



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

## **Validitätsüberprüfung des Interessenfrage- bogens RIASEC-RRK anhand von Volksschul-, Hauptschul- und Sonderschullehrern**

Verfasserin:

**Eva Baumgartner**

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im März 2009

Studienkennzahl: A 298  
Studienrichtung: Psychologie  
Betreuer: Univ.- Prof. Mag. Dr. Martin Arendasy

## Danksagung

Für das Zustandekommen meiner Diplomarbeit danke ich sehr herzlich meinem Betreuer, Herrn Univ.-Prof. Mag. Dr. Martin Arendasy. Durch ihn erhielt ich ein sehr interessantes Thema. Er stand mir auch immer hilfreich zur Seite.

Danken möchte ich allen Kolleginnen und Kollegen meiner Schule, die mich immer sehr tatkräftig bei meinen unterschiedlichen Seminararbeiten unterstützt haben.

Ein spezielles Dankeschön an alle Lehrerinnen und Lehrer aus ganz Österreich, die sehr zahlreich an der Online-Befragung teilgenommen haben.

Für die Hilfestellung beim Korrekturlesen gilt ein herzliches Dankeschön HOL Ingrid Baretschneider-Kuhn.

Bei meiner Direktorin HD Gerlinde Stadler möchte ich mich ganz besonders bedanken, da sie mich in den vielen Jahren immer wieder beraten und motiviert hat.

Der größte Dank gilt aber meine beiden Kindern, Bettina und Julius, die in den letzten Jahren oft auf gemeinsame Zeit mit mir verzichten mussten. Es war für sie eine Selbstverständlichkeit, dass ich sehr viel Zeit für mein Studium verwendet habe. Ihnen möchte ich auch meine Diplomarbeit widmen.

# Inhaltsverzeichnis

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Danksagung .....</b>  | <b>2</b>  |
| <b>Inhaltsverzeichnis.....</b>   | <b>3</b>  |
| <b>1. Einleitung.....</b>  | <b>7</b>  |
| <b>2. Berufswahl.....</b>  | <b>8</b>  |
| 2.1.... <i>Berufswahltheorien</i> .....  | 8         |
| 2.1.1..... Klassische Berufswahltheorie  | 8         |
| 2.1.2..... Neo-technische Berufswahltheorie  | 8         |
| 2.2.... <i>Grundlegende Ansätze zur Erklärung der Berufswahl</i> .....                 | 9         |
| 2.2.1..... Berufswahl als Zuweisungsprozess (soziologisch orientierter Ansatz)         | 9         |
| 2.2.2..... Berufswahl als Zuordnungsprozess (Trait – and – Factor - Ansatz)            | 10        |
| 2.2.3..... Berufswahl als Entwicklungsprozess (entwicklungspsychologischer Ansatz)     | 11        |
| 2.2.4..... Berufswahl als Lernprozess ( lerntheoretischer Ansatz)                      | 14        |
| 2.2.5..... Ein Berufswahl als Entscheidungsprozess (entscheidungstheoretischer Ansatz) | 15        |
| 2.2.6..... Zusammenhang der verschiedenen Ansätze zur Erklärung der Berufswahl         | 16        |
| <b>3. Interessen .....</b>   | <b>18</b> |
| 3.1.... <i>Begriffserklärung</i> .....   | 18        |
| 3.2.... <i>Interessentheorien</i> .....  | 18        |
| 3.2.1..... Person – Umwelt – Passung   | 20        |
| 3.3.... <i>Berufsinteresse</i> .....   | 22        |
| 3.3.1..... Entwicklung von Berufsinteresse   | 22        |
| 3.4.... <i>Arten von Interessen</i> .....  | 24        |
| 3.5.... <i>Stabilität von Interessen</i> .....   | 24        |
| 3.6.... <i>Einflussfaktoren auf das Interesse</i> .....                                | 25        |
| 3.7.... <i>Erfassung von Interesse</i> .....   | 25        |
| 3.7.1..... Unterschiedliche Methoden der Interessenerfassung                           | 26        |
| 3.7.1.1    Wahl der Methode zur Interessenerfassung .....                              | 27        |
| 3.7.1.2    Antwortformat.....  | 27        |
| 3.8.... <i>Deutschsprachige Interessentests</i> .....                                  | 29        |

|            |  |           |
|------------|--|-----------|
| 3.8.1..... | Differentieller Interessen – Test (DIT) (Todt, 1972)   | 29        |
| 3.8.1.1    | Zusammenfassende Bewertung:.....   | 30        |
| 3.8.2..... | Der Berufs-Interessen-Test II (B-I-T II) (Irle, 1984)  | 30        |
| 3.8.2.1    | Zusammenfassende Bewertung:.....   | 31        |
| 3.8.3..... | Allgemeiner Interessen-Struktur-Test AIST-R/Umwelt-Struktur-Test UST-R<br>(Bergmann & Eder, 2005)    | 32        |
| 3.8.3.1    | Zusammenfassende Bewertung.....  | 33        |
| 3.8.4..... | Generelle Interessen-Skala – GIS (Brickenkamp, 1990)   | 34        |
| 3.8.4.1    | Zusammenfassende Bewertung:.....   | 36        |
| 3.8.5..... | Explorix - das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung (Jörin, Stoll,<br>Bergmann, & Eder, 2004) | 37        |
| 3.8.5.1    | Zusammenfassende Bewertung:.....   | 38        |
| 3.8.6..... | Explojob – Das Werkzeug von Berufsanforderungen und<br>–tätigkeiten (Fux & Stoll, 2006)              | 39        |
| 3.8.6.1    | Zusammenfassende Bewertung.....  | 40        |
| <b>4.</b>  | <b>Hollands Theorie beruflicher Interessen und Umwelten .....</b>                                    | <b>42</b> |
| 4.1 ....   | <i>Die vier Hauptannahmen.....</i>   | 42        |
| 4.2 ....   | <i>Das Hexagon.....</i>  | 47        |
| 4.3 ....   | <i>Die fünf Schlüsselbegriffe.....</i>   | 47        |
| 4.4 ....   | <i>Hollands Entwicklungsmodell beruflicher Interessen.....</i>                                       | 49        |
| 4.5 ....   | <i>Empirische Nachweise zur Theorie Hollands .....</i>   | 49        |
| 4.5.1..... | Empirischer Nachweis für die Persönlichkeitstypen  | 50        |
| 4.5.2..... | Empirischer Nachweis für Kongruenz   | 50        |
| 4.5.3..... | Empirischer Nachweis für Differenzierung und Konsistenz  | 51        |
| 4.5.4..... | Kritik:  | 52        |
| <b>5.</b>  | <b>Lehrerausbildung .....</b>  | <b>55</b> |
| 5.1 ....   | <i>Pädagogische Akademie – Pädagogische Hochschule.....</i>  | 55        |
| 5.2 ....   | <i>Verfahren zur Feststellung der Eignung an einer PH .....</i>                                      | 55        |
| 5.3....    | <i>Empirische Ergebnisse zum Berufsentscheidungs-prozess .....</i>                                   | 56        |
| 5.3.1..... | Gruppenunterschiede  | 59        |
| 5.3.1.1    | Unterschiede zwischen den Lehrämtern .....   | 59        |

|            |  |           |
|------------|--|-----------|
| 5.3.1.2    | Geschlechtsunterschiede .....                                      | 59        |
| 5.4....    | <i>Die Holland Codes</i> .....                                     | 60        |
| <b>6.</b>  | <b>Die Fragestellung</b> .....                                     | <b>62</b> |
| 6.1....    | <i>Definition der Validität</i> .....                              | 62        |
| 6.1.1..... | Inhaltsvalidität .....   | 62        |
| 6.1.2..... | Konstruktvalidität .....   | 62        |
| 6.1.3..... | Kriteriumsvalidität .....  | 62        |
| 6.2....    | <i>Die Hypothesen</i> .....  | 63        |
| 6.2.1..... | Die Hypothese für die Inhaltsvalidität: .....                      | 63        |
| 6.2.2..... | Die Hypothesen für die Kriteriumsvalidität: .....                  | 63        |
| 6.2.2.1    | Die Holland-Codes.....   | 63        |
| 6.2.2.2    | Berufsspezifische Unterschiede (siehe Kapitel 5.3) .....           | 64        |
| 6.2.2.3    | Ausbildungsspezifische Unterschiede (siehe Kapitel 5.3) .....      | 64        |
| 6.2.2.4    | Geschlechtsspezifische Unterschiede .....                          | 64        |
| 6.2.3..... | Die Hypothesen für die Konstruktvalidität: .....                   | 65        |
| 6.2.3.1    | Überprüfung der Korrelationen des Hexagons .....                   | 65        |
| 6.2.3.2    | Überprüfung der hexagonalen Anordnung der Holland-Dimensionen..... | 65        |
| 6.2.3.3    | Überprüfung der Validität der Verhaltensmodalitäten .....          | 65        |
| <b>7.</b>  | <b>Die Methode</b> .....   | <b>66</b> |
| 7.1....    | <i>RIASEC-RRK (Arendasy, 2006, in Vorbereitung)</i> .....          | 66        |
| 7.2....    | <i>Die Durchführung der Untersuchung</i> .....                     | 67        |
| 7.3....    | <i>Beschreibung der Stichprobe</i> .....                           | 68        |
| 7.3.1..... | Deskriptivstatistik .....  | 68        |
| <b>8.</b>  | <b>Auswertung</b> .....  | <b>70</b> |
| 8.1....    | <i>Ergebnisse</i> .....  | 70        |
| 8.1.1..... | Die Inhaltsvalidität .....   | 70        |
| 8.1.2..... | Die Kriteriumsvalidität .....                                      | 71        |
| 8.1.2.1    | Übereinstimmung der Holland-Codes (Holland, 1997) .....            | 71        |
| 8.1.2.2    | Berufsspezifische Unterschiede .....                               | 71        |
| 8.1.2.3    | Ausbildungsspezifische Unterschiede .....                          | 73        |

|            |  |           |
|------------|--|-----------|
| 8.1.2.4    | Geschlechtsspezifische Unterschiede .....                          | 74        |
| 8.1.3..... | Die Konstruktvalidität .....                                       | 76        |
| 8.1.3.1    | Überprüfung der Korrelationen des Hexagons .....                   | 76        |
| 8.1.3.2    | Überprüfung der hexagonalen Anordnung der Holland-Dimensionen..... | 80        |
| 8.1.3.3    | Überprüfung der Validität der Verhaltensmodalitäten.....           | 81        |
| <b>9.</b>  | <b>Diskussion: .....</b>   | <b>84</b> |
| 9.1 ....   | <i>Die Inhaltsvalidität .....</i>                                  | 84        |
| 9.2 ....   | <i>Die Kriteriumsvalidität.....</i>                                | 84        |
| 9.2.1..... | Der Drei-Buchstaben-Code .....                                     | 84        |
| 9.2.2..... | Geschlecht und Ausbildung .....                                    | 84        |
| 9.3....    | <i>Die Konstruktvalidität.....</i>                                 | 85        |
| 9.3.1..... | Die Korrelationen der Interessentypen .....                        | 85        |
| 9.3.2..... | Die Anordnung im Hexagon anhand der Daten .....                    | 85        |
| 9.3.3..... | Die Verhaltensmodalitätsskalen .....                               | 85        |
| 9.3.4..... | Die Differenziertheit der Altersunterschiede .....                 | 86        |
| <b>10.</b> | <b>Kritik .....</b>  | <b>87</b> |
| <b>11.</b> | <b>Anhang .....</b>  | <b>88</b> |
| 11.1..     | <i>Zusammenfassung .....</i>                                       | 88        |
| <b>12.</b> | <b>Literaturverzeichnis .....</b>                                  | <b>90</b> |
| <b>13.</b> | <b>Abbildungsverzeichnis .....</b>                                 | <b>97</b> |
| <b>14.</b> | <b>Tabellenverzeichnis .....</b>                                   | <b>98</b> |

# 1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit den theoretischen Themenblöcken „Berufswahl“ und „Interessen“ auseinander. Die richtige Berufswahl stellt für viele junge Menschen eine große Herausforderung dar. Da die 14-jährigen Schüler oftmals nicht ausreichend über ihr Interessenprofil Bescheid wissen, wird ein Bedarf bezüglich umfassender Interesseninventare offensichtlich.

Im Theorieteil dieser Diplomarbeit werden die Begriffe „Berufswahl“ und „Interessen“ anhand verschiedener Theorien und unterschiedlicher Perspektiven erklärt. Anschließend folgt eine Auflistung der gängigsten Interesseninventare im deutschsprachigen Raum.

Die Autorin stellt den neu entwickelten Interessenfragebogen RIASEC-RRK (Arendasy, 2006) vor. Dieses Inventar basiert auf den Interessenskalen von Holland (1997) und den Verhaltensmodalitäten von Brickenkamp (1990).

Im Empirieteil wird einerseits überprüft, ob die Theorie von Holland (1997) und Brickenkamp (1990) mittels der vorliegenden Stichprobe der Volksschul-, Hauptschul- und Sonderschullehrer beobachtet werden kann, andererseits wird die Validität dieses Inventars überprüft. Es wird untersucht, ob dieser Fragebogen im Bereich der Lehrerausbildung als unterstützendes Instrument Anwendung finden könnte.

## 2. Berufswahl

Die Frage nach der richtigen Berufswahl kann nicht einfach beantwortet werden, denn viele Faktoren beeinflussen diese Entscheidung.

Im Folgenden werden einige Theorien erklärt, die sich mit dem Zustandekommen der Berufswahlentscheidung auseinandersetzen.

### 2.1. Berufswahltheorien

Berufswahltheorien beschreiben und erklären, wie Berufswahlprozesse ablaufen und welche Faktoren diese Entwicklung bestimmen (Bußhoff, 1984).

Eine grobe Einteilung dieser Theorien kann wie folgt vorgenommen werden:

#### **2.1.1. Klassische Berufswahltheorie**

Folgt man Scharmann (Steffens, 1975), so gehen die Vertreter der klassischen Theorie der Berufswahl von der Vermutung aus, dass für jede Individualität eine berufliche Position innerhalb der Gesellschaft bestehe, zu der sie berufen sei und man solle so lange suchen, bis man diese Position findet.

Muller merkt kritisch an, dass es ebenfalls entscheidend ist, die individuelle Begabung näher zu bestimmen, denn es soll eine Übereinstimmung zwischen „Berufung“ und „Begabung“ hergestellt werden (Steffens, 1975).

#### **2.1.2. Neo-technische Berufswahltheorie**

Die neo-technische Berufswahl unterscheidet sich von der klassischen durch die Anwendung von mathematischen Verfahren, insbesondere der Wahrscheinlichkeitsrechnung. Die Berufswahlentscheidung wird somit als dynamischer Prozess gesehen.

„Die unrealistische Annahme einer Harmonie zwischen Eignungs- und Neigungsstruktur auf der einen Seite und konstanter Berufswelt auf der anderen Seite wird fallengelassen“ (Beinke, 1999, S. 73).

Kritisch einzuwenden wäre die Notwendigkeit der Erfassung von Informationen über die Persönlichkeit. Es scheint jedoch unmöglich eine vollständige Erfassung der Persönlichkeitsdaten zu erreichen (Steffens, 1975).



## **2.2. Grundlegende Ansätze zur Erklärung der Berufswahl**

Die Berufswahl stellt eine sehr bedeutende, zugleich aber auch sehr schwierige Entscheidung dar. Eine wohlüberlegte Berufsentscheidung bildet die Basis für eine solide Zukunft. Der Beruf wurde zum zentralen Statussymbol und Hauptfaktor für die soziale Identifizierung einer Person (Allehoff, 1985). Küng behauptet, dass die Berufsfindung und Berufswahlentscheidung ein Prozess sei, bei dem verschiedene Faktoren einwirken (Steffens, 1975).

Berufswahl erscheint als ein Vorgang, in dem der Einzelne aus einer Vielzahl beruflicher Möglichkeiten seinen Beruf in einem freien Entscheid wählt. Gegen eine solche Sichtweise spricht aber die Tatsache, dass der Zugang zu Berufen vielen sozialen und ökonomischen Beschränkungen unterliegt.

Daraus ergibt sich auch die Frage, ob die Berufswahl als kurzfristige, einmalige Entscheidung oder als längerfristiger Entscheidungsprozess gesehen werden soll.

Um einen Eindruck von den verschiedenen Ansätzen der Berufswahl zu erlangen, werden im Anschluss die wichtigsten Theorien kurz vorgestellt. Ziel soll aber nicht die vollständige Darstellung werden.

### **2.2.1. Berufswahl als Zuweisungsprozess (soziologisch orientierter Ansatz)**

Die Berufswahl stellt das Ergebnis der Zuweisung (Allokation) beruflicher Möglichkeiten durch die Umgebung und des Milieus des Individuums dar.

„In Erklärungsansätzen, die dieser Anschauung folgen, wird in der Regel nicht übersehen, dass das Individuum den Berufswahlprozess sehr wohl mitgestaltet“ (Kremer & Wilde, 2002, S. 5).

Die Mitwirkung des Individuums besteht darin, dass die Berufswahl durch eine Gegenüberstellung der an eine Position geknüpften Erwartungen mit den erworbenen „Orientierungen“ entsteht. Bei einer Übereinstimmung wird sich der Berufswähler zur Positionsannahme entscheiden (Bußhoff, 1984).

Die daraus folgende Schwierigkeit zeigt sich darin, dass es im Interesse der momentanen Strukturen liegt, das Gesellschaftssystem abzubilden und alle da-

zu notwendigen Berufspositionen zu besetzen. Auch wenn die Passung für das einzelne Individuum nicht zufriedenstellend sein wird (Daheim, 1970).

Daheim versteht unter der Berufszuweisung einen allmählichen Verminderungsprozess der beruflichen Alternativen (Allehoff, 1985).

***Kritik:***

Diese Perspektive zeigt auf, dass Berufe beurteilt und bewertet werden. Die Suche nach einem passenden Beruf findet daher nicht in einem wertneutralen Bereich statt, sondern wird von Stereotypen und Erwartungen gelenkt. Es kann nicht bestritten werden, dass einige Berufe für verschiedene Gruppen von Jugendlichen unzugänglich sind (Herzog & al, 2006).

Seifert (1977) kommt ebenfalls zur folgenden Erkenntnis:

Die soziale Herkunft wirkt sich direkt auf das Bildungsniveau und somit auf den beruflichen Erfolg aus. Ebenso bilden die Schichtzugehörigkeit, das familiäre Bildungsklima und die Familienstruktur wesentliche Faktoren für die spätere Berufswahl.

Vertreter des alloktionstheoretischen Ansatzes sehen die Zuweisung als so dominant an, dass eine individuelle Berufsentscheidung fast unmöglich erscheint (Beinke, 1999).

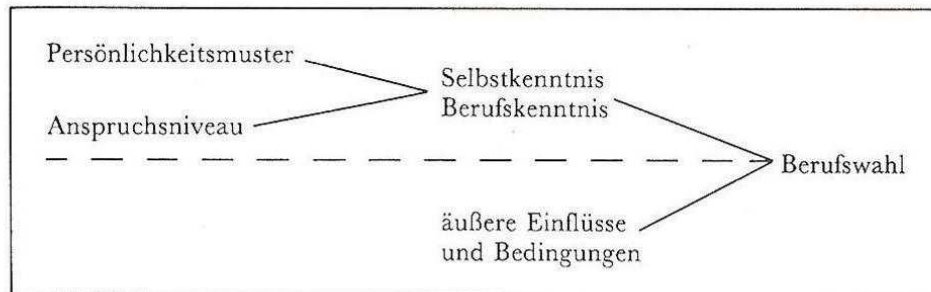
Kohli kritisiert diesen Ansatz als zu statisch. Er sieht die Berufswahl als dynamisch an (Schedler, 1982).

### ***2.2.2. Berufswahl als Zuordnungsprozess (Trait – and – Factor - Ansatz)***

Die Berufswahl als Zuordnungsprozess wird in der Regel als „Trait-and-Factor – Ansatz“ diskutiert. Die Grundannahme von Bußhoff ist, dass jede Person über bestimmte Persönlichkeitsmerkmale (Fähigkeiten, Interesse,...) verfügt und jeder Beruf durch ein typisches Muster von Ansprüchen gekennzeichnet ist. Der Berufssuchende soll neben formalen Angaben zum gewählten Beruf auch Bescheid über seine Persönlichkeitsmerkmale bekommen. Berufswahl stellt somit einen Prozess dar, in dem der Berufswähler jenen Beruf ergreift, der am besten zu seinen Fähigkeiten und Interessen passt (Bußhoff, 1984).

Eine Variante dieses Ansatzes stellt die typologische Berufswahltheorie von Holland (siehe Kapitel 4) dar. Er bestimmt die Berufswahl „als einen Vorgang, in

dem der Berufswähler nach einer beruflichen Umwelt (Beruf) sucht, die seinem Persönlichkeitsmuster möglichst weitgehend entspricht.“ (Bußhoff, 1984, S. 26).  
Abbildung 1 verdeutlicht die Zusammenhänge der verschiedenen Faktoren im Berufswahlmodell von Holland.



**Abbildung 1: Berufswahlmodell von Holland (Bußhoff, 1984, S. 27)**

Holland vertritt ebenso wie Parson die These, dass die Berufswahl auf einer Arbeitsplatzanalyse, Persönlichkeitsanalyse und einer optimalen professionellen Beratung beruhen sollte (Rofls, 2001).

### ***Kritik:***

Diese einfache statistische Zuordnung von Person und Beruf erweist sich für den Berufswahlprozesses als nicht ausreichend. Ohne genaue Beschreibung, wie diese Passung bzw. Kongruenz von Person und Beruf entsteht und wie die Berufswahl genau abläuft, ist es nahezu unmöglich den Übergang in die Berufswelt zu verstehen. Der Grundgedanke, dass die Berufswahl in einem engen Zusammenspiel mit individuellen Eigenschaften steht, darf aber nicht übersehen werden (Herzog & al, 2006).

„Der prognostische Wert derartiger auf differential-psychologischen Überlegungen aufbauenden Konzepten bleibt zweifelhaft, da immer relativ ausgeprägte und festgelegte Persönlichkeitstypen unterstellt werden“ (Stern, 1980, S. 181).

### ***2.2.3. Berufswahl als Entwicklungsprozess (entwicklungspsychologischer Ansatz)***

In diesem Ansatz wird die Berufswahl explizit als Prozess deutlich. Es zeigt sich, dass der Berufswahl eine längere Phase der beruflichen Entwicklung vorangeht.

Ginzberg betrachtet die Berufswahl erstmals als Entwicklungsprozess (Herzog & al, 2006).

Er geht davon aus, dass die Berufswahl in der vorpubertären Entwicklungsphase einsetzt und bei Berufseintritt den Abschluss findet. Er betrachtet sie als einen unumkehrbaren Prozess (Bußhoff, 1984).

Ginzberg (1951, zitiert nach Bußhoff, 1984) und seine Mitarbeiter unterscheiden drei Entwicklungsperioden:

*1) Periode der Phantasiewahl (etwa 7. bis 11. Lebensjahr):*

„Die Berufswahl ist in dieser Stufe nicht viel mehr als eine direkte Übersetzung der Impulse und Wünsche des Kindes. Das Kind ist noch überzeugt, alles werden zu können“ (Ries, 1970, S. 33).

*2) Periode der Probewahl (etwa 11. bis 17. Lebensjahr):*

Allgemeine Bestrebungen werden entwickelt, um sich von den Eltern und deren Normen zu lösen. Der Berufswahlprozess durchläuft nun folgende Phasen:

die **Interessensphase** (bestimmt zunächst den Berufswunsch)

die **Fähigkeitsphase**

die **Wertephase**

die **Übergangsphase** (Beruhigung der Persönlichkeitsentwicklung)

(Bußhoff, 1984, S. 13)

*3) Periode der realistischen Wahl (etwa 17. Lebensjahr und später):*

Ginzberg unterteilt hier drei Stadien.

die **Exploration** – das Individuum versucht Alternativen zu bilden

die **Kristallation** – es kommt zu einer endgültigen Wahl

die **Spezifikation** (Ries, 1970, S. 33)



### **2.2.4. Berufswahl als Lernprozess ( lerntheoretischer Ansatz)**

Nach diesem Ansatz wird die Berufswahl durch eine Kette von Lernerfahrungen verdeutlicht.

„Im Zusammenspiel von Erbfaktoren und Umweltbedingungen macht das Individuum – nach bestimmten Regeln ablaufend – Lernerfahrung. Diese Lernerfahrungen führen zur Ausbildung eines Selbstkonzepts und bestimmter Problemlösemethoden. Selbstkonzept und Problemlösemethoden bestimmen ihrerseits die Berufswahl tendenz.“ (Bußhoff, 1984, S. 22).

Welche Lernerfahrung ein Individuum durchmacht, hängt von mehreren Faktoren (familiäre Situation, Peers, Quantität und Qualität der Ausbildungsmöglichkeiten, Bildungsangeboten,...) ab.

Krumboltz et al. (1979, zitiert nach Casarano, 2004) unterscheiden zwei Lernarten.

#### *1) Das instrumentelle Lernen:*

Spontane und ziellose Verhaltensweisen; Prozess von Versuch und Irrtum. Das Individuum sieht sich befähigt, dass durch eigenes Verhalten Einfluss auf die Umwelt genommen werden kann.

#### *2) Das assoziative Lernen:*

Beim assoziativen Lernen erkennt das Individuum Beziehungen zwischen bestimmten Situationen. Die Grundlage bildet die natürliche Reiz-Reaktions-Verbindung (Casarano, 2004, S. 51).

Durch diese Lernarten kommt es zu einem beständigen Erwerb von Einstellungen und Verhaltensweisen. Weiters bilden das instrumentelle und assoziierte Lernen die Grundlage für die Entwicklung des Selbstkonzepts und der Problemlösungsmethoden. Die Entwicklung eines Selbstkonzeptes ist deswegen sehr wichtig, da es dem Individuum einen Vergleich und eine Bewertung seiner früheren und jetzigen Leistungen ermöglicht. Es kommt zu einer generalisierenden Selbsteinschätzung („Ich bin intelligent!“) und Interessen und Präferenzen bilden sich aus. Problemlösungsmethoden sind kognitive und pragmatische Fähigkeiten, mit denen ein Individuum an die Lösung von Aufgaben herangeht (Bußhoff, 1984).

**Kritik:**

Es stellt sich nun die kritische Frage, wie oft diese Lernerfahrungen gemacht werden müssen, „bis Fähigkeiten und Interessen in das Selbstkonzept integriert werden oder bis Problemlösungsmethoden sich zu abrufbaren Fertigkeiten ausgebildet haben“ (Bußhoff, 1984, S. 26).

**2.2.5. Ein Berufswahl als Entscheidungsprozess (entscheidungstheoretischer Ansatz)**

Während die Berufswahl in entwicklungs- und lernpsychologischer Hinsicht als längerfristiger Prozess erscheint, ist bei diesem Ansatz nur die Entscheidung (definiert als Handlungsentschluss) von Bedeutung.

Folgende Annahmen liegen dem Ansatz nach Beinke (1999) zu Grunde:

Der Berufswähler

- besitzt bestimmte berufliche Interessen oder Werthaltungen
- nimmt alternative Berufswahlmöglichkeiten wahr
- kennt alle Berufswahlalternativen
- verhält sich vollständig rational (Beinke, 1999).

Für diesen Ansatz spielt die Strukturierung der Informationen über die unterschiedlichen Handlungsalternativen eine sehr große Rolle.

Kirsch (1970, zitiert nach Bußhoff, 1984) unterscheidet zwischen geschlossenem und offenem Entscheidungsmodell:

- 1) Als „geschlossen“ wird ein Entscheidungsmodell bezeichnet, welches auf der Annahme beruht, die Entscheidungssituation sei klar strukturiert. Alle möglichen Handlungsalternativen und deren Konsequenzen für die Zielerfüllung sind klar.
- 2) Bei „offenen“ Entscheidungsmodellen geht man davon aus, dass das Entscheidungssubjekt über die ihm objektiv offenstehenden Handlungsalternativen und deren Konsequenzen für die Zielerfüllung nur unvollkommen informiert ist (Bußhoff, 1984, S. 31ff.).

Die Entscheidung kann aber auch nach streng rationalen Kriterien erfolgen oder aber auch durch Ad-hoc-Kriterien beeinflusst werden, denn Menschen optimie-

ren ihre Situationen durch Bewertung der verfügbaren Alternativen nach subjektiver Wichtigkeit gegen objektive Durchführbarkeit (Herzog & al, 2006).

Bender-Szymanski (1976) geht von folgenden Bedingungen aus:

- 1) *Das objektive Vorhandensein alternativer Handlungsmöglichkeiten (Berufsklassen)*
- 2) *Die subjektive Wahrnehmung alternativer Handlungsmöglichkeiten*
- 3) *Das Erwägen bestimmter Handlungsalternativen*

Somit wird vorausgesetzt, dass mindestens zwei alternative Handlungsmöglichkeiten wahrgenommen und erwogen werden müssen, um von Entscheidungshandlungen sprechen zu können (Bender-Szymanski, 1976).

***Kritik:***

Dieser Ansatz geht von einem rationalen Menschenbild aus. Ob jedoch das Selbstkonzept und das Umweltkonzept zum Zeitpunkt der Berufswahlentscheidung ein Abwägen von Alternativen und Realisierbarkeit zulassen, ist mehr als fraglich. Krieschok (1998, zitiert nach Busch 1999) kritisiert, dass bei diesem Entscheidungsprozess ein Großteil unbewusst abläuft.

Vroom (1964) geht davon aus, dass dieser Prozess von Wunschvorstellung und affektiven Orientierungen begleitet wird.

### ***2.2.6. Zusammenhang der verschiedenen Ansätze zur Erklärung der Berufswahl***

Die vorhergehenden Theorien thematisieren die wesentlichsten Aspekte der Berufswahl. Diese könnten jedoch zu einem Gesamtmodell zusammengefügt werden:

Ein aktives Subjekt, unter Einsatz seiner persönlichen und unter Nutzung sozialer Ressourcen, mit Kenntnis seiner Fähigkeiten und Interessen, eingeschränkt durch äußere Einflüsse, trifft die Entscheidung, welche der Situation angepasst ist und die in eine berufliche Ausbildung mündet.

Als bedeutsamer Aspekt erweist sich daher die Passung von persönlichen Voraussetzungen und beruflichen Ansprüchen. Ein gewisses Gleichgewicht zwischen dem, was eine Person an Fähigkeiten, Interessen und Einstellungen



vorweist und dem, was beruflich erwartet und gefordert wird, sind notwendig (Herzog & al, 2006).

***Kritik:***

Es darf nicht übersehen werden, dass ca. ein Viertel der Burschen und ca. ein Fünftel der Mädchen ähnliche Berufe wie deren Eltern ergreifen. Die Wirksamkeit des Familienmilieus gilt als wichtiger Faktor. So geben Schüler an, dass der Anstoß für eine Berufserwägung auf das Elternhaus zurückgeht (Jaide, 1961). Jaide (1961) unterscheidet dabei drei Typen der Berufswahl.

1) *„Wie´s kommt“*

Keine freie Berufswahl, sondern der möglichst mühelose Übergang in irgend-eine Erwerbstätigkeit.

2) *Motivation nach Drang und Meinung*

Die Jugendlichen dieses Typus wünschen sich zumindest einen Beruf, der ihren Neigungen, Wertschätzungen und Fähigkeiten entsprechen möge.

3) *Die Zielbewussten*

Beständigkeit und Entschiedenheit zeichnen diesen Typus aus. Die Berufsabsichten sind schlüssig, beständig und bewusst.

Nach einer Studie von Beinke (1999) in Deutschland 1995 gaben 76% der Hauptschüler und 56% der Gymnasiasten an, dass die Berufswahl durch gezielte Gespräche mit den Eltern getroffen wurde. Die Wahl der Schüler kann laut diesen Ergebnissen nicht als rational angenommen werden, denn sehr viele Schüler gaben an, dass die Wahl eine Zufallsentscheidung war. Grund dafür könnte der Informationsmangel über diverse Berufe sein.

## 3. Interessen

### 3.1 Begriffserklärung

Es stellt sich zunächst die Frage, was unter dem Begriff „Interesse“ verstanden werden kann. Dieser Begriff hat eine lange und wechselhafte Geschichte.

„Das lateinische Wort inter-esse wurde nur in verbaler Konstruktion verwendet. Wörtlich bedeutet es „dazwischensein in Raum und Zeit“ (Neuendorff, 1973, S. 10).

Die Begriffserklärung nach Dorsch:

„Interesse ist das Beachten eines Gegenstandes, dem ein subjektiver Wert zugeschrieben wird und der eine (theoretische oder praktische) Bedeutung für unsere Bedürfnisse hat. Es ist relativ konstant, erworben und kann als Motiv des Handelns Bedeutung bekommen“ (Dorsch, 2004, S. 453).

### 3.2 Interessentheorien

Carter (1940 zitiert nach Todt, 1978) versuchte als Erster eine Theorie der Entwicklung der Berufsinteressen zu generieren. In seinen Hypothesen geht er davon aus, dass der junge Mensch eine Anpassung an die Umweltbedingungen sucht. Diese Anpassung wird jedoch durch bestimmte äußere Faktoren (häusliche Umgebung, Persönlichkeit der Eltern, Verfügbarkeit von Ressourcen,...) begrenzt.

Carters Studien ergeben:

„Alle Faktoren, die relevant sind für Lernen, Reifung und Entwicklung im Allgemeinen, haben Bedeutung für die Entwicklung von Berufsinteressen“ (Todt, 1978, S. 17).

Mit dieser Annahme stimmt auch die Theorie von Schiefele et al. überein. Sie sehen in jeder menschlichen Aktivität eine wechselseitige Verbindung und Auseinandersetzung von Mensch und Umwelt und die Entwicklung der Interessen hat mit diesem Verhältnis zu tun (Kasten, 1991).

„Interessen sind also eine besondere Klasse von Bedingungen menschlichen Handelns, die darin besteht, daß bestimmte Subjekt – Objekt – Bezüge differenziert erfaßt, emotional präferiert und positiv bewertet werden“ (Kasten & Einsiedler, 1981, S. 33).

Kahl (1981) fordert von der Interessensforschung die Unterscheidung von wenigstens zwei Formen:

Präferenzen, die sich auf relativ große, nicht scharf abgegrenzte Bereiche beziehen und die eine mittlere Intensität aufweisen; sie bilden sich eher passiv dadurch heraus, daß andere Bereiche durch die Übernahme bestimmter Rollen gemieden oder abgelehnt werden; ihre Bedeutung im Entscheidungsprozess tritt zugunsten anderer Determinanten (z.B. Zutrauen, Können, usw.) zurück... (Kahl, 1981, S. 259).

Handlungstendenzen, die auf relativ kleine, scharf abgehobene Bereiche gerichtet sind und meistens eine hohe Intensität besitzen; sie entwickeln sich eher aktiv aus dem als befriedigend erlebten Umgang mit Dingen und Tätigkeiten; sie gehen mit einem relativ hohen Gewicht in den Handlungsschluß ein (Kahl, 1981, S. 259).

Diese Definition lässt an eine Unterteilung in Berufs- und Freizeitinteresse denken.

Todt (1990, S. 225ff) führt die Differenzierung noch weiter. Er unterscheidet zwischen

*Allgemeines Interesse:*

Verhaltens- oder Handlungstendenzen (Dispositionen), die relativ überdauernd und relativ verallgemeinert sind. Sie sind auf verschiedene Gegenstands-, Tätigkeits- oder Erlebnisbereiche gerichtet; sie sind wohlstrukturiert und relativ unabhängig von konkreter Erfahrung entstanden. In ihrer Entwicklung stehen sie in enger Wechselwirkung zur kognitiven Entwicklung und zur Entwicklung des Selbstbildes.

Allgemeines Interesse nach Todt (1990) soll dem Individuum Erleichterung verschaffen, in Situationen, in denen wenig Erfahrung vorliegt, eine befriedigende Entscheidung zu treffen. Dieses Interesse entwickelt sich durch Ablehnung gegenüber bestimmter Bereiche.

*Spezifisches Interesse:*

„Verhaltens- oder Handlungstendenz (Disposition), die relativ überdauernd und relativ spezifisch sind. Sie sind auf spezifische Gegenstände, Tätig-

keiten oder Erlebnisse innerhalb bevorzugter allgemeiner Interessenbereiche bezogen; sie sind in ihrer Entwicklung abhängig von konkreten Anregungen bzw. Gelegenheiten und wiederholten befriedigenden Handlungsausführungen“ (Todt, 1990, S. 226).

*Interessiertheit:*

„Positive emotionale Befindlichkeit (Zustand), als Gegensatz von Langlebigkeit und Abneigung. Interessiertheit ist subjektiv, weiterhin gekennzeichnet durch das Gefühl der Sympathie, der Aufmerksamkeit, des Verstehens, des sinnvoll Tätigseins, des Dazulernens“ (Todt, 1990, S. 226).

Strong (1943, zitiert nach Todt 1978) hingegen hält Interesse für erlernt, im Sinne von einem effektiven Einsatz der Fähigkeiten des Individuums. Bordin (1953, zitiert nach Todt 1978) sieht eine enge Beziehung zwischen Interessensmuster und Persönlichkeit.

Berdie kommt zu den Schlussfolgerungen, dass Berufsinteresse nicht nur von einem einzelnen Faktor beeinflusst wird. Er vergleicht das Berufsinteresse mit der Komplexität der Persönlichkeit, die auch aus einer Vielzahl von Bedingungen resultiert (Todt, 1978, S. 19).

Eine weitere Definition von Lederle-Schenk (1972), ordnet die Entwicklung des Interesses in die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung ein. Mit der voranschreitenden Entwicklung erweitert sich der Lebensraum und in gleicher Weise entfalten sich die Interessen in verschiedenartigen Bereichen.

### **3.2.1 Person – Umwelt – Passung**

Einer der ersten Theoretiker, der diese Person-Umwelt-Bezüge vertreten hat, war Murry. Er stellt einen Katalog menschlicher Bedürfnisse (needs) zusammen, für deren Befriedigung Umweltbedingungen bedeutsam sind. Die Umwelt tritt dem Einzelnen dabei mit Anforderungen (presses), als verstärkende oder bestrafende Reize, gegenüber (Rofls, 2001).

Nach der Theorie von Holland (siehe Kapitel 4) „lassen sich die Individuen im westlichen Kulturraum (Rolf, 2001, S. 1)“ zu sechs Interessentypen zuordnen. Analog zu diesen Interessentypen entwarf er 6 Typen beruflicher Umwelten (environment). Das Zusammenspiel von Interessentypen und beruflichen Umwelten nennt Holland die „Kongruenzhypothese“.

„Diese Hypothese besagt, dass Personen, die sich in Umwelten befinden, die zu ihren Interessen kongruent sind, eine bessere Leistung erbringen, ein positiveres Erleben zeigen und länger in dieser Umwelt verbleiben“ (Rolf, 2001, S. 2).

In weiterer Folge entstand eine Diskussion, ob das menschliche Verhalten durch Persönlichkeitsmerkmale oder durch den Zwang der Umwelt beeinflusst wird. Diese Frage stellt für die Berufswahl einen wesentlichen Aspekt dar. Handelt die Person aus eigenem Antrieb oder reagiert sie nur passiv auf die Umwelt.

Studien belegen Zusammenhänge zwischen Persönlichkeit und beruflichen Leistungen. Holland legte daher, im Gegensatz zu anderen Psychologen, einen Schwerpunkt auf die das Individuum umgebende Umwelt (Hogan & Blake, 1999). „...what we have called ‘vocational interests’ are simply another aspect of personality (Holland, 1973, zitiert nach Hogan & Blake, 1999, S. 42).

Diese Diskussion führte zur Person-Situations-Debatte, die durch zwei Positionen beschrieben wird:

#### **a) Dispositionismus**

Der Dispositionismus „führt die Varianz menschlichen Verhaltens und Erlebens auf zeitstabile, situationsübergreifende und insgesamt wenig veränderbare Personenunterschiede in psychischen Dimensionen zurück“ (Rolf, 2001, S. 7).

Als Beispiele für diese Eigenschaften, oder auch traits, können die Intelligenz oder Extraversion genannt werden.

## **b) Situationismus**

Dieser Standpunkt versucht Verhalten und Erleben „durch besondere Einflüsse von situationalen Anforderungen“ (Rolf, 2001, S. 8) zu erklären.

Jene Sichtweise steht in der Tradition des Behaviorismus, der die Person als eine Black-Box sieht. Zeitstabile Verhaltensmerkmale oder Gewohnheiten seien nichts anderes als ein Produkt der Anreizbedingungen (Rolf, 2001).

## **3.3 Berufsinteresse**

Berufsinteresse stellt einen Teilbereich von Interesse dar.

„Die besonders praktische Relevanz der beruflichen Interessen äußert sich darin, dass diese individuellen Bevorzugungen handlungsleitend für Individuen sind. Neben anderen Gründen wie den Fähigkeiten oder dem sozialen Hintergrund spielen persönliche Interessen bei der Berufswahl eine wichtige Rolle“ (Rolf, 2001, S. 1).

Irle (1984) hingegen beschreibt die beruflichen Interessen als Vorurteile.

### **3.3.1 Entwicklung von Berufsinteresse**

Travers (1978, zitiert nach Prenzel, Lankers, & Minsel, 2000) spricht von einem „universellen“ Interesse im Vorschulalter. Die Mechanismen, die dahinter stehen, „hängen mit der (naturhaften) Suche nach Struktur in der physikalischen und sozialen Umwelt zusammen“ (Prenzel, Lankers, & Minsel, 2000, S. 17). Das Kind sucht diese Strukturen in seiner Gesamtwelt und es entsteht dadurch eine Eigendynamik zwischen Suche –Verstehen. Diese Dynamik führt zum Interesse.

Todt (1990) erweitert diese Theorie von Travers dahingehend, dass die Kinder ab dem 3. Lebensjahr ihre soziale Umwelt unter dem Geschlechtsaspekt sehen und dieses geschlechtsbezogene Selbstkonzept beeinflusst die Interessenwahl sehr stark. Kinder stellen sich die Frage, in Anlehnung nach Kohlberg, „Welche Objekte, welche Tätigkeiten passen zu mir als Mädchen bzw. Junge?“ (Prenzel, Lankers, & Minsel, 2000, S. 17). Die Beeinflussung durch die Umwelt oder nahestehender Bezugspersonen spielt in dieser Phase selbstverständlich eine sehr bedeutende Rolle.

Der Schuleintritt hat für die Interessenentwicklung einen großen Einfluss. Die Frage der Einschätzung der eigenen Kompetenzen rückt in den Vordergrund. „Objekt- und Tätigkeitsbereiche, in denen die Kinder sich als wenig kompetent erleben, werden aufgegeben“ (Prenzel, Lankers, & Minsel, 2000, S. 18).

Es folgt nun die Frage, ob der Unterrichtsstil, aber auch die Lehrerpersönlichkeit zur Interessenentwicklung beiträgt. (Hartinger, 1997) fand in einer Studie heraus, dass Schüler mit einem handlungsorientierten und autonomieunterstützenden Unterricht höhere Werte beim Interessenszuwachs erlangten.

Todt (1990) kritisiert jedoch, dass das Interesse an schulischen Inhalten während der Schulzeit sinke.

Studien von Föllinger-Albers (1995, zitiert nach Hartinger, 1997) belegten, dass nur wenige Schüler ihre Interessen durch die Schule entwickeln. Viel bedeutender für sie sind die Familie und der Freundeskreis.

Mit 9-13 Jahren folgt das Stadium der Orientierung an sozialen Bewertungen (Todt, 1990).

„Jetzt würden die Selbstkonzeptelemente „soziale Klasse“ (Anspruchsniveau beruflicher Orientierung) und dann „Fähigkeit“ (Zutrauen in die eigene Fähigkeit) wichtige Determinanten des sozialen Verhaltens und sozialer Erwartung“ (Todt, 1990, S. 238)

Die Berufswahlentscheidung nach Todt (1990):

Verschiedene Berufe werden mit der eigenen Geschlechtsidentität verglichen und eventuell bei Nichtpassung eliminiert. Weiteres werden die Berufe nach ihrem Prestige (angestrebtes soziales Niveau) ausgewählt. Dann werden Berufe ausgesondert, die mit einer extremen Anstrengung – im Vergleich zu den eigenen Fähigkeiten - verbunden sind.

Am Ende der Adoleszenz wird die Beziehung zwischen bereichsbezogenen Interessen und Begabungsselbstbild recht eng und es kommt zu einer systematischen Interessensdifferenzierung (Todt, 1990).

### 3.4 Arten von Interessen

Als Arten von Interessen versteht man die verschiedenen Formen der Auseinandersetzungen mit dem Personen-Umwelt-Konstrukt. Nach Holland (1997) lassen sich sechs grundlegende Interessentypen unterscheiden.

### 3.5 Stabilität von Interessen

Nach Gesell (1958, zitiert nach Todt, 1978, S. 108) kommt es bei den Interessen der 10-Jährigen zu einer großen Vielfalt. Bei den 16-Jährigen bewegen sich die Interessen „im Rahmen eines Erwachsenen“ (Todt, 1978, S. 108). Untersuchungen zeigen, dass die Zeit von 10/11 Jahren und 16/17 eine der entscheidendsten für die Ausformung der Interessen sein dürfte (Todt, 1978).

Wirkt der Faktor „Erfahrung“ ebenfalls auf eine Interessensveränderung ein?

Todt (1978) fand bei Untersuchungen von Haupt- und Realschülern der Klassenstufe 8 bis 9 hohe Korrelationen zwischen spezifischem Interesse und eingeschätzter Erfahrung. Diese Studien dürfen aber nicht den Trugschluss zulassen, dass spezifische Erfahrungen die Interessen als Disposition beeinflussen.

Lederle-Schenk (1974) führte eine Untersuchung durch, ob die zunehmende Berufserfahrung während der Lehrzeit eine Interessensveränderung bewirkt. Das Ergebnis zeigte, dass die Interessenstruktur keine starre Größe darstellt, aber auch keine wesentlichen Veränderungen, die dominierenden Interessen betreffend, stattfanden.

Berufserfahrungen dürften sich bestenfalls spezifisch auf die Ausprägung der Interessen auswirken, nicht jedoch auf die gesamte Interessenstruktur (Todt, 1978).

Bergmann und Eder (2005) belegten mittels Studien, dass viele Personen ihre favorisierten Tätigkeiten das ganze Leben lang beibehalten und sich immer wieder mit den gleichen Gegenstandsbereichen der Umwelt auseinandersetzen.



### 3.6 Einflussfaktoren auf das Interesse

Interesse stellt kein Konstrukt dar, welches isoliert im Individuum entsteht. Faktoren der Umwelt beeinflussen diese Entwicklung. Eine entscheidende Position kommt der Familie zu. Der jeweilige sozioökonomische Status der Eltern dürfte die Interessenentwicklung fördern. Untersuchungen von Super und Crites (1962, zit. nach Todt 1978) belegen diese Annahme.

Aber nicht nur der Status ist entscheidend, sondern auch die Interessen von Eltern und Geschwistern. Untersuchungen ergaben, dass bei Befragungen mittels Berufsinteressensskalen durchschnittliche Korrelationen bei der Übereinstimmung von Vätern und Söhnen bestanden. (Todt, 1978).

Ebenso kommt es immer wieder vor, dass Jugendliche Berufswünsche und dazu passende Interessen angeben, die vorrangig den Vorstellungen der Eltern entsprechen. Eltern projizieren ihre eigenen Berufsvorstellungen auf die Kinder. Diese suggerierten Berufswünsche werden von Kindern mit weniger Durchsetzungsvermögen für eigene Interessen gehalten (Bakacsy, 1981).

### 3.7 Erfassung von Interesse

Todt (1978) sieht eine vorliegende Kontroverse in der Literatur zur Interessenerfassung, denn es werden in der Psychologie zwei Sichtweisen unterschieden:

1. „*Interesse als Disposition*

Situationsüberdauerndes Interesse – geht mit einer positiven Bewertung von Gegenständen und Tätigkeiten einher

2. *Interesse als Zustand*

Interessiertheit, zeit- und situationsabhängig – wird meistens von angenehmen Gefühlen begleitet“ (Bergmann & Eder, 1992, S. 7)

Bergmann und Eder (2005), Brickenkamp (1990), Irle (1984) und Todt (1978) fassen Interesse vor allem als Dispositionen auf. Interessen werden demnach als eine „zeitlich stabile Bereitschaft eines Individuums, sich in bestimmten Situationen in spezifischer Weise zu verhalten“ (Leszczynski, 2000, S. 73) verstanden. Diese Voraussetzung wird für die Entwicklung von Interessenerfassung benötigt.

Die Erfassung der Interessen von Jugendlichen, die vor einer Berufsentscheidung stehen, fällt nicht sehr leicht. Mehrere Faktoren erschweren eine direkte Erfassung.

### **3.7.1 Unterschiedliche Methoden der Interessenerfassung**

Super (1957, zitiert nach Bergmann, 2003, S. 225) unterscheidet vier Methoden zur Erfassung von Interessen:

#### **1) „Geäußerte“ Interessen (expressed interests):**

„Ausgedrückte“ oder „geäußerte“ Interessen beziehen sich auf die Angabe einer Präferenz eines bestimmten Objekts oder einer bestimmten Tätigkeit  
z.B: „Ich möchte Mathematiklehrer werden.“

#### **2) „Manifeste“ Interessen (manifest interests):**

Interessen zeigen sich nicht in Worten, sondern in „Taten“  
z.B. durch die Teilnahme an schulischen Freigegegenständen oder konkreten Freizeitaktivitäten (Briefmarken sammeln, Musik hören,...).

#### **3) „Getestete“ Interessen (tested interests):**

Interessen werden unter kontrollierten Bedingungen beobachtet und erfasst.  
z.B. die Dauer der Beschäftigung mit bestimmten Objekten in einer Beobachtungsphase. Diese Interessen werden den „objektiven“ Interessen gleichgesetzt.

#### **4) „Erfragte“ Interessen (inventoried interests):**

sind solche, die durch den Einsatz von Interessenfragebogen gewonnen werden.

(Bergmann & Eder, 2005, S. 18).

Meli (1962) sieht eine große Schwierigkeit in der Erfragung der Interessen. Für ihn ist nicht die Frage „warum sich jemand für etwas interessiert“ von Bedeutung, sondern „wie jemand sich interessiert“. Besteht z.B. das Interesse an Sport aus reiner Lust an der Bewegung, um sich in einem Wettkampf zu messen... Entscheidend wären Auskünfte über die Interessenentwicklung von den Schülern zu erhalten. Zur dieser Methode der Exploration sagt Meli (1962), „Nur durch langes, mühsames Ausfragen kann man allmählich ein paar Brocken zusammenbekommen, ohne je sicher zu sein, ein wirklich treues Bild zu erhalten“ (S. 13).

### **3.7.1.1 Wahl der Methode zur Interessenerfassung**

Eine Diskussion über die Wahl der Methode zur Erfassung der Interessen steht ebenfalls an. Soll diese Wahl „subjektiv“ oder „objektiv“ erfolgen?

Jene Verfahren, welche kaum Verfälschungsmöglichkeiten betreffend Vortäuschung von Interesse bieten, werden als objektiv bezeichnet.

Catell (zitiert nach Todt, 1978, S. 32) beschreibt 20 unterschiedliche objektive Interessensindices. Dazu zählen unter anderem interaktive Kriterienmethoden (Zeit und Geld, das für bestimmte Dinge ausgegeben wird), Aufmerksamkeits-Gedächtnis-(Lern-) Methoden, gegenstandsbezogene Fertigkeiten und Aktivitäts-Niveau-Methoden (psychologische und physiologische Reaktionen).

Todt (1978) zeigt jedoch kritisch auf, dass „die Bedeutung der objektiven Erfassungsmethoden – vor allem wegen der geringen Interkorrelationen verschiedener objektiver Indices – sehr schwer zu beurteilen ist“ (S. 33).

Diese Aussage lässt den Schluss zu, dass subjektive Methoden den objektiven vorzuziehen seien.

Zu den „subjektiven“ Erfassungsmethoden werden jene gezählt, „die sich – meistens – auf die Materialart „Tätigkeiten“ erstrecken und die sich als Item-Darbietungsmodus der Einzel-Reiz-Methode bedienen“ (Todt, 1978, S. 31). Viele Interessenfragebogen erfragen Sympathien oder Antipathien gegenüber Tätigkeiten, wie z.B.: Plakate entwerfen, andere Menschen betreuen oder eine Veranstaltung organisieren.

Todt (1978) fand mittels Studien heraus, dass die Untersuchung gleicher Interessenrichtungen mittels verschiedener Materialarten (Tätigkeiten, Berufe, Bücher, Zeitschriften) „ebenso hoch bzw. höher miteinander korreliert als Fragebogenskalen gleicher Interessenrichtung und gleicher Materialart (meist Tätigkeit) „ (Todt, 1978, S. 34).

Diese Ergebnisse erlauben daher den Schluss, dass die Materialart „Tätigkeit“ für eine Interessenbestimmung aussagekräftig ist.

### **3.7.1.2 Antwortformat**

Eine weitere Divergenz der Interessenmessung bildet die Darbietung der Testreize. Nach Todt (1967) gibt es folgende Darstellungsformen:

- 1) Aus einer größeren Anzahl von Tätigkeiten und Objekten wählt die Versuchsperson die beliebtesten aus.
- 2) Die Versuchsperson wählt aus Dyaden, Triaden oder Tetraden aus.

Nach Todt (1978) stellt der Itemtyp der Einzel-Reiz-Darbietungsmethode „insgesamt gesehen die ökonomischste und angemessenste Erfassung der Interessen dar“ (Todt, 1978, S. 42).

Die Zuordnung einer beliebten oder unbeliebten Tätigkeit erfolgt mittels forced-choice (Wahlzwang) oder free-choice (mehrere Bewertungsstufen).

*a) forced choice:*

Bei dieser Methode wird „ die relative Bevorzugung einer Tätigkeit (eines Tätigkeitsbereiches) gegenüber einer(m) oder mehreren anderen erfragt“ (Bergmann & Eder, 2005, S. 18).

**Kritik:**

Todt behauptet, „es ist – ganz im Gegensatz zum geäußerten Anspruch – nicht möglich, mit dieser Methode Tendenzen, so zu reagieren, wie es der Untersucher vermutlich wünscht, aus den Ergebnissen zu eliminieren oder gegenüber anderen Methoden zu reduzieren“ ( Todt, 1978, S. 36).

Ein weiterer Kritikpunkt an der forced-choice-Methode stellt die fehlende Abstufung bezüglich der Ausprägung des Interesses dar und die mangelhafte Interpretationsmöglichkeit von negativen Korrelationen zwischen den Interessenskategorien (Bergmann & Eder, 2005).

Die Interesseninventare der letzten Jahre weisen keine forced-choice-Antwortformate mehr auf.

*b) free-choice:*

Die Testperson gibt bei jedem Item an, welche Antwortmöglichkeit für sie die passendste ist. Deutschsprachige Interesseninventare geben meistens eine fünfstufige Antwortskala vor (von „trifft sehr zu“ bis „trifft nicht zu“ oder von „sehr gern“ bis „ungern“).

**Vorteil:**

Die Beantwortung der Items kann dadurch bedingungslos erfolgen, denn die Testperson kann an unterschiedlichen Einzeltätigkeiten gleiches Interesse bekunden, ohne das eine gegenüber den anderen zu bevorzugen.

## **3.8 Deutschsprachige Interessentests**

Der Zugang zu den individuellen Interessen eines Individuums wird durch den Gebrauch von Interessentest ermöglicht und erleichtert. Durch diese Erfassung von Interessen kann ein intra- und interindividueller Vergleich hergestellt werden (Bakacsy, 1981).

Im Folgenden werden die Tests vorgestellt, die am meisten Verwendung finden:

### **3.8.1 Differentieller Interessen – Test (DIT) (Todt, 1972)**

Der Differentielle Interessen-Test (DIT) von Todt (1972) umfasst 390 Items, und erfasst Berufs- und Freizeitinteressen. Die Fragen beziehen sich auf vier verschiedene „Materialarten“:

Tätigkeiten, Berufe, Bücher und Zeitschriften

Folgende 11 Interessenrichtungen werden mittels fünfstufiger Antwortskala (von „sehr gern“ bis „sehr ungern“) abgefragt (Todt, 1972, S. 11):

- Sozialpflege und Erziehung
- Politik und Wirtschaft
- Verwaltung und Wirtschaft
- Unterhaltung
- Technik und exakte Naturwissenschaften
- Biologie
- Mathematik
- Musik
- Kunst
- Sport
- Literatur und Sprache

Die Bearbeitungsdauer beträgt ca. 40 Minuten für die Langform und 12 Minuten für die Kurzform. Dieses Inventar wurde für Jugendliche zwischen 15-20 Jahren entwickelt.

**Gütekriterien (Todt, 1972):**

## Objektivität:

Die Objektivität wird bei Einhaltung der angeführten Richtlinien als gegeben angenommen.

## Reliabilität:

Die innere Konsistenz der Skalen liegt für die Langform zwischen  $r = .91$  und  $r = .98$  und für die Kurzform zwischen  $r = .82$  und  $r = .96$ .

## Validität:

Die Konstruktvalidität konnte mittels Faktoranalyse untersucht werden. Jedoch korrelieren die Skalen „Politik und Wirtschaft“ - „Verwaltung und Wirtschaft“, „Technik und exakte Naturwissenschaften“ - „Mathematik“ hoch miteinander.

Dieses Verfahren setzt nicht nur, so wie die meisten Interessenfragebogen, die Materialart „Tätigkeiten“ ein. Dieser vermehrte Einsatz der Materialarten bedingt jedoch eine längere Bearbeitungsdauer, die betreffend der Zumutbarkeit Zweifel aufkommen lassen (Todt, 1972).

**3.8.1.1 Zusammenfassende Bewertung:**

Dieses Interessenkonzept ermöglicht einen genaueren Überblick über die Intensität und Breite der individuellen Interessen und bewirkt somit eine gezieltere Berufswahl (Brickenkamp, 1997).

**3.8.2 Der Berufs-Interessen-Test II (B-I-T II) (Irle, 1984)**

Mit diesem Interessensinventar werden 9 berufliche Richtungen erfasst, wobei jede mit 18 materialen Tätigkeiten repräsentiert wird.

Die Auswahl der Items erfolgt durch die

*a) Forced-Choice-Technik:*

Die Testperson vergleicht 4 Tätigkeiten miteinander und sucht jene heraus, die ihr am besten entspricht. Es darf jedoch nur eine Tätigkeit ausgewählt werden, auch für den Fall, dass mehrere entsprechen würden (Bakacsy, 1981).

Durch diese Verfahren soll erreicht werden, dass die Tätigkeiten der verschiedenen Interessenrichtungen verglichen werden.

**b) Free-choice-Technik:**

Diese Testform enthält die gleichen Items, jedoch werden die 81 Tätigkeiten nur einmal angeführt. Der Proband gibt seine favorisierten Tätigkeitsbereiche ohne Vergleich mit den anderen Tätigkeiten an.

Die ermittelten Interessenrichtungen sind (Irle, 1984, S. 9):

- Technisches Handwerk
- Gestaltendes Handwerk
- Technische und naturwissenschaftliche Berufe
- Ernährungs- Handwerk
- Land- und forstwirtschaftliche Berufe
- Kaufmännische Berufe
- Verwaltende Berufe
- Literarische und geisteswissenschaftliche Berufe
- Sozialpflege und Erziehung

Die Bearbeitungsdauer beträgt 20 bis 40 Minuten.

**Gütekriterien** (Irle, 1984):

Angaben zur Reliabilität und zur Validität gibt es im Manual nicht.

**3.8.2.1 Zusammenfassende Bewertung:**

Das diagnostische Ziel dieses Tests soll nicht darin bestehen, verschiedene Interessenbereiche (Bildungsbereich oder Freizeitbeschäftigungen), sondern allein berufsbezogene Interessen abzuschätzen (Irle, 1984)

Die Autoren halten eine Theorie der Berufsinteressen für unnötig und nicht existent. Vermutungen über Entstehung, Generalisierung und Stabilität der Interessen sind rein zufällig.

Dieser Interessentest soll nur als Einschätzungsinstrument verwendet werden, denn die Erklärung eines erfolgreichen Berufes wird nicht nur durch die individuellen Interessen belegt (Irle, 1984).

Zusammenfassend kann der BIT-II eher als mangelhaft eingestuft werden. Die „forced-choice“-Antworten sind für die Probanden eher als schwierig auszufüllen eingestuft worden.

### **3.8.3 Allgemeiner Interessen-Struktur-Test AIST-R/Umwelt-Struktur-Test UST-R (Bergmann & Eder, 2005)**

Zielsetzung dieses Tests ist die „subjektive Erfassung schulisch-beruflicher Interessen ab dem 14. Lebensjahr“ (Trappmann, 2006, S. 131).

Die theoretische Grundlage dieses Tests stammt von Holland (Person-Umwelt-Modell, siehe Kapitel 4). Der AIST-R besteht aus 60 Items, die überwiegend berufliche oder schulische Tätigkeiten darstellen und nach dem Holland-Hexagon (1997) angeordnet sind.

Mittels einer fünfstufigen Antwortskala (von „Das interessiert mich sehr, das tue ich sehr gerne“ bis „Das interessiert mich gar nicht, das tue ich nicht gerne“) soll die Interessensmessung erfolgen.

Der UST-R ist mit dem AIST-R identisch. Es soll ermittelt werden, wie wichtig die Tätigkeiten (gleiche Items wie AIST-R) bei einem bestimmten Beruf sind.

Folgende Dimensionen werden eingeschätzt:

- **R** - Realistic – praktische Orientierung
- **I** - Investigative – intellektuell-forschende Orientierung
- **A** - Artistic – künstlerisch-sprachliche Orientierung
- **S** - Social – soziale Orientierung
- **E** - Enterprising – unternehmerische Orientierung
- **C** – Conventional – konventionelle Orientierung

Der AIST-R/UST-R kann als Einzel- oder Gruppenverfahren bei Jugendlichen ab 14 Jahren durchgeführt werden. Die Bearbeitungszeit beträgt ca. 10-15 Minuten.

Die Auswertung erfolgt mit Hilfe von Schablonen. Es stehen unterschiedliche Normierungstabellen (Jugendliche, junge Erwachsene,...) zur Verfügung. Die Standardwerte werden in ein Interessenprofil auf dem Auswertungsblatt eingetragen und mit den unterschiedlichen Berufsprofilen verglichen.

Zur Profilinterpretation werden aber nicht nur die Standardwerte herangezogen, sondern auch die Differenziertheit und die Konsistenz des Personentyps sowie die Kongruenz zwischen Person- und Umwelttyp.



**Gütekriterien** (Bergmann & Eder, 2005):

## Objektivität:

Die Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität kann als gegeben angenommen werden. Bergmann und Eder (2005) weisen jedoch darauf hin, dass dieser Test, sowie alle subjektiven Tests, „prinzipiell durchschaubar und somit verfälschbar ist“ (Trappmann, 2006, S. 133).

Durch die genaue Angabe der Interpretationshinweise wird dem Aspekt der Interpretationsobjektivität gerecht (Muck, 2005).

## Reliabilität:

Die inneren Konsistenzen (Cronbachs Alpha) der AIST-R-Skalen betragen zwischen .82 und .87. Es kann somit von einer ausreichenden Reliabilität ausgegangen werden. Für die UST-R-Skalen liegen im Vergleich zur Testveröffentlichung von 1992 keine neuen Werte auf.

## Validität:

Für die Überprüfung der Konstruktvalidität liegen Daten einer Faktorenanalyse vor, die das erwartete Ergebnis zeigen (Trappmann, 2006).

Ein Vergleich mit dem Verfahren Explorix (Jörin, Stoll, Bergmann, & Eder, 2004) zeigt ebenfalls in den vergleichbaren Skalen Korrelationen zwischen .57 und .75. Bergmann und Eder (2005) fanden auch erwartungsgemäße Korrelationen mit der Schulnote.

Muck (2007) kritisiert, dass die Hauptkomponentenlösung nur mit Hilfe von statistischen Kniffen die passenden Werte liefern. Es finden sich deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Gerade bei den männlichen Probanden kann die angenommene Struktur nur begrenzt angewendet werden. Männliche Probanden zeigen eher praktisch-technische und intellektuell-forschende Orientierungen, weibliche Probanden hingegen weisen eher künstlerisch-sprachliche und soziale Orientierungen auf.

**3.8.3.1 Zusammenfassende Bewertung**

Dieser Test unterscheidet sich von vielen anderen dadurch, dass eine Theorie zu Grunde liegt. Bergmann und Eder (2005) verweisen auf die stärkere Generalisiertheit der durch den AIST-R/UST-R erfassten Interessen.

Positive Anerkennung fand die Überarbeitung der Items und ihrer erfragten Tätigkeiten gegenüber der nicht-revidierten Form (Muck, 2007).

Trappmann (2006) kritisiert, dass bei der revidierten Testform keine neuen Normierungen durchgeführt wurden. Die Validitätsbelege im Manual beziehen sich vorwiegend auf die nicht-revidierte Form. Eine aktuelle Validitätsprüfung wäre hingegen erstrebenswert.

„Der AIST-R/UST-R verbindet mit seiner ökonomischen Anwendbarkeit und theoriekonformen Konstruktion die Vorteile des AIST/UST mit moderneren Tätigkeitsbeschreibungen“ (Trappmann, 2006, S. 134).

Muck (2007) bezeichnet dieses Inventar als gelungen, denn in kurzer Zeit können wesentliche Interessentypen erfasst werden. Diese Interessen geben aber nur Auskunft die favorisierten Tätigkeiten betreffend. Es fehlen die Informationen in Bezug auf Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Berufswünsche.

Tarnai und Dotterweich (1998) konnten mit einer Latent-Class-Analyse nachweisen, dass sich die „Klassen auch quantitativ in ihrer Ausprägung hinsichtlich des latenten Merkmals „Interessenorientierung“ unterscheiden“ (S. 153).

Kanning & Holling (2002) sehen die Normierungsstichprobe als problematisch an, da die Normierung an unterschiedlichen Vorformen durchgeführt worden ist. Die Validierung der einzelnen Berufsgruppen (im UST) wird ebenfalls kritisch betrachtet, da die Vergleichsstichproben teilweise sehr klein (z.B.: N=13) ausfallen.

### **3.8.4 Generelle Interessen-Skala – GIS (Brickenkamp, 1990)**

Die Generelle Interessen-Skala (Brickenkamp, 1990) stellt ein sehr ökonomisches Verfahren zur Erfassung eines breiten Interessenspektrums dar.

Mit diesem Inventar werden aber nicht nur 16 Inhaltsbereiche abgefragt, sondern auch 3 Verhaltensmodalitäten, die eine differenziertere Erfassung der Interessen ermöglichen sollen.

Diese Modalitäten werden wie folgt eingeteilt (Brickenkamp, 1990, S. 13):

*Rezeptivität:*

Erhöhte Aufnahmebereitschaft für ein bestimmtes Interessengebiet.  
Suche nach Informationen, lesen oder beobachten.

*Reproduktivität:*

Es entsteht der Wunsch, vorgefundene Tätigkeiten nachzuahmen. Die meisten Items der Interessentests gehören dieser Kategorie an.

*Kreativität:*

Wunsch nach Umgestaltung und schöpferischer Betätigung sowie Einbringung eigener Ideen und Vorstellungen.

Inhaltsklassen (Brickenkamp, 1990, S. 5):

- Musik
- Kunst
- Architektur
- Literatur
- Politik
- Handel
- Erziehung
- Medizin
- Kommunikationstechnik
- Naturwissenschaften
- Biologie
- Natur/Landwirtschaft
- Ernährung
- Mode
- Sport
- Unterhaltung

Beispiel für eine Kombination der Inhaltsklassen mit den Verhaltensmodalitäten:

Inhaltsklasse: Musik

Rezeptiv: Musik hören

Reproduktiv: Singen oder ein Musikinstrument spielen

Kreativ: Musik komponieren

Durch dieses Prinzip werden die 16 Interessensbereiche mit 48 Items erfasst. Die sechsstufige Skala reicht von 0= kein Interesse bis 5= hohes Interesse.

Dieses Verfahren kann als Einzel- oder Gruppentest durchgeführt werden und benötigt etwa fünf bis zehn Minuten.

Die Auswertung erfolgt mittels einer Profildarstellung, für die verschiedene Normgruppen verwendet werden.

**Gütekriterien** (Brickenkamp, 1990):

Objektivität:

Die Normierungsstichprobe beträgt 9424 Schüler im Alter von 13 bis 18 Jahren. Die Durchführungsobjektivität ist gegeben, da die Testinstruktionen schriftlich festgelegt sind.

Reliabilität:

Die Zuverlässigkeit wurde mittels innerer Konsistenz (Cronbachs Alpha) und der Stabilität überprüft.

Die Gesamtskala besitzt eine hohe innere Konsistenz ( $r_{tt}=0,87$  bis  $0,92$ ). Die drei Verhaltensmodalitätsskalen erreichen auf Grund der geringen Länge niedrigere Konsistenzwerte ( $r_{tt}=0,62$  bis  $0,84$ ).

Validität:

Diese Interessenskala wurde mittels inhaltlicher und faktorieller Validierung überprüft. Die inhaltliche Validität erscheint evident, da die Frage nach Richtung und Stärke der Interessen diese auch tatsächlich misst. Eine Faktoranalyse bestätigte das Konzept der Interessenskala. Die angenommenen Bereiche werden in einer 16-Faktorlösung wiedergegeben.

Für die Überprüfung der Übereinstimmungsvalidität nahm Brickenkamp eine Kreisvalidierung vor. Die GIS-Skalen wurden mit den konstrukt-differenten Interessen-Skalen korreliert. Es gibt signifikante Beziehungen zwischen jenen Skalen, die gewisse inhaltliche Ähnlichkeit zeigen (Brickenkamp, 1990).

**3.8.4.1 Zusammenfassende Bewertung:**

Positiv anzumerken ist, dass dieses Verfahren durch die geringe Anzahl der Items sehr ökonomisch ist. Das Einsetzen der Verhaltensmodalitäten ermöglicht eine differenziertere Interpretation des Interessenprofils. Der Test sollte aber immer nachfolgende Beratungsgespräche beinhalten.

### **3.8.5 Explorix - das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung (Jörin, Stoll, Bergmann, & Eder, 2004)**

Diesem Verfahren liegt die „Self-directed-Search (SDS) von John Holland (1997) zu Grunde. Die Übersetzung von SDS kann mit „Selbst-durchführbare Suche“ erfolgen. Gemeint ist damit ein „Selbsterkundungsverfahren zur Berufswahl und Laufbahnplanung“ (Jörin, Stoll, Bergmann, & Eder, 2004, S. 7).

Explorix stellt somit einen Versuch einer Adaption der SDS von Holland für den deutschsprachigen Raum dar.

Zu Beginn des Tests werden demographische Daten erhoben und die Probanden sollen über ihre Berufsvorstellungen und Freizeitaktivitäten mit Hilfe von offenen Fragen reflektieren.

Die berufsrelevanten Aspekte werden wie beim AIST-R/UST-R an Hand der sechs grundlegenden Interessen- bzw. Persönlichkeitstypen mittels 228 Items erfasst.

Die Items können in vier Bereiche unterteilt werden (Jörin, Stoll, Bergmann, & Eder, 2004):

- 66 Items betreffen die Bevorzugung von Tätigkeiten, je 11 Items für den Typ des RIASEC-Modells
- 66 Items beziehen sich auf Einschätzungen von Kompetenzen als Ergänzung für den Fähigkeitsaspekt
- 84 Items erfragen die Sympathie für bestimmte Berufe
- 12 Items erfragen die globale Fähigkeitseinschätzung

Alle Items, außer denen für die Selbsteinschätzung, sind dichotom zu beantworten. Die Selbsteinschätzung erfolgt mit einer dreistufigen Ratingskala (hoch, mittel, niedrig).

Die Durchführungsdauer beträgt 40 bis 50 Minuten.

Die Auswertung von Explorix erfolgt im Normalfall selbstständig. Der Proband füllt eigenständig den Auswertungsbogen im Testheft aus und erhält somit den Drei-Buchstaben-Code. Der passende Beruf kann im Anschluss mit Hilfe des länderspezifischen Berufsregisters identifiziert werden.

Weiteres kann auch die Kongruenz zwischen interessensgebundenen und fähigkeitsbezogenen Subtests interpretiert werden. Ein Interessenprofil mit hohen Fähigkeiten bei niedrigem Interesse ergibt sicherlich eine andere Interpretation als bei einem Profil mit hohem Interesse und niedrigen Fähigkeiten.

#### **Gütekriterien (Jörin, Stoll, Bergmann, & Eder, 2004):**

##### Objektivität

Die Durchführungsobjektivität kann bei unabhängigen Selbsttests nur schwer überprüft werden. Die Auswertungs- und Interpretationsobjektivität kann als gegeben angesehen werden.

##### Reliabilität

Diese Interessentypen zeigen eine interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) von .89 auf.

Die Retest-Reliabilität weist Werte zwischen .70 und .87 auf und kann somit als durchschnittlich betrachtet werden.

##### Validität

Die kriteriumsbezogene Validität konnten von Jörin et. al. (2004) durch Korrelationen zu den Testverfahren AIST-UST und NEO-FFI nachweisen.

#### **3.8.5.1 Zusammenfassende Bewertung:**

Mit dem Explorix kann ein breiterer Bereich abgefragt werden als z.B. mit dem AIST-R/UST-R (Muck, 2005).

Besonderes Augenmerk kommt dem Auswertungsvorgang zu, denn es liegen keine Normen auf. Jörin, Stoll, Bergmann, & Eder (2004) sehen dahingehend keine Notwendigkeit, da es sich nur um einen intraindividuellen Vergleich handelt.

Muck (2005) kritisiert diese Auffassung. Er sieht durch den Verzicht auf Normen eine Verkürzung der Auswertung.

Explorix ist das einzige Verfahren, das wirklich selbstständig durchgeführt, ausgewertet und interpretiert werden kann. Das ausführliche Berufsregister für Deutschland, Österreich und der Schweiz ermöglicht eine sehr genaue Zuordnung des Drei-Buchstaben-Codes.

### **3.8.6 Explojob – Das Werkzeug von Berufsanforderungen und –tätigkeiten (Fux & Stoll, 2006)**

Mit diesem Inventar haben Fux und Stoll (2006) die deutschsprachige Adaption des Position Classification Inventory (PCI) durchgeführt (Proyer R. T., 2007). PCI bezieht sich auf die Theorie der Person-Umwelt-Passung von Holland (1997).

Explojob (Fux & Stoll, 2006) ermöglicht die Beschreibung von Berufstätigkeiten (Berufe, Stellen, Ausbildungen) und gilt somit als Ergänzung des Testinventars Explorix, der die Persönlichkeit in Bezug auf Interessen und Fähigkeiten beschreibt.

Explojob bezieht sich auf die gleiche theoretische Basis wie das Teiltestverfahren UST-R.

Der Test besteht aus 84 Items, die sich auf folgende sieben Grundbereiche einer Tätigkeit beziehen:

1. Was macht eine Person in diesem Beruf / Ausbildung?
2. Welche Begabungen oder Eigenschaften verlangt die Ausübung dieser Berufstätigkeit / Ausbildung?
3. Welche Interessen oder Bedürfnisse können bei dieser Berufstätigkeit / Ausbildung verwirklicht werden?
4. Welchen persönlichen Vorlieben oder Werten entspricht diese Berufstätigkeit / Ausbildung?
5. Welche Fähigkeiten oder Eigenschaften erfordert diese Berufstätigkeit / Ausbildung?
6. Wie oft kommen die folgenden Tätigkeiten in diesem Beruf / in dieser Ausbildung vor?
7. Wie gut passt diese Berufstätigkeit / Ausbildung in die folgenden Berufssektoren?

Jeder Bereich wird mit 12 Items in einer dreistufigen Ratingskala (oft – manchmal – selten/nie bzw. gut – einigermaßen – wenig/gar nicht) erfragt.

Auch bei diesem Testverfahren beantwortet die Versuchsperson einige allgemeine Fragen zu Beginn des Tests.

Die Auswertung erfolgt standardisiert und ergibt ein Personenprofil. Für die Interpretation wird ebenfalls der Drei-Buchstaben-Code herangezogen.

Die Bearbeitungszeit beträgt ca. 15 Minuten.

#### **Gütekriterien:**

##### Objektivität:

Die Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität sind gegeben.

##### Reliabilität:

Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) ergibt Werte zwischen .83 und .93.

##### Validität:

Zur Konstruktvalidität gibt es Ergebnisse einer Faktorenanalyse, die als Lösung sechs Faktoren anzeigt. Die konkurrente Validität konnte durch die Übereinstimmung mit dem Umwelt-Struktur-Test nachgewiesen werden.

#### **3.8.6.1 Zusammenfassende Bewertung**

Proyer (2007) bezeichnet dieses Inventar als „eine sorgfältige Adaption und deutsche Fassung des Position Classification Inventory<sup>TM</sup> (PCI) „ (S. 177).

Kritisch kann angemerkt werden, dass zum Unterschied von AIST-R/UST-R keine Kennwerte für die Kongruenz von Interessenstruktur und Beschreibung der Tätigkeiten vorliegen.

Die Kombination der beiden Testverfahren Explorix und Explojob kann zu einer hilfreichen Erkenntnis zum Verhältnis Person-Umwelt führen.

Testpersonen weisen immer öfter Fähigkeiten und Fertigkeiten z.B. im Bereich conventional auf. Man versteht darunter administrative Bürotätigkeiten, die für das alltägliche Berufsleben immer prägender werden. Die Berufsumwelt „Ordnung und Verwaltung“ interessiert hingegen nur eine kleine Berufsgruppe.

Mit Explojob kann die bevorzugte Berufsumwelt schnell erfasst werden.

(Fux & Stoll, 2007)

Eine Übersicht der gängigsten Interessenverfahren und deren Skalen:



| Verfahren<br>(Quelle) | BIT-II <sup>1)</sup>   | DIT <sup>2)</sup>   | PIT <sup>3)</sup>   | GIS <sup>4)</sup>  | BIF <sup>5)</sup>   | AIST-R  |
|-----------------------|--|---|---|--|---|---|
| Skalen-<br>Anzahl     | 9  | 11  | 8   | 16   | 9   | 6   |
|                       | Ernährungs-<br>handwerk<br><br>Land- und Forst-<br>wirtschaft<br><br>Technisches<br>Handwerk |   | Handwerklich  | Ernährung<br><br>Natur/Land-<br>wirtschaft<br><br>Kommunika-<br>tionstechnik | Ernährung<br><br>Natur<br><br>Bauwesen,<br>Haustechnik, ...<br>Techn. Industrie,<br>Techn.<br>Handwerk, ... | Praktisch –<br>technisch<br>(realistic)         |
|                       | Technische<br>und naturwissen-<br>schaftliche<br>Berufe                                      | Technik<br>und exakte<br>Naturwissen-<br>schaft<br><br>Mathematik<br><br>Biologie | Wissen-<br>schaftlich   | Architektur<br><br>Naturwissen-<br>schaft<br><br>Biologie                    | Planen,<br>Berechnen,<br>Informatik,<br>Untersuchen, ...  | Intellektuell –<br>forschend<br>(investigative) |
|                       | Gestaltendes<br>Handwerk<br><br>Literarische und<br>geisteswissen-<br>schaftliche<br>Berufe  | Kunst<br><br>Literatur und<br>Sprache<br><br>Musik                                | Bildende Kunst<br><br>Sprachlich-<br>literarisch<br><br>Musikalisch | Mode<br>Kunst<br><br>Literatur<br><br>Musik                                  | Gestalten<br><br>Literatur,<br>Theater, Musik,<br>Kunst-,<br>Geisteswissen-<br>schaft                       | Künstlerisch –<br>sprachlich<br>(artistic)      |
|                       | Sozialpflege und<br>Erziehung  | Sozialpflege<br>und Erziehung   | Soziale Berufe  | Medizin<br><br>Erziehung   | Menschen-<br>kontakt, Bildung,<br>Gesundheit,<br>Beratung, ...  | Sozial (social)                                 |
|                       | Kaufmännische<br>Berufe  | Politik und<br>Wirtschaft   | Umgang mit<br>Menschen in<br>Geschäft und<br>Wirtschaft             | Politik<br>Handel  | Handel,<br>Verwaltung,<br>Verkauf,<br>Wirtschaft, ...   | Unterneh-<br>merisch<br>(enterprising)          |
|                       | Verwaltende<br>Berufe  | Verwaltung und<br>Wirtschaft  | Verrechnung,<br>Verwaltung  |  |   | Konventionell<br>(conventional)                 |
|                       |  | Unterhaltung<br>Sport   |   | Unterhaltung<br>Sport  |   |   |

- Quellen: 1) „Berufs-Interessen-Test“, Irlé & Allehoff (1984);  
2) „Differentieller Interessen-Test“, Todt (1967);  
3) „Persönlichkeits-Interessen-Test“, Mittenecker & Toman (1972);  
4) „Generelle Interessen-Skala“, Brickenkamp (1990);  
5) „Berufsinteressenfelder“, Egloff (1998).

**Abbildung 3: Faktoren bzw. Skalen häufig verwendeter deutschsprachiger Interessenverfahren (Bergmann, 2005,S.26)**

## 4. Hollands Theorie beruflicher Interessen und Umwelten

Hollands Theorie beschreibt das Zusammenwirken von Merkmalen der Person und Merkmalen der Umwelt bei der Berufswahl. Die zentrale Hypothese lautet, „daß ein bestimmter Persönlichkeitstyp zu dem ihm entsprechenden Umweltmodell strebt (Beinke, 1999, S. 75).“ In Folge postuliert er, dass durch eine Passung von Person und Umwelt die größtmögliche Berufszufriedenheit erreicht werden könne.

### 4.1 Die vier Hauptannahmen

Holland (1997) geht von folgenden vier Grundannahmen aus (Seifert, 1977):

1) Nach der ersten Annahme „lassen sich die Menschen des westlichen Kulturkreises durch die Zugehörigkeit zu sechs Interessentypen charakterisieren (Rolfes, 2001, S. 21).“ Wobei es sich bei dieser Einteilung natürlich nur um Idealtypen handelt.

Holland versteht diese Typen als eine umfassende Orientierungsrichtung von Persönlichkeitsmerkmalen. Für jeden Typ gibt es bestimmte Bedürfnisse, Motive, berufliche Ziele, Fähigkeiten, Selbstkonzepte und Bewältigungsmechanismen (Seifert, 1977). Je stärker ein Mensch diesen Typen gleicht, desto eher wird er die Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmale, die diesem Typ zugeordnet werden, zeigen. So haben z.B. Personen, die in einer sozialen Einrichtung tätig sind, einen anderen Persönlichkeitstyp, als jene, die in einem Büro arbeiten. (Weinrach & Srebalus, 1994).

Holland nahm ursprünglich an, dass jeder Mensch genau einem Typ zugeordnet werden könnte. In Überarbeitungen seiner Theorie fand er aber heraus, dass jeder Mensch einen dominanten Typ verkörpert, „ es aber auch Subtypen oder charakteristische Persönlichkeitsstrukturen gibt“ (Weinrach & Srebalus, 1994, S. 48).

Es wird nicht nur der dominante Typ beachtet, sondern auch die zweit- und drittgrößte Ähnlichkeit. Diese Subtypen werden daher durch einen Drei-Buchstaben – Code angegeben. So kann jemand als I-Typ, oder IA.-Typ oder IAE-Typ bezeichnet werden. Die maximale Möglichkeit der Kombinati-

nen dieser 6 Persönlichkeitsorientierungen ergibt „30 zweistellige und 120 dreistellige Subtypen“ (Bergmann & Eder, 1992, S.10)

Diese sechs Interessentypen werden im Folgenden kurz beschrieben. Bei der Darstellung werden die amerikanischen Originalbezeichnungen verwendet, die deutsche Übersetzung stammt von Bergmann und Eder (1992, S. 10) und Seifert (1977, S. 209ff)

#### **R - Praktisch-technische Orientierung – Realistic type**

Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten, die Kraft, Koordination und Handgeschicklichkeit erfordern und zu konkreten, sichtbaren Ergebnissen führen. Sie weisen Fähigkeiten und Fertigkeiten vor allem im mechanischen, technischen, elektrotechnischen und landwirtschaftlichen Bereich auf, während sie erzieherische oder soziale Aktivitäten sowie abstrakte Problemstellungen eher ablehnen. Sie haben eine konventionelle Werthaltung.

Bei der Berufswahl tendieren sie am meisten zu handwerklichen und technischen sowie zu landwirtschaftlichen Berufen (Mechaniker, Elektriker)

Einige Attribute, die diesen Typ beschreiben:

|              |                 |                |
|--------------|-----------------|----------------|
| Angepaßt     | Materialistisch | Unflexibel     |
| Ausdauernd   | Nüchtern        | Unkompliziert  |
| Kontaktscheu | Praktisch       | Wirtschaftlich |

(Holland 1985, zitiert nach Bergmann & Eder, 1992, S. 15)

#### **I – Intellektuell-forschende Orientierung – Investigative Type**

Personen dieses Typs bevorzugen Aktivitäten, bei denen die Auseinandersetzung mit physischen, biologischen oder kulturellen Phänomenen mit Hilfe systematischer Beobachtung und Forschung im Mittelpunkt steht.

Sie weisen Fähigkeiten und Fertigkeiten vor allem im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich auf. Soziale Aufgaben lehnen sie eher ab.

Menschen dieses Typus werden vor allem in naturwissenschaftlichen und mathematischen Berufen gefunden (Physiker, Chemiker, Biologe)

Einige Attribute, die diesen Typ beschreiben:

|               |               |               |
|---------------|---------------|---------------|
| Analytisch    | Pessimistisch | Vorsichtig    |
| Genau         | Rational      | Wißbegierig   |
| Intellektuell | Unauffällig   | Zurückhaltend |

(Holland 1985, zitiert nach Bergmann & Eder, 1992, S. 16)

### **A** – Künstlerisch – sprachliche Orientierung – Artistic Type

Personen dieses Typs bevorzugen offene, unstrukturierte Aktivitäten, die eine künstlerische Selbstdarstellung oder die Schaffung kreativer Produkte ermöglichen. Ihre Fähigkeiten liegen vor allem im Bereich der Sprache, Kunst, Musik, des Schauspiels und der Schriftstellerei.

Dieser Typus meidet strukturierte Probleme und Aufgaben, die grobmotorische Fertigkeiten erfordern. Menschen dieser Art haben ferner eine geringe Ich-Stärke, sind eher feminin und leiden häufiger unter emotionalen Störungen.

Sie tendieren vor allem zu künstlerischen oder mit dem Kultur- und Kunstleben befassten Berufen (Schauspieler oder Schriftsteller).

Einige Attribute, die diesen Typ beschreiben:

|               |              |              |
|---------------|--------------|--------------|
| Ausdrucksvoll | Impulsiv     | Unangepaßt   |
| Feinfühlig    | Kompliziert  | Unordentlich |
| Idealistisch  | Schöpferisch | Unpraktisch  |

(Holland 1985, zitiert nach Bergmann & Eder, 1992, S. 17)

### **S** – Soziale Orientierung – Social Type

Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten, bei denen sie sich mit anderen in Form von Unterrichten, Lehren, Ausbilden, Versorgen oder Pflegen befassen können. Ihre Stärken liegen im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen. Sie tendieren dazu, Probleme eher emotional und durch soziale Aktivität zu bewältigen als intellektuell.

Typische Berufe in diesem Bereich sind: pädagogische und sonderpädagogische Berufe, Sozialarbeiter, klinischer Psychologe, Berufsberater

Einige Attribute, die diesen Typ beschreiben:

|            |              |                 |
|------------|--------------|-----------------|
| Einfühlsam | Idealistisch | Taktvoll        |
| Geduldig   | Kooperativ   | Verständnisvoll |
| Hilfreich  | Liebenswert  | Warm            |

(Holland 1985, zitiert nach Bergmann & Eder, 1992, S. 18)

### **E** – Unternehmerische Orientierung – Enterprising Type

Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten und Situationen, bei denen sie andere mit Hilfe der Sprache oder anderen Mitteln beeinflussen, zu etwas bringen, führen, auch manipulieren können. Ihre Stärken liegen im Bereich der Führungs- und Überzeugungsqualität.

Sie vermeiden jedoch klar definierte verbale Situationen sowie Aufgaben, die einen längeren, angestregten intellektuellen Einsatz fordern.

Die beruflichen Präferenzen betreffen folgende Berufe: Hotelier, Unternehmer, Versicherungsvertreter, Manager

Einige Attribute, die diesen Typ beschreiben:

|                   |                  |                   |
|-------------------|------------------|-------------------|
| Aufregung-suchend | Gesellig         | Selbstbewußt      |
| Dominierend       | Gewinnorientiert | Selbstdarstellend |
| Extrovertiert     | Optimistisch     | Tatkräftig        |

(Holland 1985, zitiert nach Bergmann & Eder, 1992, S. 19)

### **C** – Konventionelle Orientierung – Conventional Type

Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten, bei denen der strukturierte und regelhafte Umgang mit Daten im Vordergrund steht, z.B. Aufzeichnungen führen, Daten speichern, Dokumentationen führen, mit Büromaschinen arbeiten u.ä. (ordnend-verwaltende Tätigkeiten). Ihre Stärken liegen im Bereich rechnerischer und geschäftlicher Fähigkeiten.

Bei der Berufswahl und der beruflichen Ausbildung werden z.B. folgende Berufe ausgewählt: Buchhalter, Rechnungsprüfer, Bankangestellter, Statistiker, EDV-Operator

Einige Attribute, die diesen Typ beschreiben:

|           |              |            |
|-----------|--------------|------------|
| Abwehrend | Methodisch   | Sorgfältig |
| Angepaßt  | Phantasielos | Sparsam    |
| Gehemmt   | Praktisch    | Unflexibel |

(Holland 1985, zitiert nach Bergmann & Eder, 1992, S. 20)

- 2) „Es gibt sechs Arten von Umwelten: die realistische, die intellektuelle, die soziale, die konventionelle, die unternehmende und die künstlerische Umwelt“ (Seifert, 1977, S. 210) Holland (1997, S. 3).

In einem Analogieschluss überträgt Holland das Individualmodell auf berufliche Umwelten und konzipiert entsprechend zu den sechs Interessentypen sechs berufliche Umwelttypen (Rofls, 2001, S. 21). Diese Umwelten unterscheiden sich in den beruflichen Interessen ihrer Angehörigen. Personen schaffen sich ihre Umwelt an Hand ihrer Fähigkeiten und Interessen.

Diese sechs Umwelttypen korrespondieren mit den Persönlichkeitstypen und können daher ebenfalls mittels Drei-Buchstaben-Codes dargestellt werden.

- 3) „Die Menschen suchen nach Umwelten und Berufen, die es ihnen ermöglichen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten anzuwenden, ihre Werthaltungen und Einstellungen auszudrücken sowie ihnen gemäße Probleme und Rollen zu übernehmen bzw. nicht-korrespondierende zu vermeiden“ (Seifert, 1977, S. 211).

Holland (1997, S 4)

Je nach Attraktivität der Umwelt und der erwarteten Möglichkeiten sucht die Person nach einer passenden (Berufs)-Umwelt um ihre individuellen Bedürfnisse zu befriedigen.

So suchen realistische Menschen eher „realistische Umwelten, intellektuelle eher „intellektuelle Umwelten“ auf.

- 4) „Das Verhalten einer Person kann durch die Interaktion seiner Persönlichkeitsstruktur mit seiner Umwelt erklärt werden“ (Seifert, 1977, S. 211).

Durch die Wechselwirkungen zwischen der Persönlichkeitsorientierung der Person und der Umwelt können über das Verhalten Prognosen getätigt wer-

den. Zu diesen Vorhersagungen zählen vor allem die Berufswahl, berufliche Veränderungen, berufliche Zufriedenheit und berufliche Leistungen.

## 4.2 Das Hexagon

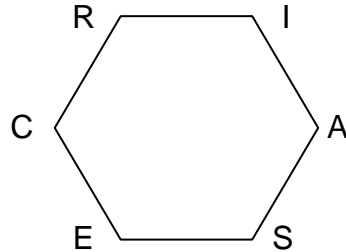


Abbildung 4: Hexagon nach Holland

Für die Verdeutlichung der Theorie ist dieses hexagonale Modell sehr wichtig. Jede Ecke stellt einen Persönlichkeitstyp dar. Man kann aus diesem Hexagon die Zusammenhänge der einzelnen Typen ablesen. Je näher die Typen zusammenliegen, umso größer ist die Ähnlichkeit.

## 4.3 Die fünf Schlüsselbegriffe

Holland (1997) stellt zusätzlich zu den vier Grundannahmen weitere fünf Schlüsselbegriffe vor:

### 1) Konsistenz:

Dieser Begriff bezieht sich auf die Persönlichkeitstypen sowie auf die Umwelttypen. Konsistenz bezeichnet die Gleichartigkeit der Typenpaarungen. So haben z.B. der forschende mit dem realistischen Typ mehr Ähnlichkeit, als der forschende mit dem unternehmerischen Typ.

„Je näher die Typen, die die individuelle Persönlichkeit auszeichnen, auf dem Hexagon beieinanderliegen, desto größer ist nach der Theorie die Persönlichkeitskonsistenz“ (Weinrach & Srebalus, 1994, S. 50).

Eine hohe Konsistenz liegt z.B. bei folgendem Persönlichkeitsprofil vor: RIC. Diese realistische Person zeigt auch Sympathien für forschende und konventionelle Tätigkeiten. Ein inkonsistentes Profil läge bei einem Personencode von AC vor.

Die einfachste Methode um die Konsistenz zu bewerten besteht in der Betrachtung der ersten beiden Buchstaben des Holland-Codes und der Bestimmung deren Abstandes im Hexagon.

## **2) Differenzierung:**

Einige Typen können als „reine“ Typen bezeichnet werden, da sie nur mit einem einzigen Typ sehr große Ähnlichkeit aufweisen. Bei so einem Profil wird von einer hohen Differenziertheit gesprochen.

Andererseits, wenn eine Person mit allen Typen Ähnlichkeiten aufweist, wird von niedriger Differenziertheit gesprochen.

Die einfachste Methode zur Berechnung dieser Differenziertheit:

Man berechnet die Punktwerte für alle sechs Typen und „subtrahiert den niedrigsten Interessensscore vom Score der dominierenden Orientierung“ (Bergmann & Eder, 1992, S. 28). Der so erhaltene Differenzwert gibt Auskunft über die Differenziertheit des Profils.

Laufbahnberater sollten aber den Standardfehler bei der Skalendifferenz berücksichtigen. Unterschiede von weniger als acht Punkten sollten als unbedeutend angesehen werden (Weinrach & Srebalus, 1994).

## **3) Identität:**

Unter Identität der Person wird verstanden, dass sie über klare und stabile Vorstellungen betreffend der eigenen Interessen, Ziele und Fähigkeiten verfügt.

Umweltidentität wird definiert als organisationelle Klarheit, Stabilität und Integration von Zielen (Weinrach & Srebalus, 1994)

## **4) Kongruenz:**

Kongruenz besteht, wenn eine Person in einer Umwelt lebt, deren Typ mit ihrem eigenen übereinstimmt. Ein Mensch empfindet hohe Arbeitszufriedenheit in einer seinem Typ entsprechenden Umwelt.

Eine optimale Konstellation wäre ein forschender Typ in einer forschenden Umwelt, denn die Fähigkeiten und Eigenschaften dieser Person entsprechen den Anforderungen der Berufswelt.

Der Kongruenzgrad lässt sich ebenfalls anhand des Hexagons bestimmen, denn ein geringer Abstand zwischen zwei Typen bedeutet größere Ähnlichkeit.



### 5) Kalkül:

Nach Holland (1985, zitiert nach Weinrach, S 53) „lassen sich die Beziehungen innerhalb und zwischen Typen oder Umwelten als hexagonales Modell darstellen, bei dem die Abstände zwischen den Typen oder Umgebungen umgekehrt proportional zu den theoretischen Beziehungen zwischen ihnen sind.“

Das bedeutet, je geringer der Abstand zwischen den Typen ist, umso größer ist die Ähnlichkeit.

## 4.4 Hollands Entwicklungsmodell beruflicher Interessen

„To some degree, types produce types“ (Holland, 1997, S. 17).

Holland postuliert, dass sich berufliche Interessen teilweise aus den elterlichen Interessen ableiten lassen. Dieses Weitergeben kann genetisch oder erzieherisch erfolgen. Er entwickelt folgendes Modell:

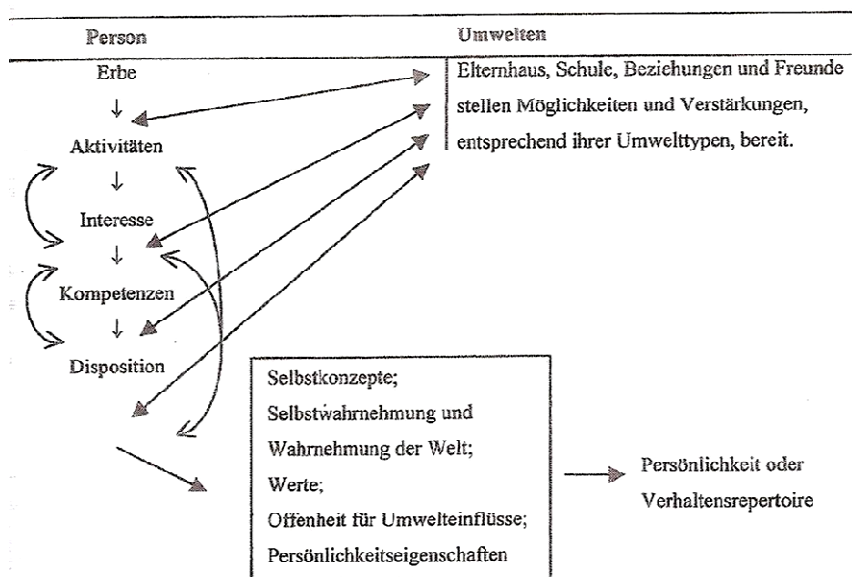


Abbildung 5: Die Entwicklung der Interessentypen (Holland,1997 zitiert nach Rolffs, 2001,S.25)

## 4.5 Empirische Nachweise zur Theorie Hollands

Hollands Theorie wurde zwischen 1959 und 1988 in über 450 Studien untersucht.

(Weinrach & Srebalus, 1994).

Im Folgenden wird auf einige Nachweise eingegangen, die Hollands Theorie bestätigen sollen.

#### **4.5.1 Empirischer Nachweis für die Persönlichkeitstypen**

Über 30000 Versuchspersonen nahmen an den Studien Hollands seit 1962 zur Klassifizierung der Persönlichkeitstypen teil.

Aus der Interessenstrukturforschung stammen eindeutige Belege für die faktorenanalytische Absicherung der Interessendimensionen von Holland (Rolf, 2001, S. 47).

Die Holland-Codes wurden ebenfalls in mehreren Studien durch Korrelation mit verschiedenen Skalen von Persönlichkeitsinventaren untersucht. Die Forschungsarbeit hat eine große Übereinstimmung mit Hollands Typendefinition gezeigt (Weinrach & Srebalus, 1994).

Studien von Patrick Ian Armstrong, Susan X Day, Jason P. McVay und James Rounds ergaben ebenfalls hohe Korrelationen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und den sechs Persönlichkeitstypen.

Extravertierte Versuchspersonen zeigten ein größeres Interesse an Umgebungen mit vermehrten sozialen Kontakten, und sie entwickelten die dazu erforderlichen Fähigkeiten.

Personen, die offen für neue Erfahrungen sind, bevorzugen dynamische Umwelten, in denen sie ihre kreativen Fähigkeiten entwickeln und zum Ausdruck bringen können (Armstrong, McVay, Rounds, & Day, 2008).

#### **4.5.2 Empirischer Nachweis für Kongruenz**

„Metaanalysen zur Kongruenzhypothese von Holland belegen übereinstimmend die positiven Effekte von Person-Umwelt-Kongruenz auf die Ausbildungs- bzw. Arbeitszufriedenheit sowie die Stabilität der Laufbahn“ (Bergmann C. , 1998, S. 31).

Nach Analysen von Sponke (1995 zitiert nach Weinrach Seite 57) sprechen viele Untersuchungen dafür, dass die Kongruenz einen zuverlässigen Indikator für die berufliche Stabilität darstellt.

Auch in Untersuchungen von Bergmann (1994) zur Studienwahl von Maturanten konnte die Kongruenzhypothese bestätigt werden. Diese Bestätigung der positiven Effekte einer interessensgemäßen Studienwahl auf den Ausbildungsverlauf verdeutlicht die Notwendigkeit einer Klärung der individuellen Determinanten der Interessen-Studienfachkongruenz (Bergmann C. , 1998, S. 41). Für

die Praxis von Laufbahnberater verdeutlicht dies die Notwendigkeit einer eingehenden Abklärung der individuellen (beruflichen) Interessen.

Chartrand und Walsh (1999) kritisieren die Untersuchungsdesigns des Konstrukts „Kongruenz“. Der Zusammenhang von Zufriedenheit, Stabilität und Leistung mit der Kongruenz sollte mit unterschiedlichen Forschungsdesigns (zB.: Längs- und Querschnittstudien) belegt werden. Außerdem müsste ein exaktes Maß für „Arbeitsumgebung“ (environment) entwickelt werden.

### ***4.5.3 Empirischer Nachweis für Differenzierung und Konsistenz***

Holland selbst bezeichnet die Forschungen als ausgeglichen, da die positiven und negativen Ergebnisse sich die Waage halten. Einige Studien belegen einen Zusammenhang zwischen Differenzierung und Berufswahlstabilität (Weinrach & Srebalus, 1994, S. 58).

Osipow (1999) schreibt der Inkonsistenz des Profils die Entstehung der beruflichen Unentschlossenheit zu. Erhält die Testperson in zwei gegenüberliegenden Orientierungen (zB. R-S) ähnliche Werte, so folgt daraus nicht beruflichen Zufriedenheit in diesen beiden, sondern Schwierigkeiten mit der Berufswahlentscheidung. Ebenso führen niedrige oder sehr hohe Werte in den Orientierungen zur Unentschlossenheit.

#### ***Problemstellung der Berechnung:***

Eder (1989) stellt die Frage, ob die Berechnung der Differenziertheit von Holland als Prädiktor der Interessenentwicklung gesehen werden könne.

Er konnte in Studien zeigen, dass die Differenziertheit des Profils nicht nur durch einfache Subtraktionen zu Stande kommen kann, sondern auch durch eine Bündelung eines Vektors.

„Die Berechnung eines solchen Vektors erfolgt nach der Logik des Kräfteparallelogramms: Die Resultierende aus zwei nebeneinanderliegenden Dimensionswerten ergibt zusammen mit der nächstfolgenden Dimension ein neues Kräfteparallelogramm, und dieser Prozess wird solange wiederholt, bis alle Dimensionen einbezogen sind“ (Eder, 1998, S. 67).

Abbildung 6 zeigt eine Veranschaulichung der Vorgangsweise der Darstellung des Interessenfeldes.

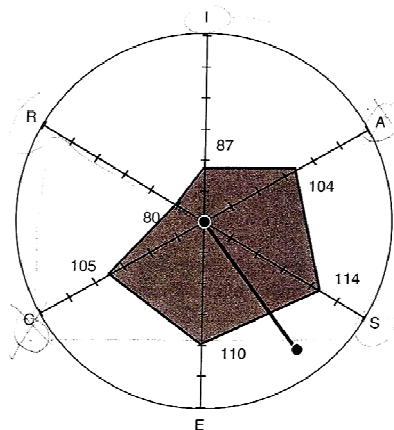


Abbildung 6: Felddarstellung und Feldvektor eines Interessenprofils (Bergamnn, 2005, S. 31)

Analysen zeigten, dass dieser Gesamtvektor des Interessenfeldes einen Differenziertheitsindex darstellt.

„Verwendet man diesen Vektor zur Überprüfung der Stabilität eines Interessenfeldes, läßt er eine gute Vorhersage zu, wie wahrscheinlich bei einer bestimmten Person grundlegende Veränderungen in der Richtung der Interessen noch sind“ (Eder, 1998, S. 75).

#### **4.5.4 Kritik:**

„Die SDS (Self Directed Search) im besonderen und Hollands Modell im allgemeinen sind sexistisch“ (Weinrach & Srebalus, 1994, S. 72):

Daten von Kritikern ergeben, dass Frauen im konventionellen Bereich durchschnittlich höhere Punktwerte erzielen als Männer und dass Männer im realistischen Bereich bessere Werte aufweisen als Frauen (Weinrach & Srebalus, 1994).

Eine Studie von Proyer und Häusler belegte ebenfalls Geschlechtsunterschiede für Realistic (Männer > Frauen), Artistic (Frauen > Männer) und Social (Frauen > Männer) (Proyer & Häusler, 2007).

Brown (1994) kritisiert, dass die Instrumente von Holland auf Rohauswertungen und nicht auf normativ abgeleitete Auswertungen beruhen. Bei einer normativen Auswertung entstünden andere Ergebnisse für Frauen.

Holland entgegnete, dass diese Ergebnisse nur die momentane gesellschaftliche Lage widerspiegeln. Junge Mädchen werden anders sozialisiert als junge Männer.

Eine Studie von Farmer, Rotella, Anderson & Wardrop. (1998) ergab ebenfalls niedrigere Werte im Typ „Realistic“ bei Frauen im Vergleich zu den Männern in naturwissenschaftlichen oder technischen Berufen. Die Codierung von Holland weist diesen Berufen jedoch als ersten Typ „Realistic“ zu. Es stellt sich nun die Frage, ob die Geschlechtsunterschiede tatsächlich nur die momentanen gesellschaftlichen Strukturen widerspiegeln, oder ob Frauen weniger Möglichkeiten, Ermutigungen und Unterstützung zu einer frühzeitigen Entwicklung spezifischer Interessen erhalten.

„Die Theorie liefert keine ausreichende Erklärung dafür, wie es zur Herausbildung der Persönlichkeitstypen kommt“ (Weinrach & Srebalus, 1994, S. 73).

Brown (1994) sieht die Hauptschwäche der Theorie dahingehend, „das sie keinen vollständigen Einblick in die Persönlichkeitsentwicklung erlaubt, abgesehen von dem Hinweis, daß die einzelnen Typen dazu neigen, sich selbst zu reproduzieren“ (Brown, 1994, S. 375).

Holland ist der Ansicht, dass „Persönlichkeitstypen durch Persönlichkeitstypen geschaffen werden“ (Weinrach & Srebalus, 1994, S. 73).

### **Kritik an den Konstrukten Inkonsistenz und Differenzierung**

Nach Brown (1994) besteht keine Notwendigkeit die Differenzierung als Differenz zwischen dem höchsten und niedrigsten Wert zu berechnen, da die Persönlichkeit im Grund von der Zusammensetzung der Subtypen abhängt. Warum sollte dann die Differenzierung einen Unterschied im berufsorientierten Verhalten bewirken?

Für Brown hat daher das Konstrukt „Differenzierung“ keine Aussagekraft.

Das Hexagon ist die Grundlage des Konstrukts „Konsistenz“. Die Theorie von Holland prognostiziert, dass jene Persönlichkeitsprofile, die im Hexagon weit

auseinander liegen, niedrige Leistung oder geringe Arbeitszufriedenheit aufweisen.

Brown kritisiert, da alle sechs Typen des Hexagons als normal angesehen werden, ist die Hypothese, nach der ein bestimmtes Persönlichkeitsprofil inkonsistent sei, wenig logisch (oder haltbar.) (Brown, 1994, S. 376).

Beinke (1999) kritisiert an Hollands Theorie:

- Es ist wissenschaftlich noch nicht geklärt, ob die Person eine entsprechende Umwelt auswählt.
- Holland setzt für seine Theorie statische Persönlichkeitstypen und Umwelten voraus.

Muck (2007) äußert Zweifel der hexagonalen Struktur gegenüber. Tracey und Rounds (1995, zitiert nach Muck 2007, S. 30) kritisieren die einseitige Auswahl von Berufen um diese Struktur zu erstellen. Sie bezeichnen die sechs Interestypen als eine willkürliche Wahl.

## **5. Lehrerausbildung**

### **5.1 Pädagogische Akademie – Pädagogische Hochschule**

„§ 118. Die Pädagogischen Akademien haben die Aufgabe, aufbauend auf dem Bildungsgut einer höheren Schule, Volksschullehrer, Hauptschullehrer, Sonderschullehrer und Lehrer für Polytechnische Lehrgänge heranzubilden, die nach Berufsgesinnung, Berufswissen und Berufskönnen geeignet sind, die Aufgaben des Lehrberufes zu erfüllen“ (Doralt, 1993, S. 152).

Die Ausbildung zum Volks-, Haupt- oder Sonderschullehrer erfolgte von 1968 bis 2007 an den Pädagogischen Akademien der Bundesländer. Es gab bundesweit 14 Akademien.

Ab dem Wintersemester 2007 folgte die Umstellung auf Pädagogische Hochschulen.

Die Ausbildungsdauer beträgt sechs Semester, wobei ein deutlicher Schwerpunkt auf die Schulpraxis gelegt wird. Die Pädagogischen Akademien und auch jetzt die Pädagogischen Hochschulen führen daher eigene Übungsvolksschulen und Übungshauptschulen, damit den angehenden Lehrern die Möglichkeit geboten werden kann, Unterrichtserfahrung zu erlangen.

### **5.2 Verfahren zur Feststellung der Eignung an einer Pädagogischen Hochschule**

Gemäß § 3 (1) der Hochschul-Zulassungsverordnung HZV (2005) sind folgende Bereiche zur Feststellung der Eignung vorgesehen:

- 1) „Die grundsätzliche persönliche Eignung für die Ausübung des Lehrberufes;
- 2) die für die Ausübung des Lehrberufes erforderliche Kenntnis der deutschen Sprache in Wort und Schrift sowie die erforderliche Sprech- und Stimmleistung;
- 3) die im Curriculum für den jeweiligen Studiengang festgelegte fachliche Eignung, wie insbesondere

- a) die musikalisch-rhythmische Eignung für die Bachelorstudien zur Erlangung des Lehramtes für Volksschulen und für Sonderschulen sowie für die Lehrbefähigung „Musikerziehung“ im Rahmen des Lehramtes für Hauptschulen und
- b) die körperlich-motorische Eignung für die Bachelorstudien zur Erlangung des Lehramtes für Volksschulen und für Sonderschulen sowie für die Lehrbefähigung „Bewegung und Sport“ im Rahmen des Lehramtes für Hauptschulen und für Polytechnische Schulen“ (Schmied, 2007).

Die persönliche Befähigung wird an der PH Wien anhand eines Eignungsfeststellungsverfahrens ermittelt. Dieses Verfahren ist nicht nur wegen der Ausschließung vom Studium erstellt worden, sondern dient auch als Basis für einen individuellen Studienverlauf, in dem früh erkannte Schwächen im personalen Verhalten mittels spezieller Zusatzangebote behoben werden können.

Im Eignungsverfahren zum Studienjahr 2007/08 haben 40% der Studierenden während der Eignungsfeststellung (vor allem nach den Schulbesuchen) ihre Studienwahl in Frage gestellt.

(vgl. <http://www.phwien.ac.at/ausbildung/zulassung-147/eignungsfeststellung-154.html> vom 22.02.2009)

Dieses Ergebnis zeigt auf, dass es wichtiger denn je ist, ein gezieltes Eignungsverfahren zu erstellen.

Als die Ausbildung noch in den Pädagogischen Akademien erfolgte, waren die einzigen Voraussetzungen für eine Aufnahme die Überprüfung der musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten. Persönlichkeitsmerkmale oder spezielle Interessen wurden nicht erfasst.

### **5.3 Empirische Ergebnisse zum Berufsentscheidungsprozess**

Eine Untersuchung von Oesterreich (1987) setzte sich mit der Frage „Warum wollen Sie Lehrer werden?“ auseinander.

Folgende Tabelle zeigt die Häufigkeit der Nennungen (N=257)



|   |     |
|---|-----|
| Weil ich gerne mit Kindern und Jugendlichen zusammen bin                                    | 197 |
| Weil man als Lehrer eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe hat                             | 152 |
| Weil die Tätigkeit als Lehrer interessant, vielseitig und abwechslungsreich ist             | 133 |
| Weil ich gerne Wissen in meinem Wahlfach vermitteln möchte                                  | 95  |
| Weil ich in meiner Schulzeit schlechte Erfahrungen gemacht habe und es besser machen möchte | 85  |
| Weil man als Lehrer gut berufliche und politische Arbeit verbinden kann                     | 85  |
| Weil man als Lehrer gut berufliche und familiäre Aufgaben verbinden kann                    | 66  |
| Weil mir nichts anderes eingefallen ist   | 16  |
| Weil ich mir ein anderes Studium nicht zugetraut habe                                       | 14  |

**Tabelle 1: Häufigkeiten der Nennung einzelner Berufswahlmotive (Oesterreicher, 1987, S.14)**

Die ersten drei genannten Motive könnten als gesellschaftlich anerkannte Berufswahlmotive für Lehrer eingeschätzt werden.

Eine Studie von Bergmann und Eder (1994) ging der Frage nach, welche Maturanten sich für das Lehramtsstudium entscheiden.

In Anlehnung an das Person-Umwelt-Modell von Holland wird angenommen, dass „jene Maturanten, die den Lehrberuf ins Auge fassen, den Arbeitsplatz Schule überwiegend als positiven Lebensraum erfahren haben und berufsspezifische Interessen und Leistungsvoraussetzungen besitzen.“ (Bergmann & Eder, 1994, S. 49).

**Daten zur Studie:** (Bergmann & Eder, 1994)

Unterschieden wurde zwischen

Universitätsstudium – Lehramt und Kurzstudium – Lehramt

Universitätsstudium – nicht Lehramt und Kurzstudium – nicht Lehramt

Als Untersuchungsvariablen wurden noch erhoben:

**Persönliche Merkmale**

Soziale Herkunft der Schüler, Intellektuelle Leistungsfähigkeit,  
Leistungsselbstkonzept, Schulisch-berufliche Interessen

**Schulische Merkmale**

Sozial- und Leistungsdruck,

**Schulisches Verhalten - Schulleistungen**

Die jeweils erreichten Noten in Deutsch, Mathematik und Englisch

Die Ergebnisse zeigen, dass die soziale Herkunft kein Prädiktor für die Auswahl des Lehramtsstudiums ist. Auch der Vergleich der Schulleistung wies keine Unterschiede zwischen Universitätsstudium und ein Studium an der Pädagogischen Akademie auf. Unterschiede zeigten sich aber in den Interessenprofilen.

Die angehenden Pflichtschullehrer (Kurz/L.) weisen höhere Werte im sozialen Bereich auf, haben jedoch eine geringere wissenschaftliche Orientierung.

Das Schul- oder Klassenklima empfanden die zukünftigen Lehramtsstudenten (Universität und PÄDAK) als „freundlicher, unterstützender und toleranter sowie anregender, abwechslungsreicher und verständlicher“. (Bergmann & Eder, 1994, S. 58)

Die Studie zeigt, dass die Schüler, welche einen Lehrerberuf anstreben, bereits „zwei Jahre vor der Matura berufsspezifische Interessenprofile“ (Bergmann & Eder, 1994, S. 61) aufweisen:

„Bei zukünftigen Pflichtschullehrern dominieren soziale vor künstlerisch-sprachlichen Interessen, bei Lehrern an höheren und weiterführenden Schulen liegen die Interessenschwerpunkte im Künstlerisch-Sprachlichen vor dem sozialen Bereich.

Schüler mit dem Berufswunsch „Lehrer“ berichten über ein günstigeres Schul- und Klassenklima, (Bergmann & Eder, 1994, S. 61f).

Folgende Entscheidungsmodi beeinflussen nach Havers und Innerhofer (1983) die Berufswahl „Lehrer“:

- 1) Je schlechter der Abiturnotendurchschnitt, umso wahrscheinlicher ist die Entscheidung für ein Lehramtsstudium.

Nach Havers und Innerhofer (1983) beeinflusst eine gute Abiturnote die Studienwahl.

- 2) Je stärker die soziale Orientierung, um so wahrscheinlicher ist die Entscheidung für den Lehrerberuf

Studien zeigten, dass die soziale Orientierung bei Volksschullehrern stärker ausgeprägt ist als bei Gymnasiallehrern.

(Havers & Innerhofer, 1983, S. 43).

### **5.3.1 Gruppenunterschiede**

#### **5.3.1.1 Unterschiede zwischen den Lehrämtern**

Nach Mayr (1994) besteht ein Unterschied im Bereich der Schülerzentriertheit. Volks- und Sonderschullehrer sind demnach schülerzentrierter als Hauptschullehrer.

Sonderschulstudentinnen zeigen eine ausgeprägte Schülerorientierung, häufige extrinsische und seltene fachspezifische Motivation.

Nach Ulich (2004) gibt es Unterschiede zwischen den Studiengängen, aber es lassen sich keine Zusammenhänge finden.

#### **5.3.1.2 Geschlechtsunterschiede**

Studentinnen nennen die Arbeit mit Kindern bzw. Jugendlichen häufiger als Motiv für die Berufswahl als Studenten. Die Studenten hingegen nennen fachliches Interesse und Berufskompetenz als Motiv öfter als Studentinnen.

Beim Lehramtsstudium für Hauptschule unterscheiden sich Studenten deutlich von Studentinnen:

Frauen gelten eher als schüler- und erfahrungsorientiert als die männlichen Kollegen. (Ulich, 2004)

| <b>Motive</b>           | <b>weiblich<br/>N=652</b> | <b>männlich<br/>N=133</b> |
|-------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Kinder bzw. Jugendliche | 47                        | 38                        |
| Tätigkeit               | 12                        | 13                        |
| Erfahrung               | 10                        | 11                        |
| Folgen                  | 7                         | 7                         |
| extrinsische            | 6                         | 12                        |
| Familie/Beruf           | 6                         | 1                         |
| Fachinteresse           | 4                         | 7                         |
| Kompetenz               | 3                         | 7                         |
| Berufung                | 3                         | 2                         |
| Gesellschaft            | 1                         | 2                         |

Tabelle 2: Prozentuale Verteilung der Motivkategorien nach Geschlecht (Ulrich, 2004,S.27)

## 5.4 Die Holland Codes

Der Drei-Buchstaben-Code von Holland für die Volksschul-, Hauptschul- und Sonderschullehrer.

### 1) VolksschullehrerInnen:

- Dictionary of Holland occupational codes (Holland & Gottfredson, 1989)
  - Teacher, Elementary School **SEC** 1982
  - Teacher, Elementary School **SAE** 1985
  - Teacher, Elementary School **SEC** 1989
  - Teacher, Elementary School **SAE** 1996
- AIST/UST (Bergmann & Eder, 1992)
  - Grund-/Volksschullehrerin, **SAC** 1992
- AISTR/USTR (Bergmann & Eder, 2005)
  - Grund-/Volksschullehrerin, AISTR/USTR **SAE** 2005
- Explorix (Jörin, Stoll, Bergmann, & Eder, 2004)
  - VolksschullehrerInnen **SAE** 2004



## **6. Die Fragestellung**

Diese Arbeit soll die Validität des RIASEC-RRK (Arendasy, 2006) anhand Volksschullehrern, Hauptschullehrern und Sonderschullehrern überprüfen.

Zunächst wird auf die Definition von Validität eingegangen. Im Anschluss werden die Hypothesen formuliert und abschließend die empirischen Untersuchungen dargelegt.

### **6.1 Definition der Validität**

„Unter Validität eines Tests ist zu verstehen, dass er tatsächlich jenes Persönlichkeitsmerkmal misst, welches er zu messen behauptet.“ (Kubinger, 2006, S. 50)

Es werden 3 verschiedene Begriffe der Validität unterschieden:

#### **6.1.1 Inhaltsvalidität**

Inhaltliche Gültigkeit ist dann gegeben, „wenn das Testergebnis eines Tests definitionsgemäß die interessierende Eigenschaft einer Testperson beschreibt.“ (Kubinger & Jäger, 2003, S. 199)

Diese Gültigkeit kann mittels eines Experten-Ratings erlangt werden.

Die Beschreibung der Inhaltsvalidität erfolgt nicht durch numerische Werte, sondern ausschließlich über eine subjektive Einschätzung der Experten (Bortz & Döring, 2003).

#### **6.1.2 Konstruktvalidität**

Einem Test kann Konstruktvalidität zugesprochen werden, wenn „bestimmte theoriegeleitete Ansätze (nachweislich) umgesetzt wurden“ (Kubinger & Jäger, 2003, S. 199).

„Eine Konstruktvalidierung ist umso überzeugender, je mehr gut gesicherte Hypothesen ihre Überprüfung bestehen“ (Bortz & Döring, 2003, S. 200).

#### **6.1.3 Kriteriumsvalidität**

Die Kriteriumsvalidität bezeichnet eine Korrelation zwischen den Tests und einer relevanten Variablen (sog. „Außenkriterium“) (Kubinger, 2006, S. 61) (Kubinger & Jäger, 2003, S. 199).

Es können folgende Arten unterschieden werden:

**1) Übereinstimmungsvalidität**

Sie „bezieht sich auf die Korrelation mit einem anderen Test, der (angeblich) dasselbe Konstrukt erfasst“ (Kubinger, 2006, S. 62).

**2) Prognostische Validität (Vorhersagevalidität)**

Sie „bestimmt sich aus der Korrelation des fraglichen Test mit einem Außenkriterium, das in der (fernen) Zukunft liegt (z.B.: Prüfungserfolg); ein bestimmtes später beobachtbares Kriterium soll also vorhergesagt werden“ (Kubinger, 2006, S. 62).

## **6.2 Die Hypothesen**

### **6.2.1 Die Hypothese für die Inhaltsvalidität:**

Hypothese 1)

*H<sub>0</sub>: Die Items des RIASEC-RRK bilden keinen repräsentativen Ausschnitt bezüglich der 6 Interessentypen und der drei Verhaltensmodalitäten.*

*H<sub>1</sub>: Die Items des RIASEC-RRK bilden einen repräsentativen Ausschnitt bezüglich der 6 Interessentypen und der drei Verhaltensmodalitäten.*

### **6.2.2 Die Hypothesen für die Kriteriumsvalidität:**

#### **6.2.2.1 Die Holland-Codes**

Aufgrund der im Kapitel 5.4 angeführten berufsspezifischen Codes lassen sich für die VS-HS-ASO-Lehrer folgende Hypothesen annehmen:

Hypothese 2)

*H<sub>0</sub>: Durch den RIASEC-RRK ist es nicht möglich Volksschullehrer dem Code „SAE“ zuzuordnen.*

*H<sub>1</sub>: Der RIASEC-RRK ermöglicht eine Zuordnung der Volksschullehrer durch den Code „SAE“.*

Hypothese 3)

*H<sub>0</sub>: Durch den RIASEC-RRK ist es nicht möglich Hauptschullehrer dem Code „SAI“ zuzuordnen.*

*H<sub>1</sub>: Der RIASEC-RRK ermöglicht eine Zuordnung der Hauptschullehrer durch den Code „SAI“.*

Hypothese 4)

*H<sub>0</sub>: Durch den RIASEC-RRK ist es nicht möglich Sonderschullehrer dem Code „SAE“ zuzuordnen.*

*H<sub>1</sub>: Der RIASEC-RRK ermöglicht eine Zuordnung der Sonderschullehrer durch den Code „SAE“..*

### **6.2.2.2 Berufsspezifische Unterschiede (siehe Kapitel 5.3)**

Hypothese 5)

*H<sub>0</sub>: Lehrer weisen keine hohen Ausprägungen im Bereich Sozial auf.*

*H<sub>1</sub>: Lehrer weisen hohe Ausprägungen im Bereich Sozial auf.*

Hypothese 6)

*H<sub>0</sub>: Lehrer weisen keine hohe Ausprägung im Bereich Investigative (intellektuell-forschend) auf.*

*H<sub>1</sub>: Lehrer weisen hohe Ausprägungen auf.*

Hypothese 7):

*H<sub>0</sub>: Das Interessenprofil unterscheidet sich nicht mit dem Alter der Lehrer.*

*H<sub>1</sub>: Das Interessenprofil zeigt bei älteren Lehrern ein differenzierteres Bild.*

### **6.2.2.3 Ausbildungsspezifische Unterschiede (siehe Kapitel 5.3)**

Hypothese 8)

*H<sub>0</sub>: Die unterschiedlichen Lehrerausbildungen weisen keine Unterschiede im Bereich Sozial auf.*

*H<sub>1</sub>: Volksschullehrer weisen höhere Ausprägungen im Bereich Sozial auf als Hauptschullehrer.*

Hypothese 9)

*H<sub>0</sub>: Die unterschiedlichen Lehrerausbildungen weisen keine Unterschiede im Bereich Sozial auf.*

*H<sub>1</sub>: Sonderschullehrer weisen höhere Ausprägungen im Bereich Sozial auf als Hauptschullehrer.*

### **6.2.2.4 Geschlechtsspezifische Unterschiede**

Hinsichtlich der im Kapitel 5.3.1.2 angeführten Studien zu den geschlechtsspezifischen Unterschieden können folgende Hypothesen angenommen werden.

Hypothese 10)

*H<sub>0</sub>: Männer und Frauen unterscheiden sich nicht im Bereich Sozial*

*H<sub>1</sub>: Frauen weisen höhere Ausprägungen im Bereich Sozial auf.*



Hypothese 11)

*H<sub>0</sub>: Männer und Frauen unterscheiden sich nicht im Bereich Artistic.*

*H<sub>1</sub>: Frauen weisen höhere Ausprägungen im Bereich Artistic (künstlerisch) auf*

Hypothese 12)

*H<sub>0</sub>: Männer und Frauen unterscheiden sich nicht im Realistic (praktisch-Technisch).*

*H<sub>1</sub>: Männer weisen höhere Ausprägungen im Bereich Realistic (praktisch-technisch) auf.*

Hypothese 13)

*H<sub>0</sub>: Männer und Frauen unterscheiden sich nicht im Bereich Investigative (intellektuell-forschend).*

*H<sub>1</sub>: Männer weisen höhere Ausprägungen im Bereich Investigative (intellektuell forschend) auf.*

### **6.2.3 Die Hypothesen für die Konstruktvalidität:**

Zur Überprüfung der Frage, ob sich durch diese sechs Interessentypen des RIASEC-RRK die hexagonale Struktur von Holland ergibt, können folgende Hypothesen angenommen werden:

#### **6.2.3.1 Überprüfung der Korrelationen des Hexagons**

Hypothese 14)

*H<sub>0</sub>: Die Korrelationen zwischen den Interessentypen entsprechen nicht den Annahmen des Hexagons von Holland.*

*H<sub>1</sub>: Die Korrelationen entsprechen den Annahmen.*

#### **6.2.3.2 Überprüfung der hexagonalen Anordnung der Holland-Dimensionen**

Hypothese 15)

*H<sub>0</sub>: Die Interessentypen lassen sich nicht im Hexagon darstellen.*

*H<sub>1</sub>: Die Interessentypen entsprechen einem Hexagon.*

#### **6.2.3.3 Überprüfung der Validität der Verhaltensmodalitäten**

Hypothese 16)

*H<sub>0</sub>: Die Verhaltensmodalitäten geben keine Aussage über die Stärke der Intensität des Interesses an.*

$H_1$ : Die Verhaltensmodalitäten geben eine Aussage über die Stärke der Intensität des Interesses an.

## 7. Die Methode

Zunächst wird das Erhebungsverfahren dieser Studie beschrieben. Anschließend folgen die Beschreibung der Stichprobe und die Durchführung der Untersuchung. Abschließend folgen die statistischen Verfahren und Ergebnisse.

### 7.1 RIASEC-RRK (Arendasy, 2006, in Vorbereitung)

Die theoretische Grundlage dieses Verfahrens bildet die Berufswahltheorie von John L. Holland (1997). Diese sechs Interessenorientierungen R-I-A-S-E-C werden jedoch mit den drei Verhaltensmodalitäten, wie bei der Generellen Interessen-Skala (Brickenkamp, 1990), erweitert. RRK steht für „Rezeptiv“, „Reproduktiv“ und „Kreativ“.

Dieser Fragebogen stellt einen allgemeinen Interessenfragebogen dar. Arendasy fasst die Interessen als Disposition auf, die unabhängig von tatsächlichen Erfahrungen sind. Er stellt auch keine Kongruenz zu einem Umweltmodell her (Arendasy, 2006).

Dieses Erhebungsverfahren besteht aus 126 Items, die den sechs Interessenorientierungen zugeordnet werden können. Jede der sechs Orientierungen wird durch sieben unterschiedliche Interessengebieten erfasst und mit jeweils 3 Items erfragt. Dementsprechend beinhaltet jede Interessenorientierung 21 Items.

Zur Veranschaulichung dient folgende Grafik:

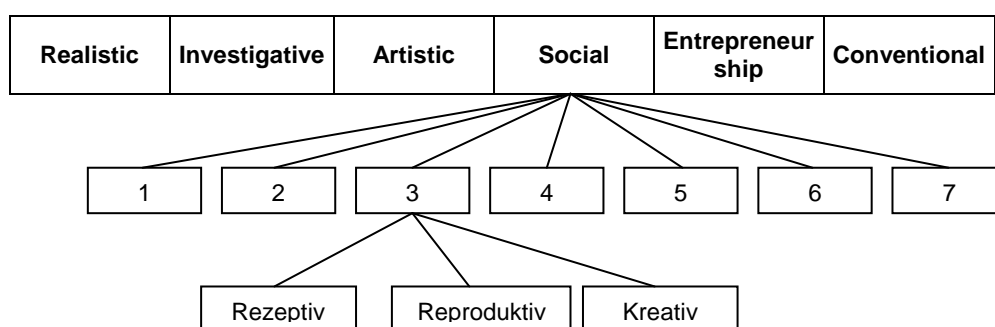


Abbildung 7: Aufbau des RIASEC-RRK (Arendasy, 2006)

Die Materialart der Items stellen „Tätigkeiten“ dar, da dadurch die Interessenerfassung (Todt, 1978) effektiver erfolgt.

Hinsichtlich der Geschlechtsproblematik bei Holland versucht Arendasy die Items an-sprechend für beide Geschlechter zu konstruieren.

Das Antwortformat bildet folgende vierstufige Rating-Skala:

- trifft zu
- trifft eher nicht zu
- + trifft eher zu
- ++ trifft zu

Auf eine mittlere Antwortkategorie wurde verzichtet, um eine Neigung des Interesses zu erkennen.

Die Bearbeitungsdauer beträgt ca. 10 Minuten.

## **7.2 Die Durchführung der Untersuchung**

Im Zeitraum vom Juli bis Dezember 2008 wurden Kolleginnen und Kollegen von Volksschulen, Hauptschulen und Sonderschulen in Wien, Niederösterreich, Steiermark und Burgenland mittels e-Mail ersucht, an der Online-Studie teilzunehmen.

Für diese Online-Studie wurde der Fragebogen im TestWeb - Differentialpsychologisches Labor der Universität Wien, M. Arendasy und G. Gittler - im HTML-Format erstellt.

Die ersten beiden Seiten dieser Online-Befragung (Abbildung 8 und Abbildung 9) enthalten die Begrüßung und Instruktion.

## Fakultät für Psychologie der Universität Wien

Forschungsgruppe Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung



Differentialpsychologisches Labor: RIASEC-RRK v2

Willkommen im Labor des Arbeitsbereichs 'Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung'.

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme an einem Forschungsprojekt der Fakultät für Psychologie der Universität Wien. Beachten Sie bitte folgende Hinweise:

- Nehmen Sie sich ausreichend Zeit für die Bearbeitung der Aufgaben; unterbrechen Sie den Test nicht.
- Arbeiten Sie sorgfältig und alleine. Ihr Ergebnis wird Ihnen über Ihren Testleiter rückgemeldet werden.
- Bearbeiten Sie den Test bitte ohne unerlaubte Hilfsmittel, da ansonsten Ihr Ergebnis verfälscht sein könnte.
- Falls Sie Fragen haben, wenden Sie sich an Ihren Testleiter.

Um mit der/dem RIASEC-RRK v2-Testung zu beginnen, klicken Sie bitte auf 'Weiter'.

**Abbildung 8: Begrüßung des Online-Fragebogens RIASEC-RRK (Arendasy, 2006)**

Der folgende Interessensfragebogen enthält die Beschreibung einer Reihe von Tätigkeiten. Bitte geben Sie für jede Tätigkeit an, wie sehr sie diese interessiert bzw. interessieren würde. **Wichtig:** Sie sollen die **Tätigkeiten alleine aufgrund Ihres Interesses beurteilen – also wie gerne Sie die Tätigkeit ausüben bzw. ausüben würden!** Ob Sie die für eine Tätigkeit relevanten Fähigkeiten, Begabungen, Möglichkeiten und Mittel etc. besitzen, spielt dabei keine Rolle. Sie können das Ausmaß Ihres Interesses für eine Tätigkeit vierfach abstufen (trifft nicht zu – trifft eher nicht zu – trifft eher zu – trifft zu).

Bitte antworten Sie spontan und ehrlich! Klicken Sie nun bitte auf 'Weiter'.

**Abbildung 9: Instruktion des Online-Fragebogens RIASEC-RRK (Arendasy, 2006)**

Außer den Items werden noch die demographischen Daten (Geschlecht, Alter, höchste abgeschlossene Ausbildung und der Probandencode - HS – VS – ASO) erhoben.

## 7.3 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus Volksschul-, Hauptschul- und Sonderschullehrer aus unterschiedlichen Bundesländer und unterschiedlichen Altersstufen zusammen.

Alle teilnehmenden Personen haben die Ausbildung zum Lehrer bereits abgeschlossen und üben den Beruf auch aktiv aus.

### 7.3.1 Deskriptivstatistik

An der Untersuchung nahmen 433 Personen teil. Leider konnten 172 Probanden nicht eindeutig einem Probandencode zugeordnet werden und mussten daher ausgeschlossen werden.

Die untersuchte Stichprobe besteht daher aus 261 Personen, wovon 77 (29,5%) Männer und 184 (70,5%) Frauen sind.

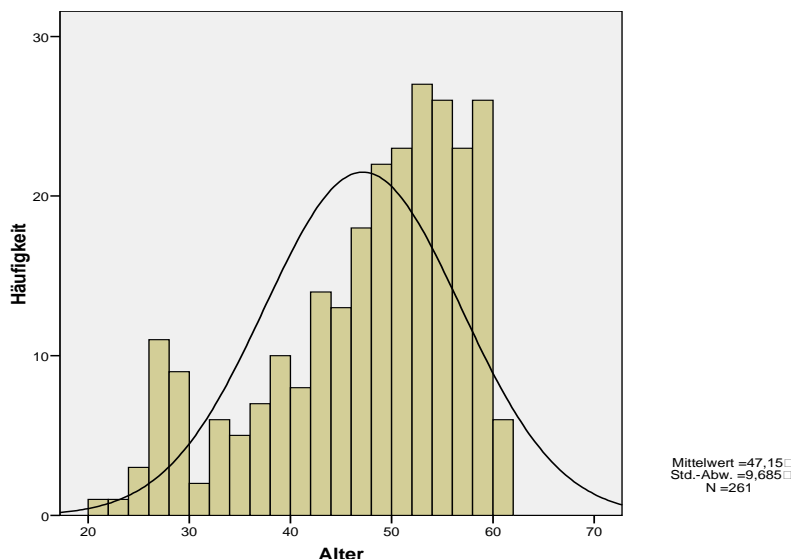
Die unterschiedliche Ausbildung und das Geschlecht der Stichprobe verteilen sich wie folgt:

|        | HS-Lehrer  | VS-Lehrer  | ASO-Lehrer |
|--------|------------|------------|------------|
| Männer | 50 (41,6%) | 23 (19,7%) | 4 (16,7%)  |
| Frauen | 70 (58,4%) | 94 (80,3%) | 20 (83,3%) |
| Gesamt | 120 (100%) | 117 (100%) | 24 (100%)  |

**Tabelle 3: Beschreibung der Stichprobe anhand der Ausbildung und Geschlecht.**

Das Alter der Probanden liegt zwischen 21 und 61 Jahren. Der Altersdurchschnitt der Männer beträgt 51,39 Jahre (Standardabweichung 6,998) und der Frauen 45,38 (Standardabweichung 10,111). Das durchschnittliche Alter der Stichprobe beträgt 47,15 Jahre mit einer Standardabweichung von 9,69 Jahren. Der Median liegt bei 50 Jahren.

Die folgenden Abbildungen zeigen die Altersverteilung der Stichprobe:



**Abbildung 8: Altersverteilung der Gesamtstichprobe**

Die folgende Tabelle zeigt die Häufigkeiten der an erster Stelle genannten Skalen:

|  |          |          |          |          |          |          |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
|  | <b>R</b> | <b>I</b> | <b>A</b> | <b>S</b> | <b>E</b> | <b>C</b> |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|

|              |    |    |    |    |   |    |
|--------------|----|----|----|----|---|----|
| <b>VS m</b>  | 2  | 4  | 2  | 6  | 1 | 8  |
| <b>w</b>     | 1  | 23 | 23 | 40 | 9 | 13 |
| <b>HS m</b>  | 12 | 13 | 0  | 7  | 7 | 11 |
| <b>w</b>     | 1  | 8  | 20 | 29 | 3 | 9  |
| <b>ASO m</b> | 0  | 0  | 0  | 2  | 0 | 2  |
| <b>w</b>     | 0  | 0  | 3  | 14 | 0 | 3  |

Tabelle 4: Bevorzugte Skalen getrennt nach Ausbildung und Geschlecht

## 8. Auswertung

Die Feststellung der Inhaltsvalidität erfolgt durch die Bewertung der Items. Die Zuordnung der Holland-Codes erfolgt durch einen Mittelwertvergleich. Die Auswertung der ausbildungs- und geschlechtsbezogenen Hypothesen wird mit einer multivariaten Varianzanalyse durchgeführt.

Das Hexagon wird anhand der Korrelationen der sechs Orientierungstypen und einer multidimensionalen Skalierung berechnet. Mit Hilfe einer Varianzanalyse können die Verhaltensmodalitäten verifiziert werden.

Für alle hypothesenprüfenden Berechnungen gelten die Voraussetzungen als erfüllt. Eine Ausnahme bildet die Normalverteilung, da bei großen Stichproben ( $N > 30$ ) eine Verletzung dieser Voraussetzung keine Minderung darstellt (Bortz & Döring, 2006).

Als Signifikanzniveau wird a priori ein Alpha-Niveau von 0,05 angenommen. Zur Berechnung wird SPSS 15 verwendet.

### 8.1 Ergebnisse

#### 8.1.1 Die Inhaltsvalidität

##### *Hypothese 1*

Die Inhaltsvalidität kann dahingehend als gegeben angenommen werden, da die Items „Stichproben aus dem zu erfassenden Zielmerkmal darstellen“ (Amelang & Schmidt-Atzert, 2006, S. 149). Die unterschiedlichen Berufoanforderungen werden durch diese Items und Verhaltensmodalitäten repräsentiert.

## 8.1.2 Die Kriteriumsvalidität

### 8.1.2.1 Übereinstimmung der Holland-Codes (Holland, 1997)

Hypothese 2, 3 und 4.

### 8.1.2.2 Berufsspezifische Unterschiede

Hypothese 5, 6 und 7.

Der Holland-Code wurde nicht nur für die Gesamtstichprobe, sondern auch getrennt nach Lehrerausbildung und Geschlecht ermittelt.

Die Mittelwerte und Standardabweichungen sind in den folgenden Tabellen aufgelistet:

Mittelwerte:

|                   | <b>R</b> | <b>I</b>     | <b>A</b>     | <b>S</b>     | <b>E</b> | <b>C</b>     |
|-------------------|----------|--------------|--------------|--------------|----------|--------------|
| <b>Gesamt</b>     | 44,53    | <b>52,82</b> | <b>51,93</b> | <b>57,19</b> | 49,47    | 51,23        |
| <b>Frauen</b>     | 42,37    | <b>51,86</b> | <b>54,80</b> | <b>59,03</b> | 49,56    | 50,66        |
| <b>Männer</b>     | 49,69    | <b>55,10</b> | 45,05        | <b>52,79</b> | 49,25    | <b>52,60</b> |
| <b>VS-Lehrer</b>  | 42,47    | <b>51,44</b> | <b>53,60</b> | <b>57,99</b> | 49,76    | 50,62        |
| <b>HS-Lehrer</b>  | 46,88    | <b>54,14</b> | 50,06        | <b>55,40</b> | 49,82    | <b>51,98</b> |
| <b>ASO-Lehrer</b> | 42,79    | <b>52,92</b> | <b>53,13</b> | <b>62,25</b> | 46,29    | 50,42        |

Standardabweichung:

|                   | <b>R</b> | <b>I</b> | <b>A</b> | <b>S</b> | <b>E</b> | <b>C</b> |
|-------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Gesamt</b>     | 11,80    | 10,32    | 11,84    | 10,17    | 10,86    | 10,64    |
| <b>Frauen</b>     | 10,14    | 9,93     | 10,74    | 9,46     | 11,06    | 10,69    |
| <b>Männer</b>     | 13,82    | 10,93    | 11,60    | 10,51    | 10,43    | 10,46    |
| <b>VS-Lehrer</b>  | 10,35    | 10,70    | 10,92    | 9,83     | 10,81    | 10,81    |
| <b>HS-Lehrer</b>  | 13,18    | 9,86     | 12,80    | 10,23    | 11,24    | 10,78    |
| <b>ASO-Lehrer</b> | 9,09     | 10,24    | 10,15    | 9,64     | 8,93     | 9,12     |

Tabelle 5: Mittelwerte und Standardabweichung der Interessentype für die Gesamtstichprobe, sowie getrennt nach Ausbildung und Geschlecht.

Der Code der Gesamtstichprobe ergibt S – I – A. Die Männer unterscheiden sich von den Frauen dahingehend, dass der soziale Interessentyp nicht die stärkste Ausprägung ergibt. Investigative stellt die dominante Interessenorien-

tierung der Männer dar, wobei dieser Typ bei den Frauen an der dritten Stelle liegt.

Bezüglich der verschiedenen Lehrertätigkeiten (VS – HS – ASO) zeigen sich ebenfalls unterschiedliche Ausprägungen in den Orientierungstypen. Die Volksschullehrer bilden die Reihenfolge S- A - I ab. Die Hauptschullehrer weisen geringere Werte bei der sozialen Skala auf und höhere in der intellektuell-forschenden. Die Sonderschullehrer zeigen die höchsten Werte in der sozialen Skala und bilden ebenfalls die gleiche Reihenfolge wie die Volksschullehrer ab.

#### *Hypothese 2*

Die Nullhypothese wird verworfen, da eine Übereinstimmung in 2 von 3 Skalen besteht.

#### *Hypothese 3*

Die Nullhypothese muss beibehalten werden, da eine Übereinstimmung nur in der Skala „Sozial“ besteht.

#### *Hypothese 4*

Die Nullhypothese wird verworfen, da eine Übereinstimmung in 2 von 3 Skalen besteht.

#### *Hypothese 5*

Die Nullhypothese wird verworfen, da die Ausprägung der Dimension „Sozial“ höhere Werte annimmt als die anderen Skalen.

#### *Hypothese 6*

Die Nullhypothese muss verworfen werden, denn sowohl die Gesamtstichprobe als auch die Untergruppen weisen hohe bis sehr hohe Werte in der Skala „intellektuell-forschend“ auf.

#### *Hypothese 7*

Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Alter und dem Differenziertheits-Index (größter Wert einer Skala - niedrigster Wert einer Skala).

Der Pearson-Korrelationskoeffizient weist eine niedrige Korrelation ( $r = -.479$ ) auf. Auffallend kann jedoch angemerkt werden, dass dieser Zusammenhang dahingehend besteht, dass bei jüngeren Lehrern höhere Differenziertheitswerte vorkommen und bei älteren Lehrern niedrigere Werte (Abbildung 9). Das bedeutet, dass die Differenziertheit der Skalen bei älteren Lehrern abnimmt und



die Profile nicht so eindeutig sind wie bei den jüngeren Kollegen. Dieses Ergebnis kann nicht anhand der Literatur belegt werden.

Die Nullhypothese muss beibehalten werden, da der Differenziertheitsindex mit dem Alter tendenziell abnimmt.

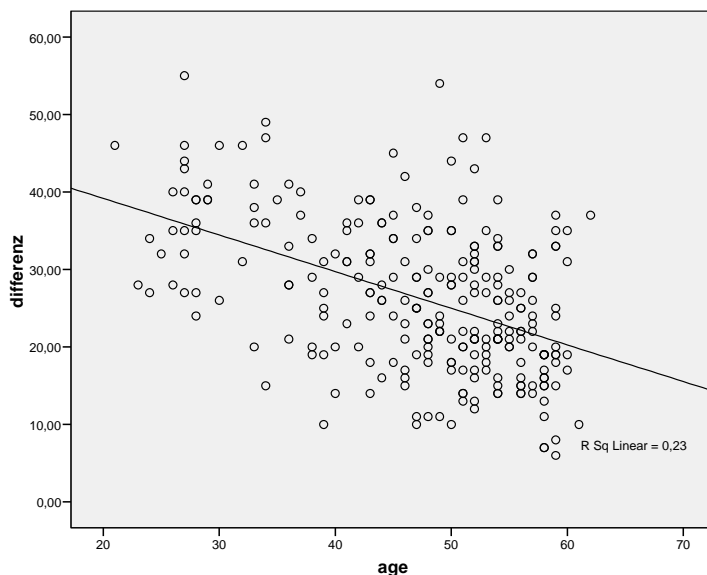


Abbildung 9: Streudiagramm mit Regressionsgeraden

### 8.1.2.3 Ausbildungsspezifische Unterschiede

Das Ergebnis des Mittelwertvergleichs (T-Test bei unabhängigen Stichproben) weist auf signifikante Unterschiede zwischen den Ausbildungen und den Bereich Sozial hin.

#### Hypothese 8

Die Nullhypothese muss verworfen werden.

| Skala Sozial | Mittelwert | p    |
|--------------|------------|------|
| VS           | 57,9915    | ,048 |
| HS           | 55,4000    |      |

Tabelle 6: Mittelwertvergleich der Skala Sozial für HS- und VS-Lehrer

#### Hypothese 9

Die Nullhypothese muss verworfen werden.

| Skala Sozial | Mittelwert | p    |
|--------------|------------|------|
| HS           | 55,4000    | ,003 |
| ASO          | 62,2500    |      |

Tabelle 7: Mittelwertvergleich der Skala Sozial für HS- und ASO-Lehrer

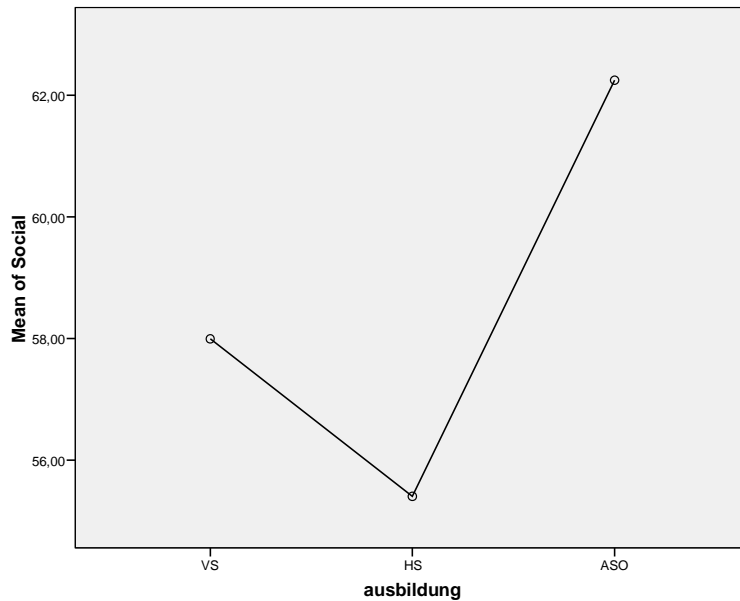


Abbildung 10: Mittelwert der Skala "Sozial" getrennt nach Ausbildung

Nach Hypothese 8 und 9 weisen sowohl Volksschullehrer als auch Sonder-schullehrer hohe Werte im Bereich „Sozial“ auf (Abbildung 10).

#### 8.1.2.4 Geschlechtsspezifische Unterschiede

Hinsichtlich der im Kapitel 4.5.4 angeführten Studien zu den geschlechtsspezifischen Unterschieden können folgende Hypothesen angenommen werden.

*Hypothese 10, 11, 12 und 13.*

Die Auswertung erfolgte mit einer multivariaten Varianzanalyse, da ein möglicher Einfluss des Geschlechts und der Ausbildung, sowie eine Wechselwirkung erwartet werden.

| Effekt                             | Wert     | F        | df       | Fehler df | Signifikanz   |
|------------------------------------|----------|----------|----------|-----------|---------------|
| <b>Ausbildung</b>                  | ,094     | 2,057    | 12,000   | 502,000   | <b>,018**</b> |
| <b>Geschlecht</b>                  | ,102     | 4,727(a) | 6,000    | 250,000   | <b>,000**</b> |
| <b>Ausbildung *<br/>Geschlecht</b> | ,086     | 1,891    | 12,000   | 502,000   | <b>,033**</b> |
| <b>Geschlecht</b>                  |          |          |          |           |               |
| Realistic                          | 456,091  | 1        | 456,091  | 3,572     | ,060          |
| Investigative                      | ,118     | 1        | ,118     | ,001      | ,973          |
| Artistic                           | 1615,365 | 1        | 1615,365 | 13,337    | <b>,000**</b> |
| Social                             | 708,268  | 1        | 708,268  | 7,499     | <b>,007**</b> |
| Entrepreneurship                   | 8,908    | 1        | 8,908    | ,076      | ,783          |
| Conventional                       | 39,943   | 1        | 39,943   | ,355      | ,552          |

| <b>Ausbildung</b>                 |         |   |         |       |      |
|-----------------------------------|---------|---|---------|-------|------|
| Realistic                         | 704,728 | 2 | 352,364 | 2,760 | ,065 |
| Investigative                     | 426,865 | 2 | 213,432 | 2,058 | ,130 |
| Artistic                          | 296,372 | 2 | 148,186 | 1,223 | ,296 |
| Social                            | 447,832 | 2 | 223,916 | 2,371 | ,095 |
| Entrepreneurship                  | 206,248 | 2 | 103,124 | ,878  | ,417 |
| Conventional                      | 310,227 | 2 | 155,114 | 1,380 | ,253 |
|                                   |         |   |         |       |      |
| <b>Ausbildung*<br/>Geschlecht</b> |         |   |         |       |      |
| Realistic                         | 253,677 | 2 | 126,839 | ,994  | ,372 |
| Investigative                     | 434,236 | 2 | 217,118 | 2,093 | ,125 |
| Artistic                          | 306,586 | 2 | 153,293 | 1,266 | ,284 |
| Social                            | 97,073  | 2 | 48,537  | ,514  | ,599 |
| Entrepreneurship                  | 444,534 | 2 | 222,267 | 1,893 | ,153 |
| Conventional                      | 485,419 | 2 | 242,710 | 2,159 | ,118 |

**Tabelle 8: Multivariate Varianzanalyse der Interessenskalen**

Die Ergebnisse der Varianzanalyse zeigen, dass signifikante Effekte für das Geschlecht und der Ausbildung bestehen und auch signifikante Wechselwirkungen.

Die Untersuchung dieser Hypothesen erfolgt mit einer multivariaten Varianzanalyse.

| <b>Geschlecht</b> |                  |          |   |          |        |               |
|-------------------|------------------|----------|---|----------|--------|---------------|
|                   | Realistic        | 2907,645 | 1 | 2907,645 | 22,601 | <b>,000**</b> |
|                   | Investigative    | 571,677  | 1 | 571,677  | 5,456  | <b>,020**</b> |
|                   | Artistic         | 5162,868 | 1 | 5162,868 | 42,704 | <b>,000**</b> |
|                   | Social           | 2113,942 | 1 | 2113,942 | 22,107 | <b>,000**</b> |
|                   | Entrepreneurship | 5,319    | 1 | 5,319    | ,045   | ,832          |
|                   | Conventional     | 204,258  | 1 | 204,258  | 1,811  | ,180          |

**Tabelle 9: Ergebnis der Varianzanalyse bezüglich Geschlecht**

Es bestehen signifikante Geschlechtsunterschiede in vier der sechs Skalen (Tabelle 9). Nur die Skalen „Entrepreneurship“ und „Conventional“ weisen keine signifikanten Unterschiede auf.

*Hypothese 10:* Die Nullhypothese wird verworfen, da ein signifikanter Unterschied zwischen Männer und Frauen besteht.

| Geschlecht    | Mittelwert | Standardabweichung |
|---------------|------------|--------------------|
|               |            |                    |
| <b>Männer</b> | 52,79      | 10,51              |
| <b>Frauen</b> | 59,03      | 9,46               |

Tabelle 10: Mittelwerte der Skala "Sozial".

*Hypothese 11:* Die Nullhypothese wird verworfen, da ein signifikanter Unterschied zwischen Männer und Frauen besteht.

| Geschlecht    | Mittelwert | Standardabweichung |
|---------------|------------|--------------------|
|               |            |                    |
| <b>Männer</b> | 45,05      | 11,60              |
| <b>Frauen</b> | 54,80      | 10,74              |

Tabelle 11: Mittelwerte der Skala "Artistic"

*Hypothese 12:* Die Nullhypothese wird verworfen, da ein signifikanter Unterschied zwischen Männer und Frauen besteht.

| Geschlecht    | Mittelwert | Standardabweichung |
|---------------|------------|--------------------|
|               |            |                    |
| <b>Männer</b> | 49,69      | 13,82              |
| <b>Frauen</b> | 42,37      | 10,14              |

Tabelle 12: Mittelwerte der Skala "Realistic"

*Hypothese 13:* Die Nullhypothese wird verworfen, da ein signifikanter Unterschied zwischen Männer und Frauen besteht.

| Geschlecht    | Mittelwert | Standardabweichung |
|---------------|------------|--------------------|
|               |            |                    |
| <b>Männer</b> | 55,10      | 10,93              |
| <b>Frauen</b> | 51,86      | 9,93               |

Tabelle 13: Mittelwerte der Skala "Investigative"

### **8.1.3 Die Konstruktvalidität**

#### **8.1.3.1 Überprüfung der Korrelationen des Hexagons**

##### *Hypothese 14*

Die Anordnung der Interessentypen im Hexagon soll nach der Theorie von Holland (1997) durch die Korrelationen benachbarter Typen erfolgen. Benachbarte Interessentypen weisen hohe Korrelationen auf und die gegenüberliegenden Typen weisen geringe Werte auf.

Die Korrelationskoeffizienten werden als Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson berechnet.

Die Abbildung 10 für die Gesamtstichprobe, sowie nach Geschlecht und Ausbildung getrennt (Abbildungen 11 bis 15), sollen diese Theorie bestätigen.

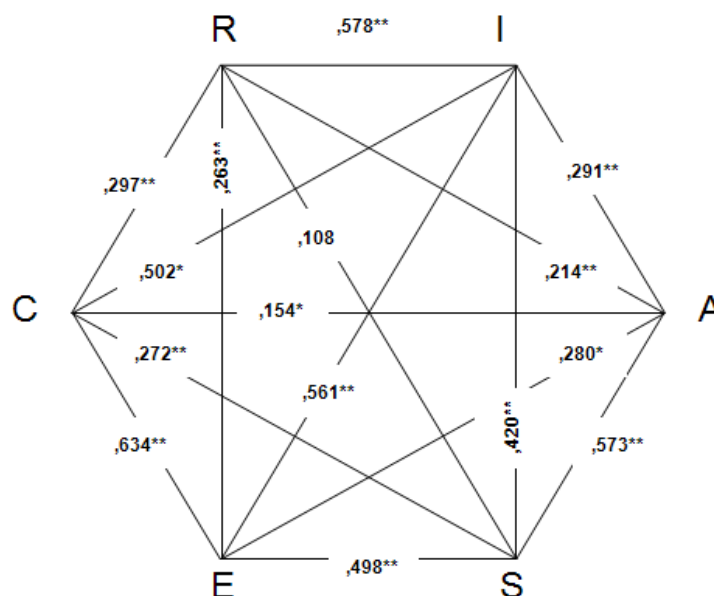
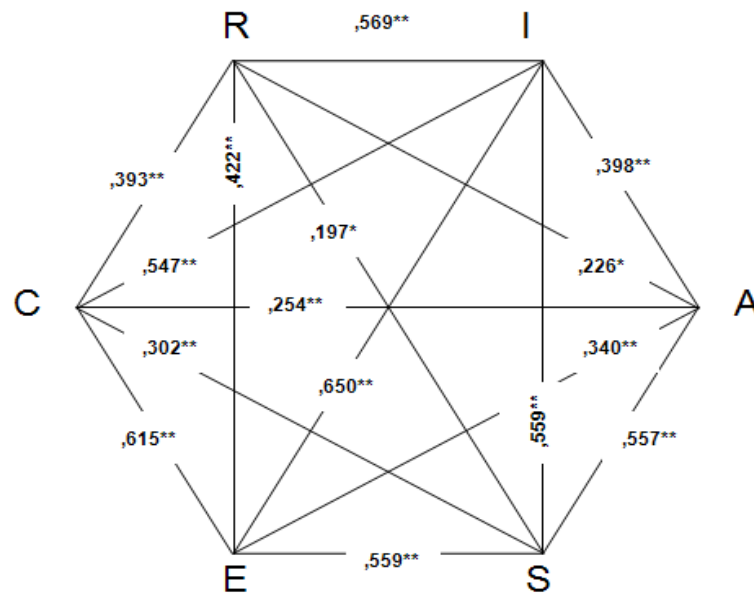


Abbildung 10: Korrelationen zwischen den Skalen in der Gesamtstichprobe

Korrelationen, die auf dem  $p < 0,01$  Niveau signifikant sind, wurden mit zwei Sternen markiert, die mit einem Stern sind auf dem  $p < 0,05$  Niveau signifikant

In der Gesamtstichprobe korrelieren die benachbarten Typen signifikant miteinander. Am höchsten korrelieren die Skalen C – E miteinander ( $r = ,634$ ), am niedrigsten die Skalen R – S ( $r = ,108$ ). Die Skalen zweiter Ordnung weisen auch signifikante Korrelationen auf.

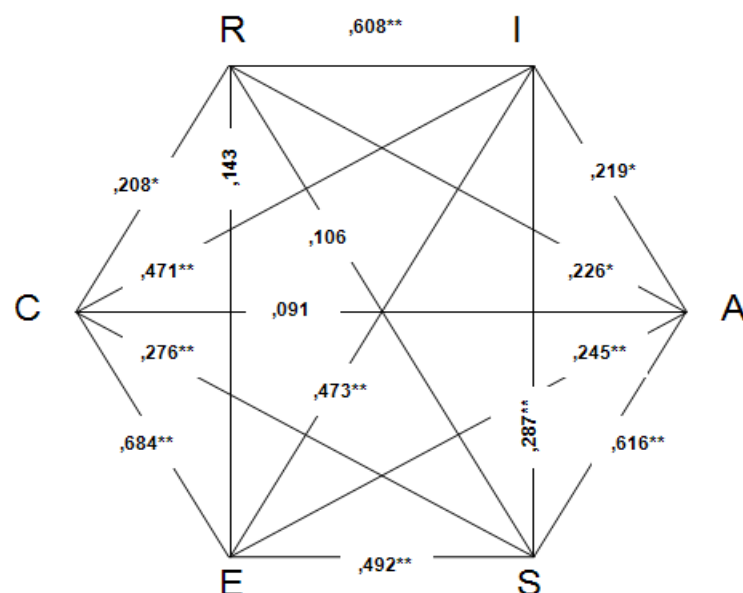
Verglichen mit den hexagonalen Beziehungen zwischen den Berufsbereichen nach Holland (1997) entsprechen diese Ergebnisse nicht vollkommen den theoretischen Forderungen. Die Korrelationen der unmittelbaren Nachbarn ergeben zwar höhere Werte als bei den Nachbarn zweiter Ordnung, aber die Korrelationen der gegenüberliegenden Bereiche sind teilweise höher als die benachbarten Skalen (z.B.: E – S oder E – I).



**Abbildung 11: Korrelationen zwischen den Skalen der VS-Lehrer**  
 Korrelationen, die auf dem  $p < 0,01$  Niveau signifikant sind, wurden mit zwei Sternen markiert, die mit einem Stern sind auf dem  $p < 0,05$  Niveau signifikant

Auch bei diesen Zusammenhängen zeigt sich, dass die benachbarten Typen signifikant korrelieren. Die Beziehung R – E weist einen Wert von  $r = ,422^{**}$  auf, wobei die benachbarte Skala R – C nur einen Wert von  $r = ,393^{**}$  aufweist. Teilweise ergeben gegenüberliegende Skalen signifikante Werte (A – C).

Auch hier entsprechen die Ergebnisse nicht den theoretischen Vorgaben von Holland (1997).



**Abbildung 12: Korrelationen zwischen den Skalen der HS-Lehrer**  
 Korrelationen, die auf dem  $p < 0,01$  Niveau signifikant sind, wurden mit zwei Sternen markiert, die mit einem Stern sind auf dem  $p < 0,05$  Niveau signifikant

Die Korrelationen sind auch wie bei den vorherigen Abbildungen mittel bis gering. Die theoretischen Vorgaben von Holland (1997) passen jedoch besser als bei den VS-Lehrern. Die Korrelationen der benachbarten Typen weisen großteils höherer Werte auf als bei den Typen zweiter oder dritter Ordnung.

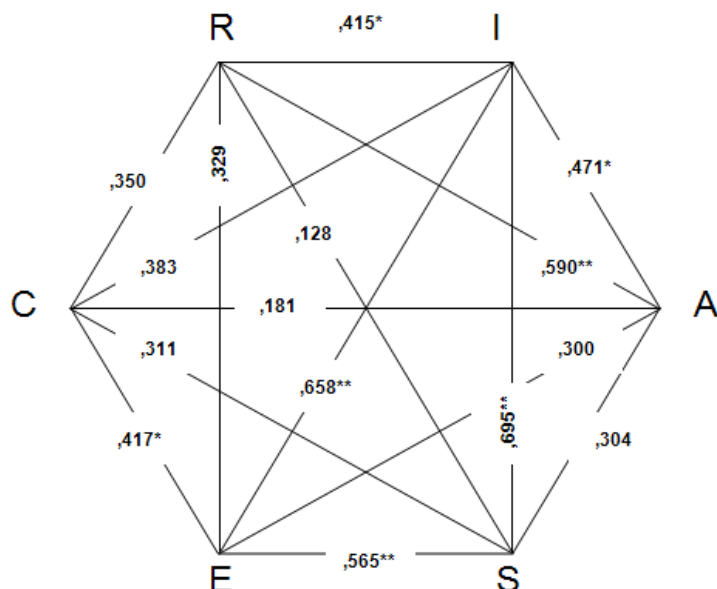


Abbildung 13: Korrelationen zwischen den Skalen der ASO-Lehrer  
Korrelationen, die auf dem  $p < 0,01$  Niveau signifikant sind, wurden mit zwei Sternen markiert, die mit einem Stern sind auf dem  $p < 0,05$  Niveau signifikant

Diese hexagonalen Beziehungen (Abbildung 15) passen am schlechtesten, da die Stichprobe sehr klein ist ( $N=24$ ).

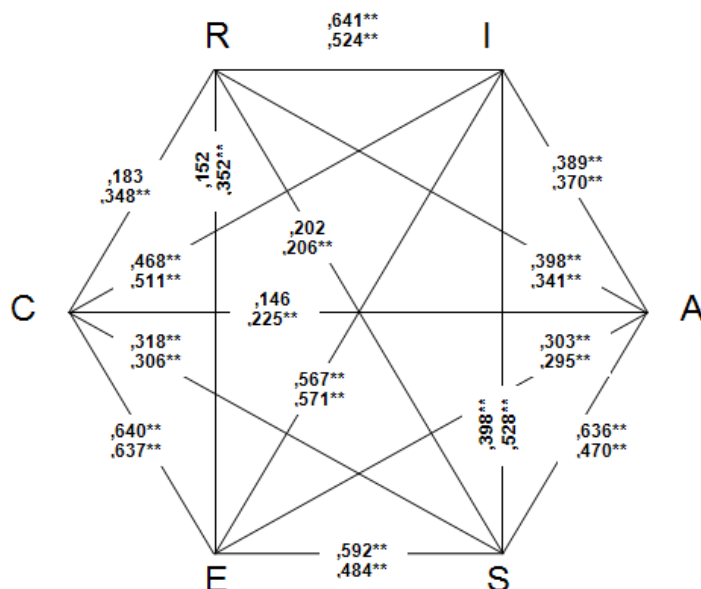


Abbildung 14: Korrelationen zwischen den Skalen der Männer und Frauen  
Anmerkung: Die Korrelationen der Männer stehen oben.  
Korrelationen, die auf dem  $p < 0,01$  Niveau signifikant sind, wurden mit zwei Sternen markiert, die mit einem Stern sind auf dem  $p < 0,05$  Niveau signifikant

Bei Abbildung 14 bestehen signifikante Korrelationen bei fast allen benachbarten Skalen (außer C – R männlich). Auch bei diesem Hexagon zeigen die Zusammenhänge nur mittlere bis geringe Werte. Auffallend hohe Werte nimmt die Beziehung zwischen E – I (männlich und weiblich) an.

Zusammenfassend entsprechen diese Ergebnisse nicht den theoretischen Annahmen Hollands (1997). Die Zusammenhänge zwischen den Skalen der zweiten und dritten Ordnung sollten niedrigere Werte aufweisen als die benachbarten Typen (Holland, 1997).

*Hypothese 14:*

*Die Nullhypothese muss beibehalten werden.*

### **8.1.3.2 Überprüfung der hexagonalen Anordnung der Holland-Dimensionen**

*Hypothese 15*

Die Verifizierung dieser hexagonalen Struktur wurde mit einer multidimensionalen Skalierung (MDS) durchgeführt.

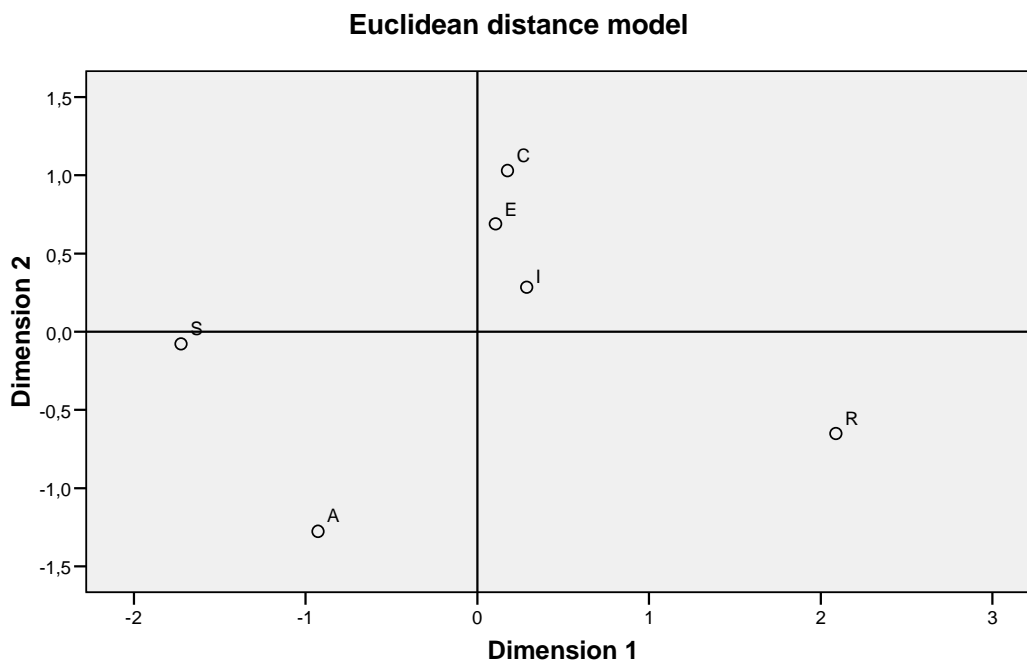
Die MDS ist ein „Verfahren zur Analyse von Ähnlichkeiten bzw. Unähnlichkeiten zwischen verschiedenen Objekten. (Bühl & Zöfel, 2005, S. 581).“ Als Distanzmaß wurde die euklidische Distanz verwendet. Das Ergebnis zeigt folgende Werte an:

Stress = 0,00695

RSQ = ,99972

Dieser Stress-Wert weist auf eine ausgezeichnete Passung ( $<0,005$  ausgezeichnet) hin. Auch der RSQ (quadrierter Korrelationskoeffizient) liegt nahe am erstrebenswerten Ergebnis (Werte nahe bei 1).





**Abbildung 15: Multidimensionale Skalierung**  
(Stress = 0,00695; RSQ = ,99972)

„Bei der MDS geht es vielmehr nur darum, die relative Position der Objekte zueinander adäquat abzubilden: Diese Konfiguration ist unabhängig von Spiegelung und Drehung. (Backhaus, 2006, S. 623).“

Diese Darstellung der Skalen lässt keine eindeutige hexagonale Struktur erkennen.

Auf der Dimension 1 sind die Skalen A und S im negativen Bereich und die Skalen R, E, I und C im positiven angeordnet. Es liegen die Skalen R – S jedoch weiter auseinander als die Skalen E – C, A – S und R – I.

Auf der Dimension 2 sind die Skalen S, A und R im negativen Bereich und I, E und C im positiven abgebildet. Hier liegen die Skalen A – C am weitesten auseinander.

Die Struktur stimmt mit den Forderungen von Holland (1997) überein.

*Hypothese 15:*

*Die Nullhypothese kann verworfen werden.*

### **8.1.3.3 Überprüfung der Validität der Verhaltensmodalitäten**

*Hypothese 16*

Tabelle 14 stellt die deskriptive Statistik der Mittelwerte der Wechselwirkungen zwischen Skalen und Verhaltensmodalitäten dar.

|                              | <b>Mittelwert</b> | <b>Standardabweichung</b> |
|------------------------------|-------------------|---------------------------|
| Realistic rezeptiv           | 17,30             | 4,053                     |
| Realistic reproduktiv        | 14,77             | 4,423                     |
| Realistic kreativ            | 12,46             | 4,333                     |
| Investigative rezeptive      | 20,21             | 3,549                     |
| Investigative reproduktiv    | 17,69             | 3,453                     |
| Investigative kreativ        | 14,92             | 4,460                     |
| Artistic rezeptiv            | 21,43             | 4,193                     |
| Artistic reproduktiv         | 16,65             | 4,245                     |
| Artistic kreativ             | 13,85             | 4,906                     |
| Social rezeptiv              | 22,05             | 3,634                     |
| Social reproduktiv           | 20,25             | 3,347                     |
| Social kreativ               | 14,89             | 4,549                     |
| Entrepreneurship rezeptiv    | 17,20             | 4,248                     |
| Entrepreneurship reproduktiv | 17,56             | 3,705                     |
| Entrepreneurship kreativ     | 14,71             | 4,144                     |
| Conventional rezeptiv        | 16,28             | 4,266                     |
| Conventional reproduktiv     | 18,45             | 3,700                     |
| Conventional kreativ         | 16,50             | 4,095                     |

**Tabelle 14: Wechselwirkungen der Faktoren RIASEC und RRK**

Die Skala „Sozial“ stellt das größte Interesse dar (Abbildung 16). Vor allem die Modalität „Reproduktiv“ zeigt höhere Werte als bei allen anderen Skalen. Diese Feststellung unterstreicht die Passung dieses Modells. Die Mittelwerte nehmen in die vermutete Richtung ab. Auffallend ist jedoch die Steigung der Skala „Conventional“ von der Modalität „Rezeptiv“ zu „Reproduktiv“.

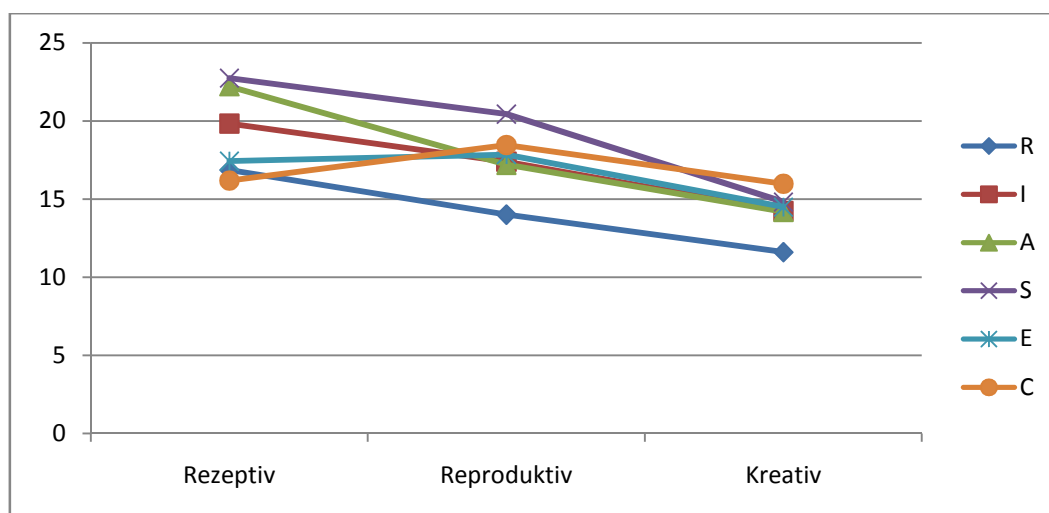


Abbildung 16: Wechselwirkung zwischen Skalen und Modalitäten

Abbildung 17 zeigt, dass die Modalitäten „rezeptiv“ und „reproduktiv“ favorisiert werden.

Der Greenhouse-Geisser –Test ( $p = ,000$ ) ergibt einen signifikanten Unterschied bezüglich der drei Modalitäten.

Es besteht ein schwacher Abstieg von Rezeptiv zu Reproduktiv und ein starker zu Kreativ.

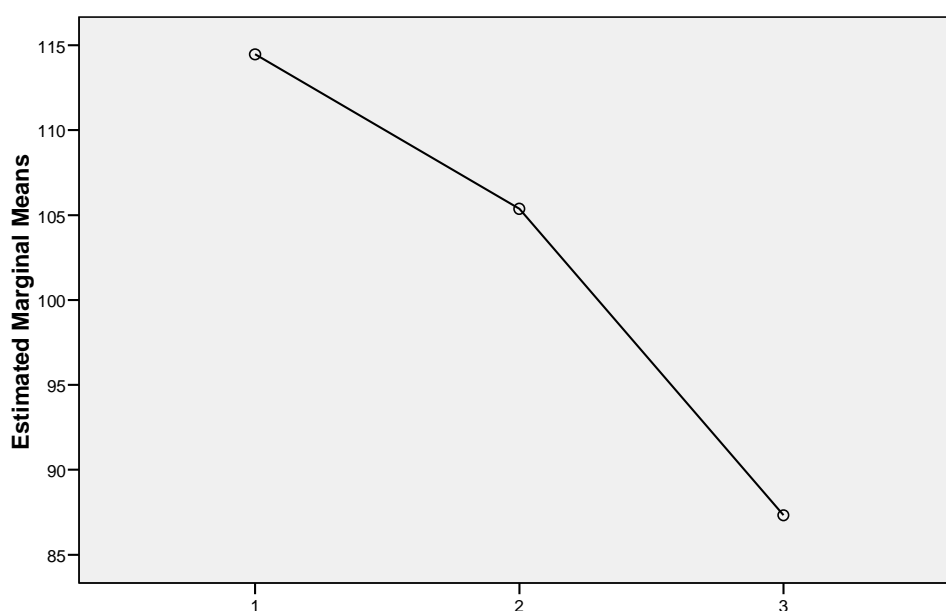


Abbildung 17: Mittelwertvergleich der Verhaltensmodalitäten 1 – rezeptiv, 2 – reproduktiv, 3-kreativ

*Hypothese 16: Die Nullhypothese muss verworfen werden.*

## **9. Diskussion:**

### **9.1 Die Inhaltsvalidität**

Die Inhaltsvalidität des RIASEC-RRK kann als gegeben angenommen werden, da die Items anhand theoretischer Annahmen und mittels Tätigkeiten erstellt wurden.

### **9.2 Die Kriteriumsvalidität**

#### ***9.2.1 Der Drei-Buchstaben-Code***

Der dreistellige Interessencode der empirischen Daten ergab bei Volksschullehrern „SAI“, bei den Sonderschullehrern „SAI“ und bei den Hauptschullehrern „SIC“. Die Gesamtstichprobe wies den Code „SIA“ auf.

Nach den Angaben der Literatur (Holland, 1997; Bergmann & Eder, 2005; Jörin, Stoll, Bergmann, & Eder, 2004) sollte der betreffende Code für Volksschullehrer „SAE“, für Sonderschullehrer „SAE“ und für Hauptschullehrer „SAI“ ergeben. Diese Ergebnisse stimmen nicht vollständig mit den theoretischen Annahmen überein.

Bei den Volks- und Sonderschullehrern zeigt sich jedoch eine höhere Kongruenz, da die ersten beiden Skalen „SA“ übereinstimmen. Die Hauptschullehrer zeigen nur eine Kongruenz in der ersten Skala „Social“. Die Dimension „Investigative“ steht nicht, wie die theoretische Annahme fordert, an dritter, sondern an zweiter Stelle.

Die Präferenz der Interessendimension „Social“ zeigt sich jedoch eindeutig bei allen Ausbildungsarten. Auffällig ist die hohe Ausprägung der Skala „Conventional“, da Lehrer ordnend-verwaltende Tätigkeiten eher ablehnen.

#### ***9.2.2 Geschlecht und Ausbildung***

Die Ergebnisse bestätigen die angenommenen Geschlechtsunterschiede. Lehrerinnen weisen höhere Werte in den Skalen „Social“ und „Artistic“ auf, wobei bei Lehrern die Skala „Investigative“ höhere Werte anzeigt.

## 9.3 Die Konstruktvalidität

### 9.3.1 Die Korrelationen der Interessentypen

Die Korrelationen des Hexagons stimmen nicht mit der theoretischen Annahme von Holland (1997) überein. Holland (1997) postuliert, dass die Korrelationen benachbarter Typen höher sind als die der gegenüberliegenden. Diese Voraussetzung konnte an den empirischen Daten nicht bestätigt werden.

### 9.3.2 Die Anordnung im Hexagon anhand der Daten

Die hexagonale Anordnung der Dimensionen konnte nicht vollständig theoriekonform repliziert werden. Die Dimensionen „Entrepreneurship“, „Investigative“ und „Conventional“ liegen sehr nahe beisammen.

Die Anordnung stimmt nur teilweise mit der theoretischen Annahme überein. Die Reihenfolge der Persönlichkeitstypen dieser Studie könnte wie folgt dargestellt werden:

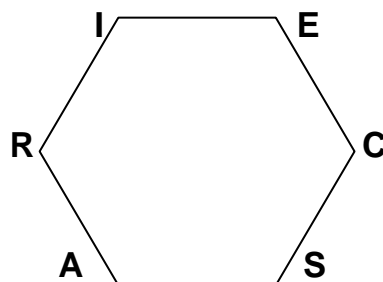


Abbildung 18: Anordnung der Interessentypen anhand der Studie

Die Anordnung der Dimensionen „E“, „I“ und „C“ könnten aber durchaus im Hexagon vertauscht werden.

### 9.3.3 Die Verhaltensmodalitätsskalen

Die Skalen „Entrepreneurship“ und „Conventional“ zeigen höhere Werte in der Verhaltensmodalität „Reproduktiv“ auf. Dieses Ergebnis ist dahingehend sehr interessant, da die Dimension „Entrepreneurship“ von jenen Menschen bevorzugt wird, die „mit Hilfe der Sprache ... führen, oder auch manipulieren können“ (Bergmann & Eder, 1992, S. 19). Die höhere Ausprägung in der reproduktiven Modalität könnte auf einen verstärkten Führungsanspruch hindeuten.

Auffallend kann auch der höhere Wert der Skala „Conventional“ betrachtet werden. „Menschen mit dieser Grundorientierung haben eine Vorliebe für den ge-

nau bestimmten, geordneten, systematischen Umgang mit Daten: Dokumentationen anlegen, Aufzeichnungen führen.... Weniger gut liegen ihnen offene, unstrukturierte Tätigkeiten“ (Bergmann & Eder, 1992, S. 20). Lehrer bevorzugen demnach reproduktive Tätigkeiten dieser Dimension.

Theoriekonform zeigt jedoch die Skala „Social“ die stärkste Ausprägung, wobei die Modalität „Reproduktiv“ nicht die höchsten Werte aufzeigt.

Brickenkamp (1990, S.16) beschreibt die Ausprägungen der erzieherischen Interessen folgendermaßen:

ERZ-REZ: Sich mit Erziehungsproblemen beschäftigen

ERZ-REP: Lehren, unterrichten, Kinder erziehen

ERZ-KRE: Pädagogische Probleme wissenschaftlich erforschen

Dieses Ergebnis würde darauf hinweisen, dass die lehrenden Tätigkeiten nicht die am bevorzugtesten wären.

#### **9.3.4 Die Differenziertheit der Altersunterschiede**

Die theoretische Annahme besagt, dass die Differenziertheit der Skalen mit dem Alter zunimmt. Die Studie zeigte genau das Gegenteil. Jüngere Lehrer wiesen höhere Differenziertheitswerte auf als die älteren Kollegen.

Die Altersverteilung der Stichprobe sollte jedoch berücksichtigt werden.

## 10. Kritik

Die Probanden der Stichprobe wurden zufällig ausgewählt. Jedoch kann nicht zweifelsfrei auf die Gesamtpopulation geschlossen werden, da die Verteilung der Stichprobe bezüglich Geschlecht und Ausbildung unausgeglichen ist.

Es gibt auch keine Aussagen über die Dauer der Lehrtätigkeit und die zu unterrichtenden Gegenstände.

Einige Probanden der Studie teilten durch e-mails mit, dass die Anwendung dieses Online-Fragebogens nicht problemlos funktioniert. Der Fragebogen müsste für alle neuen Internet-Explorer konzipiert werden. Die Schriftgröße der Items war für einige Kollegen zu klein. Sie kritisierten auch das schnelle Wechseln zum nächsten Item.

Eine Adaption auf die momentan verwendeten Betriebssysteme wäre notwendig.

## 11. Anhang

### 11.1 Zusammenfassung

Ziel dieser Studie war die Beurteilung der Validität des neuen Interessenfragebogens RIASEC-RRK anhand einer Stichprobe von Hauptschul-, Volksschul- und Sonderschullehrern. Die Theorien von Holland (1997) und Brickenkamp (1990) liegen diesem Fragebogen zu Grunde.

Holland postuliert sechs Interessentypen: Realistic, Investigative, Artistic, Social, Enterprising und Conventional. Im RIASEC-RRK finden die gleichen Skalen (außer Enterprising wird zu Entrepreneurship) Anwendung.

Die Validität wird in Inhaltsvalidität, Kriteriumsvalidität und Konstruktvalidität unterteilt.

Die Inhaltsvalidität kann durch eine subjektive Betrachtung der Items als gegeben angenommen werden.

Die Überprüfung der Kriteriumsvalidität konnten nicht zufriedenstellend bestätigt werden. Die Übereinstimmung der Holland-Codes bei Volks- und Sonderschullehrern erfolgte annähernd theoriekonform. Lediglich die Werte der Hauptschullehrer zeigten wenig Kongruenz. Die geschlechts- und ausbildungsspezifischen Unterschiede konnten theoriekonform gezeigt werden. Jedoch sollte bedacht werden, dass sich die Codes verändert haben könnten.

Die Ergebnisse dieser Unterschiede erfüllen großteils die theoretischen Forderungen, so dass die Kriteriumsvalidität bestätigt werden kann.

Die Überprüfung der Konstruktvalidität konnte durch eine hexagonale Anordnung der Skalen nicht nachgewiesen werden. Da die Stichprobe aber eine sehr homogene Zusammensetzung aufweist, muss diese Feststellung jedoch nicht negativ bewertet werden. Die Korrelationen im Hexagon nach Holland (1997) konnten nicht repliziert werden und somit die Theorie nicht bekräftigen.

Die Verhaltensmodalitäten können als Ausdruck der Intensität der Interessen angesehen werden. Die Vermutung über die zunehmende Differenzierung des Interessenprofils bei älteren Lehrern konnte nicht bewiesen werden.

Inhaltsvalidität und die Kriteriumsvalidität des RIASEC-RRK können als erfüllt angenommen werden.



Die Konstruktvalidität kann nur teilweise als gegeben angesehen werden. Für eine Abklärung der Skalen wäre es notwendig den Interessenfragebogen anhand eines bestehenden Inventars zu validieren.

Insgesamt kann die Validität des RASEC-RRK mit wenigen Ausnahmen (hexagonale Struktur) als erfüllt angenommen werden.

## 12. Literaturverzeichnis

- Allehoff, W. H. (1985). *Berufswahl und berufliche Interessen*. Göttingen: Hogrefe.
- Amelang, M., & Schmidt-Atzert, L. (2006). *Psychologische Diagnostik und Interventionen*. Heidelberg: Springer.
- Armstrong, P. I., McVay, J. P., Rounds, J., & Day, S. X. (2008). Holland's RIASEC Model as an Integrative Framework for Individual. *Journal of Counseling Psychology, 55* (1), S. 1-18.
- Backhaus, K. (2006). *Multivariate Analysemethoden*. Berlin: Springer.
- Bakacsy, H. (1981). *Interessentests in der Schullaufbahnberatung*. Wien: Ketterl.
- Beinke, L. (1999). *Berufswahl - Der Weg zur Berufstätigkeit*. Bad Honnef: Bock.
- Bender-Szymanski, D. (1976). *Das Verhalten von Jugendlichen bei der Berufsentscheidung*. Frankfurt/Main: Beltz.
- Bergmann, C. (1998). Bedingungen und Auswirkungen einer interessenentsprechenden Studienwahl. In J. Abel, & C. Tarnai, *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 29-44). Münster: Waxmann.
- Bergmann, C. (1994). Gemessene versus artikulierte Interessen als Prädiktoren der Berufs-bzw. Studienfachwahl und Anpassung im Studium. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 38*, S. 142-151.
- Bergmann, C. (2003). Interessenfragebogen. In K. D. Kubinger, & R. S. Jäger, *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (S. 225-229). Weinheim: Beltz.
- Bergmann, C., & Eder, F. (2005). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (AIST-R) mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R)*. Göttingen: Beltz-Test.

- Bergmann, C., & Eder, F. (1992). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test/Umwelt-Struktur-Test AIST-UST*. Weinheim: Beltz .
- Bergmann, C., & Eder, F. (1994). Wer interessiert sich für ein Lehramtsstudium? Leistungsmerkmale, Interessen und schulische Erfahrungen von Schülern, die einmal Lehrer werden wollen. In J. Mayr, *Lehrer/in werden* (S. 47-63). Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag.
- Bortz, J., & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Brickenkamp, R. (1990). *Generelle Interessen-Skala*. Göttingen: Hogrefe.
- Brickenkamp, R. (1997). *Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests* . Göttingen: Hogrefe.
- Brown, D. (1994). Zusammenfassung, Vergleich und Beurteilung der Haupttheorie. In D. Brown, & L. Brooks, *Karriere-Entwicklung* (S. 365-390). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bühl, A., & Zöfel, P. (2005). *SPSS 12: Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. München: Pearson-Studium.
- Busch, M. (1999). *Interessen und Berufswahl*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien
- Bußhoff, L. (1984). *Berufswahl - Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Casarano, M. (2004). *Berufliche Interessen und Erfolg im Psychologiestudium* (27.9.2008 Ausg.). Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität, Saarbrücken.
- Chartrand, J., & Walsh, W. B. (1999). What Should We Expect from Congruence? *Journal of Vocational Behavior*, 55 (1) , S. 136–146.
- Daheim, H. (1970). *Der Beruf in der modernen Gesellschaft*. Köln: Kiepenheuer und Witsch.

- Doralt, W. (1993). *Schulorganisationsgesetz*. Wien: Orac.
- Dorsch, F. (2004). *Psychologisches Wörterbuch (14. überarbeitete und erweiterte Auflage)*. Bern: Huber.
- Eder, F. (1998). Differenziertheit der Interessen als Prädiktor der Interessenentwicklung. In J. Abel, & C. Tarnai, *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 63-78). Münster: Waxmann.
- Farmer, H., Rotella, S., Anderson, C., & Wardrop, J. (1998). Gender Differences in Science, Math, and Technology. *Journal of Vocational Behavior*, 53 (1), S. 73–96.
- Fux, S. J., & Stoll, F. (2007). Welcher Beruf passt zu meinem Persönlichkeitstyp. *Panorama*, 3, S. 19.
- Fux, S. J., Stoll, F., Bergmann, C., & Eder, F. (2004). *Explorix - das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung*. Bern: Hans Huber.
- Hartinger, A. (1997). *Interessenförderung: eine Studie zum Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Havers, N., & Innerhofer, P. (1983). *Lehrer werden?* München: Ernst Reinhardt.
- Herzog, W., et al. (2006). *Berufswahlprozesse: Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt Verlag.
- Hogan, R., & Blake, R. (1999). John Holland's Vocational Typology and Personality Theory. *Journal of Vocational Behavior*, 55, S. 41-56.
- Holland, J. L., & Gottfredson, G. (1989). *Dictionary of Holland occupational codes*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. (1997). *Making vocational choices. A theorie of vocational personalities and work environments (3rd. ed)*. Odessa: FL: Psychological Assessment Resources.

- Irle, M. (1984). *Berufs-Interessen-Test II : B-I-T. II*. Göttingen: Hogrefe.
- Jaide, W. (1961). *Die Berufswahl*. München: Juventa.
- Kahl, O. (1981). *Berufliche Entscheidungen und berufliche Laufbahn: Versuch einer theoretischen Grundlegung*. Alsbach: Leuchtturm-Verlag.
- Kanning, U. P., & Holling, H. (2002). *Handbuch personaldiagnostischer Instrumente*. Göttingen: Hogrefe.
- Kasten, H. (1991). *Beiträge zu einer Theorie der Interessenentwicklung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Kasten, H., & Einsiedler, W. (1981). *Aspekte einer pädagogisch-psychologischen Interessentheorie*. München: Hrsg. Einsiedler.
- Kremer, H.-H., & Wilde, S. (2002). Entwicklung und Implementation einer komplexen Lernumgebung zur Berufswahlvorbereitung. *Wirtschaftspädagogische Beiträge*, Heft 12.
- Kubinger, K. D. (2006). *Psychologische Diagnostik - Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. Göttingen: Hogrefe.
- Kubinger, K. D., & Jäger, R. (2003). *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Lederle-Schenk, U. (1972). *Die Entwicklung der Interessen bei männlichen berufstätigen Jugendlichen und Schülern*. Köln: Diss.
- Lederle-Schenk, U. (1974). Konstanz der Interessen während der Berufsausbildung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, S. 270-280, 21.
- Leszczynski, C. (2000). *Lexikon der Psychologie*. Niedernhausen: Bassermann.
- Meili, R. (1962). *Psychologie der Berufsberatung*. Basel: Karger.

- Muck, P. M. (2007). AIST-R - Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R) - Revision. *Zeitschrift für Arbeits- u. Organisationspsychologie*, 51 (N.F.25) 1, S. 26-31.
- Muck, P. M. (2005). EXPLORIX. Deutschsprachige Adaption und Weiterentwicklung des Self-directed Search nach Holland. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 4 (1), S. 39-46.
- Münster, G. (1993). *Schulorganisationsgesetz : [mit der 14. und 15. SchOG-Novelle ; Schulautonomie, Behindertenintegration, ganztägige Schulformen]*. Wien: Orac.
- Neuendorff, H. (1973). *Der Begriff des Interesses*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Oesterreich, D. (1987). *Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern*. Berlin: Klett-Cotta.
- Osipow, H. (1999). Assessing Career Indecision. *Journal of Vocational Behavior*, S. 55, 147–154.
- Pädagogische-Hochschule. (2009). Persönliche Eignung - Eignungsfeststellung. Abgerufen am 22. Februar 2009 von <http://www.phwien.ac.at/ausbildung/zulassung-147/eignungsfeststellung-154.html>
- Prenzel, M., Lankers, E.-M., & Minsel, B. (2000). Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre. In U. Schiefele, & K.-P. Wild, *Interesse und Lernmotivation* (S. 11-30). Münster: Waxmann.
- Proyer, R. T. (2007). Explojob- Das Werkzeug zur Beschreibung von Berufsanforderungen und -tätigkeiten (Deutschsprachige Adaption des Position Classification Inventory nach Gary D. Gottfredson und John L. Holland). *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 6 (4), S. 174-178.
- Proyer, R., & Häusler, J. (2007). Gender Differences in Vocational Interests and Their Stability Across Different Assessment Methods. *Swiss Journal of Psychology* 66 (4) , S. 243-247.

- Ries, H. (1970). *Berufswahl in der modernen Industriegesellschaft*. Berlin: Hans Huber.
- Rolfs, H. (2001). *Berufliche Interessen: Die Passung zwischen Person und Umwelt in Beruf und Studium*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmied. (2007). *Hochschulzulassungsverordnung*. Abgerufen am 22. Februar 2009 von [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15240/bgbl\\_ii\\_112\\_2007.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15240/bgbl_ii_112_2007.pdf)
- Schedler, K. (1982). *Theorien der Berufswahlentscheidung*. Wien: Österreichisches Institut.
- Seifert, K. H. (1977). *Handbuch der Berufspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Steffens, H. (1975). *Berufswahl und Berufswahlvorbereitung*. Ravensburg: Otto Maier.
- Stern, K. (1980). Zur psychischen Struktur der Berufswahl­tätigkeit. In W. Volpert, *Beiträge zur Psychologischen Handlungstheorie* (S. 179-194). Berlin: Huber.
- Tarnai, C., & Dotterweich, F. (1998). Identifikation von Interessentypen als Beitrag zur Normierung des Allgemeinen Interessen-Struktur-Test von Bergmann und Eder. In J. Abel, *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 143-153). Münster: Waxmann.
- Todt, E. (1978). *Das Interesse*. Bern: Hans Huber.
- Todt, E. (1972). *Differentieller Interessen-Test*. Bern: Huber.
- Todt, E. (1990). Entwicklung des Interesses. In H. E. Hildegard, *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters* (S. 213-264). Heidelberg: Quelle & Meyer.

- Trappmann, S. (2006). Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test Revision (AIST-R/UST-R). *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 5 (3) , S. 131-134.
- Ulich, K. (2004). *Ich will Lehrer/in werden*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- Weinrach, S. G., & Srebalus, D. J. (1994). Die Berufswahltheorie von Holland. In D. Brown, & L. Brooks, *Karriere-Entwicklung* (S. 43-74). Stuttgart: Klett-Cotta.



## 13. Abbildungsverzeichnis

|   |    |
|---|----|
| Abbildung 1: Berufswahlmodell von Holland (Bußhoff, 1984,S. 27).....  | 11 |
| Abbildung 2: Berufswahlprozess nach Ginzberg (Bußhoff, 1984,S.14).....  | 13 |
| Abbildung 3: Faktoren bzw. Skalen häufig verwendeter deutschsprachiger<br>Interessenverfahren (Bergmann, 2005,S.26) ..... | 41 |
| Abbildung 4: Hexagon nach Holland .....   | 47 |
| Abbildung 5: Die Entwicklung der Interessentypen (Holland,1997 zitiert nach<br>Rolffs, 2001,S.25) .....                   | 49 |
| Abbildung 6: Felddarstellung und Feldvektor eines Interessenprofils (Bergamnn,<br>2005,S. 31).....                        | 52 |
| Abbildung 7: Aufbau des RIASEC-RRK (Arendasy, 2006).....  | 66 |
| Abbildung 8: Begrüßung des Online-Fragebogens RIASEC-RRK (Arendasy,<br>2006).....   | 68 |
| Abbildung 9: Instruktion des Online-Fragebogens RIASEC-RRK (Arendasy,<br>2006).....                                       | 68 |
| Abbildung 10: Korrelationen zwischen den Skalen in der Gesamtstichprobe ...   | 77 |
| Abbildung 11:Korrelationen zwischen den Skalen der VS-Lehrer .....  | 78 |
| Abbildung 12:Korrelationen zwischen den Skalen der HS-Lehrer.....   | 78 |
| Abbildung 13:Korrelationen zwischen den Skalen der ASO-Lehrer .....   | 79 |
| Abbildung 14: Korrelationen zwischen den Skalen der Männer und Frauen.....  | 79 |
| Abbildung 15: Multidimensionale Skalierung.....   | 81 |
| Abbildung 16: Wechselwirkung zwischen Skalen und Modalitäten .....  | 83 |
| Abbildung 17: Mittelwertvergleich der Verhaltensmodalitäten 1 – rezeptiv, 2 –<br>reproduktiv, 3-kreativ.....              | 83 |
| Abbildung 18: Anordnung der Interessentypen anhand der Studie.....  | 85 |

---

## 14. Tabellenverzeichnis

|   |    |
|---|----|
| Tabelle 1: Häufigkeiten der Nennung einzelner Berufswahlmotive<br>(Oesterreicher, 1987, S.14) .....   | 57 |
| Tabelle 2: Prozentuale Verteilung der Motivkategorien nach Geschlecht (Ulrich,<br>2004,S.27) .....  | 60 |
| Tabelle 3: Beschreibung der Stichprobe anhand der Ausbildung und<br>Geschlecht.....   | 69 |
| Tabelle 4: Bevorzugte Skalen getrennt nach Ausbildung und Geschlecht .....  | 70 |
| Tabelle 5: Mittelwerte und Standardabweichung der Interessentype für die<br>Gesamtstichprobe, sowie getrennt nach Ausbildung und Geschlecht. .... | 71 |
| Tabelle 6: Mittelwertvergleich der Skala Sozial für HS- und VS-Lehrer .....   | 73 |
| Tabelle 7: Mittelwertvergleich der Skala Sozial für HS- und ASO-Lehrer .....  | 73 |
| Tabelle 8: Multivariate Varianzanalyse der Interessensskalen .....  | 75 |
| Tabelle 9: Ergebnis der Varianzanalyse bezüglich Geschlecht .....   | 75 |
| Tabelle 10: Mittelwerte der Skala "Sozial". .....   | 76 |
| Tabelle 11: Mittelwerte der Skala "Artistic" .....  | 76 |
| Tabelle 12: Mittelwerte der Skala "Realistic" .....   | 76 |
| Tabelle 13: Mittelwerte der Skala ""Investigative" .....  | 76 |
| Tabelle 14: Wechselwirkungen der Faktoren RIASEC und RRK.....   | 82 |

## EUROPÄISCHER LEBENS LAUF



### ANGABEN ZUR PERSON

Name **BAUMGARTNER, EVA**  
Adresse **MEIDLASSE 27/4/4, 1110 WIEN, ÖSTERREICH**  
Telefon  
Fax  
E-mail **eva.baumgartner@tele2.at**  
Staatsangehörigkeit **ÖSTERREICH**  
Geburtsdatum **24. DEZEMBER 1963**

### ARBEITSERFAHRUNG

- Datum (von – bis)  
• Name und Adresse des Arbeitgebers  
**SEPTEMBER 1988 BIS AKTUELL**  
LANDESSCHULRAT FÜR NIEDERÖSTERREICH  
3109 ST. PÖLTEN, RENNBahnstraße 29  
  
HAUPTSCHULLEHRERIN AN DER EHS SCHWADORF  
FÄCHER: MATHEMATIK, MUSIKERZIEHUNG UND INFORMATIK  
BEZIRKSBETREUERIN FÜR INFORMATIONSTECHNOLOGIE
- Tätigkeitsbereich oder Branche  
• Beruf oder Funktion  
• Wichtigste Tätigkeiten und Zuständigkeiten  
• Datum (von – bis)  
• Name und Adresse des Arbeitgebers  
**SEPTEMBER 1986 – AUGUST 1988**  
LANDESSCHULRAT FÜR NIEDERÖSTERREICH  
3109 ST. PÖLTEN, RENNBahnstraße 29  
  
HAUPTSCHULLEHRERIN AN DER MHS GRAMATNEUSIEDL  
FÄCHER: MATHMATIK UND MUSIKERZIEHUNG
- Tätigkeitsbereich oder Branche  
• Beruf oder Funktion  
• Datum (von – bis)  
• Name und Adresse des Arbeitgebers  
• Tätigkeitsbereich oder Branche  
• Beruf oder Funktion  
• Wichtigste Tätigkeiten und Zuständigkeiten  
**AUGUST 2006 – NOVEMBER 2006**  
BILDUNGS- UND FORSCHUNGSZENTRUM „SOZIALES NETZWERK“  
1030 WIEN  
PRAKTIKUMSSTELLE  
MITHILFE BEI AUFNAHMEVERFAHREN  
TESTUNGEN  
ASSESSMENTCENTER

## SCHUL- UND BERUFSBILDUNG

- Datum (von – bis)
- Name und Art der Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung
- Hauptfächer/berufliche Fähigkeiten
- Bezeichnung der erworbenen Qualifikation
- Datum (von – bis)
- Name und Art der Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung
- Datum (von – bis)
- Name und Art der Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung

### SEPTEMBER 1978 BIS JUNI 1982

BUNDESOBERSTUFENREALGYMNASIUM  
WR. NEUSTADT

MATURAFÄCHER: MATHEMATIK, FRANZÖSISCH, DEUTSCH, MUSIKERZIEHUNG  
MATURA MIT GUTEM ERFOLG

### SEPTEMBER 1974 – AUGUST 1978

HAUPTSCHULE POTTSCHACH

### SEPTEMBER 1970 – AUGUST 1974

VOLKSSCHULE WIMPASSING

## PERSÖNLICHE FÄHIGKEITEN UND KOMPETENZEN

MUTTERSPRACHE

DEUTSCH

SOZIALE FÄHIGKEITEN UND KOMPETENZEN

ARBEITEN IN TEAM-TEACHING  
KOMMUNIKATION MIT DEN VERSCHIEDENSTEN ZIELGRUPPEN (SCHÜLERN, ELTERN, BEHÖRDEN,...)  
AUFBEREITUNG VON INHALTEN FÜR VERSCHIEDENE ZIELGRUPPEN

ORGANISATORISCHE FÄHIGKEITEN UND KOMPETENZEN

ERSTELLEN VON ZEITSCHRIFTEN ETC.  
WERBEMITTELERSTELLUNG, HOMEPAGEERSTELLUNG

TECHNISCHE FÄHIGKEITEN UND KOMPETENZEN

ARBEIT AM PC MIT DEN PROGRAMMEN MS OFFICE, MS ACCESS  
ERSTELLUNG EINER VERWALTUNGSSOFTWARE

## ZUSÄTZLICHE ANGABEN

KINDER: BETTINA, GEBOREN AM 12.10.1990 UND JULIUS, GEBOREN AM 30.9.1992