



OTTO VON GUERICKE
UNIVERSITÄT
MAGDEBURG

HW

FAKULTÄT FÜR
HUMANWISSENSCHAFTEN

Zweidimensionale Typisierung des Forschungs- und Praxisinteresses von Studierenden

Ein Modell und erste empirische Be- funde

Mathias Götzl, Robert W. Jahn und Marcel Spittel

BBP-Arbeitsbericht Nr. 87

Juni 2016

ISSN 1437-8493

Arbeitsberichte „Berufs- und Betriebspädagogik“

Herausgeber:

Prof.'en Dr. Robert Jahn, Dr. Klaus Jenewein
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Fakultät für Humanwissenschaften
Institut I – Berufs- und Betriebspädagogik
Zschokkestr. 32
D-39104 Magdeburg

Tel.: +49 391 6756623

Fax: +49 391 6746550

Email: ibbp@ovgu.de

ISSN 1437-8493

Zweidimensionale Typisierung des Forschungs- und Praxisinteresses von Studierenden

Ein Modell und erste empirische Be- funde

Mathias Götzl, Robert W. Jahn und Marcel Spittel

BBP-Arbeitsbericht Nr. 87

Juni 2016

ISSN 1437-8493

Inhalt

1	Einleitung.....	5
2	Interesstheorie und Interessendimensionen des Allgemeinen Interessen-Struktur-Tests.....	6
3	Zur Modellierung der zweidimensionalen Typisierung des Forschungs- und Praxisinteresses von Studierenden	9
4	Fragestellungen und methodisches Vorgehen	11
5	Forschungs- und Praxisinteressen von Studierenden.....	13
	5.1 Befunde zum Forschungs- und Praxisinteresse der Studierenden.....	13
	5.2 Typisierung der Studierendeninteressen	15
	5.3 Wechselwirkungen zwischen Interessen und weiteren Personenmerkmalen	17
6	Diskussion und Ausblick	20
7	Literatur.....	21
	Anhang.....	23
	<i>Die Reihe Arbeitsberichte des IBBP.....</i>	<i>23</i>

1 Einleitung

Wenn wir hier über das Forschungs- und Praxisinteresse von Studierenden berichten, so sind vielfältige Ansatz- und Anknüpfungspunkte denkbar. Für uns stehen dabei zum einen empirische Befunde der Interessenforschung und zum anderen hochschulpolitische bzw. insbesondere hochschuldidaktische Diskurse u. a. in der Folge des Bologna-Prozesses im Zentrum.

Untersuchungen zeigen, dass nicht nur Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse auf die Bildungs- und Berufsbiografie wirken, sondern dass auch der Einfluss von Interessen auf die Studien- und Berufswahl empirisch belegt werden kann (vgl. u. a. SWANSON/ FOUAD 1999; LUBINSKI/ BENDBOW 2000; BERGMANN 2007). Überdies belegen zahlreiche Untersuchungen zur lern- und leistungsfördernden Funktion von Interessen (vgl. u. a. SCHIEFELE 1996), dass sie in einem engeren Zusammenhang mit Leistung stehen als andere Motivationsfaktoren (vgl. WILD/ HOFER/ PEKRUN 2006, S. 216).

Vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses, der Einführung gestufter Studiengänge und der damit einhergehenden Forderung nach Employability (i. S. v. Beschäftigungsfähigkeit) und Praxisbezügen im Studium, sehen sich die Universitäten in stärkerem Maße vor die Aufgabe gestellt, sowohl ihren forschungsbezogenen Bildungsanspruch zu wahren als auch berufsrelevante Kompetenzen zu vermitteln. Ob dies zweckmäßig und erfolgsversprechend ist, wird in den unterschiedlichen Fachdisziplinen kontrovers diskutiert (SCHUBARTH/ SPECK 2014). Ohne auf diese Diskurse näher eingehen zu wollen, muss jedoch festgehalten werden, dass die Studierenden an deutschen Hochschulen Praxisbezügen eine deutlich größere Bedeutung beimessen als Forschungsbezügen. Die große Mehrheit der Studierenden erwartet ein praxis- und berufsnahe Studium. Darüber hinaus bestehen in den einzelnen Fächergruppen erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung des Forschungs- und Praxisinteresses. Erfahrungen aus der Lehrerbildung legen nahe, dass insbesondere Lehramtsstudierende zwar ein relativ hohes Praxisinteresse aufweisen, ihr Interesse an Forschung jedoch bis auf wenige Ausnahmen eher gering ausgeprägt ist (vgl. u. a. BARGEL et al. 2012, S. 33 ff.; BERTHOLD et al. 2012, S. 197 u. 206).

Eine Überbetonung utilitärer Ansätze für die universitäre Lehrerbildung sehen wir zwar überaus kritisch. Allerdings ist davon auszugehen, dass die je spezifischen Interessen der Lernsubjekte sowohl vor dem Hintergrund der empirischen Forschung zur Studien- und Berufswahl als auch aus lernpsychologischer Perspektive zu berücksichtigen sind, insbesondere weil sich Orientierungen und Interessen der Studierenden im Verlauf des Studiums verändern können. Zu warnen ist dann vor Dichotomisierungen der Interessenslagen, da es sowohl Studierende gibt, die weder an Praxis noch an Forschung Interesse zeigen, als auch solche, die dem Leitbild Forschender PraktikerInnen entsprechen. So fordert der Wissenschaftsrat, dass Lehramtsstudierende befähigt werden, „ihr Theoriewissen für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen und auf diese Weise ihre Lehrtätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern in einer forschenden Grundhaltung auszuüben“ (WISSENSCHAFTSRAT 2001, S. 41). Die universitäre Lehrerbildung reagiert auf solche Forderungen u. a. mit Konzepten Forschenden Lernens (vgl. dazu JAHN/ GÖTZL 2015). In der Lehrerausbildung wird sich dann einerseits verstärkt auf die schulische Praxis bezogen und dem Praxisinteresse der Studierenden Rechnung getragen. Andererseits kann der kritisch-reflexive, (forschungs)methodisch geleitete Zugriff auf diese Praxis dazu führen, dass die Studierenden eine stärkere forschungsorientierte Haltung gegenüber der schulischen Praxis einnehmen, sodass das Forschungsinteresse positiv beeinflusst wird.

Um solche potentiellen Effekte hochschuldidaktischer Settings abbilden zu können, sind zunächst

überhaupt erst die Ausprägungen des Forschungs- und Praxisinteresses von Studierenden zu erheben. Dabei gehen wir von einem zweidimensionalen Konzept aus, in dem Forschung und Praxis nicht als Gegensätze konzeptualisiert werden, sondern die entsprechenden Interessen als zwei Dimensionen gleichzeitig oder gar nicht bestehen können. Unseren theoretischen Ansatz (Kap. 3) sowie erste empirische Befunde zum Forschungs- und Praxisinteresse von Studierenden an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Kap. 4) werden wir in diesem Beitrag vorstellen und in einem abschließenden Fazit konsolidieren (Kap. 5). Zunächst folgen jedoch erst einige grundlegende Ausführungen zur Interessentheorie, insbesondere zu HOLLANDS (1959; 1997) berufsbezogener Persönlichkeitstheorie und zu den darauf basierenden Interessendimensionen des als stabil und zuverlässig geltenden „Allgemeinen Interessen-Struktur-Tests“ (AIST-R) von BERGMANN und EDER (2005) (Kap. 2), den wir im Rahmen der Untersuchung zur Validierung des zweidimensionalen Modells herangezogen haben.

2 Interessentheorie und Interessendimensionen des Allgemeinen Interessen-Struktur-Tests

Interesse wird in den verschiedenen Forschungs- und Praxisfeldern von Psychologie und Erziehungswissenschaft unterschiedlich definiert (vgl. KRAPP 1998, S. 186). In der pädagogisch-psychologischen Forschung wird Interesse als das Verhältnis zwischen einer Person und einem Gegenstand bzw. einem Sachverhalt beschrieben. KRAPP, GEYER und LEWALTER (2014, S. 205) fassen drei Bestimmungsmerkmale von Interesse zusammen:

- Wertbezogene Valenz: Das Individuum erlebt den Gegenstand als persönlich bedeutsam („Forschung ist mir wichtig“).
- Emotionale Valenz: Das Individuum verbindet mit einem Gegenstand positive Gefühle („Ich fühle mich gut, wenn ich forsche.“).
- Epistemische Orientierung: Das Individuum möchte sein Wissen über den Gegenstand erweitern („Ich möchte mehr über Forschung lernen“). BERGMANN und EDER bezeichnen diesen Aspekt als kognitive Komponente (vgl. 2005, S. 12).

Während die Interessenkonzepte hierin übereinstimmen, haben sich im Hinblick auf die Frage der Steuerung bzw. Verankerung von Interesse zwei Richtungen in der Interessenforschung entwickelt (vgl. ABEL/ TARNAI 1998, S. 7; BERGMANN/ EDER 2005, S. 12). Eine Gruppe um KRAPP (1992) konzeptualisiert Interesse als Person-Gegenstand-Relation. Andere vertreten den „Ansatz des allgemeinen Interesses, das als wesentliche Äußerung der Persönlichkeit angesehen wird“ (ABEL/ TARNAI 1998, S. 7). BERGMANN und EDER (2005, S. 12) nennen diese beiden Sichtweisen Interesse als Disposition und Interesse als Zustand bzw. Interessen-Trait- und Interessen-State-Konzepte.

Trait-Konzepte fokussieren die Subjektseite und fassen Interesse als integralen Bestandteil der Persönlichkeit auf, der relativ stabil und situationsunabhängig ist. State-Konzepte heben indes die Objektseite des Interesses hervor, sodass Interesse vor allem durch Kontextvariablen bestimmt wird. Interesse wird dann als zeit- und situationsabhängiger Zustand definiert (vgl. BERGMANN/ EDER 2005, S. 12).

Für pädagogische Fragestellung ist das State-Konzept attraktiver, da es den Zustands- und Prozesscharakter von Interesse betont. Demnach gilt Interesse als Voraussetzung von Lernprozessen (vgl. SCHIEFELE 1981, S. 102 ff.). MÜLLER (2006) betont, dass es aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspekti-

ve nicht ausreicht zu beschreiben, worauf sich Interessen beziehen und was eine Interessenhandlung ausmacht. Wichtiger sei, wie die Genese von Interesse beschrieben und erklärt werden kann. Unter anderem beschäftigte sich ABEL (1998, S. 12) mit der dynamischen Entwicklung von Interessen. Personen können ein bestimmtes Interesse im Zeitverlauf steigern, reduzieren oder verlieren. KRAPP schematisiert den Entwicklungsverlauf allgemeiner Interessen in einem Rahmenmodell der Interessengenese (vgl. Abb. 1).

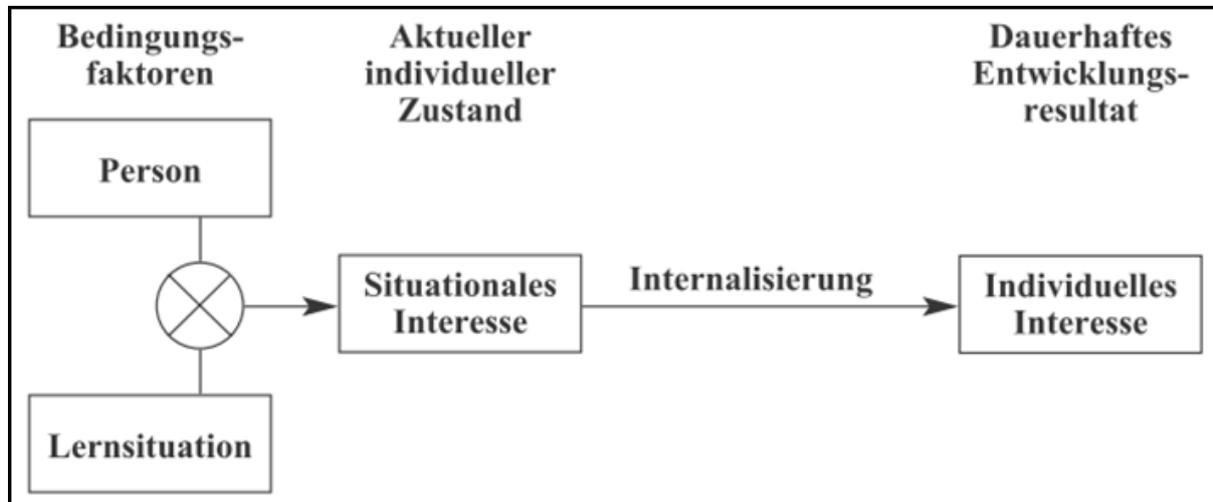


Abbildung 1: Rahmenmodell der Interessengenese [Quelle: KRAPP 1998, S. 191]

Demnach wird situationales Interesse in einem konkreten Handlungsablauf erlebt. Es stellt einen motivationalen Zustand dar, der aus der Wechselwirkung von Person und Situation bzw. Gegenstand hervorgeht. Unter bestimmten Voraussetzungen kann sich aus einem situationalen Interesse ein individuelles und dauerhaftes Interesse entwickeln. Die zunächst aus externen Anregungsfaktoren resultierende Neugier wird dann zu einer anhaltenden Bereitschaft zur lernwirksamen Auseinandersetzung mit dem neuen Lerngegenstand. Dafür ist die Entwicklung eines interessenthematischen Person-Gegenstand-Bezugs erforderlich, der unabhängig von den äußeren Anregungsbedingungen ist (vgl. KRAPP 1998, S. 190). Bezogen auf das Forschungs- und Praxisinteresse von Lehramtsstudierenden bedeutet dies, dass diese Interessen nur durch Konfrontation mit dem Gegenstand situativ erzeugt werden können und dann zu einem dauerhaften Interesse internalisiert werden müssen. Während die Studierenden in ihrer eigenen Schulzeit immer wieder mit dem (vermeintlichen) späteren Praxisfeld als Lehrkraft situativ konfrontiert werden und sich ein dauerhaftes Interesse an dieser Tätigkeit herausgebildet hat, erfolgen systematische Bezüge zur Forschung frühestens im Studium. Während ein Interesse an der späteren Praxis also – so die Vermutung – frühzeitig und stark ausgeprägt ist, spielt das Forschungsinteresse zunächst eine untergeordnete Rolle. Stereotypisierungen von Forschung auf der einen und Praxis auf der anderen Seite führen dann dazu, dass Konfrontation mit Forschung von dem starken Praxisinteressen überlagert wird und der Praxisturn der Bologna-Reformen scheint dies nochmals zu verstärken.

Mit diesen Annahmen verbunden ist die Erkenntnis, dass Interessen einen wichtigen Einfluss auf die Studien- und Berufswahl haben. Bereits in den späten 1950er Jahren entwickelte HOLLAND (1959) eine Berufswahltheorie, die Personen mit Hilfe von Interesseninventaren beschreibt. Demnach können Menschen des westlichen Kulturkreises einem von sechs Interessentypen zugeordnet werden. In ähnlicher Weise beschrieb SPRANGER, der das persönliche Interessenszentrum als wichtigen Aspekt der Entwicklung von Beruflichkeit betonte, bereits 1914 in seinem Hauptwerk unterschiedliche Interessentypen. Er unterschied zwischen dem theoretischen Mensch, dem ökonomischen Mensch, dem

ästhetischen Mensch, dem sozialen Mensch, dem Machtmensch sowie dem religiösen Mensch (vgl. SPRANGER 1914 sowie SPRANGER 1921). HOLLAND differenziert zwischen der praktisch-technischen (R), der intellektuell-forschenden (I), der künstlerisch-sprachlichen (A), der sozialen (S), der unternehmerischen (E) sowie der konventionellen (C) Orientierung (vgl. HOLLAND 1997, S. 1).

Praktisch-technische Orientierung (R - Realistic): Diesen Personen wird eine Vorliebe für Tätigkeiten zugeschrieben, die Kraft, Koordination und Handgeschick erfordern. Die Tätigkeiten führen zu konkreten, fass- und sichtbaren Ergebnissen. Sie verfügen über Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse im mechanischen, technischen, elektronischen und landwirtschaftlichen Bereich. Erzieherische und soziale Tätigkeiten lehnen sie hingegen eher ab. (vgl. HOLLAND 1997, S. 21 f.)

Intellektuell-forschende Orientierung (I - Investigative): Die „Vorliebe für Aktivitäten, bei denen symbolische, schöpferische, systematische oder beobachtende Auseinandersetzungen mit physischen, biologischen oder kulturellen Phänomenen im Vordergrund steht“ (BERGMANN/ EDER 2005, S. 21), ist typisch für Personen mit der intellektuell-forschenden Orientierung. Sie wollen die Phänomene verstehen und versuchen diese unter Kontrolle zu bringen. Überredende, soziale oder repetitive Tätigkeiten werden abgelehnt. Als Wertebezug dient vor allem die Wissenschaft. (vgl. HOLLAND 1997, S. 22 f.)

Künstlerisch-sprachliche Orientierung (A - Artistic): Charakteristisch ist hier ein Hang für offene und unstrukturierte Aktivitäten. Diese Personen mögen die künstlerische Selbstdarstellung oder die Kreation künstlerischer Produkte unter dem Einsatz von Materialien, Sprache aber auch Menschen. Folglich liegen ihre Fähigkeiten im Bereich der Musik, des Schauspiels, der Schriftstellerei sowie der Sprache und bildenden Kunst. Abgegrenzte, systematische und geordnete Tätigkeiten werden eher abgelehnt. (vgl. HOLLAND 1997, S. 23 f.)

Soziale Orientierung (S - Social): Diese Personen präferieren Tätigkeiten, „bei denen sie sich mit anderen Menschen in Form von Unterrichten, Lehren, Ausbilden, Versorgen oder Pflegen befassen können; weniger gut liegen ihnen klar abgegrenzte, systematische Tätigkeiten oder der Umgang mit Werkzeugen oder Maschinen“ (BERGMANN/ EDER 2005, S. 22). Dabei beziehen sich ihre zentralen Wertausrichtungen auf soziale und ethische Aspekte. (vgl. HOLLAND 1997, S. 24 f.)

Unternehmerische Orientierung (E - Enterprising): Personen mit dieser Grundorientierung haben eine „Vorliebe für Tätigkeiten oder Situationen, in denen sie andere – meist um ein organisatorisches Ziel oder wirtschaftlichen Gewinn zu erreichen – mithilfe der Sprache oder anderer Mittel beeinflussen, zu etwas bringen, führen, oder auch manipulieren können“ (BERGMANN/ EDER 2005, S. 22). Hingegen werden beobachtende oder systematische Tätigkeiten abgelehnt. (vgl. HOLLAND 1997, S. 25 f.)

Konventionelle Orientierung (C - Conventional): Menschen mit einer konventionellen Orientierung mögen den genau bestimmten, geordneten, systematischen Umgang mit Daten. Sie dokumentieren, ordnen und verarbeiten gerne organisatorische oder wirtschaftliche Informationen. Die speziellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse liegen im algebraischen, verwaltenden und geschäftlichem Bereich. Offene und unstrukturierte Tätigkeiten liegen diesen Personen weniger gut. (vgl. HOLLAND 1997, S. 26 f.)

HOLLANDS Typologie bietet damit eine Möglichkeit, Personen zu beschreiben. Die am stärksten ausgeprägte Interessenorientierung wird zur Zuschreibung der Person zu einem der oben dargestellten Typen verwendet (vgl. HOLLAND 1997, S. 21). Die sechs Interessentypen sollen erschöpfend sein, d. h. alle im westlichen Kulturkreis vorkommenden Interessenrichtungen können mittels dieser Dimensionen beschrieben werden. Interessanter jedoch ist, dass die Reihenfolge der Interessen nicht beliebig ist, „sondern daß sie nach ihrer psychologischen Verwandtschaft durch eine hexagonale Anordnung

adäquat repräsentiert werden können“ (EDER 1998, S. 65). Nebeneinander liegende Interessen sind folglich verwandt, gegenüberliegende gegensätzlich (vgl. Abb. 2).

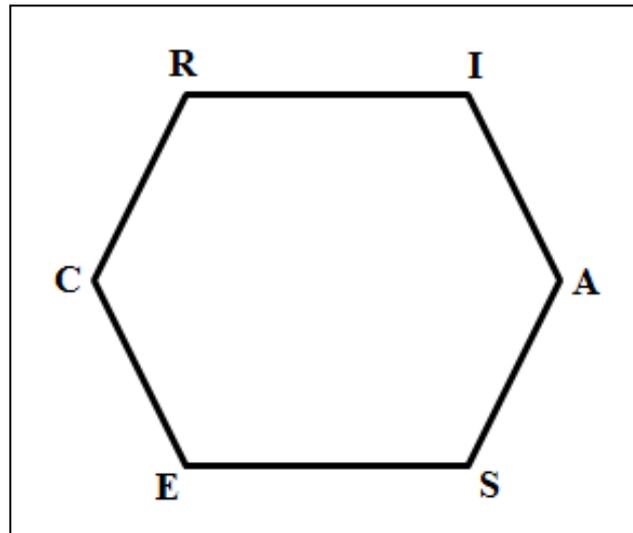


Abbildung 2: RIASEC-Hexagon [Quelle: HOLLAND 1997, S. 35]

Mit Blick auf das Forschungs- und Praxisinteresse von Lehramtsstudierenden ist hiernach zu konstatieren, dass die intellektuell-forschende Orientierung, flankiert von der praktisch-technischen auf der einen und der künstlerisch-sprachlichen Orientierung auf der anderen, dem Forschungsinteresse nahekommt und die unternehmerische Orientierung, gerahmt von der sozialen und konventionellen Orientierung, dem Praxisinteresse von Lehramtsstudierenden entsprechen dürfte. Damit werden die Interessen allerdings als dichotom konzeptualisiert.

3 Zur Modellierung der zweidimensionalen Typisierung des Forschungs- und Praxisinteresses von Studierenden

Wenn wir das Forschungs- und Praxisinteresse von Lehramtsstudierenden in den Mittelpunkt stellen, dann werden die Prämissen des Ansatzes von Holland modifiziert. Erstens ist das Modell nicht mehr erschöpfend, da andere Interessentypen ausgeblendet werden und zweitens muss dann die Dichotomie konzeptionell aufgehoben werden. Denn während einige Ansätze Forschungs- vs. Praxisinteresse von Studierenden eindimensional, dichotom fassen und damit (Des-)Interesse an beidem zugleich ausblenden, gehen wir von einem zweidimensionalen Modell aus (vgl. Abb. 3).

Praxisinteresse im Lehramtsstudium richtet sich gegenständlich auf die spätere Berufspraxis als Lehrerin oder Lehrer und auf die (Vorbereitung zur) Lösung praktischer Probleme. Ein ausgeprägtes Praxisinteresse führt dazu, dass die Studierenden solchen Lerngegenständen und Erfahrungen hohe Bedeutung beimessen, die anschlussfähig an ihre subjektiven Vorstellungen über Praxis sind, und dass sie sich mit diesen Gegenständen motiviert auseinandersetzen. Dies können theoretisch fundierte Gegenstände sein, die eng mit praktischen Problemstellungen verbunden sind bzw. die direkt auf die Herausforderungen der späteren Berufstätigkeit ausgerichtet sind (z. B. Unterrichtsplanungskonzepte, Unterrichtsmethoden, angewandte Lerntheorien). Praxisinteressierte Studierende sollten praktischen Erfahrungen und Problemstellungen, anwendungsorientierten und transferorientierten Lehrveranstaltungen sowie unterrichtsbezogenen Theorien eine hohe Bedeutsamkeit zuweisen (wertbezogene Valenz), an der Konfrontation mit praxisorientierten

Gegenständen Freude empfinden (gefühlbezogene Valenz) und motiviert sein, sich mit diesen auseinanderzusetzen (epistemische Orientierung).

Forschungsinteresse im Lehramtsstudium richtet sich dagegen gegenständig auf Forschung über pädagogische, didaktische sowie schul- und unterrichtsbezogene Problemstellungen mit dem Ziel wissenschaftliche Erkenntnis(-prozesse) zu durchdringen. Dies umfasst sowohl theoretische als auch empirische Fragestellungen, die allerdings nicht losgelöst von der Praxis sind. Jedoch dominiert hier nicht ein Interesse an der eigenen Handlungsfähigkeit in der Praxis, sondern an Ergebnissen und Methoden wissenschaftlicher Erkenntnis über diese (z. B. didaktische Modelle zur Analyse von Unterricht, Unterrichtsmethodenforschung, Lehr-Lern-Forschung). Forschungsinteressierte Studierende sollten Erkenntnistheorien, theoretischen und empirischen Problemstellungen, forschungs- und methodenorientierten Lehrveranstaltungen sowie eigenen Forschungserfahrungen eine hohe Bedeutsamkeit zuweisen (wertbezogene Valenz), an der Konfrontation mit forschungsorientierten Gegenständen Freude empfinden (gefühlbezogene Valenz) und motiviert sein, sich mit diesen auseinanderzusetzen (epistemische Orientierung).

Insofern können beide Interessen durchaus auf eine Verbesserung der Praxis gerichtet sein. Während das Praxisinteresse einer eher subjektiven Perspektive zur individuellen Lösung wahrgenommener Probleme entspricht und auf individuelle Handlungsfähigkeit in der Praxis ausgerichtet ist, bezieht sich das Forschungsinteresse aus einer objektiven Perspektive eher auf die intersubjektive Beschreibung, Erklärung und Lösung von Forschungs- und Praxisproblemen.

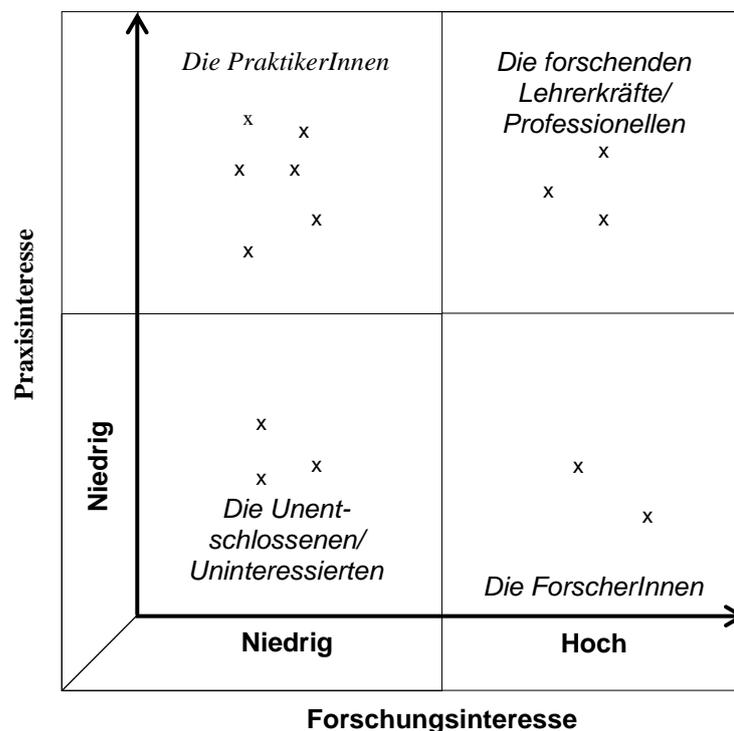


Abbildung 3: Zweidimensionales Modell zur Typisierung des Forschungs- und Praxisinteresses [Quelle: Eigene Darstellung]

Über die Ausprägungen der beiden, soeben beschriebenen Dimensionen hinweg, können nunmehr vier Typen konstruiert werden (vgl. Abb. 3).

Die „Unentschlossenen/Uninteressierten“ zeichnen sich durch ein gering bzw. unterdurchschnittlich

ausgeprägtes Praxis- und Forschungsinteresse aus. Sie sind weder an praktischen Problemstellungen noch an Forschungsfragen interessiert. Ihre Berufswahl ist möglicherweise diffus oder basiert – wie auch ihre Studienmotivation – eher auf extrinsischer Motivation. Problematisch ist dies vor allem, da eine überwiegend extrinsische Berufs- und Studienmotivation und ein niedriges Interesse an den beruflichen Aufgaben von Lehrkräften als erheblicher Risikofaktor für die Ausübung des Lehrerberufs gilt (vgl. u. a. BRÜHWILER 2001; SCHAARSCHMIDT 2004; VAN DICK 2006).

Auch bei dem Typ der „ForscherInnen“ ist das Praxisinteresse gering ausgeprägt. Dies bedeutet jedoch nicht, dass diese sich nicht für die beruflichen Aufgaben von Lehrkräften interessieren. Ihr ausgeprägtes Forschungsinteresse kann ebenso praktische Problemstellungen des Berufsfeldes einschließen, allerdings nicht aus der subjektiven Perspektive einer beruflichen Handlungsfähigkeit, sondern aus einer Forschungsperspektive, mit dem Ziel wissenschaftlicher Erkenntnis. Auch hier könnte die Berufswahl noch eher diffus oder bereits auf eine zukünftige Tätigkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung gerichtet sein.

Die „PraktikerInnen“ hingegen entsprechen vermutlich dem oben skizzierten Typus des vornehmlich praxisinteressierten Lehramtsstudierenden, der zugleich wenig Interesse an Forschungsfragen hat. Diese(r) absolviert das Studium vor allem mit dem Ziel, Lehrerin bzw. Lehrer zu werden und erhofft sich durch die universitäre Ausbildung einerseits die Vermittlung grundlegender Kompetenzen, um pädagogisch handeln zu können und andererseits die entsprechende Berechtigung. Diese bewerten die Inhalte des Studiums vorrangig entsprechend der subjektiv beigemessenen Praxisrelevanz.

Die (angehenden) „forschenden Lehrkräfte/Professionellen“ stellen gewissermaßen den Idealtypus des Lehramtsstudierenden bzw. der Lehrkraft i. S. von SCHÖNS „Reflective Practitioners“ dar (vgl. SCHÖN 1983). Sie zeichnen sich sowohl durch ein hohes Praxis- als auch durch ein ausgeprägtes Forschungsinteresse aus. Sie begegnen bereits im Studium ihrer späteren Berufspraxis interessiert und motiviert aus einer fragend-entwickelnden und kritisch-reflexive Haltung heraus. Sie sind daran interessiert, akademisches Wissen für die (zunehmend theoretisch und empirisch fundierte) Analyse, Gestaltung und distanzierte Reflexion des Berufsfeldes nutzbar zu machen und auf diese Weise die Lehrertätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern aus einer forschenden Grundhaltung heraus auszuüben (vgl. Kap. 1). Diese Interessenlage kann überdies als Basis der Ausprägung professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften verstanden werden (vgl. BAUMERT/ KUNTER 2006).

4 Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen ist davon auszugehen, dass die Studierenden ein stärkeres Praxisinteresse zuungunsten des Interesses an Forschung haben. Es stellt sich also die Frage, wie ausgeprägt die Forschungs- und Praxisinteressen der Studierenden sind?

Dabei ist erstens zu klären, ob die beiden Interessen mit dem AIST-R Test validiert werden können und ob sie zweitens als gegensätzliche Interessen bestehen. Drittens stellt sich die Frage, ob Lehramtsstudierende, tatsächlich ein nochmals stärkeres Interesse an der beruflichen Praxis aufweisen als andere Studierende (hier am Bsp. der Wirtschaftswissenschaften). Viertens ist zu prüfen, ob das eingeführte zweidimensionale Modell und die damit implizierten Interessentypen zur Klassifizierung der Interessenlagen der Studierenden geeignet sind und wenn dies zutrifft, inwiefern fünftens die erhobenen typenexogenen Merkmale zur Beschreibung und Erklärung der Typisierung herangezogen werden können.

Zur Erfassung des Forschungs- und Praxisinteresses wurden zwei Instrumente genutzt. Zum einen wurde ein zweidimensionales Instrument erarbeitet, welches sowohl Forschungs- als auch Praxisinteresse im Studium abbilden soll. Zum anderen wurde zur Validierung der „Allgemeine Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test“ (AIST-R), der auf den Interessendimensionen der berufsbezogenen Persönlichkeitstheorie von Holland fußt, herangezogen. Wir gehen dabei davon aus, dass die intellektuell-forschende Orientierung mit dem Forschungsinteresse (sowie den angrenzenden realistisch und künstlerisch-sprachlichen Orientierungen) korrespondiert und das Praxisinteresse mit der unternehmerischen Orientierung (sowie sozialen und konventionalen Orientierungen) (vgl. Abb. 2). Zur Erfassung von Interessen haben sich standardisierte Tests bewährt, wobei der AIST-R im Vergleich als besonders stabil und zuverlässig gilt (vgl. BERGMANN 2007). In diesem Test werden die sechs Interessendimensionen mit jeweils zehn Items abgefragt, um individuelle Interessenprofile zu erstellen. Die überwiegende Anzahl der Items steht für berufliche oder schulische Tätigkeiten. Überdies berücksichtigen die im Antwortformat abgebildeten Abstufungen der Interessenintensität kognitive, emotionale und wertbezogene Merkmale (BERGMANN/ EDER 2005, S. 20).

Im zweiten Frageblock wird die Studienmotivation abgefragt. Neben Motiven der Studienwahl wird dabei auch die Abbruchneigung erfasst. In einem dritten Fragenblock wird das zweidimensionale Modell mit sechs Items erprobt, welches sowohl das Forschungs- als auch das Praxisinteresse abbilden soll. Wie bereits im AIST-R, wird auch an dieser Stelle das Interesse an beruflichen und schulischen Tätigkeiten über eine fünfstufige Likert-Skala abgefragt. Die Items zum Forschungs- und Praxisinteresse sind nicht lehramtsspezifisch angelegt, um den angestrebten Vergleich von Wirtschaftswissenschaftlern i. e. S. und den Lehrämtern zu ermöglichen.

Weiterhin werden das aktuelle Fachsemester und der Studiengang erfasst, um Unterschiede in Bezug auf verschiedene Studienphasen und Studiengänge identifizieren zu können. Zudem wird erfasst, welche Lehrveranstaltungstypen überhaupt absolviert wurden und wie diese emotional besetzt sind (emotionale Valenz). Außerdem werden soziodemografische Daten erhoben. Dabei geht es um die voruniversitäre Sozialisation und die Frage, ob während des Studiums einer wissenschaftlichen oder eine nichtwissenschaftlichen Erwerbstätigkeit nachgegangen wird.

Die Untersuchung wurde mit Studierenden der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena durchgeführt. Neben den originären wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen, die zur Kontrastierung und als Kontrollgruppe dienen, wurden sowohl Studierende der Wirtschaftspädagogik (Lehramt berufsbildende Schulen) und des gymnasialen Lehramts (Lehramt allgemeinbildende Schulen) erreicht. Der Zugang erfolgt über Lehrveranstaltungen, die von Studierenden aller Studienphasen und Studiengänge besucht werden müssen (Pflichtveranstaltungen). Dabei wurde der Paper-Pencil-Test nach einer kurzen Instruktion jeweils zu Beginn der Lehrveranstaltung durchgeführt. Der Erhebungszeitpunkt lag im Februar 2015, also zum Ende des Wintersemesters 2014/15. Die Nettostichprobe umfasst 501 Fälle. In Tab. 1 wird die Zusammensetzung der Stichprobe anhand soziodemografischer Merkmale dargestellt.

Tabelle 1: Beschreibung der Stichprobe

Merkmal	Ausprägung	Häufigkeit ^a	Gültige Prozent
Geschlecht	männlich	250	51,1%
	weiblich	239	48,9%
Studiengang	Wirtschaftswissenschaften	323	68,4%
	Wirtschaftspädagogik (Lehramt berufsbildende Schulen)	53	11,2%
	Wirtschaft/Recht (Lehramt allgemeinbildende Schulen)	96	20,3%
Studienphase	Eingangsphase (1.–2. Semester)	118	26,0%
	Vertiefungsphase (3.–7. Semester)	232	51,1%
	Abschlussphase (8. Semester und höher)	104	22,9%
Elternhaus	Akademiker (mit Uni- oder FH-Abschluss)	117	28,0%
	gemischt	108	25,8%
	keine Akademiker (ohne Uni- oder FH-Abschluss)	193	46,2%
Berufsausbildung	mit abgeschlossener Berufsausbildung	62	12,4 %
	ohne abgeschlossene Berufsausbildung	439	87,6 %
Gesamt		501	100,0 %

^a jeweils zu 501 fehlende: nicht beantwortet

5 Forschungs- und Praxisinteressen von Studierenden

5.1 Befunde zum Forschungs- und Praxisinteresse der Studierenden

Zur Datenstrukturierung und -reduktion wurde zunächst eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt, deren Ergebnisse zeigen, dass zwei latente Komponenten das Antwortverhalten prägen und 59,8 % der Varianz erklären. Die erste Komponente bildet das Forschungsinteresse ab, die zweite das Praxisinteresse. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass zwei Subskalen gebildet werden können. Die entsprechende Reliabilitätsanalyse zeigt zwar nur befriedigende Werte (s. Tab. 2), trotzdem lässt sich über die Skalenstatistiken die Stichprobe gut beschreiben.

Aus der deskriptiven Statistik zum Forschungs- und Praxisinteresse (s. Tab. 2) wird eine Dominanz des Praxisinteresses gegenüber dem Forschungsinteresse deutlich. Gemessen am Skalenmittelpunkt weist die Stichprobe ein überdurchschnittliches Praxisinteresse (MW=4.28; SD=0.61) und ein leicht unterdurchschnittliches Forschungsinteresse (MW=2.74; SD=0.85) auf. Zudem zeichnet sich das Praxisinteresse durch eine rechtsgipflige Verteilung und eine geringere Streuung aus (vgl. dazu auch Abb. 5 u. 6). Insgesamt gruppiert sich das Gros der befragten Studierenden um die Mittelwerte herum.

Tabelle 2: Skalenstatistik zum Forschungs- und Praxisinteresse

	N	Cronbach's alpha	Items	Min	Max	MW	SD	Schiefe	Kurtosis
Forschungsinteresse	491	.662	3	1.00	5.00	2.74	.85	.177	-.118
Praxisinteresse	496	.568	3	2.00	5.00	4.28	.61	-.716	.041

Zwischen den Studierendengruppen bestehen nur geringfügige Mittelwertunterschiede. Der (querschnittliche) Vergleich der Studierenden entlang der Studienphasen zeigt eine leichte Abnahme des Forschungsinteresses in der Mitte des Studiums, gefolgt von einer Rückkehr auf das Ausgangsniveau sowie eine leichte Zunahme des Praxisinteresses mit steigendem Studienfortschritt. Es zeigt sich zudem, dass die „Pädagogen“ im Vergleich zu den Wirtschaftswissenschaftlern ein leicht geringeres Forschungsinteresse aufweisen, dafür jedoch ein höheres Praxisinteresse.

Aus der Korrelationsmatrix zwischen Forschungs- und Praxisinteresse sowie den Interessendimensionen nach HOLLAND auf der Grundlage des AIST-R ist ersichtlich, dass die Annahme, dass die intellektu-

ell-forschende Orientierung mit dem Forschungsinteresse sowie den benachbarten realistischen und künstlerisch-sprachlichen Orientierungen einerseits und andererseits das Praxisinteresse mit der unternehmerischen Orientierung und der angrenzenden sozialen wie auch konventionalen Orientierungen korrespondiert, bestätigt wird. Die beiden Interessen korrespondieren also erwartungskonform mit der Theorie von HOLLAND. Zudem zeigt sich, dass sie in der Stichprobe gegenläufig miteinander in Zusammenhang stehen, d. h. tendenziell führt ein stärkeres Praxisinteresse zu einem geringeren Interesse an Forschung. Dies war vor dem Hintergrund der gegenläufig (hexagonalen) Struktur von HOLLANDS Interesseninventaren zunächst zu erwarten.

Tabelle 3: Korrelationsmatrix zwischen Forschungs- und Praxisinteresse sowie den Interessendimensionen nach HOLLAND

	FI	PI	R	I	A	S	E	C
FI - Forschungsinteresse	1	-,217**	,246**	,494**	,139**	,036	,046	,131**
PI - Praxisinteresse		1	-,016	-,147**	,044	,189**	,208**	,152**
R - Realistische Orientierung			1	,627**	,139**	,050	,117**	,253**
I - Intellektuell-forschende Orientierung				1	,179**	,043	,099*	,266**
A - Künstlerisch-sprachliche Orientierung					1	,354**	,140**	,029
S - Soziale Orientierung						1	,470**	,144**
E - Unternehmerische Orientierung							1	,415**
C - Konventionelle Orientierung								1

** . Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (zweiseitig). * . Korrelation ist bei Niveau 0,05 signifikant (zweiseitig).

Ein Blick auf die Verteilung der Datenpunkte zeigt nun aber, dass man zwar in der Tendenz von einer Gegensätzlichkeit von Forschungs- und Praxisinteresse ausgehen kann, allerdings die oben beschriebene Typisierung die Beschreibung der Interessenslagen besser zu treffen scheint (s. Abb. 4). Bei Betrachtung der Verteilung von Forschungs- und Praxisinteressen zeigt sich, dass – ausgehend von den jeweiligen Mittelwerten der Stichprobe – hinsichtlich beider Interessen sowohl jeweils überdurchschnittlich als auch jeweils unterdurchschnittliche Ausprägungen bestehen. Es gibt folglich neben „ForschernInnen“ und „PraktikernInnen“ einerseits Uninteressierte bzw. besser „unterdurchschnittlich Interessierte“ als auch Studierende mit einem hohen Forschungs- und Praxisinteresse („Forschende PraktikerInnen“).

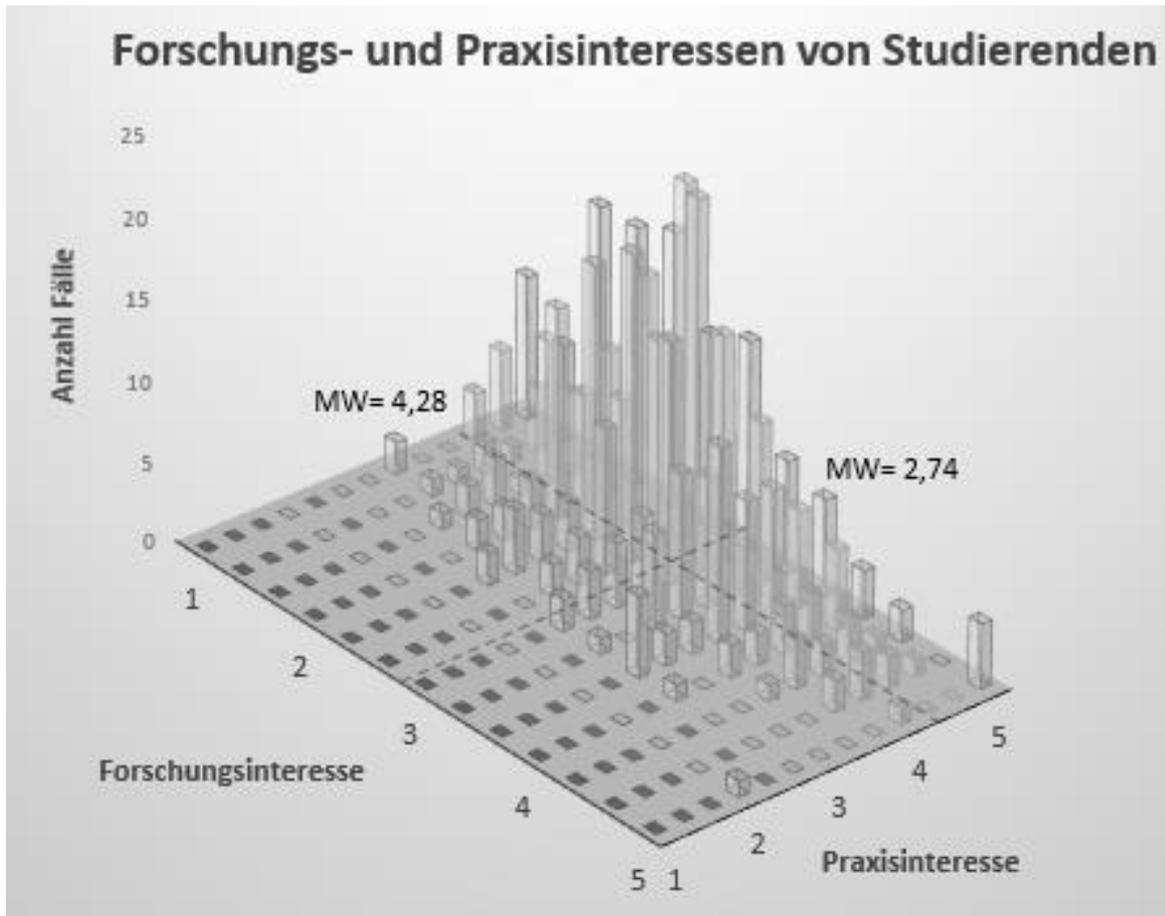


Abbildung 4: Praxis- und Forschungsinteresse [Quelle: Eigene Darstellung]

5.2 Typisierung der Studierendeninteressen

Die theoretischen Ausführungen und die eben dargestellten Befunde legen den Schluss nahe, dass es Regelmäßigkeiten im Interessenprofil gibt, die unserer Vermutung nach keinen dichotomen Charakter haben, sondern sich zweidimensional klassifizieren lassen. Die Ausprägungen der Interessen sind nun mittels einer hierarchischen Clusteranalyse auf Fallebene so zu typisieren, dass Gruppen identifiziert werden können.

Als Fusionierungsalgorithmus wurde das Ward-Verfahren ausgewählt, welches die Clusterbildung nach dem Varianzkriterium vornimmt und insgesamt möglichst homogene Gruppen erzeugt (vgl. BACKHAUS et al. 2011, S. 395 ff.). Das Dendrogramm legt eine 2- bis 4-Cluster-Lösung nahe. Auf Grund der angestellten Plausibilitätsüberlegungen wurde die 4-Cluster-Lösung als final gewählt. Ergänzend wurde eine Clusteranalyse mit dem k-means-Verfahren zur finalen Clusteranalyse durchgeführt. Die Unterschiede zur hierarchischen Lösung mittels Ward-Algorithmus sind minimal.

Ein Mittelwertvergleich der typenendogenen Variablen ermöglicht eine erste Interpretation der Ergebnisse. Es zeigt sich, dass sich die Gruppen hinsichtlich der clusterbeschreibenden Variablen signifikant voneinander unterscheiden (s. Tab. 4). Die Typen mit den jeweiligen Clusterzentren lassen sich als „Unterdurchschnittlich Interessierte“, „Forschende PraktikerInnen“, „ForscherInnen“ oder „PraktikerInnen“ charakterisieren.

Tabelle 4: Ergebnisse der Clusteranalyse

	Cluster*			
	Unterdurchschnittlich Interessierte	Forschende PraktikerInnen	ForscherInnen	PraktikerInnen
MW Forschungsinteresse	2,45	3,02	3,87	1,80
MW Praxisinteresse	3,74	4,67	3,86	4,77
N	129	133	103	125

* Ergebnisse einer Clusteranalyse mit k-means-Verfahren; Mittelwertunterschiede signifikant (Forschungsinteresse $F(3,486) = 477,481$ ($p=0.000$); $F(3,486) = 228,400$ ($p=0.000$)); $N=490$.

Die jeweiligen Mittelwertunterschiede sind signifikant. Die Verteilung im Merkmalsraum zeigt, dass sich die vier Typen als Gruppen um die jeweiligen Clusterzentren ordnen lassen und der theoretischen Klassifizierung entsprechen (s. Abb. 5).

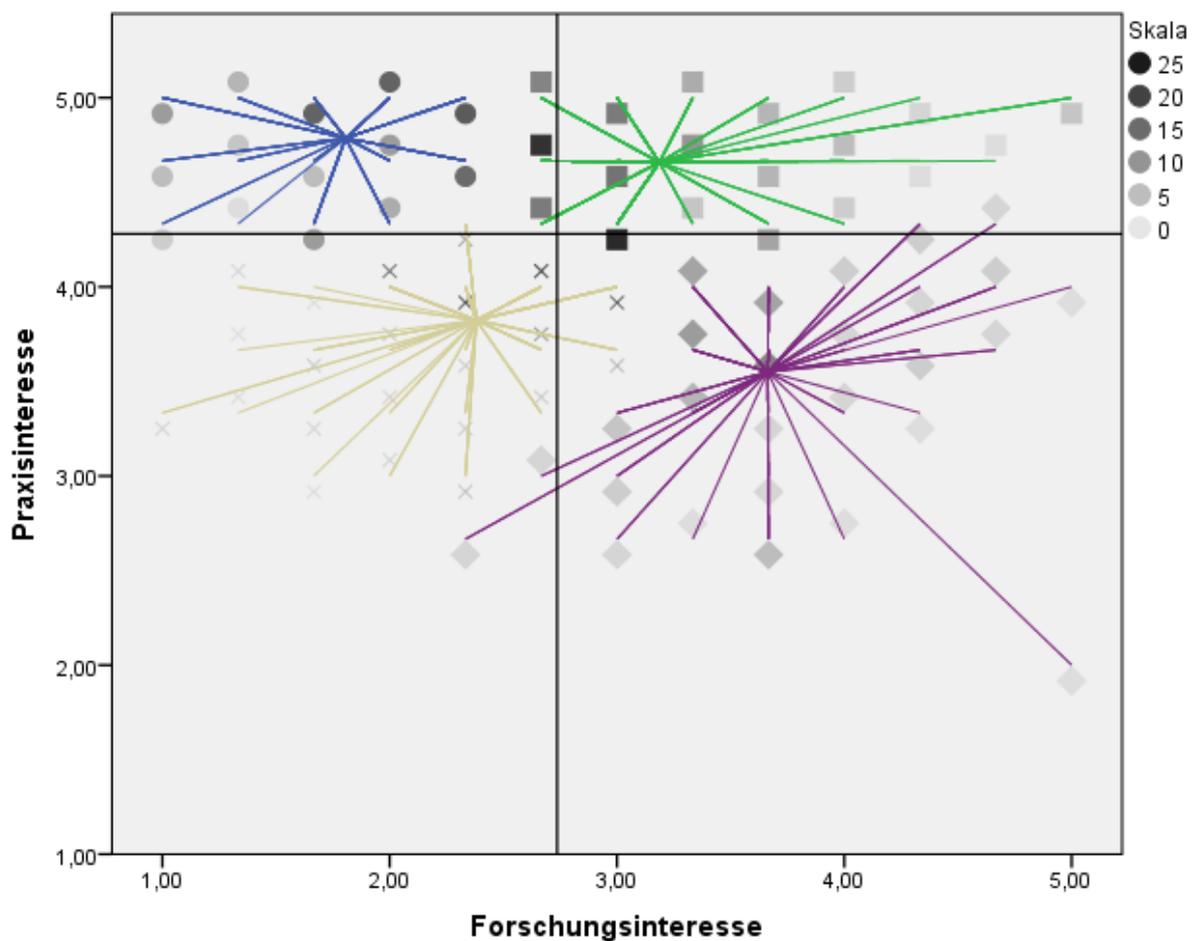


Abbildung 5: Clusterzentren entlang des Praxis- und Forschungsinteresses [Quelle: Eigene Darstellung]

Da die Skalen des AIST-R nach HOLLANDS Berufswahltheorie und unsere Skalierung des Forschungs- und Praxisinteresses miteinander positiv korrelieren, ist wenig überraschend, dass sich die Typen analog über die sechs Interessendimensionen nach HOLLAND beschreiben lassen (s. Tab. 5).

Tabelle 5: Skalenmittelwerte des AIST-R differenziert nach Interessenclustern

	Unterdurchschnittlich Interessierte	Forschende Praktiker/ innen	Forscher/ innen	Praktiker/ innen	Gesamt
R - Realistische Orientierung	98,08	100,20	100,36	95,77	98,54
I - Intellektuell-forschende Orientierung	99,49	101,76	104,22	95,38	100,05
A - Künstlerisch-sprachliche Orientierung	99,53	101,95	102,38	99,66	100,82
S - Soziale Orientierung	104,01	107,23	104,97	105,84	105,55
E - Unternehmerische Orientierung	104,91	108,09	106,47	107,02	106,64
C - Konventionelle Orientierung	104,84	108,03	107,85	106,70	106,81

5.3 Wechselwirkungen zwischen Interessen und weiteren Personenmerkmalen

Eine weitere Betrachtung der Clusterlösung entlang von typenexogenen Variablen ermöglicht nunmehr eine differenziertere Beschreibung der Typen und signalisiert potentielle Einflussfaktoren auf die Entstehung der Interessen. Ein erster Aspekt ist in diesem Zusammenhang das Erleben der Studiensituation.

Betrachtet man das Erleben von bestimmten universitären Veranstaltungs- und Anforderungsformaten (s. Tab. 6) wird deutlich, dass die „Unterdurchschnittlich Interessierten“ tendenziell geringere Freude an den verschiedenen Formaten aufweisen. Auch die „PraktikerInnen“ signalisieren geringere Freude insbesondere an eher wissenschafts- bzw. forschungsnahen Formaten. „ForscherInnen“ hingegen empfinden genau an diesen Formaten wiederum eher Freude. „Forschende PraktikerInnen“ verspüren eher Freude in praxisnahen Veranstaltungen. Insbesondere dieser Befund ist erklärungsbedürftig. Eventuell erleben die „Forschenden PraktikerInnen“ Möglichkeiten des Transfers zwischen forschungs- und praxisnahen Formaten als bereichernd und können „Praxis“ anders reflektieren, was wiederum mit Schöns Ansatz des „Reflective Practitioners“ verknüpft werden kann (vgl. SCHÖN 1983). Unklar ist zudem die Richtung des Zusammenhangs. Führt das Interesse zu Freude an den Formaten oder beeinflusst das Erleben dieser die Interessenslagen?

Tabelle 6: Erleben universitärer Veranstaltungs- und Anforderungsformate differenziert nach Interessenclustern

Korrelationen	Unterdurchschnittlich Interessierte	Forschende PraktikerInnen	ForscherInnen	PraktikerInnen
Freude an Forschungsmethoden	-,129*	,054	,480**	-,369**
Freude an Bachelor-/Masterarbeit	-,042	,091	,172**	-,204**
Freude an Haus-/Seminararbeiten	-,016	,034	,135*	-,137*
Freude am kaufmännischen Praktikum	-,146*	,166**	-,140*	,102
Freude am Schulpraktikum	-,036	,119*	-,116*	,016

** . Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (zweiseitig). * . Korrelation ist bei Niveau 0,05 signifikant (zweiseitig).

Wir gehen davon aus, dass beide Wirkungszusammenhänge gleichzeitig bzw. alternierend bestehen. Ähnliches zeigt sich in Bezug auf die Befunde zu den nach Clustern differenzierten Nebentätigkeiten (s. Tab. 7). Diesbezüglich ist festzuhalten, dass akademisch orientierte Nebentätigkeiten überdurchschnittlich häufig von „ForschernInnen“, Nebenjobs außerhalb der Universität häufiger von „PraktikernInnen“ ausgeübt werden und die „Unterdurchschnittlich Interessierten“ generell seltener Neben-

tätigkeiten nachgehen. Auch hier stellt sich die Frage nach den Wechselwirkungen: Beeinflusst das Interesse die Tätigkeit oder die Tätigkeit das Interesse?

Tabelle 7: Nebentätigkeiten differenziert nach Interessenclustern

	N	Unterdurchschnittlich Interessierte	Forschende Praktiker/innen	Forscher/innen	Praktiker/innen
Wissenschaftliche Hilfskraft					
nein	203	33,00 %	27,59 %	08,87 %	30,54 %
noch nicht, aber Interesse	149	26,17 %	25,50 %	26,17 %	22,15 %
ja	92	17,39 %	30,43 %	32,61 %	19,57 %
Gesamt	444	27,48 %	27,48 %	19,59 %	25,45 %
Tutor					
nein	224	31,25 %	26,34 %	11,16 %	31,25 %
noch nicht, aber Interesse	167	23,95 %	28,74 %	26,95 %	20,36 %
ja	45	20,00 %	20,00 %	40,00 %	20,00 %
Gesamt	436	27,29 %	26,61 %	20,18 %	25,92 %
Nebenjob außerhalb der Uni					
nein	196	31,63 %	25,51 %	19,39 %	23,47 %
noch nicht, aber Interesse	88	25,00 %	28,41 %	25,00 %	21,59 %
ja	156	23,72 %	26,92 %	15,38 %	33,97 %
Gesamt	440	27,50 %	26,59 %	19,09 %	26,82 %

Ein zweiter Aspekt ist die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Studierendengruppe. Differenziert nach Studierendengruppen fallen vor allem die Wirtschaftspädagogen/innen einerseits durch eine überdurchschnittliche Zuordnung zur Gruppe der „PraktikerInnen“ auf (s. Tab. 8). Andererseits finden sich vermutlich aufgrund der hohen Praxisorientierung seltener uninteressierte Studierende. Allerdings sind die Fallzahlen sowie das multivariate Bedingungsgeflecht zu berücksichtigen, da hinter der Studienwahl unterschiedliche Interessen, Motive, Ziele, Biographien und Lebensentwürfe stehen.

Tabelle 8: Studierendengruppen differenziert nach Interessenclustern

Studierendengruppe	N	Unterdurchschnittlich Interessierte	Forschende PraktikerInnen	ForscherInnen	PraktikerInnen
Wipäd	52	21,20%	19,20%	19,20%	40,40%
Lehramt Wirtschaft/ Recht	96	28,10%	28,10%	18,80%	25,00%
WIWI	342	26,60%	28,10%	21,90%	23,40%
Gesamt	490	26,30%	27,10%	21,00%	25,50%

Des Weiteren lassen sich bezüglich des Studienfortschritts Unterschiede identifizieren. Die Gruppe der „Unterdurchschnittlich Interessierten“ ist mit steigendem Studienfortschritt relativ kleiner, die der „PraktikerInnen“ deutlich größer. Allerdings deutet sich potenziell ein nicht linearer Verlauf an. In der mittleren Studienphase dominieren Praxisinteressen, zum Ende nehmen wiederum die Forschungsorientierungen zu, möglicherweise auch in Verbindungen mit entsprechenden Veranstaltungsformaten und forschungsorientierten Abschlussarbeiten.

Tabelle 9: Studienphasen differenziert nach Interessenclustern

Studienphase	N	Unterdurchschnittlich Interessierte	Forschende Praktiker/innen	Forscher/innen	Praktiker/innen
Studieneingangsphase (1-3 Sem.)	163	31,30%	27,00%	25,20%	16,60%
mittlere Studienphase (4-7 Sem.)	217	26,70%	24,90%	17,10%	31,30%
Studienausgangsphase (>7 Sem.)	110	18,20%	31,80%	22,70%	27,30%
Gesamt	490	26,30%	27,10%	21,00%	25,50%

Auch wenn es sich hier betont um querschnittliche Befunde handelt, sind Entwicklungsverläufe in den Interessensausprägungen wahrscheinlich. Gleichwohl kann es sich aber auch um strukturelle Verän-

derungen in den Teilstichproben handeln. Insofern bleibt bei einem querschnittlichen Vergleich offen, ob die differenzierten Ausprägungen auf entwicklungsmäßige Modifikationen der Interessenslagen oder aber auf (Selbst-)Selektionsmechanismen und den entsprechenden Dropout zurückzuführen sind. So wissen wir aus der Studienabbruchforschung, dass die Ursachen für Studienabbrüche bereits in den Studienvoraussetzungen oder der Studienwahl zu suchen sind. Erfolgreiche Studierende kennzeichnet eine hohe Leistungsbereitschaft, ausreichend Motivation und ein positives Selbstkonzept. Probleme hingegen haben jene, die kein echtes Interesse an ihrem Studium zeigen und keine dauerhafte Bindung zum Studium aufbauen. Bei diesen erhöht sich die Abbruchneigung aufgrund mangelnden Interesses und fehlender Motivation (vgl. MEYER et al. 1999; BEAN/ EATON 2000; GISBERT 2001; HEUBLEIN et al. 2010; GEORG 2008). So wird dementsprechend ersichtlich, dass sich insbesondere die Gruppe der „PraktikerInnen“ und die der „Unterdurchschnittlich Interessierten“ bereits mit der Möglichkeit des Studienabbruchs auseinandergesetzt haben (s. Tab. 10).

Tabelle 10: Nebentätigkeiten differenziert nach Interessenclustern

Abbruchneigung		N	Unterdurchschnittlich Interessierte	Forschende PraktikerInnen	ForscherInnen	PraktikerInnen
Abbruchgedanken	nein	372	24,19 %	27,96 %	23,39 %	24,46 %
	ja	117	32,48 %	24,79 %	13,68 %	29,06 %
Gesamt		490	26,33 %	27,14 %	21,02 %	25,51 %

Tab. 11 zeigt schließlich Unterschiede entsprechend biographischer Aspekte. Bezüglich der Tätigkeiten, die vor dem aktuellen Studium ausgeübt wurden, wird deutlich, dass in jeder Gruppe (Studium, Berufsausbildung, Erwerbstätigkeit) der Anteil der „unterdurchschnittlich Interessierten“ um bis zu 10-Prozentpunkte abweicht und die Interessiertheit am Studium mit entsprechenden Vorerfahrungen demgemäß höher ist. Dies ist weitgehend auf ein überdurchschnittliches Praxisinteresse zurückzuführen. Insofern befinden sich vor allem bei Studierenden mit Erfahrungen aus einem vorangegangenen Studium oder einer Berufsausbildung deutlich höhere Anteile von „PraktikerInnen“. Reine „ForscherInnen“ sind in den einzelnen Gruppen tendenziell unterrepräsentiert. Schließlich ist auf die Befunde zur Erwerbstätigkeit hinzuweisen, denn die Erfahrungen in der Arbeitswelt, jenseits von Ausbildungsbedingungen, führen nicht einseitig zu einem stärker ausgeprägten Praxis- oder Forschungsinteresse, sondern zur Zunahme der Gruppe der „Forschenden PraktikerInnen“.

Tabelle 11: Tätigkeiten vor dem Studium differenziert nach Interessenclustern

Tätigkeit vor Studium		N	Unterdurchschnittlich Interessierte	Forschende PraktikerInnen	ForscherInnen	PraktikerInnen
Anderes Studium	nein	343	27,70 %	25,07 %	23,03 %	24,20 %
	ja	147	23,13 %	31,97 %	16,33 %	28,57 %
Berufsausbildung	nein	410	27,80 %	28,05 %	21,22 %	22,93 %
	ja	80	18,75 %	22,50 %	20,00 %	38,75 %
Erwerbstätigkeit	nein	367	27,52 %	25,61 %	21,25 %	25,61 %
	ja	123	22,76 %	31,71 %	20,33 %	25,20 %
Ausbildung und Erwerbstätigkeit	nein	453	27,15 %	26,71 %	21,41 %	24,72 %
	ja	37	16,22 %	32,43 %	16,22 %	35,14 %
Gesamt		490	26,33 %	27,14 %	21,02 %	25,51 %

6 Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend kann zunächst festgehalten werden, dass die Dominanz des Praxis- gegenüber dem Forschungsinteresse von Studierenden auch in der vorliegenden Untersuchung repliziert werden kann. Es zeigt sich ebenfalls, dass die „Pädagogen“ im Vergleich zu den Wirtschaftswissenschaftlern ein leicht geringeres Forschungsinteresse, dafür jedoch ein höheres Praxisinteresse aufweisen. Mit Blick auf die Verteilung der Studierenden im Merkmalsraum (vgl. Abb. 5) wird überdies ersichtlich, dass trotz einer gegensätzlichen Tendenz des Forschungs- und Praxisinteresses, das hier eingeführte zweidimensionale Modell und die damit verbundene Typisierung in (angehende) „ForscherInnen“, „PraktikerInnen“, „Forschende PraktikerInnen“ und „unterdurchschnittlich Interessierte“ die Interessenlagen (der Studierenden) angemessener abbildet. Diese Differenzierung ist zudem als interessenbezogene Basis anschlussfähig an die vorherrschenden Vorstellungen zur Professionalisierung von Lehrkräften bzw. der Ausprägung professioneller Handlungskompetenz (vgl. u. a. BAUMERT/ KUNTER 2006), die ebenso wie Schöns „Reflective Practitioner“ (vgl. SCHÖN 1983) letztlich auf den Idealtypus der „Forschenden Lehrkraft“ bzw. des/der „Professionellen“ zielen.

Im Hinblick auf die Verteilung der Studierendengruppen nach Interessenclustern (vgl. Tab 8) sticht diesbezüglich insbesondere die Gruppe der Wirtschaftspädagogen/innen heraus, die im Vergleich zu den Gruppen der Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und der Lehramtsstudierenden Wirtschaft/Recht zwar einerseits einen geringeren Anteil „unterdurchschnittlich Interessierter“ aufweist, andererseits jedoch auch einen deutlich höheren Anteil von (angehenden) „PraktikerInnen“ zuungunsten der (angehenden) „Forschenden PraktikerInnen“. Vor dem Hintergrund des Leitbildes „Forschender PraktikerInnen“ stellt sich somit über die Studierendengruppen hinweg zum einen die Frage, wie deren Anteil – angesichts der Forderung nach Employability (i. S. v. Beschäftigungsfähigkeit) und nach zunehmenden Praxisbezügen im Studium, die auch den mehrheitlichen Interessenlagen und Erwartungen der Studierenden entsprechen – durch geeignete hochschuldidaktische Interventionen auszubauen sei und zum anderen inwiefern u. a. Konzepte Forschenden Lernens, die einen kritisch-reflexiven und (forschungs)methodisch geleiteten Zugriff auf die Praxis ermöglichen, dazu beitragen können, dieser Zielsetzung zu entsprechen.

Zur Aufhellung dieser Fragestellungen leistet die vorliegende Pilotstudie, die auf die Validierung des hier vorgestellten zweidimensionalen Modells gerichtet ist, jedoch allenfalls Ansatzpunkte, u. a. über das Erleben universitärer Veranstaltungs- und Anforderungsformate (vgl. Tab. 6). Auf der Grundlage des vorliegenden Datensatzes verbieten sich insofern weiterführende (multivariate) Analysen. Zur zukünftigen Aufklärung bieten sich einerseits Paneluntersuchungen an, durch welche die Entwicklungen der Interessenlagen ausgewählter Studierendengruppen (universitätsübergreifend) über den gesamten Studienverlauf (Bachelor- und/oder Master-Studiengänge) betrachtet werden können. Dabei sollten die Erhebungswellen so gruppiert werden, dass die Veränderungen der Interessenlagen durch Veranstaltungs- und Anforderungsformate betrachtet werden können. Andererseits kommen Interventionsstudien mit einem randomisierten Pretest-Posttest-Kontrollgruppendesign in Betracht, welche bspw. auf die diesbezüglichen Auswirkungen von Praxisphasen i. V. m. Forschendem Lernens zielen.

7 Literatur

- ABEL, J. (1998):** Auswirkungen von Studien- und Berufsperspektiven auf das Studieninteresse. In: Abel, J./ Tarnai, C. (Hrsg.): Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf. Münster u. a.: Waxmann, S. 11–28.
- ABEL, J./ TARNAI, C. (1998):** Vorwort. In: Abel, J./ Tarnai, C. (Hrsg.): Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf. Münster u. a.: Waxmann, S. 7–9.
- BACKHAUS, K. et al. (2011):** Multivariate Analysemethoden. Berlin u. a.: Springer.
- BARGEL, T. et al. (2012):** Studienqualitätsmonitor 2009. Vergleich mit den Erhebungen 2007 und 2008. Hannover: HIS.
- BAUMERT, J./ KUNTER, M. (2006):** Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), S. 469–520.
- BEAN, J. P./ EATON, S. B. (2000):** A Psychological Model of College Student Retention. In: Braxton, N. J. M. (Hrsg.): Reworking the Student Departure Puzzle. Nashville: Vanderbilt University Press, S. 48–61.
- BERGMANN, C. (2007):** Berufliche Interessen und Berufswahl. In: Schuler, H./ Sonntag, K. (Hrsg.): Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 413–421.
- BERGMANN, C./ EDER, F. (2005):** AIST-R. Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R) – Revision (Manual). Göttingen: Beltz.
- BERTHOLD, C. et al. (2012):** Diversity Report. Der Gesamtbericht (A1 - D3). Gütersloh: Bertelsmann.
- BRÜHWILER, C. (2001):** Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Oser, F./ Oelker, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Zürich: Rüegge, S. 343–398.
- EDER, F. (1998):** Differenziertheit der Interessen als Prädiktor der Interessenentwicklung. In: Abel, J./ Tarnai, C. (Hrsg.): Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf. Münster u. a.: Waxmann, S. 63–77.
- GEORG, W. (2008):** Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch – eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierendensurveys. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 28 (2), S. 191–206.
- GISBERT, K. (2001):** Geschlecht und Studienwahl: Biographische Analysen geschlechtstypischer und - untypischer Bildungswege. Münster: Waxmann.
- HEUBLEIN, U. et al. (2010):** Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover: HIS.
- HOLLAND, J. L. (1959):** A Theory of Vocational Choice. In: Journal of Counseling Psychology, 6 (1), S. 35–45.
- HOLLAND, J. L. (1997):** Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- JAHN, R. W./ GÖTZL M. (2015):** Forschung lernen durch Forschendes Lernen – Zur Verbindung von Forschung und Lehre in Schulpraktischen Studien. In: Jenewein, K./ Henning, H. (Hrsg.): Kompetenz-

orientierte Lehrerbildung. Neue Handlungsansätze für die Lernorte im Lehramt an berufsbildenden Schulen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 281–302.

KRAPP, A. (1992): Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: Krapp, A./ Prenzel, M. (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Münster: Aschendorff, S. 297–329.

KRAPP, A. (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44 (3), S. 185–201.

KRAPP, A./ GEYER, C./ LEWALTER, D. (2014): Motivation und Emotion. In: Seidel, T./ Krapp, A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim u. a.: Beltz, S. 193–222.

LUBINSKI, D./ BENBOW, C. P. (2000): States of Excellence. In: American Psychologist, 55 (1), S. 137–150.

MEYER, T. et al. (1999): Hochschule – Studium – Studienabbruch. Synthesebericht zum Forschungsprojekt „Studienabbruch an schweizerischen Hochschulen als Spiegel von Funktionslogiken“. Chur, Zürich: Rüegger.

MÜLLER, F. H. (2006): Interesse und Lernen. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 29 (1), S. 48–62.

SCHAARSCHMIDT, U. (2004): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim u. a.: Beltz.

SCHIEFELE, U. (1981): Interesse. In: Schiefele, H./ Krapp, A. (Hrsg.): Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. München: Ehrenwirth, S. 102–106.

SCHIEFELE, U. (1996): Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen u. a.: Hogrefe.

SCHÖN, D. A. (1983): The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

SCHUBARTH, W./ SPECK, K (2014): Fachgutachten „Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium“. Bonn: HRK.

SPRANGER, E. (1914): Lebensformen. Ein Entwurf. Halle a. S.: Niemeyer.

SPRANGER, E. (1921): Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Halle a. S.: Niemeyer.

SWANSON, J. L./ FOUAD, N. A. (1999): Applying Theories of Person-Environment Fit to the Transition From School to Work. In: The Career Development Quarterly, 47 (4), S. 337–347.

VAN DICK, R. (2006): Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung. Marburg: Tectum.

WILD, E./ HOFER, M./ PEKRUN, R. (2006): Psychologie des Lernalters. In: Krapp, A./ Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, Basel: Beltz, S. 203–267.

WISSENSCHAFTSRAT (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin.

ZIEGLER, B. (2002): Studienbezogene Vorerfahrungen, Studienorientierungen und Selbstzuschreibungen von Studierenden des Gewerbelehramts. In: Sommer, K.-H. (Hrsg.): Probleme und Aspekte der Berufsbildung. Stuttgart: BWT, S. 323–339.

Anhang

Die Reihe Arbeitsberichte „Berufs- und Betriebspädagogik“

(ehemals: Arbeitsberichte des Instituts für Berufs- und Betriebspädagogik)

ISSN 1437-8493

2016

Heft 87/16

Götzl, M.
Jahn, R.W.
Spittel, M.

Zweidimensionale Typisierung des Forschungs- und Praxisinteresses von Studierenden – Ein Modell und erste empirische Befunde

Heft 86/16

Bünning, F.
Lehmann, J.

Einfluss von außerschulischen Lernorten auf die Gestaltung von technisch geprägten Karrierewegen – Eine empirische Analyse der Effekte des Engagements im Schüler-Institut Technik und angewandte Informatik (SITI) e. V. auf die Berufswahl

2015

Heft 85/15

Jenewein, K.

Duales Studium Berufsbildung – Erfahrungen mit der Kooperation zwischen der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und der Siemens AG

2014

Heft 84/14

Nepom' yashcha, Y.

Geschlechterdifferenzierung in technischen Berufen unter dem Aspekt wachsender Heterogenität – Eine Untersuchung in der betrieblichen Berufsausbildung

Heft 83/14

Weidemeier, Ch.

Handlungsansätze zur Prävention und Intervention von Ausbildungsabbrüchen unter dem Aspekt wachsender Heterogenität

Heft 82/14

König, M.

Kooperatives Lernen in der betrieblichen Berufsausbildung

2013

Heft 81/13

Baumann, F.A.
Jenewein, K.
Müller, A.

Green Jobs and Climate Change. The Saxony-Anhalt Region – Renewable Energies in the Perspectives of the Economy and Vocational Education and Training

Heft 80/13

Jenewein, K.

Ingenieurwissenschaften – Grundüberlegungen, inhaltliche Konzeption und Lehrplanentwurf für einen gymnasialen Bildungsgang an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt

2011

Heft 79/11

Schulz, A.

Blended Learning - Die neue Rolle des Ausbilders

Martsch, M.

Heft 78/11

Jenewein, K.
Stolte, H.

TVET Teachers and Trainers - Concepts in Academic Education and Research

2010

Heft 77/10

Martsch, M.
Wienert, O.
Liefold, S.
Jenewein, K.

Perzeption in virtueller Realität als Aggregat von Visualisierung und Interaktion

Heft 76/10

Wittig, A.

Professionalisierung von Projektleitern. Eine qualitative Untersuchung von Projektleitern

Heft 75/10

Salzer, S.
Möhring-Lotsch, N.
Müller, A.

Einsatz neuer Medien in der betrieblichen Ausbildung - Didaktisches & webdidaktisches Konzept des Forschungsvorhabens "effekt"

Heft 74/10

Jenewein, K.
Schenk, M.

Virtuelle Realität in der technischen Aus- und Weiterbildung - Gegenstandsbestimmung und Umsetzungsbeispiele

2009

Heft 73/09

Schlasze, V.

Demografischer Wandel - Alternde Belegschaften und fehlende Nachwuchskräfte in kleinen und mittleren Unternehmen?

Heft 72/09

Peters, S.
Werwick, K.

Führungskräfte und neue Anforderungen an den Führungsnachwuchs – am Beispiel von Arbeitssicherheit

Heft 71/09

Teichert, N.

Der Bedarf an Personalentwicklung/-führung als wissenschaftliche Qualifizierung durch Unternehmen der Region

Heft 70/09

Peters, S.

Projektorganisation – neue Herausforderungen im Kontext von Projektmanagement und Professionsentwicklungen

Heft 69/09

Geese, M.
Möhring-Lotsch, N.
Salzer, S.

Analyse des Forschungsstandes zum Einsatz neuer Medien in der Aus- und Weiterbildung - Projekt „effekt - Verknüpfende Vermittlung von Fach- und Medienkompetenzen“ -

Heft 68/09

Schmicker, S.
Genge, F.
Lüder, K.

Arbeitgeber-Attraktivität aus Sicht von Studierenden – Ergebnisse einer Studie zur Ermittlung von Attraktivitätsfaktoren für die Arbeitgeberwahl aus sich von Studierenden der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und der Hochschule Magdeburg-Stendal (FH)

- Heft 67/09**
Jenewein, K.
Hundt, D. Wahrnehmung und Lernen in virtueller Realität – Psychologische Korrelate und exemplarisches Forschungsdesign
- Heft 66/09**
Peters, S. Fach- und Führungsnachwuchsentwicklung in Wirtschaft und Hochschulbildung infolge von Tertiarisierung und demografischem Wandel
- Heft 65/09**
Möhring, J.
Gleisner, E.
Peters, S. Nachwuchs auf Nachwuchsstellen? Befragung von Diplomanden, Praktikanten und wissenschaftlichen Hilfskräften als potentieller Nachwuchs eines regionalen Forschungs- und Entwicklungsdienstleisters
- 2008
- Heft 64/08**
Peters, S. Professionalisierung und Projektmanagement
- Heft 63/08**
Rauner, F. Bildungsforschung in der Wissensgesellschaft: Grundlagen, Widersprüche und Perspektiven. Zur Berufsform der Arbeit als Dreh- und Angelpunkt beruflicher Bildung und der Berufsbildungsforschung.
- Heft 62/08**
Steckel, M.
Peters, S. Perspektiven auf das Moratorium Studium - Teilstudie 3: Studiengang-/Studienfachwechsel und Studienabbruch
- Heft 61/08**
Steckel, M.
Peters, S. Perspektiven auf das Moratorium Studium - Teilstudie 2: Studiensituation und Studienzufriedenheit
- Heft 60/08**
Steckel, M.
Peters, S. Perspektiven auf das Moratorium Studium - Teilstudie 1: Alumni-Befragung
- Heft 59/08**
Groß, S. Die Fachkarriere - Alternative Entwicklungschancen oder Abstellgleis?
- Eine qualitative Untersuchung der Implementierungsmodalitäten ausgewählter Unternehmen -
- Heft 58/08**
Voß, A. Implementierung von Mentoringprozessen - Eine Chance für Absolventen der dualen Berufsbildung in der Metallindustrie Sachsen-Anhalts

2007

- Heft 57/07**
Peters, S.
Frosch, U. „Richtig studieren“ Infos, Wissenswertes, Anregungen, Regularien

Arbeitsberichte aus früheren Jahrgängen sind bereits vergriffen. Anfragen zu einzelnen Arbeitsberichten richten Sie bitte an die im Impressum angegebene Anschrift bzw. E-Mail.