

**Berufliche Interessen und berufliche Umwelten von  
Absolventinnen und Absolventen  
erziehungswissenschaftlicher Studiengänge**

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades  
der erziehungswissenschaftlichen Fakultät  
der Universität Hamburg (Dr. phil.)

vorgelegt von  
Juliane Heufelder, geb. Pfeiffer

Hamburg, 2016



*Erstgutachterin:* Dr. Doren Prinz (Universität Münster)  
*Zweitgutachter:* Prof. Dr. Knut Schwippert (Universität Hamburg)  
*Mündlicher Gutachter:* Prof. Dr. Claus Krieger (Universität Hamburg)

Disputation: Universität Hamburg, am 8. März 2017



*Für meine Familie.*



# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Theoretischer Hintergrund</b> .....	<b>4</b>
2.1 Konstruktion beruflicher Interessen und weiterer relevanter Konzepte .....	5
2.1.1 Interesse und berufliches Interesse .....	5
2.1.2 Persönlichkeit, Kompetenz und Werthaltung .....	8
2.1.3 Beruf und Berufswahl .....	14
2.2 Theorie beruflicher Interessen nach Holland .....	17
2.2.1 Kernannahmen der Theorie .....	17
2.2.2 Die sechs Interessens- und Umwelttypen .....	20
2.2.3 Messung von Interessens- und Umwelttypen (nach Holland) .....	28
2.3 Passung zwischen Person und Umwelt .....	31
2.3.1 Arbeitszufriedenheit als Konsequenz .....	34
2.3.2 Empirische Untersuchungen zur Kongruenzhypothese .....	35
2.3.3 Kongruenzberechnung .....	38
2.4 Berufliche Umwelten von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern .....	39
2.4.1 Berufsbild und Arbeitsmarkt „Erziehungswissenschaft“ .....	40
2.4.2 Arbeits- und Tätigkeitsfelder .....	44
2.4.3 Berufliche Kenntnisse .....	50
2.4.4 Wertorientierungen und Studienwahlmotive .....	56
2.4.5 Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern .....	58
2.5 Das Holland-Modell in der Erziehungswissenschaft .....	61
2.6 Zusammenfassung .....	67
<b>3. Fragestellung der Arbeit</b> .....	<b>71</b>
<b>4. Datengrundlage und methodisches Vorgehen</b> .....	<b>75</b>
4.1 Anlage der vorliegenden Arbeit (Untersuchungsdesign) .....	75
4.1.1 Mixed-Methods-Forschung .....	76
4.1.2 Mixed-Methods-Design der vorliegenden Arbeit .....	77
4.1.3 Gütekriterien und Standards des Mixed-Methods-Designs .....	80
4.2 Qualitative Untersuchung .....	81
4.2.1 Vorstellung des Projektes KomPaed .....	82
4.2.2 Samplebildung/Sampling .....	82
4.2.2.1 Theoretisches Sampling in qualitativen Studien .....	82
4.2.2.2 Samplebildung in KomPaed .....	84
4.2.3 Interviewformen und Leitfadententwicklung (Erhebungsmethoden) .....	87

4.2.4	Beschreibung der Interviewdurchführung im Projekt KomPaed.....	90
4.2.5	Qualitative Auswertung .....	92
4.2.5.1	Wahl und Begründung der Auswertungsmethode .....	92
4.2.5.2	Ablauf der typisierenden strukturierenden Inhaltsanalyse .....	95
4.2.5.3	Vorgehen in der vorliegenden Arbeit .....	99
4.2.6	Anwendung inhaltsanalytischer Gütekriterien.....	106
4.3	Quantitative Untersuchung .....	109
4.3.1	Stichprobe des Nationalen Bildungspanels (NEPS) .....	109
4.3.2	Instrumente des NEPS .....	111
4.3.3	Vorgehen der quantitativen Auswertung .....	113
<b>5.</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>116</b>
5.1	Darstellung der qualitativen Ergebnisse (KomPaed).....	116
5.1.1	Darstellung der Umwelttypen erziehungswissenschaftlicher Berufe .....	116
5.1.1.1	Typenübergreifende Merkmale .....	133
5.1.1.2	Darstellung der Verteilung der kodierten Textsegmente über die Umwelttypen .....	135
5.1.2	Charakterisierung der Berufe anhand der Umwelttypen .....	136
5.1.2.1	Portraits der Berufe anhand der Umwelttypen .....	136
5.1.2.2	Berufsübergreifende Merkmale.....	160
5.1.2.3	Vergleich der Berufe mit dem Berufsregister .....	163
5.1.3	Darstellung der klassifizierten Berufe innerhalb der Systematisierung pädagogischer Berufsarbeit.....	165
5.2	Darstellung der quantitativen Ergebnisse (NEPS).....	167
5.2.1	Holland-Codes für berufliche Interessen von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern.....	167
5.2.2	Verteilung der Holland-Codes über Felder pädagogischer Berufsarbeit.....	169
5.2.3	Gegenüberstellung beruflicher Interessen mit beruflichen Bereichen.....	171
5.2.4	Zufriedenheit von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern.....	175
5.3	Gegenüberstellung der qualitativen und quantitativen Ergebnisse.....	175
<b>6.</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse .....</b>	<b>180</b>
6.1	Interpretation qualitativer Ergebnisse (KomPaed) .....	180
6.2	Interpretation quantitativer Ergebnisse (NEPS) .....	188
6.3	Einordnung der Ergebnisse in die Theorie und Integration der Ergebnisse .....	192
6.4	Reflexion.....	197
<b>7.</b>	<b>Ausblick.....</b>	<b>199</b>
7.1	Implikationen für zukünftige Forschung .....	199
7.2	Implikationen für die Hochschulpraxis.....	202
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>208</b>

<b>Anhang .....</b>	<b>217</b>
A) Tabellen und Abbildungen .....	218
B) Leitfaden „KomPaed“ (letzter Stand vom 21.01.2013) .....	222
C) Kurzfragebogen zur Erfassung von Hintergrundmerkmalen .....	224
D) Kodierleitfaden Arbeitsumwelten erziehungswissenschaftlicher Berufe .....	227
Zusammenfassung der Dissertation.....	248

## Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

### Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1: Anzahl Studierender in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen in Deutschland, unterteilt in Bachelor (BA), Master (MA) und Diplom/Magister (Kerst, Rauschenbach, Wolter & Züchner, 2008, S. 42f.; Middendorff, Ortenburger, Wolter & Züchner, 2016, S. 72-74) .....	42
Tabelle 2.2: Ausgeübter Beruf und Branche der Erwerbstätigkeit von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern (in Prozent), HIS Absolventenpanel, Jahrgang 2005, n = 160, (Kerst, Rauschenbach, Weishaupt, et al., 2008, S. 82).....	47
Tabelle 2.3: Tätigkeiten von Diplom-Pädagoginnen und -pädagogen, (in Prozent; n = 3.078), (Diplom-Pädagogen-Survey 2001, Fuchs 2003, S. 189) .....	49
Tabelle 2.4: Wichtigkeit von Kenntnissen in pädagogischen und nicht-pädagogischen Arbeitsbereichen, (in Prozent; n = ca. 2830), (Grunert & Krüger 2003, S. 291).....	52
Tabelle 2.5: Wichtigkeit von Kenntnissen und Fähigkeiten für die derzeitige berufliche Tätigkeit und bei Studienabschluss vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten der Fachrichtung Pädagogik (in Prozent; Universitätsabschluss insg. in Klammern; Absolventenjahrgänge 2001 und 2005; Werte: „sehr wichtig“ und „wichtig“ bzw. „in hohem Maße“ und „in eher hohem Maße“), (nach Briedis, 2007, S. 57-71; Rehn et al., 2011, S. 78-95).....	55
Tabelle 2.6: Wert des Studiums der Fachrichtung Pädagogik, in Klammern Universitätsabschluss insg. (in Prozent; Universitätsabschluss insg. in Klammern; Absolventenjahrgang 2005), (nach Briedis, 2007, S. 75f.; Rehn et al., 2011, S. 106f.) .....	57
Tabelle 2.7: Berufszufriedenheit der Fachrichtung Pädagogik (in Prozent; Universitätsabschluss insg. in Klammern; Absolventenjahrgang 2005, Werte „in hohem Maße“ und „in eher hohem Maße“), (nach Rehn et al., 2011, S. 344–347). .....	59
Tabelle 2.8: Vergleich von Holland-Codes verschiedener Berufsregister .....	66
Tabelle 4.1: Berufliche Felder von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge (nach Fuchs, 2003).....	84
Tabelle 4.2: Beispiel des induktiven Vorgehens von der Textstelle zum Ergebnis .....	104
Tabelle 4.3: Ergebnisse der Intercoder-Übereinstimmung der doppelt kodierten Interviews (25 Prozent) .....	108
Tabelle 4.4: Dokumentation der Interessensskalen – Mittelwerte .....	112
Tabelle 4.5: Dokumentation der Interessensskalen – Summenwerte.....	112
Tabelle 4.6: Eingesetzte Items der Interessensorientierungen in NEPS, SC6 (Version 5.1.0).....	219
Tabelle 4.7: Häufigkeit der Codeanzahl aufgrund gleich hoher Werte von Interessensdimensionen .....	114
Tabelle 5.1: Anzahl der kodierten Segmente der Umwelttypen je Unterkategorie.....	135
Tabelle 5.2: Anzahl der kodierten Segmente der Umwelttypen je Interview, Ableitung eines Holland-Codes.....	138
Tabelle 5.3: Merkmale zur Charakterisierung/Darstellung der Einzelinterviews (Kurzform).....	140
Tabelle 5.4: Berufsübergreifende Merkmale nach Berufsbezeichnung und Branche.....	162
Tabelle 5.5: Vergleich der qualitativen Codes mit den Codes des Berufsregisters .....	163
Tabelle 5.6: Dokumentation der Interessensskalen – Mittel- und Summenwerte (n = 43)....	168

Tabelle 5.7: Drei-Buchstaben-Codes mit den dazugehörigen Code-Familien (n = 75).....	168
Tabelle 5.8: Verteilung der Codefamilien und Berufe über die Felder pädagogischer Berufsarbeit (n = 129) .....	170
Tabelle 5.9: Wirtschaftsbereiche der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler .....	220
Tabelle 5.10: Gegenüberstellung der ausgeübten Berufe mit den Interessenstypen und die Ableitung der Kongruenz (Auszug).....	172
Tabelle 5.11: Kongruenzindizes korrigiert nach Auftrittswahrscheinlichkeiten.....	174
Tabelle 5.12: Deskriptive Darstellung der Zufriedenheit.....	175
Tabelle 5.13: Gegenüberstellung der qualitativen und quantitativen Ergebnisse .....	176
Tabelle 6.1: Vergleich der übergreifenden Anforderungen aus KomPaed mit der vorliegenden Untersuchung .....	185

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 2.1: Aufbau des theoretischen Hintergrundes der Arbeit.....	4
Abbildung 2.2: Der Wertekreis (nach Schwartz, 1992, S. 25; Abbildung und Übersetzung von Strack, Gennerich & Hopf 2008, S. 95).....	13
Abbildung 2.3: Hexagon-Model (Holland 1997, S. 6).....	20
Abbildung 2.4: Systematisierung pädagogischer Berufsarbeit nach Fuchs (2003, S. 188) .....	45
Abbildung 2.5: Zuordnung der Arbeitsfelder zu den Arbeitsbereichen (Kleifgen & Züchner, 2003, S. 77).....	46
Abbildung 2.6: Darstellung relevanter Konstrukte .....	67
Abbildung 4.1: Paralleles Mixed-Methods-Design der vorliegenden Arbeit.....	79
Abbildung 4.2: Realisiertes Sample in KomPaed .....	86
Abbildung 4.3: Allgemeines Ablaufmodell qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010, S. 60).....	96
Abbildung 4.4: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (links) und typisierender Strukturierung (rechts) im Vergleich (nach Mayring 2010, S. 93 und 100).....	98
Abbildung 5.1: Darstellung der Berufe und ihrer Codes innerhalb der Systematisierung pädagogischer Berufsarbeit.....	165
Abbildung 4.5: Verwendete Transkriptionssymbolik (Langer 2010, S. 523).....	218
Abbildung 6.1: Qualitatives Kompetenz- und Tätigkeitsmodell für erziehungswissenschaftliche Berufe aus „KomPaed“ .....	221



## 1. Einleitung

„Der Beruf ist das Rückgrat des Lebens und seine Wahl die wichtigste Entscheidung, die der Mensch treffen muss.“ (Friedrich Nietzsche)

In unserer Gesellschaft werden der Alltag und der Lebenslauf durch die berufliche Arbeit bestimmt. Neben der wirtschaftlich-existenziellen und sozialen Funktion ist die Berufstätigkeit auf Selbstverwirklichung gerichtet (Bergmann, 2007b). Aus der psychologischen Perspektive wird Beruf definiert als „Muster von Aufgaben, in denen Personen sich ihren Interessen, Fähigkeiten und Möglichkeiten entfalten und ihre Bedürfnisse befriedigen bzw. ihre Werte und Ziele realisieren können.“ (Bergmann, 2007b, S. 344). Berufliche Arbeit und Erfolg wirken daher maßgeblich auf das persönliche Wohlbefinden und die Zufriedenheit (Volmer, Spurk & Abele, 2013).

Aus der Definition des Berufsbegriffs wird deutlich, dass die Umsetzung von Interessen, Fähigkeiten und Möglichkeiten einer Person im Beruf von zentraler Bedeutung ist. Sind diese Aspekte einer Person auf der einen Seite kongruent zu den Inhalten und Anforderungen eines bestimmten Berufes auf der anderen Seite, resultieren daraus eine höhere Studien-, Arbeits- oder Berufszufriedenheit, ein langfristiger Verbleib in einem bestimmten Beruf und die Erbringung entsprechender Leistung im Beruf (Bergmann, 2007a; Bergmann & Eder, 2005; Blickle, 2014; Holland, 1997; Joerin Fux & Stoll, 2006; Nagy, 2006; Rolfs, 2001).

Vor allem berufliche Interessen spielen eine bedeutende Rolle. Die Entscheidung für ein Studium und die damit verbundene Berufswahl hängt in erster Linie vom persönlichen Interesse einer Person ab (Bergmann, 2007a). Personen „streben eine *interessante* und gut zur eigenen Person *passende* Tätigkeit an, die Arbeit soll abwechslungsreich sein und einen großen Autonomiespielraum bieten“ (Bergmann, 2007b, S. 348) [Hervorhebung im Original]. Erst danach folgen finanzielle Aspekte, existenzielle Sicherheit sowie soziale Merkmale der Arbeit (Bergmann, 2007a, 2007b).

Für eine kongruente Berufswahl sind daher einerseits die Kenntnisse der eigenen berufsbezogenen Interessen notwendig (Bergmann, 1998, 2011; Blickle, 2014). Andererseits steigert eine gute berufliche Informiertheit über berufliche Anforderungen und Möglichkeiten die Chancen auf eine passende Berufswahl (Bergmann, 1998, 2011; Blickle, 2014, Bührmann, 2007). Die Wahl eines Studiums ist demnach mit konkreten Erwartungen an die Inhalte des Studiums und den damit verbundenen Berufsperspektiven geknüpft (Abel, 1998).

Ein verhältnismäßig hoher Anteil an Studierenden ist sich jedoch „mehr oder weniger unsicher, ob sie das richtige Studium gewählt haben und den richtigen Beruf anstreben“ (Abel, 1998, S. 25). Die inhaltlichen Vorstellungen vom späteren Beruf sind bei vielen Studierenden eher vage (Abel, 1998).

Insbesondere das spätere berufliche Tätigkeitsfeld im Bereich der Erziehungswissenschaft ist sehr heterogen (Fuchs, 2003), sodass vermutlich gerade in diesem Bereich die Vorstellungen von beruflichen Perspektiven sehr vielfältig sind und damit häufig unklar bleiben. Die große Heterogenität der Studiengänge macht deutlich, „dass ein hoher Bedarf an grundlegenden und qualitativ hochwertigen Informationen zum Studium der Erziehungswissenschaft besteht“ (Koller, Hascher & Zeuner, 2016, S. 11). Auch tiefergehendes Wissen über spätere berufliche Umwelten und damit über Möglichkeiten und Anforderungen des Berufslebens sind nichtsdestoweniger wichtige Anhaltspunkte für den Übergang von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge in den Arbeitsmarkt. Es ist anzunehmen, dass dieses Wissen nicht zuletzt für die Frage bedeutsam ist, ob diese beruflichen Umwelten mit den ursprünglichen persönlichen Interessen einer Person übereinstimmen. Die Theorie Hollands (1997) greift dieses Verhältnis von Person und Umwelt auf und beschreibt die daraus resultierenden Konsequenzen für das Berufsleben. Sie ist für die Beschreibung der Berufs- und Arbeitswelt insgesamt von großer Bedeutung (Eder & Bergmann, 2015). Nicht nur für die Beratung, sondern auch für die berufspsychologische Forschung bildet sie einen wichtigen Ausgangspunkt.

Aufbauend auf der Theorie beruflicher Interessen von Holland (1997) wird in der vorliegenden Untersuchung eine qualitative Charakterisierung beruflicher Umwelten ausgewählter erziehungswissenschaftlicher Berufe – mithilfe der Daten des vom Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projektes KomPaed („Tätigkeitsbezogene Kompetenzen in pädagogischen Handlungsfeldern“) – vorgenommen. Diese Typisierung wird anhand der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) durch eine quantitative Analyse der beruflichen Interessentypen Hollands von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge verknüpft. Die Ergebnisse dieser beiden Analysen werden der Systematik von Fuchs (2003) folgend für verschiedene pädagogische und nicht-pädagogische Arbeitsfelder mit pädagogischen und nicht-pädagogischen Tätigkeiten betrachtet. Die so klassifizierten beruflichen Umwelten und beruflichen Interessen werden gegenübergestellt und eine Passung dieser Komponenten geprüft.

In der vorliegenden Arbeit werden zunächst die wichtigsten Konstrukte und Theorien, vor allem die Theorie beruflicher Interessen Hollands (1997), im theoretischen Hintergrund (2.2)

ausführlich erläutert. Dieses Kapitel 2 reicht von beruflichem Interesse (2.1), beruflichen Umwelten von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler (2.4), der Person-Umwelt-Passung (2.3) bis zur Anwendung des Holland-Modells in der Erziehungswissenschaft (2.5) und schließt mit einer Zusammenfassung (2.6) hinsichtlich der verwendeten Konstrukte. Die Klärung der Begriffe „Pädagogik“ und „Erziehungswissenschaft“ sowie deren Verwendung werden in Kapitel 2.4 näher dargestellt.

Aus der beschriebenen Theorie werden die Fragestellungen (3.) für das weitere Vorgehen der Arbeit abgeleitet. Daran anschließend werden in Kapitel 4 die Datengrundlage und das methodische Vorgehen veranschaulicht. Dieses vierte Kapitel teilt sich in: (4.1) Anlage der vorliegenden Arbeit, (4.2) die qualitative und (4.3) die quantitative Untersuchung. Der Ergebnisteil schließt in Kapitel 5 daran an und stellt die qualitativen (5.1) sowie quantitativen (5.2) Ergebnisse und eine Gegenüberstellung beider dar (5.3). Darauffolgend werden alle Ergebnisse in der Diskussion interpretiert, in der Theorie verortet und kritisch reflektiert (6.). Der Ausblick (7.) mit Implikationen für Forschung und Praxis schließt die Arbeit ab.

## 2. Theoretischer Hintergrund

Die vorliegende Arbeit basiert im Kern auf der Theorie beruflicher Interessen von John L. Holland (1997). Diese Theorie hat die Konzepte berufliche Interessen, berufliche Umwelten sowie die Beziehung dieser Komponenten zum Gegenstand. Der Aufbau des theoretischen Hintergrundes dieser Arbeit ist an diese Komponenten angelehnt. Abbildung 2.1 veranschaulicht den theoretischen Aufbau der Arbeit.

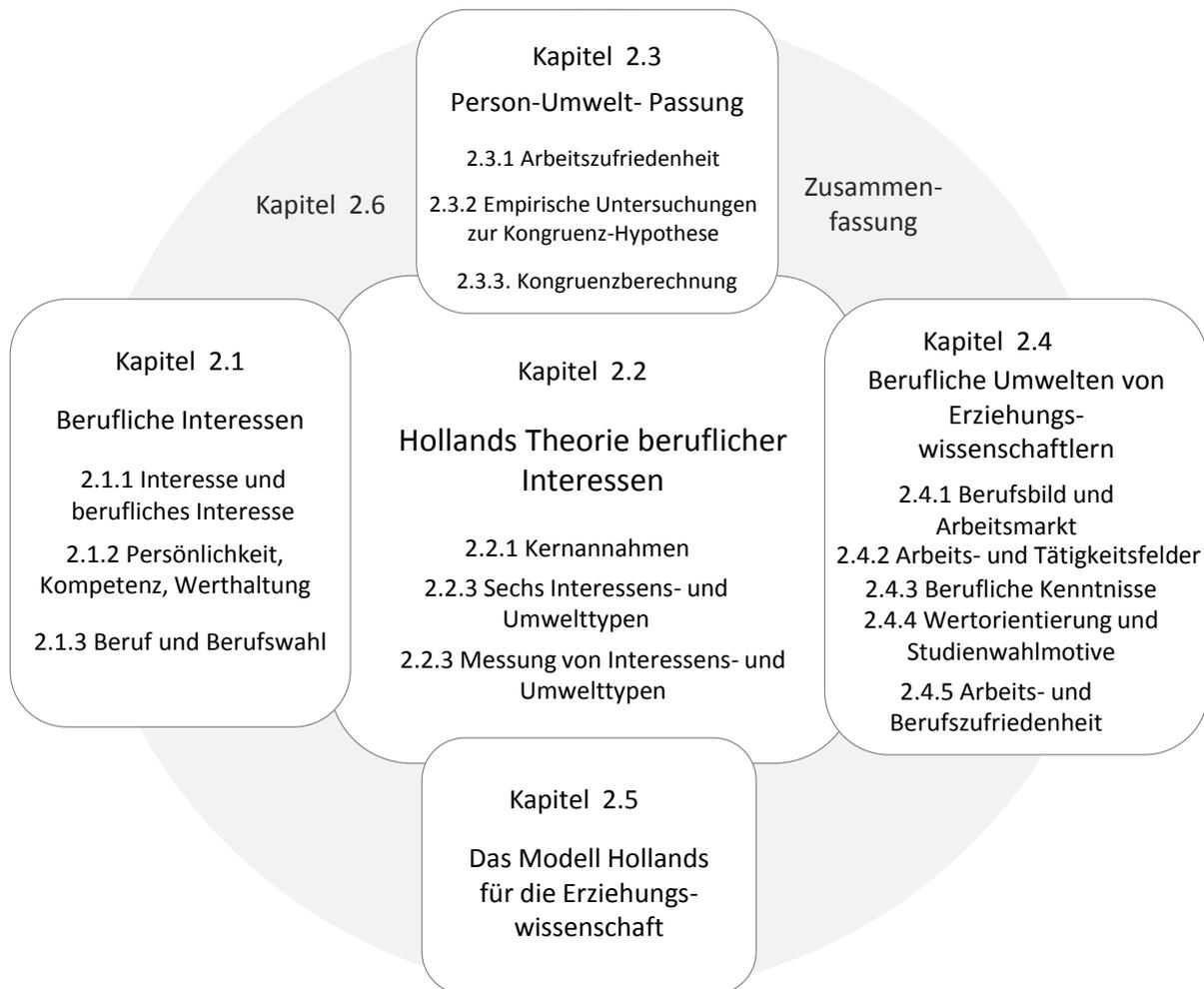


Abbildung 2.1: Aufbau des theoretischen Hintergrundes der Arbeit

Zu Beginn wird in Kapitel 2.1 das Konstrukt der (beruflichen) Interessen, weitere relevante Konzepte der Persönlichkeit, der Kompetenz, der Werthaltung und der Berufswahl beschrieben, die anschließend zur Theorie Hollands führen. Die Kernannahmen der Theorie werden in Kapitel 2.2 ausführlich erläutert.

Im Zentrum der Theorie steht die Person-Umwelt-Passung, die in 2.3 dargelegt wird. Dabei werden, unter anderem das Konstrukt der Arbeitszufriedenheit, die bisherigen empirischen Befunde zur Kongruenzhypothese und die Kongruenzberechnung näher beschrieben.

Komplementär zu den beruflichen Interessen werden in Kapitel 2.4 die beruflichen Umwelten von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern beschrieben. Es werden unter anderem bestehende Erkenntnisse über Arbeits- und Tätigkeitsfelder, berufliche Kenntnisse und Wertorientierungen der Absolventengruppe aufgeführt.

Darauffolgend wird das Modell Hollands auf die Erziehungswissenschaft übertragen (Kapitel 2.5). Schließlich beendet eine Zusammenfassung (2.6) hinsichtlich der verwendeten Konstrukte den theoretischen Rahmen der Arbeit.

## **2.1 Konstruktion beruflicher Interessen und weiterer relevanter Konzepte**

### **2.1.1 Interesse und berufliches Interesse**

Die Auseinandersetzung mit dem Interessensbegriff findet in der Forschung bereits seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts statt (Krapp, 1992b). Für eine detaillierte Darstellung traditioneller Interessenskonzeptionen und einen Überblick über die Geschichte der Interessensforschung in der Pädagogik und Psychologie siehe zum Beispiel Prenzel (1988) oder Todt (1978).

Für Todt (1995) liegt die Bedeutung von Interesse in der Orientierung bei der Bewältigung von Entscheidungssituationen, in denen die Person über wenig konkrete Erfahrung verfügt. Bereits Todt (1978) definiert Interesse als eine „Verhaltens- oder Handlungstendenz (Disposition), die relativ überdauernd und relativ verallgemeinert sind [...], die gerichtet sind auf verschiedene Gegenstands-, Tätigkeits- oder Erlebnisbereiche“ (S. 14). Zu den Bereichen zählt er unter anderem die verschiedenen Berufsbereiche. Auch Prenzel (1988) beschreibt Interesse als „Relation zwischen Person und Gegenstand“ (S. 116), wobei die Person als ein „identifizierbarer Mensch“ (S. 115) und ein Gegenstand als „die von der Person als Einheit erlebten unterschiedenen Umweltbereiche“ (Schiefele, H., Prenzel, Krapp, Heiland & Kasten, 1983, S. 7f., zitiert nach Prenzel, 1988, S. 115) definiert werden.

Schon anhand der wenigen Definitionen lässt sich eine Gemeinsamkeit von Interessensbeschreibungen erkennen: die Gegenstandsspezifität bzw. eine Person-Gegenstands-Beziehung (Krapp, 1992a; Prenzel, 1988; Todt, 1978, 1995). Die Gegenstandsspezifität ist ein zentrales Merkmal des Interessenskonstrukts, in der die Beziehung zwischen einer Person und ihrer sozialen und gegenständlichen Umwelt im Fokus steht (Krapp, 2010). Der Gegenstand kann

sich als ein konkretes Objekt, ein spezielles Wissensgebiet oder Arten von Tätigkeiten darstellen (Krapp, 2010).

Das Konstrukt des Interesses weist einen starken Bezug zu (intrinsischer) Motivation auf (Schiefele, U. & Köller, 2010). In der Theorie der intrinsischen Motivation wird zwischen tätigkeitszentrierter und gegenstandszentrierter intrinsischer Motivation unterschieden. Bei der gegenstandszentrierten intrinsischen Motivation ist der Bezug zum Gegenstand eng verknüpft mit dem Interesse einer Person an diesem Gegenstand. Rheinberg (2010) schreibt, dass die intrinsische Motivation als Interesse bezeichnet wird, wenn sie eindeutig gegenstandsbezogen ist. Er konstatiert, „Interesse ist eine besondere Motivationsform, die durch die Ausrichtung auf einen bestimmten Gegenstand charakterisiert ist.“ (Rheinberg, 2010, S. 333)

Auch Rolfs (2001) beschreibt Berufsinteressen als ein Konstrukt aus der Motivationspsychologie, welches sich von anderen Konstrukten unterscheidet. Er untersucht unterschiedliche Konzeptionen beruflicher Interessen und grenzt diese zu Motivationskonzepten ab. Auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu Persönlichkeitseigenschaften werden in seiner Arbeit festgelegt (siehe detaillierter Rolfs, 2001).

Neben der Gegenstandsspezifität sind darüber hinaus das positive, gefühlsbezogene Erleben (emotionaler Aspekt) während der Interessenshandlung, die hohe Wertschätzung des Gegenstandes (wertbezogener Aspekt) sowie eine „epistemische Tendenz“ (kognitiver Aspekt) weitere gemeinsame zentrale Merkmale des Interessenskonstrukts (Bergmann & Eder, 2005; Krapp, 1992a, 2010, 2015; Prenzel, 1988; Todt, 1978). Bergmann und Eder (2005) beschreiben diese Merkmale als dynamische Kraft, die Handlungen nach sich zieht oder mit ihnen verbunden ist. Die emotionalen Aspekte drücken sich in angenehmen Gefühlen bzw. positiven Bewertungen während der Handlung aus (Bergmann & Eder, 2005; Prenzel, 1988). Hinsichtlich des Wertbezuges wird ein Gegenstand oder eine Tätigkeit als persönlich bedeutsam erlebt und die Handlung aus eigener Intention veranlasst. Prenzel (1988) spricht hier von ‚Selbstintentionalität‘ in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, da dieser einen hohen Wert besitzt. Die kognitive Komponente beschreiben Bergmann und Eder (2005) als eingehende Auseinandersetzung mit dem interessierten Gegenstand. Prenzel (1988) schreibt von einer hohen Komplexität bezüglich der Erfassung des Gegenstandes sowie differenzierter und kompetenter Handlungsformen.

Neben diesen zentralen Merkmalen werden zwei grundlegende Betrachtungsweisen der Konzeptualisierung des Interessensbegriffs unterschieden: a) Interesse als Disposition bzw. individuelles, persönliches Interesse und b) Interesse als Zustand (Interessiertheit) bzw. situationales Interesse (Bergmann & Eder, 2005; Krapp, 1992b, 2010). Das individuelle Interesse

bezieht sich auf eine Vorliebe für bestimmte Wissens- oder Handlungsgebiete, die in der Persönlichkeit verankert sowie generell und situationsübergreifend wirksam sind (Krapp, 1992b). Diese Interessensform wird stärker mit motivationalen Dispositionen verknüpft. Handlungen, die auf diesen Interessen beruhen, gelten als Ausdruck von Persönlichkeitseigenschaften oder stabilen Einstellungen und werden mit Berufsinteressen gleichgesetzt (Krapp, 1992b). Daher werden in der Berufspsychologie Interessen häufiger als dispositionales Persönlichkeitsmerkmal zur Vorhersage von Verhalten verstanden (Bergmann & Eder, 2005; Krapp, 2010; Schaper, 2007). Folglich soll es in der vorliegenden Arbeit nicht um einen Zustand der Interessiertheit gehen, sondern um eine persönlichkeitspezifische Disposition.

Im Gegensatz zur pädagogischen Psychologie, die sich im Wesentlichen mit den „emotionalen, motivationalen und kognitiven Beziehungen einer Person zu Gegenständen des schulischen und akademischen Lernens“ (Krapp, 2010, S. 312) befasst, beschäftigt sich die differenzielle Psychologie im Kontext der Forschung zum Berufsinteresse mit den für „berufliche Tätigkeiten und Entscheidungen bedeutsamen dispositionalen Einstellungen“ (Krapp, 2010, S. 312).

Für die vorliegende Arbeit wird daher Bezug genommen auf Definitionen aus der differenziellen und Berufspsychologie, die Interesse definiert als „relativ stabile, kognitiv, emotional und werthaft in der Persönlichkeit verankerte Handlungstendenzen, die sich nach Art, Richtung, Generalisiertheit und Intensität unterscheiden“ (Bergmann & Eder, 2005, S. 12).

Krapp (2015) definiert Interesse im beruflichen Kontext ebenfalls als „relativ stabile und insofern prognostisch bedeutsame Präferenzen oder Einstellungen gegenüber bestimmten beruflichen Aufgaben- und Tätigkeitsfeldern“. Diese Definitionen versteht Interesse als dispositionelle Eigenschaft, die meistens den Interessensverfahren zugrunde liegt. Beide Definitionen treffen auf die Bedeutung und Verwendung des Konstrukts beruflicher Interessen in der vorliegenden Arbeit zu.

Bergmann und Eder (2005) greifen in ihrer Definition von Interesse, neben den bereits angeführten Aspekten, zusätzlich Art, Richtung, Generalisiertheit und Intensität von Interesse auf. Die Richtung des Interesses meint die inhaltlichen Aspekte des Interessengegenstandes, die sich in verschiedenen Formen ausdrücken können (Bergmann & Eder, 2005). Berufliches Interesse bezieht sich in der Richtung auf Berufsfelder bzw. Bereiche beruflicher Tätigkeit (Nagy, 2006). Die damit stark zusammenhängenden Arten von Interesse werden verstanden als Art und Weise, wie sich Menschen mit einem Gegenstand ihrer Umwelt auseinandersetzen (Bergmann & Eder, 2005). Die Beständigkeit dieser Richtung und Art des Interesses beschreiben Bergmann und Eder (2005) als Stabilität, beispielsweise das Interesse an der Tätig-

keit des Lesens bei vielen Personen über ihr gesamtes Leben. Generalisierbarkeit bedeutet, wie breit oder eng ein Interessensbereich gefasst ist. Die Intensität oder Stärke äußert sich, laut Bergmann und Eder (2005), in a) der Häufigkeit und Ausdauer der Beschäftigung mit einem Gegenstand, b) dem Ausmaß des positiven Erlebens dabei, c) der Tendenz zur Erschließung des Gegenstandes sowie d) der Interessenshandlung als Ausdruck intrinsischer Motivation (Nagy, 2006). Die Handlung selbst wird als erstrebenswert angesehen.

Die Vielfalt an möglichen Gegenstands- bzw. Interessensbereichen wurde in mehreren Konzeptionen auf einige wenige Bereiche zusammengefasst, sodass Personen charakterisiert bzw. klassifiziert werden konnten. Bergmann und Eder (2005) stellen einen Überblick verschiedener Interessenkonzeptionen dar, die meist in den USA mit berufspsychologischer Zielsetzung entwickelt wurden. Das bedeutsamste Modell, so Bergmann und Eder, ist jenes von Holland (1997).

Zu den persönlichen Verhaltens- und Leistungsdispositionen (Persönlichkeitsdispositionen) gehören aus Sicht der Arbeits- und Organisationspsychologie neben Interessensorientierungen auch kognitive Fähigkeiten wie Intelligenz, Kreativität und Fachwissen, Persönlichkeitsmerkmale, motivationspsychologische Dispositionen sowie Einstellungen und Werthaltungen (Schaper, 2007). Die für diese Arbeit relevanten Konstrukte werden im nachfolgenden Abschnitt definiert und ins Verhältnis gesetzt.

### **2.1.2 Persönlichkeit, Kompetenz und Werthaltung**

In der vorliegenden Arbeit spielen neben Interesse weitere Konzepte eine Rolle, die vor allem in der Theorie Hollands (1997) behandelt werden. Holland selbst definiert diese Konstrukte nicht explizit, daher sollen diese Begriff an dieser Stelle aufgegriffen, definiert und ins Verhältnis gesetzt werden. Es handelt sich um das Verhältnis der (beruflichen) Interessen zur Persönlichkeit. Daneben werden die Begriffe *Persönlichkeit*, *Kompetenz* und *Werthaltungen* definiert.

#### *Persönlichkeit*

„In der Psychologie wird unter ‚Persönlichkeit‘ zumeist die Gesamtheit aller Merkmale, die eine Person zeitstabil kennzeichnen und unverwechselbar machen, verstanden. Solche Merkmale können sowohl Temperamentsmerkmale (wie Extraversion), wie auch Fähigkeiten (z. B. Intelligenz), Bedürfnisse, Einstellungen und Werthaltungen sein.“ (Herzberg & Roth, 2014, S. 19f.).

Das bedeutet, Kompetenzen, Interessen und Werthaltungen sind Teile von Persönlichkeit, jedoch nicht gleichzusetzen mit Persönlichkeitseigenschaften<sup>1</sup> (Erpenbeck & Hasebrook, 2011). Herzberg und Roth (2014) beschreiben Werte, Motive, Einstellungen und Interessen als „charakteristische Adaptationen“, da sie sich in einigen Punkten von dispositionellen Persönlichkeitsmerkmalen (wie die „Big Five“) unterscheiden, aber gleichzeitig mit ihnen stark verknüpft sind. Herzberg und Roth (2014) benennen folgende Unterscheidungsmerkmale: Charakteristische Adaptationen sind a) stärker situationsabhängig, b) weniger genetisch und eher sozialisationsbedingt, c) im Vergleich zeitlich geringer stabil und transsituativ konsistent und d) stärker kulturabhängig.

Holland (1997) geht davon aus, dass die Berufswahl und berufliche Interessen als Ausdruck der Persönlichkeit anzusehen sind und es einen Zusammenhang beider Komponenten gibt. Demnach sind für Holland Interessensinventare gleichzeitig Persönlichkeitsinventare. Die Interessensstruktur wird als „langfristig festgelegte grundlegende Persönlichkeitsorientierung aufgefasst“ (Abel, 2004, S. 466). Bergmann und Eder (2005) geben übereinstimmend an, dass Holland Interesse als einen zentralen Bestandteil der Persönlichkeit beschreibt.

Todt (1978) unterscheidet Interesse von Persönlichkeit durch den Gegenstandsbezug. Allerdings, so schreibt er, interagieren Interessen eng mit bestimmten Persönlichkeitsbereichen, sodass sie als integraler Aspekt dessen verstanden werden können.

Es gibt in der Psychologie eine Reihe von Persönlichkeitstheorien, von psychodynamischen über Lern- bis hin zu biopsychologischen Theorien (siehe genauer Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010; Stemmler, Hagemann, Amelang & Bartussek, 2011).

Eine der einflussreichsten Theorien ist das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit, auch „Big Five“ genannt, welches zu Strukturmodellen der Persönlichkeit gehört und ein faktorenanalytisch begründetes System darstellt (Stemmler et al., 2011). Die heutigen Bezeichnungen der fünf Faktoren lauten: Neurotizismus, Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Offenheit (Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010).

Die „Big Five“ von Costa und McCrae (1992) stehen mit dem Modell Hollands und seinen sechs Typen als „grundlegende Dimensionierungen der menschlichen Persönlichkeit“ (Eder & Bergmann, 2015, S. 12) in einem Zusammenhang. Pfuhl (2010) fasst Ergebnisse von Studien aus dem englisch- und deutschsprachigen Raum (u.a. Bergmann, 2011; Costa, McCrae & Holland, 1984) zum Verhältnis von Persönlichkeit und beruflichen Interessen zusammen. Sie resümiert, dass Personen, die sich hinsichtlich ihrer Persönlichkeit als offen beschrieben, ein Interesse im intellektuell-forschenden oder künstlerisch-sprachlichen Bereich

---

<sup>1</sup> Auf das Verhältnis von Persönlichkeit und Kompetenz kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Weiterführende Literatur siehe unter anderem Erpenbeck und Hasebrook (2011).

besitzen. Ein künstlerisch-sprachlicher, sozialer und unternehmerischer Typ wird als extravertiert beschrieben. Die konventionellen Interessen gehen mit Gewissenhaftigkeit einher. Sozial interessierte Personen sind eher verträglich. In ihrer eigenen Untersuchung (Pfuhl, 2010) beschreiben sich Pädagoginnen und Pädagogen als offen für neue Erfahrungen und als extravertiert.

Als Teile der Persönlichkeit wurden unter anderem Kompetenzen beschrieben, um die es im nächsten Abschnitt geht.

### *Kompetenz*

Zwei der einflussreichsten Werke über die Bedeutungen des Kompetenzbegriffs wurde von Weinert, F. (1999, 2001a) sowie (Hartig, 2008) vorgelegt. Weinert, F. (2001b) schreibt in seiner deutschsprachigen Publikation, die oft für die Zitation des Kompetenzbegriffs verwendet wird, über Kompetenzen im Kontext des schulischen Unterrichts und diskutiert in seinem Beitrag vergleichende Leistungsmessungen in Schulen. Er definiert Kompetenz hinsichtlich der Frage, was die schulische Leistungsmessung eigentlich messen soll? Er spricht sich sowohl für die Beachtung von fachübergreifenden als auch fachlichen Kompetenzen aus. Seine Definition lautet: Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert, F., 2001b S. 27f.).

Diese Definition beinhaltet eine Unterscheidung in fachliche (also Wissensbereiche), fachübergreifende (zum Beispiel Problemlösen) sowie Handlungskompetenzen. Letztere ermöglichen eine erfolgreiche Nutzung bzw. Umsetzung von Kenntnissen und Fertigkeiten und beinhalten „soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen“ (Weinert, F., 2001b S. 28).

Klieme, Maag-Merki und Hartig (2007) grenzen den Kompetenzbegriff anhand mehrerer Schlüsselmerkmale ein, die über verschiedene Kompetenzdefinitionen hinweg eine Rolle spielen, und fassen Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen“ zusammen. Zunächst sprechen sie von einem Bezug zum realen Leben, zum Beispiel zu beruflichen Anforderungen, und betonen dabei die Kontextspezifität von Kompetenzen, das heißt, dass sich Kompetenzen auf bestimmte Anforderungen und daher auf bestimmte Bereiche beziehen (siehe auch Klieme & Hartig, 2007; Weinert, F., 2001b). Ein weiteres zentrales Kompetenzmerkmal ist die Erlernbarkeit von Kompetenzen. Dieser Erwerb kann durch das Sam-

meln von Erfahrungen sowie gezielten Interventionen geschehen (Klieme & Hartig, 2007; Klieme et al., 2007).

Wie bereits erwähnt beschreiben die Autoren Kompetenzen vor allem als kognitive Leistungsdispositionen und grenzen motivationale und affektive Aspekte aus (auch Hartig & Klieme, 2006). Diese Abgrenzung ist vor allem für die empirische Erfassung der Konstrukte sinnvoll, wofür auch Weinert, F. (2001b) vorschlägt, kognitive, motivationale und affektive Aspekte getrennt zu erfassen.

Da in der vorliegenden Arbeit keine Operationalisierung von Kompetenzen vorgenommen werden soll, werden alle Teilaspekte (kognitive, motivationale, volitionale und soziale) nach der Definition von Weinert, F. (2001b) als relevant betrachtet und als eine Kerndefinition des Kompetenzbegriffs verstanden.

Schaeper und Briedis (2004) sprechen im Kontext der Absolventenforschung von Schlüsselkompetenzen, die weitestgehend mit dem Kompetenzbegriff gleichzusetzen sind. Auch sie nennen gemeinsame Merkmale verschiedener Kompetenzkonzeptionen. Übereinstimmend mit Klieme und Hartig (2007); Klieme et al. (2007), sprechen sie davon, dass Kompetenzen erworben werden müssen und dass sie sich aus den Anforderungen der Berufswelt (und Lebenswelt) ableiten lassen. Sie beschreiben Schlüsselkompetenzen außerdem als multifunktional, also in unterschiedlichen sozialen und beruflichen Bereichen relevant.

Im Gegensatz zu ihren Kollegen legen Schaeper und Briedis (2004) dar, dass (Schlüssel-)Kompetenzen nicht nur auf kognitive Dispositionen festgelegt werden sollten, sondern „auch emotionale, motivationale und soziale Aspekte, Werthaltungen und Verhaltensdispositionen.“ (S. 4) umfassen. Dies soll für die vorliegende Arbeit ebenso gelten. Da es, im Rahmen dieser Untersuchungen, um Absolventinnen und Absolventen geht, beziehen sich Kompetenzen im Folgenden auf berufliche Anforderungen.

Holland (1997) verwendet in seiner Theorie, die in Kapitel 2.2 näher beschrieben wird, die Begriffe: „competencies“, „abilities“ und „skills“, was übersetzt Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bedeutet. Weinert, F. (1999, 2001a) stellt fest, dass die Begriffe „ability“, „aptitude“, „capability“, „competence“, „effectiveness“ and „skill“ teilweise synonym und ohne eine klare Definition verwendet werden. Die von Holland gebrauchten Begriffe werden in der vorliegenden Arbeit als Kompetenzkonzepte verstanden, so wie sie in diesem Kapitel definiert wurden.

#### *Werthaltungen (Werte, Haltung)*

Weitere relevante Konstrukte der vorliegenden Arbeit sind die Werthaltungen. Die Begriffe Werte und Haltungen werden in dieser Untersuchung als Synonyme verstanden.

In der differenziellen Persönlichkeitspsychologie werden Werthaltungen folgendermaßen definiert: „Unter Werthaltungen werden Grundsätze oder Leitprinzipien verstanden, an denen eine Person ihr Verhalten, ja sogar ihre gesamte Lebensführung ausrichtet.“ (Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010, S. 147). Es wird angenommen, dass eine Person über eine begrenzte Anzahl von Werthaltungen verfügt, im Unterschied zu Einstellungen, die sich auf unzählige Objekte beziehen können (Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010). Darüber hinaus beeinflussen Werte die Einstellungen zur Arbeit (Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010; Six & Felfe, 2004). Aus diesen Gründen soll in dieser Arbeit eher der Begriff der Werthaltung anstatt der Einstellung verwendet werden. Den Unterschied zwischen „Werten“ und „Interessen“ sieht Todt (1978) in der größeren „Spezifität und Konkretheit des Gegenstandsbereichs“ (S. 14) von Interessen.

Six und Felfe (2004) beschreiben Werte als sehr bedeutsam, wenngleich sie den Umgang mit Wertekonzepten und der Konstruktion von Verfahren kritisch betrachten. Ein dennoch weit verbreitetes und etabliertes Wertemodell stammt von Schwartz (1992), der die Arbeiten von Rokeach (unter anderem 1973) fortführt. Strack, Gennerich und Hopf (2008) nennen ihn den „semantisch wohl universalen Wertekreis“ (S. 90). Das Modell versucht eine bestimmte Anzahl von Werte in eine hierarchische Struktur zu bringen. Es konnte belegt werden, dass die gefundene Struktur wenig zwischen den Kulturen variiert (Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010). Schwarz (1992) entwickelte ein „Value Inventory“ mit über 50 Werten, die zu neun übergeordneten Werten abstrahiert werden können (Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010; Strack, Gennerich & Hopf, 2008):

„(1) Selbstbestimmung, (2) Universalismus, (3) Prosozialität, (4) Tradition, (5) Sicherheit, (6) Macht, (7) Leistung, (8) Hedonismus, (9) Stimulation.“

Die korrelierenden Werte bilden ein Circumplex, siehe Abb. 2.2. So stehen sich Selbstbestimmungs- und Traditionswerte sowie universalistische und egozentrische Werte gegenüber (Strack, Gennerich & Hopf, 2008).

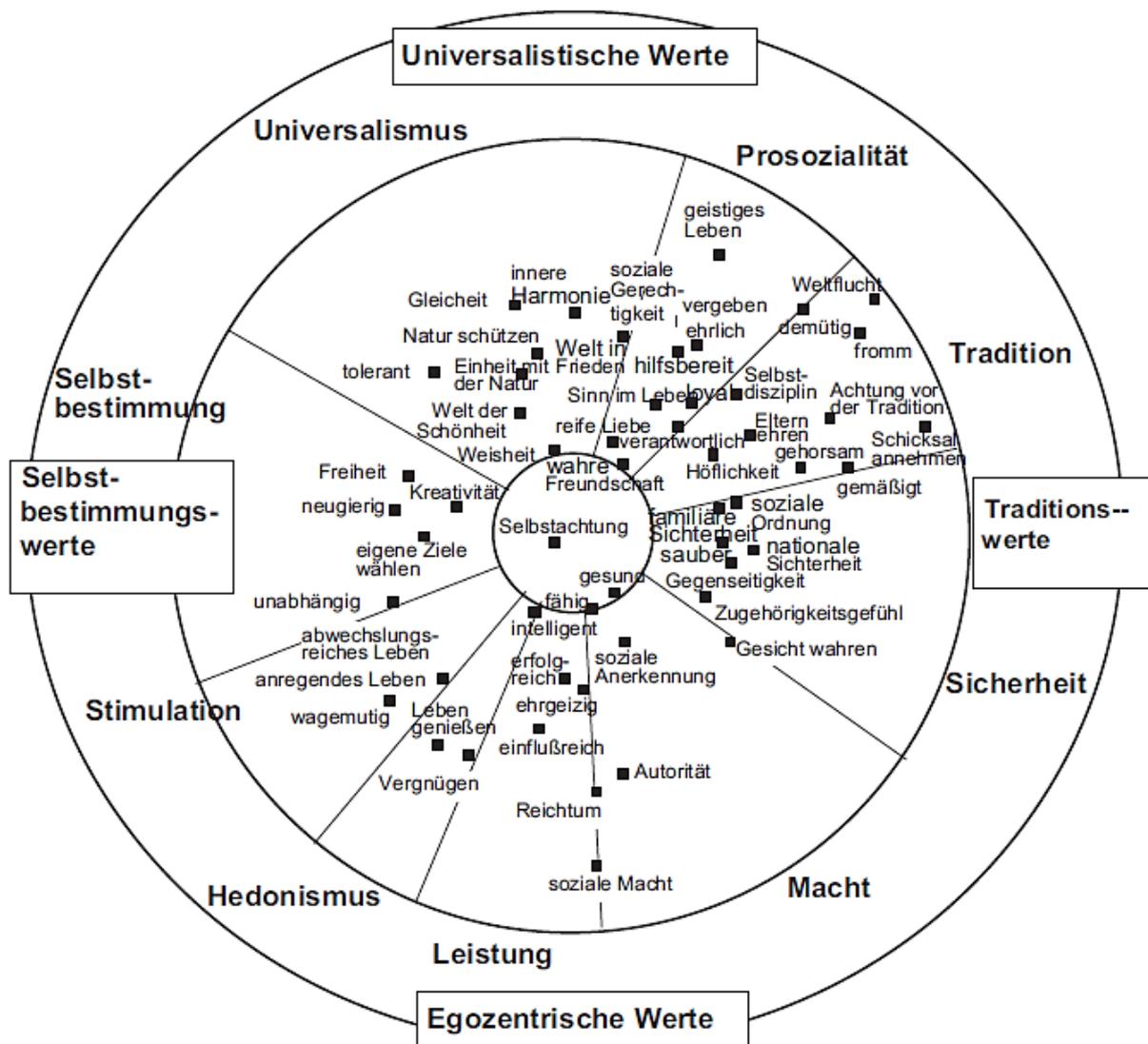


Abbildung 2.2: Der Wertekreis (nach Schwartz, 1992, S. 25; Abbildung und Übersetzung von Strack, Gennerich & Hopf 2008, S. 95)

Holland thematisiert Werte im Kontext der Berufswahl, bei der Interessensorientierungen mit bestimmten Werthaltungen verknüpft sind und zu einer Kongruenz zwischen Person und Umwelt führen können oder nicht (Bergmann & Eder, 2015). Werte sind unter anderem für die Berufsplanung, das Entscheidungsverhalten sowie das prosoziale Verhalten im Arbeitskontext relevant (Six & Felfe, 2004).

Bergmann & Eder (2015) beschreiben Wertorientierungen oder Werthaltungen als „Ausrichtung einer Person auf bestimmte berufliche Werte“ (S. 144). Sie sagen, berufliche Werte sind als (allgemeine) Werte zu verstehen, die in einem beruflichen Zusammenhang stehen und durch berufliche Tätigkeit erreicht werden sollen. Die Autoren stellen fest, dass relativ wenige Studien zu beruflichen Wertorientierungen durchgeführt wurden. Sie setzen Wert und Interesse daher selbst ins Verhältnis: „Werte sind tiefer in der Persönlichkeit verankert als Interesse“.

sen“ (S. 146), sie bestimmen allerdings weniger die Berufswahl, sondern „die Art und Weise, wie diese Berufe ausgeübt werden bzw. welche Ziele im Zusammenhang mit Berufen realisiert werden.“ (S. 146).

Unter dem Oberbegriff der Persönlichkeit wurden in diesem Kapitel, neben den Werthaltungen, Kompetenzen bzw. Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Persönlichkeitseigenschaften definiert und beschrieben. Als ein Ausdruck der Persönlichkeit versteht Holland (1997) den die Berufswahl, die die im folgenden Abschnitt theoretisch dargelegt werden.

### **2.1.3 Beruf und Berufswahl**

Zur Beschreibung der Berufswahl wird zunächst der Berufsbegriff näher betrachtet. Bergmann und Eder (1995) und Bergmann (2007b) tragen unterschiedliche Definitionen des Berufsbegriffs aus verschiedenen Disziplinen zusammen. Den Beruf aus der psychologischen Perspektive beschreiben die Autoren als ein „Muster von Aufgaben, in denen Personen sich in ihren Interessen, Fähigkeiten und Möglichkeiten entfalten und ihre Bedürfnisse befriedigen bzw. ihre Werte und Ziele realisieren können.“ (Bergmann, 2007b, S. 344). Beruf kann jedoch auch aus arbeitswissenschaftlicher, ökonomischer, volkswirtschaftlicher sowie soziologischer Sicht definiert werden. Als eine Zusammenfassung dieser Perspektiven definieren Bergmann und Eder (1995) den Terminus Beruf „als eine Eignung und Neigung gegründete, auf Selbstverwirklichung gerichtete und in einem gesellschaftlich definierten Rahmen längerdauernd ausgeübte, qualifizierte und bezahlte Arbeit“ (S. 1). Beruf in einem allgemeineren Verständnis bedeutet das „dauerhafte Ausüben einer bestimmten Arbeitstätigkeit.“ ("Beruf," 2016).

Dem Begriff des Berufes liegt der des „Jobs“ nahe. Ein Job ist demgegenüber ein geringfügiges oder zeitlich befristetes Beschäftigungsverhältnis (Blickle, 2014). Die berufliche Erwerbstätigkeit ist auf Dauer angelegt. Zielt eine Person darauf ab, die Erwerbstätigkeit als Beruf ausüben, strebt diese nach einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis (Blickle, 2014). „Der Beruf dient nicht nur dem kurzfristigen Einkommenserwerb, sondern auch der langfristigen Schaffung, Erhaltung und Weiterentwicklung der Lebensgrundlagen für den Berufstätigen und seine Familie.“ (Blickle, 2014, S. 187). Aufgezeigt werden Möglichkeiten des Aufstiegs, zur Qualifikation sowie die Absicherung für Krankheit und Alter. Darüber hinaus ist „die berufliche Tätigkeit ein Teil der persönlichen Identität.“ (Blickle, 2014, S. 187).

Übereinstimmend mit der Definition von Bergmann und Eder (1995) hängt die berufliche Tätigkeit mit der Verwirklichung der eigenen Person und deren Vorstellungen hinsichtlich der eigenen sozialen Rolle zusammen (Blickle, 2014).

Demgegenüber ist der Begriff der „Arbeit“ definiert „als eine Leistungserbringung durch Ausführung oder Bearbeitung von Aufgaben durch Personen [...], die für andere Personen oder sie selbst finanziellen oder anderen Nutzen erwarten lässt.“ (Greif, 2016a). Der Begriff des Berufs beinhaltet demnach den der Arbeit, geht aber über diesen hinaus. Ein Beruf ist gegenüber der Arbeit auf längere Sicht angelegt und zielt unter anderem laut Bergmann und Eder (1995) auf die Verwirklichung der eigenen Person.

Neben „Beruf“ und „Arbeit“ wird häufig der Begriff „Tätigkeit“ verwendet. Tätigkeit allgemein wird „ähnlich wie Handlung charakterisiert, als aktiv, zielgerichtet, über einfachere, reaktive Formen von Verhalten hinausgehend.“ (Kaminski, 2016). Die bedeutendste Form der Tätigkeit für den Menschen ist die Arbeitstätigkeit (Kaminski, 2016). Der Begriff Arbeitstätigkeit steht „als Oberbegriff für eine zusammenhängende Menge von Aktivitäten, die sich an umfassenden oder überdauernden Motiven ausrichten oder aber mit einer beruflichen Position verbunden sind.“ (Greif, 2016b). Die Tätigkeit in Bezug auf Arbeit ist demnach als konkreteres Handeln definiert und mit beruflichen Gründen oder Stellen verbunden.

Ähnlich dem Begriff der „Tätigkeit“ ist der Begriff der „Aufgabe“. „In der Arbeits- und Organisationspsychologie werden Aufgaben als Transformationen (1) von einem gegebenen Ausgangszustand, (2) in ein erwartetes Ergebnis (oder Ziel), (3) durch Mittel, eine Menge von Operationen oder Arbeitsschritten verstanden, wobei (4) bestimmte Bewertungskriterien, Standards oder Regeln einzuhalten sind.“ (Greif, 2016c).

Eine (Arbeits-)Tätigkeit, egal ob allgemein oder innerhalb einer beruflichen Position, kann im Rahmen von Aufgaben stattfinden. Eine Tätigkeit wird als eine „aktive Handlung“ charakterisiert, wohingegen die Aufgabe mit einem konkreten Ergebnis bzw. Ziel verbunden ist.

Die *Berufswahl* ist alltagssprachlich der Zeitpunkt der Wahl bzw. des Eintritts in den Beruf (Bergmann, 2007a, S. 413). Berufswahl kann sich um „einen Wunsch, eine Präferenz, eine Absicht oder die Realisierung (Eintritt, Wechsel) einer beruflichen Option“ (Bergmann, 2007a, S. 414) handeln. „Nach diesem Verständnis können sowohl ein konkreter Berufswunsch, ein bevorzugtes Studienfach, ein geplanter Berufseintritt wie auch ein vorgenommener Studienwechsel als Erscheinungsformen von ‚Berufswahl‘ betrachtet werden.“ (Bergmann, 2007a, S. 414).

Berufswahl bezeichnet weiterführend den Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf. Psychologisch betrachtet gehören dieser Phase weitere Aspekte wie die Entscheidung für ein Studienfach und damit einen Berufszweig, der Eintritt in den Beruf oder gegebenenfalls ein Berufswechsel an. Bergmann schreibt Berufswahl als einen Prozess, der in der Kindheit mit

ersten Berufsvorstellungen beginnt und im Rentenalter mit dem Austritt aus dem Berufsleben endet.

In unserer Gesellschaft werden der Alltag und der Lebenslauf durch berufliche Arbeit bestimmt. Bergmann nennt eine Reihe von Funktionen von Berufen, die den hohen Stellenwert dieser erklären. Die Berufstätigkeit hat nach Bergmann (2007b) folgende Funktionen: 1) wirtschaftlich-existenzielle Funktion, 2) kontakt- und sozial-integrative Funktion, 3) soziale Prestigefunktion, 4) Selbstverwirklichungsfunktion sowie 5) psychologische Realitätsfunktion (S. 346).

Bergmann und Eder (1995) fassen internationale Studien zur Bedeutung von Arbeit zusammen. Dabei kann gezeigt werden, dass berufliche Arbeit für zwei Drittel der Befragten einen hohen bis sehr hohen Stellenwert hat. Berufliche Arbeit und Erfolg wirken maßgeblich auf das persönliche Wohlbefinden und die Zufriedenheit (Volmer et al., 2013).

Die berufliche Laufbahn wird durch mehrere Faktoren bestimmt: individuelle Merkmale (Interessen, Fähigkeiten etc.), gesellschaftliche Laufbahnnormen (unter anderem kulturelles Selbstverständnis der Berufstätigkeit) sowie objektive Gegebenheiten der Arbeitswelt (wie Arbeitsmarkt und Wirtschaftslage) (Bergmann & Eder, 2010).

Vor allem berufliche Interessen spielen eine bedeutende Rolle. Bergmann (2007b) beschreibt, Personen „streben eine *interessante* und gut zur eigenen Person *passende* Tätigkeit an, die Arbeit soll abwechslungsreich sein und einen großen Autonomiespielraum bieten“ (Bergmann, 2007b, S. 348) [Hervorhebung im Original]. Erst danach folgen finanzielle Aspekte, existenzielle Sicherheit sowie soziale Merkmale der Arbeit (Bergmann, 2007a, 2007b). Auch ein Laufbahnwechsel wird häufig mit nicht übereinstimmenden Interessen oder einer Änderung des Interesses begründet, weil Interessen sowohl die Berufswahl als auch den weiteren Verlauf grundlegend bestimmen (Bergmann, 2007a).

Auch Abel (2004) nimmt an, dass allgemeine Interessen die Studienwahl steuern. Jugendliche bzw. junge Erwachsene suchen sich Studienfächer entsprechend ihren Interessen, weil sie „kaum konkrete Erfahrungen mit der Studiensituation und den Studieninhalten“ (S. 461) haben. Diese beruflichen Interessen sind eher allgemeiner Art und beziehen sich auf einen größeren Bereich als auf konkrete Berufe oder bestimmte Fächer (Abel, 2004).

Neben der Berufswahltheorie Hollands gibt es zahlreiche weitere Theorien über den Prozess der Berufswahl. Weitere einflussreiche Theorien sind der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung von Super (1953, 1954) und die sozial-kognitive Theorie von Lent, Brown und Hackett sowie Krumboltz' Theorie der beruflichen Entscheidungsfindung als sozialen Lernprozess. Diese Theorien können im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt

werden, da sie für den weiteren Verlauf nicht relevant sind. Das Thema der Berufswahl spielt in der vorliegenden Arbeit eine untergeordnete Rolle, da eher die dahinterliegenden Annahmen über den Zusammenhang von Person und Beruf von Bedeutung sind. Für einen Überblick eignen sich unter anderem Brown und Brooks (1994) und für einen aktuellen Stand Hirschi (2013). Letzterer nennt die Theorien von Holland als zu einfach für die heutige Zeit und setzt sich neben den oben genannten Theorien mit neuen Überlegungen zur Berufswahl auseinander, die die klassischen Theorien ergänzen. Er beschreibt unter anderem die Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung oder die Beziehungstheorie zur Arbeit. Der Autor selbst bezeichnet diese Auseinandersetzung jedoch als Ideen, die, ganz im Gegensatz zur Theorie Hollands, keine überprüfbaren Modelle darstellen. Hinsichtlich der Theorien besteht noch großer Forschungsbedarf (Hirschi, 2013), anders als bei der Theorie Hollands, die trotz oder gerade wegen ihrer Nachvollziehbarkeit und Geradlinigkeit vielfach empirisch bestätigt wurde (Eder & Bergmann 2015).

## **2.2 Theorie beruflicher Interessen nach Holland**

Die theoretische Grundlage der Arbeit stellt die Theorie beruflicher Interessen nach John L. Holland (1997) dar. Vor dem Hintergrund der Theorie wird geklärt, welche persönlichen und umweltbedingten Eigenschaften zu einer erfolgreichen beruflichen Laufbahn, angefangen bei einer erfolgreichen Berufswahl über berufliche Zufriedenheit bis zu beruflichem Erfolg, führen. Das erklärte Ziel Hollands ist es, berufliches Verhalten zu erklären und Menschen jedes Alters mit seinen Ideen bei der Berufswahl, einem beruflichen Wechsel oder dem Erreichen beruflicher Zufriedenheit behilflich zu sein (Holland, 1997).

Holland spricht in seinem Modell von Persönlichkeits- und nicht von Interessentypen. Dennoch werden in einschlägiger Literatur, bezüglich der Theorie Hollands, von beiden Begriffen gleichermaßen gesprochen und diese synonym verwendet<sup>2</sup> (Bergmann & Eder, 2005; Rolfs, 2001). Für die Darstellung der Theorie wird seine Formulierung der Persönlichkeitsorientierung verwendet. Im weiteren Verlauf der Arbeit ist jedoch eher der Interessensbegriff von Relevanz.

### **2.2.1 Kernannahmen der Theorie**

Hollands Theorie (1997, vgl. auch Bergmann & Eder, 2005; Eder & Bergmann, 2015) umfasst vier Kernannahmen, die im Folgenden näher erläutert werden:

---

<sup>2</sup> Siehe Kapitel 2.1. zu Persönlichkeit und Interesse.

Als *erste Annahme* beschreibt Holland (1997) sechs Persönlichkeitstypen für unseren Kulturkreis: realistic (praktisch-technisch), investigative (intellektuell-forschend), artistic (künstlerisch-sprachlich), social (sozial), enterprising (unternehmerisch) und conventional (konventionell). Jede Person kann anhand ihrer Einstellungen zu einem dieser Personentypen zugeordnet werden. Darüber hinaus kann die Ähnlichkeit zu einem oder mehreren der Typen bestimmt werden, sodass eine Vielzahl an Mustern entstehen kann. Diese Typen sind, laut Holland, theoretische oder Idealtypen, die sich aus dem Wissen über Personen einer Berufsgruppe zusammensetzen: „A type is a model against which we can measure the real person.“ (Holland, 1997, S. 2). Die Entstehung der Typen erklärt Holland mit der Interaktion aus persönlichen und kulturellen Einflüssen, wie dem Einfluss von Vererbung, Eltern, Gleichaltrigen, gesellschaftlicher Schicht, Kulturkreis und physischer Umwelt. Durch diese Einflüsse entwickeln Personen Präferenzen und Aversionen gegenüber Tätigkeiten oder Dingen, aus denen allmählich stärker werdendes Interesse entsteht. Diese führen laut Theorie wiederum zu spezifischen Kompetenzen. Die Interessen und Kompetenzen bilden persönliche Dispositionen heraus, die das Verhalten einer Person fortan bedingen: „Finally, these interests and competencies create a particular personal disposition that leads the person think, perceive, and act in special ways.“ (Holland, 1997, S. 2). Ein sozialer Typ wird demnach eher soziale Berufe suchen und sich selbst eher als freundlich und sozialkompetent einschätzen.

Holland postuliert in seiner *zweiten Annahme*, dass es, äquivalent zu den sechs Persönlichkeitstypen, sechs Umwelttypen gibt: realistic (praktisch-technisch), investigative (intellektuell-forschend), artistic (künstlerisch-sprachlich), social (sozial), enterprising (unternehmerisch) und conventional (konventionell).

Laut Holland ist neben der Persönlichkeit auch die Umwelt, in der eine Person lebt und arbeitet, von Bedeutung für ihr Verhalten. Personen eines Typs umgeben sich eher mit Personen, die ihren eigenen Interessen und Dispositionen entsprechen. Dadurch schließen sich mit höherer Wahrscheinlichkeit Personen eines ähnlichen Typus zusammen, die eine gemeinsame Umwelt, entsprechend ihrem Typ erschaffen. Daher bewertet Holland die Umwelten mit den gleichen Begriffen wie die Personentypen. Diese Umwelttypen werden also überwiegend von den darin befindlichen Persönlichkeitstypen beherrscht, die diese Umwelt prägen: „An environmental model may be defined as the situation or atmosphere created by the people who dominate a given environment.“ (Holland, 1997, S. 41). Nach Bergmann und Eder (2005) können Umwelten einerseits durch die Personen darin oder andererseits durch die Inhalte oder Anforderungen der Umwelt bestimmt werden. Die Umwelten bzw. Berufe stellen Anforder-

rungen an die Person oder erfordern Aktivitäten entsprechend den Personentypen (Eder & Bergmann, 2015).

Die *dritte Annahme* Hollands lautet: „People search for environments that will let them exercise their skills and abilities, express their attitudes and values, and take on agreeable problems and roles“ (Holland, 1997, S. 4). Demnach suchen sich Personen ihren Fertigkeiten, Fähigkeiten sowie Werten entsprechende Umwelten. Andersherum können sich auch Umwelten Personen suchen, beispielsweise durch Personalauswahl.

Als *vierte Annahme* besagt die Theorie: „Behavior is determined by an interaction between personality and environment.“ (Holland, 1997, S. 4). Es wird dadurch ausgedrückt, dass die Person-Umwelt-Beziehung Auswirkungen auf die Handlungsweise einer Person hat. Holland spricht dabei von Auswirkungen auf Berufswahl und -chancen, berufliche Leistung, persönliche Kompetenz sowie Bildungs- und Sozialverhalten. Sind Arbeitsumwelt und das Interesse kongruent zueinander, resultieren daraus unter anderem Arbeitszufriedenheit, die Erbringung entsprechender Leistungen im Beruf sowie die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung, welche bei der Berufswahl eine vordergründige Rolle spielen (Bergmann, 2007a; Holland, 1997; Weinert, A., 2004).

Neben diesen vier Kernannahmen existieren weitere Unterannahmen, die die dargestellten Aspekte ergänzen. Bei diesen Unterannahmen spielen folgende Begriffe eine Rolle, welche im Anschluss näher erläutert werden.

Der Begriff „*Consistency*“ könnte mit *Konsistenz* oder *Ähnlichkeit* übersetzt werden und beschreibt den Grad der Beziehung zwischen Persönlichkeits- oder Umwelttypen. Es heißt, dass sich die jeweiligen Typen nicht alle gleich ähnlich sind, sondern unterschiedlich stark ausgeprägte Vergleichbarkeit aufweisen. Ein Muster ist dann konsistent, wenn die ersten beiden Orientierungen im Hexagon-Modell nahe beieinander liegen.

Die Bezeichnung „*Differentiation*“ meint dagegen eine *Differenziertheit* oder *Abgrenzung* und bezeichnet den Grad der Abgrenzung zu anderen Persönlichkeits- oder Umwelttypen. Es zeigt, in welchem Ausmaß eine Person oder Umwelt einem oder mehreren Typen ähnelt und wie gut sie sich dadurch von anderen Typen abgrenzt oder nicht. Wenn das Profil einer Person klare Höhen und Tiefen aufweist, wird von einem differenzierten Profil gesprochen (Eder & Bergmann, 2015).

Das Konzept der „*Identity*“ oder *Identität* schätzt die Beständigkeit bzw. Klarheit der eigenen Identität einer Person: „Personal identity is defined as the possession of a clear and stable picture of one’s goals, interests, and talents. Environmental identity is present when an environ-

ment or an organization has clear and integrated goals, tasks, and rewards that are stable over long time intervals.“ (Holland, 1997, S. 5).

Die verschiedenen Persönlichkeitstypen bedürfen jeweils unterschiedlicher Umwelten, die es ihnen erlauben, ihre jeweils verschiedenartigen Möglichkeiten zu entfalten. Die „*Congruence*“ (*Kongruenz*) stellt die Passung oder Übereinstimmung der jeweiligen Persönlichkeits- zu den entsprechenden Umwelttypen dar. Befindet sich ein Typ in einer für ihn nicht adäquaten Umwelt, die für dessen Möglichkeiten ungeeignete Anforderungen stellt, wird von Inkongruenz gesprochen.

Der letzte Begriff „*Calculus*“ kann mit *Analyse* oder *Rechnung* übersetzt werden und meint die Übertragung und Darstellung der Person-/Umweltbeziehung in ein Modell (siehe Abbildung 2.3). Dieses bekannte Modell Hollands hat die Form eines Hexagons und veranschaulicht die Beziehung der Persönlichkeits- und Umwelttypen innerhalb der sowie zwischen den Typen. Damit wird sowohl Kongruenz als auch Konsistenz dargestellt. Die Konsistenz stellt dabei die Unterschiedlichkeit innerhalb der Typen (egal ob Persönlichkeit- oder Umwelttypen) und die Kongruenz die Passung der Persönlichkeits- mit den Umwelttypen dar. Je näher sich Typen in diesem Modell liegen, desto ähnlicher sind sie sich.

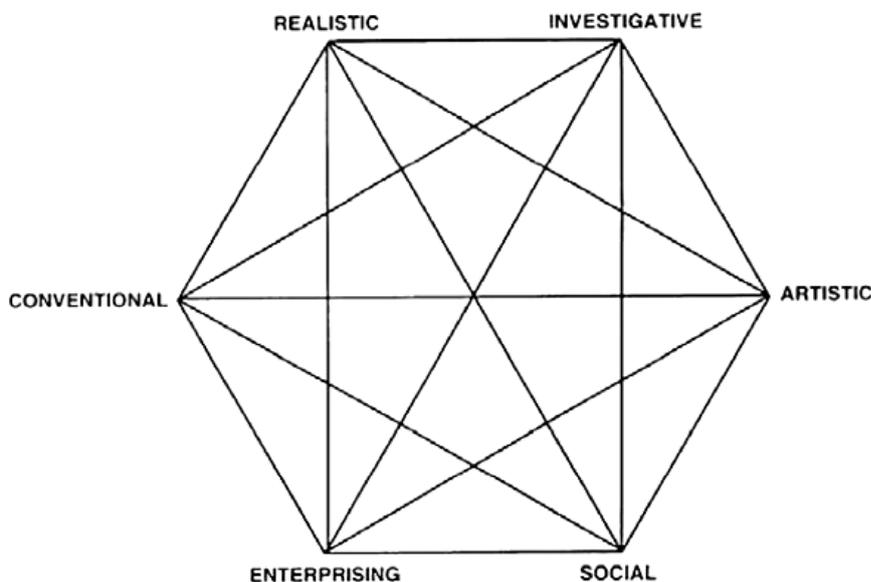


Abbildung 2.3: Hexagon-Modell (Holland 1997, S. 6)

### 2.2.2 Die sechs Interessens- und Umwelttypen

Holland (1997) formuliert jeweils sechs Personen- und sechs Umwelttypen, die im Folgenden näher beschrieben werden. Er beschreibt sowohl Personen- als auch Umwelttypen getrennt

voneinander, obwohl sie sich inhaltlich stark ähneln. Einige Autoren (beispielsweise Bergmann & Eder 2005) beschreiben lediglich die Personentypen, deren Darstellung sie auf die Umwelttypen übertragen. Da beide Komponenten in der vorliegenden Arbeit eine Rolle spielen, werden sowohl Personen- als auch Umwelttypen kurz charakterisiert. Dies geschieht auf Grundlage der Ausführungen Hollands (1997) in Anlehnung an die deutsche Übersetzung der Typenbeschreibung von Bergmann und Eder (2005).

## **(R) Realistic (praktisch-technisch)**

### Der praktisch-technische Personentyp

Personen dieses Typs haben eine „Vorliebe für Tätigkeiten, die Kraft, Koordination und Handgeschicklichkeit erfordern und zu konkreten, sichtbaren Ergebnissen führen. Charakteristisch ist der formende Umgang mit Materialien und die Verwendung von Werkzeugen oder Maschinen.“ (Holland 1997, S. 22, in der Übersetzung von Bergmann & Eder, 2005, S. 21).

Diese Vorlieben führen wiederum zum Erwerb von „Fähigkeiten und Fertigkeiten in mechanischen, technischen, elektronischen und landwirtschaftlichen Bereichen, während sie erzieherische oder soziale Tätigkeiten eher ablehnen.“ (Holland 1997, S. 22, in der Übersetzung von Bergmann & Eder, 2005, S. 21).

Personen dieser Orientierung präferieren praktisch-technische Berufe (beispielsweise Tischler oder Maschinenbauer), in denen sie ihren bevorzugten Tätigkeiten nachgehen und ihre Fähigkeiten zeigen können (Holland, 1997). Sie vermeiden soziale Berufe und pflegen den Umgang zu Personen mit ähnlichen Überzeugungen und Werten.

Personen haben traditionelle Werte und ziehen es vor, in institutionellen Beschränkungen zu arbeiten. Bedeutende Werte für sie sind Ehrgeiz und Selbstkontrolle, wohingegen Nachsicht missbilligt wird. Allgemein geschätzt werden konkrete Dinge und handfeste persönliche Eigenschaften. Personen der praktisch-technischen Umwelt haben wenige Interessen. Sie erfreuen sich an der Arbeit mit den Händen, Werkzeugen, Maschinen oder elektronischen Geräten. Soziale Tätigkeiten wie das Unterrichten wären frustrierend für sie. Schulische bzw. wissenschaftliche Aufgaben werden nicht gerne und schlecht erledigt.

### Die praktisch-technische Umwelt

Die praktisch-technische Umwelt ist durch Tätigkeiten, Anforderungen und Möglichkeiten geprägt, die eine klare, geordnete und systematische Handhabung von Gegenständen, Objekten, Werkzeugen, Maschinen oder Tieren mit sich bringen. (Holland, 1997, S. 43)

Diese Umwelt wird vom praktisch-technischen Personentyp dominiert. Die Atmosphäre in dieser Umwelt regt Menschen an, praktisch-technische Aktivitäten auszuführen, und fördert technische Kompetenzen und Leistungen (Holland, 1997, S. 43). Die Atmosphäre lässt Personen ihre mechanischen Fähigkeiten besser und ihre sozialen Fähigkeiten schlechter wahrnehmen und die Welt als einfach, greifbar und herkömmlich erscheinen. Die Umwelt belohnt Menschen, die traditionelle Werte zeigen (Holland, 1997, S. 43).

Personen dieser Umwelt erwerben oder verstärken folgende Attribute (übersetzt aus Holland 1996, S. 45 in Anlehnung und Ergänzung an Bergmann & Eder, 2005, S. 21):

angepasst, ausdauernd, beschränkt/eigensinnig, echt, aufrichtig, kontaktscheu, natürlich, normal, gewöhnlich, nüchtern, praktisch, rechthaberisch, unflexibel, unkompliziert, wirtschaftlich, materialistisch, zurückhaltend.

## **(I) Investigative (intellektuell-forschend)**

### Der intellektuell-forschende Personentyp

Personen dieses Typs haben eine „Vorliebe für Aktivitäten, bei denen die symbolische, schöpferische, systematische oder beobachtende Auseinandersetzung mit physikalischen, biologischen oder kulturellen Phänomenen im Vordergrund steht. Sie möchten diese Phänomene verstehen und unter Kontrolle bringen. Gleichzeitig besteht eher eine Abneigung gegenüber überredenden, sozialen oder repetitiven Tätigkeiten.“ (Holland 1997, S. 22, in der Übersetzung von Bergmann & Eder, 2005, S. 21).

Ihre Fähigkeiten liegen vor allem im mathematischen und wissenschaftlichen Bereich, demgegenüber ist das Merkmal der Überzeugungsstärke nur schwach bis gar nicht ausgeprägt (Holland, 1997).

Personen dieser Orientierung präferieren intellektuell-forschende Berufe (beispielsweise Biologe, Medizintechnologe), in denen sie ihren bevorzugten Tätigkeiten nachgehen und ihre Fähigkeiten zeigen können (Holland, 1997). Sie vermeiden unternehmerische Berufe und pflegen den Umgang zu Personen mit ähnlichen Überzeugungen und Werten. Geschätzt werden Selbstbestimmung, Unabhängigkeit, Bildung, Logik und Ehrgeiz. Menschen dieses Typs haben zudem ein vielseitiges Interesse und sind offen für neue Erfahrungen und Ideen. Das Lesen sowie das Durchdenken von Problemlösungen bereitet ihnen Freude

### Die intellektuell-forschende Umwelt

Die intellektuell-forschende Umwelt ist durch Anforderungen und Möglichkeiten geprägt, die „symbolische, schöpferische, systematische oder beobachtende Auseinandersetzungen von

physikalischen, biologischen oder kulturellen Phänomenen“ mit sich bringen (Holland 1997, S. 44, in Anlehnung an Bergmann & Eder, 2005, S. 21).

Die intellektuell-forschende Umwelt wird von selbigen Personentypen dominiert. Die Atmosphäre in dieser Umwelt regt Menschen an, intellektuell-forschende Aktivitäten auszuführen, und fördert wissenschaftliche Kompetenzen und Leistungen (Holland, 1997, S. 44). In dieser Umwelt nehmen sich Personen als wissenschaftlich und gelehrt wahr. Die Welt wird in komplexer, abstrakter, unabhängiger, origineller und ursprünglicher Weise verstanden. Wissenschaftliche Werte werden in dieser Umwelt belohnt (Holland, 1997, S. 44).

Personen dieser Umwelt erwerben oder verstärken folgende Attribute (übersetzt aus Holland 1996, S. 45 in Anlehnung und Ergänzung an Bergmann & Eder, 2005, S. 21): Analytisch, anspruchslos, genau, intellektuell, introspektiv, kritisch, pessimistisch, rational, unabhängig, unauffällig, zurückhaltend, vielschichtig, komplex, vorsichtig, wissbegierig, neugierig, wissenschaftlich/gelehrt, zurückhaltend.

#### **(A) Artistic (künstlerisch-sprachlich)**

##### Der künstlerisch-sprachliche Personentyp

Personen dieses Typs haben „eine Vorliebe für offene, unstrukturierte Aktivitäten, die ihnen den auf künstlerische Selbstdarstellung oder die Schaffung kreativer Produkte gerichteten Umgang mit Material, Sprache oder auch Menschen ermöglichen. Weniger gut liegen ihnen klar abgegrenzte, systematische und geordnete Tätigkeiten.“ (Holland 1997, S. 23, in der Übersetzung von Bergmann & Eder, 2005, S. 22).

Diese Vorlieben führen einerseits zum Erwerb von künstlerischen Fähigkeiten, vor allem in den Bereichen Sprache, bildende Kunst, Musik, Schauspiel und Schriftstellerei. Andererseits sind bei diesem Personentyp rechnerische und geschäftliche Fähigkeiten kaum ausgeprägt (Holland, 1997, Bergmann & Eder, 2005, S. 22).

Personen dieser Orientierung präferieren künstlerische Berufe, in denen sie ihren bevorzugten Tätigkeiten nachgehen und ihre Fähigkeiten zeigen können (Holland, 1997). Sie vermeiden konventionelle Berufe und pflegen den Umgang zu Personen mit ähnlichen Überzeugungen und Werten. Geschätzt werden ästhetische Erfahrungen, Erfolg sowie Selbstdarstellung. Sie erkennen Gleichheit für alle und persönliche Eigenschaften wie Phantasie und Mut an und distanzieren sich von Gehorsam, Logik und Verantwortung. Sie sind offen für Gefühle und Ideen sowie anderen Menschen gegenüber. Sie haben liberale offene Ziele und Werte. (Holland, 1997, S. 24).

Menschen dieser Orientierung erfreuen sich an Aktivitäten, die künstlerische und/oder musikalische Fähigkeiten beanspruchen. Sie wären frustriert über geschäftliche Tätigkeiten wie der Verwaltung von Dokumenten. (Holland, 1997, S. 24).

### Die künstlerisch-sprachliche Umwelt

Künstlerisch-sprachliche Umwelten sind geprägt durch Anforderungen und Möglichkeiten, die offene und unstrukturierte Aktivitäten und Kompetenzen mit sich bringen, um Kunstformen oder kreative Produkte zu schaffen (Holland, 1997, S. 45).

Die künstlerisch-sprachliche Umwelt wird von selbigen Personentypen dominiert. Die Atmosphäre in dieser Umwelt regt Menschen an, künstlerisch-sprachliche Aktivitäten auszuführen, und fördert künstlerische Kompetenzen und Leistungen (Holland, 1997, S. 44). Sie lässt Personen als ausdrucksstark, originell, intuitiv, unangepasst und unabhängig wahrnehmen, mit künstlerischen Fähigkeiten (vor allem in Schauspielerei, Schreiben, Reden). Die Welt wird in komplexer, unabhängiger, unkonventioneller und flexibler Weise verstanden. Künstlerische Werte werden in dieser Umwelt belohnt (Holland, 1997, S. 44).

Personen dieser Umwelt erwerben oder verstärken folgende Attribute (übersetzt aus Holland 1996, S. 45 in Anlehnung und Ergänzung an Bergmann & Eder, 2005, S. 21): Ausdrucksvoll, einfallreich, fantasievoll, feinfühlig, gefühlsbetont, idealistisch, impulsiv, introspektiv, intuitiv, kompliziert, offen, schöpferisch, unabhängig, unangepasst, unordentlich, unpraktisch.

## **(S) Social (sozial)**

### Der soziale Personentyp

Personen dieses Typs haben eine Vorliebe für Tätigkeiten, bei denen andere Menschen informiert, ausgebildet, unterrichtet, geheilt oder aufgeklärt werden, „weniger gut liegen ihnen klar abgegrenzte, systematische Tätigkeiten oder der Umgang mit Werkzeugen oder Maschinen“ (Holland 1997, S. 24, in der Übersetzung von Bergmann & Eder, 2005, S. 22).

Diese Vorlieben führen wiederum zum Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in den zwischenmenschlichen Beziehungen liegen, „insbesondere im sozialen Umgang und im erzieherischen Bereich“ (Holland 1997, S. 24, in der Übersetzung von Bergmann & Eder, 2005, S. 22). Defizite lassen sich demnach im manuellen und technischen Bereich finden.

Personen dieser Orientierung präferieren soziale Berufe wie Lehrer oder Berater, in denen sie ihren bevorzugten Tätigkeiten nachgehen und ihre Fähigkeiten zeigen können (Holland, 1997, S. 24f.). Sie vermeiden praktisch-technische Berufe und pflegen den Umgang zu Personen mit ähnlichen Überzeugungen und Werten. Soziale Personen möchten anderen im Rahmen von

medizinischer Unterstützung, institutioneller Dienstleistung oder in gegenseitiger Interaktion behilflich sein. Personen glauben an Gleichheit für alle und die Zweckmäßigkeit von Hilfe und Nachsicht. Sie sind bestrebt, ein kompetentes Elternteil, ein Lehrer oder Therapeut zu werden, und schätzen die Religion. Das Helfen oder Unterrichten anderer bereitet diesem Personentyp Freude (Holland, 1997).

### Die soziale Umwelt

Soziale Umwelten sind geprägt durch Tätigkeiten, Anforderungen und Möglichkeiten, bei denen andere Menschen informiert, ausgebildet, unterrichtet, geheilt oder aufgeklärt werden (Holland 1997, S. 46).

Die soziale Umwelt wird von selbigen Personentypen dominiert. Die Atmosphäre in dieser Umwelt regt Menschen an, soziale Aktivitäten auszuführen, und fördert soziale Kompetenzen und Leistungen (Holland, 1997, S. 46). Personen nehmen sich mit einer Vorliebe zum Helfen, zum Verstehen anderer sowie als kooperativ und kontaktfreudig wahr. Sie sehen die Welt in flexibler Weise. Soziale Werte werden in dieser Umwelt belohnt. (Holland, 1997, S. 46).

Personen dieser Umwelt erwerben oder verstärken folgende Attribute (übersetzt aus Holland 1996, S. 45 in Anlehnung und Ergänzung an Bergmann & Eder, 2005, S. 21): Einfühlsam, freundlich, geduldig, gesellig, großzügig, hilfsbereit, idealistisch, kooperativ, liebenswürdig, taktvoll, überzeugend, verantwortungsbewusst, verständnisvoll, warm (Übersetzt aus Holland 1996, in Anlehnung und Ergänzung an Bergmann & Eder, 2005).

## **(E) Enterprising (unternehmerisch)**

### Der unternehmerische Personentyp

Personen dieses Typs haben eine „Vorliebe für Tätigkeiten oder Situationen, in denen sie andere [...] beeinflussen, zu etwas bringen, führen, oder manipulieren können, [um ein organisatorisches Ziel, eigene Ziele oder wirtschaftlichen Gewinn zu erreichen]. Weniger gut liegen ihnen beobachtende, symbolische oder systematische Tätigkeiten“ (Holland 1997, S. 25, in der Übersetzung von Bergmann & Eder, 2005, S. 22). Diese Präferenzen führen zum Erwerb von Führungs- und Überzeugungsstärke und einem Mangel an wissenschaftlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Holland 1997, S. 25, in der Übersetzung von Bergmann & Eder, 2005, S. 22).

Personen dieser Orientierung präferieren unternehmerische Berufe, zum Beispiel Verkäufer oder Manager, in denen sie ihren bevorzugten Tätigkeiten nachgehen und ihre Fähigkeiten zeigen können (Holland, 1997, S. 26.). Sie vermeiden intellektuelle-forschende Berufe und

pflegen den Umgang zu Personen mit ähnlichen Überzeugungen und Werten. Eine Person dieses Typs hat traditionelle Werte, beispielsweise den ökonomischen oder politischen Erfolg. Sie schätzt Ehrgeiz, die Möglichkeit andere Menschen zu beeinflussen, und missbilligt Nachsicht und Hilfsbereitschaft. Diese Personentypen streben es an, ein Führer in der Wirtschaft oder der Gemeinde zu sein oder Einfluss in öffentlichen Angelegenheiten zu besitzen. Außerdem ist eine unternehmerische Person gern gut gekleidet. Sie würde eine Machtposition am erfreulichsten finden und eine Position mit wenig Einfluss am frustriertesten (Holland, 1997, S. 26).

### Die unternehmerische Umwelt

Unternehmerische Umwelten sind geprägt durch Tätigkeiten, Anforderungen und Möglichkeiten, „andere zu beeinflussen, zu etwas bringen, zu führen, oder manipulieren zu können, „um ein organisatorisches Ziel, eigene Ziele oder wirtschaftlichen Gewinn zu erreichen“ (Holland 1997, S. 46, in der Übersetzung von Bergmann & Eder, 2005, S. 22).

Die unternehmerische Umwelt wird von unternehmerischen Personentypen dominiert. Die Atmosphäre in dieser Umwelt regt Menschen an, unternehmerische Aktivitäten auszuführen (zum Beispiel das Verkaufen oder Führen von anderen), und fördert unternehmerische Kompetenzen und Leistungen (Holland, 1997, S. 46). Personen in dieser Umwelt nehmen sich als aggressiv, beliebt, selbstbewusst, kontaktfreudig und mit Führungs- und Überzeugungsqualitäten wahr. In der Werthaltung spielen Macht, Status sowie Verantwortung eine große Rolle und die Welt wird in stereotypischer, eingengter und einfacher Weise gesehen (Holland, 1997, S. 47). Unternehmerische Werte (zum Beispiel Geld, Macht und Status) werden in dieser Umwelt belohnt.

Personen dieser Umwelt erwerben oder verstärken folgende Attribute (übersetzt aus Holland 1996, S. 45 in Anlehnung und Ergänzung an Bergmann & Eder, 2005, S. 21): Aufregung suchend, begeistert, enthusiastisch, beliebt, dominierend, ehrgeizig, einfallsreich, einnehmend, bestimmt, extrovertiert, gesellig, gewinnorientiert, optimistisch, selbstbewusst, selbstdarstellend, tatkräftig, energisch, waghalsig, kühn.

### **(C) Conventional (konventionell)**

#### Der konventionelle Personentyp

Personen dieses Typs haben eine „Vorliebe für den genau bestimmten, geordneten, systematischen Umgang mit Daten: Dokumentationen anlegen, Aufzeichnungen führen, Materialien ordnen, maschinelle Verarbeitung organisatorischer oder wirtschaftlicher Daten. Weniger gut

liegen ihnen offene, unklare, unstrukturierte Tätigkeiten.“ (Holland 1997, S. 26f., in der Übersetzung von Bergmann & Eder, 2005, S. 23)

Diese Vorlieben führen wiederum zum Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten verwaltender, rechnerischer und geschäftlicher Art. Dagegen sind künstlerische Kompetenzen nur wenig oder gar nicht ausgeprägt (Holland 1997, S. 27, in der Übersetzung von Bergmann & Eder, 2005, S. 23).

Personen dieser Orientierung präferieren konventionelle Berufe wie Buchhalter oder Banker, in denen sie ihren bevorzugten Tätigkeiten nachgehen und ihre Fähigkeiten zeigen können (Holland, 1997, S. 27.). Sie vermeiden künstlerische Berufe und pflegen den Umgang zu Personen mit ähnlichen Überzeugungen und Werten. Personen schätzen den geschäftlichen und wirtschaftlichen Erfolg. Der Glaube daran, ein Experte in den Bereichen Finanzen oder Handel zu werden, ein angenehmes Leben zu führen und viel zu arbeiten, sind wichtige Ziele. Diese Personentypen ziehen es vor in der Struktur einer Organisation zu arbeiten. Die Werthaltungen charakterisieren sich durch traditionelle Tugenden (zum Beispiel konservative, religiöse, wirtschaftliche und politische Ziele). Für Personen dieses Typs ist es wünschenswert, ehrgeizig, gehorsam und höflich zu sein. Dagegen sind künstlerische Aktivitäten, enge Gemeinschaft, Nachsicht oder Fantasie weniger erstrebenswert. Sie haben Freude am Führen von Akten und rechnerischer Tätigkeit (Holland 1997, S. 27).

### Die konventionelle Umwelt

Konventionelle Umwelten sind geprägt durch Tätigkeiten, Anforderungen und Möglichkeiten, die einen „genau bestimmten, geordneten, systematischen Umgang mit Daten: Dokumentationen anlegen, Aufzeichnungen führen, Materialien ordnen, maschinelle Verarbeitung organisatorischer oder wirtschaftlicher Daten“ mit sich bringen. (Holland 1997, S. 47., in der Übersetzung von Bergmann & Eder, 2005, S. 23).

Die konventionelle Umwelt wird von selbigen Personentypen dominiert. Die Atmosphäre in dieser Umwelt regt Menschen an, konventionelle Aktivitäten auszuführen, und fördert konventionelle Kompetenzen und Leistungen (Holland, 1997, S. 47). Personen in dieser Umwelt nehmen sich als angepasst, ordnungsgemäß und nicht künstlerisch wahr. Sie sehen die Welt in konventioneller, stereotypischer, eingengter, einfacher und abhängiger Weise. Konventionelle Werte (zum Beispiel Geld, Zuverlässigkeit und Konformität) werden in dieser Umwelt belohnt (Holland 1997, S. 47).

Diese Personentypen erwerben oder verstärken folgende Attribute (übersetzt aus Holland 1996, S. 45 in Anlehnung und Ergänzung an Bergmann & Eder, 2005, S. 21): Angepasst,

ausdauernd, dogmatisch, rechthaberisch, effizient, fantasielos, gehemmt, gehorsam, folgsam, gewissenhaft, gründlich, methodisch, ordentlich, praktisch, sorgfältig, sparsam, unflexibel.

### **2.2.3 Messung von Interessens- und Umwelttypen (nach Holland)**

Zur Messung von Interesse gibt es unterschiedliche Verfahren (Krapp, 2010). Da in der vorliegenden Arbeit berufliche Interessen im Fokus stehen, soll an dieser Stelle die Messung beruflicher Interessen thematisiert werden. Eine Zusammenfassung der Geschichte der Messung von beruflichen Interessen gibt Nagy (2006).

#### *Instrumente*

Die für diese Arbeit relevanten Instrumente beruflicher Interessen sind diejenigen, die auf der Theorie Hollands aufbauen. Holland entwickelte selbst Instrumente, mit denen die Personentypen auf einfache Weise gemessen und die Ergebnisse in die berufliche Beratung einbezogen werden konnten (Eder & Bergmann, 2015).

Die bedeutendsten Instrumente waren laut Eder und Bergmann (2015): „Vocational Preference Inventory“ von Holland (1975, 1985b); „Self-Directed Search (SDS)“ von Holland (1971, 1985a), ergänzt um einen Umwelttest, den „Position Classification Inventory (PCI)“ von Gottfredson und Holland (1991).

Im deutschsprachigen Raum adaptierten und entwickelten Eder und Bergmann (1988) den „Person-Umwelt-Struktur-Test (UST)“ und veröffentlichten 1992 den „Allgemeinen Interessens-Struktur-Test (AIST)“ zusammen mit einem „Umwelt-Struktur-Test (UST)“ zur Beschreibung von schulisch-beruflichen Umwelten. Beide Tests wurden 2005 aktualisiert zu „AIST-Revision“ und „UST-Revision“. Laut Eder und Bergmann (2015) ist der AIST stark an das „Vocational Preference Inventory“ sowie Teile des SDS angelehnt, enthält gleichzeitig aber eigenständige Operationalisierungen.

Joerin, Stoll, Bergmann und Eder (2003) veröffentlichten daneben den „Explorix“ als Adaption des SDS für den deutschsprachigen Raum. Joerin Fux und Stoll (2006) veröffentlichten zugehörig den „Explojob“ als Adaption des PCI.

Für die Entstehung des „Explorix“ bzw. „Explojob“ wurde das Holland-basierte Berufsregister weitgehend neu entwickelt (Joerin Fux, 2005) bzw. laut Eder und Bergmann (2015) der Anhang des AIST 1992 erweitert. Das deutschsprachige Berufsregister könne jedoch nicht mit dem „Dictionary of Hollands Occupational Titel“ von Gottfredson und Holland (1996) mithalten (Eder & Bergmann, 2015).

### *Holland-Code*

Bei den Kernannahmen Hollands wurde bereits dargelegt, dass jede Person anhand ihrer Einstellungen zu einem der sechs Personentypen zugeordnet werden kann. Darüber hinaus kann die Ähnlichkeit zu den anderen fünf Typen bestimmt werden, sodass eine Vielzahl an Mustern entstehen kann. Auf dieser Grundlage bauen die genannten Instrumente auf.

Holland schlägt die Verwendung der drei am stärksten ausgeprägten Personen- bzw. Umwelttypen zur Bildung eines *Drei-Buchstaben-Codes* bzw. *Holland-Codes* vor. Diese werden jeweils mit den Anfangsbuchstaben der sechs Typen (R-I-A-S-E-C) gebildet. So ergeben sich insgesamt 120 verschiedene Dreier-Code-Kombinationen. Der Drei-Buchstaben-Code bildet eine ideale Basis für Vergleiche (Eder & Bergmann, 2015).

Diese Charakterisierung anhand eines Codes wird als typologischer Ansatz bezeichnet (Tarnai (Joerin Fux, 2005; Tarnai, 2004 uvm.). Eine andere Herangehensweise ist der dimensionale Ansatz, der alle sechs Dimensionen als eine Art Profil berücksichtigt (Joerin Fux, 2005). Der typologische Ansatz ist für die Bestimmung der Interessens- und Umwelttypen jedoch die Regel (Tarnai, 2004). Beide Verfahren können in den verschiedenen Analyseschritten kombiniert und ineinander transformiert werden, sodass sich die Verfahren „gegenseitig validieren“ (Joerin Fux, 2005). Joerin Fux schreibt weiterhin, dass die Aggregation von dimensional in typologische Formen zwar mit einem Informationsverlust einhergeht, gleichzeitig aber an Bedeutung durch eine prägnante und schnell erfassbare Aussage gewinnt (zum Beispiel dem Dreier-Code). Auch die weitere Arbeit mit den Codes, zum Beispiel mithilfe von Berufsregistern, sowie die Interpretation werden erleichtert. Die Autorin diskutiert Vor- und Nachteile beider Formen der Datenaggregation (siehe Joerin Fux, 2005).

Holland (1997) selbst betont die Wichtigkeit der ersten Stelle des Berufscodes. Abel (2004) unterstützt die Bedeutsamkeit der ersten und teilweise der zweiten Stelle des Berufscodes. In Anknüpfung an die Aussage Hollands, schreibt Abel jedoch, dass die erste und zweite Stelle kaum voneinander zu unterscheiden sind, da die Werte ähnlich hoch sind. In den Ergebnissen von Abel (2004) zeigen sich eine bis vier Interessensdimensionen „als typisch für die jeweiligen Berufe bzw. Studienfächer“ (S. 480). Auch Joerin Fux (2005) schreibt, eine klare Vergabe von Drei-Buchstaben-Codes sei nicht immer möglich. Selten gibt es klare Positionen der Typen innerhalb eines Codes. Zwei bis drei Typen sind häufig ähnlich ausgeprägt, sodass eine Festlegung der Reihenfolge erschwert sein kann (Joerin Fux, 2005, S. 263).

Joerin Fux (2005) beschreibt Grundregeln im Umgang mit dem RIASEC-Code, unter Einbeziehung des User's Guide des SDS (Holland, Powell & Fritzsche, 1994). Sie beschreibt die „Rule of Full Exploration“, in der alle sechs Kombinationsmöglichkeiten eines Codes be-

trachtet und nachgeschlagen werden. Die „Rule of Intraoccupational Variability“ besagt, der für einen Beruf vergebene Code entspricht nur einem von verschiedenen vorkommenden Typen. Letzteres bezieht sich auf den Gedanken, dass ein „Durchschnittstyp“ einer Berufsgruppe vorhanden ist. Tatsächlich existieren jedoch viele verschiedene Persönlichkeiten und Typen eines Berufes. Die Entwicklung einer Norm geht jedoch davon aus, dass ein Typ häufiger vorkommt als andere, also typisch sei. Joerin Fux (2005) hat diese Annahme empirisch untersucht und vorläufig bestätigt. Sie fand einen gemeinsamen Nenner von drei Dimensionen als Richtungsweiser, die jedoch in ihrer Permutation betrachtet werden sollten.

Joerin Fux (2005) schlägt daher die Verwendung von Code-Familien vor. Das heißt, die Häufigkeiten aller Kombinationen eines Dreier-Codes werden addiert. Die Möglichkeiten reduzieren sich so von 120 Codes auf 20 Code-Familien. Sie schreibt außerdem von einer hohen innerberuflichen Variabilität. In vielen Berufen kommen mehrere Drei-Buchstaben-Codes anstatt einem häufigen vor.

Eder und Bergmann (2015) schreiben übereinstimmend, dass manche Berufe so heterogen sind, dass es mehrere Codes für denselben Beruf geben kann. Durch diese Vielseitigkeit plädiert Joerin Fux (2005) umso mehr für die Verwendung von Code-Familien bei der Charakterisierung von Berufen.

### *Methoden der Berufscharakterisierung*

Bei der Messung von (beruflichen) Interessen geht es häufig um Messung von Personeneigenschaften, es existieren jedoch nur wenig empirisch untersuchte Verfahren zur stellenübergreifenden Berufscharakterisierung (Joerin Fux & Stoll, 2006). Daher stellt sich für die Generierung eines Berufs-Codes die Frage nach der konkreten Operationalisierung. Joerin Fux (2005) weist bereits darauf hin, dass die einfach klingende Idee Hollands, Berufe anhand derselben sechs Dimensionen zu charakterisieren (wie die darin befindlichen Persönlichkeitstypen), auf eine breite methodische Vielfalt stößt und damit zu unterschiedlichen Ergebnissen führt.

Joerin Fux und Stoll (2006) nennen vor allem zwei Ansätze zur Berufscharakterisierung: persönlichkeits- und tätigkeitsbasierte. Das bedeutet einerseits eine Charakterisierung durch die in den Berufen befindlichen Personen (Summe von Persönlichkeitsprofilen) oder andererseits eine Berufsnormerstellung durch die vorhandenen Tätigkeiten in den Berufen, die unter anderem mithilfe speziell dafür entwickelter Inventare erfasst werden können (Joerin Fux, 2005). Für Letzteres, also die Analyse von Anforderungsmerkmalen von Arbeitsplätzen, Berufen und Organisationseinheiten, können der Umwelt-Struktur-Test (Bergmann & Eder, 2005) oder der Explojob (Joerin Fux & Stoll, 2006) verwendet werden (Eder & Bergmann, 2015). Diese bau-

en auf der Theorie Hollands auf und erfassen die von ihm beschriebenen Umwelttypen (RIA-SEC-Modell). Der Explojob erfasst die berufliche Tätigkeit anhand folgender Grundfragen: (1) „Was macht eine Person in diesem Beruf?“, (2) „Welche Fähigkeiten und Eigenschaften verlangt die Ausübung dieser Berufstätigkeit?“, (3) „Welchen persönlichen Interessen oder Werten entspricht diese Berufstätigkeit?“, (4) „Wie oft kommen bestimmte Tätigkeiten in diesem Beruf vor?“ und (5) „Passt diese Berufstätigkeit in bestimmte Berufssektoren?“ (Joerin Fux & Stoll, 2006, S. 7).

Berufsprofile wurden darüber hinaus häufig durch Experteneinschätzungen gewonnen, die gute Ergebnisse erzielen (Joerin Fux & Stoll, 2006). Die Autoren weisen jedoch darauf hin, dass diese einer empirischen Überprüfung bedürfen.

Nach dem in diesem Kapitel die Theorie Hollands beschrieben wurde, wird nachfolgend die Kongruenz von Person und Umwelt näher erläutert, die eine zentrale Annahme der Theorie darstellt.

### **2.3 Passung zwischen Person und Umwelt**

Die Passung zwischen Person und Umwelt betrifft vor allem die dritte und vierte These von Hollands Kernannahmen (siehe Kapitel 2.2.1).

Diese Annahmen beinhalten, dass sich Personen gemäß ihren Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie Werten entsprechende Umwelten suchen. Darüber hinaus wird, laut Holland, das Verhalten von der Interaktion zwischen Person und Umwelt bestimmt. Das Konzept der Kongruenz stellt dabei die Passung oder Übereinstimmung des jeweiligen Persönlichkeits- zu den entsprechenden Umwelttypen dar. Befindet sich ein Typ in einer für ihn adäquaten Umwelt, die für dessen Möglichkeiten geeignete Anforderungen stellt, hat das, laut Holland, Auswirkungen auf Berufswahl und Berufschancen, berufliche Leistung sowie Bildungsverhalten (bezogen auf Studium oder Ausbildung) und Sozialverhalten (beispielsweise Zufriedenheit).

Holland spricht von vier Kongruenzleveln entsprechend dem Hexagon-Modell. Ein praktisch-technischer Personentyp in einer praktisch-technischen Umwelt würde beispielsweise eine vollkommene Übereinstimmung darstellen. Dieser Typ in einer intellektuell-forschenden oder konventionellen Umwelt entspräche dem nächsten Grad der Kongruenz. Die nächste Abstufung wäre ein praktisch-technischer Typ in einer künstlerisch-sprachlichen oder unternehmerischen Umwelt, die eher weniger Kongruenz ergeben. Im letzten Grad der Inkongruenz findet sich der praktisch-technische Typ in einer sozialen Umwelt wieder.

Auch die Konzepte der Konsistenz, Differenziertheit und Identität spielen bei der Person-Umwelt-Interaktion Hollands eine Rolle. Je kongruenter, konsistenter, differenzierter und fokussierter die Person-Umwelt-Interaktion ist, desto besser und genauer ist die Vorhersage des Verlaufes des Berufslebens, der persönlichen Leistung sowie des Bildungs- und Sozialverhaltens. Die Kongruenz sieht Holland jedoch als einflussreichsten Faktor an.

Sind Kompetenzen einer Person kongruent zu den Fähigkeitsanforderungen der Umwelt, resultiert laut Holland daraus, Arbeitsleistung (Holland, 1997). Stimmen persönliche Dispositionen wie Interesse, Persönlichkeitseigenschaften oder Werte einer Person mit den Möglichkeiten der Umwelt, diese Eigenschaften umzusetzen oder zu verwirklichen, überein, resultieren daraus Zufriedenheit und Beständigkeit in der beruflichen Laufbahn (Holland, 1997).

Sind also das persönliche Interesse und die Inhalte eines bestimmten Berufes kongruent zueinander, resultieren daraus höhere Studien-, Arbeits- oder Berufszufriedenheit, ein langfristiger Verbleib in einem bestimmten Beruf, die Erbringung entsprechender Leistung im Beruf (Bergmann, 2007a; Bergmann & Eder, 2005; Blickle, 2014; Holland, 1997; Joerin Fux & Stoll, 2006; Nagy, 2006; Rolfs, 2001; Weinert, A., 2004) und damit die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung, die bei der Berufswahl eine vordergründige Rolle spielt (Bergmann & Eder, 1995).

Joerin Fux (2005) beschreibt Persönlichkeit und Berufstätigkeit bei Holland (1997) „als Bestandteile ineinander verwobener, komplexer Person-Umwelt-Interaktionsprozesse, die in Phänomenen wie Berufswahl, Laufbahn-Verlauf, Berufszufriedenheit und Berufserfolg Gestalt annehmen.“ (Joerin Fux, 2005, S. 17).

Die Passung von Person und Umwelt spielt aber nicht nur bei Holland eine zentrale Rolle. Die Person-Situations-Kontroverse in der Psychologie besteht bereits seit einigen Jahrzehnten (vgl. Rolfs, 2001 für eine ausführliche Darstellung). Rolfs (2001) beschreibt ausführlich die Person-Situations-Kontroverse in der Psychologie und die Entwicklung vom Dispositionismus über den Situationismus bis hin zum Interaktionismus. Dabei wurde lange Zeit der Fokus auf lediglich einen der Aspekte, entweder auf die Person oder die Umwelt, gelegt, was sich jedoch im Verlauf der Zeit geändert hat (Weinert, A., 2004).

Wird von der gemeinsamen Betrachtung der Person-Umwelt-Passung gesprochen, müssen mehrere Ebenen der Passung unterschieden werden (Rolfs, 2001; Weinert, A., 2004): *Person-Gegenstand-Passung*, *Person-Job-Passung*, *Person-Beruf-Passung*, *Person-Person-Passung*, *Person-Gruppe-Passung* und *Person-Organisation-Passung*. Werden Schlussfolgerungen für eine Passung getroffen, muss dies für die jeweilige Ebene geschehen und darf nicht auf andere Ebenen übertragen werden (Weinert, A., 2004).

Rolfs beschreibt, dass die einzelnen Ebenen der Person-Umwelt-Passung unterschiedlich mit Hollands Kongruenzmodell korrespondieren.

Die *Person-Gegenstand-Passung* hat auf der Umweltseite einen Gegenstand, dies kann beispielsweise ein Wissensbereich oder eine Tätigkeit sein (Rolfs, 2001). Das heißt, dass sich eine Person für einen Gegenstand interessiert und diesen schätzt. Diese Konzeption entspricht aufgrund der Gegenstandsbezogenheit im Kern der Interessensforschung. Die Messung der beruflichen Interessen geschieht meist über die Einschätzung einzelner beruflicher Tätigkeiten oder Gegenstände (Rolfs, 2001).

Mit der *Person-Job-Passung* ist die Passung der Fähigkeiten einer Person mit den Anforderungen einer konkreten Arbeitsstelle gemeint (Rolfs, 2001). Weinert (2004) ordnet Hollands Theorie zur Ebene der *Person-Job-Passung* und definiert diese sehr ähnlich als „Zusammenpassen von Fachwissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten einer Person und Anforderungen einer Arbeitsrolle.“ (Weinert, A., 2004, S. 161). Auch Rolfs stimmt zu, dass Hollands Kongruenzhypothese die Passung zwischen einer Person und einer Arbeitsstelle beinhaltet. Er führt weiter aus, dass diese Ebene meist zur Ableitung der Umwelttypen verwendet wird, „indem Arbeitsplatzinhaber oder Experten Tätigkeiten nach ihrer Wichtigkeit für einen Arbeitsplatz einstufen.“ (S. 67). Diese Arbeitstätigkeiten machen den Bezug zur Person-Job-Ebene deutlich.

Hollands Intention war eine optimale Zuordnung von Personen zu Berufen, dessen Umsetzung vor allem Eingang in die Berufsberatung fand (Rolfs, 2001). Nach der Einschätzung von Rolfs, entspricht die *Person-Beruf-Passung* am ausdrücklichsten der Dimension, die in Hollands Theorie angesprochen wird. Rolfs (2001) und Weinert, A. (2004) definieren diese Ebene übereinstimmend als Passung der Berufsinteressen einer Person zu den Tätigkeiten eines Berufes. Diese Perspektive entspricht Theorien der Berufswahl- und Berufsinteressensforschung.

Die *Person-Person-Passung* „thematisiert psychologische Determinanten der Passung zwischen Personen und die Wirkung dieser Passung auf das individuelle Erleben.“ (Rolfs, 2001, S. 61). Es wird die Passung zwischen einer Person und anderen Personen eines Kontextes angesprochen, welche für das Zusammenleben und -arbeiten bedeutsam sein kann. Vor allem in anderen Forschungskontexten zum Beispiel in Bezug auf die Partnerwahl, wird diese Ebene untersucht.

Die *Person-Gruppe-Passung* beschreibt das Zusammenpassen einer Person und ihrer Arbeitsgruppe. Sie spielt für Gruppentätigkeiten eine Rolle und ist daher für die vorliegende Arbeit weniger relevant.

Die letzte Ebene der *Person-Organisation-Passung* umfasst auf der Umweltseite unterschiedliche Arbeitsstellen und Arbeitsgruppen einer Organisation. Diese Ebene stellt die „Passung zwischen individuellen Merkmalen und den Merkmalen der Organisation“ (Rolfs, 2001, S. 61), zum Beispiel Führungsleitlinien, Organisationsklima oder Organisationskultur, dar.

Die für diese Arbeit relevanten Ebenen sind vor allem die Person-Job-Passung und die Person-Beruf-Passung, wobei auch die Person-Gegenstand-Passung eine Rolle spielt. Laut Weinert kann eine Ebene wie der „Beruf“ gleichzeitig das Zusammenpassen zwischen Person und Arbeitsstelle umfassen (Weinert, A., 2004).

Eder & Bergmann weisen der Kongruenzberechnung Hollands, mithilfe der RIASEC-Codes, die Ebenen der Person-Person-Kongruenz, der Person-Arbeitsplatz-Kongruenz (Person-Job-Kongruenz), der Person-Berufs-Kongruenz und der Person-Organisation zu. (Eder & Bergmann, 2015).

### **2.3.1 Arbeitszufriedenheit als Konsequenz**

Eine der Konsequenzen der Übereinstimmung von Person und Umwelt ist die Arbeitszufriedenheit. Damit liefert Hollands Theorie über die Befunde zur Berufswahl hinaus einen entscheidenden empirischen Beitrag zu Einstellungen und Verhalten am Arbeitsplatz (Weinert, 2004). Personen, die zu ihrer beruflichen Umwelt passen, sind in der Regel zufriedener. Passen Personen nicht zu ihrer beruflichen Umwelt, werden sie entweder versuchen, die Umwelt zu verändern, sie zu verlassen oder sich anzupassen. Arbeitszufriedenheit ist vorhanden, „wenn die Arbeitssituation die Möglichkeiten und Erfordernisse enthält, um die psychologischen Bedürfnisse des Mitarbeiters zu erfüllen.“ (Weinert, A., 2004, S. 163).

Die Arbeitszufriedenheit ist das am intensivsten untersuchte Konzept der Arbeits- und Organisationspsychologie (Nerdinger, 2014; Six & Felfe, 2004). Arbeitszufriedenheit wird gewöhnlich als Einstellung definiert und umfasst die emotionale Reaktion auf die Arbeit, die Meinung über die Arbeit und die Bereitschaft, sich bei der Arbeit in bestimmter Weise zu verhalten (Six & Felfe, 2004; Weinert, A., 2004; Westermann, 2010). Arbeitszufriedenheit ist ein „komplexes Konstrukt aus affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Facetten“ (Schaper, 2007, S. 222).

Arbeitszufriedenheit ist nicht nur bedeutend für das Erleben und Verhalten von Mitarbeitern in Organisationen. Da Arbeit auch auf andere Bereiche des Lebens ausstrahlt, „ist Arbeitszufriedenheit eine zentrale Voraussetzung für die allgemeine Lebenszufriedenheit und letztlich auch für die physische und psychische Gesundheit.“ (Six & Felfe, 2004, S. 604).

Die affektive Komponente steht jedoch laut Weinert, F. (2004) bei der Arbeitszufriedenheit im Vordergrund. Ist ein Mitarbeiter zufrieden, fühlt er sich wohl und ist positiv gegenüber dem Unternehmen gestimmt (S. 245). Darin liegt auch der Unterschied zur Arbeitsmotivation. Bei der Arbeitszufriedenheit geht es eher um gefühls- und einstellungsbezogene Aspekte und bei der Arbeitsmotivation vor allem um das Verhalten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Arbeit und Persönlichkeitsentwicklung beschreibt Schaper eine „wechselseitige Beeinflussung von Arbeit und Persönlichkeit im Arbeitshandeln bzw. Berufsverlauf.“ (Schaper, 2007, S. 224). Er beschreibt, dass Personen ihre Entwicklung, ihr berufliches Verhalten sowie ihre Arbeitsumwelt als „handelnde Subjekte“ aktiv mitgestalten (Schaeper, 2007).

Die Messung von Arbeitszufriedenheit als Einstellung kann auf zwei Arten geschehen: (a) als globale Zufriedenheit oder (b) unterschieden nach mehreren Facetten von Zufriedenheit, wobei dies zu einem differenzierten sowie reliableren Ergebnis führt (Nerdinger, 2014).

Die Arbeitszufriedenheit hat häufig einen Einfluss auf die Arbeitsleistung bzw. ist mit selbiger verbunden. Die Beziehung zwischen Arbeitszufriedenheit und Arbeitsleistung ist vielfach erforscht (Six & Felfe, 2004; Weinert, A., 2004). Der von Nerdinger (2014) rezipierte Wert aus der Literatur für den Zusammenhang der globalen Arbeitszufriedenheit mit Leistung liegt bei ca.  $\rho = .30$ , wobei von einer wechselseitigen Beziehung ausgegangen werden kann, die von weiteren Faktoren beeinflusst wird (Six & Felfe, 2004).

### **2.3.2 Empirische Untersuchungen zur Kongruenzhypothese**

Zurück zur Kongruenzhypothese Hollands stellt sich die Frage nach empirischen Belegen für seine Annahme. Eder und Bergmann (2015) resümieren hinsichtlich des Kongruenz-Theorems: Die Passung von Person und Umwelt ist „ein gesicherter Prädiktor für die berufliche Entscheidung. Unzählige Untersuchungen belegen inzwischen, dass sich Angehörige verschiedener Berufe oder Studienrichtungen nach den Holland-Dimensionen erwartungsgemäß unterscheiden.“ (Eder & Bergmann, 2015, S. 22).

Auch Blickle (2014) fasst Metaanalysen zusammen, die Hollands Annahmen bestätigen. Mit höherer Übereinstimmung der persönlichen Interessen mit den Anforderungen des Berufs, stiegen einerseits die Berufszufriedenheit und die Arbeitsleistung, andererseits wurde die Absicht auf einen Berufswechsel geringer.

Anhand ausgewählter empirischer Studien sollen diese Aussagen exemplarisch bestätigt werden.

Schon Bergmann (1998) bestätigte die Validität des Kongruenz-Konstrukts. Mit zunehmender Passung von Interesse und Studienfach wurden die Studierenden zufriedener, erfolgreicher, fühlten sich geringer belastet und zeigten geringere Studienwechsel- und Abbruchtendenzen. Auch Abel (1998) nahm an, dass sich die Suche nach einer angemessenen Arbeitsumwelt passend zu den Interessen einer Person, in der Studienwahl und in den Erwartungen an den späteren Beruf ausdrücken. Er untersuchte die Auswirkungen von Studien- und Berufsperspektiven auf das Studieninteresse bei Studierenden unterschiedlicher Fächer. Die Ergebnisse belegen, dass die Sicherheit, mit der ein Studium oder Beruf gewählt wurde, sowie die Erwartungen an Studium und Beruf einen Einfluss auf das Studieninteresse an der jeweiligen Studienrichtung haben. 40 Prozent der befragten Studierenden waren sich „mehr oder weniger unsicher, ob sie das richtige Studium gewählt haben und den richtigen Beruf anstreben.“ (Abel, 1998, S. 25). Bei Pädagogik liegt der Mittelwert der Sicherheit der Studien- und Berufswahl bei „eher sicher“ mit Tendenz zu „eher unsicher“ (n = 71). Abel vermutet als einen Grund den unterschiedlichen Informationsstand der Studierenden bezüglich des Studiums und der späteren beruflichen Anforderungen. Abel (1998) bestätigt indirekt die Annahme Hollands, dass sich Personen ihren Interessen entsprechende Umwelten suchen, da die intrinsische Berufsorientierung einen Einfluss auf das Interesse hat und Studierende demnach ein Studium wählen, welches sie interessiert. Befragte Studierende der Pädagogik zeigten sich als besonders hoch intrinsisch motiviert. Abel resümiert, dass die Studierenden insgesamt eine vage inhaltliche Vorstellung ihres späteren Berufs haben.

Rolfs (2001) untersuchte anhand des theoretischen Rahmens Hollands die Passung zwischen individuellem Interesse und beruflichen Umwelten aus einer psychologischen Perspektive. Auch seine Ergebnisse sprechen für die Übertragbarkeit von Hollands Kongruenzkonzept. Rolfs (2001) fand in seinen Untersuchungen Hinweise auf die Validität der Interessenskongruenz. Er fand Unterschiede je nach Einsatz der dimensional oder typologischen Kongruenzbestimmung.

Die Ergebnisse einer Studie von Volodina, Nagy und Köller (2015) belegen, dass Arbeitszufriedenheit und berufliche Stabilität eng mit Persönlichkeitsvariablen und beruflichen Interessen verbunden sind. Die beruflichen Interessen sagen in ihrer Studie die Zufriedenheit und den beruflichen Ausstieg stark vorher. Diese Ergebnisse bestätigen ebenfalls die Kongruenzhypothese Hollands.

Nagys (2006) Dissertation bestätigt, dass Interessenskongruenz (als die Übereinstimmung von Interessensprofilen mit den wahrgenommenen Anforderungen des Studiums) ein signifikanter Prädiktor für Studienerfolg (gemessen an der eingeschätzten Studienleistung, der Zufrieden-

heit mit den Studieninhalten und der Intention, das Studium abzubrechen) ist. Interessenkongruenz hängt in fast allen Studiengruppen signifikant mit der Studienzufriedenheit und den Abbruchsintentionen zusammen. Nagy stützt die Theorie Hollands bezüglich des Strebens von Personen nach guter Passung und Interessenskongruenz.

Tarnai (2004) untersuchte den Zusammenhang zwischen Interesse und Studium an der Universität der Bundeswehr in München. Er fand in seiner Studie keinen Zusammenhang zwischen Passung und Studienzufriedenheit. Tarnai interpretiert seine Ergebnisse allerdings so, dass die fehlende Passung seitens der Studierenden nicht wahrgenommen wird oder es keine relevante Bedeutung für diese hat. Er schreibt, da die Fächer der Studenten der Bundeswehr Universität München überwiegend gut zu ihren Interessen passen, lassen sich keine Auswirkungen geringerer Kongruenz messen, was wiederum die Kongruenzhypothese bestätigt. Dieses Fehlen an Kongruenzeffekten interpretiert Tarnai als Bestätigung der Kongruenzannahme. Er geht davon aus, dass Kongruenz durch die eigene Wahl des Studiums oder Berufes selbst herstellbar sei und so häufig in empirischen Studien nur geringe Effekte gemessen werden können. Lediglich dort, wo Kongruenz nicht selbst herstellbar ist, also zum Beispiel durch eine eingeschränkte Studien- und Berufswahl, würden Kongruenzeffekte vorherrschen. Letztlich führt Tarnai (2004) diese Interpretation zu der Frage nach den Bedingungen für Kongruenz, welche in Studien mehr Beachtung finden sollten. Hinsichtlich der Überprüfung der Kongruenz konnten im Fach Pädagogik ca. 51 Prozent der Studierenden zu ihrem tatsächlichen Studiengang zugeordnet werden. Tarnai beschreibt diese Quote als vergleichsweise hoch.

Anknüpfend an die Frage Tarnais nach den Bedingungen von Kongruenz soll dieser abschließend nachgegangen werden. Bergmann (1998, 2011) und Blickle (2014) stimmen in vielen Ansichten hinsichtlich der Bedingungen bzw. den Hindernissen einer kongruenten Berufswahl und damit einer erfolgreichen beruflichen Laufbahn überein.

Für eine kongruente Berufswahl sind ein differenziertes berufliches Selbstkonzept, die Kenntnisse der eigenen berufsbezogenen Fähigkeiten und Interessen sowie klare berufliche Präferenzen notwendig (Bergmann, 1998, 2011; Blickle, 2014). Weiterhin steigert gute berufliche Informiertheit über berufliche Anforderungen und über verschiedene berufliche Umwelten die Chancen auf eine passende Berufswahl (Bergmann, 1998, 2011; Blickle, 2014).

Bergmann (1998) nennt darüber hinaus die psychische Gesundheit, Entscheidungssicherheit und eine hohe subjektive Bedeutsamkeit als relevant für die Berufswahl. Blickle (2014) ergänzt Hindernisse für eine angemessene Berufsfindung, in Form von Erwartungen der sozialen Umwelt an die Person, hinsichtlich der Berufsziele sowie keines Zugangs zu passenden

beruflichen Umwelten aus unterschiedlichen Gründen, zum Beispiel wirtschaftliche Situation oder Diskriminierung.

Abschließen zur Theorie der Person-Umwelt-Passung wird im Folgenden die Berechnung der Kongruenz thematisiert.

### **2.3.3 Kongruenzberechnung**

Kongruenz ist das „Resultat des Matching-Prozesses zwischen Person und Umwelt.“ (Joerin Fux, 2005, S. 19). Joerin Fux (2005) beschreibt es als den Grad der Übereinstimmung, in diesem Fall zwischen einer Person- und einer Umweltcharakterisierung, aufbauend auf der Theorie Hollands. Sie schildert, dass sich bisher wenige geringe Korrelationen zwischen Kongruenz und beruflicher Zufriedenheit belegen lassen. Die Autorin sieht diese Ergebnisse vor allem darin begründet, dass die Operationalisierung von Kongruenz mit unterschiedlichen methodischen Verfahren erfolgte, die eine Vielzahl methodischer Probleme mit sich bringen. Sie fand Zusammenhänge mithilfe des von ihr entwickelten  $N_3$ -Indizes sowie Zusammenhänge zwischen  $r = .20$  und  $r = .30$  für die Passung und Zufriedenheit. Vor allem der Bereich der Tätigkeitsinhalte, als Teil von Berufszufriedenheit, korrelierte mit Kongruenz.

Für die Berechnung der Kongruenz zwischen einer Person und eines Umwelt-Codes gibt es verschiedene Indizes und Formeln. Zu den wichtigsten gehören der Zener-Schuelle-Index und der Iachan-Index (Eder & Bergmann, 2015; Joerin Fux, 2005). Ein neu entwickeltes Übereinstimmungsmaß ist der  $N_3$ -Index nach Joerin Fux (2005). Mit diesem Index wird Kongruenz folgendermaßen berechnet: „Maximale Kongruenz besteht bei drei identischen Dimensionen (Wert 3), gute bei zwei identischen Dimensionen (Wert 2), niedrigere bei einer Dimension (Wert 1) und Inkongruenz bei keiner übereinstimmenden Dimension (Wert 0)“ (Joerin Fux, 2005, S. 263). Diese Kongruenzformel hat mehrere Vorteile gegenüber den oben genannten Verfahren. Dazu gehören die einfache Anwendbarkeit sowie die Unabhängigkeit vom Hexagon-Modell und der Position innerhalb des Codes (Joerin Fux, 2005). Die Unabhängigkeit von der hexagonalen Struktur und damit der Verzicht auf hexagon-basierten Kongruenzformeln hat vor allem den Grund, dass Joerin Fux (2005) in ihrer Dissertation diese Struktur nur teilweise bestätigen konnte.

Nach der Auseinandersetzung mit beruflichen Interessen, der Theorie nach Holland sowie der Person-Umwelt-Passung folgt im Anschluss die Darstellung beruflicher Umwelten der zu untersuchenden Gruppe, der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern. Diese Absolventengruppe ist von besonderem Interesse, da das spätere berufliche Tätigkeitsfeld sehr heterogen ist (Fuchs, 2003), sodass vermutlich gerade in diesem Bereich tiefer-

gehendes Wissen über spätere berufliche Umwelten und damit über Möglichkeiten und Anforderungen des Berufslebens besonders relevant sind.

## **2.4 Berufliche Umwelten von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern**

Der Übergang vom Studium in den Beruf ist für Absolventinnen und Absolventen aller Fachrichtungen ein Thema und geht nicht selten mit Ungewissheit und Schwierigkeiten einher (Bührmann, 2007). Daher sollte bereits das Studium als Antizipationsphase gesehen und genutzt werden, in der eine erste, zum Teil unbewusste Auseinandersetzung, Planung und Initiierung des beruflichen Übergangs stattfindet. Bührmann (2007) beschäftigt sich mit dem Berufseinstieg von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern. Er beschreibt das Einholen realistischer Informationen über den Arbeitsmarkt und über das angestrebte Tätigkeitsfeld als förderlichen Faktor für einen erfolgreichen Übergang ins Berufsleben dieser Absolventengruppe. Einblicke in die Arbeitsmarktsituation mithilfe empirischer Daten, beispielsweise mit dem Diplom-Pädagogen-Survey 2001 (Krüger et al., 2003), dem Datenreport Erziehungswissenschaft (Koller, Faulstich-Wieland, Weishaupt & Züchner, 2016; Tillmann, Rauschenbach, Tippelt & Weishaupt, 2008) oder den vielen Studien des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)<sup>3</sup> zur Absolventenforschung (z.B. Briedis, 2007) helfen, einen realistischen und tiefgreifenden Einblick zu vermitteln. Eine „vollständige Wahrnehmung“ und konstruktive Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten des Arbeitsmarktes im Studium sind wichtig, „um sich ein realistisches Bild von dem angestrebten Berufsfeld zu machen“ (Bührmann, 2007, S. 6).

Auch für die vorliegende Arbeit ist ein umfassendes Berufsbild der Erziehungswissenschaft anhand bestehender Informationen essenziell. In der Theorie Hollands spielen Tätigkeiten, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wertorientierungen innerhalb des Konzeptes der beruflichen Umwelt eine Rolle, sodass diese bereits definierten Konstrukte in diesem Kapitel auf die Gruppe der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern übertragen werden. Diese Informationen setzen sich mit weiteren Aspekten zur Arbeitsmarktsituation, Arbeits- und Tätigkeitsfeldern, Studienwahlmotiven und der Berufszufriedenheit zu einem Berufsbild von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern zusammen. Dabei interessieren weniger die betrieblichen Strukturen, die Voraussetzungen oder Rahmbedingungen der beruflichen Tätigkeit.

---

<sup>3</sup> vormalis Hochschul-Informations-System GmbH (HIS)

Zum Verhältnis der Begriffe „Pädagogik“ und „Erziehungswissenschaft“, beschreibt Gudjons (2012), dass der ursprüngliche Begriff der Erziehungswissenschaft den Wissenschaftscharakter betont, wohingegen der Begriff Pädagogik für (eine Ausbildung in der) Erziehungspraxis steht. Der Autor spricht damit das Verhältnis von wissenschaftlicher Theorie und pädagogischem Handeln an. Gudjons (2012) schreibt jedoch weiter: „Seit einigen Jahrzehnten ist es üblich, dass die beiden Begriffe *Pädagogik* und *Erziehungswissenschaft* als identische Begriffe nebeneinander verwendet werden. Das scheint sich heute mehr und mehr durchzusetzen.“ (S. 21), [Hervorhebung im Original].

In der vorliegenden Arbeit werden zwar Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge untersucht und damit der Bezug zur Wissenschaft der Disziplin verdeutlicht. Bei Betrachtung des Übergangs dieser Absolventinnen und Absolventen in den Berufen verschwimmen diese Grenzen jedoch, wie Gudjons (2012) bereits anspricht. Werden im Laufe der Arbeit Werke anderer Autoren beschrieben, werden grundsätzlich die dort verwendeten Begrifflichkeiten übernommen. Vor der Bologna-Reform war überwiegend von Diplom-Pädagogen als Bezeichnung der Absolventinnen und Absolventen des Diplomstudiums die Rede. Auch das Survey von Krüger und Rauschenbach (2003) trägt den Titel „Diplom-Pädagogen-Survey“. Auch 2016 haben neun Prozent aller Bachelor- und Masterstudiengänge die Studiengangbezeichnung „Pädagogik“ (Grunert, Ludwig, Radhoff & Ruberg, 2016). In der Literatur wird der oben genannte Unterschied der Begriffe nicht immer deutlich, sodass die eingangs von Gudjons zitierte Aussage der Gleichartigkeit der Begriffe gilt.

#### **2.4.1 Berufsbild und Arbeitsmarkt „Erziehungswissenschaft“**

##### *Zahlen und Fakten/Entwicklung des Faches*

Seit den 1970er-Jahren wächst die Anzahl der Sozial- und Erziehungsberufe in Deutschland stetig an (Gudjons, 2012; Krüger & Rauschenbach, 2003, 2004b). Die Profile, Tätigkeitsfelder und Studiengänge von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern weisen eine hohe Heterogenität auf (u.a. Bührmann, 2007; Groß, 2006; Koller, Hascher, et al., 2016; Pfuhl, 2010). Gudjons (2012) beschreibt Erziehungswissenschaft als „ein unübersichtliches Gebiet“ (S. 19), welches in den letzten Jahren umfangreich geworden sei und einen zusammenfassenden Überblick unmöglich mache. Eine Gliederung oder Systematik der Erziehungswissenschaft sei nicht umsetzbar, da diese mit den Gegebenheiten bzw. institutionellen Bedingungen der Hochschulen verbunden sind. Gudjons (2012) erklärt weiter: „Pluralität, ja ‚Zersplitterung‘ kann aber auch gelesen werden als Anzeichen dafür, dass die Erziehungswis-

senschaft gleichsam seismographisch auf sich ständig wandelnde gesellschaftliche Problemlagen reagiert.“ (S. 20).

Die pädagogische Berufsarbeit unterliegt in der Tat gesellschaftlichen Veränderungen und Entwicklungen, die neue Anforderungen entstehen lassen. Schütz (2009) nennt dafür einige Beispiele: Der demografische Wandel führt zu einer neuen Zielgruppe der „Generation 50 plus“; die Zunahme fremdsprachiger Kinder zu einem notwendig höheren Maß an Engagement und interkultureller Kompetenz; außerdem fordern die Technologisierung und neue Medien Fachkompetenz und neue Lehr-, Lernarrangements vom pädagogischen Personal (Schütz, 2009).

Aufgrund der Expansion des pädagogischen Arbeitsmarktes herrscht eine Debatte über die Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit (u.a. Grunert & Krüger, 2003; Grunert & Krüger, 2004; Gudjons, 2012; Schützenmeister, 2008). Die „Entgrenzung des Pädagogischen“ meint vor allem die Ausdehnung der Pädagogik auf nahezu alle Alters- und Lebensbereiche sowie die Expansion des Bildungswesens (Grunert & Krüger, 2003; Schützenmeister 2008). Dazu gehören auch „Ausdifferenzierungsprozesse pädagogischer Institutionen, Tätigkeitsfelder, AdressatInnengruppen“ (Grunert & Krüger, 2003, S. 281) und damit die Ausweitung des Arbeitsmarktes für soziale Berufe. Gudjons (2012) spricht von einer Überschneidung mit anderen Berufen an den Grenzen.

Krüger und Rauschenbach (2003, 2004a) legen die seit den 1980er-Jahren wachsenden Einschreibungs-, Studierenden- und Absolventenzahlen dar, die für Erziehungswissenschaft als Massenfach sprechen. Die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft ist mittlerweile „fester Bestandteil sozialwissenschaftlicher Universitätsstudiengänge“ (Krüger & Rauschenbach, 2004, S. 111). Eine detaillierte Geschichte des Studiengangs wird im Detail bei Krüger und Rauschenbach (2003) beschrieben.

Krüger & Rauschenbach 2003 führten eine bundesweite Befragung von Absolventinnen und Absolventen des damaligen Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft im Jahr 2001 das Diplom-Pädagogen-Survey, durch. Sie untersuchten Bedingungen und Einschätzungen des Studiums, Berufseinmündung, Beschäftigungssituation und berufliches Selbstverständnis und befragten insgesamt 3233 Studierende aus 42 Universitäten. Die Pädagogik gehört zu den zehn größten Universitätsfächern Deutschlands (Grunert & Krüger, 2003) und ist aus der Fächerlandschaft nicht mehr wegzudenken (Huber, 2004). Auch im Jahr 2016 erfreut sich das Studienfach nach wie vor großer Beliebtheit und besitzt eine hohe Attraktivität bei den Studierenden, was sich unter anderem in der Quantität der Studierenden ausdrückt. Die Zahlen haben sich seit der Veröffentlichung des Diplom-Pädagogen-Survey im Jahr 2001 natürlich

verändert. Mittlerweile ist die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge bundesweit und flächendeckend erfolgreich abgeschlossen (Koller, Hascher, et al., 2016). Folglich werden in Tabelle 2.1 die Zahlen der Bachelor- und Masterstudierenden, in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen, im Vergleich mit den Diplom-Studierenden im Wintersemester 2000/2001 verglichen. Als Zwischenvergleich, zehn Jahre nach dem Diplom-Pädagogen-Survey, wurde das Wintersemester 2010/2011 zusätzlich aufgenommen. Die Häufigkeiten verstehen sich inklusive der Studierenden der Sonderpädagogik und des Sozialwesens (ohne Fachhochschule), damit die Vergleichbarkeit mit dem Wintersemester des Jahres 200/2001 gewährleistet werden kann.

Die Studierendenzahlen steigen deutlich erkennbar stetig an. Die Anzahl Studierender ist seit Durchführung des Diplom-Pädagogen-Survey um mehr als 10.000 gestiegen. Dies zeigt sich gleichermaßen in den Zahlen der Studienanfängerinnen und -anfänger sowie in den Zahlen der Absolventinnen und Absolventen. Seit 2011 haben mehr Absolventinnen und Absolventen mit Bachelor- als mit traditionellen Abschlussprüfungen abgeschlossen (Kerst, Wolter & Züchner, 2016). Trotzdem gibt es aktuell immer noch Absolventinnen und Absolventen traditioneller Studiengänge.

Koller, Hascher, et al. (2016) haben festgestellt, dass die Umstellung der Studienstruktur zu einer Ausdifferenzierung der Studiengänge führt. Für das Fachgebiet der Erziehungswissenschaft (Bachelor und Master) in Deutschland existieren insgesamt 190 Studiengänge an 63 Universitäten und Hochschulen mit 90 verschiedenen Bezeichnungen (sowohl generalisierte als auch spezialisierte Studiengänge). Im aktuellen Datenreport Erziehungswissenschaft werden von Grunert et al. (2016) die verschiedenen Studienfachbezeichnungen aufgeführt. Dabei tragen ca. 24 Prozent aller Bachelor- und Masterstudiengänge die Studienfachbezeichnung „Erziehungswissenschaft(en)“ ( $n_{BA} = 30$ ;  $n_{MA} = 15$ ). Die Bezeichnung „Pädagogik“ ist in neun Prozent aller Bachelor- und Masterstudiengänge ( $n_{BA} = 13$ ;  $n_{MA} = 4$ ) vorhanden. Insgesamt sieben Prozent der Studiengänge nennen sich „Bildungswissenschaft(en)“ ( $n_{BA} = 5$ ;  $n_{MA} = 9$ ) und ebenfalls sieben Prozent „Erziehungs- und Bildungswissenschaft(en)“ ( $n_{BA} = 4$ ;  $n_{MA} = 6$ ). Bis auf einen weiteren Studiengang namens „Pädagogik/Bildungswissenschaft“ sind die restlichen 54 Prozent der Studiengänge ( $n_{BA} = 33$  und  $n_{MA} = 70$ ) spezialisierte bzw. themenbezogene Studiengänge. Die Autoren weisen darauf hin, dass die Zuordnung lediglich aufgrund des Namens und nicht der Inhalte des Studienganges vorgenommen wird. Die große Heterogenität der Studiengänge macht deutlich, „dass ein hoher Bedarf an grundlegenden und qualitativ hochwertigen Informationen zum Studium der Erziehungswissenschaft besteht.“ (Koller, Hascher, et al., 2016, S. 11).

Tabelle 2.1: Anzahl Studierender in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen in Deutschland, unterteilt in Bachelor (BA), Master (MA) und Diplom/Magister (Kerst, Rauschenbach, Wolter & Züchner, 2008, S. 42f.; Middendorff, Ortenburger, Wolter & Züchner, 2016, S. 72-74)

	WS 2000/01	WS 2010/11	WS 2014/2015
Studienanfänger(innen) – BA	-	9.410	12.064
Studienanfänger(innen) – MA	-	3.760	4.826
Studienanfänger(innen) – Diplom/Magister	7.789	-	-
Studierende – BA	-	25.767	38.409
Studierende – MA	-	8.243	13.314
Studierende – Diplom/Magister	49.407	-	-
Absolvent(inn)en <sup>4</sup> – BA	-	4.566	5.933
Absolvent(inn)en – MA	-	1.234	2.652
Absolvent(inn)en – Diplom/Magister	4.412	3.870	1.352

Der Datenreport 2016 (Koller, Faulstich-Wieland, et al., 2016) liefert weitere aktuelle Informationen zu Studiengängen, Standorten, Studieninhalten, Strukturen, Personal, Forschung etc., die an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden können.

#### *Arbeitsmarktlage und Berufseinmündung*

Nach Untersuchungen der Bundesagentur für Arbeit (2015) verfügen im Jahr 2013, 213.000 der Erwerbstätigen in Deutschland einen Studienabschluss der Erziehungswissenschaft. Im Vergleich zur Anzahl der erwerbstätigen studierten Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler des Jahres 2004 ist die Zahl während dieses Zeitraums um ca. ein Fünftel gestiegen. Von diesen Erwerbstätigen ordneten jedoch lediglich 52.000 Personen ihre Tätigkeit zu erziehungswissenschaftlichen Berufen zu. Die Anzahl der Berufseinstiger ist steigend (Bundesagentur für Arbeit, 2015).

Die Zahl der Arbeitslosen, die eine Tätigkeit als Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler anstreben, liegt bei durchschnittlich 1.800 Personen im Jahr (Bundesagentur für Arbeit, 2015). Daneben suchen jährlich weitere 700 Arbeitslose mit einem erziehungswissenschaftlichen Abschluss eine Tätigkeit in verwandten oder auch fachfremden Bereichen. Insgesamt ist eine Arbeitslosenquote unter zwei Prozent für Absolventinnen und Absolventen der Erziehungswissenschaft aber als gering anzusehen (Bundesagentur für Arbeit, 2015). Ein Problem stellt die Ausschreibung von Stellenangeboten für Erziehungswissen-

<sup>4</sup> bestandene Abschlussprüfungen

schaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler dar. Diese sind oftmals nicht eindeutig diesem Fachgebiet zuzuordnen, was die Identifizierung passender Jobangebote erschwert. Der Bundesagentur für Arbeit (2015) konstatiert außerdem, dass ein sehr hoher Anteil der gemeldeten Stellen befristet ist (60 Prozent).

Bereits das Diplom-Pädagogen-Survey (2001) zeichnete ein positives Bild der Einmündung von Pädagoginnen und Pädagogen in den Arbeitsmarkt (Kleifgen & Züchner, 2003). Die Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen (83 Prozent) ist zweieinhalb bis fünf Jahre nach dem Abschluss erwerbstätig geworden. Darüber hinaus sind die Ursachen für die Nicht-Erwerbstätigkeit oft in Elternzeit und Familienarbeit begründet (Koller, Hascher, et al., 2016). Kleifgen und Züchner (2003) sprechen den Zahlen nach von einer „guten“ Arbeitsmarktlage von Pädagoginnen und Pädagogen. Diese entspricht in etwa der Situation von Akademikerinnen und Akademikern insgesamt. Dieses Bild hat sich auch im Jahr 2016 nicht verändert (Koller, Hascher, et al., 2016).

## **2.4.2 Arbeits- und Tätigkeitsfelder**

### *Arbeitsfelder/Branchen*

Eine zentrale Beschreibung von Feldern pädagogischer Berufsarbeit stammt von Fuchs (2003) aus dem Diplom-Pädagogen-Survey von 2001 (Krüger et al., 2003). Fuchs systematisiert berufliche Felder von Pädagoginnen und Pädagogen hinsichtlich Tätigkeiten und Arbeitsfelder, die sie in jeweils pädagogische und nicht-pädagogische Bereiche unterteilen. Daraus ergeben sich vier Felder pädagogischer Berufsarbeit, die in Abb. 2.4 dargestellt werden.

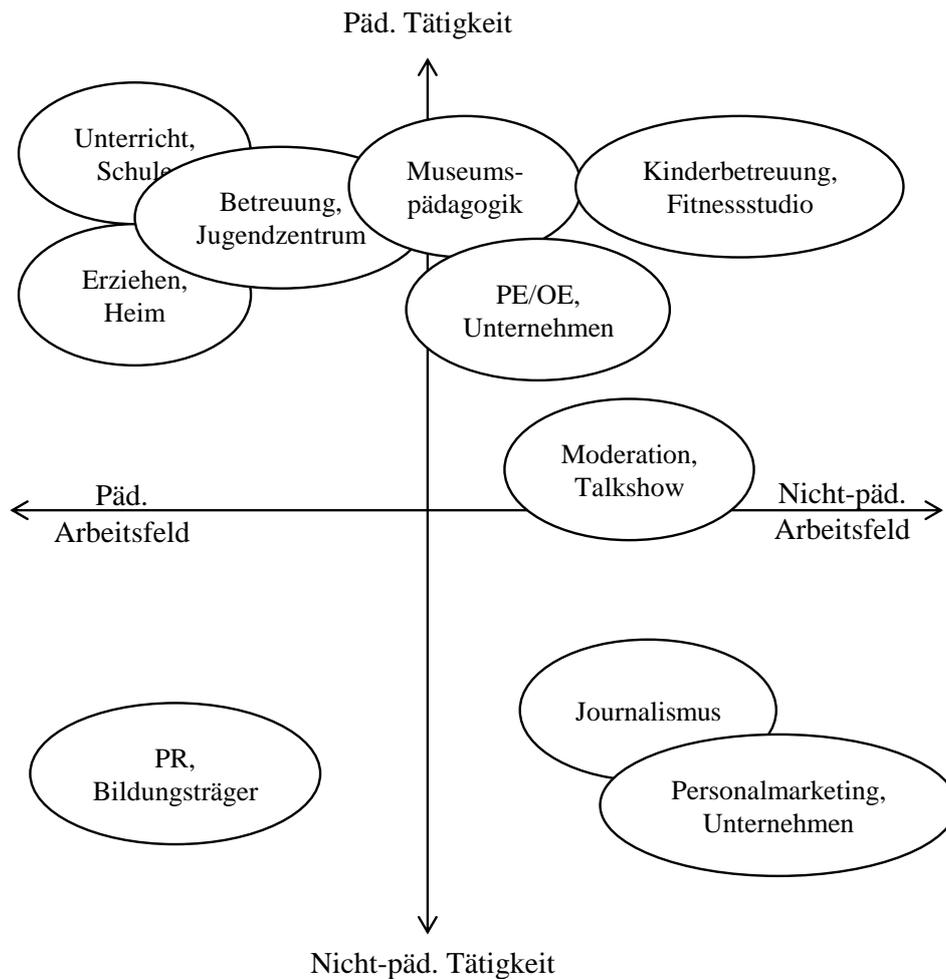


Abbildung 2.4: Systematisierung pädagogischer Berufsarbeit nach Fuchs (2003, S. 188)

Als zentrales Unterscheidungsmerkmal pädagogischer Arbeitsfelder von nicht-pädagogischen nennt Fuchs den Adressatenbezug, deren Ausrichtung auf „Aspekte der Erziehung oder Bildung, des Lernens oder der Hilfe, in jedem Fall aber der Personenänderung“ (Fuchs, 2003, S. 187) und das Vorhandensein eines hohen Anteiles von Pädagoginnen und Pädagogen in diesem Bereich abzielt. Zudem beschreibt sie „die Verortung beruflichen Handelns in eigens zum Zwecke der Erreichung pädagogischer Ziele eingerichteten Institutionen und Organisationen“ (Fuchs, 2003, S. 187) als Merkmale pädagogischer Arbeitsfelder.

Fuchs merkt an, dass sowohl bei der Zuordnung der Tätigkeiten als auch der Arbeitsfelder Unklarheiten in Kauf genommen werden müssen. Ein Grenzbeispiel ist die pädagogische Arbeit in Museen.

Kleifgen und Züchner (2003) stellen ebenfalls im Rahmen des Diplom-Pädagogen-Surveys 2001 eine Systematisierung innerhalb der Arbeitsfelder zu größeren Arbeitsbereichen zusam-

men, siehe Abbildung 2.5. Diese Einteilung soll als Konstrukt verstanden werden und folgt der Logik, die Studienrichtungen bzw. -schwerpunkte in den Arbeitsbereichen abzubilden.

Pädagogische Arbeitsfelder		
<p><i>Soziale Arbeit</i></p> <p>Hilfen zur Erziehung Jugendarbeit/ Jugendbildungsarbeit Jugendsozialarbeit/ Jugendberufshilfe Institutionalisierte Beratung Kindertagesbetreuung Drogenhilfe Bewährungshilfe Soziale Arbeit mit spez. Zielgruppen Sozialgerontologie/ Altenhilfe Sozialverwaltung Soz. Arb. im Krankenhaus Betriebliche Sozialarbeit</p>	<p><i>Erwachsenenbildung</i></p> <p>Berufliche Wiedereinglied. Allg. Erwachsenenbildung Polit. Erwachsenenbildung Eltern- u. Familienbildung Betriebl. Aus- u. Weiterbildung Überbetriebl. berufl. WB Personalentwicklung/OE</p> <p><i>Forschung/Wissenschaft</i></p> <p>Lehre/Forschung an Universitäten Lehre/Forschung an FH Forschung an außer-univ. Forschungsinstituten</p>	<p><i>Rehabilitation</i></p> <p>Arbeit mit Behinderten Arb. mit psych. Kranken Ges.-heitserz./-förderung Psycholog. und therapeut. Arbeitsbereiche</p> <p><i>Sonst. päd. Arbeitsfelder</i></p> <p>Frauenspezif. Arb.-felder Referententätigkeit Interkult. Arbeit/ Arbeit mit MigrantInnen Kultur- u. Freizeitarbeit/ Medienpädagogik Supervision Schule Unterricht an Schulen Schulaufsicht/-verwalt. sonstiges Arbeitsfeld</p>
Nicht-pädagogische Arbeitsfelder		
<p><i>Informationstechnologie</i></p> <p>Internet/Neue Medien EDV-Bereich</p> <p><i>Kultur</i></p> <p>Dokumentationsstellen/ Museen/Bibliotheken Kultur-/Kulturmanagement</p>	<p><i>Öffentlichkeitarbeit</i></p> <p>Journalismus/Medienarbeit Presse/Öffentlichkeitsarbeit Verlagswesen Marketing/Werbung/ Marktforschung</p>	<p><i>Sonst. nicht-päd. Arb.-felder</i></p> <p>Tourismus Kaufm. Bereich/Verwalt. Unternehmensberatung Personalwesen Sonstige nicht-päd.</p>

Abbildung 2.5: Zuordnung der Arbeitsfelder zu den Arbeitsbereichen (Kleifgen & Züchner, 2003, S. 77)

Die Kategorie der sozialen Arbeit stellt im Fachgebiet der Erziehungswissenschaft den größten Anteil an Arbeitgebern, mit einem Drittel an Beschäftigten (32 Prozent), dar. An zweiter Stelle steht, zur Überraschung der Autoren, mit 21 Prozent der Bereich der Rehabilitation. Erst danach folgt Erwachsenenbildung mit 17 Prozent der Beschäftigten, vor Schule (sechs Prozent) und Forschung/Wissenschaft (vier Prozent). Die am häufigsten genannten Teilarbeitsfelder der aktuellen Erwerbstätigkeit sind Hilfen zur Erziehung (neun Prozent), Arbeit mit Behinderten (neun Prozent), berufliche Wiedereingliederung (acht Prozent), sonstige psychologische und therapeutische Arbeitsfelder (sieben Prozent) und Jugendarbeit

(sechs Prozent) (Kleifgen & Züchner, 2003, S. 75). Diese Übersicht zeigt, dass die Arbeitsfelder stark ausdifferenziert sind. Gleichzeitig wird in den Ergebnissen deutlich, dass 89 Prozent der Befragten tatsächlich in pädagogischen Arbeitsfeldern arbeiten und lediglich elf Prozent in nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern. Zu den nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern gehören: Personalwesen (zwei Prozent), kaufmännischer Bereich/Verwaltung (zwei Prozent) und Journalismus/PR/Medienarbeit (ein Prozent).

Krüger und Rauschenbach (2003, 2004a) stellen demzufolge fest, dass „ein Ausweichen oder Abwandern aus einschlägigen pädagogischen Arbeitsfeldern“ (S. 28) und damit eine pädagogische Entgrenzung nicht zu beobachten sind.

Eine andere Untersuchung im Rahmen des Datenreports 2008<sup>5</sup> zeigt ein ähnliches Bild (Kerst, Rauschenbach, Weishaupt, Wolter & Züchner, 2008). Untersucht wurden der ausgeübte Beruf und die Branche, anhand der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005, ca. ein bis anderthalb Jahre nach dem Abschluss, Tabelle 2.2.

Tabelle 2.2: Ausgeübter Beruf und Branche der Erwerbstätigkeit von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern (in Prozent), HIS Absolventenpanel, Jahrgang 2005, n = 160, (Kerst, Rauschenbach, Weishaupt, et al., 2008, S. 82).

Ausgeübter Beruf	Prozent	Wirtschaftszweig	Prozent
Sozialarbeiter, -pädagoge	26	Soziale Dienstleistungen (z. B. Jugend- und Altenpflege)	31
Lehrer (allgemein-/berufsbildende Schulen, Erwachsenenbildung)	12	Private Aus- und Weiterbildung	13
Erziehungswissenschaftler	9	Sonstige Dienstleistungen	8
Arbeits- und Berufsberater	8	Schulen	8
Heilpädagogen	7	Gesundheitswesen	8
Erzieher	6	Hochschulen	6
Sonstige	32	Berufs- Wirtschaftsverbände, Parteien, Vereine, Internat. Organisationen	6
		Kirchen, Glaubensgemeinschaften	6
		Allgemeine öffentliche Verwaltung	5
		Sonstige	9

Der am häufigsten genannte Beruf ist der des Sozialarbeiters, -pädagogen und die am häufigsten aufgezeigte Branche die der sozialen Dienstleistungen (zum Beispiel Jugend- und Alten-

<sup>5</sup> Im Datenreport Erziehungswissenschaft 2016 gibt es keine aktuelleren Zahlen zur Verbleibforschung. Die berichteten Informationen entsprechen dem aktuellen Stand (März 2016), (Kerst et al., 2016).

pflege). Dieses Ergebnis stimmt mit der Darstellung des Diplom-Pädagogen-Survey (Kleifgen & Züchner, 2003) überein. Die hier erfragten Branchen sind jedoch deutlich größer gefasste Bereiche als die bereits genannten Arbeitsbereiche. Bei ersterem bleibt in Teilen unklar, welche Bereiche sich genau darunter verbergen (zum Beispiel sonstige Dienstleistungen). Der zweitgrößte Bereich des Survey, die Rehabilitation, könnte demnach in den sozialen Dienstleistungen enthalten sein. Übereinstimmend folgt jedoch die private Aus- und Weiterbildung (bzw. Erwachsenenbildung), vor Schulen und Hochschulen mit ähnlichen Häufigkeitsangaben.

Die Bundesagentur für Arbeit (2016) nennt in einer aktuellen Darstellung des Studiengangs Erziehungs- und Bildungswissenschaft mit dem Diplom-Pädagogen-Survey (2001) vergleichbare und weitgehend übereinstimmende berufliche Felder für Absolventinnen und Absolventen. Alle Angaben der Bundesagentur für Arbeit finden sich im Diplom-Pädagogen-Survey wieder, wobei letztere Darstellung eine deutlich höhere Differenziertheit aufweist. Das bedeutet, die Ergebnisse des Survey behalten auch heute noch ihre Aktualität. Auch die Auswertungen des Datenreports (2008) stimmen mit der des Diplom-Pädagogen-Survey überein. Die Arbeitsbereiche des Datenreports wurden allerdings deutlich abstrakter erfasst und dargestellt.

### *Tätigkeiten*

Die bereits dargestellte Systematisierung von Fuchs unterscheidet zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Arbeits- und Tätigkeitsfeldern. Dabei beschreibt Fuchs eine Tätigkeit dann als pädagogisch in einem eher „engeren Sinne“, wenn sie „(a) einer bestimmten Handlungslogik folgt [...], (b) auf ein bestimmtes Ziel, nämlich die Begleitung von lebenslangen Lern-, Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen ausgerichtet ist und (c) im Rahmen pädagogischer Beziehungsarbeit [...] in direkter Interaktion zwischen PädagogInnen und KlientInnen/AdressatInnen stattfindet“ (Fuchs, 2003, S. 185). Tätigkeiten mit diesen Merkmalen beschreibt Fuchs als genuin pädagogisch und zählt dazu „Unterrichten“, „Erziehen“, „Betreuen/Helfen“ und „Beraten“.

Mit pädagogischen Berufen bzw. pädagogischer Berufstätigkeit und den Grundformen pädagogischen Handelns (unter anderem Unterrichten) befassen sich unter anderem Koring (1992), Schützenmeister (2008) oder Giesecke (2003) detaillierter, was an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt wird.

Von den oben genannten pädagogischen Tätigkeiten, lassen sich fachübergreifende Tätigkeiten wie „Entwickeln“, „Organisieren“ und „Planen“ abgrenzen. Diese Tätigkeiten werden zur Organisation und Konzeption pädagogischer Arbeit benötigt, sind aber gleichermaßen charakteristisch für andere akademische Berufe. Diese fachübergreifenden Tätigkeiten werden zu

(indirekten) pädagogischen Tätigkeiten, wenn sie zur Organisation pädagogischer Tätigkeiten dienen. Sie geben darüber hinaus Hinweise auf Schlüsselkompetenzen, die berufsübergreifend eingesetzt werden können.

Als dritte Gruppe können fachfremde Tätigkeiten unterschieden werden, deren substanzieller Kern anderen Berufsgruppen zugeordnet werden kann, zum Beispiel das Therapieren oder Anwenden von Gesetzen oder Vorschriften (Fuchs, 2003). Etwa die Hälfte der im Diplom-Pädagogen-Survey befragten Pädagoginnen und Pädagogen geben an, organisatorische, planerische und konzeptionelle Tätigkeiten seien charakteristisch für ihre Arbeit (Fuchs, 2003), siehe Tabelle 2.3. Auch das „Entwickeln/Konzipieren“ wird mit 47 Prozent als eine Tätigkeit genannt. Von den fachübergreifenden Tätigkeiten liegt lediglich der „Umgang mit Menschen“ mit ca. 66 Prozent davor.

Tabelle 2.3: Tätigkeiten von Diplom-Pädagoginnen und -pädagogen, (in Prozent; n = 3.078), (Diplom-Pädagogen-Survey 2001, Fuchs 2003, S. 189)

Tätigkeiten	Trifft zu (in %)	Teils, teils (in %)	MW (in %)
<i>Pädagogische Tätigkeiten</i>			
Beraten	67,1	25,6	2,6
Erziehen	35,6	29,5	2,01
Helfen/Betreuen	35,2	30,4	2,01
Lehren/Unterrichten/Ausbilden	31,3	31,6	1,94
<i>Fachübergreifende Tätigkeiten</i>			
Publikumsverkehr/Umgang mit Menschen	66,1	23,5	2,56
Verwalten/Organisieren/Koordinieren	56,7	33,4	2,47
Planen/Disponieren	49,7	37,0	2,36
Informieren	44,3	43,9	2,33
Entwickeln/Konzipieren/Projektieren	46,9	37,5	2,31
Werben/Präsentieren/Öffentlichkeitsarbeit	31,1	39,9	2,02
Verhandeln	27,5	42,7	1,98
Überwachen/Kontrollieren	24,5	35,6	1,84
Finanzmittel verwalten	21,9	27,5	1,71
Personal führen, leiten	22,6	20,5	1,66
<i>Fachfremde Tätigkeiten</i>			
Gesetze/Vorschriften anwenden	28,6	38,3	1,95
Künstlerisch oder gestalterisch tätig sein	14,7	33,4	1,63
Therapieren	18,2	19,8	1,56
Pflegen	7,3	11,0	1,26
Handwerklich tätig sein	4,1	16,8	1,25
Dolmetschen/Übersetzen/Korrespondieren	4,6	14,1	1,23
Programmieren	1,9	7,2	1,11

Quelle: Diplom-Pädagogen-Survey 2001

Skala: 1 = trifft nicht zu bis 3 = trifft zu

Erst danach folgen die genuin pädagogischen Tätigkeiten „Erziehen“, „Helfen/Betreuen“ und „Unterrichten“, wobei „Beraten“ einen höheren Stellenwert einnimmt, sogar vor den genannten fachübergreifenden Tätigkeiten. Die „klassische Tätigkeit von Unterricht und Lehre [scheint] nur in den Bereichen der Weiterbildung und der Hochschule eine größere Rolle [zu spielen].“ (Krüger & Rauschenbach, 2004a, S. 28).

Eine bildliche Zusammenfassung der Arbeits- und Tätigkeitsfelder findet sich auf der Internetseite „Studium.org – dem Offiziellen Studienportal der Fachgesellschaften“ (siehe auch Koller, Hascher, et al., 2016). Im Fall Erziehungswissenschaft ist die Fachgesellschaft, die „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE). Das Portal bietet Informationen rund um das Studium, unter anderem um die Erziehungswissenschaft, und ermöglicht das Stellen von Fragen, die Expertinnen und Experten beantworten. Fabian Kessel gibt eine Antwort auf eine von fünf grundlegenden Fragen „Was fängt man damit an?“:

„Wer Erziehungswissenschaft studiert, hat im Beruf zumeist mit Menschen zu tun. Ob das Kinder oder alte Menschen, Mädchen oder Jungen, Berufstätige oder Menschen mit Migrationsgeschichte sein werden, ist allerdings davon abhängig, welche Interessen man hat und wo man sich nach einer Berufstätigkeit umschaute. Einige Absolvent/innen der Erziehungswissenschaft arbeiten aber nicht direkt mit Menschen zusammen, sondern sind in der Verwaltung einer Kommune oder dem Ministerium eines Bundeslandes für die Bildungsplanung oder das Sozialwesen zuständig; andere sind als selbstständige Berater pädagogischer Organisationen tätig oder forschen zu erziehungswissenschaftlichen Themen in der Bildungs-, der Jugendhilfe- oder der Migrationsforschung an an [sic!] Hochschulen oder in Forschungsinstituten.“  
(Kessl, 2016)

Kessl (2016) zeichnet mit dieser Antwort ein umfangreiches und informatives Bild der pädagogischen Berufsfelder. Auch in der Literatur wird der Umgang mit Menschen als zentrale Tätigkeit von Pädagoginnen und Pädagogen genannt (unter anderem Fuchs, 2003; Groß, 2006). Neben dem Umgang mit Menschen unterschiedlicher Zielgruppen beschreibt Kessl verwaltende, beratende oder forschende Tätigkeiten. Dabei betont er, die Art der Tätigkeit hänge vom jeweiligen Interesse einer Person ab. Zusammenfassend zeigt sich eine sowohl inhaltlich als auch beruflich breite Vielfalt der Erziehungswissenschaft.

### **2.4.3 Berufliche Kenntnisse**

Neben den Tätigkeiten und Aufgaben sind die benötigten Kompetenzen der zu untersuchenden Absolventengruppe von Bedeutung.

Grunert und Krüger (2003) untersuchen im Rahmen des Diplom-Pädagogen-Survey empirisch die Wichtigkeit von Kenntnissen in pädagogischen und nicht-pädagogischen Arbeitsbereichen. Die Kenntnisse werden erneut in „Pädagogische Kenntnisse“, „Pädagogik-

übergreifende Kenntnisse“ und „Nicht-pädagogische Kenntnisse“ eingeteilt. Ihre Ergebnisse sind in Tabelle 2.4 dargestellt. Kenntnisse im Sinne von Sach- bzw. Fachkenntnissen werden als Teilaspekt von fachlichen Kompetenzen verstanden (wie in Kapitel 2.1.2 definiert).

Die Autoren stellen fest, dass pädagogische Kenntnisse auch in nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern eine Rolle spielen. Vor allem pädagogische Handlungsmethoden (wie Gruppenarbeit, Kurs- und Seminarmethoden) sind für 43 Prozent der in nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern tätigen Personen relevant. Dagegen sind pädagogisches Fachwissen und Grundlagenwissen in diesen Feldern weniger von Bedeutung, dafür in den pädagogischen Feldern umso mehr (Grunert & Krüger, 2003).

Bei den pädagogik-übergreifenden Kenntnissen ergeben sich größere Überschneidungen beider Arbeitsfelder, vor allem bei den Verwaltungskenntnissen bzw. dem Wissen über administrative Abläufe sowie den juristischen Kenntnissen, die in beiden Bereichen gleichermaßen bedeutsam sind (Grunert & Krüger, 2003). Bedeutsam für pädagogische Arbeitsfelder sind vor allem psychologische Kenntnisse und Beratungsmethoden, die gleichwohl für Absolventinnen und Absolventen nicht pädagogischer Bereiche eine Rolle spielen. In letzterem ist besonders betriebswirtschaftliches Managementwissen relevant, welches immerhin noch 28 Prozent der in pädagogischen Arbeitsfeldern Tätigen als wichtig angeben (Grunert & Krüger, 2003).

Das Wissen in EDV bzw. den neuen Medien als nicht-pädagogische Kenntnisse werden in beiden Bereichen als wichtig eingeschätzt, in den nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern jedoch deutlich häufiger. Auch Englischkenntnisse spielen in den nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern eine größere Rolle als im pädagogischen Bereich (Grunert & Krüger, 2003).

Grunert und Krüger (2003) konstatieren, dass in den pädagogischen Arbeitsfeldern vor allem Beratungstätigkeiten und -kenntnisse sowie organisationsbezogene und administrative Tätigkeiten und Kenntnisse einen sehr großen Teil der Berufstätigkeit ausmachen. Mehr sogar als die Kerntätigkeiten „Erziehen“, „Unterrichten“, und „Helfen“. Krüger und Rauschenbach (2004a), nennen zwei Grundmuster an Tätigkeiten „Beratung auf der einen sowie Organisationsentwicklung und Planung auf der anderen Seite.“ (S. 28). In den nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern sind vor allem Wissensvermittlungstätigkeiten, Planung und Handlungsmethoden charakteristisch.

Tabelle 2.4: Wichtigkeit von Kenntnissen in pädagogischen und nicht-pädagogischen Arbeitsbereichen, (in Prozent; n = ca. 2830), (Grunert & Krüger 2003, S. 291).

Kenntnisse	Päd.Bereiche <sup>1</sup>	Nicht-päd. Bereiche <sup>1</sup>	Sign.
<i>Pädagogische Kenntnisse</i>			
Spez. päd. Fachwissen (z. B. der jew. Studienrichtung)	75,5	17,7	p<,01
Päd. Handlungsmethod. (z. B. Gruppenarbeit, Kurs- und Seminarmethoden)	71,9	42,6	p<,01
Pädagogisches Grundlagenwissen	67,0	17,1	p<,01
Wissen über pädagogische Institutionen	53,2	8,7	p<,01
Didaktik, Curriculumentwicklung	35,2	25,2	p<,01
<i>Pädagogik-übergreifende Kenntnisse</i>			
Psychologische Kenntnisse	85,2	52,8	p<,01
Beratungsmethoden	77,2	37,9	p<,01
Soziologische Kenntnisse	53,5	31,1	p<,01
Verwaltungskennntnisse, Wissen über administrative Abläufe	51,2	51,9	p<,05
Medizinische, psychiatrische Kenntnisse	45,3	8,1	p<,01
Juristische Kenntnisse	34,2	32,4	p<,05
Betriebswirtschaftl. Managementwissen	28,2	66,1	p<,01
<i>Nicht-pädagogische Kenntnisse</i>			
Kenntnisse in EDV/Neuen Medien	53,9	86,1	p<,01
Kenntnisse im künstlerisch-musischen od. handwerklichen Bereichen	27,0	15,0	p<,01
Englischkenntnisse	13,9	59,9	p<,01
Kenntnisse in anderen Fremdsprachen	8,7	24,0	p<,01

<sup>1</sup> Summe aus „eher wichtig“ und „wichtig“

Vor dem Hintergrund der Entgrenzungs-Debatte stellen Grunert und Krüger (2003) zwei Richtungen fest: Einerseits sind trotz der Expansion der beruflichen Felder ein Großteil der Befragten in den Kernbereichen des Bildungs- und Sozialwesens tätig. Andererseits weiten sich berufliche Tätigkeiten tatsächlich auf alle Lebensphasen aus. Zudem mischen sich Tätigkeiten und Kenntnisse pädagogischer und nicht-pädagogischer Arbeitsfelder und führen so zu einer Entgrenzung (Grunert & Krüger, 2003).

Weiteren Aufschluss über Kenntnisse und Qualifikationen liefert Wischmeier (2005), die Stellenanzeigen aus dem pädagogisch-sozialen Arbeitsmarkt analysiert. Insgesamt untersuchte sie 2.580 Stellenanzeigen der Jahrgänge 1996 bis 1997 aus der Zeitschrift „Arbeitsmarkt Bildung, Kultur und Soziales“ (Bonn), die Stellenangebote der bundesdeutschen Tages- und Wochenzeitschriften aus den Bereichen Bildung, Kultur und Soziales zusammenfasst. Für die Analysen wurden ausgewählte Tätigkeitsbereiche herangezogen: Schule, Aus- und Weiterbil-

dung, leitende Funktionen und Geschäftsführungen, Referenten und Beauftragte des Sozialwesens (Wischmeier, 2005, S. 377).

Sie unterscheidet Fachkenntnisse (Kenntnisse und Methoden der Erwachsenenbildung), fächerübergreifende Kenntnisse (zum Beispiele Betriebswirtschaftskenntnisse) und Schlüsselqualifikationen, die wiederum in kognitive Fähigkeiten (Fähigkeit zum konzeptionellen Arbeiten), soziale Fähigkeiten (wie Teamfähigkeit) und Persönlichkeitsmerkmale (Durchsetzungsfähigkeit) unterteilt werden.

Insgesamt zeigt sich in der Untersuchung von Wischmeier (2005), dass Berufserfahrung die am häufigsten genannte Anforderung an Absolventinnen und Absolventen ist. Ebenso ist konzeptionelles Arbeiten in verschiedenen Bereichen von hoher Bedeutung für die jeweilige Tätigkeit. Wischmeier (2005) fasst zusammen, dass „pädagogische Arbeit durch eine Kombination aus Schlüsselqualifikationen und Fachkenntnissen geprägt ist.“ (S. 410). Übereinstimmend mit Grunert und Krüger (2003) sind bei den fachübergreifenden Kenntnissen die betriebswirtschaftlichen Kenntnisse und Kenntnisse der Personalführung von Relevanz.

Neben dem Diplom-Pädagogen-Survey liefern die Absolventenstudien des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) wichtige Informationen über das Studium und den Übergang von Absolventinnen und Absolventen in den Beruf. Rehn, Brandt, Fabian und Briedis (2011) untersuchten für den Jahrgang 2009 unter anderem den Studienverlauf, den Rückblick auf das Studium, Übergangsprofile, den Übergang in das Beschäftigungssystem sowie die berufliche Situation.

Die Untersuchungsgegenstände sind die benötigten Kenntnisse und Fähigkeiten im Beruf. Die Absolventinnen und Absolventen wurden sowohl nach der Wichtigkeit einzelner Kompetenzmerkmale im Beruf als auch nach dem Kompetenzstand am Ende des Studiums gefragt. Mithilfe der zweiten Frage nach der Einschätzung vorhandener Kenntnisse und Fähigkeiten am Ende des Studiums kann gleichzeitig der Unterschied zwischen Wichtigkeit und Vorhandensein einer Qualifikation aufgezeigt werden (Briedis, 2007).

Das Instrument zur Beurteilung des Grades an den Kompetenzen von Hochschulabsolventen wurde von Schaeper und Briedis (2004) für die Befragung des Prüfungsjahrgangs 2001 entwickelt und immer wieder leicht modifiziert (Briedis, 2007). Rehn et al. (2011, S. 72f.) unterscheiden hier:

- *Bereichsspezifische Fachkompetenzen*: spezielles Fachwissen.

- *Methodenkompetenzen*: selbstständiges Arbeiten; Fähigkeit, Wissenslücken zu erkennen und zu schließen; Problemlösungsfähigkeit; analytische Fähigkeiten; Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden.
- *Sozialkompetenzen*: Kommunikationsfähigkeit; Führungsqualitäten; Kooperationsfähigkeit; Verhandlungsgeschick; Konfliktmanagement; Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen.
- *Selbstorganisationsfähigkeit*: Organisationsfähigkeit; Zeitmanagement; Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einzustellen.
- *Präsentationskompetenzen*: schriftliche Ausdrucksfähigkeit, mündliche Ausdrucksfähigkeit.
- Sowie folgende Einzelmerkmale: *breites Grundlagenwissen; Kenntnis wissenschaftlicher Methoden; Fremdsprachenkenntnisse; Wirtschaftskenntnisse; EDV-Kenntnisse; fächerübergreifendes Denken; Wissen über die Auswirkung meiner Arbeit auf Natur und Gesellschaft; andere Kulturen kennen und verstehen; Fähigkeit, wissenschaftliche Ergebnisse/Konzepte praktisch umzusetzen; Fähigkeit, sich in neue Fachgebiete einzuarbeiten.*

Briedis (2007), der diese Auswertung für den Jahrgang 2005 durchgeführt hat, gibt zu bedenken, dass „die Wichtigkeit von verschiedenen Kompetenzdimensionen im Beruf [...] von der spezifischen beruflichen Tätigkeit, dem Anforderungsniveau, der Form der betrieblichen Arbeitsteilung und weiteren Rahmenbedingungen der Tätigkeit ab[hängt].“ (S. 54).

In den dargestellten Ergebnissen finden sich neben dem Prüfungsjahrgang 2009 die Jahrgänge 2001 und 2005 wieder, die in einer ersten Welle bis ca. eineinhalb Jahre nach dem Examen befragt wurden (siehe Tabelle 2.5).

Wird zunächst die Wichtigkeit von Kenntnissen und Fähigkeiten der aktuellsten Befragung aus dem Jahr 2009 betrachtet, fällt auf, dass die Selbstorganisationsfähigkeit und Methodenkompetenzen von fast allen Befragten als (sehr) wichtig erachtet werden. Auch Sozialkompetenz, Grundlagenwissen und Präsentationskompetenz sind in über 80 Prozent der Fälle von Relevanz. Die Fähigkeit, sich in neue Fachgebiete einzuarbeiten, liegt knapp darunter. Diese Angaben der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern sind mit denen der Universitätsabsolventen insgesamt fast identisch, lediglich die Wichtigkeit der Sozialkompetenz wird von ersteren höher eingeschätzt.

Im Vergleich zu den Absolventinnen und Absolventen insgesamt sind die EDV-Kenntnisse für Pädagogen im Beruf unterdurchschnittlich bedeutsam. Auch die Fachsprachenkenntnisse sowie Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden spielen eine vergleichsweise geringe Rolle.

Mit dem Blick auf die bei Studienabschluss vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten sind die Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden zwar bei 70 Prozent der Absolventinnen und Absolventen vorhanden, werden aber deutlich seltener als beruflich relevant eingeschätzt.

Tabelle 2.5: Wichtigkeit von Kenntnissen und Fähigkeiten für die derzeitige berufliche Tätigkeit und bei Studienabschluss vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten der Fachrichtung Pädagogik (in Prozent; Universitätsabschluss insg. in Klammern; Absolventenjahrgänge 2001 und 2005; Werte: „sehr wichtig“ und „wichtig“ bzw. „in hohem Maße“ und „in eher hohem Maße“), (nach Briedis, 2007, S. 57-71; Rehn et al., 2011, S. 78-95).

	Wichtigkeit von ausgewählten Kenntnissen und Fähigkeiten für die berufliche Tätigkeit <sup>6</sup>			Bei Studienabschluss vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten <sup>7</sup>		
	2001	2005	2009	2001	2005	2009
Spezielles Fachwissen	65 (65)	71 (70)	67 (70)	49 (54)	60 (59)	47 (57)
Methodenkompetenzen	90 (94)	93 (93)	95 (94)	76 (75)	78 (76)	73 (77)
Sozialkompetenzen	89 (84)	89 (84)	88 (80)	48 (32)	53 (37)	42 (35)
Selbstorganisationsfähigkeit	94 (92)	93 (93)	98 (94)	64 (56)	73 (65)	65 (66)
Präsentationskompetenzen	78 (81)	77 (80)	82 (83)	79 (58)	74 (64)	73 (62)
Grundlagenwissen	73 (81)	79 (82)	84 (82)	56 (60)	68 (68)	58 (68)
Kenntnis wiss. Methoden	23 (34)	29 (39)	21 (39)	63 (59)	71 (62)	69 (62)
Fremdsprachenkenntnisse	18 (48)	25 (50)	15 (50)	20 (38)	24 (40)	20 (41)
Wirtschaftskenntnisse	31 (38)	29 (34)	26 (32)	10 (20)	9 (20)	5 (20)
EDV-Kenntnisse	64 (71)	64 (71)	61 (70)	53 (51)	58 (55)	50 (54)
fachübergreifendes Denken	72 (76)	72 (74)	69 (75)	60 (51)	55 (58)	55 (56)
Wissen über Auswirkungen der Arbeit auf Natur und Gesellschaft	48 (42)	-	51 (44)	47 (34)	-	39 (37)
Fähigkeit, sich in neue Fachgebiete einzuarbeiten	-	-	78 (79)	-	-	68 (71)
Fähigkeit, wissenschaftliche Ergebnisse/Konzepte praktisch umzusetzen	49 (51)	-	53 (62)	31 (26)	-	43 (44)
Andere Kulturen kennen und verstehen	45 (39)	-	61 (42)	38 (38)	-	44 (41)

<sup>6</sup> Frage: Wie wichtig sind die folgenden Kenntnisse und Fähigkeiten für Ihre derzeitige (bzw., wenn Sie nicht berufstätig sind, voraussichtliche) berufliche Tätigkeit?

<sup>7</sup> Frage: In welchem Maße verfügten Sie bei Studienabschluss über diese Kenntnisse und Fähigkeiten?

Bei den meisten anderen Kenntnissen ist es umgekehrt. Die als wichtig eingeschätzte Selbstorganisationsfähigkeit und Methodenkompetenzen sind bei 65 bzw. 73 Prozent der Befragten in (eher) hohem Maße, bei Studienabschluss, vorhanden, was dem Universitätsdurchschnitt ungefähr entspricht.

Die genannten Kompetenzen gehören zusammen mit der Präsentationskompetenz und der Fähigkeit, sich in neue Fachgebiete einzuarbeiten, zu den am häufigsten ausgebildeten Fähigkeiten. Die Präsentationskompetenz liegt sogar mit elf Prozentpunkten deutlich über dem Durchschnitt. Bei der Sozialkompetenz sind es sieben Prozentpunkte, das Grundlagen- und spezielle Fachwissen dagegen zehn Punkte darunter. Bei den Wirtschaftskenntnissen klaffen sowohl die Wichtigkeit als auch das Vorhandensein im Vergleich zum Universitätsmittel auseinander (Rehn et al., 2011). Bei den Pädagoginnen und Pädagogen sind Wirtschaftskenntnisse nur sehr selten (fünf Prozent) vorhanden, werden aber von knapp einem Drittel als wichtig für den Beruf eingeschätzt.

#### **2.4.4 Wertorientierungen und Studienwahlmotive**

##### *Wertorientierungen*

Die Absolventenstudien des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) von Rehn et al. (2011), liefert darüber hinaus Informationen zu den rückblickenden Werten des Studiums. Für Pädagoginnen und Pädagogen des Jahrgangs 2009, wie in der Vergangenheit, sind rückblickend die Möglichkeit der persönlichen Weiterentwicklung und das intrinsische Berufsinteresse die wichtigsten Werte (Briedis, 2007). Ersteres liegt sogar über dem Durchschnitt der Universitätsabsolventinnen und -absolventen. Die Chance der Bildung über eine längere Zeit steht an dritter Stelle mit großem Abstand vor der Verwertbarkeit des Studiums für den beruflichen Aufstieg bzw. die berufliche Karriere und der Vermittlung der Kenntnisse für den Beruf. Dabei liegen beide letztgenannten mit zwölf und acht Prozentpunkten unter dem Durchschnitt. Die Verwertbarkeit des Studiums für den beruflichen Aufstieg/die berufliche Karriere gibt Aufschluss über extrinsische Motive, die bei den Pädagoginnen und Pädagogen für knapp die Hälfte der Befragten eine Rolle spielten.

Auch im Diplom-Pädagogen-Survey von Grunert und Krüger (2003) wurden Wertorientierungen untersucht. Sie analysierten, welche Faktoren die Tätigkeit in einem nicht-pädagogischen Arbeitsfeld bedingen. Die Ergebnisse ergaben, dass eine Karriereorientierung (wie Ehrgeiz und Streben nach hohem Einkommen) die Wahrscheinlichkeit für eine Tätigkeit in einem nicht-pädagogischen Arbeitsfeld erhöht. Diejenigen, die in einem nicht-

pädagogischen Arbeitsfeld tätig sind, sind im Rückblick unzufriedener mit ihrem Studium und würden eher nicht erneut ein pädagogisches Studium wählen.

Tabelle 2.6: Wert des Studiums der Fachrichtung Pädagogik, in Klammern Universitätsabschluss insg. (in Prozent; Universitätsabschluss insg. in Klammern; Absolventenjahrgang 2005), (nach Briedis, 2007, S. 75f.; Rehn et al., 2011, S. 106f.).

Studienwerte <sup>8</sup>	2001	2005	2009
Möglichkeit, einen interessanten Beruf zu ergreifen	73 (83)	66 (80)	83 (83)
Chance, mich über eine längere Zeit zu bilden	73 (65)	68 (70)	78 (72)
Verwertbarkeit des Studiums für den beruflichen Aufstieg/die berufliche Karriere	42 (54)	37 (53)	46 (58)
Möglichkeit, mich persönlich weiterzuentwickeln	88 (80)	91 (82)	92 (83)
Vermittlung der Kenntnisse für den Beruf	36 (47)	43 (47)	39 (47)

### *Studienwahlmotive*

Die Motive für die Studienwahl für Erziehungswissenschaft untersuchen unter anderem Grunert und Seeling (2003) und stellen Folgendes fest: An erster Stelle werden soziale Motive genannt (ca. 84 Prozent möchten in ihrem Beruf mit anderen Menschen arbeiten). An zweiter und dritter Stelle folgen der Wahl entsprechend die eigene Begabung (ca. 66 Prozent) und das Interesse an Methoden und Theorien des Faches (ca. 60 Prozent). Immer noch knapp die Hälfte (ca. 47 Prozent) gab die Vielfalt beruflicher Möglichkeiten als Motiv für die Wahl des Studiums an. Die weiteren Gründe in der Rangfolge sind: Freiraum für persönliche Entwicklung, pädagogische Vorerfahrungen, soziale Verhältnisse ändern, fand keine bessere Alternative, gute Beschäftigungsaussichten, Freunde/Bekannte studieren Erziehungswissenschaft und kein Studienplatz im Wunschfach (Grunert & Seeling, 2003).

Ähnliche Ergebnisse finden sich bei Kerst, Rauschenbach, Wolter, et al. (2008), die Studienwahlmotive von Studienanfängern (2005/2006)<sup>9</sup> auf Grundlage des DZHW Absolventenpanels untersuchten. Wie im Diplom-Pädagogen-Survey sind zwei der wichtigsten Motive, Erziehungswissenschaft zu studieren, das Fachinteresse und die Begabung. Diese Motive lassen sich auch bei anderen Studienfächern beobachten. Daneben wird die persönliche Entfaltung überwiegend als sehr wichtig oder wichtig eingeschätzt. Insgesamt ist in beiden Studien zu erkennen, dass durch die ausgeprägten intrinsischen Motive das Interesse am Fach besonders hoch ist, wenn Studierende ein Studium der Erziehungswissenschaft anfangen (Kerst,

<sup>8</sup> Frage: Worin sehen Sie rückblickend den Wert Ihres Studiums?

<sup>9</sup> Es liegen zwar neuere Absolventenstudien des DZHW beispielsweise von Studienanfänger des WS 2011/12 vor. Die dort vorgestellten Ergebnisse wurden jedoch nach Fächergruppen zusammengefasst, sodass keine genauen Angaben für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler getroffen werden konnten.

Rauschenbach, Wolter, et al., 2008). Extrinsische Gründe wie die Verdienstmöglichkeiten oder der Status des Berufes spielen in beiden Ergebnissen eine geringe Rolle. Auch arbeitsmarktbezogene Überlegungen haben eine untergeordnete Bedeutung. Die Vielzahl an Berufsmöglichkeiten spielt jedoch eine Rolle und wird durchschnittlich als wichtig für die Studienwahl eingeschätzt.

Soziale Motive haben im Vergleich mit anderen Fächern die höchste Bedeutung in der Erziehungswissenschaft (Kerst, Rauschenbach, Wolter, et al., 2008). Studien- und berufsferne Motive haben dagegen keine Relevanz.

Als letzten Punkt der erziehungswissenschaftlichen Berufswelt, werden Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit der Zielgruppe beschrieben.

#### **2.4.5 Arbeits- bzw. Berufszufriedenheit von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler**

„Der erfolgreiche Einstieg ins Berufsleben nach dem Hochschulabschluss lässt sich anhand einer Vielzahl von Kennziffern beurteilen.“ (Rehn et al., 2011, S. 341). Zu den objektiven Merkmalen gehören das Einkommen, die berufliche Position, Befristung etc. (Rehn et al., 2011; Rostampour & Lember, 2003). Die subjektiven Merkmale des Berufserfolgs werden als berufliche Zufriedenheit bzw. Arbeitszufriedenheit bezeichnet (Rehn et al., 2011; Rostampour & Lember, 2003). In die Zufriedenheit fließen „die individuelle Wahrnehmung der Beschäftigungssituation sowie die Erwartungen und Ansprüche an die berufliche Tätigkeit“ ein (Rehn et al., 2011, S. 341). Das betrifft die Zufriedenheit mit den Arbeitsinhalten, die Möglichkeit, eigene Ideen einzubringen, die Möglichkeit eigene Fähigkeiten/Kenntnisse einzusetzen und die Möglichkeit Verantwortung zu übernehmen (Rostampour & Lember, 2003). Rostampour und Lember (2003) verstehen individuelle Ziele, Vorstellungen und Interessen einer Person, als Indikator für subjektiven Berufserfolg. Zwischen den objektiven und subjektiven Merkmalen besteht ein enger Zusammenhang (Rehn et al., 2011; Rostampour & Lember, 2003).

In der Absolventenbefragung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) wurde Zufriedenheit anhand 13 verschiedener Merkmale in drei Dimensionen gemessen:

- *„inhaltliche Ausgestaltung und Arbeitsbedingungen:* Zufriedenheit mit den Tätigkeitsinhalten, der Möglichkeit, eigene Ideen einzubringen, den Arbeitsbedingungen, der Ausstattung mit Arbeitsmitteln und dem Arbeitsklima;

- *Erträge und Perspektiven*: Möglichkeit zur weiteren beruflichen Entwicklung, Zufriedenheit mit der beruflichen Position, dem Einkommen, den Aufstiegsmöglichkeiten, der Qualifikationsangemessenheit, der Arbeitsplatzsicherheit und den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten sowie
  - *zeitlichen Rahmenbedingungen*: Raum für Privatleben sowie Familienfreundlichkeit.“
- (Rehn et al., 2011, S. 341).

Die Ergebnisse der Frage nach der Berufszufriedenheit anhand von Merkmalen der derzeitigen (bzw. zuletzt ausgeübten) Beschäftigung von Pädagoginnen und Pädagogen sind in Tabelle 2.7 dargestellt. Demnach sind drei Viertel der Befragten mit der Möglichkeit, eigene Ideen einzubringen, und dem Arbeitsklima in (eher) hohem Maße zufrieden. Immerhin 70 Prozent der Befragten sind mit den Tätigkeitsinhalten und 63 Prozent mit dem Raum für Privatleben zufrieden. Letzteres liegt deutlich über dem Durchschnitt der Universitätsabschlüsse insgesamt.

Tabelle 2.7: Berufszufriedenheit der Fachrichtung Pädagogik (in Prozent; Universitätsabschluss insg. in Klammern; Absolventenjahrgang 2005, Werte „in hohem Maße“ und „in eher hohem Maße“), (nach Rehn et al., 2011, S. 344–347).

Berufszufriedenheit <sup>10</sup>	2005	2009
Tätigkeitsinhalte	64 (73)	68 (75)
berufliche Position	46 (57)	47 (63)
Einkommen	25 (31)	27 (37)
Arbeitsbedingungen	58 (61)	57 (62)
Aufstiegsmöglichkeiten	22 (35)	24 (39)
Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten	43 (49)	46 (51)
Raum für Privatleben	54 (42)	63 (48)
Arbeitsplatzsicherheit	39 (49)	49 (61)
Qualifikationsangemessenheit	39 (57)	42 (62)
Ausstattung mit Arbeitsmitteln	58 (61)	50 (61)
Möglichkeit, eigene Ideen einzubringen	69 (66)	75 (68)
Arbeitsklima	79 (81)	76 (81)
Familienfreundlichkeit	56 (46)	58 (54)

<sup>10</sup> Frage: Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer derzeitigen (bzw. zuletzt ausgeübten) Beschäftigung?

Negativ zu bewerten sind vor allem das Einkommen und die Aufstiegsmöglichkeiten, mit denen nur ca. ein Viertel der Befragten zufrieden sind. Die Angaben dazu liegen unter dem Durchschnittswert. Deutlich unterdurchschnittlich gestalten sich darüber hinaus die Qualifikationsangemessenheit (20 Prozentpunkte), die berufliche Position (16 Prozentpunkte) und die Arbeitsplatzsicherheit (12 Prozentpunkte). Nur ca. 42 Prozent der Absolventinnen und Absolventen finden sich in einer für ihre Qualifikation angemessenen Tätigkeit wieder.

Die Einkommenszufriedenheit von Pädagoginnen und Pädagogen ist im Vergleich mit anderen Fachrichtungen die geringste (Kerst et al., 2016). Auch zehn Jahre nach dem Abschluss ist die Zufriedenheit mit den beruflichen Entwicklungsperspektiven unterdurchschnittlich, dafür steigt die Zufriedenheit mit den Tätigkeitsinhalten nach zehn Jahren auf 84 Prozent an (Kerst et al., 2016).

Die befragten Absolventinnen und Absolventen des Diplom-Pädagogen-Survey sind übereinstimmend mit der DZHW-Studie (Rehn et al., 2011) vor allem mit inhaltlichen Aspekten ihrer Tätigkeit zufrieden, das heißt mit Arbeitsinhalten und Gestaltungsspielräumen. Vor allem der Einsatz von eigenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Ideen wird sehr positiv bewertet (Züchner, 2003). Negativ wahrgenommen werden dagegen Entwicklungsperspektiven und Bezahlung, ebenfalls übereinstimmend mit Rehn et al., (2011). Züchner (2003) konstatiert, zum damaligen Zeitpunkt, eine relativ hohe Berufszufriedenheit bei Pädagoginnen und Pädagogen.

Alle Absolventinnen und Absolventen des Jahrganges 2009, die an der Befragung des DZHW (Rehn et al., 2011) teilgenommen haben, wurden gefragt, ob sie das gleiche Fach wieder studieren und erneut den gleichen Beruf wählen würden. 56 Prozent<sup>11</sup> der Pädagogen würden das Fach erneut studieren bzw. den gleichen Beruf wählen. Das Universitätsmittel liegt bei zehn Prozentpunkten darüber.

Auch bei den Befragten des Diplom-Pädagogen-Survey 2001 gaben 61 Prozent der Absolventinnen und Absolventen an, wieder dasselbe studieren zu wollen (Grunert & Seeling, 2003) – ein sehr ähnlicher Wert zu den Ergebnissen des DZHW. Grunert und Seeling (2003) interpretieren diese Ergebnisse vor dem Hintergrund der zu hohen Praxisferne des Studiums. Eine Gesamteinschätzung der Studierenden ihres Studiums anhand von Schulnoten ergab ein eher durchschnittliches Ergebnis mit dem Prädikat ‚befriedigend‘ von 40 Prozent der Studierenden. Die Befragten waren zufriedener, wenn die Studienwahl bewusst und inhaltlich orientiert getroffen wurde. Dafür setzen Grunert und Seeling (2003) das Bewusstsein der eigenen Interessen voraus. Auch das Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten sowie berufliche Merkmale der aktuellen Tätigkeit der Absolventinnen und Absolventen stehen im Zusammenhang mit

---

<sup>11</sup> Werte 1 + 2 einer 5-stufigen Skala von 1 = „auf jeden Fall“ bis 5 = „auf keinen Fall“, in Prozent,

der Studienzufriedenheit. Das betrifft vor allem die gegenwärtige Berufszufriedenheit. Sind die Befragten zufriedener mit ihren Karriereaspekten der Tätigkeit (zusammengesetzt aus Zufriedenheit und der Höhe des Einkommens, den Aufstiegsmöglichkeiten und dem Ansehen des Berufes), bewerten sie auch das Studium positiver (Grunert & Seeling, 2003). Dies kann bedeuten, dass eine bewusste Entscheidung für das Pädagogik-Studium zu einem erfolgreichen Studium, mit hoher Studienzufriedenheit und folglich einer erfolgreichen Platzierung auf dem Arbeitsmarkt geführt hat. Gleichzeitig wirken sich die unsicheren Beschäftigungsverhältnisse des Berufes negativ auf die Zufriedenheit aus (Grunert & Seeling, 2003). Absolventinnen und Absolventen mit aktueller handwerklicher/künstlerischer Tätigkeit waren eher unzufrieden mit dem Pädagogikstudium.

„Ein Studiengang mit einem uneinheitlichen, ja zum Teil sogar unübersichtlichen Profil, sieht man sich etwa die Vielfalt der Studienschwerpunkte [...] an.“ (Grunert & Seeling, 2003, S. 56). Die Autoren fordern in der Konsequenz eine intensivere Studienberatung vor dem Studium, in der unter anderem der Wissenschaftscharakter deutlich gemacht werden sollte.

Nachdem an dieser Stelle die beruflichen Umwelten der Erziehungswissenschaft näher beleuchtet wurden, folgt im nächsten Kapitel die Anwendung des Modells von Holland in der Erziehungswissenschaft.

## **2.5 Das Holland-Modell in der Erziehungswissenschaft**

Die Theorie Hollands über berufliches Interesse hat sich seit seiner Veröffentlichung 1966 zu einem Standardmodell entwickelt, welches sowohl in der Forschung als auch in der Praxis weltweit weitreichende Verwendung findet (vgl. unter anderem Eder & Bergmann, 2015). Seit den 1970er-Jahren begann auch in Deutschland die Verbreitung der Theorie. Im deutschsprachigen Raum setzten sich in der Forschung vor allem die Autoren Abel und Tarnai (u.a. 1998); Nagy, Trautwein und Lüdtke (u.a. Nagy, 2006; Nagy, Trautwein & Lüdtke, 2010) sowie Eder & Bergmann (z.B. Bergmann & Eder, 2005) mit dem Modell Hollands auseinander. Letztere besonders im Zusammenhang mit den Testverfahren (AIST-R und UST-R). Hartmann, Ramsauer und Tarnai (2015) listen deutschsprachige Forschungsbeiträge rund um das Modell Hollands auf. Ihre umfangreiche Recherche klassifiziert 194 Beiträge nach deren inhaltlichen Schwerpunkten (genaue Literaturangaben siehe Hartmann et al., 2015).

Im Folgenden werden ausschnittartig Beiträge skizziert, die für die vorliegende Arbeit interessant bzw. relevant erscheinen. Es geht vor allem um *Beispiele für die Übertragung und Umsetzung des Modelles auf pädagogische oder psychologische Fragestellungen*<sup>12</sup>.

Im Zuge der deutschsprachigen Adaption und Entwicklung des Person-Umwelt-Struktur-Tests überprüfte Eder (1988) das Modell Hollands erstmals bei Schülerinnen und Schülern. Er replizierte das hexagonale Modell bei Gymnasiasten. Das Untersuchte bestätigt zudem die Kongruenzhypothese Hollands: Hohe Kongruenz ist verknüpft mit besseren Noten, weniger Verhaltensauffälligkeit und höherer Aufgeschlossenheit für die Schule.

Eder (1990) analysiert schulische Umwelt-Typen und ihren Einfluss auf das Klima in Klassen. Der Autor beschreibt anhand der Dimensionen Hollands valide und differenzierte schulische Umwelten hinsichtlich schulischer Anforderungen sowie die in den Umwelten handelnden Personentypen.

Eders Untersuchungen bezogen sich auf Schülerinnen und Schüler der Oberstufe. Tarelli, Wendt und Willems (2013) übertragen das Modell Hollands auf Schülerinnen und Schüler der Grundschule. Sie werten geschriebene Texte, die im Rahmen der IGLU 2001 über Zukunftsvorstellungen verfasst wurden, mithilfe der Inhaltsanalyse nach Mayring aus. Sie übertragen so die Interessensbereiche Hollands auf Interessensstruktur von Grundschulkindern am Ende der 4. Jahrgangsstufe. Sie konnten zeigen, dass sich die Interessentypen anhand qualitativer Texte inhaltsanalytisch untersuchen lassen und dass die Auswertung von Texten anhand von interessenstheoretischen Aspekten gelingen kann.

Das nächste Beispiel geht zurück zur gymnasialen Oberstufe und zum Übergang in das Studium. Bergmann und Eder (1994) stellten die Frage, welche Abiturienten sich für ein Lehramtsstudium interessieren? Welche Interessen, kognitiven Fähigkeiten, schulischen Erfahrungen haben diese Schülerinnen und Schüler? Ein Ergebnis war der soziale und der künstlerisch-sprachliche Typ als dominierende Orientierungen. Je nach angestrebter Schulform des Lehramtsstudiums variierten die Typen in unterschiedlicher Reihenfolge.

Die Beispiele für die Übertragung und Umsetzung des Modells auf die Zielgruppe von Lehramtsstudierenden ist für die vorliegende Arbeit insofern interessant, als nur wenige Untersuchungen über Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler vorliegen und die angehenden Lehrkräfte der Zielgruppe am nächsten kommen.

Die folgenden Arbeiten von Abel nehmen ebenfalls diese Studierendengruppe in den Fokus. Abel (1996) untersuchte den Einfluss von Studienbedingungen auf Studieninteresse bei Lehr-

---

<sup>12</sup> Beiträge, die sich mit Passung von Person und Umwelt oder der Kongruenzhypothese aufbauend auf Holland beschäftigen, wurden bereits in Kapitel 2.3. dargestellt und werden nachfolgend nur vereinzelt erneut erwähnt. Die nicht erwähnten Beiträge zählen natürlich dennoch zum Forschungsstand dazu.

amtsstudierenden. Er untersuchte vor allem Studierende des Lehramtes für Primarstufe und Sekundarstufe II, für die Fächer Mathematik oder Deutsch der Universität Münster. Abel (1996) betrachtet neben dem allgemeinen beruflichen Interesse nach Holland (Person-Umwelt-Theorie) das spezifische Studieninteresse am Fach (im Sinne der Interessiertheit) nach Krapp (1992a). Hinsichtlich des Interesses nach Holland zeigte sich, wie bei Bergmann und Eder (1994) eine hohe soziale sowie künstlerisch-sprachliche Orientierung. Die soziale Orientierung als Ergebnis interpretiert Abel (1996) als hohes Interesse am Lehrerberuf. Bezüglich des Interesses am Unterrichtsfach zeigten sich mäßige bis mittlere Ausprägungen bei den Studierenden.

Auch Abel (1997) untersuchte das Studieninteresse und die Interessesstruktur von Lehramtsstudierenden, die wiederum auf der Theorie Hollands sowie der Person-Gegenstands-Relation von Krapp aufbauen. Analysiert wird unter anderem, ob sich die Interessesstrukturen zwischen den Lehramtsstudiengängen unterscheiden. Untersucht wurden Lehramtsstudierende während des Hauptstudiums für die Sekundarstufe II und die Primarstufe der Universität Münster. Die Interessensprofile ergaben für alle Lehramtsstudierenden eine S-A-E-Orientierung. Dieser Code entspricht dem heute aktuellen Code für das Lehramt allgemein des Berufsregisters (Joerin Fux, Stoll, Bergmann, Eder & Hell, 2012).

Wie auch in den anderen Untersuchungen Abels liegen die Werte der sozialen Orientierungen deutlich höher als die der anderen Dimensionen. Dies soll gleichzeitig ein Beleg dafür sein, dass Studierende Lehrkräfte werden wollen und keine Fachwissenschaftler, so Abel (1997).

Die Kombination S-A-E für das Lehramt der Grundschule entspricht außerdem Untersuchungen von Abel (2008). Eine von Lehrerinnen erstellte Umweltorientierungen für den Beruf der Grundschullehrerin, anhand des UST-R, ergab den Code S-C-A (Abel, 2011). Der Unterschied zu den Studierenden (S-A-E) zeigt sich laut Abel (2011) vor allem in der konventionellen Umwelt, die im Beruf eine stärkere Rolle zu spielen scheint. Da das Lehramt im Berufsregister häufig mit S-A-C angegeben wird, so Abel, ist vor allem die Kombination S-A relevant. Diese beiden Orientierungen für das Lehramt bestätigt Abel mehrmals in seinen Untersuchungen.

Auch Förster (2008) erforschte im Rahmen seiner Dissertation die personalen Voraussetzungen von Studienanfängerinnen und Studienanfängern des Grundschullehramtes in Bamberg, unter anderem auch die Interessen dieser Gruppe. Er bestätigte die Ergebnisse Abels, da die soziale sowie künstlerisch-sprachliche Orientierung am stärksten ausgeprägt war. In ca. 60 Prozent der Fälle konnte eine S-A/A-S-Orientierung gefunden werden (Förster, 2008). An dritter Stelle folgt die unternehmerische Orientierung.

Abel (2004) untersuchte nicht nur die Studierenden des Lehramtes, sondern insgesamt 909 Diplom- und Magisterstudierende der Fächer Betriebswirtschaftslehre, Pädagogik, Physik, Psychologie und Jura. Er betrachtete erneut den Zusammenhang zwischen allgemeinem beruflichem Interesse nach Holland und dem spezifischen Studieninteresse nach Krapp (1992a). Die für die vorliegende Arbeit relevanten Ergebnisse liegen beim Holland-Code, der Stichprobe für das Studienfach Pädagogik S-A-E, die mit dem Code des Berufsregisters von Bergmann und Eder (1992) S-A-E übereinstimmt<sup>13</sup>. Das Studieninteresse der Studierenden der Pädagogik (gemessen an dem Fragebogen zum Studieninteresse FSI) ist, verglichen mit anderen Studiengängen, als überdurchschnittlich hoch anzusehen (Abel, 2004). Die Korrelationen des Studieninteresses für Pädagogik mit den Interessensorientierungen ergaben mittelhohe Zusammenhänge zwischen intellektuell-forschendem, sozialem und künstlerisch-sprachlichem Interesse. Das Studieninteresse und das allgemeine Interesse hängen den Ergebnissen zufolge zusammen (Abel, 2004). Dies spricht für die Annahme der Steuerung von allgemeinen beruflichen Interessen bei der Studienwahl. Abel (2004) interpretiert seine Ergebnisse als eine Passung des Interesses mit der Studienwahl. Er schreibt, dass diese „Passung noch nicht völlig mit der Struktur des Berufs übereinstimmt“ (S. 480), jedoch mit den Studienanforderungen.

Tarnais (2004) Untersuchung zum Zusammenhang von Interesse und Studium an der Universität der Bundeswehr in München, die bereits in 2.3. beschrieben wurde, hat den Umwelt-Code des Studienfachs Pädagogik E-S-R als ein Ergebnis. Tarnai (2004) vergleicht dieses Ergebnis mit dem Berufsregister von Joerin et al. (2003) mit dem Code für Pädagogik I-E-S. Für Tarnai (2004) entspricht dieses Ergebnis mit geringen Abweichungen (zwei identische Orientierungen in falscher Position) dem Code des Berufsregisters von damals. Die Abweichung zum heutigen Berufscode (Joerin Fux et al., 2012) für das Studienfach Erziehungswissenschaft S-I-A wäre demnach deutlich größer mit nur einer identischen Orientierung in falscher Position.

Auch Pfuhl (2010) berichtet vom Fächer-Code für das Fach Erziehungswissenschaft an verschiedenen untersuchten Universitäten Deutschlands. Sie befragte 185 Studierende der Pädagogik und des Lehramtes. Ihr gebildeterer Fächer-Code für beide Studierendengruppen lautet E-S-I. Sie beschreibt, dass in beiden Gruppen ähnliche Verteilungen der einzelnen Codes bzw. Tätigkeiten vorliegen. Es werden ca. 50 Prozent unternehmerische und ca. 20 Prozent soziale Tätigkeiten beschrieben. Die intellektuell-forschenden Tätigkeiten unterscheiden sich

---

<sup>13</sup> Der Vergleichscode entstammt dem Berufsregister von Bergmann und Eder (1992). Der heutige Berufscode (Joerin Fux et al., 2012) für das Studienfach Erziehungswissenschaft lautet S-I-A, wobei der heutige Code für das Berufsbild Pädagogik nach wie vor S-A-E lautet.

jedoch in ca. 20 Prozent bei den Pädagogikstudierenden und ca. zehn Prozent bei den Lehramtsstudierenden.

Tarnai und Pfuhl (2013) untersuchten in ihrer Studie die Beziehung des Fachs Pädagogik zu anderen Studienfächern. Diese systematische Beziehung von Studienfächern leiten sie unter anderem aus der Theorie Hollands ab. Es werden anhand von Einschätzungen von Studierenden zutreffende Tätigkeiten ihres Studienfaches, Ähnlichkeiten des eigenen Studienfaches zu anderen Fächern und Relation von Pädagogik zu den anderen Fächern untersucht. Die Autoren beschreiben das Fach Pädagogik zunächst als eine relativ heterogene Umwelt (Tarnai & Pfuhl, 2013). Dies zeigt sich unter anderem in den verschiedenen Holland-Codes für Pädagogik und Erziehungswissenschaft: S-A-E, S-I-A, S-I-E (siehe Tabelle 2.8; Bergmann & Eder, 2005; Joerin et al., 2003), die jedoch immer die Dimension „S“ enthalten. Die Ergebnisse zeigen deutliche Abgrenzungen von Pädagogik zu den zwei genannten Studienfächern Elektrotechnik und Wirtschaftswissenschaft. Pädagogik lässt sich anhand sozialer Tätigkeiten, der Holland-Dimension „sozial“, zusammen mit Fächern wie Psychologie, Sportwissenschaften und Lehramt charakterisieren. Im Zusammenhang mit weiteren Ergebnissen interpretieren die Autoren ihre Ergebnisse dahingehend, dass die „Dimensionen des Holland-Modells in ihrer hexagonalen Anordnung in der Studienwahlsituation für die Orientierung im Feld der Fächer eine Rolle spielen.“ (Tarnai & Pfuhl, 2013, S. 288). Sie fanden unter anderem auch heraus, dass die Dimensionen „I“, „A“ und „C“ stärkere Bestandteile eines Studiums im Allgemeinen sind und somit als allgemeine Anforderungen des Studiums angesehen werden sollten.

Aus diesen Ergebnissen werden die verschiedenen Holland-Codes für Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft deutlich. Bereits die zeitlich unterschiedlichen Berufsregister ergeben verschiedene Codes für ein und dieselbe Berufsbezeichnung (siehe Tabelle 2.8). Zudem wird zwischen dem Studium des Faches und dem Beruf unterschieden. Das Studium der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik hat bis auf eine Ausnahme den Code S-A-E<sup>14</sup>, in der neuesten Ausgabe des Explorix (2012) jedoch den Code S-I-A. Der Beruf des Pädagogen kennzeichnet sich ausschließlich durch die Kombination S-A-E. Der Beruf des Erziehungswissenschaftlers hingegen mit S-I-E.

In dieser Codevergabe könnte der Unterschied der Begriffe, wie ihn unter anderem Gudjons (2012) formuliert, vermutet werden, also wissenschaftliche Theorie im Verhältnis zu pädagogischem Handeln. Das „I“ für den intellektuell-forschenden Typ findet sich sowohl in den Berufen als Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler als auch in der

---

<sup>14</sup> Bedeutung der Codes: **R**=Realistic (praktisch-technisch), **I**=Investigative (intellektuell-forschend), **A**=Artistic (künstlerisch-sprachlich), **S**=Social (sozial), **E**=Enterprising (unternehmerisch), **C**=Conventional (konventionell).

neuen Version des Explorix (2012) wieder. Damit wäre der Bezug zur Wissenschaft der Erziehungswissenschaft deutlich. Im Vergleich dazu wird für die Pädagogik ausschließlich der Code S-A-E verwendet. Es soll erneut darauf hingewiesen werden, dass beide Begriffe Pädagogik und Erziehungswissenschaft oft identisch verwendet werden (unter anderem Gudjons, 2012).

Im Vergleich aller Versionen ist die Häufigkeit des S-A-E-Codes für die Berufsgruppe am höchsten. Gleichzeitig sind auch die Codes S-I-E und S-I-A speziell für die Erziehungswissenschaft bedeutsam.

Tabelle 2.8: Vergleich von Holland-Codes verschiedener Berufsregister

	Explorix (2003) Ausgabe Österreich	AIST-R (2005)	Explorix (2012) Ausgabe Deutschland
Erziehungswissenschaft ( <i>Studium</i> )	SAE	SAE	SIA
Erziehungswissenschaftler/-in	SIE	SIE	-
Pädagogik ( <i>Studium</i> )	SAE	SAE	SAE
Pädagoge/-in	SAE	SAE	SAE
Lehrer/-in Grundschule	SAE	SAE	SAE
Lehrer/-in Gymnasium <sup>15</sup>	SIA	-	SAI

Diese Codes beziehen sich lediglich auf die Berufe von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern im engeren Sinne. Nicht eingeschlossen sind die weiteren vielfältigen Möglichkeiten pädagogischer Berufstätigkeit (siehe Kapitel 2.4.2).

In der Tabelle 2.8 wurden daneben die Codes für das Lehramt an Grundschulen und das Gymnasium ergänzt, da das qualitative Sample einen Anteil des schulischen Arbeitsfeldes enthält. Für die allgemeine Bezeichnung „Lehrer/in“ findet sich im Berufsregister von Joerin Fux et al. (2012) der Code S-A-E. Dieser wird auch in anderen Versionen für das Grundschul-lehramt angegeben. Das Lehramt an Gymnasien beinhaltet statt der unternehmerischen die intellektuell-forschende Komponente S-A-I bzw. S-I-A.

<sup>15</sup> In Österreich: Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS)

## 2.6 Zusammenfassung

Im Verlauf des theoretischen Hintergrundes wurden verschiedene relevante Definitionen und Konzepte erläutert, die in diesem Kapitel in einer Zusammenschau präsentiert werden.

Die folgende Darstellung ist an eine Abbildung des „Grund-Settings“ der Berufswahl-Theorie Hollands nach Joerin Fux (2005) angelehnt. Die Autorin veranschaulicht in ihrer Dissertation den für sie relevanten Kernaspekt der Kongruenz von „Persönlichkeit und Berufstätigkeit“ nach Holland. Da das Konzept von Joerin Fux (2005) auf der Theorie Hollands sowie dessen Begriffen aufbaut, wird dieses für die Fragestellung und Begrifflichkeiten der vorliegenden Arbeit adaptiert.

Die relevanten Konzepte dieser Arbeit sind in Abbildung 2.6 dargestellt und werden entweder zur Person bzw. deren Persönlichkeit oder zu einem Beruf zugeordnet. Für die vorliegende Arbeit stehen vor allem berufliche Interessen aufseiten der Person und die beruflichen Umwelten aufseiten des Berufes im Zentrum. Insbesondere diese beiden Konzepte sowie deren Verbindung werden im Laufe der Arbeit untersucht. Dieser Zusammenhang entspricht der bereits beschriebenen Person-Beruf-Passung im Hinblick auf die verschiedenen Ebenen der Passung.

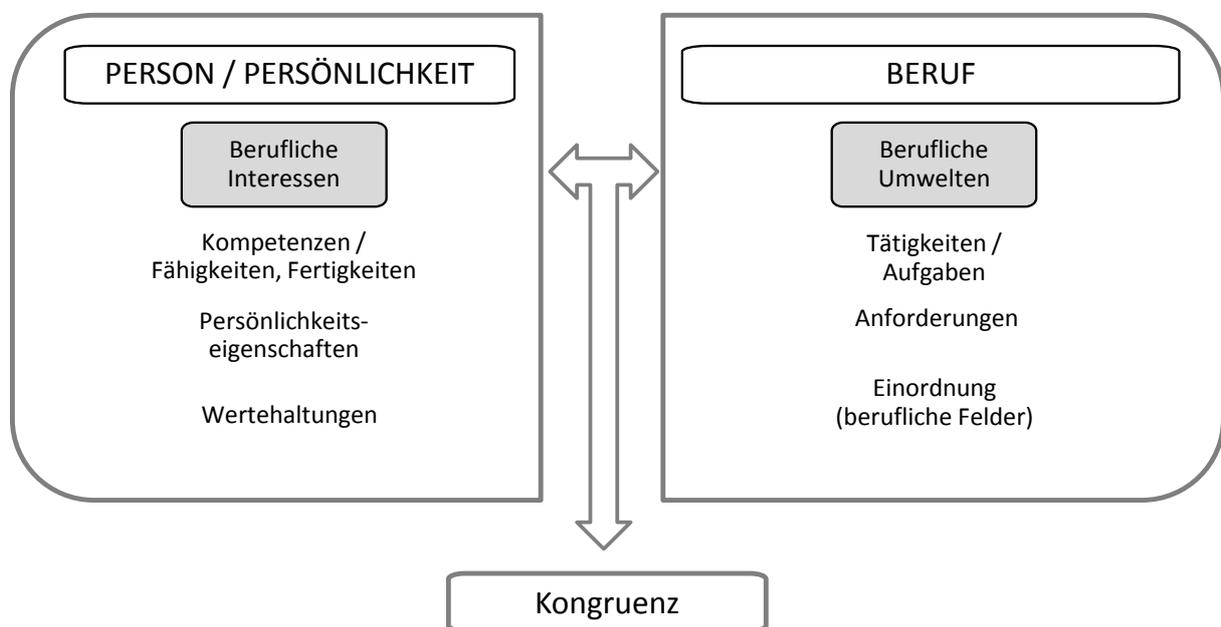


Abbildung 2.6: Darstellung relevanter Konstrukte

Das Konzept der Persönlichkeit wurde im theoretischen Teil (Kapitel 2.1.2) als Oberbegriff definiert, unter dem neben Interessen auch kognitive Fähigkeiten (wie Fachwissen), Persönlichkeitsmerkmale bzw. -eigenschaften, motivationspsychologische Dispositionen sowie Ein-

stellungen und Werthaltungen zugeordnet werden. Der übergeordnete Persönlichkeitsbegriff ist von den dispositionellen Persönlichkeitsmerkmalen, beispielsweise den „Big Five“, zu unterscheiden.

In Bezug auf die Persönlichkeit bei Holland (1997) geht dieser davon aus, dass die Berufswahl und berufliche Interessen als Ausdruck der Persönlichkeit anzusehen sind und es einen Zusammenhang beider Komponenten gibt. Bergmann und Eder (2005) geben übereinstimmend an, dass Holland Interesse als einen zentralen Bestandteil der Persönlichkeit beschreibt. Holland spricht in seinem Modell von Persönlichkeits- und nicht von Interessentypen. Dennoch wird in einschlägiger Literatur bezüglich der Theorie Hollands von beiden Begriffen gleichermaßen gesprochen und diese synonym verwendet<sup>16</sup> (Bergmann & Eder, 2005; Rolfs, 2001). Für den weiteren Verlauf der Arbeit ist eher der Interessensbegriff von Relevanz. Die beruflichen Interessen sind sowohl in der Theorie Hollands als auch in der vorliegenden Arbeit ein zentraler Gegenstand und werden im Sinne der RIASEC-Interessentypen verstanden. Berufliche Interessen drücken „Präferenzen oder Einstellungen gegenüber bestimmten beruflichen Aufgaben- und Tätigkeitsfeldern“ (Krapp, 2015) aus. Bereits an dieser Stelle wird das Verhältnis von Merkmalen der Person zu Merkmalen der Umwelt deutlich.

Auch in der Beziehung von Kompetenzen und (beruflichen) Anforderungen drückt sich das Person-Umwelt-Verhältnis aus. Nach Schaeper und Briedis (2004) lassen sich Kompetenzen aus den Anforderungen der Berufswelt ableiten. Kompetenzen haben stets einen Bezug zu bestimmten beruflichen Anforderungen (Klieme & Hartig, 2007; Klieme et al., 2007; Weinert, F., 2001b).

Die Definition von Kompetenzen in dieser Arbeit entspricht dem Verständnis von Weinert, F. (2001b) und umfasst sowohl kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Aspekte.

Holland (1997) verwendet in seiner Theorie, die in Kapitel 2.2 näher beschrieben wird, die Begriffe: „competencies“, „abilities“ und „skills“, was übersetzt Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bedeutet. Die von Holland gebrauchten Begriffe werden in der vorliegenden Arbeit als Kompetenzkonzepte verstanden, so wie sie nach Weinert, F. (2001b) definiert wurden.

Nicht zuletzt spielt der Begriff der Werthaltungen bei Holland eine Rolle. Holland thematisiert Werte im Kontext der Berufswahl, für die Interessensorientierungen mit bestimmten Werthaltungen verknüpft sind und die zu einer Kongruenz zwischen Person und Umwelt führen können oder nicht (Bergmann & Eder, 2015).

---

<sup>16</sup> Siehe Kapitel 2.1. zu Persönlichkeit und Interesse.

Gegenüber einer Person und deren Persönlichkeit steht ihr ausgeübter Beruf. Der Begriff Beruf soll in dieser Arbeit verstanden werden als eine „in einem gesellschaftlich definierten Rahmen längerdauernd ausgeübte, qualifizierte und bezahlte Arbeit“ (Bergmann & Eder, 1995, S. 1), die auf Selbstverwirklichung gerichtet ist. Auch das allgemeinere Verständnis als das „dauerhafte Ausüben einer bestimmten Arbeitstätigkeit.“ ("Beruf," 2016) trifft dabei zu. In den zugrunde liegenden Interviews der Untersuchung wurden die befragten Personen unter anderem nach beruflichen Bereichen des Unternehmens gefragt, um die es im Interview gehen soll, beispielsweise die Personalabteilung. Dabei sollten die Befragten an eine konkrete Stelle oder eine Mitarbeiterin bzw. einen Mitarbeiter denken, die sie beschreiben. Daher können mit dem Begriff Beruf auch eine oder mehrere Stellen eines konkreten Bereiches gemeint sein.

Unter diesen Begriff ordnet sich zunächst der zentrale Begriff der beruflichen Umwelt, der durch die Annahme von Umwelttypen Hollands begründet ist. Hollands zweite Annahme postuliert sechs äquivalente Umwelttypen zu den Persönlichkeits- bzw. Interessentypen. Nach Holland (1997) sowie Bergmann und Eder (2005) können Umwelten einerseits durch die Personen darin oder andererseits durch die Inhalte oder Anforderungen der Umwelt bestimmt werden. Die Umwelten bzw. Berufe stellen Anforderungen an die Person oder erfordern Aktivitäten entsprechend den Personentypen (Eder & Bergmann, 2015). Die Verfasserin versteht berufliche Umwelt, wie nach der Theorie Hollands, als Verortung innerhalb der sechs RIA-SEC-Typen. Diese Typen sind wiederum geprägt durch Tätigkeiten bzw. Aufgaben, Anforderungen und Inhalte einer Berufstätigkeit. Als Synonym für berufliche Umwelt wird im Laufe der Arbeit auch Arbeitsumwelt verwendet.

Zwischen den Begriffen „Tätigkeit“ und „Aufgabe“ bestehen die bereits dargestellten Unterschiede: Eine Tätigkeit kann im Rahmen von Aufgaben stattfinden und wird als eine „aktive Handlung“ charakterisiert, wohingegen die Aufgabe mit einem konkreten Ergebnis bzw. Ziel verbunden ist. In der Anwendung bzw. im konkreten Fall sind die Begriffe Tätigkeit und Aufgabe nicht immer eindeutig zu trennen. Da für den weiteren Verlauf dieser Arbeit die exakte Trennung der Begriffe nicht relevant ist, werden diese als Synonyme verstanden.

Für den Begriff „Anforderungen“ wurde keine Definition gefunden. Daher lautet die Arbeitsdefinition für diese Arbeit: Eine Anforderung stellt eine Erwartung an die Erfüllung der Aufgaben dar.

Schließlich kann der Beruf in Feldern pädagogischer Berufsarbeit nach Fuchs (2003) verortet werden. Fuchs (2003) unterscheidet für die Systematisierung pädagogische von nicht-pädagogischen Tätigkeiten bzw. in der Erweiterung Tätigkeitsfelder und pädagogische von

nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern. Ein Beispiel für Arbeitsfelder sind die soziale Arbeit oder die Öffentlichkeitsarbeit. Im weiteren Sinne können die Arbeitsfelder als Wirtschaftsbereiche oder Branchen verstanden werden.

Die Abbildung 2.6 veranschaulicht neben den Bereichen Person und Beruf die Verbindung beider Bereiche durch die Kongruenzannahme Hollands (ausführlich in Kapitel 2.3). Laut Holland werden unter anderem Berufswahl, berufliche Laufbahn, berufliche Leistung und Arbeitszufriedenheit von der Interaktion von Person und Umwelt bestimmt.

Die Person-Umwelt-Passung wird in Form einer Interpretation und Gegenüberstellung qualitativer und quantitativer Ergebnisse abschließend untersucht. Im Fokus dieser Arbeit steht jedoch nicht wie bei Joerin Fux (2005) die Kongruenz von Person und Umwelt, sondern die Übertragung des Modells auf die Gruppe der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler. Das bedeutet einerseits die Ausprägungen und die Verteilung von Interessentypen und andererseits die inhaltliche Beschreibung der heterogenen Berufsfelder der Erziehungswissenschaft.

### 3. Fragestellung der Arbeit

Die Theorie Hollands über berufliches Interesse hat seit seiner Veröffentlichung 1966 eine Vielzahl an weiteren Forschungsarbeiten beeinflusst (Hartmann et al., 2015) und damit eine hohe Reputation erfahren. Eder und Bergmann (2015) sprechen von einem Standardmodell, welches sowohl in der Forschung als auch in der Praxis weltweit weitreichende Verwendung findet (vgl. unter anderem Eder & Bergmann, 2015). Sucht man nach Interessenskonzeptionen wird in den meisten Fällen Hollands Theorie als eine der einflussreichsten Modelle dargestellt. Vor allem das Umweltmodell ist laut Eder und Bergmann (2015), „eine der kreativsten und folgenreichsten Annahmen des Modells“ (S. 15), da Personen und Umwelten mit den gleichen Konzepten aufeinander bezogen werden können.

Mit den zahlreichen Forschungsarbeiten und Testverfahren, die auf Hollands Theorie aufbauen, erfolgt eine immerwährende Überprüfung der Annahmen (Tarnai & Hartmann, 2015). Trotz des insgesamt empirisch gut abgesicherten Modells konnten bisher nicht alle Annahmen geprüft werden, sodass noch Forschungslücken bestehen, zum Beispiel was den Zusammenhang von Personenorientierungen und Fähigkeiten oder die Verteilung der Personentypen in der Bevölkerung betrifft (siehe dazu Eder & Bergmann, 2015). Auch bezüglich der Umweltorientierungen gibt es offene Fragen, vor allem zu deren Art der Beschreibung. Laut Eder und Bergmann (2015) fehlen einheitliche Konventionen für die Erstellung von Umweltbeschreibungen. Auch die Entstehung der Codes in den Berufsregistern ist nicht hinreichend nachvollziehbar.

Nach dem Studium der Literatur (Hartmann et al., 2015) wird deutlich, dass in vielen der Beiträge die angehenden Lehrkräfte im Fokus stehen. Nur wenige Beiträge beschäftigen sich mit der Übertragung des Modells auf die Gruppe der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler (Abel, 2004; Pfuhl, 2010; Tarnai, 2004; Tarnai & Pfuhl, 2013). Diese Untersuchungen gehen nicht über die Analyse von Interessensorientierungen hinaus. Zudem verwenden sie unterschiedliche Messmethoden und kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen, teilweise mit nicht repräsentativen Stichproben, zum Beispiel für einzelne Universitäten. Darüber hinaus beziehen sich die betrachteten Studien ausschließlich auf Studierende der Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik; keiner der Beiträge betrachtete die Gruppe der Absolventinnen und Absolventen dieses Faches.

Genau diese Forschungslücke wird in dieser Arbeit untersucht: Das Holland-Modell wird auf die Zielgruppe der Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge übertragen. Es stellt sich dabei die Frage, ob das Modell, welches sich für den Vergleich unterschiedlicher Berufe etabliert hat, auch für den vertieften Einblick in einen Beruf

geeignet ist? Können berufliche Anforderungen für Absolventinnen und Absolventen der Erziehungswissenschaft mithilfe der Theorie erfasst werden?

Dafür spricht die hohe Heterogenität der Berufsfelder von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern, die im Kapitel des Berufsbildes dieser Gruppe deutlich geworden ist. Die vielfältigen beruflichen Möglichkeiten versprechen ein breites Spektrum an verschiedenen Interessensorientierungen.

Im Gegensatz zu anderen Studierendengruppen, zum Beispiel den Lehrämtern, die ein klares Berufsziel vor Augen haben, kann diese Vielfältigkeit an Möglichkeiten zu einer fehlenden Zielorientierung der Studierenden der Erziehungswissenschaft führen. Ein realistisches Bild vom angestrebten Berufsfeld und eine gute Informiertheit über berufliche Anforderungen sind jedoch essenziell für eine kongruente Berufswahl und damit für eine erfolgreiche berufliche Laufbahn (Bergmann, 1998, 2011; Bührmann, 2007).

Hinzu kommt, dass die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge für die Absolventinnen und Absolventen neue und andere Qualifikationsprofile bedeuten, „über deren Kompetenzen, Einsatz und Bezahlung auf dem Arbeitsmarkt gegenwärtig noch viele Unklarheiten herrschen.“ (Rauschenbach & Züchner, 2012, S. 263).

Diese Aspekte verdeutlichen den Bedarf und die Notwendigkeit an grundlegenden und qualitativ hochwertigen Informationen über Anforderungen und Möglichkeiten des angestrebten Tätigkeitsfeldes von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern. Um dieses Wissen über Anforderungsstrukturen zu generieren, werden die Dimensionen des Umweltmodells von Holland systematisch auf die erziehungswissenschaftlichen Berufe übertragen. Infolgedessen lautet die erste Forschungsfrage:

***1. Lassen sich berufliche Umwelten ausgewählter erziehungswissenschaftlicher Berufe anhand des Umweltmodells von Holland charakterisieren?***

Wenn ja, wie verteilen sie sich über verschiedene Felder pädagogischer Berufsarbeit?

Gelingt eine inhaltliche Übertragung des Holland-Modells auf heterogen erziehungswissenschaftliche Berufe, wird tiefergehendes Wissen über berufliche Umwelten und damit über Möglichkeiten und Anforderungen des Berufslebens generiert. Dieses Wissen würde einerseits die Chancen auf eine passende Berufswahl steigern und andererseits wichtige Anhaltspunkte für den Übergang von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge in den Arbeitsmarkt liefern.

Mit der Unterfrage wird die Systematisierung pädagogischer Berufsarbeit nach Fuchs (2003) angesprochen, mit deren Hilfe die Umwelten gegebenenfalls besser strukturiert werden sollen.

Die Beantwortung der ersten Forschungsfrage geschieht anhand qualitativer Daten des vom BMBF-geförderten Projektes KomPaed („Tätigkeitsbezogene Kompetenzen in pädagogischen Handlungsfeldern“). Der Mehrwert dieser Arbeit wird in diesem qualitativen explorativen Zugang zum Arbeitsfeld generiert. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich die Umwelttypen auf das qualitative Material übertragen lassen, dies soll explorativ herausgearbeitet werden. Abgesehen davon ist das qualitative Verfahren geeignet, um ein tiefes Verständnis für das Berufsfeld und die beruflichen Anforderungen zu erhalten.

Komplementär zum Umweltmodell wirft die Heterogenität der Berufe, die hinter dem Abschluss der Erziehungswissenschaft stehen, eine zweite Frage auf: Welche beruflichen Interessen haben erziehungswissenschaftliche Absolventinnen und Absolventen? In der Literatur wird für die Erziehungswissenschaft und Pädagogik überwiegend die Kombination S-A-E (soziale, künstlerisch-sprachliche und unternehmerische Interessen) verwendet, wobei die intellektuell-forschende Orientierung (I) bei S-I-E und S-I-A vor allem für die Erziehungswissenschaft ebenfalls von Bedeutung ist. Diese Codes beziehen sich lediglich auf die Berufe von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern im engeren Sinne. Nicht eingeschlossen sind die weiteren vielfältigen Möglichkeiten, die in Kapitel 2.4.2 dargestellt wurden. Anhand dessen leitet sich die zweite Forschungsfrage ab:

## ***2. Welche Ausprägungen und Verteilungen des Holland-Codes ergeben sich für Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge, hinsichtlich ihrer Interessenstypen?***

Wie verteilen sie sich über verschiedene Felder pädagogischer Berufsarbeit?

Diese zweite Fragestellung wird mithilfe quantitativer Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) beantwortet. Die quantitativen Daten erlauben, standardisierte Häufigkeiten und Verteilungen zu beschreiben und verallgemeinernde Aussagen zu treffen, die mit qualitativen Methoden nicht möglich wären. Mithilfe der Daten des NEPS können Holland-Codes für die Interessen der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler erstellt und Aussagen über vorhandene Typen und deren Verteilung getroffen werden. Mit der Unterfrage ist wiederum die Einordnung der untersuchten Interessenstypen in die Felder pädagogischer Berufsarbeit nach Fuchs (2003) angesprochen.

Im Rahmen der Theorie Hollands wurde darüber hinaus dargestellt, dass sich Personen gemäß ihren Fertigkeiten und Fähigkeiten entsprechende Umwelten suchen. Durch die Interaktion zwischen Person und Umwelt wird das berufliche Verhalten bestimmt. Befindet sich ein Typ in einer für ihn adäquaten Umwelt, hat das Auswirkungen auf Berufswahl und Berufschancen,

berufliche Leistung sowie Bildungsverhalten (bezogen auf Studium oder Ausbildung) und Sozialverhalten (beispielsweise Zufriedenheit).

Eine Gegenüberstellung beruflicher Interessentypen mit den beruflichen Umwelten von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge wird den Forschungsgegenstand vervollständigen. Daraus folgt die dritte Forschungsfrage:

**3. *Wie verhalten sich die (erziehungswissenschaftlichen) Umwelt- und Interessentypen zueinander?***

- a. Stimmt der Interessentyp mit dem tatsächlichen Berufsfeld einer Person überein?
- b. Sind Personen in einer kongruenten Umwelt zufriedener?
- c. Können allgemeine Aussagen über Passung beruflicher Interessen und beruflicher Umwelten von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge getroffen werden?

Diese Verbindung wird aus den Ergebnissen der ersten beiden Fragestellungen hergestellt. Diese verknüpfen nicht nur inhaltlich Umwelt- mit Interessentypen, sondern auch qualitative und quantitative Daten zu einem Mixed-Methods-Design (siehe Kapitel 4.1).

Die Unterfragen 3a) und b) beziehen sich ausschließlich auf die Daten des NEPS, in dessen Analyse diese Fragen beantwortet werden können. 3c) zielt dagegen auf die Verbindung der Ergebnisse und Methoden ab.

## **4. Datengrundlage und methodisches Vorgehen**

In diesem vierten Kapitel wird der methodische Rahmen der vorliegenden Arbeit gelegt. Zunächst wird die Anlage der Arbeit bzw. das Untersuchungsdesign dargestellt. Da die Besonderheit in der Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Methoden liegt, wird zunächst auf die Mixed-Methods-Forschung, auf die Anwendung auf das vorliegende Design sowie die Gütekriterien und Standards des Mixed-Methods-Designs Bezug genommen.

Daraufhin wird der qualitative Teil der Untersuchung mit Herkunft der qualitativen Daten aus dem Forschungsprojekt KomPaed sowie dessen Samplebildung, Erhebungsmethode, Erhebungsinstrument und Vorgehen dargestellt. Anschließend erfolgt die Darstellung der qualitativen Auswertung sowie abschließend die Anwendung inhaltsanalytischer Gütekriterien.

Nach der qualitativen wird die quantitative Untersuchung der Arbeit dargestellt. Dazu werden die für diese Arbeit bedeutsamen Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), die Stichprobe sowie relevante Instrumente beschrieben. Das Kapitel schließt mit dem Vorgehen der quantitativen Auswertung der Daten ab.

### **4.1 Anlage der vorliegenden Arbeit (Untersuchungsdesign)**

Die Datengrundlage der Dissertation besteht sowohl aus qualitativen als auch quantitativen Daten und Methoden und stellt durch diese Verknüpfung zweier Forschungstraditionen eine Besonderheit dar. Die Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren wird in der Literatur als Mixed-Methods-Design bezeichnet (Gläser-Zikuda, Seidel, Rohlf, Gröschner & Ziegelbauer, 2012).

Die Dissertation wird im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projektes KomPaed „Tätigkeitsbezogene Kompetenzen in pädagogischen Handlungsfeldern“ verfasst, aus welchem die qualitative Datengrundlage hervorgeht. Der zweite Teil der Daten stammt aus dem Nationalen Bildungspanel („National Educational Panel Study“) (NEPS), die die qualitativen Daten ergänzen.

Im Folgenden werden zunächst theoretische Grundlagen der Mixed-Methods-Forschung und anschließend das Design in der vorliegenden Arbeit erläutert.

### 4.1.1 Mixed-Methods-Forschung

Das Thema „Mixed Methods“ taucht laut Kuckartz (2014) in Lehrbüchern zu empirischer Sozialforschung bisher eher selten auf. Erst seit neuester Zeit gewinnt das Thema Aufmerksamkeit in Methodenbüchern (beispielsweise in Gläser-Zikuda et al., 2012 oder Kuckartz, 2014).

„Für seine Protagonisten stellt der Mixed-Methods-Ansatz ein neues zeitgemäßes Methodenverständnis dar, das der Komplexität heutiger Forschungsfragen entspricht und das die alte Dualität der Ansätze – qualitativ versus quantitativ – in einem neuen Ansatz – manche sprechen vom dritten Paradigma (Teddlie & Tashakkori, 2003) – aufhebt“ (Kuckartz, 2014, S. 29) Kuckartz (2014) schlägt eine Arbeitsdefinition von Mixed-Methods vor, die an bereits bestehende methodische Definitionen angelehnt ist:

Unter Mixed-Methods wird die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts verstanden. Es handelt sich also um eine Forschung, in der die Forschenden im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln. Die Integration beider Methodenstränge, d. h. von Daten, Ergebnissen und Schlussfolgerungen, erfolgt je nach Design in der Schlussphase des Forschungsprojektes oder bereits in früheren Projektphasen. (S. 33)

Schreier (2013) definiert Mixed Methods übereinstimmend als eine „Forschungsmethode, die eine Kombination von Elementen qualitativer und quantitativer Forschungstraditionen beinhaltet, typischerweise (aber nicht notwendig) innerhalb einer Untersuchung.“ (Schreier, 2013, S. 290).

Die Mixed-Methods-Forschung ist vom Ansatz der Triangulation zu unterscheiden. Kuckartz (2014) beschreibt ausführlich die Unterschiede der beiden Herangehensweisen. Die Triangulation umfasst insgesamt vier Typen (Forscher-, Daten-, Theorie- und Methodentriangulation), von der lediglich die Methodentriangulation in den Bereich des Mixed-Methods-Ansatzes fällt. Kuckartz (2014) weist jedoch darauf hin, dass Mixed-Methods-Forschung kein Teilbereich von Triangulation, sondern ein eigenes Paradigma darstellt. Einen zentralen Unterschied begründet Kuckartz (2014) mit dem vorrangigen Ziel der Validierung bei der Triangulation, im Gegensatz zum Mixed-Methods-Konzept. Er schreibt in der Mixed-Methods-Forschung geht es „um eine den Forschungsproblemen korrespondierende Methodenwahl, also etwas sehr Konkretes und Projektbezogenes, während Triangulation eine sehr allgemeine Konzeption von Validierung oder moderner gesprochen: der Bereicherung von Perspektiven ist, relativ weit ab von konkreten Umsetzungs- und Designformen.“ (Kuckartz, 2014, S. 49f.). Der Mixed-Methods-Ansatz unterscheidet verschiedene konkrete Designtypen, die immer gegen-

standsangemessen qualitative und quantitative Methoden kombinieren (Kuckartz, 2014). Die Gegenstandsangemessenheit und ein gewisser Pragmatismus des Ansatzes werden hervorgehoben (Kuckartz, 2014).

Gläser-Zikuda et al. (2012) beschreiben Dimensionen des Mixed-Methods-Designs anhand mehrerer Phasen eines Forschungsprozesses. Zunächst wird unterschieden, ob die Untersuchung explorativ oder konfirmatorisch, qualitativ oder quantitativ angelegt ist. Als zweite Dimension beschreiben Gläser-Zikuda et al. (2012) die Art der Datenerhebung bzw. -erfassung in qualitativer oder quantitativer Weise. Zuletzt spielt die Art der Analyse eine Rolle, die wiederum qualitativ oder quantitativ sein kann.

Kuckartz (2014) nennt daneben fünf Designformen: das Parallele Design, das Sequenzielle Design (Vertiefungs- und Verallgemeinerungsdesign), das Transferdesign (Quanti- oder Qualifizierung) und das komplexe Design.

Durch die Verbindungen der Methoden wird eine „mehrperspektivische und zumeist multikriteriale Sicht auf den Untersuchungsgegenstand verfolgt, um zu breiteren und profunderen Erkenntnissen, zu einem besseren Verstehen und Erklären des Sachverhalts zu gelangen, und dadurch, dem Forschungsgegenstand eher gerecht zu werden“ (Gläser-Zikuda et al., 2012, S. 8). Der besondere Mehrwert in der Kombination von Forschungsmethoden liegt vor allem in der Berücksichtigung der Komplexität und Vielschichtigkeit sozialer Phänomene sowie im Ausgleich von Schwächen der jeweiligen Methoden (Gläser-Zikuda et al., 2012; Kuckartz, 2014).

„Empirische Sozialforschung in der Bildungsforschung kann nur als komplexe und vielschichtige Spurensuche gestaltet werden, in der keine einseitige Wertung bestimmter Forschungszugänge vorgenommen werden sollte“ (Gläser-Zikuda et al., 2012, S. 9f.).

#### **4.1.2 Mixed-Methods-Design der vorliegenden Arbeit**

Die vorliegende Untersuchung entspricht einem parallelen Mixed-Methods-Design, durch welches eine Komplementarität des Forschungsgegenstandes erreicht werden kann. Durch die Integration verschiedener Zugänge können sowohl die beruflichen Interessentypen einerseits als auch die beruflichen Umwelttypen der Theorie Hollands andererseits umfassend untersucht werden. Die Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Methoden entspricht demnach der Definition eines Mixed-Methods-Ansatzes.

Im Folgenden werden die von Gläser-Zikuda et al. (2012) beschriebenen Dimensionen eines Mixed-Methods-Designs anhand eines Forschungsprozesses auf die vorliegende Arbeit übertragen.

Die vorliegende Art der Fragestellung ist als sowohl explorativer als auch konfirmatorischer Natur zu verstehen. Die Fragestellung der Charakterisierung von beruflichen Umwelten wird als explorativ verstanden, wohingegen die Prüfung der Persönlichkeitstypen Holland eher konfirmatorischen Charakter besitzt. Die Fragestellungen haben sowohl qualitative als auch quantitative Anteile.

Hinsichtlich der Art der Datenerhebung bzw. -erfassung wird in der vorliegenden Arbeit auf sowohl qualitative als auch auf quantitative Arten Bezug genommen. Zum einen wurde in KomPaed ein qualitatives Sample erhoben mit vorliegenden qualitativen Experteninterviews. Zum anderen stellt die Nutzung der NEPS-Daten eine Sekundäranalyse einer quantitativen Stichprobe dar.

Bezogen auf die letzte Dimension, der Art der Analyse werden wiederum qualitative und quantitative Verfahren durchgeführt. Die qualitativen Daten werden mithilfe der strukturierenden Typisierung nach Mayring (2012), die quantitativen Daten mittels deskriptiver Analysen ausgewertet.

Eine Grenze dieser Arbeit liegt demgegenüber in der fehlenden Möglichkeit der Verknüpfung der beschriebenen Stichproben. Es wird demnach nicht möglich sein, eine Eins-zu-eins-Passung der Interessens- und der Umwelttypen festzustellen.

Bezüglich der Designformen von Kuckartz (2014) entspricht die vorliegende Untersuchung einem parallelen Mixed-Methods-Design mit einem separaten qualitativen sowie einem quantitativen Strang, die sich in der Diskussion der Ergebnisse verbinden, siehe Abbildung 4.1. In dieser Arbeit liegt jeweils eine qualitative und quantitative sowie eine integrierte Fragestellung vor. Beide Stränge sind an diesem Punkt der Fragestellung noch verbunden, bevor sie sich in den folgenden Punkten trennen. Es sind zwei Datenquellen mit jeweils einem qualitativen und einem quantitativen Zugang vorhanden. Das qualitative Material stammt aus dem BMBF-geförderten Projekt KomPaed („Tätigkeitsbezogene Kompetenzen in pädagogischen Handlungsfeldern“), in welchem explorative Experteninterviews geführt und die Daten somit eigenständig erhoben wurden. Die quantitativen Daten stammen aus dem Nationalen Bildungspanel (auch National Educational Panel Study, kurz NEPS), die in ihrer Erwachsenenkohorte nach dem beruflichen Interesse gefragt haben. An dieser Stelle fand keine eigene Erhebung statt, sondern eine Nutzung von Sekundärdaten.

Beide Datengrundlagen wurden mit den entsprechenden qualitativen und quantitativen Methoden ausgewertet und ihre Ergebnisse getrennt dargestellt. In der Interpretation und Diskussion der Ergebnisse findet eine erneute Verbindung, die Integration beider Stränge, statt.

Das parallele Design kennzeichnet vor allem die Gleichzeitigkeit der qualitativen und quantitativen Untersuchungen (Kuckartz, 2014). Beide Teilstudien werden nach ihren Standards ohne Querverbindungen zur anderen Untersuchung durchgeführt.

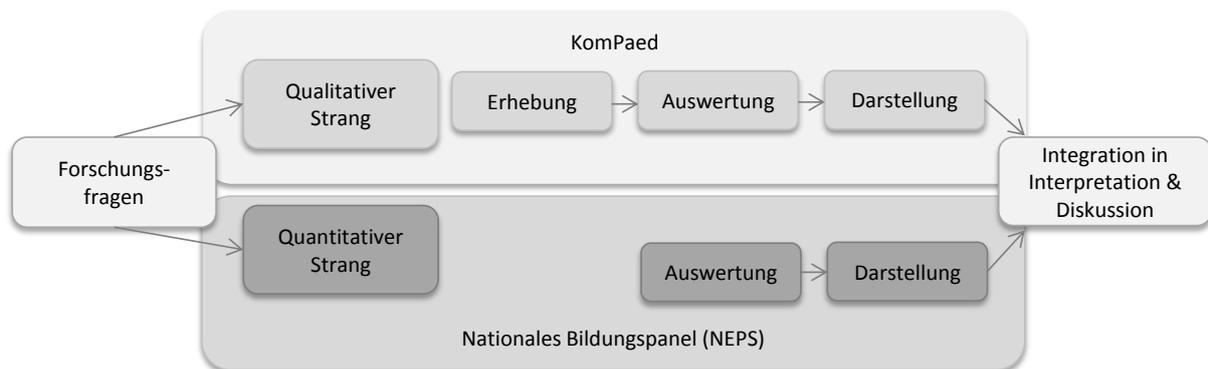


Abbildung 4.1: Paralleles Mixed-Methods-Design der vorliegenden Arbeit

Der Mehrwert dieses Mixed-Methods-Designs liegt darin, dass die Vorzüge beider Methoden kombiniert werden können. Für die beruflichen Umwelten lässt sich mithilfe der qualitativen Daten zunächst prüfen, ob sich das Modell Hollands überhaupt auf erziehungswissenschaftliche Berufe übertragen lässt. Der Vorteil des qualitativen Vorgehens ist insbesondere der explorative Zugang zum Arbeitsfeld. Die Theorie Hollands wurde nicht vorausgesetzt und überprüft, sondern durch das offene Verfahren der Interviews explorativ herausgearbeitet. So stellt sich die Frage, ob sich Umwelttypen Hollands aus Interviews mit Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern extrahieren lassen, ohne dass ein Fragebogen das Modell abfragt. Darüber hinaus wird durch das qualitative Verfahren eine differenzierte inhaltliche Beschreibung der Berufe ermöglicht.

Ergänzend dazu erlauben die standardisierten quantitativen Daten die Untersuchung des Vorkommens und der Verteilung von beruflichen Interessen bzw. Interessentypen von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern. Die quantitativen Antworten zum Interesse lassen sich daneben zu einem Interessenscode zuordnen.

In dieser Verbindung können beide Teilaspekte der Theorie Hollands, Interesse und Umwelt, betrachtet werden und bieten so die Möglichkeit der Multiperspektivität auf den Forschungsgegenstand. Der Vielschichtigkeit der Theorie Hollands wird durch das Design angemessen entsprochen und die Fragestellung aus mehreren Blickwinkeln betrachtet. „Das Spektrum und

der Detailgrad der Fragen, die man durch die [Mixed-Methods-]Forschung beantworten kann, sind breiter.“ (Kuckartz, 2014, S. 54).

Die Integration der Ergebnisse verspricht ein breiteres Verständnis der Interessen und Umwelten der Erziehungswissenschaft, als es mit nur einem Zugang möglich gewesen wäre.

#### **4.1.3 Gütekriterien und Standards des Mixed-Methods-Designs**

Bei einem Mixed-Methods-Design stellt sich insbesondere die Frage nach übergeordneten Forschungsstandards. Prinz, Pfeiffer und Schwippert (2016) diskutieren dieses Thema und stellen die aktuelle Debatte über gemeinsame Standards in der Mixed-Methods-Forschung dar. Sie plädieren für ein „intersubjektiv nachvollziehbares Vorgehen als Voraussetzung für konkrete Verknüpfungen von Daten aus unterschiedlichen methodischen Zugängen.“ (S. 176). Auch Mayring (2012) spricht sich für gemeinsame Wissenschaftsstandards und eine Überwindung des Paradigmenstreits qualitativer und quantitativer Forschung. Dafür schlägt er ein Ablaufmodell vor, welches einen transparenten Forschungsprozess sichern soll. Die zehn Schritte des Modells werden im Folgenden kurz benannt und anschließend direkt auf die vorliegende Arbeit übertragen.

Für diese Dissertation wurde eine konkrete Fragestellung formuliert (Schritt 1) und der relevante theoretische Hintergrund der Untersuchung differenziert dargelegt (Schritt 2). Im Laufe der Arbeit besteht stets der Bezug zur Theorie; sowohl die Fragestellung als auch die Ergebnisse werden in einem theoretischen Zusammenhang eingeordnet. Die Ableitung und Ausarbeitung des Designs (Schritt 3) erfolgte in diesem Kapitel. Dabei wurde das Mixed-Methods Design dargestellt und begründet. Die Samplingstrategie (Schritt 4) der qualitativen Daten erfolgte im Rahmen des Projektes KomPaed. Die Samplebildung erfolgte anhand der genannten Systematisierung von Fuchs (2003), die eine größtmögliche Varianz der Interviewpartner und damit der Aussagen (siehe unter anderem Flick, 2012; Lamnek, 2010; Reinders, 2012) anstrebt. Die Stichprobe aus den Daten des NEPS wurde in Kapitel 4.3.1 nachvollziehbar dargestellt. Innerhalb der beiden Forschungsstränge werden die Erhebungs- und Auswertungsmethoden im Laufe des Kapitels 4 entsprechend dargestellt und begründet (Schritt 5). Für die qualitative Untersuchung wurden eigene Erhebungsmethoden im Rahmen des Projektes entwickelt. Die quantitative Untersuchung bediente sich der erhobenen Daten des NEPS.

Die Durchführung beider Untersuchungen erfolgte ohne eine Modifizierung der Fragestellung (Schritt 6). Die Ergebnisdarstellung und Beantwortung der Fragestellung (Schritt 7) erfolgen in Kapitel 5.

Bei der Datenauswertung wurde der Einhaltung von Gütekriterien besondere Aufmerksamkeit geschenkt (Schritt 8). Die folgenden Ausführungen lehnen sich stark an die Darstellung in Prinz et al. (2016) an. Die Umsetzung der qualitativen Gütekriterien orientiert sich unter anderem am Kriterienkatalog von Steinke (2010). Sie nennt die intersubjektive Nachvollziehbarkeit als ein Gütekriterium qualitativer Forschung. Diese wurde durch eine ausführliche Dokumentation unter anderem durch die bereits genannten Ablaufschritte sowie durch weitere relevante Aspekte (beispielsweise Interviewprotokolle, Transkriptionsregeln) besonders Rechnung getragen. Eine Transparenz aller Arbeitsschritte, Entscheidungen und Probleme sichert zusätzlich die Nachvollziehbarkeit. Ein regelgeleitetes und systematisches Vorgehen der Auswertung sichert daneben das Verfahren der typisierenden Inhaltsanalyse, welches zusätzliche Nachvollziehbarkeit und Kontrolle herstellt (Steinke, 2010). Bei dessen Durchführung wurden daneben inhaltsanalytische Gütekriterien (Mayring, 2010) eingehalten (siehe Kapitel 4.2.6). Neben der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wurde während des gesamten Forschungsprozesses auf Gegenstandsangemessenheit als ein Prinzip qualitativer Forschung (Flick, 2012; Lamnek, 2010) geachtet. Der Schritt 9 (Generalisierungsargumente und Theoriekonsequenzen) sowie Schritt 10 (Praxiskonsequenzen) werden in Kapitel 6 ausführlich dargelegt.

Insgesamt wurde auf ein intersubjektiv nachvollziehbares sowie gegenstandsangemessenes Vorgehen geachtet, welches den Standards eines Mixed-Methods-Designs entspricht. Auch die Gütekriterien der jeweiligen Forschungsmethoden wurden berücksichtigt.

## **4.2 Qualitative Untersuchung**

In diesem Kapitel wird die qualitative Untersuchung dargestellt. Zunächst erfolgt die Vorstellung des Projektes KomPaed, in dessen Rahmen die qualitativen Interviewdaten erhoben und für die Fragestellung dieser Arbeit neu analysiert wurden. Dafür wird die Samplebildung des Projektes beschrieben, nachdem ein theoretischer Exkurs zur Samplebildung in qualitativen Studien erfolgte. Anschließend werden die verwendete Erhebungsmethode und Entwicklung des Leitfadens als Erhebungsinstrument sowie die Interviewdurchführung beschrieben.

In Abschnitt 4.2.5 erfolgt die Beschreibung der Auswertungsmethode mit Begründung der Wahl der Methode, der Darstellung der für die Arbeit relevanten Methode sowie Anwendung auf das Material. Anschließend wird der Einsatz von Gütekriterien für die qualitative Untersuchung erläutert.

## **4.2.1 Vorstellung des Projektes KomPaed**

Die Datengrundlage der vorliegenden Arbeit entstammt dem BMBF-Projekt KomPaed („Tätigkeitsbezogene Kompetenzen in pädagogischen Handlungsfeldern“). Das Projekt ist ein von 2012 bis 2015 gefördertes Projekt im Rahmen der BMBF-Förderlinie „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“ (KoKoHs). Der Fokus von KomPaed liegt auf überfachlichen Kompetenzen, die für erfolgreiches berufliches Handeln von Akademikerinnen und Akademikern erforderlich sind (Schwippert et al., 2014). Besonderes Augenmerk wird auf Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge gerichtet. Das Ziel von KomPaed ist es, überfachliche Tätigkeiten bzw. Aufgaben von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern zu identifizieren und daraus überfachliche Kompetenzen bzw. Kompetenzmodelle abzuleiten. Die Fragestellungen des Projektes lauten demnach: (1) Lassen sich für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler überfachliche Aufgaben, Tätigkeiten und Anforderungen identifizieren? (2) Lassen sich aus diesen überfachliche Kompetenzen und Kompetenzmodelle ableiten?

KomPaed gliedert sich in zwei Teilprojekte, wobei das qualitative Teilprojekt „Berufsfeldbefragung“ an der Universität Hamburg und das quantitative Teilprojekt „Absolventenbefragung“ beim Kooperationspartner am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) angesiedelt ist. Das für diese Arbeit relevante Teilprojekt ist die qualitative Berufsfeldbefragung, dessen Samplebildung, Erhebungsmethode und Durchführung nachfolgend beschrieben werden. Um das gewählte Verfahren zur Samplebildung sowie die gewählten Erhebungsmethoden theoretisch einzuordnen, erfolgt vor der Darstellung der Verfahren im Projekt KomPaed jeweils ein kurzer theoretischer Exkurs.

## **4.2.2 Samplebildung/Sampling**

### *4.2.2.1 Theoretisches Sampling in qualitativen Studien*

In der qualitativen Forschung werden verschiedene Varianten des Samplings unterschieden. Anders als in der quantitativen Forschung geht es nicht um die Ziehung von Fällen und der Bestimmung ihrer Ziehungswahrscheinlichkeit, sondern um die Auswahl theoretisch bedeutender Fälle (Lamnek, 2010).

Bei der Wahl des Samples wird in der Literatur von Varianzmaximierung gesprochen (siehe u.a. Flick, 2012; Lamnek, 2010; Reinders, 2012). Dabei wird eine „maximale Heterogenität der Aussagen“ (Reinders, 2012, S. 115) angestrebt. Wenn die befragten Personen in bestimmten Merkmalen oder Aussagen heterogen sind, wird davon ausgegangen, dass auch die gegebenen Informationen ein breiteres Spektrum aufweisen. Ist das Ziel der qualitativen Studie

eine Typisierung von Fällen, so gelingt (nach Kelle & Kluge, 2010) dies zudem durch größtmögliche Unterschiede in Merkmalen von Personen.

Die Techniken des Samplings werden in der Literatur begrifflich unterschiedlich benannt. Reinders (2012) unterscheidet die deduktive von der induktiven Stichprobeziehung, wohingegen Flick (2012) von Vorab-Festlegung der Samplestruktur im Unterschied zur schrittweisen Festlegung im Forschungsprozess (theoretical sampling) spricht<sup>17</sup> (siehe auch Lamnek, 2010). Im Grunde geht es jedoch um gleichartige Prinzipien. Beim deduktiven Sampling bzw. bei der Vorab-Festlegung steht im Vorhinein fest, wer „Informationen zur Beantwortung der Fragestellung liefern könnte“ (Reinders, 2012, S. 136). Aus der Theorie und aus dem Vorwissen werden vorher Kriterien festgelegt, anhand derer das Sample gebildet wird. Ein großer Vorteil dieses Vorgehens besteht in der gezielten Auswahl möglichst heterogener Personen, die eine Varianz an Informationen erwarten lassen (Reinders, 2012). Der in der qualitativen Samplebildung bedeutsamen Varianzmaximierung kann damit entsprochen werden.

Als Nachteile werden die hohe Abhängigkeit von Vorwissen, die festgelegte Variationsbreite und die damit verbundene Gefahr der „Ausblendung relevanter Kriterien“ beschrieben (Flick, 2012; Reinders, 2012). Werden dagegen zu viele Kriterien angelegt, wird der Stichprobenplan zu komplex und zu aufwendig. Je mehr Kriterien angelegt werden, desto mehr Interviews müssen geführt und ausgewertet werden, was im Hinblick auf Ressourcen beachtet werden muss. Diese Nachteile der deduktiven Stichprobenziehung können durch ein flexibles Vorgehen und ergänzende induktive Vorgehensweisen reduziert werden (Reinders, 2012).

Beim induktiven Sampling weiß der Forschende zu Beginn noch nicht, welche Personen befragt oder beobachtet werden, dies geschieht im Laufe des Prozesses (Flick, 2012; Reinders, 2012). Zunächst wird mit einer eher zufälligen Befragung begonnen und aus diesem Interview heraus ermittelt, wer für weitere Interviews infrage kommt. Als Beispiel werden jugendliche Subkulturen genannt, über die wenig Vorwissen besteht und der Interviewer so relevante Informationen für das Sampling erhält. Das „theoretical sampling“ (vgl. u.a. Glaser & Corbin, 1996) gehört zu dieser Form der Samplebildung. Beim „theoretical sampling“ werden aus einem Interview Annahmen abgeleitet, um somit weitere Personen zu identifizieren, die die Annahmen entweder bestätigen oder die die Ergebnisse erweitern. Der Vorteil der induktiven Bildung des Samples ist die Offenheit gegenüber neuen Erkenntnissen, wohingegen der Nachteil in der Abhängigkeit von den Informationen der Befragten liegt und damit in der selek-

---

<sup>17</sup> In der Literatur der qualitativen Sozialforschung findet sich sowohl der Begriff „Stichprobe“ (Reinders, 2012) als auch der Begriff „Sample“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014), die in einigen Publikationen scheinbar synonym verwendet werden (Lamnek, 2010). Zur Vereinheitlichung wird nachfolgend der Begriff „Sample“ gebraucht.

tiven Auswahl der Fälle (Reinders, 2012). Reinders schlägt vor, die deduktive Vorgehensweise mit induktiven Anteilen und umgekehrt zu ergänzen, um Nachteile auszugleichen.

#### 4.2.2.2 Samplebildung in KomPaed

Im Rahmen der Berufsfeldbefragung, auf welche im Folgenden Bezug genommen wird, wurden potenzielle Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber für Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge in insgesamt 18 explorativen Leitfadeninterviews befragt. Sie wurden dabei zu derzeitigen und zukünftigen Aufgaben, Anforderungen sowie Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter interviewt. Die Auswahl der Interviewpersonen wird in diesem Kapitel projektbezogen erläutert.

Das Sample in KomPaed wurde anhand der beschriebenen Systematisierung pädagogischer Berufsarbeit von Fuchs (2003) rekrutiert (s. Tabelle 4.1; vgl. Abb. 2.4), um so die größtmögliche Verschiedenheit der Personen sowie Merkmale und damit eine theoretische Sättigung zu erreichen und der angestrebten Varianzmaximierung in qualitativen Studien zu entsprechen.

Tabelle 4.1: Berufliche Felder von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge (nach Fuchs, 2003)

	<i>Pädagogische Tätigkeit</i>	<i>Nicht-pädagogische Tätigkeit</i>
<i>Pädagogisches Arbeitsfeld</i>	6	4
<i>Nicht-pädagogisches Arbeitsfeld</i>	4	4

Das Feld möglicher Interviewpartner wird deduktiv, das heißt mithilfe der Systematisierung von Fuchs, erschlossen. Diese theoretische Konzeption wurde durch empirische Sekundäranalysen von Absolventenbefragungen des DZHW komplementiert, um die Clusterung der Absolventinnen und Absolventen in den tatsächlichen Berufsfeldern nach ihrem Abschluss zu identifizieren. Auch die Passung der empirischen Cluster und der theoretischen Felder von Fuchs (2003) konnte geprüft werden. Im Rahmen der Sekundäranalysen wurden die Daten von Absolventinnen und Absolventen des Abschlussjahres 2004/2005, der ersten und zweiten Befragungswelle, getrennt nach Abschluss ausgewertet. Die betrachteten Abschlüsse sind:

- mit Studienfach (Hauptfach) Erziehungswissenschaften/Pädagogik
- mit erziehungswissenschaftlichen Studienfächern im weiteren Sinne (zum Beispiel Musikpädagogik)
- mit Studienfach Lehramt

Für die erste Welle aus dem Jahr 2007 sind insgesamt 1565 Fälle betrachtet worden, davon 1047 Absolventinnen und Absolventen des Lehramtes, 325 Fälle mit Studienfach (Hauptfach) Erziehungswissenschaften/Pädagogik und 193 Fälle mit erziehungswissenschaftlichen Studienfächern im weiteren Sinne (zum Beispiel Musikpädagogik). In der zweiten Befragungswelle aus dem Jahr 2011 waren es insgesamt 890 Fälle, 592 Absolventinnen und Absolventen des Lehramtes, 181 Fälle mit Studienfach (Hauptfach) Erziehungswissenschaften/Pädagogik und 117 Fälle mit erziehungswissenschaftlichen Studienfächern im weiteren Sinne. Diese Absolventinnen und Absolventen wurden wiederum für die vier Felder von Fuchs (2003) getrennt und hinsichtlich des Wirtschaftszweigs des Betriebes, ihrer derzeitigen bzw. letzten Erwerbstätigkeit, ihrer genauen Berufsbezeichnung und des Aufgabenbereichs betrachtet.

So zeigten die Ergebnisse der Sekundäranalyse, dass die Absolventinnen und Absolventen des Lehramtes einen hohen Anteil des Samples ausmachen. Aus diesem Grund wurde die Samplebildung um ein fünftes Feld „Schule“ erweitert. Dieses wurde nach theoretischen Überlegungen und projektinternen Diskussionen in den Bereich der pädagogischen Tätigkeit in pädagogischen Arbeitsfeldern integriert und erweitert, sodass folglich drei Personen dieses Feldes im Bereich Schule und drei im nicht-schulischen Bereich befragt werden sollten. In den drei weiteren beruflichen Feldern nach Fuchs (2003) wurden jeweils vier Interviews geführt (siehe Tab. 4.1). Auch für die vorliegende Arbeit soll das Feld „Schule“ für die Absolventinnen und Absolventen des Lehramtes beibehalten werden, gleichwohl liegt der Fokus dieser Arbeit auf der Erziehungswissenschaft.

Die Auswahl von Interviewpartnerinnen und -partnern erfolgte kriteriengebunden. Jede interviewte Person sollte mit Personalauswahl betraut sein und damit Expertenwissen über die Aufgaben, Anforderungen und erforderlichen Kompetenzen in dem jeweiligen Bereich besitzen. Daneben sollte sie vorzugsweise eine leitende Position innehaben.

Um Bereiche ausfindig zu machen, in denen diese potenziellen Personen arbeiten könnten, wurden die oben beschriebenen Sekundäranalysen des DZWH zur Hilfe genommen. So konnten getrennt nach den verschiedenen Feldern pädagogischer Berufsarbeit nach Fuchs (2003) Wirtschaftszweige des Betriebes der derzeitigen bzw. letzten Erwerbstätigkeit von Absolventinnen und Absolventen, deren genaue Berufsbezeichnung und Aufgabenbereich analysiert und für die Recherche deren möglicher Arbeitgeber genutzt werden. Insgesamt wurden ca. 50 potenzielle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner telefonisch oder per E-Mail über das Projekt KomPaed informiert und um ihre Teilnahme gebeten. Die Akquise und Befragung fand ausschließlich im norddeutschen Raum statt. Insgesamt konnten 20 Experteninterviews vereinbart und durchgeführt werden. Zwei Interviews dienten dabei als Pretests zur Erprobung

des Leitfadens, werden aber als vollwertiges Interviewmaterial behandelt und dementsprechend verwendet und ausgewertet.

Abbildung 4.2 stellt das tatsächlich realisierte Sample aus KomPaed dar, in der die beschriebene Clusterung nach Fuchs (2003) sowie die sich darin befindlichen befragten Personen erkennbar sind. Jede Interviewperson wird durch eine elliptische Form dargestellt, die die Branchenzugehörigkeit der beschriebenen Stelle sowie die Berufsbezeichnung beinhaltet.

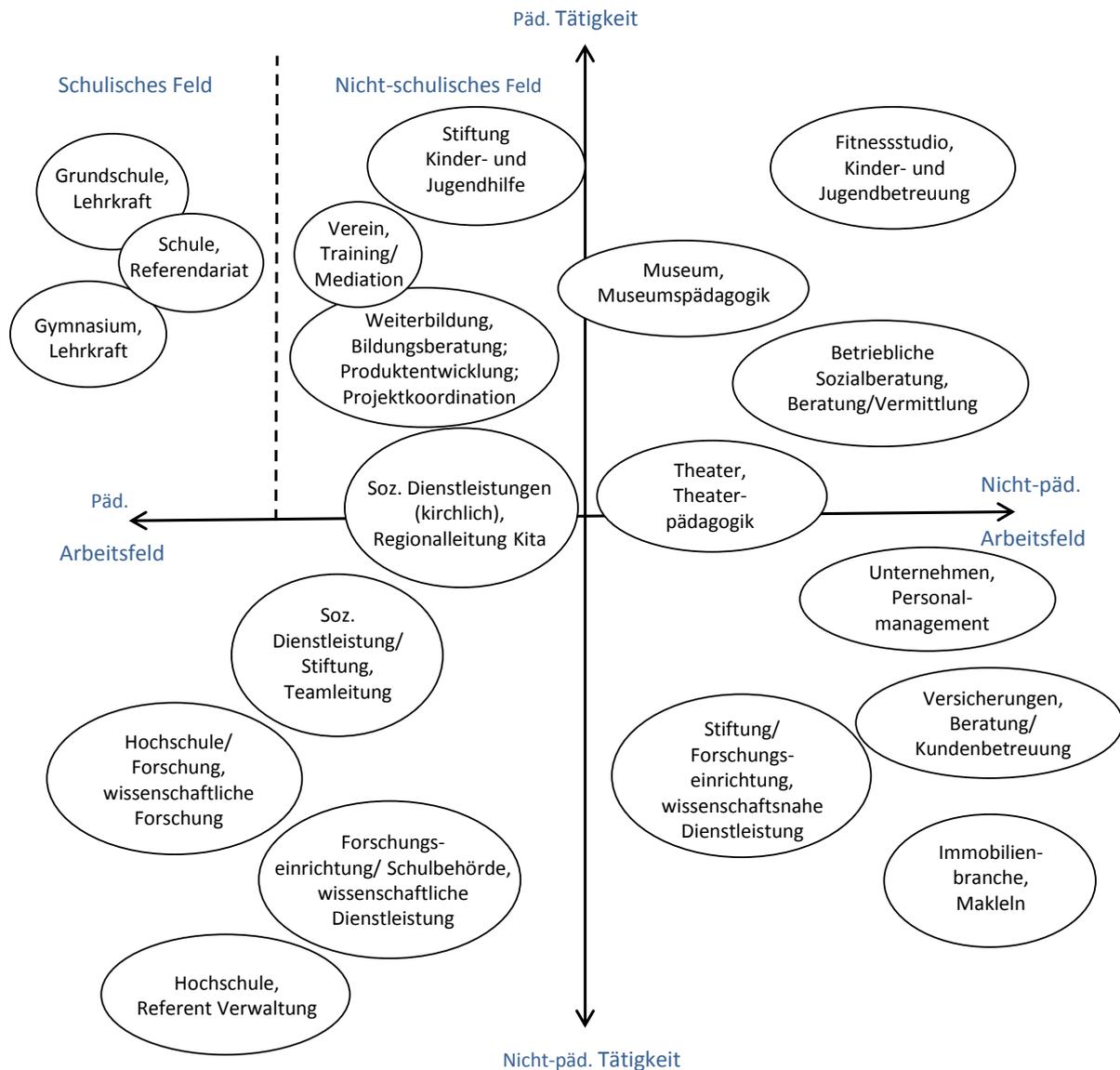


Abbildung 4.2: Realisiertes Sample in KomPaed

Es ist deutlich zu erkennen, dass vor allem die Unterscheidung in pädagogische und nicht-pädagogische Bereiche in einigen Fällen nicht eindeutig ist und sich dieses Verhältnis besser als ein Kontinuum verstehen lässt. Auch Fuchs (2003) merkt an, dass sowohl bei der Zuord-

nung der Tätigkeiten als auch der Arbeitsfelder Unklarheiten in Kauf genommen werden müssen.

Nach dem Abschluss der Interviews zeigten sich bei zwei Interviewpartnern hinsichtlich der Samplekriterien einige Besonderheiten. Die Interviewpartner der Interviews 8 und 19 thematisierten im Gespräch ihre eigenen Stellen, im Gegensatz zu den restlichen Interviewpartnern, die über Anforderungen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sprachen. Nichtsdestoweniger sind diese Personen wertvolle Expertinnen und Experten für die Aufgaben und Anforderungen ihres Berufes sowie gleichermaßen mit Personaleinstellungen betraut und/oder haben eine leitende Position inne und sind darüber hinaus selbst studierte Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler.

#### **4.2.3 Interviewformen und Leitfadententwicklung (Erhebungsmethoden)**

Die Interviewform in KomPaed entspricht einem Experteninterview, welches als problemzentriertes Leitfadentinterview realisiert wurde.

Das Experteninterviews im Sinne eines problemzentrierten Interviews (PZI) wird zunächst kurz theoretisch beschrieben und ihre Verwendung sowie die darauf aufbauende Leitfadententwicklung anschließend gegenstandsbezogen begründet.

##### *Das Experteninterview und das problemzentrierte Interview*

Mit dem *Experteninterview* als eine Form von Leitfadentinterviews haben sich vor allem Meuserl und Nagel (2005) beschäftigt. Mit Experten sind Personen gemeint, die Teil eines Handlungsfeldes sind und keine externen Gutachter eines Bereiches. Experten verfügen laut Meuserl und Nagel (2005) über einen „privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse“ (S. 73). Der Status als Experte wird letztlich durch den Forschenden verliehen und hängt von der Forschungsfrage ab (Meuserl & Nagel, 2005).

Flick (2012) schreibt übereinstimmend, dass im jeweiligen Kontext geklärt werden muss, wer als Experte angesehen werden kann, und ergänzt, dass das Interesse eines Experteninterviews im Gegensatz zu anderen Interviewformen weniger an der Person selbst als an seiner Funktion als Experte liegt.

Der Aufbau des Experteninterviews folgt den Kriterien des problemzentrierten Interviews. Witzel (1982), auf den das problemzentrierte Interviews zurückgeht, ordnet dieser Interviewform drei zentrale Kriterien zu: die „Problemzentrierung“, bei der es eine Ausrichtung an einer relevanten gesellschaftlichen Fragestellung gibt; die „Gegenstandsorientierung“, welche eine Entwicklung der Methoden im Hinblick auf den Gegenstand voraussetzt, und eine „Pro-

zessorientierung“ im Laufe des Forschungsprozesses (Flick, 2012; Friebertshäuser & Langer, 2010; Witzel, 2000).

Reinders (2012) unterteilt das PZI in fünf Phasen: (1) *Problemanalyse*, (2) *Leitfadenkonstruktion*, (3) *Pilotphase* zur Erprobung und Modifikation des Leitfadens, (4) *Interviewdurchführung* mit den dazugehörigen Bestandteilen: Kurzfragebogen, Einleitungsfrage, Sondierungsfragen, Ad-hoc-Fragen und Postskriptum und (5) die *Auswertungsphase*.

### *Interviewformen und Leitfadenentwicklung im Projekt KomPaed*

Ein Experteninterview eignet sich besonders für die Beantwortung der KomPaed-Fragestellung, da sich „die Untersuchung [...] auf Inhalte und Varianten des Expertenwissens in einem Problemfeld bei Vertretern unterschiedlicher Institutionen in einer vergleichenden Perspektive richtet“ (Flick, 2012, S. 217). Die Anforderungen an einen Experten in KomPaed bestehen darin, dass die Personen mit der Personalauswahl des Unternehmens betraut sein sollen und damit über spezielles Wissen verfügen.

Auch die zentralen Kriterien des problemzentrierten Interviews lassen sich in der Anlage von KomPaed begründen. Hinsichtlich der Problemzentrierung fokussiert das Projekt auf die Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventinnen und -absolventen und dabei auf notwendige überfachliche Kompetenzen. Die Konzeption des Leitfadens umfasst entsprechend Anforderungen, die im beruflichen Alltag vorherrschen, und überfachliche Kompetenzen, die derzeit und zukünftig zur Bewältigung beruflicher Anforderungen notwendig sind (Gegenstandorientierung). Darüber hinaus wurde der gesamte Forschungsprozess wie auch die Interviewdurchführung flexibel und offengehalten, um sowohl dem Ansatz des PZI als auch den Prinzipien qualitativer Forschung gerecht zu werden.

Gleichermaßen werden die fünf Phasen des PZI nach Reinders (2012) angewendet. In KomPaed erfolgte die Problemanalyse (*Schritt 1*) im Zuge der Antragstellung des Projektes, in dem der Wissenschaftsbezug der Universität im Verhältnis zum Berufs- und Praxisbezug des Studiums problematisiert wird (Schwippert et al., 2014). Um einer Vermittlung von berufsbezogenen Qualifikationen und Kompetenzen und damit einer stärkeren Berufsorientierung von Studiengängen gerecht zu werden, werden überfachliche Kompetenzen als besonders relevant erachtet. Diese sind für das erfolgreiche Handeln im beruflichen Alltag von Akademikerinnen und Akademikern erforderlich und werden in den Fokus des Projektes gestellt.

Auf Grundlage der Projektfragestellung wurde in einem zweiten Schritt der Leitfaden konstruiert (*Schritt 2*), der im nächsten Abschnitt näher dargestellt wird. Dieser Leitfaden wurde in einer Pilotphase (*Schritt 3*) anhand zweier Pretests erprobt und modifiziert, bevor die 18 Interviews der Haupterhebung folgten. Eine genaue Beschreibung der Durchführung (*Schritt*

4) erfolgt in Kapitel 4.2.4. Eine entsprechende Auswertung (*Schritt 5*) anhand der Fragestellung geschah dementsprechend im Rahmen des Projektes.

#### *Leitfadenentwicklung im Projekt KomPaed*

Der Aufbau des Leitfadens in KomPaed folgt den typischen Bestandteilen eines Leitfadens mit Warm-up, Hauptteil und Ausklang (Helfferrich, 2011; Reinders, 2012), deren Entwicklung in diesem Abschnitt ausführlich erläutert wird. Darüber hinaus sind die Prinzipien qualitativer Forschung, (Offenheit, Kommunikation, Prozesscharakter, Reflexivität von Gegenstand und Analyse, Explikation und Flexibilität) leitend für diesen Schritt (Flick, 2012; Helfferrich, 2011; Lamnek, 2010).

Bei der konkreten Konstruktion des Leitfadens wurde anhand des SPSS-Prinzips (Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren) nach Helfferrich (2011) vorgegangen, welches das Prinzip der Offenheit wahrt, gleichermaßen aber der Strukturierung der Fragen dient und das Vorwissen des Forschers expliziert.

Das Vorgehen wird in die vier Schritte Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren (Helfferrich, 2011) unterteilt. Dabei werden im ersten Schritt des Sammelns möglichst viele Fragen zusammengetragen, die mit dem Forschungsgegenstand in Zusammenhang stehen und von Interesse zu sein scheinen (Helfferrich, 2011). Dabei kommt es zunächst nicht auf die Formulierung an, sondern darauf, Klarheit darüber zu erlangen, was der Forschende wissen möchte. Im zweiten Schritt werden die aufgeschriebenen Aspekte anhand verschiedener Fragen eingehend geprüft und zum überwiegenden Teil wieder eliminiert (Helfferrich, 2011). Beispielsweise werden Fragen, die reine Informationen ermitteln, gestrichen. Auch Fragen, die darauf abzielen, eigene Vorannahmen zu bestätigen werden revidiert. Im Schritt des Sortierens werden die Fragen zu Blöcken gebündelt und so dem Leitfaden eine logische Struktur gegeben (Helfferrich, 2011). Diese kann beispielsweise einem zeitlichen Verlauf oder inhaltlichen Kriterien folgen. Im letzten Schritt geht es darum, für jeden der Blöcke eine Hauptfrage zu finden, unter die alle anderen Fragen untergeordnet werden können. Diese Hauptfrage jedes Blockes sollte erzählgenerierend formuliert sein. Die subsumierten Fragen dienen vorrangig für Nachfragen, die angesprochen werden können, falls sie nicht vom Befragten selbst benannt werden.

Dieses Schema wurde für die Erstellung des Leitfadens für KomPaed in Zusammenarbeit mehrerer Projektmitarbeiterinnen vollzogen. Dieser Prozess erfolgte in enger Anbindung an die Fragestellungen und Begriffsdefinitionen des Projektes (für eine Zusammenschau der Begriffe siehe Kapitel 2.6). Zunächst wurden Frageblöcke formuliert, die deduktiv abgeleitet aus

der Fragestellung, nach Aufgaben, Tätigkeiten bzw. Anforderungen der jeweiligen Stellen fragen. Weiter wurden Frageblöcke zum Thema Kompetenzen erstellt, die die Person benötigt, um im beruflichen Alltag erfolgreich handeln zu können. Um den Bezug zwischen Praxis und universitärer Ausbildung herzustellen, war es daneben relevant, zu ermitteln, zu welchem Zeitpunkt die entsprechenden Kompetenzen erworben werden sollten (im Studium, während des Jobs etc.). Darüber hinaus ging es sowohl um derzeitige als auch zukünftige Anforderungen und Kompetenzen, sodass zusätzlich explizit nach zukünftigen Anforderungen gefragt wurde. Der daraus resultierende erste Entwurf des Leitfadens umfasste die Blöcke *Anforderungen, Kompetenzen, Zeitpunkt des Kompetenzerwerbs* und *zukünftige Anforderungen*. Hinzu kommen Fragen zum *Warm-up-Teil* sowie zum *Ausklang*.

Diese Themenblöcke sind über die Modifikationen des Leitfadens hinaus bestehen geblieben. Im Laufe der Erhebung wurden dagegen Veränderungen an den Hauptfragen und Nachfragen innerhalb der Blöcke vorgenommen (der verwendete Entwurf des Leitfadens befindet sich im Anhang). Generell stellt die Entwicklung einen Wechsel aus deduktiven und induktiven Vorgehen dar, bei dem im ersten Schritt ein deduktiver Leitfaden erstellt wurde, der nach und nach induktiv, gleichzeitig aber mit Blick auf die Fragestellung modifiziert und weiterentwickelt wurde.

#### **4.2.4 Beschreibung der Interviewdurchführung im Projekt KomPaed**

Nach einer erfolgreichen Kontaktaufnahme mit den Interviewpartnern erfolgte die Terminierung und Klärung relevanter Rahmenbedingungen des Interviews, wie Ort, Dauer, Aufnahme des Gespräches etc. Alle Personen wurden gebeten einen Kurzfragebogen zur Erfassung von Hintergrundmerkmalen (siehe Anhang) auszufüllen. Von den acht Fragen des Fragebogens sind vier Items (die Frage nach dem Wirtschaftsbereich/Branche mit angefügter Liste A, Betriebsgröße, die Frage nach der genauen Berufsbezeichnung sowie nach der beruflichen Stellung mit angefügter Liste) aus dem DZHW-Absolventenpanel entnommen bzw. daran angelehnt, sodass eine bessere Einordnung der Interviewpersonen hinsichtlich dieser Merkmale gesichert ist. Daneben wurde nach dem höchsten Bildungsabschluss, Beruf/Studienfach des Abschlusses, Alter und Geschlecht gefragt.

Vor Beginn des Interviews wurden die Teilnehmenden im Gespräch und durch ein Informationsblatt über das Projekt, dessen Ziele, die Projektverantwortlichen, die Funktion des Interviewenden, die Datenschutzbestimmungen, den Umgang mit Anonymisierung und dem Datenmaterial sowie die Freiwilligkeit der Teilnahme informiert.

Alle Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber wurden von der Verfasserin dieser Arbeit interviewt. In einem Interview standen unerwartet zwei Gesprächspartner zur Verfügung, was für das Gespräch eine Bereicherung darstellte. Die Interviewatmosphäre kann in allen Fällen als positiv eingeschätzt werden. Die befragten Personen waren sachkundige Expertinnen und Experten in ihrem beruflichen Gebiet und konnten zu den gestellten Fragen ausführlich berichten. Die Interviews fanden meist in den Büros der Befragten ( $n = 12$ ) oder in Besprechungsräumen des Unternehmens ( $n = 5$ ) statt. In zwei Fällen wurden die Interviews an öffentlichen Orten (zum Beispiel Restaurant) und in einem Fall zu Hause bei der interviewten Person geführt. Die Interviews haben durchschnittlich 44 Minuten ( $SD = 12$  Min.) in Anspruch genommen. Neben dem Kurzfragebogen, dem Leitfaden und der Aufzeichnung des Gespräches ist ein Protokollbogen Bestandteil des problemzentrierten Interviews, welches dementsprechend nach jedem Interview angefertigt wurde. Dieser nach Helfferich (2011, S. 201) modifizierte Protokollbogen erfasst neben dem Namen des Interviewers, dem Datum, der Dauer und dem Ort bzw. der Räumlichkeit die Teilnahmemotivation des Befragten, zusätzliche Informationen, besondere Vorkommnisse bei Kontaktierung oder im Interview (zum Beispiel Störungen oder ungewöhnliche Ereignisse), die Interviewatmosphäre, Stichworte zur personalen Beziehung, die Interaktion im Interview, schwierige Passagen sowie gegebenenfalls Gesagtes nach Abschalten des Gerätes. Gleichzeitig wird hier erstmals eine spezifische Code-Nummer für das jeweilige Interview notiert, die dem weiteren Datenmanagement der Interviewdateien dient. Die enthaltenen Angaben des Fragebogens zur Person, zum Unternehmen sowie die im Protokoll festgehaltenen Notizen wurden<sup>18</sup> in den jeweiligen Kontextinformationen der Interviews festgehalten.

Die in Abschnitt 4.2.3 und 4.2.4 dargestellten Kriterien und Phasen sowie die Entwicklung des Leitfadens und die Durchführung der Interviews erfolgten im Kontext des Projektes, lassen sich aber gleichermaßen auf die Fragestellung und Idee dieser Arbeit übertragen. In den Interviews geht es um zu erfüllende Tätigkeiten sowie um erforderliche Kompetenzen von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler. Dieses Wissen über berufliche Anforderungen von Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber kann gleichermaßen für die Beantwortung der Fragestellung, wie sich berufliche Umwelten erziehungswissenschaftlicher Berufe charakterisieren lassen, verwendet werden. Der ursprüngliche Kontext sollte bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

---

<sup>18</sup> Die Interviewprotokolle wurden zur Sicherstellung der Anonymität entfernt.

## 4.2.5 Qualitative Auswertung

Die folgende Darstellung der qualitativen Auswertung erfolgt ausschließlich im Rahmen der vorliegenden Arbeit und nicht innerhalb des Projektes KomPaed.

### 4.2.5.1. Wahl und Begründung der Auswertungsmethode

In der qualitativen Auswertung der beschriebenen Interviews werden erziehungswissenschaftliche Berufe hinsichtlich der sechs differenzierten Umwelttypen Hollands charakterisiert und analysiert. Das Modell Hollands wird somit auf die Erziehungswissenschaft übertragen und mithilfe seiner Typen werden erziehungswissenschaftliche Berufe inhaltlich betrachtet.

Anhand der genannten Aufgaben, Anforderungen und Kompetenzen der Expertinnen und Experten werden die jeweiligen Berufe verschiedener Felder pädagogischer Berufsarbeit gekennzeichnet und typisiert.

Auf Grundlage der Datenbasis waren zu Beginn des Analyseprozesses verschiedene Ansätze von typisierenden und inhaltsanalytischen Verfahren denkbar. Diese sollen im Folgenden kurz erläutert und voneinander abgegrenzt werden.

#### *Typisierende Verfahren*

Typisierende Verfahren finden sich sowohl in qualitativen als auch in quantitativen Methoden der Sozialforschung (Bortz & Schuster, 2010; Kelle & Kluge, 2010). Gegenstand dieser Arbeit sind jedoch die qualitativen Verfahren. Qualitative Forschung verfolgt das Ziel, soziale Phänomene zu verstehen, zu beschreiben und zu systematisieren, wobei die Systematisierung und Identifikation von Strukturen im Material eine große Rolle spielen (Kelle & Kluge, 2010). Typisierungen sind sowohl deskriptiv als auch hypothesengenerierend und erhöhen die Übersichtlichkeit eines Gegenstandes, der auf wenige Gruppen oder Typen reduziert wird (Kelle & Kluge, 2010).

Kluge (2000) definiert eine Typologie als „das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird“ (S. 2). Die Merkmale sollten dabei innerhalb der Typen möglichst ähnlich (innere Homogenität) und zwischen den Typen möglichst unterschiedlich sein (externe Heterogenität) (Kluge, 2000; Kuckartz, 2012). Der Begriff Typus bezeichnet „Teil- oder Untergruppen, die gemeinsame Eigenschaften aufweisen und anhand der spezifischen Konstellation dieser Eigenschaften beschrieben und charakterisiert werden können.“ (Kluge, 2000, S. 2).

Auch Kuckartz (2012) beschreibt die allgemeine Typenbildung als eine Zusammenfassung von Elementen zu Typen, Gruppen oder Clustern aufgrund von Ähnlichkeiten in ausgewähl-

ten Merkmalsausprägungen. Typisierung ist daneben immer ein Resultat aus Fallkontrastierung und Fallvergleich, welche auch für die Validität und methodische Kontrolle relevant sind (Kluge, 2000; Kuckartz, 2012). Typologien beruhen auf mindestens zwei Merkmalen, die den sogenannten „Merkmalsraum“ bilden (Kuckartz, 2012).

Das weitere Vorgehen dieser Arbeit ist eine Schnittstelle zwischen typisierenden und inhaltsanalytischen Verfahren. Um auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede besser eingehen zu können, erfolgt die Verbindung bzw. Abgrenzung beider Verfahren im Laufe der nächsten Kapitel.

### *Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring*

Schreier (2014) befasst sich mit verschiedenen Varianten inhaltsanalytischer Verfahren, stellt diese dar und setzt sie miteinander in Beziehung. Sie hält fest, dass es nicht „die Inhaltsanalyse“ gibt, sondern viele Varianten mit jeweils unterschiedlichen Ursprüngen und Definitionen. Schreier (2014) zeigt einerseits Unterschiede und Richtungen inhaltsanalytischer Verfahren auf, findet aber auch sechs Gemeinsamkeiten. Diese beziehen sich auf die „Kategorienorientierung“, „Interpretatives Vorgehen“, die „Einbeziehung latenter Bedeutungen“, die „Entwicklung eines Teils der Kategorien am Material“, „Systematisches, regelgeleitetes Vorgehen“ sowie die „Orientierung an Reliabilität und Validität gleichermaßen“ (Schreier, 2014, S. 3).

Innerhalb dieser Gruppen von Verfahren lassen sich unterschiedliche Formen und Varianten unterscheiden (ausführlich siehe Schreier 2014). Für das weitere Vorgehen ist die strukturierende Inhaltsanalyse (nach Mayring, 2010) relevant und wird nachfolgend näher dargestellt.

Die strukturierende Inhaltsanalyse wird als die am häufigsten verwendete und zentralste Form der Inhaltsanalyse beschrieben (Mayring, 2010). Bei dieser wird ein aus der Theorie und Fragestellung abgeleitetes Kategoriensystem an das Material herangetragen, um so bestimmte Strukturen zu extrahieren (Mayring, 2010). Den genau definierten Kategorien werden mithilfe von Definitionen, Beispielen und Kodierregeln entsprechend passende Textteile zugeordnet (Mayring, 2010).

Bei dieser strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring werden vier Unterformen unterschieden: formale Strukturierung, inhaltliche Strukturierung, typisierende Strukturierung sowie die skalierende Strukturierung, von denen im Folgenden die *typisierende Strukturierung* für das Vorgehen in dieser Arbeit weiter verfolgt werden soll. Die Begründung erfolgt im nächsten Abschnitt „*Wahl der Auswertungsmethode für die vorliegende Arbeit*“. Die typisierende Strukturierung nach Mayring (2010) hat das Ziel, „besonders markante Bedeutungsgegenstände heraus[zuziehen und genauer [zu] beschreiben“ (Mayring, 2010, S. 98). Je nach

theoretischem Interesse gibt es nach Mayring (2010) drei Möglichkeiten die typischen Merkmale zu definieren. Es können besonders extreme oder besonders häufig vorkommende Ausprägungen herausgefiltert oder Ausprägungen nach besonderem theoretischem Interesse betrachtet werden. Die typisierende Strukturierung nach Mayring (2010) zählt laut Schreier (2014) zu typenbildenden qualitativen Inhaltsanalysen und verbindet somit typenbildende mit den inhaltsanalytischen Verfahren. Diese typenbildenden qualitativen Inhaltsanalysen sind entweder stärker an Typenbildung, so wie sie unter anderem von Kelle und Kluge (2010) beschrieben werden, oder an der Inhaltsanalyse orientiert (Schreier, 2014).

Hinsichtlich der Übertragung der Inhaltsanalyse nach Mayring auf das Modell Hollands, konnten Tarelli, Wendt & Willems (2013) bereits zeigen, dass dieser Transfer gelingen kann. Sie werteten im Rahmen der IGLU 2001 Texte von Grundschulkindern über Zukunftsvorstellungen aus und konnten zeigen, dass ein theoriegeleitetes Kategoriensystem auf Grundlage des RIASEC-Modells für eine inhaltsanalytische Auswertung genutzt werden kann. Die Interessenstypen der Grundschul Kinder ließen sich anhand qualitativer Texte inhaltsanalytisch untersuchen.

Auch weitere Forschung um Holland dokumentiert, dass eine Charakterisierung durch Experteneinschätzungen üblich und fruchtbar für die Berufscharakterisierung ist (Joerin Fux, 2005; Rolfs & Schuler, 2002).

#### *Wahl der Auswertungsmethode für die vorliegende Arbeit*

Das Vorgehen dieser Arbeit ist stärker an das inhaltsanalytische Kodieren angelehnt, da die bereits vorhandenen Interessens- und Umwelttypen Hollands keine grundlegende Bildung von Typen erfordert. Vielmehr wird das qualitative Material hinsichtlich dieser theoretischen Typen durchsucht und zugeordnet werden, mit dem Ziel diese Typen weiter auszudifferenzieren und sie auf das untersuchte Feld anzuwenden. Dieses Verfahren ist im Unterschied zu typisierenden Verfahren eher variablenorientiert, das heißt, es werden theoretisch relevante Aspekte unterschiedlicher Fälle zu inhaltlichen Kategorien sortiert, was zur Beantwortung der Forschungsfrage dient. Typisierende Verfahren fokussieren die einzelnen Fälle stärker, die dann gruppiert werden sollen (Kuckartz, 2012). Aus diesen Gründen kann auch die typenbildende Inhaltsanalyse nach Kuckartz nicht verwendet werden. Sie orientiert sich ebenfalls stärker an Typenbildung nach Kelle & Kluge.

Das in dieser Arbeit erfolgversprechende Verfahren ist somit die *typisierende Strukturierung* nach Mayring (2010). Durch das etablierte Modell Hollands bestehen bereits ausgearbeitete und definierte Ausprägungen der Umwelttypen, mit denen die Interviews analysiert werden.

Als Ergebnis sind sogenannte „Prototypen“ erziehungswissenschaftlicher Arbeitsumwelten zu erwarten, so wie es die Methode vorsieht. Zudem ist eine differenzierte Beschreibung der beruflichen Umwelt von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern innerhalb der bereits existierenden Typen als Ergebnis von besonderem Interesse.

#### *4.2.5.2 Ablauf der typisierenden strukturierenden Inhaltsanalyse*

Nach der Auswahl der Auswertungsmethode wird nachfolgend das allgemeine Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) dargestellt, da sich die strukturierende Typisierung an dieses Vorgehen anlehnt. Diese Zerlegung der Interpretationsschritte wird von Mayring als Stärke der Methode beschrieben, da so Nachvollziehbarkeit und intersubjektive Überprüfbarkeit gesichert werden.

Der allgemeine Ablauf wird in diesem Abschnitt theoretisch und in Kapitel 4.2.5.3. anschließend für das konkrete Vorgehen dieser Arbeit dargestellt. Innerhalb dieses allgemeinen Modells erfolgen die konkreteren Analyseschritte der jeweiligen Analysetechnik, also der typisierenden Strukturierung, die im Anschluss näher erläutert werden.

Der allgemeine inhaltsanalytische Ablauf ist in Abb. 4.3 dargestellt und beginnt mit der Bestimmung des Ausgangsmaterials. Dazu gehört die *Festlegung des Materials*, in dem die auszuwertenden Interviews für die Analyse bestimmt werden. Danach folgt die *Beschreibung der Entstehungssituation*, in der die Umstände, unter denen das Material erhoben wurde, genau beschrieben werden. Zur Bestimmung des Materials gehört zudem eine *formale Charakterisierung des Materials*, die zum Beispiel Angaben zur Transkription sowie weitere formale Merkmale enthält.

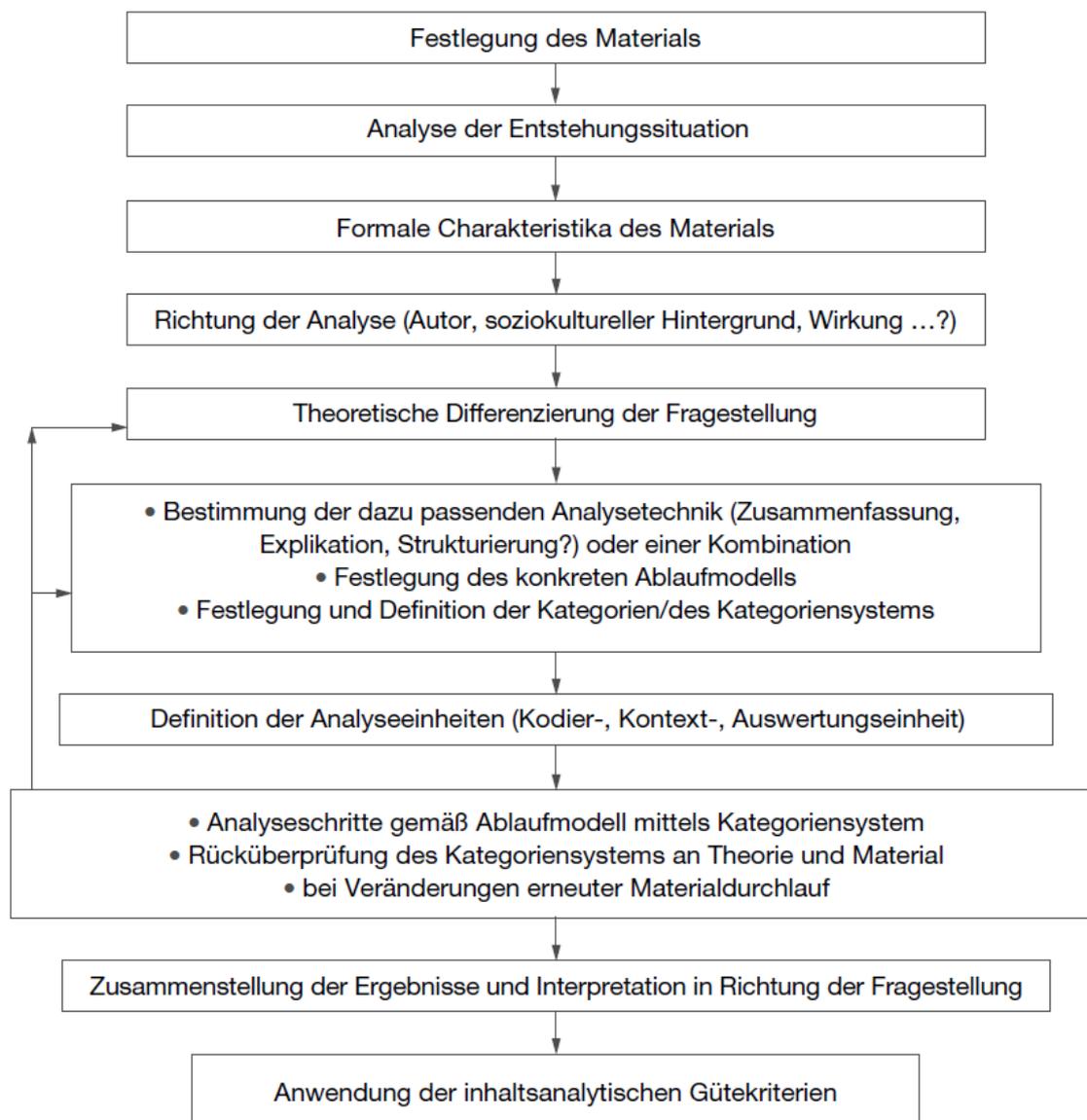


Abbildung 4.3: Allgemeines Ablaufmodell qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010, S. 60)

Nach der Bestimmung des Materials erfolgt in den nächsten zwei Schritten die Analyse der Fragestellung. Hinsichtlich der *Richtung der Analyse* stellt Mayring (2010) ein inhaltsanalytisches Kommunikationsmodell auf, welches verschiedene Richtungen der Aussagen unterscheidet, zum Beispiel Analyse des Gegenstandes, des emotionalen Zustandes des Befragten sowie der Intention des Kommunikators etc. Mit diesem Schritt soll geklärt werden, in welche Richtung das Material interpretiert werden soll.

Im nächsten Schritt erfolgt die *theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung*. Da sich die Inhaltsanalyse durch eine starke theoriegeleitete Interpretation auszeichnet, folgt die Auswertung einer „präzisen theoretisch begründeten inhaltlichen Fragestellung“ (Mayring 2010,

S. 58). Mayring schreibt, es muss vorab eine klare Fragestellung definiert werden, die theoretisch an die Forschung anknüpft und sich in Unterfragen differenziert.

Nach dem Ablaufmodell in Abbildung 4.3 folgt nach dieser Verortung des Materials und der Fragestellung die Bestimmung der konkreten Analysetechnik. Mayring unterscheidet dabei die zusammenfassende, explizierende und die strukturierende Inhaltsanalyse. Dieser Schritt beinhaltet dabei die Festlegung des konkreten Ablaufes und die Entwicklung eines Kategoriensystems sowie die Definition der Kategorien. Zur Entwicklung von Kategorien schreibt Mayring (2012): „Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und *rücküberprüft*“ (Mayring 2010, S. 59 [Hervorhebung im Original]).

Daran schließt sich im allgemeinen Ablauf die Definition der Analyseeinheiten an, wobei zwischen Kodiereinheit, Kontexteinheit und Auswertungseinheit unterschieden wird, die für die spätere Analyse genau festgelegt werden sollen. Die Kodiereinheit ist „kleinster Materialbestandteil, der ausgewertet werden darf“ (Mayring 2010, S. 59) und gleichzeitig der kleinste Teil, der unter eine Kategorie fallen darf. Die Kontexteinheit ist „größter Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen darf“ (Mayring 2010, S. 59). Und die Auswertungseinheit „legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden“ (Mayring 2010, S. 59).

An diesem Punkt beginnt das konkrete Ablaufmodell je nach Art der Inhaltsanalyse, die alle weiteren Schritte unterschiedlich prägen.

Am Ende des allgemeinen Ablaufes erfolgt die Zusammenstellung und Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellung und letztlich die Anwendung von Gütekriterien.

Der weitere konkrete Ablauf der für diese Arbeit relevanten typisierenden Strukturierung wird nachstehend ausführlich dargestellt (Abb. 4.4). Der Ablauf der typisierenden Strukturierung ist dabei an den Ablauf der allgemeinen Strukturierung angelehnt und unterscheidet sich lediglich im zweiten und achten Schritt voneinander.

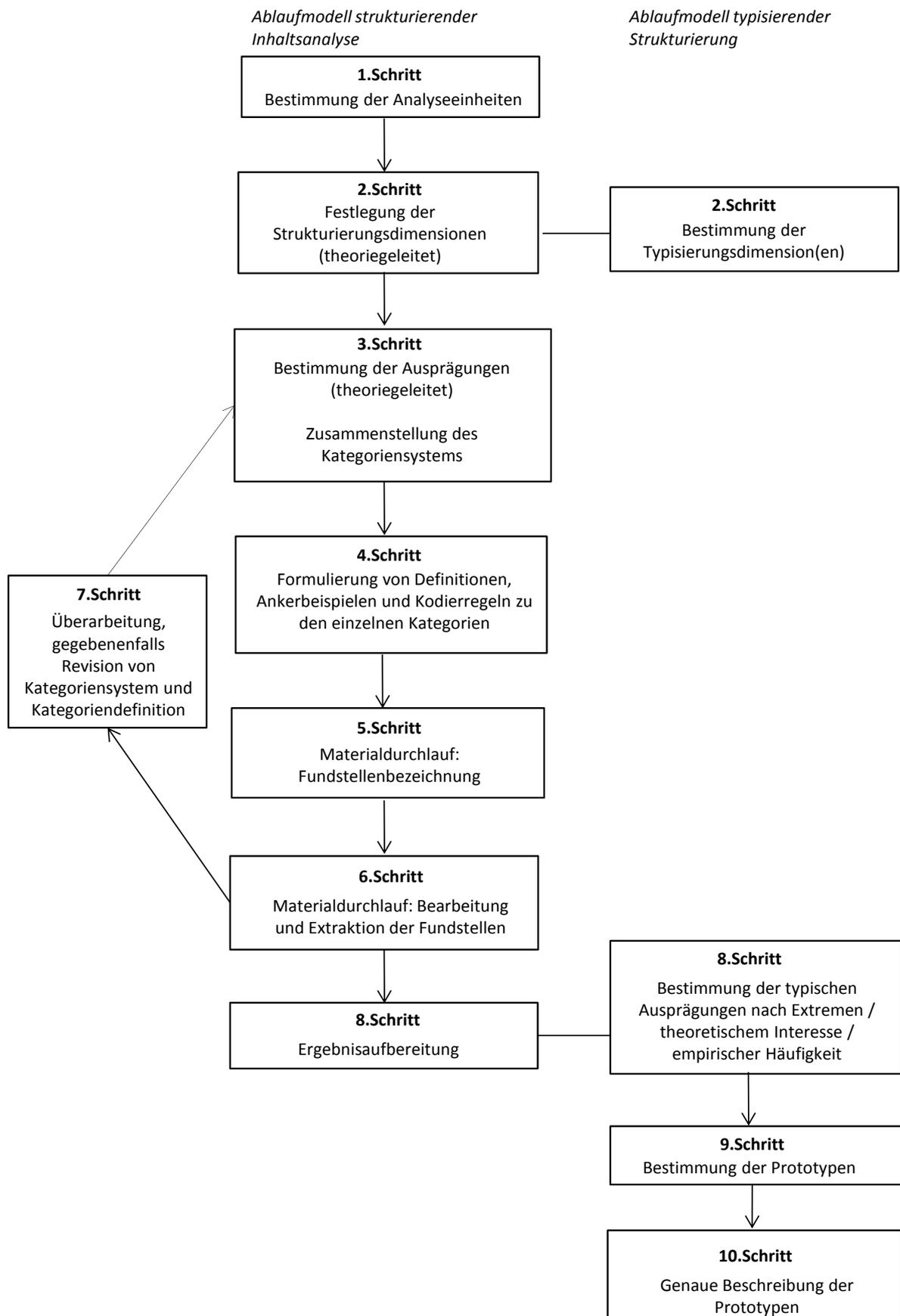


Abbildung 4.4: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (links) und typisierender Strukturierung (rechts) im Vergleich (nach Mayring 2010, S. 93 und 100)

Das Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse beginnt bei der Bestimmung der Analyseeinheiten (Kodiereinheit, Kontexteinheit und Auswertungseinheit), die bereits im allgemeinen inhaltsanalytischen Modell erläutert wurden. Der zweite Schritt, die Bestimmung der Typisierungsdimensionen, unterscheidet sich von der allgemeinen Strukturierung dahingehend, dass keine Strukturierungsdimensionen, sondern Typisierungsdimensionen definiert werden. Diese werden gleichermaßen aus Theorie und Fragestellung abgeleitet. Anschließend werden die Ausprägungen theoriegeleitet bestimmt und das Kategoriensystem zusammengestellt. Nach Mayring (2010) werden dafür an dieser Stelle a) definiert, welche Textbestandteile einer Kategorie angehören (Definition), b) konkrete Textstellen als Beispiele für die jeweilige Kategorie angeführt (Ankerbeispiele) und c) Regeln für die Zuordnung zu bzw. Abgrenzung zwischen den jeweiligen Kategorien formuliert. Diese Aspekte werden in einem Kodierleitfaden zusammengetragen. Ist das geschehen, erfolgt ein erster Materialdurchgang (Fundstellenbezeichnung), bei dem das Material, laut Mayring (2012), „mit Buntstiften oder mit Randnotizen bezeichnet“ (S.103) wird. Die Fundstellen werden extrahiert, bearbeitet und führen zu einer ständigen Überarbeitung und Erweiterung des Kodierleitfadens. „Besonders eindeutige Zuordnungen werden als Ankerbeispiele aufgenommen, bei besonders uneindeutigen Einschätzungen werden zusätzliche Kodierregeln zur Abgrenzung der Ausprägungen formuliert.“ (Mayring, 2012, S. 103). Wie im Ablauf der strukturierenden Inhaltsanalyse erkennbar wiederholen sich die Schritte 3 bis 6 nach der Revision des Kategoriensystems.

Die Ergebnisaufbereitung richtet sich schließlich nach der jeweiligen Fragestellung. Für die typisierende Strukturierung spielt nun die Unterscheidung eine Rolle, nach der die Typen nach extremen, besonders häufig vorkommenden Ausprägungen oder nach besonderem theoretischem Interesse betrachtet wurden. Dementsprechend erfolgt die Darstellung und genaue Beschreibung von Prototypen.

Mayring (2012) weist darauf hin, dass die konkreten Analysetechniken auf die jeweiligen Fragestellungen und an das Material angepasst werden müssen und die Modelle zur Orientierung dienen. Dem wird auch in dieser Arbeit Rechnung getragen und kleinere Modifikationen werden im nachfolgenden Kapitel erläutert.

#### *4.2.5.3 Vorgehen in der vorliegenden Arbeit*

In diesem Abschnitt wird das konkrete Vorgehen dieser Arbeit dargestellt. Es folgt den eben vorgestellten Ablaufmodellen, der allgemeinen sowie der typisierenden Inhaltsanalyse. Begonnen wird mit dem allgemeinen Ablauf (Abb. 4.3), an das sich das Modell der strukturierenden Typisierung anschließt (Abb. 4.4).

### *Festlegung des Materials:*

Der Analyse liegen 20 Leitfadeninterviews von potenziellen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern für Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge aus dem BMBF-Projekt KomPaed zugrunde. Das Sample und deren Bildung wurden in Kapitel 4.2.2 ausführlich erläutert. Die Aussagen, die aufgrund der Analyse getroffen werden, beziehen sich auf die Gruppe der Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge, über die potenzielle Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber im Interview Auskunft geben. Für die Analyse wurden zunächst alle Interviews in vollem Umfang ausgewertet.

### *Analyse der Entstehungssituation:*

Die Analyse der Entstehungssituation ist in Kapitel 4.2.4 bei der Beschreibung der Interviewdurchführung ausführlich erfolgt.

### *Formale Charakteristika des Materials:*

Es handelt sich um 20 Leitfadeninterviews, die im .mp3-Format aufgenommen und anschließend transkribiert wurden. Das Transkriptionssystem orientiert sich an der GAT-Basistranskription (Selting et al., 1998). Die exakt verwendeten Symbole befinden sich im Anhang in der Abbildung 4.5 in Anlehnung an Langer (2010). Für die Transkription wurde aus Gründen der besseren Lesbarkeit auf die Verschriftlichung von „ähms/ähs“ und „hms/mhs“ verzichtet, solange diese das Gespräch oder die inhaltlichen Aussagen nicht beeinflussen. Diese Füllwörter dienen nicht der inhaltlichen Beantwortung der Forschungsfragen. Sehr lange „ähms/ähs“ wurden dabei als Pause transkribiert, was den Lesenden darauf schließen lässt, dass die oder der Befragte Zeit zum Nachdenken benötigte. Gleichmaßen wurden zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewerin („Mhm“, „Aha“ etc.) nicht transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrachen und dem aktiven Zuhören dienten.

Daneben wurden sensible Daten während des Transkriptionsvorgangs anonymisiert, das heißt, alle Namen von Personen, Institutionen, Ortsbezeichnungen etc. wurden durch Platzhalter wie [Unternehmen A] ersetzt, sodass der Datenschutz gewährleistet ist.

### *Richtung der Analyse:*

Im Fall dieser Arbeit ist der Inhalt der Äußerungen des Befragten zu der Problemstellung bzw. des Gegenstandes relevant. Dabei ist im Besonderen der kognitive Hintergrund der Befragten von Bedeutung, da es sich um Experten handelt, die einen umfangreichen Wissenshin-

tergrund zu dem befragten Thema besitzen sowie gewisse Einstellungen, Erwartungen und Erfahrungen zum Gegenstand haben.

*Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung:*

Die relevante Fragestellung für die qualitative Analyse, die in Kapitel 3 aus dem theoretischen Hintergrund abgeleitet wurde: „Lassen sich *berufliche Umwelten* ausgewählter erziehungswissenschaftlicher Berufe charakterisieren? Wenn ja, wie verteilen sie sich über verschiedene Felder pädagogischer Berufsarbeit?“.

*Analysetechnik:*

Die Analysetechnik für diese Arbeit ist wie aus Kapitel 4.2.5.1 abgeleitet die strukturierende Typisierung. Dieser Technik folgt das entsprechende Ablaufmodell:

*Definition der Analyseeinheiten:*

Die Kodiereinheit, als kleinstes zu kodierendes Element, ist im Falle dieser Arbeit ein Wort. Die Kontexteinheit können in dieser Arbeit mehrere aufeinanderfolgende Absätze sein. Die Auswertungseinheit folgt bei diesem Vorgehen einem chronologischen Durchgang durch das Material, das heißt, ein Text wird von Anfang bis Ende ausgewertet. Bei der Reihenfolge der Interviews gibt es keine festgelegte Systematik.

Hinsichtlich der Analyseeinheiten wurde ergänzend festgelegt, dass Sinneinheiten kodiert werden (Kuckartz 2012). Dies kann auch mehrere Sätze oder Absätze umfassen. Die Textstelle sollte allein gelesen für sich verständlich sein (Kuckartz 2012). Das bedeutet für das verwendete Material, dass auch mehrere „Schlüsselwörter“ darin stecken können (zum Beispiel Flexibilität, Belastbarkeit, Feinfühligkeit), die aber alle in einem Zusammenhang erzählt werden und somit zu einer Kategorie gehören. Es wurde dann sinngemäß getrennt, wenn die Person es im Sprechfluss und/oder sprachlich trennt. Abschweifungen oder zu detaillierte Beispiele wurden nicht kodiert.

Gleichermaßen kann eine Sinneinheit einer oder mehreren Kategorien zugeordnet werden, da in einer Textstelle mehrere Themen angesprochen werden können (Kuckartz, 2012).

*Bestimmung der Typisierungsdimensionen:*

Die Typisierungsdimensionen entsprechen den sechs beruflichen Umweltypen Hollands, die zunächst aus dem Englischen übersetzt und theoretisch ausgearbeitet wurden (siehe Kodierleitfaden im Anhang).

### *Bestimmung der Ausprägungen und Zusammenstellung des Kategoriensystems:*

Im Zusammenhang mit Schritt 2 werden die Ausprägungen bzw. Kategorien deduktiv aus der Theorie Hollands (1996, 1997) heraus definiert und ein erstes Kategoriensystem erstellt. Die sechs **Hauptkategorien** stellen die einzelnen Typen von beruflichen Umwelten Hollands dar: praktisch-technisch, intellektuell-forschend, künstlerisch-sprachlich, sozial, unternehmerisch und konventionell. In der Auseinandersetzung mit der Theorie ließen sich weitere Aspekte innerhalb dieser sechs Typen differenzieren:

- Tätigkeiten, Anforderungen und Möglichkeiten,
- Fähigkeiten und Fertigkeiten,
- Merkmale/Eigenschaften von Personen,
- Werte und Weltsicht.

Diese Ebenen wurden nach der ersten Arbeit mit dem Material angepasst, sodass die Inhalte der Interviews optimal abgebildet werden können. So entstanden drei **Unterkategorien**:

- Tätigkeiten und Aufgaben, die die Umwelt beinhaltet.
- Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Umwelt benötigt/erfordert und
- Werthaltungen der Umwelt.

Diese Kategorien sind mit den Grundfragen des Explojob (Joerin Fux & Stoll, 2006), der Beschreibung von Berufsanforderungen und -tätigkeiten nach der Theorie Hollands vergleichbar. Die Inhalte dieser Fragen stimmen mit den genannten Unterkategorien sowie weiteren Auswertungsschritten überein. Die ersten drei Grundfragen entsprechen den drei Unterkategorien. (1) „Was macht eine Person in diesem Beruf?“, (2) „Welche Fähigkeiten und Eigenschaften verlangt die Ausübung dieser Berufstätigkeit?“, (3) „Welche persönlichen Interessen oder Werte entspricht diese Berufstätigkeit?“,

Der vierten Frage des Explojob wird entsprochen, indem die Tätigkeiten kodiert und bei der Auswertung Häufigkeiten der Kodierungen berücksichtigt werden. ((4)„Wie oft kommen bestimmte Tätigkeiten in diesem Beruf vor?“). Die Einordnung in Berufssektoren (fünfte Frage) wird in dieser Arbeit bei der Auswertung auf Einzelinterviewebene durch die Verfasserin vorgenommen.

In der vorliegenden Arbeit wurden die Kategorien definiert, aber keine weiteren Beschreibungen mit Beispielen und Regeln vorgenommen. Diese konkrete Bestimmung aller Kategorien mit Beispielen und Regeln erfolgte in Schritt 7 bei der Überarbeitung, die nach einem ersten Durchlauf des Materials inhaltlich erfolgt. Auch der Schritt 5 folgte nicht der genauen theore-

tischen Beschreibung Mayrings, sondern einem inhaltlich logischen Vorgehen, welches dem Ablauf Mayrings stark ähnelt und im Folgenden beschrieben wird.

*Materialdurchlauf (Fundstellenbezeichnung):*

Nachdem das erste theoretisch ausgearbeitete Kategoriensystem erstellt war, erfolgte ein erster Materialdurchlauf mithilfe der Software MAXQDA 11, in dem die Textstellen oder „Fundstellen“ den sechs Kategorien, wenn möglich bereits den Unterkategorien, zugeordnet wurden. Dabei kam es vor, dass Textstellen doppelt oder bei größerer Unklarheit mit der „Nicht-zugeordnet-Kategorie“ kodiert wurden. Die Sortierung in die Unterkategorien war in dieser Phase durch die noch fehlende Eindeutigkeit und Trennschärfe der Kategorien erschwert möglich, sodass sich die Kodierung eher auf die sechs Hauptkategorien fokussierte. Ein solcher Materialdurchgang wird auch von Mayring beschrieben, jedoch mit Erprobung der Definitionen und Ankerbeispiele, die an dieser Stelle noch nicht erfolgte.

*Materialdurchlauf: Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen:*

Im ersten Durchlauf wurden die kodierten Textstellen den jeweiligen Typen und ihren Unterkategorien zugeordnet, sodass die Textstellen in diesem Schritt innerhalb der Typen und Unterkategorien betrachtet werden konnten. Jede Textstelle wurde erneut angesehen und paraphrasiert, um die wichtigsten Aspekte und Begriffe zu extrahieren. Ein Beispiel zeigt Tabelle 4.2, die in der ersten Spalte drei Textstellen des unternehmerischen Typus mit Tätigkeiten und Aufgaben zeigt. In der zweiten Spalte sind die zugehörigen Paraphrasen dargestellt. Sie führen weg vom gesprochenen Wort, hin zu den für die Fragestellung relevanten Aussagen, wobei in diesem Schritt Begriffe und Formulierungen des Textes verwendet werden. Die dritte Spalte ist abstrakter gefasst als die zweite und verbindet in diesem Fall mehrere Textstellen aus zwei Interviews miteinander. Sie enthält das entwickelte Konzept, welches ein Aspekt des Ergebnisses der unternehmerischen Umwelt darstellt.

Dieses induktive Vorgehen erinnert an das offene Kodieren in der Grounded Theory (Glaser (Glaser & Corbin, 1996; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014), indem aus Textstellen zuerst Indikatoren gebildet und darauf aufbauend Konzepte entwickelt werden.

So wie an diesem Textausschnitt geschehen wurde das gesamte Material zusammengefasst.

Tabelle 4.2: Beispiel des induktiven Vorgehens von der Textstelle zum Ergebnis

Textstelle	Paraphrase	Konzept/Ergebnis
<b>Unternehmerische Umwelt: Tätigkeit und Aufgaben</b>		
<p>„die Bezeichnung bei uns für für Führungskräfte, die eins (.) die einen dieser fünfzig Standorte leiten, ist <u>Assistenzteamleitung</u>. Weil wir eben den Begriff Assistenz, wie Sie sehen, bis bis hin in unserem Firmennamen hin auch immer wieder verfolgen. Und die Kollegen vor Ort haben eine (.) ja, kann man sagen, recht vielfältige Managementfunktion. Also sie haben wirklich eben die Verantwortung vor Ort, und das geht mit Budgetverantwortung einher, das geht mit Personalführungsverantwortung einher, also die ganze Fach- und Dienstaufsicht gehört dazu.“ (Interview 11, Abschnitt 32)</p>	<p>Leitungs- und Managementfunktionen, Verantwortung vor Ort, Budgetverantwortung, Personalführungsverantwortung, Fach- und Dienstaufsicht;</p>	
<p>„als stellvertretende Geschäftsleitung (.) sind wir zuständig für den, für alle Kindertagesstätten, also Ansprechpartner. In Abwesenheit von der Geschäftsführung haben wir (.) die Personalverantwortung für die Regionalleiter auch, also die Dienst- und Fachaufsicht. Das ist aber ganz klar eine Abwesenheitsgeschichte (1), und wir (5) ja, haben dann noch unsere, unsere Regionalverantwortung für die Mitarbeiter.“ (Interview 8, Abschnitt 17)</p>	<p>Personalverantwortung für die Regionalleiter auch, also die Dienst- und Fachaufsicht, Regionalverantwortung für die Mitarbeiter</p>	<p>Führung und Leitung, Fach- und Dienstaufsicht mit Verantwortung über Personal, Budget, Regionen etc.</p>
<p>„es sind alle Dinge, die auch eine Kitaleitung zu bewältigen hat. (1) Nur eine Eskalationsstufe weiter [I: ((lacht))] also, unsere Kitaleiterinnen sind Dienststellenleiterinnen in ihren Häusern, haben eigene Budgetverantwortung, haben Personalverantwortung, die Verantwortung für Kinder und Eltern und ihre Häuser, also auch die – das Mobi –, also die Immobilie und das Mobiliar, und immer wenn es eine Nummer weiter geht“ (Interview 8, Abschnitt 19)</p>	<p>Budgetverantwortung, Personalverantwortung, Verantwortung für Kinder und Eltern und ihre Häuser, die Immobilie und das Mobiliar</p>	

Durch das induktive Herausarbeiten der inhaltlichen Merkmale haben sich die Typen von der Theorie gelöst und so die Darstellung der Typen auf die erziehungswissenschaftlichen Berufe adaptiert. Dabei wurde jedoch stets Bezug auf die Theorie genommen und die Grundlage der Theorie beibehalten. Es erfolgte so ein sich wiederholender Prozess, in dem theoretische Typen und das Interviewmaterial systematisch aufeinander bezogen wurden.

*Überarbeitung, gegebenenfalls Revision des Kategoriensystems und der Definitionen:*

So entstand ein stark überarbeitetes inhaltliches Kategoriensystem mit trennscharfen Kategorien. Im Laufe der beschriebenen Schritte hat sich das System mehrmals verändert und weiterentwickelt. Anhand des ersten Durchlaufes ergab sich neben den Kategorien „Tätigkeiten und Aufgaben“, „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ und „Werthaltungen“ induktiv eine **weitere Unterkategorie „Fachwissen bzw. Inhalte“**, die in allen Umwelten von Bedeutung ist und nicht durch die anderen Kategorien abgedeckt wurde. Darin sind spezifische Wissensbereiche oder Themen eines Gebietes abgedeckt (zum Beispiel psychologisches Fachwissen). Die Begrifflichkeiten der Kategorien „Tätigkeiten und Aufgaben“, „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ und „Werthaltungen“ wurden im theoretischen Teil dieser Arbeit definiert und sind diesen Definitionen entsprechend zu verstehen. Ergänzt werden soll lediglich, dass sich die Werthaltungen für die qualitative Analyse am Wertemodell nach Schwarz (1992) orientieren, um diese systematisch aus dem Material heraus zu erfassen.

Neben den inhaltlich geprägten Kategorien enthält das Kodierschema eine Kategorie für „Arbeits- und Rahmenbedingungen“ (wie Aufbau des Unternehmens, Stellen für Erziehungswissenschaftler im Unternehmen, Beschäftigungsverhältnis etc.), die vorrangig im Zuge der Warm-up-Frage von den Interviewpartnerinnen und -partnern genannt wurden. Um diese Informationen zu erfassen, wurden sie ebenfalls in den Kodierprozess einbezogen, spielten jedoch eine untergeordnete Rolle.

Darüber hinaus gibt es eine „Sonstiges-Kategorie“ für Aspekte, die inhaltlich nicht den anderen Kategorien zugeordnet werden konnten und gleichzeitig relevante Informationen enthielt. Nach der Überarbeitung erfolgte ein zweiter Durchlauf der Kodierung mit dem inhaltlich ausdifferenzierten System. Der dazugehörige Kodierleitfaden mit Hauptkategorien, Unterkategorien, Definitionen der Umwelttypen Hollands, induktiver Beschreibung der Umwelttypen und Ankerbeispielen befindet sich im Anhang. Die theoretischen Definitionen stammen sowohl von Holland (1997) selbst als auch aus der deutschen Übersetzung des AIST-R von Bergmann und Eder (2005). Die Definitionen beschreiben die Ausgangssituation der Analyse, von der Schritt für Schritt eine eigene Beschreibung aus den Daten heraus entwickelt wurde. Das Er-

gebnis findet sich in der Spalte rechts daneben, der induktiven Beschreibung der Umwelttypen.

Während der Entwicklung und Revision des Kategoriensystems stellte sich mehrfach die Frage, ob eine Stellenbeschreibung anhand *eines* Umwelttyps charakterisiert oder Merkmale der Stelle mithilfe *unterschiedlicher* Umwelttypen beschrieben werden sollen. In Anlehnung an die Theorie Holland, in denen Berufe ebenfalls durch mehrere Typen charakterisiert werden, wurde die zweite Variante gewählt, die einzelne Aussagen eines Interviews, beispielsweise genannte Tätigkeiten, zu unterschiedlichen Typen zuordnet. Das bedeutet, ein Interview bzw. ein beschriebener Beruf entspricht nicht nur einem Umwelttypen. Ziel ist es, den wesentlichen Kern eines Typs zu beschreiben und nicht eine Berufsbeschreibung anhand nur eines Typs vorzunehmen. Die meisten Berufe kombinieren sich aus Elementen mehrerer Typen.

Die Schwierigkeit dieses Vorgehens bestand wiederholt darin, ein Merkmal, welches in verschiedenen Kontexten vorhanden war, zum Beispiel der Umgang mit neuen Medien, im Schwerpunkt zu einem Typen zuzuordnen. Einige Aspekte kommen tatsächlich in mehreren Kontexten vor (zum Beispiele Englischkenntnisse), die sich aber je nach Kontext unterschiedlich gestalten und so zu mehreren Typen gehören können.

Die Schritte 8 bis 10, die Bestimmung der typischen Ausprägungen der Typen, deren Bestimmung und genaue Beschreibung, erfolgen in dieser Arbeit ausführlich im Kapitel zur Darstellung der qualitativen Ergebnisse.

#### **4.2.6 Anwendung inhaltsanalytischer Gütekriterien**

Nachstehend werden relevante inhaltsanalytische Gütekriterien nach Mayring (2010) für diese Arbeit ausgewählt und deren Anwendung beschrieben (für detailliertere Ausführungen zu Gütekriterien qualitativer Forschung siehe u.a. Flick, 2012; Mayring, 2010; Steinke, 2010).

Die Überprüfung von *Konstruktvalidität* lässt sich durch Kriterien wie bisherige Erfolge mit ähnlichen Konstrukten, etablierte Modelle oder Theorien oder repräsentative Interpretationen (Mayring, 2010) erreichen. In der vorliegenden Analyse werden diesen Faktoren durch die Anknüpfung an das etablierte Modell Hollands Rechnung getragen, welches sich langjährig bewährt und weit verbreitete Anwendung gefunden hat (Hartmann et al., 2015; Tarnai & Hartmann, 2015).

Zur Überprüfung der *Reliabilität* und damit der Reproduzierbarkeit werden bei inhaltsanalytischen Verfahren üblicherweise die gesamte Analyse bzw. relevante Teile daraus von mehre-

ren Personen durchgeführt und deren Übereinstimmung geprüft (Mayring, 2010). Mayring weist jedoch berechtigt darauf hin, dass diese Messung der Unabhängigkeit der Ergebnisse von der Person eher als Objektivität zu verstehen wäre. Die Intracoderreliabilität, im Sinne einer erneuten Kodierung des Materials von derselben Person, entspricht eher der Überprüfung von Reliabilität, welche allerdings selten zum Einsatz kommt (Mayring, 2010).

Um die Intercoderreliabilität in dieser Arbeit zu überprüfen, wurden 25 Prozent des Materials von einer zweiten Person unabhängig doppelt kodiert und eine Intercoder-Übereinstimmung mithilfe der Software MAXQDA ermittelt. Seit MAXQDA 12 gibt es die Möglichkeit Cohens Kappa innerhalb der Software zu berechnen. Die Entwickler geben die Verwendung allerdings zu bedenken, da die Berechnungsweise vorab genau festgelegte Textsegmente als Grundlage der Berechnung voraussetzt (Rädiker, 2011). Auch in der vorliegenden Analyse entscheidet der Kodierer nicht nur, welchen Code<sup>19</sup> er vergibt, sondern bestimmt auch selbst die Sinneinheit, also den Umfang des Textsegmentes. Die Entwickler sprechen in diesem Fall von einer verschwindend kleinen „Wahrscheinlichkeit für zufällig auftretende Codier-Übereinstimmungen bei einem Text mit mehreren Seiten und mehreren Codes“ (VERBI Software, 2015, S. 153).

Die Software berechnet neben Kappa die prozentuale Übereinstimmung des überlappenden Bereichs der Kodierungen (VERBI Software, 2013). Dieser Wert beträgt in der Voreinstellung 90 Prozent und wurde so beibehalten. Die Ergebnisse sind in Tabelle 4.3 dargestellt. Die Interviews für die Überprüfung wurden entsprechen der Zugehörigkeit zu beruflichen Feldern gewählt, sodass aus jedem der Felder ein Interview doppelt kodiert wurde.

Die Doppelkodierung der ersten zwei Interviews ergab eine geringe Übereinstimmung von 21 Prozent und sechs Prozent. Dies führte zu einer erneuten Überarbeitung und vor allem zur Schärfung und Abgrenzung der Kategorien. Danach wurden weitere drei Interviews doppelt kodiert, deren Übereinstimmungswerte deutlich angestiegen sind. Für diese Art der Berechnung findet sich in der Literatur keine konkrete Angabe über die optimale Höhe der Übereinstimmung. Es geht in qualitativen Forschungen in Grunde vielmehr darum, in einem Gespräch über die Unstimmigkeiten zu kommen, die Gründe zu ermitteln und sich gemeinsam auf eine Interpretation zu einigen. Die Berechnung einer Maßzahl spielt aus diesem Grund eine eher untergeordnete Rolle (VERBI Software, 2013).

---

<sup>19</sup> Der Begriff „Code“ stammt aus dem Gebrauch der Software MAXQDA und wird in dementsprechender Schreibweise verwendet.

Tabelle 4.3: Ergebnisse der Intercoder-Übereinstimmung der doppelt kodierten Interviews (25 Prozent)

Reihenfolge Kodierung	Einordnung des Interviews in Felder	Übereinstimmung der Segmente (bei 90 Prozent Passung)	Kappa <sup>20</sup>
1	Nicht-Päd. Tätigkeit/ Päd. Arbeitsfeld	21%	0.13
2	Nicht-Päd. Tätigkeit/ Nicht-Päd. Arbeitsfeld	6%	-0.05
3	Päd. Tätigkeit/ Päd. Arbeitsfeld (nicht Schule)	71%	0.67
4	Päd. Tätigkeit/ Päd. Arbeitsfeld (Schule)	85%	0.84
5	Päd. Tätigkeit/ Nicht-Päd. Arbeitsfeld	77%	0.73

Für Cohens Kappa gilt, je höher der Wert, desto besser die Übereinstimmung. Eine gute Übereinstimmung für den Kappa-Wert definiert Bortz und Döring (2016) zwischen 0,60 und 0,75, darüber als sehr gut. Die Interviews 3, 4, und 5 entsprechen demnach einer guten bis sehr guten Passung.

Basierend auf der Doppelkodierung und der Diskussion über die entstandenen Unstimmigkeiten können drei häufige Fehlerquellen festgestellt werden. Der häufigste Unterschied ist der verschiedene Umfang (Länge, Beginn und Ende) der kodierten Textstellen mit demselben Code. Das bedeutet der Inhalt wurde identisch zugeordnet, aber von einem Kodierer mehr oder weniger der betreffenden Textstelle kodiert. In diesem Zusammenhang kam es an zweiter Stelle der häufigsten Fehlerquellen zur Kodierung *mehrerer* Textstellen mit einem Code A im Vergleich zur Kodierung nur *einer* Textstelle mit einem Code A. Das bedeutet, Kodierer 1 hat einen Text in mehrere Sinnabschnitte unterteilt, wohingegen Kodierer 2 nur einen Sinnabschnitt erkannt hat. Beide haben aber dieselbe inhaltliche Kategorie zugeordnet. Am dritthäufigsten wurden Textstellen zu unterschiedlichen Codes zugeordnet. Jede dieser Fälle wurde ausführlich besprochen und sich über die Bedeutung verständigt. Daraufhin wurde sich entweder auf eine Interpretation geeinigt oder die inhaltliche Beschreibung des Kategoriensystems erweitert. Als vierte Fehlerquelle bleibt die Unterscheidung von Tätigkeiten und Kompetenzen zu nennen, die in einigen Fällen Interpretationsspielräume offenließen. Darüber konnte sich im Zuge der Besprechungen ebenfalls ausgetauscht werden.

Das finale Kategoriensystem des Projektes KomPaed wurde mit den Inhalten der Umwelttypen verglichen. Die meisten Kategorien des Projektes finden sich als Merkmale in den einzelnen Typen wieder, es gibt jedoch Abweichungen, das heißt Kategorien bzw. Aspekte, die nur

<sup>20</sup> Kappa = (P(observed)) - P(chance)/(1 - P(chance))

bei einem der beiden Systeme enthalten sind. Das liegt an der unterschiedlichen Fragestellung sowie unterschiedlichen Auswertungsmethode und damit auch an einer anderen „Brille“ bei der Auswertung. In der vorliegenden Arbeit wurden die einzelnen Merkmale der Typen nicht so stark definiert und abgegrenzt, wie das in KomPaed der Fall war. In KomPaed ist jede Tätigkeit oder Kompetenz für sich herausgearbeitet. In dieser Arbeit ging es vielmehr um die Abgrenzung sowie Definition der Umwelttypen und die Übertragung auf erziehungswissenschaftliche Berufe. Der Vergleich mit den Ergebnissen diente nicht zuletzt der Überprüfung der induktiv gebildeten Merkmale innerhalb der Typen sowie deren Abgrenzung/Trennschärfe untereinander.

### **4.3 Quantitative Untersuchung**

Die zweite und ein Teil der dritten Fragestellung werden mithilfe quantitativer Daten des Nationalen Bildungspanel (NEPS) beantwortet. Die quantitativen Daten erlauben, standardisierte Häufigkeiten und Verteilungen zu beschreiben und verallgemeinernde Aussagen zu treffen, die mit qualitativen Methoden nicht möglich wären. Mithilfe der NEPS-Daten werden die Ausprägungen und Verteilungen des Holland-Codes für die Interessen der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler sowie das Verhältnis von Interessenstypen und den tatsächlichen Berufen (Kongruenz) gemäß den Fragestellungen untersucht.

Dafür werden zunächst die Stichprobe und die eingesetzten Instrumente des NEPS beschrieben (4.3.1 und 4.3.2). Anschließend wird das Vorgehen der quantitativen Analyse eingehend erläutert (4.3.3).

#### **4.3.1 Stichprobe des Nationalen Bildungspanels (NEPS)**

Die quantitative Grundlage stellen Daten aus dem Nationalen Bildungspanel (NEPS) dar (Blossfeld, Hans-Peter, Roßbach & von Maurice, 2011; Blossfeld, Hans-Peter, von Maurice & Schneider, 2011). Das NEPS ist in acht Etappen unterteilt, die die „Kompetenzentwicklungen, Bildungsprozesse, Bildungsentscheidungen und Bildungsrenditen in formalen, nicht-formalen und informellen Kontexten über die gesamte Lebensspanne“ (Blossfeld, Hans-Peter et al., 2011, S. 2) erheben. Für die Beantwortung der Fragestellungen ist davon die 8. Etappe „Bildung im Erwachsenenalter und lebenslanges Lernen“ sowie die dazugehörige Startkohorte 6 der Erwachsenen relevant<sup>21</sup>. Im Rahmen dieser 8. Etappe werden neben Bildungs-, Er-

---

<sup>21</sup> Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Erwachsene, doi:10.5157/NEPS:SC6:5.1.0. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V.

werbsverläufe und der Kompetenzentwicklung auch nicht-kognitive Merkmale wie Interesse erfragt, welches für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist (Allmendinger et al., 2011).

Die für die Arbeit relevante Erhebung der Startkohorte der Erwachsenen fand 2012/13 (4. Welle) statt und enthält Items zum beruflichen Interesse der Befragten (siehe 4.3.2). Aktuell ist bereits die 5. Welle des Erhebungszeitraumes 2013/2014 veröffentlicht. Die Stichprobe ist demzufolge eine Panelstichprobe und im Fall der 4. Welle eine Wiederholungsbefragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die vorliegenden Daten setzen sich aus Erwachsenen der Geburtskohorten 1944 bis 1986 (im Alter von 27 bis 69 Jahren) zusammen. Während der Erhebung 2012/2013 wurden insgesamt 14.112 Personen befragt (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V., 2015).

Für die Analyse musste die Gesamtstichprobe auf die Gruppe der Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge reduziert werden. Es ließen sich insgesamt  $n = 175$  Personen mit einem Abschluss in Erziehungswissenschaft identifizieren. Von diesen Personen haben  $n = 142$  einen Abschluss von einer Universität (inklusive Promotion/Habilitation). Ausgehend von dieser Gruppe haben  $n = 79$  Personen Angaben zu ihren beruflichen Interessen gemacht. Unter Berücksichtigung des gesellschaftlichen Wandels und einer Veränderung des Berufsfeldes wurden jene Personen außen vor gelassen, die ihr Studium vor dem Jahr 1993 (also 20 Jahre seit der Erhebung 2012/2013) abgeschlossen haben. Diese Reduktion ist jedoch ungeachtet des Alters der Person. Relevant ist lediglich der Zeitpunkt des Abschlusses. So sind insgesamt  $n = 43$  Personen in der finalen Stichprobe enthalten. Die folgende Stichprobenbeschreibung bezieht sich auf diese selektierte Gruppe.

Die beschriebenen Personen sind zum Interviewmonat zwischen 28 und 65 Jahre alt (Geburtsjahr 1948 bis 1986). Es wurden insgesamt zwölf männliche und 31 weibliche Personen befragt. 39 der 43 Personen wurden in Deutschland geboren und sprechen Deutsch als Muttersprache. 41 der Befragten haben darüber hinaus die deutsche Staatsangehörigkeit.

Die Befragten haben wie bereits erwähnt ihren Abschluss in Erziehungswissenschaft zwischen 1994<sup>22</sup> und 2013 gemacht. Drei Personen haben eine Promotion und eine Person eine Habilitation abgeschlossen. Das Alter bei der ersten Erwerbstätigkeit liegt zwischen 17 und 30 Jahren. Zum Zeitpunkt der Befragung sind 38 Personen erwerbstätig.

Aus der ursprünglichen repräsentativen Stichprobe des NEPS wurde eine erneute selektive Stichprobe der Erziehungswissenschaftler mit Universitätsabschluss in den letzten 20 Jahren gezogen. Durch die systematische Selektion ist die Stichprobe für die Gruppe der Erzie-

---

(LIfBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

<sup>22</sup> 1993 kam nicht vor.

hungswissenschaftler nicht mehr repräsentativ, was bei der Interpretation und Schlussfolgerung der Ergebnisse beachtet werden muss.

#### **4.3.2 Instrumente des NEPS**

Die NEPS Erhebung im Jahr 2012/2013 der Startkohorte 6 erfolgte mittels computergestütztem persönlichem Interview (CAPI) oder computergestütztem Telefoninterview (CATI) (Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V., 2015).

In dieser vierten Befragungswelle sind insgesamt 18 Items des Allgemeinen Interessen-Struktur-Tests – Revision (AIST-R) von Bergmann und Eder 2005 enthalten, die die beruflichen Interessen Hollands (RIASEC) erfassen (siehe auch Kapitel 2.2.3). Für jede der sechs Interessensdimensionen wurden drei Items eingesetzt.

Die 18 Items wurden in folgender Formulierung gestellt „Bitte sagen Sie mir für jede dieser Tätigkeiten, ob Sie diese sehr, ziemlich, etwas, wenig oder sehr wenig interessiert.“ Die spezifischen Items waren beispielsweise: „etwas aufbauen oder zusammensetzen“ (für die praktisch-technische Dimension) oder „sich für die Anliegen anderer einsetzen“ (für die soziale Dimension), siehe Tabelle 4.6 im Anhang. Die ursprünglichen Antwortkategorien hatten demzufolge die Ausprägungen 1 „interessiert mich sehr“, 2 „interessiert mich ziemlich“, 3 „interessiert mich etwas“, 4 „interessiert mich wenig“ und 5 „interessiert mich sehr wenig“. Für eine intuitive Interpretation wurden alle Variablen rekodiert.

Für die weiteren Analysen wurden die jeweils drei rekodierten Items einer Dimension sowohl über den Mittelwert als auch über den Summenwert zu einer Skala zusammengefasst, da beide Informationen für die deskriptiven Analysen und Code-Erstellung relevant waren. Die deskriptiven Statistiken der Skalen sind in den Tabellen 4.4 und 4.5 dargestellt. Auffällig ist die schlechte interne Konsistenz der unternehmerischen Interessen. Dies könnte an dem verkürzten Einsatz des Testes von drei, anstatt zehn Items pro Dimension liegen. So werden hinsichtlich unternehmerischen Interesses lediglich die Fragen zum Interesse a) ...mit anderen Menschen zu verhandeln, b) ...für eine Sache in der Öffentlichkeit auftreten und c)...anderen sagen, was sie machen sollen, miteinander in einer Skala verbunden. Eine Faktorenanalyse zur Prüfung der Skalen, hat jedoch eine 6-Faktoren-Struktur bestätigt. Die Skala wird daher und aufgrund des starken theoretischen Hintergrundes sowie der hohen Zuverlässigkeit des AIST-R angenommen.

Tabelle 4.4: Dokumentation der Interessensskalen – Mittelwerte

Variable	Items	n	min	max	mean	std	Summe	$\alpha$
Praktisch-technische Interessen	3	43	1,67	4,33	2,74	,86	118,00	,56
Intellektuell-forschende Interessen	3	43	1,67	5,00	3,00	,84	129,00	,67
Künstlerisch-sprachliche Interessen	3	43	1,33	5,00	3,13	,85	134,67	,62
Soziale Interessen	3	43	2,00	5,00	4,17	,73	179,33	,61
Unternehmerische Interessen	3	43	2,00	5,00	3,45	,73	148,33	,28
Konventionelle Interessen	3	43	1,33	4,33	2,88	,79	124,00	,52

Tabelle 4.5: Dokumentation der Interessensskalen – Summenwerte

Variable	Items	n	min	max	mean	std	Summe
Praktisch-technische Interessen	3	43	5	13	8,23	2,58	354,00
Intellektuell-forschende Interessen	3	43	5	15	9,00	2,53	387,00
Künstlerisch-sprachliche Interessen	3	43	4	15	9,40	2,52	404,00
Soziale Interessen	3	43	6	15	12,51	2,20	538,00
Unternehmerische Interessen	3	43	6	15	10,35	2,19	445,00
Konventionelle Interessen	3	43	4	13	8,65	2,40	372,00

Ein weiteres relevantes Merkmal war die Berufs- bzw. Fachbezeichnung des Abschlusses, die mithilfe der Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010) der Bundesagentur für Arbeit (2011) ermittelt wurde. Die Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler wurden anhand des Codes „91334 Berufe in der Erziehungswissenschaft – hoch komplexe Tätigkeiten“ gefiltert. Diese Systematik wurde außerdem zur Beschreibung der beruflichen Tätigkeit (Berufsbezeichnung) verwendet.

Für die Erfassung der Wirtschaftszweige bzw. der Branche wurde in NEPS die Klassifikation der Wirtschaftszweige (WZ 2008) des Statistisches Bundesamt (2007) verwendet.

Um die Verteilung der erstellten Codes innerhalb der Felder pädagogischer Berufsarbeit nach Fuchs (2003) beschreiben zu können, müssen zunächst pädagogische von nicht-pädagogischen Tätigkeiten und Arbeitsfeldern abgesteckt werden.

Die Tätigkeiten wurden anhand von Berufsbezeichnungen der Klassifikation der Berufe (KldB) 2010 (Bundesagentur für Arbeit, 2011) definiert. Als pädagogische Tätigkeiten gelten diejenigen Berufe, die unter 83 „Erziehung, soziale und hauswirtschaftliche Berufe, Theologie“ und 84 „Lehrende und ausbildende Berufe“ sowie der Einzelklassifikation 9133 „Berufe in der Erziehungswissenschaft“ einzuordnen sind. Dazu zählen beispielsweise Berufe in der Kinderbetreuung und -erziehung, Berufe in der Sozialarbeit und Sozialpädagogik oder Berufe in der Hochschullehre und -forschung.

Für pädagogische versus nicht-pädagogische Arbeitsfelder diente die Klassifikation der Wirtschaftszweige (WZ 2008). Dabei wurden die Abschnitte 85 „Erziehung und Unterricht“ sowie 88 „Sozialwesen (ohne Heime)“ als pädagogisches Arbeitsfelder ausgewählt. Dazu zählen unter anderem Kindergärten, Schulen, Universitäten etc.

Sowohl für die Beschreibung der Felder als auch die ausgeübten Berufe wurden diejenigen Berufe gefiltert und ausgeschlossen, die vor Beginn des Studiums lagen. Dadurch reduziert sich die Stichprobe hinsichtlich dieser Aussagen auf  $n = 39$  Personen.

### **4.3.3 Vorgehen der quantitativen Auswertung**

Zur Analyse der Ausprägungen und Verteilung des Holland-Codes sowie der Verhältnisse von Interessentypen und den tatsächlichen Berufen musste zunächst ein Holland-Code erstellt und die Kongruenz berechnet werden. Die dafür durchgeführten Schritte werden nachfolgend dargestellt.

#### *Code-Erstellung*

Die Wertebasis (individuelle Daten) stellen die Rohsummenwerte der sechs Interessensskalen des AIST-R dar (siehe Tabelle 4.7). In einer ersten Datenaggregation wurden diese Rohsummenwerte in Mittelwerte transformiert, sodass ein Gruppenprofil aus Dimensionsmittelwerten vorliegt. Diese Datenform entspricht einer dimensional Verarbeitung (Joerin Fux, 2005, S. 210). Für die weiteren Analysen und einer schnelleren Erfassung der Aussage wurden Drei-Buchstaben-Codes erstellt und die Daten somit von einer dimensional in eine typologische Form transformiert. Durch die Vergabe von Codes kann die Vergleichbarkeit mit den Umwelttypen gewährleistet werden.

Die Vergabe der Codes erfolgte aufgrund der Summenwerte der Interessensskalen und wird mithilfe der Anfangsbuchstaben der sechs Typen (R-I-A-S-E-C) gebildet. Die drei höchsten Profilwerte werden als Dreier-Code festgehalten. Das Vorkommen von genau drei eindeutigen Werten trifft innerhalb der Stichprobe ( $n = 43$ ) für elf Fälle (25,6 Prozent) zu. In allen

anderen Fällen sind mindestens zwei Werte gleich hoch. In 24 Fällen (55 Prozent) muss aufgrund zweier identisch hoher Werte ein zweiter Code vergeben werden, da es sonst zu Problemen in der Bestimmung der Reihenfolge der Codes kommt. Die Häufigkeitsverteilung der notwendigen Codeanzahl pro Person bei gleichhohen Werten ist in Tabelle 4.7 dargestellt. Sind beispielsweise vier Dimensionen gleichwertig, müssen aufgrund der Permutationsmöglichkeiten 24 Codes für eine Person vergeben werden.

Tabelle 4.7: Häufigkeit der Codeanzahl aufgrund gleich hoher Werte von Interessensdimensionen

<b>Codeanzahl pro Person</b>	<b>Häufigkeit</b>	<b>Prozent</b>	<b>Kumulierte Prozente</b>
1	11	25,6	25,6
2	24	55,8	81,4
6	3	7,0	88,4
24	2	4,7	93,1
3	1	2,3	95,4
4	1	2,3	97,7
8	1	2,3	100,0
<b>Gesamt</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	

Das Auftreten gleichrangiger Werte und die Vergabe mehrfacher Codes pro Personen machen weitere Analysen komplizierter (Joerin Fux, 2005, S. 31). Daher werden in der vorliegenden Arbeit zwei Codes pro Person zugelassen, die 81,4 Prozent der Code-Möglichkeiten ausschöpfen. Um dennoch eine Reihenfolge der Dimensionen festlegen zu können, wurden bei gleich hohen Werten die Einzelitems berücksichtigt und diejenigen priorisiert, die den höchsten Einzelwert im Vergleich der Einzelitems aufwiesen.

Da das Problem gleichrangiger Werte und somit mehrerer Drei-Buchstaben-Codes gleichermaßen in anderen Stichproben bzw. Berufen vorkommt (siehe unter anderem Abel 2004), schlägt Joerin Fux (2005) die Verwendung von Code-Familien vor. Das bedeutet, die Häufigkeiten aller Kombinationen eines Dreier-Codes werden addiert. Die Erstellung von Code-Familien wurde ebenfalls durchgeführt und wird in der Darstellung der Ergebnisse kurz erläutert.

### *Kongruenz-Berechnung*

Um Aussagen über Passung bzw. Kongruenz treffen zu können, wurden die eben beschriebenen Codes der Interessentypen einer Person mit dem Code des Berufsregisters (Joerin Fux et al., 2012) des ausgeübten Berufes der Person gegenübergestellt.

Als Maß der Kongruenz wird der  $N_3$ -Index nach Joerin Fux (2005) mit den genannten Vorteilen verwendet (siehe Kapitel 2.3.3). Der Index wird folgendermaßen berechnet:

- Maximale Kongruenz bei drei identischen Dimensionen, Wert: 3
- Gute Kongruenz bei zwei identischen Dimensionen, Wert: 2
- Niedrige Kongruenz bei einer identischen Dimension, Wert: 1
- Inkongruenz bei keiner übereinstimmenden Dimension, Wert: 0.

Zu den Vorteilen des  $N_3$ -Index gehört, dass er die Reihenfolge der Dimensionen nicht berücksichtigt. Die Drei-Buchstaben-Codes werden ohne Prioritätenreihenfolge verstanden.

## **5. Ergebnisse**

Anknüpfend an die Erläuterungen der Datengrundlage und des methodischen Vorgehens, werden in diesem fünften Kapitel die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt. Zunächst werden die Ergebnisse der qualitativen Analyse aus dem Rahmen des Projektes KomPaed, schließend die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung mit den NEPS Daten, ausführlich dargestellt. Das fünfte Kapitel abschließend erfolgt die Gegenüberstellung und Integration der Ergebnisse beider Methodenstränge.

### **5.1 Darstellung der qualitativen Ergebnisse (KomPaed)**

Entsprechend der ersten Fragestellung werden in diesem ersten qualitativen Ergebnisteil, Umwelten erziehungswissenschaftlicher Berufe charakterisiert. Dafür werden zunächst die aus der typisierenden Inhaltsanalyse entstandenen Umwelttypen inhaltlich beschrieben (5.1.1). Dies geschieht zwar in Anlehnung an Hollands Theorie, jedoch gelöst von seiner theoretischen Formulierung. Die Grundlage dafür bildet das Interviewmaterial der Arbeitgeberbefragung des Projektes KomPaed. Nachdem jeder Umwelttyp einzeln beschrieben wird, erfolgt eine typenübergreifende Darstellung, in der gemeinsame Merkmale über mehrere Typen hinweg deutlich gemacht werden.

Anschließend werden die Interviews mithilfe der beschriebenen Typen und anhand weiterer Merkmale fallorientiert charakterisiert (5.1.2). Dieser Schritt beinhaltet unter anderem die Vergabe eines Holland-Codes für jedes Interview. Daraufhin werden interviewübergreifende Merkmale identifiziert und beschrieben, um sowohl Gemeinsamkeiten aller Interviews bzw. Berufe zu verdeutlichen als auch Spezifika einzelner Interviews aufzudecken. Innerhalb der Darstellung der Einzelinterviews wird jedem Interview ein Holland-Code zugeordnet und mit bereits existierenden Registern der Berufe verglichen. Abschließend werden in 5.1.3 die Interviews mit den entsprechenden Codes in der Systematisierung von Fuchs (2003) dargestellt.

#### **5.1.1 Darstellung der Umwelttypen erziehungswissenschaftlicher Berufe**

In diesem Kapitel werden Umwelttypen erziehungswissenschaftlicher Berufe als Ergebnis der typisierenden Inhaltsanalyse beschrieben. Die bestehenden sechs Typen des Holland-Modells wurden inhaltlich anhand der Beschreibung erziehungswissenschaftlicher Berufe durch Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber neu gefüllt. So ist eine Darstellung verschiedener erziehungswissenschaftlicher Arbeitsumwelten entstanden, die die Variation der Berufe dieser Absolventengruppe beschreibt und neu charakterisiert.

Die Darstellung umfasst folgende Umwelten: *intellektuell-forschend (Investigative)*, *künstlerisch-sprachlich (Artistic)*, *sozial (Social)*, *unternehmerisch (Enterprising)* und *konventionell (Conventional)*.

Das Holland-Modell beinhaltet als weitere Umwelt die praktisch-technische (vgl. Tabelle 5.1), die allerdings nicht hinreichend beschrieben werden kann, da nur einzelne Aspekte der Interviews dieser Umwelt zugehörig sind. Diese einzelnen Aspekte werden dennoch kurz beschrieben, jedoch nicht in die weitere Analyse und Darstellung der Ergebnisse aufgenommen. Dass keine vollständige praktisch-technische Umwelt charakterisiert werden kann, ist aufgrund der Samplebildung erwartungskonform. Das Sample besteht aus Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern von Absolventinnen und Absolventen der Erziehungswissenschaft, die in der Regel selten handwerklich-technischen Arbeiten ausführen. Die zugehörigen Bereiche dieses Typs sind vielmehr Handwerk, Technik oder Landwirtschaft (Joerin Fux et al., 2012).

In der nachfolgenden Darstellung werden die fünf Typen anhand von vier Inhaltsbereichen beschrieben: a) Tätigkeiten und Aufgaben, die die Umwelt beinhaltet, b) Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Umwelt erfordert, c) Fachwissen/Inhalte sowie d) Werthaltungen der jeweiligen Umwelt. Diese Unterteilung entspricht den Unterkategorien der Inhaltsanalyse, die sowohl in Auseinandersetzung mit der Theorie als auch in der Arbeit mit dem Material entwickelt wurden. Die Beschreibungen dieser Kategorien entsprechen den enthaltenen Aussagen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner, die zusammengefasst in eine logische Reihenfolge sowie systematisierte Darstellung gebracht wurden.

Die dargestellten Merkmale der Typen wurden induktiv am Material entwickelt, das heißt, alle kodierten Textstellen wurden zusammengestellt, sortiert sowie zusammengefasst, und falls nötig wurden Überbegriffe gefunden und in diese komprimierte und systematisierte Form gebracht. Die Beschreibung besitzt daher sowohl einen induktiven Charakter<sup>23</sup>, in dem sich Darstellungen der Befragten wiederfinden lassen, als auch eine abstrahierte, systematisierte Form durch die weiteren Arbeitsschritte der Verfasserin.

Aufgrund der Fülle und Vielfalt der genannten Aspekte konnten diese nicht weiter verdichtet werden. Es ließen sich keine übergeordneten Begriffe herausstellen, vielmehr muss die Vielzahl an Merkmalen nebeneinander als Gesamtbild betrachtet werden.

Zur Darstellung der Typen bleibt zu erwähnen, dass eine Umweltbeschreibung nicht ein oder mehrere komplette Interviews bzw. Berufe abbildet. Die Typen beschreiben Teile verschiede-

---

<sup>23</sup> Sprechen die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner von Pädagoginnen und Pädagogen anstatt von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, wird deren Wortlaut verwendet.

ner Interviews, die der jeweiligen Interessensdimension entsprechen. Die Typen können als „Prototypen“ für eine spezifische Ausrichtung einer Umwelt verstanden werden.

Mithilfe der inhaltlichen Übertragung des Holland-Modells auf die heterogen erziehungswissenschaftliche Berufe wird tiefergehendes Wissen über berufliche Umwelten und damit über Möglichkeiten und Anforderungen des Berufslebens herausgebildet. Es wird deutlich, welche Tätigkeiten Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler in unterschiedlichen Umwelten ausüben, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie dafür benötigen, über welches Wissen sie verfügen müssen und welche Werte sie in den jeweiligen Umwelten vorfinden.

### (R) Praktisch-technische Umwelt (Realistic)

Die praktisch-technische Umwelt ist geprägt durch Tätigkeiten und Aufgaben, die den Umgang mit handwerklichen oder technischen Objekten zum Gegenstand hat.

- Die genannten Tätigkeiten und Aufgaben beziehen sich auf den Bereich des technischen Drucks und den handwerklichen Umgang mit Holz, Papier oder anderen Materialien.

*„Dann haben wir den ganzen Bereich des Drucks, das ist aber eher technisch dann. (.) Wir arbeiten mit so einem Printing-on-Demand-Verfahren–Serienbrief, kennen Sie? – da eine Tabelle mit 100 Adressen drin, da ein Brief und das kommt aus dem Drucker. So drucken wir unsere Testhefte. Also wir haben nur nicht ein Testheft, wir haben viele Test – verschiedene Testheftarten und wir haben ein Programm entwickelt, mit dem wir das dann (1) drucken ja lassen können.“ (Interview 18, Absatz 19).*

- Als praktisch-technische Fähigkeiten und Fertigkeiten wurden geschickte handwerkliche Fähigkeiten genannt. Fachwissen sowie Werte wurden nicht thematisiert.

### (I) Intellektuell-forschende Umwelt (Investigative)

Auf Grundlage der Interviews mit den Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber lässt sich folgende intellektuell-forschende Umwelt für erziehungswissenschaftliche Berufe beschreiben.

#### Tätigkeiten und Aufgaben, die die Umwelt beinhaltet

Diese berufliche Umwelt ist geprägt durch Tätigkeiten und Aufgaben, die ein forschendes Interesse mit sich bringen:

- Eine wesentliche Tätigkeit ist der **forschende Umgang mit Daten**, welcher sowohl die Vorbereitung, Organisation und Durchführung von Datenerhebungen als auch die Aufar-

beitung und Auswertung von wissenschaftlichen Daten beinhaltet. Dies kann mit einer **Arbeit in Forschungsprojekten** einhergehen.

*„am Ende die meiste Zeit, insgesamt gesehen, nimmt dann die Daten(.)bereinigung, Datenaufbereitung, -bereinigung und Datenanalyse in Anspruch. (2) Aber das ist in den Projekten auch eigentlich immer.“ (Interview 12, Absatz 20)*

- Damit können **Tätigkeiten zur Entwicklung** von Forschungsfragen, Verfahren oder Instrumente einhergehen. In Abgrenzung zur konventionellen Umwelt ist hier stets ein Forschungsinteresse vorhanden.
- Dafür ist eine **Einarbeitung in neue Themen** oftmals notwendig. Die **Fortbildung und Weiterentwicklung** spielen in dieser Umwelt eine zentrale Rolle.

*„Jetzt haben wir gerade angefangen mit diesem Projekt und die Mitarbeiterin, die jetzt bei mir tätig ist, die muss ich jetzt leider einarbeiten in diese qualitativen Methoden, die wir anwenden. Sie macht diese Einarbeitung, indem sie sich (.) mit dem vorher (.) bestehenden Material auseinandersetzt.“ (Interview 12, Abschnitt 15).*

- Es schließen sich **Tätigkeiten zur Veröffentlichung oder Präsentation von Ergebnissen** in Form von wissenschaftlichen Vorträgen, Berichten oder weiteren Publikationen in dieser Umwelt an. Dies geschieht häufig bei der Teilnahme an wissenschaftlichen Tagungen bzw. Kongressen, wobei das generierte Wissen innerhalb der wissenschaftlichen Community bekannt gemacht wird.
- In dieser Umwelt ist die Qualität der wissenschaftlichen Arbeit und damit die **Qualitätssicherung** eine weitere Anforderung.

*„mitlaufend gibt es eine ganze Reihe von Vorkehrungen zur Sicherung der Verfahrensqualität, das heißt auch die Qualitätssicherung innerhalb der Verfahren ist noch mal eine eigene Anforderung, (2) sind die Instrumente valide, wie steht es mit der Durchführungsqualität bei den Befragungen, bei den Interviews, bei den Unterrichtsbeobachtungen.“ (Interview 9, Abschnitt 40).*

- Nicht zuletzt beinhaltet diese Umwelt eine **wissenschaftliche Qualifizierung**, unter anderem durch das Anfertigen einer Dissertation.

#### Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Umwelt erfordert

- Die Umwelt erfordert intellektuell-forschende Fähigkeiten und Fertigkeiten wie analytisches, konzeptionelles **Denkvermögen** und eine schnelle Auffassungsgabe.
- Die **Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten** (Umgang mit wissenschaftlichen Begriffen, Konzepten und Theorien) und die und damit einhergehend zum (wissenschaftlichen, akademischen) Schreiben werden ebenfalls als erforderliche Fähigkeiten und Fertigkeiten beschrieben.

*„Das heißt, sie müssen (2) wissenschaftlich denken und arbeiten können (3), je nachdem (3) kann das eine stärkere theoretische oder eine stärkere empirische Seite haben, (1)*

*aber ein (.) sie müssen auf jeden Fall (3) mit wissenschaftlichen Begriffen und wissenschaftlichen Konzepten und Theorien arbeiten können, konzeptionell denken, eine wissenschaftliche Fragestellung entwickeln, (3) eine Fragestellung innerhalb eines Theorierahmens und eines vorliegenden Forschungsstandes verorten können.“ (Interview 01, Absatz 14)*

- Dazu gehört auch die **Lernbereitschaft**, sich in neue Bereiche oder Themen einzuarbeiten und eigene Kenntnisse zu erweitern. Auch **neugierig** bleiben, Neues zu lernen.
- Entscheidende Fähigkeiten und Fertigkeiten von Personen dieser Umwelt können auch **selbstständiges Arbeiten, Selbstverantwortung** sowie **Zeitmanagement** sein.

*„dies läuft in so sich überlappende Wellen durch das System, und da haben die Wissenschaftler immer ganz enge Zeitslots, wo sie liefern müssen, und wenn es da kneift, wird es kritisch, weil die nächste Schule ist schon informiert, wir kommen demnächst [I: Aha.], und man kann das System nicht einfach anhalten.“ (Interview 9, Absatz 42)*

- Nicht zuletzt muss eine Person in einem intellektuell-forschenden Bereich auch **kritikfähig** hinsichtlich ihrer eigenen Arbeit sein.

#### Fachwissen/Inhalte

- In der intellektuell-forschenden Umwelt sind Fachkenntnisse in **Methoden und Verfahren der empirischen Sozialforschung** sowie deren Anwendung von großer Bedeutung.

*„einer guten Kenntnis der Verfahren der empirischen Sozialforschung und dort auch wirklich nicht nur gängiger Standardverfahren (3) das heißt wir arbeiten auch mit komplexen Modellen etwa zur Unterrichtsqualität, die wir entwickelt haben, wir gehen (1), sind abgegangen von der Rückkoppelung von Daten so auf Einzelitemebene, sondern haben (2) mithilfe von Rasch-Skalierungen auch Modelle für die Unterrichtsqualität entwickelt. Das sind schon sehr anspruchsvoll,e anspruchsvolle Verfahren, die dort beherrscht werden müssen.“ (Interview 12, Absatz 40)*

- Dazu gehört auch die Beherrschung von **EDV-Systemen** und entsprechender Software.
- In verschiedenen Bereichen wird dazu vertieftes Wissen in unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten erwartet, zum Beispiel Bildungstheorie oder Kenntnisse über das deutsche Schulsystem etc.
- Für den Anschluss an die internationale Forschung sind fundierte **Englischkenntnisse** erforderlich.

#### Werthaltungen

Das genannte analytische, konzeptionelle Denkvermögen und die Auffassungsgabe weisen auf den Wert der Intelligenz hin. Das dazugehörige Konstrukt ist die Leistung. Daneben wird Selbstverantwortung genannt, die mit Tradition als Wert einhergeht. In dieser Umwelt finden sich demnach Traditions- und Leistungswerte.

## (A) Künstlerisch-sprachliche Umwelt (Artistic)

Auf Grundlage der Interviews mit den Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber lässt sich folgende künstlerisch-sprachliche Umwelt für erziehungswissenschaftliche Berufe beschreiben.

### Tätigkeiten und Aufgaben, die die Umwelt beinhaltet

Diese berufliche Umwelt ist geprägt durch Tätigkeiten und Aufgaben, die mit dem Umgang mit Menschen, Sprache oder Material zur **Erschaffung kreativer Produkte**<sup>24</sup> einhergehen.

- **Kreatives Arbeiten** bezieht sich in den beschriebenen Berufen vor allem auf die Entwicklung und Durchführung von kreativen Workshops, Veranstaltungen und Programmen. Dabei kann mit Materialien (beispielsweise Ton oder Holz) gearbeitet oder aktive Angebote wie Tanzen für Kinder durchgeführt werden.

*„Da wird dann halt eben noch gebastelt, mit Ton gearbeitet, was auch immer gemacht, um das zuvor Gesehene und Gehörte noch mal halt sinnlich zu vertiefen.“ (Interview 13, Abschnitt 13)*

*„darüber hinaus eben, (.) die, die (.) Möglichkeit Kindern etwas beizubringen, wenn sie wollen, das heißt, wir bieten an von Ballett, Kinderballett, Kinderjoga, Englischunterricht, aber auch Tanzgeschichten, also es ist ganz unterschiedlich.“ (Interview 16, Absatz 14)*

- Ein weiterer Bereich ist die **theaterpädagogische Arbeit** mit Kindern und Jugendlichen, die Tätigkeiten wie Inszenieren, Improvisieren, Konzepte entwickeln sowie konkrete Proben- und Theaterarbeit beinhaltet.

### Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Umwelt erfordert

- Diese Umwelt erfordert künstlerisch-sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten wie **Präsenz**, Auftreten, akustisches **Durchsetzungsvermögen**, die für die Durchführung von Workshops oder Veranstaltungen relevant sind.

*„Das heißt, man braucht auch so ein Element an: ‚Ich will auch da vor einer Gruppe stehen‘, und so ein bisschen wie es ist ja auf einer Bühne da sich zu präsentieren.“ (Interview 6, Abschnitt 13)*

- Gleichzeitig sind dafür **Selbstreflexion** und Selbststärkung nötig, um mit Feedback auf die eigene Person umgehen zu können.

*„Und das hat was mit diesem, das ist ein bisschen so das Star, Starproblem, das Robbie Williams-Problem oder so. So wirklich, so das ist wirklich noch mal ein Thema, wenn man, weil man doch so als Person auf dem Präsentierteller ist. Auch wenn man zu zweit, wir machen ja öfters Seminare zu zweit, aber (.) es gibt doch immer so ein direkt Feedback so und damit muss man umgehen können. So das ist eine Sache, das sind eher so die-*

---

<sup>24</sup> Diese Formulierung ist angelehnt an den Wortlaut der Beschreibung von Bergmann & Eder, 2005, S. 22.

se (.) ich sag mal Kommunikations- oder persönliche Kompetenzen, Reflexionskompetenzen.“ (Interview 6, Abschnitt 21)

- Darüber hinaus sind Eigenschaften wie **Kreativität**, Spaß am kreativen Arbeiten und **Offenheit** für die Schaffung kreativer Produkte erforderlich.
- Diese Umwelt prägt gleichermaßen einen **Umgang mit verschiedenen Kulturen**, wofür interkulturelle Kompetenz, Offenheit sowie Anpassungsfähigkeit bzw. Flexibilität wesentlich sind.

„Sie müssen weltoffen sein, Sie müssen (1) mit verschiedenen Kulturkreisen einfach auch umgehen können (1) und auch dort das Ganze (1) ja pädagogisch anpassen können, sich flexibel verhalten.“ (Interview 20, Abschnitt 42)

### Fachwissen/Inhalte

- Diese Umwelt zeichnet sich durch **spezielles Fachwissen** in den einzelnen Bereichen aus, wie ethnologisches oder archäologisches Fachwissen in der Museumspädagogik oder theaterpädagogisches Wissen und Methoden des darstellenden Spiels sowie Literaturwissen in der Theaterpädagogik.
- Daneben ist das **Wissen über andere Kulturen und Sprachen**, dabei unter anderem Englischkenntnisse und weitere Fremdsprachen, von Vorteil.

„Dort treffen Sie auf andere Kulturwerte, auch auf andere Sprachen. Wir sind da sehr, sehr stolz, dass wir auch diversity unterstützen.“ (Interview 20, Abschnitt 42)

- In der non-formalen Kinderbetreuung können Zusatzausbildungen wie Ballett, Yoga, oder Tanz erforderlich sein.

### Werthaltungen

Die künstlerisch-sprachliche Umwelt versteht sich als **Ideengeber**, der Impulse setzt und andere aktiv beteiligt. Anstelle von klaren Vorgaben gelten spontanes und offenes Arbeiten, Reagieren und Handeln.

„Wir verstehen uns in unserer Tätigkeit durchaus auch als Ideengeber für (1,) das ist und das ist (.), das ist (.) auch ganz gut so. (2) Also Im- Imp- Impulse zu setzen und (.) dass Lehrer und Lehrerinnen mit ihren Schülergruppen aktiv (.) sich beteiligen, an Dingen, die uns auch interessieren und für sie auch (.) wichtig ist.“ (Interview 14, Abschnitt 37)

Es herrscht in dieser Umwelt eher Freiwilligkeit als Zwang, Spaß steht häufig im Vordergrund.

Mit der genannten Offenheit, Freiheit und Kreativität gehen Werte der Selbstbestimmung einher.

## Sonstiges

Bezüglich des Arbeitens mit Gruppen sind **praktische Erfahrungen** von Personen in dieser Umwelt besonders bedeutsam.

Je nach Aufgabenbereich kann auch **Musikalität** eine Anforderung an eine Person sein.

## (S) Soziale Umwelt (Social)

Auf Grundlage der Interviews mit den Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern lässt sich folgende soziale Umwelt für erziehungswissenschaftliche Berufe beschreiben.

### Tätigkeiten und Aufgaben, die die Umwelt beinhaltet

Diese berufliche Umwelt ist geprägt durch zwischenmenschliche Tätigkeiten und Aufgaben, die sich wie folgt unterteilen lassen:

- **kommunizieren** mit anderen Menschen, beispielsweise sich mit anderen **besprechen**,  
*„Ja und dann die ganze Kommunikationskultur im Team, Dienstbesprechung, Klausurta-  
ge, dieser ganze Bereich gehört da dazu genau.“ ( Interview 11., Abschnitt 38)*
- **kooperieren**, das heißt, mit anderen zusammen zu arbeiten, im Team zu arbeiten
- **beraten** von Menschen bzw. **Gespräche führen** in verschiedenen Kontexten, beispiels-  
weise Beraten in Personalangelegenheiten, Beraten von Familien oder Konfliktgespräche  
führen.
- **vermitteln** zwischen Menschen, das heißt, bei Problemen/Beschwerden mediieren, klären
- **informieren**, unter anderem von Teilnehmern, Eltern, Schülern, Kollegen, Kunden, Ab-  
teilungen etc.
- **unterrichten** von Schülerinnen und Schülern
- **trainieren** oder **lehren**, unter anderem auch Schulungen oder Lehrveranstaltungen durch-  
führen
- **arbeiten, moderieren mit oder leiten von Gruppen**,
- **motivieren** von Menschen, zum Beispiel Teilnehmer/Schüler motivieren
- **betreuen, unterstützen** oder **begleiten** von Kindern, Jugendlichen, Familien und/oder  
Erwachsenen, zum Beispiel Unterstützung von Familien durch Assistenzplanung
- **Personalbeschaffung, -betreuung und -entwicklung** (ohne explizite Führungsaufga-  
ben), zum Beispiel Auswahl, Beratung, Entwicklung, Kündigung von Personal

### Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Umwelt erfordert

Diese Umwelt benötigt soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für eine erfolgreiche Ausge-  
staltung zwischenmenschlicher Beziehungen erforderlich sind. Die Eigenschaften dieser Um-

welt werden aufgrund der hohen Dichte in einerseits interpersonelle Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in konkreten Interaktionen zwischen Menschen von Bedeutung sind, und andererseits in intrapersonale Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich innerhalb eines Individuums ereignen, unterteilt. Zu interpersonellen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit anderen Menschen gehören:

- **Kooperationsfähigkeit**, wozu auch Teamfähigkeit gehört

*„Das heißt, (2) etwas, was ganz wichtig ist, was manchmal erst hier auch unter Inkaufnahme von Konflikten erworben werden muss, sind Fähigkeit zur Arbeit in Teams, die Fähigkeit sich auf Kooperations- und Verfahrensstandards einzulassen, also auch nicht nur nach außen gegenüber Kunden oder so, sondern auch nach innen so aufzustellen, dass eine Zusammenarbeit möglich wird.“ (Interview 9, Abschnitt 50)*

- und gleichzeitig **professionelle Distanz**, das heißt, sich in bestimmten sozialen beruflichen Situationen abgrenzen zu können,

- **Kommunikationsfähigkeit**,

*„Ja, das Nächste, ich glaube, da muss ich nicht mehr viel zu sagen, ist tatsächlich, Kommunikation dann als Kernkompetenz und Anforderung zu definieren, (.) weil der Job (.) besteht mittlerweile zu 80 Prozent aus Reden.“ (Interview 11, Abschnitt 67)*

- **Konfliktfähigkeit**, dazu gehört der **Umgang mit schwierigen Menschen, Situationen** oder Problemen,

- **Kritikfähigkeit**, im Sinne Kritik konstruktiv zu geben und anzunehmen,

- die Fähigkeit, **Wissen zu vermitteln** oder zu präsentieren, Kompliziertes verständlich machen zu können,

- **Empathie** bzw. Einfühlungsvermögen, das heißt, sich auf unterschiedliche Menschen, Situationen einzustellen, Verständnis für Menschen zu haben, zuhören zu können,

- **Freude am Umgang mit Menschen**, in einigen Bereichen (zum Beispiel Schule) spielen der ganztägige Umgang mit Menschen und die alltägliche Präsenz vor Menschen eine große Rolle.

*„hat also eigentlich von, von früh bis spät, (.) anders als man sich das das manchmal so vorstellt, immer mit Menschen zu tun.“ (Interview 3, Absatz 33)*

- **Wertefreiheit**, das heißt wertschätzender respektvoller Umgang

*„Es ist immer ganz wichtig, natürlich die Menschen (1), ich sage mal (2), so anzunehmen, wie sie sind, oder da abzuholen, wo sie sind. Und dann ist es wichtig für unsere Kollegen, dass sie (1) na erst mal die Menschen so annehmen, wie sie kommen mit ihren Problemen.“ (Interview 4, Absatz 18)*

- **Gruppenführung beherrschen**, das heißt den Umgang mit Gruppen umgehen/leiten können, zum Beispiel Gruppendynamiken im Blick haben

- **Beratungskompetenz**, das heißt zwischen Menschen vermitteln können,
- **Motivationsfähigkeit**, das heißt verschiedene Personen oder Gruppen zu motivieren, zum Beispiel Teilnehmerinnen und Teilnehmer oder Schülerinnen und Schüler  
*„Auf der anderen Seite aber auch (2) zu animieren und zu motivieren, dass mitgemacht wird. Ich glaub, Motivation ist eine der Haupt (.) –aufgaben, die wir alle haben, auch es ist immer themenunabhängig, es ist völlig unabhängig, ob ich ein Partizipationsseminar, ein Konfliktseminar oder was auch immer habe.“ (Interview 6, Abschnitt 17)*

Bei den intrapersonalen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind folgende Aspekte von Bedeutung:

- **Spontaneität und Flexibilität** bzw. Anpassungsfähigkeit,  
*„Ich glaube, grundsätzlich (.) ist ist so eine (.) Flexibilität ganz wichtig, weil die (1), die Dinge, die in Schule auf einen ein-, auf einen einstürzen, wenn man anfängt, sind so vielfältig.“ (Interview 5, Abschnitt 13)*
- **Vertraulichkeit**, zwischenmenschliche vertrauensvolle Beziehung erlangen bzw. aufbauen und aufrechterhalten
- **Zuverlässigkeit**,  
*„Man muss verlässlich sein, also auch durchschau- also durchschaubar und von den (,) von seiner Art her na-, also nachvollziehbar: verlässlich und nachvollziehbar.“ (Interview 5, Abschnitt 23)*
- **Freundlichkeit**, aufgeschlossenes selbstbewusstes Auftreten gegenüber allen Menschen
- **Gelassenheit, Geduld**, das bedeutet, zuhören können und ruhig bleiben
- **Engagement** bzw. Einsatzbereitschaft für eine Sache  
*„Das Engagement und die Motivier- und Begeisterungsfähigkeit für etwas. Weil man ja, wenn man selber von etwas überzeugt ist, kann man das ganz anders rüberbringen, als wenn man schon selber irgendwie da immer so miesepetrig sitzt. Wie sollen die armen Schüler das dann besser machen, ne?“ (Interview 5, Abschnitt 23)*
- **Interesse bzw. Freude** an der Arbeit mit und für Menschen
- aber auch **Belastungsfähigkeit** und **Frustrationstoleranz**, zum Beispiel Stress aushalten können bei Disziplinschwierigkeiten in der Schule
- **psychische Stabilität**, den Umgang mit der eigenen psychischen Gesundheit  
*Ich find da so diese selbst-, also das achten auch auf die Gesundheit, so auf eigene Stärken, eigene, eigene Kräfte (wenn ich) das ist noch ein Thema.“ (Interview 6, Abschnitt 21)*
- und **Reflexionsfähigkeit**, das heißt Selbstreflexion, unter anderem der eigenen Rolle bei zwischenmenschlichen Interaktionen.  
*„hat also eigentlich von von früh bis spät, (.) anders als man sich das das manchmal so vorstellt, immer mit Menschen zu tun. [I: Ja.] Und wenn man das nicht kann und nicht mag und nicht gelernt hat und seine Rolle darin nicht sieht und sich selbst nicht reflektie-*

ren kann in dem, was man dort macht und wie man auftritt, wie man agiert, sich nicht (1) eine zu große Dis-, Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung ist, dann klappt das nicht.“ (Interview 3, Absatz 33)

### Fachwissen/Inhalte

Die soziale Umwelt benötigt folgende Inhalte bzw. folgendes Fachwissen:

- vor allem **erziehungswissenschaftliches und psychologisches Fachwissen**. Dieses beinhaltet je nach Kontext folgende spezifische Inhalte: entwicklungspsychologisches Wissen, Wissen über Auffälligkeiten in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, Entwicklungsstörungen oder Krankheitsbilder (zum Beispiel Wissen über Underachievement, Lernbehinderung, Schulangst, häusliche Gewalt, Traumata, ADS/ADHS), Wissen über Inklusion, interkulturelle Kompetenzen, Friedenspädagogik etc.

*„Auch die Fachlichkeit, die sich auf erziehungswissenschaftliche und psychologische Prozesse bezieht. Auch das ist eine Form von Fachlichkeit, die wichtig wird zu betrachten, und wo man auch die neuen Entwicklungen zum Beispiel in Neurobiologie, und was es immer so alles gibt, auch noch mit angucken muss, um auch wieder neue Erklärungsansätze zu finden, die für das Verhalten von Kindern, für das Zusammenleben von Kindern, für die Entwicklung von Menschen.“ (Interview 3, Abschnitt 39).*

- Im schulischen Bereich ist die **Fachlichkeit** der Lehrkraft hinsichtlich **der Unterrichtsfächer** essenziell.
- Darüber hinaus sind **Wissen über Lernkonzepte und Wissensvermittlung**, darunter auch Präsentations-, Moderationsmethoden und Didaktik, häufig benötigte Inhalte dieser Umwelt.
- In der Arbeit mit Gruppen oder in der Beratung spielt Wissen über Konfliktstrategien, Gruppenphasen, Grundregeln im Konfliktmanagement und Methodenkompetenz in der systemischen Beratung eine Rolle.
- Auch Wissen über das deutsche Schulsystem bzw. das allgemeine Schulwesen sowie **juristische Kenntnisse** des Sozialrechtes oder Arbeitsrechtes werden angeführt.
- Ferner können spezifische Kenntnisse in Bereichen wie erste Hilfe am Kind oder Ernährungsberatung für Kinder von Bedeutung sein.

### Werthaltungen

In eher klassisch-sozialen Tätigkeiten, in denen Menschen unterstützt und begleitet werden, braucht es vor allem eine **wertfreie Haltung** den unterschiedlichen Menschen gegenüber. Die Haltung sollte ressourcenorientiert und nicht defizitorientiert sein. Durch eine professionelle Distanz sollen eigene Werte und Befindlichkeiten zurückgestellt werden.

*„Also Menschen helfen wollen, ist das eine, aber ich helfe ja Menschen nicht dadurch, wenn ich ihnen aufdrücke, wie sie zu leben haben.“ (Interview Nr. 11, Abschnitt 99).*

Insgesamt sind der professionelle Umgang mit Menschen und die Freude an der Arbeit mit Menschen für die soziale Umwelt entscheidend. Hilfsbereitschaft gehört dabei zum übergeordneten Wert Prosozialität. Die in den Fähigkeiten und Fertigkeiten genannte Vertraulichkeit und Zuverlässigkeit lassen auf Traditionswerte schließen. Auch Freundlichkeit bzw. Höflichkeit sind den traditionellen Werte zugeordnet. Die soziale Umwelt verbindet so Prosozialität und Tradition.

### Sonstiges

- **Dienstleistungs- und Serviceorientierung**, das heißt, orientiert an den Bedürfnissen der Teilnehmer, Kunden, Mitarbeiter zu handeln. In Bereichen, in denen es vermehrt um die Beratungen von Kunden geht (unter anderem in der Personalentwicklung), wird eine Kundenorientierung hervorgehoben. Es gilt ein Verständnis als Dienstleister für den Kunden.

*„Ich habe keine Daseinsberechtigung für mich alleine. Sondern ich bin, meine Daseinsberechtigung bez-, bezieht sich ganz klar darauf, dass der Kunde einen Mehrwert durch mich hat, ne. Der muss entweder schneller werden, besser werden effektiver werden durch mich.“ (Interview Nr. 19, Abschnitt 22)*

- In dieser Umwelt sind darüber hinaus **Lebenserfahrung** und berufliche Praxis von Vorteil.

### (E) Unternehmerische Umwelt (Enterprising)

Auf Grundlage der Interviews mit den Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber lässt sich folgende unternehmerische Umwelt für erziehungswissenschaftliche Berufe beschreiben.

#### Tätigkeiten und Aufgaben, die die Umwelt beinhaltet

Diese berufliche Umwelt ist maßgeblich mit übergeordneten Tätigkeiten und Aufgaben der **Führung** (von Personen) **und Leitung** (zum Beispiel von Standorten) verbunden.

- Dies geht meist mit der **Fach- und Dienstaufsicht** sowie mit Verantwortung über Personal, Budget, Regionen etc. einher.

*„Als stellvertretende Geschäftsleitung (.) sind wir zuständig für den, für alle Kindertagesstätten, also Ansprechpartner. In Abwesenheit von der Geschäftsführung haben wir (.), die Personalverantwortung für die Regionalleiter auch, also die Dienst- und Fachaufsicht.“ (Interview 8, Absatz 17).*

- Dabei spielt die **Steuerung und Planung** von Prozessen oder Finanzen eine Rolle, wobei Ressourcen optimal eingesetzt werden müssen. Meist gilt dafür die Anwendung des Minimal- und Maximalprinzips.
- Die zwischenmenschlichen Aspekte dieser Umwelt sind im Gegensatz zur sozialen Umwelt im Kontext der Führung zu verstehen. Dies beinhaltet auch **Personalaufgaben** auf höherer Ebene: von der Gewährleistung der Arbeitsfähigkeit der Mitarbeiter und dem Vollziehen von arbeitsrechtlichen Maßnahmen über die positive Beeinflussung des Teamgeists sowie der Atmosphäre bis hin zur Sicherung der Zufriedenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.
- Zur Führung zählt außerdem das **Führen von Gesprächen** (Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungs- und Feedbackgespräche, Konfliktgespräche), das Durchführen von Dienstbesprechungen oder Konferenzen oder das Führen von Verhandlungen.
- Neben der Leitung und Führung kann es in dieser Umwelt um **Vertriebs- oder Verkaufsaktivitäten** wie Verhandeln, Vermitteln, Überzeugen, Akquirieren oder Präsentieren gehen.

*„So später dann jetzt, also ich bin natürlich primär damit beschäftigt, dann auch wirklich Verkaufsgespräche zu führen und sowas.“ (Interview 17, Absatz 16)*

- **Marktforschung**, -analyse und **Öffentlichkeitsarbeit** bilden weitere Bereiche dieses Typs, in denen die Konkurrenz und der Markt beobachtet und die Konkurrenzfähigkeit sichergestellt werden.
- Dabei kann das **Aufbauen und Pflegen eines Netzwerkes** (zu potenziellen Kunden) eine wichtige Aufgabe sein, zum Beispiel um Aufträge zu sichern.

#### Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Umwelt erfordert

Diese Umwelt erfordert unternehmerische Eigenschaften, um Leitungs- oder Führungsrollen auszufüllen und/oder Vertriebsaktivitäten nachzugehen. Dies erfordert von Personen:

- **Führungskompetenz**

*„Und da ist halt eine Leitung natürlich auch (.) extrem gefragt, in (.) in die Bütt zu gehen und eben im Team zu vermitteln oder auch mal eine Ansagen zu treffen. Also tun sich manche Pädagogen, meiner Meinung nach, immer noch zu schwer mit, da ein gewisses Harmoniebedürfnis da nicht abzusprechen ist, aber tatsächlich ist es eben (.), es ist Führungsverantwortung. Und dann heißt, wir brauchen Menschen, die in der Lage sind (.), eben tatsächlich die Prozesse nicht nur zu überblicken, sondern daraus auch abzuleiten, wie es denn jetzt weitergehen muss.“*

- **Verantwortungsbewusstsein**, das heißt Verantwortung übernehmen und tragen
- sowie **Delegationsfähigkeit**.

*„Das heißt nicht, dass die Leitung noch alles selber macht. Also es geht auch wirklich viel um, um den Be- Kernkompetenz. Für mich ist wirklich der Bereich Personalführung. Unsere Leitungen versuchen alles selber zu machen, dann haben sie irgendwann eine Achtzig-Stunden-Woche und drehen völlig durch. Und das ist nicht Sinn der Sache. Das heißt, das geht auch um Delegation von Prozessen, aber eben auch im Blick haben, dass sie laufen. (1)“ (Interview 11, Abschnitt 38)*

- **Pragmatismus** und **Ergebnisorientierung**, z.B. in der Lage sein, pragmatische Lösungen zu finden und Ergebnisse herbeizuführen,
- **Engagement** (Einsatz für eine Sache), **Ehrgeiz** und **Disziplin**, um Ziele zu setzen und zu verfolgen

*„Aber die sagen nicht, ok, wie schaffe ich es, um das Problem rum, um zum Ziel zu kommen, sondern die legen einem dann wieder sozusagen so eine halb gemachte Aufgabe auf den Tisch und sagen: ‚Ging nicht‘. Also so dieses (1) dran bleiben bis zum, bis man ein Ergebnis hat, das witzigerweise, das bringen wenig Studenten mit, die (1), das ist irgendwie etwas, was ich auch erstaunlich finde.“ (Interview 19, Abschnitt 24)*

- Die unternehmerische Umwelt beinhaltet auch zwischenmenschliche Aspekte wie **Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten** sowie **Konfliktfähigkeit**, die im Gegensatz zur sozialen Umwelt zum Zweck der Führung oder zur Erreichung eines gewinnorientierten Ziels stattfinden. Der Kontext ist hier das entscheidende Merkmal zur Unterscheidung der Typen.
- Zudem ist **Gesprächsführungskompetenz**, zum Beispiel in Mitarbeitergesprächen, relevant

*„Mitarbeitergespräche sind bei uns mittlerweile eine relativ umfangreich auch etabliertes Instrument (.), die eben auch zu nutzen, (.) Feedback (.), also Feedback zu geben, ist ja (.) fällt vielen Leuten noch total schwer. Also wir haben mittlerweile auch unsere Führungskräfte rauf- und runtergeschult zu den Themen wie Gesprächsführung, Feedback geben usw., weil es tatsächlich keine (.) Kernkompetenz ist, die man vielleicht im Studium erworben hat.“ (Interview 11, Abschnitt 65)*

- Im Kontext der Führung und Leitung und Vertriebsaktivitäten sind weiterhin: **Durchsetzungsvermögen**,

*„Gehört ja genauso dazu, deswegen haben wir (.), wir haben da eben auch Themen wie Konfliktfähigkeit und Überzeugungskraft und auch Durchsetzungsvermögen mit reingepackt, weil natürlich auch eine Führungskraft in der Lage sein muss, tatsächlich auch zu führen, wenn es schwierig wird, und dann auch mal eine Entscheidung, sag ich mal in Anführungszeichen, gegen ein Team zu treffen, weil vielleicht andere (.), andere Voraussetzungen dran sind.“ (Interview 11, Abschnitt 68)*

- **Verhandlungsgeschick** (in der Lage sein, Verhandlungen erfolgreich zu führen),
- **präsentieren können** (dazu auch Präsentationstechniken beherrschen)
- sowie **verkaufen können** (zum Beispiel Kurse oder Immobilien) von Bedeutung.

- Weitere unternehmerische Fähigkeiten und Fertigkeiten sind: sicheres **Auftreten**, Präsenz und damit einhergehend auch die **sprachliche Ausdrucksfähigkeit** bzw. Rhetorik,
- Nicht zuletzt sollte eine Person dieser Umwelt **belastbar** und **frustrationstolerant** sein.  
*„man muss auch stressresistent sein. Ich glaube, das ist noch so das, was ich ganz wichtig finde oder auch (2) so ein bisschen resistent gegenüber Niederlagen, wenn man das so sagen kann. Weil das ist natürlich oft so, dass irgendwie einer absagt oder sagt: ‚Nein und nein und nein‘, ich sage mal zehnmal nein, einmal ja. Und das muss man abkönnen und das sind natürlich auch Stresssituationen dann, dann muss auf einmal ganz schnell etwas gehen oder ein Kunde sagt auf einmal: ‚Nein, wie kannst du nur.‘ oder so und dann muss man auf sowas reagieren können. Das ist, glaube ich, auch noch mal eine ganz wichtige Eigenschaft.“ (Interview 17, Abschnitt 30)*

### Fachwissen/Inhalte

Das benötigte Fachwissen in dieser Umwelt kann sich je nach Kontext unterschiedlich gestalten.

- Als eine Grundlage sind **betriebswirtschaftliche bzw. kaufmännische Kenntnisse** (zum Beispiel Wissen über das Funktionieren von Organisationen und Unternehmen) sowie
- **Wissen über Personalführung** und
- **politische und juristische Kenntnisse**, vor allem im Arbeits- und Sozialversicherungsrecht, in vielen Bereichen hilfreich.

*„Weil das hat, also ich muss, wenn ich im Personal arbeiten will, natürlich auch super viel Arbeitsrecht können. Das sind trockene juristische Geschichten, ist aber ein tierisch großes Feld und ich muss das schon im Kern mal kapiert haben, weil ansonsten bin ich da völlig handlungsunfähig.“ (Interview 19, Abschnitt 22)*

- In einigen Unternehmen sind darüber hinaus **Englischkenntnisse** eine Voraussetzung.

### Werthaltungen

Die Besonderheit von Pädagoginnen und Pädagogen in wirtschaftlichen Bereichen wird in einigen Äußerungen besonders thematisiert. Anders als in anderen Bereichen sind Pädagogen in der Wirtschaft verpflichtet, nicht nur auf zwischenmenschliche Aspekte, sondern auch auf die Ökonomie ihrer Arbeit zu achten.

*„Denn auch das (.) ist ein gewisses Vorurteil, was wir gelernt haben, auch bei den, bei den Gesprächen mit (.) angehenden Sozialpädagogen oder Erziehern, die (.) tatsächlich immer nur diesen einen Gedanken haben: ‚Ich bin fürs Kind da.‘ (1) Das ist richtig, aber dann ist man bei einem Unternehmen, wie wir es sind, nicht richtig. Wir sind eben fürs Kind da und müssen Geld verdienen.“ (Interview Nr. 16, Abschnitt 28)*

Führungskräfte stellen in dieser Umwelt einen Mittelpunkt für viele Prozesse im Unternehmen dar, tragen Verantwortung und nehmen eine Vorbildfunktion ein. Die Verantwortung steht für **Traditionswerte**. Auch die in den Fähigkeiten und Fertigkeiten genannte Disziplin

steht für Tradition. Der Ehrgeiz dagegen lässt auf Leistung an der Grenze zur Macht schließen. Schließlich verbinden sich in der unternehmerischen Umwelt egozentrische und Traditionswerte.

### Sonstiges

- Eine **Unternehmens- und Leitbildorientierung** ist in dieser Umwelt besonders ausgeprägt, das heißt, die Orientierung des Denkens und Handelns auf das Unternehmen sowie auf betriebswirtschaftliche und ökonomische Aspekte (unter anderem leistungs- und gewinnorientiertes Denken und Arbeiten)
- Gleichzeitig hat sie eine hohe **Kunden- und Serviceorientierung** und sichert dem Kunden ein gutes Produkt, eine gute Dienstleistung und/oder hohe Qualität. Der Kunde stellt das Ziel einer unternehmerischen Dienstleistung dar.

### (C) Konventionelle Umwelt (Conventional)

Auf Grundlage der Interviews mit den Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber, lässt sich folgende konventionelle Umwelt für erziehungswissenschaftliche Berufe beschreiben.

#### Tätigkeiten und Aufgaben, die die Umwelt beinhaltet

Diese berufliche Umwelt ist geprägt durch Tätigkeiten und Aufgaben, die einen systematischen und geordneten Umgang mit Daten und Dokumenten<sup>25</sup> mit sich bringen. Dazu zählen:

- allgemeine **Bürotätigkeiten** (zum Beispiel wie Zeugnisse erstellen, kopieren, drucken, telefonieren etc.)
- **Organisation, Koordination und Verwaltung** in verschiedenen Bereichen (zum Beispiel Workshops, Trainings, Projektkoordination etc.)
- **Dokumentation** (zum Beispiel für einen Kostenträger),  
*Ja, aber eben natürlich auch die Sicherstellung einer angemessenen Dokumentation für den Kostenträger. Also eben dahin auch im Blick zu haben, dass die Assistenzplanung auch fortgeschrieben wird, dass Sozialberichte geschrieben werden, dass zusätzliche Hilfen, die manchmal älter werdende Klienten brauchen, rechtzeitig beantragt werden und so weiter und so fort. Also, ja, relativ komplexes Paket.“ (Interview 11, Abschnitt 42)*
- **Schreiben** von Berichten,
- **Verwaltung von Finanzmitteln** und rechnerische Tätigkeiten (beispielsweise Personalbudgetcontrolling, Budget verwalten, oder Ähnliches),
- **Kontrollieren und Überprüfen** von unterschiedlichen Dokumenten oder Daten (zum Beispiel Kostenauswertungen auf Fehler überprüfen oder Daten prüfen)

---

<sup>25</sup> Diese Formulierung ist angelehnt an den Wortlaut der Beschreibung von Bergmann & Eder, 2005, S. 23.

- Auch **konzeptionelle und planerische Tätigkeiten** gehören in diese Umwelt sowie
- der **Umgang mit neuen Medien** bzw. **EDV-Systemen**.
- Weitere Bereiche sind: die **Handhabung von Daten** (unter anderem Datenverarbeitung) ohne ein forschendes Interesse,
- **Qualitätsmanagement** (unter anderem Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung),
- das **Beachten von Vorgaben**, das **Durchführen von bestimmten Verfahren** und Prozeduren und das genaue **Anwenden von Gesetzen**.

#### Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Umwelt erfordert

Diese Umwelt erfordert konventionelle Fähigkeiten und Fertigkeiten wie:

- **Organisationsfähigkeit** (unter anderem sich selbst organisieren können),
- eine **strukturierte, systematische Arbeitsweise**, dazu gehört eine hohe Genauigkeit,
- **Zeitmanagement**,  
*„Ich würde sagen, da ist orden-, Ordnung-, nee, wie heißt denn das, ordentliche, eine ordentliche, strukturierte Arbeitsweise und Zeitmanagement ist da ganz wichtig.“ (Interview P1, Abschnitt 85)*
- **Zuverlässigkeit**  
*„Das heißt, es braucht hier intern für die Arbeitsorganisation klare Verfahrensabsprachen, es braucht Aufgabenklärungen, es braucht Verlässlichkeit in, in der Zeitorganisation, die die Kollegen mitbringen, es kann nicht angehen, dass (1,5) da Zeitbudgets ohne Vorwarnung so überschritten werden.“ (Interview 9, Abschnitt 50)*
- **Vertraulichkeit**, beispielsweise bei internen Informationen.
- Personen dieser Umwelt arbeiten **selbstständig, eigenverantwortlich, effizient**
- und verfügen über ein ausgeprägtes **schriftliches Ausdrucksvermögen**.
- Darüber hinaus ist in dieser Umwelt meist eine **Daten- und Zahlenaffinität** sowie
- **Kernkompetenzen in Datenverarbeitung** und guter **Umgang mit dem Computer** erwünscht.  
*„Organisationsfähigkeit definitiv (1), auch wirklich rein (.), so wirklich, so jetzt, ich sag mal Grundsatzkompetenzen, wie wirklich gut mit dem Netz oder mit dem Computer umgehen können. Ich dachte immer, das wär selbstverständlich, aber das ist nicht selbstverständlich.“ (Interview 6, Absatz 29.*

#### Fachwissen/Inhalte

- Das bereichsübergreifende Wissen der konventionellen Umwelt umfasst **ausgeprägte EDV-Kenntnisse**,
- die Beherrschung **spezieller Software** (je nach Bereich: Verwaltungssoftware, Buchungsprogramme, Statistikprogramme) sowie

- Kenntnisse in der Büroorganisation.
- Je nach Kontext können beispielsweise Datenbankkenntnisse, Programmierkenntnisse oder Statistikenkenntnisse erforderlich sein.

*„Ansonsten, um es technisch durchzuführen, braucht man, brauchen die dahinten jeweils sehr gute Excel, äh Blödsinn, SQL, SQL-Kenntnisse, (da muss man) durchaus auch mal programmieren können. Zur Auswertung der Daten, also unser, unser Swiss-Army-Knife ist dafür die Pivot-Funktion in Excel, da gehen wir (rein) in alle Richtungen und (da kann man) total geile Sachen mit machen.“ (Interview 18, Absatz 21)*

- Daneben sind in einigen Bereich **juristische Kenntnisse** (zum Beispiel Kapazitätsrecht, Befristungsrecht),
- Wissen über spezielle Systeme oder **Vorgaben** (zum Beispiel Lohnbuchhaltungssystem oder Prüfungswesen) relevant.

### Werthaltungen

Bei den Werthaltungen steht die penible Einhaltung von Vorgaben und Prozeduren im Vordergrund. Es werden dabei keine Fehler toleriert, und wenn doch Fehler geschehen, ziehen sie meist umfangreiche Konsequenzen nach sich.

*„Da wir uns keine Fehler leisten können – wir haben es mit Schulen zu tun die sehr genau auf diese Studien gucken (1) –, wird erwartet in der Feldarbeit zum Beispiel eine Null-Toleranz gegenüber Fehlern (1), Rechtsschreibfehlern, Orthografie ist ja Rechtsschreibung, auch was auch immer. Also da wird eine hohe Genauigkeit erwartet.“ (Interview 18, Absatz 23)*

Diese Verantwortung sowie die genannte Zuverlässigkeit und Vertraulichkeit stehen für prosoziale Werte. Darüber hinaus werden kreative Teammitarbeiter zwar als wichtig erachtet, sollten jedoch nur in geringem Maße vorhanden sein, da das System sonst nicht funktioniert. Kreativität als Selbstbestimmungswert steht dem Wert Sicherheit gegenüber.

Konformität und Loyalität sind weitere relevante Werte dieser Umwelt. Sie stehen für Prosozialität an der Grenze zu traditionellen Werten. Insgesamt zeigen sich demnach sowohl prosoziale Werte als auch Traditionswerten.

#### *5.1.1.1 Typenübergreifende Merkmale*

Wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt wurde, ist jeder Typ durch einen spezifischen Charakter geprägt, in dem sich Tätigkeiten und Aufgaben, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Inhalte und Werthaltungen ausdifferenzieren. Beim genaueren Blick auf einzelne Aspekte wird gleichzeitig deutlich, dass sich einige Merkmale in mehreren Kontexten wiederfinden lassen. Der spezifische Kontext jedes Typen ist dabei zu berücksichtigen, sodass sich diese Merkmale je nach Kontext unterschiedlich gestalten.

In den Beschreibungen wurden bereits einige relevante übergreifende Merkmale angesprochen, zum Beispiel der Umgang mit Daten sowohl in der intellektuell-forschenden als auch in der konventionellen Umwelt sowie die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowohl in der sozialen als auch in der unternehmerischen Umwelt. Es finden sich darüber hinaus weitere typenübergreifende Merkmale, die im Folgenden genannt werden.

Die Fähigkeit zur Reflexion wird sowohl im künstlerisch-sprachlichen als auch im sozialen Kontext genannt. In beiden Bereichen ist eine Reflexion der eigenen Arbeit, des eigenen Tuns im Zusammenhang mit anderen Personen angesprochen, wobei im künstlerischen Bereich spezifisch eine Selbstreflexion ausgehend von direktem Feedback von der Gruppe auf die eigene Person gemeint ist. Flexibel und spontan sollten ebenfalls sowohl Personen der künstlerisch-sprachlichen als auch der sozialen Umwelt sein. In beiden Bereichen muss sich ein Mitarbeiter auf unterschiedliche Personen und Situationen einstellen können, indem er flexibel und spontan reagiert.

Ein weiterer übergreifender Aspekt ist die Auseinandersetzung mit sowie die Annahme von Kritik, die im sozialen und im Forschungskontext relevant ist. In der Forschung betrifft dies eher die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Forschungsarbeit sowie die kritische Diskussion über die Arbeit. Im sozialen Bereich ist Kritikfähigkeit umfassender als der offene Umgang mit Kritik und Konflikten gegenüber anderen gemeint.

Der soziale und der unternehmerische Typ weisen mehrere gemeinsame Merkmale auf. Neben Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten ist es in beiden Bereichen vorteilhaft, Konfliktfähigkeit, Belastungsfähigkeit, Frustrationstoleranz und Engagement zu besitzen. Außerdem ist im Umgang mit Menschen, ob sozial oder unternehmerisch, eine Dienstleistungs- und Serviceorientierung relevant. Diese gemeinsamen Merkmale unterscheiden sich jedoch durch ihren spezifischen Kontext, der entweder auf soziale, zwischenmenschliche Interaktionen oder einer wirtschaftlich ausgerichteten Führung und Leitung ausgerichtet ist.

Den sozialen und den konventionellen Typen verbinden überdies die Anforderungen, vertraulich und zuverlässig zu sein.

Im künstlerisch-sprachlichen und im unternehmerischen Bereich ist Präsenz und Auftreten in beiden Kontexten vorteilhaft. In der künstlerisch-sprachlichen Umwelt geht es um die Präsenz bzw. das Auftreten, welche beide für die Durchführung von Workshops oder Veranstaltungen relevant sind. In der unternehmerischen Umwelt sind ein sicheres Auftreten sowie eine sichere Präsenz gefordert, beispielsweise im Rahmen von Verkaufsgesprächen oder Verhandlungen.

Hinsichtlich des Fachwissens werden im Bereich der Forschung, der Kulturen bzw. Sprachen sowie im Unternehmenskontext Englischkenntnisse benötigt. Auch die juristischen Kenntnisse finden sowohl im sozialen, im unternehmerischen als auch im konventionellen Kontext Anwendung.

Für Textsegmente, die keinem der Typen eindeutig zugeordnet werden konnten, wurde eine *Nicht-zugeordnet-Kategorie* erstellt, in der sich am Ende der Auswertung eine Textstelle befand. Sie beschreibt den Aspekt des guten Benehmens und der „guten Erziehung“, der im Kern nicht zu einem der Typen zugeordnet werden konnte, sondern ein übergreifendes Merkmal darstellt.

#### 5.1.1.2 Darstellung der Verteilung der kodierten Textsegmente über die Umwelttypen

Als weiteres Ergebnis der qualitativen Analyse ist in Tabelle 5.1 die Anzahl der kodierten Segmente je Umwelttypen und Unterkategorien (Inhaltsbereich) dargestellt. Dem sozialen Typen wurden in allen Unterkategorien die häufigsten Textstellen zugeordnet. Der Anteil der genannten Fähigkeiten und Fertigkeiten ist deutlich höher als der Anteil der genannten Tätigkeiten und erreicht insgesamt den höchsten Wert aller Kodierungen. Die Summe der kodierten Textstellen des sozialen Typus macht insgesamt ca. 45 Prozent aller Kodierungen aus. Die zweithäufigsten Kodierungen finden sich im unternehmerischen Typus wieder, der 20 Prozent aller Kodierungen ausmacht. Danach folgen der konventionelle und der intellektuell-forschende Typ mit jeweils ca. 15 Prozent und zwölf Prozent Anteil an allen kodierten Textstellen. An vorletzter Stelle macht der künstlerisch-sprachliche Typ ca. acht Prozent und an letzter Stelle der praktisch-technische Typ nur 0,4 Prozent aller Kodierungen aus.

Der Anteil des sozialen Typus ist erwartungsgetreu hoch, da es sich in den Interviews um Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge handelt. Dieser Zielgruppe entsprechend ist der verschwindend geringe Anteil des praktisch-technischen Typus gleichermaßen erwartungskonform.

Tabelle 5.1: Anzahl der kodierten Segmente der Umwelttypen je Unterkategorie

<b>Umwelttyp/ Unterkategorie</b>	<b>R</b>	<b>I</b>	<b>A</b>	<b>S</b>	<b>E</b>	<b>C</b>	<b>Summe</b>
Tätigkeiten/Aufgaben	2	32	25	110	53	62	<b>284</b>
Fähigkeiten/Fertigkeiten	1	44	16	166	72	41	<b>340</b>
Fachwissen/Inhalte	0	19	18	67	28	12	<b>144</b>
Werthaltungen	0	4	9	20	10	5	<b>48</b>
Summe (Prozent)	<b>3</b>	<b>99</b>	<b>68</b>	<b>363</b>	<b>163</b>	<b>120</b>	<b>816</b>
	<b>(0,4)</b>	<b>(12,1)</b>	<b>(8,3)</b>	<b>(44,5)</b>	<b>(20,0)</b>	<b>(14,7)</b>	<b>(100)</b>

Im Vergleich der Unterkategorien ist der Anteil der genannten Fähigkeiten und Fertigkeiten am höchsten. Danach folgen Tätigkeiten und Aufgaben, Fachwissen und Inhalte sowie die Werthaltungen als kleinster Anteil aller Kodierungen. Diese Verteilung lässt sich durch die Fragestellung des Projektes sowie der daraus resultierenden Leitfragen des Interviews erklären, dessen Schwerpunkte auf den Anforderungen an Mitarbeiter und somit auf den Aufgaben und den dafür benötigten Eigenschaften einer Person lag. Da die Erfassung generischer Kompetenzen in dieser Untersuchung im Fokus lag, spielte auch das Fachwissen eine eher untergeordnete Rolle. Nach den Werten und Haltungen wurde nicht explizit gefragt, sodass diese aus unterschiedlichen Aussagen extrahiert wurden, die Werte oder Haltungen zum Ausdruck gebracht haben.

### **5.1.2 Charakterisierung der Berufe anhand der Umwelttypen**

Nach der kategorienorientierten Darstellung der fünf beruflichen Umwelttypen werden in diesem Kapitel die in den Interviews dargestellten Berufe fallorientiert anhand der Typen betrachtet und charakterisiert.

#### *5.1.2.1 Portraits der Berufe anhand der Umwelttypen*

Dafür wird zunächst die Anzahl der kodierten Segmente jedes Typen pro Interview aufgeschlüsselt (siehe Tabelle 5.2) und dementsprechend ein Holland-Code vergeben. Ein Beispiel: Im Interview P1 wurde eine Textstelle mit der intellektuell-forschenden Umwelt kodiert, keine Textstellen mit künstlerisch-sprachlich, 27 Textstellen mit der sozialen Umwelt, 15 Segmente wurden als unternehmerisch gekennzeichnet und 17 als konventionellen Typen (insgesamt 60 kodierte Textsegmente). Die am häufigsten in diesem Interview zugeordnete Umwelt war damit die soziale (S). An zweiter und dritter Stelle wurden die konventionelle (C) und die unternehmerische (E) Umwelt genannt, die nach inhaltlichen Überlegungen in dieser Reihenfolge belassen wurden. Daraus ergibt sich der Holland Code S-C-E für dieses Interview.

Durch die Betrachtung der einzelnen Berufe mit einem zugeordneten dreistelligen Codes wird eine indirekte Vergleichbarkeit mit den Holland Codes des Berufsregisters (nach Joerin Fux et al., 2012) hergestellt. Die Vergabe des Codes in dieser Arbeit setzte sich sowohl aus den Häufigkeiten der Typen innerhalb der einzelnen Interviews als auch aus inhaltlichen Überlegungen zusammen. Um einen dreistelligen Code vergeben zu können und die Ergebnisse so mit den Holland-Berufsklassifikationen indirekt zu vergleichen, wurden auch einzelne Kodierungen eines Typus berücksichtigt, da diese auch bei geringer Anzahl auf eine inhaltliche Bedeutsamkeit hinweisen. Bei der Darstellung der Häufigkeiten in Tabelle 5.2 werden Werte bis

5 entsprechend hervorgehoben kennzeichnet. Typen mit einem Wert zwischen 1 und 4 werden zwar in der Codevergabe berücksichtigt, stehen aber in der Codebezeichnung in Klammern. Im Fall von gleicher Anzahl an Kodierungen wurde sich nach inhaltlichen Gründen für die Reihenfolge des Codes entschieden.

Sowohl in der Darstellung der Häufigkeiten als auch in der Einzelfallbeschreibung wird der praktische-technische Typ aufgrund fehlender Charakterisierungsmerkmale nicht beschrieben. In der Einzelfallbeschreibung entfällt das Interview P2, da die Hälfte des Gespräches nicht aufgezeichnet und dementsprechend nicht ausgewertet werden konnte. Eine Einzelauswertung ergäbe demnach kein umfassendes Bild des beschriebenen Berufes.

Tabelle 5.2: Anzahl der kodierten Segmente der Umwelttypen je Interview, Ableitung eines Holland-Codes

Interview	Nr.	I	A	S	E	C	Summe	Code
0_07.11.2012	P1	1	0	<b>27</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	60	SCE
0_31.10.2012	P2	<b>16</b>	0	3	0	0	19	–
1_08.02.2013	3	3	4	<b>43</b>	0	1	51	S(AI)
1_11.12.2012	4	1	0	<b>22</b>	0	4	27	S(CI)
1_14.03.2013	5	2	0	<b>39</b>	0	<b>5</b>	46	SC(I)
1_15.02.2013	6	0	4	<b>25</b>	3	<b>9</b>	41	SC(A)
1_23.01.2013	7	1	2	<b>24</b>	1	<b>6</b>	34	SC(A)
1_28.01.2013	8	0	2	<b>21</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	42	SEC
2_03.12.2012	9	<b>22</b>	0	<b>13</b>	0	2	37	IS(C)
2_10.01.2013	10	1	0	<b>17</b>	2	<b>19</b>	39	CS(E)
2_27.11.2012	11	1	0	<b>14</b>	<b>36</b>	2	53	ES(C)
2_30.01.2013	12	<b>32</b>	2	4	0	3	41	I(SC)
3_04.12.2012	13	3	<b>13</b>	<b>13</b>	0	<b>6</b>	35	SAC
3_13.02.2013	14	2	<b>25</b>	<b>12</b>	0	1	40	AS(I)
3_14.01.2013	15	1	0	<b>28</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	41	SEC
3_21.01.2013	16	0	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	4	34	SAE
4_07.01.2013	17	0	0	3	<b>23</b>	1	27	E(SC)
4_20.02.2013	18	4	2	<b>8</b>	4	<b>23</b>	41	CS(E)
4_24.01.2013	19	0	2	<b>27</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	54	SEC
4_29.01.2013	20	<b>9</b>	4	4	<b>33</b>	1	51	EI(S)
<b>Summe</b>		<b>99</b>	<b>68</b>	<b>363</b>	<b>163</b>	<b>120</b>	<b>813<sup>26</sup></b>	

Legende: **fett:** Häufigkeiten  $\geq 5$   
**I**nvestigative, **A**rtistic, **S**ocial, **E**nterprising, **C**onventional

Nachdem anhand der oben beschriebenen Kriterien ein klassifizierender Holland-Code für jedes Interview erstellt wurde, wird jedes Interview im Folgenden anhand der drei im Code enthaltenen Typen kurz beschrieben. Das bedeutet, jedes Interview bzw. jeder darin beschriebene Beruf wird inhaltlich anhand der wesentlichen Merkmale der enthaltenen Typen charakterisiert. Um ein umfangreiches Bild jedes Interviews darzustellen, werden weitere relevante Kontext- und Vergleichsmerkmale beschrieben, die im Folgenden näher erläutert werden:

<sup>26</sup> In dieser Summe ist der praktisch-technische Typ nicht enthalten.

- a) ein **Dokumenten-Portrait** visualisiert die kodierten Textstellen eines Interviews mithilfe der assoziierten Farben der jeweiligen Kategorien. „Der Inhalt des Dokuments wird so visualisiert, dass in der sequenziellen Reihenfolge der Absätze des Dokuments die Farbattribute in einer rechteckigen Grafik dargestellt werden. Diese besteht aus einer bestimmten Anzahl von farbigen Kacheln, die fortlaufend zeilenweise dargestellt werden.“ (Kuckartz, 2010, S. 190).

Die Portraits wurden mit MAXQDA 11 (VERBI Software, 2013) erstellt, welche „die Zahl der Kacheln, die ein Segment bzw. seine Farbe symbolisieren, gemäß dem prozentualen Anteil der Größe des Segmentes an der Gesamtgröße aller codierten Segmentes bestimmt.“ (Kuckartz, 2010, S. 190f.).

Anhand des Dokumenten-Portraits wird so die Verteilung bzw. Zusammensetzung der fünf Typen innerhalb eines Interviews und somit eines Berufes veranschaulicht. Durch die mit jedem Typ assoziierte eindeutige Farbe entstehen so Typenbilder der Berufe.

- b) der aus den Interviews konstruierte **qualitative Holland-Code**, der sich aus drei der Buchstaben I – A – S – E – C zusammensetzt, wie zu Beginn dieses Kapitels beschrieben. Typen in Klammern weisen eine geringe Anzahl an kodierten Textstellen auf, werden aber bei der Codebezeichnung berücksichtigt.
- c) die **Typbezeichnung** ist lediglich der ausgeschriebene Holland-Code, der sich ebenfalls aus drei der fünf Typen zusammensetzt.
- d) die **Interviewnummer**.
- e) die **Einordnung in ein Feld** nach Fuchs (2003), die berufliche Felder von Pädagoginnen und Pädagogen hinsichtlich Tätigkeiten und Arbeitsfelder systematisiert, die sie in jeweils pädagogische und nicht-pädagogische Arbeits- und Tätigkeitsfelder unterteilt.
- f) die **Beschreibung** der Berufe mithilfe der Umwelttypen. Jedes Interview wird anhand der drei im Code enthaltenen Typen kurz beschrieben. Das bedeutet, jedes Interview bzw. jeder darin beschriebene Beruf wird inhaltlich charakterisiert anhand der wesentlichen Merkmale der enthaltenen Typen. Dies geschieht anhand einer Auswahl charakteristischer Merkmale, die im Interview entweder häufig genannt oder von dem Experten bzw. der Expertin als wichtig oder mit einem hohen Zeitaufkommen bezeichnet wurden.
- g) die im Interview genannte **Berufsbezeichnung bzw. der Tätigkeitsbereich** des Mitarbeiters sowie die **Branche**,
- h) die entsprechenden **Berufe des erstellten Holland-Codes nach dem Berufsregister** (Ausgabe Deutschland) des Explorix (Joerin Fux et al., 2012) sowie

- i) der **Holland-Code** nach dem Berufsregister **für** die im Interview genannte **Berufsbezeichnung** (bezogen auf g).

Tabelle 5.3: Merkmale zur Charakterisierung/Darstellung der Einzelinterviews (Kurzform)

<b>Merkmal zur Charakterisierung/Darstellung</b>	
a)	<b>Dokumenten-Portrait</b> als ein Bild der Kodierungen eines Interviews
b)	aus den Interviews konstruierter <b>qualitativer Holland-Code</b>
c)	<b>Typbezeichnung</b> (Typen in Klammern mit nur geringer Anzahl an kodierten Textstellen),
d)	die <b>Interviewnummer</b>
e)	die Angabe zum <b>Feld</b> nach der Systematisierung von Fuchs (2003)
f)	die <b>Beschreibung</b> der Berufe mithilfe der Umwelttypen
g)	<b>Berufsbezeichnung bzw. Bereich (Branche)</b> des im Interview besprochenen Berufes
h)	die entsprechenden <b>Berufe des erstellten Holland-Codes nach dem Berufsregister</b> (Ausgabe Deutschland) des Explorix (Joerin Fux et al., 2012)
i)	der <b>Holland-Code</b> nach dem Berufsregister <b>für</b> die im Interview genannte <b>Berufsbezeichnung</b> (bezogen auf g)

Die Reihenfolge der Darstellung der Interviews folgt der Reihenfolge der Typen **Investigative** (grün), **Artistic** (gelb), **Social** (rot), **Enterprising** (blau) und **Conventional** (lila), nicht der Interviewnummer.



**Legende:** Investigative (grün), Artistic (gelb), Social (rot), Enterprising (blau), Conventional (lila)

**Qualitativer Code:** I (SC)

**Typ:** Investigative – (Social) – (Conventional)

**Interviewnummer:** 12

**Feld:** nicht-pädagogische Tätigkeit, pädagogisches Arbeitsfeld

**Beschreibung:**

Diese berufliche Umwelt charakterisiert sich fast ausschließlich durch intellektuell-forschende Aspekte (grün) im wissenschaftlichen Bereich, welches den forschenden Umgang mit Daten von der Vorbereitung einer Erhebung bis zur Auswertung von Daten beinhaltet. Dafür sind vor allem die Fähigkeit zum akademischen Schreiben und fundierte Kenntnisse empirischer Forschungsmethoden ausschlaggebend.

Der soziale Aspekt dieser Umwelt (rot) betrifft die Kooperationsfähigkeit, Flexibilität und Verantwortung für ein Team.

Die vereinzelt konventionellen Aspekte (lila) beziehen sich auf Organisationsfähigkeit sowie EDV-Kenntnisse.

**Berufsbezeichnung bzw. Bereich (Branche):**

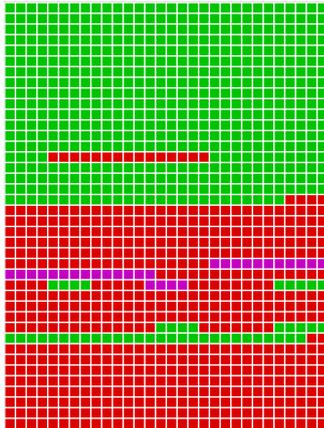
wissenschaftliche/-r Mitarbeiter/-in (Hochschule)

**Berufe des Codes ISC nach dem Berufsregister:**

Facharzt/-ärztin – Anästhesiologie; Facharzt/-ärztin – Innere Medizin; Gerichtshelfer/-in; Haushalts- und Ernährungswissenschaften (Studium); Tiermedizin (Studium); Verhaltensforscher/-in

**Holland-Code für Berufsbezeichnung:**

wissenschaftliche/-r Mitarbeiter/-in Hochschule – ICA



**Legende:** Investigative (grün), Artistic (gelb), Social (rot), Enterprising (blau), Conventional (lila)

**Qualitativer Code:** IS (C)

**Typ:** Investigative – Social – (Conventional)

**Interviewnummer:** 9

**Feld:** nicht-pädagogische Tätigkeit, pädagogisches Arbeitsfeld

### **Beschreibung**

Dieser Beruf handelt vorwiegend um die Vorbereitung, Organisation und Durchführung von Datenerhebungen und damit einhergehend um die Entwicklung von Verfahren und Instrumenten sowie um Datenaufbereitung und -rückmeldung im Rahmen von intellektuell-forschenden Tätigkeiten (grün). Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter benötigen wissenschaftliche Expertise und vor allem umfangreiche Fachkenntnisse in empirischen Forschungsmethoden und Verfahren der empirischen Sozialforschung. Hierbei spielt die Sicherung von Qualität eine wichtige Rolle.

Hinsichtlich der sozialen Aspekte (rot) ist der Umgang mit Akteuren in der Schule zentral, für den die Personen vor allem kommunikationsfähig sein müssen. Auch die Kooperationsfähigkeit auch innerhalb des Teams ist bedeutsam. Mitglieder des Teams müssen Wissen über das deutsche Schulsystem und über Bedingungen von Bildungsprozessen in Institutionen besitzen.

Die konventionellen Aspekte (lila) beziehen sich auf die Zeit- und Arbeitsorganisation, Verlässlichkeit sowie auf die Einhaltung von genauen Vorgaben.

### **Berufsbezeichnung bzw. Bereich (Branche):**

wissenschaftliche Dienstleistung  
(Forschungseinrichtung, Schulbehörde)

### **Berufe des Codes ISC nach dem Berufsregister:**

Facharzt/-ärztin – Anästhesiologie; Facharzt/-ärztin – Innere Medizin; Gerichtshelfer/-in; Haushalts- und Ernährungswissenschaften (Studium); Tiermedizin (Studium); Verhaltensforscher/-in

### **Holland-Code für Berufsbezeichnung**

wissenschaftliche/-r Mitarbeiter/-in (Hochschule) – ICA

Forschungsreferent/-in – ICE



**Legende:** Investigative (grün), Artistic (gelb), Social (rot), Enterprising (blau), Conventional (lila)

**Qualitativer Code:** AS (I)

**Typ:** Artistic – Social – (Investigative)

**Interviewnummer:** 14

**Feld:** pädagogische Tätigkeit, nicht-pädagogisches Arbeitsfeld

**Beschreibung**

Diese Berufsbeschreibung zeichnet sich durch überwiegend sprachliche-künstlerische Merkmale (gelb) aus, die sich auf theaterpädagogische Tätigkeiten beziehen, wie Inszenieren, Improvisieren, Konzepte entwickeln sowie konkrete Proben- und Theaterarbeit. Dafür sind theaterpädagogisches Wissen und Methoden des darstellenden Spiels sowie Literaturwissen in der Theaterpädagogik relevant.

Ergänzend dazu ist die Arbeit mit Gruppen von Kindern und Jugendlichen eine soziale Tätigkeit (rot), die hohe Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Belastungsfähigkeit und Motivationsfähigkeit sowie die Freude am Umgang mit Menschen erfordert.

Ein geringer Teil der beruflichen Umwelt betrifft wissenschaftlich begleitende Tätigkeiten (grün).

**Berufsbezeichnung bzw. Bereich (Branche):**

Theaterpädagogik (Theater)

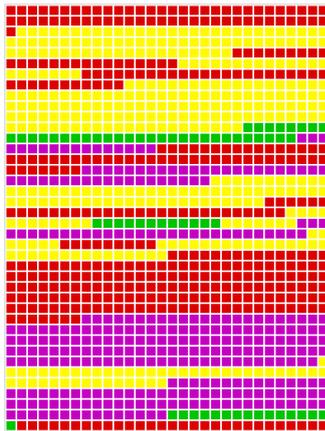
**Berufe des Codes ASI nach dem Berufsregister:**

Journalist/-in; Logopäde/-in; Redakteur/-in

**Holland-Code für Berufsbezeichnung**

Theaterpädagoge/-pädagogin – ASE

Theaterwissenschaftler/-in – AIS



**Legende:** Investigative (grün), Artistic (gelb), Social (rot), Enterprising (blau), Conventional (lila)

**Qualitativer Code:** SAC

**Typ:** Social – Artistic – Conventional

**Interviewnummer:** 13

**Feld:** pädagogische Tätigkeit, nicht-pädagogisches Arbeitsfeld

**Beschreibung**

Diese berufliche Umwelt zeichnet sich gleichermaßen durch soziale (rot) und künstlerisch-sprachliche (gelb) Merkmale aus. Dazu gehört einerseits das Durchführen von Führungen und Workshops, für welches Kommunikations-, Konfliktfähigkeit, die Fähigkeit, Gruppen zu führen und Wissen zu vermitteln, notwendig sind. Andererseits gehört die Entwicklung und Durchführung von Workshops oder offenen Angebote dazu, welches handwerkliche Fähigkeiten und Kreativität erfordert. Daneben ist ethnologisches und archäologisches Fachwissen sowie Mehrsprachigkeit essenziell.

Der konventionelle Bereich (lila) beschreibt vor allem Kenntnisse im Umgang mit EDV und die Selbstorganisation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

**Berufsbezeichnung bzw. Bereich (Branche):**

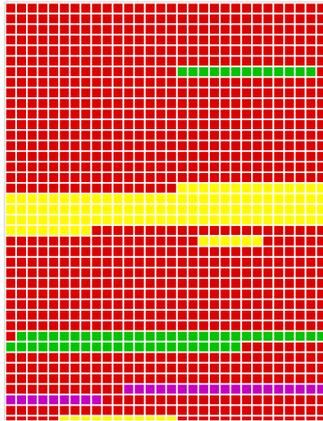
Museumspädagogik (Museum)

**Berufe des Codes SAC nach dem Berufsregister:**

Keine Berufsvorschläge vorhanden

**Holland-Code für Berufsbezeichnung**

Museumspädagoge/-pädagogin – SAI



**Legende:** Investigative (grün), Artistic (gelb), Social (rot), Enterprising (blau), Conventional (lila)

**Qualitativer Code:** S (AI)

**Typ:** Social – (Artistic) – (Conventional)

**Interviewnummer:** 3

**Feld:** pädagogische Tätigkeit, pädagogisches Arbeitsfeld

**Beschreibung**

Diese überwiegend sozial-berufliche Umwelt (rot) beinhaltet umfangreiche Unterrichtstätigkeit im schulischen Vorbereitungsdienst sowie die Unterrichtsvorbereitung. Lehrkräfte müssen besonders belastbar sein, über eine „stabile Persönlichkeit“ verfügen, Freude am Umgang mit Kindern und nicht zuletzt eine hohe Fachlichkeit besitzen.

Die künstlerisch-sprachlichen Merkmale (gelb) beziehen sich vor allem auf das Beherrschen der deutschen Sprache und interkulturelle Erziehung in der Schule.

Das eigene Fortbilden sowie das Verstehen von Schulleistungsuntersuchungen gehören zu intellektuell-forschenden Aspekten (grün).

**Berufsbezeichnung bzw. Bereich (Branche):**

Referendariat (Schule)

**Berufe des Codes SAI nach dem Berufsregister:**

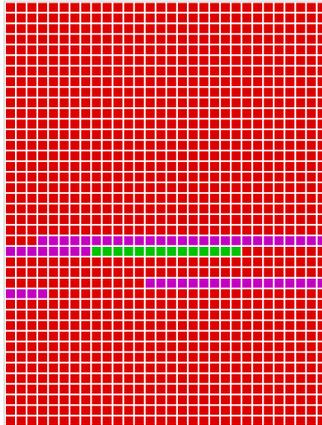
Atem-, Sprech- und Stimmlehrer/-in; Heilpädagoge/-pädagogin; Lehrer/-in – Gymnasien; Museumspädagoge/-pädagogin; Sonderpädagoge/-pädagogin; Sonderpädagogik (Studium)

**Holland-Code für Berufsbezeichnung**

Lehrer/-in – SAE

Lehrer/-in (Grundschulen) – SAE

Lehrer/-in (Gymnasien) – SAI



**Legende:** Investigative (grün), Artistic (gelb), Social (rot), Enterprising (blau), Conventional (lila)

**Qualitativer Code:** S (CI)

**Typ:** Social – (Conventional) – (Investigative)

**Interviewnummer:** 4

**Feld:** pädagogische Tätigkeit, pädagogisches Arbeitsfeld

**Beschreibung**

In diesem sozialen Beruf (rot) geht es um die Unterstützung und Begleitung von Familien und jungen Menschen, die in verschiedener Weise Hilfe benötigen. Dafür notwendige Fähigkeiten und Fertigkeiten sind Freude am Umgang mit Menschen (in schwierigen Lebenslagen), Empathie, Wertfreiheit und Flexibilität. Die relevanten Inhalte beziehen sich auf entwicklungspsychologisches und pädagogisches Fachwissen.

Mit konventionellen (lila) und intellektuellen (grün) Tätigkeiten sind einerseits administrative Tätigkeiten und andererseits Fortbildungen angesprochen.

**Berufsbezeichnung bzw. Bereich (Branche):**

sozialpädagogische Kinder- und Familienhilfe (Stiftung)

**Berufe des Codes SCI nach dem Berufsregister:**

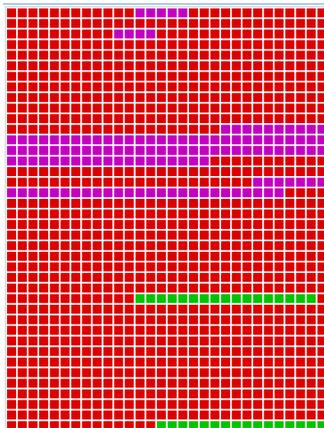
Gesundheits- und (Kinder-)Krankenpfleger/-in; Pflegesachverständige/-r; Psychologisch-technische/-r Assistent/-in; Sozialmedizinische/-r Assistenz/-in; Tiermedizinische/-r Fachangestellte/-r

**Holland-Code für Berufsbezeichnung**

Sozialarbeiter/-in / Sozialpädagoge/-pädagogin – SEA

Erziehungsberater/-in – SEC

Jugendberater/-in – SEI



**Legende:** Investigative (grün), Artistic (gelb), Social (rot), Enterprising (blau), Conventional (lila)

**Qualitativer Code:** SC (I)

**Typ:** Social – (Conventional) – (Investigative)

**Interviewnummer:** 5

**Feld:** pädagogische Tätigkeit, pädagogisches Arbeitsfeld (schulisch)

### **Beschreibung**

Diese sozial-berufliche Umwelt (rot) im schulischen Bereich zeichnet sich durch Tätigkeiten des Unterrichtens, der Unterrichtsvorbereitung und Lernbegleitung aus. Dafür sind vor allem Freude am Lehrerberuf und eine positive Einstellung notwendig. In der Arbeit mit Kollegen und Eltern wird daneben Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit gefordert. Bezüglich des Inhaltes sind Fachlichkeit der Unterrichtsfächer und Didaktik sowie Wissen über Heterogenität von Lerngruppen von Bedeutung. Als Werte und Haltungen wird die Reflexivität für die Berufswahl sowie die Motivation hinter dem Beruf als bedeutend bezeichnet.

Die konventionellen Tätigkeiten (lila) beziehen sich auf Klassenorganisation und die Vorbereitung von Materialien. Die intellektuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten (grün) bezeichnet die Bereitschaft sich fortzubilden.

### **Berufsbezeichnung bzw. Bereich (Branche):**

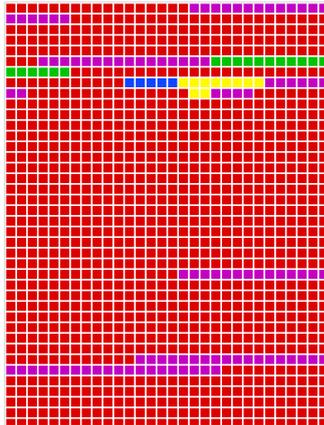
Lehrkraft (Grundschule)

### **Berufe des Codes SCI nach dem Berufsregister:**

Gesundheits- und (Kinder-)Krankenpfleger/-in; Pflegesachverständige/-r; Psychologisch-technische/-r Assistent/-in; Sozialmedizinische/-r Assistenz/-in; Tiermedizinische/-r Fachangestellte/-r

### **Holland-Code für Berufsbezeichnung**

Lehrer/-in (Grundschulen) – SAE



**Legende:** Investigative (grün), Artistic (gelb), Social (rot), Enterprising (blau), Conventional (lila)

**Qualitativer Code:** SC (A)

**Typ:** Social – (Conventional) – (Artistic)

**Interviewnummer:** 7

**Feld:** pädagogische Tätigkeit, pädagogisches Arbeitsfeld

### **Beschreibung**

Diese Umwelt zeichnet sich überwiegend durch soziale Aspekte (rot) aus, die sich auf den schulischen Unterricht beziehen. Dabei nehmen die Tätigkeit des Unterrichts und der häufige Umgang mit Belastungssituationen viel Zeit in Anspruch. Die dafür benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten sind Belastungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Empathie sowie Flexibilität. Das unterrichtsspezifische Fachwissen ist von großer Bedeutung.

Als geringerer konventioneller Teil (lila) gelten der Korrekturbereich und das Beachten von Richtlinien. Sonderaufgaben in sprachlichen und künstlerischen Fächern machen den künstlerisch-sprachlichen Typen (gelb) in dieser Umwelt aus.

### **Berufsbezeichnung bzw. Bereich (Branche):**

Lehrkraft (Gymnasium)

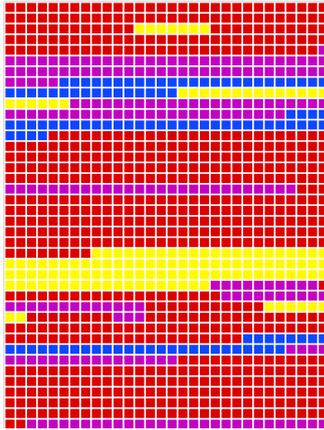
### **Berufe des Codes SCA nach dem Berufsregister:**

Küster/-in<sup>27</sup>

### **Holland-Code für Berufsbezeichnung**

Lehrer/-in (Gymnasien) – SAI

<sup>27</sup> Angestellte/-r einer Kirchengemeinde oder Pfarrei



**Legende:** Investigative (grün), Artistic (gelb), Social (rot), Enterprising (blau), Conventional (lila)

**Qualitativer Code:** SC (A)

**Typ:** Social – (Conventional) – (Artistic)

**Interviewnummer:** 6

**Feld:** pädagogische Tätigkeit, pädagogisches Arbeitsfeld

### **Beschreibung**

In diesem Beruf geht es um das Anleiten und Moderieren von Gruppen jedes Alters im Rahmen von Trainings zu verschiedenen Themen im Bereich Konfliktvermittlung, die zur sozialen Umwelt (rot) gehören. Dafür ist die Fähigkeit, mit Gruppen umzugehen, die Motivationsfähigkeit sowie Kommunikations- und Konfliktfähigkeit von Bedeutung. Inhaltlich werden spezielles pädagogisches Fachwissen (beispielsweise Lernkonzepte) sowie Moderationsmethoden benötigt.

Als konventionelle Merkmale (lila) werden administrative Tätigkeiten, der Umgang mit und die Kenntnis von neuen Medien, Organisationsfähigkeit und Zeitmanagement rund um die Trainings benannt.

Die künstlerischen Aspekte (gelb) beziehen sich auf die Selbstpräsentation vor Gruppen, wofür Selbststärkung und Selbstreflexion nötig sind.

### **Berufsbezeichnung bzw. Bereich (Branche):**

Training und Mediation, Konfliktvermittlung (Verein)

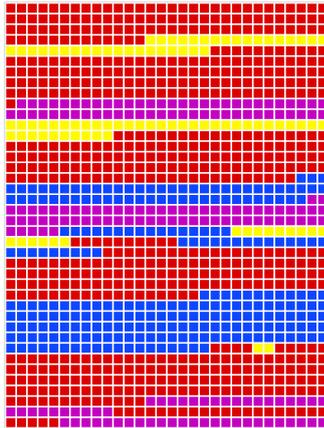
### **Berufe des Codes SCA nach dem Berufsregister:**

Küster/-in

### **Holland-Code für Berufsbezeichnung**

Verhaltenstrainer/-in, Kommunikationstrainer/-in – EAS

Keine entsprechende Code für Mediator/-in oder Coaching



**Legende:** Investigative (grün), Artistic (gelb), Social (rot), Enterprising (blau), Conventional (lila)

**Qualitativer Code:** SAE

**Typ:** Social – Artistic – Enterprising

**Interviewnummer:** 16

**Feld:** pädagogische Tätigkeit, nicht-pädagogisches Arbeitsfeld

### **Beschreibung**

Die Hauptaufgabe dieses beschriebenen Berufes liegt in der Betreuung von (Klein-)Kindern im non-formalen Bereich (soziale Umwelt, rot). Das kann mit der Durchführung von Kursen für Kinder (zum Beispiel Tanz) einhergehen. Als soziale Fähigkeiten sind dafür Freude an der Arbeit mit Kindern und Eltern sowie Teamfähigkeit essenziell.

Die künstlerischen Eigenschaften (gelb) betreffen vor allem Musikalität und Kreativität, die mit Werthaltungen einhergehen, bei denen Spaß und Entertainment im Vordergrund stehen.

Die unternehmerischen Merkmale (blau) sind Einsatzbereitschaft, Integrität, Unternehmensorientierung sowie Englischkenntnisse.

### **Berufsbezeichnung bzw. Bereich (Branche):**

Kinder- und Jugendbetreuung (Fitnessstudio)

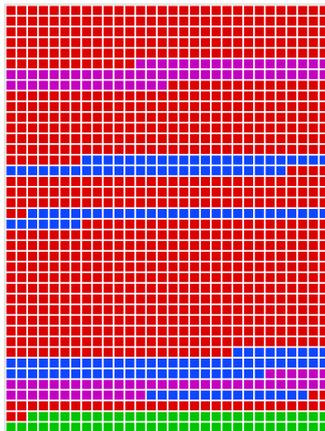
### **Berufe des Codes SAE nach dem Berufsregister:**

Berufsberater/in; Bildungs-, Studienberater/in; Bildungsreferent/-in; Diakon/-in; Elementarpädagoge/-pädagogin; Fachlehrer/in Sonderschulen; Fremdsprachenlehrer/-in; Kinderbetreuer/-in; Kulturpädagog/-pädagogin; Kunstpädagog/-pädagogin; Kunsttherapeut/-in; Lehramt an Gymnasien – Sprachfächer (Studium); Lehramt an Sonderschulen (Studium); Lehramt Grundschulen (Studium); Lehramt Haupt-, Real- und Werkrealschulen (Studium); Lehrer/-in; Lehrer/-in – berufliche Schulen; Lehrer/-in – Förderschulen, Lehrer/-in – Grundschulen; Lehrer/-in – Hauptschulen; Lehrkraft – Schulen im Gesundheitswesen; Medienpädagog/-pädagogin; Motopädagoge/-pädagogin; Musiktherapeut/-in; Pädagoge/Pädagogin; Pflegepädagog/-pädagogin; Religionspädagog/-pädagogin; Sozialpädagogische/-r Assistenz/-in / Kinderpflegerin/-in; Tanzpädagog/-pädagogin

### **Holland-Code für Berufsbezeichnung**

Erzieher/-in – SEA

Kinderbetreuer/-in – SAE



**Legende:** Investigative (grün), Artistic (gelb), Social (rot), Enterprising (blau), Conventional (lila)

**Qualitativer Code:** SEC

**Typ:** Social – Enterprising – Conventional

**Interviewnummer:** 15

**Feld:** pädagogische Tätigkeit, nicht-pädagogisches Arbeitsfeld

**Beschreibung**

Diesen Beruf charakterisieren überwiegend soziale Merkmale (rot). Es geht um den Umgang mit Menschen, die beraten und informiert werden. Die benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten dafür sind Empathie, Beratungskompetenz sowie Flexibilität. Das Fachwissen umfasst sowohl spezifische pädagogische und psychologische Kenntnisse als auch Beratungsmethoden sowie juristische und betriebswirtschaftliche Kenntnisse.

Diese beziehen sich auf unternehmerische Aspekte (blau) wie auch hohes dienstleistungsorientiertes und betriebswirtschaftliches Denken sowie eine ausgeprägte Unternehmensorientierung.

Die konventionellen Kennzeichen (lila) beziehen sich auf administrative Tätigkeiten, Büroorganisation und Umgang mit EDV-Systemen. Von Vorteil in diesem Bereich ist Praxis- und Lebenserfahrung.

**Berufsbezeichnung bzw. Bereich (Branche):**

Fachberatung im Bereich Kindertagesstätten und Altenpflege (betriebliche Sozialberatung)

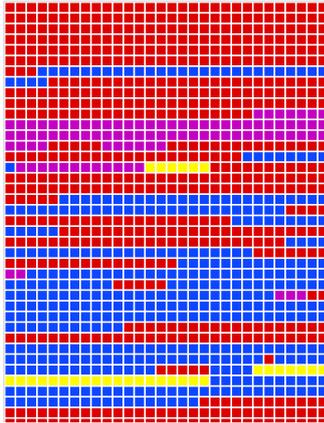
**Berufe des Codes SEC nach dem Berufsregister:**

Barmixer/-in, Barkeeper/Barmaid; Bestattungsfachkraft; Bewährungshelfer/-in; Erziehungsberater/-in; Fachaltenpfleger/-in; Fachberater/-in – Altenhilfe; Fachhauswirtschaftler/-in; Fachkinderkrankenschwester/-pfleger; Fachmann/-Frau – Systemgastronomie; Geprüfte/-r Weinfachberater/-in; Pflegedienstleiter/-in; Rentenberater/-in; Stationsleiter/-in Kranken-/Alten-/Kinderkrankenpflege; Zugbegleiter/-in

**Holland-Code für Berufsbezeichnung**

Fachberater/-in – Altenhilfe – SEC

Fachwirt – Gesundheit und Sozialwesen – ECS



**Legende:** Investigative (grün), Artistic (gelb), Social (rot), Enterprising (blau), Conventional (lila)

**Qualitativer Code:** SEC

**Typ:** Social – Enterprising – Conventional

**Interviewnummer:** 19

**Feld:** nicht-pädagogische Tätigkeit, nicht-pädagogisches Arbeitsfeld

### **Beschreibung**

Diese berufliche Umwelt zeichnet sich durch soziale Aspekte (rot) in einem unternehmerischen Kontext (blau) aus. Die Tätigkeiten beinhalten vor allem Personalbeschaffung, -betreuung, -entwicklung, die Beratung von Führungskräften in Personalangelegenheiten. Dazu gehören arbeitsrechtliche Aufgaben, das Führen von Verhandlungen, Besprechungen und kritischen Gesprächen.

Die benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten dafür sind zielgruppenorientierte Kommunikation, Vertraulichkeit und Gesprächsführungskompetenz. Eine Person muss zudem in der Lage sein, Lösungen zu finden, pragmatisch, dienstleistungs- und gleichzeitig unternehmensorientiert zu handeln.

Das Fachwissen beinhaltet Kenntnisse über Personalentwicklung, Arbeitsrecht, Beratungsmethoden, Wissen über das Funktionieren von Organisationen sowie Englischkenntnisse.

Nicht zuletzt sind administrative und operative Aufgaben (lila) mit einem hohen Maß an Selbstorganisation zu erfüllen.

### **Berufsbezeichnung bzw. Bereich (Branche):**

Personalmanagement (Wirtschaftsunternehmen)

### **Berufe des Codes SEC nach dem Berufsregister:**

Barmixer/-in, Barkeeper/Barmaid; Bestattungsfachkraft; Bewährungshelfer/-in; Erziehungsberater/-in; Fachaltenpfleger/-in; Fachberater/-in – Altenhilfe; Fachhauswirtschaftler/-in; Fachkinderkrankenschwester/-pfleger; Fachmann/-Frau – Systemgastronomie; Geprüfte/-r Weinfachberater/-in; Pflegedienstleiter/-in; Rentenberater/-in; Stationsleiter/-in – Kranken-/Alten-/Kinderkrankenpflege; Zugbegleiter/-in

### **Holland-Code für Berufsbezeichnung**

Personalentwickler/-in – ESI

Personalreferent/-in – ECS



**Legende:** Investigative (grün), Artistic (gelb), Social (rot), Enterprising (blau), Conventional (lila)

**Qualitativer Code:** SEC

**Typ:** Social – Enterprising – Conventional

**Interviewnummer:** 8

**Feld:** pädagogische Tätigkeit, pädagogisches Arbeitsfeld

**Beschreibung**

Diese berufliche Umwelt umfasst an erster Stelle soziale Tätigkeiten (rot) wie den Umgang mit verschiedenen Akteuren in einem sozialen Umfeld. Es wird viel kommuniziert, und es werden kritische Gespräche geführt, für die dementsprechende Kommunikations- und Konfliktfähigkeit notwendig sind. Daneben ist der wertschätzende Umgang mit Menschen, Gruppenführung und Flexibilität erforderlich. Bedeutsame Kenntnisse liegen unter anderem in der Entwicklungspsychologie und Gruppenführung.

Die unternehmerischen Merkmale (blau) nehmen Bezug auf Leitungsaufgaben wie Dienst- und Fachaufsicht, Verantwortung über Personal und Budget sowie die Arbeit in Gremien. Das benötigte Wissen bezieht sich auf Personalführung und arbeitsrechtliche Grundlagen.

Konventionelle Tätigkeiten (lila) liegen neben Bürotätigkeiten in der Verwaltung von Finanzmitteln sowie der Qualitätssicherung und -entwicklung, für die Organisationstalent notwendig ist.

**Berufsbezeichnung bzw. Bereich (Branche):**

Regionalleitung Kindertagesstätten (kirchliche soziale Dienstleistung)

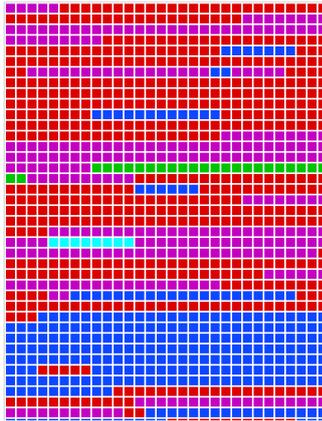
**Berufe des Codes SEC nach dem Berufsregister:**

Barmixer/-in, Barkeeper/Barmaid; Bestattungsfachkraft; Bewährungshelfer/-in; Erziehungsberater/-in; Fachaltenpfleger/-in; Fachberater/-in – Altenhilfe; Fachhauswirtschaftler/-in; Fachkinderkrankenschwester/-pfleger; Fachmann/-Frau – Systemgastronomie; Geprüfte/-r Weinfachberater/-in; Pflegedienstleiter/-in; Rentenberater/-in; Stationsleiter/-in – Kranken-/Alten-/Kinderkrankenpflege; Zugbegleiter/-in

**Holland-Code für Berufsbezeichnung**

Kindergartenleiter/-in – SEA

Elementarpädagoge/-pädagogin – SAE



**Legende:** Investigative (grün), Artistic (gelb), Social (rot), Enterprising (blau), Conventional (lila)

**Qualitativer Code:** SCE

**Typ:** Social – Conventional – Enterprising

**Interviewnummer:** P1

**Feld:** pädagogische Tätigkeit, pädagogisches Arbeitsfeld (Pretest)

### **Beschreibung**

In diesem Interview wurden unterschiedliche Berufe in einem Unternehmen besprochen, die sich jeweils mehr oder weniger stark in einem der Typen wiederfinden lassen.

Die sozialen Aspekte (rot) der Berufe zeichnen sich stets durch den Umgang mit Menschen aus. Dies beinhaltet die Beratung von Kunden, Kontakt zu Behörden und als Ansprechpartner zur Verfügung zu stehen. Die Mitarbeiter benötigen dafür Empathie und Wertefreiheit, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Flexibilität sowie Serviceorientierung.

Bezüglich konventioneller Aspekte (lila) werden die Entwicklung und Planung neuer Maßnahmen, Qualitätsmanagement sowie administrative Aufgaben beschrieben. Diese erfordern Zeitmanagement, eine strukturierte Arbeitsweise, selbstständiges Arbeiten und Organisationstalent.

Die unternehmerischen Merkmale (blau) umfassen das Führen von Verhandlungen, Marktforschung, das Sicherstellen von Konkurrenzfähigkeit, Vertriebsaktivitäten (zum Beispiel auf Messen) sowie Netzwerken. Hohes Interesse, Engagement und betriebswirtschaftliches Wissen sind dabei relevant.

### **Berufsbezeichnung bzw. Bereich (Branche):**

Bildungsberatung; Projektkoordination; Produktentwicklung; Kursbetreuung (Weiterbildung)

### **Berufe des Codes SCE nach dem Berufsregister:**

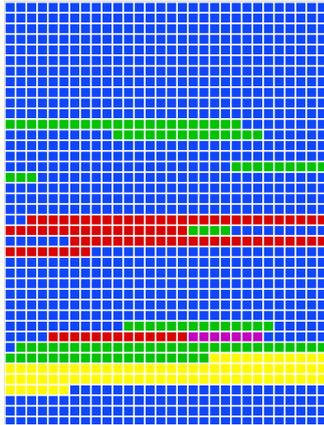
Call-Center-Agent/-in; Fachkraft – Gastgewerbe; Fachkraft – Pflegeassistenz; Fachlehrer/-in – Informationsverarbeitung/Textverarbeitung/Bürotechnik; Medizinische/-r Fachangestellte/-r; Restaurantfachmann/-frau; Sozialsekretär/-in; Verbraucherberater/-in

### **Holland-Code für Berufsbezeichnung**

Bildungsreferent/-in – SAE

Bildungs- und Studienberater/-in – SAE

Produktmanager/-in – ECI



**Legende:** Investigative (grün), Artistic (gelb), Social (rot), Enterprising (blau), Conventional (lila)

**Qualitativer Code:** EI (S)

**Typ:** Enterprising – Investigative – (Social)

**Interviewnummer:** 20

**Feld:** nicht-pädagogische Tätigkeit, nicht-pädagogisches Arbeitsfeld

### **Beschreibung**

In diesem Beruf werden überwiegend unternehmerische (blau) Vertriebsaktivitäten wie das Führen von Kundengesprächen und Überzeugen von anderen Menschen ausgeführt. Als unternehmerische Fähigkeiten und Fertigkeiten sind Ehrgeiz, gute Ausdrucksfähigkeit, Selbstorganisation, Eigenverantwortlichkeit und Frustrationstoleranz wichtig. Daneben müssen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über wirtschaftliche und politische Kenntnisse und spezifisches Fachwissen verfügen.

Die intellektuellen Tätigkeiten (grün) beziehen sich auf die eigene Aus- und Fortbildung. Dementsprechend sind Fähigkeiten wie Lernfähigkeit und -bereitschaft und eine hohe Aufnahmefähigkeit notwendig.

Die sozialen Aspekte (rot) betreffen den Umgang mit Kunden und Kollegen, für welche Kommunikations- und Konfliktfähigkeit sowie Empathie als relevant beschrieben wird.

### **Berufsbezeichnung bzw. Bereich (Branche):**

Versicherungsberatung, Kundenbetreuung (Versicherungen)

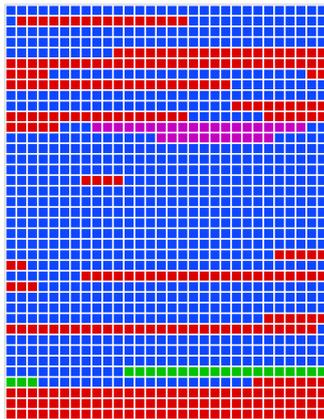
### **Berufe des Codes EIS nach dem Berufsregister:**

Community-Manager/-in; Organisationsentwickler/-in; Personalberater/-in; Pharmareferent/-in; Wirtschaftsförderer/-förderin

### **Holland-Code für Berufsbezeichnung**

Versicherungsberater/-in – ECS

Versicherungsfachmann/-frau – ECI



**Legende:** Investigative (grün), Artistic (gelb), Social (rot), Enterprising (blau), Conventional (lila)

**Qualitativer Code:** ES (C)

**Typ:** Enterprising – Social – (Conventional)

**Interviewnummer:** 11

**Feld:** nicht-pädagogische Tätigkeit, pädagogisches Arbeitsfeld

### **Beschreibung**

Dieser Beruf verknüpft überwiegend unternehmerische (blau) mit sozialen Elementen (rot). Der Schwerpunkt der Tätigkeit liegt bei der Führung und Leitung, die mit Fach- und Dienstaufsicht, Verantwortung über Personal und Budget sowie Steuerung und Planung von Prozessen einhergeht.

Zu unternehmerischen und auch sozialen Tätigkeiten gehören sowohl Personalaufgaben wie das Führen von Gesprächen, das Durchführen von Dienstbesprechungen oder Konferenzen als auch Personalbeschaffung, -betreuung und -entwicklung.

Ein hoher Zeitanteil nimmt Kommunikation und Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteuren in Anspruch, wobei auch Konfliktsituationen auftreten, in denen vermittelt werden muss.

Zur Erfüllung der Aufgaben sind einerseits Führungskompetenz, Delegationsfähigkeit, Ergebnisorientierung und andererseits Kommunikations-, Kooperationsfähigkeiten, Gesprächsführungskompetenz, Konfliktfähigkeit, Durchsetzungsvermögen sowie Belastbarkeit essenziell.

Eine Unternehmens- und Leitbildorientierung und gleichzeitig eine Dienstleistungsorientierung sind von Bedeutung.

Die konventionellen Aufgaben (lila) beziehen sich auf Dokumentations- und finanzielle Verwaltungstätigkeiten sowie das Schreiben von Sozialberichten.

### **Berufsbezeichnung bzw. Bereich (Branche):**

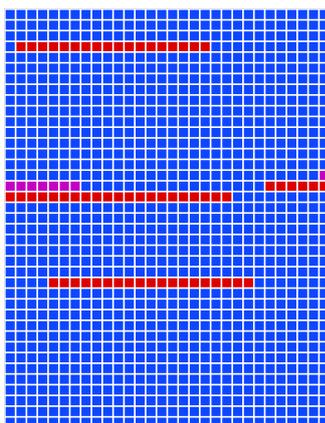
Teamleitung (soziale Dienstleistung, Stiftung)

### **Berufe des Codes ESC nach dem Berufsregister:**

Drogist/-in; Empfangschef/-in (Hotel); Fachberater – Vertrieb; Fachverkäufer/-in - Lebensmittelhandwerk; Fachwirt/-in - Handel; Fachwirt/-in – Immobilien; Fachwirt/-in – Medien; Fachwirt/-in – Touristik; Gastwirt/-in; Gleichstellungsbeauftragte/-r; Hotelfachmann/-frau; Immobilienmakler/-in; Jugendreferent/-in; Kaufmann/-frau – Einzelhandel; Kaufmann/-frau – Gesundheitswesen; Kaufmann/-frau – Tourismus und Freizeit; Key-Account-Manager/-in; Oberkellner/-in; Personenschützer/-in; POS-Manger/-in; Recruiter/-in; Schulleiter/-in; Sozialökonom/-in / Sozialwirt/in; Sportökonom/-in; Verkäufer/-in; Wirtschaftspädagoge/-pädagogin

### **Holland-Code für Berufsbezeichnung**

Sozialarbeiter/-in / Sozialpädagoge/-pädagogin – SEA  
Leiter/-in Personal - ECS



**Legende:** Investigative (grün), Artistic (gelb), Social (rot), Enterprising (blau), Conventional (lila)

**Qualitativer Code:** E (SC)

**Typ:** Enterprising – (Social) – (Conventional)

**Interviewnummer:** 17

**Feld:** nicht-pädagogische Tätigkeit, nicht-pädagogisches Arbeitsfeld

### **Beschreibung**

Diese berufliche Umwelt zeichnet sich fast ausschließlich durch unternehmerische Gesichtspunkte (blau) im Bereich Immobilienwirtschaft aus. Die Tätigkeiten sind die Vermittlung, Präsentation, der Verkauf und Kauf von Immobilien sowie die Kontaktpflege zu Kunden. Dazu braucht es Ausdrucksfähigkeit, Gesprächsführung, die Fähigkeit zu beraten, zu verhandeln, zu präsentieren, Extraversion, Belastungsfähigkeit und Interesse an Immobilien sowie das entsprechende Fachwissen. Zudem sind Englischkenntnisse notwendig. In diesem Bereich wird die zurückhaltende Haltung von Pädagogen in der Wirtschaft angesprochen.

Als soziale Anteile (rot) spielt die Kommunikationsfähigkeit und die Fähigkeit, mit Menschen umzugehen, eine Rolle. Die EDV-Kenntnisse bilden die konventionellen Aspekte (lila).

### **Berufsbezeichnung bzw. Bereich (Branche):**

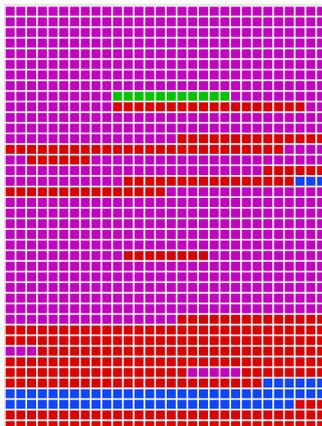
Immobilienmakler/-in (Immobilienbranche)

### **Berufe des Codes ESC nach dem Berufsregister:**

Drogist/-in; Empfangschef/-in (Hotel); Fachberater – Vertrieb; Fachverkäufer/-in - Lebensmittelhandwerk; Fachwirt/-in - Handel; Fachwirt/-in – Immobilien; Fachwirt/-in – Medien; Fachwirt/-in – Touristik; Gastwirt/-in; Gleichstellungsbeauftragte/-r; Hotelfachmann/-frau; Immobilienmakler/-in; Jugendreferent/-in; Kaufmann/-frau – Einzelhandel; Kaufmann/-frau – Gesundheitswesen; Kaufmann/-frau – Tourismus und Freizeit; Key-Account-Manager/-in; Oberkellner/-in; Personenschützer/-in; POS-Manger/-in; Recruiter/-in; Schulleiter/-in; Sozialökonom/-in / Sozialwirt/in; Sportökonom/-in; Verkäufer/-in; Wirtschaftspädagoge/-pädagogin

### **Holland-Code für Berufsbezeichnung**

Immobilienmakler/-in – ESC



**Legende:** Investigative (grün), Artistic (gelb), Social (rot), Enterprising (blau), Conventional (lila)

**Qualitativer Code:** CS (E)

**Typ:** Conventional – Social – (Enterprising)

**Interviewnummer:** 10

**Feld:** nicht-pädagogische Tätigkeit, pädagogisches Arbeitsfeld

### **Beschreibung**

Dieser Beruf ist überwiegend konventionell (lila) gekennzeichnet. Er beinhaltet verschiedene Verwaltungstätigkeiten, unter anderem von Finanzmitteln sowie rechnerische Tätigkeiten. Darüber hinaus werden unterschiedliche Dokumente und Daten kontrolliert und überprüft. Als konventionelle Eigenschaften sind Loyalität und Serviceorientierung relevant. Die Inhalte beziehen sich auf EDV und juristische Kenntnisse sowie das Wissen über spezielle Systeme oder Vorgaben.

Für Tätigkeiten wie die Korrespondenz und Kommunikation mit unterschiedlichen Personen sind soziale Eigenschaften (rot) wie ein freundliches Wesen, eine wohlwollende Einstellung zu seinen Mitmenschen sowie Offenheit, Teamfähigkeit, Freundlichkeit und Feingefühl im Umgang mit Menschen von Bedeutung. Auch der Umgang mit schwierigen Menschen wird genannt.

Pädagoginnen und Pädagogen wären in diesem Beruf geeignet für Führungsaufgaben (unternehmerischer Aspekte, blau), wobei vor allem die Sicherstellung von Mitarbeitermotivation genannt wird.

### **Berufsbezeichnung bzw. Bereich (Branche):**

Referent/-in, Verwaltung (Hochschule)

### **Berufe des Codes CSE nach dem Berufsregister:**

Arztsekretär/-in; Croupier/Croupière; Datenerfasser/-in; Fachangestellte/-r für Arbeitsförderung; Hauswirtschaftshelfer/-in; Justizfachangestellte/-r; Notarfachangestellte/-r; Rechtliche/-r Betreuer/in; Rechtsanwaltsfachangestellte/-r; Schutz- und Sicherheitskraft; Servicekaufmann/frau – Luftverkehr; Sozialversicherungsfachangestellte/-r; Steuerfachangestellte/-r; Touristikassistent/-in; Verwaltungsfachangestellte/-r

### **Holland-Code für Berufsbezeichnung**

Verwaltungsfachangestellte/-r – CSE



**Legende:** Investigative (grün), Artistic (gelb), Social (rot), Enterprising (blau), Conventional (lila)

**Qualitativer Code:** CS (E)

**Typ:** Conventional – Social – (Enterprising)

**Interviewnummer:** 18

**Feld:** nicht-pädagogische Tätigkeit, nicht-pädagogisches Arbeitsfeld

### **Beschreibung**

Diese berufliche Umwelt ist überwiegend durch konventionelle Merkmale (lila) gekennzeichnet, die vor allem das Beachten von Vorgaben und Richtlinien sowie das Durchführen von Prozeduren beinhalten. Es werden Tätigkeiten der Verwaltung, Datenverarbeitung (ohne forschendes Interesse) und Berichtlegung ausgeführt. Eine systematische, strukturierte Arbeitsweise, Organisationstalent sowie Datenbank- und Statistikkenntnisse sind dafür essenziell. Die Werte und Haltungen sind durch Datenaffinität, Genauigkeit und die penible Einhaltung von Prozeduren und Vorgaben geprägt.

Die sozialen Merkmale (rot) drücken sich im Kontakt zu Menschen und dem Durchführen von Schulungen aus. Dafür bedarf es Kommunikations- und Teamfähigkeit.

Die unternehmerischen Elemente (blau) beziehen sich auf das Überreden von anderen Personen und kostengünstiges Arbeiten.

### **Berufsbezeichnung bzw. Bereich (Branche):**

Wissenschaftsnahe Dienstleistung (Stiftung, Forschungseinrichtung)

### **Berufe des Codes CSE nach dem Berufsregister:**

Arztsekretär/-in; Croupier/Croupière; Datenerfasser/-in; Fachangestellte/-r für Arbeitsförderung; Hauswirtschaftshelfer/-in; Justizfachangestellte/-r; Notarfachangestellte/-r; Rechtliche/-r Betreuer/in; Rechtsanwaltsfachangestellte/-r; Schutz- und Sicherheitskraft; Servicekaufmann/frau – Luftverkehr; Sozialversicherungsfachangestellte/-r; Steuerfachangestellte/-r; Touristikassistent/-in; Verwaltungsfachangestellte/-r

### **Holland-Code für Berufsbezeichnung**

Datenerfasser/-in – CSE

Forschungsreferent/-in – ICE

### 5.1.2.2 Berufsübergreifende Merkmale

Die Betrachtung der einzelnen Berufe zeigte ihre genaue Zusammensetzung anhand der jeweiligen typischen Merkmale, systematisiert nach den Umwelttypen. Jeder beschriebene berufliche Bereich zeichnet sich durch unterschiedliche Kombinationen von Merkmalen aus, die dessen Umwelt ausmachen. Gleichzeitig sind Merkmale zu erkennen, die berufsübergreifend eine Rolle zu spielen scheinen.

Diese berufsübergreifenden Merkmale sind Aspekte, die von den Expertinnen und Experten über mehrere Interviews hinweg benannt wurden. Es kommt vor, dass Merkmale nachfolgend als übergreifend aufgeführt werden, die nicht in den Portraits (Kapitel 5.1.2.1) enthalten sind. Das kann daran liegen, dass diese zum Beispiel nicht Bestandteil eines der drei wesentlichen Typen waren. Beispielsweise wenn in der Museumspädagogik (Code SAC) zwar nicht die intellektuellen Merkmale im Vordergrund stehen, gleichzeitig aber die Einarbeitung in neue Themen eine intellektuelle Tätigkeit von den Befragten benannt wurde.

Diese übergreifenden Merkmale werden nachfolgend typenspezifisch beschrieben. In welchen Berufen die übergreifenden Merkmale gefordert sind, wird in Tabelle 5.4 dargestellt.

Eine Vielzahl verbindender Merkmale ist Bestandteil des **sozialen Typus**. Dazu gehören *Beraten bzw. Gespräche führen; Empathie; Freude am Umgang mit Menschen; sowie erziehungswissenschaftliches und psychologisches Fachwissen*.

Zum **sozialen** und gleichermaßen zum **unternehmerischen** Typen zählen diese interviewübergreifenden Merkmale:

*Kommunikationsfähigkeit & sich besprechen bzw. kommunizieren; Konfliktfähigkeit & Umgang mit schwierigen Personen/Situationen; Kooperationsfähigkeit & kooperieren; Dienstleistungs- und Serviceorientierung*

Daneben ist die *Flexibilität* als ein **sozialer** und **künstlerisch-sprachlicher** Aspekt anzusehen.

Wie in Tabelle 5.4 erkennbar spielen beispielsweise in der sozialpädagogischen Kinder- und Familienhilfe alle genannten, in diesem Beruf vor allem sozialen Merkmale eine Rolle.

Zum **konventionellen Typus** gehören die verbindenden Merkmale *Organisationsfähigkeit & organisieren, koordinieren; allgemeine Bürotätigkeiten; Umgang mit EDV-Systemen bzw. neuen Medien & EDV-Kenntnissen*, die über mehrere Berufe hinweg wesentlich sind. In den Berufen der Museumspädagogik, des Trainings und der Mediation, der Regionalleitung in Kindertagesstätten und der privaten Aus- und Weiterbildung gehören alle genannten über-

greifenden Merkmale des konventionellen Typus zu den notwendigen Anforderungen des Alltags.

Einen weiteren berufsübergreifenden Bereich der **intellektuellen Umwelt** betreffen die *Lernbereitschaft* sowie die *Tätigkeit des Dazulernens, des sich Einarbeitens und der Fortbildung*. Diese Aspekte spielen in mehreren Bereichen eine Rolle.

Auch **unternehmerische Merkmale** finden sich in mehreren Berufen wieder. Dies betrifft vor allem die *Unternehmensorientierung*, die zum Beispiel in Berufen der Fachberatung, im Bereich Kindertagesstätten und Altenpflege, im Personalmanagement in Wirtschaftsunternehmen und als Teamleitung im Bereich soziale Dienstleistung wesentlich sind.

Andere Merkmale sind im Gegensatz zu den übergreifenden Aspekten eher spezifisch und nur in vereinzelt Berufen zu finden, beispielsweise in theaterpädagogischen Tätigkeiten, der Beratung von Führungskräften oder auch bei speziellem Fachwissen in den einzelnen Berufen. Jeder Beruf hat seine spezifischen Aufgaben und Anforderungen, die sich in jedem Interview auf neue Weise miteinander kombinieren.

Tabelle 5.4: Berufsübergreifende Merkmale nach Berufsbezeichnung und Branche

Umwelttyp	Berufsbezeichnung (Branche)	Merkmal																		
		Wiss. Mitarbeiter/-in (Hochschule)	Wiss. Dienstleistung (Forschungsrichtung)	Theaterpädagogik (Theater)	Museumpädagogik (Museum)	Referendariat (Schule)	Soz. päd. Kinder- und Familienhilfe (Stiftung)	Lehrkraft (Grundschule)	Lehrkraft (Gymnasium)	Training / Meditation, (Verein)	Kinder- und Jugendbetreuung (Fitnessstudio)	Fachberatung (betriebliche Sozialberatung)	Personalmanagement (Wirtschaftsuntern.)	Regionalleitung Kita (soziale Dienstleistung)	Private Aus- und Weiterbildung	Versicherungsberatung, Kundenbetreuung (Versicherungen)	Teamleitung (soziale Dienstleistung, Stiftung)	Immobilienmakler/-in (Immobilienbranche)	Referent/-in, Verwaltung (Hochschule)	Wissenschaftsnahe Dienstleistung (Stiftung, Forschungseinrichtung)
S	Beraten / Gespräche führen			✓		✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓		✓		
	Empathie					✓	✓		✓			✓			✓	✓		✓		
	Freude am Umgang mit Menschen			✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓						✓		
	Erziehungswiss. & psycholog. Fachwissen	✓	✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓				✓			
S / E	Kommunikationsfähigkeit & besprechen/kommunizieren	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Konfliktfähigkeit & Umgang mit schwierigen Pers./Situationen			✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Kooperationsfähigkeit /kooperieren	✓	✓			✓	✓	✓		✓		✓			✓		✓	✓		✓
	Dienstleistungs- und Serviceorientierung						✓					✓	✓		✓		✓	✓	✓	
S / A	Flexibilität	✓					✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓				
C	Organisationsfähigkeit & organisieren, koordinieren	✓	✓		✓			✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓
	Allgemeine Bürotätigkeiten				✓		✓	✓		✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓		
	Umgang & Kenntnisse EDV/Medien	✓			✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓
I	Lernbereitschaft	✓			✓	✓	✓	✓		✓			✓	✓	✓	✓				
	Tätigkeit des Dazulernens, Einarbeitens/ Fortbildung	✓			✓	✓	✓	✓		✓			✓	✓	✓	✓				
E	Unternehmensorientierung									✓	✓	✓	✓			✓				✓

### 5.1.2.3 Vergleich der Berufe mit dem Berufsregister

Durch die Vergabe von Holland-Codes aus den Interviews heraus werden diese nachfolgend in Tabelle 5.5 mit denen des Berufsregisters des Explorix (Joerin Fux et al., 2012) verglichen. In der linken Spalte sind die Berufsbezeichnungen mit Branche der Interviews aufgeführt. Daneben die Interviewnummer und der qualitativ entwickelte Code, wie er auch in den Portraits (Kapitel 5.1.2.1) dargestellt wurde. Dieser Code wird verglichen mit dem des Berufsregisters von Joerin Fux et al. (2012). Zu jedem Berufsregistercode steht in der fünften Spalte die Berufsbezeichnung, für die es je nach Interviews mehrere geben kann. In der rechten Spalte findet sich der berechnete  $N_3$ -Index nach Joerin Fux (2005) als Maß der Kongruenz (siehe Kapitel 2.3.3). Zu den Vorteilen des  $N_3$ -Index gehört, dass er die Reihenfolge der Dimensionen nicht berücksichtigt. Die Drei-Buchstaben-Codes werden daher ohne Prioritätenreihenfolge verstanden. Der Index wird folgendermaßen berechnet. Die Berechnung der Kongruenz sagt in diesem Fall nichts über die Passung von Person und Umwelt aus, sondern wie gut die qualitativ gebildeten Codes mit denen des Berufsregisters übereinstimmen.

Tabelle 5.5: Vergleich der qualitativen Codes mit den Codes des Berufsregisters

<b>Berufsbezeichnung</b> <b>Interview</b>	<b>Nr.</b>	<b>qual.</b> <b>Code</b>	<b>Register</b> <b>Code</b>	<b>Berufsbezeichnung</b> <b>Berufsregister</b>	<b><math>N_3</math></b>
Bildungsberatung, Projektkoordination (Private Aus- und Weiterbildung)	P1	SCE	SAE	Bildungsreferent/in / Bildungsberater/in	2
Referendariat (Schule)	3	S(AI)	SAE	Lehrer/-in (allg. und Grundschule)	2
			SAI	Lehrer/-in (Gymnasien)	3
sozialpädagogische Kinder- und Familienhilfe (Stiftung)	4	S(CI)	SEA	Sozialarbeiter/-in / Sozialpädagoge/-in	1
			SEC	Erziehungsberater/-in	2
Lehrkraft (Grundschule)	5	SC(I)	SAE	Lehrer/-in (Grundschulen)	1
Training und Mediation, Konfliktvermittlung (Verein)	6	SC(A)	EAS	Verhaltenstrainer/-in, Kommunikationstrainer/-in	2
Lehrkraft (Gymnasium)	7	SC(A)	SAI	Lehrer/-in (Gymnasien)	2
Regionalleitung Kindertagesstätten (kirchl.- soz. Dienstleistung)	8	SEC	SEA	Kindergartenleiter/-in	2
Wissenschaftliche Dienstleistungen (Forschungseinrichtung, Schulbehörde)	9	IS(C)	ICA	Wiss. Mitarbeiter/-in Hochschule	2
			ICE	Forschungsreferent/-in	2
Referent/-in, Verwaltung (Hochschule)	10	CS(E)	CSE	Verwaltungsfachangestellte/-r	3
Teamleitung (soziale Dienstleistung, Stiftung)	11	ES(C)	SEA	Sozialarbeiter/-in / Sozialpädagoge/-in	2
			ECS	Leiter/in Personal	3

wissenschaftliche/-r Mitarbeiter/-in (Hochschule)	12	I(SC)	ICA	wissenschaftliche/-r Mitarbeiter/-in Hochschule	2
Museumspädagogik (Museum)	13	SAC	SAI	Museumspädagoge/-pädagogin	2
Theaterpädagogik (Theater)	14	AS(I)	ASE	Theaterpädagogin	2
Fachberatung im Bereich Kindertagesstätten und Altenpflege (betriebliche Sozialberatung)	15	SEC	SEC ECS	Fachberater/-in - Altenhilfe Fachwirt - Gesundheit und Sozialwesen	3 3
Kinder- und Jugendbetreuung (Fitnessstudio)	16	SAE	SAE	Kinderbetreuer/-in	3
Immobilienmakler/-in (Immobilienbranche)	17	E(SC)	ESC	Immobilienmakler/-in	3
wissenschaftsnahe Dienstleistungen (Forschungseinrichtung)	18	CS(E)	CSE ICE	Datenerfasser/-in Forschungsreferent/-in	3 2
Personalmanagement (Wirtschaftsunternehmen)	19	SEC	ECS	Personalreferent/-in	3
Versicherungsberatung, Kundebetreuung (Versicherung)	20	EI(S)	ECS ECI	Versicherungsberater/in Versicherungsfachmann/-frau	2 2

Eine *maximale Übereinstimmung* von drei identischen Dimensionen des qualitativen Holland-Codes mit dem Berufsregister konnte in folgenden Bereichen erreicht werden:

schulisches Referendariat, Referent/-in im Hochschulbereich, Teamleitung (soziale Dienstleistung, Stiftung), Fachberatung im Bereich Kindertagesstätten und Altenpflege, Kinder- und Jugendbetreuung im Fitnessstudio, Immobilienmakler/-in und wissenschaftsnahe Dienstleistung in einer Forschungseinrichtung und im Personalmanagement (Wirtschaftsunternehmen)

Eine *mittlere Kongruenz* mit zwei identischen Typen ist in diesen Fällen zu vermerken:

Bildungsberatung, Projektkoordination (private Aus- und Weiterbildung), sozialpädagogische Kinder- und Familienhilfe (Stiftung), Training und Mediation, Konfliktvermittlung (Verein), Lehrkraft (Gymnasium), Regionalleitung Kindertagesstätten (kirchlich-soziale Dienstleistung), Wissenschaftliche Dienstleistungen (Forschungseinrichtung, Schulbehörde), wissenschaftliche/-r Mitarbeiter/-in (Hochschule), Museumspädagogik (Museum), Theaterpädagogik (Theater), Versicherungsberatung, Kundebetreuung (Versicherung)

Die *geringe Kongruenz* mit einer übereinstimmenden Dimension ist im Fall der Lehrkraft für die Grundschule angegeben.

In keinem der Fälle besteht eine *Inkongruenz* des qualitativen Holland-Codes mit dem Code des Berufsregisters.

### 5.1.3 Darstellung der klassifizierten Berufe innerhalb der Systematisierung pädagogischer Berufsarbeit

Die charakterisierten Einzelinterviews werden mit den zugeordneten Holland-Codes in Abbildung 5.1 in die Systematisierung von Fuchs (2003) eingeordnet. Die Interviews<sup>28</sup> werden äquivalent zur Abbildung 4.2, des Samples von KomPaed, dargestellt. Zur Veranschaulichung wird jedes Interview anhand des Codes, farblich dem ersten Umwelttyp entsprechend abgebildet.

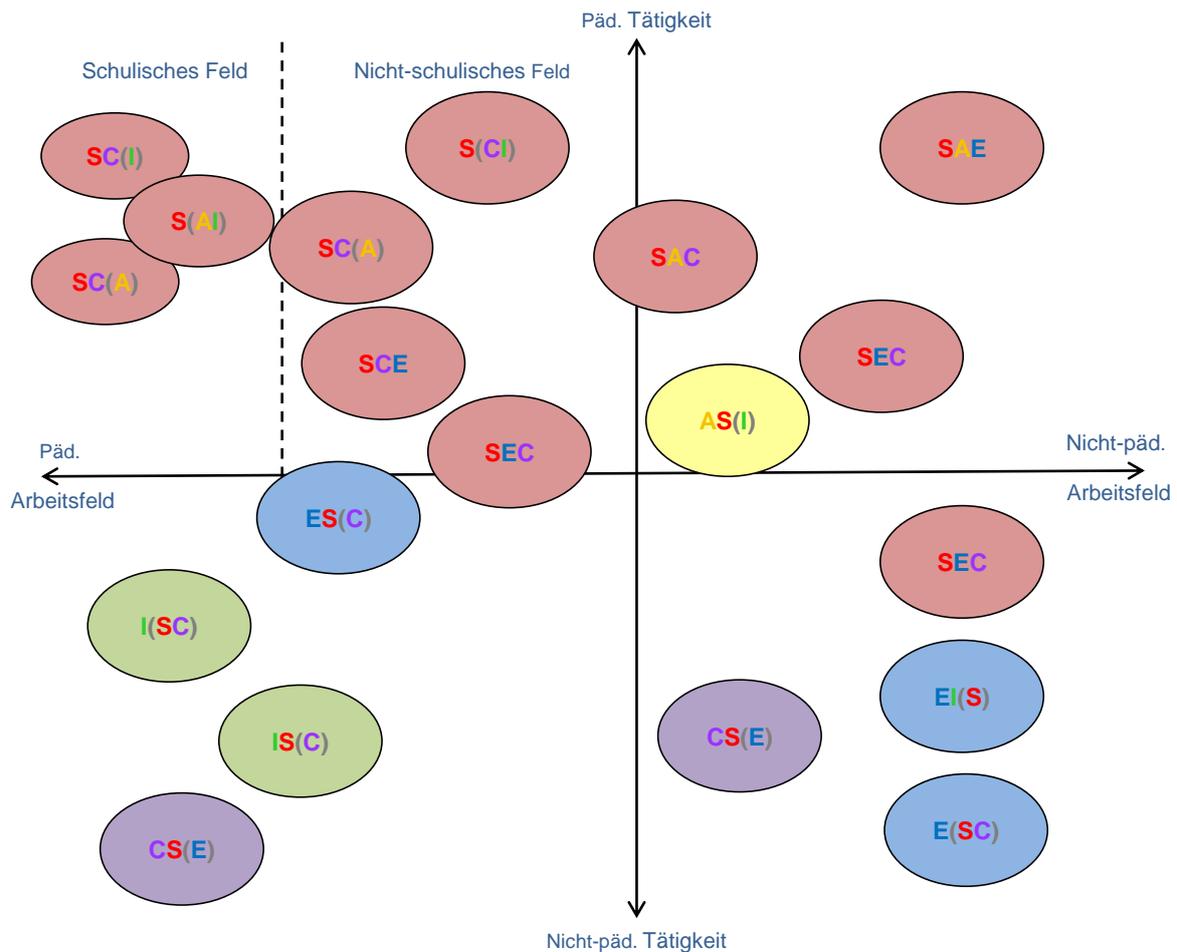


Abbildung 5.1: Darstellung der Berufe und ihrer Codes innerhalb der Systematisierung pädagogischer Berufsarbeit

Auf den ersten Blick ist die Trennung des pädagogischen und nicht-pädagogischen Tätigkeitsbereiches durch die soziale Umwelt (rot) deutlich zu erkennen. Im gesamten Bereich pädagogischer Tätigkeit ist in fast allen Fällen der erste Umwelttyp des Codes sozial. In dieser Achse finden sich zudem alle Anteile der künstlerisch-sprachlichen Umwelt wieder. Im Be-

<sup>28</sup> mit Ausnahme des Interviews P2

reich nicht-pädagogischer Tätigkeiten mischen sich vor allem intellektuell-forschende (grün), unternehmerische (blau) und konventionelle (lila) Typen.

Im Einzelnen befinden sich im Bereich *pädagogischer Tätigkeit in einem pädagogischen Arbeitsfeld* ausschließlich Berufe mit einem hohen Anteil des sozialen Typus. Daneben ist die konventionelle Umwelt an zweiten oder dritten Stellen der Codes zwar in deutlich geringerem Umfang, aber ebenfalls in fast jedem Beruf vorhanden.

Im *nicht-pädagogischen Arbeitsfeld mit pädagogischer Tätigkeit* sind wiederum überwiegend soziale und gleichzeitig künstlerisch-sprachliche Arbeitsumwelten mit einem hohen Anteil zu finden. Einen Akzent in diesem Bereich setzte der Beruf der künstlerisch-sprachlichen Umwelt.

Im *pädagogischen Arbeitsfeld mit nicht-pädagogischer Tätigkeit* fallen zunächst die Berufe mit der intellektuell-forschenden Umwelt in den Blick. Auch in diesem Bereich ist die soziale Umwelt an zweiter Stelle aller Codes durchweg vertreten. Zudem ist die konventionelle Umwelt in jedem der Berufe an unterschiedlicher Stelle vorhanden.

Im *nicht-pädagogischen Arbeitsfeld mit nicht-pädagogischer Tätigkeit* überwiegt der unternehmerische Typ. Wie in den anderen Feldern ist auch hier die soziale Umwelt in unterschiedlichem Maße vertreten. In den unternehmerischen Berufen hat sie jedoch einen vergleichsweise geringen Anteil. Die konventionelle Arbeitsumwelt findet sich auch in diesem Feld in drei Berufen wieder.

Über alle Felder hinweg wird erkennbar, dass neben sozialen, vor allem konventionelle und unternehmerische Aspekte eine Rolle spielen. Die intellektuell-forschende sowie die künstlerisch-sprachliche Umwelt haben spezifischere Bereiche in ihrem Vorkommen.

Die bereits identifizierte Codefamilie SEC bzw. häufigste Codekombination (S-E-C/S-C-E/E-S-C/C-S-E) erstreckt sich über alle Felder hinweg. Jedoch liegt deren Schwerpunkt im nicht-pädagogischen Arbeitsfeld mit nicht-pädagogischer Tätigkeit. Im Bereich pädagogischer Tätigkeit finden sich diese Berufe mit einer Tendenz zum nicht-pädagogischen Tätigkeitsbereich wieder.

Wie bereits von Fuchs (2003) beschrieben ist diese Systematisierung pädagogischer Berufsarbeit als ein Kontinuum zu verstehen, was sich in dieser Darstellung widerspiegelt. Die einzelnen Interessensdimensionen Hollands lassen sich nicht jeweils eindeutig einem beruflichen Feld zuordnen.

## **5.2 Darstellung der quantitativen Ergebnisse (NEPS)**

Nachdem die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung dargestellt wurden, folgen in diesem Kapitel die quantitativen Ergebnisse. Dafür werden nachfolgend zunächst die Auswertung der Holland-Codes für das berufliche Interesse beschrieben und Code-Familien gebildet (5.2.1). Anschließend werden die identifizierten Holland-Codes in den Feldern pädagogischer Berufsarbeit abgebildet (5.2.2). Daraufhin folgt eine Gegenüberstellung beruflicher Interessen mit beruflichen Bereichen (5.2.3). Zum Schluss werden die deskriptiven Ergebnisse der Analysen zur Zufriedenheit von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler beschrieben (5.2.4).

### **5.2.1 Holland-Codes für berufliche Interessen von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern**

Für die Gruppe der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler konnten alle sechs Interessentypen nach Holland (praktisch-technisch, intellektuell-forschend, künstlerisch-sprachlich, sozial, unternehmerisch und konventionell) identifiziert werden. Die deskriptiven Statistiken der Interessensskalen sind in Tabelle 5.6 dargestellt.

Aus der Darstellung der Mittel- und Summenwerte wird deutlich, dass die soziale Interessenorientierung sowohl den höchsten Mittelwert als auch die höchste Summe innerhalb aller Typen erreicht. Der Mittelwert des sozialen Typen erreicht den Wert von 4,17. Das bedeutet die Befragten gaben im Durchschnitt ein ausgesprochenes Interesse („interessiert mich ziemlich“) an den sozialen Tätigkeiten an. An zweiter und dritter Stelle stehen die unternehmerischen (mit  $M = 3,45$ ) und die künstlerisch-sprachlichen Interessen (mit  $M = 3,13$ ) der Befragten mit einem durchschnittlichem Interesse für diese Dimensionen („interessiert mich etwas“) mit einer Tendenz zu „ziemlichem Interesse“ bei den unternehmerischen Interessen. Gebildet über die häufigsten Mittelwerte der Interessen aller Befragten hinweg entsteht so der Code S-E-A für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler. Die intellektuell-forschenden Interessen sind über alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer hinweg ebenfalls in durchschnittlichem Maße ausgeprägt („interessiert mich etwas“). Die konventionellen und praktisch-technischen Interessen bilden den Schluss mit der Tendenz zu wenig Interesse an diesen Tätigkeiten.

Tabelle 5.6: Dokumentation der Interessensskalen – Mittel- und Summenwerte (n = 43)

Variable	min	max	mean	std	Summe
Praktisch-technische Interessen	1,67	4,33	2,74	,86	118,00
Intellektuell-forschende Interessen	1,67	5,00	3,00	,84	129,00
Künstlerisch-sprachliche Interessen	1,33	5,00	3,13	,85	134,67
Soziale Interessen	2,00	5,00	4,17	,73	179,33
Unternehmerische Interessen	2,00	5,00	3,45	,73	148,33
Konventionelle Interessen	1,33	4,33	2,88	,79	124,00

Wie bereits in der Beschreibung des Vorgehens erläutert wurde, werden sowohl Drei-Buchstaben-Codes als auch Code-Familien für die Interessensausprägungen der Befragten betrachtet. Aufgrund der beschriebenen Probleme mit mehrfach gleichhohen Werten bei Personen innerhalb der Interessensorientierungen wurden zwei Codes pro Person verwendet, die zusammen 81,4 Prozent der Code-Möglichkeiten abdecken. Diese zwei Codemöglichkeiten wurden zur Darstellung der Häufigkeiten und der Code-Familien in Tabelle 5.7 verwendet.

Tabelle 5.7: Drei-Buchstaben-Codes mit den dazugehörigen Code-Familien (n = 75)

<b>Familie SEA: 19 %</b>		<b>Familie SEI: 15 %</b>		<b>Familie ESC: 15 %</b>	
SEA	9,3	SEI	6,7	ESC	5,3
SAE	4,0	ISE	4,0	SEC	4,0
ESA	4,0	SIE	2,7	SCE	1,3
EAS	1,3	ESI	1,3	ECS	1,3
				CSE	1,3
				CES	1,3

<b>Familie SAR: 13 %</b>		<b>Familie SIA: 11 %</b>		<b>Familie SRI: 7 %</b>	
SAR	6,7	SIA	4,0	SRI	2,7
ASR	2,7	ISA	2,7	SIR	1,3
ARS	2,7	ASI	2,7	ISR	1,3
SRA	1,3	SAI	1,3	RSI	1,3

<b>Familie SIC: 5 %</b>		<b>Familien je 4,0 %</b>		<b>Familie je 2,7 %</b>	
SIC	2,7	SRE/ERS	4,0	SAC/SCA	2,7
SCI	1,3	SRC/RSC/CRS	4,0	AEC/EAC	2,7
ISC	1,3				

Einzelfall: ERA (1,3%), CIR (1,3%)

Bezüglich der einfachen Drei-Buchstaben-Codes weißt der Code S-E-A die größte Häufigkeit mit ca. neun Prozent der Fälle auf. Am zweithäufigsten konnten die Codes S-E-I und S-A-R mit ca. sieben Prozent und an dritter Stelle der Code E-S-C mit ca. fünf Prozent festgesetzt werden. Drei der vier häufigsten Codes entsprechen gleichermaßen den drei häufigsten Code-

Familien (S-E-A, S-E-I und E-S-C), die zusammen knapp die Hälfte aller möglichen Fälle repräsentieren. Das bedeutet die Hälfte der Befragten interessieren sich in erster Linie für soziale Tätigkeiten und unternehmerische Tätigkeiten. An dritter Stelle sind für diese Personen künstlerisch-sprachliche, intellektuell-forschende oder konventionelle Tätigkeiten interessant. Für die andere Hälfte der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler spielen ebenfalls überwiegend die sozialen Tätigkeiten eine Rolle. Daneben kombiniert sich der künstlerisch-sprachliche mit dem praktisch-technischen oder dem intellektuell-forschenden Typen miteinander. Auch die Interessen an den konventionellen Tätigkeiten spielen in geringerem Maße eine Rolle.

Um einen einzelnen Code für die Gruppe der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern festzulegen, würde die Code-Familien S-E-A mit 19 Prozent als „typischer“ Code gelten.

### **5.2.2 Verteilung der Holland-Codes über Felder pädagogischer Berufsarbeit**

Zur Überprüfung der Verteilung der Interessentypen in den Feldern pädagogischer Berufsarbeit werden diese in Tabelle 5.8 dargestellt. Die Summe der Fälle kommt aufgrund des Auftretens mehrerer Berufe pro Person zustande, sodass fast alle Personen mehrfach mit verschiedenen Berufen vorhanden sind. Für diese Übersicht wurde die erste Code-Familie einer Person verwendet.

Für die Verteilung der Codefamilien lässt sich kein Muster oder System finden und beschreiben. Es ist eine Vielzahl an verschiedenen Interessen in verschiedenen Bereichen zu beobachten. Kein Bereich lässt sich durch etwas „Typisches“ beschreiben. Die häufigste Codefamilie S-E-A findet sich gleichermaßen im pädagogischen Arbeitsfeld mit pädagogischer Tätigkeit und nicht-pädagogischem Äquivalent als häufigste Familie wieder.

Neben der Verteilung der Codes ist in der Tabelle zusätzlich die Verteilung der ausgeübten Berufe in den Feldern abgebildet. Diese Information findet sich in der Spalte „Berufe insgesamt“. Es wurden alle angegebenen Berufe aufgenommen, auch wenn so einige Personen mehrfach vorhanden sind. Diese Anzahl stimmt nicht mit der Anzahl der Codefamilie überein, da lediglich die erste Codefamilie einer Person beschrieben wurde.

Die Gruppe der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler arbeitet deutlich häufiger (ca. 67 %) in nicht-pädagogischen als in pädagogischen Arbeitsfeldern (33 %). Die ausgeübten Tätigkeiten sind jedoch mit 42 % pädagogischer und 58 % nicht-pädagogischer Tätigkeiten ausgeglichener.

Tabelle 5.8: Verteilung der Codefamilien und Berufe über die Felder pädagogischer Berufssarbeits (n = 129<sup>29</sup>)

	<b>Pädagogisches Arbeitsfeld</b>		<b>Nicht-pädagogisches Arbeitsfeld</b>		<b>Summe</b>
<b>Pädagogische Tätigkeit</b>	SEA (n = 12) SIA (n = 7) SEI (n = 6) SIC (n = 6)	ESC (n = 5) SRI (n = 5) SAR (n = 4) ...	SEI (n = 6) SAR (n = 4) ESC (n = 2) SEA (n = 2)	SIC (n = 2) SIA (n = 1) SRI (n = 1) ...	83 (42 %)
Berufe insgesamt	60 (30 %)		23 (12 %)		
<b>Nicht-pädagogische Tätigkeit</b>	SEI (n = 1) SIC (n = 1) ...		SIA (n = 12) SEA (n = 11) SEI (n = 8) AEC (n = 7) SAR (n = 6) ESC (n = 5)	SIC (n = 4) SRI (n = 4) SRE (n = 3) SRC (n = 2) SAC (n = 2) ...	116 (58 %)
Berufe insgesamt	6 (3 %)		110 (55 %)		
<b>Summe</b>	66 (33 %)		133 (67 %)		199 (100 %)

Hinsichtlich der Besetzung der einzelnen Felder sind Berufe im nicht-pädagogischen Arbeitsfeld mit nicht-pädagogischer Tätigkeit am häufigsten (ca. 55 %) vorhanden. Danach folgen Berufe im pädagogischen Arbeitsfeld mit pädagogischer Tätigkeit mit 30 % der Fälle. Vergleichsweise geringe Häufigkeiten weisen die „gemischten“ Felder des nicht-pädagogischen Arbeitsfeldes mit pädagogischer Tätigkeit (zwölf Prozent) und des pädagogischen Arbeitsfeldes mit nicht-pädagogischer Tätigkeit (drei Prozent) auf.

Die angegebenen Wirtschaftsbereiche der Berufe sind im Anhang in Tabelle 5.9 aufgelistet. Die häufigsten Branchen sind im Bereich der Erziehung und Unterricht (22 Prozent), im Gesundheitswesen (zehn Prozent), im Sozialwesen (zehn Prozent) und bei Interessenvertretungen sowie kirchlichen und sonstigen religiösen Vereinigungen (fünf Prozent). Die andere Hälfte der Befragten arbeitet in unterschiedlichen Branchen, von Gastronomie bis zum Verlagswesen.

<sup>29</sup> Jede der n = 43 Personen ist in dieser Darstellung, aufgrund mehrerer Berufe pro Person, mehrfach vertreten.

### 5.2.3 Gegenüberstellung beruflicher Interessen mit beruflichen Bereichen

Um die Frage zu beantworten, ob die Interessentypen mit dem tatsächlichen Beruf einer Person übereinstimmen, wurden in Tabelle 5.10 folgende Aspekte dargestellt:

- die Berufsbezeichnungen der Befragten,
- die Interessentypen der in den Beruf tätigen Personen (Angabe von Code-Familien),
- der Umwelt-Code der Berufsbezeichnungen des Berufsregisters (nach Joerin Fux et al., 2012)
- der N<sub>3</sub>-Kongruenz-Index nach Joerin Fux (2005)
- die Zufriedenheit mit dem Leben und der Arbeit (von 1 „ganz und gar unzufrieden“ bis 10 „ganz und gar zufrieden“).

Zur besseren Übersicht wurden Berufe mit  $n = 1$  in den nicht-pädagogischen Tätigkeiten nicht aufgeführt.

Exemplarisch wird die häufigste Berufsbezeichnung anhand der aufgezählten Merkmale beschrieben: Berufe in der Sozialarbeit und Sozialpädagogik werden insgesamt 18-mal genannt und besitzen im Berufsregister den Code SEA. Innerhalb dieses Berufes weisen Personen folgende Interessenscode-Familien mit der entsprechenden Kongruenz zum Umweltcode SIC (Kongruenz = 1), SEI (Kongruenz = 2), ESC (Kongruenz = 2), SAR (Kongruenz = 2), SEA (Kongruenz = 3) und SIA (Kongruenz = 2) auf. Die eingeschätzte Zufriedenheit der Personen liegt zwischen dem Wert 7 und 9.

Neben den sozialpädagogischen Tätigkeiten sind die am häufigsten genannten Berufe im Bereich der Kinderbetreuung und -erziehung ( $n = 14$ ), gefolgt von verschiedenen Lehramts-tätigkeiten ( $n = 14$ ) und Berufen in der Hochschullehre und -forschung ( $n = 8$ ). Berufe in der Erziehungswissenschaft werden dagegen lediglich dreimal genannt.

Bei den nicht-pädagogischen Tätigkeiten sind die am häufigsten genannten Berufe in der Gesundheits- und Krankenpflege ( $n = 5$ ), in der Markt- und Meinungsforschung ( $n = 4$ ), im Dialogmarketing ( $n = 3$ ) sowie als Büro- und Sekretariatskräfte ( $n = 5$ ). Auch Berufe im Gastro-nomieservice ( $n = 3$ ) und in der Personaldienstleistung ( $n = 3$ ) werden genannt.

Tabelle 5.10: Gegenüberstellung der ausgeübten Berufe mit den Interessentypen und die Ableitung der Kongruenz (Auszug)

<b>Berufsbezeichnung</b>	<b>n<sub>Beruf</sub></b>	<b>Code Familie</b>	<b>n<sub>Code</sub></b>	<b>Code Register</b>	<b>Kongruenz</b>	<b>Zufr. Leben<sup>1</sup></b>	<b>Zufr. Arbeit<sup>1</sup></b>
<i>Pädagogische Tätigkeiten</i>							
Berufe in der Sozialarbeit und Sozialpädagogik – hochkomplexe Tätigkeiten	18	SIC	5	SEA	1	8,5	7
		SEI	4		2	x	x
		ESC	3		2	7	9
		SAR	3		2	7	9
		SEA	2		3	7	7
		SIA	1		2	x	x
Berufe in der Kinderbetreuung und -erziehung – fachlich ausgerichtete Tätigkeiten	13	SEI	7	SEA	2	7,5	7,5
		SAR	2		2	7	7,5
		ESC	2		2	7	7
		SEA	1		3	9	9
		SIC	1		1	8	7
Berufe in der Kinderbetreuung und -erziehung – Helfer-/Anlertätigkeiten	1	SIC	1	SAE	1	x	x
Lehrkräfte in der Sekundarstufe – hochkomplexe Tätigkeiten	10	ESC	2	SAE	2	8	6
		SEA	2		3	9	9
		SIA	2		2	9	5
		SRI	4		1	9	8
Lehrkräfte für berufsbildende Fächer – komplexe Spezialistentätigkeiten	2	SEA	2	SAE	3	x	x
Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen (sonstige spezifische Tätigkeitsangabe) – hochkomplexe Tätigkeiten	1	SIC	1	SAE	1	x	x
Führungskräfte – Allgemeinbildende Schulen	1	SRI	1	ESC	1	9	10
Berufe in der Hochschullehre und -forschung – hochkomplexe Tätigkeiten	8	SIA	5	ICA	2	8	5,5
		SEA	2		1	8	5
		SRI	1		1	x	x
Berufe in der Erziehungswissenschaft – hochkomplexe Tätigkeiten	3	SEA	1	SIA	2	x	x
		SIC	1		2	7	6
		SRI	1		2	8	6
Berufe in der Erwachsenenbildung (ohne Spezialisierung) – hochkomplexe Tätigkeiten	2	SEA	2	SEA	3	8,5	8
Berufe in Heilerziehungspflege und Sonderpädagogik – hochkomplexe Tätigkeiten	2	SAR	1	SAI	2	5	6
		SRI	1		2	8	8
Berufe in Heilerziehungspflege und Sonderpädagogik – komplexe Spezialistentätigkeiten	1	SEI	1	SAI	2	7	x
Berufe in der Sozial-, Erziehungs- und Suchtberatung – hochkomplexe Tätigkeiten	2	SAR	1	SEC	1	7	9
		SEA	1	SEC	2	8	5

Berufe in der Haus- und Familienpflege – fachlich ausgerichtete Tätigkeiten	1	SEI	1	SER	2	x	x
Berufe in der Gemeindefarbeit – komplexe Spezialistentätigkeiten	1	SAR	1	SAE	2	x	x
Berufe in der Musikpädagogik – hochkomplexe Tätigkeiten	1	SEA	1	ASE	3	x	x
Trainer/innen – Fitness und Gymnastik – komplexe Spezialistentätigkeiten	1	SRI	1	SER	2	x	x
<i>Nicht-pädagogische Tätigkeiten</i>							
Berufe in der Gesundheits- und Krankenpflege (ohne Spezialisierung) – fachlich ausgerichtete Tätigkeiten	5	ESC	3	SCI	2	x	x
		SEA	2		1	9	9
Berufe in der Markt- und Meinungsforschung – Helfer-/Anlernertätigkeiten	4	SEA	2	SEI	2	9	9
		SIC	1		2	x	x
		SRI	1		2	x	x
Berufe im Dialogmarketing – fachlich ausgerichtete Tätigkeiten	4	AEC	1	SCE	2	x	x
		SEA	1		2	x	x
		SIA	1		1	x	x
		SRI	1		1	x	x
Berufe im Gastronomieservice (ohne Spezialisierung) – fachlich ausgerichtete Tätigkeiten	3	SEI	2	SCE	2	x	x
		ESC	1		3	x	x
Büro- und Sekretariatskräfte (ohne Spezialisierung) – Helfer-/Anlernertätigkeiten	3	SRC	2	CSA	2	x	x
		AEC	1	CSA	2	x	x
Büro- und Sekretariatskräfte (ohne Spezialisierung) – fachlich ausgerichtete Tätigkeiten	2	SEA	1	CES	2	x	x
		SRI	1	CES	1	x	x
Berufe in der Personaldienstleistung – hochkomplexe Tätigkeiten	3	SEA	1	ECS	2	x	x
		SEI	1	ECS	2	8	5
		SIA	1	ECS	1	10	10
Berufe in der Digital- und Printmediengestaltung – komplexe Spezialistentätigkeiten	2	SIA	2	ACR	1	x	x
Berufe in der Zweiradtechnik – fachlich ausgerichtete Tätigkeiten	2	SRE	2	RCI	1	x	x
Kassierer/innen und Kartenverkäufer/innen – fachlich ausgerichtete Tätigkeiten	2	SAR	1	ESC	1	6	5
		SRI	1		1	x	x
Berufe im Verkauf von Lebensmitteln (ohne Spezialisierung) – fachlich ausgerichtete Tätigkeiten	2	SIC	2	ESC	1	x	x
Führungskräfte – Unternehmensorganisation und -strategie	2	SIA	1	ECS	1	x	x
		SEI	1		2	8	7
Berufe in der Sprachtherapie – komplexe Spezialistentätigkeiten	2	SAC	1	ASI	2	x	x
		SAR	1		2	x	x
Berufe in der Sprachtherapie – hochkomplexe Tätigkeiten	1	SAC	1	ASI	2	5	2
Berufe in der Soziologie – hochkomplexe Tätigkeiten	2	SIA	2	ISA	3	9	5
Redakteure/Redakteurinnen und Journalisten/Journalistinnen – fachlich ausgerichtete Tätigkeiten	2	AEC	2	ASI	1	x	x

[...]

Arbeitskräfte ohne nähere Tätigkeitsangabe	6	6
nicht ermittelbar	7	7
<b>Summe</b>	<b>147</b>	<b>147</b>

<sup>1</sup> Die Zufriedenheit wurde lediglich in der 4. Welle erfragt und wird daher nur für die dazugehörigen Berufe angegeben.

Wie bereits anhand der Verteilung über die Felder deutlich wurde, sind die Berufe mit pädagogischen und nicht-pädagogischen Tätigkeiten annähernd gleich verteilt. Anhand der Tabelle 5.10 wird deutlich, dass die nicht-pädagogischen Tätigkeiten weitaus differenzierter und vermehrt vereinzelt ausgeübt werden. Die pädagogischen Tätigkeiten konzentrieren sich dagegen innerhalb weniger Berufe.

Hinsichtlich der Übereinstimmung der Interessentypen mit dem tatsächlichen Beruf einer Person wurde die Kongruenz der Interessencodes mit dem Berufsregistercode des ausgeübten Berufes verglichen. Eine Zusammenfassung der Kongruenzindizes ist in Tabelle 5.11 dargestellt. Joerin Fux (2005), die Entwicklerin des Indizes weist darauf hin, dass die Kongruenzen verschiedene Zufallswahrscheinlichkeiten aufweisen. 0 und 3 haben eine Auftrittswahrscheinlichkeit von je fünf Prozent, die die für ein signifikantes Auftreten sprechen; 1 und 2 dagegen eine Wahrscheinlichkeit von 45 Prozent. Die Autorin schlägt daher vor, dies bei der Interpretation zu berücksichtigen und die beobachteten Häufigkeiten um 45 Prozent zu reduzieren. Dies wurde in Tabelle 5.11 für die Werte 1 und 2 vorgenommen, sodass sich die Werte interpretieren lassen.

Tabelle 5.11: Kongruenzindizes korrigiert nach Auftrittswahrscheinlichkeiten

<b>Kongruenz</b>	<b>Pädagogische</b>	<b>Nicht-pädagogische</b>	<b>Summe</b>
	<b>Tätigkeit</b>	<b>Tätigkeit</b>	
Maximale Kongruenz (3)	6 (11 %)	4 (8 %)	<b>10 (19 %)</b>
Mittlere Kongruenz (2)	11 (21 %)	15 (28 %)	<b>26 (49 %)</b>
Geringe Kongruenz (1)	5 (9 %)	12 (23 %)	<b>17 (32 %)</b>
<b>Summe</b>	<b>22 (41 %)</b>	<b>31 (59 %)</b>	<b>53 (100 %)</b>

Zu erkennen ist, dass die mittlere Kongruenz in der Hälfte der Fälle zu beobachten ist. Das bedeutet, die Hälfte der Befragten weißt eine Übereinstimmung von zwei Dimensionen ihres Interesses mit ihrem ausgeübten Beruf auf. Dies ist bei pädagogischer und nicht-pädagogischer Tätigkeit annähernd ähnlich verteilt. Eine geringe Kongruenz, also eine übereinstimmende Dimension, ist in 32 Prozent der Fälle vorhanden. Dies tritt bei den nicht-

pädagogischen Tätigkeiten mit 23 Prozent der Fälle, bei den pädagogischen dagegen mit neun Prozent der Fälle auf. Die maximale Kongruenz, bei der alle drei Interessensdimensionen übereinstimmen, ist bei 19 Prozent der Befragten angezeigt. Dabei mit einem ähnlichen Anteil von elf Prozent für die pädagogischen Tätigkeiten und acht Prozent für die nicht-pädagogischen Tätigkeiten.

#### 5.2.4 Zufriedenheit von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern

Hinsichtlich der eingeschätzten Zufriedenheit mit dem Leben liegen 68 Prozent der befragten Personen zwischen den Werten 6,09 und 9,03 (siehe Tabelle 5.12). Die Zufriedenheit mit der Arbeit wird knapp darunter zwischen den Werten 5,17 und 8,88 von 68 Prozent der Befragten angegeben. Damit liegt die Zufriedenheit der meisten Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler im mittleren bis oberen Bereich.

Tabelle 5.12: Deskriptive Darstellung der Zufriedenheit

Zufriedenheit	n	min	max	mean	std
Zufriedenheit mit Leben	43	3	10	7,56	1,469
Zufriedenheit mit Arbeit	39	2	10	7,03	1,857

0 bis 10 („ganz und gar unzufrieden“ bis „ganz und gar zufrieden“)

#### *Zusammenhang von Kongruenz mit Zufriedenheit*

Um den Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der Arbeit und der Kongruenz zu berechnen, wurde ein einfaches Zusammenhangsmaß, Kendalls Tau, verwendet. Beide Variablen sind als ordinalskaliert anzunehmen. Die Berechnung ergab einen nicht signifikanten Zusammenhang von  $\tau_b = -.087$ .

Das Ergebnis wurde mithilfe einer Kreuztabelle geprüft, in der die Merkmale über alle Kategorien gleichmäßig verteilt waren. Dieses Ergebnis bestärkt den nicht vorhandenen Zusammenhang, da auch in der Kreuztabelle kein empirisch nachweisbares Muster nachweisbar wurde.

### 5.3 Gegenüberstellung der qualitativen und quantitativen Ergebnisse

Laut Kuckartz (2014) geht es bei einem parallelen Mixed-Methods-Design wie dem der vorliegenden Arbeit um die Frage, „inwieweit die qualitative und die quantitative Studie zu dem gleichen Ergebnis führt [...] oder in welcher Weise eine Studie die andere ergänzt (Komple-

mentarität.“ (S. 115). Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage: „*Wie verhalten sich die (erziehungswissenschaftlichen) Umwelt- und Interessentypen zueinander?*“, werden die qualitativen und quantitativen Ergebnisse verbunden. Dafür sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Ergebnisse in einer tabellarischen Darstellung aufgezeigt werden (siehe Tabelle 5.13). Eine Interpretation dieser Gegenüberstellung der Ergebnisse erfolgt in Kapitel 6.3, der Einordnung der Ergebnisse in die Theorie.

Tabelle 5.13: Gegenüberstellung der qualitativen und quantitativen Ergebnisse

<b>Qualitative Ergebnisse</b>	<b>Quantitative Ergebnisse</b>
Datengrundlage: Projekt KomPaed	Datengrundlage: NEPS
Beschreibung von 5 Umwelten erziehungswissenschaftlicher Berufe: S, E, C, I, A	Identifikation der Interessen von ErziehungswissenschaftlerInnen: S, E, A, I, C, R
Bildung von Holland-Codes der beruflichen Umwelten (Anzahl der Berufe): SEC (8) SCI / SCI (4) SAC / SCA (3) SAI / ASI (2) SAE (1) EIS (1)	Bildung von Holland-Codes der persönlichen Interessen (in %): SEA (19 %) SEI (15 %) ESC (15 %) SAR (13 %) SIA (11 %) SRI (8 %) SIC (5 %)
Vergleich der Umweltcodes mit dem Berufsregister (Kongruenz)	Vergleich der Interessencodes mit dem ausgeübten Beruf (Kongruenz)
Verteilung der Umweltcodes über die Felder von Fuchs (2003)	Verteilung der Interessencodes über die Felder von Fuchs (2003)
	Verteilung der ausgeübten Berufe über die Felder von Fuchs (2003)
Identifikation typen- und berufsübergreifender Merkmale	
	Untersuchung der Zufriedenheit von Erziehungswissenschaftlern

### ***Beschreibung der Umwelten und Interessen von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern***

Die Umwelt- und Interessenstypen Hollands ließen sich in der qualitativen und quantitativen Untersuchung für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler beschreiben bzw. identifizieren. Bezüglich der Umwelttypen konnten fünf Dimensionen (intellektuell-forschend, künstlerisch-sprachlich, sozial, unternehmerisch und konventionell) charakterisiert werden. Der praktisch-technische Typ wurde zwar in den Interviews genannt, konnte aber aufgrund zu weniger Merkmale nicht beschrieben werden.

Die quantitative Untersuchung identifizierte dagegen alle sechs Interessenstypen. Der praktisch-technische Typ weist aber übereinstimmend den geringsten Anteil aller Interessen auf. Für beide Untersuchungen wurden die Anteile jeder Interessensdimension über die Stichproben hinweg dargestellt: die Anteile der kodierten Textstellen pro Umwelt in der qualitativen und deskriptive Statistiken der Interessenstypen in der quantitativen Untersuchung. In beiden Analysen wurde festgestellt, dass der soziale Typ den jeweils größten Anteil ausmacht, und zwar in beiden Fällen gefolgt vom unternehmerischen Typus an zweiter Stelle. Ab der dritten Position gehen die Ergebnisse jedoch hinsichtlich der Höhe der Anteile auseinander (qualitative: C, I; A und quantitative A, I; C; R).

### ***Holland-Codes und Vergleich der Codes mit dem Berufsregister***

Als Nächstes wurden in beiden Untersuchungen Holland-Codes, einerseits für die beruflichen Umwelten und andererseits für die persönlichen Interessen, gebildet, die nachfolgend verglichen werden. Die ermittelten Codes werden an dieser Stelle mit dem Berufsregister (Explorix 2003; AIST-R, 2005 und Explorix, 2012) gegenübergestellt. Dafür werden Umwelt- mit Interessenstypen gegenübergestellt. Dieses Vorgehen ist möglich, da die Umwelttypen laut Holland (1997) überwiegend von den darin befindlichen Persönlichkeitstypen beherrscht werden. Auch eine Berufscharakterisierung anhand der in den Berufen befindlichen Personen ist möglich (Joerin Fux & Stoll, 2006).

Der häufigste Code der qualitativen Untersuchung (anhand der Anzahl kodierter Textteile und des Auftretens der Codes) ist S-E-C. Der häufigste Code der quantitativen Untersuchung lautet S-E-A. Die ersten beiden Dimensionen stimmen somit überein. Die dritthäufigste Codefamilie der quantitativen Ergebnisse lautet E-S-C und ist damit als Code-Familie mit dem qualitativen Code S-E-C gleichzusetzen.

Der Berufscode in den genannten Berufsregistern für die Erziehungswissenschaft und Pädagogik lautet überwiegend S-A-E. Dieses stimmt vollständig wenn auch in anderer Reihenfol-

ge mit dem quantitativen Code überein. Alle drei Codes haben demnach die Dimensionen sozial (S) und unternehmerisch (E) gemeinsam.

An dritter Stelle ist in der qualitativen Untersuchung der konventionelle Typ relevant, der ebenfalls in den weiteren Code-Familien wie S-C-I und S-A-C zu finden ist. An dritter Stelle der quantitativen Untersuchung wird der künstlerisch-sprachliche Typ (A) genannt.

Die zweit- und dritthäufigsten Code-Familien der quantitativen Untersuchung sind S-E-I und E-S-C. Dabei ist neben der konventionellen Umwelt wie auch in den qualitativen Ergebnissen die intellektuell-forschende Umwelt genannt. In der Literatur werden für die Erziehungswissenschaft die Codes S-I-E und S-I-A als bedeutsam genannt, die ebenfalls die intellektuell-forschende Dimension betonen.

Insgesamt zeigt sich die übergreifende besondere Bedeutung der sozialen (S) und auch unternehmerischen (E) Umwelt. Die unternehmerische sogar deutlicher als in Literatur bisher hervorgehoben. Die dritte Dimension scheinen sich die drei Typen konventionell (C), künstlerisch-sprachlich (A) und intellektuell-forschend zu teilen. Dies könnte je nach Tätigkeitsbereich unterschiedlich gelagert sein. Der künstlerisch-sprachliche Typ wurde in der vorliegenden Ergebnissen weniger relevant dargestellt als in der Literatur. Dafür scheint die konventionelle Umwelt bisher unterschätzt zu sein.

In der qualitativen Studie wurde die Übereinstimmung des gebildeten Codes jedes Berufes mit dem Berufsregister berechnet. Für die quantitative Studie wurde der identifizierte Interessentyp jeder Person mit dem des ausgeübten Berufs (aus dem Berufsregister) gegenübergestellt. In beiden Untersuchungen konnte so jeweils ein Kennwert der Übereinstimmung berechnet werden. Aufgrund der inhaltlichen Unterschiede der Übereinstimmungsebenen (Beruf mit Beruf und Interesse mit Beruf) wird auf einen Vergleich der Kongruenz an dieser Stelle verzichtet.

### ***Verteilung der Umwelt- und Interessencodes sowie der ausgeübten Berufe über die Felder pädagogischer Berufsarbeit von Fuchs (2003)***

In beiden Auswertungen wurden die vier Felder pädagogischer Berufsarbeit nach Fuchs (2003) nachgebildet, die unterschiedliche Ergebnisse liefern.

In der qualitativen Studie wird deutlich, dass der soziale Typus im Bereich pädagogischer Tätigkeit eine dominante Rolle spielt. Im Bereich nicht-pädagogischer Tätigkeiten mischen sich vor allem intellektuell-forschende, unternehmerische und konventionelle Typen. Gleichzeitig ist auch in diesen Bereichen die soziale Dimension stets vorhanden.

In der quantitativen Darstellung der Codes über die Felder ließ sich kein Muster oder System finden und beschreiben. Es ist eine Vielzahl an verschiedenen Interessen in verschiedenen Bereichen zu beobachten. Interessant war an dieser Stelle eher die Verteilung der ausgeübten Berufe über die Felder zu betrachten. Dabei war zu erkennen, dass Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler häufiger in nicht-pädagogischen als in pädagogischen Arbeitsfeldern tätig sind. Die ausgeübten Tätigkeiten (pädagogische und nicht pädagogische) waren jedoch ausgeglichen.

In der qualitativen Auswertung konnten aufgrund der Anlage der Untersuchung, im Gegensatz zur quantitativen Studie, typen- und berufsübergreifende Merkmale identifiziert werden. In der statistischen Analyse konnten hingegen Aussagen über die Zufriedenheit von Erziehungswissenschaftlern getroffen werden.

Eine Interpretation dieser Gegenüberstellung der Ergebnisse erfolgt in Kapitel 6.3, der Einordnung der Ergebnisse in die Theorie.

## 6. Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die dargestellten Ergebnisse des letzten Kapitels interpretiert und damit die Forschungsfragen beantwortet. Dafür wird zunächst eine Interpretation der qualitativen (6.1) und dann der quantitativen Ergebnisse (6.2) vorgenommen. In 6.3. werden die Ergebnisse zusammengeführt und in den theoretischen Rahmen der Arbeit eingeordnet. Das abschließende Kapitel der Diskussion (6.4.) beinhaltet eine kritische und methodische Auseinandersetzung der Arbeit.

### 6.1 Interpretation qualitativer Ergebnisse (KomPaed)

In der Interpretation der qualitativen Ergebnisse wird die erste Forschungsfrage: *Lassen sich berufliche Umwelten ausgewählter erziehungswissenschaftlicher Berufe anhand des Umweltmodells von Holland charakterisieren?* beantwortet und erste Rückschlüsse auf die Theorie gezogen. Die Interpretation erfolgt in der Reihenfolge der Darstellung der Ergebnisse:

- a) Darstellung der Umwelttypen erziehungswissenschaftlicher Berufe und Verteilung der kodierten Textstellen über die Typen
  - b) Charakterisierung der beruflichen Bereiche anhand der Umwelttypen
- a) Darstellung der Umwelttypen erziehungswissenschaftlicher Berufe und Verteilung der kodierten Textstellen über die Typen

In den Ergebnissen konnte eine erfolgreiche inhaltliche Übertragung der theoretischen Umwelttypen Hollands auf erziehungswissenschaftliche Berufe in unterschiedlichen beruflichen Bereichen gezeigt und damit neues Wissen generiert werden. Die inhaltsanalytische Untersuchung der Hollandtypen anhand qualitativer Interviews ist damit gelungen.

Fünf der sechs Umwelttypen konnten inhaltlich gut auf erziehungswissenschaftliche Berufe übertragen werden. Lediglich der praktisch-technische Typ ließ sich anhand der Expertenbeschreibungen nicht im Datenmaterial identifizieren. Das Vorhandensein einer intellektuell-forschenden, künstlerisch-sprachlichen, sozialen, unternehmerischen und konventionellen Umwelt ließ sich innerhalb der Berufe jedoch bestätigen. Dieses Ergebnis belegt die hohe Heterogenität von Berufen, die von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge ausgeübt werden können. Anhand der Typen konnten berufliche Umwelten inhaltlich detailliert beschrieben werden, um Anforderungen der Umwelt an eine Person, in Form von Tätigkeiten bzw. Aufgaben, benötigte Fähigkeiten und Fertigkeiten, Fachwissen bzw. Inhalte und erwünschte Werthaltungen zu konkretisieren.

Neben der Darstellung der inhaltlichen Beschreibungen konnten typenübergreifende Merkmale identifiziert werden. Die soziale Umwelt weist gemeinsame, meist vereinzelte Aspekte mit allen beschriebenen Umwelten (intellektuell-forschend, künstlerisch-sprachlich, unternehmerisch und konventionell) auf. Die soziale und unternehmerische Umwelt besitzen mehrere gemeinsame Merkmale (zum Beispiel Kommunikations-, Kooperations-, Konflikt- und Belastungsfähigkeit etc.), die sich stets jedoch durch ihren spezifischen Kontext unterscheiden. Diese Ähnlichkeit der beiden Typen lassen sich auch mit dem Hexagon-Modell Hollands begründen, in dem der soziale (S) und der unternehmerische Typ (E) nebeneinander liegen und sich nach den Annahmen der Theorie stärker ähneln als anderen Typen (Holland, 1997). Dies trifft ebenfalls für die gemeinsamen Merkmale zwischen den sozialen (S) und künstlerischen (A) Typen zu.

Nicht alle der, von den Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern, beschriebenen Anforderungen konnten gleich häufig den Umwelttypen zugeordnet werden. Fast die Hälfte der beschriebenen Umwelten (45 Prozent) gehört dem sozialen Typus an. In Anbetracht der Absolventengruppe erziehungswissenschaftlicher Studiengänge ist dieser Anteil erwartungsgetreu hoch. In allen beschriebenen Berufsfeldern lassen sich Anteile sozialer Aspekte ausmachen. Das bedeutet trotz der heterogenen beruflichen Möglichkeiten sind Absolventinnen und Absolventen der Erziehungswissenschaft in Berufen tätig, die in unterschiedlichen Umfängen soziale Facetten enthalten. Auch die in der Literatur und in den Berufsregistern angegebenen Codes für Erziehungswissenschaft und Pädagogik enthalten stets die soziale Dimension (S), meist sogar an erster Stelle.

In den Expertenbeschreibungen konnten ca. 20 Prozent des Anforderungsprofils dem unternehmerischen Typus (E) zugeordnet werden. Die Darstellung des unternehmerischen Typen findet sich überwiegend bei Berufen, die mit Aufgaben der Führung und Leitung verbunden oder im wirtschaftlichen Bereich einzuordnen sind. Auch diese Dimension ist in fast allen Codes der Berufsregister enthalten, sodass die Höhe des unternehmerischen Anteils erwartungskonform ausfällt. Die Untersuchung von Pfuhl (2010) ergab daneben den Code E-S-I für Studierende der Pädagogik, der ebenfalls für die Bedeutsamkeit der unternehmerischen Umwelt spricht. Der Vergleich mit dem Diplom-Pädagogen-Survey 2001 bestätigt, dass ca. 23 Prozent der Befragten Personal führen oder leiten und 28 Prozent verhandeln als charakteristisch für ihren Job angeben.

An dritter und vierter Stelle folgen der konventionelle und der intellektuell-forschende Typ mit ca. 15 Prozent und zwölf Prozent Anteil an allen kodierten Textstellen. In den Codes der Berufsregister sowie in anderen Untersuchungen spielten diese Bereiche keine erhebliche

Rolle. In den Interviews ist der konventionelle Typus enthalten, wenn die Rede von organisatorischen oder allgemeinen Bürotätigkeiten sowie dem Umgang mit EDV-Systemen ist, die über mehrere Berufe hinweg wesentlich sind. Diese Anforderungen könnten bisher möglicherweise unterschätzt worden sein. Auf dessen Bedeutsamkeit weist jedoch das Diplom-Pädagogen-Survey (Krüger et al., 2003) hin, bei denen mehr als die Hälfte der Pädagoginnen und Pädagogen angeben, verwaltende, organisierende und koordinierende Tätigkeiten in ihrem Berufen auszuführen (Fuchs, 2003). Die Ergebnisse der Interviews stützen diese Aussage.

Die intellektuell-forschenden Aspekte finden sich demgegenüber in Berufscodes wieder, vor allem im Studium und dem Berufsbild des Erziehungswissenschaftlers. Diese Umwelt ist berufsübergreifend bedeutsam, wenn beispielsweise die Lernbereitschaft sowie die Tätigkeit des Dazulernens bzw. des sich Einarbeitens und der Fortbildung angesprochen wird. Diese Dimension ist in wissenschaftlichen beruflichen Bereichen besonders von Bedeutung.

Dem konventionellen und intellektuell-forschenden Typen folgt der künstlerisch-sprachliche mit nur ca. acht Prozent der Kodierungen. Dieser Anteil ist vergleichsweise gering in Anbacht der Tatsache, dass der überwiegende Code für Pädagogik und Erziehungswissenschaft in den Berufsregistern S-A-E darstellt. Erwartungskonform ist jedoch, dass der künstlerisch-sprachliche Typ in schulischen Tätigkeitsbereichen genannt wird, da der Berufscode des Lehrers S-A-E bzw. S-A-I lautet. Daneben wurde diese Umwelt in den Bereichen der Betreuung von Kindern und Jugendlichen sowie in der Museums- und Theaterpädagogik genannt. Der Vergleich mit dem Diplom-Pädagogen-Survey 2001 zeigt, dass dort „künstlerisch oder gestalterisch tätig sein“ mit ca. 15 Prozent der charakteristischen Tätigkeit ebenfalls eher gering ausfällt.

Der praktisch-technische Typ macht lediglich 0,4 Prozent aller Kodierungen aus. In Anbacht der untersuchten Zielgruppe ist dieses Ergebnis den Erwartungen entsprechend gering.

#### b) Charakterisierung der beruflichen Bereiche anhand der Umwelttypen

Neben der kategorieorientierten Darstellung der Ergebnisse wurde mithilfe der Interviewportraits eine fallbasierte Auswertung vorgenommen. Jedes Interview bzw. jeder beschriebene berufliche Bereich ließ sich anhand einer Kombination aus den Umwelten charakterisieren. Anhand der Anzahl der kodierten Segmente jedes Typen pro Interview wurde daneben ein qualitativer Holland-Code abgeleitet.

Aus der Darstellung der Verteilung der kodierten Textsegmente über die Umwelttypen (Tabelle 5.1) wurde erkennbar, dass die genannten Anforderungen am häufigsten der sozialen

(S), unternehmerischen (E) und der konventionellen (C) Umwelt zuzuordnen sind. Dies spiegelt sich folglich in den vergebenen Hollands-Codes wider, in denen die Dimensionen S, E und C in unterschiedlichen Reihenfolgen oder anders formuliert die Codefamilie S-E-C (SCE/ESC/CSE) insgesamt achtmal vorkommen. Die anderen Codevarianten S-C-I und I-S-C kommen insgesamt viermal vor, S-A-C und S-C-A dreimal. Die Codes S-A-I und A-S-I sowie SAE und EIS sind jeweils einmal vorhanden.

Werden die Berufe in Bezug auf ein Lehramt gesondert betrachtet, stehen die Codes S-A-I, S-C-I und S-C-A für diese Gruppe.

#### *Vergleich der qualitativen Codes mit den Codes des Berufsregisters*

Der Vergleich der qualitativen Codes mit den Codes des Berufsregisters zeigt eine insgesamt gute bis sehr gute Übereinstimmung. Dieses Ergebnis spricht für die Validität und Übertragbarkeit der Ergebnisse. Bezüglich der Abweichungen zu den Codes der Berufsregister, vor allem bei der geringen, aber auch der mittleren Übereinstimmung, kann es mehrere Gründe geben. Zum einen ist keine direkte Vergleichbarkeit gegeben, da in dieser Arbeit kein standardisierter Test zur Erstellung des Codes verwendet wurde (wie der Explojob), sondern die Codes auf dem Wege von qualitativen Analysen vergeben wurden. Diese Tatsache stellt den deutlichsten Unterschied zwischen den Codes der Interviews und denen des Berufsregisters dar. Aus diesem Grund wird lediglich von indirekter Vergleichbarkeit gesprochen und ein Vergleich sollte vor diesem Hintergrund geschehen. Die qualitative Analyse aus den Interviews heraus bringt es mit sich, dass womöglich nicht alle Aspekte einer Berufstätigkeit von der Interviewperson angesprochen wurden. Ein Beispiel: Eine Lehrkraft hat möglicherweise künstlerisch-sprachliche Merkmale in ihrer beruflichen Umwelt. Wenn diese Merkmale im Interview jedoch nicht angesprochen wurden, wird die Umwelt ausschließlich anhand der vorhandenen Merkmale charakterisiert. Wird dagegen ein Fragebogen verwendet, wird standardisiert jeder Typus abgefragt.

Weitere Gründe für Abweichungen können zudem an eher technischen Aspekten hinsichtlich der Vergabe der Codes liegen. Um eine Vergleichbarkeit zu ermöglichen, hat jedes Interview einen dreistelligen Code bekommen. Bei einigen Interviews beruht die dritte und/oder die zweite Codestelle auf wenigen kodierten Textstellen. Einige Interviews lassen sich fast ausschließlich als soziale Umwelten beschrieben, sodass die zugeordneten Codes eher künstlich erscheinen. Nichtsdestoweniger hat auch eine geringe Anzahl an Kodierungen eine qualitative inhaltliche Bedeutung und war für die Erstellung der Codes relevant.

Aus dem indirekten Vergleich lassen sich Überlegungen und Hinweise für das Berufsregister hinsichtlich erziehungswissenschaftlicher Berufe ableiten. Im Berufsregister aufgefallen ist, dass für die Codes SCA und SAC entweder keine Berufsvorschläge oder lediglich ein Beruf als „Küster/-in“ vorhanden sind. Aus den Interviews heraus lassen sich jedoch Berufe vorschlagen, die diese Merkmale beinhalten. Dieser Gedanke führt weiterhin zu der Überlegung, dass sich einige Berufe schwer zu nur einem Code „zusammenfassen“ lassen, da sie sich je nach Kontext, Bereich oder Branche unterscheiden können. Die Stärke dieser Arbeit ist, dass die Berufe als Einzelfälle betrachtet und bewertet werden konnten, was in anderen Fällen nicht immer möglich ist.

Ein nächster Punkt betrifft Führungsfunktionen in erziehungswissenschaftlichen Berufen, die sich kaum im Berufsregister einordnen lassen. Als Beispiel dient die Teamleitung eines ambulanten Teams für Menschen mit Unterstützungsbedarf, deren entsprechende Berufsbezeichnungen laut Register entweder „Sozialpädagoge/-in“ oder „Leiter/-in Personal“ lauten, die jedoch beide nicht den beschriebenen Beruf widerspiegeln. Für den hier untersuchten Bereich erziehungswissenschaftlicher Berufe, unter anderen in Leitungsfunktionen, greift das Register zu kurz.

Was die gesamte Absolventengruppe erziehungswissenschaftlicher Studiengänge angeht, so wurde kein Beruf nach den Buchstaben S-I-A klassifiziert, der im Berufsregister für ein Studium der Erziehungswissenschaft steht. Eine Erklärung könnte sein, dass in keinem der Interviews ein erziehungswissenschaftliches Studium, sondern ausgeübte Berufe beschrieben wurde, was dem Code erwartungsgetreu nicht entsprechen würde.

#### *Vergleich mit den Ergebnissen des Projektes KomPaed*

Neben der Vergabe und dem Vergleich von Holland-Codes konnten in Kapitel 5.1.2.2 Merkmale identifiziert und dargestellt werden, die von den Expertinnen und Experten über mehrere Interviews hinweg benannt wurden. Diese berufsübergreifenden Aspekte eignen sich insbesondere für einen Vergleich mit den Ergebnissen des Projektes KomPaed, aus dessen Rahmen das Interviewmaterial stammt (eine Vorstellung des Projektes erfolgte in Kapitel 4.2.1). Das Projekt hatte die Fragestellung überfachliche Aufgaben, Tätigkeiten und Anforderungen für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler zu identifizieren und überfachliche Kompetenzen abzuleiten.

Als Antwort auf diese Fragestellungen gibt es zwei zentrale Ergebnisse des Projektes (Schwippert & Prinz, 2016)<sup>30</sup>:

---

<sup>30</sup> zitierfähiger Artikel in Vorbereitung

- a) ein qualitativ entwickeltes Kompetenz- und Tätigkeitsmodell für Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge und
- b) sechs Anforderungstypen erziehungswissenschaftlicher Berufe, die Gemeinsamkeiten verschiedener Kompetenz- und Tätigkeitsaspekte aufzeigen.

Das Kompetenz- und Tätigkeitsmodell ist das Ergebnis der strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012) und besteht aus den beiden Überkategorien „Tätigkeiten“ und „Kompetenzen“, die sich in folgende Unterkategorien unterteilen: „Pädagogische Tätigkeiten“, „Fachübergreifende Tätigkeiten“ und „Fachfremde Tätigkeiten“ sowie „Fachkompetenz“, „Methodenkompetenz“, „Sozialkompetenz“, „Personalkompetenz“ und „Erfahrung“ als zusätzliche Kategorie. Diese Kategorien differenzieren sich in 108 Unterkategorien aus (Abbildung 6.1, des Kompetenz- und Tätigkeitsmodells befindet sich im Anhang).

Da die Fragestellung auf übergreifende Anforderung abzielt, wurden Merkmale identifiziert, die in mindestens der Hälfte aller Interviews als relevant beschrieben wurden. Diese Merkmale sollen nachfolgend mit den berufsübergreifenden Merkmalen dieser Untersuchung verglichen werden. Die aufgeführten Anforderungen in Tabelle 6.1. wurden sowohl in KomPaed (erste Spalte) als auch in der vorliegenden Arbeit (zweite Spalte) als übergreifend identifiziert.

Tabelle 6.1: Vergleich der übergreifenden Anforderungen aus KomPaed mit der vorliegenden Untersuchung

<b>KomPaed</b>	<b>Vorliegende Untersuchung</b>
Spezielles pädagogisches Fachwissen (Fachkompetenz)	erziehungswissenschaftliches und psychologisches Fachwissen (soziale Umwelt)
Medienkompetenz (Methodenkompetenz)	EDV-Kenntnisse (konventionelle Umwelt)
Freude am Umgang mit Menschen (Sozialkompetenz)	Freude am Umgang mit Menschen (soziale Umwelt)
Kommunikationsfähigkeit (Sozialkompetenz)	Kommunikationsfähigkeit (soziale & unternehmerische Umwelt)
Konfliktfähigkeit (Sozialkompetenz)	Konfliktfähigkeit & Umgang mit schwierigen Personen/Situationen (soziale & unternehmerische Umwelt)
Kooperationsfähigkeit/-bereitschaft (Sozialkompetenz)	Kooperationsfähigkeit & kooperieren (soziale & unternehmerische Umwelt)
Flexibilität/Anpassungsfähigkeit (Personalkompetenz)	Flexibilität (sozial & künstlerisch-sprachliche Umwelt)

Lernbereitschaft (Personalkompetenz)	Lernbereitschaft (intellektuell-forschende Umwelt)
beraten, Gespräche führen (fachübergreifende Tätigkeiten)	beraten bzw. Gespräche führen (soziale Umwelt)
besprechen/Besprechungen (fachübergreifende Tätigkeiten)	sich besprechen bzw. kommunizieren (soziale Umwelt)
Bürotätigkeiten (administrative Tätigkeiten)	allgemeine Bürotätigkeiten (konventionelle Umwelt)
Umgang mit Medien/EDV (administrative Tätigkeiten)	Umgang mit EDV-Systemen bzw. neuen Medien (konventionelle Umwelt)
organisieren, koordinieren (administrative Tätigkeiten)	Organisationsfähigkeit & organisieren, koor- dinieren (konventionelle Umwelt)
sich einarbeiten, weiterentwickeln, fortbilden (Informationsweitergabe/-verarbeitung)	Tätigkeit des Dazulernens, des sich Einarbei- tens und der Fortbildung (intellektuell-forschende Umwelt)

Neben den gemeinsamen übergreifenden Anforderungen wurden in beiden Untersuchungen jeweils weitere übergreifende Merkmale ermittelt, die in den anderen Ergebnissen nicht vorkommen. In KomPaed wurde beispielsweise Präsenz/Auftreten (Personalkompetenz), Erfahrung und schreiben (administrative Tätigkeiten) als übergreifend erkannt.

Die vorliegende Studie hat daneben Empathie (soziale Umwelt), Dienstleistungs- und Serviceorientierung (soziale & unternehmerische Umwelt) sowie Unternehmensorientierung (unternehmerische Umwelt) als zusätzliche übergreifende Merkmale identifiziert.

Die Vielzahl an Gemeinsamkeiten beider Analysen auf der einen Seite sprechen für die Validität der Ergebnisse. Mögliche Erklärungen der Unterschiede auf der anderen Seite liegen vor allem in den unterschiedlichen Fragestellungen, dem verschiedenen Vorgehen bei der Analyse sowie den darauf folgenden andersartigen Kategoriensystemen.

Zunächst stellt in KomPaed jede einzelne Tätigkeit oder Kompetenz eine separate Kategorie dar, die durch das Kodieren eine bestimmte Anzahl an kodierten Textstellen enthält. Bei der Auswertung kann diese Anzahl berücksichtigt werden. Da die genannten einzelnen Aspekte der vorliegenden Arbeit nicht einzeln kodiert wurden, sondern den Umwelten zugehörig sind, ist die Auswertung der übergreifenden Merkmale nicht durch eine Anzahl, sondern auffällige Gemeinsamkeiten oder besonders betonte Aspekte im Material und eine iterative Prüfung zustande gekommen.

Ein weiterer Grund für die Abweichungen der Untersuchungen liegt in der unterschiedlichen Herangehensweise der Auswertung. Ein Beispiel: Die Kategorie „Auftreten, Präsenz“ ist im

KomPaed-Kategoriensystem unter den Personalkompetenzen enthalten. Dieses Merkmal zählt in KomPaed zu den interviewübergreifenden Merkmalen, da es in mindestens der Hälfte aller Interviews genannt wurde. In der vorliegenden Arbeit taucht das Merkmal Auftreten bzw. Präsenz sowohl im künstlerisch-sprachlichen als auch im unternehmerischen Bereich auf. Je nach Kontext können damit unterschiedliche Dinge angesprochen sein. In der künstlerisch-sprachlichen Umwelt geht es beispielsweise um die Präsenz bzw. das Auftreten bei der Durchführung von Workshops oder Veranstaltungen. Auch ein „Sich-präsentieren-wollen“ ist in dieser Umwelt angesprochen.

*Beispiel: „Das heißt man braucht auch so ein Element an: ‚Ich will auch da vor einer Gruppe stehen‘ und so ein bisschen wie es ist ja auf einer Bühne da sich zu präsentieren.“ (1\_15.2.2013\_13)*

Auch in der unternehmerischen Umwelt ist ein sicheres Auftreten und eine Präsenz beispielsweise im Rahmen von Verkaufsgesprächen oder Verhandlungen gefordert.

*Beispiel: „Da mag einer schon, was ich was alles gemacht haben, aber manchmal ist so, nein der hat einfach nicht das Auftreten, dass wir denken d- der kriegt das dann gewuppt. (1) Ich glaube, es (ist wirklich) so v i e l Extrovertiertheit (in dem Sinne), aber auch nicht zu extrovertiert (4\_7.1.2013\_26)*

Neben der künstlerisch-sprachlichen und der unternehmerischen Umwelt gibt es im sozialen Kontext eine sehr ähnliche Anforderung an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Gemeint ist ein freundliches, aufgeschlossenes, selbstbewusstes Auftreten gegenüber Menschen.

Beispiel:

*stets freundliche bleiben, es ist ein Dienstleistungsberuf, also man muss einfach eine freundliche Ausstrahlung haben, (1\_07.11.2012\_118)*

*ja und ist ganz wichtig ist auch ihre, glaub ich, ihre psychologische Funktion (1). Freundlich bleiben, positiv bleiben (.) öfter mal also sie hat einen ganz tollen Humor, aber das spreche ich jetzt ihrer Persönlichkeit zu.“ (2\_10-01-2013\_14)*

In KomPaed wurden alle genannten Varianten unter der Kategorie „Auftreten/Präsenz“ kodiert. In der vorliegenden Untersuchung gibt es keine inhaltlichen ausdifferenzierten Kategorien mit diesem Name. Ein freundliches aufgeschlossenes Auftreten, im Sinne von Freundlichkeit, als notwendige Eigenschaft im sozialen Kontext wird als etwas anderes verstanden als Extrovertiertheit, im Sinne von Präsenz im Kontext des künstlerisch-sprachlichen oder unternehmerischen Kontext. Das Merkmal wird in diesem Fall folglich nicht als berufsübergreifend verstanden. Beide Varianten in KomPaed und dieser Untersuchung folgen demnach ihrer eigenen Logik.

Der wesentliche Punkt ist, dass in dieser Arbeit der Fokus nicht auf der Suche nach generischen, übergreifenden Merkmalen lag, zum Beispiel in einem gewissen Auftreten in unter-

schiedlichen Bereichen, sondern nach den spezifischen Eigenschaften in den jeweiligen Umwelten.

#### *Vergleich der übergreifenden Ergebnisse mit dem Diplom-Pädagogen-Survey*

Die berufsübergreifenden Merkmale aus dieser Untersuchung können neben KomPaed mit dem Diplom-Pädagogen-Survey 2001 verglichen werden. Hinsichtlich der Kenntnisse wird im Diplom-Pädagogen-Survey von 76 Prozent der Befragten spezielles pädagogisches Fachwissen, vor allem im pädagogischen Bereich, als wichtig eingeschätzt. Auch in der vorliegenden Untersuchung spielt das erziehungswissenschaftliche und psychologische Fachwissen in den berufsübergreifenden Merkmalen der sozialen Umwelt eine Rolle. Die psychologischen Kenntnisse nennen im Survey sogar 85 Prozent der Befragten in den Pädagogen-Bereichen und 53 Prozent in den nicht-pädagogischen Bereichen als relevant. Auch Kenntnisse in EDV/Neuen Medien ist in beiden Untersuchungen bedeutsam.

Hinsichtlich der Tätigkeiten fällt auf, dass das übergreifende Merkmal beraten bzw. Gespräche führen der sozialen Umwelt auch im Diplom-Pädagogen-Survey in 67 Prozent der Fälle als relevant beschrieben wird. Gleichmaßen wird der Umgang mit Menschen in 66 Prozent als charakteristisch beschrieben. Auch in der vorliegenden Arbeit sind der Umgang mit Menschen und die Freude daran ein in mehreren Interviews genannter Aspekt. Die genuin pädagogischen Tätigkeiten, erziehen, helfen/betreuen und lehren/unterrichten, spielen wie auch im Diplom-Pädagogen-Survey lediglich in vereinzelt Berufen eine Rolle.

Die erste Forschungsfrage resümierend können nicht nur berufliche Umwelten erziehungswissenschaftlicher Berufe charakterisiert werden, sondern auch Aussagen über ihr Vorkommen in verschiedenen Feldern pädagogischer Berufsarbeit getroffen werden.

Durch die Überprüfung der Typen für die erziehungswissenschaftlichen Berufsfelder wird deutlich, dass der soziale Typus im Bereich pädagogischer Tätigkeit eine dominante Rolle spielt. Auch in nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern sowie im nicht-pädagogischen Tätigkeitsbereich sind soziale Aspekte von Bedeutung.

## **6.2 Interpretation quantitativer Ergebnisse (NEPS)**

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage „*Welche Ausprägungen und Verteilungen des Holland-Codes ergeben sich für Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge hinsichtlich ihrer Interessenstypen?*“ wurden in der Darstellung der quan-

titativen Ergebnisse die Häufigkeiten der Interessensskalen der Befragten in NEPS sowie Drei-Buchstaben-Codes nach Holland gebildet und dargelegt.

Zunächst wurde deutlich, dass die soziale Interessensorientierung sowohl den höchsten Mittelwert als auch die höchste Summe innerhalb aller Typen erreicht. An zweiter und dritter Stelle folgten die unternehmerischen und die künstlerisch-sprachlichen Interessen der Befragten. Abgeleitet werden konnte so, über die Mittelwerte der Interessen aller Befragten hinweg, der Code S-E-A für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler. Diese drei häufigsten Interessensdimensionen spiegeln sich gleichermaßen in den häufigsten Codefamilien S-E-A, S-E-I und E-S-C wider die zusammen knapp die Hälfte aller möglichen Fälle repräsentieren. Die Code-Familien S-E-A können mit 19 Prozent der Fälle als „typischer“ Code für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler gelten. Allerdings werden 81 Prozent der Befragten einer anderen Code-Familie zugeordnet, was auf eine große Vielfalt an Interessenskombinationen hinweist. Bereits Joerin Fux (2005) stellt das Prinzip, einen Code für einen Beruf zu vergeben, infrage. Sie schlägt eine Mehrfachkodierung mit zwei bis vier Codes pro Beruf vor. „Die Aggregation und Häufigkeitsanalyse von Drei-Buchstaben-Codes führt mehr zu einem ausdifferenzierten Bild aller Individualfälle als zur Herauskristallisierung eines Schwergewichtes oder Konsens.“ (Joerin Fux, 2005, S. 213). Folglich sollen die Codefamilien S-E-I und E-S-C für die Erziehungswissenschaft ebenfalls beachtet werden.

Die Literatur und Berufsregister nennen für die Erziehungswissenschaft und Pädagogik hauptsächlich die Kombination S-A-E, wobei die intellektuell-forschende Orientierung (I) in den Codes S-I-E und S-I-A vor allem für die Erziehungswissenschaft ebenfalls von Bedeutung sind. Wird nach Joerin Fux (2005) von der Verwendung von der Permutation der Dimensionen eher von Code-Familien ausgegangen, stimmen die Codes S-A-E und S-I-E mit den in dieser Untersuchung gefundenen Codes S-E-A und S-E-I überein. Die Code-Familie S-I-A lässt sich in der vorliegenden Arbeit mit elf Prozent der Fälle ebenfalls abbilden. Die sprechen damit für die Übertragbarkeit und Validität der Ergebnisse.

Hinsichtlich der untergeordneten Fragestellung, der *Verteilung der Codefamilien über Felder pädagogischer Berufsarbeit* nach Fuchs (2003) ließ sich kein Muster oder System finden und beschreiben. Es ist eine Vielzahl an verschiedenen Interessen in verschiedenen Bereichen zu beobachten. Kein Bereich lässt sich durch etwas „Typisches“ beschreiben. Aus der Zuordnung zu den Feldern ließ sich allerdings auch die Verteilung der Berufe über die Felder abbilden. Es ließ sich erkennen, dass Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler deutlich häufiger (ca. 67 Prozent) in nicht-pädagogischen als in pädagogischen Arbeitsfel-

dern (33 Prozent) arbeiten. Die ausgeübten Tätigkeiten verteilten sich auf 42 Prozent pädagogischer und 58 Prozent nicht-pädagogischer Tätigkeiten. Im pädagogischen Arbeitsfeld mit pädagogischer Tätigkeit arbeiten ca. 30 Prozent der Befragten.

Bezüglich der Tätigkeiten bzw. ausgeübten Berufe sind neben der sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagogik (zwölf Prozent), der Bereich der Kinderbetreuung und -erziehung (zehn Prozent), gefolgt von Lehramts-tätigkeiten (sieben Prozent) und Berufen in der Hochschullehre und -forschung (fünf Prozent) am häufigsten genannt. Berufe in der Erziehungswissenschaft werden dagegen lediglich in zwei Prozent der Fälle angegeben. Die nicht-pädagogischen Tätigkeiten sind stärker vereinzelt angegeben und verteilen sich über eine größere Bandbreite.

Die häufigsten Branchen sind im Bereich der Erziehung und Unterricht (22 Prozent), im Gesundheitswesen (zehn Prozent), im Sozialwesen (zehn Prozent) und bei Interessenvertretungen sowie kirchlichen und sonstigen religiösen Vereinigungen (fünf Prozent). Die andere Hälfte der Befragten arbeitet in unterschiedlichen Branchen, beispielsweise in der Gastronomie oder im Verlagswesen.

Im Vergleich dieser Ergebnisse mit dem Diplom-Pädagogen-Survey (2001) sowie Datenreport Erziehungswissenschaft 2008 lässt sich feststellen, dass der häufigste Beruf übereinstimmend der des Sozialarbeiters oder Sozialpädagogen ist. Auch die Angaben zu Berufen in der Schule (sieben Prozent im Vergleich zu sechs Prozent des Diplom-Pädagogen-Survey) und der Hochschulforschung/-lehre (fünf Prozent im Vergleich zu vier Prozent des Diplom-Pädagogen-Survey) überein. In der vorliegenden Arbeit findet sich jedoch nur ca. ein Prozent in Erwachsenenbildung wieder (im Vergleich zu 17 Prozent).

Da die Branche „Erziehung und Unterricht“ sowohl Kindergärten, Schulen, Universitäten als auch die Erwachsenenbildung enthält, lassen sich die Branchen nicht vergleichen.

An dieser Stelle muss erneut darauf hingewiesen werden, dass durch die systematische Selektion die Stichprobe für die Gruppe der Erziehungswissenschaftler nicht mehr repräsentativ ist.

Zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage: „*Wie verhalten sich die (erziehungswissenschaftlichen) Umwelt- und Interessenstypen zueinander?*“ wurden drei Unterfragen formuliert. Die erste und zweite Unterfrage können mithilfe der quantitativen Daten beantwortet werden. Dabei ging es zunächst um die Frage, ob 3a) der Interessentyp mit dem tatsächlichen Berufsfeld einer Person übereinstimmt? Und 3b) Sind Personen in einer kongruenten Umwelt zufriedener?

### *3a) Stimmt der Interessentyp mit dem tatsächlichen Berufsfeld einer Person überein?*

In der quantitativen Studie wurden dafür die gebildeten Interessentypen deskriptiv mit den Berufen und den zugehörigen Codes der Berufsregister gegenübergestellt sowie deren Kongruenz-Index berechnet.

Die Hälfte der Befragten weisen zwei übereinstimmende Dimensionen ihres Interesses mit ihrem Beruf auf, was als gute Passung angesehen werden kann. Laut Kongruenzannahme Hollands könnte folglich davon ausgegangen werden, dass diese Personen weitgehend zufrieden hinsichtlich ihrer Berufswahl sind. In pädagogischen und nicht-pädagogischen Tätigkeiten ist dies annähernd ähnlich verteilt.

Bei knapp einem Drittel der befragten Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler ist lediglich eine Dimension kongruent, was eine geringe Passung der Person in ihrem Beruf bedeutet und damit auf eine geringere Zufriedenheit hinweisen kann. Die geringe Übereinstimmung von Interesse und dem ausgeübten Beruf ist dabei im nicht-pädagogischen Bereich häufiger als in pädagogischen Berufen. Die Gründe für eine oder gering- oder inkongruente Berufswahl können sehr unterschiedlich sein und beispielsweise an der psychischen Gesundheit, wirtschaftlichen Situation, Entscheidungssicherheit, fehlendem Zugang oder der falscher Spezialisierung (Bergmann, 1998; Blicke, 2014) liegen.

Immerhin 19 Prozent der erziehungswissenschaftlich ausgebildeten Personen finden eine vollständige Übereinstimmung ihrer Interessen mit ihrem Beruf vor. Insgesamt stimmen damit bei rund 70 Prozent der Befragten zwei oder drei der Interessensdimensionen mit den Dimensionen des Berufes überein. Bei diesen Absolventinnen und Absolventen kann folglich von einer (überwiegend) kongruenten Berufswahl mit resultierender Arbeitszufriedenheit, entsprechender Leistungen sowie der Möglichkeit zur Selbstverwirklichung (unter anderem Bergmann, 2007a; Holland, 1997) ausgegangen werden.

### *3b) Sind Personen in einer kongruenten Umwelt zufriedener?*

Diese Frage wurde ebenfalls mithilfe der quantitativen Studie beantwortet. Dafür wurden zunächst die Angaben zur Frage nach der Zufriedenheit im Leben und mit der Arbeit deskriptiv ausgewertet. Die Zufriedenheit der meisten Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern liegt im mittleren bis oberen Bereich. Mit einer Arbeitszufriedenheit mit sieben Punkten auf einer Skala von 1 bis 10 können die Befragten als zufrieden eingestuft werden. Zwar kann dieses Ergebnis nicht mit den Kongruenzergebnissen des vorherigen Abschnitts (3a) in Beziehung gesetzt werden, dennoch spiegeln beide Resultate ein ähnliches

positives Bild der Zufriedenheit von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlerwieder.

Des Weiteren wurde der Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der Arbeit und der Kongruenz (Passung des persönlichen Interessenstyps mit dem ausgeübten Beruf), mithilfe von Kendalls Tau, berechnet. Die Ergebnisse zeigen, dass zwischen den Variablen kein nennenswerter Zusammenhang nachweisbar ist (dieser ist zudem nicht signifikant).

Tarnai (2004) liefert eine interessante Interpretation für den fehlenden Zusammenhang von Interesse und Beruf. Er geht davon aus, dass Kongruenz durch die eigene Wahl des Studiums oder Berufes selbst herstellbar sei und so häufig in empirischen Studien nur geringe Effekte gemessen werden können. Lediglich dort, wo Kongruenz nicht selbst herstellbar ist, also zum Beispiel durch eine eingeschränkte Studien- und Berufswahl, würden Kongruenzeffekte vorherrschen. Tarnai (2004) interpretiert also das Fehlen des Zusammenhangs als Zeichen für gute Passung und Zufriedenheit und damit als Bestätigung der Kongruenz. Diese Interpretation ist allerdings eine Vermutung, die es neu zu überprüfen gilt. Das Ergebnis sollte gleichermaßen vor dem Hintergrund einer geringen und nicht repräsentativen Stichprobe gesehen werden.

Die dritte Fragestellung *3c) Können allgemeine Aussagen über Passung beruflicher Interessen und beruflicher Umwelten von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge getroffen werden?* wird im Kontext des folgenden Abschnitts beantwortet.

### **6.3 Einordnung der Ergebnisse in die Theorie und Integration der Ergebnisse**

Die gelungene Übertragung des Modells bestätigt erneut die Theorie Hollands und seine Aktualität auch in der heutigen Zeit. Diese Übertragung spricht eindeutig für die Bedeutsamkeit und Anwendbarkeit des Holland-Modells für die Erziehungswissenschaft. Diese Arbeit stellt damit den empirischen Nachweis her, dass die Theorie Hollands nicht nur für den Vergleich unterschiedlicher Berufe geeignet ist, sondern auch für einen vertiefenden Einblick in ein Berufsfeld.

Anhand des Modells konnte das vielfältige und teilweise unklare Berufsfeld dieser Absolventengruppe umfassend charakterisiert werden. Es wurde neues Wissen darüber generiert, welche Tätigkeiten Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler in unterschiedlichen Umwelten ausüben, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie dafür benötigen, über welches Wissen sie verfügen müssen und welche Werte sie in den jeweiligen Umwelten vorfinden.

Die Tatsache, dass fünf von sechs Umwelten erziehungswissenschaftlicher Berufe anhand der Stellenbeschreibungen von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern erstellt werden konnten, spricht für die hohe Heterogenität von Berufen, die von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge ausgeübt werden können. Auch die Vielfalt an abgeleiteten qualitativen Umweltcodes spricht für diese Tatsache. Es könnte auch andersherum interpretiert werden, dass gerade aufgrund der Heterogenität des Berufsfeldes die beruflichen Anforderungen mithilfe der Theorie so umfassend abgebildet werden konnten.

Neben der hohen Heterogenität des Berufsfeldes steht der Sachverhalt, dass die soziale Dimension in allen beschriebenen Bereichen eine Rolle spielt. Das bedeutet, trotz der heterogenen beruflichen Möglichkeiten sind Absolventinnen und Absolventen der Erziehungswissenschaft in Berufen tätig, die in unterschiedlichen Umfängen soziale Facetten enthalten. Dieses Ergebnis entspricht den Aussagen in der Literatur zu den Anforderungen des Berufsfeldes, die vor allem im Umgang mit Menschen als zentrale Tätigkeit liegen (unter anderem Fuchs, 2003; Groß, 2006; Kessl, 2016).

Die Ergebnisse der identifizierten Interessentypen von befragten Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler aus dem Nationalen Bildungspanel (NEPS) zeigen einerseits die Heterogenität des Interesses, vor allem in der Vielfalt der Code-Familien. Andererseits steht auch hinsichtlich des persönlichen Interesses die soziale Orientierung klar im Vordergrund. Auch dieses Ergebnis deckt sich mit den Befunden der Literatur hinsichtlich der Interessen und Motive dieser Gruppe. Laut Grunert und Seeling (2003) stehen soziale Motive in der Erziehungswissenschaft an erster Stelle für die Studienwahl, dabei vor allem das Arbeiten mit anderen Menschen. Danach folgen die eigene Begabung und das Interesse an Methoden und Theorien des Faches als Motiv für das Studium. Auch bei Kerst, Rauschenbach, Wolter, et al. (2008) gehören das Fachinteresse und die Begabung zu den bedeutendsten Studienwahlmotiven. Soziale Motive haben, im Vergleich mit anderen Fächern, die höchste Bedeutung in der Erziehungswissenschaft (Kerst, Rauschenbach, Wolter, et al., 2008).

Neben der sozialen Dimension besitzt, sowohl in der qualitativen als auch quantitativen Untersuchung, die unternehmerische Orientierung den zweithöchsten Anteil aller Typen. Diese Dimension spielt in Berufen eine Rolle, wenn es um Führung und Leitung, wirtschaftliche Aspekte der Tätigkeit (zum Beispiel Verhandeln oder Öffentlichkeitsarbeit) geht. Dieser Aspekt wird in der Literatur bisher kaum hervorgehoben. Den qualitativen Ergebnissen zufolge spielt die Dimension vor allem in nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern und bei nicht-pädagogischer Tätigkeit eine Rolle, kommt aber gleichzeitig auch in rein pädagogischen Bereichen vor, zum Beispiel bei Leitungstätigkeiten in diesem Bereich.

An dritter Stelle scheinen sich die drei Typen konventionell, künstlerisch-sprachlich und intellektuell-forschend zu teilen. Dies kann je nach Tätigkeitsbereich unterschiedlich gelagert sein. Die konventionelle Umwelt spielt vor allem bei übergreifenden organisatorischen, kontrollierenden, verwaltenden Anforderungen und der Verwendung von EDV eine Rolle. Die künstlerisch-sprachliche Umwelt beinhaltet die kreative Arbeit mit Menschen, Sprache oder Materialien in eher spezifischen Bereichen. Die intellektuell-forschende Dimension zeigt daneben einen Wissenschafts- bzw. Forschungsaspekt an.

Der künstlerisch-sprachliche Typ wurde in den vorliegenden Ergebnissen als weniger relevant eingestuft als in der Literatur. Dafür scheint die konventionelle Umwelt bisher unterschätzt worden zu sein.

Hinsichtlich des praktisch-technisch Typus konnte nachgewiesen werden, dass das Interesse, wenn auch gering, dafür vorhanden ist. Es bleibt die Frage offen, ob es eine entsprechende Umwelt erziehungswissenschaftlicher Berufe dafür gibt?

In Bezug auf die Bedeutung für die Berufsregister ergibt sich folgende Überlegung: Die Berufscodes des Explorix (2003, 2012) und des AIST-R (2005) für die Erziehungswissenschaft und Pädagogik lauten überwiegend S-A-E. Gleichzeitig sind auch die Codes S-I-E und S-I-A speziell für die Erziehungswissenschaft bedeutsam.

In den qualitativen und quantitativen Ergebnissen beschreiben S-E-A bzw. S-A-E die häufigsten Codes. Werden die einzelnen Dimensionen, nach dem Vorschlag von Joerin Fux (2005), auch in ihrer Permutation als Code-Familien betrachtet, stimmen beide Ergebnisse mit den Codes in der Literatur überein. Gleichzeitig besteht selbst bei der Angabe der Code-Familie die Frage, welche Dimension an zweiter und welche an dritter Stelle stehen sollten. In Anbetracht der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung müsste die Antwort unternehmerisch (E) an zweiter und künstlerisch-sprachlich (A) an dritter Stelle lauten.

Die „Rule of Intraoccupational Variability“ besagt, der für einen Beruf vergebene Code entspricht nur einem von verschiedenen vorkommenden Typen (Holland et al., 1994; Joerin Fux, 2005). Diese Regel kann auch für die Erziehungswissenschaft bestätigt werden. Es existiert eine Vielzahl verschiedener Persönlichkeiten und Typen eines Berufes. Auch Eder und Bergmann (2015) schreiben übereinstimmend, dass manche Berufe so heterogen sind, dass es mehrere Codes für denselben Beruf geben kann.

Neben dem typischen Code S-E-A (S-A-E) können die Code-Familien S-E-I und S-E-C aus den Ergebnissen beider Untersuchungen (qualitativ und quantitativ) in ihrer Permutation als Code-Familie vorgeschlagen werden. Die drei Code-Familien bilden jeweils die Hälfte der untersuchten Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler ab. Durch diese

Vielseitigkeit plädiert Joerin Fux (2005) umso mehr für die Verwendung von Code-Familien bei der Charakterisierung von Berufen, wie auch die Ergebnisse bestätigen.

Anhand der Verteilung der Umwelttypen sowie der Berufe über die die Felder pädagogischer Berufsarbeit von Fuchs (2003) können Aussagen über die „Entgrenzung“ pädagogischer Berufsarbeit (unter anderem Grunert & Krüger, 2003; Grunert & Krüger, 2004; Gudjons, 2012; Schützenmeister, 2008) getroffen werden. Dafür finden sich in den qualitativen und quantitativen Ergebnissen unterschiedliche Ergebnisse. Durch die Überprüfung der Typen für die erziehungswissenschaftlichen Berufsfelder wird deutlich, dass der soziale Typus im Bereich pädagogischer Tätigkeit eine dominante Rolle spielt. Auch in nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern sowie im nicht-pädagogischen Tätigkeitsbereich sind soziale Aspekte nach wie vor von Bedeutung. Im Bereich nicht-pädagogischer Tätigkeiten mischen sich vor allem intellektuell-forschende, unternehmerische und konventionelle Typen.

In Bezug auf die Entgrenzungs-Debatte des Pädagogischen lässt sich damit festhalten, dass in allen Bereichen der möglichen Berufsfelder von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern soziale Elemente mit unterschiedlich ausgeprägten Anteilen enthalten sind. In Bestätigung von Grunert und Krüger (2003) lässt sich jedoch ebenfalls sagen, dass sich Anforderungen pädagogischer und nicht-pädagogischer Arbeitsfelder mischen und so zu einer Entgrenzung führen.

Innerhalb der quantitativen Ergebnisse lässt sich erkennen, dass Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler eher in nicht-pädagogischen als in pädagogischen Arbeitsfeldern arbeiten. Die ausgeübten Tätigkeiten verteilten sich annähernd gleich auf pädagogische und nicht-pädagogische. Im pädagogischen Arbeitsfeld mit pädagogischer Tätigkeit arbeiten lediglich ca. 30 Prozent der Befragten.

Die „Entgrenzung des Pädagogischen“ meint vor allem die Ausdehnung der Pädagogik auf nahezu alle Alters- und Lebensbereiche sowie die Expansion des Bildungswesens (Grunert & Krüger, 2003; Schützenmeister 2008). Dazu gehören auch „Ausdifferenzierungsprozesse pädagogischer Institutionen, Tätigkeitsfelder, AdressatInnengruppen“ (Grunert & Krüger, 2003, S. 281) und damit die Ausweitung des Arbeitsmarktes für soziale Berufe.

Diese so definierte Entgrenzung kann demnach anhand der beschriebenen Ergebnisse bestätigt werden. Vor allem hinsichtlich der quantitativen Ergebnisse ist die Ausdehnung auf nicht-pädagogische Bereiche festzustellen. Dem steht jedoch die hohe Bedeutung der sozialen Dimension in allen Feldern pädagogischer Berufsarbeit gegenüber.

Eine Erklärung liefert Gudjons (2012), der begründet, dass sich die Erziehungswissenschaft zusammen mit ihrem Gegenstand entwickelt. Er erklärt, dass die Pluralität bzw. „Zersplitterung“, die auch in den vorliegenden Ergebnissen nachgewiesen wird, als seismografische Reaktion auf sich ständig wandelnde gesellschaftliche Problemlagen sind (Gudjons, 2012). Diese Interpretation erklärt einerseits die Ausdehnung auf nicht-pädagogische Arbeitsfelder, die Pluralität der Interessen und Umwelten sowie die gleichzeitige Relevanz der sozialen Elemente in den Bereichen auf der anderen Seite.

Was bedeuten die Ergebnisse in Bezug auf eine kongruente Berufswahl und damit hinsichtlich einer erfolgreichen beruflichen Laufbahn? Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit konnten Wissen darüber generieren, welche beruflichen Anforderungen und Möglichkeiten für studierte Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler in verschiedenen Bereichen vorliegen. Diese Informationen bilden eine Voraussetzung dafür, die Chancen auf eine passende Berufswahl zu erhöhen.

Für eine kongruente Berufswahl sind daneben ein differenziertes berufliches Selbstkonzept, die Kenntnisse der eigenen berufsbezogenen Fähigkeiten und Interessen sowie klare berufliche Präferenzen notwendig (Bergmann, 1998, 2011; Blickle, 2014). Die vorliegenden Ergebnisse können zwar kein Selbstkonzept einer Person schärfen, aber Hinweise über geforderte Tätigkeiten, benötigte Fähigkeiten und Fertigkeiten, relevantes Wissen und erwünschte Werte in den jeweiligen Umwelten liefern. Ein Abgleich der persönlichen Eigenschaften mit diesen Anforderungen kann eine erfolgreiche Berufswahl begünstigen.

Neben der Informiertheit über berufliche Anforderungen werden weitere Bedingungen und Hindernisse einer kongruenten Berufswahl genannt. Bergmann (1998) nennt die psychische Gesundheit, Entscheidungssicherheit und eine hohe subjektive Bedeutsamkeit als relevant. Blickle (2014) ergänzt Hindernisse für eine angemessene Berufsfindung in Form von Erwartungen der sozialen Umwelt an die Person, hinsichtlich der Berufsziele, sowie keinen Zugang zu passenden beruflichen Umwelten aus unterschiedlichen Gründen, zum Beispiel wirtschaftliche Situation oder Diskriminierung.

Auch die Zufriedenheit am Arbeitsplatz lässt sich nicht ausschließlich durch die Passung zwischen der Arbeitsumwelt und den Interessen einer Person erklären (Weinert, A., 2004). Dabei müssen ebenfalls mehrere Faktoren bzw. der gesamte Kontext berücksichtigt werden. Auf der einen Seite stehen Merkmale wie der Arbeitsinhalt, die Arbeitsaufgabe, Autonomie am Arbeitsplatz, das Verhältnis zum Vorgesetzten oder dessen Führung, in Beziehung zur Arbeitszufriedenheit (Six & Felfe, 2004). Auf der anderen Seite haben auch Merkmale der Person,

wie beispielweise Kontrollüberzeugungen oder der Selbstwert, Einfluss auf die Zufriedenheit am Arbeitsplatz (Six & Felfe, 2004).

Alle diese Faktoren tragen zu einer erfolgreichen Berufswahl und damit beruflichen Erfolg sowie Zufriedenheit bei und sollen daher in der Gesamtheit betrachtet werden.

#### **6.4 Reflexion**

Nach denen in Kapitel 4.1.3 und 4.2.6 diskutierten Gütekriterien und Standards, wird abschließend auf die Übertragbarkeit der Ergebnisse und methodische Besonderheiten aufmerksam gemacht.

Bei der Analyse der qualitativen Daten ist die Frage aufgetaucht, was es bedeutet, wenn ein Aspekt (Tätigkeiten, Fachwissen etc.) von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern nicht genannt wurde. Für die Verfasserin bedeutet ein „Nicht-Nennen“ einer Tätigkeit nicht, dass sie in diesem Beruf nicht vorkommt. Es kann sein, dass die Merkmale für den Befragten zu dem Zeitpunkt für ihn keine Rolle spielten oder er sie schlichtweg vergessen hat. Es ist dennoch davon auszugehen, dass die essenziellen Anforderungen eines Berufes von den Expertinnen und Experten genannt wurden. Ein erneutes Ansehen der Begriffe, beispielsweise mithilfe der Struktur-lege-Technik, würde wahrscheinlich zu einem erweiterten Verständnis führen.

In der qualitativen Forschung gilt das Prinzip der Reflexion, in dem unter anderem die Rolle des Forschers bedacht werden sollte. Im Fall dieser Arbeit bestand eine mögliche Beeinflussung der Untersuchung in der Stichprobenziehung durch die eigene Tätigkeit der Forscherin in einem der beruflichen Felder. Es könnte sein, dass die Bildung des qualitativen Sample hinsichtlich des Felds Hochschule und Forschung dahingehend beeinflusst werden konnte. Auch die Auswertung der Interviews könnte in diesem Sinne verzerrt sein, da vor allem die intellektuell-forschende Umwelt stärker in Richtung der eigenen Erfahrungen interpretiert sein könnte. Um dem entgegenzuwirken, wurde die Interpretation und Kodierung für einen Teil des Materials in Zusammenarbeit mit weiteren Personen durchgeführt (siehe Kapitel 4.1.3).

Letztlich bleibt bei der qualitativen Untersuchung zu erwähnen, dass die Aussagen naturgemäß nicht repräsentativ sind. Die Analysen der beruflichen Umwelten weisen vielmehr einen explorativen Charakter auf, deren Ergebnisse weiterer empirischer Prüfung bedürfen. Gleichwohl wurde bei der Samplebildung der qualitativen Untersuchung mithilfe der Systematisierung von Fuchs (2003) auf eine größtmögliche Verschiedenheit der befragten Personen sowie Merkmale geachtet, um eine theoretische Sättigung zu erreichen. Die ausgewählten beruflichen Felder und befragten Expertinnen und Experten weisen diese Varianz auf, welche sich in

den genannten Anforderungen der fünf Typen widerspiegeln. Die Ergebnisse stehen somit exemplarisch für ebendiese Absolventengruppe erziehungswissenschaftlicher Studiengänge.

Auch im Rahmen der quantitativen Studie bleiben methodische Schwächen zu beachten. Die anfangs umfangreiche Stichprobe des NEPS reduzierte sich erheblich durch die Auswahl bestimmter Merkmale (Abschluss von einer Universität, Abschluss im Fach Erziehungswissenschaft, Zeitpunkt des Abschlusses und Angaben zu beruflichem Interesse) auf eine Stichprobe von  $n = 43$  Personen. Durch die systematische Selektion ist die Stichprobe für die Gruppe der Erziehungswissenschaftler nicht mehr repräsentativ. Bedauerlicherweise können so auch die Ergebnisse und Empfehlungen in Bezug auf das Berufsregister nicht hinreichend empirisch untermauert werden.

Es muss dabei beachtet werden, dass die Daten des nationalen Bildungspanels (NEPS) nicht für die in dieser Arbeit beschriebenen Forschungsfragen und die Gruppe der zu untersuchenden Personen erhoben wurde. Einige Angaben waren daher beispielsweise zu abstrakt gefasst. So konnte zum Beispiel der direkte Vergleich mit dem Diplom-Pädagogen-Survey (2001) nicht optimal genutzt werden.

Eine methodische Besonderheit ist der Mixed-Methods-Ansatz der vorliegenden Arbeit. Dabei mussten auch Schwächen der jeweiligen Methoden, wie oben in diesem Abschnitt beschrieben, in Kauf genommen werden. Der gegenseitige Bezug der Methodenstränge war, unter anderem durch die fehlende Möglichkeit der Verbindung der beschriebenen Stichproben limitiert, sodass keine Eins-zu-eins-Passung der Interessens- und der Umwelttypen festzustellen war. Dennoch gelang am Ende eine erfolgreiche Gegenüberstellung und gemeinsame Interpretation der Ergebnisse.

## 7. Ausblick

Das Modell Hollands findet weitreichende Anwendung, sowohl in der Forschung (siehe Kapitel 2.5) als auch in der Praxis, vor allem im Rahmen von Berufsorientierung, Ausbildungswahl, Berufs- und Laufbahnberatung sowie Personalentwicklung (Eder & Bergmann, 2015). Welche Bedeutung die Übertragung des Modells in der Erziehungswissenschaft haben kann, wird in diesem abschließenden Kapitel einerseits für die Forschung und andererseits für die Praxis beschrieben.

### 7.1 Implikationen für zukünftige Forschung

Die Implikationen, die sich aus der vorliegenden Arbeit für anschließende Forschungstätigkeiten ergeben, beziehen sich sowohl auf die Forschung im Bereich Mixed-Methods als auch auf weiterführende Forschungsmöglichkeiten für die Hochschulforschung, die im Wesentlichen eine interdisziplinäre Weiterentwicklung, repräsentative Untersuchungen der gefundenen beruflichen Typen sowie weitere sich anschließende Forschungsfragen verfolgen.

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zur *Forschung im Bereich Mixed-Methods*, indem sie, zum einen, Standards in diesem Bereich exemplarisch umsetzt. Für das Mixed-Methods-Design der Arbeit wurden übergeordnete Standards eingehalten, die unabhängig der eingesetzten Methoden, die intersubjektive Nachvollziehbarkeit sichern. Daneben wurden die geltenden Gütekriterien der jeweiligen Paradigmen beachtet und angewendet. Andererseits, gilt das vorliegende parallele Mixed-Methods-Design als ein Beispiel, wie die Verbindung qualitativer und quantitativer Methodenstränge mithilfe von Sekundärdaten gelingen kann. Durch dieses Design konnten die in 4.1 genannten Vorteile des Ansatzes, wie die Verbindung von exploratorischem und konfirmatorischem Vorgehen, Multiperspektivität auf den Forschungsgegenstand und ein breiteres Verständnis der Interessen und Umwelten, genutzt werden.

Ein herausfordernder Punkt eines solchen Mixed-Methods-Designs war die Art und Weise der Integration der qualitativen und quantitativen Daten. Dafür wie die Ergebnisse beider Methodenstränge integriert werden, gibt es noch keine etablierten Verfahren oder Modelle. Demzufolge wurde mit den vorliegenden Ergebnissen ein Vorschlag zur Datenintegration vorgelegt. Diese erfolgte in einer tabellarischen Darstellung (siehe Tabelle 5.13), in der die Ergebnisse von beiden Untersuchungen miteinander verglichen werden. Der Schritt der Integration stellt insbesondere in einem parallelen Design, die eigentliche Verbindung der Methodenstränge, das „Mixing“, her. Daher sollte diesem Punkt zukünftig mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden (u.a. Kuckartz, 2014).

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) schreibt im Rahmen des neuen Förderschwerpunkt ‚Hochschulforschung‘, dass es in den letzten Jahren eine „dynamische Entwicklung in Bereich der Hochschulforschung“ (BMBF, 2016) gegeben hat. Gleichzeitig machen sie deutlich, dass die aktuelle Forschungslage dennoch unzureichend und der Wissensumfang zu gering sei. Inwiefern die vorliegende Untersuchung einen *Beitrag zur Forschungslage in der Hochschulforschung* sowie neues Wissen in diesem Bereich liefern kann, soll nachfolgend dargelegt werden. Die Ergebnisse lassen sich an der Schnittstelle des Übergangs von der Hochschule in den Beruf einordnen.

Die vorliegende Untersuchung knüpft insbesondere an die Forschung um die Theorie Hollands im Bereich der Erziehungswissenschaft an (unter anderem Abel, 2004; Pfuhl, 2010; Tarnai, 2004; Tarnai & Pfuhl, 2013), indem neue Erkenntnisse über die Umweltorientierungen herausgebildet und die Absolventengruppe anstatt Studierender untersucht wurden.

Wie die Ausarbeitungen in Kapitel 5.1.1 zeigen, ist das Modell Hollands auch für den vertieften Einblick in einen beruflichen Bereich geeignet. Diese Erkenntnis eröffnet neue Möglichkeiten in der Arbeitsmarkt- und Berufsfeldforschung, da so weitere Anforderungsstrukturen einzelner Berufsgruppen mithilfe der Interessensdimensionen erstellt werden können. Im Sinne einer interdisziplinären Weiterentwicklung könnte das dargestellte Vorgehen dieser Arbeit genutzt werden, um für Absolventinnen und Absolventen anderer Studienrichtungen grundlegende Informationen über berufliche Möglichkeiten zu generieren und damit eine kongruente Berufswahl zu ermöglichen. Insbesondere Studierende mit ähnlich heterogenen Berufsfeldern, wie Betriebswirtschaftslehre oder Politikwissenschaft, können von Erkenntnissen beruflicher Umwelten profitieren. Nicht nur in der Erziehungswissenschaft sind das individuelle Interesse, die entsprechenden Fächerkombination und Schwerpunkte grundlegend für eine kongruente und erfolgreiche berufliche Laufbahn.

Durch die qualitative explorative Untersuchung wurde neues Wissen generiert, welches anschließend in weiteren, vor allem repräsentativen Untersuchungen überprüft werden muss. Anhand der qualitativen Interviews wurden fünf Typen erziehungswissenschaftlicher Berufe charakterisiert, die mithilfe repräsentativer Befragungen, zum Beispiel durch eine quantitative Studie auf Grundlage des UST-R oder Explojob verifiziert bzw. auf eine breitere Basis gestellt werden müssen, die wiederum Rückschlüsse auf die Verteilung und Häufigkeit der beruflichen Typen sowie die Struktur der fünf Dimensionen in der Grundgesamtheit zulassen.

Sowohl aus den qualitativen als auch aus den quantitativen Ergebnissen dieser Arbeit zeigt sich zudem, dass die Bedeutung des unternehmerischen Typen in der Erziehungswissenschaft höher liegt, als zu erwarten gewesen wäre. Demnach sollten unternehmerische Anforderungen

im Rahmen von erziehungswissenschaftlichen Berufen in den Fokus genommen werden. Die tatsächlichen Anteile in der beruflichen Tätigkeit wären ein wichtiger Anhaltspunkt für weitere Konsequenzen, die Studieninhalte in der Erziehungswissenschaft angehen. Spielen sie berufsübergreifend eine Rolle, sollten Themen wie Führung und Leitung, Personalmanagement oder Vertriebs- und Verkaufsaktivitäten stärker in das Studium integriert werden. Denn obwohl die Dimension „E“ im Berufsregister sogar als Code für Erziehungswissenschaft enthalten ist, finden sich entsprechende Inhalte im Studium eher in Nebenfächern wie Betriebswirtschaftslehre oder speziellen Schwerpunkten wieder.

In der Fortführung der Ergebnisse dieser Arbeit, könnte außerdem der Frage nachgegangen werden, ob unterschiedliche Studienschwerpunkte erziehungswissenschaftlicher Studiengänge mit unterschiedlichen Auswirkungen auf die Berufswahl bzw. späteren beruflichen Feldern einhergehen? Sind beispielweise Studierende mit einem Schwerpunkt in der Sozialpädagogik nach ihrem Abschluss tatsächlich in einem sozialpädagogischen Berufsfeld tätig? Ausgehend von Schwerpunkten innerhalb generalisierter oder bereits spezialisierter Studiengänge der Erziehungswissenschaft, können die beruflichen Zweige und Möglichkeiten von Absolventinnen und Absolventen ausdifferenziert erfasst werden. Eine solche Systematisierung kann mit Hilfe der Typen Hollands strukturiert und so der Bezug zu persönlichen beruflichen Interessen deutlich gemacht werden. Mögliche Zielgruppen der Befragung könnten Absolventinnen und Absolventen der Erziehungswissenschaft sein, aber auch hier wäre eine Ausweitung der Zielgruppe auf Studiengänge mit ähnlich heterogenen beruflichen Anschlussmöglichkeiten denkbar. Eine quantitative Befragung könnte neben den beruflichen Interessen erfassen, wie zufrieden die Befragten in ihrem Beruf sind. Auch qualitative Interviews, wie zum Beispiel das narrative Interview mit einem Fokus auf die persönliche berufliche Laufbahn, würden eine sinnvolle Ergänzung darstellen. Narrative Interviews geben zusätzlich Hinweise über Aspekte eines Lebenslaufes, die bei der Konstruktion von quantitativen Fragebögen, aufgrund der hohen Heterogenität des Themas, nicht antizipiert werden können. So könnten daneben mögliche Antworten auf eine offene Frage dieser Arbeit gefunden werden, aus welchen Gründen ein Drittel der untersuchten Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler lediglich eine geringe Passung des Interesses mit ihrem Beruf aufweisen.

Das Ziel dieser oder auch weiteren anschließenden Befragungen muss es sein, den Studierenden Informationen zu liefern, welches Studium bzw. welche Haupt-, Neben-, Wahlfächer, Schwerpunkte und ggf. welche Praktika notwendig sind, um den zu ihren Interessen passenden Berufszweig einzuschlagen. Folgeuntersuchungen müssten erfassen, was im Studium gelernt werden muss und wie ein Studierender die Richtung, auch innerhalb eines Studien-

gangs, selbst beeinflussen kann, um die berufliche Richtung entsprechend ihren Interessen zu wählen, um mit der Berufswahl später zufrieden zu sein. So können Universitäten möglicherweise erreichen, dass ein höherer Anteil Studierender das Studium erfolgreich abschließt.

Diese Überlegungen führen zu dem übergeordneten Ziel der Hochschulforschung, „Handlungswissen für die Akteure der Hochschulpolitik und des Hochschulmanagements bereit zu stellen, deren Problemhorizonte zu erweitern und vorwissenschaftliche Meinungen durch wissenschaftlich fundiertes Wissen zu ersetzen.“ (BMBF, 2016). Um diesem Ziel Folge zu tragen, werden im nächsten und letzten Kapitel dieser Arbeit, Implikationen für die Praxis der Hochschulakteure aus den Ergebnissen abgeleitet und dargestellt.

## **7.2 Implikationen für die Hochschulpraxis**

Wer Erziehungswissenschaft studiert und sich mit Menschen außerhalb der Universität über das Studienfach unterhält, kennt, vor allem zu Beginn des Studiums, die Erklärungsnot, welche beruflichen Möglichkeiten für Absolventinnen und Absolventen des Faches offenstehen. „Nein, man werde kein Lehrer“, lautet dabei ein häufiger Hinweis in einer solchen Unterhaltung. Das Lehramtsstudium ist dahingehend ein geeigneter Vergleich zur Erziehungswissenschaft, da die Frage, welchen Beruf man später ausüben wolle, dort kaum eine Rolle zu spielen scheint.

Die Intention der vorliegenden Untersuchung ist nicht zuletzt, die inhaltlichen Vorstellungen vom späteren Beruf und den beruflichen Anforderungen von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern zu konkretisieren.

Folgende Fragen sind daher für Studieninteressierte und für Studienanfängerinnen und -anfänger besonders interessant bzw. relevant:

- 1) Entspricht das Fach Erziehungswissenschaft überhaupt meinen persönlichen beruflichen Interessen? Wenn ja,
- 2) Welche beruflichen Möglichkeiten gibt es mit einem Abschluss im Fach Erziehungswissenschaft auf dem Arbeitsmarkt?
- 3) Welche Qualifikationen muss ich im Laufe des Studiums erwerben, um den für mich passenden Beruf ausüben zu können?

Haben Studierende eine für sie passende Studienfachwahl getroffen, sind sie sich darüber im Klaren, was sie später mit dem Abschluss auf dem Arbeitsmarkt anfangen können und haben zudem eine dieser Vorstellung entsprechende Spezialisierung im Studium gewählt und arbeiten auf dieses Ziel hin, hat das für verschiedene Akteure der Universität große Vorteile. Zunächst für die *Studierenden* selbst, für ihre Motivation, Leistung und Studien-, Arbeits- und

später die Berufszufriedenheit. Als Nächstes für die *Lehrenden*, die folglich motiviertere und zielorientierte Studierende in den Seminaren und Vorlesungen unterrichten. Auch für die *Universitäten* hat eine höhere Zufriedenheit der Studierenden, Auswirkungen in Richtung besserer Studienleistungen, weniger Studienwechsler und Studienabbrecher sowie optimal ausgebildeter Absolventinnen und Absolventen, die eine ihrem Berufswunsch entsprechende Spezialisierung erworben haben. Diese Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger sind gleichermaßen für die zukünftigen *Unternehmen* ein Gewinn, da sie mit passenden Qualifikationen für die entsprechende Umwelt nach dem Studium einen optimalen Einstieg finden.

Sowohl für eine kongruente Studien- und Berufswahl, als auch für die passende Spezialisierung im Studium sind neben der beschriebenen beruflichen Informiertheit über spätere Möglichkeiten auch die Kenntnisse der eigenen berufsbezogenen Interessen und Präferenzen notwendig. Studierende sollten sich daher entweder vor der Studienwahl oder aber spätestens zu Beginn des erziehungswissenschaftlichen Studiums über ihre Interessen im Klaren sein. Ein Berufswahl- und Interessenstest, zum Beispiel der Explorix (Joerin Fux et al., 2012) und/oder eine Studienberatung, kann Aufschluss über die oben zuerst genannte Frage („Entspricht das Fach Erziehungswissenschaft überhaupt meinen persönlichen beruflichen Interessen?“) geben. Für die Verwendung bzw. den Umgang mit dem Berufsregister muss als Schlussfolgerung der Ergebnisse dieser Arbeit festgehalten werden, dass die Codes für die Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik nur für einen Teil der Interessensdimensionen stellvertretend sind. Die Interessen bzw. beruflichen Umwelten sind deutlich vielfältiger, als es sich durch einen Code ausdrücken lässt. Studieninteressierte sollten sich einen Überblick verschaffen, welche beruflichen Bereiche mit einem Studium der Erziehungswissenschaft möglich sind, denn Absolventinnen und Absolventen der Erziehungswissenschaft arbeiten selten unter der Berufsbezeichnung „Erziehungswissenschaft“. Mögliche Berufsbezeichnungen und berufliche Felder wurden in dieser Arbeit exemplarisch aufgezeigt und können mithilfe des Berufsregisters vor Studienbeginn geprüft werden.

Antworten auf die zweite und dritte Frage über berufliche Möglichkeiten und Qualifikationen finden sich daher nicht mehr mithilfe des Berufswahltests, sondern in den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit wieder. Ist klar, dass das Interesse für das Studium der Erziehungswissenschaft vorhanden ist, müssen Antworten auf Fragen wie „Wofür studiere ich das Fach?“, „Welche beruflichen Perspektiven eröffnen sich damit für mich?“ oder auch „Welche Qualifikationen sind dafür wichtig?“ gefunden werden.

Die Studiengänge in der Erziehungswissenschaft sind wie ihr Berufsfeld durch eine Vielfalt an Studienschwerpunkten gekennzeichnet (Kapitel 2.4). Daher ist es besonders wichtig, dass

Studierende der Erziehungswissenschaft Ihre Interessen kennen und die Möglichkeiten der Spezialisierung, auch innerhalb des Faches, für sich erkennen und zu nutzen wissen.

Die Ergebnisse der qualitativen Arbeitgeberbefragung ergaben fünf unterschiedliche Umwelten für erziehungswissenschaftliche Berufe, die mit speziellen Voraussetzungen für die unterschiedlichen Berufsfelder einhergehen. Die Übersicht in Tabelle 7 ist ein erster Entwurf einer Orientierung für Studienanfängerinnen und -anfänger der Erziehungswissenschaft, auf Grundlage der hier vorgestellten Ergebnisse, der mit Daten aus repräsentativen Untersuchungen ergänzt werden könnte. Die Übersicht veranschaulicht beispielhaft für jeden charakterisierten Interessentyp von links nach rechts: a) die jeweils charakterisierte Interessensorientierung, b) einen typischen Beruf (Beispiel) für diesen Interessentyp, c) spezielle Anforderungen, d) relevantes Fachwissen, e) einen dafür empfohlenen Studienschwerpunkt (S)/Nebenfach (NF) und/oder Wahlbereich (WB) und f) Beispiele für Berufsfelder mit ähnlichen Interessen.

Ein typischer Beruf für die intellektuell-forschenden Interessen ist zum Beispiel der eines wissenschaftlichen Mitarbeiters. Spezifische Anforderungen in diesem Beruf sind ein forschender Umgang mit Daten, wissenschaftliches Arbeiten und wissenschaftliches Schreiben. Hinsichtlich des dort geforderten Fachwissens sind besonders die empirischen Forschungsmethoden, spezielle Software wie MAXQDA, SPSS und auch Englischkenntnisse von Vorteil. Daraus folgend sollten Studienanfängerinnen und Studienanfänger den Studienschwerpunkt der (empirischen) Bildungsforschung (sofern vorhanden) und wenn möglich Nebenfächer wie Psychologie oder Soziologie wählen, da in diesen Bereichen besonderer Wert auf die Ausbildung von Forschungsmethoden gelegt sowie inhaltlich angrenzende Forschungsthemen und Theorien behandelt werden.

In den Ergebnissen der quantitativen Untersuchung konnte zudem das Vorhandensein des praktisch-technischen Typus als persönliches Interesse nachgewiesen werden. Es bleibt die Frage offen, ob es eine entsprechende Umwelt erziehungswissenschaftlicher Berufe dafür gibt.

Tabelle 7: Orientierung für Studienanfängerinnen und -anfänger der Erziehungswissenschaft (Entwurf)

Interesse	Typischer Beruf (Beispiel)	Spezielle Anforderungen	Relevantes Fachwissen	Studienschwerpunkt (S) / Nebenfach (NF) / Wahlbereich (WB)	Berufsfelder mit ähnlichen Interessen
<b>I</b> ( <b>intellektuell-</b> <b>forschend</b> )	Wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in	Forschender Umgang mit Daten; wissenschaftliches Arbeiten, wis- senschaftliches Schreiben	empirische Forschungsmetho- den; spezielle Software wie MAXQDA; SPSS; Englisch- kenntnisse	S: (empirische) Bil- dungsforschung; NF/WB: Psychologie, Soziologie (For- schungsmethoden)	wissenschaftliche Dienstleistung (Forschungseinrich- tung, Behörde)
<b>A</b> ( <b>künstlerisch-</b> <b>sprachlich</b> )	Museums- pädagoge/in	Entwicklung und Durchführung von Angeboten (Führungen, Workshops), Gruppen führen und Wissen vermitteln; Kreativität	ethnologisches und archäologi- sches Fachwissen sowie Mehr- sprachigkeit	NF/WB: Ethnologie, Sprachen	Theaterpädagogik
<b>S</b> ( <b>sozial</b> )	Sozialpädagogische Kinder- und Familienhilfe	Unterstützung und Begleitung von Familien und jungen Menschen, die Hilfe benötigen. Umgang mit Menschen in schwie- rigen Lebenslagen, Wertefreiheit	entwicklungspsychologisches und pädagogisches Fachwissen (beispielsweise Entwicklung eines Kindes, psychische Er- krankungen )	S: Sozialpädagogik / Kinder- und Jugendbil- dung; NF: Psychologie	Kinder- und Jugendbe- treuung
<b>E</b> ( <b>unternehme-</b> <b>risch</b> )	Personalreferent/-in	Personalbeschaffung, -betreuung, -entwicklung, Beratung von Füh- rungskräften in Personalange- legenheiten, Führen von Verhand- lungen; Gesprächsführungskompe- tenz, Pragmatismus; Dienstleis- tungs- und Unternehmensorientie- rung	Kenntnisse über Personalent- wicklung, Arbeitsrecht, Bera- tungsmethoden, Englisch- kenntnisse	S: Erwachsenen- und Weiterbildung; NF/WB: BWL, Jura (Arbeitsrecht)	Regionalleitung Kita, Teamleitungen in so- zialen Dienstleistungen
<b>C</b> ( <b>verwaltend-</b> <b>ordnend</b> )	Referent/in (Verwaltung)	Verwaltungstätigkeiten (Finanz- mittel verwalten, rechnerische Tätigkeiten), Dokumente und Da- ten kontrollieren und überprüfen; Serviceorientierung und Loyalität	EDV und juristische Kenntnise- se; Wissen über spezielle Sys- teme oder Vorgaben	NF/WB: BWL, Jura, Informatik (für Soft- ware/EDV-Kenntnisse)	nicht vorhanden

Aus den von den Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern genannten Anforderungen konnten neben den spezifischen auch berufsübergreifende Merkmale identifiziert werden. Diese übergreifenden Anforderungen sind gleichzeitig die Stärken der Absolventinnen und Absolventen der Erziehungswissenschaft, die sie auf dem Arbeitsmarkt gegenüber anderen Berufsgruppen besonders auszeichnen.

*Übergreifende Anforderungen an Studierende bzw. Studieninhalte der Erziehungswissenschaft*<sup>31</sup>:

- Als Erziehungswissenschaftlerin und Erziehungswissenschaftler ist es besonders wichtig, dass sie mit einer *Freude am Umgang mit Menschen* als eine Grundvoraussetzung diese soziale Laufbahn einschlagen. Der Umgang mit Menschen spielt, implizit oder explizit, in jedem der beschriebenen Berufe eine Rolle.
- Damit einhergehend sollten Studierende während des Studiums an ihrer *Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit* arbeiten. Diese Merkmale sind berufsübergreifend und als besonders bedeutsam gekennzeichnet und sollten daher Thema im erziehungswissenschaftlichen Studium sein.
- Gleichermäßen wurden der *Umgang mit schwierigen Personen oder Situationen* oder auch die eigene *Konfliktfähigkeit* sowie
- *Empathie* in vielen sozialen Berufen als relevant genannt.
- Als eine Selbstverständlichkeit, aber auch bedeutsame Voraussetzung sehen Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber das *erziehungswissenschaftliche und psychologische Fachwissen*.
- Einhergehend mit dem häufigen Umgang mit Menschen sind über mehrere Berufe hinweg *beratende Tätigkeiten* zentral für die Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt. Die Kenntnisse über Beratung und Beratungsmethoden als Studieninhalte sollten daher überdacht werden.
- Einige der erziehungswissenschaftlichen Berufe setzten sowohl eine *Dienstleistungs-* als auch eine *Unternehmensorientierung* voraus, die Studierende während ihres Studiums entwickeln sollten.
- Auch das Konzept des lebenslangen Lernens betrifft die berufliche Laufbahn von Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern. Nach dem Studium müssen sie *Lernbereitschaft* zeigen.

---

<sup>31</sup> siehe auch Ergebnisse des Projektes KomPaed (Schwippert & Prinz, 2016, Schlussbericht), zitierfähiger Artikel in Vorbereitung.

- Ratsam ist zudem, sich stetig mit den *neuen Medien und EDV-Systemen* auseinanderzusetzen, die sie in vielen Berufen begleiten werden,
- genauso wie die *Organisationsfähigkeit*, die übergreifend von Absolventinnen und Absolventen gefordert sein kann.

Wer sich für einen sozialen Beruf mit verschiedenen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten interessiert, liegt mit einem Studium der Erziehungswissenschaft richtig. Ein Abschluss in diesem Fach qualifiziert nicht für einen einzigen, spezifischen Beruf. Daher ist es besonders wichtig, das Fach aus persönlichem Interesse zu studieren und sich frühzeitig mit beruflichen Möglichkeiten und dafür relevanten Qualifikationen auseinanderzusetzen, um sich diese im Studium anzueignen. Aus diesem Prozess lassen sich auch für die Akteure der Hochschulen Entwicklungsperspektiven ableiten, die gleichermaßen überprüfen müssen, für welche Berufe Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler qualifiziert werden sollten. Eine Verknüpfung dieser beiden Perspektiven bietet den Studierenden die Möglichkeit, die für sie passende berufliche Richtung und eine erfolgreiche berufliche Laufbahn einzuschlagen.

## Literaturverzeichnis

- Abel, J. (1996). Studienbedingungen, Studieninteresse und Interessenstruktur bei Studierenden für Lehrämter der Primarstufe und Sekundarstufe II. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Ergebnisse quantitativer und qualitativer Empirischer Pädagogischer Forschung* (S. 1–16). Münster: Waxmann Verlag.
- Abel, J. (1997). Studieninteresse und Interessenstruktur von Lehramtsstudierenden. In M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*. (S. 273–285). Opladen: Leske+Budrich.
- Abel, J. (1998). Auswirkungen von Studien- und Berufsperspektiven auf das Studieninteresse. In J. Abel & C. Tarnai (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessensforschung in Studium und Beruf* (S. 11–28). Münster: Waxmann.
- Abel, J. (2004). Zusammenhang zwischen Interessenorientierungen und Studieninteresse in verschiedenen Studienfächern. *Empirische Pädagogik 2004*, 18 (4), 460–482.
- Abel, J. (2008). Der AIST als Evaluationsinstrument zur Erfassung des Berufs- und Wissenschaftsbezugs von Lehramtsstudierenden im projekt GLANZ. In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 173–187). Münster: Waxmann.
- Abel, J. (2011). Differentielle Entwicklung von Interessen bei Lehramtsstudierenden für das Grundschullehramt. In C. Tarnai (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Forschung in Diskurs und Empirie* (S. 103–117). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Abel, J. & Tarnai, C. (1998). *Pädagogisch-psychologische Interessensforschung in Studium und Beruf* Münster: Waxmann.
- Allmendinger, J., Kleinert, C., Antoni, M., Christoph, B., Drasch, K., Janik, F., Leuze, K., Matthes, B., Pollak, R. & Ruland, M. (2011). Adult education and lifelong learning. In H.-P. Blossfeld, H.-G. Roßbach & J. von Maurice (Hrsg.), *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)* (S. 283–299). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bergmann, C. (1998). Bedingungen und Auswirkungen einer interessenentsprechenden Studienwahl. In J. Abel & C. Tarnai (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessensforschung in Studium und Beruf* (S. 29–43). Münster: Waxmann Verlag.
- Bergmann, C. (2007a). Berufliche Interessen und Berufswahl. In H. Schuler & K. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 413–421). Göttingen: Hogrefe.
- Bergmann, C. (2007b). Berufswahl. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie Grundlagen und Personalpsychologie* (S. 343–382). Göttingen: Hogrefe.
- Bergmann, C. (2011). Einflussfaktoren auf die Berufswahl aus berufspsychologischer Sicht. Ausgewählte Erklärungsansätze am Beispiel von Studienberatungstests. In M. Hammerer, E. Kanelutti & I. Melter (Hrsg.), *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis* (S. 105–110). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bergmann, C. & Eder, F. (1992). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (AIST), Umwelt-Struktur-Test (UST)*. Weinheim: Beltz-Test.
- Bergmann, C. & Eder, F. (1994). Wer interessiert sich für ein Lehramtsstudium? Leistungsmerkmale, Interessen und schulische Erfahrungen von Schülern, die einmal Lehrer werden wollen. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S. 47–63). Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag.

- Bergmann, C. & Eder, F. (1995). Beruf und Berufsberatung. In L. von Rosenstiel, C. Hockel & W. Molt (Hrsg.), *Handbuch der angewandten Psychologie* (S. 1–15). Landsberg/Lech: Ecomed.
- Bergmann, C. & Eder, F. (2005). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (AIST-R) mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Bergmann, C. & Eder, F. (2010). Berufs- und Laufbahnberatung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 54–60). Weinheim: Beltz.
- Bergmann, C. & Eder, F. (2015). Berufliche Interessen und berufliche Wertorientierungen von Lehramtstudierenden. In C. Tarnai & F. G. Hartmann (Hrsg.), *Berufliche Interessen. Beiträge zur Theorie von J.L.Holland* (S. 143–161). Münster: Waxman Verlag GmbH.
- Beruf. (2016). In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 11.05.2016, von <https://portal.hogrefe.com/dorsch/beruf/>.
- Blickle, G. (2014). Berufswahl und berufliche Entwicklung. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (3., vollständig überarbeitete Aufl.) (S. 185–206). Berlin: Springer.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & von Maurice, J. (2011). Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 14*.
- Blossfeld, H.-P., von Maurice, J. & Schneider, T. (2011). *Grundidee, Konzeption und Design des Nationalen Bildungspanels für Deutschland* (NEPS Working Paper No. 1). Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Nationales Bildungspanel.
- Bortz, J. & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl.). Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Berlin-Heidelberg: Springer.
- Briedis, K. (2007). *Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005*. Hannover: HIS Hochschul-Informationen-System GmbH.
- Brown, D. & Brooks, L. (1994). *Karriere-Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bührmann, T. (2007). Berufseinstieg von Erziehungswissenschaftler/-innen. Übergänge gestalten und stützen statt zusatzqualifizieren. *Der pädagogische Blick*, 15 (1), 4–19.
- Bundesagentur für Arbeit. (2011). *Klassifikation der Berufe 2010 – Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesagentur für Arbeit. (2015). *Gute Bildung - gute Chancen, Der Arbeitsmarkt für Akademikerinnen und Akademiker in Deutschland*. Nürnberg.
- Bundesagentur für Arbeit. (2016). *BERUFENET*. Zugriff am 15.02.2016 <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2016). *Der BMBF-Förderschwerpunkt "Hochschulforschung"*. Zugriff am 15.10.2016 <http://www.hochschulforschung-bmbf.de/1256.php>
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five FAcator Inventory (NEO-FFI)*. Professional manual. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T., McCrae, R. R. & Holland, J. L. (1984). Personality and Vocational Interests in an Adult Sample. *Journal of Applied Pdychology*, 69 (3), 390–400.
- Eder, F. (1988). Die Auswirkungen von Person-Umwelt-Kongruenz bei Schülern: Eine Überprüfung des Modells von J. L.Holland. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2 (4), 259–270.

- Eder, F. (1990). Schulische Umwelt-Typen und ihr Einfluss auf das Klima in Schulklassen. Eine Anwendung des Person-Umwelt-Modells von Holland. *Empirische Pädagogik*, 4 (2), 165–189.
- Eder, F. & Bergmann, C. (1988). Der Person-Umwelt-Struktur-Test. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 35, 299–309.
- Eder, F. & Bergmann, C. (2015). Das Person-Umwelt-Modell von J.L.Holland. In C. Tarnai & F. G. Hartmann (Hrsg.), *Berufliche Interessen. Beiträge zur Theorie von J.L.Holland* (S. 11–30). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Erpenbeck, J. & Hasebrook, J. (2011). Sind Kompetenzen Persönlichkeitseigenschaften? In W. G. Faix & M. Auer (Hrsg.), *Kompetenz. Persönlichkeit. Bildung* (S. 227–260). Stuttgart: Steinbeis-Edition.
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. (5. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Förster, F. (2008). *Personale Voraussetzungen von Grundschullehrerstudierenden. Eine Untersuchung zur prognostischen Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen für den Studien- und Berufserfolg*. Münster: Waxmann.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewparaxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete. Aufl.) (S. 437–455). Weinheim: Juventa.
- Fuchs, K. (2003). Wissen und Tun. Tätigkeitsprofile und berufsrelevante Kenntnisse. In H.-H. Krüger, T. Rauschenbach, K. Fuchs, C. Grunert, A. Huber, B. Kleifgen, P. Rostampour, C. Seeling & I. Züchner (Hrsg.), *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001*. (S. 185–204). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Giesecke, H. (2003). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlf, C., Gröschner, A. & Ziegelbauer, S. (2012). Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung - eine Einführung in die Thematik. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 7–13). Münster: Waxmann.
- Glaser, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Gottfredson, G. D. & Holland, J. L. (1991). *Position classification inventory (PCI): Professional manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Gottfredson, G. D. & Holland, J. L. (1996). *Dictionary of Holland occupational codes* (3. Aufl.). Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Greif, S. (2016a). Arbeit. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 11.05.2016, von <https://portal.hogrefe.com/dorsch/arbeit/>.
- Greif, S. (2016b). Arbeitstätigkeit. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 11.05.2016, von <https://portal.hogrefe.com/dorsch/arbeitsstaetigkeit/>.
- Greif, S. (2016c). Aufgabe. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 11.05.2016, von <https://portal.hogrefe.com/dorsch/aufgabe/>.
- Groß, M. (2006). *Pädagogik als persönliche und berufliche Perspektive: Subjektive Lernbegründungen zu Beginn sowie Lern- und Bildungsprozesse im Verlauf eines Studiums der Pädagogik. Eine qualitative Studie*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Grunert, C. & Krüger, H.-H. (2003). Entgrenzung des Pädagogischen. Theoretische Diskurse und empirische Trends. In H.-H. Krüger, T. Rauschenbach, K. Fuchs, C. Grunert, A. Huber, B. Kleifgen, P. Rostampour, C. Seeling & I. Züchner (Hrsg.), *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001*. (S. 281–297). Weinheim und München: Juventa Verlag.

- Grunert, C. & Krüger, H.-H. (2004). Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit - Mythos oder Realität? Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 309–325.
- Grunert, C., Ludwig, K., Radhoff, M. & Ruberg, C. (2016). Studiengänge und Standorte. In H.-C. Koller, H. Faulstich-Wieland, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016* (S. 19–69). Opladen: Barbara Budrich.
- Grunert, C. & Seeling, C. (2003). Das Studium. Motive – Verläufe – Zufriedenheit. In H.-H. Krüger, T. Rauschenbach, K. Fuchs, C. Grunert, A. Huber, B. Kleifgen, P. Rostampour, C. Seeling & I. Züchner (Hrsg.), *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001* (S. 39–58). Weinheim: Juventa Verlag.
- Gudjons, H. (2012). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch* (11., grundlegend überarbeitete. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden* (S. 15–25). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 128–143). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Hartmann, F. G., Ramsauer, K. & Tarnai, C. (2015). Literatur zur Theorie von Holland im deutschsprachigen Raum. In C. Tarnai & F. G. Hartmann (Hrsg.), *Berufliche Interessen. Beiträge zur Theorie von J.L.Holland* (S. 223–246). Münster: Waxman Verlag GmbH.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzberg, P. Y. & Roth, M. (2014). *Persönlichkeitspsychologie*. Wiesbaden: Springer.
- Hirschi, A. (2013). Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Lehr- und Arbeitsbuch zur Studien- und Berufsorientierung* (S. 27–41). Münster: Waxmann Verlag.
- Holland, J. L. (1958). A personality inventory employing occupational titles. *Journal of Applied Psychology*, 42, 336–342.
- Holland, J. L. (1971). *The Self-Directed Search (SDS)*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1975). *Manual for the Vocational Preference Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Holland, J. L. (1985a). *The Self-Directed Search. Professional Manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1985b). *Vocational Preference Inventory (VPI): Manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology. What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51 (4), 397–406.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments* (3. Aufl.). Odessa Florida: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L., Powell, A. & Fritzsche, B. (1994). *The Self-Directed Search (SDS) Professional User's Guide*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Huber, A. (2004). Berufskarrieren im Kohortenvergleich. Diplom-PädagogInnen drei, zehn und zwanzig Jahre nach dem Examen. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven*. (S. 175–202). Wiesbaden: V.S. Verlag für Sozialwissenschaften.

- Joerin Fux, S. (2005). *Persönlichkeit und Berufstätigkeit. Theorie und Instrumente von John Holland im deutschsprachigen Raum*. Göttingen: Cuviller.
- Joerin Fux, S. & Stoll, F. (2006). *EXPLOJOB- Das Werkzeug zur Beschreibung von Berufsanforderungen und -tätigkeiten. Deutschsprachige Adaption und Weiterentwicklung des Position Classification Inventory™ (PCI) nach G.D. Gottfredson und J.L. Holland*. Bern: Huber.
- Joerin Fux, S., Stoll, F., Bergmann, C., Eder, F. & Hell, B. (2012). *EXPLORIX®. Das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung. Deutschsprachige Adaption und Weiterentwicklung des Self-Directed Search® (SDS) nach John L. Holland*. (4., vollständig überarbeitete. Aufl.). Bern: Huber.
- Joerin, S., Stoll, F., Bergmann, C. & Eder, F. (2003). *EXPLORIX – das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung*. Bern: Huber.
- Kaminski, G. (2016). Tätigkeit. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 11.05.2016, von <https://portal.hogrefe.com/dorsch/taetigkeit/>.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kerst, C., Rauschenbach, T., Weishaupt, H., Wolter, A. & Züchner, I. (2008). Studienabschlüsse und Arbeitsmarkt. In K.-J. Tillmann, T. Rauschenbach, R. Tippelt & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2008* (S. 59–86). Opladen: Barbara Budrich.
- Kerst, C., Rauschenbach, T., Wolter, A. & Züchner, I. (2008). Studierende. In K.-J. Tillmann, T. Rauschenbach, R. Tippelt & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2008* (S. 41–58). Opladen: Barbara Budrich.
- Kerst, C., Wolter, A. & Züchner, I. (2016). Studienabschlüsse und Arbeitsmarkt. In H.-C. Koller, H. Faulstich-Wieland, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016* (S. 99–134). Opladen: Barbara Budrich.
- Kessl, F. (2016). *Was fängt man damit an?* Zugriff am 1.4.2016 <http://www.studium.org/erziehungswissenschaft/fragen/was-faengt-man-damit-an>
- Kleifgen, B. & Züchner, I. (2003). Das Ende der Beiseidenheit? Zur aktuellen Arbeitsmarktsituation der Diplom-PädagogInnen. In H.-H. Krüger, T. Rauschenbach & u.a. (Hrsg.), *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001*. (S. 71–89). Weinheim und München: Juventa.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (8), 11–29.
- Klieme, E., Maag-Merki, K. & Hartig, J. (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik* (S. 5–15). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kluge, S. (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 1 (1).
- Koller, H.-C., Faulstich-Wieland, H., Weishaupt, H. & Züchner, I. (2016). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016* (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)). Opladen: Barbara Budrich.
- Koller, H.-C., Hascher, T. & Zeuner, C. (2016). Erfolge und Entwicklungsaufgaben der Erziehungswissenschaft 2016. In H.-C. Koller, H. Faulstich-Wieland, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft* (S. 9–17). Opladen: Barbara Budrich.
- Koring, B. (1992). Grundformen pädagogischer Tätigkeit und die Frage nach der pädagogischen Kompetenz. In B. Koring (Hrsg.), *Grundprobleme pädagogischer*

- Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende.* (S. 59–70). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, Julius.
- Krapp, A. (1992a). Das Interessenskonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenshandlungen und des individuellen Interesses aus Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessensforschung* (S. 297–329). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (1992b). Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessensforschung* (S. 9–52). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (2010). Interesse. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl.) (S. 311–323). Weinheim: Beltz.
- Krapp, A. (2015). Interesse, individuelles. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch-Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 27.05.2015, von <https://portal.hogrefe.com/dorsch/interesse-individuelles/>.
- Krüger, H.-H. & Rauschenbach, T. (2003). Diplom-Pädagogen in Deutschland. Eine einleitende Skizze. In H.-H. Krüger, T. Rauschenbach, K. Fuchs, C. Grunert, A. Huber, B. Kleifgen, P. Rostampour, C. Seeling & I. Züchner (Hrsg.), *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001* (S. 9–22). Weinheim: Juventa Verlag.
- Krüger, H.-H. & Rauschenbach, T. (2004a). Pädagogen in Studium und Beruf – eine einleitende Skizze. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven* (S. 9–30). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, H.-H. & Rauschenbach, T. (2004b). *Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, H.-H., Rauschenbach, T., Fuchs, K., Grunert, C., Huber, A., Kleifgen, B., Rostampour, P., Seeling, C. & Züchner, I. (Hrsg.). (2003). *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Langer, A. (2010). Transkribieren- Grundlagen und Regeln. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 515–526). Weinheim: Juventa.
- Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (2015). *Startkohorte 6: Erwachsene (SC6). Studienübersicht*. Bamberg.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalysen. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meuserl, M. & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (2. . Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Middendorff, E., Ortenburger, A., Wolter, A. & Züchner, I. (2016). Studierende. In H.-C. Koller, H. Faulstich-Wieland, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016* (S. 71–98). Opladen: Barbara Budrich.

- Nagy, G. (2006). *Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen: Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium*. Freie Universität Berlin, Berlin.
- Nagy, G., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2010). The structure of vocational interests in Germany: Different methodologies, different conclusions. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 153–169.
- Nerdinger, F. W. (2014). Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (3., vollständig überarbeitete. Aufl.) (S. 419–440). Berlin: Springer.
- Pfuhl, N. (2010). *Untersuchung zur Bestimmung von typischen Merkmalen des Image von Studienfächern*. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M. (1988). *Die Wirkungsweise von Interesse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Prinz, D., Pfeiffer, J. & Schwippert, K. (2016). Umsetzung von Forschungsstandards in Mixed-Methods-Designs. Ein Beispiel aus der Untersuchung von tätigkeitsbezogenen Kompetenzen in pädagogischen Handlungsfeldern (KomPaed). In D. Prinz & K. Schwippert (Hrsg.), *Der Forschung – Der Lehre – Der Bildung. Aktuelle Entwicklungen der Empirischen Bildungsforschung* (S. 167–178). Münster: Waxmann.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.
- Rädiker, S. (2011). Thema "Text retrieval / Intercoderreliabilität" im Diskussionsforum der Software MAXQDA. Zugriff am 20.01.2015  
<http://www.maxqda.de/support/forum/viewtopic.php?f=6&t=536>
- Rauschenbach, T. & Züchner, I. (2012). Soziale Berufe. In W. Thole, D. Höblich & S. Ahmed (Hrsg.), *Taschenwörterbuch Soziale Arbeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rehn, T., Brandt, G., Fabian, G. & Briedis, K. (2011). *Hochschulabschlüsse im Umbruch. Studium und Übergang von Absolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrgangs 2009*. Hannover: HIS Hochschul-Informationen-System GmbH.
- Reinders, H. (2012). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. (2., aktualisierte. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.
- Rheinberg, F. (2010). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl.) (S. 331–354). Berlin: Springer.
- Rolfs, H. (2001). *Berufliche Interessen. Die Passung zwischen Person und Umwelt in Beruf und Studium*. Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe.
- Rolfs, H. & Schuler, H. (2002). Lernstrategien im Studium als Korrelat beruflicher Interessenkongruenz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49 (4), 250–262.
- Rostampour, P. & Lembert, A. (2003). Berufserfolg. Objektive und subjektive Dimensionen. In H.-H. Krüger, T. Rauschenbach, K. Fuchs, C. Grunert, A. Huber, B. Kleifgen, P. Rostampour, C. Seeling & I. Züchner (Hrsg.), *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001* (S. 163–184). Weinheim: Juventa Verlag.
- Schaeper, H. & Briedis, K. (2004). *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform*. Hannover.
- Schaper, N. (2007). Persönliche Verhaltens- und Leistungsdisposition. In H. Schuler & K. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 219–229). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, H., Prenzel, M., Krapp, A., Heiland, A. & Kasten, H. (1983). *Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses*. München: Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.

- Schiefele, U. & Köller, O. (2010). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 336–344). Weinheim: Beltz.
- Schmitt, M. & Altstötter-Gleich, C. (2010). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 15 (1).
- Schütz, J. (2009). *Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsbereichsübergreifende Studie*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schützenmeister, J. (2008). *Pädagogische Berufe. Ein Modell zu ihrer systematischen Analyse und zur Berufsorientierung im pädagogischen Beschäftigungssektor*. Hamburg Dr. Kovac.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (S. 1–65). San Diego: Academic Press.
- Schwippert, K., Braun, E., Prinz, D., Schaeper, H., Fickermann, D., Pfeiffer, J. & Brachem, J.-C. (2014). KomPaed – Tätigkeitsbezogene Kompetenzen in pädagogischen Handlungsfeldern. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (1), 72–84.
- Schwippert, K. & Prinz, D. (2016). Schlussbericht. Verbund: KomPaed – Tätigkeitsbezogene Kompetenzen in pädagogischen Handlungsfeldern. Arbeitspaket 1: Berufsfeldbefragung: Universität Hamburg.
- Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E., Günthner, S., Meier, C., Quasthoff, U., Schlobinski, P. & Uhmman, S. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte*, 173, 91–122.
- Six, B. & Felfe, J. (2004). Einstellungen und Werthaltungen im organisationalen Kontext. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie - Grundlagen und Personalpsychologie* (S. 597–672). Göttingen: Hogrefe.
- Statistisches Bundesamt. (2007). *Klassifikation der Wirtschaftszweige, Ausgabe 2008 (WZ 2008)*. Wiesbaden.
- Steinke, I. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (8. Aufl.) (S. 319–331). Reinbek: Rowohlt.
- Stemmler, G., Hagemann, D., Amelang, M. & Bartussek, D. (2011). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (7. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Strack, M., Gennerich, C. & Hopf, N. (2008). Warum Werte? In E. H. Witte (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Werte* (S. 90–130). Lengerich: Pabst Science.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185–190.
- Super, D. E. (1954). Career patterns as basis for vocational counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 1, 12–20.
- Tarelli, I., Wendt, H. & Willems, A. S. (2013). Interessenbezüge von Grundschulkindern - Eine inhaltsanalytische Auswertung von Kindertexten aus IGLU 2001. In K. Schwippert, M. Bensen & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven* (S. 71–90). Münster: Waxmann.
- Tarnai, C. (2004). Zusammenhang von Interesse und Studium nach der Theorie von Holland: Überprüfung der Kongruenzhypothese für die Studienfächer der Universität der Bundeswehr München. *Empirische Pädagogik 2004*, 18 (4), 483–513.
- Tarnai, C. & Hartmann, F. G. (Hrsg.). (2015). *Berufliche Interessen. Beiträge zur Theorie von J. L. Holland*. Münster: Waxmann.
- Tarnai, C. & Pfuhl, N. (2013). Pädagogik im Netz von Studienfächern. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fächer aus der Perspektive Studierender. In N. McElvany & H. G.

- Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven* (S. 267–289). Münster: Waxmann.
- Tillmann, K.-J., Rauschenbach, T., Tippelt, R. & Weishaupt, H. (2008). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2008* (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)). Opladen: Barbara Budrich.
- Todt, E. (1978). *Das Interesse: empirische Untersuchungen zu einem Motivationskonzept*. Bern: Huber.
- Todt, E. (1995). Entwicklung des Interesses. In H. Hetzer, E. Todt & I. Seiffge-Krenke (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. (S. 213–264). Heidelberg: Quelle und Meyer.
- VERBI Software (Hrsg.). (2013). *MAXQDA 11. The art of data analysis. Referenzhandbuch*. Berlin: VERBI Software. Consult. Sozialforschung. GmbH.
- VERBI Software (Hrsg.). (2015). *MAXQDA 12. The art of data analysis. Referenzhandbuch*. Berlin: VERBI Software. Consult. Sozialforschung. GmbH.
- Volmer, J., Spurk, D. & Abele, A. E. (2013). Ansätze der Berufslaufbahnforschung in dynamischen Arbeitsumwelten. In J.-P. Phal & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufsforschung* (S. 418–424). Gütersloh: Bertelsmann.
- Volodina, A., Nagy, G. & Köller, O. (2015). Success in the first phase of the vocational career: The role of cognitive and scholastic abilities, personality factors, and vocational interests. *Journal of Vocational Behavior*, *91*, 11–22.
- Weinert, A. (2004). *Organisations- und Personalpsychologie* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Weinert, F. (1999). *Definition and selection of competencies. Concepts of competence*. Max Plack Institute for Psychological Research, Munich.
- Weinert, F. (2001a). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45–65). Seattle: Hogrefe&Huber.
- Weinert, F. (2001b). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Westermann, R. (2010). Studienzufriedenheit. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 829–836). Weinheim: Beltz.
- Wischmeier, I. (2005). Eine Analyse von Stellenanzeigen aus dem pädagogisch-sozialen Arbeitsmarktsegment. *Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, *19* (4), 395–414.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, *1* (1).
- Züchner, I. (2003). Die Teilarbeitsmärkte. Zur Binnenlogik von Arbeitsbereichen. In H.-H. Krüger, T. Rauschenbach, K. Fuchs, C. Grunert, A. Huber, B. Kleifgen, P. Rostampour, C. Seeling & I. Züchner (Hrsg.), *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001* (S. 91–112). Weinheim: Juventa Verlag.

## **Anhang**

- A) Tabellen und Abbildungen
- B) Leitfaden „KomPaed“ (letzter Stand vom 21.01.2013)
- C) Kurzfragebogen zur Erfassung von Hintergrundmerkmalen
- D) Kodierleitfaden Arbeitsumwelten erziehungswissenschaftlicher Berufe

## A) Tabellen und Abbildungen

( )	Unverständliche Passage; die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer
(schwer zu verstehen)	Unsichere Transkription; vermutete Äußerung in der Klammer
(.)	Sehr kurze Pause
(3)	Pause in Sekunden
LAUT	Laut gesprochen
‘leise`	Leise gesprochen
<u>betont</u>	Betont gesprochen
gedehnt	Gedehnt gesprochen
((lacht))	Para- oder nonverbaler Akt, steht vor der entsprechenden Stelle
Da sagt der: „Komm her“	Zitat innerhalb der Rede
gegan-	Wortabbruch
[	Überlappung von Redebeiträgen bzw. direkter Redeanschluss, wird hervorgehoben, in dem genau an der Stelle weitergeschrieben wird
<i>[Interviewpartner scheint sehr aufgewühlt]</i>	Anmerkung der Transkribierenden

Abbildung 4.5: Verwendete Transkriptionssymbolik (Langer 2010, S. 523)

Tabelle 4.6: Eingesetzte Items der Interessensorientierungen in NEPS, SC6 (Version 5.1.0)

<b>Interessensorientierung</b>	<b>Frage: „Bitte sagen Sie mir für jede dieser Tätigkeiten, ob Sie diese sehr, ziemlich, etwas, wenig oder sehr wenig interessiert.“</b>
Praktisch-technisch	...etwas aufbauen oder zusammensetzen
	...etwas nach einem Plan oder nach einer Skizze anfertigen
	...Metall/Holz bearbeiten, etwas aus Metall/Holz herstellen
Intellektuell-forschend	...etwas genau beobachten und analysieren
	...in einem Versuchslabor Experimente durchführen
	...etwas durch ein Mikroskop betrachten
Künstlerisch-sprachlich	...Bilder zeichnen
	...etwas nach künstlerischen Gesichtspunkten gestalten
	...Dichtung/Literatur lesen und interpretieren
Sozial	...sich für die Anliegen anderer einsetzen
	...kranken Menschen helfen
	...hilfsbedürftige Kinder oder Erwachsene betreuen
Unternehmerisch	...mit anderen Menschen verhandeln
	...für eine Sache in der Öffentlichkeit auftreten
	...anderen sagen, was sie machen sollen
Konventionell	...über etwas Aufzeichnungen oder Listen führen
	...Dinge zählen und sortieren
	...die Einhaltung von Richtlinien überwachen

Tabelle 5.9: Wirtschaftsbereiche der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler

<b>Wirtschaftsbereich</b>	<b>Häufigkeit</b>	<b>Prozent</b>
Erziehung und Unterricht	33	22,4
Gesundheitswesen	15	10,2
Sozialwesen (ohne Heime)	15	10,2
Interessenvertretungen sowie kirchliche und sonstige religiöse Vereinigungen (ohne Sozialwesen und Sport)	8	5,4
Gastronomie	7	4,8
Werbung und Marktforschung	7	4,8
Dienstleistung, ohne nähere Branchenangabe	7	4,8
Einzelhandel (ohne Handel mit Kraftfahrzeugen)	6	4,1
Öffentliche Verwaltung, Verteidigung; Sozialversicherung	6	4,1
Medien	5	3,4
Verwaltung und Führung von Unternehmen und Betrieben; Unternehmensberatung	5	3,4
Verlagswesen	4	2,7
Herstellung von pharmazeutischen Erzeugnissen	3	2
Herstellung von Kraftwagen und Kraftwagenteilen	3	2
Erbringung von Dienstleistungen des Sports, der Unterhaltung und der Erholung	3	2
Sonstiger Fahrzeugbau	2	1,4
Forschung und Entwicklung	2	1,4
Herstellung von Nahrungs- und Futtermitteln	1	0,7
Herstellung von Gummi- und Kunststoffwaren	1	0,7
Metallerzeugung und -bearbeitung	1	0,7
Herstellung von Metallerzeugnissen	1	0,7
Maschinenbau	1	0,7
Handwerk, ohne nähere Branchenangabe	1	0,7
Großhandel (ohne Handel mit Kraftfahrzeugen)	1	0,7
Landverkehr und Transport in Rohrfernleitungen	1	0,7
Post-, Kurier- und Expressdienste	1	0,7
Beherbergung	1	0,7
Vermittlung und Überlassung von Arbeitskräften	1	0,7

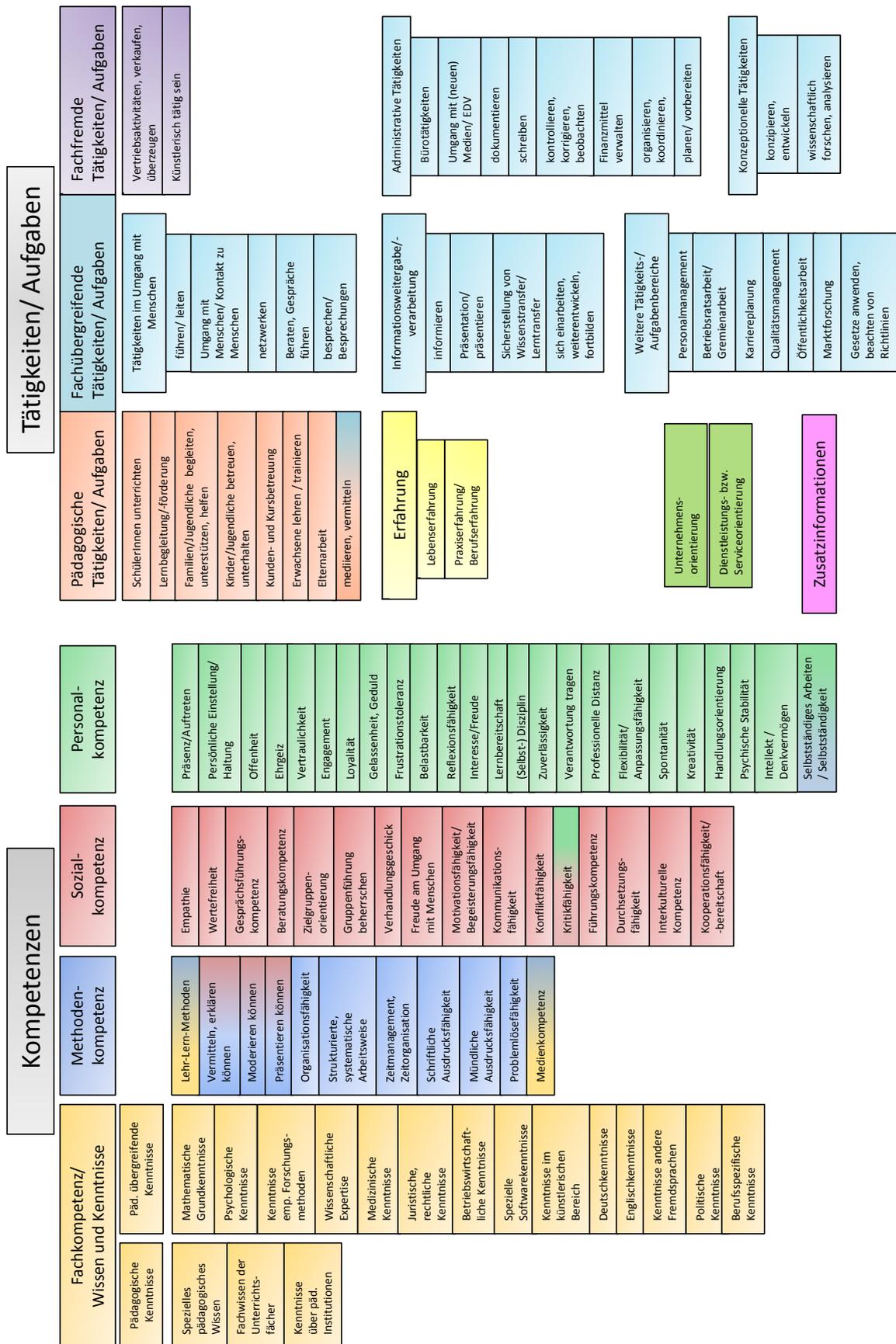


Abbildung 6.1: Qualitatives Kompetenz- und Tätigkeitsmodell für erziehungswissenschaftliche Berufe aus KomPaed

## B) Leitfaden „KomPaed“ (letzter Stand vom 21.01.2013)

### Warm up

- Als Einstieg möchte ich Sie bitten den groben Aufbau bzw. die Struktur des Unternehmens zu beschreiben.
- Es soll ja um Mitarbeiter gehen, die Erziehungswissenschaft oder Pädagogik studiert haben. In welchen Bereichen sind diese Mitarbeiter in Ihrem Unternehmen tätig bzw. in welchen Bereichen könnten Sie potentiell tätig sein?  
Wenn verschiedene Bereiche, dann ein bis zwei auswählen. Fragen einzeln für einen Bereich:

### Anforderungen

- Welche Aufgaben müssen die Mitarbeiter auf dieser Stelle/in diesem Bereich erfüllen?
  - Sie haben die Aufgabe XY genannt. Können Sie diese genauer beschreiben?
  - Was gehört zu der Aufgabe XY dazu?
  - Was verstehen sie unter XY?
  - Wenn Sie an die tägliche Arbeit eines der Mitarbeiter denken, fallen ihnen noch weitere Aufgaben/Anforderungen ein?
  - Wenn Sie an eine Stellenausschreibung denken, welche Aufgaben würde dort darüber hinaus genannte sein?
- **Nachfrage:** Welche Aufgaben/Anforderungen nehmen die meiste Zeit in Anspruch?

### Kompetenzen

- Ich möchte gerne an die vielen Aufgaben anknüpfen, die Sie genannt haben. Mit den Anforderungen ist ja das Können einer Person stark verknüpft. Was muss denn eine Person können, um diese Anforderungen erfolgreich zu bewältigen?
  - Was gehört zur XY (Kommunikationsfähigkeit?) im Berufsalltag?
  - Können Sie das genauer beschreiben?
  - Können Sie ein Beispiel dafür nennen?
  - Fallen Ihnen weitere Aspekte ein? / Können Sie noch weitere Aspekte beschreiben?
  - Sie haben vorhin die Anforderungen XY genannt, was muss eine Person können, um dem gerecht zu werden?
- **Nachfrage:** Von den Kompetenzen, die Sie eben genannt haben: Welche zwei sind aus Ihrer Sicht am Wichtigsten?
- **Nachfragen:** Sie haben bisher vor allem fachübergreifende Kompetenzen beschrieben. Welche pädagogisch fachlichen Kompetenzen gibt es, die für diese Tätigkeiten von Bedeutung sind?  
Sie haben gerade vom Bereich XY gesprochen. Wie sieht es im Vergleich dazu im Bereich ZY aus?

### Zeitpunkt des Kompetenzerwerbs

- Welche Kompetenzen würden Sie sich wünschen, dass sie ihre Mitarbeiter aus dem Studium von vornherein in Ihre Abteilung mitbringen?

- Fehlen Kompetenzen ihrer Mitarbeiter, die sie im Studium hätten erwerben können? Welche sind das?
- Welche internen oder externen Weiterbildungen bietet Ihr Unternehmen für die Mitarbeiter an?

#### Zukünftige Tätigkeitsanforderungen

- Was erwarten Sie, welche Anforderungen in Zukunft an Mitarbeiter gestellt werden?
- **Nachfragen:** Wie auch vorhin, möchte ich Sie noch einmal nach pädagogisch fachlichen Kompetenzen für die Zukunft fragen, die für die Tätigkeit im Unternehmen zukünftig wichtig sein könnten.

#### Ausklang

- Gibt es aus Ihrer Sicht etwas wichtiges, was ich nicht angesprochen habe?
- Möchten Sie noch etwas ergänzen?

### C) Kurzfragebogen zur Erfassung von Hintergrundmerkmalen

#### KomPaed – Tätigkeitsbezogene Kompetenzen in pädagogischen Handlungsfeldern

#### - Kurzfragebogen -

1. Welchem Wirtschaftsbereich (Branche) gehört die Einrichtung / der Betrieb schwerpunktmäßig an, in der / dem Sie arbeiten?

*(Tragen Sie bitte hier die zutreffende Kennziffer aus Liste A am Ende des Dokumentes ein)*

2. Wie viele Mitarbeiter beschäftigt die Einrichtung / der Betrieb?

Etwa  Mitarbeiter

3. Welchen höchsten Bildungsabschluss haben Sie?

*Bitte **ein** Kästchen ankreuzen.*

- a) Volksschulabschluss/Hauptschulabschluss/Abschluss der POS nach Klasse 8.....
- b) Realschulabschluss/Mittlere Reife/Fachschulreife/Abschluss der POS nach Klasse 10/Abschlusszeugnis Berufsvorbereitungsjahr .....
- b) Fachhochschulreife/Berufsschulabschluss (Lehre, Ausbildung)/ Berufsfachschulabschluss/Abschluss an einer Fachschule, Meister- oder Technikerschule oder an einer Schule des Gesundheitswesens.....
- c) Abitur/Allgemeine Hochschulreife.....
- d) Hochschulabschluss (Bachelor)/Abschluss an einer Berufsakademie/Diplom (FH)/Fachhochschulabschluss .....
- e) Fachhochschulabschluss/Abschluss an einer Berufsakademie (Master (FH), Diplom (FH)).....
- f) Hochschulabschluss (Master, Magister, Diplom, Staatsexamen) .....
- g) Höher als Hochschulabschluss (Master, Magister, Diplom, Staatsexamen), z.B. Promotion .....
- h) Sonstiges, und zwar:.....

In welchem Beruf / Studienfach haben Sie Ihren Abschluss erworben?

.....

4. Bitte nennen Sie Ihre genaue derzeitige Berufsbezeichnung (z. B. Schulsozialarbeiter/in, Personalentwickler/in):

.....

5. Welche berufliche Stellung in der Einrichtung / dem Betrieb nehmen Sie ein?  
(Siehe Liste B am Ende des Dokumentes)

.....

6. Sind Sie...?

weiblich

männlich

7. Wie alt sind Sie?

Bitte **ein** Kästchen ankreuzen.

Unter 29 Jahre .....

30 bis 39 Jahre .....

40 bis 49 Jahre .....

50 bis 59 Jahre .....

60 Jahre oder älter .....

**Vielen Dank für Ihre Unterstützung!**

---

**LISTE A: Wirtschaftsbereich der Einrichtung bzw. des Betriebes**

**Land- und Forstwirtschaft, Fischerei, Energie und Wasserwirtschaft, Bergbau**

01 Land- und Forstwirtschaft, Fischerei

02 Energie- und Wasserwirtschaft, Bergbau

**Verarbeitendes Gewerbe, Industrie, Bau**

03 Chemische Industrie

04 Maschinen-, Fahrzeugbau

05 Elektrotechnik, Elektronik, EDV-Geräte

06 Metallerzeugung, -verarbeitung

07 Bauunternehmen (Bauhauptgewerbe)

08 Sonstiges verarbeitendes Gewerbe

**Dienstleistungen**

09 Handel

10 Banken, Kreditgewerbe

11 Versicherungsgewerbe

12 Transport (Personen-, Güterverkehr, Lagerei)

13 Telekommunikation (Telefongesellschaft, Internetanbieter)

14 Ingenieurbüro (auch Architekturbüro)

15 Softwareentwicklung

16 EDV-Dienstleistungen (z. B. Schulung, Beratung, Systemeinrichtung)

- 17 Rechts-, Wirtschafts-, Personalberatung
- 18 Presse, Rundfunk, Fernsehen
- 19 Verlagswesen
- 20 Gesundheitswesen
- 21 Soziale Dienstleistungen (z. B. Jugend-, Altenpflege, Umweltdienste, Drogenberatung)
- 22 Sonstige Dienstleistungen, und zwar:

.....

### **Bildung, Forschung, Kultur**

- 23 Private Aus- und Weiterbildung
- 24 Schulen
- 25 Hochschulen
- 26 Forschungseinrichtungen
- 27 Kunst, Kultur

### **Verbände, Organisationen, Stiftungen** (nicht gewinnorientiert)

- 28 Kirchen, Glaubensgemeinschaften
- 29 Berufs-, Wirtschaftsverbände, Parteien, Vereine, internat. Organisationen (z. B. UNO)
- 30 Allgemeine öffentliche Verwaltung (Bund, Länder, Gemeinden)
- 31 Stiftungen
- 32 Sonstiges, und zwar:

.....

### **LISTE B: Berufliche Stellung**

- 01 leitende Angestellte (z. B. Abteilungsleiter/in, Prokurist/in, Direktor/in)
- 02 wissenschaftlich qualifizierte Angestellte mit **mittlerer** Leitungsfunktion (z. B. Projekt-, Gruppenleiter/in)
- 03 wissenschaftlich qualifizierte Angestellte **ohne** Leitungsfunktion
- 04 qualifizierte Angestellte (z. B. Sachbearbeiter/in)
- 05 ausführende Angestellte (z. B. Verkäufer/in, Schreibkraft)
- 06 Referendar/in, Anerkennungspraktikant/in etc.
- 07 Selbständige in freien Berufen
- 08 selbständige Unternehmer/Unternehmerinnen
- 09 Selbständige mit Honorar-/Werkvertrag
- 10 Beamte im höheren Dienst
- 11 Beamte im gehobenen Dienst
- 12 Beamte im einfachen/mittleren Dienst
- 13 Facharbeiter/innen (mit Lehre)
- 14 un-/angelernete Arbeiter/innen
- 15 mithelfende Familienangehörige

## D) Kodierleitfaden Arbeitsumwelten erziehungswissenschaftlicher Berufe

*Fragestellung:* Lassen sich *berufliche Umwelten* ausgewählter erziehungswissenschaftlicher Berufe anhand des Umweltmodells von Holland charakterisieren? Wenn ja, wie verteilen sie sich über verschiedene Felder pädagogischer Berufsarbeit?

Haupt-kategorie	Unter-kategorie	Definition der Kategorie, vgl. Holland (1997) & Bergmann & Eder (2005) <sup>32</sup>	Induktive Elemente der Umwelttypen	Ankerbeispiele
<b>Praktisch-technische Umwelt (Realistic)</b>	<b>Tätigkeiten und Aufgaben</b>	<p>Diese Umwelten sind geprägt durch Tätigkeiten, Anforderungen und Möglichkeiten, die eine klare, geordnete und systematische Handhabung von Gegenständen/Objekten, Werkzeugen, Maschinen oder Tieren mit sich bringen. (Holland 1997, S. 43)</p> <p>„Charakteristisch ist der formende Umgang mit Materialien und die Verwendung von Werkzeugen oder Maschinen.“ (Bergmann &amp; Eder, 2005, S.21)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ technischer Drucks</li> <li>▪ handwerklicher Umgang mit Holz, Papier oder anderen Materialien</li> </ul>	<p>„Dann haben wir den ganzen Bereich des Drucks, das ist aber eher technisch dann. (.) Wir arbeiten mit so einem Printing-on-Demand-Verfahren - Serienbrief kennen Sie?- da eine Tabelle mit 100 Adressen drin, da ein Brief und das kommt aus dem Drucker. So drucken wir unsere Testhefte. Also wir haben nur nicht ein Testheft, wir haben viele Test- verschiedene Testheftarten und wir haben ein Programm entwickelt mit dem wir das dann (1) drucken ja lassen können. Da arbeiten wir</p>

<sup>32</sup> Die Definitionen stammen sowohl von Holland (1997) selbst als auch aus der deutschen Übersetzung des AIST-R von Bergmann & Eder (2005). Die Beschreibungen sind in der Übersetzung stark an den Wortlaut Hollands angelehnt, da es dabei auf die genaue Wortwahl ankommt. Die Beschreibung von Bergmann & Eder wurde aus diesem Grund wörtlich zitiert.

				<i>mit Druckereien zusammen.“ (Interview 18, Absatz 19)</i>
	<b>Personeneigenschaften</b>	<p>„Menschen dieses Typs weisen Fähigkeiten und Fertigkeiten vor allem im mechanischen, technischen, elektronischen und landwirtschaftlichen Bereich auf, während sie erzieherische oder soziale Tätigkeiten eher ablehnen.“ (Bergmann &amp; Eder, 2005, S.21)</p> <p>Personen dieser Umwelt erwerben oder verstärken folgende Attribute:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- angepasst</li> <li>- ausdauernd</li> <li>- beschränkt/eigensinnig</li> <li>- echt, aufrichtig</li> <li>- kontaktscheu</li> <li>- natürlich</li> <li>- normal, gewöhnlich</li> <li>- nüchtern</li> <li>- praktisch</li> <li>- rechthaberisch</li> <li>- unflexibel</li> <li>- unkompliziert</li> <li>- wirtschaftlich, materialistisch</li> <li>- zurückhaltend</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Geschickte handwerkliche Fähigkeiten</li> </ul>	<p><i>„sie müssen handwerklich natürlich schon (2) ja halbwegs fit sein und mit handwerklich, das ist natürlich breit gefächert, die einen schnitzen gerne, so darüber freue ich mich dann. So und die anderen kleben lieber kleine frickelige Sachen zusammen, sie müssen halt (2) ja, Spaß am kreativen Arbeiten haben.“ (Interview 13, Absatz 17)</i></p>

		(Übersetzt aus Holland 1996, in Anlehnung und Ergänzung an Bergmann & Eder, 2005)		
	<b>Fachwissen/ Inhalte</b>	Die induktiv gebildete Kategorie enthält spezifische Wissensbereiche oder Themen des jeweiligen Typs	Fachwissen wurde nicht thematisiert.	-
	<b>Wert- haltungen</b>	Die Welt wird in einfacher, greifbarer und herkömmlicher Weise verstanden. (Holland 1997, S. 44)  „Ihre Werthaltungen sind eher traditionell und auf materielle Dinge gerichtet: Geld, Macht, Besitz und sozialer Status“ (Bergmann & Eder, 2005, S.21)  Wertekreis nach Schwartz (1992): (1) Selbstbestimmung, (2) Universalismus, (3) Prosozialität, (4) Tradition, (5) Sicherheit, (6) Macht, (7) Leistung, (8) Hedonismus, (9) Stimulation	Werthaltungen wurde nicht thematisiert.	-
	<b>Sonstiges</b>	Diese Kategorie enthält Aspekte, die <u>nicht</u> durch die anderen Kategorien abgedeckt werden.		-

<b>Intellektuell-forschende Umwelt (Investigative)</b>	<b>Tätigkeiten und Aufgaben</b>	<p>Diese Umwelten sind geprägt durch Tätigkeiten, Anforderungen und Möglichkeiten, die eine symbolische, schöpferische, systematische oder beobachtende Auseinandersetzungen mit von physikalischen, biologischen oder kulturellen Phänomenen mit sich bringt. (Holland 1997, S. 44)</p> <p>„Menschen möchten diese Phänomene verstehen und unter Kontrolle bringen“ (Bergmann &amp; Eder, 2005, S.21)</p> <p>„Gleichzeitig besteht eher eine Abneigung gegenüber überredenden, sozialen oder repetitiven Tätigkeiten.“ (Bergmann &amp; Eder, 2005, S.21)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ forschender Umgang mit Daten (Vorbereitung, Organisation und Durchführung von Datenerhebungen),</li> <li>▪ Arbeit in Forschungsprojekten</li> <li>▪ Entwicklung von Forschungsfragen, Verfahren oder Instrumenten (Forschungsinteresse!)</li> <li>▪ Einarbeitung in neue Themen; Fortbildung und Weiterentwicklung</li> <li>▪ Veröffentlichung oder Präsentation von Ergebnissen.</li> <li>▪ Qualitätssicherung</li> <li>▪ wissenschaftliche Qualifizierung u.a. durch Dissertation.</li> </ul>	<p>„am Ende die meiste Zeit, insgesamt gesehen, nimmt dann die Daten(.)bereinigung, Datenaufbereitung, -bereinigung und Datenanalyse in Anspruch. (2) Aber das ist in den Projekten auch eigentlich immer. (.) Es gibt solche solche Hochzeiten, in denen sehr viel Administratives zu tun ist (.) bis man mal alle Probanden hat und so weiter. Dann tritt das Administrative in den Hintergrund, dann geht es mehr in die Datenanalyse.“ (Interview 12, Absatz 20)</p>
	<b>Personeneigenschaften</b>	<p>„Ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten liegen vor allem im mathematischen, naturwissenschaftlichen und wissenschaftlichem Bereich.“ (Bergmann &amp; Eder, 2005, S.21)</p> <p>Führungsqualitäten gehören nicht zu den Fähigkeiten</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ analytisches, konzeptionelles Denkvermögen; schnelle Auffassungsgabe.</li> <li>▪ Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten (Umgang mit wissenschaftlichen Begriffen, Konzepten und Theorien)</li> <li>▪ wissenschaftliches, akademisches Schreiben</li> <li>▪ Lernbereitschaft, sich in neue Bereiche oder Themen einarbeiten</li> <li>▪ neugierig bleiben, Neues zu lernen.</li> <li>▪ selbstständiges Arbeiten,</li> </ul>	<p>„das heißt sie müssen (2) wissenschaftlich denken und arbeiten können (3) je nachdem (3) kann das eine stärkere theoretische oder eine stärkere empirische Seite haben, (1) aber ein (.) sie müssen auf jeden Fall (3) mit wissenschaftlichen Begriffen und wissenschaftlichen Konzepten und Theorien arbeiten können“</p>

		<p>Personen dieser Umwelt erwerben oder verstärken folgende Attribute:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- analytisch</li> <li>- anspruchslos</li> <li>- genau</li> <li>- intellektuell</li> <li>- introspektiv</li> <li>- kritisch</li> <li>- pessimistisch</li> <li>- rational</li> <li>- unabhängig</li> <li>- unauffällig, zurückhaltend</li> <li>- vielschichtig, komplex</li> <li>- vorsichtig</li> <li>- wissbegierig, neugierig</li> <li>- wissenschaftlich/gelehrt</li> <li>- zurückhaltend</li> </ul> <p>(Übersetzt aus Holland 1996, in Anlehnung und Ergänzung an Bergmann &amp; Eder, 2005)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Selbstverantwortung</li> <li>▪ Zeitmanagement</li> <li>▪ kritikfähig, hinsichtlich ihrer eigenen Arbeit</li> </ul>	<p><i>nen, konzeptionell denken, eine wissenschaftliche Fragestellung entwickeln, (3) eine Fragestellung innerhalb eines Theorierahmens und eines vorliegenden Forschungsstandes verorten können.“ (Interview 01, Absatz 14)</i></p> <p><i>„auch ein hohes Maß an Disziplin (.) und Lernfähigkeit, (1) denn wir lernen schnell, wir lernen abstrakte Sachen und wir lernen viel“ (Interview 20, Absatz 16)</i></p>
	<p><b>Fachwissen/ Inhalte</b></p>	<p>Die induktiv gebildete Kategorie enthält spezifische Wissensbereiche oder Themen des jeweiligen Typs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Methoden und Verfahren der empirischen Sozialforschung und deren Anwendung</li> <li>▪ EDV Systeme und entsprechender Software</li> <li>▪ unterschiedliche thematischen Schwerpunkte, z.B. Bildungstheorie oder Kenntnisse über das deutsche Schulsystem uvm.</li> <li>▪ Englischkenntnisse</li> </ul>	<p><i>„einer guten Kenntnis der Verfahren der empirischen Sozialforschung und dort auch wirklich nicht nur gängiger Standardverfahren (3) das heißt wir arbeiten auch mit komplexen Modellen etwa zur Unterrichtsqualität, die wir entwickelt ha-</i></p>

				<p><i>ben, wir gehen (1) sind abgegangen von der Rückkoppelung von Daten so auf Einzelitemebene, sondern haben (2) mit Hilfe von Rasch-Skalierungen auch Modelle für die Unterrichtsqualität entwickelt. Das sind schon sehr anspruchsvolle anspruchsvolle Verfahren, die dort beherrscht werden müssen“ (Interview 12, Absatz 40)</i></p>
	<p><b>Wert-haltungen</b></p>	<p>Die Welt wird in komplexer, abstrakter, unabhängiger und ursprünglicher Weise verstanden. (Holland 1997, S. 44)</p> <p>„Die Werthaltungen sind vor allem auf Wissen(schaft) gerichtet.“ (Bergmann &amp; Eder, 2005, S.21)</p> <p>Wertekreis nach Schwartz (1992):  (1) Selbstbestimmung, (2) Universalismus, (3) Prosozialität, (4) Tradition, (5) Sicherheit, (6) Macht, (7) Leistung, (8) Hedonismus, (9) Stimulation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intelligenz → Leistung</li> <li>▪ Selbstverantwortung → Tradition</li> </ul>	<p><i>„die wissenschaftliche Qualität oder die Qualität dieses wissenschaftlichen Abschlusses ganz entscheidend. Also die müssen schon (2) in überdurchschnittlichem Maß wissenschaftlich qualifi- wissenschaftlich qualifiziert sein“ (Interview 01, Absatz 14)</i></p>
	<p><b>Sonstiges</b></p>	<p>Diese Kategorie enthält Aspekte, die <u>nicht</u> durch die anderen</p>	-	-

		Kategorien abgedeckt werden.		
<b>Künstlerisch-sprachliche Umwelt (Artistic)</b>	<b>Tätigkeiten und Aufgaben</b>	<p>Diese Umwelten sind geprägt durch Tätigkeiten, Anforderungen und Möglichkeiten, die ambitionierte, freie und unstrukturierte Aktivitäten und Kompetenzen mit sich bringen, um Kunstformen oder Produkte zu produzieren. (Holland 1997, S. 45)</p> <p>„Menschen mit dieser Grundorientierung haben eine Vorliebe für offene, unstrukturierte Aktivitäten, die ihnen den auf künstlerische Selbstdarstellung oder die Schaffung kreativer Produkte gerichteten Umgang mit Material, Sprache oder auch Menschen ermöglichen. Weniger gut liegen ihnen klar abgegrenzte, systematische und geordnete Tätigkeiten“ (Bergmann &amp; Eder, 2005, S.22)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kreatives Arbeiten: Entwicklung und Durchführung von kreativen Workshops, Veranstaltungen, Programmen (arbeiten mit Materialien; aktive Angebote wie Tanzen für Kinder),</li> <li>▪ theaterpädagogisches Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (Inszenieren, Improvisieren, Konzepte entwickeln, Proben- und Theaterarbeit)</li> </ul>	<p>„Da wird dann halt eben noch gebastelt, mit Ton gearbeitet, was auch immer gemacht um das zuvor Gesehene und Gehörte nochmal halt sinnlich zu vertiefen.“ (Interview 13, Abschnitt 13)</p> <p>„darüber hinaus eben (.) die die (.) Möglichkeit Kindern etwas beizubringen, wenn sie <u>wollen</u> das heißt wir bieten an von Ballett, Kinderballett, Kinderjoga, Englischunterricht, aber auch Tanzgeschichten also es ist ganz unterschiedlich“ (Interview 16, Absatz 14).</p>
	<b>Personeneigenschaften</b>	<p>„Ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten liegen in den Bereichen Sprache, bildende Kunst, Musik, Schauspiel und Schriftstellerei.“ (Bergmann &amp; Eder, 2005, S.22)</p> <p>Personen dieser Umwelt erwerben</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Präsenz, Auftreten,</li> <li>▪ akustisches Durchsetzungsvermögen</li> <li>▪ Selbstreflexion und Selbststärkung</li> <li>▪ Kreativität, Spaß am kreativen Arbeiten</li> <li>▪ Offenheit</li> <li>▪ Umgang mit verschiedenen Kulturen, interkultu-</li> </ul>	<p>„Das heißt man braucht auch so ein Element an: "Ich will auch da vor einer Gruppe stehen" und so ein bisschen wie es ist ja auf einer Bühne da sich zu präsentieren.“ (Interview 6, Abschnitt</p>

		<p>ben oder verstärken folgende Attribute:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ausdrucksvoll</li> <li>- einfallsreich, phantasievoll</li> <li>- feinfühlig</li> <li>- gefühlsbetont</li> <li>- idealistisch</li> <li>- impulsiv</li> <li>- introspektiv</li> <li>- intuitiv</li> <li>- kompliziert</li> <li>- offen</li> <li>- schöpferisch</li> <li>- unabhängig</li> <li>- unangepasst</li> <li>- unordentlich</li> <li>- unpraktisch</li> </ul> <p>(Übersetzt aus Holland 1996, in Anlehnung und Ergänzung an Bergmann &amp; Eder, 2005)</p>	<p>relle Kompetenz, Offenheit sowie Anpassungsfähigkeit bzw. Flexibilität</p>	<p>13)</p> <p><i>„Und das hat was mit diesem das ist ein bisschen so das Star Starproblem, das Robbie Williams-Problem oder so. So wirklich so das ist wirklich noch mal ein Thema wenn man weil man doch so als Person auf dem Präsentierteller ist. Auch wenn man zu zweit wir machen ja öfters Seminare zu zweit, aber (.) es gibt doch immer so ein direkt Feedback so und damit muss man umgehen können. So das ist eine Sache, das sind ehr so diese (.) ich sag mal Kommunikations- oder persönlichen Kompetenzen, Reflektionskompetenzen.“ (Interview 6, Abschnitt 21)</i></p>
--	--	--	---	--

<p><b>Fachwissen /Inhalte</b></p>	<p>Die induktiv gebildete Kategorie enthält spezifische Wissensbereiche oder Themen des jeweiligen Typs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ spezielles Fachwissen in den einzelnen Bereichen: ethnologisches oder archäologisches Fachwissen in der Museumspädagogik oder theaterpädagogisches Wissen und Methoden des darstellenden Spiels sowie Literaturwissen in der Theaterpädagogik.</li> <li>▪ Wissen über andere Kulturen und Sprachen, dabei u.a. Englischkenntnisse und weitere Fremdsprachen</li> <li>▪ non-formale Kinderbetreuung (Ballett, Yoga, oder Tanz)</li> </ul>	<p>„weil es hier ja ein Museum ist, finde ich es halt ganz gut, wenn sie ein grundlegendes Wissen über Museums- museale Strukturen haben, also dass es einfach Objekte, Archive und ((lacht)) solche Dinge gibt. Was mir natürlich auch, was ich toll finde, wenn es das an Universitäten gibt, sind Schausammlungen, so dass halt ruhig auch Pädagogen mal durchaus in Schausammlungen geführt werden, dass Pädagogen durchaus auch mal in Museen kommen und mitbekommen, was es überhaupt für Programme gibt.“ (Interview 13, Abschnitt 31)</p>
<p><b>Wert-haltungen</b></p>	<p>Die Welt wird in komplexer, unabhängiger, unkonventioneller und flexibler Weise gesehen. (Holland 1997, S. 45)</p> <p>Es herrschen vor allem ästhetische Werte. (Bergmann &amp; Eder, 2005, S.22)</p> <p>Wertekreis nach Schwartz (1992): (1) Selbstbestimmung, (2) Uni-</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ideengeber, der Impulse setzt und andere aktiv beteiligt</li> <li>▪ spontanes und offenes Arbeiten, Reagieren und Handeln</li> <li>▪ Freiwilligkeit und Spaß</li> <li>▪ Offenheit, Freiheit und Kreativität → Werte der Selbstbestimmung</li> </ul>	<p>„wir verstehen uns in unserer Tätigkeit durchaus auch als Ideengeber für (1) das ist und das ist (.) das ist (.) auch ganz gut so. (2) Also Im- Imp- Impulse zu setzen und (.) das Lehrer und Lehrerinnen mit ihren Schülergruppen aktiv (.) sich beteiligen, an Dingen die uns auch interessieren und für sie auch (.) wichtig ist.“ (Interview 14, Abschnitt 37)</p>

		versalismus, (3) Prosozialität, (4) Tradition, (5) Sicherheit, (6) Macht, (7) Leistung, (8) Hedonismus, (9) Stimulation		
	<b>Sonstiges</b>	Diese Kategorie enthält Aspekte, die <u>nicht</u> durch die anderen Kategorien abgedeckt werden.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ praktische Erfahrungen mit Gruppen</li> <li>▪ Musikalität</li> </ul>	
<b>Soziale Umwelt (Social)</b>	<b>Tätigkeiten und Aufgaben</b>	<p>Diese Umwelten sind geprägt durch Tätigkeiten, Anforderungen und Möglichkeiten, bei denen anderen Menschen informiert, ausgebildet, geheilt oder aufgeklärt werden. Es herrscht die Vorliebe zum Helfen, zum Verstehen von anderen vor. (Holland 1997, S. 46)</p> <p>„Menschen mit dieser Grundorientierung haben eine Vorliebe für Tätigkeiten, bei denen sie sich mit anderen Menschen in Form von Unterrichten, Lehren, Ausbilden, Versorgen oder Pflegen befassen können. Weniger gut liegen ihnen klar abgegrenzte, systematische Tätigkeiten oder der Umgang mit Werkzeugen oder Maschinen“ (Bergmann &amp; Eder, 2005, S.22)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ kommunizieren mit anderen Menschen, bspw. sich mit anderen besprechen,</li> <li>▪ kooperieren, d.h. mit anderen zusammen zu arbeiten, im Team arbeiten</li> <li>▪ beraten von Menschen bzw. Gespräche führen in verschiedenen Kontexten,</li> <li>▪ vermitteln zwischen Menschen, d.h. bei Problemen/Beschwerden medieren, klären</li> <li>▪ informieren, u.a. von Teilnehmern, Eltern, Schülern, Kollegen, Kunden, Abteilungen etc.</li> <li>▪ unterrichten von Schülerinnen und Schülern</li> <li>▪ trainieren oder lehren , u.a. auch Schulungen oder Lehrveranstaltungen durchführen</li> <li>▪ arbeiten, moderieren mit oder leiten von Gruppen,</li> <li>▪ motivieren von Menschen, z.B. Teilnehmer/Schüler motivieren</li> <li>▪ betreuen, unterstützen oder begleiten von Kindern, Jugendlichen, Familien und/oder Erwachsenen,</li> <li>▪ Personalbeschaffung, -betreuung und -entwicklung (ohne explizite Führungsaufgaben)</li> </ul>	<p>„wir arbeiten mit Kindern, mit Jugendlichen, mit Erwachsenen (1). Viel an Schule, viel im Stadtteil, aber viel auch in Betrieben und in auch außerschulischen Bereichen. Und wirklich alles irgendwie Kommunikation, Konfliktaustragung, Deeskalation, Mobbing (2), Gruppen/Teamstärkung (2), ein weiterer Punkt ist auch noch interkulturelle Kompetenzen/interkulturelle Kommunikation“ (Interview 6, Abschnitt 9)</p>

	<p><b>Personeneigenschaften</b></p>	<p>„Ihre speziellen Fähigkeiten und Fertigkeiten liegen in den zwischenmenschlichen Beziehungen, insbesondere im sozialen Umgang und im erzieherischen Bereich.“ (Bergmann &amp; Eder, 2005, S.22)</p> <p>Personen dieser Umwelt erwerben oder verstärken folgende Attribute:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- einfühlsam</li> <li>- freundlich</li> <li>- geduldig</li> <li>- gesellig</li> <li>- gesellig</li> <li>- großzügig</li> <li>- hilfreich</li> <li>- idealistisch</li> <li>- kooperativ</li> <li>- lebenswürdig</li> <li>- taktvoll</li> <li>- überzeugend</li> <li>- verantwortungsbewusst</li> <li>- verständnisvoll</li> <li>- warm</li> </ul> <p>(Übersetzt aus Holland 1996, in Anlehnung und Ergänzung an Bergmann &amp; Eder, 2005)</p>	<p>A) interpersonelle Fähigkeiten und Fertigkeiten, in konkreten Interaktionen zwischen Menschen</p> <p>B) Intrapersonale Fähigkeiten und Fertigkeiten, innerhalb eines Individuums</p> <p>Zu A):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kooperationsfähigkeit, auch Teamfähigkeit</li> <li>▪ professionelle Distanz, d.h. sich in bestimmten sozialen beruflichen Situationen abgrenzen zu können,</li> <li>▪ Kommunikationsfähigkeit,</li> <li>▪ Konfliktfähigkeit, dazu gehört der Umgang mit schwierigen Menschen, Situationen oder Problemen,</li> <li>▪ Kritikfähigkeit, im Sinne Kritik konstruktiv zu geben und anzunehmen,</li> <li>▪ Fähigkeit Wissen zu vermitteln oder zu präsentieren, Kompliziertes verständlich zu machen,</li> <li>▪ Empathie bzw. Einfühlungsvermögen, d.h. sich auf unterschiedliche Menschen, Situationen einstellen, Verständnis für Menschen haben, zuhören können,</li> <li>▪ Freude am Umgang mit Menschen, ganztägiger Umgang mit Menschen und die alltägliche Präsenz</li> <li>▪ Wertefreiheit, d.h. wertschätzender respektvoller Umgang</li> <li>▪ Gruppenführung beherrschen, d.h. den Umgang mit Gruppen umgehen/leiten können, z.B. Gruppendynamiken im Blick haben</li> <li>▪ Beratungskompetenz, d.h. zwischen Menschen vermitteln können,</li> </ul>	<p>„Das heißt (2) etwas, was ganz wichtig ist, was manchmal erst hier auch unter Inkaufnahme von Konflikten erworben werden muss, sind Fähigkeit zur Arbeit in Teams, die Fähigkeit sich auf Kooperations- und Verfahrensstandards einzulassen, also auch nicht nur nach <u>außen</u> gegenüber <u>Kunden</u> oder so, sondern auch nach innen so aufzustellen, dass eine Zusammenarbeit möglich wird“ (Interview 9, Abschnitt 50).</p> <p>„es ist immer ganz wichtig natürlich die Menschen (1), ich sage mal (2) so anzunehmen wie sie sind oder da abzuholen, wo sie sind. Und dann ist es wichtig für unsere Kollegen, dass sie (1) na erstmal die Menschen so annehmen wie sie kommen mit ihren Problemen“ (Interview 4, Absatz 18)</p> <p>-----</p> <p>„ich glaube grundsätzlich (.) ist ist so eine (.) Flexibilität ganz wichtig, weil die (1) die Dinge</p>
--	-------------------------------------	--	---	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motivationsfähigkeit, d.h. verschieden Personen oder Gruppen zu motivieren, z.B. Teilnehmerinnen und Teilnehmer oder Schülerinnen und Schüler</li> </ul> <p>Zu B):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Spontaneität und Flexibilität bzw. Anpassungsfähigkeit,</li> <li>▪ Vertraulichkeit, zwischenmenschliche vertrauensvolle Beziehung erlangen bzw. aufbauen und aufrechterhalten</li> <li>▪ Zuverlässigkeit,</li> <li>▪ Freundlichkeit, aufgeschlossenes selbstbewusstes Auftreten gegenüber allen Menschen</li> <li>▪ Gelassenheit, Geduld, das bedeutet zuhören können und ruhig bleiben</li> <li>▪ Engagement bzw. Einsatzbereitschaft für eine Sache</li> <li>▪ Interesse bzw. Freude an der Arbeit mit und für Menschen</li> <li>▪ Belastungsfähigkeit und Frustrationstoleranz, z.B. Stress aushalten können bei Disziplinschwierigkeiten in der Schule</li> <li>▪ psychische Stabilität, den Umgang mit der eigenen psychischen Gesundheit</li> <li>▪ Reflexionsfähigkeit, d.h. Selbstreflexion, u.a. der eigenen Rolle bei zwischenmenschlichen Interaktionen</li> </ul>	<p><i>die in Schule auf einen ein- auf einen einstürzen, wenn man anfängt sind so vielfältig“ (Interview 5, Abschnitt 13)</i></p> <p><i>„Das Engagement und die Motivier- und Begeisterungsfähigkeit für etwas. Weil man ja, wenn man <u>selber</u> von etwas überzeugt ist, kann man das ganz anders rüberbringen, als wenn man schon selber irgendwie da immer so miesepetrig sitzt. Wie sollen die armen Schüler das dann besser machen ne?“ (Interview 5, Abschnitt 23)</i></p>
--	--	--	--	---

<b>Fachwissen/ Inhalte</b>	<p>Die induktiv gebildete Kategorie enthält spezifische Wissensbereiche oder Themen des jeweiligen Typs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ erziehungswissenschaftliches und psychologisches Fachwissen, mit spezifischen Inhalten: entwicklungspsychologisches Wissen, Wissen über Auffälligkeiten in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, Entwicklungsstörungen, Krankheitsbilder (z.B. Wissen über Underachievement, Lernbehinderung, Schulangst, häusliche Gewalt, Traumata, ADS/ADHS), Wissen über Inklusion, interkulturelle Kompetenzen, Friedenspädagogik, etc.</li> <li>▪ Fachlichkeit der Unterrichtsfächer (Schule)</li> <li>▪ Wissen über Lernkonzepte und Wissensvermittlung, auch Präsentations-, Moderationsmethoden und Didaktik</li> <li>▪ Arbeit mit Gruppen oder in der Beratung: Wissen über Konfliktstrategien, Gruppenphasen, Grundregeln im Konfliktmanagement und Methodenkompetenz (systemischen Beratung)</li> <li>▪ Wissen über das deutsche Schulsystem bzw. das allgemeine Schulwesen</li> <li>▪ juristische Kenntnisse des Sozialrechtes oder Arbeitsrechtes</li> <li>▪ spezifische Kenntnisse, wie erste Hilfe am Kind oder Ernährungsberatung für Kinder</li> </ul>	<p><i>„Auch die Fachlichkeit, die sich auf erziehungswissenschaftliche und psychologische Prozesse bezieht. Auch das ist eine Form von Fachlichkeit, die <u>wichtig</u> wird zu betrachten und wo man auch die neuen Entwicklungen zum Beispiel in Neurobiologie und was es immer so alles gibt auch noch mit angucken muss um auch wieder neue Erklärungsansätze zu finden, die für das Verhalten von Kindern, für das Zusammenleben von Kindern, für die Entwicklung von Menschen.“ (Interview 3, Abschnitt 39).</i></p>
<b>Wert- haltungen</b>	<p>Die Welt wird in flexibler Weise gesehen. (Holland 1997, S. 46)</p> <p>„Die zentrale Wertausrichtung bezieht sich auf soziale und</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ wertfreie Haltung unterschiedlichen Menschen gegenüber</li> <li>▪ Freude an der Arbeit mit Menschen</li> <li>▪ Hilfsbereitschaft → Prosozialität.</li> <li>▪ Vertraulichkeit und → Traditionswerte</li> <li>▪ Freundlichkeit bzw. Höflichkeit → Traditionswerte</li> </ul>	<p><i>„Also Menschen helfen wollen, ist das eine, aber ich helfe ja Menschen nicht dadurch, wenn ich ihnen aufdrücke, wie sie zu leben haben.“ (Interview Nr. 11, Abschnitt 99).</i></p>

		<p>ethische Fragestellungen.“ (Bergmann &amp; Eder, 2005, S.22)</p> <p>Wertekreis nach Schwartz (1992): (1) Selbstbestimmung, (2) Universalismus, (3) Prosozialität, (4) Tradition, (5) Sicherheit, (6) Macht, (7) Leistung, (8) Hedonismus, (9) Stimulation</p>	<p>werte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verbindung Prosozialität und Tradition</li> </ul>	
	<b>Sonstiges</b>	<p>Diese Kategorie enthält Aspekte, die <u>nicht</u> durch die anderen Kategorien abgedeckt werden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dienstleistungs- und Serviceorientierung, ein Verständnis als Dienstleister für den Kunden</li> <li>▪ Lebenserfahrung und berufliche Praxis</li> </ul>	<p>„Ich habe keine Daseinsberechtigung für mich alleine. Sondern ich bin, meine Daseinsberechtigung bez- bezieht sich ganz klar darauf, dass der Kunde einen Mehrwert durch mich hat, ne. Der muss entweder schneller werden, besser werden effektiver werden durch mich.“ (Interview Nr. 19, Abschnitt 22)“.</p>
<b>Unternehmerische Umwelt (Enterprising)</b>	<b>Tätigkeiten und Aufgaben</b>	<p>Diese Umwelten sind geprägt durch Tätigkeiten, Anforderungen und Möglichkeiten, die die Möglichkeit andere zu beeinflussen, um organisatorische oder eigene Ziele zu erreichen, umfassen. (Holland 1997, S. 46)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Führung (von Personen) und Leitung (z.B. von Standorten)</li> <li>▪ Fach- und Dienstaufsicht mit Verantwortung über Personal, Budget, Regionen etc.</li> <li>▪ Steuerung und Planung von Prozessen oder Finanzen eine Rolle (Ressourcen optimal einsetzen → Minimal- und Maximalprinzip).</li> <li>▪ Personalaufgaben (höhere Ebene): Arbeitsfähigkeit der Mitarbeiter, Vollziehen von arbeitsrecht-</li> </ul>	<p>„Als stellvertretende Geschäftsleitung (.) sind wir zuständig für den, für <u>alle</u> Kindertagesstätten, also Ansprechpartner. In Abwesenheit von der Geschäftsführung haben wir (.) die Personalverantwortung für die Regionalleiter auch, also die Dienst- und Fachaufsicht. Das ist aber ganz</p>

		<p>„Menschen mit dieser Grundorientierung haben eine Vorliebe für Tätigkeiten oder Situationen, in denen sie andere – meist um ein organisatorisches Ziel oder wirtschaftlichen Gewinn zu erreichen – mithilfe der Sprache oder anderer Mittel beeinflussen, zu etwas bringen, führen, oder auch manipulieren können. Weniger gut liegen ihnen beobachtende oder systematische Tätigkeiten“ (Bergmann &amp; Eder, 2005, S.22)</p>	<p>lichen Maßnahmen, positive Beeinflussung des Teamgeists und der Atmosphäre, Sicherung der Zufriedenheit der Mitarbeiter</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Führen von Gesprächen (Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungs- und Feedbackgespräche, Konfliktgespräche), und Durchführen von Dienstbesprechungen, Konferenzen, Verhandlungen</li> <li>▪ Vertriebs- oder Verkaufsaktivitäten: Verhandeln, Vermitteln, Überzeugen, Akquirieren oder Präsentieren gehen.</li> <li>▪ Marktforschung, -analyse</li> <li>▪ Öffentlichkeitsarbeit (Markt beobachtet und die Konkurrenzfähigkeit sicherstellen)</li> <li>▪ Netzwerkarbeit</li> </ul>	<p><i>klar eine Abwesenheitsgeschichte (1) und wir (5) ja, haben dann noch unsere, unsere Regionalverantwortung für die Mitarbeiter.“ (Interview 8, Absatz 17)</i></p> <p><i>„So später dann jetzt, also ich bin natürlich primär damit beschäftigt dann auch wirklich Verkaufsgespräche zu führen und sowas“ (Interview 17, Absatz 16)</i></p>
	<p><b>Personeneigenschaften</b></p>	<p>„Ihre speziellen Fähigkeiten und Fertigkeiten solcher Personen sind ihre Führungs- und Überzeugungsstärke.“ (Bergmann &amp; Eder, 2005, S.22)</p> <p>Personen dieser Umwelt erwerben oder verstärken folgende Attribute:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufregung suchend</li> <li>- begeistert, enthusiastisch</li> <li>- beliebt</li> <li>- dominierend</li> <li>- ehrgeizig</li> <li>- einfallsreich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Führungskompetenz</li> <li>▪ Verantwortungsbewusstsein,</li> <li>▪ Delegationsfähigkeit.</li> <li>▪ Pragmatismus und Ergebnisorientierung, (pragmatische Lösungen finden und Ergebnisse herbeiführen)</li> <li>▪ Engagement (Einsatz für eine Sache)</li> <li>▪ Ehrgeiz und Disziplin</li> <li>▪ Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten sowie Konfliktfähigkeit (Zweck der Führung oder zur Erreichung eines gewinnorientierten Ziels)</li> <li>▪ Gesprächsführungskompetenz</li> <li>▪ Durchsetzungsvermögen,</li> <li>▪ Verhandlungsgeschick (Verhandlungen erfolg-</li> </ul>	<p><i>„Das heißt nicht, dass die Leitung noch alles selber macht. Also es geht auch wirklich viel um um den Be- Kernkompetenz. Für mich ist wirklich der Bereich Personalführung. Unsere Leitungen versuchen alles selber zu machen, dann haben sie irgendwann eine Achtzig-Stunden-Woche und drehen völlig durch. Und das ist nicht Sinn der Sache. Das heißt, das geht auch um Delegation von Prozessen, aber eben auch im Blick haben, dass sie laufen. (1)“ Interview</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- einnehmend, bestimmt</li> <li>- extrovertiert</li> <li>- gesellig</li> <li>- gewinnorientiert</li> <li>- optimistisch</li> <li>- selbstbewusst</li> <li>- selbstdarstellend</li> <li>- tatkräftig, energisch</li> <li>- waghalsig, kühn</li> </ul> <p>(Übersetzt aus Holland 1996, in Anlehnung und Ergänzung an Bergmann &amp; Eder, 2005)</p>	<p>reich führen),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ präsentieren können, (Präsentationstechniken beherrschen),</li> <li>▪ verkaufen können, (z.B. Kurse oder Immobilien)</li> <li>▪ sicheres Auftreten, Präsenz</li> <li>▪ sprachliche Ausdrucksfähigkeit bzw. Rhetorik,</li> <li>▪ Belastbarkeit und Frustrationstoleranz</li> </ul>	<p>11, Abschnitt 38)“.</p> <p>„Mitarbeitergespräche sind bei uns mittlerweile eine relativ <u>umfangreich</u> auch etabliertes Instrument (.), die eben auch zu nutzen, (.) Feedback (.) also Feedback zu geben ist ja (.) fällt vielen Leuten noch total schwer. Also wir haben mittlerweile auch unsere Führungskräfte rauf- und runtergeschult zu den Themen, wie Gesprächsführung, Feedback geben usw., weil es tatsächlich keine (.) Kernkompetenz ist, die man vielleicht im Studium erworben <u>hat</u>“ (Interview 11, Abschnitt 65)</p>
<b>Fachwissen/ Inhalte</b>	Die induktiv gebildete Kategorie enthält spezifische Wissensbereiche oder Themen des jeweiligen Typs.	Je nach Kontext, unterschiedlich: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ betriebswirtschaftliche bzw. kaufmännische Kenntnisse (z.B. Wissen über das Funktionieren von Organisationen und Unternehmen)</li> <li>▪ Wissen über Personalführung</li> <li>▪ politische und juristische Kenntnisse (Arbeits- und Sozialversicherungsrecht)</li> <li>▪ Englischkenntnisse</li> </ul>	„Weil das hat, also ich muss, wenn ich im Personal arbeiten will, natürlich auch super viel Arbeitsrecht können. Das sind trockene juristische Geschichten, ist aber ein tierisch großes Feld und ich muss das schon im Kern mal kapiert haben, weil ansonsten bin ich da völlig handlungsunfähig.“ (Interview 19, Abschnitt 22)

	<b>Wert-haltungen</b>	<p>Die Welt wird mit Werten der Macht, Status, Verantwortung und in stereotypischer/klischeehafter, eingengerter und einfacher Weise gesehen. (Holland 1997, S. 47)</p> <p>„Die zentrale Werthaltung ist der soziale, politische oder ökonomische Erfolg.“ (Bergmann &amp; Eder, 2005, S.22)</p> <p>Wertekreis nach Schwartz (1992):  (1) Selbstbestimmung, (2) Universalismus, (3) Prosozialität, (4) Tradition, (5) Sicherheit, (6) Macht, (7) Leistung, (8) Hedonismus, (9) Stimulation</p>	<p>Pädagogen in der Wirtschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ökonomie der Arbeit</li> </ul> <p>Führungskräfte sind Mittelpunkt für viele Prozesse im Unternehmen; haben Verantwortung und nehmen eine Vorbildfunktion ein → Tradition  Disziplin → Tradition.  Ehrgeiz → Leistung / Macht</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Egozentrische und Traditionswerte.</li> </ul>	<p>„Denn auch das (.) ist ein gewisses Vorurteil, was wir gelernt haben, auch bei den bei den Gesprächen mit (.) angehenden Sozialpädagogen oder Erziehern, die (.) tatsächlich immer nur diesen einen Gedanken haben: "Ich bin fürs Kind da"(1) Das ist richtig, aber dann ist man bei einem Unternehmen wie wir es sind nicht richtig. Wir sind eben fürs Kind da und müssen Geld verdienen.“ (Interview Nr. 16, Abschnitt 28).</p>
	<b>Sonstiges</b>	<p>Diese Kategorie enthält Aspekte, die <u>nicht</u> durch die anderen Kategorien abgedeckt werden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unternehmens- und Leitbildorientierung (leistungs- und gewinnorientiertes Denken und Arbeiten)</li> <li>▪ Kunden- und Serviceorientierung (gutes Produkt für den Kunden, gute Dienstleistung und/oder hohe Qualität)</li> </ul>	
<b>Konventionelle Umwelt (Conventional)</b>	<b>Tätigkeiten und Aufgaben</b>	<p>Diese Umwelten sind geprägt durch Tätigkeiten, Anforderungen und Möglichkeiten, die eine explizite, geordnete, systemati-</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ allgemeine Bürotätigkeiten (Zeugnisse erstellen, kopieren, drucken, telefonieren etc.)</li> <li>▪ Organisation, Koordination und Verwaltung (Workshops, Trainings, Projektkoordination etc.)</li> </ul>	<p>Ja, aber eben natürlich auch die Sicherstellung einer angemessenen Dokumentation für den Kostenträger. Also eben dahin auch</p>

		<p>sche Handhabung von Daten mit sich bringen, so wie Aufzeichnungen machen, die Ablage von Dokumenten/Material, das Vervielfältigen von Material, organisierendes Schreiben und Nummerieren von Daten nach einem vorgeschriebenen Plan, ein Geschäft führen, Datenverarbeitungsanlage. (Holland 1997, S. 47)</p> <p>„Menschen mit dieser Grundorientierung haben eine Vorliebe für den genau bestimmten, geordneten, systematischen Umgang mit Daten: Dokumentationen anlegen, Aufzeichnungen führen, Materialien ordnen, maschinelle Verarbeitung organisatorischer oder wirtschaftlicher Daten. Weniger gut liegen ihnen offene, unstrukturierte Tätigkeiten.“ (Bergmann &amp; Eder, 2005, S.23)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dokumentation (für einen Kostenträger)</li> <li>▪ Schreiben von Berichten</li> <li>▪ Verwaltung von Finanzmitteln und rechnerische Tätigkeiten (Personalbudgetcontrolling, Budget verwalten)</li> <li>▪ Kontrollieren und Überprüfen von Dokumenten oder Daten (Kostenauswertungen auf Fehler überprüfen oder Daten prüfen)</li> <li>▪ konzeptionelle und planerische Tätigkeiten</li> <li>▪ Umgang mit neuen Medien bzw. EDV Systemen</li> <li>▪ Handhabung von Daten (u.a. Datenverarbeitung) ohne ein forschendes Interesse</li> <li>▪ Qualitätsmanagement (Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung)</li> <li>▪ Beachten von Vorgaben, Durchführen von bestimmten Verfahren und Prozeduren und genaues Anwenden von Gesetzen</li> </ul>	<p><i>im Blick zu haben, dass die Assistenzplanung auch fortgeschrieben wird, dass Sozialberichte geschrieben werden, dass zusätzliche Hilfen, die manchmal älter werdende Klienten brauchen, rechtzeitig beantragt werden uns so weiter und so fort. Also, ja, relativ komplexes Paket.(Interview 11, Abschnitt 42)</i></p>
	<p><b>Personeneigenschaften</b></p>	<p>„Ihre speziellen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind rechnerischer, verwaltender und geschäftlicher Art.“ (Bergmann &amp; Eder, 2005,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organisationsfähigkeit</li> <li>▪ strukturierte, systematische Arbeitsweise (hohe Genauigkeit)</li> <li>▪ Zeitmanagement</li> </ul>	<p><i>„Organisationsfähigkeit definitiv (1), auch wirklich rein (.) so wirklich so jetzt ich sag mal Grundsatzkompetenzen wie</i></p>

		<p>S.23)</p> <p>Personen dieser Umwelt erwerben oder verstärken folgende Attribute:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- angepasst</li> <li>- ausdauernd</li> <li>- dogmatisch, rechthaberisch</li> <li>- effizient</li> <li>- fantasielos</li> <li>- gehemmt</li> <li>- gehorsam, folgsam</li> <li>- gewissenhaft</li> <li>- gründlich</li> <li>- methodisch</li> <li>- ordentlich</li> <li>- praktisch</li> <li>- sorgfältig</li> <li>- sparsam</li> <li>- unflexibel</li> </ul> <p>(Übersetzt aus Holland 1996, in Anlehnung und Ergänzung an Bergmann &amp; Eder, 2005)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zuverlässigkeit</li> <li>▪ Vertraulichkeit (internen Informationen)</li> <li>▪ selbstständiges, eigenverantwortliches, effizientes arbeiten</li> <li>▪ sehr gutes schriftliches Ausdrucksvermögen</li> <li>▪ Daten- und Zahlenaffinität</li> <li>▪ Kernkompetenzen in Datenverarbeitung und guter Umgang mit dem Computer</li> </ul>	<p>wirklich gut mit dem Netz oder mit dem Computer umgehen können. Ich dachte immer das wär selbstverständlich aber das ist nicht selbstverständlich“ (Interview 6, Absatz 29)</p> <p>„Das heißt, es braucht hier intern für die Arbeitsorganisation klare Verfahrensabsprachen, es braucht Aufgabenklärungen, es braucht Verlässlichkeit in in der Zeitorganisation, die die Kollegen mitbringen, es kann nicht angehen, dass (1,5) da Zeitbudgets ohne Vorwarnung so überschritten werden“ (Interview 9, Abschnitt 50)</p>
	<p><b>Fachwissen /Inhalte</b></p>	<p>Die induktiv gebildete Kategorie enthält spezifische Wissensbereiche oder Themen des jeweiligen Typs.</p>	<p>bereichsübergreifendes Wissen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ausgeprägte EDV Kenntnisse</li> <li>▪ spezielle Software (Verwaltungssoftware, Buchungsprogramme, Statistikprogramme)</li> <li>▪ Kenntnisse der Büroorganisation</li> <li>▪ Je nach Kontext: Datenbankkenntnisse, Pro-</li> </ul>	<p>„Ansonsten um es technisch durchzuführen, braucht man brauchen die dahinten jeweils sehr gute Excel äh Blödsinn SQL SQL-Kenntnisse (da muss man) durchaus auch mal pro-</p>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ grammierkenntnisse oder Statistikenkenntnisse</li> <li>▪ juristische Kenntnisse (Kapazitätsrecht, Befristungsrecht),</li> <li>▪ Wissen über spezielle Systeme oder Vorgaben (Lohnbuchhaltungssystem oder Prüfungswesen)</li> </ul>	<p><i>grammieren können. Zur Auswertung der Daten, also unser Swiss-Army-Knife ist dafür die Pivot-Funktion in Excel, da gehen wir (rein) in alle Richtungen und (da kann man) total geile Sachen mit machen.“ (Interview 18, Absatz 21)</i></p>
	<b>Wert-haltungen</b>	<p>Die Welt wird in konventioneller, klischeehafter/stereotypischer, eingengter, einfacher und abhängiger Weise gesehen. (Holland 1997, S. 47)</p> <p>Wertekreis nach Schwartz (1992): (1) Selbstbestimmung, (2) Universalismus, (3) Prosozialität, (4) Tradition, (5) Sicherheit, (6) Macht, (7) Leistung, (8) Hedonismus, (9) Stimulation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ penible Einhaltung von Vorgaben und Prozeduren; keine Toleranz von Fehlern</li> <li>▪ → Verantwortung, Zuverlässigkeit, Vertraulichkeit → prosoziale Werte</li> <li>▪ Sicherheit</li> <li>▪ Konformität und Loyalität → Prosozialität an der Grenze zu traditionellen Werten</li> <li>▪ → Prosoziale und Traditionswerten.</li> </ul>	<p><i>„da wir uns keine Fehler leisten können - wir haben es mit Schulen zu tun die sehr genau auf diese Studien gucken (1)- wird erwartet in der Feldarbeit zum Beispiel eine Null-Toleranz gegenüber Fehlern (1), Rechtschreibfehlern, Orthografie ist ja Rechtsschreibung auch was auch immer. Also da wird eine hohe Genauigkeit erwartet“ (Interview 18, Absatz 23)</i></p>
	<b>Sonstiges</b>	<p>Diese Kategorie enthält Aspekte, die <u>nicht</u> durch die anderen Kategorien abgedeckt werden.</p>	-	-

Nicht zugeordnet				<p><i>Ich bin oder das Unternehmen ist nicht da, um Leuten gutes Benehmen- beizubringen, das heißt eine gesunde, vernünftige Erziehung also ich schmeiße beispielsweise auch Sachen runter während eines Bewerbungsgesprächs und sehe ja ob (derjenige sich bemüht oder nicht) [I: Ist ja interessant] Also mein mein mein ich mach das seit vielen Jahren und (.) es gibt immer ein paar kleine Tricks, um herauszukriegen, wie ein Mensch tickt (Interview 16, Absatz 22)</i></p>
<b>Arbeits- und Rahmenbedingungen der Unternehmen</b>	Berufserfahrung/Lebenserfahrung Aufbau/Struktur der Unternehmen Stellen für Erziehungswissenschaftler im Unternehmen Atmosphäre im Unternehmen formale Abschlüsse/Ausbildungen Beschäftigungsverhältnis Einstellungsvoraussetzungen Strukturelle Entwicklungen	(war nicht Teil der Auswertung)	(war nicht Teil der Auswertung)	

## **Zusammenfassung der Dissertation**

### Deutschsprachige Zusammenfassung

Die Entscheidung für ein (erziehungswissenschaftliches) Studium und die damit verbundene Berufswahl hängt in erster Linie vom persönlichen Interesse einer Person ab (Bergmann, 2007) und ist zudem mit konkreten Erwartungen an die Inhalte des Studiums und den damit verbundenen Berufsperspektiven verknüpft. Insbesondere im Bereich der Erziehungswissenschaft ist das spätere berufliche Tätigkeitsfeld jedoch sehr heterogen (Fuchs, 2003), sodass vermutlich gerade in diesem Studienfach die Vorstellungen von beruflichen Perspektiven sehr vielfältig sind und damit häufig unklar bleiben. Tiefergehendes Wissen über spätere berufliche Umwelten und damit über Möglichkeiten und Anforderungen des Berufslebens sind nichtsdestoweniger wichtige Anhaltspunkte für den Übergang von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftliche Studiengänge in den Arbeitsmarkt. Es ist anzunehmen, dass dieses Wissen nicht zuletzt für die Frage bedeutsam ist, ob diese beruflichen Umwelten mit den ursprünglichen persönlichen Interessen einer Person übereinstimmen. Die Theorie Hollands (1997) greift dieses Verhältnis von Person und Umwelt auf und beschreibt die daraus resultierenden Konsequenzen für das Berufsleben.

In der vorliegenden Untersuchung wird aufbauend auf der Theorie beruflicher Interessen von Holland (1997) im Rahmen des vom BMBF geförderten Projektes KomPaed (Tätigkeitsbezogene Kompetenzen in pädagogischen Handlungsfeldern) eine qualitative Charakterisierung beruflicher Umwelten ausgewählter erziehungswissenschaftlicher Berufe vorgenommen. Diese Typisierung wird anhand der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) durch eine quantitative Analyse der beruflichen Interessentypen von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge, erfasst durch den Allgemeinen Interessensstruktur-Test (AIST-R), ergänzt. Die vorliegende Untersuchung entspricht folglich einem parallelen Mixed-Methods-Design, durch welches eine Komplementarität des Forschungsgegenstandes erreicht werden kann. Durch die Integration verschiedener Zugänge können sowohl die beruflichen Interessentypen einerseits als auch die beruflichen Umweltypen der Theorie Hollands andererseits umfassend untersucht werden.

Im Ergebnis gelang die inhaltliche Übertragung der theoretischen Typen Hollands auf die Gruppe erziehungswissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in unterschiedlichen pädagogischen Berufsfeldern. Diese Übertragung spricht eindeutig für die Bedeutsamkeit und Anwendbarkeit des Holland-Modells für die Erziehungswissenschaft. Diese Arbeit stellt da-

mit den empirischen Nachweis her, dass die Theorie Hollands nicht nur für den Vergleich unterschiedlicher Berufe geeignet ist, sondern auch für einen vertiefenden Einblick in ein Berufsfeld. Anhand des Modells konnte das vielfältige und teilweise unklare Berufsfeld dieser Absolventengruppe umfassend charakterisiert werden. Es wurde neues Wissen darüber generiert, welche Tätigkeiten Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler in unterschiedlichen Umwelten ausüben, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie dafür benötigen, über welches Wissen sie verfügen müssen und welche Werte sie in den jeweiligen Umwelten vorfinden. Die Ergebnisse der identifizierten Interessentypen von befragten Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler aus dem Nationalen Bildungspanel (NEPS) zeigen einerseits die Heterogenität des Interesses, vor allem in der Vielfalt der Code-Familien. Andererseits steht hinsichtlich des persönlichen Interesses die soziale Orientierung klar im Vordergrund.

### Englischsprachige Zusammenfassung

The decision for an (educational) study and the related vocational choice depends primarily on the personal interest (Bergmann, 2007) and is also linked to specific expectations of the contents of the study program and the related vocational perspectives. However, the field of vocational activity is very heterogeneous in educational science (Fuchs, 2003). For this reason, vocational possibilities probably are diverse and often unclear in this discipline of study. Profound knowledge about future vocational environments and about possibilities and requirements of the working life are important for the transition of educational science graduates into the labour market. It is to be assumed that this knowledge is not least important for the question whether these vocational environments are related to the original personal interests. The theory of Holland (1997) is about this interaction between person and environment and describes the outcome for the vocational life. The present thesis is based on Holland's (1997) theory of vocational personalities and work environments and is written within the framework of the BMBF funded project 'KomPaed' (task-related competences in fields of educational activity) in which a qualitative characterization of vocational environments of professions in educational science is carried out. This typecast is complemented by a quantitative analysis of the personal interests of educational studies graduates with data from the National Educational Panel Study (NEPS) and measured by the German 'Allgemeinen Interesses-Struktur-Test' (AIST-R). Therefore, the present study corresponds to a parallel mixed-method-design by which the complementarity of the research subject can be achieved.

Through the integration of different approaches, types of personal interest on the one hand and types of the work environment on the other hand can be examined comprehensively. As a result, the content-related transfer of the theoretical types of Holland to the group of educational science graduates in various fields of educational activities succeeded. This transfer is a definite evidence for the significance and applicability of the Holland model to the educational science. Therefore, this paper established the empirical proof that the theory of Holland is not only suitable for the comparison of different professions, but also for a deeper insight view into one professional field of work. On the basis of the model, the diverse and partly unclear occupational field of this group of graduates was comprehensively characterized. New knowledge about the activities of educational scientists in different vocational fields has been generated, their skills, abilities as well as knowledge they need, and the dominant values in their work environments. The results of the identified types of personal interest from the National Educational Panel Study (NEPS) showed the heterogeneity of interests, especially various code families, on the one hand and that the social orientation is the clear focus of educational scientists on the other hand. The significance of the transfer of the model to educational science is described both for research and for the practice.