



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Magisterarbeit

„Interessensstrukturunterschiede zwischen Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften ermittelt anhand des RIASEC-RRK in den Dimensionen (R)ealistic, (I)nvestigative und (A)rtistic“

Verfasserin

Bettina Aschauer

Angestrebter akademischer Grad

**Magistra der Naturwissenschaften
(Mag. rer. nat.)**

Wien, im Februar 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

Matrikelnummer:

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Betreuer:

A 298

0103492

Psychologie

ao. Univ.-Prof. Dr. Mag. Martin Arendasy

Widmung

**Für meine verstorbene für immer von ganzem Herzen geliebte Mama
Waltraud Aschauer**

In Dankbarkeit

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Problemstellung	- 1 -
2. Theoretischer Hintergrund	- 2 -
2.1 Der Begriff Interesse	- 2 -
2.1.1 Unterschiedliche Ansätze zur Erklärung von Interesse	- 3 -
2.1.2 Interessensbegriff nach Todt	- 4 -
2.1.3 Differenzierung des Begriffs Interesse	- 5 -
2.1.4 Interesse im Kontext von Studium und Beruf	- 7 -
2.1.4.1 Entwicklung beruflicher Interessen	- 7 -
2.1.4.2 Einflussfaktoren auf Berufs- und Studieninteressen	- 8 -
2.1.4.3 Geschlechtsdifferenzen	- 9 -
2.1.4.4 Interesse und Studienwahl	- 11 -
2.2 Modelle und Theorien	- 13 -
2.2.1 Die Berufswahltheorie von Holland	- 14 -
2.2.1.1 Vier Säulen der Theorie Hollands	- 14 -
2.2.1.2 Sechs Persönlichkeitstypen	- 15 -
2.2.1.3 Das Hexagonale Modell Hollands	- 17 -
2.2.1.4 Fünf Zusatzannahmen	- 18 -
2.2.1.5 Praktische Anwendung der Berufswahltheorie	- 19 -
2.2.1.6 Kritik	- 20 -
2.2.2 Die Trait- und Faktortheorie	- 21 -
2.2.2.1 Die „Drei-Stufen“ der Trait- und Faktortheorie	- 21 -
2.2.2.2 Praktische Anwendung der Trait- und Faktortheorie	- 23 -
2.2.3 Krumboltz´ Theorie: Berufliche Entscheidungsfindung als sozialer Lernprozess	- 24 -
2.2.3.1 Die Theorie des sozialen Lernens der Berufsentscheidung	- 25 -
2.2.3.2 Praktische Anwendung der Berufswahltheorie des sozialen Lernens	- 29 -

2.2.4 Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung von Super	- 30 -
2.2.4.1 Das Torbogenmodell	- 31 -
2.2.4.2 Das Regenbogenmodell	- 32 -
2.2.4.3 Praktische Anwendung von Supers Theorie	- 34 -
2.5 Möglichkeiten zur Erfassung von Interesse	- 35 -
2.5.1 Einsatzbereiche von Interesseninventaren	- 38 -
2.5.2 Verschiedene Verfahren zur Messung von Interesse	- 39 -
2.5.2.1 AIST-R Allgemeiner Interessens-Struktur-Test / Umwelt-Struktur-Test UST-R (Bergmann & Eder, 2005)	- 39 -
2.5.2.2 GIS Generelle Interessens-Skala (Brickenkamp, 1990)	- 42 -
2.5.2.3 BIT II Berufs – Interessen - Test II (Irle & Allehoff, 1984)	- 45 -
2.5.2.4 DIT Differentieller Interessen - Test (Todt, 1971)	- 47 -
2.5.2.5 EXPLORIX – das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung (Jörin, Stoll, Bergmann & Eder, 2003)	- 49 -
2.5.2.6 FSI Fragebogen zum Studieninteresse (Schiefele, Krapp, Wild & Winteler, 1992)	- 52 -
2.6 Interessen und Persönlichkeitseigenschaften von Juristen	- 55 -
2.6.1 Studienerfolgskomponenten von Jusstudenten	- 55 -
2.6.2 Persönlichkeit, Fremdbild und Selbstbild von Richtern	- 56 -
2.6.3 Der Interessenscode für Juristen	- 57 -
3. Fragestellung und Hypothesen	- 60 -
3.1 Beschreibung der Hypothesen	- 60 -
4. Methode	- 63 -
4.1 Beschreibung des verwendeten Interesseninventars RIASEC-RRK	- 63 -
4.2 Untersuchungsdurchführung	- 66 -
4.3 Auswertung	- 67 -

5.	Ergebnisse	- 68 -
5.1	Deskriptive Stichprobenbeschreibung	- 68 -
5.2	Ermittlung des Interessenscode nach Holland	- 69 -
5.3	Prüfung auf Normalverteilung	- 71 -
5.4	Hypothesenprüfung	- 72 -
5.4.1	Hypothesen zur Erfassung von Geschlechtsdifferenzen und Unterschieden zwischen Studenten und Absolventen in Bezug auf die Skala „Realistic“ und deren Unterskalen	- 72 -
5.4.2	Hypothesen zur Erfassung von Geschlechtsdifferenzen und Unterschieden zwischen Studenten und Absolventen in Bezug auf die Skala „Investigative“ und deren Unterskalen	- 76 -
5.4.3	Hypothesen zur Erfassung von Geschlechtsdifferenzen und Unterschieden zwischen Studenten und Absolventen in Bezug auf die Skala „Artistic“ und deren Unterskalen	- 79 -
5.4.4	Hypothesen zur Erfassung von Geschlechtsdifferenzen und Unterschieden zwischen Studenten und Absolventen in Bezug auf die Verhaltensmodalitäten	- 83 -
6.	Interpretation und Diskussion	- 86 -
7.	Zusammenfassung - Abstract	- 90 -
8.	Literaturverzeichnis	- 92 -
9.	Abbildungsverzeichnis	- 96 -
10.	Tabellenverzeichnis	- 98 -
11.	Anhang	- 99 -
11.1	Auflistung der Items des RIASEC-RRK (Arendasy & Steiner, 2006)	- 99 -

1. Einleitung und Problemstellung

Die Entwicklung jedes Menschen ist von verschiedenen Lebensabschnitten geprägt. Ein entscheidender Abschnitt ist die berufliche Entscheidungsfindung, welche von unterschiedlichen Aspekten beeinflusst wird. Einerseits nimmt das Spektrum der persönlichen Kompetenzen Einfluss auf die Berufs- bzw. Studienwahl, andererseits sind individuelle Interessen prägend für die zu treffende Entscheidung.

Die Thematik der Berufs- und Studienfindung wurde von vielen Forschungsrichtungen aufgegriffen und es wurden Modelle entwickelt, die den Interessensbegriff definieren und seine Auswirkungen auf die Berufsentscheidung aufzeigen.

Diese Forschungsansätze haben sich unter anderem die Berufs- und Laufbahnberatung zu Nutze gemacht und daraus eine Vielzahl von Messinstrumenten konzipiert.

Ein Messinstrument ist das 2006 von Arendasy und Steiner entwickelte Interesseninventar RIASEC-RRK. Die Besonderheit dieses Fragebogens ist die Verbindung zweier Aspekte von bereits etablierten Verfahren zu einem. Hierbei wurden die sechs Interessensorientierungen von John L. Holland (1985) („Realistic“, „Investigative“, „Artistic“, „Enterprising“, „Social“ und „Conventional“) und die drei Verhaltensmodalitäten von Brickenkamp R. (1990) („Rezeptiv“, „Reproduktiv“ und „Kreativ“) miteinander kombiniert.

Diese Arbeit stellt einen Beitrag zur Erprobung und Weiterentwicklung des RIASEC-RRK von Arendasy und Steiner (2006) dar. Dieser soll anhand der Untersuchung von Studenten als auch Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften erbracht werden. Dabei liegt das Bestreben grundsätzlich darin, sowohl geschlechtsspezifische und vom Studienfortschritt abhängige Interessensunterschiede als auch Verhaltensmodalitäten zu erfassen.

Um eine einfachere Lesbarkeit dieser Arbeit zu ermöglichen, wird auf geschlechtergerechte beziehungsweise geschlechtsspezifische Formulierungen verzichtet (z.B. der/ die Teilnehmer/in).

2. Theoretischer Hintergrund

Zur Beantwortung der differentialpsychologischen Fragestellung nach geschlechtsspezifischen Interessensunterschieden von Studenten als auch Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften bedarf es vorerst einer ausführlichen Erläuterung bisheriger Forschungen.

Grundsätzlich sollen im Folgenden verschiedene Ansätze zur Erklärung des Interessensbegriffes dargestellt, sowie eine genauere Betrachtung von Interesse im Kontext von Studium und Beruf vorgenommen werden. Weiters werden Modelle und Theorien vorgestellt, welche sich einerseits mit den verschiedenen Formen von Interesse auseinandersetzen (z.B. Berufswahltheorie von Holland) und andererseits die unterschiedlichen Aspekte der beruflichen Entscheidungsfindung und Laufbahnentwicklung aufzeigen (z.B. Krumboltz Theorie, Laufbahnentwicklung von Super). Da es sich bei dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Verfahren (RIASEC-RRK) um ein kürzlich entwickeltes Interesseninventar handelt, werden zur besseren Verständlichkeit die bisher wichtigsten und etabliertesten Verfahren zur Berufs- und Laufbahnberatung dargestellt. Dazu zählen mitunter der Allgemeiner Interessens-Struktur-Test / Umwelt-Struktur-Test UST-R (Bergmann & Eder, 2005), die Generelle Interessens-Skala (Brickenkamp, 1990) und der Berufs – Interessen - Test II von Irle & Allehoff (1984).

2. 1. Der Begriff Interesse

Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Interessensbegriff verlangt vorab die Herkunftsbeschreibung des Wortes Interesse und seine allgemeingültige Definition.

Das Wort Interesse stammt aus dem lateinischen und setzt sich aus *inter* = „zwischen, inmitten“ und *esse* = „sein“ zusammen (Stowasser, Petschenig & Skutsch 1998).

Dies kann ferner als „an etwas teilnehmen oder dabei sein“ interpretiert werden und bezieht sich auf die kognitive Anteilnahme bzw. Aufmerksamkeit, welche ein Individuum auf einen bestimmten Gegenstand oder eine andere Person richtet.

Im Folgenden sollen mehrere Sichtweisen dargestellt werden, welche das Wesen des Interessensbegriffes zu beschreiben und einzugrenzen versuchen.

2.1.1 Unterschiedliche Ansätze zur Erklärung von Interesse

Zwei unterschiedliche Ansätze haben die Interessensforschung wesentlich geprägt. Auf der einen Seite kann Interesse als Disposition (Trait) betrachtet und auf der anderen Seite kann Interesse als ein Zustand (State) definiert werden (siehe Abbildung 1).

State – Ansatz. Der Interessenszustand im Sinne des State- Ansatzes kann als grundsätzlich situations- und zeitabhängig beschrieben werden, wobei vor allem kontextabhängige Variablen das Zustandekommen des Interesses prägen (Bergmann, 2003).

Trait – Ansatz. Der Trait – Ansatz vertritt die Ansicht, dass Interesse als ein relativ stabiles, situationsunabhängiges individuumsspezifisches Merkmal gesehen werden kann, welches in die Persönlichkeit eines Menschen integriert ist.

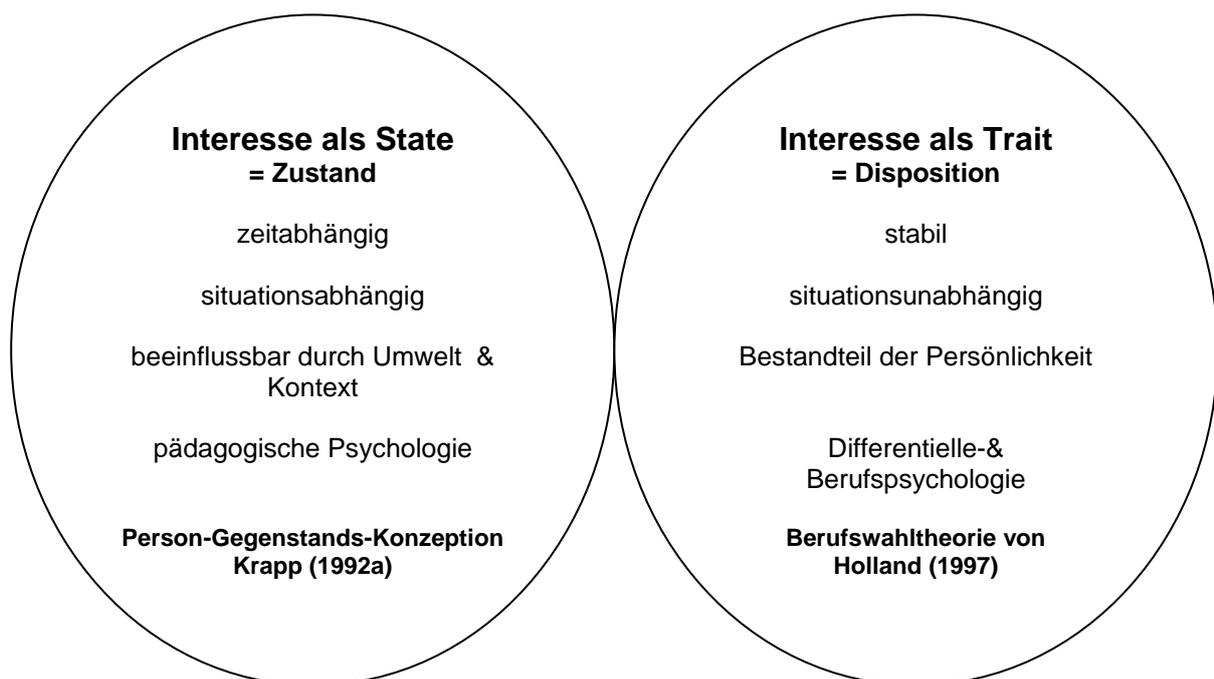


Abbildung 1: Interesse als State oder Trait (Quelle: Bergmann 2003 & Steiner 2006, S. 4)

Differentielle Psychologie. Die Differentielle Psychologie (Trait - Ansatz) versucht mit wissenschaftlichen Mitteln einerseits die Anzahl von Interessensstrukturen und ihre Dauerhaftigkeit zu erfassen, andererseits beschäftigt sie sich mit interindividuellen

Unterschieden von Interessen, deren Entstehung und Wechselwirkung mit anderen Faktoren. Diesen Themenbereich wird mit Hilfe psychometrischer Tests und Interesseninventaren nachgegangen, mit der Möglichkeit durch die erhobenen Informationen einer Person mehr oder weniger komplexe Eigenschaftsprofile zu erstellen.

Im Sinne der Differentiellen Psychologie und dem Trait- Ansatz wird davon ausgegangen, dass laut Bergmann und Eder (1992) Interessen „ relativ stabile, kognitive, emotional und werthaft in der Persönlichkeit verankerte Handlungstendenzen sind, die sich nach Art, Richtung, Generalisiertheit und Intensität unterscheiden“ (S. 7).

Dies bedeutet, dass Interessen von kognitiven Strukturen sowie der emotionalen Grundstimmung einer Person abhängen, wobei ein wesentlicher Bestandteil die emotional erlebte Bedeutsamkeit bei der Auseinandersetzung mit einer bestimmten Thematik ist. Interesse ist somit aus der Sicht der differentiellen Psychologie handlungsveranlassend und relativ situationsunabhängig.

2.1.2 Interessensbegriff nach Todt

Grundsätzlich unterscheidet Todt (1994) drei Dimensionen von Interesse:

- 1) Interesse als „Kontext“ (schulische und berufliche Komponente sowie Freizeit)
- 2) „Inhaltliche“ Aspekte von Interesse (z.B. Berufsinteressen von Holland etc.)
- 3) Differenzierung verschiedener Formen von Interesse (allgemeine und spezifische Interessen sowie Interessiertheit)

Interessen sind laut Todt (1995) sowohl Voraussetzung als auch Ergebnis der Sozialisation, dabei ist ihre Entwicklung erheblich von der aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit seiner sozialen Umwelt geprägt. Die Funktion der Interessen ist vielseitig, mitunter dienen sie als WahrnehmungsfILTER, wobei bestimmte Sozialisationsinstanzen, wie zum Beispiel Schule oder Familie eine wesentliche Rolle spielen. Berufs- und Studienfachwahlen, welche auf der Basis von Interessen getroffen werden, können demnach als Folge dieser aktiven und passiven Sozialisation betrachtet werden.

Todt (1995) entwickelte seinen Interessensbegriff vor allem auf Basis des Definitionsversuches von Izard (1981), welcher Interesse mittels seiner differentiellen Emotionstheorie zu belegen versucht, die das Interesse als eine grundsätzliche motivationale Voraussetzung für alltägliche Tätigkeiten ansieht. Izard (1981) schreibt Interesse folgenden

Wirkmechanismus zu: „[...] es tritt häufig in Kombination und manchmal in Konflikt auf mit einem oder mehreren der anderen Affekte und es interagiert fortwährend mit perzeptiv-kognitiven Prozessen...“ (zitiert nach Todt, 1995, S. 60). Interesse steht laut Izard (1981) in enger Wechselwirkung mit intrinsischer Motivation (= Beweggrund des Handelns, welcher, aus innerem Antrieb entsteht; Bliesender et. al, 2001) wobei es seiner Ansicht nach den Informationsverarbeitungsprozessen voran geht und nicht deren Resultat ist.

Das Konstrukt Interesse ist laut Todt (1995) im Alltag wesentlich für:

- die Studien- oder Berufswahl,
- das Lernen im allgemeinen Sinne,
- das Freizeitverhalten
- und eine positive Befindlichkeit.

Jedoch schreibt er Interesse auch noch Bedeutung in folgenden Bereichen zu:

- der kognitiven (alle Prozesse, die mit dem bewussten Erkennen zusammenhängen z.B. Lernen, Vorstellung, Denken etc.) Entwicklung,
- der affektiven Lernziele
- und Komponenten des Selbstbildes.

2.1.3 Differenzierung des Begriffs Interesse

Todts (1995) Versuch den Begriff Interesse zu differenzieren hatte die Unterteilung in drei Formen von Interesse zur Folge: das „Allgemeine“ Interesse sowie das „Spezifische“ Interesse und die „Interessiertheit“. Im Nachfolgenden sollen diese drei Begriffe und ihre Merkmale beschrieben werden.

Allgemeine Interessen. Die allgemeinen Interessen beziehen sich auf verschiedene Gegenstands-, Tätigkeits- oder Erlebnisbereiche (z.B. Kunst, Sport, Literatur...). Hierbei handelt es sich um Verhaltens- oder Handlungstendenzen, die relativ überdauernd und verallgemeinert sind und von kognitiven, affektiven und konativen (handlungsbezogenen) Komponenten geprägt werden. Die Entstehung allgemeiner Interessen ist von der kognitiven Entwicklung und dem Selbstbild begründet, jedoch entstehen sie relativ unabhängig von konkreten Erlebnissen. Ihr Verlauf ist von der Entwicklung innerhalb der Kindheit und

Jugend beeinflusst, innerhalb derer es zur Differenzierung der Interessen und eventuell einer Reduktion der Interessen kommt.

Spezifische Interessen. Diese werden auch individuelle oder persönliche Interessen genannt. Hierbei handelt es sich wie bei den allgemeinen Interessen um Verhaltens- oder Handlungstendenzen, welche relativ überdauernd sind. Sie unterscheiden sich von „Allgemeinen Interessen“ dahingehend, dass sie spezifisch sind, und sich das Interesse auf spezielle Gegenstände, Tätigkeiten oder Erlebnisse richtet. Die Entstehung spezifischer Interessen wird von der persönlichen Entwicklung, konkreten Anregungen und wiederholten befriedigenden Handlungsausführungen geprägt. Spezifische Interessen passen sich an das Selbstbild des Individuums an und können am Einfachsten über eine offene Befragung erfasst werden („Was interessiert dich am meisten?“).

Interessiertheit. Dabei handelt es sich um den Zustand positiver emotionaler Befindlichkeit. Weitere Kennzeichen für Interessiertheit sind Gefühle der Sympathie und Aufmerksamkeit, im Unterschied zu Abneigung und Eintönigkeit. Der Zustand der Interessiertheit wird als relativ unabhängig von der inneren Wesensart verstanden. Die Interessiertheit ist in einem hohen Maß von seinen Umweltbedingungen (z.B. Unterrichtsbedingungen) abhängig und wird durch diese bestimmt.

Krapp (2002) definiert vier Merkmale bei der Abgrenzung der Interessenskonzeption. Dabei handelt es sich um eine Konzeption, welche auf Berufsinteressenstheorien basiert (zitiert nach Rost & Sparfeldt, 2005, S. 6 ff.):

Kognitive Aspekte. Das Ziel bei den kognitiven Aspekten liegt darin, dass eine Person bemüht ist, ihr Wissen über einen bestimmten Interessensbereich zu vertiefen.

Dadurch haben interessensspezifische Tätigkeiten ihre Basis auf kognitiven und komplexen Strukturen.

Emotionale Aspekte. Hierbei wird laut Prenzel (1988) ein positives Grundgefühl bzw. eine Spannung (arousal) von einer emotionalen Färbung (welche zum Beispiel beim Sehen eines interessanten Gemäldes auftritt) und von dem eigenen Kompetenzerleben unterschieden.

Wertbezogene Aspekte. Bei wertbezogenen Aspekten wird davon ausgegangen, dass die interessierenden Gegenstände und Handlungen einen subjektiven Wert für das Individuum haben.

Intrinsische Qualität. Das Hauptanliegen des Aspekts der intrinsischen Qualität liegt darin, dass die interessensspezifischen Tätigkeiten mit den gewollten sowie ausgeführten Handlungen übereinstimmen sollten.

2.1.4 Interesse im Kontext von Studium und Beruf

In den folgenden Kapiteln sollen sowohl die Entwicklung beruflicher Interessen beschrieben werden als auch die Faktoren, welche auf Berufs- und Studieninteresse, Einfluss nehmen. Des Weiteren soll im Speziellen auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede innerhalb der Interessensentwicklung eingegangen werden sowie auf den Zusammenhang von Interessen mit der Studienwahl.

2.1.4.1 Entwicklung beruflicher Interessen

Die Entwicklung von Interessen soll im folgenden Abschnitt kurz umrissen werden, um einen Eindruck von den einzelnen Entwicklungsphasen zu vermitteln. Ihre Beschreibung ist an die von Gottfredson (1981) formulierte Stufenabfolge der Individualentwicklung angelehnt (siehe Rost und Sparfeld, 2005, S.18):

Jüngere Kinder (ca. 3 bis 5 Jahre)	Kinder in diesem Alter orientieren sich an Eigenschaften wie „ Größe “ und „ Stärke “, Berufe werden grundsätzlich nur erwachsenen Personen zugeschrieben.
Frühes Schulalter (ca. 6 bis 8 Jahre)	In dieser Phase kommen vorwiegend Geschlechtsrollen zum Tragen. Hinsichtlich der Äußerung von Berufswünschen werden Tätigkeiten, welche sich von den geschlechtstypischen Berufsbildern unterscheiden, nicht als zukünftige Berufsmöglichkeit herangezogen.
Mittleres Schulalter (ca. 9 bis 13 Jahre)	In dieser Altersklasse ist größtenteils das Prestigeniveau Voraussetzung für die Berufswahl. Die Berufsbilder werden einer sozialen Beurteilung unterzogen.
Jugendalter (ab ca. 14 Jahren)	Die Orientierung in dieser Phase erfolgt an der eigenen Person . Hierbei spielen persönliche Interessen, Werteinstellungen und Kompetenzen eine wichtige Rolle.

Tabelle 1: Stufenabfolge der Individualentwicklung (Gottfredson, 1981)

Laut Gottfredson (1981) kommt es demnach als Folge der persönlichen Entwicklung zu einer zunehmenden Reduktion von beruflichen Möglichkeiten, welche notwendigerweise an die eigenen Kompetenzen, Einstellungen und Interessen adaptiert sein sollten.

2.1.4.2 Einflussfaktoren auf Berufs- und Studieninteressen

Die individuellen Ausprägungen der Berufs- und Studieninteressen werden durch unterschiedliche Einflussfaktoren geformt. Als Haupteinflussfaktoren sind in der Literatur Geschlecht (siehe Kapitel 2.1.3.4), Alter, der soziodemographische sowie sozioökonomische Hintergrund und die Schulbildung angegeben (Fux, 2006).

Im Folgenden soll ausführlich auf den soziodemographischen bzw. den sozioökonomischen Hintergrund eingegangen werden.

Soziodemographischer Hintergrund. Hierbei ist in Bezug auf die Berufsinteressen besonderes Augenmerk auf den Stadt-Land-Unterschied zu legen. Fux (2006) bezieht ihre These hauptsächlich auf die unterschiedliche wirtschaftliche Struktur sowie das vielseitige Angebot an Bildungswegen und beruflichen Möglichkeiten. In ländlichen Gebieten wurden bisher die Berufsinteressen durch die Familientraditionen geprägt, jedoch durch die zunehmende Industrialisierung und Urbanisierung wurde Peergroups immer mehr Einfluss auf die Entwicklung beruflicher Interessen zugesprochen.

In städtischen Gebieten besteht im Allgemeinen ein breiteres Angebot an Berufswahlmöglichkeiten, wobei das hohe Maß an Informations- und Ausbildungsmöglichkeiten eine lenkende Funktion bei der beruflichen Entscheidungsfindung einnimmt (Fux, 2006).

Sozioökonomischer Hintergrund. Fux (2006) verweist auf das soziologische Modell von Hotchkiss & Borow (1994), die die Einflussnahme des elterlichen Status und Ausbildungsniveaus auf die Berufspläne der Heranwachsenden beschreibt. In einer Untersuchung von Allehoff (1985) konnte gezeigt werden, dass mit steigender Schicht die Vorliebe für verwaltende Betätigungen zurückgeht.

Schulbildung. Fux (2006) führt Berufsinteressensunterschiede auf verschiedene Ausbildungszweige zurück. Gymnasiasten zum Beispiel zeigen mehr Interesse an Sozial- und

Erziehungswissenschaften, wohingegen bei Real- und Gesamtschülern stärkeres Interesse in den technisch- naturwissenschaftlichen Richtungen zu finden ist. Des Weiteren nimmt die Koedukation bzw. die Monoedukation einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung von Interessen ein (siehe Kapitel 2.1.4.3).

2.1.4.3 Geschlechtsdifferenzen

Im Bereich der Interessen können klare Geschlechtsunterschiede festgestellt werden. Das biologische Geschlecht hat jedoch nach Preiser (2003) nur einen untergeordneten Einfluss, vielmehr handelt es sich um einen kulturabhängigen Sozialisationseffekt. Die Geschlechtsdifferenzen können demnach als eine gesellschaftlich geprägte, aber veränderbare Realität betrachtet werden.

Entwicklungspsychologisch betrachtet wird die Zuschreibung geschlechtsspezifischer Interessen erst in der Pubertät relevant. In dieser Phase nutzen jeweils Jungen und Mädchen die geschlechtstypische Identifikation vermehrt mit der Intention, sich „[...] voneinander abzugrenzen und ihre unterschiedlichen Positionen zu markieren“ (Gisbert, 2001, S. 11) und sich dadurch in ihrer Geschlechtsidentität zu festigen.

Der soziale Verlauf der Geschlechtsdifferenzierung ist im schulischen Zusammenhang daran erkennbar, dass es bei weiblichen Schülerinnen zu einer deutlichen Reduktion des Interesses an Mathematik und den exakten Naturwissenschaften kommt (Hoffmann & Lehrke, 1986; Todt, 1979, 1990).

Im Allgemeinen wurde in zahlreichen Untersuchungen zu beruflichen Interessen ein klarer Geschlechtsunterschied deutlich. Laut Bergmann (2003) gehören zu den „männlichen“ Interessen naturwissenschaftliche und technische Gebiete, zu den „weiblichen“ Bereichen kontakt- und sprachbezogene als auch künstlerische Interessen. Die Untersuchungen der Eichstichprobe des AIST (siehe Kapitel 2.5.2.1) bestätigen diese Aussagen. Beispielsweise konnte ein höheres Interesse bei „[...]männlichen Probanden in den Skalen „praktisch-technischer“ (R: $d = 1.00$), „intellektuell-forschender“ (I: $d = 0.46$) sowie – schwächer – „konventioneller“ Interessen (C: $d = 0.23$), bei weiblichen Probanden in den Skalen „künstlerisch-sprachlicher“ (A: $d = -0.77$) und „sozialer“ Interessen (S: $d = -0.95$)“, erfasst werden (Bergmann & Eder, 2000, zitiert nach Rost & Sparfeldt, 2005, S. 22).

Zu den männlichen Interessen im Sinne der Konzeption Hollands zählen die „praktisch-technische (R) und intellektuell–forschende (I) Orientierung, bei sozialen (S) und

künstlerisch-sprachlichen (A) Interessen dominiert das weibliche Geschlecht“ (Bergmann, 2003 S. 69).

Auch Gold (1985, zitiert nach Rost & Sparfeldt, 2005, S.22) beschreibt in seinen Untersuchungen anhand der Differentiellen Interessen- Test - Skalen (siehe Kapitel 2.5.2.4) klare Geschlechtsdifferenzen im Jugendalter. Hierbei konnte ein eindeutig höheres Interesse von männlichen Schülern im Bereich „Technik/Naturwissenschaften“ ($d = 0,74$) sowie „Mathematik“ ($d = 0,42$) und ein weniger hohes Interesse in der Skala „Politik und Wirtschaft“ ($d = 0,17$) als bei den weiblichen Schülerinnen festgestellt werden. Gemäß den bisherigen Untersuchungen zeigten die Schülerinnen ein deutlich höheres Interesse in den Bereichen „Biologie“ ($d = -0,45$), „Musik“ ($d = -0,54$), „Sozialpflege und Erziehung“ ($d = -0,63$), „Literatur und Sprache“ ($d = -0,70$) und „Kunst“ ($d = -0,78$). Die Bereiche „Verwaltung und Wirtschaft“, „Sport“ und „Unterhaltung“ zeigten keine eindeutigen Interessenunterschiede der Geschlechter.

In einer Untersuchung von Giesen et al. (1992) konnte der geschlechtstypische Trend in der Studienwahl bestätigt werden. Hierbei wählten Männer tendenziell öfter den Bereich der Naturwissenschaften und ihm verwandte Fächer, Frauen entschieden sich häufiger für Geisteswissenschaften und ähnliche Gebiete.

Mono- und Koedukation. Ein wesentlicher Einfluss auf die Berufs- und Studienwahl ist durch das Geschlecht und den Schultyp gegeben. Dabei handelt es sich bei der Unterscheidung des Schultyps um die Unterrichtsformen der Mono- und Koedukation. Unter Monoedukation wird die getrennte Klassenführung von Jungen und Mädchen verstanden und Koedukation stellt die gemeinsame Unterrichtsform von Mädchen und Jungen dar. Giesen et al. (1992) konnte nachweisen, dass Frauen aus Mädchenschulen sich deutlich öfter (54 %) bei der Studienwahl für Mathematik, Physik, Chemie, Informatik und Technik entschieden als Mädchen aus koedukativen Schulen. Dieser Trend konnte bei männlichen Schülern nicht bestätigt werden.

Dementsprechend konnten allgemeine Unterschiede in der Interessensentwicklung von Mädchen und Jungen erfasst werden, welche eine deutliche Abhängigkeit vom Schultyp zeigen. Holz-Ebling und Hansel (1993) stellten ebenso Interessensunterschiede an monoedukativen Schulen fest. An diesen zeigten Mädchen mehr Interesse an Technik, Naturwissenschaften und Mathematik als weibliche Schüler an gemischten Schulen. Es konnte jedoch ebenso ein verstärktes Interesse bei Mädchenschulen in geschlechtstypischen

Fächern wie Biologie und Musik, nachgewiesen werden. An reinen Jungenschulen wurden laut Giesen et al. (1992) häufiger sprachlich-literarische Kurse ausgesucht als an koedukativen Schulen. Die bisherigen Untersuchungsergebnisse, machen den Eindruck, dass weiblichen Schülern an monoedukativen Schulen eine weiter gefächerte Interessensentwicklung möglich ist.

2.1.4.4 Interesse und Studienwahl

Die Studien- bzw. Berufswahl ist ein komplexer Entscheidungsprozess, der von vielen Faktoren beeinflusst wird und dessen Verlauf individuell unterschiedlich ist. Aufgrund der Komplexität dieses Prozesses haben sich in der Wissenschaft eine Vielzahl von Ansichten über seine Entstehung, seinen Verlauf, seine Einflußfaktoren etc. entwickelt.

Vroom (1964) vertritt beispielsweise die Ansicht, dass die Studien- bzw. Berufswahl einen Kompromiss darstellt, zwischen dem, was eine Person beruflich gerne machen möchte, und dem, was sie tatsächlich als Studienrichtung bzw. Beruf wählt. Dabei unterscheidet er zwischen „preferred occupation“ (bevorzugter Beruf), „chosen occupation“ (gewählter Beruf) und „attained occupation“ (erlangter Beruf).

Jene Modelle, welche die Kongruenz von Person und Umwelt in den Mittelpunkt ihrer Forschung stellen (vgl. Dawis & Lofquist, 1984; Holland, 1992), gehen davon aus, dass die Wahl des Studiums oder Berufs und deren Beständigkeit von den Eigenschaften der individuell unterschiedlich wahrgenommenen Arbeits- bzw. Lernumwelt abhängen. Die Gründe für Berufswahlentscheidungen sind demnach erheblich von der Wechselwirkung von Person und Umwelt beeinflusst.

Der Ansatz von Lent und seinen Kollegen (1994) verweist auf die wesentliche Bedeutung des persönlichen Interesses („intrinsic interest“) auf die Berufs- bzw. Studienwahl und macht die Rolle der Wechselwirkung von Selbstkonzept und wahrgenommener Umwelt deutlich. Laut Müller (2001, S. 71) „[...] bedingt die Interaktion von Selbstwirksamkeitserwartungen, inhaltlichen Zielerwartungen und Interessen die Auswahl von Berufszielen sowie konkrete Realisierung der Berufs- oder Studienentscheidung“.

Zusätzlich zu der Bedeutsamkeit von Umwelteinflüssen, persönlichen Erwartungen und Haltungen gegenüber dem Studienfach bzw. Beruf sind ebenso Motive maßgebliche Entscheidungsträger bei der Wahl des Studiums oder Berufes (Krapp, 1997). Einerseits können Motive nach Inhalten beschrieben werden und andererseits können differenzierte Motive direkt mit dem Interesse am Studium in Beziehung gebracht werden. Studienbezogene Interessen wirken nach Krapp (1997) demnach nicht nur auf die Studienwahl, sondern haben auch Einfluss auf die Zielgerichtetheit, den Studienverlauf und das Resultat des Studiums.

Das Ergebnis einer Surveystudie ergab, dass intrinsische Motive, wie Fachinteresse, Neigung und Eignung, primäre Beweggründe bei der Wahl eines Studienfaches sind. Weniger bedeutsam für die Studienwahl sind die Verwendbarkeit sowie extrinsisch- materielle oder soziale Motive (Müller, 2001).

Des Weiteren wird die Studienwahl von geschlechtsspezifischen Unterschieden geprägt. Intrinsische Motive, wie das Interesse am Studienfach beeinflussen Frauen bei der Studienwahl mehr als männliche Studenten. Diese Annahme wird durch die Tatsache unterstützt, dass Frauen häufiger Studienfächer mit geringerem Verwertungszusammenhang wählen, wie z. B. Sprach-, Kultur- und Sozialwissenschaften. Laut Studien von Lewin, Heublin, Sommer, Cordier & Andermann (1994) nehmen extrinsische Studienwahlmotive bei Frauen in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften leicht zu. Zusätzlich wirken arbeitsmarktbezogene Warnungen einer den Interessen entsprechenden Studienwahl entgegen, was zum Beispiel häufig in den Sprach- und Kulturwissenschaften, Kunst, Rechtswissenschaften oder Lehramtsfächern vorkommt.

Trotz dieser Tendenzen werden Studienrichtungen großteils nicht nach Status und Verdienst gewählt, vielmehr wird von Seiten der Studierenden versucht, extrinsische Motive mit Interessen zu verbinden, „...d.h. die angehenden Akademiker tendieren heutzutage dazu, Beruf und Status mit der an Können, Neigungen und Interessen orientierten Selbstverwirklichungen zu vereinen, wobei „private“ Lebensentwürfe Berücksichtigung erfahren“ (Heublein & Sommer, 2000 zitiert nach Müller, 2001, S. 73).

2.2 Modelle und Theorien

Der Prozess der Berufswahl wird von vielen Faktoren beeinflusst. Brown & Brooks (1994) haben versucht, den Berufswahlprozess und die dazu entwickelten Theorien und Modelle unterschiedlichen Kategorien zuzuordnen. Im Wesentlichen können die Berufswahltheorien in drei Bereiche unterteilt werden (siehe Abbildung 2). Einerseits können die Theorien zusammengefasst werden, welche die Motive und Gründe für eine bestimmte Berufsentscheidung beschreiben. Dazu zählen unter anderem die Berufswahltheorie von Holland, die Trait- und Faktortheorie von Parson sowie Roe's Bedürfnistheorie (auf die im folgenden Kapitel nicht eingegangen wird). Andererseits bildet die berufliche Entscheidungsfindung einen wesentlichen Aspekt der Berufswahltheorien. Zu diesem Bereich gehört die Theorie des sozialen Lernens von Krumboltz. Die letzte Kategorie ist die Lebens- und Berufsentwicklung zu dieser zählt Super's Theorie der Laufbahnentwicklung.

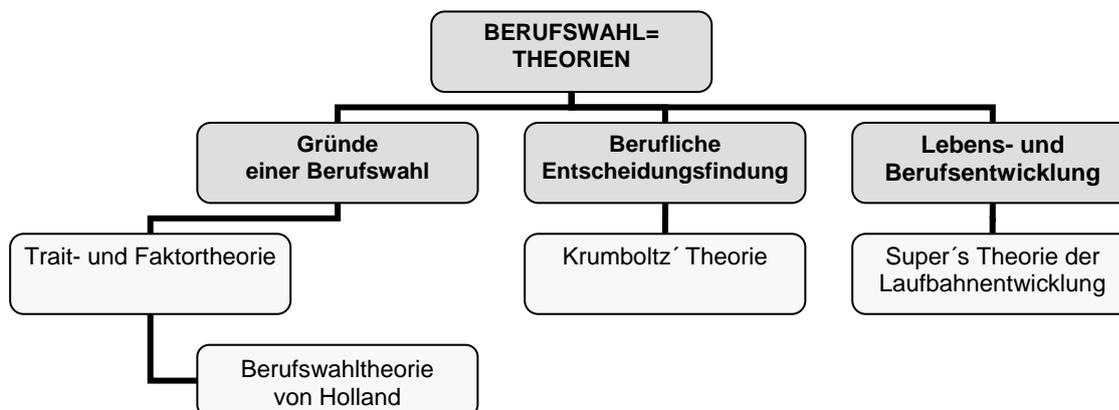


Abbildung 2: Übersicht der Berufswahltheorien (vgl. Brown & Brooks, 1994)

2.2.1 Die Berufswahltheorie von Holland

Die Hauptintention John L. Hollands war es eine Theorie zu entwickeln, die „einfache, kostensparende, praktische Definitionen und Maßnahmen“ (Holland, 1985a, S.7) generiert. Dadurch nimmt er Abstand von Konstrukten, welche sich in der Praxis aufgrund ihrer Komplexität als ungeeignet herausstellten. Hollands Modell ist auf der Annahme aufgebaut, dass Interessen einen wichtigen Aspekt der Handlungsregulation, welche das charakteristische intrinsisch motivierte Verhalten und die Aufmerksamkeit eines Menschen regulieren, darstellen. Daraus resultiert die Bedeutsamkeit der Berufswahl, weil die Zufriedenheit und das Anforderungsprofil eines Berufes von der Kongruenz der persönlichen Interessen und der beruflichen Umwelt abhängig sind.

Vier Hauptannahmen und sechs Persönlichkeitstypen dienen als Basis für Hollands Theorie.

2.2.1.1 Vier Säulen der Theorie Hollands

Annahmen. Hollands (1985a) Theorie stützt sich auf vier Hauptannahmen:

1. *„In unserer Kultur können die meisten Menschen einem von sechs Persönlichkeitstypen zugeordnet werden: realistisch, forschend, künstlerisch, sozial, unternehmerisch oder konventionell“* (S. 2). Holland geht in seiner Theorie davon aus, dass die Art und Weise wie ein Mensch mit seiner Umwelt interagiert, erkennen lässt, welchem Persönlichkeitstyp er zugehörig ist. Die Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt lässt darauf schließen, dass auch Umwelten bestimmten Prägungen (z. B. kulturelle, wirtschaftliche etc.) unterworfen zu sein scheinen.

2. *„Es gibt sechs Arten von Umwelten: die realistische, forschende, künstlerische, soziale, unternehmerische, oder konventionelle Umwelt“* (S.3). In Abhängigkeit von dem Persönlichkeitstyp sucht der Mensch jene Umwelt auf, die seinem Persönlichkeitstyp am ehesten entspricht.

3. *„Jeder Mensch sucht eine Umwelt, die es ihm ermöglicht, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten anzuwenden, sowie Einstellungen und Worte auszudrücken und in der er Probleme und Rollen übernehmen kann, die seinem Typ entsprechen“* (S.4).

4. *„Verhalten ist das Ergebnis zwischen Persönlichkeit und Umwelt“* (S.4). Laut Weinrach und Srebalus (1990) soll das Wissen über die Persönlichkeit und die Berufsumwelt

eines Individuums Prognosen über wichtige Lebensereignisse, wie zum Beispiel Berufswahl, Berufserfolg, Berufswechsel usw., ermöglichen.

2.2.1.2 Sechs Persönlichkeitstypen

Laut Holland ergeben sich charakteristische Persönlichkeitsstrukturen oder Subtypen aus sechs Formen, nämlich der realistischen, forschenden, künstlerischen, sozialen, unternehmerischen oder konventionellen Orientierung (vgl. Weinrach & Srebalus, 1994, S. 50 ff.). Diese verschiedenen Persönlichkeitstypen überschneiden sich mehr oder weniger woraus Mischtypen entstehen, die zu einer bestimmten Interessensbereich tendieren. Eine kurze Beschreibung der einzelnen Typen soll einen Einblick in ihre strukturellen Beschaffenheiten geben. Dabei werden die Interessen, das Berufsfeld und die Persönlichkeitseigenschaften berücksichtigt (vgl. Fux, 2006, S. 74, 75).

„Realistic“ (R):

Der *realistische* (handwerklich-technische) Typus bevorzugt Tätigkeiten, in denen er seine Koordinationsfähigkeit und Handgeschicklichkeit einsetzen kann und diese zu einem deutlichen Resultat führen. Grundsätzlich sind ihre Fertigkeiten im Umgang mit Maschinen, Werkzeugen, Tieren und im landwirtschaftlichen Bereich lokalisiert.

Persönlichkeitseigenschaften: geradlinig, geschickt, technisch begabt

Berufsbeispiele: Mechaniker, Elektriker, Landwirt

Berufsbereiche: Technik, Handwerk, Landwirtschaft

„Investigative“ (I):

Der *forschende* (untersuchend-forschende) Typus stellt systematische Beobachtung und Forschung in den Mittelpunkt seiner Tätigkeiten. Er zeichnet sich durch eine mathematisch-analytische und wissenschaftliche Begabung aus.

Persönlichkeitseigenschaften: scharfsinnig, analytisch, lernfreudig

Berufsbeispiele: Physiker, Laborant, Forscher

Berufsbereiche: Wissenschaft, Forschung

„Artistic“ (A):

Der *künstlerische* (kreativ-künstlerische) Typus zieht Tätigkeiten vor, welche originelle, expressive und selbstbetrachtende Aktivitäten ermöglichen und Kreativem Raum geben. Sie weisen Fähigkeiten und Fertigkeiten vor allem im musischen, sprachlichen, künstlerischen und schauspielerischen Bereich auf.

Persönlichkeitseigenschaften: fantasievoll, schöpferisch, idealistisch, intuitiv

Berufsbeispiele: Schauspieler, Schriftsteller, Designer

Berufsbereiche: Kunst, Theater, Journalismus, Musik

„Social“ (S):

Der *soziale* (erziehend-pflegende) Typus hat seine Stärken im Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen. Daher bevorzugt er Aktivitäten, bei denen er sich mit anderen Menschen in Form von Pflegen, Versorgen, Unterrichten oder Lehren auseinandersetzen kann.

Persönlichkeitseigenschaften: hilfsbereit, menschen- und beziehungsorientiert

Berufsbeispiele: Lehrer, Psychotherapeut, Krankenpfleger

Berufsbereiche: Schule/Bildung, Gesundheitswesen, Beratung

„Enterprising“ (E):

Der *unternehmerische* (führend-verkaufende) Typus präferiert Aktivitäten, welche wirtschaftliche Gewinne erzielen oder bestimmte Organisationsziele erreichen. Hierbei beeinflusst er andere Menschen durch den Einsatz von Sprache oder anderer Mittel, wodurch seine Stärken in der Führungs- und Überzeugungsqualität liegen.

Persönlichkeitseigenschaften: aktiv, dynamisch, geschäftstüchtig, führungsfähig

Berufsbeispiele: Manager, Politiker, Verkäufer

Berufsbereiche: Management, Verkauf, Wirtschaft

„Conventional“ (C):

Der *konventionelle* (ordnend-verwaltende) Typus hat seine Stärken im strukturierten und regelhaften Umgang mit Daten, welche im Zusammenhang mit ihrer Verwaltung, Organisation und Reproduktion zu sehen sind (vgl. Weinrach & Srebalus, 1994, S. 50).

Persönlichkeitseigenschaften: sorgfältig, ordentlich, diszipliniert

Berufsbeispiele: Kaufmännischer- oder Bankangestellter, Kassier, Sekretär

Berufsbereiche: Büro, Schalterberufe

2.2.1.3 Das Hexagonale Modell Hollands

Hexagonales Modell. Das Hexagonale Modell Hollands ist das zentrale Element von Hollands Berufswahltheorie (siehe Abbildung 3). Hollands *hexagonales Strukturmodell* ermöglicht nicht nur Informationen über die psychologische Nähe der verschiedenen Interessensdimensionen zu bekommen, sondern impliziert gleichzeitig eine prototypische Gestalt der individuellen Interessensprofile (Gurtman & Pinkus, 2003). „Das Hexagonale Modell ist sehr wichtig für ein Verständnis der Theorie, der Instrumente und des Klassifikationssystems. Jeder Eckpunkt repräsentiert – in der eben genannten Reihenfolge – eine der sechs Persönlichkeitstypen“ (Weinrach & Srebalus, 1994, S. 50). Bergmann und Eder geben in ihrem Manual zum Allgemeinen Interessens-Struktur-Test (AIST) (1992) eine klare graphische Anordnung der Interessen nach Holland an, was vor allem der Definition der Ähnlichkeit von Persönlichkeits- und Interessentypen dient. Demnach werden die sechs Ecken des Hexagons von den sechs Interessentypen gebildet, die Anordnung erfolgt von links nach rechts, wobei die Ecken als R, I, A, S, E und C gekennzeichnet sind. Aus diesen Buchstaben werden die sogenannten Holland-Codes gebildet. Die psychologische Ähnlichkeit zweier Typen ist umso größer, je näher sie im Hexagon beieinander liegen. Die gegenüberliegenden Ecken/Interessen (R-S, I-E, A-C) sind sich demnach keineswegs ähnlich.

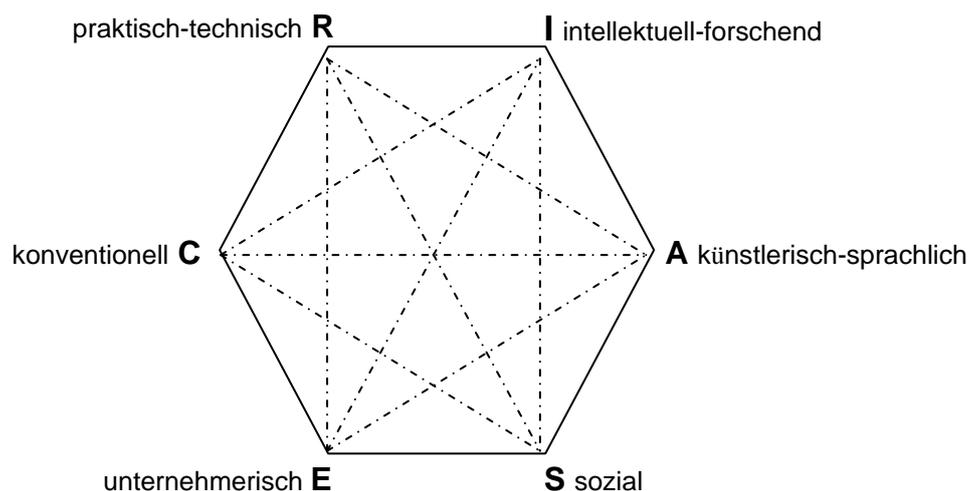


Abbildung 3: Das hexagonale Modell (vgl. Holland 1997, S.35)

2.2.1.4 Fünf Zusatzannahmen

Zu den vier Grundannahmen entwickelte Holland (1973a) fünf Zusatzannahmen, welche auch als *sekundäre Konstrukte* bezeichnet werden. Laut Fux (2006, S. 77) erweitern die sekundären Konstrukte „die Kenntnis der individuellen Persönlichkeit und des Charakters ihrer Berufswahl und erlauben damit prinzipiell Prognosen über Berufswahl, Berufswechsel, Berufserfolg, über Ausbildungs- bzw. Lernerfolg oder auch Freizeitverhalten“. Sie werden aus den sechs Persönlichkeitstypen abgeleitet und ermöglichen weitere Aussagen über die Passung zwischen der Person und der Umwelt (vgl. Weinrach & Srebalus, 1994, S. 50ff):

1. Konsistenz. Die Zusatzannahme *Konsistenz* dient dazu, etwas über die psychologische Ähnlichkeit bzw. die Unähnlichkeit der Persönlichkeitstypen sowie der Umwelttypen auszusagen. Dabei weisen einige Typkombinationen mehr Ähnlichkeit auf als andere. Die Untersuchung der ersten beiden Buchstaben des Holland-Codes ist die einfachste Technik die Konsistenz zu bestimmen. Wenn zwei Typen unmittelbar nebeneinander liegen, kann davon ausgegangen werden, dass sie vereinbare Interessen bzw. Umweltanforderungen haben (z.B. RI); dann wird laut Bergmann & Eder (1999) von einer hohen Konsistenz ausgegangen. Kennzeichnend für eine inkonsistente Typ Paarung sind zwei gegenüberliegende Buchstabencodes (z.B. AC). Wenn ein Buchstabe auf dem Hexagon dazwischen steht (z.B. RA oder SC), spricht Holland von einer mittleren Konsistenz. Laut Weinrach & Srebalus (1994) besteht eine der Hauptfunktionen des Hexagons darin, den Grad der Persönlichkeitskonsistenz festzustellen.

2. Differenzierung. Die Differenzierung soll eine Aussage über den Grad der Klarheit bzw. Eindeutigkeit des Profils der Person oder Umwelt ermöglichen. Es gibt verschiedene Abstufungen der Gleichartigkeit. Einerseits kann eine Person oder Umwelt als relativ „rein“ betrachtet werden, was bedeutet, dass sie große Ähnlichkeit mit einem einzigen Typ und wenig Ähnlichkeit mit anderen Typen hat. Andererseits gibt es Ausprägungen, die als undifferenziert oder schwach beschrieben werden können. Dies tritt dann ein, wenn eine Person oder Umwelt gleich große Ähnlichkeiten mit allen Typen aufweist. Laut Holland (1985a) kann mit Hilfe der Punktwerte aller sechs Typen der Differenzierungsgrad bestimmt werden, indem man die niedrigste Punktzahl von der höchsten subtrahiert und so die Kennziffer erhält. Dies gilt als die einfachste Methode zur Bestimmung der Differenzierung.

Des Weiteren können noch der „Self-Directed Search - SDS“ (Holland, 1985c) oder das „Vocational Preference Inventory VPI“- Profil (Holland, 1985b) herangezogen werden (siehe Kapitel 2.2.1.5).

3. Identität. Die Identität wird als sekundäres Konstrukt herangezogen. „Bezogen auf das Individuum bedeutet Identität, dass der einzelne über eine klare und stabile Vorstellung von seinen eigenen Zielen, Interessen und Eignungen verfügt. Bezogen auf die Umwelt wird Identität als organisationelle Klarheit, Stabilität und Integration von Zielen, Aufgaben und Belohnungen definiert.“ (Weinrach & Srebalus, 1994, S. 52). Zur Berechnung der Identität wird die Vocational Identity Scale der „MVS - My Vocational Situation“ (Holland, Daiger & Power, 1980) herangezogen.

4. Kongruenz. Die Kongruenz beschreibt das Maß der Übereinstimmung zwischen dem Persönlichkeitstyp und der Umwelt, ausgehend davon dass, verschiedene Persönlichkeiten verschiedene Umwelten bzw. Berufe benötigen. Es können nach Bergmann und Eder (1992) vier Abstufungen von Kongruenz unterschieden werden. Eine maximale Person-Umwelt-Kongruenz liegt dann vor, wenn z.B. eine praktisch-technisch orientierte Person (R) einen praktisch-technischen Beruf (R) ergreift. Man spricht von einer mittleren Kongruenz, wenn sich dieselbe Person (R) für einen intellektuell- forschenden (I) oder konventionellen (C) Beruf entscheidet. Eine niedrige Kongruenz wird dann angenommen, wenn von der Person (R) ein unternehmerischer (E) oder künstlerisch- sprachlicher (A) Beruf ausgeführt wird. Von einer inkongruenten Wahl wird dann gesprochen, sofern ein sozialer Beruf (S) von dieser Person (R) ergriffen wird.

5. Kalkül. Die Zusatzannahme „Kalkül“ bezieht sich ebenfalls auf das Hexagonale Modell Hollands. Mit seiner Hilfe soll eine Aussage über die Konsistenz einer Person und der Umwelt getroffen werden und auch die Person-Umwelt-Kongruenz bestimmt werden. Je näher die Buchstabencodes im Hexagonalen Modell beieinander liegen, desto höher ist die psychologische Ähnlichkeit.

2.2.1.5 Praktische Anwendung der Berufswahltheorie

Die Berufswahltheorie von Holland wurde von vielen Wissenschaftlern aufgegriffen und weiterentwickelt. Das Hexagonale Modell findet in der Praxis in vielen Interesseninventaren Einsatz. So wird es auch vom AIST-R (Bergmann & Eder, 2005) und vom EXPLORIX (Jörin, Stoll, Bergmann & Eder, 2003) als theoretische Grundlage erfolgreich verwendet.

Das Hexagonale Modell Hollands findet generell in der Berufs- und Laufbahnberatung Anwendung. Das Ziel Hollands war es, ein einfaches und leicht umsetzbares Modell für Berufsberater zu entwickeln. Im Laufe seiner Forschungen entstanden vier Testinstrumente zur Erfassung beruflicher Interessen. Sein erstes Interesseninventar, das „Vocational Preference Inventory VPI“ aus dem Jahr 1953, erschien noch vor der Veröffentlichung seiner Berufswahltheorie. Darauf folgten 1980 der „Vocational Exploration and Insight Kit VEIK“ (1980), „My Vocational Situation MVS“ und seine letzte Arbeit das „Self-Directed Search SDS“ von 1985.

Das SDS ist eine der am häufigsten zitierten Arbeiten Hollands. Es wurde laut Weinrach & Srebalus (1994) viermal überarbeitet und liegt mittlerweile auch als computergestütztes Verfahren vor (SDS-CV). Das Ziel des SDS ist es, Tätigkeiten und Kompetenzen zu erfassen, welche in beruflichen Entscheidungssituationen förderlich sind. Das Resultat wird mit dem dreistelligen Buchstabencode von Holland veranschaulicht.

Eine Besonderheit des SDS ist, dass es zur selbstständigen Anwendung gedacht, und dem Klienten von Beginn an möglich ist, den Test alleine durchzuführen. Die Probanden können sich anhand einer Broschüre über berufliche Wunschvorstellungen, Begabungen und individuelle Einstellungen informieren. Weiters werden die Testpersonen im Handbuch darüber aufgeklärt, dass bei offenen Fragen, Unklarheiten oder für eine ausführlichere Berufberatung fachkundiges Personal hinzugezogen werden sollte (Weinrach & Srebalus, 1994).

2.2.1.6 Kritik

Das Hexagonale Modell von Holland hat sich in vielerlei Hinsicht bewährt. Es zeichnet sich durch seine aussagekräftige, aber dennoch einfache und praktische Theorie aus. Laut Bergmann und Eder (2005) zählt es zu den am weitest verbreiteten und bestgeprüften Interessensmodellen. Hollands Theorie wurde von vielen Wissenschaftlern geprüft und kritisiert, was auch für die Popularität seines Modells spricht (Brown, 1987; Holland, 1987b; Osipow, 1983). Kritik am Modell von Holland wird insbesondere von Tracey und Rounds (1995, 1997) in Bezug auf die hexagonale Struktur geäußert. Von ihnen wird die einseitige Bestimmung von Berufen zur Generierung der Struktur bemängelt. Des Weiteren bezeichnen sie die Wahl der sechs Interessentypen als willkürlich und weisen auf die Möglichkeit einer

feineren Abstufung hin, die der erfolgreich von Tracey (2002) konstruierte Interessensfragebogen (vgl. zusammenfassend Bergmann & Eder, 2005 Artikel) bietet. Außerdem würde das Prestige eines Berufes keine Beachtung in der Profilerfassung finden. Dieser Anforderung würde jedoch im Test AIST/UIST Rechnung getragen, der das Ausbildungsniveau erhebt, welches in Zusammenhang mit Prestige steht.

Weitere Kritikpunkte wurden auch von, anderen Wissenschaftlern vorgebracht. So wird Hollands Modell weiters mit der Begründung als sexistisch kritisiert, dass Männer im realistischen Bereich höhere Werte erreichen als Frauen und Männer im konventionellen Bereich durchschnittlich niedrigere Punktezahlen erlangen als Frauen. Diesem Kritikvorwurf begegnet Holland (1974b) mit der Behauptung, dass diese Geschlechtsunterschiede eine Manifestation der biologischen Differenzen zwischen Mann und Frau darstelle, sowie aus kulturellen Einflüssen resultieren würden. Deshalb werde die Aussagekraft seines Modells nicht gemindert. Hollands Theorie unterliegt dem Prinzip der Einfachheit, welches auch seinem höchsten Ziel entspricht. Doch einige Wissenschaftler kritisieren genau diese Auffassung und halten sein Modell „[...]für zu stark vereinfacht und sind der Ansicht, dass Berufsberatung prinzipiell und in jedem Fall eine höchst komplexe Angelegenheit ist.“ (Weinrach & Srebalus, 1994, S. 74).

2.2.2 Die Trait- und Faktortheorie

Die Trait- und Faktortheorie fand ihren Ursprung Anfang des 20. Jahrhunderts. Frank Parson kann als einer der Begründer dieses Modells betrachtet werden. Seine Intention lag darin, den Schülern der Highschools den Übergang der Schule in den Beruf durch angepasste Unterrichts- und Beratungsmaßnahmen zu erleichtern.

2.2.2.1 Die „Drei-Stufen“ der Trait- und Faktortheorie

Im Allgemeinen liegt das größte Bestreben der Trait- und Faktortheorie darin, Individuen einen entsprechenden Beruf zuzuordnen. Demnach sollte der Berufsentscheidung eine professionelle Beratung vorangehen, die eine Analyse der Persönlichkeit und der Berufe sowie eine bestmögliche Zuordnung des Einzelnen zu einem Beruf beinhaltet (Brown, 1994).

Ein Drei-Stufen-Modell (siehe Abbildung 5) sollte die Berufsberatung nach Parson (1909) erleichtern, dabei sollen folgende Punkte Berücksichtigung finden:

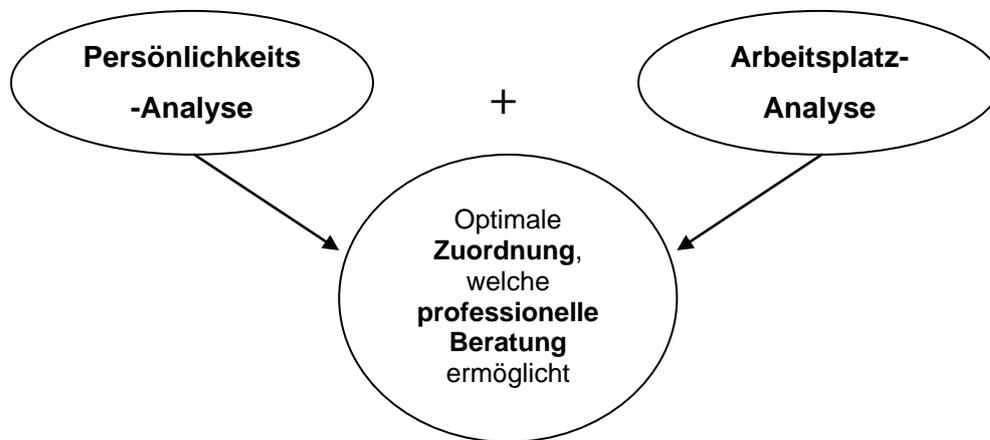


Abbildung 4: 3-Stufen der Berufsberatung nach Parson (Brown,1994)

Ziel dieses Aufwandes soll sein, dass die jeweilige Person einen umfassenden Einblick in seine individuellen Eigenschaften, seine Stärken und Schwächen erhält. Dies soll ermöglichen, klare Vorstellungen über persönliche Erfolgsaussichten, Entgelts- und Entwicklungsmöglichkeiten in einem bestimmten Beruf zu bekommen, um darauf die Berufswahl zu stützen (Brown, 1994).

Parsons Überlegungen wurden von vielen Wissenschaftlern aufgegriffen und erweitert. Durch die Erhöhung der Bedeutsamkeit der differentiellen Psychologie bekam die wissenschaftliche Feststellung in der Messung von Persönlichkeitseigenschaften mehr Wichtigkeit. Diesen Ansatz berücksichtigend entwickelten D.G. Paterson und andere Wissenschaftler am Minnesota Employment Stability Research Institute einige psychometrische Instrumente und Testverfahren zur Analyse der Persönlichkeit. Daher wird die Trait- und Faktorthorie häufig als „Minnesota-Ansatz“ bezeichnet.

Klein & Wiener fassen ihre Ergebnisse zur Trait –und Faktorthorie wie folgt zusammen (vgl. Brown, 1994, S. 21):

1. Jedes Individuum ist gekennzeichnet durch einen bestimmten Aufbau von Persönlichkeitsmerkmalen, die valide und reliabel erhoben werden können.
2. Jeder Beruf stellt bestimmte Anforderungen an die Persönlichkeit eines Menschen. Umso weiter sein Spektrum an Persönlichkeitseigenschaften ist, umso leichter kann die Person in einem Beruf erfolgreich sein.

3. Es besteht die Möglichkeit der Zuordnung von persönlichkeits- und berufsspezifischen Merkmalen, und die Berufswahl ist durch einen einfachen Prozess beschreibbar.
4. Die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs in einem Beruf (Produktivität und Zufriedenheit) ist von der Kongruenz der Persönlichkeitsmerkmale und der Berufsanforderung abhängig.

Die Theorien von Super und Holland stützen sich ebenfalls darauf, dass der Berufserfolg bzw. die Berufspassung abhängig ist von der Übereinstimmung der Persönlichkeit einer Person mit der beruflichen Anforderung. Die meisten Berufsentwicklungstheoretiker sind laut Brown (1994) der Ansicht, dass es als erstrebenswert gilt, eine Abstimmung zwischen der Persönlichkeit und dem Beruf zu erreichen.

2.2.2.2 Praktische Anwendung der Trait- und Faktortheorie

Der Trait- und Faktoransatz wurde von vielen Wissenschaftlern aufgegriffen und erweitert. Dieses Modell findet in der praktischen Umsetzung vielseitig Anwendung. Der wichtigste Beitrag der Trait- und Faktortheorie kann in der Berufsberatung gesehen werden. Hierbei beschreibt Williamson (1939, zitiert nach Brown, 1994) einen sechsstufigen Prozess, der aus Analyse, Synthese, Diagnose, Prognose, Beratung und Folgeberatung besteht. Die Phase der Analyse schließt hauptsächlich die Sammlung aller in Frage kommenden Informationen ein, wozu Zeugnisse, Tests, Lebenslauf etc. zählen. Die erfassten Daten werden in Bezug auf die Stärken und Schwächen des Klienten ausgewertet. Daraufhin erfolgt die Diagnose mit der Intention der Problemfeststellung und der Ursachenaufklärung. Die Prognose soll etwas über die zukünftigen Ergebnisse, nämlich den Erfolg oder Misserfolg sowie die wahrscheinliche Anpassung an den Beruf aussagen. Diese Schlussfolgerung basiert auf den bis dahin erhobenen Informationen. Als letzte Schritte werden die Beratung sowie die Folgeberatung genannt, welche auf einem Vertrauensverhältnis beruhen sollten. Grundsätzlich rät Williamson (1965, zitiert nach Brown, 1994) zu einer Kombination aus verschiedenen Beratungstechniken mit dem Ziel, dass der Klient seine individuellen Eigenschaften erforscht (Tests, Inventare etc...), Erfahrung mit dem erwünschten Beruf sammelt (Betriebsbesichtigung, Berufsinformation usw.), sich Techniken zur Entscheidungstreffung

aneignet (z.B. durch direkte Unterweisung) sowie lernt, bestimmte Handlungsschritte einzuleiten.

Eine weitere Anwendung der Trait- und Faktorthorie in der Praxis ist der Bereich der „Arbeitsangepasstheit“. Um der Kritik zu begegnen, dass Berufsberater hauptsächlich auf den Prozess der Berufswahl eingehen und den eigentlichen Beruf vernachlässigen, wurde die Theorie der Arbeitsangepasstheit entwickelt. Diese gründet auf der Überlegung, dass das Individuum danach strebt, eine Kongruenz mit seiner Umwelt herzustellen und versucht, diese aufrechtzuerhalten. Die Erhaltung dieser Übereinstimmung kann als ein dynamischer Prozess angesehen werden, da sowohl die Arbeitsanforderungen sowie die Interessen des Individuums Veränderungen unterliegen (Brown, 1994). Es wurden einige Tests entwickelt um die verschiedene Aspekte der Arbeitsangepasstheit zu erfassen. Zur Erhebung der Arbeitszufriedenheit kann der Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) herangezogen werden, der Minnesota Satisfactoriness Scales (MSS) misst das befriedigende Arbeits- und Leistungsverhalten und zur direkten Ermittlung der Arbeitsangepasstheit kann die General Aptitude Battery verwendet werden; um nur einige wenige Instrumente aufzuzählen. In der Praxis wird die Trait- und Faktorthorie laut Brown (1994) für beide Geschlechter und Angehörige von Minderheiten angewendet, wobei er betont, dass die Auswahl der Instrumente zur Erhebung der Persönlichkeit sorgfältig getroffen werden sollte, um diskriminierenden und wertlosen Resultaten vorzubeugen.

2.2.3 Krumboltz' Theorie : Die berufliche Entscheidungsfindung als sozialer Lernprozess

Die Arbeiten Banduras dienten John Krumboltz und seinen Mitarbeitern als Basis für seine Theorie des sozialen Lernens von beruflichen Entscheidungsprozessen. Die Verstärkungstheorie und der klassische Behaviorismus beeinflussten die Arbeit von Krumboltz maßgeblich. Begründet ist diese Theorie auf der Annahme, dass hauptsächlich die Lernerfahrungen die Persönlichkeit und das Verhalten eines Menschen beeinflussen und nicht auf angeborene, psychische oder entwicklungspezifische Abläufe zurückzuführen sind. Die Theorie des sozialen Lernens erkennt den Menschen als intelligentes und problemlösendes Individuum an, welches beabsichtigt, die Verstärkungsbedingungen seiner Umwelt zu

begreifen und versucht, seinen Lebensraum zu verändern, um ihm an die eigenen Wünsche und Bedürfnissen anzupassen (Mitchell & Krumboltz, 1994).

2.2.3.1 Die Theorie des sozialen Lernens der Berufsentscheidung

Die Krumboltz Theorie beschäftigt sich mit der Ergründung der Fragestellung, warum ein Individuum einen bestimmten Ausbildungsweg anstrebt oder einen Beruf ergreift und in speziellen Phasen seines Lebens eine berufliche Umorientierung beabsichtigt. Laut Mitchell und Krumboltz (1994) versucht die Theorie zu erörtern, „[...] welchen Einfluss bestimmte Faktoren - wie die genetische Prädisposition, Umweltbedingungen, Lernerfahrungen sowie kognitive, emotionale und leistungsbezogene Reaktionen und Fähigkeiten - auf den beruflichen Entscheidungsprozess haben“ (S. 161).

A) Vier Faktoren der beruflichen Entscheidungsfindung:

Die berufliche Entscheidungsfindung eines Menschen wird von vier Faktoren beeinflusst, der genetischen Ausstattung, den Umweltbedingungen, den Lernerfahrungen und der Problemlösefähigkeit (Mitchell & Krumboltz, 1994, S. 161 ff.).

1. Genetische Ausstattung und besondere Begabung. Dieser Faktor schließt Geschlecht, ethnische Herkunft, äußeres Erscheinungsbild, körperliche Merkmale und Behinderungen ein. Diese Elemente wirken in vielerlei Hinsicht auf die Berufs- und Ausbildungsmöglichkeiten, setzen jedoch auch natürliche Grenzen.

2. Umweltbedingungen und –ereignisse. Der Verlauf der Berufswahl wird von wirtschaftlichen, politischen, sozialen, natürlichen (z.B. Naturkatastrophen) und kulturellen Faktoren beeinflusst. Dabei spielen Art und Anzahl der angebotenen Arbeitsplätze und Ausbildungsmöglichkeiten sowie Bezahlung der verschiedenen Berufe als auch das Bildungssystem eine Rolle. Zudem haben Veränderungen in der gesellschaftlichen Struktur, die Ausbildungserfahrung und die Ressourcen der Familie sowie die Wechselwirkung mit lokalen Gemeinschaften Einfluss auf den Prozess der beruflichen Entscheidung. Auch höhere Gewalt (Naturkatastrophen) sowie die Verfügbarkeit und der Bedarf an natürlichen Rohstoffen können steuernde Wirkung haben.

3. Lernerfahrung. Krumboltz und Mitchell (1994) beschreiben zwei Formen, die instrumentelle und die assoziative Lernerfahrung. Beide Lernerfahrungen sind individueller Natur und können die Berufswahl auf unterschiedliche Weise beeinflussen. Ihre Entstehung ist selten rekonstruierbar und die Reiz- und Verstärkungsmuster sind äußerst komplex.

a) Instrumentelle Lernerfahrung:

Die instrumentelle Lernerfahrung tritt bei wiederholender positiver (Belohnung) oder negativer (Bestrafung) Verstärkung eines bestimmten Verhaltens und der damit verbundenen kognitiven Fähigkeit ein (z.B. nach intensiver Vorbereitung auf einen Test wird diese mit der Note „Sehr gut“ belohnt).

Die instrumentelle Lernerfahrung hat ihren Ausgangspunkt (Vorläufer) in den Erbanlagen und speziellen Fähigkeiten eines Individuums, in bestimmten Umweltbedingungen sowie in der Aufgabe oder dem Problem (siehe Abbildung 5).

Vorläufer	Verhalten	Konsequenzen
Erbanlagen Spezielle Begabungen und Fähigkeiten		Direkt beobachtbare Auswirkungen auf signifikante andere
Geplante & ungeplante Umweltbedingungen und -ereignisse	Offene und verdeckte Handlungen	Verdeckte Reaktionen auf Konsequenzen (kogn. und emot. Reaktionen)
Aufgabe oder Probleme		Auswirkungen auf signifikante andere

Abbildung 5: Instrumentelle Lernerfahrung (vgl. Krumboltz, 1994, S. 165)

Die Verhaltensreaktion kann eine offene oder verdeckte Handlung sein. Die Konsequenzen können direkt beobachtbare Handlungsergebnisse, kognitive und emotionale Reaktionen sowie verzögerte Auswirkungen miteinschließen. All diese Faktoren beeinflussen das Lernverhalten einer Person. „Ob es zu einer Wiederholung des Verhaltens kommt, ist davon abhängig, welche Bedeutung der einzelne den positiven und negativen Folgen jeweils beimisst“ (Mitchell & Krumboltz, 1994).

b) Assoziative Lernerfahrung:

Zu den Formen der assoziativen Lernerfahrung zählen das Lernen durch Beobachtung von konkreten oder fiktiven Modellen sowie die Wahrnehmung von Zusammenhängen einzelner Umweltreize. Ein neutraler Umweltreiz kann mit positiven oder negativen Emotionen assoziiert werden. Dadurch wird der zuvor neutrale Reiz an die positiven oder negativen Reize gekoppelt und der Betrachter nimmt diesen Reiz automatisch mit der gekoppelten Emotion wahr. Es können bestimmte Vorurteile entstehen, wenn die Beurteilung spezieller Berufsgruppen durch Beobachtung, gelesene oder gehörte Informationen beeinflusst wird (z.B. „Ärzte – Götter in weiß“, „Rechtsanwälte sind Schlitzohren“). Die assoziative Lernerfahrung (siehe Abbildung 6) kann dadurch beschrieben werden, dass eine Person einer bestimmten Situation ausgesetzt ist (z.B. Kinobesuch), wodurch ein zuvor neutraler Stimulus (z.B. Wissenschaftler entdeckt Mittel gegen Krebs) zu einem positiven oder negativen Stimulus bzw. einer solchen Konsequenz wird (z.B. der Wissenschaftler bekommt eine Auszeichnung und Anerkennung für seine Leistung):

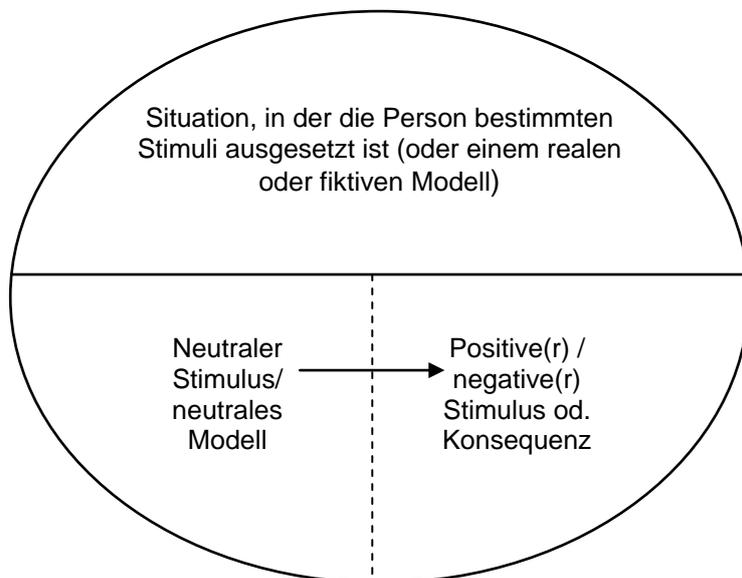


Abbildung 6: Assoziative Lernerfahrung (vgl. Krumboltz, 1994, S. 168)

4. Aufgaben- und Problemlösefähigkeit. Die berufliche Entscheidungsfindung wird durch die Problemlösefähigkeit einer Person beeinflusst. Diese ist ein Zusammenwirken von genetischen Merkmalen, Umwelteinflüssen und Lernerfahrungen. Die Problemlösefähigkeit setzt voraus, dass Probleme sowie Entscheidungssituationen erkannt und eingeschätzt werden um bei Bedarf ein entsprechende Handlung gesetzt wird.

B) Drei Überzeugungen der beruflichen Entscheidungsfindung

Aus der Wechselwirkung dieser vier Faktoren können sich verschiedene Überzeugungen entwickeln, die das Individuum über sich und seine Umwelt hat, und die wiederum ihre berufliche Entscheidungsfindung beeinflussen. Dazu zählen die generalisierte Selbstbeobachtung und Weltanschauung sowie die Problemlösefähigkeit.

Generalisierte Selbstbeobachtung. Durch die Beobachtung, Beurteilung und persönliche Lernerfahrung entsteht beim Individuum ein Selbstbild, welches Art und Ausmaß seiner Fähigkeiten und inneren Einstellungen repräsentiert, die jedoch nur mehr oder weniger zutreffend sind. Diese generalisierten Selbstbeobachtungen spiegeln direkt das Ergebnis früherer Lernerfahrungen wider und beeinflussen die Resultate neuer Lernerfahrungen. Es können drei Formen der Selbstbeobachtung beschrieben werden. Erstens gehört die generalisierte Selbstbeobachtung über die Aufgabenwirksamkeit dazu, welche die Selbsteinschätzung einer erfolgreichen Bewältigung einer Aufgabe beschreibt. Zweitens zählt die generalisierte Selbstbeobachtung über Interessen dazu. Hierbei zieht der Mensch Schlussfolgerungen darüber, welche Aktivitäten ihm Spaß machen und welche nicht. Diesem Bereich wenden Psychologen besondere Aufmerksamkeit zu, weil persönliche Interessen bei beruflichen Entscheidungsprozessen maßgeblich beteiligt sind. Drittens wird die generalisierte Selbstbeobachtung über eigene Wertvorstellungen beschrieben. Dabei handelt es sich um „Einschätzungen, die Menschen bezüglich ihrer Einstellungen gegenüber der Erwünschtheit oder dem Wert von bestimmten Verhaltensweisen, Ereignissen oder Ergebnissen vornehmen“ (Mitchell & Krumboltz, 1994, S. 172).

Generalisierte Weltanschauung. Der Mensch macht bestimmte Beobachtungen über sich und seine Umwelt, woraus Lernerfahrungen entstehen, welche in generalisierten Weltanschauungen resultieren. Ziel und Zweck dieser Generalisierungen ist, dass das Individuum daraus Vorstellungen über zukünftige Ereignisse oder ähnliche Umwelten ableiten kann. Wie bei den generalisierten Selbstbeobachtungen sind diese Annahmen nur mehr oder weniger zutreffend.

Problemlösefähigkeit und berufliche Entscheidungsfindung. Der berufliche Entscheidungsprozess verlangt nach der Fähigkeit, Probleme zu lösen. Die

Problemlösefähigkeit basiert auf der Eigenschaft, wichtige Entscheidungssituationen zu erkennen, zu analysieren, nach Möglichkeit richtig einzuschätzen, und der daraus resultierenden Notwendigkeit, eine Handlung zu planen und durchzuführen. Die Problemlösefähigkeit dient der Bewältigung von Erfahrungen aus der Umwelt und setzt die generalisierte Selbstbeobachtung mit der generalisierten Weltanschauung in Beziehung, um Prognosen über zukünftige Begebenheiten anzustellen.

Anwendbarkeit auf Männer, Frauen und Minderheiten. Der Prozess der generalisierten Selbstbeobachtung und Weltanschauung sowie die Problemlösefähigkeit sind unabhängig vom Geschlecht oder dem gesellschaftlichen und ethnischen Hintergrund des Individuums. Jedoch wirkt sowohl das Geschlecht als auch die ethnische und gesellschaftliche Herkunft auf die Lernerfahrungen des Individuums sowie seine Umweltbedingungen und Umweltereignisse ein, die wiederum indirekt auch die Berufswahl beeinflussen.

2.2.3.2 Praktische Anwendung der Berufswahltheorie des sozialen Lernens

Die Berufswahltheorie des sozialen Lernens geht davon aus, dass es verschiedene Wege zu einer erfolgreichen Berufswahl gibt, wobei sich der Begriff „erfolgreich“ auf die persönliche Zufriedenheit des Individuums bezieht (Mitchell & Krumboltz, 1994). Mit dieser Annahme distanziert sich die Theorie von den meisten entwicklungspsychologischen Modellen, die von einer festgelegten Reihenfolge von berufsrelevanten Aktivitäten zur erfolgreichen Berufsfindung ausgehen. Die Berufswahltheorie des sozialen Lernens findet vor allem in den Bereichen der Berufsberatung, dem Assessment, der Intervention und in wirtschaftlichen sowie industriellen Berufsentwicklungsprogrammen Anwendung. Laut der Theorie des sozialen Lernens wirken auf die Entscheidungsfindung vier Bereiche der individuellen Lernerfahrung ein: generalisierte Selbstbeobachtung, generalisierte Weltanschauung, Problemlösefähigkeit und Aktivität. Im Assessment, der Berufsberatung und Intervention werden diese Punkte berücksichtigt, weil dort jeweils unterschiedliche Probleme entstehen können, die dem Individuum eine erfolgreiche Entscheidung erschweren würden. Alle drei Bereiche bieten nützliche Techniken, welche dabei helfen sollen, Überzeugungen und Generalisierungen, sowie ihre ihnen zugrunde liegenden Ursachen aufzudecken und zu bearbeiten (vgl. Mitchell & Krumboltz, 1994, S.182 ff). Ziel ist das Erkennen und die Korrektur unangemessener bewusster und unbewusster Überzeugungen, welche die

erfolgreiche Berufswahl beeinflussen. Im Bereich der Berufsentwicklungsprogramme wird die Theorie des sozialen Lernens laut Mitchell & Krumboltz (1994) hauptsächlich eingesetzt, um Förderungs- und Entwicklungsmethoden (zum Beispiel positive Verstärkung, Arbeitsaufgabenstrukturierung, Feedback, Ermöglichung von Erfolgserlebnisse) zu generieren, welche die Schaffung einer Arbeitsumgebung ermöglichen, die eine größtmögliche Qualität des Arbeitslebens gewährleisten soll. In diesem Fall handelt es sich um die aktive Gestaltung der Arbeitsumwelt durch das Individuum, und nicht um die alleinige Beeinflussung des Individuums durch seine Umwelt.

2.2.4 Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung von Super

Verschiedene wissenschaftliche Disziplinen beschäftigten sich mit der Berufsentwicklungsforschung. Unter anderen setzte sich die Entwicklungspsychologie mit dem „Lebenslauf“ einer Person auseinander, die Differentialpsychologie erforschte den Bereich der Berufs- und Arbeitswelt, die Soziologie befasste sich mit dem Zusammenhang der beruflichen Mobilität mit der sozialen Schicht und die Persönlichkeitstheoretiker stellten den Menschen und seine Fähigkeit als Initiator seiner Erfahrung in den Mittelpunkt ihrer Forschung. Donald E. Super (1994) versuchte eine Theorie zu entwickeln, die all diese Bereiche berücksichtigt und miteinander verbindet. Sein Versuch einer Synthese der verschiedenen Theorien wurde oft kritisiert; beweist er doch in seinen Modellen, dass diese Synthese möglich ist. Im Folgenden werden zwei Modelle von Donald E. Super beschrieben, das Torbogenmodell und das Regenbogenmodell.

2.2.4.1 Das Torbogenmodell

Donald E. Super (1994) hat sein segmentales Modell der beruflichen Entwicklung in Form eines Torbogens symbolisiert (siehe Abbildung 7). In diesen wird Bezug auf die einzelnen Bestandteile (Segmente) genommen, welche auf einer Basis ruhen und in Form eines Bogens zusammengeführt werden.

Biologische & geographische Aspekte. In diesem Modell bilden biologisch-geographische Aspekte die Grundlage für die individuelle Entwicklung einer Person.

Gesellschaftliche & persönliche Aspekte. Zwei Säulen bilden den Torbogen, wobei eine Säule die gesellschaftlichen und die andere die persönlichen Aspekte symbolisiert, denen das Individuum im Laufe seines Lebens ausgesetzt ist.

Zu den gesellschaftlichen Aspekten zählen gleichermaßen wirtschaftliche Ressourcen, ökonomische Strukturen und soziale Institutionen (zum Beispiel Familie, Schule, Peergroup). Dabei kommt es zu einer gegenseitigen Beeinflussung zwischen dem Menschen und seiner Umwelt, „[...]wenn er als Teil dieser Gesellschaft heranwächst und seine individuelle schulische, familiäre, berufliche staatsbürgerliche und private Laufbahn beschreitet“ (Super, 1994, S. 217).

Bei den persönlichen Aspekten spielt die biologische Basis eine bedeutsame Rolle, wobei die persönlichen Bedürfnisse und die Intelligenz eines Individuums die Grundbausteine bestimmter Wertvorstellungen, Eignungen und in weiterer Folge der Interessen und speziellen Begabungen (zum Beispiel organisatorische, mechanische) sind.

Laufbahn. In der Mitte des Bogens kommt es zur Integration aller individuellen und gesellschaftlichen Aspekte. Hier steht der Mensch als Entscheidungsträger, in dem alle Kräfte aufeinander treffen und organisiert werden. Der Bogen selbst soll die Laufbahn repräsentieren, welche in die verschiedenen Entwicklungsstufen gegliedert ist. Dazu gehört auf der persönlichen Ebene die Kindheit und Adoleszenz, auf der gesellschaftlichen Ebene das junge Erwachsenenalter und die Reife. Jede einzelne dieser Stufen stellt das Individuum vor spezielle Entwicklungsaufgaben, die sich aus dem Alter und den gesellschaftlichen Erwartungen herauskristallisieren.

Interaktives Lernen. Laut Super (1994) braucht es eine starke Verbindung zwischen den einzelnen psychologischen und sozioökonomischen Elementen. Daraus schließt er, dass „die „Theorie des interaktiven Lernens die einzelnen Bausteine des Laufbahn Bogens miteinander verbindet: soziales Lernen, aber auch das Lernen durch die Auseinandersetzung mit Objekten, Fakten und Ideen“ (Super, 1994, S. 220).

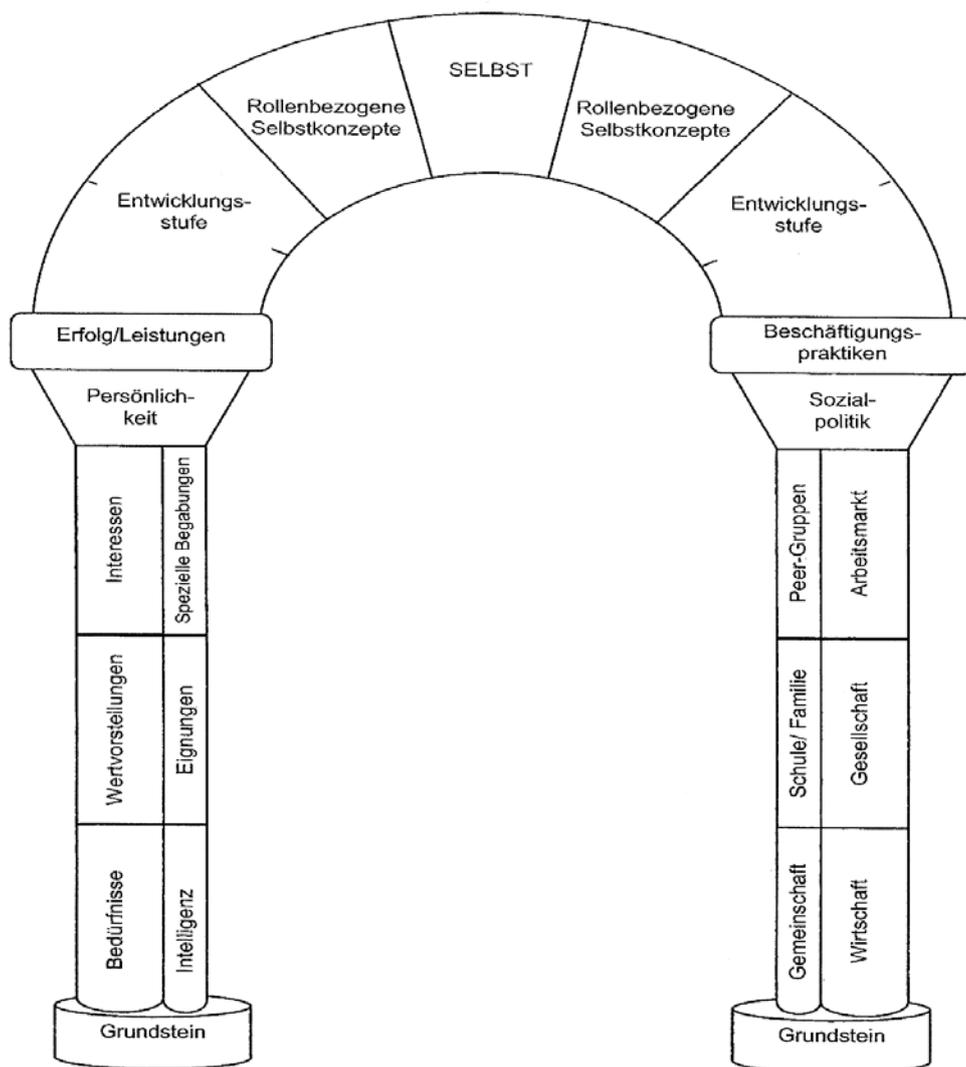


Abbildung 7: Das Torbogen-Modell von Super (Quelle: Super, 1994, S.216)

2.2.4.2 Das Regenbogenmodell

Beim Regenbogenmodell der Berufs- und Lebenslaufbahn, führt Super die Lebenszeit und den Lebensraum in einem Modell zusammen und berücksichtigt dabei biologische, psychologische und sozioökonomische Einflüsse auf die Berufsentwicklung. Das Modell soll die Lebensstufen- und die Rollentheorie miteinander verbinden, um ein Gesamtkonzept von multiplen Rollenlaufbahnen sowie ihrer Motive und Wechselbeziehungen zu vermitteln (Super, 1994).

Der Regenbogen der Lebenslaufbahn ist in zwei Messeinheiten gegliedert, in die Berufsreife und den Lebensraum.

Die Berufsreife. Sie ist laut Super (1994) „die Bereitschaft des einzelnen, die Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, mit denen das Individuum aufgrund seiner biologischen und sozialen Entwicklung und aufgrund gesellschaftlicher Erwartungen in Hinsicht auf diese Entwicklungsstufen konfrontiert wird“(S. 228). In Supers Modell ist die Berufsreife der Längsstreifen und soll die Lebenszeit, den Lebenslauf und Maxizyklus markieren. Dazu gehören die wichtigsten Lebensstufen, wie Wachstum und Kindheit, Exploration oder Adoleszenz, Etablierung oder junges Erwachsenenalter, Erhaltung oder mittleres Erwachsenenalter, Abbau oder Alter.

Der Lebensraum. Hierbei handelt es sich um die Rollenbetonung. Diese ist die zweite Messeinheit in Supers Modell und erstreckt sich über das gesamte Leben. „Sie ist der Lebensraum, die Konstellation der vom Individuum eingenommenen Positionen und gestellten Rollen.“ (Super, 1994, S. 234). Dabei handelt es sich um die Rollen, die ein Mensch im Laufe seiner Entwicklung einnimmt, zum Beispiel die Position des Schülers, des Arbeitnehmers, Ehepartners etc. Die unterschiedlichen Rollen können in verschiedenen Formen eintreten, nämlich unterstützend, kompensatorisch, neutral oder widersprüchlich. Sie können auch einen bereichernden oder belastenden Charakter annehmen. Bei der Einnahme dieser Rollen kommt es zu der Entwicklung bestimmter Selbstkonzepte.

In der Selbstkonzepttheorie wird davon ausgegangen, dass ein Mensch jenen Beruf anstrebt, in dem er vermutlich sein berufliches Selbstkonzept realisieren kann. Dabei kommt es zu vergleichenden Prozessen, mit dem Ziel des Individuums, eine möglichst hohe Übereinstimmung zwischen den persönlichen Bedürfnissen, Werten und Interessen zu finden, und diese im gewählten Beruf zu verwirklichen.

2.2.4.3 Praktische Anwendung von Supers Theorie

Diese Theorie findet hauptsächlich Anwendung in der beruflichen Bildung, Erziehung, Bewertung und Beratung. Im Bereich der beruflichen Bildung und Beratung konnte sich die Theorie der Laufbahnentwicklung gut etablieren und theoretische Orientierungshilfen für die Berufsbildung in Schulen geben. So wird in Lehrplänen auf das dadurch ermöglichte

„Planungsvermögen“ hingewiesen. Bei der Bewertung wird die Theorie praktisch angewendet, um die Effizienz von Bildungsprogrammen zu messen. Bei der Beratung wird die Laufbahnthorie dazu benutzt, die Entwicklung des Klienten und seiner Laufbahn zu unterstützen, damit er sich seiner Ziele und ihrer Realisation bewusst werden kann.

Zusammenfassend können sowohl Stärken als auch Schwächen in Supers Theorieansätzen erkannt werden. Von vielen Autoren (zum Beispiel Holland, 1973a) wird der Versuch der Synthese vieler Theorien zu einer kritisiert und gefordert die Komplexität der Laufbahn eines Menschen anzuerkennen und sich deshalb nur auf einen Ansatz zu konzentrieren. Laut Seifert (1977) machen Supers Grundannahmen den Eindruck, zu unspezifisch zu sein, wodurch eine empirische Überprüfung nur teilweise realisierbar sei.

2.5 Möglichkeiten zur Erfassung von Interesse

Um Interesse zu erfassen, sollte zuerst darauf hingewiesen werden, dass Interesse immer auf einen Gegenstand bezogen ist, ob es sich dabei nun um konkrete Objekte (z.B. Autos), abstrakte Themen (z.B. esoterische Theorien) oder Tätigkeiten (z.B. sportliche Aktivitäten) handelt. Super (1957, zitiert nach Bergmann, 2003) beschreibt vier Methoden um den Bereich Interesse zu erfassen:

„Geäußerte“ Interessen. Hierbei teilt eine Person aufgrund einer formulierten Frage ihre Präferenzen mit (z. B. „ich möchte Rennfahrer werden“). Einerseits ist die Art der Formulierung der Frage maßgeblich an der Richtung der Antwort beteiligt, welche in Form von Präferenzen, Erwartungen und Wünschen angegeben werden kann. Andererseits ist die Berufsreife einer Person für die Qualität der Antwort verantwortlich. Im Kontext Cattells (1965; 1973) werden darunter Q(uestionnaire)-Daten verstanden.

„Manifeste“ Interessen. Dies sind Interessen, welche schon aktiv ausgeübt werden. Dazu zählen Hobbies, Freizeittätigkeiten, bevorzugte Schulfächer, aber auch schon ausgeübte Berufe. Nach Cattell (1978) sind objektive Interessensindikatoren „[...] zeitliche und finanzielle Investitionen für bestimmte Dinge, gegenstandsspezifische Aufmerksamkeits- und Gedächtnisleistungen, physiologische Reaktionen (Pulsfrequenz, Muskelspannung etc.) bei der Darbietung von Interessensgegenständen oder gegenstandsbezogenes Wissen und solche Fertigkeiten“ (zitiert nach Fux, S. 59, 2006). Darunter werden nach Catell (1965; 1973) L(ife-record)-Daten verstanden.

„Getestete“ Interessen. Diese Interessen werden unter kontrollierten Bedingungen getestet, beobachtet und gemessen und dementsprechend nach Catell (1965; 1973) T(est)-Daten genannt. Dabei handelt es sich zum Beispiel um die Messung physiologischer Reaktionen oder Erfassung der Dauer, wie lange sich die Testperson mit bestimmten Materialien auseinandersetzt. Bei dieser Form der Datenerhebung handelt es sich größtenteils um Interessensindikatoren, die nicht direkt von der Testperson beeinflussbar sind.

„Erfragte“ Interessen. Meist kommen Interessensfragebogen zur Verwendung, um diese Interessen zu erheben. Nach Catell (1965; 1973) werden darunter Q(uestionnaire)-Daten verstanden. Dabei handelt es sich um die von einer Person vorgenommene Selbsteinschätzung gegenüber ihren Präferenzen, aufgrund der Interessensstrukturen erfasst werden können. Diese Form der Erhebung wird größtenteils zur Berufsorientierung, in der Schul- und Studienlaufbahnberatung, der schulpсихologischen Beratung, der Organisationsberatung und der Forschung eingesetzt.

Anwendung. Ein Ziel der Interessensforschung ist es, die am besten geeignete Methode zur Erfassung von Interessen anzuwenden, um ein höchstmögliches Maß an Information und Klarheit zu gewinnen. Bei der Entscheidung für die sinnvollste Vorgehensweise ist es wesentlich, die Zielsetzung und Anwendungssituation zu berücksichtigen.

Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass subjektive Tests und Fragebögen erprobte Verfahren sind, wenn es um die Erfassung von relativ stabilen, überdauernden Interessen im Sinne des Trait- Ansatzes geht. Sollen aktuelle, zeit- und situationsspezifische Interessen (State) erfasst werden, so haben sich die Methoden der Selbst- und Verhaltensbeobachtung, sowie der physiologischen Messungen als zweckmäßig erwiesen. In Anlehnung an Bergmann (2003) ist die bewährteste Methode zur Erfassung von „wahren“ Interessen die der Fragebogenerhebung. Dies wird damit begründet, dass „geäußerte“ und „manifeste“ Interessen häufig durch andere Faktoren beeinflusst werden können (z.B.: kann die Studienwahl demnach durch individuelle Interessen geprägt werden, aber auch durch elterliche Beeinflussung). Weiters gibt Bergmann (2003) unter Berücksichtigung Todts (1978) Sichtweise an, dass objektive „testende“ Methoden zur Erfassung von Interessen weniger geeignet sind, weil zwischen den unterschiedlichen objektiven Interessensindikatoren nur niedrige Zusammenhänge bestehen.

Materialart. Hinsichtlich der Materialart können im Bereich der Interessensforschung vor allem Inventare gefunden werden, die Interessen in Form von „Tätigkeiten“ abfragen, jedoch werden auch Berufe, Unterrichtsfächer, etc. zur Erhebung herangezogen. Der Differentielle Interessenstest von Todt (siehe Kapitel 2.5.2.4) nutzt als eines weniger Verfahren die Möglichkeit anderer Materialarten und bietet dadurch zuzüglich zu Tätigkeiten, Berufe, Bücher und Zeitschriften zur Erfassung der Interessen an. Dieser Form der Testung liegt laut Todt die Überlegung zu Grunde, dass sich Interessen nicht nur in beruflichen Tätigkeiten oder

Freizeitaktivitäten äußern, sondern auch in der Auseinandersetzung mit bestimmten „Materialarten“, zum Beispiel wie gern ein Beruf ausgeübt, ein Buch gelesen oder eine Zeitschrift abonniert wird (Amelang & Zielinski 2004). Trotz dieses Ansatzes schließt Todt aus seinen vorangegangenen Untersuchungen, dass Fragebogenskalen, die sich auf die Erfassung derselben Interessen richten, aber dafür unterschiedliche Materialien wählen, grundsätzlich gleich hohe Korrelationen aufweisen, wie Fragebogenskalen mit gleicher Interessenrichtung sowie selber Materialart (Rost, Sparfeldt, 2005).

Antwortformat. Bei Interesseninventaren können unter anderen zwei Möglichkeiten des Antwortformats unterschieden werden. Das „Forced-choice-Format“ ist eine spezielle Technik des Multiple-choice, welches bei jedem Item eine Entscheidung zwischen mehreren simultan vorgegebenen Antwortmöglichkeiten „erzwingt“ (Seiwald, 2003). Der Nachteil dieser Methode liegt laut Bergmann & Eder (1999) in der hohen Abhängigkeit der Skalen voneinander und der daraus resultierenden Erschwerung der statistischen Auswertung. Diese Form findet zum Beispiel im Berufs-Interessens-Test II von Irle und Allehoff (1984) Verwendung (siehe Kapitel 2.5.2.3). Zur Veranschaulichung soll ein Itembeispiel gegeben werden (zitiert nach, Seiwald, 2003, S. 28):

Beispiel: „Welche Aussage trifft eher auf Sie zu?

A: Manchmal plane ich Dinge im Voraus.

B: Ich überdenke eine Sache immer gründlich, bevor ich etwas tue.“

Beim „Free-choice-Format“ hat die Testperson die Aufgabe, ihre persönliche Einstellung gegenüber verschiedenen Interessensbereichen oder Tätigkeiten einzustufen oder zu bewerten. Ihr Vorteil liegt in der Unabhängigkeit der Itemaufgabenbearbeitung, wodurch mehrere Interessensbereiche die Testperson gleichsam interessieren können. Zum besseren Verständnis wird ein Beispiel zum „Free-choice-Format“ angeführt:

Beispiel: „Magst du das Unterrichtsfach Mathematik?“

Antwortmöglichkeiten: „sehr gern“, „weniger gern“, „ungern“

In der Interessenforschung wird weiters sowohl das ipsative als auch das normative Messkonzept verwendet, die ähnlich aufgebaut sind wie die „Forced-choice und Free-choice“

Methode. Beim ipsativen Messkonzept muss der Proband gleichsam der „Forced-choice-Methode“ eine Präferenz angeben. Dies erfordert bei der Angabe eine klare Bevorzugung von einem bestimmten Interessens- oder Tätigkeitsbereich. Das normative Messkonzept nimmt von dieser „erzwungenen“ Positionierung Abstand und fordert bei der Itembeantwortung (ähnlich der „Free-choice-Methode“) nur eine Einstufung dahingehend, wie gern bzw. wie ungerne z.B. eine bestimmte Tätigkeit gemacht wird.

Gütekriterien. Im Allgemeinen ist zu sagen, dass Interessen im Sinne von Persönlichkeitsmerkmalen beschrieben werden, und daher Interesseninventare gleichsam Verfahren sind, deren Durchführung, Auswertung und Interpretation standardisiert und deren Gütekriterien dadurch nachweisbar sind (Bergmann, 2003).

2.5.1 Einsatzbereiche von Interesseninventaren

Interessensinventare finden hauptsächlich in der Bildungs- und Berufsberatung Anwendung. Inhaltlich können Interessensfragebogen nach der Materialart der Items (Freizeitaktivitäten, Berufe etc.), dem Antwortformat, der testtheoretischen Qualität (vor allem der Messgenauigkeit und Normierung) unterschieden werden. Bezüglich der Validität von Interessensfragebogen ist folgende Annahme gültig: „Da sehr direkt nach dem Ausmaß von Interesse bzw. nach der Präferenz bestimmter Objekte gefragt wird, kann allen Interessensfragebogen inhaltliche Validität unterstellt werden“ (Bergmann, 2003, S. 227).

Laut Bergmann (2003) können dabei vier primäre Ziele verfolgt werden:

1. Abklärung einer ausbildungs- und berufsbezogenen Interessensorientierung
2. Erfassung und Darbietung möglicher Ausbildungs- und Berufswege
3. Bieten von Hilfestellung bei der Strukturierung und Einengung der Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten
4. Möglichkeit der Absicherung bei der Berufsentscheidung

2.5.2 Verschiedene Verfahren zur Messung von Interesse

Im Folgenden sollen unterschiedliche Verfahren dargestellt werden, die zur Messung von Interesse dienen. Dabei ist das Hauptaugenmerk auf Inventare gelegt, die sich bisher erfolgreich in der Berufs- und Laufbahnberatung etabliert haben. Die Tabelle 2 (siehe S. 54) soll die hier beschriebenen Verfahren zusammenfassen.

2.5.2.1 AIST-R - Allgemeiner Interessens-Struktur-Test / Umwelt-Struktur-Test UST-R (Bergmann & Eder, 2005)

Der AIST-R ist eine grundlegende Neubearbeitung (Itemrevision, Neunormierung u.a.) des AIST (1992, 1999). Sein Ziel ist die Erhebung schulisch-beruflicher Interessen, um Orientierung und Unterstützung bei Berufs- und Laufbahnentscheidungen von Jugendlichen ab dem 14. Lebensjahr und Erwachsenen zu ermöglichen. Der UST-R kann als Ergänzung zum AIST-R angesehen werden und ermöglicht die Einschätzung von Informiertheit über bestimmte Berufe. Die erhobenen Interessen bieten jedoch wenig Aussagekraft über die zukünftigen beruflichen Leistungen.

Theoretischer Hintergrund. Das Verfahren orientiert sich am Hexagonalen Modell von J. L. Holland, das sechs Interessentypen bzw. Persönlichkeitsorientierungen erfasst: die praktisch-technische, die intellektuell-forschende, die künstlerisch-sprachliche, die soziale, die unternehmerische und die konventionelle Orientierung. Im Manual des AIST-R werden die Persönlichkeitsorientierungen folgendermaßen beschrieben:

- Praktisch-technische Interessen – *R (Realistic)*

Darunter werden Aktivitäten verstanden, die Kraft, Koordination und Handgeschicklichkeit erfordern (z.B. „mit Maschinen oder technischen Geräten arbeiten“).

- Intellektuell-forschende Interessen – *I (Investigative)*

Dies sind Tätigkeiten, bei denen die systematische Beobachtung von physischen, biologischen oder kulturellen Gegebenheiten im Vordergrund steht (z.B. „etwas genau beobachten oder analysieren“).

- Künstlerisch-sprachliche Interessen – *A (Artistic)*

Hierbei handelt es sich um die Vorliebe für kreativ gestaltende Tätigkeiten, in den Bereichen Sprache, Schauspiel, Musik und Kunst. (z.B. „etwas nach künstlerischen Gesichtspunkten gestalten“).

- Soziale Interessen – *S (Social)*

Dabei stehen Aktivitäten im Vordergrund, die sich auf den zwischenmenschlichen Bereich beziehen (z.B. „jemanden unterrichten, lehren oder pflegen“).

- Unternehmerische Interessen – *E (Enterprising)*

Es handelt sich hierbei vor allem um die Führung, Beeinflussung und Machtausübung gegenüber anderen Menschen, wobei Führungs- und Überzeugungsqualitäten eine wesentliche Rolle spielen (z.B. „die Führung eines Unternehmens“).

- Konventionelle Interessen – *C (Conventional)*

Hierbei hat die Person eine Vorliebe für Aktivitäten, bei denen ein strukturierter und regelhafter Umgang mit Daten verlangt wird (z.B. „Aufzeichnungen oder Listen erstellen“).

Testaufbau. Der Aufbau des AIST-R und UST-R ist homogen, beide Verfahren bestehen aus 60 Items, wobei mit je zehn Items die Persönlichkeitsorientierungen erfasst werden. Grundsätzlich unterscheiden sich der AIST-R und der UST-R dahingehend, dass beim AIST-R eine Selbsteinschätzung erfragt wird und beim UST-R erhoben wird, welche Tätigkeiten in einem bestimmten Beruf oder einer Ausbildung von Bedeutung sind.

Antwortformat. Beide Tests haben ein fünfstufiges Antwortformat, wobei sie sich aufgrund der andersartigen Zielsetzung in der Formulierung unterscheiden. Im AIST-R lassen sich die Abstufungen folgendermaßen beschreiben: „Das interessiert mich sehr; das tue ich sehr gerne“ (=5) über „das interessiert mich etwas“ (=3) bis hin zu „das interessiert mich gar nicht; das tue ich nicht gerne“ (=1). Der UST-R hat „das ist in diesem Beruf in dieser Ausbildung[...]“ als Einleitung auf den die Abstufungen von „sehr wichtig (darauf kann man sich sehr gut vorbereiten)“ (=5) über „mittelmäßig wichtig“ (=3) bis „nicht wichtig (darauf kann man sich nur schlecht vorbereiten)“ (=1) folgen (Muck, 2007).

Durchführung. Bei der Durchführung beider Tests sind keine Zeitbeschränkungen vorgegeben, wobei die Testdauer inklusive der Instruktion meist zwischen 10 und 15 Minuten beträgt. Der AIST-R und der UST-R sind sowohl für Gruppen- als auch Einzeltestungen konzipiert.

Auswertung. Die Tests werden manuell mittels einer Schablone ausgewertet, die interessensspezifischen Items aufaddiert und in Form von Summenwerten mit Hilfe einer Normtabelle in Standardwerte transformiert. Es können Gesamtnormen und geschlechtsspezifische Varianten zur Interpretation herangezogen werden, wobei von letzteren abgeraten und vorgeschlagen wird, die Gesamtnormen für Person-Umwelt-Vergleiche zu verwenden. Ein weiterer Schritt ist die Ermittlung des dreibuchstabigen Holland-Codes. Darauf erfolgt die Prüfung auf Konsistenz der Primär- und Sekundärtypen. Liegen die beiden Typen nebeneinander, so kann von einer maximalen Konsistenz (=3) gesprochen werden; Inkonsistenz (=1) liegt dann vor, wenn sich die Typen gegenüberliegen. Zusätzlich lassen sich die Differenziertheit eines Profils sowie die Kongruenz von einem Profil mit einem näher bestimmten Beruf ermitteln. Die Interpretation wird wesentlich vereinfacht, weil Vertrauensintervalle für den wahren Wert einer Person sowie kritische Differenzen für Irrtumswahrscheinlichkeiten (von fünf bis zehn Prozent) angegeben werden.

Gütekriterien. Das Gütekriterium „Objektivität“ kann beim AIST-R und UST-R durch die standardisierte Durchführung und Auswertung mit Hilfe der Schablone sowie die Angabe der Vertrauensintervalle und kritischen Differenzen als Interpretationshinweise als gegeben betrachtet werden. Die Reliabilität entspricht den gebräuchlichen Standards und variiert zwischen .82 (I, A) und .87 (S, E), die Retest-Reliabilität beträgt zwischen .85 (I, S) und .92 (A) (Muck, 2007).

Die Validität wird im Testmanual ausreichend beschrieben. Jedoch liefert die Hauptkomponentenanalyse laut Muck (2007) nur aufgrund statistischer Kniffe (z.B. Summenwerte als Markervariablen) befriedigende Ergebnisse, auch weicht das Strukturmodell (=Korrelationsmuster zwischen den Dimensionen) von den Annahmen wesentlich ab. Bezüglich der Geschlechtsunterschiede weisen männliche Personen praktisch-technische und intellektuell-forschende Orientierungen auf, weibliche Personen haben ihr Hauptinteresse in der künstlerisch-sprachlichen und der sozialen Orientierung. Bedient man sich der Streuungsregel sind wirkliche Unterschiede nur im praktisch-technischen Bereich

nachweisbar. Es ist anzumerken, dass nur Validitätsunterschiede im AIST-R beschrieben werden, obwohl auch Studien zu älteren Versionen vorhanden sind, in denen zum Beispiel Beziehungen zu Selbstkonzeptmerkmalen, Werthaltungen, Intelligenz und Schulnoten beschrieben und Gruppenunterschiede für unterschiedliche Schultypen und Lehrberufe präsentiert werden.

Kritik. Tracey und Rounds (z.B. 1995, 1997) üben Kritik am AIST – R in Bezug auf die einseitige Berufsauswahl. Sie bezeichnen die Wahl der Interessentypen als willkürlich und weisen darauf hin, dass auch feinere Aufteilungen getroffen werden könnten. Des Weiteren kritisieren sie, dass in Hollands Modell das Prestige eines Berufes keine Berücksichtigung findet.

Als gelungen sind die Gestaltung des Testmanuals, die Interpretationshinweise und die exemplarisch beschriebenen Einzelfälle zu bezeichnen, wodurch eine gute Orientierung in der Testinterpretation ermöglicht wird.

Weiters ist als positiv hervorzuheben, dass dieser Test mit nur wenig Zeit- und Arbeitsaufwand eine Aussage über bestimmte Persönlichkeitsorientierungen zulässt. Jedoch sind diese Informationen leider nur auf Präferenzen einer Tätigkeit und nicht auf die selbst beschriebenen Fähigkeiten bzw. Berufswünsche bezogen. Diese müssten laut Muck (2007) erst in Gesprächen erörtert werden.

Der AIST-R kann insgesamt als ein sehr ökonomisches Verfahren zur Erhebung von Interessentypen gesehen werden. In Bezug auf die Revision ist anzumerken, dass das erweiterte Berufsregister und die optimierte Itemgestaltung durchaus als gelungen bezeichnet werden können. Muck (2007, S. 31) gibt an, dass „[...] die vor dem Hintergrund affektiver Arbeitseinstellungen und daraus resultierenden Handlungen wichtige Idee der Kongruenz einer Person mit dem Berufsfeld messtechnisch in keinem anderen Verfahren so pointiert umgesetzt wird wie hier über die Kombination aus AIST-R und UST-R [...]“.

2.5.2.2 GIS - Generelle Interessens-Skala (Brickenkamp, 1990)

Die Generelle Interessens-Skala (GIS) ist ein geeignetes Forschungsinstrument und findet vor allem Einsatz bei psychologischen sowie pädagogischen Beratungstätigkeiten, insbesondere zur Ausbildungs- und Eignungsdiagnostik. Die GIS ist ein Interessensfragebogen aus dem deutschsprachigen Raum, dessen Besonderheit darin erblickt werden kann, dass bei seiner

Konstruktion auf keine Theorie Bezug genommen wurde. Laut Brickenkamp (1990) basiert die GIS auf einem Interessenskonzept, bei welchem „[...]systematisch variierte generelle Verhaltensweisen zur Interessenseinschätzung [...]“ (S. 5) angewendet werden. Die Fragebogenbatterie erfasst 16 Interessensbereiche. Dabei wird die Erfragung der Interessen nicht auf bestimmte Tätigkeitsfelder beschränkt, sondern auf die Erhebung der Qualität von Tätigkeiten, wie z.B. rezeptive, reproduktive und kreative Verhaltenspräferenzen, erweitert.

Interessensbereiche. Durch die Fragebogenbatterie GIS können 16 Interessensbereiche erfasst werden: Musik, Kunst, Architektur, Literatur, Politik, Handel, Erziehung, Medizin, Kommunikationstechnologie, Naturwissenschaften, Biologie, Natur/Landwirtschaft, Ernährung, Mode, Sport und Unterhaltung.

Verhaltensmodalitäten. Eine Besonderheit der GIS ist, dass drei Verhaltensmodalitäten pro Interessensbereich unterschieden werden. Sie ist das erste Verfahren, dass diese Aufteilung verwendet. Interessen werden in diesem Zusammenhang nicht als tatsächlich bevorzugte Verhaltensweisen verstanden, sondern als ein kognitiv verankertes, von Emotionen geleitetes oder begleitetes Wunschbild oder eine solche Neigung, von dessen Ausführung man sich Freude und Lustgewinn erwartet (Brickenkamp, 1990). Brickenkamp (1990) geht davon aus, dass die Entwicklung und Umsetzung von Interessen einem dreistufigen Prozess unterworfen sind. Beim ersten Schritt handelt es sich um eine Fokussierung der Aufmerksamkeit, die eine vermehrte Bereitschaft zur Informationsaufnahme zur Folge hat, worunter ein „rezeptives“ Verhalten verstanden wird. Im zweiten Schritt steht das Bedürfnis im Vordergrund selbst aktiv zu werden und die interessierende Tätigkeit zu imitieren, wobei es sich um „reproduktives“ Verhalten handelt. Der dritte Schritt wird von „kreativem“ Verhalten geprägt, bei dem das Individuum selbst schöpferisch tätig ist und Neues kreiert.

Daraus leitet Brickenkamp (1990) in seiner Generellen Interessens-Skala die drei Verhaltensmodalitäten, „Rezeptivität“, „Reproduktivität“ und „Kreativität“ ab. Ziel dieser Itemvariation ist, die Neigung bzw. Qualität eines Interesses zu erfahren. Dadurch kann genauer spezifiziert werden, in welcher Form Interesse an einer bestimmten Tätigkeit besteht.

Durchführung. Die Fragebogenbatterie GIS besteht aus insgesamt 48 Items. Beim Antwortformat handelt es sich um ein fünfkategoriales, das von „kein Interesse“ bis „hohes Interesse“ reicht. Eine Besonderheit ist, dass die Formen „männlich und weiblich“ mit jeweils

einer Parallelförmigkeit angeboten werden. Im Folgenden wird ein Itembeispiel zur Veranschaulichung des Bereiches „Kommunikationspolitik“ angeführt, bei welchem die Verhaltenspräferenzen Berücksichtigung finden:

rezeptiv: „sich über neue Computer informieren“

reproduktiv: „mit Computern spielen oder arbeiten“

kreativ: „Computerprogramm erstellen“

Vorgabe. Die GIS kann zwischen dem 13. und 18. Lebensjahr zur psychologischen und pädagogischen Berufsberatung angewendet werden. Es ist möglich, den Interessensfragebogen in Form einer Einzel- oder Gruppentestung vorzugeben. Die Testdauer beträgt meist zwischen fünf bis zehn Minuten, wobei es keine konkrete Zeitvorgabe gibt.

Auswertung. Die Auswertung der GIS ist sehr einfach und ihre Dauer beträgt 2-4 Minuten. Zuerst werden die Rohwerte in die dafür vorgesehenen Normtabellen eingefügt, danach erfolgt ein Vergleich mit den Normstichproben, die an 9424 Schülern aus Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien in Deutschland durchgeführt wurden. Positiv hervorzuheben ist, dass die GIS eine Differenzierung der Normen beider Geschlechter und der einzelnen Schultypen anbietet.

Gütekriterien. Grundsätzlich scheint das Gütekriterium der Objektivität gegeben zu sein. Obwohl anzumerken ist, dass die Normen zwar umfangreich sind, demnach aus dem Jahr 1987 stammen, deshalb veraltet sind und dringend erneuert werden sollten.

Die interne Konsistenz und Stabilität liegt in etwa zwischen .48 und .95, um diese zu erheben, wurde die GIS anhand einiger Stichproben über eine Zeitspanne von zwei Monaten getestet (Niemann, 2002). Da zwei Drittel der Werte größer sind als .70, kann von einer ausreichenden Prägung des Kriteriums gesprochen werden. Als zu niedrig sind die Werte der Verhaltensskala einzuordnen, weil diese nur .40 bis .71 betragen. Gute Ergebnisse sind bei der Interessensskala zu beobachten, ihre Werte haben eine Ausprägung von .71 bis .94.

Bezüglich der inhaltlichen Validität ist anzunehmen, dass diese bei Interessenstests auch ohne empirischen Beweis vorliegt.

Zusammenfassung. Abschließend ist zu sagen, dass die Generelle Interessens-Skala von Brickenkamp (1990) in der Literatur als ein besonders ökonomisches Verfahren beschrieben

wird, das ein breites Interessenspektrum abdeckt und durch seinen wenig zeit-, arbeits- und materialaufwändigen Charakter besticht. Die Arbeitsanforderungen und Arbeitsbereiche sind einem ständigen Wandel unterzogen, daher ist bei der GIS besonders hervorzuheben, dass sie auf einen sehr jungen Ausbildungszweig, nämlich die „Kommunikationstechnologie“, Bezug nimmt.

Ein weiterer positiver Faktor ist, dass die GIS das erste Verfahren im deutschsprachigen Raum ist, das Verhaltensmodalitäten (Rezeptivität, Reproduktivität, Kreativität) erfasst, und dadurch einen höheren Informationsgewinn ermöglicht. Die GIS hat sich in der Praxis durch seine gute Handhabbarkeit bewiesen, demnach wird empfohlen, zusätzlich zu den erhobenen Basisinformationen Beratungsgespräche mit einer geschulten Person zu führen.

2.5.2.3 BIT II - Berufs – Interessen - Test II (Irlé & Allehoff, 1984)

Der Berufsinteressentest von Irlé & Allehoff (1984) hat sich die Erfassung von Berufsinteressen zum Ziel gesetzt. Er erhebt nur berufliche Präferenzen, während viele andere Verfahren auch Bildungs-, Wissens- und Freizeitpräferenzen erfassen (Irlé & Allehoff, 1984). Zielgruppe sind Personen ab dem 13. Lebensjahr, vor allem Hauptschulabgänger beiderlei Geschlechts, die bei der Erhebung beruflicher Interessen unterstützt werden sollen.

Der BIT II ist eine Weiterentwicklung des ca. 30 Jahre zuvor entwickelten BIT, der vordergründig in zwei Bereichen verändert wurde. Erstens wurden seine Items größtenteils umformuliert und zweitens wurde er auf zwei Parallelversionen aufgegliedert. Der ipsative Messansatz wurde beibehalten, wobei eine normative Beantwortungsform hinzugekommen ist.

Mit Hilfe des BIT II können neun berufliche Richtungen erhoben werden:

1. Technisches Handwerk
2. Gestaltendes Handwerk
3. Technische und naturwissenschaftliche Berufe
4. Ernährungshandwerk
5. Land- und forstwirtschaftliche Berufe
6. Kaufmännische Berufe
7. Verwaltende Berufe
8. Literarische und geisteswissenschaftliche Berufe
9. Sozialpflege und Erziehung

Die verschiedenen Berufsrichtungen werden durch jeweils neun Aktivitäten beschrieben.

Im Folgenden sollen Itembeispiel zu einigen Interessensrichtung gegeben werden.

- Technische und naturwissenschaftliche Berufe:

Itembeispiel: „nach neuen Kohlevorkommen forschen“

- Ernährungshandwerk:

Itembeispiel: „in einer Versuchsküche Diätrezepte erproben“

- Sozialpflege und Erziehung:

Itembeispiel: „Waisenkinder in Familien unterbringen“

Testaufbau. Der Test besteht aus 81 Items, die jeweils konkrete berufliche Tätigkeiten abfragen. Wie schon erwähnt, gibt es eine Forced-choice- und eine Free-choice Version. So haben die Probanden die Möglichkeit, ihre Präferenzen zu jeder Aktivität im Kontrast zu Tätigkeiten aus anderen Interessensgebieten (Forced-choice) anzugeben oder mittels einer Rating-Skala zu äußern (Free-choice).

Durchführung. Bei der Durchführung der Forced-choice-Version kann die Testperson von vier in einem Quadrat angeordneten Tätigkeiten jene wählen, die ihr am Besten gefällt und jene, die ihr am Wenigsten zusagt (Amelang & Zielinski, 2004). Dafür werden jeweils Plus- und Minuszeichen eingetragen. Die Auswertung erfolgt über die Summierung der Rohwerte der Interessensausrichtungen, wobei der Maximalrohwert +36 und der Minimalrohwert -36 erzielt wird.

Die Free-choice-Version bietet der Testperson ein fünffach abgestuftes Antwortformat, in dem der Proband bei der Beurteilung der 81 Items zwischen „1 = sehr ungerne“, „3 = weder gerne noch ungerne“ oder „5 = sehr gerne“ wählen kann.

Die Dauer der Testung ist von der vorgegebenen Version abhängig, während die Bearbeitungszeit der ipsativen Version (Forced-choice-Version) zwischen 20 und 80 Minuten beträgt, benötigt die normative Version (Free-choice-Version) ca. die Hälfte der Zeit.

Gütekriterien. In Bezug auf die Gütekriterien können im Bereich der Reliabilität in der Forced-choice – Version Interkorrelationen zwischen den Paralleltests von $r = .71$ bis $r = .89$ gefunden werden, in der Free-choice-Version Werte zwischen $r = .60$ und $r = .76$. Die Ergebnisse sind erwartungsgemäß, d.h., die Korrelationen der Forced-choice-Version fallen aufgrund der ipsativen Messung höher aus.

Zusammenfassung. Kritik ist dahingehend anzumerken, dass laut Amelang & Zielinski (2004) die Frage offen bleibt, ob die vorgeblich „parallelen“ Formen die psychometrischen Anforderungen von Paralleltests erfüllen, die gleiche Mittelwerte und Streuungen sowie hohe Interkorrelationen verlangen. In Bezug auf die Validität werden Muster der faktoriellen Gültigkeit angenommen. Die Streuung der Interkorrelationen zwischen den Interessen beträgt $r = -.44$ und $r = .56$. Die ipsative Messung verlangt eine gesonderte Interpretation der Korrelationen, wohingegen die Free-choice- Version zwei Dimensionen ergab (Amelang & Zielinski, 2004). Zusammenfassend kann der BIT II als ein nützliches Verfahren beschrieben werden, weil es kein vergleichbares Instrument gibt. Zu kritisieren ist seine Dauer, das mangelhafte Manual und die fragwürdigen Angaben einzelner Werte (Faktorladung ist fünfstellig).

2.5.2.4 DIT - Differentieller Interessen - Test (Todt, 1971)

Der Differentielle Interessenstest (DIT) wurde von E. Todt entwickelt und findet seit 1967 praktische Anwendung. Er ist für Jugendliche von 15 bis 20 Jahren geeignet. Sein Haupteinsatzgebiet ist in der Berufs-, Schul- und Erziehungsberatung, wobei er ebenfalls in der Forschung Verwendung findet. Das Ziel des DIT ist die Erhebung von Berufs- und Freizeitinteressen, dabei richtet er sich den internationalen Standards der Interessensmessung.

Materialarten. Der DIT verwendet zur Erfassung der Interessen bestimmte Materialien, nämlich Tätigkeiten, Berufe, Bücher, und Zeitschriften.

Mit dem DIT können 11 Interessensrichtungen erhoben werden.

1. Sozialpflege und Erziehung
2. Politik und Wirtschaft
3. Verwaltung und Wirtschaft
4. Unterhaltung
5. Technik und Naturwissenschaften
6. Biologie
7. Mathematik
8. Musik
9. Kunst
10. Literatur und Sprache
11. Sport

Anhand zweier Interessensrichtungen soll die Differenzierungsfähigkeit der Tätigkeitsbereiche verdeutlicht werden (Amelang & Zielinski, 2004):

„Sozialpflege und Erziehung“: - Zeltlager für Jugendliche einrichten
- einen „Erste-Hilfe-Kurs“ mitmachen

„Verwaltung und Wirtschaft“: - Anträge für Steuerermäßigungen bearbeiten
- Arbeiten in einem Büro anleiten und beaufsichtigen

Testaufbau. Die Items werden dahingehend formuliert, dass gefragt wird, wie gerne eine bestimmte Tätigkeit oder ein Beruf ausgeübt, oder ein Buch und eine Zeitschrift gelesen bzw. abonniert wird. Der Proband hat für die Beantwortung einer Frage eine fünffach abgestufte Skala zur Verfügung und kann zwischen „sehr gern“ bis hin zu „sehr ungern“ bzw. „höchstwahrscheinlich nicht bestellen“ bis hin zu „höchstwahrscheinlich bestellen“ (Amelang & Zielinski, 2004) wählen.

Durchführung. Der DIT kann als Gruppen- oder Einzeltestung vorgegeben werden, bietet aber auch die Möglichkeit, dass der Proband den Test selbstständig bearbeiten kann. Die Dauer des Tests variiert je nach Version, die Langform hat einen Zeitbedarf von ca. 30 – 45 Minuten, die Kurzform benötigt in etwa 8-10 Minuten. Bei dieser werden nur die „Tätigkeiten“ vorgegeben.

Auswertung. Die Auswertung erfolgt mittels einer Schablone, wobei es zur Summenbildung der einzelnen Materialarten und darüber hinaus zur Erhebung der spezifischen Interessenrichtungen kommt.

Die Normstichprobe des DIT umfasste 992 Probanden, woraus sich geschlechtsspezifische T- und Prozentrangwerte mit einer Aufgliederung nach speziellen Schulrichtungen ergaben.

Gütekriterien. Wenn bei der Auswertung die Instruktionen befolgt werden, kann man von einer Durchführungs- und Auswertungsobjektivität ausgehen.

In Bezug auf die Reliabilität werden für die Langform Werte von .91 bis .98 und für die Kurzform von .82 bis .96 angegeben. An dieser Stelle ist insbesondere darauf hinzuweisen, dass sich die Werte nur geringfügig voneinander unterscheiden, weshalb die Verwendung der Kurzform aufgrund der Zeitersparnis empfohlen wird.

Amelang und Zielinski (2004) geben an, dass die Interessensrichtungen aufgrund der Konstruktprinzipien voneinander relativ unabhängig sind, mit Ausnahme von der Interessensrichtung Technik/Naturwissenschaften und Mathematik ($r = .69$) sowie Politik/Wirtschaft und Verwaltung und Wirtschaft ($r = .68$).

Zusammenfassung. Zusammenfassend kann der DIT als ein sehr ökonomisches und nützliches Verfahren zur Erfassung beruflicher Interessen gesehen werden. Der DIT erfasst „...ein weit gefächertes Spektrum von generalisierten Interessen und ist trotz seiner eng umschriebenen Konstruktionsstichprobe doch recht breit einsetzbar und liefert auch in der Kurzform sehr reliable Messwerte“ (Amelang & Zielinski, 2004, S. 333).

Als Kritik ist anzumerken, dass die verwendeten Materialarten, wie zum Beispiel Bücher oder Zeitschriften, veraltet sind und deshalb durch zeitgemäßere ersetzt werden sollten. Wie bei allen Verfahren ist auch hier hinzuzufügen, dass der DIT eine geeignete Grundlage für eine Berufsberatung bietet, aber durch ein professionelles Beratungsgespräch unterstützt werden sollte.

2.5..2.5 EXPLORIX – das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung (Jörin, Stoll, Bergmann & Eder, 2003)

Der EXPLORIX ist ein Verfahren zur Messung beruflicher Interessen sowie berufsrelevanter Persönlichkeitseigenschaften. Ziel ist die Hilfestellung bei der Berufs- und Laufbahnberatung, vor allem für Personen zwischen dem 14 und 16 Lebensjahr. Er ist eine Übersetzung bzw. Adaption des Self-directed Search (SDS) von Holland (1994). Grundlegend ist zu sagen, dass er keine hundertprozentige Übertragung von Hollands Verfahren ist, sondern als eine Weiterentwicklung des SDS, infolge einer kulturellen Anpassung gesehen werden kann. Wie vielen Interesseninventaren dient auch dem EXPLORIX das hexagonale Modell von Holland als theoretischer Hintergrund (siehe Kapitel 2.2.1). Muck (2005) zeigt folgende Aspekte des EXPLORIX auf: „[...] als simulierte Mini-Berufsberatung soll neben der reinen Messung auch die berufsberaterische Intervention im Mittelpunkt stehen. Angesichts der Möglichkeit, das gesamte Verfahren selbstverantwortlich ohne jegliche Expertenhilfe zu durchlaufen, soll die persönliche Selbstreflexion gefördert werden“ (S.41). Daher bietet der EXPLORIX einerseits einen messtheoretischen, andererseits aber auch einen pädagogischen Wert.

Das Ziel des EXPLORIX ist es sechs Interessens- bzw. Persönlichkeitstypen zu erheben:

- **Realistic** (handwerklich-technisch)
- **Social** (erziehend-pflegend)
- **Investigative** (untersuchend-forschend)
- **Enterprising** (führend-verkaufend)
- **Artistic** (künstlerisch-kreativ)
- **Conventional** (ordnend-verwaltend)

Hervorzuheben ist die Struktur des hexagonalen Modell Hollands, weil es dazu dient, die Nähe der Interessenstypen zueinander sichtbar zu machen. Die höchste Korrelation wird bei den Interessenstypen angenommen, die nebeneinander liegen (z. B. I und A), die schwächste Beziehung wird bei gegenüberliegenden Paaren angenommen (z.B. I und E). Wesentlich bei diesem Modell ist die Erfassung des Holland-Codes, welcher aus den erhobenen Daten gewonnen wird. Weiters relevant sind die sekundären Konstrukte Hollands, die Auskunft über die Kongruenz, Differenziertheit und Konsistenz im Hinblick auf eine Person und ihre Umwelt geben (siehe Kapitel 2.2.1.4).

Testaufbau. Mit 228 Items sollen die sechs Interessenstypen erfasst werden. Dabei gibt es sowohl ein Pencil-Paper-Verfahren als auch eine Online-Version. Die Items des EXPLORIX sind in vier Bereiche aufgeteilt, 66 Items erfassen die Präferenzen für bestimmte Tätigkeiten, weitere 66 Items betreffen die Selbsteinschätzung von Kompetenzen, 84 Items fragen die Interessen an ausgewählten Berufe ab und 12 Items sollen globale Fähigkeiten einschätzen.

Zusätzlich bietet der EXPLORIX eine Checkliste zur Berufswahlsituation, welche die Schwierigkeiten erfasst, die bei der beruflichen Entscheidungsfindung auftreten können (Themenbereiche: Identität, Entscheiden, Informieren, Hindernisse).

Durchführung. Der EXPLORIX kann als Einzel- oder Gruppentestung durchgeführt werden. Die Dauer des gesamten Verfahrens inklusive der eigenständigen Auswertung und der Berufssuche (durch Berufspassung) beträgt in etwa 40 bis 50 Minuten.

Auswertung. Die Auswertung erfolgt über die Bestimmung der Rohwerte, daraufhin werden die Summen der sechs Interessenstypen gebildet und aufgrund ihrer Rangfolge in den Holland-Code transformiert. Die Probanden können dann anhand des länderspezifischen Berufsregisters die Berufe mit demselben Code bestimmen.

Die Normstichprobe des EXPLORIX beträgt N=1800, der Großteil der Probanden verfügte über ein höheres Bildungsniveau. Dabei sind ca. die Hälfte der Versuchspersonen zwischen 17

und 20 Jahren alt ein Drittel zwischen 21-60 Jahren und ein weiteres Drittel jünger (15-16 Jahre).

Gütekriterien. Die Gütekriterien werden vom EXPLORIX nur teilweise erfüllt. Die Durchführungsobjektivität ist aufgrund der möglichen Selbsttestung nur teilweise gegeben, und weil die Testung nicht immer unter kontrollierten Bedingungen stattfindet. Die Auswertungsobjektivität kann durch die Einfachheit der Auswertung relativ gut erfüllt werden. Durch die ausführlichen Beschreibungen im Manual kann von einer guten Interpretationsobjektivität ausgegangen werden.

Die sechs Interessentypen, die durch das Verfahren EXPLORIX erhoben werden, weisen auf eine durchschnittliche interne Konsistenz von .86 bis .91 hin. Niedrigere Werte (.70 bis .84) können in den Subskalen (Tätigkeiten, Berufe und Fähigkeiten) beobachtet werden.

Die Retest-Reliabilität beträgt durchschnittlich .79 und wurde mit Hilfe einer Kurzform innerhalb eines Zeitraums von 15 bis 18 Monaten mit $n=138$ erhoben.

Die Prüfung der hexagonalen Struktur auf Konstruktvalidität ergab, dass benachbarte Interessentypen zwar durchschnittlich höher miteinander korrelieren als weiter voneinander entfernte Interessentypen, was aber kein gleichmäßiges Sechseck darstellt. Vielmehr konnte eine Clusterung dreier Bereiche (EC, RI, AS) beobachtet werden. Weiters konnten Geschlechtsunterschiede gemessen werden. Erwartungskonform haben Frauen höhere Werte beim Interessentyp Artistic und Social, Männer haben höhere Werte im Bereich Realistic. Hinweise auf interne Konstruktvalidität sind den faktorenanalytischen Ergebnissen zu entnehmen, weil diese auf sechs schiefwinklig rotierte Faktoren hinweisen (Muck, 2005).

Zusammenfassung. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Verfahren EXPLORIX durch seine Einfachheit, Ökonomie und Praxisnähe besticht. Vor allem seine anwenderfreundliche Umsetzung sowie das Weglassen von Normen und standardisierten Werten erleichtert die Durchführung, Auswertung und Interpretation des Verfahrens, wodurch Probanden den EXPLORIX eigenständig durchführen können. Trotzdem ist bei bestehenden Unklarheiten eine weitere Beratung durch geschultes Personal vorteilhaft.

2.5.2.6 FSI - Fragebogen zum Studieninteresse (Schiefele, Krapp, Wild & Winteler, 1992)

Der Fragebogen zum Studieninteresse von Schiefele, Krapp, Wild & Winteler (1993) dient zur Erfassung des Studieninteresses. Bei der Entwicklung dieses Verfahrens gingen die Autoren von der empirisch überprüften Annahme aus, dass Personen, die aufgrund von Interesse ihr Studiumsfach wählten, seltener ihr Studium wechselten oder abbrachen (vgl. Winteler & Sierwald, 1987).

Besonderheit. Die Besonderheit dieses Verfahrens liegt demnach darin, dass sowohl gefühlsbezogene und wertbezogene Komponenten als auch der intrinsische Charakter von Interesse erfasst werden. Der FSI ist eine Weiterentwicklung des gleichnamigen Fragebogens von Winteler & Sierwald (1987) und Winteler et al. (1988). Ziel seiner Revision ist es emotionale und wertbezogene Komponenten des Interesses sowie den intrinsischen Charakter des Interesses durch neue Items besser zu erfassen. Weiters sollte die Skalenganalyse an die probabilistische Testtheorie Raschs angepasst werden sowie eine Validitätsüberprüfung stattfinden.

Testaufbau. Der FSI besteht aus 18 Items, die drei Komponenten erfassen sollen:

- die gefühlsbezogene Komponente von Interesse
- die wertbezogene Komponente von Interesse
- der intrinsischen Charakter von Interesse

Im Folgenden sollen Itembeispiele des FSI gegeben werden:

- „Nach einem langen Wochenenden oder Urlaub freue ich mich wieder auf das Studium.“
- „Ich bin sicher, dass das Studium meine Persönlichkeit positiv beeinflusst.“
- „Ich rede lieber über meine Hobbies als über mein Studium.“

Es wurde ein vierstufiges Antwortformat gewählt, welches von „trifft gar nicht zu“ über „trifft sehr begrenzt zu“, „trifft weitgehend zu“ bis „trifft völlig zu“ reicht.

Die Normstichprobe umfasste 298 Studenten aus unterschiedlichen Studienrichtungen, wozu die Luft- und Raumfahrttechnik, Pädagogik, Elektrotechnik, Bauingenieur- und Vermessungswesen sowie Wirtschafts- und Organisationswissenschaften zählten.

Gütekriterien. In Bezug auf die Gütekriterien wird eine interne Konsistenz von .90 angegeben, die Retest-Reliabilität beträgt .67 und wurde innerhalb eines Zeitraums von zwei Jahren erhoben. Für die Validitätsprüfung der revidierten Version des FSI wurden zusätzlich weitere Variablen erhoben (z.B. intrinsische motivationale Orientierung, Extraversion, Anwendung von Lernstrategien, Studienleistung und Tätigkeitszentrierung). Die konvergente Validität zeigte positive Korrelationen von Studieninteresse mit motivationaler Orientierung und autonomer Handlungsregulation. Diese positiven Zusammenhänge waren laut Schiefele, Krapp, Wild & Winteler (1993) zu erwarten, weil das Interesse am Studium theoretisch mit einer hohen intrinsischen Motivation einhergehen sollte. Bei der Überprüfung der kriteriumsbezogenen Validität konnte ein positiver signifikanter Zusammenhang zwischen dem FSI und der Studienleistung erhoben werden. Die Werte des FSI weisen den Autoren folgend ein ausreichendes Maß an konvergenter, diskriminanter und kriteriumsbezogener Validität auf.

Zusammenfassung. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der FSI insofern positiv zu beurteilen ist, als er sowohl die gefühlsbezogene und wertbezogene Komponente von Interesse erfasst als auch den intrinsischen Charakter. Diesbezüglich hebt er sich von anderen Verfahren zum Studieninteresse wesentlich ab, weil diese hauptsächlich Einstellungen gegenüber Gegenstandsbereichen oder Tätigkeitsfeldern erfassen und weniger erkennen lassen, „[...] wie stark ein bestimmtes Interesse im Sinne einer Beziehung zu einem Gegenstand ausgeprägt ist“ (Schiefele, Krapp, Wild & Winteler, 1993, S.338). Ein weiterer Vorteil des FSI ist die Möglichkeit, ihn auf spezielle Bereiche (z.B. Studienrichtung) zu adaptieren.

	Altersbereich	Anwendungsbereich	Interessensgebiete
AIST-R/UST-R Allgemeiner Interessen- Struktur-Test/Umwelt- Struktur-Test Bergmann & Eder 2005	ab 14 Jahre	Schulberatung Berufsberatung Laufbahnberatung	6 Orientierungen (Holland) (R) praktisch-technisch (I) intellektuell-forschend (A) künstlerisch-sprachlich (S) sozial (E) unternehmerisch (C) konventionell
BIT – II Berufs-Interessen-Test Irle & Allehoff, 1984	9.-13. Schulstufe	Berufsberatung Personalauswahl	9 berufsbezogene Interessen Technisches Handwerk Gestaltendes Handwerk Technische & Naturwissenschaftl. Berufe Ernährungs- Handwerk Land- & Forstwirtschaftl. Beruf Kaufmännische Berufe Verwaltende Berufe Literarische & Geisteswissenschaft. Berufe Sozialpflege & Erziehung
DIT Differentieller Interessenstest Todt, 1967	15-20 Jahre	Berufsberatung Schulberatung Laufbahnberatung Erziehungsberatung	11 Interessensrichtungen: Sozialpflege & Erziehung, Politik & Wirtschaft, Verwaltung & Wirtschaft, Unterhaltung, Technik & Naturwissenschaften, Biologie, Mathematik, Musik, Kunst, Literatur & Sprache, Sport
EXPLORIX – Das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnberatung Jörin, Stoll, Bergmann & Eder (2003)	ab 15 Jahre	Personalentwicklung Berufsberatung Laufbahnberatung	6 Interessentypen nach Holland: (R) handwerklich-technisch (I) untersuchend-forschend (A) künstlerisch-kreativ (S) erziehend-pflegend (E) führend-verkaufend (C) ordnend-verwaltend
GIS Generelle Interessens- Skala Brickenkamp, 1990	13-18 Jahre	allgemeine Interessensmessung	3 Verhaltensmodalitäten: rezeptiv, reproduktiv, kreativ 16 Interessensbereiche: Musik, Kunst, Architektur, Literatur, Politik, Handel, Erziehung, Medizin, Mode, Kommunikationstechnologie, Naturwissenschaften, Biologie, Sport, Ernährung, Natur/ Landwirtschaft, Unterhaltung
FSI Fragebogen zum Studieninteresse Schiefele et al. 1993	allgemein Studenten	Laufbahnberatung Studieninteresse	„gefühlsbezogene Valenz“, „wertbezogene Valenz“ & „intrinsischer Charakter“

Tabelle 2: Zusammenfassung der Interesseninventare aus Kapitel 2.5.2

2.6 Interessen und Persönlichkeitseigenschaften von Juristen

Die Studien- bzw. Berufswahl ist - wie in Kapitel 2.1.4 beschrieben - von vielen Faktoren abhängig. Unter anderem zählen auch die persönlichen Eigenschaften eines Menschen dazu. Im folgenden Abschnitt soll erörtert werden, welche Persönlichkeitseigenschaften grundsätzlich Studenten der Rechtswissenschaften bzw. in diesem Berufsfeld tätigen Personen zugeschrieben werden.

2.6.1 Studienerfolgskomponenten von Jusstudenten

Pichler und Raedalli (1994) beschäftigten sich mit den Faktoren, die das Studium der Rechtswissenschaften positiv beeinflussen – den Studienerfolgskomponenten von Jusstudenten. Die Untersuchungsergebnisse einer repräsentativen Umfrage von Jusstudenten an den Universitäten Graz und Wien sollen deutlich machen, welche Dispositionen den Studienerfolg begünstigen.

Studienerfolgskomponenten. Als eine grundsätzliche Voraussetzung kann die Entscheidungsfreiheit bei der Studienwahl gesehen werden. Des Weiteren zählt dazu die Kenntnis über das eigene Leistungsvermögen sowie über spezifische Begabungen und Fähigkeiten. Weiters stellten die ausreichende Informiertheit über den Studiengegenstand und die klare Vorstellung über einen konkreten späteren Beruf wichtige Voraussetzungen für das Studium dar. Im Allgemeinen sind die Eigenschaften, wie Interesse und Neugier, sowie die Risikobereitschaft bedeutend.

Ein weiterer Faktor für den Erfolg Studienerfolg ist laut Pichler und Radaelli (1994) das Lern- und Arbeitsverhalten eines Studenten. Als wesentliche Voraussetzungen gelten die Fertigkeiten, sich selbst zu motivieren und in einem gewissen Maß flexibel zu handeln. Ein erfolgreiches Lern- und Arbeitsverhalten basiert auf der Fähigkeit der selbständigen Organisation, dem zielorientierten Vorgehen und dem individuellen Arbeitsstil einer Person. Weiters haben gute Kenntnisse von Lerntechniken und die Strukturierung des Lernstils eine begünstigende Wirkung auf den Studienerfolg. Pichler und Radaelli (1994) geben noch viele weitere Faktoren bekannt, die in positivem Zusammenhang mit Studienerfolg stehen, z.B. soziale Integration, Politikinteresse, Kontaktfreudigkeit, etc.

2.6.2 Persönlichkeit, Fremdbild und Selbstbild von Richtern

In einer justizsoziologischen Untersuchung von Anton Pelinka (2000) wurde anhand eines qualitativen leitfadensorientierten Interviews mit 40 Richtern und 15 anderen Vertretern der Justizhoheit eine Umfrage in den Gerichtshöfen und Bezirksgerichten im Raum von Wien und Innsbruck getätigt. Das Forschungsprojekt der Richtervereinigung erhob Alter, Geschlecht und Tätigkeitsfeld der Richter und erfasste unter anderem die Primär- und die berufliche Sozialisation, das berufliche Selbstverständnis sowie die Einstellung gegenüber rechtspolitischen Fragen.

Schichtzugehörigkeit. Durch die Angabe der Berufe der Eltern konnte mit Hilfe des soziologischen Schichtmodells von Lautmann (1971) eine klare Einteilung der befragten Richter dahingehend erfolgen, dass über 70 Prozent der Richter der älteren Jahrgänge (geboren zwischen 1933 und 1943) zu der oberen Mittelschicht und nur jeder sechste zu der unteren Mittelschicht zugeordnet werden konnten. Diese Verteilung konnte bei den Richtern der jüngeren Generation nicht mehr beobachtet werden. Im Gegensatz zu der älteren Generation stammen zwei Drittel der jüngeren Richter aus der unteren Mittelschicht und nur jeder sechste aus der oberen Mittelschicht. In der Untersuchung wird deutlich darauf hingewiesen, dass vor allem jüngere weibliche Richterinnen aus der unteren Mittelschicht und oberen Unterschicht kommen.

Laufbahn. Der Großteil der Befragten kann auf eine geradlinige Ausbildungsbiografie zurückblicken, und zwar den Besuch an einer Allgemeinbildenden Höheren Schule, der darauf folgenden Absolvierung des Studiums der Rechtswissenschaften, dem anschließenden sogenannten Gerichtsjahr, auf das nach den bestandenen Richteramtanwärterprüfungen die Übernahme in den richterlichen Vorbereitungsdienst folgt, der vor Berufsantritt mit den Richteramtprüfungen endet.

Motive der Studienwahl. Die Motive für die Studienwahl zeigten keinen einheitlichen Trend, nur ein Drittel der Befragten entschied sich von Studienbeginn an für diese Studienrichtung. Dafür wurden teilweise pragmatische Beweggründe – wie die Einschätzung guter Berufsaussichten, die Kürze des Studiums und der Umstand, dass die Wahl des

Jusstudiums kein Präjudiz für einen speziellen Berufsweg bedeutet – genannt, aber auch Motive wie Familientradition, Interesse oder Neigung.

Persönliche Eigenschaften. Wenn Interesse die Hauptintention für die Studienwahl der Befragten war, wurden der Untersuchung folgend auch immer persönliche Eigenschaften, wie zum Beispiel „ausgeprägter Gerechtigkeitssinn“, „hohes Maß an Konfliktlösungsorientierung“ und „Eloquenz“, als Beweggründe angeführt. Die Entscheidung für den Richterberuf wird laut Pelinka (2000) insbesondere durch die Vorteile geprägt, die der Berufsstand ermöglicht, wozu Selbstständigkeit, Unparteilichkeit, Unabhängigkeit, autonome Zeiteinteilung und ökonomische Sicherheit zählen.

Selbstbild. In Bezug auf das Selbstbild geben die Untersuchungsteilnehmer an, dass an einen „guten Richter/ eine gute Richterin“ folgende Erwartungen gestellt werden: Sozialkompetenz, Belastbarkeit, Entscheidungsfreude, Flexibilität, Korrektheit und Fleiß. Die Fähigkeiten der Objektivität und Unabhängigkeit wurden kaum genannt, wobei Pelinka (2000) die Vermutung äußert, dass diese Eigenschaften für selbstverständlich unter der Richterschaft angesehen werden.

Fremdbild. Das Fremdbild von Richtern ist wesentlichen Veränderungen unterworfen, zum Beispiel wird die jüngere Generation weniger hierarchisch und autoritär beschrieben als die ältere. Weiters nennt Pelinka (2000) eine Repräsentativerhebung von Fessel – GfK (1999), in der Richter für die Bereiche korrektes Auftreten, das Ernst-Nehmen der Rechtssuchenden, Fachkompetenz und Freundlichkeit die Noten „Sehr gut“ oder „Gut“ erhielten.

2.6.3 Der Interessenscode für Juristen

Das RIASEC – Modell von John L. Holland bietet - wie in Kapitel 2.2.1 beschrieben - die Möglichkeit, eine Vielzahl von Formen beruflicher Umwelten und Persönlichkeitstypen zu erfassen, und zwar durch die sechs nachstehenden Orientierungen: Realistic (R: praktisch-technisch), Investigative (I: intellektuell-forschend), Artistic (A: künstlerisch-sprachlich), Social (S: sozial), Enterprising (E: unternehmerisch) und Conventional (C: konventionell).

Des Weiteren ermöglicht das Modell Hollands die Feststellung eines Codes, den sogenannten Holland Code. Dieser setzt sich aus den ersten drei Buchstaben zusammen, welche die

Persönlichkeitsstruktur widerspiegeln sollen und ein „typologisch abgekürztes Profil“ darstellen. Der erste Buchstabe kennzeichnet den Primärtyp, durch die beiden weiteren wird die zweit- und drittstärkste Persönlichkeitsorientierung ausgedrückt.

Handbuch des AIST. Das Kapitel 2.5.2.1 beschreibt den Allgemeinen Interessen-Struktur-Test (Bergmann & Eder 1999), der das Hexagonale Modell Hollands als theoretischen Hintergrund hat, weshalb auch in diesem Verfahren Interessencodes ermittelt werden. Dem Handbuch des Allgemeinen Interessen-Struktur-Test (Bergmann & Eder, 1999) ist zu entnehmen, dass den Studenten der Rechtswissenschaften und infolgedessen dem Beruf des Juristen, Anwalts sowie Richters der Hollandcode C E S zugeschrieben wird. Menschen, die dieses Berufsfeld wählen, werden demnach konventionelle, unternehmerische und soziale Persönlichkeitseigenschaften bzw. Interessensorientierungen zugeteilt. Ihre Stärken liegen folglich im strukturierten und regelhaften Umgang mit Informationen, in der Fähigkeit der Beeinflussung anderer sowie in einer starken Ausprägung ihrer Führungs- und Überzeugungsqualität. Zusätzlich werden ihnen hohe zwischenmenschliche Eigenschaften zugeschrieben, im Sinne von Lehren, Ausbilden und Pflegen.

„Dictionary of Occupational Codes“. Im Unterschied zur deutschsprachigen Literatur wird im *„Dictionary of Occupational Codes“* von Gottfredson und Holland (1996) ein anderer Holland-Code angegeben. Hierbei wird der Tätigkeit des „Lawyer“ der Holland-Code E S I zugeschrieben, wohingegen bei den folgenden Formen juristischer Berufe der Holland-Code E S A zu finden ist:

- Lawyer, Admiralty
- Lawyer, Corporation
- Lawyer, Criminal
- Lawyer, Patent
- Lawyer, Probat
- Lawyer, Real Esteate
- Judge, government ser.
- Legal Investigator

Der angegebene Holland-Code steht für die unternehmerische, soziale, künstlerisch-sprachliche und intellektuell-forschende Orientierung. Die Interessen von Personen, die in

diesem Berufsfeld tätig sind, finden sich laut Fux (2006) demnach wider in künstlerischen, sozialen und wirtschaftlichen Bereichen sowie Aktivitäten, die eine detaillierte und zuverlässige Ausführung erfordern. Diesen Berufsgruppen werden unter anderem die Persönlichkeitseigenschaften Idealismus, Originalität, Hilfsbereitschaft, Warmherzigkeit, Zielstrebigkeit, Kontaktfreudigkeit, Genauigkeit und Gewissenhaftigkeit zugeschrieben.

Da es sich um eine in Wien erhobene Stichprobe handelt und deshalb als sinnvoll erweist, eine Codierung aus dem deutschsprachigen Raum zu wählen, wird bei der im Folgenden beschriebenen Untersuchung der Interessenscode aus dem Handbuch des AIST entnommen.

3. Fragestellungen und Hypothesen

Ziel dieser Diplomarbeit ist die differentialpsychologische Auseinandersetzung mit der Frage, ob und welche Interessensstrukturunterschiede es bei Menschen gibt, die im juristischen Feld tätig sind. Hierbei wird das Hauptaugenmerk auf geschlechtsspezifische Unterschiede gelegt sowie auf Abweichungen der Interessensausprägungen von Studenten bzw. Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften. Da diese Untersuchung auf den bisher veröffentlichten Informationen des Interesseninventars RIASEC-RRK von Arendasy & Steiner (2006) basiert, werden nicht nur die Interessenorientierungen untersucht, sondern auch die Besonderheiten der Ausprägung der Verhaltensmodalitäten („Rezeptiv“, „Reproduktiv“ und „Kreativ“).

Zum Vergleich der Ergebnisse des ermittelten Holland-Codes wird das Berufsregister des AIST- Handbuchs von Bergmann & Eder (1999) herangezogen.

Anhand dieser Diplomarbeit werden nur die Skalen „Realistic“, „Investigative“ und „Artistic“, sowie die erfassten Verhaltensmodalitäten „Rezeptiv“, „Reproduktiv“ und „Kreativ“ untersucht.

Die Skalen „Social“, „Enterprising“ und „Conventional“ betreffend sei an dieser Stelle auf die Diplomarbeit von Ulrike Lang (2008) verwiesen, in der diese Skalen einer eingehenden Prüfung unterzogen wurden.

3.1 Beschreibung der Hypothesen

Hypothese 1a:

H₀: In der Skala „Realistic“ und den Unterskalen „R-rezeptiv“, „R-reproduktiv“ sowie „R-kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede.

H₁: In der Skala „Realistic“ und den Unterskalen „R-rezeptiv“, „R-reproduktiv“ sowie „R-kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede.

Hypothese 1b:

H₀: In der Skala „Realistic“ und den Unterskalen „R-rezeptiv“, „R-reproduktiv“ sowie „R-kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften.

H₁: In der Skala „Realistic“ und den Unterskalen „R-rezeptiv“, „R-reproduktiv“ sowie „R-kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es signifikante Unterschiede zwischen Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften.

Hypothese 2a:

H₀: In der Skala „Investigative“ und den Unterskalen „I-rezeptiv“, „I-reproduktiv“ sowie „I-kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede.

H₁: In der Skala „Investigative“ und den Unterskalen „I-rezeptiv“, „I-reproduktiv“ sowie „I-kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede.

Hypothese 2b:

H₀: In der Skala „Investigative“ und den Unterskalen „I-rezeptiv“, „I-reproduktiv“ sowie „I-kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften.

H₁: In der Skala „Investigative“ und den Unterskalen „I-rezeptiv“, „I-reproduktiv“ sowie „I-kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es signifikante Unterschiede zwischen Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften.

Hypothese 3a:

H₀: In der Skala „Artistic“ und den Unterskalen „A-rezeptiv“, „A-reproduktiv“ sowie „A-kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede.

H₁: In der Skala „Artistic“ und den Unterskalen „A-rezeptiv“, „A-reproduktiv“ sowie „A-kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede.

Hypothesen 3b:

H₀: In der Skala „Artistic“ und den Unterskalen „A-rezeptiv“, „A-reproduktiv“ sowie „A-kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften.

H₁: In der Skala „Artistic“ und den Unterskalen „A-rezeptiv“, „A-reproduktiv“ sowie „A-kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es signifikante Unterschiede zwischen Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften.

Hypothese 4a:

H₀: Innerhalb der Verhaltensmodalitäten „Rezeptiv“, „Reproduktiv“ und „Kreativ“ des RIASEC - RRK gibt es keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede.

H₁: Innerhalb der Verhaltensmodalitäten „Rezeptiv“, „Reproduktiv“ und „Kreativ“ des RIASEC - RRK gibt es signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede.

Hypothese 4b:

H₀: Innerhalb der Verhaltensmodalitäten „Rezeptiv“, „Reproduktiv“ und „Kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften.

H₁: Innerhalb der Verhaltensmodalitäten „Rezeptiv“, „Reproduktiv“ und „Kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es signifikante Unterschiede zwischen Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften.

4. Methode

Im folgenden Abschnitt soll das verwendete Interesseninventar RIASEC-RRK beschrieben werden. Des Weiteren soll ein Überblick über Durchführung der Untersuchung und die geplante Auswertung gegeben werden, um die Vorgehensweise dieser Untersuchung transparent zu machen.

4.1 Beschreibung des verwendeten Interesseninventars RIASEC-RRK

In der folgenden Studie wird das Interesseninventar RIASEC-RRK verwendet. Dieses Verfahren wurde von Steiner (2006) im Rahmen einer Diplomarbeit unter Leitung von Prof. Dr. Arendasy entwickelt. Bei diesem Fragebogen handelt es sich um ein Online-Verfahren, welches im TestWeb (erstellt vom Prof. Dr. Arendasy und Prof. Dr. Gittler) des Differentialpsychologischen Labors der Universität Wien Anwendung findet.

Der RIASEC-RRK dient der Erfassung von Interessen, mit dem Ziel, ihn bei der schulischen und beruflichen Laufbahnberatung einzusetzen.

Interessensbegriff. Diesem Interesseninventar liegt der Interessensbegriff nach der Definition von Todt (1995) zu Grunde, welcher Interesse als eine relativ stabile, situationsabhängige Handlungsbereitschaft bzw. einen solchen Ausdruck der Persönlichkeit versteht.

Theoretischer Hintergrund. Die Einzigartigkeit dieses Verfahrens liegt darin, dass es bewährte Aspekte zweier anerkannter Interesseninventare in sich vereint. Einerseits hat der RIASEC-RRK die im Kapitel (2.2.1) beschriebene Berufwahltheorie von Holland (1997) als theoretischen Hintergrund und andererseits integriert er die drei Verhaltensmodalitäten (siehe Kapitel 2.5.2.2) der Generellen Interessens-Skala GIS von Brickenkamp (1999).

Im Speziellen werden aus diesen beiden Modellen, die sechs Interessensorientierungen von Holland (Realistic, Investigative, Artistic, Social, Enterprising, Conventional) sowie die drei Verhaltensmodalitäten von Brickenkamp (rezeptiv, reproduktiv und kreativ) verwendet.

Itemkonstruktion. Die Items wurden unter verschiedenen Gesichtspunkten konstruiert. Hierbei kam es zu einer Kombination der sechs Interessensorientierungen von Holland, wobei zu jeder einzelnen sieben Interessengebiete (z.B. Musik, Literatur, Tanz etc. bei der Skala Artistic) festgelegt wurden. Darüber hinaus wurden diese einer weiteren Unterteilung in die Veraltensmodalitäten rezeptiv, reproduktiv und kreativ unterzogen. Somit besteht der RIASEC-RRK aus insgesamt 126 Items.

Im Folgenden sollen anhand der Interessensgebiete Musik, Literatur und Tanz Itembeispiele zur besseren Veranschaulichung gegeben werden (Steiner, 2006, S.107f.):

„Ich interessiere mich dafür ...

- ... Literatur zu analysieren und zu interpretieren.“ (reproduktiv)
- ... Musik zu hören.“ (rezeptiv)
- ... Choreographien für Tanzvorführungen zu entwerfen.“ (kreativ)
- ... eigene literarische Texte zu verfassen.“ (kreativ)
- ... zu singen oder ein Musikinstrument zu spielen.“ (reproduktiv)
- ... Tanzvorführungen anzuschauen.“ (rezeptiv)
- ... Romane, Gedichte, Erzählungen etc. zu lesen.“ (rezeptiv)
- ... Tänze anhand einer vorgegeben Choreographie einzustudieren.“ (reproduktiv)
- ... eigene literarische Texte zu verfassen.“ (kreativ)

Antwortformat. Als Antwortformat wurde eine vierstufige Rating-Skala gewählt, wobei hohe Werte eine hohe Zustimmung ausdrücken und die Unterteilung von „trifft nicht zu“, über „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ bis hin zu „trifft zu“ reicht. Im Anhang kann die vollständige Auflistung der Items in ihrer vorgegebenen Reihenfolge nachgelesen werden.

Die Durchführung ist sehr einfach und leicht umsetzbar, weil der RIASEC-RRK online im TestWeb angeboten wird und die durchschnittliche Bearbeitungsdauer 10-20 Minuten beträgt. Die Abbildung 8 soll die Konstruktion der Items veranschaulichen (zitiert nach Steiner, 2006, S. 55).

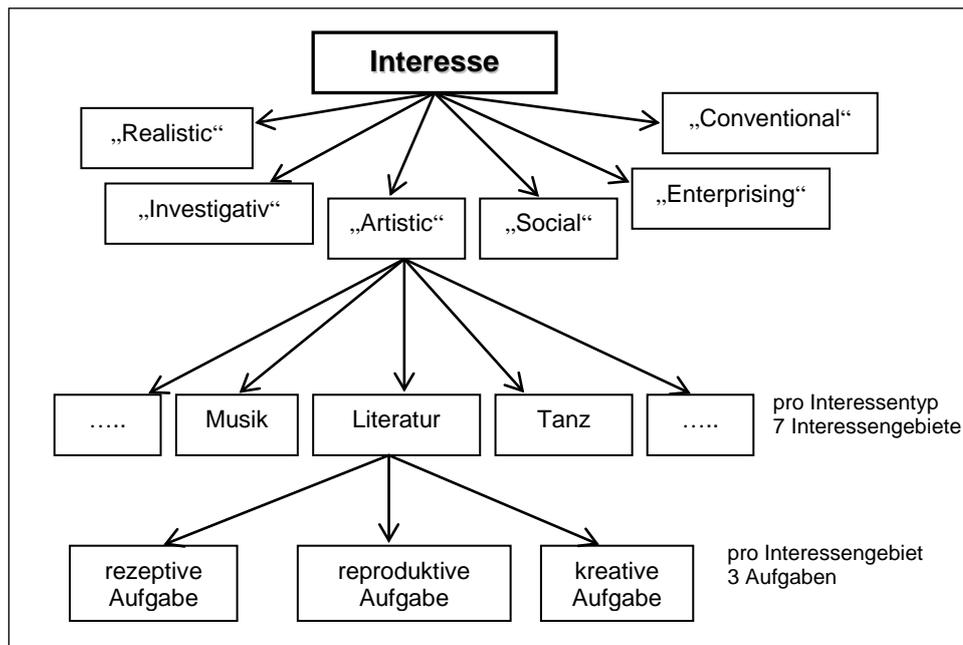


Abbildung 8: Itemkonstruktion des RIASEC-RRK (Steiner, 2006, S.55)

Normierungsstichprobe. Die Normierungsstichprobe umfasste 259 Studenten, wovon 205 Teilnehmer Psychologiestudenten und 54 Mechatronikstudenten waren.

Gütekriterien. Die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität des RIASEC-RRK wurden von Steiner (2006) mit folgenden Werten veröffentlicht:

Die Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität dieses Verfahrens kann aufgrund der „Online-Vorgabe“, der computergestützten Auswertung und der Interpretationsrichtlinien, die durch die zugrunde liegenden theoretischen Modelle gegeben, sind, als ausreichend angenommen werden. Die drei Skalen „Realistic“, „Artistic“ und „Social“ verfügen über eine hohe (> 0.90) innere Konsistenz, die Skalen „Investigative“, „Enterprising“ und „Conventional“ zeigen Werte einer mittleren Ausprägung. Die interne Konsistenz der Subskalen (z. B. Social-Rezeptiv) kann als mittel bis niedrig eingestuft werden, nur die Skala „Social“ erreicht in allen drei Bereichen, „Rezeptiv“, „Reproduktiv“ und „Kreativ“ die Mindestreliabilität von 0.80. Bei allen anderen Skalen werden diese Anforderungen nicht erreicht, weshalb diese nur bedingt individualdiagnostisch interpretiert werden können. Im Bereich der Verhaltensmodalitäten ist die Trennschärfe als niedrig interpretierbar (durchschnittlich 0.308).

Die Inhaltsvalidität kann laut Steiner (2006) als gegeben betrachtet werden; einerseits wegen der hohen Itemzahl und andererseits, weil die Fragen sehr direkt formuliert wurden. Die

Kriteriumsvalidität, weist klare Gruppenunterschiede das Studium und Geschlecht betreffend auf. Die Konstruktvalidität zeigt nur eingeschränkt zufriedenstellende Ergebnisse, weil die sechs Dimensionen nach Holland nur teilweise bestätigt werden konnten.

Zusammenfassung. Die Besonderheit des RIASEC-RRK liegt darin, dass es als erstes Verfahren versucht, die bereits in der Schul- und Laufbahnberatung etablierten sechs Persönlichkeitsorientierungen nach Holland (1997) mit den drei Verhaltensmodalitäten nach Brickenkamp (1999) in einem Verfahren zu vereinen.

Allgemein ist zu sagen, dass dieses Messinstrument durch seine Ökonomie besticht, weil vor allem der Zeitaufwand für die Probanden gering ist und die Möglichkeit, das Verfahren online durchzuführen, den Testablauf vereinfacht. Die Gütekriterien des RIASEC-RRK können grundsätzlich als gegeben betrachtet werden.

Der RIASEC-RRK könnte sich demnach in Zukunft durchaus in der Schul- und Laufbahnberatung etablieren.

4.2 Untersuchungsdurchführung

Die differentialpsychologische Prüfung der Interessensunterschiede von Jusstudenten und Juristen erfolgte an der rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien und an unterschiedlichen Gerichten in Wien und Umgebung. Die Daten wurden im Zeitraum von Mai bis Dezember 2007 mit Ulrike Lang, einer Studienkollegin, erhoben. Die Stichprobe umfasste 143 Testpersonen, die sich aus Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften zusammensetzte. Die Erreichbarkeit der Probanden wurde durch die Online-Form des RIASEC-RRK wesentlich erleichtert. Die Probanden wurden für die Teilnahme an der Testung durch Aufrufe in speziellen Foren und via E-Mail akquiriert. Die Kontaktaufnahme zu Studiumsabsolventen, um diese zur Testung einzuladen, wurde über persönliche Kontakte zu Richteramtswärtern und Richtern ermöglicht. Um die grundsätzliche Problematik des Versuchsleitereffektes zu minimieren, wurde eine geeignete Form der Instruierung der Probanden gewählt. Alle Versuchsteilnehmer bekamen die gleichen Anweisungen bezüglich der Ziele und der Durchführung der Untersuchung. Anbei wurde der Hyperlink zum Testweb des Differentialpsychologischen Labors der Universität Wien versendet, wodurch die direkte Bearbeitung des RIASEC-RRK erleichtert wurde. Aufgrund der „Online-Vorgabe“ und der computergestützten Auswertung kann von einer hohen

Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität ausgegangen werden. Um die Professionalität dieser Untersuchung zu unterstreichen und einen Anreiz für die Teilnahme an der Untersuchung zu bieten, wurde den Probanden die Möglichkeit eines konkreten Feedbacks offeriert. Um dies zu gewährleisten, wurden anhand des Probandencodes der Studienfortschritt, das Geburtsdatum und der Anfangsbuchstabe des Vor- und Nachnamens erfasst.

In der folgenden Untersuchung werden mitunter das Geschlecht, Alter, Schulbildung, Bildungsgrad, Studienfortschritt und die Testdauer erhoben. Diese Qualitäten können unter den Begriff „unabhängige Variablen“ zusammengefasst werden. Die „abhängigen Variablen“ finden in den erfragten Interessensorientierungen und Verhaltenmodalitäten Ausdruck.

4.3 Auswertung

Die Auswertung der Daten erfolgt mit dem Statistikprogramm SPSS 11.5 für Windows. Um die erhobenen Daten zu veranschaulichen, wird eine deskriptive Stichprobenbeschreibung vorgenommen. Des Weiteren wird der vermutete Holland-Code (C E S) nach dem Berufsregister des AIST-Handbuches (Bergmann & Eder, 1999) anhand der vorgenommenen Stichprobe überprüft.

Da es sich um den Vergleich von Mittelwerten handelt, soll bei gegebenen Voraussetzungen (Normalverteilung der Daten sowie der Homogenität der Varianzen) der T-Test für unabhängige Stichproben als Verfahren zur Berechnung dienen. Die Prüfung der Normalverteilung erfolgt mittels des Kolmogorov-Smirnov-Tests, die Homogenität der Varianzen wird mit Hilfe des Levene-Tests erfasst. Sollten die Voraussetzungen nicht gegeben sein, so wird der U-Test von Mann-Whitney als nicht parametrisches Verfahren herangezogen. Als Signifikanzniveau wird ein $\alpha = 0,05$ festgelegt.

5. Ergebnisse

5.1 Deskriptive Stichprobenbeschreibung

Insgesamt nahmen $N = 143$ Personen an der Untersuchung teil. Dabei handelte es sich einerseits um Jusstudenten der Universität Wien und andererseits um Personen, die dieses Studium bereits absolviert hatten.

Alter. Das durchschnittliche Alter der Teilnehmer beträgt 26,57 Jahre, wobei sich der Altersbereich von 19 bis 50 Jahren erstreckt, sodass die Standardabweichung 5,06 ergibt (siehe Abbildung 9).

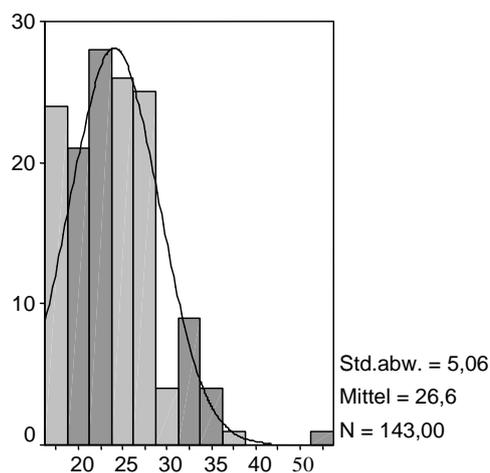


Abbildung 9: Alter der Probanden

Geschlecht. Die Teilnahme an der Untersuchung erfolgte ausgeglichen in Bezug auf das Geschlecht; insgesamt nahmen 81 Personen weiblichen Geschlechts (56,6 %) und 62 Personen männlichen Geschlechts (43,4%) teil (siehe Tabelle 3).

Geschlecht	Studium					Gesamt
	Keine Angabe	abgeschlossen	2.Abschnitt	3.Abschnitt		
männlich	25	27	7	3		62 (43,4%)
weiblich	31	30	14	6		81 (56,6%)
Gesamt	56 (3,2%)	57 (39,9 %)	21(14,7%)	9 (6,3%)		143

Tabelle 3: Anzahl der Teilnehmer nach Geschlecht und Studienfortschritt

Studiumsfortschritt. Ein Ziel dieser Untersuchung war es, Interessensunterschiede von Studenten der Rechtswissenschaften zu erforschen, wobei auch die Erhebung von Abweichungen und Veränderungen dieser Unterschiede im Laufe des Studiums von Thema waren. Daher wurde mit Hilfe des Probandencodes erhoben, in welchem Abschnitt des Studiums sich der Teilnehmer befindet bzw. ob er das Studium bereits absolviert hat. Die Untersuchung ergab, dass 57 Probanden (39,9 %) das Studium bereits abgeschlossen hatten, sich 21 Probanden (14,7 %) zum Zeitpunkt der Untersuchung im 2. Abschnitt befanden und 9 Probanden (6,3%) im 3. Abschnitt waren. 56 Teilnehmer (39,2%) machten keine Angaben zu ihrem Studiumsfortschritt (siehe Tabelle 3). Aufgrund der mangelnden Informationen, hat es sich für zweckmäßig erwiesen, die Stichprobe für die Hypothesen 1b, 2b, 3b und 4b in zwei Gruppen aufzuteilen; einerseits auf die Teilnehmer (57 Absolventen, 39,9%), die das Studium bereits abgeschlossen haben und andererseits auf jene Teilnehmer (30 Studenten, 21%), die zum Zeitpunkt der Untersuchung noch studierten (siehe Tabelle 3).

Dauer. Im Durchschnitt benötigten die Teilnehmer 564,55 Sekunden für die Testdurchführung, was 9,4 Minuten entspricht. Hierbei handelt es sich um eine Standardabweichung von 232,58 Sekunden (3,8 Minuten), mit einem Median von 494 Sekunden (8,2 Minuten).

5.2 Ermittlung des Interessenscodes nach Holland

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der Ermittlung von geschlechtsspezifischen Differenzen sowie von Unterschieden aufgrund des Studiumsfortschrittes. Weiters soll die Bestimmung des Holland-Codes vorgenommen werden, um ein umfassenderes Bild zu gewährleisten.

Da die Stichprobe im deutschsprachigen Raum erhoben wurde, soll zum Vergleich des ermittelten Holland-Codes der Interessencode C E S nach dem Berufsregister des AIST-Handbuchs von Bergmann und Eder (1999) herangezogen werden (siehe Kapitel 2.5.2.1). Nach diesen zeigen die Berufsgruppe der Richter und jene der sonstigen Juristen sowie die Studenten der Rechtswissenschaften eine konventionelle, gefolgt von einer unternehmerischen und sozialen Orientierung in ihrem Interessensprofil.

Hingegen weisen die Ergebnisse der untersuchten Gesamtstichprobe einen Interessenscode von I C E auf, der in der Abbildung 10 veranschaulicht wird. Der ermittelte Holland-Code verdeutlicht, dass innerhalb dieser Stichprobe die Präferenzen in den Bereichen der intellektuell-forschenden, konventionellen und unternehmerischen Interessen liegen. Demnach kann im Vergleich zum ermittelten Holland-Code anhand des Interessenscodes aus dem Berufsregister des AIST nicht nur ein Unterschied in der Reihenfolge entdeckt werden, sondern auch in der Ausprägung des Primärtypen (I statt C) sowie des Tertiärtypen (E statt S).

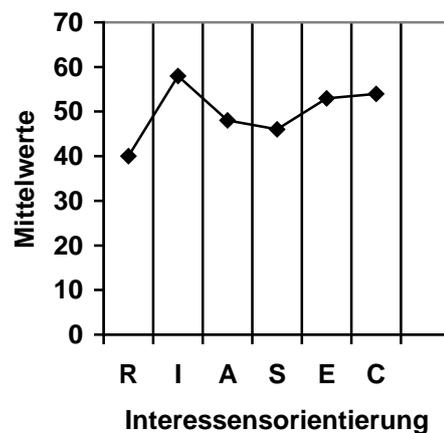


Abbildung 10: Veranschaulichung der Ausprägung der Interessensorientierung

Zur Veranschaulichung sind in der Tabelle 4 die Mittelwerte und Standardabweichungen innerhalb der Gesamtstichprobe sowie jene der männlichen und weiblichen Untersuchungsteilnehmer aufgelistet.

	Frauen (n=81)		Männer (n=62)		Gesamt (n=143)	
	M	SD	M	SD	M	SD
R	38,1605	11,42197	41,8871	12,86895	39,7762	12,16866
I	57,0864	11,27076	59,2903	8,47443	58,0420	10,17929
A	53,2222	11,22163	41,4355	10,74232	48,1119	12,44487
S	50,1605	10,16545	40,7581	10,80177	46,0839	11,41070
E	52,3704	12,33840	53,5323	13,64265	52,8741	12,88621
C	54,4938	11,09518	53,8871	9,72929	54,2308	10,49325

Tabelle 4: Mittelwerte und Standardabweichung der RIASEC-Daten

Bei genauerer Betrachtung können in den Skalen „Social“ und „Artistic“ unterschiedliche Ausprägungen der Mittelwerte beobachtet werden. Dies kann auf eine Geschlechtsdifferenziertheit hinweisen. Demnach scheinen Frauen mehr an sozialen und künstlerisch-kreativen Tätigkeiten interessiert zu sein als Männer. Die Hypothese 3a prüft die Skala „Artistic“ auf einen signifikanten Geschlechtsunterschied. In Bezug auf die vermutete Geschlechtsdifferenz innerhalb der Skala „Social“ ist auf die Diplomarbeit von Ulrike Lang hinzuweisen. In der Abbildung 11 werden die Ausprägungen der Skalen R, I, A, S, E, C in Bezug auf das Geschlecht dargestellt.

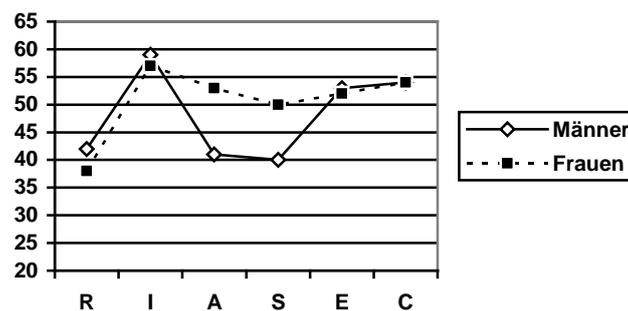


Abbildung 11: Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die Interessensorientierung

5.3 Prüfung der Normalverteilung

Für die Prüfung der Unterschiedshypothesen ist der T-Test für unabhängige Stichproben vorgesehen. Dieser setzt die Normalverteilung der abhängigen Variablen sowie die Homogenität der Varianzen voraus, die mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov-Tests und des Levene-Tests berechnet werden.

Die folgenden Skalen sollen auf Normalverteilung geprüft werden:

- „Realistic“, „R-rezeptiv“, „R-reproduktiv“ und „R-kreativ“
- „Investigative“, „I-rezeptiv“, „I-reproduktiv“ und „I-kreativ“
- „Artistic“, „A-rezeptiv“, „A-reproduktiv“ und „A-kreativ“
- „REZEPTIV“, „REPRODUKTIV“ und „KREATIV“

Die Resultate des Kolmogorov-Smirnovs-Test (siehe Tabelle 5) ergeben, dass bei den Skalen „R-reproduktiv“, „R-kreativ“ und „A-kreativ“ die Voraussetzung der Normalverteilung nicht gegeben ist, im Gegensatz dazu kann bei allen anderen Skalen eine Normalverteilung angenommen werden. Folglich wird zur Auswertung der Hypothesen 1a, 1b, 3a und 3b der nichtparametrische Mann-Whitney U-Test angewendet.

	Rezeptiv	Reproduktiv	Kreativ	Gesamt
Realistic	.160	.039	.001	.081
Investigative	.050	.294	.256	.323
Artistic	.109	.352	.001	.812
Gesamt	.764	.520	.141	

Tabelle 5: Ergebnisse der Prüfung auf Normalverteilung

5.4 Hypothesenprüfung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Hypothesenprüfung beschrieben und deren theoretische Hintergründe erläutert.

5.4.1 Hypothesen zur Erfassung von Geschlechtsdifferenzen und Unterschieden zwischen Studenten und Absolventen in Bezug auf die Skala „Realistic“ und deren Unterskalen

Hypothese 1a:

H₀: In der Skala „Realistic“ und den Unterskalen „R-rezeptiv“, „R-reproduktiv“ sowie „R-kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede.

H₁: In der Skala „Realistic“ und den Unterskalen „R-rezeptiv“, „R-reproduktiv“ sowie „R-kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede.

Aufgrund der erfüllten Voraussetzungen erfolgte die Prüfung der Skalen „Realistic“ und „R-rezeptiv“ mittels des T-Tests. Die Skala „R-rezeptiv“ lässt auf ein hoch signifikantes Ergebnis

mit dem Wert $p = 0,002$ ($T = -3,202$) schließen. Die Skala „Realistic“ ist hingegen nicht signifikant (siehe Tabelle 6b).

	Levene-Test der Varianzgleichheit		T – Test für Mittelwertsvergleich		
	F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)
R- rezeptiv	1,855	,175	-3,202	141	,002
Realistic	2,231	,137	-1,830	141	,069

Tabelle 6b: T-Test der Skalen „Realistic“ und „R-rezeptiv“ in Bezug auf das Geschlecht

Die Mittelwerte (siehe Tabelle 6a) der Unterskala „R-rezeptiv“ zeigen einen deutlichen Geschlechtsunterschied mit dem dahingehenden Trend, dass Männer ($M = 17,02$; $SD = 4,8$) tendenziell eine höhere Bereitschaft zur Informationsaufnahme im handwerklich-technischen Bereich zeigen als Frauen ($M = 14,77$; $SD = 4,20$).

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standard=abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
R- rezeptiv	w	81	14,7778	4,20119	,46680
	m	62	17,2097	4,86586	,61797
R- reproduktiv	w	81	12,5309	4,45558	,49506
	m	62	13,1452	4,92849	,62592
R-kreativ	w	81	10,8519	3,72864	,41429
	m	62	11,5323	4,07599	,51765
Realistic	w	81	38,1605	11,42197	1,26911
	m	62	41,8871	12,86895	1,63436

Tabelle 6a: Mittelwerte der Skala „Realistic“ und deren Unterskalen in Bezug auf das Geschlecht

Die Skalen „R-reproduktiv“ und „R-kreativ“, die anhand des U-Tests berechnet wurden, zeigen beide ein nicht signifikantes Ergebnis, mit den Werten $p = 0,526$ ($Z = -0,580$) für die Unterskala „R-reproduktiv“ und $p = 0,479$ ($Z = -0,709$) für die Unterskala „R-kreativ“ (siehe Tabelle 6c). Das Ergebnis steht größtenteils im Widerspruch zu den bisherigen Untersuchungen, z.B. der Eichstichprobe des AIST (2005). Dies insbesondere weil Bergmann & Eder (2003) in ihren Forschungen einen klaren Geschlechtsunterschied (siehe Kapitel 2.1.4.3) in der Skala „Realistic“ mit einer eindeutig höheren Ausprägung der Interessensorientierungen bei männlichen Teilnehmern postulieren.

	R- reproduktiv	R- kreativ
Mann-Whitney-U	2369,000	2338,500
Wilcoxon-W	5690,000	5659,500
Z	-,580	-,709
Asymp. Sig. (2-seitig)	,562	,479

Tabelle 6c: U – Test für die Skalen „R-reproduktiv“ und „R-kreativ“ in Bezug auf das Geschlecht

Zusammenfassend betrachtet muss die H_1 für die Skalen „Realistic“, „R-reproduktiv“ und „R-kreativ“ verworfen und die These angenommen werden, dass kein signifikanter Geschlechtsunterschied bei Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften im Bereich „Realistic“ zu vermuten ist. Für die Unterskala „R-rezeptiv“ ist eine signifikante Geschlechtsdifferenz und somit die H_1 anzunehmen.

Hypothese 1b:

H₀: In der Skala „Realistic“ und den Unterskalen „R-rezeptiv“, „R-reproduktiv“ sowie „R-kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften.

H₁: In der Skala „Realistic“ und den Unterskalen „R-rezeptiv“, „R-reproduktiv“ sowie „R-kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es signifikante Unterschiede zwischen Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften.

Da für die Skala „Realistic“ und die Unterskala „R-rezeptiv“ die Voraussetzungen für den T-Test für unabhängige Stichproben erfüllt sind, wird dieser zur Überprüfung der Hypothese herangezogen (siehe Tabelle 6d).

	Levene-Test der Varianzgleichheit		T- Test für die Mittelwertgleichheit		
	F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)
R- rezeptiv	,832	,364	-1,481	85	,142
Realistic	2,998	,087	-2,442	85	,017

Tabelle 6d: T-Test für die Skalen „Realistic“ & „R-rezeptiv“ in Bezug auf den Studienfortschritt

Die Unterskala „R-rezeptiv“ zeigt ein nicht signifikantes Ergebnis mit einem Wert von $p = 0,14$ ($T = -1,48$), was bedeutet, dass kein Unterschied in der Bereitschaft, sich über praktisch-technische Dinge zu informieren, bei Absolventen bzw. Studenten des Studiums der

Rechtswissenschaften zu beobachten ist. Betrachtet man die Skala „Realistic“, so kann ein deutlicher Interessensunterschied in Bezug auf den Studienfortschritt beobachtet werden. Die Ergebnisse des T-Tests zeigen ein signifikantes Ergebnis mit einem Wert von $p= 0,017$ ($T= -2,44$) und den Mittelwerten von $M= 38,96$ ($SD= 10,91$) für Absolventen und $M= 45,53$ ($SD= 13,66$) für Studenten der Rechtswissenschaften (siehe Tabelle 6e).

	Studiumsfortschritt	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
R- rezeptiv	abgeschlossen	57	15,9123	4,37232	,57913
	laufend	30	17,4333	4,88265	,89145
R- reproduktiv	abgeschlossen	57	12,3333	4,09849	,54286
	laufend	30	14,8667	5,23077	,95500
R- kreativ	abgeschlossen	57	10,7193	3,58446	,47477
	laufend	30	13,2333	4,61395	,84239
Realistic	abgeschlossen	57	38,9649	10,91684	1,44597
	laufend	30	45,5333	13,66277	2,49447

Tabelle 6e: Mittelwerte der Skala „Realistic“ und deren Unterskalen in Bezug auf den Studienfortschritt

Die Mittelwertsdifferenz ist dahingehend zu deuten, dass Jusstudenten noch ein deutlich höheres Interesse an praktisch-technischen Tätigkeiten zeigen als Absolventen der Rechtswissenschaften. Für die Unterskalen „R-reproduktiv“ und „R-kreativ“ weisen die Resultate des U-Tests ebenfalls signifikante Werte mit $p= 0,030$ ($Z= -2,164$) für „R-reproduktiv“ und $p= 0,008$ ($Z= -2,639$) für „R-kreativ“ auf (siehe Tabelle 6f).

	R- reproduktiv	R- kreativ
Mann-Whitney-U	613,500	561,500
Wilcoxon-W	2266,500	2214,500
Z	-2,164	-2,639
Asymp. Sig. (2-seitig)	,030	,008

Tabelle 6f: U-Test für die Unterskalen „R-reproduktiv“ und „R-kreativ“ in Bezug auf den Studienfortschritt

Der Vergleich der mittleren Ränge macht deutlich, dass Jusabsolventen ein signifikant geringeres Interesse daran zeigen, im praktisch-technischen Bereich einerseits imitierend andererseits kreativ - gestalterisch tätig zu sein (siehe Tabelle 6g).

	Studiumsfortschritt	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
R-reproduktiv	abgeschlossen	57	39,76	2266,50
	laufend	30	52,05	1561,50
	Gesamt	87		
R- kreativ	abgeschlossen	57	38,85	2214,50
	laufend	30	53,78	1613,50
	Gesamt	87		

Tabelle 6g: Ränge für die Unterskalen „R-reproduktiv“ und „R-kreativ“ in Bezug auf den Studiumsfortschritt

Zusammenfassend können signifikante Unterschiede zwischen Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften in den Skalen „Realistic“, „R-reproduktiv“ und „R-kreativ“ beobachtet werden, sodass die H_1 angenommen werden kann. Die Unterskala „R-rezeptiv“ weist ein nicht signifikantes Ergebnis auf, weshalb die H_1 verworfen wird.

5.4.2 Hypothesen zur Erfassung von Geschlechtsdifferenzen und Unterschieden zwischen Studenten und Absolventen in Bezug auf die Skala „Investigative“ und deren Unterskalen

Hypothese 2a:

H₀: In der Skala „Investigative“ und den Unterskalen „I-rezeptiv“, „I-reproduktiv“ und „I-kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede.

H₁: In der Skala „Investigative“ und in den Unterskalen „I-rezeptiv“, „I-reproduktiv“ und „I-kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede.

Da die Varianzen der Skalen „Investigative“, „I-rezeptiv“ und „I-reproduktiv“ nicht homogen sind, wird für deren Auswertung der U-Test herangezogen. Das Ergebnis der Berechnung entspricht nicht den erwarteten Geschlechtsunterschieden (siehe Kapitel 2.1.4.3), die in der bisherigen Forschung beschrieben werden. Die Skala „Investigative“ ($p = 0,250$; $Z = -1,150$) und die Unterskala „I-reproduktiv“ ($p = 0,980$; $Z = -0,025$) zeigen ein nicht signifikantes Ergebnis, bei der Unterskala „I-rezeptiv“ ($p = 0,18$; $Z = -2,364$) kann als einziger von einem signifikanten Resultat gesprochen werden, das den erwarteten Geschlechtsunterschied bestätigt (siehe Tabelle 7a).

	I- rezeptiv	I - reproduktiv	Investigative
Mann-Whitney-U	1934,000	2505,000	2229,000
Wilcoxon-W	5255,000	4458,000	5550,000
Z	-2,364	-,025	-1,150
Asymp. Sig.(2-seitig)	,018	,980	,250

Tabelle 7a: U-Test der Skalen „Investigative“, „I-rezeptiv“ und „I-reproduktiv“ in Bezug auf das Geschlecht

Werden die Mittleren Ränge einer genaueren Betrachtung unterzogen, so kann ein klarer Geschlechtsunterschied in der Unterskala „I-rezeptiv“ bestätigt werden, wobei die weiblichen Teilnehmer niedrigere Ränge (64,88) aufweisen. Dies deutet bei den weiblichen Probanden auf eine schwächere Bereitschaft zur Informationsaufnahme im unternehmerischen und intellektuell-forschenden Bereich hin als bei den männlichen Teilnehmern.

Für die Berechnung der Unterskala „I-kreativ“ wurde der T-Test verwendet, der ein nicht signifikantes Ergebnis mit dem Wert $p = 0,438$ ($T = -0,778$) aufweist (siehe Tabelle 7c) .

	Levene-Test der Varianzgleichheit		T- Test für Mittelwertsvergleich		
	F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)
I - kreativ	1,697	,195	-,778	141	,438

Tabelle 7c: T-Test der Skala „I- kreativ“ in Bezug auf das Geschlecht

Da drei Skalen, „Investigative“, „I-reproduktiv“ und „I-kreativ“, ein nicht signifikantes Ergebnis zeigen, ist die H_1 zu verwerfen und die H_0 anzunehmen. Dies bedeutet, dass keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede im handwerklich-technischen Bereich zu beobachten sind. Im Bezug auf die Unterskala „I-rezeptiv“ kann die H_1 angenommen werden, mit dem Trend, dass Männer eine höhere Bereitschaft haben, sich über intellektuell-forschende Bereiche zu informieren als Frauen. Der Vollständigkeit halber sollen in Tabelle 7b die Mittelwerte der Skala „Investigative“ und deren Unterskalen aufgelistet werden.

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standard= abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
I- rezeptiv	w	81	20,3210	3,71089	,41232
	m	62	21,8226	2,88310	,36615
I- reproduktiv	w	81	19,4938	3,83120	,42569
	m	62	19,6129	3,09603	,39320
I- kreativ	w	81	17,2716	4,69311	,52146
	m	62	17,8548	4,09657	,52026
Investigative	w	81	57,0864	11,27076	1,25231
	m	62	59,2903	8,47443	1,07625

Tabelle 7b: Mittelwerte der Skala „Investigative“ und deren Unterskalen in Bezug auf das Geschlechts

Hypothesen 2b:

H₀: In der Skala „Investigative“ und den Unterskalen „I-rezeptiv“, „I-reproduktiv“ sowie „I-kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften.

H₁: In der Skala „Investigative“ und den Unterskalen „I-rezeptiv“, „I-reproduktiv“ sowie „I-kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es signifikante Unterschiede zwischen Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften.

Die Voraussetzung der Normalverteilung sowie der Homogenität der Varianzen sind in allen Skalen der Interessensorientierung „Investigative“ gegeben. Daher kann für die Berechnung aller Bereiche der T-Test für unabhängige Stichproben herangezogen werden. Die Resultate des T-Tests sind in allen Skalen nicht signifikant, die Werte reichen von $p= 0,325$, $T= - 0, 989$ („I-kreativ“) bis hin zu $p= 0,424$, $T= - 0,803$ („I-reproduktiv“). Beide Gruppen beschreiben einen ähnlichen Zugang zur Interessensorientierung „Investigative“ und somit zu „intellektuell-forschenden“ Tätigkeiten.

	Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit		
	F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)
I- rezeptiv	,047	,830	-,825	85	,412
I- reproduktiv	,055	,816	-,989	85	,325
I- kreativ	3,368	,070	-,803	85	,424
Investigative	,900	,346	-,973	85	,333

Tabelle 7d: T-Test für die Skala „Investigative“ und deren Unterskalen in Bezug auf den Studienfortschritt

Dies bedeutet, dass es keinen signifikanten Unterschied in den Ausprägungen der Interessen von Absolventen und Studenten des Studiums der Rechtswissenschaften gibt. Daher wird die H_0 beibehalten und die H_1 verworfen. Um die Gleichheit der untersuchten Skalen hervorzuheben, sollen in Tabelle 7e die Mittelwerte der Skala „Investigative“ und der Unterskalen dargestellt werden.

	Studiumsfortschritt	N	Mittelwert	Standard= abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
I- rezeptiv	abgeschlossen	57	21,0877	3,18075	,42130
	laufend	30	21,7000	3,49532	,63815
I- reproduktiv	abgeschlossen	57	19,7895	3,42124	,45315
	laufend	30	20,5667	3,59773	,65685
I- kreativ	abgeschlossen	57	17,7368	4,06433	,53833
	laufend	30	18,5333	4,98088	,90938
Investigative	abgeschlossen	57	58,6140	9,36893	1,24095
	laufend	30	60,8000	11,01848	2,01169

Tabelle 7e: Mittelwerte der Skala „Investigative“ und der Unterskalen in Bezug auf den Studiumsfortschritt

8.3.4 Hypothesen zur Erfassung von Geschlechtsdifferenzen und Unterschieden zwischen Studenten und Absolventen in Bezug auf die Skala „Artistic“ und deren Unterskalen

Hypothese 3a:

H₀: In der Skala „Artistic“, „A-rezeptiv“ und den Unterskalen „A-reproduktiv“ sowie „A-kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede.

H₁: In der Skala „Artistic“ und den Unterskalen „A-rezeptiv“, „A-reproduktiv“ sowie „A-kreativ“ des RIASEC - RRK gibt es signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede.

Da die Voraussetzungen für „Artistic“, „A-rezeptiv“ und „A-reproduktiv“ erfüllt sind, wird zur Überprüfung dieser Skalen der T-Test für unabhängige Stichproben verwendet. Die Ergebnisse entsprechen dem in der Literatur angegebenen Geschlechtsunterschied (siehe Kapitel 2.1.4.3). Die drei Skalen zeigen hoch signifikante Werte von $p = 0,000$ ($T = 5,552$) in

der Unterskala „A-rezeptiv“ über $p = 0,000$ ($T = 5,988$) in der Unterskala „A-reproduktiv“ bis hin zu $p = 0,000$ ($T = 6,377$) in der Skala „Artistic“ (siehe Tabelle 8a).

	Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit		
	F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)
A- rezeptiv	,289	,592	5,552	141	,000
A-reproduktiv	,072	,789	5,988	141	,000
Artistic	,156	,693	6,340	141	,000

Tabelle 8a: T-Test der Skala „Artistic“ und deren Unterskalen in Bezug auf das Geschlecht

Die Mittelwerte bestätigen diese Differenz dahingehend, dass bei Frauen deutlich höhere Werte zu beobachten sind als bei Männern (siehe Tabelle 8b). Dies lässt darauf schließen, dass die weiblichen Probanden der untersuchten Stichprobe im Gegensatz zu den männlichen Teilnehmern im Allgemeinen höheres Interesse an künstlerischen Tätigkeiten und deutlich mehr Bereitschaft zur Informationsaufnahme zeigen, sowie ein höheres Bedürfnis haben, selbst aktiv zu werden, um Gelerntes nachzuahmen.

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standard=abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
A- rezeptiv	w	81	21,3951	4,00212	,44468
	m	62	17,5323	4,27619	,54308
A-reproduktiv	w	81	17,4815	4,02837	,44760
	m	62	13,3065	4,26418	,54155
A- kreativ	w	81	14,3457	5,06745	,56305
	m	62	10,5968	3,70405	,47041
Artistic	w	81	53,2222	11,22163	1,24685
	m	62	41,4355	10,74232	1,36428

Tabelle 8b: Mittelwerte der Skala „Artistic“ und deren Unterskalen in Bezug auf das Geschlecht

Auch das Resultat des U-Tests für die Skala „A-kreativ“ ist hoch signifikant, $p = 0,000$ ($Z = -4,633$). Bei der Analyse der Mittleren Ränge ($w = 85,99$; $m = 53,73$) ist die Geschlechtsdifferenz darin begründet, dass Frauen vermehrt in der Befragung angeben, kreativ-schöpferische Tätigkeiten zu bevorzugen (siehe Tabelle 8c und 8d).

	Geschlecht	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
A- kreativ	m	62	53,73	3331,00
	w	81	85,99	6965,00
	Gesamt	143		

Tabelle 8c: Ränge der Skala „A-kreativ“ im Bezug auf das Geschlecht

	A- kreativ
Mann-Whitney-U	1378,000
Wilcoxon-W	3331,000
Z	-4,633
Asymp. Sig. (2-seitig)	,000

Tabelle 8d: U-Test der Skala „A-kreativ“ in Bezug auf das Geschlecht

Da alle Skalen signifikante Ergebnisse aufweisen, ist die H_1 anzunehmen und die H_0 zu verwerfen. Somit zeigen Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften einen deutlichen Geschlechtsunterschied in der Skala „Artistic“ und den Unterskalen „A-rezeptiv“, „A-reproduktiv“ sowie „A-kreativ“. Um diese Differenz zu veranschaulichen, wird auf die Abbildung 12 verwiesen.

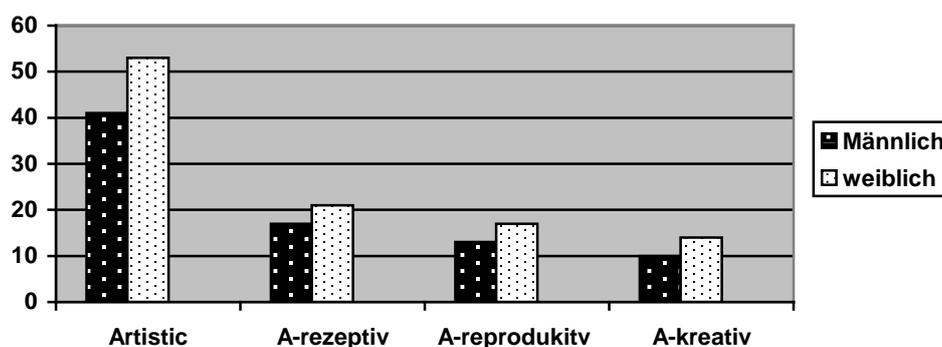


Abbildung 12: Geschlechtsunterschiede der Skala „Artistic“ und deren Unterskalen

Hypothesen 3b:

H₀: In der Skala „Artistic“ und den Unterskalen „A-rezeptiv“, „A-reproduktiv“ sowie „A-kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften.

H₁: In der Skala „Artistic“ und den Unterskalen „A-rezeptiv“, „A-reproduktiv“ sowie „A-kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es signifikante Unterschiede zwischen Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften.

Die Skalen „Artistic“, „A-rezeptiv“ und „A-reproduktiv“ erfüllen die Voraussetzungen des T-Tests für unabhängige Stichproben, deshalb kann dieses Verfahren zur Berechnung herangezogen werden. Die Ergebnisse der Testung weisen ein nicht signifikantes Ergebnis

auf, die Werte reichen von $p=0,169$, $T= -1,388$ („A-rezeptiv“) bis hin zu $p=0,680$, $T= -0,413$ („A-reproduktiv“) (siehe Tabelle 8e).

	Levene-Test der Varianzgleichheit		T – Test für die Mittelwertvergleiche		
	F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)
A- rezeptiv	,394	,532	-,413	85	,680
A- reproduktiv	,200	,656	-1,388	85	,169
Artistic	1,108	,296	-1,273	85	,207

Tabelle 8e: T-Test der Skala „Artistic“ und deren Unterskalen in Bezug auf den Studienfortschritt

Da die Unterskala „A-kreativ“ die Voraussetzung der Normalverteilung nicht erfüllt, wird der U- Test angewendet. Auch hier zeigt die Berechnung ein nicht signifikantes Ergebnis mit dem Wert $p= 0,132$ ($Z=-1,506$) (siehe Tabelle 8g).

	A - kreativ
Mann-Whitney-U	687,000
Wilcoxon-W	2340,000
Z	-1,506
Asymp. Sig. (2-seitig)	,132

Tabelle 8g: U-Test der Skala „A-kreativ“ in Bezug auf den Studienfortschritt

Dies bedeutet, dass kein Unterschied bei Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften bezüglich der Ausprägung und Verhaltensmodalität der Interessensorientierung „Artistic“ zu beobachten ist. Im künstlerisch-sprachlichen Bereich zeigen demnach beide Gruppen das gleiche Interesse sowie die gleichartige Form von Interesse an einer bestimmten Tätigkeit. Daher bleibt es bei der Beibehaltung der H_0 .

	Studienfortschritt	N	Mittelwert	Standard=abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
A- rezeptiv	abgeschlossen	57	20,2281	4,24692	,56252
	laufend	30	20,6333	4,52947	,82696
A- reproduktiv	abgeschlossen	57	15,6140	4,44311	,58850
	laufend	30	17,0000	4,39435	,80230
A- kreativ	abgeschlossen	57	12,2807	4,89079	,64780
	laufend	30	14,0000	5,43298	,99192
Artistic	abgeschlossen	57	48,1228	11,91198	1,57778
	laufend	30	51,6333	12,82369	2,34128

Tabelle 8f: Mittelwerte der Skala „Artistic“ und deren Unterskalen In Bezug auf den Studienfortschritt

5.4.4 Hypothesen zur Erfassung von Geschlechtsdifferenzen und Unterschieden zwischen Studenten und Absolventen in Bezug auf die Verhaltensmodalitäten

Hypothese 4a

H₀: Innerhalb der Verhaltensmodalitäten „Rezeptiv“, „Reproduktiv“ und „Kreativ“ des RIASEC - RRK gibt es keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede.

H₁: Innerhalb der Verhaltensmodalitäten „Rezeptiv“, „Reproduktiv“ und „Kreativ“ des RIASEC - RRK gibt es signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede.

Für die Verhaltensmodalitäten können unter Berücksichtigung der gegebenen Voraussetzung die Unterskalen „Rezeptiv“ und „Reproduktiv“ mittels des T-Tests für unabhängige Stichproben berechnet werden. Die Skala „Rezeptiv“ zeigt ein nicht signifikantes Ergebnis von $p = 0,232$ ($T = 1,200$). Daraus lässt sich ableiten, dass kein Geschlechtsunterschied vorliegt und beide Geschlechter gleich hohes Interesse daran haben, neue Informationen aufzunehmen (siehe Tabelle 9a).

	Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit		
	F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)
REZEPTIV	,008	,931	1,200	141	,232
REPRODUKTIV	,020	,887	2,880	141	,005

Tabelle 9a: T-Test der Verhaltensmodalitäten „Reproduktiv“ und „Rezeptiv“ in Bezug auf das Geschlecht

Ein signifikanter Geschlechtsunterschied liegt bei den Studenten sowie Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften innerhalb der Verhaltensmodalität „Reproduktiv“, $p = 0,005$ ($T = 2,880$), vor. Dies lässt bei Betrachtung der Mittelwerte die Schlussfolgerung zu, dass die weiblichen Probanden ($M = 105,86$, $SD = 14,99$) ein höheres Bedürfnis haben, bei einer sie interessierenden Tätigkeit selbst aktiv zu werden und Dinge nachzuahmen, als die männlichen Teilnehmer ($M = 98,54$, $SD = 15,12$) (siehe Tabelle 9b).

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standard= abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
REZEPTIV	w	81	110,3086	16,40171	1,82241
	m	62	107,0968	15,10804	1,91872
REPRODUKTIV	w	81	105,8642	14,99479	1,66609
	M	62	98,5484	15,12752	1,92120
KREATIV	W	81	89,3210	19,39899	2,15544
	m	62	85,1452	14,39017	1,82755

Tabelle 9b: Mittelwerte der Verhaltensmodalitäten in Bezug auf das Geschlecht

Da bei der Verhaltensmodalität „Kreativ“ keine homogenen Varianzen vorliegen, muss diese unter Verwendung des U-Tests berechnet werden. Das Ergebnis des U-Tests ist nicht signifikant ($p = 0,261$, $Z = -1,125$), weshalb kein Geschlechtsunterschied innerhalb der Verhaltensmodalität „Kreativ“ vorliegt. Beide Geschlechter zeigen demnach ein gleich hohes Interesse selbst kreativ-schöpferisch tätig zu werden (siehe Tabelle 9c).

	KREATIV
Mann-Whitney-U	2235,000
Wilcoxon-W	4188,000
Z	-1,125
Asymp. Sig. (2-seitig)	,261

Tabelle 9c: U – Test der Verhaltensmodalität „Kreativ“ in Bezug auf das Geschlecht

Allgemein ist die H_0 im Bezug auf die Verhaltensmodalitäten „Rezeptiv“ und „Kreativ“ beizubehalten, weil anhand dieser Ergebnisse keine signifikanten Geschlechtsunterschiede bei Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften angenommen werden können. Nur im Bereich der Verhaltensmodalität „Reproduktiv“ kann die H_0 verworfen werden.

Hypothese 4b:

H₀: Innerhalb der Verhaltensmodalitäten „Rezeptiv“, „Reproduktiv“ und „Kreativ“ des RIASEC- RRK gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften.

H₁: Innerhalb der Verhaltensmodalitäten „Rezeptiv“, „Reproduktiv“ und „Kreativ“ des RIASEC-RRK gibt es signifikante Unterschiede zwischen Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften.

Aufgrund der gegebenen Voraussetzungen der Skalen „Rezeptiv“ und „Reproduktiv“ kann für diese der T-Test als Messinstrument dienen. Beide Verhaltensmodalitäten zeigen ein nicht signifikantes Ergebnis („Rezeptiv“ $p= 0,408$, $T= -1,183$ / „Reproduktiv“ $p= 0,240$, $T= -0,832$). Dies lässt darauf schließen, dass keine Unterschiede bezüglich der Verhaltensmodalitäten zwischen Studenten und Absolventen der Rechtswissenschaften bestehen (siehe Tabelle 9d).

	Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit		
	F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)
REZEPTIV	,288	,593	-,832	85	,408
REPRODUKTIV	,179	,674	-1,183	85	,240

Tabelle 9d: T-Test der Verhaltensmodalitäten „Rezeptiv“ und „Reproduktiv“ in Bezug auf den Studienfortschritt

Da für die Skala „Kreativ“ keine Homogenität der Varianzen vorliegt, muss auf das nicht parametrische Verfahren von Mann-Whitney (U- Test) zurückgegriffen werden. Auch das Resultat für die Skala „Kreativ“ ist nicht signifikant, hier kann man von einem Wert von $p= 0,286$ ($Z= -1,068$) ausgehen (siehe Tabelle 9e).

	KREATIV
Mann-Whitney-U	735,500
Wilcoxon-W	2388,500
Z	-1,068
Asymp. Sig. (2-seitig)	,286

Tabelle 9e: U – Test der Verhaltensmodalität „Kreativ“ in Bezug auf den Studienfortschritt

Alle drei Verhaltensmodalitäten zeigen ein nicht signifikantes Ergebnis. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass sowohl bei Studenten als auch Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften derselbe Zugang zu der interessierenden Tätigkeit besteht.

Aufgrund dessen kann von der Hypothese für die Differenziertheit der Verhaltensmodalitäten die H_0 beibehalten werden, weil die Verhaltensmodalitäten von Jusstudenten mit jenen von Jusabsolventen übereinstimmen.

6. Interpretation und Diskussion

Holland – Code. Der unter Verwendung des RIASEC-RRK ermittelte Holland-Code weist das Persönlichkeitsprofil I C E sowohl für Studenten als auch Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften auf. Daraus lässt sich ableiten, dass die Präferenzen innerhalb der Stichprobe im intellektuell-forschenden, konventionellen und unternehmerischen Bereich liegen. Dieses Ergebnis entspricht nur teilweise den Erwartungen, weil im Handbuch des AIST ein Interessenscode von C E S für das Studium der Rechtswissenschaften und in weiterer Folge auch für die Berufe des Richters und Anwaltes angegeben wird. Demnach kann anhand des Vergleiches dieser beiden Codes nicht nur eine Differenz in der Reihenfolge entdeckt werden, sondern auch in der Ausprägung des Primärtypen (I statt C) sowie des Tertiärtypen (E statt S).

Bezüglich der Positionierung der konventionellen sowie unternehmerischen Orientierung kann unter der Bedingung, dass beide Interessentypen im Code vorkommen der Unterschied der Reihenfolgen vernachlässigt werden. Jedoch überrascht das Ergebnis, dass die Interessensorientierung „Investigative“ an erster Stelle steht und die Skala „Social“ keine Berücksichtigung im Interessensprofil findet. Betrachtet man alle Interessensorientierungen, so ist eine Rangreihung von I – C – E – A – S – R zu beobachten. Dies ist im Hinblick auf die Angaben von Pelinka (2000) insofern bemerkenswert, als Richter in Bezug auf ihr Selbstbild die soziale Kompetenz an erster Stelle anführten und erst in weiterer Folge Korrektheit, die für die Interessensorientierung „Conventional“ stehen würde.

Betrachtet man den in Bezug auf Geschlechtsdifferenziertheit ermittelten Holland-Code, so sind bei Frauen und Männern sowohl der Primär- (I) als auch Sekundärtyp (C) identisch. Ein eindeutiger Unterschied ist im Bereich „Artistic“ und „Social“ zu beobachten, die bei den Geschlechtern eine andere Positionierung aufweisen. So lautet der Holland-Code bei Frauen I – C – A – E – S – R und bei Männern I – C – E – R – A – S. Bei Frauen befindet sich die Skala „Artistic“ an dritter Stelle, dies ist dahingehend nicht verwunderlich, da in der Hypothese 3a ein eindeutiger Geschlechtsunterschied dahingehend beschrieben wird, dass Frauen ein deutlich höheres Interesse an kreativen Tätigkeiten zeigen. Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass der Code I C E, obwohl er nicht identisch mit dem Interessenscode des AIST ist, ein durchaus kompatibles Interessensprofil für das untersuchte Berufsfeld ergibt.

Geschlechtsunterschiede. In der Literatur werden eindeutige Geschlechtsunterschiede (siehe Kapitel 2.1.4.3) bezüglich praktisch-technischer, intellektuell-forschender, künstlerisch-sprachlicher und sozialer Tätigkeiten beschrieben. Im Rahmen der Untersuchung von Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften konnten bei den Interessensorientierungen „Realistic“ und „Investigative“ sowie innerhalb derer Verhaltensmodalitäten keine signifikanten Geschlechtsunterschiede beobachtet werden. Nur die Unterskala „R-rezeptiv“ lässt auf eine signifikante geschlechtsspezifische Differenz der Interessen schließen, die einen dahingehenden Trend erkennen lässt, dass Männer eine tendenziell höhere Bereitschaft zeigen, sich über Belange des handwerklich-technischen Bereiches zu informieren, als Frauen. Dies ist zwar überraschend, doch spielt die Skala „Realistic“ im erfassten Interessensprofil (I – C – E – A – S – **R**) nur eine untergeordnete Rolle, daher kann dieser Bereich vernachlässigt werden. Auch die Interessensorientierung „Investigative“ sowie deren Verhaltensmodalitäten weisen keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede auf. Nur die Unterskala „I-rezeptiv“ ist signifikant mit höheren Werten bei männlichen Probanden. In Bezug auf die Skala „Investigative“ ist zusammenfassend zu sagen, dass aufgrund der gleichen Positionierung der Skala „Investigative“ innerhalb des erfassten Interessensprofils von Frauen und Männern (I – C – E) die Gleichheit der Ausprägung des intellektuell-forschenden Bereiches bestätigt wird.

Der einzige Bereich in dem alle Skalen einen signifikanten Wert aufweisen, ist die Interessensorientierung „Artistic“. Hier sind alle Ergebnisse hoch signifikant und bestätigen somit den in der Literatur postulierten Geschlechtsunterschied. Demnach zeigen die weiblichen Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften sowohl in der Skala „Artistic“ sowie in deren drei Verhaltensmodalitäten höhere Werte. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass Frauen im kreativ-sprachlichen Bereich sowohl mehr Interesse als auch ein größeres Bedürfnis nach Informationsaufnahme und Nachahmung des Gelernten sowie Schöpfung eigener Ideen haben, als Männer. Dies wird auch durch die unterschiedliche Position der Interessensorientierung „Artistic“ innerhalb des Holland-Codes bestätigt, weil sie bei Frauen an dritter Stelle steht (I – C – **A** – E – S – R) und bei Männern an fünfter (I – C – E – R – **A** – S). Einerseits sind die mangelnden Geschlechtsunterschiede - in Bezug auf die theoretischen Hintergründe – überraschend und somit nicht erwartungskonform zu bewerten, doch andererseits nicht verwunderlich, weil es sich bei der Stichprobensammensetzung sowohl um Studenten als auch Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften handelt, weshalb homogene Interessen eher zu vermuten sind als bei heterogenen Stichproben.

Hinsichtlich der Verhaltensmodalitäten ist zusammenfassend anzuführen, dass es eine signifikante Geschlechtsdifferenz innerhalb der Skala „Reproduktiv“ gibt, mit der Tendenz weiblicher Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften, neu Gelerntes zu imitieren. Die Verhaltensmodalitäten „Rezeptiv“ und „Kreativ“ zeigen keinen Unterschied im Bezug auf die Geschlechter.

Unterschiede bezüglich des Studienfortschrittes. Es zeigte sich anhand dieser Untersuchung, dass sich in Bezug auf den handwerklich-technischen Bereich signifikante Unterschiede zwischen Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften nachweisen lassen. Die Skala „Realistic“ und die Unterskalen „R-reproduktiv“ und „R-kreativ“ weisen ein signifikantes Ergebnis auf. Dies lässt auf eine Differenz zwischen Absolventen und Studenten schließen, wobei der Unterschied dadurch deutlich wird, dass in allen drei Skalen jeweils die Absolventen niedrigere Mittelwerte zeigen als die Studenten. Das bedeutet, dass Studenten der Rechtswissenschaften ein größeres Interesse an praktisch-technischen Tätigkeiten zeigen als Absolventen. Deshalb auch eine höhere Bereitschaft angeben, sich mit praktisch-technischen Dingen auseinanderzusetzen und sowohl imitierend als auch schöpferisch gestaltend in diesem Bereich tätig zu sein. Bei der Interessensorientierung „Investigative“ konnten keine signifikanten Differenzen festgestellt werden. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass Absolventen und Studenten der Rechtswissenschaften ein augenscheinlich gleich hohes Interesse am intellektuell-forschenden Bereich haben und weiters davon ausgegangen werden kann, dass beide Gruppen denselben Zugang zu der interessierenden Tätigkeit in diesem Gebiet zeigen.

Die Interessensorientierung „Artistic“ zeigt ebenfalls kein signifikantes Ergebnis. Dies bedeutet zusammengefasst, dass weder bei der Skala „Artistic“ noch deren Verhaltenmodalitäten Differenzen zwischen Studenten und Absolventen festgestellt werden konnten. Die Ergebnisse der Untersuchung verdeutlichen daher, dass sowohl Studenten als auch Absolventen des Jusstudiums ähnliche Angaben bezüglich ihrer Interessen am künstlerisch-sprachlichen Bereich machen, sowie die Form des Interesses an einer solchen Tätigkeit die Selbe ist. Die Resultate der Verhaltensmodalitäten „Rezeptiv“, „Reproduktiv“ und „Kreativ“ zeigten bei Studenten und Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften keinen signifikanten Unterschied. Die grundsätzlich fehlenden Differenzen zwischen Absolventen und Studenten ist durchaus positiv zu bewerten, weil sie für ausgeglichene Interessensorientierungen während des Studiums und nach diesem stehen. Daher kann auch

nach Beendigung des Studiums von homogenen Interessen ausgegangen werden. Somit stellt der RIASEC-RRK eine gute Möglichkeit zur Hilfestellung bei der geeigneten Studien- und späteren Berufswahl dar.

Abschließend kann gesagt werden, dass sich die Resultate der Untersuchung als durchaus zufriedenstellend erwiesen haben und einige überraschende Ergebnisse erhoben werden konnten. Der RIASEC-RRK stellt im Hinblick auf die hier erhobenen Daten ein geeignetes Messinstrument zur Berufs- und Laufbahnberatung dar.

7. Zusammenfassung - Abstract

Diese Diplomarbeit befasst sich mit den geschlechtsspezifischen und studienfortschrittsbezogenen Differenzen von Studenten, wie Absolventen des Studiums der Rechtswissenschaften. Die Untersuchung fand unter Zuhilfenahme des Interesseninventars RIASEC-RRK statt, das 2006 von Arendasy und Steiner entwickelt wurde. Die Stichprobe umfasst 143 Studenten sowie Absolventen des Jusstudiums aus dem Raum Wien.

Es nahmen 81 weibliche und 62 männliche Probanden an der Untersuchung teil, das durchschnittliche Alter betrug 26,57 Jahre.

Zusätzlich zur Erhebung der Interessensdifferenzen wurde der Holland-Code ermittelt und mit dem Code des Berufsregisters des AIST (C E S) verglichen. Das Ergebnis der Untersuchung ergab ein Interessensprofil von I C E. Dies bedeutet, dass Studenten und Absolventen des rechtswissenschaftlichen Studiums intellektuell-forschende Interessen bevorzugen, gefolgt von konventionellen und unternehmerischen Interessensorientierungen. Der ermittelte Holland-Code zeigt deutliche Abweichungen von den bisherigen Forschungsergebnissen.

Innerhalb dieser Studie wurden die Skalen „Realistic“, „Investigative“ und „Artistic“ sowie deren Unterskalen auf geschlechtsspezifische Differenzen untersucht. Trotz vermuteter Geschlechtsdifferenzen konnten diese in den Skalen „Realistic“ und „Investigative“ nicht bestätigt werden. Nur die Skala „Artistic“ und deren Unterskalen „A-rezeptiv“, „A-reproduktiv“ und „A-kreativ“ zeigten deutliche Unterschiede, weil die weiblichen Probanden signifikant höhere Werte in diesen Bereichen erzielten.

This thesis deals with differences with regard to gender and progress of studies of students and alumni of law. The analysis has been made, using the interest inventory RIASEC-RRK which was developed by Arendasy and Steiner in 2006. The sample comprises 143 students and alumni from the Viennese area. 81 female and 62 male volunteers took part in this research, their average age was 26,57.

Additionally to the survey of the differences of interests the Holland-Code has been determined and compared with the occupational code of AIST (C E S). The result of the research shows a profile of interest of I C E, which means that students and alumni of jurisprudential studies prefer intellectual-researching interests, followed by conventional and entrepreneurial orientation. The determined Holland-Code shows clear differences from previous results.

Within this study the scales "Realistic", "Investigative", "Artistic", as well as their subscales have been analysed for gender-specific differences. In spite of supposed differences in gender it was not possible to approve them in the scales "Realistic" and "Investigative". Only the "Artistic" - chart and its subscales "A-receptive", "A-reproductive", and "A-creative" show clear differences as female volunteers achieve significant higher values in these fields.

8. Literaturverzeichnis

Abel, J. (2004). Zusammenhänge zwischen Interessensorientierungen und Studieninteresse in verschiedenen Studienfächern. *Empirische Pädagogik*, 18, 460-482.

Abel, J. & Tarnai, C. (2000). Geschlechtsspezifische Interessen in ausgewählten Studienfächern. *Empirische Pädagogik*, 14 (3), 287-317.

Amelang, M. & Zielinski, W. (2004). *Psychologische Diagnostik und Intervention*. (S. 328-336). Berlin: Springer.

Bergmann, C. (2003a). Berufliche Interessenstests – Wider die Anwendung geschlechtsspezifischer Normen. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 2 (2), 66-77.

Bergmann, C. (1993). Differenziertheit der Interessen und berufliche Entwicklung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 14, 265-279.

Bergmann, C. (1994). Gemessene versus artikulierte Interessen als Prädiktoren der Berufs- bzw. Studienfachwahl und Anpassung im Studium. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 38, 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. (1999). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (AIST), Umwelt-Struktur-Test (UST) Testmanual*. Göttingen: Beltz.

Bliesener, T., Dannecker, M., Dlugosch, G., Flor, D., Gstalter, H., Jäger, R., Kalb, P., Mangold, R., Pritzel, M., Richter-Appelt, H., Rothenburg, C., Schmidbauer, W., Sigusch, V., Spieß E. & Wenninger, G. (2001). *Der Brockhaus. Psychologie. Fühlen, Denken und Verhalten verstehen*. Mannheim: F.A Brockhaus.

Brown, D. & Brooks, L. (1994). Einführung in die Berufsentwicklung: Ursprung, Evolution und gegenwärtige Theorieansätze. In D. Brown und L. Brooks (Hrsg.), *Karriere-Entwicklung* (S. 1-14). Stuttgart: Klett-Cotta.

Brown, D. (1994). Trait- und Faktorthorie. In D. Brown & L. Brooks (Hrsg.), *Karriere-Entwicklung* (S. 17-41). Stuttgart: Klett-Cotta.

Bortz, J. & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human und Sozialwissenschaftler* (3. überarbeitete Aufl.). Berlin: Springer.

Deng, C.-P., Armstrong P. I. & Rounds J. (2007). The fit of Holland`s RIASEC model to US occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 1-22.

Fischer, G. H. (1996). *Statistische Auswertung psychologischer Experimente II. Skriptum zur gleichnamigen Vorlesung im Sommersemester* (3. Aufl.). Wien: Universität, Institut für Psychologie.

Fux, S. (2006). *Persönlichkeit und Berufstätigkeit: Theorie und Instrumente von John Holland* (S.72-151). Göttingen: Cuvillier.

Gisbert, K. (2001). *Geschlecht und Studienwahl. Biographische Analysen geschlechtstypischer und -untypischer Bildungswege*. Marburg: Waxmann.

Gottfredson, G. D. & Holland, J. L. (1996). *Dictionary of Holland occupational codes*. USA: Psychological Assessment Resources.

Hammerschmidt, J. (2002). Allgemeiner Interessen-Struktur-Test/Umwelt-Struktur-Test (AIST/UST). In U. P. Kanning & H. Holling (Hrsg.), *Handbuch personaldiagnostischer Instrumente* (S. 304-309). Göttingen: Hogrefe.

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices. A theory of work personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

-
- Janssen, J. & Laatz, W. (2007). *Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows* (6. neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Springer.
- Krumboltz, J. & Mitchell, L. (1994). Die berufliche Entscheidungsfindung als sozialer Lernprozess: Krumboltz' Theorie. In D. Brown & L. Brooks (Hrsg.), *Karriere-Entwicklung* (S. 157-211). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kubinger, K. D. (2006). *Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens* (S. 265-264). Göttingen:Hogrefe.
- Muck, P. M. (2007). AIST-R – Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R) – Revision. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 51 /25/1, 26 31.
- Muck, P. M. (2005). Explorix. Deutschsprachige Adaption und Weiterentwicklung des Selfdirected Search nach Holland. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 4 (1), 39-46.
- Müller, F. H. (2001). *Studium und Interesse: eine empirische Untersuchung bei Studierenden*. Münster: Waxmann.
- Niemann, F. (2002). Generelle Interessen-Skala (GIS). In U. P. Kanning & H. Holling (Hrsg.), *Handbuch personaldiagnostischer Instrumente* (S. 322-326). Göttingen: Hogrefe.
- Oomen-Welke, I. & Rhöneck, C. (1988). Erfassung von Interessen. In E. Todt (Hrsg.) *Schüler: Persönlichkeit und Lernverhalten. Methoden des Messens und Deutens in der fachdidaktischen Unterrichtsforschung* (S.58-62). Tübingen: Gunter Narr.
- Pelinka, A. (2000). *Richterinnen und Richter in Österreich*. Abgefragt 12.12.2008, <http://www.richtervereinigung.at/richterschaft/inhalt01.htm>.
- Pichler, R. & Radaelli, E. (1994). *Faktoren erfolgreichen Jusstudiums. Repräsentative Umfrage unter Österreichs Studierenden der Rechtswissenschaften*. Wien-Graz: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.

-
- Ponocny-Seliger, E. & Ponocny, I. (2001). *Statistik for You. Eine anwendungsbezogene Einführung in die quantitativen Auswertungsmethoden unter besonderer Berücksichtigung von SPSS 10.0*. Wien: Facultas.
- Preiser, S. (2003). *Pädagogische Psychologie: Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht* (S.216-218). Weinheim: Juventa.
- Rost, D. & Sparfeld J. (2006). *Berufsinteressen hochbegabter Jugendlicher* (S.3-21). Marburg: Waxmann.
- Schiefele, U., Krapp, A., Wild, K.-P. & Winteler, A. (1993). Der „Fragebogen zum Studieninteresse“ (FSI). *Diagnostica*, 39 (4), 335-351
- Seiwald, B. (2003). Antwortformat. In K. D. Kubinger & R. S. Jäger, *Schlüsselbegriffe der psychologischen Diagnostik* (S.23-28). Weinheim: Beltz.
- Singer, S., Decker, O. & Glaesmer, H. (2007). Explorix- Das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung. Deutsche Adaption und Weiterentwicklung des Self-Directed Search (SDS) nach Holland von S. Joerin, F. Stoll, Bergmann, F. Eder & BfA Bundesagentur für Arbeit (2003). *Diagnostica*, 53 (1), 53-55.
- Stowasser J. M., Petschenig & Skutsch F. (1998). *Stowasser. Lateinisch- deutsches Schulwörterbuch*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Super, D. (1994). Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung. In D. Brown & L. Brooks (Hrsg.), *Karriere-Entwicklung* (S. 211-281). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Weinrach, S. & Srebalus, D. (1994). Die Berufswahltheorie von Holland. In D. Brown & L. Brooks (Hrsg.), *Karriere- Entwicklung* (S. 43-75). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wältermann, O. (2002). Differentieller Interessen-Test (DIT). In U. P. Kanning & H. Holling (Hrsg.), *Handbuch personaldiagnostischer Instrumente* (S. 316-321). Göttingen: Hogrefe.

9. Abbildungsverzeichnis

Abbildung	Titel	Seite
Abbildung 1	Interesse als State oder Trait (Quelle: Bergmann 2003 & Steiner 2006, S. 4)	3
Abbildung 2	Übersicht der Berufswahltheorien (vgl. Brown & Brooks, 1994)	13
Abbildung 3	Das hexagonale Modell (vgl. Holland 1997, S.6,35)	17
Abbildung 4	3-Stufen der Berufsberatung nach Parson (Brown,1994)	22
Abbildung 5	Instrumentelle Lernerfahrung (vgl. Krumboltz,1994, S. 165)	26
Abbildung 6	Assoziative Lernerfahrung (vgl. Krumboltz, 1994, S. 168)	27
Abbildung 7	Das Torbogen-Modell von Super (Quelle: Super, 1994, S. 216)	30
Abbildung 8	Itemkonstruktion des RIASEC-RRK (Steiner, 2006, S.55)	65
Abbildung 9	Alter der Probanden	68
Abbildung 10	Veranschaulichung der Ausprägung der Interessensorientierung	70
Abbildung 11	Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die Interessensorientierung	71
Abbildung 12	Geschlechtsunterschiede der Skala „Artistic“ und deren Unterskalen	81

10. Tabellenverzeichnis

Tabelle	Titel	Seite
Tabelle 1	Stufenabfolge der Individualentwicklung (Gottfredson, 1981)	7
Tabelle 2	Zusammenfassung der Interesseninventare aus Kapitel 2.5.2	54
Tabelle 3	Anzahl der Teilnehmer nach Geschlecht und Studienfortschritt	68
Tabelle 4	Mittelwerte und Standardabweichungen der RIASEC-Daten	70
Tabelle 5	Ergebnisse der Prüfung auf Normalverteilung	72
Tabelle 6a	Mittelwerte der Skala „Realistic“ und deren Unterskalen in Bezug auf das Geschlecht	73
Tabelle 6b	T-Test der Skalen „Realistic“ und „R-rezeptiv“ in Bezug auf das Geschlecht	73
Tabelle 6c	U – Test für die Skalen „R-reproduktiv“ und „R-kreativ“ in Bezug auf das Geschlecht	74
Tabelle 6d	T-Test für die Skalen „Realistic“ & „R- rezeptiv“ in Bezug auf den Studienfortschritt	74
Tabelle 6e	Mittelwerte der Skala „Realistic“ und deren Unterskalen in Bezug auf den Studienfortschritt	75
Tabelle 6f	U-Test für die Unterskalen „R-reproduktiv“ und „R-kreativ“ in Bezug auf den Studienfortschritt	75
Tabelle 6g	Ränge für die Unterskalen „R-reproduktiv“ und „R-kreativ“ in Bezug auf den Studienfortschritt	76
Tabelle 7a	U-Test der Skalen „Investigative“, „I-rezeptiv“ und „I-reproduktiv“ in Bezug auf das Geschlecht	77
Tabelle 7b	Mittelwerte der Skala „Investigative“ und deren Unterskalen in Bezug auf das Geschlechts	78
Tabelle 7c	T-Test der Skala „I- kreativ“ in Bezug auf das Geschlecht	77
Tabelle 7d	T-Test für die Skala „Investigative“ und deren Unterskalen in Bezug auf den Studienfortschritt	78
Tabelle 7e	Mittelwerte der Skala „Investigative“ und der Unterskalen in Bezug auf den Studienfortschritt	79
Tabelle 8a	T-Test der Skala „Artistic“ und deren Unterskalen in Bezug auf das Geschlecht	80

Tabelle 8b	Mittelwerte der Skala „Artistic“ und deren Unterskalen in Bezug auf das Geschlecht	80
Tabelle 8c	Ränge der Skala „A-kreativ“ im Bezug auf das Geschlecht	80
Tabelle 8d	U-Test der Skala „A-kreativ“ in Bezug auf das Geschlecht	81
Tabelle 8e	T-Test der Skala „Artistic“ und deren Unterskalen in Bezug auf den Studienfortschritt	82
Tabelle 8f	Mittelwerte der Skala „Artistic“ und deren Unterskalen in Bezug auf den Studienfortschritt	82
Tabelle 8g	U-Test der Skala „A-kreativ“ in Bezug auf den Studienfortschritt	82
Tabelle 9a	T-Test der Verhaltensmodalitäten „Reproduktiv“ und „Rezeptiv“ in Bezug auf das Geschlecht	83
Tabelle 9b	Mittelwerte der Verhaltensmodalitäten in Bezug auf das Geschlecht	84
Tabelle 9c	U – Test der Verhaltensmodalität „Kreativ“ in Bezug auf das Geschlecht	84
Tabelle 9d	T-Test der Verhaltensmodalitäten „Rezeptiv“ und „Reproduktiv“ in Bezug auf den Studienfortschritt	85
Tabelle 9e	U – Test der Verhaltensmodalität „Kreativ“ in Bezug auf den Studienfortschritt	85

11. Anhang

11.1 Auflistung der einzelnen Fragen des RIASEC-RRK von Arendasy & Steiner (2006) in der Reihenfolge ihrer Vorgabe (Steiner 2006, S. 107 ff.):

Ich interessiere mich dafür ...

1. mich über neue technische Entwicklungen zu informieren.
2. mich über wissenschaftliche Untersuchungen zu informieren (z.B. in Fachzeitschriften, Büchern, in Tagungen, in wissenschaftlichen Berichten im TV).
3. Musik zu hören.
4. mich über psychologische Behandlungs- und Beratungsmethoden zu informieren.
5. über Führungstheorien/Führungsstile zu lesen.
6. mich über für den Bürobetrieb notwendige Materialien (z.B. Ordner und Mappen, Schreibmaterialien) zu informieren.
7. mit Maschinen, technischen Geräten oder Werkzeug zu arbeiten.
8. wissenschaftliche Studien nachzumachen.
9. zu singen oder ein Musikinstrument zu spielen.
10. einen bereits bestehenden psychologischen oder pädagogischen Kurs zu leiten (z.B. Kommunikationstraining für Paare, Kurs für werdende Eltern).
11. bei Gruppenarbeiten die Rolle des Anführers zu übernehmen.
12. Formulare und Anträge für Andere auszufüllen.
13. neuartige Maschinen, technische Geräte oder Werkzeug zu konstruieren.
14. neuartige wissenschaftliche Studien durchzuführen.
15. eigene Musik zu komponieren.
16. einen neuen Kurs aus dem psychologischen oder pädagogischen Bereich zu entwickeln (z.B. Persönlichkeitstraining, Kurs über kindliche Entwicklungsstufen).
17. neue Wege zu finden, wie man Gruppen besser und effizienter führen kann.
18. Vorschriften (z.B. Gesetzestexte, Haus- oder Schulordnung etc.) zu interpretieren und auf Probleme des Berufes/Alltages anzuwenden.

-
19. mich über die Funktionsweise technischer Geräte zu informieren.
 20. Vorgänge in der Umwelt zu beobachten.
 21. Romane, Gedichte, Erzählungen etc. zu lesen.
 22. mich darüber zu informieren, wie man anderen Menschen in sozialer Hinsicht helfen kann (z.B. Förderungsmöglichkeiten, Hilfsdienste).
 23. mich über aktuelle wirtschaftliche Entwicklungen zu informieren (z.B. Börsenkurse, Marktlage)
 24. Rechtsratgeber zu lesen.
 25. Reparaturarbeiten an technischen Geräten durchzuführen.
 26. Vorgänge in der Umwelt zu analysieren.
 27. Literatur zu analysieren und zu interpretieren.
 28. andere Menschen bei der Bewältigung sozialer Probleme zu unterstützen.
 29. mein Leben nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten zu gestalten.
 30. Informationen zu sammeln und zu ordnen.
 31. die Funktion technischer Geräte zu verbessern.
 32. durch Experimentieren zu für mich neuen Erkenntnissen zu gelangen.
 33. eigene literarische Texte zu verfassen.
 34. ein neues Sozialprojekt zu entwickeln (z.B. Verhinderung von Obdachlosigkeit).
 35. mir neue Strategien zu überlegen, wie ich Geld möglichst gewinnbringend anlegen kann.
 36. neue Ordnungssysteme zu entwickeln (z.B. für die Ablage von Schriftstücken, Fotos etc.).
 37. mir die Architektur und die Bauweise verschiedenster Gebäude und Bauten anzusehen.
 38. den Hintergrund von Problemen des Alltages zu untersuchen.
 39. Bilder bzw. Gemälde anzuschauen.
 40. über pädagogische Erkenntnisse Informationen einzuholen (z.B. Erziehung, Lerntechniken, Unterrichtsmethoden).
 41. mich über unterschiedliche Kapitalanlegemöglichkeiten zu informieren.
 42. mich über das richtige Verfassen von Protokollen und Aktenvermerken zu informieren.
 43. Tätigkeiten in der Baubranche (z.B. das Bauen von Häusern, Brücken, Straßen; das Durchführen von Berechnungen, das Prüfen von Bauvorschriften etc.) auszuüben.
 44. den aktuellen Wissensstand zu einem Thema zu recherchieren.
 45. Bilder zu analysieren und zu bewerten.
 46. Kinder oder Erwachsene auszubilden/zu unterrichten.
 47. Kapital nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten zu vermehren.

-
48. wichtige Sachverhalte zu dokumentieren und genaue Aufzeichnungen zu führen.
 49. Konstruktionspläne für Gebäude zu entwerfen.
 50. neue Hypothesen bzw. eine neue Theorie zu bilden.
 51. eigene Bilder zu gestalten.
 52. mir neue pädagogische Konzepte/Strategien auszudenken (z.B. neue Ausbildungstechniken).
 53. neue Ideen zu Kapitalanlagen zu entwickeln.
 54. vielseitig verwendbare Textvorlagen zu entwerfen.
 55. mich über landwirtschaftlich-ökologische Sachverhalte zu informieren (z.B. Anbau von Pflanzen, Züchtung von Tieren).
 56. Sach- und Fachliteratur zu lesen.
 57. Tanzvorführungen anzuschauen.
 58. eine Informationsveranstaltung über die Pflege alter oder kranker Menschen zu besuchen.
 59. über die Psychologie des Verkaufs/Verhandelns zu lesen.
 60. mich über das Arbeiten mit Textverarbeitungsprogrammen zu informieren.
 61. Tätigkeiten im Freien bzw. in der Natur auszuüben (z.B. Land- oder Forstwirtschaft, Gartenarbeit).
 62. Sach- und Fachbücher zu analysieren und zu bewerten.
 63. Tänze anhand einer vorgegebenen Choreographie einzustudieren.
 64. andere Menschen zu pflegen.
 65. geschäftliche Verhandlungen zu leiten.
 66. Schriftstücke laut Diktat zu verfassen.
 67. mit neuen Methoden zur Steigerung der landwirtschaftlichen Produktion zu überlegen.
 68. eigene wissenschaftliche Untersuchungen zu veröffentlichen.
 69. Choreographien für Tanzvorführungen zu entwerfen.
 70. neue Zugänge für die Pflege alter oder kranker Menschen zu entwickeln.
 71. mir neue Verhandlungstaktiken auszudenken.
 72. Text kreativ und optisch ansprechend zu gestalten (z.B. Text für Vorträge auf Folien visualisieren etc.).
 73. wie Gegenstände aus Holz, Metall oder Glas etc. hergestellt werden.
 74. mich in ein Wissensgebiet zu vertiefen.
 75. Ausstellungen, Museen etc. zu besuchen.
 76. welche Anliegen andere Menschen haben.

-
77. beim Vorbringen unterschiedlicher Standpunkte in einer Diskussion zuzuhören.
 78. mich über das Arbeiten mit Datenbanken und Programmen, die Informationen verwalten, zu informieren (z.B. Microsoft Access).
 79. mit Materialien wie Holz, Metall oder Glas etc. zu arbeiten.
 80. mir Wissen anzueignen.
 81. Kunstgegenstände einer kritischen Analyse/Bewertung zu hinterziehen.
 82. anderen Menschen zu helfen.
 83. andere Menschen von etwas zu überzeugen.
 84. Daten, Materialien oder Gegenstände zu verwalten und zu kontrollieren.
 85. mit Materialien wie Holz, Metall oder Glas etc. neuartige Gegenstände herzustellen.
 86. neues Wissen zu erschließen.
 87. eigene künstlerische Produkte zu schaffen.
 88. neue medizinisch-psychologische Hilfsangebote zu entwerfen.
 89. möglichst viele Argumente für eine Alternative zu finden.
 90. neue Methoden der Qualitätskontrolle zu entwickeln.
 91. aktuelle Entwicklungen in der Autobranche zu verfolgen (z.B. Lesen von Automagazinen, Besuch von Automessen).
 92. PC-Magazine zu lesen.
 93. kulturelle Veranstaltungen (z.B. Theater, Oper, Konzerte) zu besuchen.
 94. mich mit anderen Menschen zu befassen.
 95. mich über Werbe- und Marketingstrategien zu informieren.
 96. mich über bestehende Regelsysteme (z.B. Gesetze, Hausordnungen etc.) zu informieren.
 97. Fahrzeuge zu warten/reparieren.
 98. Computerprogramme zu installieren bzw. PCs aufzusetzen.
 99. schauspielerisch tätig zu sein.
 100. andere Menschen zu beraten.
 101. andere Menschen zu beeinflussen.
 102. klare Strukturen und Regeln in meinem Leben zu haben.
 103. Fahrzeuge hinsichtlich ihrer Funktion weiterzuentwickeln.
 104. ein neues Computerprogramm zu entwickeln.
 105. Bühnenbilder/Kulissen zu gestalten.
 106. bestehende Beratungstechniken zu verbessern.

107. neue Methoden (Werbung, Produktgestaltung etc.) zu entwickeln, um wirtschaftliche Ziele (z.B. Steigerung des Verkaufes) zu erreichen.
108. neue Regeln aufzustellen und neue Strukturen zu entwickeln.
109. mehr über verschiedene handwerkliche Tätigkeiten zu erfahren.
110. über theoretische Probleme und deren Lösung zu lesen.
111. mich über künstlerische Gestaltungsmöglichkeiten zu informieren.
112. mich über medizinische oder psychologische Therapiemöglichkeiten zu informieren.
113. über Managementtechniken zu lesen.
114. mich über unterschiedliche Kartei- und Ablagesysteme (z.B. Kundenkarteien) zu informieren.
115. einen handwerklichen Kurs zu besuchen.
116. komplexe, theoretisch anspruchsvolle Aufgaben anhand eines vorgegebenen Schemas auszuführen.
117. Dinge schön zu gestalten/verzieren.
118. andere Menschen zu therapieren.
119. andere Menschen zu guter Leistung zu motivieren.
120. Tätigkeiten bzw. Vorgänge zu planen und zu systematisieren.
121. darüber nachzudenken, wie man zu besonders kreativen handwerklichen Lösungen kommen könnte (z.B. originelle Fliesenverlegung).
122. neue Lösungswege für theoretische Probleme zu finden.
123. eigene Kleidung, Schmuck oder andere Gegenstände zu entwerfen.
124. mir neue Therapiemöglichkeiten zu überlegen.
125. neue Strategien zu finden, um andere Menschen zu guter Leistung zu motivieren.
126. neue Kategorien für Kartei- und Ablagesysteme zu bilden.

LEBENS LAUF

Persönliche Informationen

Name: Bettina Aschauer
Geburtsdatum: 15. Mai 1982
Geburtsort: Mödling
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: ledig

Ausbildung

1988 - 1992 Volksschule; Breitenfurt
1992 - 1996 Hauptschule; Perchtoldsdorf
1996 - 2001 Bundesbildungslehranstalt für
Kindergartenpädagogik; Wien
seit 2001 Psychologiestudium, Universität Wien
Wahlfächer: Klinische & Gesundheitspsychologie
Psychologische Diagnostik

Arbeitsverhältnisse

10/1999 - 12/2002 **BILLA AG**, geringfügige Beschäftigung/Verkauf
02/2003 – 12/2007 **NY´er**, geringfügige Beschäftigung/Verkauf
seit 01/2008 **„Betreutes Wohnen“**, Teilzeit/Betreuung von
erkrankten Personen aus dem schizophrenen
Formenkreis

Berufspraxis

07/1996 – 08/1996 **Karl Schubert Schule**, Praktikum,
Behindertenbetreuung
07/2002 – 09/2002 **Krankenhaus Lainz**, Praktikum / Neurologische
Abteilung, Bereich klinische Psychologie
09/2004 - 12/2007 **„Pro Mente“**, ehrenamtliche Sozialbegleitung /
Begleitung von Menschen mit psychischen
Erkrankungen
06/2007 – 08/2007 **„Betreutes Wohnen“**, Praktikum/ Betreuung von
erkrankten Personen aus dem schizophrenen
Formenkreis