

**Florian BERDING¹, Maike IRMSCHER & Heike JAHNCKE
(Oldenburg)**

Identifikation von Studierendenprofilen für didaktische Konzepte in der Hochschullehre

Zusammenfassung

Das Wirtschaftspädagogikstudium zeichnet sich durch verschiedene Eingangsvoraussetzungen und zahlreiche berufliche Möglichkeiten aus. Dieser Beitrag zeigt auf, wie Studierendenprofile genutzt werden können, um didaktische Konzepte auszudifferenzieren. Hierzu werden von 82 Studierenden Berufswahlmotive, (Selbst-)Reflexion sowie Lern- und Denkstile als bedeutsame Facetten professioneller Handlungskompetenz erhoben. Es konnten zwei Profile ermittelt werden, zu denen spezifische Gestaltungsempfehlungen für didaktische Konzepte in der Hochschullehre abgeleitet werden können.

Schlüsselwörter

Wirtschaftspädagogik, Berufswahlmotive, (Selbst-)Reflexion, Lern- und Denkstile

¹ E-Mail: florian.berding@uni-oldenburg.de



Implications of student profiles for didactic concepts in higher education

Abstract

The study of vocational and economic education features a variety of entry requirements and numerous career opportunities. This paper describes how student profiles can be used to differentiate didactic concepts. For this purpose, 82 students were asked about the motives for their career choices, (self-)reflection, and their learning and thinking styles as central components of professional competence. Based on the data, two profiles were identified, which can be used to derive specific design recommendations for didactic concepts in higher education.

Keywords

Vocational and economic education, career choices, (self-)reflection, learning and thinking styles

1 Einleitung

Studierende der Wirtschaftspädagogik zeichnen sich durch eine große Heterogenität aus. Ein Abschluss dieses polyvalenten Studiums erlaubt nicht nur die Beschäftigung als Lehrkraft an einer berufsbildenden Schule, sondern auch Tätigkeiten in außerschulischen Bildungseinrichtungen, im Personalwesen, in Kammern und Verbänden oder auch in der Wissenschaft. Ebenso vielfältig sind auch die Eingangsvoraussetzungen für dieses Studium. So wird z. B. in Niedersachsen von den Studierenden verlangt, berufspraktische Tätigkeiten vorzuweisen. Sollte eine solche Berufserfahrung nicht durch eine abgeschlossene Berufsausbildung vorliegen, kann diese während des Studiums über berufliche Praktika erworben werden. Dies hat zur Konsequenz, dass einerseits Studierende direkt nach dem Abitur in das Wirtschaftspädagogikstudium und damit in die akademische Bildung münden, so dass für diese Gruppe das Studium gleichzeitig die erste Studien- und Berufswahl darstellt. Andererseits nehmen Lernende das Studium auf, die vorher eine Berufs-

ausbildung absolviert haben. Sie haben aus unterschiedlichsten Gründen einen zweiten Berufswahlprozess durchlaufen und wechseln von der beruflichen in die akademische Bildung. Daneben gibt es noch Studiengangswechselnde oder Quereinsteiger/innen, die teilweise Module nachstudieren müssen.

In Folge unterscheiden sich die Studierenden in ihren Erfahrungen, ihrem Vorwissen, ihren Überzeugungen und Einstellungen sowie in den Motiven, welche zur Aufnahme des Studiums geführt haben. Es stellt sich hier also die Frage, welche Studierendengruppen sich auf der Grundlage von Berufswahlmotiven und Bildungswegen identifizieren lassen. Die Identifikation solcher Studierendengruppen ermöglicht es, auf die Gruppen abgestimmte Lehrveranstaltungen und Studienverläufe anzubieten, um optimale Unterstützungen zur Erreichung des übergeordneten Ziels des Studiums zur Verfügung zu stellen. Bei angehenden Wirtschaftspädagoginnen/-pädagogen besteht dieses Ziel darin, professionelle Handlungskompetenz zu erwerben. Damit kommt dem Kompetenzbereich „Innovieren“ aus den KMK-Standards für Lehrerbildung (2014) eine besondere Bedeutung zu, haben Lehrkräfte als zentrale Akteurinnen bzw. Akteure an berufsbildenden Schulen doch die Aufgabe, Lernende auf eigenverantwortliches berufliches Handeln vorzubereiten. Der Kompetenzbereich „Innovieren“ beinhaltet die Bereitschaft, die eigenen Fähigkeiten ständig zu überprüfen und weiterzuentwickeln, den eigenen Beruf als kontinuierliche Lernaufgabe zu begreifen sowie persönliche Einstellungen permanent zu reflektieren. Somit ist die (Selbst-)Reflexionsfähigkeit von Lehrkräften zentral für deren professionelles Handeln: „The idea of reflecting on one’s own practice embodies the essence of being a professional within classroom environments.“ (FEUCHT, BROWNLEE & SCHRAW, 2017, S. 234). (Selbst-)Reflexion zeigt sich, indem ein Individuum sich seiner Handlungen sowie deren Wirkungen bewusst ist, seine Alltagspraxis entschleunigen kann und aus Handlungen in der Gegenwart Schlüsse für Handlungen in der Zukunft zieht (vgl. BERKEMEYER et al., 2011).

Ein zentraler Reflexionsgegenstand sind entsprechend dem Kompetenzbereich „Innovieren“ die persönlichen Präferenzen im Umgang mit beruflichen Aufgaben. Diese können über das Konstrukt der Lern- und Denkstile charakterisiert werden.

(vgl. ZHANG, STERNBERG & RAYNER, 2012). Chen et al. (2011) ermittelten hier z. B., dass die Reflexionstiefe von Lernenden verbessert werden kann, wenn die didaktischen Entscheidungen der Lehrenden in Einklang gebracht werden mit den Denkstilen der Lernenden. Somit wäre zu klären, wie sich verschiedene Studierendengruppen hinsichtlich ihrer (Selbst-)Reflexionskompetenz sowie ihrer Lern- und Denkstile unterscheiden.

Die Förderung dieser Konstrukte sollte an das bei Studierenden bereits vorhandene Niveau anknüpfen, um erfolgreiche Lernprozesse zu ermöglichen. Es gilt daher zu untersuchen, welche Eingangsvoraussetzungen die verschiedenen Studierendengruppen in das Studium einbringen, um daraus Konsequenzen für die Gestaltung des Studiums zu ziehen.

2 Theoretische Annäherung

2.1 Berufswahlmotive

Die Berufswahl beinhaltet die Anforderung der Gesellschaft, sich über das zukünftige berufliche Leben klar zu werden (vgl. BRÜGGEMANN & RAHN, 2013). Sie stellt eine Entwicklungsaufgabe dar, sich über die eigenen beruflichen Interessen, Stärken und Schwächen bewusst zu werden und diese mit den realen Anforderungen verschiedener Berufe abzugleichen. Das beinhaltet auch, auf dieser Grundlage eine erste Entscheidung für einen Beruf vorzunehmen und diese zu realisieren (vgl. SAVICKAS, 2002).

Für die Beschreibung der eigenen beruflichen Interessen und Werthaltungen als Berufswahlmotive schlägt Lange (1979) die folgenden fünf Dimensionen vor. Die berufliche *Leistungsorientierung* beschreibt die Neigung der Person, sich für den zukünftigen Beruf zu engagieren und ggf. auch Opfer in Kauf zu nehmen. Die *Da-seins- und Genussorientierung* erfasst, in welchem Ausmaß die zukünftige Tätigkeit als Instrument zur Ermöglichung eines „guten Lebens“ im privaten Bereich angesehen wird. Die *Sozialorientierung* bildet das Interesse ab, andere unterstützen

zu wollen. Die *Machtorientierung* bringt den Wunsch zum Ausdruck, eigene Vorstellungen ggf. auch gegen Widerstand durchsetzen zu wollen. Die *Aufstiegsorientierung* beschreibt die Neigung, durch die berufliche Tätigkeit Ansehen zu erwerben.

Berufswahl ist jedoch nicht immer ein vollständig planbarer Prozess. Krumboltz (2009) betont, dass ein beruflicher Werdegang vielmehr das Ergebnis zahlreicher Lernerfahrungen aus geplanten wie ungeplanten Situationen ist. Gerade das wirtschaftspädagogische Studium konfrontiert Studierende mit einer Vielzahl unterschiedlicher beruflicher Beschäftigungsmöglichkeiten. So kann eine eher zufällige Aufnahme des Studiums sich in eine bewusste und überzeugte Wahl des Studiengangs wandeln und zu professionell handelnden Absolventinnen und Absolventen führen. Für die meisten Studierenden ist dabei die Organisation schulischer und betrieblicher Lehr-Lernprozesse in der beruflichen Bildung das Ziel. Die Gestaltung dieser Prozesse und ihre kontinuierliche Verbesserung erfordert von den Studierenden eine professionelle (Selbst-)Reflexionskompetenz.

2.2 (Selbst-)Reflexion

Trotz einer weitgehenden Einigkeit über den Stellenwert der (Selbst-)Reflexion findet sich in der Forschungsliteratur kein einheitliches Konzept von Reflexion bzw. Selbstreflexion (vgl. z. B. BERNDT, HÄCKER & LEONHARD, 2017; JAHNCKE & KIEPE, 2017). Um das bis zu diesem Punkt noch sehr abstrakte Konstrukt der (Selbst-)Reflexion zu konkretisieren, hat Jahncke (im Druck) die aktuellen Forschungsergebnisse zu den Konstrukten „Reflexion“ und „Selbstreflexion“ gesichtet und zu einem Kompetenzstruktur- und -stufenmodell der (Selbst-)Reflexion weiterentwickelt. Dieses Modell beinhaltet vier Dimensionen, die in der Literatur immer wieder implizit und explizit zu finden sind (vgl. z. B. AEPPLI & LÖTSCHER, 2017; DEWEY, 1933; NGUYEN et al., 2014; SCHÖN, 1983), jedoch bislang noch nicht ein ganzheitliches Gesamtmodell überführt wurden. Die so erarbeiteten vier Dimensionen (siehe Abbildung 1) bieten eine klare und trennscharfe Struktur.

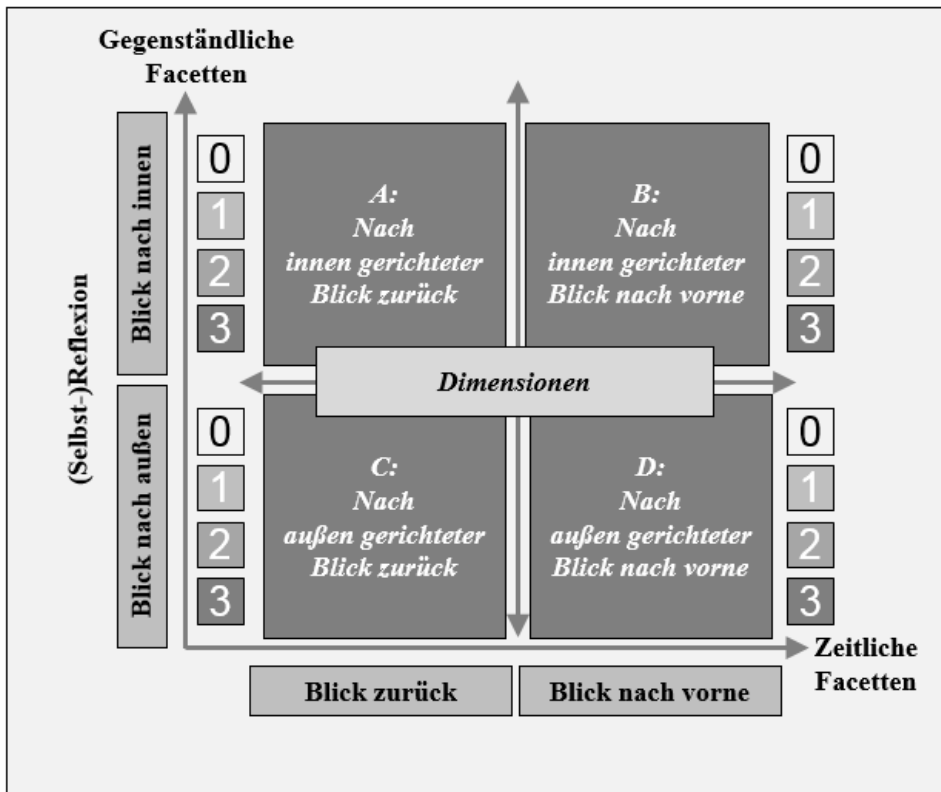


Abb. 1: Kompetenzstruktur- und -stufenmodell der (Selbst-)Reflexionskompetenz

Der (A) *nach innen gerichtete Blick zurück* bietet Wirtschaftspädagoginnen/-pädagogen die Chance, ihr Handeln in Lehr-Lernsituationen zu analysieren. Somit können sie ihr Handeln bilanzieren, Stärken und Schwächen identifizieren und ihr Entwicklungspotential einschätzen. Die Dimension des (C) *nach außen gerichteten Blicks zurück* bedeutet die Befassung mit den äußeren Rahmenbedingungen beruflicher Tätigkeiten. Wirtschaftspädagoginnen/-pädagogen können so

z. B. ermitteln, welche Rahmenbedingungen gelungenen Lehr-Lernprozessen entgegenstehen oder wo Bedarfe für Innovationen in Bildungseinrichtungen bestehen.

Ergänzt werden diese Dimensionen um den Blick nach vorne, der die Umsetzung der Ergebnisse dieser Lernprozesse ermöglicht. Der (B) *nach innen gerichtete Blick nach vorne* führt dazu, dass sich aus den generierten Erkenntnissen auch tatsächliche Konsequenzen für das eigene Handeln ergeben. Der (D) *nach außen gerichtete Blick nach vorne* bezieht sich auf die Konsequenzen, die nicht auf das eigene Handeln gerichtet sind, sondern auf die Rahmenbedingungen, in denen sie sich bewegen.

Diese rein analytische Trennung in die vier Dimensionen soll sicherstellen, dass aus der Analyse der Vergangenheit Konsequenzen für die Zukunft gezogen werden können. Dies setzt notwendigerweise eine Analyse des Ist-Zustandes und einen Blick in die Zukunft voraus. Somit ergeben sich nur dann Erfolg versprechende Veränderungen in praktischen Tätigkeiten, wenn der Blick zurück und der Blick nach vorne aufeinander bezogen sind.

Die (Selbst-)Reflexion entlang dieser vier Dimensionen kann mit unterschiedlicher Güte erfolgen. Im entwickelten Niveaustufenmodell liegen die folgenden vier Niveaustufen vor: (0) Deskriptive Darstellung, (1) Deskriptive (Selbst-)Reflexion, (2) Begründete (Selbst-)Reflexion und (3) Verknüpfende (Selbst-)Reflexion. Diese Niveaustufen wurden ebenfalls aus einem Literatur-Review entwickelt (vgl. z. B. BAIN et al., 1999; HATTON & SMITH, 1995) und empirisch erprobt (JAHNCKE, im Druck). Mit diesen Niveaustufen ist eine ausgewogene Balance zwischen einer feinen Unterscheidung durch die Anzahl der Niveaustufen (Genauigkeit) einerseits und einer praktikablen, trennscharfen Unterscheidung andererseits zu finden. Dabei erweisen sich die vier Stufen als inhaltlich tragfähig, trennscharf und stabil. So wurde auf der Grundlage von zehn schriftlichen Reflexionsanlässen von Studierenden mit einem Textumfang zwischen 95 und 121 Textzeilen in einer Auswertung mit zwei Kodierern eine Interkoderreliabilität gemessen an Krippendorfs Alpha zwischen 0,92 und 0,98 erzielt. Eine erneute Kodierung nach vier Wochen ergab Alphaswerte zwischen 0,93 und 0,96 (vgl. JAHNCKE, im Druck).

Damit lassen sich zusammenfassend die verschiedenen Niveaustufen entlang der verschiedenen Dimensionen wie folgt beschreiben. Für den *Blick zurück* geht es bei der deskriptiven Darstellung um eine reine nicht analytische Beschreibung der eigenen Handlung (*Blick nach innen*) oder der Rahmenbedingungen (*Blick nach außen*). Diese ist als „Vorstufe“ zu bezeichnen und stellt noch keine (Selbst-)Reflexion im engeren Sinne dar. Darauf aufbauend wird bei der deskriptiven (Selbst-)Reflexion neben der Beschreibung eine erste Bewertung der eigenen Handlung oder Rahmenbedingungen vorgenommen. Bei der begründeten (Selbst-)Reflexion führt das Individuum zusätzlich Ursachen für das eigene Handeln bzw. die äußeren Rahmenbedingungen an. Die höchste Stufe (Verknüpfende (Selbst-)Reflexion) zeichnet sich dadurch aus, dass Verknüpfungen zu vergangenen Erfahrungen hergestellt werden.

Im Blick nach vorne stellt die deskriptive Darstellung ebenfalls eine Vorstufe dar, bei der die zukünftigen eigenen Handlungen oder Rahmenbedingungen lediglich beschrieben werden. Darauf aufbauend nimmt die deskriptive (Selbst-)Reflexion eine Anpassung der eigenen Handlungen oder Rahmenbedingungen in den Blick. Bei der begründeten (Selbst-)Reflexion werden zusätzlich Gründe für die Anpassung eingeführt. Die verknüpfende (Selbst-)Reflexion gibt zusätzlich konkrete Umsetzungsmöglichkeiten. Als wesentlicher Reflexionsgegenstand für die eigenen Handlungen ergeben sich die individuellen Lern- und Denkstile.

2.3 Lern- und Denkstile

Ein Stil wird allgemein hin verstanden als individualtypische Ausdrucks- oder Verhaltensweise (vgl. KLUGE, 2011). Ein im pädagogischen Kontext hilfreiches Konstrukt ist das der „thinking styles“ nach Sternberg (1997).

Tab. 1: Inhaltliche Beschreibung der „thinking styles“ nach Sternberg (1997)

thinking style	Kennzeichnung einer Präferenz für ...
legislative	Aufgaben, die kreative, neuartige Lösungsstrategien erfordern
executive	klare Normen und feste Regeln bei der Bearbeitung von Aufgaben
judicial	Bearbeitung von Aufgaben, die eine eigenständige Bewertung eigener und fremder Sichtweisen erfordern
hierarchical	eine selbstgesetzte Zielhierarchie bei der gleichzeitigen Bearbeitung von mehreren Aufgaben
monarchic	Bearbeitung von Aufgabensets, die es erlauben, sich auf eine Aufgabe zur Zeit zu konzentrieren
oligarchic	Bearbeitung von mehreren Aufgaben zur Zeit, die eine fremdgesteuerte Priorisierung enthalten
anarchic	maximale Freiheitsgrade bei der Entscheidung und in der Flexibilität, was, wann, wie, wo und mit wem bearbeitet wird
global	Fokussierung auf „das große Ganze“, Betrachtung des Gesamtbildes
local	pragmatische, konkrete und detaillierte Aufgaben
internal	Aufgaben, die eine von anderen unabhängige Bearbeitung erlauben
external	Aufgaben, die eine kooperative Bearbeitung erfordern
liberal	Aufgaben, die Neuartigkeit und Mehrdeutigkeit beinhalten
conservative	Aufgaben, die traditionelle und etablierte Vorgehensweisen erfordern

Dieses beschreibt einen Stil als individuell bevorzugte Art und Weise zu denken. Grundannahme ist hier, dass ein Individuum Entscheidungen treffen und Prioritäten setzen muss, um sein Denken zu organisieren, und dass es dafür trotz einer mehr oder weniger stark ausgeprägten Flexibilität die bevorzugte Art und Weise wählt, also die Vorgehensweise, mit der es sich am wohlsten fühlt (vgl. STERNBERG, 1997). Das Konzept der „thinking styles“ beinhaltet 13 Stile (siehe Tabelle 1).

Eine Studie von Chen et al. (2011) mit 223 Studierenden zum legislativen, exekutiven und judikativen Stil zeigt, dass eine zum Stil passende Lernumgebung mit einem höheren Grad an Reflexionskompetenz nach Bain et al. (1999) einhergeht. Problematisch an dieser Studie ist allerdings, dass nicht ein konstanter Reflexionsanlass über alle Lernumgebungen genutzt wurde, sondern für jede Lernumgebung

ein separater und spezifischer. Somit ist die Vergleichbarkeit der Reflexionstiefe hier fraglich.

Dennoch verspricht die Analyse des Zusammenspiels aus (Selbst-)Reflexion und individuellen Lern- und Denkstilen sowohl Aufschluss über individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Beginn ihres Studiums als auch Erkenntnisse über bedeutsame Facetten professioneller Handlungskompetenz von Wirtschaftspädagoginnen/-pädagogen, deren Zusammenhänge es näher zu untersuchen gilt.

3 Empirie

3.1 Methode und Stichprobe

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden Wirtschaftspädagoginnen/-pädagogen aus dem ersten Jahr ihres Bachelorstudiums befragt. Die 35 Studenten und 47 Studentinnen sind im Durchschnitt $M = 24.22$ ($SD = 4.019$) Jahre alt. Von den 82 Studierenden besitzen 21 die Fachhochschulreife, 50 die allgemeine Hochschulreife und 11 bereits ein abgeschlossenes Studium. 67 Studierende verfügen über eine abgeschlossene Berufsausbildung.

Zur Erfassung der Berufswahlmotive wurde ein Fragebogen eingesetzt mit einer Skala von -2 „Trifft überhaupt nicht zu“ bis +2 „Trifft zu“ (vgl. KRIEGER, 2018). Die Erfassung der Lern- und Denkstile erfolgte mittels des Thinking Styles Inventory für deutschsprachige Stichproben (TSI-GER) von Berding et al. (2016). Der Fragebogen umfasst 61 Aussagen, zu denen die Teilnehmenden ihre Zustimmung auf einer Skala von 1 „gar nicht“ bis 7 „bestens“ beurteilen.

Die (Selbst-)Reflexionsfähigkeit der Studierenden wurde über einen Reflexionsanlass ermittelt, bei dem die folgenden Aufgaben schriftlich zu beantworten waren: „Berichten Sie in einem Brief an sich selbst, (1) warum Sie sich für den Studiengang Zwei-Fächer-Bachelor Wirtschaftswissenschaften (Schwerpunkt: Berufliche Bildung) eingeschrieben haben und (2) welche beruflichen Pläne Sie damit verfol-

gen!“. Diese Reflexionsanlässe wurden mit der skalierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

3.2 Ergebnisse

Zunächst wurde eine latente Profilanalyse über die sechs Berufswahlmotive durchgeführt. Diese Analyse zielt darauf ab, anhand der Motive für die Studienwahl Gruppen von Studierenden zu identifizieren, die als Ausgangspunkt für weitere Analysen und eine individuelle Ansprache in didaktischen Konzepten des Lehrens und Lernens dienen können. Tabelle 2 zeigt hierzu wichtige Kennwerte, welche zur Festlegung der Anzahl an Studierendengruppen und zur Beurteilung der Qualität der gefundenen Lösung genutzt werden können.

Tab. 2: Kennzahlen zur Beurteilung einer latenten Profilanalyse

Anzahl	AIC	BIC	aBIC	BLR	Entropie	ZW
1	1547.162	1585.669	1535.206	-/-	-/-	-/-
2	1497.602	1557.770	1478.921	$p < .01$.980	.996
3	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-	-/-

Hinweis: *AIC* = Akaike Information Criterion, *BIC* = Bayesian Information Criterion, *aBIC* = sample-size adjusted BIC, *BLR* = Bootstrap Likelihood-Ratio-Difference-Test, *ZW* = minimale Zuordnungswahrscheinlichkeit.

Aufgrund der geringen Stichprobe konnten die Werte für 3 Gruppen nicht zuverlässig ermittelt werden.

Die Informationskriterien AIC, BIC und aBIC nehmen einen Vergleich von Modellen vor, wobei die Lösung mit dem vergleichsweise kleinsten Wert am besten die Daten beschreibt (vgl. z. B. ROST, 2006). Auf dieser Grundlage deuten die Ergebnisse auf eine Lösung mit zwei Studierendengruppen hin. Dies bestätigt auch der signifikante BLR-Test. Dieser zeigt an, dass die Lösung mit zwei Klassen die Daten besser beschreibt als die Lösung mit nur einer einzigen Gruppe (vgl. GEISER, 2013). Dass sich die beiden identifizierten Gruppen deutlich voneinander unter-

scheiden, zeigen die Entropie und die minimale Zuordnungswahrscheinlichkeit. Entropie ist ein Maß dafür, wie gut die gefundenen Gruppen voneinander getrennt sind und schwankt zwischen 0 für eine schlechte und 1 für eine sehr gute Differenzierungskraft (vgl. CELEUX & SOROMENHO, 1996; DIAS & VERMUNT, 2006; GEISER, 2013). Die Wahrscheinlichkeit, eine Person der Gruppe 1 bzw. 2 auch tatsächlich als Mitglied der jeweiligen Gruppe zu identifizieren, sollte mindestens 80 % betragen und liegt im vorliegenden Fall bei 99,6 % (vgl. ROST, 2006). Gemessen an diesen statistischen Kriterien liegt eine hochwertige Gruppierung der Studierenden vor. Zur Charakterisierung der Gruppen zeigt die Abbildung 2 die Profile der Berufswahl.

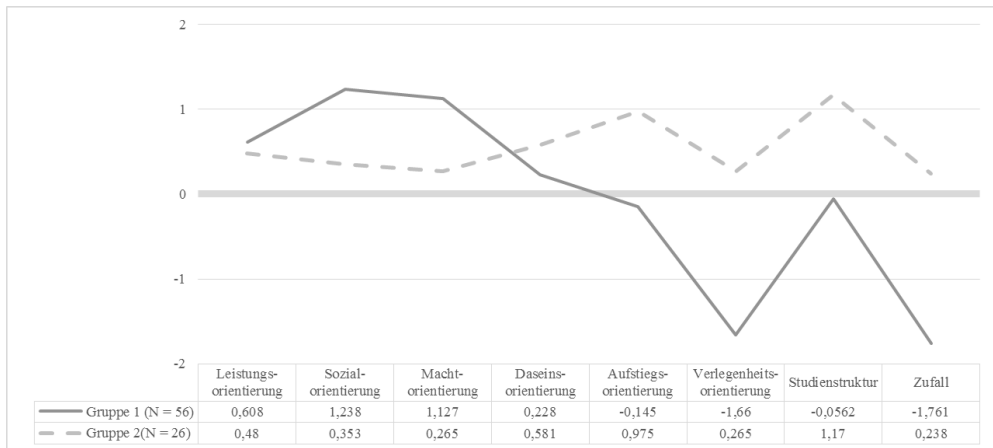


Abb. 2: Profile der Berufswahlmotive

Die größte Gruppe bildet die Gruppe 1 mit 56 Studierenden. Das Profil der Berufswahlmotive zeigt hier deutlich auf, dass diese Studierenden das Studium der Wirtschaftspädagogik gewählt haben, weil sie sich einen guten Beruf erarbeiten (Leistungsorientierung), junge Menschen bei ihrer Entwicklung fördern (Sozialorientierung) und frei bzw. selbstbestimmt tätig sein möchten (Machtorientierung). Verlegenheit oder der Zufall spielten bei der Entscheidung für das Studium hingegen keine Rolle, was für eine klare Entscheidung für den eingeschlagenen Weg

spricht. Die privaten Möglichkeiten aus der beruflichen Tätigkeit (Daseinsorientierung) und Aufstiegsmöglichkeiten im Beruf (Aufstiegsorientierung) sowie die Möglichkeiten, welche die Studienstrukturen für Tätigkeiten auch außerhalb von Schule bieten, fallen weder stärkend noch schwächend ins Gewicht. Zusammenfassend ist diese Gruppe von ihrer Studienwahl überzeugt.

Der anderen Gruppe gehören 26 Studierende an. Am auffälligsten sind hier die hohe Bedeutung der Aufstiegsmöglichkeiten im Beruf sowie die flexiblen Möglichkeiten, auch außerhalb von Schule beruflich tätig zu werden (Studienstruktur). Im Vergleich zur Gruppe 1 zeigen sie deutlich höhere Werte für die Verlegenheits- und Zufallswahl des Studiums. Diese Gruppe Studierender ist scheinbar stark an beruflichem Aufstieg orientiert, der nicht notwendigerweise innerhalb des Lehrerberufs erfolgen muss. Auch zeigt sich, dass die Wahl eher eine Verlegenheitswahl darstellt, die nicht aus Überzeugung getroffen wurde. Diese Gruppe repräsentiert somit die Unentschlossenen. Tabelle 3 gibt weitere Charakterisierungen zu den gefundenen Studierendengruppen.

Tab. 3: Demographische Daten und Hintergründe zu den Gruppen

	Gruppe 1 Überzeugte Studienanfänger/-innen	Gruppe 2 Unentschlossene Studienanfänger/-innen
Alter	$M = 24.89$ $SD = 4.318$	$M = 22.72$ $SD = 2.777$
Frauenanteil	53,6 %	65,4 %
Anteil Berufsausbildung	85,7 %	73,1 %
Anteil Bildungsabschlüsse		
Fachhochschulreife	28,6 %	19,2 %
Hochschulreife	51,8 %	80,8 %
Studium	19,6 %	-/-
Anteil min. eine Lehrkraft in		
Familie	28,6 %	46,2 %
Freundeskreis	42,9 %	30,8 %

Die *überzeugten* Studienanfänger/-innen (Gruppe 1) sind im Durchschnitt zwei Jahre älter als die *unentschlossenen* Studierenden (Gruppe 2). Hierzu passt, dass in Gruppe 1 deutlich mehr Personen über eine Fachhochschulreife oder ein bereits abgeschlossenes Studium sowie über eine Berufsausbildung verfügen als in Gruppe 2, bei der der Anteil der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigungen vergleichsweise hoch ist. Dies deutet darauf hin, dass Gruppe 2 einem relativ direkten Weg nach dem Abitur über die Berufsausbildung in das Studium gefolgt ist, während bei Gruppe 1 scheinbar zunächst andere berufliche Wege verfolgt wurden.

Tab. 4: In das Studium eingebrachte Ressourcen der Gruppen

	Mittelwert (Standardabweichung)		Signifikanztest	Hedges g	α
	Gruppe 1	Gruppe 2			
Lern- und Denkstile					
Legislativ	5.00(.718)	5.07(.594)	t(80) = -0.416		.553
Exekutiv	5.08(1.021)	5.23(.830)	t(80) = -0.637		.816
Judikativ	4.93(.754)	4.78(.832)	t(80) = 0.802		.573
Global	4.24(.666)	4.60(.899)	t(80) = -2.074*	0.499	.283
Lokal	4.43(.994)	4.30(.883)	t(80) = 0.599		.701
Liberal	4.58(.934)	4.47(.887)	t(80) = 0.502		.875
Konservativ	4.84(.899)	5.01(.779)	t(80) = -.800		.755
Hierarchisch	4.95(.835)	4.95(.700)	t(80) = -0.015		.655
Monarchisch	4.71(1.049)	5.08(.845)	t(80) = -1.544*	0.371	.660
Oligarchisch	3.61(.932)	3.51(1.097)	t(80) = 0.440		.788
Anarchisch	4.16(.732)	4.04(.769)	t(80) = 0.703		.595
Internal	4.63(.883)	4.52(.580)	t(80) = 0.555		.666
External	5.32(1.191)	5.38(.895)	t(80) = -0.221		.858
Median(Modus)					
(Selbst-)Reflexion					
innen und zurück	2(2)	2(2)	z = -.184		
innen und vorne	1(1)	1(1)	z = -.256		
außen und zurück	0(0)	0(0)	z = -.681		
außen und vorne	0(0)	0(0)	z = -.559		
Hinweis: Für die Lern- und Denkstile wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben und für die (Selbst-)Reflexionsfähigkeit ein Mann-Whitney-U-Test gerechnet.					
* $p < .05$; * $p < .10$					

Auffallend ist schließlich, dass bei Gruppe 2 deutlich häufiger Familienangehörige den Lehrerberuf ausüben als bei Gruppe 1. Scheinbar orientieren sich diese angehenden Wirtschaftspädagoginnen/-pädagogen an dem Berufsmuster, das ihnen aus dem sozialen Umfeld vorgelebt wurde. Eine solche Orientierung an Freunden und

Familie entspricht dem normativen Typ nach Savickas (2002), der sich im Gegensatz zum informierenden Typen weniger auf eine gezielte eigenständige Informationssuche als vielmehr auf tradierte Konzepte verlässt. Welche Eingangsvoraussetzungen die verschiedenen Studierendengruppen in das Studium einbringen, verdeutlicht Tabelle 4.

Tabelle 4 zeigt, dass nur beim globalen Stil signifikante Unterschiede auftreten. Dies bedeutet, dass überzeugte Studienanfänger/innen (Gruppe 1) deutlich weniger Tätigkeiten mit Abstraktion bevorzugen als unentschlossene. Aufgrund des geringen Stichprobenumfangs werden auch Tendenzen interpretiert. Hier zeigt sich, dass ein Unterschied beim monarchischen Lern- und Denkstil bestehen könnte. Dies bedeutet, dass die unentschlossenen Studierenden (Gruppe 2) deutlich stärker die Vorgehensweise wählen, sich nur auf eine einzige Aufgabe im jeweiligen Moment zu konzentrieren, als überzeugte Studierende.

Für beide Gruppen gilt zudem, dass die Studierenden auf einem begründeten Level ihre eigenen, vergangenen Handlungen bewerten und begründen, aber noch nicht mit eigenen Erfahrungen, Theorien oder Konzepten inhaltlich verknüpfen (nach innen gerichteter Blick zurück). Sie leiten Konsequenzen aus diesen Analysen für ihr weiteres Handeln eher in einer deskriptiven Art ab. Es gelingt ihnen noch nicht, konkrete Vorschläge für die Umsetzung abzuleiten (nach innen gerichteter Blick nach vorne). Die Fähigkeit zur Reflexion über äußere Rahmenbedingungen des Handelns liegt nur auf der Vorstufe der deskriptiven Darstellung vor. Dies gilt sowohl für die Wahrnehmung von äußeren Einflüssen, die den bisherigen Weg und insbesondere die Berufswahl beeinflusst haben (nach außen gerichteter Blick zurück), wie auch für eine Perspektive darauf, wo äußere Rahmenbedingungen mit Blick auf künftiges Handeln anzupassen wären (nach außen gerichteter Blick nach vorne). Scheinbar haben äußere Rahmenbedingungen wie z. B. die Nachfrage nach Berufen oder die Arbeitsbedingungen keine wesentliche Rolle im Berufswahlprozess gespielt, da diese Aspekte ausdrücklich nicht reflektiert wurden. Dieses Ergebnis deutet für beide Gruppen damit eher in Richtung des normativen Typen nach Savickas (2002).

Die Studienergebnisse zeigen zudem, dass die (Selbst-)Reflexionskompetenz mit keinen weiteren Merkmalen in Zusammenhang steht. Lediglich zwischen dem nach innen gerichteten Blick zurück und dem nach innen gerichteten Blick nach vorne (Kendalls $\tau = .369$, $p < .01$) sowie dem nach innen gerichteten Blick zurück und der Leistungsorientierung lässt sich ein Zusammenhang feststellen ($\tau = .202$, $p < .05$). Dies bedeutet, dass eine höhere Niveaustufe beim nach innen gerichteten Blick zurück oft mit einem höheren Niveau beim nach innen gerichteten Blick nach vorne einhergeht. Zudem zeigen Studierende mit einer hohen Leistungsorientierung bei der Berufswahl eine stärker ausgeprägte (Selbst-)Reflexion ihrer vergangenen Handlungen als Studierende mit geringer Leistungsorientierung.

4 Diskussion

Im Kompetenzbereich „Innovieren“ fordern die KMK-Standards für Lehrerbildung (2014), dass Lehrkräfte einen Beitrag zur stetigen Entwicklung des Schulsystems leisten. Die vorliegenden Ergebnisse deuten an, dass die Studierenden bereits ihre eigenen Handlungen auf einem professionellen Niveau reflektieren (begründete (Selbst-)Reflexion), äußere Rahmenbedingungen der Lehrertätigkeit jedoch kaum in den Blick nehmen. Dies lässt vermuten, dass sie eher weniger von einer partizipativen Rolle im Bildungssystem ausgehen und Unterstützung bei der Generierung von Verbesserungsvorschlägen in Bezug auf die Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens benötigen (z. B. organisatorische Entscheidungen an der Schule, Kooperationsverhältnis der Schule zu anderen Institutionen etc.).

In der vorliegenden Studie zeigen sich keine Zusammenhänge zwischen (Selbst-)Reflexionsniveau und den Lern- und Denkstilen. Daraus ist zu schließen, dass erstens alle Lern- und Denkstile gleichermaßen zu einer gelingenden (Selbst-)Reflexion beitragen können bzw. sich kein Lern- und Denkstil im Vergleich zu anderen als besonders vorteilhaft herausstellt. Zweitens kommt es vor dem Hintergrund der Studie nach Chen et al. (2011) gerade darauf an, die Lernumgebung (und damit das Studium) an den Lern- und Denkstilen der Studierenden auszurichten.

Anhand der Berufswahlmotive lässt sich eine relativ große Gruppe an Studierenden ermitteln, die zwar sehr früh ein Studium aufnimmt, aber von ihrer Studienwahl wenig überzeugt ist. Diese Gruppe der Unentschlossenen scheint sich stark am Berufsmuster aus ihrem sozialen Umfeld zu orientieren, ohne ihre eigenen Berufswünsche zu reflektieren.

Die Gruppen unterscheiden sich auch bei den Lern- und Denkstilen. So bevorzugen die überzeugten Studienanfänger/innen deutlich mehr die Bearbeitung einzelner konkreter, wenig abstrakter Aufgaben als die unentschlossenen Studierenden. Für die Binnendifferenzierung in den Lehrveranstaltungen hat dies zur Konsequenz, dass die Herstellung von Bezügen zu Theorien und globalen Makro-Entwicklungen in den Strukturen beruflicher Bildung als Werkzeuge für konkretes didaktisches Handeln im Unterricht durch Beispiele und klare Strukturen explizit aufgezeigt werden muss. Die Unentschlossenen zeigen hingegen eine Präferenz für die Bearbeitung mehrerer bzw. globalerer Aufgabenstellungen. In Form von Gruppenarbeiten könnten somit beide Gruppen Studierender durch eine mehrperspektivische Betrachtung auf eine Thematik profitieren.

Aufgrund der polyvalenten Ausrichtung des wirtschaftspädagogischen Studiums bilden die Unentschlossenen zudem ein Rekrutierungspotential für Tätigkeiten außerhalb der Schule. Gerade die Präferenz dieser Gruppe für Aufgaben, die auf größere, globale Zusammenhänge abzielen, macht diese Gruppe Studierender attraktiv für Tätigkeiten in Politik, Kammern, Verwaltung und Verbänden, wo die übergeordneten Rahmenstrukturen beruflicher Bildung gestaltet werden. Das wirtschaftspädagogische Studium sollte demnach Wahlpflichtmodule bereitstellen, die dieser Gruppe eine entsprechende Akzentuierung ermöglichen.

Damit die Möglichkeiten zu einer Akzentuierung auch genutzt werden können, ist für beide Gruppen eine Beförderung der (Selbst-)Reflexion notwendig, die sich über alle vier Dimensionen erstreckt. Nur eine (Selbst-)Reflexion über alle vier Dimensionen stellt sicher, dass eine Verbindung zwischen äußeren Rahmenbedingungen (z. B. verschiedenen beruflichen Möglichkeiten) und der eigenen beruflichen Entwicklung hergestellt werden kann, die auch eine Bewusstwerdung eigener

Präferenzen im Umgang mit (beruflichen) Aufgaben beinhaltet. In didaktischen Konzepten zum Lehren und Lernen kann eine Umsetzung erfolgen, indem bereits im ersten Semester Reflexionsanlässe z. B. per Portfolio in die Lehre integriert werden, die die Studierenden kontinuierlich während ihres gesamten Studiums begleiten, so z. B. auch eine Orientierung für die Wahlpflichtangebote ermöglichen und berufspraktische Erfahrungen hinterfragen.

Das Portfoliokonzept kann die systematische Integration von Beförderungsmöglichkeiten der (Selbst-)Reflexion entsprechend der Lern- und Denkstile der Studierenden unterstützen, indem es einen Rahmen bietet, in den verschiedene Reflexionsanlässe zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingebettet werden. So kann auf der Grundlage einer ersten kurzen Praktikumserfahrung in Schulen, Kammern bzw. Behörden die Berufs- bzw. Studienwahl im ersten Semester in Ansätzen überprüft werden und eine Erfahrungsbasis schaffen, welche die (Selbst-)Reflexion fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Theorien sowie die Bildung von Präferenzen im Umgang mit beruflichen Aufgaben anstößt und erlaubt. Dies liefert wichtige Impulse für die Entscheidung für Module im Wahlpflichtbereich, die es den Studierenden ermöglicht, Akzentuierungen ihres Studiums vorzunehmen. In den folgenden Semestern können diese Erfahrungen in weiteren Praktika oder auch Erkundungen (sowohl auf freiwilliger Basis als auch als Wahlpflichtveranstaltungen) vertieft und überprüft werden, um die Akzentsetzung im Studium zu unterstützen und die Berufs- bzw. Studienwahl zu festigen. Dieses Konzept bietet für die Gruppe der Unentschlossenen den Vorteil, verschiedene Betätigungsfelder in der Wirtschaftspädagogik kennen zu lernen und zu reflektieren, während die Überzeugten genauso wie die Unentschlossenen Einblicke außerhalb der Schule erhalten können, die ihnen Kenntnisse über die Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens ermöglichen und somit die Entwicklung des nach außen gerichteten Blicks der (Selbst-)Reflexionskompetenz unterstützen und zum Innovieren befähigen.

5 Literaturverzeichnis

Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell für Reflexion EDAMA. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 159-175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bain, J. D., Ballantyne, R., Packer, J. & Mills, C. (1999). Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements. *Teachers and Teaching. Theory and Practise*, 5(1), 51-73.

Berding, F., Masemann, M., Rebmann, K. & Paechter, M. (2016). Perspectives on the validity of the Thinking Styles Inventories. *World Journal of Education*, 6(6), 69-82.

Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J. & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 57, 225-247.

Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard T. (2017). Editorial. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 9-18). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brüggemann, T. & Rahn, A. (2013). Zur Einführung: Der Übergang Schule–Beruf als gesellschaftliche Herausforderung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung* (S. 11-20). Münster: Waxmann.

Celeux, G. & Soromenho, G. (1996). An entropy criterion for assessing the number of clusters in a mixture model. *Journal of Classification*, 13(2), 195-212.

Chen, N.-S., Kinshuk, Wei, C.-W. & Liu, C.-C. (2011). Effects of matching teaching strategy to thinking style on learner's quality of reflection in an online learning environment. *Computers & Education*, 56(1), 53-64.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath.

Dias, J. G. & Vermunt, J. K. (2006). Bootstrap methods for measuring classification uncertainty in latent class analysis. In A. Rizzi & M. Vichi (Hrsg.), *Proceedings in computational statistics* (S. 31-41). Heidelberg: Springer.

Feucht, F. C., Brownlee, J. L. & Schraw, G. (2017). Moving beyond reflection. *Educational Psychologist*, 52(4), 234-241.

Geiser, C. (2013). *Data analysis with MPlus*. New York: Guilford Press.

Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflecting in teacher education towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.

Jahncke, H. (im Druck). Wie lassen sich Studierende hinsichtlich ihrer (Selbst-)Reflexionsfähigkeit typisieren? Dimensionsspezifische Typisierung der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit von Studierenden mittels eines Kompetenzstruktur- und -stufenmodells. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*.

Jahncke, H. & Kiepe, K. (2017). Handlungsempfehlungen aus dem Einsatz und der Evaluation eines Tagungsportfolios im Rahmen der Lehrerbildung. In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017* (S. 129-141). Opladen: Budrich.

Kluge, F. (Hrsg.) (2011). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (25. Aufl.). Berlin: de Gruyter.

KMK (Sekretariat der Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (2014). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmen-lehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn.

Krieger, D. (2018). *Die Berufswahlmotive angehender Handelslehrer/-innen*. Unveröffentlichte Masterarbeit: Oldenburg.

Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154.

Lange, E. (1979). *Beruf, Berufswahl und Berufslaufbahn*. Weinheim: Beltz.

Nguyen, Q. D., Fernandez, N., Karsenti, T. & Charlin, B. (2014). What is reflection? *Medical Education*, 48(12), 1176-1189.

Rost, J. (2006). Latent-Class-Analyse. In F. Petermann & M. Eid (Hrsg.), *Handbuch der Psychologischen Diagnostik* (S. 275-287). Göttingen: Hogrefe.

Savickas, M. L. (2002). Career construction. A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Hrsg.), *Career choice and development* (4. Aufl.; S. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zhang, L. F., Sternberg, R. J. & Rayner, S. (2012). Intellectual styles: Challenges, milestones, and agenda. In L. F. Zhang, R. J. Sternberg & S. Rayner (Hrsg.), *Handbook of intellectual styles* (S. 1-20). New York: Springer.

Autor/innen



Dr. Florian BERDING || Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik || Ammerländer Heerstraße 114-118, D-26129 Oldenburg

www.uni-oldenburg.de/bwp

florian.berding@uol.de



Maïke IRMSCHER || Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik || Ammerländer Heerstraße 114-118, D-26129 Oldenburg

www.uni-oldenburg.de/bwp

maïke.irmscher@uol.de



Heike JAHNCKE || Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik || Ammerländer Heerstraße 114-118, D-26129 Oldenburg

www.uni-oldenburg.de/bwp

heike.jahncke@uol.de