

1 Einleitung

„If for each environment there is a best organism,
for every organism there is a best environment”
(Cronbach, 1957)

Der Übergang von der Schule in die tertiäre Ausbildung ist eine wichtige Entwicklungsaufgabe (Havighurst, 1948), deren Gestaltung sich auf den späteren Lebensweg auswirkt. Der Beginn einer tertiären Ausbildung kann als ein normatives Entwicklungsziel (Heckhausen, 1999) verstanden werden, da zu lange Verzögerungen an dieser Übergangsschwelle sanktioniert werden (Blossfeld, 1990). Dies ist für den Übergang in die Berufsausbildung offensichtlich, zwei Jahre nach der Beendigung der Schulzeit sinken die Chancen für den Erhalt einer Ausbildungsstelle rapide ab. Weniger offensichtlich ist der Zeitdruck beim Übergang in das Studium. Deutlich werden die Nachteile durch lange Verzögerungen beim Übergang vom Studium in den Arbeitsmarkt, da ältere Studienabgänger vergleichsweise schlechtere Berufschancen haben.

Nach Beendigung der Schulzeit werden die jungen Erwachsenen mit wichtigen Entscheidungen für eine berufliche bzw. universitäre Ausbildung konfrontiert, die weitreichende Konsequenzen für den weiteren beruflichen Lebensweg aufweisen. Dies ist ganz besonders in der Bundesrepublik Deutschland der Fall. Verglichen mit anderen Ländern ist hier die Koppelung zwischen Bildung und Beruf, über die gesamte berufliche Hierarchie hinweg, besonders stark (Heinz, 2000; Müller & Shavit, 1998). Es ist insbesondere der Einstieg in das Berufsleben, der in Deutschland aufgrund der hoch standardisierten Zugangswege eine starke Institutionalisierung aufweist (Hillmert, 2001). Der Wahl eines tertiären Ausbildungsfelds kommt somit eine hohe Bedeutung zu, denn die damit begonnene berufliche Spezialisierung kennzeichnet weite Strecken des individuellen Lebensweges. Doch was zeichnet eine gute Wahl aus? Wann kann man von einem geglückten Übergang in die tertiäre Ausbildung sprechen?

Psychologische Theorien machen das Gelingen des Übergangs von der Schule in die tertiäre Ausbildung am Konzept der Person-Umwelt-Passung fest (Dawis, 1996; Holland, 1997; Parson, 1909). Dieser Sichtweise zufolge gewähren verschiedene Ausbildungsfelder unterschiedliche Möglichkeiten, verschiedene individuelle Werte und Interessen zu verwirklichen und unterscheiden sich darüber hinaus in ihren spezifischen Anforderungen voneinander (Amelang, 1997). Viele psychologische Theorien werten aus diesem Grund zwei Aspekte der Person-Umwelt-Passung als zentrale Marker des Erfolgs des Übergangs (Lubinski & Benbow, 2000; Swanson & Fouad, 1999): (1) die erreichte Passung zwischen den individuellen Wün-

schen und den gegebenen Möglichkeiten, diese zu verwirklichen und (2) die erreichte Passung zwischen den individuellen Kompetenzen und den umweltseitigen Anforderungen. Eine hohe Passung hinsichtlich dieser beiden Aspekte – so die grundlegende Annahme – sichert die individuelle Leistungsfähigkeit und Zufriedenheit im Kontext der tertiären Ausbildung (Lubinski, 2004; Lubinski & Benbow, 2000).

Dem Passungskonzept wird auch bei der Auswahl der tertiären Ausbildung eine wichtige Bedeutung zugesprochen, da derartige Wahlentscheidungen als Ausdruck der individuellen Bedürfnisse und Interessen verstanden werden (Dawis, 1996; Holland, 1997; Murray, 1938). Dieser Sichtweise zufolge werden individuelle Ausbildungs- und Berufswahlen vom Motiv geleitet, eine möglichst gute Passung zwischen der eigenen Person und den Merkmalen der beruflichen Umwelt herzustellen.

Der Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist der Übergang von der gymnasialen Oberstufe in das Studium. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht die Rolle von Interessen und Kompetenzen für die Studienfachwahl und die anschließende Bewährung im Kontext des Studiums. Dabei orientiert sich diese Arbeit an die von John Holland (1997) entwickelte Konzeption beruflicher Interessen. Das Interessenkonzept Hollands benennt sechs breite Inhaltsdimensionen der beruflichen Interessen: (1) *praktisch-technische*, (2) *intellektuell-forschende*, (3) *sprachlich-künstlerische*, (4) *soziale*, (5) *unternehmerische* und (6) *konventionelle* Interessen. Im Fokus dieser Theorie stehen weniger die absoluten Ausprägungen der Interessen als vielmehr die individuelle Konfiguration der beruflichen Interessen. Im Rahmen seiner Berufswahltheorie postuliert Holland ein Strukturmodell, welches die psychologische Ähnlichkeit der Interessenorientierungen abbildet: das *hexagonale Modell der beruflichen Interessen*. Dieses Modell benennt nicht nur die Beziehungen der Konstrukte zueinander, sondern impliziert auch eine typische Gestalt der individuellen Interessenprofile. Demnach werden hohe Interessen in einem bestimmten Bereich meistens von gering ausgeprägten Interessen in anderen Bereichen begleitet (vgl. Gurtman & Pincus, 2003).

Neben den beruflichen Interessen stehen die kognitiven Grundfähigkeiten sowie die schulisch vermittelten Mathematik- und Englischkompetenzen junger Erwachsener im Mittelpunkt der Untersuchung. Eine Grundannahme der vorliegenden Arbeit ist, dass das Verständnis der Bedeutung dieser beiden Merkmalsbereiche – Interessen und Kompetenzen – für den Übergang von der gymnasialen Oberstufe in das Studium von deren gemeinsamer Untersuchung profitiert. Verschiedene Theorien legen nahe, dass Interessen- und Fähigkeitsprofile sich in einer reziproken Beziehung zueinander entwickeln (z.B. Ackerman, 1996) und dass die Ausdifferenzierung der individuellen Interessen- und Kompetenzprofile von den gegebenen kontextuellen Opportunitätsstrukturen moderiert werden. Interessen gelten als wichtige

Determinanten von Leistungskurswahlen (Eccles et al., 1983; Köller, Daniels, Schnabel & Baumert, 2000; Nagy, Trautwein, Köller, Baumert & Garrett, im Druck) und für die Wahl eines berufsorientierten Gymnasiums (Eder, 1988; Lüdtke & Trautwein, 2004). Die individuellen Interessenkonfigurationen übernehmen dieser Sichtweise zufolge eine handlungsleitende Funktion und fördern auf diesem Weg die Entwicklung differenzierter Fähigkeitsprofile (Ackerman, 1996; Baumert & Köller, 2000). Interessen führen somit bereits während der Schulzeit zu einer ersten fachlichen Spezialisierung, die zudem häufig mit der späteren Wahl einer tertiären Ausbildung fortgesetzt wird (Schnabel & Gruehn, 2000; Zwick & Renn, 2000).

Eine Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist, inwieweit die Interessenprofile der Schülerinnen und Schüler am Ende der Schulzeit mit wichtigen kontextuellen Merkmalen und deren Kompetenzprofilen assoziiert sind. Inwieweit unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler, die unterschiedliche beruflich orientierte Gymnasialformen besucht haben, in ihren typischen Konfigurationen beruflicher Interessen? Sind unterschiedliche Profile von Präferenzen und Abneigungen hinsichtlich verschiedener Klassen beruflicher und schulischer Tätigkeiten mit unterschiedlichen fachlichen Stärken und Schwächen assoziiert? Erst die Untersuchung dieser Fragestellungen ermöglicht ein tieferes Verständnis der Mechanismen, die der Fähigkeitsdifferenzierung zwischen den verschiedenen Studienfachgruppen (Achter, Lubinski, Benbow & Eftekhari-Sanjani, 1999) und der häufig beobachteten Fortführung der schulischen Spezialisierung (Schnabel & Gruehn, 2000; Zwick & Renn, 2000) im Kontext des Studiums zugrunde liegen. Im Hinblick auf die Studienfachwahl stellt sich die Frage, welche Bedeutung den aufgeführten kontextuellen und individuellen Merkmalsbereichen zukommt.

Im zweiten Teil der Arbeit wird auf die Bedeutung dieser Variablen für das individuelle Erleben und Verhalten im Studium eingegangen. Dieser Teil beleuchtet die Konsequenzen einer mehr oder weniger gut gelungenen Wahl für die individuelle Bewährung im Kontext des Studiums. Im Zentrum steht hier zum einen die Untersuchung der Konsequenzen der erreichten Passung zwischen den individuellen Interessenkonfigurationen mit den Merkmalen des Studienfachs (Rolfs, 2001). Zum anderen wird die Rolle der kognitiven Grundfähigkeit (Kuncel, Hezlett & Ones, 2004) und der schulisch erworbenen Kompetenzen (Tenorth, 2001) für die individuelle Bewährung im Studium erforscht.

Studienfächer unterscheiden sich voneinander in ihrer inhaltlich-methodischen Ausrichtung und somit in ihren typischen Anforderungsstrukturen (Amelang, 1997). Eine Reihe von Arbeiten legt nahe, dass den verschiedenen schulisch erworbenen Fachkenntnissen in verschiedenen Studiengängen eine unterschiedliche Bedeutung zukommt (Heldmann, 1984), denn die Studiengänge unterscheiden sich darin, inwieweit sie auf schulische Fachinhalte aufbauen (Heymann, 1996). Damit ist auch die letzte Fragestellung dieser Arbeit angesprochen.

Es wird der Frage nachgegangen, ob die in unterschiedlichen Bereichen erworbenen schulisch vermittelten Kompetenzen einen differentiellen Zusammenhang mit verschiedenen Aspekten des Studienerfolgs in Abhängigkeit der inhaltlichen Ausrichtung der Studienfachgruppen aufweisen.

Die vorliegende Arbeit zeichnet sich durch eine konsequente Orientierung an der durch Hollands Strukturmodell zum Ausdruck gebrachten prototypischen Gestalt individueller Interessenprofile aus. Aufbauend auf einem faktorenanalytischen Modell von Browne (1992) wird eine Weiterentwicklung dieses Verfahrens vorgestellt, auf dessen Grundlage die Modellierung individueller Profile beruflicher Interessen möglich wird. Das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Modell erlaubt die Modellierung individueller Interessenprofile als abhängige und unabhängige Variable.

Gliederung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil auf. Der *theoretische Hintergrund* setzt sich aus vier Kapiteln zusammen. In Kapitel 2 wird zuerst eine Arbeitsdefinition von fachlichen und kognitiven Kompetenzen sowie des verwendeten Interessenkonzepts gegeben. In diesem Abschnitt wird das Konzept der beruflichen Interessen mit dem in der Münchener Interessentheorie (z.B. Krapp, 1992) vertretenen Interessenkonzept verglichen. Anschließend wird die Bedeutung von Interessen und Fähigkeiten für die Gestaltung individueller Schullaufbahnen dargelegt. In diesem Zusammenhang wird ein Entwicklungsprozess nachgezeichnet, der zu einer zunehmenden Differenzierung der individuellen Interessen- und Fähigkeitskonfigurationen führt (Ackerman, 1996). In Kapitel 3 wird die Rolle der beruflichen Interessen und der individuellen Fähigkeiten für die Studienfachwahl diskutiert. Dieses Kapitel widmet sich weiterhin der detaillierten Darstellung der Berufswahltheorie von John Holland (1997). In Kapitel 4 des Theorieteils wird schließlich auf die Bedeutung der beruflichen Interessen und der kognitiven sowie fachlichen Kompetenzen für den Studiererfolg eingegangen. Es wird ein integratives Rahmenmodell vorgestellt (Lubinski & Benbow, 2000), welches die Rolle der beruflichen Interessen und der Kompetenzbereiche für verschiedene Facetten des Studienerfolgs expliziert.

Auch der *empirische Teil* der Arbeit gliedert sich in vier Abschnitte. In der ersten Teilstudie wird die Struktur der beruflichen Interessen sensu Holland untersucht. Konkret wird hier der Frage nachgegangen, inwieweit die von Holland vorgeschlagenen Interessendimensionen eine hexagonale Struktur aufweisen. Die zweite Teilstudie untersucht die Korrelate der beruflichen Interessen. Von besonderer Bedeutung ist hier der Zusammenhang zwischen den beruflichen Interessen und den kognitiven und fachlichen Kompetenzen. Es wird der Frage

nachgegangen, inwieweit die kognitive Grundfähigkeit und die Kompetenzen in den Bereichen Mathematik und Englisch mit systematischen Unterschieden in den individuellen Interessenprofilen assoziiert sind. In Teilstudie 3 wird schließlich die Rolle der Interessen- und Fähigkeitsprofile für die Studienfachwahl betrachtet. Es wird untersucht, inwieweit berufliche Interessen proximale Determinanten individueller Studienfachwahlen darstellen. Schließlich widmet sich die letzte Teilstudie der Vorhersageleistung der beruflichen Interessen sowie der kognitiven und fachlichen Kompetenzen für verschiedene Aspekte des Studienerfolgs. Es wird untersucht, inwieweit die Passung zwischen den individuellen Interessen und den Anforderungen und Möglichkeiten des Studiums mit der Studienzufriedenheit, der Intention, das Studium vorzeitig abzubrechen, und der Studienleistung assoziiert ist. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, welche Rolle individuelle Fähigkeiten für den Studiererfolg aufweisen und ob sich die Bedeutung verschiedener Fähigkeiten zwischen den Studienfachgruppen unterscheidet.