

Alexandra Jürgens (Universität Stuttgart)

**Studieninteresse – welche Unterschiede bestehen
zwischen traditionell und nicht traditionell
Studierenden?**

Herausgeber

Bernd Zinn

Ralf Tenberg

Journal of Technical Education (JOTED)

ISSN 2198-0306

Online unter: <http://www.journal-of-technical-education.de>

Jürgens, Alexandra (Universität Stuttgart)

Studieninteresse – welche Unterschiede bestehen zwischen traditionell und nicht traditionell Studierenden?

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, ob es im Zusammenhang mit dem Studieninteresse Unterschiede zwischen Studierenden mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung (HZB) und beruflich Qualifizierten gibt. Nach der Einordnung der Themenrelevanz für Deutschland wird zunächst der Forschungsstand zur Studienerfolgsprognose zusammengefasst und dann über Erkenntnisse zum Studienerfolg bei nicht traditionell Studierenden, insbesondere über Studierende ohne schulische HZB, berichtet. Im Hauptteil des vorliegenden Beitrages wird eine eigene Erhebung vorgestellt, die zuerst die allgemeine Studienmotivation, Erwartungen und Bedenken der beruflich Qualifizierten aufzeigt und dann im Vergleichsgruppendesign das Studieninteresse untersucht. Abschließend werden die Ergebnisse der Studie diskutiert und offene Forschungsfragen gestellt.

Schlüsselwörter: beruflich Qualifizierte, Studienerfolg, Studieninteresse, nicht traditionell Studierende, Studium ohne Abitur

Study interest – what are the differences between traditional and non-traditional students?

Abstract

This paper discusses the issue if there is a difference in study interest between traditional students with a higher education entrance examination and non-traditional professionally qualified students. After pointing out the relevance for Germany, the current state of research concerning the prognoses of academic success is summarized, followed by findings of academic success of non-traditional students without higher education entrance examination. Within the main part an own research will be introduced that shows at first the general study motivation, expectations and concerns of non-traditionals, followed by a comparing group design research that examines the study interest of both student groups. As a conclusion the study results are discussed and further research questions are pointed out.

Keywords: Professional qualified students, academic success, study interest, non-traditional students, studying without a higher education entrance examination

1 Einleitung

Dass im deutschen Hochschulsystem durch den Bologna-Prozess (vgl. z.B. Kultusministerkonferenz, 2013) ein Strukturwandel auf vielen Ebenen stattfindet, ist inzwischen unbestritten (vgl. z.B. Frommberger, 2012). Ein Aspekt dieses Wandels ist die zunehmende Anzahl an Studierenden „ohne Abitur“, d. h. an Studierenden, die den Hochschulzugang nicht über den schulischen Weg realisieren, sondern über den Erwerb einer beruflichen Aufstiegsfortbildung (z.B. Meister, Techniker, Fachwirte) oder speziellen, in den Bundesländern unterschiedlich geregelten Zugängen wie Probestudium oder Eignungsprüfung (vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, 2010). Zinn (2012) nennt drei zentrale berufsbildungstheoretische und berufsbildungspolitische Begründungslinien, die zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung beigetragen haben, beginnend bei den *Emanzipationsbestrebungen* der beruflichen Bildung gegenüber der allgemeinen Bildung, die vornehmlich eine Verbesserung der sozialen Mobilität im Fokus hat. Des Weiteren nennt er den *berufsbildungspolitischen Pragmatismus*, der speziell die Förderung der beruflichen Mobilität adressiert, insbesondere im Hinblick auf aktuelle Herausforderungen wie dem Fachkräftemangel. Als dritte Begründungslinie führt er die *Europäischen Bildungsreformbestrebungen* an, die hauptsächlich eine verbesserte Transparenz und Vergleichbarkeit sowie Durchlässigkeit zwischen den (europäischen) Bildungs- und Berufsbildungssystemen herzustellen versucht.

Diese neuen Studierenden der „Bologna-Ära“ stellen die Hochschulen vor vielfältige Herausforderungen, die sich um die zentralen Fragen drehen, wie man diese neue Studierendengruppe zu einem erfolgreichen Hochschulabschluss führen und wie man den Anteil der beruflich qualifizierten Studierenden nachhaltig steigern kann. Experten fordern hierzu flexible sowie an die Bedürfnisse der Berufstätigen angepasste Studienmodelle, eine angemessene Berücksichtigung der beruflich erworbenen Kompetenzen und eine verbesserte individuelle Förderung der Studierenden, insbesondere in der Studieneingangsphase zum Ausgleich des fehlenden Vorwissens (vgl. z.B. Nickel & Leusing, 2009; Wolter, 2011). Hochschulen bzw. Studiengänge, die inzwischen eine überdurchschnittlich hohe Anzahl an Studierenden ohne Abitur aufweisen, setzen diese geforderten Maßnahmen bereits erfolgreich um (vgl. z.B. Nickel & Duong, 2012; Jürgens & Zinn, 2012).

Einige der Forderungen wurden durch Rahmenwerke und Förderprogramme aktiv adressiert. Zu nennen ist hierbei die Aufstellung des nationalen Qualifikationsrahmens zur besseren Vergleichbarkeit unterschiedlicher Abschlüsse (vgl. AK DQR [Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen], 2011), das Kredit- bzw. Leistungspunktesystem zur Verbesserung der Anrechnung von bereits erworbenen Kompetenzen (vgl. z.B. Milolaza et al., 2008), das ANKOM-Projekt zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf das Hochschulstudium (vgl. z.B. Buhr et al.; Freitag et al., 2011) und weitere flankierende Förderprogramme zur materiellen Unterstützung nicht traditionell Studierender (z. B. „Aufstieg durch Bildung“, BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung], 2009). Kritiker Rauner (2012) bezeichnet den Übergang von beruflich Qualifizierten trotz dieser Vielzahl an bildungsplanerischen Maßnahmen nach wie vor als weitgehend ungelöstes Problem. Denn

immer noch sind es kaum mehr als 2 % der Studienanfänger in Deutschland, die den Weg an die Hochschule ohne klassisches Abitur oder FH-Reife gehen (Nickel & Duong, 2012).

Erste Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass die neue Studierendengruppe ebenso erfolgreich zum Studienabschluss kommt wie traditionell Studierende (vgl. z.B. Stroh, 2009). Die Erklärung dafür wird bislang im ausgeprägten Fortbildungsinteresse, dem großen Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung und der „doppelten Motivation“ und dem Willen dieser Studierendengruppe gesehen (vgl. z.B. Schulenberg et al., 1986; Jürgens, Zinn & Schmitt, 2011; Grendel & Haussmann, 2012). Dennoch sind die Einflussfaktoren des Studienerfolgs bei beruflich Qualifizierten bisher ungeklärt. Hier handelt es sich um Erkenntnisse, die vor allem bei der Zulassung in Studiengängen mit Zulassungsbeschränkung oder bei der Beratung und Rekrutierung von Studieninteressierten hilfreich sein könnten. Bisher vorliegende Befunde (z.B. Jürgens & Zinn, 2012) sind noch wenig belastbar, da oft nur eine geringe Stichprobengröße vorliegt.

Als relevante Faktoren des Studienerfolgs bei traditionell Studierenden haben Forscher insbesondere die Note der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) und spezifische Einzelfachnoten, die kognitive Leistungsfähigkeit, das fachspezifische Vorwissen und das Studieninteresse identifiziert (vgl. z.B. Hell, Linsner M. & Kurz, 2008; Giesen, Gold, Hummer & Jansen, 1986; Nickolaus & Abele, 2009). Zudem wurden in vielen Untersuchungen immer wieder studiengangspezifische Unterschiede entdeckt, was eine domänenspezifische Betrachtung unabdingbar macht.

Basierend auf der Erkenntnis, dass insbesondere in den Ingenieurwissenschaften eine stark kenntnis- und interessen geleitete Selbstselektion der Studienanfänger sichtbar ist (Gold & Souvignier, 2005, S. 221), stellt sich die Frage, ob beruflich qualifizierte Studierende, die in der Regel über eine fachlich einschlägige Ausbildung, mehrjährige Berufserfahrung und eine Aufstiegsfortbildung zum Meister oder Techniker verfügen, ein stärker ausgeprägtes Interesse für ein fachlich verwandtes Studium mitbringen als Kommilitonen mit schulischer HZB. Nach Krapp (1992b) kommt dem fachspezifischen Interesse neben den Faktoren HZB, kognitive Leistungsfähigkeit und fachliches Vorwissen im Bereich der Studienerfolgsvorschung als einzigem weiterem Kriterium eine eigenständige prognostische Bedeutung zu.

Das Anliegen dieses Artikels besteht darin, den empirischen Kenntnisstand zu beruflich Qualifizierten zu verbessern und etwaige Unterschiede zu den traditionell Studierenden in der allgemeinen Studienmotivation, den Erwartungen und Bedenken bei Studienbeginn aufzuzeigen. Der Hauptaspekt der Untersuchung liegt darin, das Studienfachinteresse von Studierenden mit Aufstiegsfortbildung, d.h. mit umfangreicher Berufserfahrung und Studierenden mit schulischer HZB im ingenieurwissenschaftlichen Bereich zu vergleichen und etwaige Unterschiede aufzuzeigen. Zum Schluss werden die Ergebnisse diskutiert und weitere Forschungsfragen formuliert.

2 Stand der Forschung

2.1 Studienerfolgsprognose

In der Studienerfolgswissenschaft haben Schiefele, Streblo & Brinkmann (2007) drei Bereiche der Einflussfaktoren des Studienerfolgs belegt: *psychologische*, *soziodemografische* und *institutionelle Merkmale*. Zu den am umfassendsten untersuchten psychologischen Prädiktoren zählen neben den Schulleistungen (vgl. z.B. Baron-Boldt, Schuler & Funke, 1988) die kognitive Leistungsfähigkeit (vgl. z.B. Amelang & Bartussek, 2001), das Studieninteresse (vgl. z.B. Schiefele, Krapp & Schreyer, 1993), Variablen des selbst gesteuerten Lernens (vgl. z.B. Souvignier & Gold, 2004) und das Vorwissen (vgl. z.B. Stern, 2001). Als relevante soziodemografische Merkmale haben sich der sozioökonomische Status der Eltern, das Alter bei Studienbeginn, der Umfang der Erwerbstätigkeit bzw. familiäre Verpflichtungen sowie eine abgeschlossene Berufsausbildung erwiesen. Zu den institutionellen Merkmalen zählen die Studienrahmenbedingungen, die Lehrqualität, das Fachklima sowie Beratungs- und Betreuungsangebote.

Die Schulleistungen in einzelnen Unterrichtsfächern und die *Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung* sind dabei die am häufigsten untersuchten Einflussfaktoren des Studienerfolgs. Zahlreiche Metaanalysen haben in den letzten Jahren bestätigt, dass die Abiturdurchschnittsnoten die Studienleistung in Deutschland in einem hohen Maß prognostizieren (vgl. z.B. Schuler, Funke & Baron-Boldt, 1990; Baron-Boldt et al., 1988; Trapmann, Hell, Weigand & Schuler, 2007). Mit korrigierten Validitätswerten von .47 bis .53 gilt die prognostische Güte der HZB zur Vorhersage der Studiennoten als weitestgehend geklärt (vgl. Nickolaus & Abele, 2009). Von den einzelnen Schulfachnoten erreicht nur die Mathematiknote vergleichbar hohe Validitätswerte (vgl. Baron-Boldt et al., 1988; Trapmann et al., 2007; Hell et al., 2008). Die prädiktive Validität der Mathematiknote ist in den einzelnen Fachrichtungen allerdings unterschiedlich. Hohe Werte erreichen z.B. die Wirtschaftswissenschaften (.56), die Veterinärmedizin (.58) die Mathematik und ingenieurwissenschaftliche Studiengänge (.58), wohingegen bei den Rechtswissenschaften und in der Zahnmedizin (beide .38) niedrigere Zusammenhänge belegt sind (vgl. Baron-Boldt et al., 1988; Trapmann et al., 2007). Offensichtlich gibt es Studiengänge, bei denen die Abiturnoten weniger geeignet sind, die speziellen Anforderungen des Studiengangs abzubilden – einzelne Fachnoten hingegen scheinen für bestimmte Studiengänge besser geeignet. Die Mathematiknote im Fachbereich Ingenieurwesen scheint aufgrund der inhaltlichen Bezüge zum Studiengang relevanter als in anderen Studiengängen.

Der Zusammenhang zwischen *Intelligenztestleistungen* und Lernleistungen ist in vielen Untersuchungen belegt (vgl. Amelang & Bartussek, 2001). Metaanalysen weisen für den Zusammenhang zwischen Intelligenztestergebnissen und schulischem bzw. studentischem Erfolg korrigierte Korrelationen von bis zu .51 auf, allerdings in Abhängigkeit vom Studienfach (vgl. z.B.: Stern & Hardy, 2004; Kuncel, Hezlett & Ones, 2004; Amelang & Bartussek, 2001); Minnaert & Janssen, 1999; Schmidt-Atzert & Deter, 1993; Giesen et al., 1986).

In vielen Studien wird dem *Vorwissen* große Bedeutung bei der Erklärung des schulischen Erfolgs beigemessen (vgl. z.B. Stern, 2001; Helmke & Weinert, 1997). Hinsichtlich der Prognosekraft von Vorwissen auf den Studienerfolg erreichen Eingangstests in Mathematik Korrelationen von bis zu .20 (vgl. z.B. Knospe, 2008; Henn & Polaczek, 2008; Schwenk & Berger, 2006; Berger & Schwenk, 2006). Abele & Nickolaus zeigen, dass Fachkenntnistests neben den Schulnoten, abhängig vom gewählten Studienfach, durchaus eine beachtliche Erhöhung der Varianzaufklärung liefern können. Im Bereich der Anglistik konnte der Studieneingangstest die Varianzaufklärung von 21 % durch die Abiturnoten auf 35 % erhöhen. Süß (2001) und Schmidt-Atzert, Deter & Jaeckel (2004) zeigen, dass eine Kombination aus allgemeiner Intelligenz und spezifischem Vorwissen am besten geeignet ist, um den Ausbildungserfolg bzw. das Abschneiden in einer Studienklausur zu prognostizieren. Die Studien von Nickolaus, Gschwendtner & Geißel (2008) über die Entwicklung beruflicher Fachkompetenz zeigen zudem, dass das Fachwissen den stärksten Prädiktor der Leistungsentwicklung in der Ausbildung verkörpert (Nickolaus et al., 2008).

Das *Fachinteresse* wird in der Forschung, in Bezug auf die Person-Gegenstands-Theorie, als relativ stabiles Personenmerkmal angesehen (vgl. z.B. Moschner, 2000; Krapp, 1992b). Nach Brandstätter, Farthofer & Grillich (2001) hat die Interessenkongruenz einen deutlichen Einfluss auf die Studienwahl und deren Stabilität. Humphreys & Yao (2002) berichten, dass Interessen der erklärungsstärkste Prädiktor neben den individuellen Fähigkeiten bei der Vorhersage des späteren Studienerfolgs bei Schülern sind. Nach Krapp (1992b) kommt dem Interesse, neben den zuvor genannten kognitiven Faktoren, im Bereich der Studienerfolgsvorschung als einzigem weiteren Kriterium eine eigenständige prognostische Bedeutung zu und könnte somit eine bedeutende Bedingungsvariable für den Studienerfolg bei beruflich Qualifizierten darstellen. Schiefele et al. (1993) finden in ihrer Metaanalyse mit 127 unabhängigen Stichproben eine Korrelation zwischen fachspezifischem Interesse und schulischer Leistung (Noten oder Wissenstests) in durchschnittlicher Höhe von .30. Einen bedeutenden Einfluss auf den Zusammenhang hat das Studienfach: In den naturwissenschaftlichen Fächern ist die Wechselbeziehung zwischen fachspezifischem Interesse und Schulleistung höher als z. B. in Sozialkunde oder Literatur. Dies beglaubigen auch die Forschungen von Albrecht & Nordmeier (2010), die Physikstudierenden ein stärker ausgeprägtes Fachinteresse im Vergleich zu Studierenden anderer Disziplinen bestätigen. Von signifikanten Zusammenhängen berichtet Müller (2001) in seiner Untersuchung von 378 Studierenden, hinsichtlich der Beziehung des Interesses zur Studienzufriedenheit, mit einer fachübergreifenden Korrelation von .54. Das Verhältnis der Studienabbruchneigung zum Interesse beziffert er mit -.49 (Müller, 2001).

Im Bereich der *soziodemografischen Merkmale* sind die Befunde teilweise sehr widersprüchlich und daher wenig belastbar. Die Parameter *Geschlecht*, *Alter bei Studienbeginn* und *sozioökonomischer Status des Elternhauses* liefern in Deutschland gegensätzliche Ergebnisse. Es ist ungeklärt, ob das Alter bei Studienbeginn einen Einfluss auf den Studienerfolg hat. So berichten z.B. Mosler & Savine (2004), dass ältere Studierende erfolgreicher sind; keinen Unterschied findet Richter (1995). Dass jüngere Studierende besser abschneiden, schildert z.B. Jirjahn, 2007. Einige Befunde zeigen aber, dass ältere Studierende oftmals bessere Lernstrategien einsetzen und stärker interessegesteuert studieren (vgl. z.B.

Konrad 2000; Krapp 1996; Baumert 1993). Konsens besteht darüber, dass Erwerbstätigkeit studienverlängernd ist (vgl. z.B. Schaeper & Minks, 1997; Brandstätter & Farthofer, 2003), dass Studierende mit Berufsausbildung erfolgreicher studieren (vgl. z.B. Burchert & Müller, 2012; Erdel, 2010; Luchtmeier & Winkler, 2001) und dass Studierende mit Berufsausbildung elaboriertere Lernermerkmale zu Studienbeginn aufweisen (Jürgens & Zinn, 2012).

Die Bedeutung der *institutionellen Merkmale* wird vor allem darin gesehen, dass sie die Verhaltenswirksamkeit der psychologischen Faktoren fördern oder hemmen können. Belastbare Befunde gibt es für das Fachklima: Moosbrugger & Reiß, 2005 berichten von einer Korrelation von $-.20$ zwischen dem Prädiktor „Klima Studierende-Lehrende“ und der Studiendauer sowie der durchschnittlichen Note im Hauptstudium. Unterschiede in den Studien- und Prüfungsordnungen, den Prüfungsmodalitäten und der curricularen Gestaltung des Studiengangs haben nach Reissert (1991) Einfluss auf die Studiendauer. Krempkow (2008) identifiziert Zusammenhänge zwischen der Anzahl der Studienanfänger sowie der Bewertung des Lehrangebots. Als wichtigsten Faktor für eine hohe Absolventenquote nennt er niedrige Anfängerjahrgangsstärken, (als Maß geringer Anonymität), mit einer Korrelation von $-.87$. Zusammenfassend wird die Varianzaufklärung der institutionellen Merkmale als gering eingeschätzt (vgl. z.B. Hornbostel, 1990; Reissert, 1991).

2.2 Studienerfolg beruflich Qualifizierter

Die empirischen Erkenntnisse im deutschsprachigen Raum hinsichtlich des Studienerfolgs resultieren überwiegend aus Studien der 1980er- und 1990er-Jahre mit einem deutlichen regionalen Schwerpunkt auf Niedersachsen. Die erste umfassende Studie stammt von Schulenberg et al., 1986, die im Vergleichsdesign die spezifische Studiensituation von 706 beruflich Qualifizierten mit 822 Studierenden, die das Abitur im Regelsystem erworben haben, und 513 Studierenden des zweiten Bildungswegs (z.B. Abendgymnasium) untersucht haben. Die Untersuchung zeigt, dass die Gruppe der beruflich qualifizierten Studierenden in klassischen Studierfähigkeitskriterien, wie dem erfolgreichen Studienabschluss, den erbrachten Studienleistungen und der Studiendauer im Wesentlichen äquivalent ist zur traditionell studierenden Vergleichsgruppe mit Abitur und zur Vergleichsgruppe, die ihre Hochschulzugangsberechtigung auf dem zweiten Bildungsweg erlangt hat. „Schlüsselqualifikationen“, wie z.B. soziale Kompetenz, Selbsteinschätzung, Arbeitsteilung, Aufgabenbewusstsein und Reflexion der eigenen Motivationslage stellen für (Schulenberg et al.) eine funktionale Äquivalenz zum Abitur her (Schulenberg et al., 1986, S. 180). Bei den untersuchten Kriterien zum Studierverhalten wurden Unterschiede festgestellt, die aber keine nachweisbaren Auswirkungen auf den Studienerfolg zeigen. Zudem zeigte sich, dass die Fach- bzw. Studiengangzugehörigkeit und die theoretische Wissensstruktur der Fachdisziplin wesentlich stärker differenzierende Faktoren sind als die unterschiedlichen Hochschulzugangsberechtigungen. Unterschiede zwischen den beruflich qualifizierten Studierenden und den Studierenden mit schulischer HZB zeigen sich häufiger bei Übergangs- bzw. Umstellungsproblemen zwischen Beruf und Studium, der mangelnden Vertrautheit mit strukturierten Lernprozessen und der Vereinbarkeit von Studium und Beruf bzw. Familie. Die Defizite im fremdsprachlichen und mathematischen Bereich werden von den beruflich qualifizierten Studierenden als Herausforderung verstanden, sie zu überwinden (ebd., S. 175).

Eine „doppelte“ Motivation – das fachinhaltliche Interesse und die Wahrnehmung des Studiums als persönliche Chance – kennzeichnet dabei die Studierenden des 3. Bildungswegs (ebd., S. 181). Diese Ergebnisse bestätigt auch Schroeter (1998), der feststellt, dass sich berufserfahrene Studierende durch den gezielten Einsatz von „Studientugenden“, die sie offensichtlich im Beruf erworben haben – wie z.B. Disziplin, Teamfähigkeit, Zielgerichtetheit, Leistungsorientierung, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit –, die Planung, Organisation und Durchführung des Studiums erleichtern (vgl. z.B. auch Richter, 1995). Scholz (2006) schlussfolgert, dass sich beruflich qualifizierte Studierende als uneingeschränkt studierfähig erwiesen haben und die Anforderungen eines Hochschulstudiums ohne größere und ungewöhnliche Probleme bewältigen können (ebd., S. 109). Dies bestätigt auch die aktuelle Untersuchung der OPULL-Forschungsgruppe (Opening Universities for Lifelong Learning), die beruflich qualifizierten Studierenden eine geringe Studienabbruchneigung bescheinigt (Schwikal, 2013). Zu gleichen Befunden kommen die Untersuchungen an der Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik (HWP), die sich als Hochschule für Berufserfahrene oder Hochschule des zweiten Bildungswegs bezeichnet (Koch, 2003). Hinsichtlich des Studienabbruchverhaltens können die Berechnungen des Statistischen Bundesamtes (Stroh, 2009) herangezogen werden. Ein Vergleich der beruflich qualifizierten Studienabsolventen im Jahr 2007 mit den Anfängerzahlen fünf Jahre (angenommene durchschnittliche Studiendauer) zuvor ergibt nur eine geringe Differenz von 0.1 Prozent, was darauf hindeutet, dass nur Wenige das Studium abgebrochen haben und die beruflich Qualifizierten damit ebenso erfolgreich studieren wie andere Studierendengruppen (Stroh, 2009).

Aktuelle Studien zur Studienmotivation beruflich Qualifizierter bestätigen das große allgemeine Fortbildungsinteresse und den ausgeprägten Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung (vgl. z.B. Jürgens et al., 2011, Grendel & Haussmann, 2012). Dies unterstreicht die überragende Motivation und den starken Willen dieser Studierendengruppe gemäß den älteren Studien. Jürgens & Zinn (2012) zeigen in ihrer Vergleichsstudie, dass sich beruflich Qualifizierte hinsichtlich der Eingangskompetenzen und Lernermerkmale bei Studienbeginn von den anderen Studierenden unterscheiden: Sie zeigen ein höheres Studienfachinteresse und äußern elaboriertere wissensbezogene Überzeugungen als traditionell Studierende.

Insgesamt deuten die wenigen vorliegenden Studien und die statistischen Berechnungen ein positives Bild hinsichtlich des Studienerfolgs der beruflich qualifizierten Studierenden an. Sowohl die älteren Studien (vgl. u.a. Schulenberg et al., 1986; Reibstein & Wolter, 1991; Isserstedt, 1994; Richter, 1995; Scholz, 2006) als auch die angeführten aktuellen Befunde (vgl. u.a. Jürgens et al., 2011, Grendel & Haussmann, 2012; Jürgens & Zinn, 2012; Stroh, 2009; Schwikal (2013) zeigen, dass die beruflich qualifizierten Studierenden in den Studieneingangsmerkmalen teilweise bessere Werte aufweisen und ebenso erfolgreich studieren wie ihre Kommilitonen mit schulischer HZB. Zudem muss davon ausgegangen werden, dass sich die heutige Generation der beruflich qualifizierten Studierenden in ihrer Zusammensetzung (Wolter, 2010) und ihren fachlichen und überfachlichen Kompetenzen (vgl. z.B. Pätzold, 2011) gegenüber den älteren Untersuchungen aus den 1980er- und 1990er-Jahren geändert hat, da die berufliche Ausbildung und Arbeit zunehmend von

theoriebasiertem Wissen geprägt wird (vgl. z.B. Baethge, Solga & Wieck, 2007) und dadurch deutlich höhere kognitive und emotionale Leistungen erbracht werden müssen. Dies trifft umso mehr auf die neue Gruppe der beruflich qualifizierten Studierenden zu, die größtenteils über eine Aufstiegsfortbildung verfügen und damit aufgrund ihrer beruflichen Weiterbildung über deutlich umfangreicheres theoriebasiertes und gleichzeitig anwendungsorientiertes fachspezifisches Wissen verfügen. Es kann bei den heutigen beruflich qualifizierten Studierenden daher von einem hohen Niveau der fachlichen Vorkenntnisse sowie einem ausgeprägten Fortbildungs- und Studieninteresse ausgegangen werden.

Ein Zugewinn bei der Diskussion über die weitere Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und akademischen Bildung könnte darin bestehen, die prognostischen Validitäten der Schulnoten der Haupt- und Realschule und der Aufstiegsfortbildungsnoten weiter zu untersuchen. Zudem muss überprüft werden, ob bei anderen Prädiktoren des Studienerfolgs die gleiche Varianzaufklärung bei beruflich Qualifizieren erfolgt wie in den bisherigen Befunden bei Studierenden mit schulischer HZB, um ein Erklärungsmodell für den Studienerfolg beruflich Qualifizierter entwickeln zu können.

2.3 Studieninteresse

Für den Begriff des Interesses gibt es in der Psychologie eine Vielzahl unterschiedlicher Theorien und Modelle, die besonders durch die Gegenstandsspezifität (Krapp, 1998) gekennzeichnet sind. Im Allgemeinen versteht man unter Interesse Präferenzen für spezifische Tätigkeiten und Themenbereiche. Moderne Interessetheorien sind mehrdimensionale Konstrukte, die direkt oder indirekt auf einer Personen-Gegenstands-Konzeption beruhen, die die psychischen Phänomene des Lernens und der Entwicklung als Austauschbeziehung zwischen einer Person und ihrer sozialen und gegenständlichen Umwelt interpretieren (ebd. S. 213, siehe auch Deci & Ryan, 1993).

In der Interessentheorie von Krapp (1992a) wird zwischen dem individuellen Interesse - als einem Merkmal der Person - und dem situationalen Interesse (Interessantheit), das den konkreten psychischen Zustand einer Person beschreibt, unterschieden. Das „individuelle Interesse“ bezeichnet er als ein dispositionales, weitestgehend stabiles Merkmal (Veranlagung, Neigung) einer Person, wohingegen das situationale Interesse zur Beschreibung des individuellen Zustands in einer spezifischen Situation benutzt wird. Wichtig ist hierbei, dass eine gegenstandsbezogene Auseinandersetzung um der Sache selbst willen stattfindet, nur dann kann von „Interesse“ gesprochen werden.

Beide Arten des Interesses können sich auf Gegenstände, Objekte, thematische Bereiche oder bestimmte Tätigkeiten richten. Die als bedeutsam erlebten Beziehungen zu Gegenstandsbereichen des Interesses gelten darüber hinaus als wichtige Komponenten des Selbstkonzepts und der Identität einer Person. Kennzeichen einer solchen interessenorientierten Beziehung zwischen Person und z.B. Studieninhalten sind eine hohe Wertschätzung (hohe wertbezogene Valenz), Selbstintentionalität (ohne äußere Zwänge), eine positive emotionale „Tönung“ und kognitive Differenzierung (Schiefele, Winteler & Krapp, 1988). Dabei soll das Interesse für einen bestimmten Gegenstandsbereich unabhängig von allgemeinen Fähigkeiten sein, was eine gegenseitige Beeinflussung aber nicht ausschließt.

(Schiefele et al., 1993). Interessen nehmen damit auch eine handlungsleitende Funktion ein. Wer sich für eine Sache interessiert, möchte sich intensiver damit beschäftigen und mehr darüber erfahren; sie wirken handlungs- oder aktivierungsveranlassend (Prenzel, 1988).

In der Literatur finden sich verschiedene Erklärungsansätze für die Wirkweise von Interesse auf das Lernen. In Bezug auf die Situation des Lernenden wird das individuelle Interesse als persönlichkeitspezifisches Merkmal des Lerners angesehen, das situationale Interesse hingegen ergibt sich aus der (Lern-)Situation oder dem (Lern-)Gegenstand. Das situationale Interesse bewirkt aufseiten des Lernenden einen Zustand der intensiveren Zuwendung. So führt Prenzel (1992) an, dass Häufigkeit und Dauer der selektiven Auseinandersetzung mit dem Interessengegenstand bei höherem Interesse zunehmen. (Krapp) geht davon aus, dass immer das individuelle Interesse und das situationale Interesse mit wechselnden Gewichtsanteilen an einer interessenorientierten Auseinandersetzung beim Lernenden beteiligt sind (Krapp, 1992a). Er unterstellt weiterhin, dass sich aus einem situationalen Interesse ein individuelles Interesse entwickeln kann (ebd.).

Das Fachinteresse ist eine spezielle Form des Interesses, es fokussiert speziell das Interesse an einem schulischen oder akademischen Fach (z. B. Physik, Musik, Maschinenbau). Die Bedeutung des fachspezifischen Interesses für die Prädiktion von Schul- und Studienleistung zeigt sich in vielen Forschungsprojekten, meist in Verbindung mit anderen Studienerfolgskriterien. Zusammenhänge des fachspezifischen Interesses finden sich zur Studienzufriedenheit, zur geringen Studienabbruchneigung, zu den Lernstrategien, zur Studienleistung sowie zur fachlichen Identität (einen Überblick gibt Müller, 2001).

3 Methode

3.1 Untersuchungsdesign

Die der Untersuchung zu Grunde liegenden Daten wurden im Zeitraum von Herbst 2009 bis 2013 an 10 Universitäten, Hochschulen oder hochschuleigenen Weiterbildungseinrichtungen¹ in vier Bundesländern erhoben. Die Stichprobe wurde nicht repräsentativ ausgewählt. Die Befragungen fanden paper-based an einer Hochschule statt und wurden an den anderen Hochschulen mittels Onlineerhebung durchgeführt. Das Anliegen der Untersuchung besteht darin, den empirischen Forschungsstand zu beruflich qualifizierten Studierenden zu verbessern und aufzuzeigen, was die Beweggründe für die Studienaufnahme waren, welche Unterschiede es bei den Erwartungen und Bedenken der beruflich qualifizierten Studierenden im Vergleich zu den Studierenden mit schulischer HZB gibt. Außerdem soll untersucht werden, ob es bedeutsame Unterschiede im Studienfachinteresse zwischen den Studierendengruppen gibt. Die Daten sind Teil einer längsschnittlich angelegten Studie zum Studienerfolg von beruflich qualifizierten Studierenden in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen.

3.2 Stichprobe

Insgesamt liegen Daten von 610 Studierenden in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen vor: 339 Studierende haben den Hochschulzugang über eine schulische HZB erworben und 271 Studierenden realisieren den Hochschulzugang über eine berufliche Aufstiegsfortbildung oder eine Eignungsprüfung/Probestudium. Die vorliegende Untersuchung beinhaltet ein klassisches Vergleichsgruppendesign dieser beiden Studierendengruppen.

2.2 Untersuchungsinstrument

Das Studienfachinteresse wurde mit dem validierten Fragebogen zum Studieninteresse (FSI) von Krapp, Schiefele, Wild & Winteler (1993) erhoben, mit dem die *gefühlsbezogene Valenz*, die *persönliche wertbezogene Valenz* und der *intrinsische Charakter* als grundlegende Komponenten von Interesse innerhalb eines vierstufigen Antwortformats erfasst werden (von 4 „trifft völlig zu“ über 3 „trifft weitgehend zu“ bis 2 „trifft begrenzt zu“ und 1 „trifft gar nicht zu“). Die Subdimension *intrinsischer Charakter* wird aus 3 Items gespeist (Cronbachs $\alpha=.61$), die *gefühlsbezogenen Valenzen* (Cronbachs $\alpha=.68$) und die *persönliche wertbezogene Valenz* (Cronbachs $\alpha=.66$) enthalten jeweils 6 Items. Krapp et al. (1993) bezeichnen die Retest-Reliabilität mit .67 als zufrieden stellend.

Zur Untersuchung der Unterschiede des Studieninteresses zwischen den beiden Studierendengruppen wurden Mittelwertvergleiche (t-Tests) durchgeführt. Zudem wurde die Varianzaufklärung der einzelnen Untersuchungsvariablen durch die Effektgröße Cohens d bestimmt.

¹ Mein Dank gilt Marie Regel für die Unterstützung bei der Onlineerhebung

4 Ergebnisse

4.1 Beschreibung der Studierendenprofile

339 der 610 befragten Studierenden verfügen über eine schulisch erworbene HZB, 45.1% sind Abiturienten, 47.8% besitzen die FH-Reife und 7.1% eine fachspezifische HZB. 271 Studierende haben den Hochschulzugang über den „dritten Bildungsweg“² realisiert, 41.2 % haben eine Meisterprüfung abgeschlossen, 38.7 % sind Techniker, 6.9 % haben eine andere Aufstiegsfortbildung als Fachwirt abgeschlossen und 13.1 % studieren aufgrund spezifischer Regelungen des jeweiligen Bundeslands (vgl. dazu Sekretariat der s-tändigen Konferenz der Kultusminister der Länder, 2010). Tabelle 1 zeigt die beiden Studierendengruppen im Überblick. Die Gruppe der beruflich Qualifizierten ist mit durchschnittlich 27 Jahren deutlich älter als ihre Kommilitonen mit schulischer HZB, die im Durchschnitt 22.43 Jahre alt sind. Die Geschlechterverteilung zugunsten von 91.6 % bei den beruflich Qualifizierten und von 84.4 % bei der Vergleichsgruppe spiegelt den niedrigen Anteil weiblicher Studierender in technischen Studiengängen wider. 83.8 % der Studierenden mit schulischer HZB studieren in Vollzeit, 16.2 % berufsbegleitend, fast alle in Bachelorstudiengängen. Beruflich Qualifizierte studieren mit 67.2 % in Vollzeitstudiengängen, 29.5 % studieren berufsbegleitend, 3.3 % dual, davon streben 82.3 % einen Bachelorabschluss an und 17.7 % einen Masterabschluss. Während die befragten Studierenden mit schulischer HZB vorwiegend Maschinenbau oder Mechatronik (96.7 %) studieren, verteilen sich die beruflich Qualifizierten neben Maschinenbau oder Mechatronik (40.9 %) auch auf Studienfächer wie Elektrotechnik, Informatik, Bauingenieurwesen, Wirtschaftsingenieurwesen und sonstige technische Studiengänge. Der Bildungshintergrund der Eltern ist bei beiden Gruppen gering, lediglich 23.9 % bzw. 14.3 % der Väter und 12 % bzw. 10.6 % der Mütter haben einen akademischen Abschluss.³

² Für eine Übersicht der Bildungswege und Definitionen der Begriffe siehe Jürgens & Zinn (2012).

³ Nach Gwosc, Netz, Orr, Middendorff, and Isserstedt (2011) haben 69 % der deutschen Studierenden Eltern mit einem akademischen Bildungsabschluss.

	Schulische HZB n = 339	Beruflich Qualifizierte n = 271
Geschlecht/Alter		
männlich	84.4 %	91.6 %
weiblich	15.6 %	8.4 %
Alter in Jahren (M)	22.43	27.0
Alter in Jahren (SD)	4.1	5.0
Alter (Spanne in Jahren)	17-47	19-55
Hochschulzugangsberechtigung (HZB)		
Allg. Hochschulreife (Abitur)	45.1 %	-
Fachhochschulreife	47.8 %	-
Fachgebundene Hochschulreife	7.1 %	-
Beruflich Qualifizierte (HZB)		
Meister	-	41.2 %
Techniker	-	38.7 %
Fachwirte	-	6.9 %
Sonstige ⁴	-	13.1 %
Angestrebter Hochschulabschluss		
Bachelor	99.1 %	82.3 %
Master	0.9 %	17.7 %
Studienform		
Vollzeit	83.8 %	67.2 %
Dual	-	3.3 %
Berufsbegleitend	16.2 %	29.5 %
Studienrichtung		
Maschinenbau/Mechatronik	96.7 %	40.9 %
Elektrotechnik	0.3 %	11 %
Informatik	-	9.9 %
Bauingenieurwesen	0.6 %	6.6 %
Wirtschaftsingenieurwesen	0.3 %	1.8 %
Sonstige Fachrichtungen	2.1 %	29.8 %
Bildungsstatus Eltern		
Akademischer Abschluss Vater	23.9 %	14.3 %
Akademischer Abschluss Mutter	12 %	10.6 %

Tab. 1: Überblick über die Studierendengruppen n=610

⁴Eignungsprüfung oder Probestudium

4.2 Studienmotivation, Erwartungen und Bedenken im Vergleich

Bei der Gruppe der beruflich Qualifizierten und einer Teilgruppe der Studierenden mit schulischer HZB wurden zudem die persönliche Einschätzung zur allgemeinen Studienmotivation, zu den Erwartungen an das Studium und die Bedenken vor Studienbeginn abgefragt. Abbildung 1 zeigt die Studienmotivation und die Erwartungen an das Studium der beiden Studierendengruppen im Vergleich.

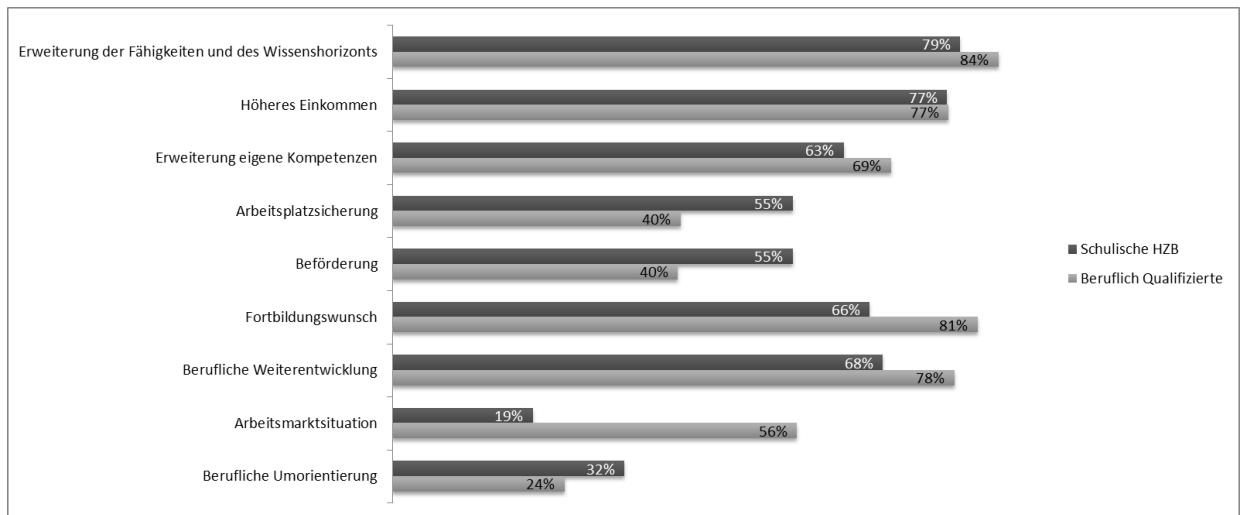


Abb. 1: Studienmotivation und Erwartungen (mehrere Antworten möglich), n=278

Bezogen auf die Gruppe der beruflich Qualifizierten fällt auf, dass mehr Befragte die Erweiterung der eigenen Fähigkeiten und des eigenen Wissenshorizonts, die berufliche Weiterentwicklung und den allgemeinen Fortbildungswunsch im Vergleich zu den Kommilitonen mit schulischer HZB als bedeutend erachten. Zudem geben 56 % an, dass die aktuelle Arbeitsmarktsituation ein Grund für die Studienaufnahme war. Die Gruppe der Studierenden mit schulischer HZB äußert mit 55 % stärker die Faktoren Arbeitsplatzsicherheit und Beförderung sowie die berufliche Umorientierung mit 32 % als Grund für die Studienaufnahme. Gleich bedeutend für beide Gruppen ist das nach Studienabschluss zu erwartende höhere Einkommen.

	Schulische HZB n = 56	Beruflich Qualifizierte n = 222
Anspruch des Studiums gerecht zu werden (intellektuelles Niveau)	57.1 %	69.8 %
Finanzierung des Studiums	48.2 %	56.6 %
Zeitliche Belastung zu hoch	43.2 %	43.4 %
Eigenes Durchhaltevermögen/Disziplin	42.9 %	35.5 %
Unterstützung Familie/Partner	16.1 %	16.1 %

Tab. 2: Bedenken hinsichtlich des Studiums (mehrere Antworten möglich)

Hinsichtlich der Bedenken vor Studienbeginn ist die Reihenfolge der auswählbaren Antworten in beiden Gruppen gleich, allerdings mit unterschiedlichen Gewichtungen zwischen den Gruppen (siehe Tabelle 2). So ist aufseiten der beruflich Qualifizierten die Frage, ob sie dem Anspruch des Studiums gerecht werden können, für 69.8 % die Hauptsorge, gefolgt von 56.6 %, die sich Sorgen um die Studienfinanzierung machen. Die Werte bei den Studierenden mit schulischer HZB fallen mit 57.1 % beim Anspruch und mit 48.2 % bei der Finanzierung etwas geringer aus. Keine Unterschiede zeigen die Variablen „Zeitliche Belastung“ und „Unterstützung durch Familie/Partner“. Mit 35.5 % haben bei den beruflich Qualifizierten etwas weniger Studierende Sorge um ihr Durchhaltevermögen und ihre Disziplin als in der Gruppe mit schulischer HZB.

4.3 Studieninteresse im Vergleich

Der varianzanalytische Vergleich zwischen den Studierendekohorten zeigt signifikante Unterschiede in allen drei untersuchten Subdimensionen des Studieninteresses. Sowohl der *intrinsische Charakter* als auch die *persönlichen wertbezogenen Valenzen* unterscheiden sich höchst signifikant, die Subdimension *gefühlbezogene Valenzen* unterscheidet sich signifikant (siehe Tabelle 3). Dementsprechend bringen die beruflich qualifizierten Studierenden ihrem Studium ein höheres Interesse entgegen und schreiben diesem eine höhere persönliche Bedeutung zu. Zudem verknüpfen sie mit ihrem Studienfach stärkere positive Gefühle als Studierende mit schulischer HZB.

Dimension Studieninteresse	Schulische HZB n = 284		Beruflich Qualifizierte n = 211		P	d
	M	SD	M	SD		
Intrinsischer Charakter	2.98	0.53	3.24	0.59	<.001	0.47
Gefühlsbezogene Valenzen	2.86	0.45	2.97	0.50	<.01	0.23
Persönliche wertbezogene Valenzen	3.10	0.47	3.32	0.42	<.001	0.49

Tab. 3: Varianzanalytischer Vergleich (M, SD, p, Cohens d) hinsichtlich des Studieninteresses zwischen den beiden Kohorten

Bei der *gefühlbezogenen Valenz* ist die Varianzaufklärung als klein einzustufen. Bei den Subdimensionen *intrinsischer Charakter* und den *persönlichen wertbezogenen Valenzen* liegen mittlere Effekte vor.⁵

⁵ Cohen bezeichnet einen Effekt von $d = 0.2$ als klein, $d = 0.5$ als mittleren Effekt und $d = 0.8$ als großen Effekt (Cohen, 1988).

4 Diskussion

Die Ergebnisse zur allgemeinen Studienmotivation, den Erwartungen und Bedenken beruflich qualifizierter Studierender hinsichtlich eines Hochschulstudiums bestätigen bisherige Forschungserkenntnisse. Die Gruppe der beruflich Qualifizierten, die den Weg an die Hochschule angeht, vereint ein deutlicher Weiterbildungswille und der Wunsch nach sozialer Mobilität sowie geistigem und beruflichem Vorankommen. Die bisherige Berufstätigkeit im meist gewerblich technischen Umfeld und die Einschätzung der besseren Arbeitsmarktsituation für Akademiker war ein häufiger Entscheidungsgrund für die Studienaufnahme.

Sorgen bereitet den beruflich Qualifizierten vor Studienaufnahme insbesondere die Frage, ob sie dem intellektuellen Anspruch des Studiums gerecht werden können. Dies betrifft sowohl die Einschätzung darüber, wie das vorhandene Vorwissen einzustufen ist und ob entsprechende Defizite zeitnah ausgeglichen werden können, als auch die individuelle Unsicherheit, ob die eigenen geistigen Fähigkeiten ausreichen, dem generellen Anspruch einer akademischen Ausbildung zu entsprechen. Vor Studienbeginn scheinen beruflich Qualifizierte oft unklare Vorstellungen über das Anspruchsniveau eines Studiums zu haben. Diese Lücke gilt es, bei der Studienberatung zu adressieren. Die Taxierung des allgemeinen und fachlichen Vorwissens, bezogen auf die Anforderungen des jeweiligen Studiengangs, könnte möglicherweise mit validierten Einstufungstests erfolgen. Eine transparente Aufklärung des Studieninteressierten über seine Wissenslücken und entsprechend konzipierte Vorkurse, die beruflich Qualifizierte auf dem Stand ihres Vorwissens abholen, wurden in der Praxis von eignen Hochschulen schon erfolgreich umgesetzt (vgl. z.B. Zinn & Jürgens, 2010b), bedürfen aber sicher noch einer flächendeckenderen Umsetzung an den Hochschulen. Die Unsicherheit der Studieninteressierten hinsichtlich des akademischen Niveaus resultiert hingegen aus dem wenig akademisch geprägten beruflichen und privaten Umfeld (vgl. z.B. Jürgens & Zinn, 2012). Hier könnte eine Beratung durch bereits erfolgreich Studierende ohne Abitur Unterstützung leisten.

Der Glaube an das eigene Durchhaltevermögen und die persönliche Disziplin hingegen sind seitens der neuen Studierendengruppe höher ausgeprägt als bei den traditionell Studierenden. Diese Selbsteinschätzung resultiert möglicherweise aus einer langjährigen Berufstätigkeit, in deren Verlauf entsprechende Erfahrungen zu einer gestärkten Selbsteinschätzung des eigenen Durchhaltevermögens und der Selbstdisziplin geführt haben, die nun auf das Studium übertragen werden.

Die Studienbefunde belegen bedeutsame Unterschiede im Studienfachinteresse bei Studierenden mit schulischer HZB und beruflich qualifizierten Studierenden. Die hohe Ausprägung der Subdimension „intrinsischer Charakter“ beschreibt die Selbstintentionalität des Studieninteresses bei den Studierenden ohne Abitur, d.h., die Realisierung des Studiums steht in Übereinstimmung mit den persönlichen Zielen – unabhängig von äußeren Motivatoren. Das persönliche Ziel, ein fachlich affines Studium aufzunehmen, konnte vermutlich bei den beruflich Qualifizierten in vielen Berufsjahren reifen, bei Studierenden mit schulischer HZB könnten äußere Einflüsse bei der Studienfachentscheidung eine größere Rolle gespielt haben. Meister und Techniker haben aufgrund ihrer Berufserfahrung ein

genaues Tätigkeitsbild des Ingenieurberufs im Alltag und dürften daher eine realistische Vorstellung ihrer späteren Aufgaben als Ingenieur besitzen.

Die ebenso stärker ausgeprägte Subdimension „Persönliche wertbezogene Valenz“ zeigt, dass das Studienfach einen hohen Rangplatz in der individuellen Wertehierarchie einnimmt, d.h., es ist für die Studierenden von großer persönlicher Bedeutung, das gewählte Studienfach studieren zu dürfen. Diese Befunde lassen sich durchaus plausibel begründen. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich eine mehrjährige, einschlägige berufliche Tätigkeit positiv auf das Fachinteresse auswirkt. Die Studienfachwahl erfolgt damit in höherem Maße interessenorientiert, was sich anschließend im höheren Studienfachinteresse und der hohen persönlichen Bedeutung des Studiums zeigt. Sofern die Studienfachwahl thematisch mit der Berufs- und Ausbildungserfahrung übereinstimmt, ergeben sich offensichtlich positive Effekte. In welchem Ausmaß das ausgeprägte Studieninteresse auch Einfluss auf die tatsächliche Studienleistung nimmt, ist bislang noch offen.

Folgt man dem referierten Forschungsstand zur Studienerfolgsprognose, so gilt es, neben dem *Studieninteresse* die *Hochschulzugangsberechtigung*, die *kognitive Leistungsfähigkeit* und das *Vorwissen* als mögliche Einflussfaktoren des Studienerfolgs bei beruflich Qualifizierten weiter zu untersuchen. Als weiterer differenzierender Prädiktor könnte sich das fachbezogene Vorwissen erweisen, da man davon ausgehen kann, dass Studierende mit schulischer HZB umfangreichere Kenntnisse und Fähigkeiten aus den schulischen Fächern wie z.B. Mathematik und Physik mitbringen. Insbesondere bei ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen, die in den Grundlagenfächern stark an schulischem Vorwissen anknüpfen, ist zu erwarten, dass die beruflich Qualifizierten Defizite aufweisen. Beim praktischen Fachwissen hingegen könnten die Meister und Techniker punkten, was allerdings häufig erst in Fächern des Hauptstudiums gefragt ist. Beim bedeutendsten Prädiktor der Studienerfolgsprognose, der HZB-Note, muss bei den beruflich Qualifizierten untersucht werden, ob die Abschlussdurchschnittsnote der neuen Zubringerschulen (Technikerschulen, IHK, Handwerkskammern usw.) ebenso valide und belastbar sind wie die HZB-Note oder ob die Abschlussnoten der Haupt- und Realschule als Prädiktor für den Studienerfolg geeignet sind. Folgt man den Befunden von Schnitzler & Velten (2011), die den Realschulnoten eine valide Prognosekraft für den Ausbildungserfolg bescheinigen, ist es angezeigt, die Prädiktionskraft der Haupt- und Realschulnoten für den Studienerfolg genauer zu untersuchen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass einschlägig beruflich qualifizierte Studierende ein signifikant höheres Studienfachinteresse aufweisen als ihre Kommilitonen mit schulischer HZB. Die weiterführenden Untersuchungen sollen nun aufzeigen, welchen Effekt das Fachinteresse im Kontext der weiteren relevanten Einflussfaktoren wie z.B. fachspezifisches Vorwissen, kognitive Leistungsfähigkeit und schulische Durchschnittsnote auf die Studienleistung nimmt.

5 Literaturverzeichnis

- AK DQR (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen). (2011). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom AK DQR am 22.03.2011. Online unter <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>, Stand vom 30.01.2014.
- Albrecht, A., & Nordmeier, V. (2010). Studienerfolg im Fach Physik. In DPG Frühjahrstagung 2010, Online unter <http://www.phydid.de/index.php/phydid-b/article/view/121/287>, Stand vom 30.01.2014.
- Amelang, M., & Bartussek, D. (2001). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (5. Ed.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Baethge, M., Solga, H. & Wieck, M. (2007). *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin.
- Baron-Boldt, J., Schuler, H. & Funke, U. (1988). Prädiktive Validität von Schulabschlussnoten: Eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2, 79–90.
- Berger, M. & Schwenk, A. (2006). Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Was können unsere Studienanfänger? *Die neue Hochschule*, 2, 36–40.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2009). *Aufstieg durch Bildung. Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung*. Online unter <http://www.bmbf.de/publikationen/index.php#pub>, Stand vom 30.01.2014.
- Brandstätter, H. & Farthofer, A. (2003). Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 47(3), 134-145.
- Brandstätter, H., Farthofer, A. & Grillich, L. (2001). Die Stabilität der Studienwahl als Funktion von Interessenkongruenz, Selbstkontrolle und intellektueller Leistungsfähigkeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (48), 200–218.
- Buhr, R., Freitag, W., Hartmann, E., Loroff, C., Minks, K.-H., Mucke, K. & Stamm-Riemer, I. (Hrsg.). *Durchlässigkeit gestalten: Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*.
- Burchert, H. & Müller, C. (2012). Der Erfolg beruflich qualifizierter Studierender an Fachhochschulen. *BIBB - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, (5), 52–55.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
- Erdel, B. (2010). *Welche Determinanten beeinflussen den Studienerfolg? Eine empirische Analyse zum Studienerfolg der ersten Kohorte der Bachelorstudenten in der Assessmentphase am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (Bericht)*.

- Freitag, W., Hartmann, E., Loroff, C., Stamm-Riemer, I., Völk, D. & Buhr, R. (Hrsg.). (2011). *Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulpolitische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster u.a.: Waxmann.
- Frommberger, D. (2012). Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg). *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108(2), 169–193.
- Giesen, H., Gold, A., Hummer, A. & Jansen, R. (1986). *Prognose des Studienerfolgs*. Frankfurt a. M.: Institut für Pädagogische Psychologie.
- Gold, A. & Souvignier, E. (2005). Prognose der Studierfähigkeit: Ergebnisse aus Längsschnittanalysen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37(4), 214–222.
- Grendel, T. & Haussmann, I. (2012). Beruflich Qualifizierte an rheinland-pfälzischen Hochschulen. Online unter <http://www.hochschulevaluierungsverbund.de/448.php>, Stand vom 30.01.2014.
- Gwosc, C., Netz, N., Orr, D., Middendorff, E. & Isserstedt, W. (2011). *Soziale und wirtschaftliche Bedingungen des Studiums - Deutschland im europäischen Vergleich: Eurostudent IV 2008-2011*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hell, B., Linsner M. & Kurz, G. (2008). Prognose des Studienerfolgs. In Rentschler M. (Hrsg.), *Studieneignung und Studierendenauswahl - Untersuchungen und Erfahrungsberichte* (132–177). Aachen: Shaker.
- Helmke, A. & Weinert, F. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (71–176). Göttingen.
- Henn, G. & Polaczek, C. (2008). *Vergleichende Auswertung des Mathematik-Eingangstests*. Hochschule Aachen, Aachen. Online unter http://www.fh-aachen.de/uploads/media/Eingangstest_WS_07_08.pdf, Stand vom 30.01.2014.
- Hornbostel, S. (1990). *Information als Mittel zur Verkürzung von Studienzeiten? Möglichkeiten eines tiefgegliederten Berichtssystems auf der Grundlage der Prüfungsindividualstatistik*, Bonn.
- Humphreys, L. G. & Yao, G. (2002). Prediction of graduate major from cognitive and selfreport test scores obtained during the high school years. *Psychological Reports*, 90, 3–30.
- Isserstedt, W. (1994). *Studieren ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. HIS-Kurzinformation: A10/1994. Hannover.
- Jirjahn, U. (2007). Welche Faktoren beeinflussen den Erfolg im wirtschaftswissenschaftlichen Studium? *Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung*, 59(3), 286–313.
- Jürgens, A. & Zinn, B. (2012). Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 34(4), 34–53.

- Jürgens, A., Zinn, B. & Schmitt, U. (2011). Beruflich Qualifizierte - die neuen Studierenden der "Bologna-Ära. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6(2), 230–237. Online unter <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/224>, Stand vom 27.03.2012.
- Knospe, H. (2008). Mathematik-Vorkenntnisse von Studienanfängern der Ingenieurwissenschaften, Erlangen. Online unter <http://www.nt.fh-koeln.de/fachgebiete/mathe/knospe/slides-vorkenntnisse.pdf>, Stand vom 30.01.2014.
- Koch, D. (2003). Studienabbruch - Kein Stoff für eine Tragödie. Eine Analyse der Studienabbrüche an der HWP - Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik auf dem Hintergrund aktueller Ergebnisse der Studienabbruchsforschung. Hamburg: Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik.
- Krapp, A. (1992a). Interesse, Lernen und Leistung. Zeitschrift für Pädagogik, (38), 747–770.
- Krapp, A. (1992b). Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung (9–52). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (1998). Interesse. In D. H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (213–218). Weinheim: Beltz.
- Krapp, A., Schiefele, U., Wild, K.-P. & Winteler, A. (1993). Der Fragebogen zum Studieninteresse (FSI): Universität Potsdam.
- Krempkow, R. (2008). Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit: Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. Die Hochschule, (1/2008), 91–107.
- Kultusministerkonferenz. (2013). Bologna-Prozess. Online unter <http://www.kmk.org/wissenschaft-hochschule/internationale-hochschulangelegenheiten>, Stand vom 30.01.2014.
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A. & Ones, D. S. (2004). Academic performance, career potential, creativity, and job performance: Can one construct predict them all? Journal of Personality and Social Psychology, (86), 148–161.
- Luchtmeier, H. & Winkler, T. H. C. (2001). Studienverläufe von Betriebswirten an der Technischen Universität Berlin – Eine Analyse von Prüfungsamtsdaten, Berlin.
- Milolaza, A., Frommberger, D., Schiller, S., Reinisch, H., Diettrich, A. & Meerten, E. (2008). Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung – Pilotinitiative und berufs- und wirtschaftspädagogisch relevante Fragestellungen. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik, (14). Online unter http://www.bwpat.de/ausgabe14/milolaza_etal_bwpat14.shtml, Stand vom 30.01.2014.
- Minnaert, A. & Janssen, P. J. (1999). The additive effect of regulatory activities on top of intelligence in relation to academic performance in higher education. Learning and Instruction, (9), 77–91.

- Moosbrugger, H. & Reiß, S. (2005). Determinanten von Studiendauer und Studienerfolg im Diplomstudiengang Psychologie: Eine Absolventenstudie. *Zeitschrift für Evaluation*, (2), 177–194.
- Moschner, B. (2000). Selbstkonzept, Lernmotivation und Lernstrategien im Studienverlauf. In H. Metz-Göckel, B. Hannover & S. Leffelsend (Hrsg.), *Selbst, Motivation, und Emotion. Dokumentation des 4. Dortmunder Symposions für Pädagogische Psychologie* (33–43). Berlin: Logos.
- Mosler, K. & Savine, A. (2004). Studienaufbau und Studienerfolg von Kölner Volks- und Betriebswirten im Grundstudium. Universität Köln, Köln.
- Müller, F. H. (2001). *Studium und Interesse: Eine empirische Untersuchung bei Studierenden*. Münster: Waxmann.
- Nickel, S. & Duong, S. (2012). Studieren ohne Abitur: Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen. Arbeitspapier Nr. 157. CHE Centrum für Hochschulentwicklung.
- Nickel, S. & Leusing, B. (2009). Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern: Eine empirische Analyse. Arbeitspapier Nr. 123. CHE Centrum für Hochschulentwicklung.
- Nickolaus, R. & Abele, S. (2009). Chancen und Grenzen eines differenzierten Ansatzes zur Hochschulbewerberauswahl. *Das Hochschulwesen*, 57(3), 81–88.
- Nickolaus, R., Gschwendtner, T. & Geißel, B. (2008). Entwicklung und Modellierung beruflicher Fachkompetenz in der gewerblich-technischen Grundbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104(1), 48–73.
- Pätzold, G. (2011). Berufliche Bildung und Hochschulzugang - Potentiale stärken sowie Kooperationen und Anschlüsse ausbauen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ausgabe Spezial 5 - Hochschultage 2011*. Online unter http://www.bwpat.de/ht2011/ws27/paetzold_ws27-ht2011.pdf, Stand vom 30.01.2014.
- Prenzel, M. (1988). *Die Wirkungsweise von Interesse: Ein Erklärungsversuch aus pädagogischer Sicht*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Prenzel, M. (1992). The selective persistence of interest. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Hrsg.), *The role of interest in learning and development* (71–98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rauner, F. (2012). Akademisierung beruflicher und Verberuflichung akademischer Bildung – widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (23). Online unter www.bwpat.de/ausgabe23/rauner_bwpat23.pdf, Stand vom 30.01.2014.
- Reibstein, E. & Wolter, A. (1991). Studierfähigkeit durch Beruf und Weiterbildung? Eine empirische Studie anhand der Bildungs- und Berufsbiographien von Erwachsenen. In A. Wolter (Hrsg.), *Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige – Eine bildungspolitische Herausforderung* (35–97). Oldenburg.

- Reissert, R. (1991). Fachstudiendauer: Ist das Problem schon fixiert, und welche Handlungsmöglichkeiten gibt es? In W.-D. Webler & H.-U. Otto (Hrsg.), *Blickpunkt Hochschuldidaktik: Vol. 90. Der Ort der Lehre in der Hochschule: Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb* (29–60). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Richter, G. (1995). *Abiturienten und Nichtabiturienten im Hochschulstudium* (Dissertation). Universität Osnabrück, Osnabrück.
- Schaeper, H. & Minks, K.-H. (1997). *Studiendauer. Eine empirische Analyse ihrer Determinanten und Auswirkungen auf den Berufseintritt*. HIS-Kurzinformation. Hannover.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25(2), 120–148.
- Schiefele, U., Streblov, L. & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(3), 127–140.
- Schiefele, U., Winteler, A. & Krapp, A. (1988). Studieninteresse und fachbezogene Wissensstruktur. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 35, 106–118.
- Schmidt-Atzert, L. & Deter, B. (1993). Intelligenz und Ausbildungserfolg: Eine Untersuchung zur prognostischen Validität des I-S-T-70. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, (37), 52–63.
- Schmidt-Atzert, L., Deter, B. & Jaeckel, S. (2004). Prädiktion von Ausbildungserfolg: Allgemeine Intelligenz (g) oder spezifisch kognitive Fähigkeiten? *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 3, 147–158.
- Schnitzler, A. & Velten, S. (2011). *Eignungstests und Ausbildungserfolg - Abschlussbericht*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Scholz, W.-D. (2006). *Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin: Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium in Niedersachsen*. Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ.
- Schroeter, K. (1998). *Studium ohne Abitur. Studienverlauf und Studienerfolg von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Kiel: Christian-Albrechts-Universität.
- Schulenberg, W., Scholz, W.-D., Wolter, A., Füllgraf, B., Mees, U. & Maydell, J. (1986). *Beruf und Studium: Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis*. *Studien zu Bildung und Wissenschaft: Vol. 23*. Bonn.
- Schuler, H., Funke, U. & Baron-Boldt, J. (1990). Predictive validity of school grades: A metaanalysis. *Applied Psychology: An International Review*, 39, 89–103.
- Schwenk, A. & Berger, M. (2006). Mathematische Kenntnisse von Studienanfängern: Eine Vollerhebung und Längsschnittstudie an der TFH Berlin zusammen mit der Bertha-von-Sutter-Oberschule. In J. Schlattmann (Hrsg.), *Die Bedeutung der Ingenieurpädagogik*. Wo

stehen wir? Wohin wollen, wohin müssen wir? : 1. IGIP-Regionaltagung Nordeuropa ; Freitag, 3. März bis Sonntag, 5. März 2006, Technische Universität Hamburg-Harburg (86–92). Tönning: Der Andere Verlag.

Schwikal, A. (Hrsg.). (2013). Bericht zur 8. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung. Online unter http://www.doe.uni-rostock.de/uploads/media/Tagungsbericht_Anita_Schwikal.pdf, Stand vom 30.01.2014.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. (2010). Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Online unter http://www.wege-ins-studium.de/data/File/Material/2010_07_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl-qualifizierter-Bewerber.pdf, Stand vom 30.01.2014.

Souvignier, E. & Gold, A. (2004). Lernstrategien und Lernerfolg bei einfachen und komplexen Leistungsanforderungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (51), 308–318.

Stern, E. (2001). Intelligenz, Wissen, Transfer und der Umgang mit Zeichensystemen. In E. Stern & J. Guthke (Hrsg.), *Perspektiven der Intelligenzforschung* (163–203). Lengerich: Pabst.

Stern, E. & Hardy, I. (2004). Differentielle Psychologie des Lernens in Schule und Ausbildung. In K. Pawlik (Hrsg.), *Theorien und Anwendungen der Differentiellen Psychologie: Vol. 5. Enzyklopädie der Psychologie* (573–618). Göttingen: Hofgrefe.

Stroh, A. (2009). *Neue Wege zum Studium*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Online unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/STATmagazin/BildungForschungKultur/2009_03/Bildung2009_03.html, Stand vom 30.01.2014.

Süß, H.-M. (2001). Prädiktive Validität der Intelligenz im schulischen und außerschulischen Bereich. In E. Stern & J. Guthke (Hrsg.), *Perspektiven der Intelligenzforschung* (109–136). Lengerich: Pabst.

Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S. & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs - eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(1), 11–27.

Wolter, A. (2010). Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule - Vom Besonderheitenmythos zur beruflichen Kompetenz. In K. Birkelbach, A. Bolder & K. Düsseldorf (Hrsg.), *Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag* (199–219). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

Wolter, A. (2011, Juni). Die Öffnung der Hochschulen in Deutschland: Vortrag auf der Tagung "Hochschulen öffnen..." HRK Projekt nexus, Berlin.

Zinn, B. (2012). Ein Studium von beruflich qualifizierten Studierenden - Chancen und Risiken. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108(2), 273–290.

Zinn, B. & Jürgens, A. (2010b). Akademische Weiterbildung von Meistern und Technikern in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik, (19). Online unter http://www.bwpat.de/ausgabe19/zinn_juergens_bwpat19.pdf, Stand: 31.01.2014.

Autor/-innen

Alexandra Jürgens, MBA

Weiterbildungsakademie der Hochschule Aalen

Beethovenstr. 1, 73430 Aalen

alexandra.juergens@htw-aalen.de

Zitieren dieses Beitrages:

Jürgens, A. (2014): Studieninteresse – Welche Unterschiede bestehen zwischen traditionell und nicht-traditionell Studierenden? Journal of Technical Education (JOTED), Jg. 2 (Heft 1), S. 31-53.