

bwp@ Spezial 18 | Februar 2021

**Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik:
(Un-)bekannte Wesen?**

Hrsg. v. **Janika Grunau & Tobias Jenert**

**Miriam BURFEIND, Miriam LOTZE & Katharina
WEHKING**

(Universität Osnabrück)

**Der Sense of Belonging von Studierenden im
Studiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen**

Online unter:

https://www.bwpat.de/spezial18/burfeind_et al_spezial18.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2021



www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Der Sense of Belonging von Studierenden im Studiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen

Abstract

Die Annahme, dass Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) sich der bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Komponente ihres Studiums nur wenig zugehörig fühlen, wird oftmals als „anekdotische Evidenz“ von den Mitarbeitenden in berufs- und wirtschaftspädagogischen Fachgebieten geteilt. In diesem Beitrag soll untersucht werden, wie dies zu erklären ist und in welchem Entstehungszusammenhang diese Annahmen erwachsen. Dafür wird auf das theoretische Konstrukt des Sense of Belonging (SoB) zurückgegriffen, mittels dessen mögliche Zusammenhänge von Zugehörigkeit und Studienerfolg bzw. Studienabbrüchen abgebildet werden können. Anhand eines Mixed-Methods-Ansatzes zeigt sich, dass der SoB der Studierendengruppe zum Fachgebiet BWP deskriptiv gering ausgeprägt ist und signifikant niedriger ist als zur Gesamtuniversität. Das Zugehörigkeitsgefühl der Studierenden wurde ergänzend mit qualitativem Datenmaterial untersucht und es werden ausgewählte Ergebnisse in diesem Beitrag dargestellt. In den subjektiven Erklärungsansätzen zeigen sich u. a. Hinweise darauf, dass Studierende die berufs- und wirtschaftspädagogischen Studienanteile als zusätzliche und nicht gezielt gewählte Studienkomponente erleben und sich im Vergleich zu den oftmals kleineren Studienkohorten in den beruflichen Fachrichtung in der BWP häufiger anonym fühlen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass der SoB als ein vielversprechendes Konstrukt für die Erklärung der gefundenen Zusammenhänge betrachtet werden kann.

Schlüsselwörter: *Sense of Belonging, Zugehörigkeitsgefühl, Studierende der BWP, Mixed-Methods-Design*

1 Einleitung

Das Studienmodell mit dem Ziel Lehramt an berufsbildenden Schulen ist dreiteilig angelegt: Neben der beruflichen Fachrichtung und dem Unterrichtsfach wird zudem das Fachgebiet der Berufs- und Wirtschaftspädagogik studiert (vgl. KMK 2007, vgl. auch Frommberger/Lange 2018, 17f.). Mit Blick auf die Studierenden, die mit dem Ziel studieren, Lehrkraft für berufsbildende Schulen zu werden, stellt sich die Frage, inwieweit sich diese Studierenden der bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Komponente ihres Studiums zugehörig fühlen. Das eher provokante studentische Zitat „Die BWP war [...] ein einziges Hindernis“¹ drückt dabei eine von Lehrenden der BWP wahrgenommene anekdotische Evidenz aus, die bereits Beinke

¹ Das Zitat entstammt einer an der Universität Osnabrück durchgeführten QUEST Befragung (Lotze/Wehking, im Ersch.) und stellt die Meinung eines befragten Studierenden dar.

(2016) als paradigmatisches Problem bei Studierenden des berufsbildenden Lehramts bezeichnete. Sie stellte heraus, dass Studierende gewerblich-technischer Fachrichtungen Herausforderungen begegnen, sich den „Anforderungen des erziehungswissenschaftlich geprägten (Master)Studiums anzupassen“ (ebd., 106). Es zeigt sich zwar, dass sich ein nicht unerheblicher Anteil der Studierenden a) aus einem bestimmten fachlichen Interesse heraus für ein Studium des Lehramts sowie b) aus der Motivation heraus, diese fachlichen Inhalte Schüler*innen vermitteln zu wollen, entscheidet (vgl. Neugebauer, 2013). Eine Studie von Cramer (2013) zeigt jedoch auch, dass Lehramtsstudierende der bildungswissenschaftlichen Studienkomponente im zeitlichen Verlauf des Studiums immer weniger Bedeutung zuschreiben.

Wird die Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) von den Studierenden als weniger bedeutsam für das Studienziel Lehramt angesehen, ist dies vor allem vor dem Hintergrund der Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen kritisch zu betrachten, da zentrale Kompetenzen und Fähigkeiten für angehende Absolvent*innen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge insbesondere in dieser Studienkomponente vermittelt werden sollen. Auch ist diese Sichtweise nicht nur aus hochschulpolitischer und -didaktischer Perspektive problematisch, sondern ebenso vor dem Hintergrund des steigenden Bedarfs an qualifizierten Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Obgleich sich der zukünftige Einstellungsbedarf von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen nicht verlässlich quantifizieren lässt, stellen Frommberger und Lange (vgl. 2018, 8) fest, dass es laut Prognosen „sehr wahrscheinlich zu erheblichen Mangelsituationen kommen wird“ (ebd.) und dass der Lehrkräftemangel in gravierender Weise die gewerblich-technischen Fachrichtungen betreffen wird (vgl. ebd., 9). So wird darauf verwiesen, dass es zukünftig darum gehen muss, mehr Studierende für das Lehramt an berufsbildenden Schulen zu gewinnen und sie nachhaltig in den relevanten Studienfächern zu unterstützen, um sie zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen (vgl. z. B. Driesel-Lange et al. 2017, 382).

In dem vorliegenden Beitrag werden ausgehend von diesen Überlegungen die forschungsleitenden Fragestellungen verfolgt, wie das Zugehörigkeitsgefühl der Studierenden – im Folgenden als ‚Sense of Belonging‘ (SoB) konzeptualisiert – ausgeprägt ist und inwiefern sich die Haltungen und Einstellungen der Studierenden zur BWP mittels des theoretischen Konstrukts des SoB erklären lassen.

Dieses theoretische Konstrukt des SoB stellt ein vielversprechendes Erklärungsmodell für das vorliegende Erkenntnisinteresse dar. Angelehnt an die Überlegungen von Spady (1971) und Tinto (1975, 1993) spielt der SoB eine eklatante Rolle im Zusammenhang mit der sozialen und akademischen Integration, dem Studienerfolg, dem Engagement und auch der Bindung von Studierenden an ihre Universitäten (vgl. Hausmann/Schofield/Woods 2007, 804ff.; Meuwisse/Severiens/Born 2010). Bisher wurde das theoretische Konzept des SoB noch nicht für die Situation von Studierenden des berufsbildenden Lehramts ausdifferenziert. Auch wenn in der deutschsprachigen berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur noch nicht mit dem Konzept des SoB gearbeitet wird, deuten vorhandene Befunde auf die hohe Bedeutung des Zugehörigkeitsgefühls zur Universität beziehungsweise zum Fachgebiet hin (vgl. Meuwisse et al., 2010;

Heublein/Wolter, 2011). Der SoB stellt hier als theoretisches Konstrukt somit ein zielführendes Konzept dar, um die Situation der Studierenden des berufsbildenden Lehramts zu untersuchen.

Um die genannten Fragestellungen zu beantworten, wird in diesem Beitrag zunächst das allgemeine Konzept des SoB aus theoretischer Perspektive betrachtet und der aktuelle Forschungsstand zu ausgewählten Charakteristika, Studienwahl- und Berufswahlmotiven sowie zum Studienabbruch und Studienerfolg der Zielgruppe von BWP-Studierenden dargelegt. Nach einer kurzen Einführung in das Forschungsdesign werden die empirischen Befunde präsentiert. Der vorliegende Beitrag folgt einem Mixed-Methods-Design. Zunächst werden die quantitativen Daten einen Einblick darüber vermitteln, wie sich der SoB der Studierenden einerseits zur Universität generell und andererseits zum Fachgebiet der BWP verhält. In einem nächsten Schritt werden mögliche Erklärungszusammenhänge anhand der qualitativen Befunde ergründet und mit den quantitativen Daten rückgekoppelt.

2 Theoretischer Rahmen

Im Folgenden wird der SoB aus einer theoretischen Perspektive betrachtet. Dabei steht zunächst die Annäherung an das theoretische Konstrukt generell im Fokus. Um die in der Einleitung dargelegte Problemstellung zu adressieren, wird anschließend der SoB vor dem Hintergrund des Studienerfolgs dargelegt.

2.1 Annäherung an das theoretische Konstrukt: Sense of Belonging

Der SoB bezeichnet – vereinfacht dargestellt – das Gefühl, „sich zu Hause zu fühlen“. Trotz der aktuellen Forschungslage fehlt es jedoch an einheitlichen Definitionen oder Modellgrundlagen für dieses Konzept. Von Mahar, Cobigo und Stuart (2013) wurde ein Versuch unternommen, die Hauptelemente des SoBs aus über 40 Artikeln verschiedener Forschungsdisziplinen abzuleiten. Demnach setzt er sich aus den folgenden fünf Bestandteilen zusammen: dem subjektiven „Dazugehören“ („Sense of belonging“), dem Gefühl einer Verankerung („groundedness“), dem Teilen gemeinsamer Werte („reciprocity“), zeitlich oder durch Regeln begrenzte Interaktionen („dynamics“) sowie dem Gefühl der Kontrolle über die eigene Zugehörigkeit („self-determination“) (vgl. ebd.). Insbesondere das subjektive Empfinden und die damit verbundenen Gefühle werden vermehrt untersucht und aufgegriffen, was vermuten lässt, dass vor allem psychologische Ansätze für die Erhebung des SoB präferiert werden. Auf den Hochschulkontext übertragen, kann die Definition des SoB von Strayhorn (2018) herangezogen werden: “Students’ perceived social support on campus, a feeling or sensation of connectedness, and the experience of mattering or feeling cared about, accepted, respected, valued by, and important to the campus community or others on campus such as faculty, staff, and peers.” (ebd., 4).

Der SoB ist im angloamerikanischen Sprachraum und innerhalb der internationalen Hochschulforschung ein weit verbreitetes und beforschtes Konzept (vgl. Gijn-Grosvenor/Huisman 2020; Cole/Newman/Wheaton 2017). Im deutschsprachigen Raum wird dem SoB hingegen bisher weniger Beachtung geschenkt. Oftmals werden lediglich verwandte und ähnliche Konstrukte

beschrieben wie die soziale Zugehörigkeit (vgl. Mecheril 2018), das Gefühl der Identifikation mit der eigenen Hochschule (vgl. Sommerkorn 1981) sowie die Integration in die eigene Hochschulgemeinschaft (vgl. Heublein et al. 2010). Die Untersuchungen von Heublein et al. (2010) heben als wesentlichen Faktor in ihrem Modell des Studienabbruchsprozesses die akademische und soziale Integration in die Hochschule, d. h. den Kontakt zu Hochschullehrenden und zu Kommiliton*innen und Lerngruppen, hervor (vgl. ebd., 14). „Die soziale Integration bezieht sich auf das sozial-kommunikative Eingebundensein der Studierenden in den Lebensraum Hochschule und die Gemeinschaft der Kommilitonen. Dazu gehört auch Umfang sowie Art und Weise des Kontaktes zu Hochschullehrern und die Intensität der Teilnahme an den verschiedenen Lehrveranstaltungen und Lernformen“ (ebd., 15f.). Auch das Konzept der Akkulturation oder (fachspezifischen) Enkulturation wird mit dem SoB in der deutschen Hochschulforschungslandschaft verknüpft (vgl. z. B. Jenert et al. 2015; vgl. z. B. für den Sense of Belonging to Science im Lehramtsstudium Feser 2020). Unter Akkulturation wird dabei der Prozess der Anpassung an oder des Hineinwachsens in den für die Studienanfänger*innen neuen Kontext der Hochschule verstanden (vgl. hierzu Portele/Huber schon 1983). Auch wird dieser Prozess bei Portele und Huber (1983) als „Hochschulsozialisation“ umschrieben und mit dem Habituskonzept verknüpft.

Im Vergleich zu den deutschsprachigen Konstrukten ist der SoB unter anderem dadurch überlegen, dass er auch in unterschiedlichen kulturellen Kontexten bestätigt werden konnte und insgesamt ein empirisch gut gestütztes Konstrukt ist. Ferner liegt der Fokus des SoB noch mehr auf dem Gemeinschaftsgefühl und kann dadurch auch den Themenbereichen „inclusion“ und „widening participation“ zugeordnet werden. Das Konzept des SoB verbindet die äußere Komponente der Integration in einen sozialen Kontext mit einer inneren Komponente, also dem, was diese soziale Eingebundenheit intrapsychisch bei dem Individuum auslöst (Zugehörigkeit, Wohlbefinden, Selbstwirksamkeit etc.). In der Hochschulforschung und auch in diesem Artikel wird unter dem sozialen Kontext des Konstrukts SoB die gesamtuniversitäre Gemeinschaft bezeichnet. Dazu können sowohl die universitären Stakeholder*innen (Dozierende, Kommiliton*innen, Verwaltungsangestellte etc.) als auch die Institution selbst gezählt werden. In einem zweiten Schritt ist es möglich, das Konstrukt des SoB auch auf andere Ebenen auszuweiten, um z. B. die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Fachgebiet bestimmen zu können. Da es hierzu bisher kaum Forschungen gibt, sollten die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden.

2.2 Sense of Belonging und Studienerfolg

Das Interesse an dem Konzept des SoB begann insbesondere in den USA im Rahmen eines steigenden Interesses an potentiellen Faktoren des Studienabbruchs bzw. der Studienpersistenz (vgl. Tinto 1975, 1993). Aufgrund der landesweiten Verschuldungen auch jüngerer Menschen (z. B. aufgrund von Studienkrediten) stellen diese Abbruchzahlen dort bis heute ein großes wirtschaftliches Problem dar (vgl. Harvard Graduate School of Education 2011). Umso größer ist folglich das Interesse daran, die Zahl erfolgreicher Studienabschlüsse zu erhöhen. Der SoB steht im Mittelpunkt dieses Interesses, denn es zeigt sich, dass er als Prädiktor einen Einfluss auf die Studienleistung und auch auf die Studienabbruchquoten haben kann (vgl. z. B. Hausmann/Schofield/Woods 2007).

Die Forschung über den Zusammenhang zwischen dem SoB und dem Studienerfolg stützt sich in seinen Grundlagen auf die Konzepte von Spady (1971) und Tinto (1975, 1993). Letzterer konnte bereits vor einigen Jahren in einer Längsschnittstudie zeigen, dass Studierende, die sozial und akademisch integrierter waren, eher an den Universitäten verweilen („persistence“). Auch in neueren Studien kann dieser Zusammenhang zweifelsfrei nachgewiesen werden (vgl. Swail/Redd/Perna 2003) und je nach Fragestellung werden beide Richtungen beforscht. Einmal die Bleibewahrscheinlichkeit der Studierenden an ihren Universitäten („persistence“ oder „retention“; vgl. z. B. bei Russell/Jarvis 2019) und zum anderen der Studienabbruch („withdrawal“; vgl. z. B. bei Nelson 2019; O’Meara et al. 2017; Neugebauer/Heublein/Daniel 2019). Einhergehend mit dem Ziel, die Teilhabe von Studierenden an Universitäten zu verbessern, ist auch die Frage relevant, welche Faktoren den SoB vorhersagen können oder was dazu führt, dass er hoch oder gering ausgeprägt ist. Am deutlichsten zeigt sich in den unterschiedlichen Modellen, dass der SoB vor allem von sozialen Interaktionen und Beziehungen beeinflusst wird (vgl. Tinto 1975; Meeuwisse/Severiens/Born 2010). Dieser Aspekt wird in der vorliegenden Studie nicht fokussiert.

Neben dem Zusammenhang von SoB und dem Studienerfolg liegt ein weiterer Fokus auf der Untersuchung des SoB von unterrepräsentierten Personengruppen an den Universitäten (vgl. z. B. Hurtado/Carter 1997). Insgesamt zeigt sich, dass unterrepräsentierte studentische Gruppen im Durchschnitt einen geringeren SoB zu ihren Universitäten aufweisen als die Mehrheit der Studierenden. Zu diesen unterrepräsentierten Gruppen können beispielsweise ethnische Minderheiten (vgl. z. B. Fischer 2018), ländliche Studierendengruppen (vgl. Heinisch 2020), Studierende mit körperlichen Beeinträchtigungen (vgl. Vaccaro/Daly-Cano/Newman 2015), Studierende der ersten Generation (First-Generation-Studierende) oder mit Migrationshintergrund (vgl. Marksteiner/Janke/Dickhäuser 2019) sowie Studierende mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status (vgl. Ahn/Davis 2020) gehören. Die Intersektionalität, d. h. die mehrdimensionale und miteinander verschränkte Betrachtung verschiedener Heterogenitätsdimensionen, ist ein weiterer zu berücksichtigender Aspekt, wenn es um die Beforschung heterogener Lebenssituationen von Studierenden geht. Dieser wird in der gesichteten Literatur allerdings nicht explizit herausgestellt.

Werden diese Erkenntnisse zusammen mit den Überlegungen zum Studienerfolg betrachtet, wird deutlich, dass der SoB als ein möglicher, erklärender Faktor für den geringeren Studienerfolg benachteiligter Studierender fungieren kann. Wie bereits oben aufgeführt, bleibt zu bedenken, dass die meisten dieser Studien nicht in Deutschland durchgeführt wurden und daher noch nicht untersucht wurde, inwiefern die Erkenntnisse übertragen werden können. Anzumerken bleibt auch, dass sich international nur wenige Studien finden lassen, die die Zusammenhänge auf subjektiver Ebene, beispielsweise in qualitativen Untersuchungsdesigns, beleuchten.

3 Forschungsstand

Der dargelegte theoretische Rahmen zum SoB hat aufgezeigt, dass dieser ein Prädiktor für Studienerfolg und Studienabbruch sein kann. Um mehr über den SoB bei Studierenden des berufsbildenden Lehramts – vor allem im deutschsprachigen Raum – herauszufinden, soll im Folgen-

den der Blick auf die Charakteristika dieser spezifischen Studierendenpopulation gerichtet werden. Ferner werden bestehende Studien zu ihrer Berufs- bzw. Studienwahl betrachtet und vorhandene Befunde zu Studienerfolg und -abbruch vorgestellt, um sich so dem SoB von beruflichen Lehramtsstudierenden zu nähern.

3.1 Charakteristika der Studierenden des beruflichen Lehramts

Bei den Studierenden, die als künftige Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen arbeiten, handelt es sich keinesfalls um eine homogene Studierendenschaft (vgl. Driesel-Lange/Morgenstern/Keune 2017, 380f., vgl. Gössling et al. in diesem Band). Allein in Bezug auf die beruflichen Fachrichtungen sind bereits deutliche Unterschiede zwischen den Studierenden des beruflichen Lehramts feststellbar. Gibt es jedoch biografische oder demografische Besonderheiten oder Gemeinsamkeiten, die die Studierenden des beruflichen Lehramts tendenziell miteinander teilen? Zwar sind Befunde zu (berufs-)biografischen oder demografischen Daten der Studierenden des beruflichen Lehramts rar, jedoch weisen einige bestehende Studien von unterschiedlichen Studienstandorten darauf hin, dass sich ein großer Teil der Studierendenschaft hinsichtlich folgender drei Charakteristika ähnelt: Demnach sind Studierende des berufsbildenden Lehramts unabhängig von ihrer beruflichen Fachrichtung oftmals nichttraditionelle Studierende, d. h. sie studieren ohne gymnasiales Abitur (vgl. Driesel-Lange/Morgenstern/Keune 2017, 376). Studierende des beruflichen Lehramts haben vor Studienbeginn häufiger als Studierende des allgemeinbildenden Lehramts eine Berufsausbildung abgeschlossen (vgl. Driesel-Lange/Morgenstern/Keune 2017, 376; Micknaß/Huck/Ophardt 2018, 12; Micknass et al. 2019, 186) und viele der Studierenden sind sogenannte First Generation Students, also die Ersten in ihrer Familie, die ein Studium aufnehmen (vgl. u. a. Driesel-Lange/Morgenstern/Keune 2017, 376).

Für den vorliegenden Beitrag und vor dem Hintergrund des dargestellten theoretischen Rahmens stellt sich die Frage, ob diese biografischen Besonderheiten der Studierenden des beruflichen Lehramts Einfluss auf ihre Haltungen und Einstellungen zur BWP i. S. des SoB haben. Zunächst soll jedoch der Blick auf die Berufs- bzw. Studienwahlmotive der Studierenden des berufsbildenden Lehramts gerichtet werden, da diese bereits wichtige Indikatoren zur Identifikation mit dem Studienfach und damit mit dem SoB liefern können.

3.2 Berufswahl- bzw. Studienwahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramtes

Bisher existieren nur wenige Befunde speziell zu der Berufs- bzw. Studienwahl von Studierenden des Lehramts an berufsbildenden Schulen, während für die Gründe, ein Studium des allgemeinbildenden Lehramts aufzunehmen, bereits einige Studien vorliegen (vgl. z. B. Rothland 2014; Retelsdorf/Möller 2012). Dennoch liefern die vorhandenen Studien interessante Anknüpfungspunkte für die Thematik des vorliegenden Beitrages.

So werden in vorhandenen Studien zur Studienwahl von Studierenden des beruflichen Lehramts primär das fachliche Interesse und das pädagogische Interesse als Gründe für die Studienwahl herausgehoben (vgl. z. B. Müller/Zeit 2007; Micknass et al. 2019). Auch die Nähe zum eigenen Ausbildungsberuf sowie der Wunsch nach persönlicher Weiterbildung sind wichtige Faktoren der Studienwahlmotivation der Studierenden (vgl. Müller/Zeit 2007, 5). Es gibt jedoch

noch weitere Gründe, die zur Wahl des Studiums führen. So stellten Driesel-Lange, Morgenstern und Keune (2017) in einer Studie zu Studierenden mit dem Berufsziel Lehramt an Berufskollegs fest, dass Studierende des beruflichen Lehramts als Berufswahlmotive im Vergleich zu Studierenden des gymnasialen Lehramts in stärkerem Maße die wahrgenommene Lehrbefähigung sowie berufliche Sicherheit angaben (vgl. ebd., 379). Auch Krieger et al. (2019) konnten in einer Untersuchung zu den Berufswahlmotiven von angehenden Wirtschaftspädagog*innen aufzeigen, dass – neben sozialen Aspekten als leitende Berufswahlmotive – ökonomischen Faktoren eine größere Bedeutung zukommt als in der Vergangenheit (vgl. ebd., 254, 275). So konkludieren Müller und Zeitz (vgl. 2007, 9), dass die Entscheidungen in stärkerem Maße vom zukünftigen Beruf der Lehrkraft bestimmt werden als vom Studium und dessen Bedingungen. Sie stellen fest: „Das Studium wird aufgenommen mit der Zielperspektive Lehrerberuf“ (ebd.). Wenn das Berufsziel ‚Lehrkraft‘ die Motivation der Studierenden in stärkerem Maße bestimmt als die Studienwahl, stellt sich für den vorliegenden Beitrag die Frage, wie sich diese Befunde auf den SoB der Studierenden während ihres Studiums – also auf ihre Studienmotivation, ihren Studienerfolg und potenzielle Studienabbruchquoten – auswirken. Da sich der SoB als ein Prädiktor für Studienerfolg und Studienabbruch bewährt hat, soll im weiteren Verlauf der Blick auf bestehende Befunde zum Studienerfolg und Studienabbruch von Studierenden des beruflichen Lehramts gerichtet werden.

3.3 Studienabbruch und Studienerfolg von Studierenden des beruflichen Lehramts

Statistische Aussagen über den Studienabbruch speziell für das berufsbildende Lehramt sind nur bruchstückhaft und lediglich bezogen auf einzelne Universitätsstandorte möglich, zumal die Befundlage zu Studienabbrüchen in Lehramtsstudiengängen gegenwärtig noch unvollständig ist und bestehende Statistiken keine eindeutigen Tendenzen für das Lehramtsstudium liefern (vgl. Frommberger/Lange 2018, 51). So lag der Anteil der Studienabbrecher*innen² in Lehramtsstudiengängen zuletzt zwar nur bei 12 % und damit deutlich unter dem Durchschnitt aller Bachelorstudierenden mit 28 % (vgl. Heublein et al. 2014, 3, 8; Neugebauer/Heublein/Daniel 2019, 1031), allerdings hat sich dieser Wert im Vergleich zur vorangegangenen Erhebung verdoppelt (vgl. Heublein et al. 2014, 8). Frommberger und Lange (vgl. 2018, 52) konstatieren jedoch, dass diese vergleichsweise niedrige Abbruchquote bei Heublein et al. (2014) darauf zurückzuführen sei, dass sie lediglich die Abbruchquoten in Staatsexamensstudiengängen ausweisen. Hingegen seien bei „Berechnungen des Statistischen Bundesamtes (2016, 11), das methodisch anders vorgeht, und in die für das Lehramt auch Bachelorstudiengänge einbezogen werden, deutlich höhere Abbruchquoten (bis 23,6 Prozent)“ festzustellen (Frommberger/Lange 2018, 52).

Die Gründe, die zu einem Studienabbruch führen, sind äußerst vielfältig und komplex und können daher hier nur cursorisch behandelt werden (siehe ausführlich z. B. Heublein et al. 2014;

² Heublein et al. (2014, 1) definieren unter Studienabbrecher*innen „ehemalige Studierende [...], die zwar durch Immatrikulation ein Erststudium (oder ein Masterstudium) an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, dann aber das Hochschulsystem ohne (erstes) Abschlussexamen verlassen. Fachwechsler (sic) und Hochschulwechsler (sic) gehen nicht in die Berechnung der Abbruchquote ein“ (siehe zum Begriff Studienabbruch ausführlich Neugebauer/Heublein/Daniel 2019, 1026).

Heublein et al. 2017; Neugebauer/Heublein/Daniel 2019; Sarcletti/Müller 2011; Heublein/Wolter 2011).

Wie bereits im theoretischen Rahmen zum SoB ausgeführt wurde, kann auch aus einer empirischen Perspektive bestätigt werden, dass einige soziodemografische Merkmale sowie unterschiedliche Eingangsmerkmale von Studierenden, wie ein Migrationshintergrund oder die Herkunft aus nicht akademischen Elternhäusern, die Abbruchgefährdung erhöhen (vgl. Neugebauer/Heublein/Daniel 2019, 1034; Ebert/Heublein 2017; Besa/Vietgen 2017; Heublein et al. 2017, 59ff.). Auch die vorhochschulischen Bildungswege und -erfolge korrelieren mit einer höheren Abbruchwahrscheinlichkeit (vgl. Neugebauer/Heublein/Daniel 2019, 1034). Demnach haben Studierende, die eine Hochschulzugangsberechtigung über alternative Bildungswege erworben oder vor dem Studium eine Berufsausbildung absolviert haben (vgl. Heublein et al. 2017, 66ff., 74ff.), eine höhere Wahrscheinlichkeit, ihr Studium frühzeitig abzubrechen. Dieser Umstand ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die vorangegangene Berufsausbildung oftmals mit weiteren bildungsbiografischen Merkmalen (etwa ein erhöhtes Studieneintrittsalter, Umfang der Erwerbstätigkeit neben dem Studium, Finanzierung des Studiums, o. ä.) oder Lebensphasen (z. B. Übernahme der Elternrolle neben der Studierendenrolle) einhergehen, die wiederum ein erhöhtes Abbruchrisiko zur Folge haben können (vgl. Neugebauer/Heublein/Daniel 2019, 1035). So wird die Studienwahl "Lehramt" oftmals vor dem Hintergrund der persönlichen Lebensumstände nicht zuletzt auch aus Gründen der Gewinnung beruflicher wie privater Sicherheit getroffen: In der Studie von Gesk (2001) unter Lehramtsstudierenden war der wichtigste subjektive Abbruchfaktor eine Desillusionierung über die Studienwahl und der Abbruch bei den Studierenden besonders hoch, deren Berufswahl u. a. unter dem Gesichtspunkt beruflicher Sicherheit erfolgte (vgl. Gesk 2001, 149ff.; vgl. auch Weinmann-Lutz/Ammann 2007, 3). Eine hohe extrinsische Studienwahlmotivation, die sich weniger an den Studieninhalten als an der Arbeitsmarktlage und den Verdienstaussichten orientiert, geht folglich mit einem erhöhten Abbruchrisiko einher (vgl. Neugebauer/Heublein/Daniel 2019, 1034).

Neben biografischen Faktoren und externen Lebensbedingungen können ferner unterschiedliche Merkmale in der Studiensituation zu Studienabbrüchen führen (vgl. Neugebauer/Heublein/Daniel 2019, 1034). So zeigen Wyrwal und Zinn (2018) zum Studienabbruch von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen in den Fachrichtungen Bau-, Elektro-, Maschinenbautechnik und Informatik, dass leistungsbezogene und fachliche Überforderung im Studium bei den Gründen für einen Studienabbruch dominieren (vgl. ebd., 21). Eine mögliche Erklärung zu den festgestellten Herausforderungen fachlicher Natur könnte Beinke (2016) liefern. In Anlehnung an Snows „zwei Kulturen der Wissenschaft“ (Snow 1956; vgl. Beinke, 2016, 95) zeigt sie auf, dass es Studierenden des beruflichen Lehramts in gewerblich-technischen Fachrichtungen oftmals schwerfällt, den fachlichen Übergang zwischen naturwissenschaftlichem und erziehungswissenschaftlichem Studium zu vollziehen (vgl. ebd.). So könnten Studierende aufgrund des ständigen Wechsels zwischen verschiedenen Wissenschaftskulturen „neben den üblichen Übergangsschwierigkeiten mit paradigmatisch bedingten Problemen konfrontiert sein“ (ebd., 106).

Neben unerfüllten Studienerwartungen und Kritik an unzulänglichen Studienbedingungen (vgl. Heublein et al. 2017, 41) kann eine nicht gelungene akademische und soziale Studienintegration zum Studienabbruch führen (vgl. z. B. Gold/Souvignier 2005; Diem/Meyer 1999; zit. nach Weinmann-Lutz/Ammann 2007, 2). Demnach hat die wahrgenommene Betreuung im Studium den deutlichsten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs (vgl. Isleib/Heublein 2016, 525). Dabei schätzen Studienabbrecher*innen, die vor Studienbeginn eine Berufsausbildung absolviert haben, die Betreuung innerhalb des Studiums öfter als schlechter ein und stellen einen mangelnden Kontakt zu Kommilitonen*innen fest (vgl. Isleib/Heublein 2016; zit. nach Wyrwal/Zinn 2018, 12).

Obgleich hier nicht mit dem Konstrukt SoB gearbeitet wurde, liefern die empirischen Befunde viele Hinweise darauf, dass sich – wie in Kapitel 3 dargestellt – der SoB als ein vielversprechendes theoretisches Konstrukt erweist, um die Situation der Studierenden des berufsbildenden Lehramts genauer zu untersuchen.

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Forschungsdesign

Für die Untersuchung wurde ein Mixed-Methods-Design gewählt, bei dem ausgehend von quantitativen Ergebnissen qualitative Erklärungsansätze gesucht werden. Die Daten wurden im Rahmen des Erasmus+-Projektes #ibelong – Towards a Sense of Belonging in an Inclusive Learning Environment³ in zwei Kohorten Studierender der Berufs- und Wirtschaftspädagogik am Standort Osnabrück erhoben. Es wurden zwei quantitative Erhebungen (n = 241) sowie zwei Fokusgruppen mit Studierenden (n = 4 und n = 4) durchgeführt. Die Befragungen verfolgten unter anderem das Ziel, die vorangegangenen Projektmaßnahmen zu evaluieren sowie studentische Perspektiven auf ihr Zugehörigkeitsgefühl zum Fachgebiet und allgemein zur Universität zu erheben. Im Folgenden werden nur die Variablen und Inhalte betrachtet, die zur Beantwortung der oben genannten Fragestellungen dienen.

Die Erhebungen fanden in den Zeiträumen Wintersemester 2018/19 und Sommersemester 2019 statt. Der Fragebogen wurde sowohl digital zur Verfügung gestellt als auch mittels Pen & Paper in betreffenden Seminaren ausgeteilt. Die Studierenden waren im ersten und im zweiten Bachelorsemester; die Teilnahme an den Befragungen war freiwillig, wurde aber von den Seminarleitungen unterstützt. Für die Fokusgruppeninterviews (vgl. Flick 2014, 248ff.) wurden Studierende durch direkte Ansprache in Seminarveranstaltungen gewonnen. Die Fokusgruppen fanden jeweils simultan während oder nach den quantitativen Datenerhebungen statt.

³ Das Erasmus+ Projekt wird mit fünf weiteren Projekt- bzw. Hochschulstandorten (Erasmus University (NL), Porto University (P), Edge Hill University (GB), ECHO (NL), Knowledge Innovation Centre (M)) in Europa durchgeführt. Es zielt darauf, die Sensibilität für und den Umgang mit diversen Lerngruppen im System der Hochschulbildung zu verbessern. Dazu werden drei Hauptmaßnahmen verfolgt, zu denen die sog. Dialogue Days, Teacher Team Reflections sowie ein Community Mentoring gehören. Mehr Informationen unter <http://www.ibelong.eu>.

4.2 Verwendete Instrumente

a) Quantitative Erhebungsinstrumente

Für die Untersuchung wurden – neben demografischen Angaben – die für die Fragestellung relevanten Skalen SoB zur Gesamtuniversität und SoB zum Fachgebiet BWP ausgewertet. Diese sind in Tabelle 1 mit Reliabilitäten und Itembeispielen dargestellt.

Tabelle 1: Überblick verwendeter Skalen

Variable	Items	Cronbach's α	Adaptiert nach	Beispielitem
Sense of Belonging zur Gesamtuniversität (SoB)	6	.91	Bollen/Hoyle (1990) Meeuwisse/Severiens/ Born (2010)	Ich fühle mich der Universität zugehörig.
Sense of Belonging zum Fachgebiet der BWP (SoB BWP)	3	.98 ⁴	Bollen/Hoyle (1990) Meeuwisse/Severiens/ Born (2010)	Ich sehe mich selbst als Teil der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

b) Qualitatives Erhebungsinstrument

Als qualitatives Erhebungsinstrument wurden leitfadengestützte Fokusgruppeninterviews durchgeführt. Ursprünglich aus der Marktforschung heraus entwickelt, werden Fokusgruppen auch in sozialwissenschaftlichen Kontexten eingesetzt, da sie „eine zeit-, ressourcen- und kostengünstige Möglichkeit [sind], nützliche Informationen und Resultate zu generieren“ (Gail/Vetter 2016, o. S.). Die Zielsetzung eines Fokusgruppeninterviews kann „von einer simplen Zusammenstellung von Meinungen oder Ansichten, Ideenaustausch und -generierung über Verständnisfragen in Bezug auf unterschiedliche Positionen und Perspektiven bis hin zur Aufdeckung bestimmter Faktoren, die Meinungen, Motivationen und Verhalten beeinflussen“ (ebd.) variieren. Im Rahmen des Projektes wurden Fokusgruppeninterviews eingesetzt, um Positionen und Perspektiven von Studierenden auf ihre Studienerfahrungen im ersten Studienjahr zu erheben.⁵ Hierbei wurden sozioökonomische Hintergründe der Studierenden sowohl bei der Formulierung der Erzählimpulse im Leitfaden als auch im Hinblick auf eigene Relevanzsetzungen der befragten Studierenden bei der Auswertung der vorliegenden Daten berücksich-

⁴ Der hohe Wert ist vermutlich auf die übersetzungsbedingte Ähnlichkeit der drei Items zurückzuführen („sich als Teil der BWP fühlen“, „sich als Mitglied der BWP sehen“ und „sich der BWP zugehörig fühlen“).

⁵ Beispielhaft sind folgende Erzählimpulse zu nennen: „Rückblickend auf Ihre Erfahrungen im ersten Semester an der Universität: Was waren hilfreiche Mittel oder Strategien für den Übergang in die Hochschulbildung und für das Vertrautwerden mit dem Leben an der Universität?“; „Was waren Ihre persönlichen Erwartungen und Ideen hinsichtlich des Studiums an einer Hochschule? Stimmen diese mit Ihren Erfahrungen des ersten Jahres an der Universität überein? Wie würden Sie das Studieren an der Universität beschreiben?“; „Bezogen auf die heute gehörten Erfahrungen, welche Ratschläge würden Sie Studierenden des ersten Studienjahres und besonders denen geben, die als erste Person aus ihrer Familie studieren?“

tigt. Die Interviews waren narrativ und teilstrukturiert angelegt. Der den Fokusgruppen zugrunde liegende Leitfaden wurde in dem internationalen Projektteam (siehe FN 2) entwickelt und abgestimmt und an allen beteiligten Universitätsstandorten in den verschiedenen Ländern eingesetzt. Die Fokusgruppen wurden mit den Studierenden der beruflichen Fachrichtungen Pflege- und Gesundheitswissenschaften in deutscher Sprache geführt. Dabei waren sechs Teilnehmende weiblich und zwei Teilnehmende männlich.⁶ Aufgrund des Samples, mit dem nicht vollumfänglich „die“ Studierendenschaft der BWP abgebildet werden kann, sowie der Anzahl der für diesen Beitrag analysierten Fokusgruppeninterviews ist die Aussagekraft der in Kapitel 5 dargestellten empirischen Befunde nur eingeschränkt und kann letztlich nicht generalisiert werden. Die dargestellten Tendenzen bieten jedoch Anknüpfungspunkte für weitere Studien in diesem Themenfeld.

4.3 Vorgehen bei der Auswertung

Alle Berechnungen und Analysen fanden mit IBM SPSS Statistics (Version 26) statt. Die Items der beiden Faktoren SoB zur Gesamtuniversität und SoB zum Fachgebiet der BWP wurden mittels einer gemeinsamen Hauptkomponentenanalyse auf ihre Faktorstrukturen überprüft. Die Faktorenanalyse resultierte in den zwei angenommenen Hauptfaktoren SoB zur Universität und SoB zum Fachgebiet der BWP. Die beiden Variablen lassen sich also im weiteren Vorgehen voneinander abgrenzen und vergleichen. Im Anschluss wurden die Skalenmittelwerte auf ihre Reliabilität geprüft und vereinzelt Items ausgeschlossen. Für die Beantwortung der Fragestellung wurden deskriptive Ergebnisse ausgegeben. Anschließend wurden Voraussetzungen überprüft und ein T-Test für verbundene Stichproben berechnet.

Die leitfadengestützten Fokusgruppeninterviews wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Durch das kategorienbildende Verfahren konnten die Ergebnisse der qualitativen Befragung mit den quantitativen Ergebnissen in Verbindung gesetzt werden.

5 Empirische Befunde

In diesem Kapitel wird, nach der Darstellung der Zusammensetzung der Zielgruppe der BWP-Studierenden, die Fragestellung im Sinne des Mixed-Method Designs zunächst quantitativ betrachtet und in einem weiteren Schritt Erklärungsansätze mit qualitativem Datenmaterial gesucht.

⁶ Für die Fokusgruppeninterviews war die Forschungsgruppe stark auf die Bereitschaft der Studierenden zur Teilnahme angewiesen und weist daher eine relative Heterogenität auf. Die Studierenden befanden sich vornehmlich in den ersten drei Semestern des Bachelorstudiums. Teilweise weisen die Studierenden einen First-Generation-Hintergrund – entsprechend des in der BWP am Standort Osnabrück allgemein recht hohen Anteils dieser Studierendengruppe – auf. Ein Großteil der befragten Studierenden studiert in der beruflichen Fachrichtung Gesundheits- und Pflegewissenschaften. Diese angebotene berufliche Fachrichtung ist am Standort Osnabrück diejenige mit den meisten Studierenden im berufsbildenden Lehramt.

5.1 Zusammensetzung BWP-Studierender

Zum Zeitpunkt der Befragung gibt es an dem Standort Osnabrück im Bachelor sechs mögliche berufliche Fachrichtungen (Gesundheitswissenschaften, Pflegewissenschaften, Kosmetologie, Elektrotechnik, Metalltechnik, Ökotrophologie), die alle in der Umfrage vertreten waren. Insgesamt nahmen 241 Studierende des ersten und dritten Semesters an der Erhebung teil. Von diesen waren 81 % weiblich, was für pädagogische Studiengänge nicht ungewöhnlich ist. Eine ungewöhnliche Verteilung gab es beim Alter der Studierenden. Zwar lag der Mittelwert bei etwa 24 Jahren, hatte aber eine hohe Streuung ($SD = 4,552$), was sich auch in dem Range von 18 bis 54 Jahren zeigt. Von den Studierenden hatten 19,1 % einen Migrationshintergrund, was insgesamt niedriger als in der Bevölkerung, aber im Vergleich zu anderen Studiengängen an der Universität Osnabrück deutlich höher ist (vgl. Lotze/Wehking, im Ersch.). Etwa die Hälfte gab an, First-Generation-Studierende(r) zu sein. Dies deckt sich mit der Tatsache, dass die Eltern im Durchschnitt niedrigere Bildungsabschlüsse haben: 70,6 % der Mütter und 65,6 % der Väter haben die mittlere Reife bzw. einen Realschulabschluss oder einen niedrigeren Abschluss erreicht (gar keiner, Hauptschule/Volksschule). Weiterhin kümmert sich ein Viertel der Studierenden zuhause um Angehörige oder Kinder (25 %) und mehr als 59 % haben neben dem Studium einen Teilzeit- oder Minijob.

Da aus datenschutzrechtlichen Gründen keine standortbezogene zentrale Erhebung soziodemografischer Daten vorliegt, stellen die hier erhobenen Daten bislang die einzige teilrepräsentative Übersicht über diesen Studiengang dar.

5.2 SoB zum Fachgebiet der BWP

5.2.1 Quantitative Ergebnisse

Auf der fünfstufigen Likert-Skala (stimme gar nicht zu - stimme voll und ganz zu) liegt der SoB zur Universität der BWP-Studierenden im Mittel bei 3,45 ($SD = 0,80$). Fast 40 % aller befragten BWP-Studierenden stimmen dem Satz "Ich fühle mich als Teil dieser Universität" eher oder vollständig zu. Im Gegensatz dazu stimmen nur 17 % der Studierenden eher oder vollständig zu, sich selbst als Teil der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wahrzunehmen (SoB zum Fachgebiet BWP: $MW = 2,66$, $SD = 0,97$). Wird der SoB zur Universität mit dem SoB zum Fachgebiet verglichen, kann ein stark signifikanter Unterschied festgestellt werden ($t(235) = 12,053$, $p > 0,001$). Die Studierenden fühlen sich also eher der Gesamtuniversität zugehörig als dem Fachgebiet der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Auch wenn dies ein interessantes Ergebnis ist, sollte es vorsichtig interpretiert werden. Zunächst gibt es trotz der eindeutigen Faktorladungen (s. Kap. 4.3) eine klare Konfundierung zwischen den hierarchischen Ebenen des SoB zur BWP und zur Gesamtuniversität. Ferner wäre der Vergleich mit den Fachrichtungen sicherlich notwendig, um das Ergebnis einordnen zu können. Dennoch deuten der deskriptive Wert des SoB zum Fachgebiet sowie der signifikante Unterschied zur Gesamtuniversität darauf hin, dass der SoB zum Fachgebiet der BWP eher niedrig ausgeprägt ist.

5.2.2 *Qualitative Ergebnisse*

Die qualitativen Daten liefern mögliche Erklärungszusammenhänge für die Ausprägung des SoB zum Fachgebiet der BWP. So wurden anhand der Fokusgruppen fünf Hauptkategorien induktiv identifiziert, die eine ambivalente Haltung und Wahrnehmung der Studierenden gegenüber der BWP verdeutlichen. Demnach erschließen sich den Studierenden die Studieninhalte der BWP oftmals erst in höheren Fachsemestern (5.2.2.1); zudem wird die BWP als Fach oftmals nicht bewusst bzw. gezielt bei der Studienentscheidung gewählt und erscheint daher als zusätzlicher Studienbereich (5.2.2.2). Studierende sind außerdem ambivalent gegenüber der wahrgenommenen Nützlichkeit der Inhalte der BWP für den Lehrberuf (5.2.2.3) und haben im Vergleich zu den oftmals kleineren Kohortenzahlen in der beruflichen Fachrichtung in der BWP öfter das Gefühl der Anonymität (5.2.2.4). Außerdem kann die Ausprägung des SoB immer auch von Einzelerfahrungen beeinflusst sein (5.2.2.5). Auf diese empirischen Erkenntnisse soll im Folgenden genauer eingegangen werden.

5.2.2.1 *Individuelle Erschließung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Studieninhalte oftmals erst in höheren Fachsemestern*

Einige der Studierenden berichten in der Fokusgruppe, dass sie die Inhalte der BWP gerade zu Beginn des Studiums unbekannt oder eher abstrakt wahrnehmen, sodass ihnen inhaltlich nicht immer klar war, was genau auf sie zukommen wird.

B4: [...] so was macht die BWP überhaupt? (Fg1, Z. 1448-1450).

B3: Aber auch manche //Module sind so komisch beschrieben// [...].

B2: Wo man echt so denkt: boah, was ist jetzt dahinter? Das könnte // in die Richtung gehen, aber auch so in die Richtung // [...] (Fg1, Z. 1868-1874).

Erst im weiteren Verlauf des Studiums, wenn die Studierenden Kurse belegen, die stärker pädagogische Themen fokussieren (Didaktik, soziologische und psychologische Grundlagen des Lehrens und Lernens), werden die Inhalte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik für sie „greifbarer“, sodass sich einige der Studierenden dann besser mit dieser fachlichen Komponente ihres Studiums identifizieren können.

B5: Am Anfang war es noch so, BWP und Pädagogik das gehört irgendwie so dazu, das muss mitgemacht werden. [...] gerade am Anfang war das irgendwie auch noch nichts Greifbares, irgendwie war das alles sehr abstrakt auch, weil es da sehr um formelle Sachen ging [...] wenn man jetzt aber ein bisschen tiefer da geht, in die psychologischen Grundlagen oder sowas, das war jetzt ja wirklich praktischer, und dann merkt man auch wirklich den Realitätsbezug. Und dann identifiziert man sich schon noch ein bisschen mehr damit, als wenn es nur um irgendwelche Curricula-Entwicklungen geht oder abstrakt irgendwie wer da was zu sagen hat. Das hat am Anfang irgendwie, da hatten wir den Blick noch gar nicht so (Fg2, Z. 1101-1111, Hervorh. durch Verf.).

5.2.2.2 *Keine gezielte Wahl berufs- und wirtschaftspädagogischer Studieninhalte bei Studienentscheidung*

Letzteres Zitat verdeutlicht darüber hinaus eine Perspektive auf die BWP, die wiederkehrend von den Studierenden in den Interviews geäußert wurde. So nehmen sie die BWP als dritten, zusätzlichen Studienbereich wahr, der „mitgemacht werden muss“, den sie aber i. d. R. bei Einschreibung in das Studium nicht (gezielt) gewählt haben. Durch die dreigeteilte Zusammensetzung des Studiums in berufliche Fachrichtung, Unterrichtsfach und Berufs- und Wirtschaftspädagogik empfinden die Studierenden darüber hinaus ein hohes Lern- und Arbeitspensum.

B5: [...] dann hat man natürlich noch irgendwie drei Fachbereiche auf einmal, die man auch noch irgendwie unter einen Hut kriegen musste (Fg2, Z.312-315).

B7: Und ich fand es am Anfang auch ziemlich schwierig mit diesen drei Fächern und ähm Theologie ist hier unten und Pflege ist oben und die BWP ist irgendwie überall ((lacht)) (Fg2, Z. 352-354).

B1/B5: [...] das Verhältnis zwischen Leistungspunkten und Arbeit passt manchmal einfach so gar nicht zusammen. [...] Da passt manchmal das Verhältnis nicht, da denkt man sich auch: Ja, der sieht wirklich nur das, was er da macht und hat gar nicht so einen groben Überblick, dass wir drei Fachbereiche haben, die wir irgendwie abdecken müssen (Fg2, Z. 783-791).

Während die qualitativen Daten Hinweise dafür liefern, dass die Wahl der Fachrichtung (i. d. R.) sehr bewusst erfolgt und auch das Unterrichtsfach oftmals (und wenn möglich) ganz bewusst gewählt wird, ist die BWP eine Unbekannte, die zu Beginn des Studiums zusätzlich auf die Studierenden zukommt. Die Studierenden beginnen ihr Studium oftmals mit der Erwartung, die berufliche Fachrichtung zu studieren (B7: „[...] Also ich bin halt hier so rein gegangen ‚So, ich studiere jetzt Pflegewissenschaft‘ [...]“ (Fg2, Z. 940)). Dabei ist die Studienwahl nicht immer nur fachwissenschaftlich begründet, sondern auch über das Unterrichtsfach (B1: „[...] weil ich aber gerne auch als Zweitfach Sport nehmen wollte (lacht) [...]“ (Fg1, Z. 233)). Die BWP hingegen wird als Pflichtprogramm beschrieben.

B7: [...] Im ersten Semester war das eher so halt so ein Pflichtprogramm, musst man halt machen ähm und da war auch nicht so wirklich das Interesse bei mir da für die BWP. Aber jetzt im zweiten, finde ich, hat sich das auch deutlich verbessert. Die Kurse sind deutlich interessanter und man merkt halt (kurze Pause), jetzt hat das wirklich was damit zu tun, was ich später machen will (Fg2, Z. 1127-1132).

5.2.2.3 *Ambivalente Sichtweisen auf die Nützlichkeit der Inhalte der BWP für den Lehrberuf*

Das Verhältnis zur BWP kann sich bei den Studierenden im zeitlichen Verlauf jedoch ändern. Einige Studierende nehmen die BWP nach dem ersten Semester, in dem sie noch unbekannt ist, schließlich als praxisnah, als inhaltlich und pädagogisch relevant, als Basis für die anderen Fächer und als bedeutsam für den zukünftigen Lehrberuf wahr. Wenn dieses Wissen im Verlauf des Studiums hinzukommt, berichten die Studierenden auch von einer (z. T. sehr starken) Identifikation mit der BWP. Allerdings ist der SoB zur BWP so unterschiedlich ausgeprägt, da sich

nicht alle Studierenden gleichermaßen mit der BWP beziehungsweise mit den pädagogischen Inhalten identifizieren können (B1: Ich hab‘ nicht so Spaß an BWP (lacht) (Fg1, Z. 1866)).

B8: Ich muss tatsächlich auch sagen, dass ich mich persönlich mit der BWP tatsächlich relativ stark identifiziere, eben aufgrund auch der Pädagogik. Kommt dann häufig doch sehr kurz die Pädagogik an sich, was in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dementsprechend auch nochmal ähm mehr beachtet wird. [...] Gerade auch auf den späteren Lehrberuf hin (Fg2, Z. 1118-1125).

B8: Das merkte man ja schon, dass das im Grunde die BWP jetzt hier irgendwie alles aufarbeitet, was hier wirklich wichtig ist für alle anderen Fächer auch (Fg2, Z. 1140-1142).

B2: [...] die BWP kommt super gut an, ich weiß nicht, ihr werdet das vielleicht/ Also wir finden ja alle BWP am besten, ne? [...] Weils so nah am Le-Lehrerjob ist. Ja, wirklich. //Ich finde, das ist manchmal cooler// als die Fächer, die wir studieren.

B1: // Echt? // Ich weiß nicht.

B2: //So Pädagogik, ich find‘s soo cool.//

B1: // Ich hab nicht so Spaß an BWP. (lacht)// (Fg1, Z. 1850-1866).

Dass das Interesse an Pädagogik – wie im letzten Zitat deutlich wird – scheinbar so unterschiedlich ausfällt, kann vor dem Hintergrund der Studienwahl interpretiert werden. Wie bereits die Befunde im Forschungsstand verdeutlichen, wird die Studienwahl des berufsbildenden Lehramts oftmals mit beruflicher Sicherheit begründet. Auch im vorliegenden Sample wird deutlich, dass die Studierenden die Wahl des Studiums mit dem Wunsch nach Verbesserung des Verdiensts, der Arbeitsbedingungen und -zeiten, der Möglichkeit der Verbeamtung, der Pension und verbesserter Vereinbarkeit von Beruf und Familie begründen, was ebenfalls unter dem Motiv der beruflichen Sicherheit zusammengefasst werden kann. Zwar wird das pädagogische Interesse und der Berufswunsch Lehrkraft auch genannt, die Begründungszusammenhänge (macht Spaß und Freude, Lust darauf o. ä.) bleiben allerdings an dieser Stelle oftmals eher abstrakt.

B2: [...] So Freude so an der Lehre. Also, mir, mir hat‘s immer schon viel Spaß gemacht so, mich selber irgendwie weiterzuentwickeln und aber zu dem auch, ähm, ähm, Lehre weiterzugeben. [...] DAS hat mir immer schon sehr viel Spaß gemacht (I: Hm). Und deswegen habe ich gedacht, dass dieser Bereich, denke ich, schon auch der richtige für mich (Fg1, Z. 87-93).

B1 [...] mir macht das schon Spaß, so mit Menschen zu arbeiten, vor Menschen zu stehen, denen was beibringen zu können (Fg1, Z. 192-193).

B3: [...] ich hab jetzt echt Bock auf, auf jüngere Leute, junge Erwachsene, ich hab einen Schulvortrag ja, ähm, in ihrem Seminar gehalten, oder wir ja, ich weiß nicht du auch ne? (BX ja) und ähm, (.) das hat mich extremst motiviert, (I: Hm) vor einer Klasse zu stehen, habe ich voll gespürt, dass das Richtige ist. Ich hab da richtig Bock drauf (Fg1, Z. 151-155).

5.2.2.4 *Gefühl der Anonymität in der BWP im Vergleich mit der beruflichen Fachrichtung*

Für die hohe Ausprägung des SoB zur Gesamtuniversität im Vergleich zur BWP können in den qualitativen Daten zwei Haupterklärungszusammenhänge gefunden werden.

Einerseits liefern die Daten Hinweise darauf, dass die Zugehörigkeit zum Studium bei einigen Studierenden generell sehr hoch ist. Unabhängig einer Fächerlogik sehen sie das Studium – auch vor dem Hintergrund ihrer zuvor absolvierten Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit – als Chance, sich selber weiterzuentwickeln und den eigenen Horizont zu erweitern.

B8: [...] Dass man dann irgendwie merkt, wie viel Wissen man eigentlich auch noch zusätzlich hinzubekommen hat durch das Studium. Wie man sich selbst irgendwie auch nochmal, oh Gott, das klingt so ähm schräg, seinen Horizont erweitert [...] (Fg2, Z. 882-891).

B8: [...] dass man auch das studieren kann, nicht nur speziell auf die Fächer, sondern auch darüber hinaus, das studieren kann, wo man auch selber Lust drauf hat [...] (Fg2, Z. 926-933).

Andererseits ist der SoB zur BWP auch gering, da – wie oben bereits angedeutet wurde – bei einigen Studierenden die Identifikation während des Studiums stärker mit der beruflichen Fachrichtung verbunden bleibt als mit der BWP. Ein hoher SoB mit der Universität kann zudem damit zusammenhängen, dass viele Studierende aus der Region rund um den Studienort stammen und sich bewusst für diesen heimatnahen Studienstandort entschieden haben (z. B. B3: „Und ich bin Osnabrückerin und hätte alles dafür getan, auch in Osnabrück zu bleiben“, Fg1, Z. 113)). Andere Studierende begründen die Wahl des Studienstandortes auch bewusst mit der guten Reputation für ihre berufliche Fachrichtung.

B3: ich studiere, oder wir studieren die Pflegewissenschaft und es ist einfach auch die Pflegehochburg, Uni Osnabrück, ähm, das ist, ja, eine gute Uni, um das hier zu studieren (Fg1, Z. 114-116).

Die beruflichen Fachrichtungen stellen für die Studierenden ferner wichtige Anknüpfungspunkte zur Etablierung sozialer Kontakte dar. Über die beruflichen Fachrichtungen gewinnen die Studierenden soziale Kontakte für das Studium, die oftmals bereits während der von den beruflichen Fachrichtungen organisierten Erstsemesterwochen geknüpft werden. Hinzu kommt das von den Studierenden beschriebene Gefühl, dass die studiengangspezifische Atmosphäre (als Bestandteil des SoB) in der beruflichen Fachrichtung als familiärer empfunden wird, da die Kurse kleiner sind, die Studierenden sich untereinander mit Namen kennen und die Studienatmosphäre somit für sie eher einem ‘Klassencharakter’ entspricht.

B5: Ja, ich fühl mich tatsächlich sehr, sehr wohl und ich finde auch gerade sehr schön an diesen Studiengängen Pflegewissenschaft, Gesundheitswissenschaften, das sind so kleine Studiengänge, da sind immer so 40, sag mal 35-40 Leute drin, das hat schon fast so einen Klassencharakter eigentlich dann mehr und man kennt die alle mit Namen, man kennt die alle mit dem Gesicht, man weiß, wen man irgendwie wie ansprechen kann (Fg2, Z. 403-409).

Den Kontrast zu dieser familiären Situation in den beruflichen Fachrichtungen bildet hingegen die BWP, wo alle Studierenden zusammenkommen und entsprechend eine große Studierenden-

kohorte entsteht. Hier wird die Studiensituation eher als anonym beschrieben, was ein Indikator dafür sein kann, dass der SoB zur BWP geringer ausgeprägt ist.

B7: Ja ich dachte ähm, ich dachte am Anfang alles wäre total unpersönlich und dass die Kurse bestimmt sehr groß sind. Das war jetzt in Pflegewissenschaft ja nicht der Fall, da haben wir ja schon so eine große Klassengröße, in anderen Fächer, wie in der BWP, ist es natürlich so, da, ja in den Seminaren jetzt nicht unbedingt, aber ich meine jetzt auch in den Vorlesungen, da ist es ja schon alles sehr anonym und da sitzen halt 200 Leute und du kennst halt deine 30 Leute aus Pflege und das war es (Fg2, Z. 696-702; Hervorh. durch Verf.).

5.2.2.5 *Persönliche Einzelerfahrungen können den SoB beeinflussen*

Neben den eher studienorganisatorischen oder fachlichen Gründen kann die Ausprägung des SoB immer auch mit persönlichen Erfahrungen sowohl negativ als auch positiv zusammenhängen. So berichtet eine Studentin von wenig kooperativen und flexiblen Handhabungen hinsichtlich der Modulfolgen, da sie Kurse in ihrem Studienverlauf nicht individuell vorziehen konnte. In einem solchen Fall werden schließlich verallgemeinernd schlechte Erfahrungen auf das gesamte Fachgebiet übertragen. Ein schlechtes Image bei einigen wenigen Studierenden kann sich so auch von höheren Semestern in neue Semester reproduzieren.

B6: Und ähm ja ich verstehe, dass sich auch die BWP dabei was gedacht hat, dass die Module aufeinander aufbauen, (...) aber die war doch sehr unkooperativ diesbezüglich. [...] natürlich sind einige Sachen, ergibt es schon Sinn, dass man die vorab erfährt, aber, wenn da dann Wissen fehlt, kann man sich das auch immer ein bisschen selbst aneignen. Also es ist so eine Sache, wo ich dachte 'Okay, da wurde ich wirklich, wirklich abgeschreckt' (Fg2, Z. 1061-1066).

B6: Und die Hemmungen waren ganz, ganz viel da, weil man erkundigt sich natürlich bei höheren Semestern, wie man da vorgehen kann. Und dann meinten die 'Oh, in der BWP ist das so eine Sache' ((lacht)) (Fg2, Z. 1080-1082).

B5: [...] trotzdem steckt BWP ja immer irgendwie mit im Boot. Und kriegt es irgendwie doch immer mit ab. Und ich glaube das [...] schlägt ein bisschen auf das Image (Fg2, Z. 1088-1094).

Obgleich an dieser Stelle von Einzelerfahrungen berichtet wird, die den SoB negativ beeinflussen können, wird in den Interviews auch deutlich, dass positive Erlebnisse, beispielsweise durch besonders gelungene Interaktionen zwischen Dozierenden und Studierenden, den SoB positiv beeinflussen können. Dieser Aspekt sollte in zukünftigen Studien stärker berücksichtigt werden.

6 **Diskussion und Ausblick**

In der vorliegenden Studie stand der SoB von Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Fokus. Die quantitativen Ergebnisse deuten zunächst deskriptiv einen geringen SoB zu der berufs- und wirtschaftspädagogischen Studienkomponente an und zeigen außerdem auf,

dass dieser im Vergleich des SoB zur Gesamtuniversität signifikant niedriger ausgeprägt ist. Die qualitativen Ergebnisse geben wiederum Hinweise darauf, womit die Ausprägung des SoB zum Fachgebiet in Verbindung stehen könnte und bieten erste mögliche Erklärungen. Es lässt sich zusammenfassen, dass der SoB vielversprechende Ansätze für die Interpretation der vorgestellten Befunde liefert.

Aus den qualitativen Daten wurde ersichtlich, dass die Studierenden oftmals zu Beginn ihres Studiums das Gefühl haben, dass ihnen die Inhalte der BWP eher unbekannt sind und als abstrakt wahrgenommen werden. Das Fachgebiet ist meist nicht gezielt gewählt worden und wird aus diesem Grund als Pflichtelement im Studium gesehen. In solchen Fällen könnten die Studierenden Zweifel an ihren möglichen Entscheidungsspielräumen empfinden. Theoretisch lassen sich diese Befunde folglich sehr zielführend mit der Vorstellung des SoB von Mahar, Cobigo und Stuart (2013) verbinden, nach denen der SoB mit der „Self-determination“ zusammenhängt. Demnach wünschen sich die Studierenden ein Gefühl der Kontrolle der sozialen Umwelt: „Choice infers that the individual has control over to whom or what they belong to and the power to develop satisfying reciprocal interactions“ (Mahar/Cobigo/Stuart 2013, 6). Zwar kann die Tatsache, dass die BWP oftmals nicht die originäre Studienwahl ist, nicht verändert werden, aber der Umgang damit kann von Seiten der Verantwortlichen positiv beeinflusst werden. Übersetzt für unseren Kontext bedeutet dies, dass es relevant ist, von Beginn des Studiums an Inhalte und Anforderungen transparent zu gestalten. Für diese Transparenzmachung sind u. E. die Lehrenden mitverantwortlich. Damit also der SoB von Beginn an unterstützt werden kann, ist eine gelungene Kommunikation von Dozierenden und Studierenden unabdingbar.

Auch die Tatsache, dass die Nützlichkeit der Inhalte als ambivalent wahrgenommen wird, ließe sich durch eine stärkere Fokussierung auf die pädagogischen Anteile steuern. Die Studierenden erwähnen, dass sie im Laufe des Studiums immer mehr die pädagogische Relevanz der BWP begreifen. Dies sollte im Hinblick auf eine hohe Zielgruppenorientierung bereits in den ersten Veranstaltungen sichtbarer und greifbarer gemacht und gezielt von den Lehrenden herausgestellt werden.

Der Aspekt der Beziehung, Kommunikation und Interaktion hat in der Forschung zum SoB einen hohen Stellenwert (vgl. Meeuwisse/Severiens/Born, 2010) und stellt für die Untersuchung der Studierendenpopulation der BWP ein Forschungsdesiderat dar, das weiterbearbeitet werden müsste. Die Aspekte, wie die Studierenden die Interaktion mit den Dozierenden wahrnehmen und wie sich die Qualität der Interaktionen auf ihren SoB auswirken, sollten daher in zukünftigen Forschungen stärker berücksichtigt werden.

Hochschuldidaktisch könnte bei den Dozierenden mit entsprechenden Maßnahmen angesetzt werden, um bei ihnen eine höhere Sensibilität für die Bedeutung der Interaktionen und für die besondere Belastungssituation der Studierenden zu schaffen. Letzteres bezieht sich nicht nur auf das beschriebene hohe Lern- und Arbeitspensum im Studium, das die Studierenden „unter einen Hut bringen müssen“ (s. Kap. 5.2.2.2), sondern auch auf die nicht zuletzt in dieser Studie bestätigte hohe Heterogenität der BWP-Studierenden (s. Kap. 5.2.1) in Bezug auf ihre sozio-

ökonomische Zusammensetzung und Bildungshintergründe. Da die Studierenden der BWP oftmals älter sind, familiäre Verpflichtungen haben oder aufgrund ihres Bildungshintergrundes zu der Gruppe der sog. nichttraditionellen Studierenden gehören, sind sie vulnerabler in Bezug auf geringer ausgeprägte Zugehörigkeiten im Hochschulkontext.

Zuletzt müssen einige Limitationen dieser Studie berücksichtigt werden. Die Tatsache, dass der SoB zum Fachgebiet der BWP nicht mit anderen Fachrichtungen verglichen werden kann, sondern nur mit der Gesamtuniversität, schwächt mögliche Interpretationsspielräume der Ausprägung des SoB. Die Befunde liefern daher Ansätze für potentielle Folgestudien. Ferner muss beachtet werden, dass die Erhebung in einem Projektkontext stattfand, der Zeitpunkt mit den Projektpartnern also abgestimmt werden musste und nicht veränderbar war. Daher können z. B. eventuelle langzeitliche Entwicklungen des SoB im Studienverlauf zwischen den Fachsemestern nicht sinnvoll abgebildet werden. Diese werden aber teilweise in den Fokusgruppen von den Studierenden selbst relevant gemacht. Eine weitere Limitation dieser Studie zeigt sich in der geringen Personenanzahl der Fokusgruppen sowie in der Abhängigkeit der gezeigten Daten zu einem Hochschulstandort. Hinzu kommt, dass die Mehrheit der Teilnehmenden die gleiche Fachrichtung studierte. Eine Ausweitung, zum Beispiel auf gewerblich-technische Fachrichtungen, ist folglich für weitere Studien anzuvisieren.

Insgesamt hat sich der SoB in dieser Studie als vielversprechendes Konstrukt herausgestellt, das zu weiteren Forschungsarbeiten einlädt. Dies ist insbesondere im Hinblick auf die Themen der sozialen Be(nach)teiligung an Hochschulen, der Interaktion von Studierenden mit Lehrenden sowie zur Professionalisierung bzw. hochschuldidaktischen Ausbildung von Lehrenden der Fall.

Literatur

Ahn, M. Y./Davis, H. H. (2020): Students' sense of belonging and their socio-economic status in higher education: a quantitative approach. In: Teaching in Higher Education. Online: <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1778664> (28.09.2020).

Beinke, K. (2016): Vom Erklären zum Verstehen? Quereinsteiger/innen im Masterstudium zum Berufsschullehramt und der Perspektivwechsel zwischen verschiedenen Wissenschaftskulturen. In: Bals, T./Diettrich, A./Eckert, M./Kaiser, F. (Hrsg.): Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen. Paderborn, 95-110.

Besa, K.-S./Vietgen, S. (2017): Repräsentanz, Integration und Abbruchintentionen von Studierenden mit Migrationshintergrund in Lehramtsstudiengängen: Eine Analyse anhand der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS). Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 35(1), 195-206.

Bollen, K. A./Hoyle, R. H. (1990): Perceived Cohesion: A Conceptual and Empirical Examination. In: Social Forces, 69(2), 479. Online: <https://doi.org/10.2307/2579670> (28.09.2020)

Cole, D. G./Newman, C. B./Wheaton, M. M. (2017): Learning Communities and Students' Sense of Belonging to Their University: First Results from a Longitudinal Study. AERA Online Paper Repository. Online: <https://eric.ed.gov/?id=ED593292> (28.09.2020).

Cramer, C. (2013): Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 1, 66-82.

Driesel-Lange, K./Morgenstern, I./Keune, M. (2017): Wer wird Lehrer/in am Berufskolleg? Die Unterstützung von Professionalisierungsprozessen angehender Lehrpersonen für die Berufsbildung. In: Becker, M./Dittmann, C./Gillen, J./Hiestand, S./Meyer, R. (Hrsg.): Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften. Berufspädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften, Bildung und Arbeitswelt, Band 33. Berlin, 368-387.

Ebert, J./Heublein, U. (2017): Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014. Hannover.

Feser, M. S. (2020): Sense of Belonging to Science – Entwicklung eines Erhebungsinstruments für Lehramtsstudierende. In: Progress in Science Education (PriSE), 3(2), 10-21.

Fischer, E. (2018): Cross-Cultural Connections: Sense of Belonging and Mattering in Underrepresented College Students. M.A. in Higher Education Leadership: Action Research Projects. Online: <https://digital.sandiego.edu/soles-mahel-action/16> (28.09.2020).

Frommberger, D./Lange, S. (2018): Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen: Befunde und Entwicklungsperspektiven, Working Paper Forschungsförderung, 060, Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf. Online: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/14169-20180306.pdf> (28.09.2020).

Gail, F./Vetter, M. (2016): Systematische Zielgruppenbefragung. Methode und Ergebnisse von Fokusgruppen-Interviews durch ZB Med. In: Informationspraxis, 2 (2016) 2.[RM3]. Online: <http://dx.doi.org/10.11588/ip.2016.2.30984> (28.09.2020).

Gijn-Grosvenor, E. L. van/Huisman, P. (2020): A sense of belonging among Australian university students. In: Higher Education Research & Development, 39(2), 376-389. Online: <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1666256> (28.09.2020).

Harvard Graduate School of Education (2011): 'Pathways to Prosperity: Meeting the challenge of preparing young Americans for the 21st century'. Online: https://www.gse.harvard.edu/sites/default/files/documents/Pathways_to_Prosperty_Feb2011-1.pdf (28.09.2020).

Hausmann, L. R. M./Schofield, J. W./Woods, R. L. (2007): Sense of Belonging as a Predictor of Intentions to Persist Among African American and White First-Year College Students. In: Research in Higher Education, 48(7), 803-839. Online: <https://doi.org/10.1007/s11162-007-9052-9> (28.09.2020).

Heinisch, B. (2020): Rural Students' Sense of Belonging at a Large Public University — ProQuest. Online: <https://search.proquest.com/docview/2029902297> (28.09.2020).

Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Forum Hochschule 1/2017, Hannover.

- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. Forum Hochschule 4/2014. Hannover.
- Heublein, U./Wolter, A. (2011): Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57/2011, 214-236.
- Hurtado, S./Carter, D. F. (1997): Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students' sense of belonging. In: Sociology of Education, 70(4), 324-345.
- Isleib, S./Heublein, U. (2016): Ursachen des Studienabbruchs und Anforderungen an die Prävention, In: Empirische Pädagogik, 30(3/4), Themenheft. Landau, 513-530.
- Jenert, T./Postareff, L./Brahm, T./Lindblom-Ylänne, S. (2015): Editorial: Enculturation and development of beginning students. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 4(10), 9-21.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2007): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/071025-ausbildung-lehrer-sek2.pdf (28.09.2020).
- Krieger, D./Berding, F./Jahncke, H./Rebmann, K. (2019): Berufswahlmotive von angehenden Wirtschaftspädagog(inn)en – Ein Update. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 115, 254-285.
- Lotze, M./Wehking, K. (im Ersch.) (Hrsg.): Wie heterogen ist die Osnabrücker Studierendenschaft? Eine Handreichung zum Projekt „Mein Weg – Mein Studium“ der Universität und Hochschule Osnabrück. Open Access.
- Mahar, A. L./Cobigo, V./Stuart, H. (2013): Conceptualizing belonging. In: Disability and rehabilitation, 35(12), 1026-1032.
- Marksteiner, T./Janke, S./Dickhäuser, O. (2019). Effects of a brief psychological intervention on students' sense of belonging and educational outcomes: The role of students' migration and educational background. In: Journal of School Psychology, 75, 41-57. Online: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.06.002> (28.09.2020).
- Mecheril, P. (2018): Was meint soziale Zugehörigkeit? In: Geramanis O./Hutmacher, S. (Hrsg.): Identität in der modernen Arbeitswelt, Wiesbaden, 21-31.
- Meeuwisse, M./Severiens, S. E./Born, M. Ph. (2010): Learning Environment, Interaction, Sense of Belonging and Study Success in Ethnically Diverse Student Groups. In: Research in Higher Education, 51(6), 528-545.
- Micknaß, A./Huck, J./Ophardt, D. (2018): Ergebnisse der Erstsemesterbefragung der Lehramtsstudierenden der Technischen Universität Berlin. Berlin.
- Micknass, A./Ohlemann, S./Pfetsch, J./Ittel, A. (2019): Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts. In: Gramlinger, F. et al. (Hrsg.): Bildung = Berufsbildung?! Beiträge zur 6. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK). Bielefeld, 185-198. Online: <https://doi.org/10.3278/6004660w185> (28.09.2020).

- Müller, M./Zeitz, U. (2007): Entscheidungskriterien von Studienanfängern/-innen. In: Die berufsbildende Schule, 59(10), 281-286.
- Nelson, M. A. (2019): First-Year Students' Reasons for Withdrawing From College. Walden Dissertations and Doctoral Studies. 7048. Walden University.
- Neugebauer, M. (2013): Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16 (2013) 1, 157-184.
- Neugebauer, M./Heublein, U./Daniel, A. (2019): Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22(5), 1025-1046.
- O'Meara, K./Griffin, K. A./Kuvaeva, A./Nyunt, G./Robinson, T. (2017): Sense of belonging and its contributing factors in graduate education. In: International Journal of Doctoral Studies, 12, 251-279. <https://doi.org/10.28945/3903> (28.09.2020).
- Portele, G./Huber, L. (1983): Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In: Huber, L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart, 92-113.
- Retelsdorf, J./Möller, J. (2012): Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 26 (2012) 1, 5-17.
- Rothland, M. (2014): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2., überarb. u. erw. Aufl. Münster, 349-385.
- Russell, L./Jarvis, C. (2019): Student Withdrawal, Retention and Their Sense of Belonging; Their Experience in Their Words. In: Research in Educational Administration & Leadership, 4(3), 494-525.
- Sarcletti, A./Müller, S. (2011): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 1/2011, 235-248.
- Sommerkorn, I. N. (Hrsg.) (1981): Identität und Hochschule: Probleme und Perspektiven studentischer Sozialisation. Hamburg.
- Spady, W. G. (1971): Dropouts from higher education: Toward an empirical model. In: Interchange 2, 38-62.
- Strayhorn, T. L. (2018): College Students' Sense of Belonging, 2. Aufl. Routledge. Online: <https://doi.org/10.4324/9781315297293> (28.09.2020).
- Swail, W. S./Redd, K. E./Perna, L. W. (2003): Retaining minority students in higher education: A framework for success. In: ASHE-ERIC Higher Education Report, 30(2), 1-187.
- Tinto, V. (1993): Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition, 2. Aufl. Chicago/London.
- Tinto, V. (1975): Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. In: Review of Educational Research, 45(1), 89-125.

Vaccaro, A./Daly-Cano, M./Newman, B. M. (2015): A Sense of Belonging Among College Students With Disabilities: An Emergent Theoretical Model. In: Journal of College Student Development, 56(7), 670-686. Online: <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0072> (28.09.2020).

Weinmann-Lutz B./Ammann, T. (2007): Studienabbruch nach einem Berufswechsel in den Lehrerberuf: Häufigkeit und subjektive Deutungen. In: bildungsforschung, 4, Ausgabe 2. Online: <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/73/76> (18.01.2021).

Wyrwal, M./Zinn, B. (2018): Vorbildung, Studienmotivation und Gründe eines Studienabbruchs von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen. In: Journal of Technical Education (JOTED), 6(2).

Zitieren dieses Beitrags

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

Die Autorinnen



M.Sc. MIRIAM BURFEIND

Universität Osnabrück, Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Katharinenstr. 24, 49080 Osnabrück

miriam.burfeind@uni-osnabrueck.de

https://www.bwp.uni-osnabrueck.de/professur_bals/personen/msc_miriam_burfeind.html



Dr. MIRIAM LOTZE

Universität Osnabrück, Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Katharinenstr. 24, 49080 Osnabrück

miriam.lotze@uni-osnabrueck.de

https://www.bwp.uni-osnabrueck.de/professur_bals/personen/dr_miriam_lotze.html



Dr. KATHARINA WEHKING

Universität Osnabrück, Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Katharinenstr. 24, 49080 Osnabrück

katharina.wehking@uni-osnabrueck.de

https://www.bwp.uni-osnabrueck.de/professur_bals/personen/dr_katharina_wehking.html