

# **Das Wissen von Kindern über Berufe: Struktur, Veränderbarkeit und elterliche Einflüsse**

## **Dissertation**

zur Erlangung des akademischen Grades  
eines Doktors der Philosophie  
(Dr. phil.)

der  
Erziehungswissenschaftlichen Fakultät  
der Universität Erfurt

vorgelegt von  
Dipl.- Psych. Nadja Olyai

Erfurt, 2012

Erstgutachterin: Prof. Dr. Bärbel Kracke, Universität Erfurt  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Helmut M. Niegemann, Universität Erfurt  
Drittgutachterin: Prof. Dr. Ada Sasse, Humboldt-Universität Berlin

## **Ehrenwörtliche Erklärung**

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskripts habe ich Unterstützungsleistung von folgenden Personen erhalten:

1. Prof. Dr. Bärbel Kracke, Universität Erfurt
2. Prof. Dr. Helmut Niegemann, Universität Erfurt

Weitere Personen waren an der geistigen Herstellung der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen.

Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit oder Teile davon wurden bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde als Dissertation vorgelegt. Ferner erkläre ich, dass ich nicht bereits eine gleichartige Doktorprüfung an einer Hochschule endgültig nicht bestanden habe.

## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich zunächst bei Frau Prof. Dr. Kracke bedanken, die mich immer mit ihrem fachlichen Wissen unterstützt hat und mir zugleich die Freiheit gelassen hat eigene Fragestellungen zu verfolgen. Zudem hat sie es mir ermöglicht, auch in schwierigen Phasen der Vereinbarkeit von Beruf und Familie meine beruflichen Ziele nicht aus den Augen zu verlieren, wofür ich ihr sehr dankbar bin. Außerdem danke ich Herrn Prof. Dr. Niegemann dafür, sich als Zweitgutachter zur Verfügung zu stellen. Die Vorstellung dieser Arbeit im Kolloquium seiner Arbeitsgruppe war sehr hilfreich und viele seiner Anmerkungen und Vorschläge sind in diese Promotion mit eingeflossen. Frau Prof. Dr. Ada Sasse danke ich sehr für Ihre Zusage, diese Arbeit als Drittgutachterin zu betreuen. Ein besonderer Dank gilt auch meinen Kolleginnen an der Universität Erfurt. Durch die sehr gute und enge Zusammenarbeit im Rahmen des Forschungsschwerpunkts Berufliche Entwicklung war immer die Möglichkeit eines fachlichen Austauschs auf hohem Niveau gegeben, dessen Ergebnisse ein wichtiger Teil dieser Arbeit sind. Insbesondere danke ich in diesem Zusammenhang Dr. Katja Driesel-Lange und Dr. Julia Dietrich für ihre Geduld beim Gegenlesen und ihre lohnenden Anmerkungen sowie Dr. Kerstin Mayhack, Nicola Schindler, Dr. Christiane Grosch und Dr. Katrin Spiegler für ihr Interesse und ihre guten Anregungen während des Entstehungsprozesses dieser Arbeit. Außerdem gilt mein Dank den Studierenden, die mich bei der Datenerhebung und Auswertung unterstützt haben, hier seien Jessica Komes und Tatjana Herrman für ihre guten Ideen und ihre Bereitschaft ein neues Feld zu erkunden erwähnt. Ein besonderer Dank gilt auch den Eltern und Kindern, die an meiner Studie teilgenommen haben. Zuletzt möchte ich meiner Familie für ihre Geduld und ihren Einsatz danken. Die Erstellung dieser Arbeit wäre ohne die Unterstützung meiner Mutter, Katharina Olyai, nur schwer möglich gewesen, da sie sich in der entscheidenden Endphase sehr viel um die Betreuung meiner Tochter Elena (der ich an dieser Stelle ebenfalls für ihre Geduld und Unkompliziertheit danke) gekümmert hat. Mein Mann, Jan Kester hat ebenfalls entscheidend dazu beigetragen, dass diese Arbeit geschrieben werden konnte, indem er mich sowohl seelisch als auch praktisch immer unterstützt hat und immer an mich und meine Arbeit geglaubt hat. Meiner Tochter Livia danke ich für ihre Geduld und für die vielen Papa-Samstage. Zu guter Letzt möchte ich Valeska Falkenstein, Annett Schultejans und meinem Bruder Dennis Olyai für ihre sehr hilfreichen Korrekturen und Synonymvorschläge und ihr wachsames Auge auf Formatierungen und Zeichensetzung danken, die die Lesbarkeit dieser Arbeit um einiges erhöht haben dürften.

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>1</b>	<b>ABSTRACT</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>EINLEITUNG</b>	<b>16</b>
<b>3</b>	<b>KINDHEIT IN BERUFSWAHLTHEORIEN</b>	<b>20</b>
3.1	EINSCHRÄNKUNG UND KOMPROMISS: DIE BERUFSWAHLTHEORIE NACH LINDA GOTTFREDSON	22
3.1.1	<i>Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und einer kognitiven Landkarte von Berufen</i>	22
3.1.2	<i>Entwicklung des beruflichen Selbstkonzepts</i>	23
3.1.3	<i>Der Einschränkungsprozess (Circumscription)</i>	24
3.1.4	<i>Kompromissbildung (Compromise)</i>	29
3.1.5	<i>Zusammenfassung</i>	31
3.1.6	<i>Implikationen für die eigene Fragestellung</i>	32
3.2	DER SOZIAL-KOGNITIVE ANSATZ VON LENT, BROWN & HACKETT (SOCIAL COGNITIVE CAREER THEORY)	33
3.2.1	<i>Selbstwirksamkeitsüberzeugungen</i>	33
3.2.2	<i>Ergebniserwartungen</i>	35
3.2.3	<i>Ziele</i>	36
3.2.4	<i>Berufliche Interessenentwicklung</i>	36
3.2.5	<i>Zusammenfassung</i>	37
3.2.6	<i>Implikationen für die eigene Fragestellung</i>	38
3.3	BERUFLICHER WERDEGANG ALS KONSTRUKTIONSPROZESS NACH MARK L. SAVICKAS	40
3.3.1	<i>Berufliche Persönlichkeit</i>	40
3.3.2	<i>Berufliche Anpassungsfähigkeit</i>	41
3.3.3	<i>Lebensthemen</i>	45
3.3.4	<i>Zusammenfassung</i>	46
3.3.5	<i>Implikationen für die eigene Fragestellung</i>	46
3.4	ZUSAMMENFASSENDE DARSTELLUNG DER KINDHEIT IN BERUFSWAHLTHEORIEN	47
<b>4</b>	<b>BERUFLICHE ENTWICKLUNG IM GRUNDSCHULALTER—AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND</b>	<b>50</b>
4.1	BERUFLICHE ENTWICKLUNG IM GRUNDSCHULALTER	50
4.1.1	<i>Kindlicher Berufsbegriff</i>	51
4.1.2	<i>Eltern und berufliche Entwicklung</i>	53
4.1.3	<i>Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstands zur beruflichen Entwicklung in der Kindheit und Implikationen für die eigene Fragestellung</i>	58
<b>5</b>	<b>DIE ENTWICKLUNG DES BERUFSBEGRIFFS IM GRUNDSCHULALTER</b>	<b>60</b>
5.1	BEGRIFFSBILDUNG NACH HANS AEBLI	60

5.2	DIE ENTWICKLUNG DES ARBEITSBEGRIFFS NACH SEILER	61
5.2.1	<i>Grundprinzipien der Begriffsentwicklung</i>	62
5.2.2	<i>Allgemeiner Verlauf der Begriffsentwicklung</i>	63
5.2.3	<i>Die Entwicklung des Arbeitsbegriffs</i>	64
5.3	DIE DYNAMIC SKILL THEORY NACH KURT W. FISCHER	69
5.3.1	<i>Ein Set als Verhaltens- oder Denkeinheit</i>	70
5.3.2	<i>Beschaffenheit von Skills</i>	71
5.3.3	<i>Verknüpfungsmuster für Sets und Skills</i>	71
5.3.4	<i>Entwicklungsverlauf von Fähigkeitsstrukturen</i>	72
5.3.5	<i>Bereichsspezifität der kognitiven Entwicklung</i>	75
5.3.6	<i>Funktionales und optimales Niveau von Leistungen</i>	76
5.4	DIE ENTWICKLUNG DES BERUFSBEGRIFFS IM GRUNDSCHULALTER: ZUSAMMENFASSUNG UND IMPLIKATIONEN FÜR DIE EIGENE FRAGESTELLUNG	77
<b>6</b>	<b>FRAGESTELLUNG UND HYPOTHESEN ZUR STRUKTUR UND VERÄNDERBARKEIT DES BERUFSBEGRIFFS IM GRUNDSCHULALTER</b>	<b>80</b>
<b>7</b>	<b>ERFASSUNG DER STRUKTUR UND VERÄNDERBARKEIT DES BERUFSBEGRIFFS IM GRUNDSCHULALTER – STUDIE 1</b>	<b>84</b>
7.1	FORSCHUNGSFRAGE UND HYPOTHESEN ZUR STRUKTUR UND VERÄNDERBARKEIT DES BERUFSBEGRIFFS IM GRUNDSCHULALTER – STUDIE 1	84
7.2	ENTWICKLUNG DES ERHEBUNGSINSTRUMENTS	85
7.2.1	<i>Pilotstudie</i>	85
7.2.2	<i>Fähigkeitsstrukturdiagramm für den Berufsbegriff im Grundschulalter</i>	87
7.3	METHODE	90
7.3.1	<i>Stichprobenbeschreibung</i>	90
7.3.2	<i>Erhebungsinstrumente</i>	91
7.3.3	<i>Durchführung</i>	92
7.4	ERGEBNISSE	93
7.4.1	<i>Ergebnisse zur Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter</i>	93
7.4.2	<i>Zusammenhänge zwischen der Qualität des Berufsbegriffs im Grundschulalter und kindlicher Intelligenz</i>	96
7.5	DISKUSSION	97
<b>8</b>	<b>ERFASSUNG DER STRUKTUR UND VERÄNDERBARKEIT DES BERUFSBEGRIFFS IM GRUNDSCHULALTER – STUDIE 2</b>	<b>100</b>
8.1	METHODE	100
8.1.1	<i>Stichprobenbeschreibung</i>	100
8.1.2	<i>Erhebungsinstrumente</i>	101
8.1.3	<i>Durchführung</i>	102
8.2	ERGEBNISSE	103

8.2.1	<i>Ergebnisse zur Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter</i>	104
8.2.2	<i>Zusammenhänge zwischen der Qualität des Berufsbegriffs im Grundschulalter und kindlicher Intelligenz</i>	106
8.3	DISKUSSION	106
<b>9</b>	<b>GESAMTDISKUSSION DER ERFASSUNG VON STRUKTUR UND VERÄNDERBARKEIT DES BERUFSBEGRIFFS IM GRUNDSCHULALTER</b>	<b>109</b>
<b>10</b>	<b>ELTERLICHE EINFLÜSSE AUF DEN BERUFSBEGRIFF IM GRUNDSCHULALTER – STUDIE 1</b>	<b>113</b>
10.1	FORSCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN	114
10.2	METHODE	117
10.2.1	<i>Stichprobenbeschreibung</i>	117
10.2.2	<i>Erhebungsinstrumente</i>	118
10.3	ERGEBNISSE	121
10.3.1	<i>Zusammenhänge von elterlichem Bildungshintergrund, Bildungsaspiration und Work-family-spillover mit elterlicher Kommunikation über Berufe</i>	122
10.3.2	<i>Zusammenhänge von elterlicher Kommunikation über Berufe, dem elterlichen Bildungshintergrund und Bildungsaspirationen mit der Qualität der kindlichen Berufsbegriffs</i>	122
10.3.3	<i>Ex-Post Analyse der ersten Studie zur Erfassung elterlicher Einflüsse auf den Berufsbegriff im Grundschulalter</i>	123
10.4	DISKUSSION DER ERGEBNISSE DER ERSTEN STUDIE ZUR ERFASSUNG ELTERLICHER EINFLÜSSE AUF DEN BERUFSBEGRIFF IM GRUNDSCHULALTER	125
<b>11</b>	<b>ELTERLICHE EINFLÜSSEN AUF DEN BERUFSBEGRIFF IM GRUNDSCHULALTER – STUDIE 2</b>	<b>129</b>
11.1	FRAGESTELLUNG UND HYPOTHESEN	129
11.2	METHODE	132
11.2.1	<i>Stichprobenbeschreibung</i>	133
11.2.2	<i>Erhebungsinstrumente</i>	134
11.3	ERGEBNISSE	141
11.3.1	<i>Zusammenhänge elterliche Kommunikation über Berufe mit den familiären Variablen Bildungshintergrund, Bildungsaspiration, Familienorientierung und mit dem Kind verbrachte Qualitätszeit</i>	141
11.3.2	<i>Zusammenhänge zwischen Work-family-spillover und Arbeitszufriedenheit mit der Kommunikation über allgemeine und emotionale berufliche Themen</i>	144
11.3.3	<i>Zusammenhänge der Kommunikation über allgemeine berufliche Themen und der familiären Variablen Bildungshintergrund, Bildungsaspirationen, Familienorientierung und mit dem Kind verbrachte Qualitätszeit mit der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs</i>	145
11.4	DISKUSSION	146

<b>12</b>	<b>DISKUSSION DER GESAMTERGEBNISSE ZU ELTERLICHEN EINFLÜSSEN AUF DEN BERUFSBEGRIFF IM GRUNDSCHULALTER</b>	<b>150</b>
<b>13</b>	<b>AUSBLICK</b>	<b>154</b>
<b>14</b>	<b>ANHANGVERZEICHNIS</b>	<b>156</b>
	ANHANG A:	157
	ERHEBUNGSINSTRUMENT KINDER (STUDIE 1)	157
	ANHANG B:	162
	ERGEBNISTABELLEN DER ERSTEN STUDIE ZUR ERFASSUNG DER STRUKTUR UND VERÄNDERBARKEIT DES BERUFSBEGRIFFS IM GRUNDSCHULALTER	162
	ANHANG C:	164
	ERHEBUNGSINSTRUMENT KINDER (STUDIE 2)	164
	ANHANG D:	173
	ERGEBNISTABELLE DER ZWEITEN STUDIE ZUR ERFASSUNG VON STRUKTUR UND VERÄNDERBARKEIT DES BERUFSBEGRIFFS IM GRUNDSCHULALTER	173
	ANHANG E:	175
	ELTERNFRAGEBOGEN DER STUDIE 1	175
	ANHANG F:	180
	ERGEBNISTABELLEN DER ERSTEN STUDIE ZU ELTERLICHEN EINFLÜSSEN AUF DEN BERUFSBEGRIFF IM GRUNDSCHULALTER	180
	ANHANG G: ELTERNFRAGEBOGEN STUDIE 2	184
<b>15</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>210</b>

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: MODELL FÜR DIE INTERESSENENTWICKLUNG NACH LENT, BROWN & HACKETT, 2002 .....	37
ABBILDUNG 2: SCHEMATISCHE DARSTELLUNG DER ENTWICKLUNG VON FÄHIGKEITSSTRUKTUREN INNERHALB EINER STUFE (FISCHER & BIDELE, 2006) .....	72
ABBILDUNG 3: DEFINITION DER SKILL-LEVEL IN ANLEHNUNG AN PARZIALE & FISCHER (1998) UND FISCHER & PIPP (1984).....	73
ABBILDUNG 4: ANTWORTEN DER VERSUCHSPERSONEN (VP) IN DER PILOTSTUDIE AUF DIE BITTE EINEM MARSMÄNNCHEN ZU BESCHREIBEN, WAS EIN BERUF IST .....	86
ABBILDUNG 5: FÄHIGKEITSSTRUKTURDIAGRAMM (IN ANLEHNUNG AN PARZIALE & FISCHER, 1998).....	88
ABBILDUNG 6: BEISPIEL FÜR EINE GESCHICHTE ZUR ERWEITERUNG DES BERUFSBEGRIFFS UM DEN ASPEKT FÄHIGKEIT .....	92
ABBILDUNG 7: BEISPIELE FÜR DIE KATEGORIENZUORDNUNG DER ANTWORTEN AUF DIE FRAGE „WAS GLAUBST DU, IST FÜR EINEN BERUF WICHTIG? / WAS GLAUBST DU, BRAUCHT MAN FÜR EINEN BERUF?“ .....	95
ABBILDUNG 8: MITTELWERTSUNTERSCHIEDE FÜR DIE EINZELNEN BERUFSBEGRIFFASPEKTE ZUM ERSTEN UND ZWEITEN MESSZEITPUNKT .....	96
ABBILDUNG 9: MITTELWERTSUNTERSCHIEDE FÜR DIE EINZELNEN BERUFSBEGRIFFASPEKTE ZUM ERSTEN UND ZWEITEN MESSZEITPUNKT IN STUDIE 2.....	105
ABBILDUNG 10: KOMMUNIKATION ÜBER BERUFE- ITEMS STUDIE 1 .....	119
ABBILDUNG 11: WORK-FAMILY-SPILOVER-ITEMS STUDIE 1 .....	120
ABBILDUNG 12: INTERVIEWFRAGEN DER STUDIE 1.....	121
ABBILDUNG 13: BEISPIELAUSSAGEN UND IHRE EINORDNUNG AUF DIE FRAGEN „REDET IHR ZUHAUSE ÜBER DIE BERUFE DEINER ELTERN?“ UND „UND WAS REDET IHR DA SO?“ .....	124
ABBILDUNG 14: HÄUFIGKEIT DER NENNUNGEN FÜR DIE KATEGORIEN „BERUFSBEZEICHNUNG“ (BEZ), „ARBEITSSITUATION“ (SIT), „ARBEITSINHALTE“ (INH), „POSITIVE ASPEKTE“ (POS) UND „NEGATIVE ASPEKTE“ (NEG) FÜR VATER- UND MUTTERBERUF GETRENNT IM KINDERINTERVIEW .....	124
ABBILDUNG 15:QUALITÄTSZEIT-ITEMS STUDIE 2.....	135
ABBILDUNG 16: KOMMUNIKATION ÜBER BERUFE STUDIE 2 .....	136
ABBILDUNG 17: KOMMUNIKATION ÜBER KONKRETE ASPEKTE DES EIGENEN BERUFES STUDIE 2.....	138
ABBILDUNG 18: KOMMUNIKATION ÜBER EMOTIONALE ASPEKTE DES BERUFSLEBENS STUDIE 2 .....	139
ABBILDUNG 19: INTEVIEWFRAGEN STUDIE 2.....	141

## TABELLENVERZEICHNIS

TABELLE 1: BEISPIELE DER ANTWORTEN AUF DIE FRAGE „WAS GLAUBST DU, IST FÜR EINEN BERUF WICHTIG / WAS GLAUBST DU, BRAUCHT MAN FÜR EINEN BERUF?“ .....	162
TABELLE 2: ERGEBNISSE DER EINFAKTORIELLEN VARIANZANALYSE MIT MESSWIEDERHOLUNG FÜR ALLE GENANNTEN ASPEKTE VON BERUFEN ZUM ERSTEN UND ZWEITEN MESSZEITPUNKT .....	162
TABELLE 3: ERGEBNISSE DER EINFAKTORIELLEN VARIANZANALYSE MIT MESSWIEDERHOLUNG FÜR DIE EINZELNEN KATEGORIEN DER GENANNTEN BERUFSASPEKTE ZUM ERSTEN UND ZWEITEN MESSZEITPUNKT.....	163
TABELLE 4: KORRELATION DER SPRACHUNABHÄNGIGEN KINDLICHEN INTELLIGENZ MIT DER QUALITÄT DES KINDLICHEN BERUFSBEGRIFFS ZUM ERSTEN MESSZEITPUNKT .....	163
TABELLE 5: KORRELATION DER SPRACHUNABHÄNGIGEN KINDLICHEN INTELLIGENZ MIT DER QUALITÄT DES KINDLICHEN BERUFSBEGRIFFS ZUM ZWEITEN MESSZEITPUNKT .....	163
TABELLE 6: ERGEBNISSE DER EINFAKTORIELLEN VARIANZANALYSE MIT MESSWIEDERHOLUNG FÜR ALLE GENANNTEN ASPEKTE VON BERUFEN ZUM ERSTEN UND ZWEITEN MESSZEITPUNKT .....	173
TABELLE 7: ERGEBNISSE DER EINFAKTORIELLEN VARIANZANALYSE MIT MESSWIEDERHOLUNG FÜR DIE EINZELNEN KATEGORIEN DER GENANNTEN BERUFSASPEKTE ZUM ERSTEN UND ZWEITEN MESSZEITPUNKT.....	173
TABELLE 8: KORRELATION DER SPRACHUNABHÄNGIGEN KINDLICHEN INTELLIGENZ MIT DER QUALITÄT DES KINDLICHEN BERUFSBEGRIFFS ZUM ERSTEN MESSZEITPUNKT .....	174
TABELLE 9: KORRELATION DER SPRACHUNABHÄNGIGEN KINDLICHEN INTELLIGENZ MIT DER QUALITÄT DES KINDLICHEN BERUFSBEGRIFFS ZUM ZWEITEN MESSZEITPUNKT .....	174
TABELLE 10: RELIABILITÄTEN FÜR DIE SKALEN DES ELTERNFRAGEBOGENS DER ERSTEN STUDIE ZUR ERFASSUNG ELTERLICHER EINFLÜSSE AUF DEN BERUFSBEGRIFF IM GRUNDSCHULALTER .....	180
TABELLE 11: GRUPPENSTATISTIK DES MITTELWERTVERGLEICHS VON ELTERN MIT HOHEM/NIEDRIGEN BILDUNGSHINTERGRUND UND IHRER KOMMUNIKATION ÜBER BERUFE UND BERUFLICHE THEMEN	180
TABELLE 12: ERGEBNISTABELLE DES T-TEST FÜR UNABHÄNGIGE STICHPROBEN ZUM MITTELWERTVERGLEICH VON ELTERN MIT HOHEM/NIEDRIGEN BILDUNGSHINTERGRUND UND IHRER KOMMUNIKATION ÜBER BERUFE UND BERUFLICHE THEMEN .....	180
TABELLE 13: GRUPPENSTATISTIK DES MITTELWERTVERGLEICHS VON ELTERN MIT HOHER/NIEDRIGER BILDUNGSASPIRATION UND IHRER KOMMUNIKATION ÜBER BERUFE UND BERUFLICHE THEMEN....	181
TABELLE 14: ERGEBNISTABELLE DES T-TEST FÜR UNABHÄNGIGE STICHPROBEN ZUM MITTELWERTVERGLEICH VON ELTERN MIT HOHER/NIEDRIGER BILDUNGSASPIRATION UND IHRER KOMMUNIKATION ÜBER BERUFE UND BERUFLICHE THEMEN .....	181
TABELLE 15: KORRELATION DER KOMMUNIKATION ÜBER BERUFE UND BERUFLICHE THEMEN MIT DEM ELTERLICHEN WORK-FAMILY-SPILOVER IN DER ERSTEN STUDIE ZUR ERFASSUNG ELTERLICHER EINFLÜSSE AUF DEN BERUFSBEGRIFF IM GRUNDSCHULALTER .....	181
TABELLE 16: KORRELATION DER KOMMUNIKATION ÜBER BERUFE UND BERUFLICHE THEMEN MIT DER QUALITÄT DES BERUFSBEGRIFFS IM GRUNDSCHULALTER ZUM 1. & 2. MESSZEITPUNKT .....	182
TABELLE 17: KORRELATION DES ELTERLICHEN BILDUNGSHINTERGRUNDS MIT DER QUALITÄT DES BERUFSBEGRIFFS IM GRUNDSCHULALTER ZUM 1. MESSZEITPUNKT .....	182

TABELLE 18: KORRELATION DES ELTERLICHEN BILDUNGSHINTERGRUNDS MIT DER QUALITÄT DES BERUFSBEGRIFFS IM GRUNDSCHULALTER ZUM 2. MESSZEITPUNKT .....	182
TABELLE 19: KORRELATION DER ELTERLICHEN BILDUNGSASPIRATION MIT DER QUALITÄT DES KINDLICHEN BERUFSBEGRIFFS ZUM 1. MESSZEITPUNKT .....	183
TABELLE 20: KORRELATION DER ELTERLICHEN BILDUNGSASPIRATION MIT DER QUALITÄT DES KINDLICHEN BERUFSBEGRIFFS ZUM 2. MESSZEITPUNKT .....	183
TABELLE 21: DESKRIPTIVE STATISTIK FÜR MIT DEM KIND VERBRACHTE QUALITÄTSZEIT (GETRENNT FÜR MÜTTER UND VÄTER) .....	192
TABELLE 22: RELIABILITÄTEN FÜR DIE SKALEN DES ELTERNFRAGEBOGENS DER ZWEITEN STUDIE ZUR ERFASSUNG ELTERLICHER EINFLÜSSE AUF DEN BERUFSBEGRIFF IM GRUNDSCHULALTER FÜR MÜTTER .....	192
TABELLE 23: RELIABILITÄTEN FÜR DIE SKALEN DES ELTERNFRAGEBOGENS DER ZWEITEN STUDIE ZUR ERFASSUNG ELTERLICHER EINFLÜSSE AUF DEN BERUFSBEGRIFF IM GRUNDSCHULALTER FÜR VÄTER .....	193
TABELLE 24: GRUPPENSTATISTIK DES MITTELWERTVERGLEICHS VON MÜTTERN MIT HOHEM/NIEDRIGEN BILDUNGSABSCHLUSS UND IHRER KOMMUNIKATION ÜBER ALLGEMEINE BERUFLICHE THEMEN ....	193
TABELLE 25: ERGEBNISTABELLE DES T-TEST FÜR UNABHÄNGIGE STICHPROBEN ZUM MITTELWERTVERGLEICH VON MÜTTERN MIT HOHEM/NIEDRIGEN BILDUNGSABSCHLUSS UND IHRER KOMMUNIKATION ÜBER ALLGEMEINE BERUFLICHE THEMEN .....	194
TABELLE 26: GRUPPENSTATISTIK DES MITTELWERTVERGLEICHS VON MÜTTERN MIT HOHEM/NIEDRIGEM BILDUNGSABSCHLUSS UND IHRER KOMMUNIKATION ÜBER EMOTIONALE BERUFLICHE THEMEN ....	194
TABELLE 27: ERGEBNISTABELLE DES T-TEST FÜR UNABHÄNGIGE STICHPROBEN ZUM MITTELWERTVERGLEICH VON MÜTTERN MIT HOHEM/NIEDRIGEN BILDUNGSABSCHLUSS UND IHRER KOMMUNIKATION ÜBER EMOTIONALE BERUFLICHE THEMEN.....	194
TABELLE 28: GRUPPENSTATISTIK DES MITTELWERTVERGLEICHS VON VÄTERN MIT HOHEM/NIEDRIGEN BILDUNGSABSCHLUSS UND IHRER KOMMUNIKATION ÜBER ALLGEMEINE BERUFLICHE THEMEN ....	195
TABELLE 29: ERGEBNISTABELLE DES T-TEST FÜR UNABHÄNGIGE STICHPROBEN ZUM MITTELWERTVERGLEICH VON VÄTERN MIT HOHEM/NIEDRIGEN BILDUNGSABSCHLUSS UND IHRER KOMMUNIKATION ÜBER ALLGEMEINE BERUFLICHE THEMEN .....	195
TABELLE 30: GRUPPENSTATISTIK DES MITTELWERTVERGLEICHS VON VÄTERN MIT HOHEM/NIEDRIGEM BILDUNGSABSCHLUSS UND IHRER KOMMUNIKATION ÜBER EMOTIONALE BERUFLICHE THEMEN ....	195
TABELLE 31: ERGEBNISTABELLE DES T-TEST FÜR UNABHÄNGIGE STICHPROBEN ZUM MITTELWERTVERGLEICH VON VÄTERN MIT HOHEM/NIEDRIGEN BILDUNGSABSCHLUSS UND IHRER KOMMUNIKATION ÜBER EMOTIONALE BERUFLICHE THEMEN.....	196
TABELLE 32: GRUPPENSTATISTIK DES MITTELWERTVERGLEICHS VON MÜTTERN MIT HOHER/NIEDRIGER BILDUNGSASPIRATION UND IHRER KOMMUNIKATION ÜBER ALLGEMEINE BERUFLICHE THEMEN....	196
TABELLE 33: ERGEBNISTABELLE DES T-TEST FÜR UNABHÄNGIGE STICHPROBEN ZUM MITTELWERTVERGLEICH VON MÜTTERN MIT HOHER/NIEDRIGER BILDUNGSASPIRATION UND IHRER KOMMUNIKATION ÜBER ALLGEMEINE BERUFLICHE THEMEN .....	196

TABELLE 34: GRUPPENSTATISTIK DES MITTELWERTVERGLEICHS VON MÜTTERN MIT HOHER/NIEDRIGER BILDUNGSASPIRATION UND IHRER KOMMUNIKATION ÜBER EMOTIONALE BERUFLICHE THEMEN ...	197
TABELLE 35: ERGEBNISTABELLE DES T-TEST FÜR UNABHÄNGIGE STICHPROBEN ZUM MITTELWERTVERGLEICH VON MÜTTERN MIT HOHER/NIEDRIGER BILDUNGSASPIRATION UND IHRER KOMMUNIKATION ÜBER EMOTIONALE BERUFLICHE THEMEN.....	197
TABELLE 36: GRUPPENSTATISTIK DES MITTELWERTVERGLEICHS VON VÄTERN MIT HOHER/NIEDRIGER BILDUNGSASPIRATION UND IHRER KOMMUNIKATION ÜBER ALLGEMEINE BERUFLICHE THEMEN....	197
TABELLE 37: ERGEBNISTABELLE DES T-TEST FÜR UNABHÄNGIGE STICHPROBEN ZUM MITTELWERTVERGLEICH VON VÄTERN MIT HOHER/NIEDRIGER BILDUNGSASPIRATION UND IHRER KOMMUNIKATION ÜBER ALLGEMEINE BERUFLICHE THEMEN .....	198
TABELLE 38: GRUPPENSTATISTIK DES MITTELWERTVERGLEICHS VON VÄTERN MIT HOHER/NIEDRIGER BILDUNGSASPIRATION UND IHRER KOMMUNIKATION ÜBER EMOTIONALE BERUFLICHE THEMEN ...	198
TABELLE 39: ERGEBNISTABELLE DES T-TEST FÜR UNABHÄNGIGE STICHPROBEN ZUM MITTELWERTVERGLEICH VON VÄTERN MIT HOHER/NIEDRIGER BILDUNGSASPIRATION UND IHRER KOMMUNIKATION ÜBER EMOTIONALE BERUFLICHE THEMEN.....	198
TABELLE 40: KORRELATION DER MÜTTERLICHEN FAMILIENORIENTIERUNG MIT DER KOMMUNIKATION ÜBER ALLGEMEINE BERUFLICHE THEMEN .....	199
TABELLE 41: KORRELATION DER MÜTTERLICHEN FAMILIENORIENTIERUNG MIT DER KOMMUNIKATION ÜBER EMOTIONALE BERUFLICHE THEMEN .....	199
TABELLE 42: KORRELATION DER VÄTERLICHEN FAMILIENORIENTIERUNG MIT DER KOMMUNIKATION ÜBER ALLGEMEINE BERUFLICHE THEMEN.....	199
TABELLE 43: KORRELATION DER VÄTERLICHEN FAMILIENORIENTIERUNG MIT DER KOMMUNIKATION ÜBER EMOTIONALE BERUFLICHE THEMEN .....	200
TABELLE 44: KORRELATION DER VON DER MUTTER MIT DEM KIND VERBRACHTEN QUALITÄTSZEIT MIT DER KOMMUNIKATION ÜBER ALLGEMEINE BERUFLICHE THEMEN .....	201
TABELLE 45: KORRELATION DER VON DER MUTTER MIT DEM KIND VERBRACHTEN QUALITÄTSZEIT MIT DER KOMMUNIKATION ÜBER EMOTIONALE BERUFLICHE THEMEN.....	201
TABELLE 46: KORRELATION DER VOM VATER MIT DEM KIND VERBRACHTEN QUALITÄTSZEIT MIT DER KOMMUNIKATION ÜBER ALLGEMEINE BERUFLICHE THEMEN.....	201
TABELLE 47: KORRELATION DER VOM VATER MIT DEM KIND VERBRACHTEN QUALITÄTSZEIT MIT DER KOMMUNIKATION ÜBER EMOTIONALE BERUFLICHE THEMEN.....	202
TABELLE 48: KORRELATION DES MÜTTERLICHEN WORK-FAMILY-SPILOVER MIT DER KOMMUNIKATION ÜBER ALLGEMEINE BERUFLICHE THEMEN .....	202
TABELLE 49: KORRELATION DES MÜTTERLICHEN WORK-FAMILY-SPILOVER MIT DER KOMMUNIKATION ÜBER EMOTIONALE BERUFLICHE THEMEN .....	202
TABELLE 50: KORRELATION DES VÄTERLICHEN WORK-FAMILY-SPILOVER MIT DER KOMMUNIKATION ÜBER ALLGEMEINE BERUFLICHE THEMEN .....	203
TABELLE 51: KORRELATION DES VÄTERLICHEN WORK-FAMILY-SPILOVER MIT DER KOMMUNIKATION ÜBER EMOTIONALE BERUFLICHE THEMEN .....	203

TABELLE 52: KORRELATION DER MÜTTERLICHEN ARBEITSZUFRIEDENHEIT MIT DER KOMMUNIKATION ÜBER ALLGEMEINE BERUFLICHE THEMEN .....	204
TABELLE 53: KORRELATION DER MÜTTERLICHEN ARBEITSZUFRIEDENHEIT MIT DER KOMMUNIKATION ÜBER EMOTIONALE BERUFLICHE THEMEN .....	204
TABELLE 54: KORRELATION DER VÄTERLICHEN ARBEITSZUFRIEDENHEIT MIT DER KOMMUNIKATION ÜBER ALLGEMEINE BERUFLICHE THEMEN.....	205
TABELLE 55: KORRELATION DER VÄTERLICHEN ARBEITSZUFRIEDENHEIT MIT DER KOMMUNIKATION ÜBER EMOTIONALE BERUFLICHE THEMEN .....	205
TABELLE 56: KORRELATION DER MÜTTERLICHEN KOMMUNIKATION ÜBER ALLGEMEINE BERUFLICHE THEMEN UND DER QUALITÄT DES KINDLICHEN BERUFSBEGRIFFS .....	206
TABELLE 57: KORRELATION DER VÄTERLICHEN KOMMUNIKATION ÜBER ALLGEMEINE BERUFLICHE THEMEN UND DER QUALITÄT DES KINDLICHEN BERUFSBEGRIFFS .....	206
TABELLE 58: KORRELATION DES MÜTTERLICHEN BILDUNGSHINTERGRUNDS UND DER QUALITÄT DES KINDLICHEN BERUFSBEGRIFFS .....	206
TABELLE 59: KORRELATION DER VÄTERLICHEN BILDUNGSHINTERGRUNDS UND DER QUALITÄT DES KINDLICHEN BERUFSBEGRIFFS .....	207
TABELLE 60: KORRELATION DER MÜTTERLICHEN BILDUNGSASPIRATION UND DER QUALITÄT DES KINDLICHEN BERUFSBEGRIFFS .....	207
TABELLE 61: KORRELATION DER VÄTERLICHEN BILDUNGSASPIRATION UND DER QUALITÄT DES KINDLICHEN BERUFSBEGRIFFS .....	207
TABELLE 62: KORRELATION DER MÜTTERLICHEN FAMILIENORIENTIERUNG UND DER QUALITÄT DES KINDLICHEN BERUFSBEGRIFFS .....	208
TABELLE 63: KORRELATION DER VÄTERLICHEN FAMILIENORIENTIERUNG UND DER QUALITÄT DES KINDLICHEN BERUFSBEGRIFFS .....	208
TABELLE 64: KORRELATION DER VON DER MUTTER MIT DEM KIND VERBRACHTEN QUALITÄTSZEIT UND DER QUALITÄT DES KINDLICHEN BERUFSBEGRIFFS .....	208
TABELLE 65: KORRELATION DER VOM VATER MIT DEM KIND VERBRACHTEN QUALITÄTSZEIT UND DER QUALITÄT DES KINDLICHEN BERUFSBEGRIFFS .....	209

## 1 Abstract

Die berufliche Entwicklung ist ein längerfristiger, mehrdimensionaler Prozess, in dessen Zentrum die Entwicklung eines beruflichen Selbstkonzeptes steht. Dieser Prozess beginnt bereits in der Kindheit. Daher sollte er möglichst früh angeregt und gefördert werden. Um eine solche Anregung und Förderung wissenschaftlich fundiert entwickeln zu können, ist zunächst ein Verständnis der grundlegenden kognitiven Konzepte sowie ihre Erweiter- und Veränderbarkeit notwendig. Deshalb wurde für das Dissertationsvorhaben auf der Grundlage berufswahltheoretischer und entwicklungspsychologischer Annahmen eine Methode entwickelt, welche der Erfassung von Struktur und Veränderbarkeit des kindlichen Berufsbegriffs von 9- bis 11-jährigen Kindern dienen sollte. Das entwickelte Instrument stellt mit Fähigkeiten und Interessen zentrale Aspekte des Berufsbegriffs, welche von Kindern dieser Altersstufe spontan nur selten genannt werden, in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. In kurzen Narrationen wurden diese eher abstrakten Begriffe in Anlehnung an die Dynamic Skill Theory von Fischer (1980) auf ein altersangemessenes repräsentationales Niveau transformiert und in berufliche Kontexte eingebettet. Diese wurden in zwei Studien mit 33 bzw. 44 Kindern nach der Abfrage ihres Berufsbegriffs präsentiert, um eine Optimierung desselben zu erreichen. Die Kinder nannten nach der Intervention mehr Aspekte von Berufen. Die Integration der neu präsentierten Bereiche Fähigkeit und Interesse gelang zudem in beiden Untersuchungen. Aus diesen Ergebnissen kann auf eine prinzipielle Erweiterbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter geschlossen werden.

Eine zweite Frage, die in dieser Arbeit verfolgt wurde, beschäftigt sich mit der Bedeutung der Eltern für das kindliche Wissen über Berufe. Insbesondere wurde hier die elterliche Kommunikation über Berufe und berufliche Themen fokussiert. Angenommen wurde, dass der elterliche Beruf und die Kommunikation über diesen eine besondere Rolle bei der beruflichen Begriffsbildung von Kindern spielen. Ziel war es hier, ein Instrument zu entwickeln, das elterliche Kommunikationsthemen abbildet. Außerdem sollte festgestellt werden, ob die Kommunikation über Berufe mit dem elterlichen Bildungshintergrund, elterlichen Bildungsaspirationen, erlebten Belastungen am

Arbeitsplatz (Work-family-spillover) und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs in Verbindung steht. Auch für diese Fragestellungen wurden zwei Untersuchungen durchgeführt. In der ersten Studie zeigten sich die erwarteten positiven Zusammenhänge zwischen elterlichem Bildungshintergrund und elterlicher Bildungsaspiration und dem Umfang elterlicher Kommunikation über Berufe. Ein Zusammenhang zwischen der elterlichen Kommunikation über Berufe und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs fand sich nicht. Es zeigte sich jedoch, dass die elterliche Bildungsaspiration in einem positiven Zusammenhang mit der Qualität des Berufsbegriffs im Grundschulalter zum zweiten Messzeitpunkt stand. Außerdem konnte ein nicht erwartungskonformer Zusammenhang zwischen der elterlichen Kommunikation über Berufe und dem Work-family-spillover, der überwiegend aus Müttern bestehenden Stichprobe, festgestellt werden. Diesem Befund wurde in der zweiten Studie, welche zwischen der Kommunikation über allgemeine und emotional konnotierte berufsbezogene Themen unterschied, weiter nachgegangen. Außerdem wurde ein weiteres Berufsmerkmal (Arbeitszufriedenheit) und die familiären Merkmale „mit dem Kind verbrachte Qualitätszeit“ und „Familienorientierung“ mit in die Untersuchung aufgenommen, um genauere Aussagen über die Bedingungen von elterlicher Kommunikation über Berufe machen zu können. Es zeigten sich unterschiedliche Kommunikationsmuster von Vätern ( $n = 39$ ) und Müttern ( $n = 74$ ). So sprachen Mütter insbesondere dann mehr über emotionale berufliche Themen, wenn sie einen starken Work-family-spillover erlebten. Väter hingegen sprachen vor allem dann über ihren Beruf, wenn sie mit der Arbeit zufrieden waren und eine hohe Familienorientierung aufwiesen. Die Qualität des kindlichen Berufsbegriffs stand allein mit der mütterlichen Bildungsaspiration in einem signifikanten Zusammenhang. Die vermuteten Zusammenhänge zwischen der Kommunikation über Berufe und dem kindlichen Berufsbegriff fanden sich demnach auch in der zweiten Untersuchung nicht. Dieses Ergebnis ist neben der geringen Stichprobengröße evtl. auch darauf zurückzuführen, dass beide Messinstrumente noch Optimierungspotenzial aufweisen. Nichtsdestotrotz zeigen die Analysen unterschiedliche Kommunikationsmuster für Mütter und Väter und deuten auf einen Zusammenhang der elterlichen Bildungsaspiration mit der elterlichen Kommunikation über Berufe und der

Qualität des kindlichen Berufsbegriffs hin, der künftig weiter verfolgt werden sollte.

## 2 Einleitung

Kinder entwickeln bereits früh ein Verständnis der Erwachsenenwelt, in der Berufe eine zentrale Rolle spielen. Sie entwerfen eigene Pläne für ihre berufliche Zukunft und werden zum Teil bereits im Kindergarten mit der Berufswelt konfrontiert. Im Grundschulalter werden solche Bemühungen mancherorts systematisiert. Kinder unternehmen beispielsweise Ausflüge in die Berufswelt und lernen so verschiedene Berufsbilder kennen. Ein anschauliches Beispiel für ein solches Vorgehen stellen die HelleWecks ([www.hellewecks.de](http://www.hellewecks.de)) dar. Diese von der Handwerkskammer Koblenz in Kooperation mit der rheinland-pfälzischen Handwerkskammer und Kinderbuchautoren entwickelte Initiative umfasst Bücher, Lieder und Unterrichtsmaterialien und wurde eigens für Grundschüler entwickelt. Die HelleWecks sind „aufgeweckte“ Waldwesen, die Abenteuer erleben und schwierige Aufgaben lösen müssen und dabei den Kindern verschiedene Handwerksberufe näher bringen. Zudem haben die Kinder die Möglichkeit im Rahmen von Ferienpraktika Handwerksberufe kennen zu lernen, indem sie die Werkstätten der Berufsbildungsstätten der Handwerkskammer besuchen und eigene „Werkstücke“ herstellen dürfen. Solche Maßnahmen machen den teilnehmenden Kindern wahrscheinlich viel Spaß, sie sind allerdings in den seltensten Fällen theoretisch abgesichert und so bleibt oft unklar, ob und wenn ja in welcher Weise Kinder von ihnen profitieren können. Die reine Beschränkung auf „greifbare Berufe“ wie etwa die handwerklichen Berufe ist zudem zwar in dieser Altersstufe nachvollziehbar, sie engt jedoch das kindliche Berufsbild unter Umständen ein, da sie nicht den Interessen und Fähigkeiten jedes teilnehmenden Kindes entspricht. Vor allem aber spielt die zentrale Bedeutung der eigenen Fähigkeiten und Interessen für Berufe eine eher geringe Rolle, wenn es vorrangig um die Erkundung verschiedener Arbeitswelten geht. Diese beiden psychologischen Aspekte von Berufen— Interessen und Fähigkeiten— sollten jedoch unbedingt bereits früh im kindlichen Denken verankert werden, da sie eine zentrale Rolle bei der späteren Berufsorientierung einnehmen.

Können aber diese eher abstrakten Begriffe bereits in den kindlichen Berufsbegriff am Ende des Grundschulalters integriert werden? Dieser Problemstellung geht die vorliegende Arbeit nach. Sie stellt die Frage, inwiefern

die psychologischen Aspekte Interesse und Fähigkeit bereits Teil eines Berufsbegriffs in dieser Altersstufe sind und ob sie sich mit Hilfe einer gezielten Intervention an das Berufswissen von Kindern anbinden lassen. Die vorliegende Arbeit fokussiert damit den Berufsbegriff von Kindern im Grundschulalter. Neben dem Verständnis der grundlegenden Struktur des Berufsbegriffs in dieser Altersstufe stellt sie dabei vor allem dessen Erweiter- und Veränderbarkeit in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Damit soll der Tatsache Rechnung getragen werden, dass bisher vorrangig untersucht worden ist, was Kinder über einzelne Berufe wissen (Walls, 2000) und damit die Komplexität des Wissens über diverse Berufe, nicht aber die übergeordneten Dimensionen dieses Wissens betrachtet wurden. Wie dieses berufsbegriffliche Wissen erworben wird und ob es veränderbar ist, blieb zudem weitestgehend unbeachtet. Genau diese Erwerbsprozesse und Erweiterungsmöglichkeiten sind jedoch für die Entwicklung einer altersangemessenen Intervention von großer Bedeutung und verdienen deshalb besondere Aufmerksamkeit. Die betrachtete Altersgruppe befand sich am Ende ihrer Grundschulzeit. Dieser Zeitpunkt mag für eine eventuelle Intervention früh erscheinen. Das Ende der Grundschule stellt jedoch in vielen Bundesländern einen ersten Übergang in weiterführende Schulen und damit auch eine wichtige Weichenstellung für die weitere berufliche Entwicklung dar. Bisher ist die berufliche Entwicklung in den Lehrplänen der Grundschulen kaum vertreten. Einzig Hamburg geht im Rahmen seines Bildungsplans (2003) für die Grundschule explizit auf die Vermittlung berufskundlichen Wissens in der Grundschule ein. Allerdings stehen auch hier vor allem verschiedene Berufe und ihre Erkundung im Mittelpunkt. Die vorliegende Arbeit hingegen stellt in ihrem ersten Abschnitt nicht das Wissen über einzelne Berufe, sondern den Berufsbegriff als solchen und damit das Wissen darüber, welche Vorstellungen Kinder im Grundschulalter schon von Berufen haben und ob diese optimiert werden können, in den Mittelpunkt ihres Interesses. Auf diese Weise werden instruktive Hinweise für eine altersgerechte Intervention im Grundschulalter erwartet. Eine wichtige Quelle für das Wissen über Berufe in der Kindheit stellen zweifelsohne die Eltern und ihre Berufe dar. Der Elternberuf ist oft der erste Beruf, den Kinder kennen lernen und er nimmt damit eine herausragende Rolle

in der Entwicklung des kindlichen Berufsbegriffs ein. Bisher ist jedoch noch wenig darüber bekannt, wie das Wissen über Elternberufe erworben wird. Ein wichtiger Vermittlungsprozess ist jedoch sicherlich die elterliche Kommunikation über Berufe, die im zweiten Teil dieser Arbeit genauer betrachtet werden soll. Ziel ist es hier, ein Instrument zu entwickeln, welches elterliche Kommunikationsthemen in Bezug auf Berufe abbildet. Diese sollen zudem mit familiären und beruflichen Kontextvariablen in Beziehung gesetzt werden, um so ein genaueres Bild von den Bedingungen elterlicher Kommunikation über Berufe zu erhalten. Auf diese Weise werden zwei Aspekte der beruflichen Entwicklung im Grundschulalter untersucht und miteinander verknüpft. Während die Entwicklung des Berufsbegriffs zunächst vor allem im Gebiet der kognitiven Entwicklung angesiedelt ist, kann die Kommunikation über Arbeit eher als Kontext beruflicher Entwicklung angesehen werden. Nichtsdestotrotz sind beide Bereiche nach Meinung der Autorin nicht isoliert voneinander zu betrachten. Denn auch die Entwicklung des Berufsbegriffs findet als Teil der kognitiven Entwicklung immer im Kontext (vgl. Wygotsky, 1934) statt. (Auch die im ersten Teil dieser Arbeit vorgestellte gezielte Intervention stellt letztendlich einen solchen Kontext dar). Es ist deshalb notwendig diese Kontexte zu erforschen und entsprechend zu gestalten, um eine Optimierung der kognitiven Entwicklung zu ermöglichen (Wygotsky, 1934, Fischer, 1980, 2006). Als wichtiger Kontext der untersuchten Altersstufe sind die Eltern zu sehen. Sie sind zum einen primäre Ansprechpartner für berufliche Fragen bis ins junge Erwachsenenalter hinein (Schulenberg, Vondracek, & Crouter, 1984) und zum anderen kann davon ausgegangen werden, dass die Elternberufe eine der ersten Informationsquellen für Berufe insgesamt sind. Da zudem bekannt ist, dass Berufe bis ans Ende der Grundschule positiv gesehen werden (Bryant, Zvonkovic, & Reynolds, 2006) und das Bild von Berufen erst im Anschluss (mit ca. 12 Jahren) negativ konnotiert ist (Seiler, 2001; Nelson, 1963) stellt sich zwangsläufig die Frage, was diese Veränderung hervorruft und wie dieser eventuell entgegengewirkt werden kann. Die elterliche Kommunikation über Berufe kann hier eine wichtige Rolle spielen. Welche Bereiche des Arbeitslebens werden in Gesprächen zuhause angesprochen? Welches Bild des eigenen Arbeitsplatzes wird vermittelt? Und wovon ist die Art der elterlichen

Kommunikation beeinflusst? Auf diese Fragen versucht diese Arbeit erste Antworten zu geben.

Im Folgenden werden zunächst verschiedene Berufswahltheorien im Hinblick auf ihre Aussagen zur Rolle der Kindheit und dem elterlichen Einfluss auf die berufliche Entwicklung vorgestellt. Im Anschluss wird auf den aktuellen Forschungsstand zu beruflicher Entwicklung im Grundschulalter allgemein, sowie der Entwicklung des kindlichen Berufsbegriffs und den Eltern als Kontext beruflicher Entwicklung im Besonderen eingegangen. Da die Entwicklung des Berufsbegriffs in Berufswahltheorien kaum Beachtung findet, wird diesem Thema im Anschluss ein eigenes Kapitel gewidmet. Hier werden kognitive Entwicklungstheorien herangezogen, um die Begriffsentwicklung im Allgemeinen und die Entwicklung des Berufsbegriffs im Besonderen zu betrachten und so eine Grundlage für ein umfassendes Bild der Entwicklung des kindlichen Berufsbegriffs zu erhalten. Diese theoretischen Überlegungen sollen in einer ersten Fragestellung verdichtet werden, welche sich mit der Struktur und Veränderbarkeit des kindlichen Berufsbegriffs im Grundschulalter befasst. Die entwickelte Methode stellt gleichzeitig ein Instrument zur Erfassung und Erweiterung des kindlichen Berufsbegriffs dar. Anhand von zwei Stichproben wird die vorgeschlagene Methode überprüft und diskutiert.

Im zweiten Teil der Arbeit werden die elterlichen Einflüsse auf die Entwicklung des kindlichen Berufsbegriffs untersucht. Hier wird die Frage nach der Beschaffenheit elterlicher Kommunikation über Berufe gestellt und ein Instrument präsentiert, welches diese erfassen soll. Auch dieses Instrument wurde an zwei Stichproben erprobt und im Zuge dessen zum Teil erweitert. Außerdem wurde in der zweiten Stichprobe, anders als in der ersten, zwischen Vätern und Müttern unterschieden, um eventuell unterschiedliche Kommunikationsmuster aufdecken zu können. Die Ergebnisse der Untersuchungen zur elterlichen Kommunikation über Berufe werden vorgestellt und diskutiert, bevor sie in einer abschließenden Gesamtdiskussion auch mit dem im ersten Teil der Arbeit im Vordergrund stehenden kindlichen Berufsbegriff in Zusammenhang gebracht werden. Abschließend wird ein Ausblick auf künftig interessierende Fragestellungen in diesem Themenbereich gegeben.

### 3 Kindheit in Berufswahltheorien

Die Berufswahlforschung ist durch eine Vielzahl psychologischer Ansätze gekennzeichnet, die verschiedene Aspekte des komplexen Berufswahlgeschehens fokussieren. Da sich diese Arbeit mit der berufsbezogenen Entwicklung im Kindesalter befasst, sind für sie Ansätze relevant, die Aussagen über berufliche Entwicklung in dieser Lebensphase machen. Nichtsdestotrotz sollen weitere Ansätze, welche die Berufswahl aus verschiedenen Perspektiven betrachten, zunächst kurz skizziert werden, bevor auf die für die eigene Fragestellung wesentlichen Theorien eingegangen wird. Aus soziologischer Perspektive (Schöber, 1975) wird die Berufswahl meist als Allokationsprozess definiert. Neben direkten Zuweisungsprozessen und damit der gesellschaftlichen Kontrolle des Zugangs zu den zur Verfügung stehenden Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten wird auch von indirekten Zuweisungsprozessen ausgegangen, welche durch Sozialisationsprozesse entstehen und zur Übernahme bestimmter Kenntnisse, Ziele und Normen führen, die wiederum eine Orientierung auf bestimmte Berufe bewirken. Obwohl ein starker Zusammenhang zwischen Sozialisationsprozessen und der Berufswahl gerade für Deutschland nicht von der Hand zu weisen ist (PISA 2001), greift die soziologische Sichtweise für die eigene Fragestellung zu kurz, da sie vor allem globale Erklärungsmuster bietet ohne dabei das Individuum zu betrachten. Ebenfalls mit Passungsprozessen— aus psychologischer Perspektive— befasst, ist der matching- oder auch trait-factor-Ansatz. Hier wird das Individuum mit seinen Persönlichkeitsmerkmalen (traits) einem Beruf mit seinen Anforderungen gegenübergestellt. Eine Grundannahme dieser Theorie, deren prominentester Vertreter Holland (1985) ist, besagt, dass eine gute Passung zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Berufsmerkmalen zu beruflichem Erfolg und Zufriedenheit im Beruf führt (Bußhoff, 1992). Keine Aussagen hingegen macht die Theorie zur Entstehungsgeschichte der persönlichen Vorlieben und Interessen und damit zu beruflicher Entwicklung als solcher. Auch Veränderungen der Berufswelt werden nicht mit in Betracht gezogen. Die Berufswahl wird zudem als statisch definiert, ihrem prozesshaften Charakter wird kaum Rechnung getragen. Dieser steht im Mittelpunkt der

entwicklungspsychologischen Betrachtungsweise, welche danach fragt, in welcher Lebensphase sich welche beruflich relevanten Merkmale herausbilden und welchen Einfluss die soziale Umwelt auf diese Prozesse hat. Der Berufswahlprozess als solcher wird dabei nicht als einzelne Entscheidung, sondern als Prozess gesehen, dessen Grundlagen bereits in der Kindheit gelegt werden (vgl. Super, 1953). Einen ähnlichen Gedanken verfolgen die Theorien, die Berufswahl als Lernprozess definieren. Auch hier wird das Berufswahlverhalten als Ergebnis verschiedener Lernprozesse gesehen, deren Erwerb lange vor der tatsächlichen Entscheidung für einen Beruf beginnt. Diesen beiden Familien sind die drei Theorien zuzurechnen, die im Folgenden genauer betrachtet werden sollen, da sie den theoretischen Rahmen für die vorliegende Arbeit bilden.

Die Berufswahltheorie von Linda Gottfredson (1981, 1996, 2005) ist der entwicklungspsychologisch fundierten Theoriefamilie zuzurechnen. Sie fokussiert explizit Entwicklungsprozesse in der Kindheit, wie die zu frühe Reduzierung beruflicher Optionen durch verschiedene Einschränkungsprozesse und diskutiert, wie diese entstehen und wie ihnen eventuell entgegengewirkt werden kann. Der sozial-kognitiven Ansatz von Lent, Brown & Hackett (2005; 2002), welcher sich als integratives Rahmenmodell versteht, nimmt an, dass berufliche Entwicklung vor allem durch Lernerfahrungen bestimmt wird. Die Berufswahltheorie von Savickas schließlich (2002) stellt eine überarbeitete und weitergeführte Fassung der Berufslaufbahtheorie von Super (1953; 1957, 1980) dar, welche die prominenteste Theorie der entwicklungspsychologischen Sichtweise auf die Berufswahl ist. Berufliche Entwicklung wird hier als längerfristiger, bereits in der Kindheit beginnender Konstruktionsprozess gesehen, in dem Individuen verschiedene berufliche Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben. Allen drei Ansätzen gemeinsam ist die Annahme, dass berufliche Entwicklung ein multidimensionaler Prozess ist für den sowohl das agierende Individuum mit seinen kognitiven Voraussetzungen als auch die es umgebenden Kontexte eine entscheidende Rolle spielen.

Bei der folgenden Darstellung der drei genannten theoretischen Ansätze werden jeweils zentrale Konstrukte vorgestellt und erläutert bevor auf die Annahmen zu beruflicher Entwicklung mit besonderem Augenmerk auf die

Kindheit eingegangen wird. Auch die Rolle der Eltern für die berufliche Entwicklung ihrer Kinder soll für jeden Ansatz verdeutlicht werden. Am Ende jedes theoretischen Unterkapitels werden die Theorien mit ihren relevanten Aussagen in Bezug auf die eigene Fragestellung zusammengefasst und diskutiert. Die Darstellung der Berufswahltheorien endet mit einem Überblick, der die Kernaussagen der Ansätze vergleicht und in Beziehung zu den eigenen Forschungsfragen setzt.

### **3.1 Einschränkung und Kompromiss: Die Berufswahltheorie nach Linda Gottfredson**

Gottfredson (1986, 2002, 2005) betrachtet berufliche Entwicklung aus der entwicklungspsychologischen Perspektive und widmet dabei der Kindheit besondere Aufmerksamkeit. Sie geht in ihrem theoretischen Ansatz (2005) davon aus, dass vier Entwicklungsprozesse ausschlaggebend für die berufliche Entwicklung sind. Es handelt sich um die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und den mit dieser Entwicklung einhergehenden Aufbau einer kognitiven Landkarte von Berufen (1), die Entwicklung des beruflichen Selbstkonzeptes (2) sowie die Einschränkung (3) und Kompromissbildung (4) in Bezug auf mögliche Berufsoptionen.

#### **3.1.1 Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und einer kognitiven Landkarte von Berufen**

Einen Beruf zu finden, der zu den eigenen Interessen und Zielen passt, ist eine intellektuell herausfordernde Aufgabe. So müssen zunächst isolierte Fakten (über das Selbst und Berufe) gelernt und behalten werden. Außerdem müssen Ähnlichkeiten und Unterschiede (z.B. zwischen Berufen) beachtet und die Relevanz von Informationen bewertet werden können. Um berufliche Entwicklung bereits früh fördern zu können, ist ein Verständnis kognitiver Prozesse in der Kindheit deshalb von großer Bedeutung. Kinder haben in beruflicher Hinsicht nach Gottfredson vor allem zwei große Aufgaben: Sie entwickeln erstens eine kognitive Landkarte von Berufen und zweitens ein berufliches Selbstkonzept, auf das im folgenden Unterkapitel genauer eingegangen wird. Bezüglich der kognitiven Landkarte von Berufen geht

Gottfredson davon aus, dass Personen bestimmte Vorstellungen von Berufen (berufliche Stereotype) haben. Diese beinhalten z.B. welche Menschen diese innehaben, welche Arbeit dort verrichtet wird, welches Leben Menschen mit diesen Berufen haben, welche Arbeitsbedingungen gelten und wie angemessen diese Arbeit für verschiedene Menschen ist. Diese Vorstellungen sind weit verbreitet und es gibt große Übereinstimmungen, beispielsweise zur Einschätzung des Prestige-Levels bestimmter Berufe. Nach Gottfredson sind diese Vorstellungen über Berufe auf einer kognitiven Landkarte von Berufen angeordnet. Jugendliche und Erwachsene unterscheiden Berufe dabei anhand von drei Dimensionen: Geschlecht, Prestige-Level und Arbeitsbereich. Unterschiede im Prestige reflektieren hierbei laut Gottfredson auch intellektuelle Anforderungen des Berufes. Kinder haben bereits früh eine primitive Version dieser kognitiven Landkarte, die sich im Laufe ihrer Entwicklung ausdifferenziert und der Erwachsenenversion angleicht. Zunächst enthält diese Landkarte vor allem sichtbare konkrete Attribute von Berufen, bevor sie dann mit der Steigerung des Abstraktionsvermögens umfangreicher und ausdifferenzierter wird. Empirische Untersuchungen unterstützen diese Annahmen (vgl. Ratschinski 2001; Vandiver & Bowman, 1996). So konnten beispielsweise Lapan und Jingleski (1992) zeigen, dass Jugendliche Berufe in Hinblick auf ihr Prestige und ihre Geschlechtsstereotypizität einordnen und es große Übereinstimmungen für diese Einordnung gibt.

### **3.1.2 Entwicklung des beruflichen Selbstkonzepts**

Im Zusammenhang mit der Entwicklung des beruflichen Selbstkonzepts stellt Gottfredson eine der elementarsten Fragen entwicklungspsychologischer Forschung: Wie sehr ist die Entwicklung beruflicher Interessen anlagenbestimmt und wie groß ist dementsprechend der mögliche Umwelteinfluss? Insgesamt sieht Gottfredson das Individuum durchaus als aktiven Gestalter seiner Entwicklung. Nichtsdestotrotz ist diese Entwicklung individuell verschieden, da jedes Individuum Produkt eines einzigartigen Genotyps und einzigartiger Erfahrungen ist. Merkmale wie Interessen, Einstellungen und Fähigkeiten werden dabei stärker von der kulturellen Umwelt mitbestimmt, da sie Konstellationen oder Schnittmengen von Eigenschaften

repräsentieren, welche in Kulturen als wichtig für bestimmte Berufe erachtet werden. Die Möglichkeiten, diese Eigenschaftskonstellationen durch Erfahrungen zu verfestigen und auszubauen, sind nicht für alle Menschen an jedem Ort gleich gegeben, gerade weil sie das Vorhandensein bestimmter Bereiche innerhalb einer Kultur voraussetzen. Selbstverständlich spielt aber auch das Individuum selbst mit seinen Anlagen eine große Rolle in diesem Prozess. Es wird durch Erfahrungen mit seiner Umwelt geformt. Diese Erfahrungen sind zunächst vorwiegend umweltbestimmt. Mit zunehmendem Alter wählen Individuen sie aber verstärkt selbst aus und gestalten und interpretieren so ihre Umwelt mit. Diese Auswahl geschieht aufgrund ihrer genetischen Voraussetzungen und Vorlieben und wird auch als Nischensuche (Scarr & McCartney, 1983) bezeichnet. Die berufliche Entwicklung kann nach Gottfredson (2005) als ein wichtiges Element dieser Nischensuche angesehen werden. Diese geschieht jedoch nicht in einem kulturellen Vakuum, sondern wird maßgeblich von dem sozialen Umfeld, in das ein Individuum hineingeboren wird, mitbestimmt und beschränkt. Auf die hier wirkenden Beschränkungsmechanismen soll im Folgenden genauer eingegangen werden.

### **3.1.3 Der Einschränkungsprozess (Circumscription)**

Um einen Berufswunsch zu entwickeln, muss das eigene Selbstbild mit Berufsbildern abgeglichen werden. Auf diese Weise wird die Übereinstimmung von Selbstbild und Berufsbild bewertet und Berufe, die nicht kompatibel mit dem Selbstbild sind, werden ausgeschlossen. Dies ist ein anspruchsvoller kognitiver Prozess, der voraussetzt, dass Eigenschaften des Selbst, der Berufe und der Verortung beider in der sozialen Umgebung wahrgenommen und verstanden werden. Jüngere Kinder haben nur allgemeine, wenig ausdifferenzierte Vorstellungen über sich selbst und ihre unmittelbare Umwelt. Sie beginnen trotzdem bereits früh darüber nachzudenken, welche Berufe für sie in Frage kommen könnten oder auch nicht. Diese ersten Überlegungen können weitreichende Folgen haben, wenn sie dazu führen, dass ganze Berufsbereiche von den Heranwachsenden gar nicht erst in Betracht gezogen werden. Junge Menschen schränken somit ihre beruflichen Optionen ein, bevor sie diese in ihrer Vielfalt erfasst haben. Dieser Einschränkungsprozess lässt sich in vier

Stadien unterteilen, die im Anschluss kurz skizziert werden sollen. Jedes höhere Stadium erfordert hier einen höheren Grad an kognitiver Entwicklung und eine Weiterentwicklung des Selbstkonzepts. Die Altersangaben sind als Richtwerte zu sehen, da Kinder gerade im kognitiven Bereich große interindividuelle Unterschiede aufweisen.

*Stadium 1: Orientierung an Größe und Macht (ca. 3-5 Jahre)*

Im Kindergartenalter entwickelt sich das Denken in verschiedener Hinsicht. Die Kinder verstehen die Objektkonstanz und wissen so etwa, dass eine Person ihr Geschlecht nicht allein durch die Veränderung ihres Äußeren bewirken kann. Sie beginnen außerdem, Personen auf einfache Art einzuteilen: In groß (und stark) vs. klein (und schwach). Außerdem wird ihnen bewusst, dass Berufe einen wichtigen Teil des Erwachsenenlebens darstellen. Sie geben nicht weiter an, Fantasiefiguren oder Tiere werden zu wollen, wenn sie groß sind. Kinder in diesem Alter verfügen über noch kein klares Geschlechterrollenkonzept. Die Grundlage dafür wird jedoch gelegt, indem sie zunehmend die konkreten beobachtbaren Geschlechtsunterschiede im Aussehen und Verhalten wahrnehmen, lieber mit gleichgeschlechtlichen Peers spielen, sich an gleichgeschlechtlichen Erwachsenen orientieren und ähnliche Interessen (bis hin zu ähnlichen Berufen) angeben. Die wichtigste Erkenntnis dieses Stadiums bleibt jedoch die Tatsache, dass es eine Erwachsenenwelt gibt und dass Arbeit ein wichtiger Teil dieser Welt ist.

*Stadium 2: Orientierung an Geschlechterrollen (ca. 6-8 Jahre)*

In diesem Alter können Kinder konkret denken und einfache Unterscheidungen treffen. Sie kennen nun mehr Berufe, allerdings vornehmlich solche, die ihnen durch engen Kontakt vertraut sind (LehrerIn, VerkäuferIn) oder durch besondere Merkmale, wie etwa eine Uniform oder das Fahren eines großen Fahrzeuges, hervorstechen. Kinder verlassen sich auch auf solche äußerlichen Attribute, um zwischen den Geschlechtern zu unterscheiden. Aufgrund ihres

dichotomen Denkens sehen sie dabei bestimmte Verhaltensweisen und Rollen als typisch weiblich oder typisch männlich an. In dieser Phase spielt die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht für Kinder eine sehr große Rolle. Sie sehen ihr eigenes Geschlecht als dem anderen gegenüber überlegen an und schließen demnach Berufe, die sie als nicht passend für ihr Geschlecht erachten, kategorisch aus. Obwohl diese Sichtweise auf Menschen und Berufe im späteren Verlauf kindlicher Entwicklung komplexer und verfeinert wird, werden kindliche Berufswünsche bereits durch diese erste Unterscheidung in bestimmte Bahnen gelenkt.

### *Stadium 3: Orientierung an sozialer Bewertung (ca. 9-13 Jahre)*

In diesem Alter sind Kinder bereits zu abstrakteren Denkprozessen in der Lage. Das Spektrum der ihnen bekannten Berufe erweitert sich, da sie nun auch Handlungen verstehen, die nicht direkt beobachtbar und damit konkret sind. So ist ihnen bewusst, dass beispielsweise die Arbeit am PC für verschiedene Berufe notwendig ist. In diesem Stadium nehmen Kinder zudem die soziale Wertung ihrer Umwelt stärker wahr. Mit ca. neun Jahren werden Berufe mit geringerem sozialem Status von Kindern negativer bewertet und nicht mehr als eigene Berufswünsche aufgeführt. Auch hier stützen sich die Kinder zunächst auf die konkreten, „greifbaren“ Merkmale wie etwa Kleidung oder ein bestimmtes Verhalten. Mit ca. dreizehn Jahren werden Berufe in Bezug auf ihren sozialen Status von Kindern in etwa der gleichen Reihenfolge eingestuft wie von Erwachsenen. Außerdem wird der enge Zusammenhang von Einkommen, Ausbildung und Beruf verstanden. Es ist ihnen somit nun bewusst, dass es eine klare Berufshierarchie gibt, welche bestimmt, wie Menschen leben und wie (hoch) sie von anderen Personen angesehen werden. Zudem hat sich in diesem Alter ein stabiles Fähigkeitskonzept entwickelt, so dass die Heranwachsenden Berufe auch nach ihrer Schwierigkeit zu beurteilen beginnen und Berufe, die ihnen als intellektuell zu anspruchsvoll erscheinen, ausschließen. Außerdem wissen sie nun, welche Berufe von ihrem sozialen Umfeld als zu niedrig im Status/Prestige abgelehnt werden würden. Damit beginnen sie ein

Feld für ihre erwarteten Leistungen abzustecken, indem sie es von oben und unten begrenzen. Sie schließen an diesem Punkt vor allem Berufsoptionen aus, deren sozioökonomischer Status als nicht mehr akzeptabel für ihre Referenzgruppe ist oder ihnen als zu schwierig erscheinen und für die sie somit das Risiko zu scheitern zu hoch einschätzen. Diesen Annahmen folgend, erhöht sowohl ein höherer sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie als auch ein höheres Fähigkeitslevel der Kinder die erwarteten Leistungen dieser, da im ersten Fall Berufe mit niedrigem sozioökonomischem Status stärker abgelehnt werden und die Jugendlichen im zweiten Fall eher ermutigt werden, prestigeträchtigere Berufsoptionen anzustreben. Für Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Status und Kinder mit geringerem Leistungsniveau ergibt sich ein gegenteiliges Bild: In diesem Fall werden auch Berufe mit niedrigerem sozialen Status akzeptiert. Das geringere Leistungsniveau schränkt die Möglichkeiten der Jugendlichen zusätzlich ein. Diese Zonen akzeptabler Alternativen variieren in ihrer Größe, Verortung und Klarheit sowie Stabilität über Individuen hinweg und über die Zeit. Nichtsdestotrotz geht Gottfredson in ihrem Ansatz davon aus, dass Kinder bereits in diesem Alter (9-13 Jahre) eine klare Vorstellung von ihrer sozialen Position innerhalb der Gesellschaft haben und ihre beruflichen Optionen dementsprechend einschränken.

#### *Stadium 4: Orientierung am eigenen Selbst (ab 14 Jahre)*

In diesem Alter sehen Jugendliche ihren angestrebten Platz in der Gesellschaft als mehr oder weniger gegeben an. Es wird nun zunehmend die Frage nach dem eigenen Selbst (Wer bin ich?) gestellt. Heranwachsende wenden sich inneren Zuständen und Zielen wie beispielsweise der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit zu. Hierbei stellt sich die Frage nach eigenen Werten und Charaktereigenschaften sowie Fähigkeiten und Interessen. Diese abstrakten Charakteristika sind oft nicht direkt beobachtbar — sie müssen durch Erfahrungen erschlossen und entwickelt werden. Jugendliche suchen also nun in dem zuvor begrenzten Feld möglicher Berufsalternativen nach Berufen, die

sie als kompatibel mit ihrem Selbst ansehen. Zusätzlich werden Überlegungen zur Lebensplanung einbezogen. Während also die ersten drei Stadien vor allem der Eingrenzung der möglichen beruflichen Alternativen dienen, geht es nun darum zu entscheiden, welche dieser Berufe besonders erstrebenswert und zudem potenziell erreichbar sind. In dieser Phase ist die Möglichkeit, Erfahrungen in Berufen zu sammeln, von besonderer Bedeutung. Zuvor angestellte Überlegungen zu eigenen Vorlieben und den dazu passenden Berufen in der realen Welt können auf diese Weise überprüft und gegebenenfalls modifiziert werden. Auch das Auffinden von Barrieren kann zu einer veränderten Präferenz führen. Mit diesem letzten Entwicklungsstadium der Einschränkung (circumscription) beginnt damit der im folgenden Unterkapitel beschriebene Prozess der Kompromissbildung.

Für den angenommenen Einschränkungsprozess ist die Befundlage widersprüchlich. So stellten Henderson, Hesketh & Tuffin (1988) bei neuseeländischen Kindern fest, dass diese Berufe tatsächlich bereits mit fünf Jahren und aufgrund ihrer Geschlechtstypizität unterschieden und präferierten, für das Prestige war dies mit etwa neun Jahren der Fall. Helwig (1998) zeichnete in seiner Längsschnittstudie mit Schülern im Alter von 7-14 Jahren ein anderes Bild. Er fand die vermuteten Einschränkungsprozesse in Bezug auf das Geschlecht vor allem für Jungen. Mädchen hingegen präferierten mit zunehmendem Alter männliche Berufe, einen Befund, den Helwig auf die starke Verknüpfung von männlich dominierten Berufen und Prestige zurückführt. Für das Prestige konnte Helwig Gottfredsons Annahmen bestätigen. Mit zunehmendem Alter zogen die Kinder demnach prestigeträchtigere Berufe vor. Leung & Harmon (1990) berichten aus einer retrospektiven Studie mit Studierenden von einer Erweiterung der Zone akzeptabler Berufsalternativen bis ins 18. Lebensjahr — ein Befund, der sowohl für US-Studierende asiatischer Herkunft (Leung, 1993) als auch für hochbegabte Studierende (Leung, Conoley, & Scheel, 1994) repliziert werden konnte und der der Vorstellung eines Einschränkungsprozesses diametral entgegensteht.

### 3.1.4 Kompromissbildung (Compromise)

Unter Kompromissbildung wird im Rahmen Gottfredsons Theorie der Prozess der Ablösung von den am meisten präferierten Berufsoptionen verstanden. Mit Hilfe der Kompromissbildung wird der eigene Berufswunsch an die Möglichkeiten der Umwelt angepasst. Unter antizipierter Kompromissbildung versteht man in diesem Zusammenhang die Anpassung von Berufswünschen in Anbetracht der (Neu-) Bewertung von Kompatibilität und Zugänglichkeit eines Berufes. Erfahrungsbasierte Kompromissbildung hingegen findet statt, wenn zuvor auf Barrieren, bei dem Versuch den eigenen Traumberuf zu ergreifen, gestoßen wurde. Solche Barrieren können beispielsweise die lokale Verfügbarkeit bestimmter Ausbildungsmöglichkeiten und Berufe sowie Einstellungspraxis und Familienverpflichtungen sein. Das Ausmaß eines Kompromisses kann auf jeder der drei Dimensionen (Geschlecht, Prestige & Kompatibilität mit dem Selbst) variieren. Sind die Abweichungen gering, werden sie von Individuen oft eher als Wahl denn als Kompromiss gesehen. Sie werden hingegen schwieriger und weniger „freiwillig“ für eine Person, wenn die höher präferierten Alternativen aufgegeben werden müssen. Schmerzhaft werden diese Kompromisse laut Gottfredson dann, wenn sie zu Berufsoptionen führen, die unterhalb der akzeptablen Grenze des zuvor eingeschränkten Berufsoptionsfeldes liegen. Die relative Bedeutung des Geschlechts, des Prestiges und der Kompatibilität mit eigenen Interessen und Fähigkeiten für die Kompromissbildung ist laut Gottfredson stark vom Ausmaß des jeweiligen Kompromisses abhängig. Eine große Abweichung vom Geschlecht wird demnach stärker abgewehrt werden, als große Abweichungen vom angestrebten Prestige oder den eigenen Interessen, da das „falsche Geschlecht“ eines Berufes im Normalfall eine stärkere Bedrohung für das Selbstkonzept darstellt. Bei einer das Geschlecht betreffenden noch akzeptierbaren Option wird hingegen auf eine bessere Übereinstimmung in diesem Bereich zugunsten der Bereiche Prestige und Interessen verzichtet. Moderate Kompromisse in Bezug auf Prestige wiederum werden vor moderaten Kompromissen im Bereich Interessen abgelehnt. Ist allerdings auch hier eine Schwelle hin zu einem akzeptablen Bereich im Prestige überschritten, wird

versucht werden, keine weiteren Einschnitte bei den Interessen vornehmen zu müssen.

Für den Bereich der Kompromissbildung wurde insbesondere der Kompromiss zwischen Geschlecht und Prestige untersucht. Auch hier waren die Befunde widersprüchlich. So konnten Leung und Plake (1990) zeigen, dass Jugendliche, wenn sie nach der Präferenz für zwei vorgelegte Berufe gefragt wurden, die systematisch nach Prestige und Geschlecht variiert wurden, durchgängig das Prestige dem Geschlecht vorzogen. Das Ausmaß dieser Bevorzugung war jedoch deutlich von der Stärke des Kontrastes zwischen den Wahlalternativen beeinflusst. Armstrong & Crombie (2000) haben Jugendliche in einem dreijährigen Längsschnitt nach ihren Berufswünschen befragt und konnten das von Gottfredson vermutete Muster auffinden: Jugendliche gaben das Prestige eher auf als die Geschlechtstypizität eines erwünschten Berufes. Bei der Wahl zwischen Berufsprestige und Interessengebiet scheint ebenfalls in Übereinstimmung mit Gottfredsons Annahmen Prestige wichtiger zu sein. Das galt allerdings stärker für Ingenieure (R(ealistic)-Typen im Sinne Hollands) als für Sozialpädagogen (S(ocial)-Typen) (Holt, 1989). Nach Gottfredson (2005) wird die Kompromissbildung durch drei Faktoren mitbestimmt: Das eingeschränkte Wissen über die Verfügbarkeit von Berufen, das Unwissen über die eigenen Einflussmöglichkeiten auf diese Verfügbarkeit und den Willen bestimmte Komptabilitätskriterien im Zuge der Kompromissbildung aufzugeben. Das eingeschränkte Wissen über die Verfügbarkeit von Berufen entsteht aus der wahrgenommenen Verfügbarkeit oder Zugänglichkeit von Berufen. Diese ist vielen Schwankungen (je nach Zeit und Ort beispielsweise) ausgesetzt und nicht immer sofort offensichtlich oder leicht festzustellen. Diese Informationssuche und das Beobachten möglicher Veränderungen der Informationslage erfordern einen hohen Zeit- und Arbeitsaufwand. Personen neigen dazu, den Suchaufwand zu minimieren, indem sie ihre Aufmerksamkeit selektiv auf Berufe richten, die sie interessieren, und dies vor allem dann tun, wenn sie es müssen. Sie wenden sich dabei oft leicht verfügbaren Quellen, wie etwa Freunden und Verwandten zu. Diese Informationssuche reduziert zwar die Kosten, sie kann aber unter Umständen auch zu nicht zufriedenstellenden Suchergebnissen führen. Aus diesen Annahmen leitet sich ab, dass ein

Individuum sehr wohl Einflussmöglichkeiten auf die Verfügbarkeit von Berufsmöglichkeiten hat, wenn es sich als aktiv Suchender begreift.

### **3.1.5 Zusammenfassung**

Linda Gottfredson geht in ihrem Ansatz von vier Entwicklungsprozessen aus, die die berufliche Entwicklung eines Menschen bestimmen. Die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten sorgt dafür, dass Individuen sich selbst und die Berufswelt immer differenzierter wahrnehmen und so in die Lage versetzt werden, komplexe berufliche Entscheidungen zu treffen. Die Entwicklung des beruflichen Selbstkonzeptes wird sowohl von der Umwelt als auch von den Anlagen einer Person mit bestimmt und ist laut Gottfredson (2005) als wichtiger Teil der ökologischen Nischensuche zu sehen. Im Zuge der beruflichen Entwicklung werden berufliche Optionen eingeschränkt. Dies geschieht nach Gottfredson in vier aufeinander folgenden Stadien, die eng mit der kognitiven Entwicklung eines Individuums verknüpft sind. Im ersten Stadium wird die Arbeit als wichtiger Teil der Erwachsenenwelt wahrgenommen. Im zweiten Stadium orientieren Kinder sich vor allem an sozialer Bewertung und beginnen Berufe nach Schwierigkeit einzuteilen und im Zuge dessen zu schwer erscheinende Berufe auszuschließen. Erst im vierten und letzten Stadium werden nach Gottfredson Berufe auf Kompatibilität mit dem Selbst überprüft. Die Kompromissbildung letztendlich bestimmt die tatsächliche Berufswahl insofern, als dass nun idealistische Berufsvorstellungen an die Realität angepasst werden müssen. Dies geschieht nach Gottfredson ebenfalls anhand der zuvor beschriebenen Dimensionen. Die zuvor festgelegte Toleranzgrenze sollte für keine Dimension unterschritten werden, um den Selbstwert einer Person nicht zu gefährden. Am schwierigsten ist nach Gottfredson die Akzeptanz eines Berufes, der als typisch für das jeweils andere Geschlecht angesehen wird. Kompromisse fallen in Bezug auf den Arbeitsbereich am leichtesten, für das Prestige-Level werden sie als schwieriger angesehen. Eigeninitiative kann während des Kompromissprozesses die Verfügbarkeit von Berufen erhöhen und damit die Größe der Kompromisse mindern.

### **3.1.6 Implikationen für die eigene Fragestellung**

Die Berufswahltheorie von Linda Gottfredson befasst sich explizit mit beruflicher Entwicklung im Kindesalter. Entscheidend für die eigene Fragestellung sind Gottfredsons Annahmen zum Zusammenwirken von kognitivem Wachstum und beruflicher Entwicklung. Aus diesen lässt sich ableiten, dass jede Art der Intervention altersangemessen sein muss, um erfolgreich zu sein. So können Kinder im Stadium 3 (Orientierung an sozialer Bewertung) langsam an abstrakte Vorstellungen von Berufen herangeführt werden. Außerdem sollte die zu frühe Einengung des kindlichen Berufsfelds beachtet werden. Kinder schränken dieses nach Gottfredson (2005) ein, bevor sie ihre Interessen entwickelt und ein stabiles Fähigkeitskonzept aufgebaut haben. Es ist deshalb möglich, dass geeignete Berufe ausgeschlossen wurden, da sie als nicht passend in Bezug auf das Geschlecht und das Prestige angesehen wurden, bevor der Abgleich mit eigenen Interessen und Fähigkeiten stattfanden. Eine frühere Sensibilisierung für die Bedeutung von Fähigkeiten und Interessen für die Berufswahl könnte solchen Prozessen entgegenwirken, so sie kindliche Denkprozesse beachtet und auf diese abgestimmt wird.

Gottfredson macht in ihrem Ansatz wenige Angaben über den möglichen Einfluss von Eltern. Es liegt jedoch auf der Hand, dass Eltern die entscheidenden Entwicklungsprozesse beeinflussen, indem sie Möglichkeiten für kognitives Wachstum zur Verfügung stellen (vgl. Bryant, Zvonkovic, & Reynolds, 2006) und sowohl die Anlagen als auch die Umwelt ihrer Kinder mitbestimmen. In den Phasen der Einschränkung können sie diesen durchaus entgegenwirken, indem sie versuchen, die beruflichen Optionen ihrer Kinder breit zu gestalten. Dies kann durch Gespräche und den frühen Hinweis auf die Wichtigkeit von Fähigkeiten und Interessen für die spätere Berufswahl geschehen. Auch in Bezug auf die Kompromissbildung ist eine Unterstützung durch Eltern von Bedeutung. So können sie beispielsweise durch Gespräche für eine realistische Wahrnehmung der Berufswelt sorgen. Sie könnten aber auch dazu ermutigen, die Initiative zu ergreifen, und so die wahrgenommene Einflussmöglichkeit auf die Verfügbarkeit von Berufen erhöhen.

### **3.2 Der sozial-kognitive Ansatz von Lent, Brown & Hackett (Social Cognitive Career Theory)**

Im Mittelpunkt der sozial-kognitiven Berufslaufbahntheorie von Lent, Brown und Hackett (2002) steht das Individuum als handelndes Subjekt, welches seine berufliche Entwicklung aktiv gestaltet. Eine Schlüsselrolle kommt in diesem Prozess den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und den Lernerfahrungen, durch die diese entstehen, zu. Der sozial-kognitive Ansatz hat seine Wurzeln in der sozial-kognitiven Theorie von Albert Bandura (Bandura, 1995) und überträgt dessen Annahmen auf den Prozess der beruflichen Entwicklung. Insgesamt werden in der Theorie drei grundlegende Fragen angesprochen: (1) wie sich berufliche Interessen entwickeln, (2) wie berufliche Entscheidungen getroffen werden und (3) wie beruflicher Erfolg entsteht. Da sich die vorliegende Arbeit mit der beruflichen Entwicklung im Grundschulalter befasst, ist für sie allein die Frage nach der beruflichen Interessenentwicklung relevant. Diese beginnt nach Lent, Brown und Hackett (2002) bereits im Kindesalter und ist entscheidend davon geprägt, welche Lernerfahrungen Individuen in dieser Lebensphase machen. Der Ansatz bietet daher gleich zwei Anknüpfungspunkte für die eigene Fragestellung. Zum einen thematisiert er die Interessenentwicklung als wichtigen Bestandteil beruflicher Entwicklung und zum anderen beschreibt er, wie positive berufliche Lernerfahrungen gestaltet sein sollten. Im Folgenden sollen nun zunächst die zentralen Konstrukte des Ansatzes — Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Ergebniserwartungen und Ziele — und ihr grundsätzliches Zusammenwirken beschrieben werden. Im Anschluss wird die berufliche Interessenentwicklung dargestellt und verdeutlicht, welche Implikationen die dargestellten Annahmen für die eigene Fragestellung haben.

#### **3.2.1 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen**

Unter Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wird das Vertrauen von Menschen in ihre Fähigkeiten verstanden, Handlungen durchführen zu können, die dem Erreichen bestimmter Ziele dienen. Lent, Brown und Hackett (2002) gehen davon aus, dass sich die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufgrund von Lernerfahrungen entwickeln und verändern. Es werden dabei vier Typen von

Lernerfahrungen unterschieden: die eigene Leistung, soziale Modelle, gesellschaftliche Einflüsse und affektive oder physische Zustände. Als wichtigste Lernerfahrung wird die eigene Leistung, bzw. die Erfahrung, etwas zu beherrschen, angesehen. Erfolgserfahrungen mit einer bestimmten Aufgabe oder in einem bestimmten Gebiet können einen Anstieg der Selbstwirksamkeitsüberzeugung in diesem Bereich bewirken. Es ist allerdings laut Bandura (1995) nicht der Erfolg per se, der hier eine Rolle spielt. Vielmehr ist für den Aufbau einer stabilen Selbstwirksamkeitsüberzeugung auch die Überwindung von Hindernissen notwendig. Misserfolge hingegen können den Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verhindern.

Ein weiterer Lernerfahrungstyp mit entscheidenden Auswirkungen auf Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ist das Lernen am Modell. Menschen, zu denen eine Ähnlichkeit empfunden wird, eine bestimmte Aufgabe meistern zu sehen, erhöht die Überzeugung, dass auch man selbst in der Lage ist, dies zu tun (Bandura, 1995). Neben der empfundenen Ähnlichkeit zum Modell spielt auch die Ausdauer oder Anstrengungsbereitschaft des Modells hier oft eine größere Rolle als die ausgeübte Fähigkeit selbst.

Soziale oder gesellschaftliche Einflüsse können ebenfalls zur Stärkung oder Minderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung einer Person beitragen. Wenn einer Person versichert wird, dass sie eine bestimmte Aufgabe meistern kann, ist anzunehmen, dass sie mehr Anstrengungen unternimmt, dies auch zu tun. Es ist allerdings schwieriger, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf diese Weise zu stärken, als sie zu reduzieren. Menschen, die davon überzeugt sind (oder wurden), dass sie in bestimmten Bereichen kein Talent haben, werden herausfordernde Aufgaben meiden und sich von Fehlschlägen schnell entmutigen lassen.

Der vierte beschriebene Lernerfahrungstyp sind affektive oder physische Zustände. So werden etwa Stressreaktionen und Anspannung oft als Mitverursacher schlechter Leistungen angesehen. Positive Stimmung hingegen kann zu einer erhöhten Selbstwirksamkeitswahrnehmung führen. Dementsprechend sollte für eine Erhöhung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Körper in einen angenehmen Zustand versetzt werden, indem Stress reduziert wird und eine Uminterpretation der physischen Zustände angeregt

wird. So kann etwa Anspannung auch als positives Zeichen, welches zu erhöhter Aufmerksamkeit führt, gesehen werden.

Bei der wissenschaftlichen Betrachtung der vier Lernerfahrungstypen zeigte sich, dass die eigene (Erfolgs- oder Misserfolgs-) Erfahrung auf einem Gebiet den stärksten Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufweist (Lent, Brown, & Hackett, 1994). Schaub und Tokar (2005) stellten in ihren Untersuchungen fest, dass Lernerfahrungen Selbstwirksamkeit vorhersagten und zudem sowohl direkt als auch indirekt auf Ergebniserwartungen einwirkten. Ergebniserwartungen stellen ein zweites wichtiges Konstrukt innerhalb dieses Ansatzes dar und werden im folgenden Abschnitt genauer beschrieben.

### **3.2.2 Ergebniserwartungen**

Ergebniserwartungen sind die Vorstellungen darüber, zu welchen Konsequenzen ein bestimmtes Verhalten aller Voraussicht nach führen wird. Während also in Bezug auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung die Frage "Kann ich das?" gestellt wird, lautet die äquivalente Frage für die Ergebniserwartung "Was passiert, wenn ich das tue?". Ergebniserwartungen haben verschiedene Ursprünge wie die Umwelt (z.B. ein Lob für eine gute Leistung), die eigene Person (z.B. Stolz, eine Aufgabe gemeistert zu haben) und die Aufgabe an sich (z.B. Flow-Erleben). Auch sie werden durch Lernprozesse erworben, die den Lernerfahrungstypen für die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gleichen. Damit werden auch die Grundsteine für Ergebniserwartungen bereits im Kindesalter gelegt. So sind die Ergebniserwartungen für eine bestimmte Aufgabe im beruflichen Bereich beispielsweise davon beeinflusst, wie ähnliche Aufgaben in der Vergangenheit gelöst und belohnt wurden, bzw. welche Ergebnisse andere (als Modell dienende) Personen erzielt haben. Auch die Reaktion anderer und die Berücksichtigung physischer Aspekte (wie etwa die emotionale Involviertheit oder das Wohlbefinden beim Lösen einer Aufgabe) tragen zur Entwicklung von Ergebniserwartungen bei.

### **3.2.3 Ziele**

Ziele können als die Entschlossenheit, sich einer bestimmten Aufgabe zu widmen, um damit ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen, definiert werden. Indem sich Menschen Ziele setzen, gelingt es ihnen ihr eigenes Verhalten zu organisieren, zu lenken und auch über längere Zeit ohne äußere Verstärkung aufrecht zu erhalten. Ziele werden nach Lent et al. (2002) von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Ergebniserwartungen insofern beeinflusst, als dass sich eine Person nach diesem theoretischen Modell nur für ein Handlungsziel entscheiden wird, wenn sie überzeugt ist, entsprechende Kompetenzen zu besitzen (Selbstwirksamkeitsüberzeugung) und angenehme Konsequenzen erwartet (Ergebniserwartung). Auf diese Weise entstehen laut der sozial-kognitiven Theorie Interessen, welche wiederum für die Handlungszielauswahl verantwortlich sind.

### **3.2.4 Berufliche Interessenentwicklung**

Die Entwicklung von Interesse für bestimmte Bereiche wird laut dem sozial-kognitiven Ansatz direkt von Selbstwirksamkeit und Ergebniserwartungen beeinflusst. Die Autoren gehen davon aus, dass Menschen ein andauerndes Interesse für ein Gebiet entwickeln, wenn sie sich selbst als kompetent in diesem Bereich einschätzen und erwarten, dass ihre Leistung zu angenehmen Konsequenzen führt. Im Gegensatz dazu werden Menschen mit hoher Wahrscheinlichkeit keine Interessen für Bereiche entwickeln, für die sie ihre Selbstwirksamkeit eher niedrig einschätzen oder sie negative oder neutrale Konsequenzen erwarten. Die so entstehenden Interessen führen zum Formulieren von Handlungszielen in Bereichen, für die sich eine Person interessiert. Diese Handlungsziele wiederum bewirken eine stärkere Involviertheit in eben diese Bereiche und die Auswahl und Übung von Handlungen innerhalb dieser Gebiete. Durch das Erreichen, der zuvor aufgrund von Interessen formulierten Handlungsziele (z.B. in Form von guten Noten), werden Fähigkeiten (weiter-) entwickelt. Diese wiederum erhöhen die Selbstwirksamkeitsüberzeugung für diesen Bereich und bewirken damit in einer Feedbackschleife die Erhöhung des Interesses für eben dieses Gebiet (vgl. Abbildung 1). Meta-Analysen konnten den starken Zusammenhang zwischen

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und beruflichen Interessen bestätigen (Rottinghaus, Larson, & Borgen, 2003) und zudem zeigen, dass sowohl Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als auch Ergebniserwartungen gute Prädiktoren für berufliche Interessen sind. Fähigkeiten hingegen wirken vor allem indirekt und somit durch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Ergebniserwartungen vermittelt, auf diese Interessen ein (Lent et.al 1994).

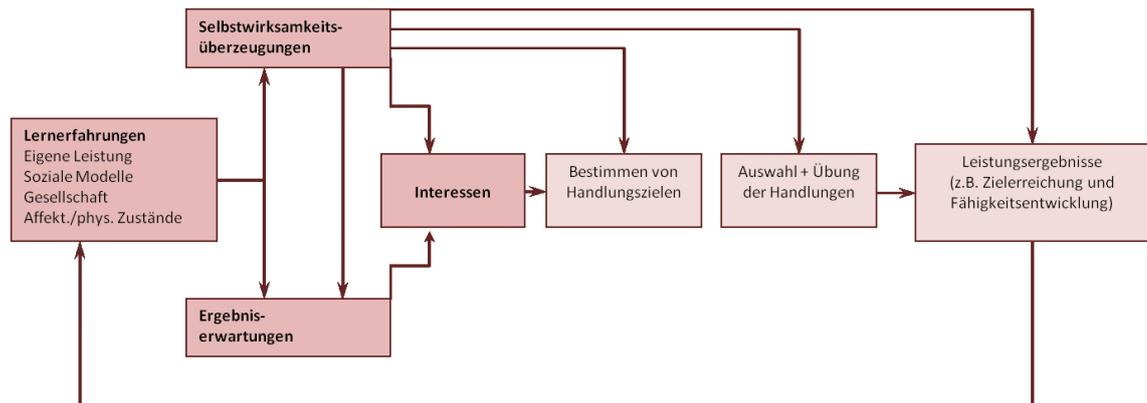


Abbildung 1: Modell für die Interessenentwicklung nach Lent, Brown & Hackett, 2002

### 3.2.5 Zusammenfassung

Der sozial-kognitive Ansatz versteht sich als Rahmenmodell, welches die Fragen nach beruflicher Interessenentwicklung, Berufswahl und beruflichem Erfolg zu beantworten sucht (siehe Abbildung 1). Für alle Prozesse wird ein grundlegender Mechanismus angenommen: das Zusammenwirken von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (was kann ich?) und Ergebniserwartungen (was passiert, wenn ich das tue?) bei der Entstehung von Interessen, welche im weiteren Verlauf die Auswahl und Verfolgung von Handlungszielen bestimmen. Ausschlaggebend für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Ergebniserwartungen und somit auch für die Interessenentwicklung und Zielauswahl sind individuelle Lernerfahrungen, die in vier Typen unterteilt werden. Als wichtigste Lernerfahrung gilt die eigene Leistung. Außerdem werden das Lernen am Modell, der gesellschaftliche Einfluss und affektive oder physische Zustände als Quellen der Selbstwirksamkeitsüberzeugung genannt. Interessen entwickeln sich nach Meinung der Autoren, wenn eine Person in einem bestimmten Bereich sowohl eine positive Selbstwirksamkeitsüberzeugung als auch positive Ergebniserwartungen

aufweist. In diesem Fall werden entsprechende Handlungsziele in diesem Bereich ausgewählt. Durch Übung kommt es zur Zielerreichung und Fähigkeitsentwicklung, die wiederum als positive Lernerfahrung und damit als Quelle für Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Ergebniserwartungen fungiert. Auf diese Weise verfestigen sich Interessen.

### **3.2.6 Implikationen für die eigene Fragestellung**

Für die Entwicklung von Interessen insgesamt ist dem sozial-kognitiven Ansatz zufolge nicht so sehr die Möglichkeit einer neuen Erfahrung an sich oder eines einfachen Verstärkungserlebnisses bedeutsam. Viel entscheidender ist es, wie eine Person ihre Kompetenz (Selbstwirksamkeit) sowie etwaige Konsequenzen eines Engagements für diesen Bereich einschätzt. An dieser Stelle stellt sich deshalb die Frage, wie sinnvoll ein Ausflug in die Arbeitswelt ist, wenn Kindern dabei keine Möglichkeit gegeben wird sich auszuprobieren und den Besuch zudem altersgerecht und angeleitet zu reflektieren. Nur durch eine derart angemessen gestaltete und begleitete Lernsituation können die oben beschriebenen Überzeugungen wirksam aufgebaut werden und es kann gelingen, die zuvor beschriebene positive Feedbackschleife bereits im Kindesalter zu aktivieren, um so den Grundstein für eine erfolgreiche berufliche Interessenentwicklung zu legen.

Lernerfahrungen nehmen im dargestellten sozial-kognitiven Ansatz eine herausragende Rolle ein. Sie finden bereits im Kindesalter statt und mit dem Wissen um sie können berufsrelevante Lernsituationen bereits in dieser Lebensphase angemessen gestaltet und begleitet werden. Die angestrebte Intervention stellt eine solche berufsrelevante Lernsituation dar. Sie sollte, dem sozial-kognitivem Ansatz zufolge so aufgebaut sein, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Ergebniserwartungen gestärkt werden. Sie muss deshalb gut strukturiert sein und ein angemessenes Niveau aufweisen, so dass Misserfolgserlebnisse vermieden werden, da diese den Aufbau von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verhindern können. Dies ist nach Bandura (1995) insbesondere dann der Fall, wenn Misserfolgserlebnisse auftreten, bevor eine Selbstwirksamkeitsüberzeugung in einem bestimmten Bereich aufgebaut werden konnte. Gleichzeitig aber darf eine Lernsituation

nicht zu leicht sein, da nur die Erfahrung, dass für das Erreichen eines Zieles auch anhaltende Anstrengung erforderlich ist, seines Erachtens nach dazu führt, dass Menschen auch bei auftretenden Schwierigkeiten an ihren Zielen festhalten und diese weiter verfolgen.

Betrachtet man die für diese Arbeit relevante berufliche Entwicklung in der Kindheit, so wird zudem die wichtige Rolle der Eltern deutlich. Sie beeinflussen maßgeblich, welche Lernerfahrungen ihre Kinder machen und können ihnen durch die Darbietung angemessener Lernsituationen zu Erfolgserlebnissen verhelfen. Damit sorgen sie dafür, dass Kinder positive Erfahrungen sammeln und so ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stabilisieren und gleichzeitig realistische Ergebniserwartungen aufbauen. Dass elterliches Unterstützungsverhalten sich bereits in der Kindheit auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Kindern auswirkt, konnten unter anderem Keller und Whiston (2008) belegen. Außerdem können Eltern insbesondere in Bezug auf den Beruf nach Meinung der Autorin als soziale Modelle fungieren, indem sie ihren Kindern vorleben, was es bedeutet beruflich tätig zu sein und ihre berufliche Tätigkeit (inklusive eventueller Hindernisse) in Gesprächen mit ihren Kindern thematisieren. Auch die gesellschaftlichen Einflüsse und somit der dritte bedeutsame Lernerfahrungstyp sind insofern an das Elternhaus geknüpft, als der sozioökonomische Status mitbestimmt, welchen Einflüssen Kinder ausgesetzt sind und welche Lernmöglichkeiten ihnen geboten werden (vgl. PISA 2000). Positive affektive Zustände, die vierte Quelle für Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind nur bedingt beeinflussbar, aber auch in diesem Bereich ist vorstellbar, dass eine einfühlsame Eltern-Kind-Beziehung zu Lernerfahrungen in einem positiven Gesamtzusammenhang führen kann bzw. Eltern dazu beitragen können, dass schwierige Situationen von ihren Kindern als positive Herausforderungen wahrgenommen werden (vgl. Bruder, 2006). Dass sich wahrgenommene Unterstützung auf die Stärkung oder Reduzierung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auswirkt, konnte in diesem Zusammenhang bereits mehrfach belegt werden.

### **3.3 Beruflicher Werdegang als Konstruktionsprozess nach Mark L. Savickas**

*(Career Construction Theory)*

Die Theorie der Berufslaufbahnkonstruktion (Savickas, 2002, 2005) ist eine Weiterentwicklung der Berufslaufbahntheorie von Super (1957). Im Mittelpunkt dieses theoretischen Ansatzes steht das Individuum als Konstrukteur und Deuter der eigenen Berufslaufbahn. Die Theorie der Berufslaufbahnkonstruktion nimmt demnach an, dass Personen ihre Berufslaufbahn konstruieren, indem sie ihrem beruflichen Handeln und ihren beruflichen Erfahrungen Bedeutungen zuschreiben. Auch Savickas (2002, 2005) verfolgt mit seinem Ansatz die Beantwortung drei grundlegender Fragen beruflicher Entwicklung. Neben den individuellen Unterschieden und damit der beruflichen Persönlichkeit einer Person (1) stehen die beruflichen Anpassungsfähigkeit (2) und damit die Entwicklungsaufgaben und entsprechende Bewältigungsstrategien sowie die psychodynamische Motivation bzw. die Lebensthemen (3), welche für das Konstruieren von Berufslaufbahnen von Bedeutung sind, im Mittelpunkt seines Interesses. Damit stellt er die Frage nach dem Was, dem Wie und dem Warum beruflicher Entwicklung. Für die eigene Fragestellung sind vor allem Aussagen relevant, die die berufliche Entwicklung im Kindesalter betreffen. Im Folgenden soll deshalb dargelegt werden, welche Aussagen die Berufslaufbahnkonstruktionstheorie zur Entwicklung der beruflichen Persönlichkeit, beruflicher Anpassungsfähigkeit und beruflicher Lebensthemen im Kindesalter trifft.

#### **3.3.1 Berufliche Persönlichkeit**

Mit dem Begriff der beruflichen Persönlichkeit bzw. des beruflichen Selbstkonzepts fasst Savickas (2005) die beruflichen Fähigkeiten, Bedürfnisse, Werte und Interessen einer Person zusammen, die entscheidend für die Art der gewählten Berufslaufbahn sind. Die Inhalte des beruflichen Selbstkonzeptes entstehen zunächst vor allem im häuslichen Umfeld. Kinder lernen die (berufliche) Welt nach Savickas vor allem durch die Augen ihrer Eltern kennen und richten sich auch nach ihnen, wenn sie entscheiden, welchen sozialen

Rollen sie in ihrem Leben Priorität einräumen. Sie imitieren ihre Eltern und testen diese Verhaltensweisen in einem immer breiter werdenden Spektrum aus. Während verschiedener Aktivitäten im Kindesalter wie etwa dem Spiel, dem Ausüben von Hobbies aber auch der Schul- und Hausarbeit bilden sich neue Selbstwahrnehmungen aus. Außerdem wird mit dem sozialen Vergleich begonnen. So entstehen Eigenschaften und Charakterzüge, die dann das berufliche Selbstkonzept ausbilden. Die Berufslaufbahnkonstruktionstheorie nutzt das RIASEC-Modell (Holland, 1997) zur Beschreibung beruflicher Interessenmuster von Individuen. Sie sieht diese jedoch nicht als unveränderbare Charakterzüge, sondern als Ausgangspunkt für berufliche Möglichkeiten. In ihren Augen sind Interessen deshalb eher als dynamische Prozesse, denn als feststehende Eigenschaften anzusehen.

### **3.3.2 Berufliche Anpassungsfähigkeit**

Während die berufliche Persönlichkeit vor allem mit den Inhalten von Berufslaufbahnen und damit mit dem Was der beruflichen Entwicklung befasst ist, fragt die berufliche Anpassungsfähigkeit nach den Bewältigungsstrategien, welche Individuen im Zuge der Konstruktion ihrer Berufslaufbahn nutzen und damit nach dem Wie beruflicher Entwicklung. Hierzu wird eine doppelte Perspektive eingenommen: Es wird sowohl die Gesellschaft mit ihren Anforderungen (Entwicklungsaufgaben) als auch das Individuum mit seinen Antworten auf diese (Bewältigungsstrategien/vier Dimensionen der beruflichen Anpassungsfähigkeit) betrachtet.

#### *3.3.2.1 Entwicklungsaufgaben*

Ursprünglich ging Savickas (2002) in Anlehnung an Super (1957) davon aus, dass sich berufliche Entwicklung in fünf Stadien unterscheiden lässt. Deren Bezeichnungen Wachstum, Exploration, Etablierung, Management und Loslösung stehen für die jeweiligen Ziele eines Stadiums. Demnach steht die erste Phase des Wachstums für die Entstehung und das Wachsen der beruflichen Persönlichkeit einer Person. Die darauf folgende Phase der Exploration ist im Jugendalter und frühen Erwachsenenalter angesiedelt. Hier besteht die Hauptaufgabe darin, das Wissen über das Selbst und über Berufe in Erfahrung zu bringen und zu erweitern, um so fundierte Entscheidungen in

Bezug auf Bildung und Beruf treffen zu können. Zu gegebener Zeit sollte es dem Jugendlichen dann gelingen, sich über erste Berufserfahrungen und Entscheidungen in einem Beruf zu stabilisieren und so in die Phase der Etablierung einzutreten. In der nächsten Phase des Managements steht nun die Beibehaltung einer beruflichen Position im Mittelpunkt. Diese kann z.B. durch den Ausbau von Fähigkeiten und Wissen, um auf dem neuesten Stand zu bleiben, erreicht werden, bevor sich ein Individuum im Verlaufe seines Arbeitslebens langsam von seinem Beruf löst und sich auf den Rückzug aus dem Berufsleben vorbereitet. Laut Savickas (2005) greifen diese Phasen allerdings heute oft zu kurz, um Berufsbiographien zu beschreiben, die meist weniger eine Etablierung und ein langes Verbleiben in einem Beruf vorsehen, sondern eher von stetigem Wandel und verschiedenen Berufen gekennzeichnet sind. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, schlägt er eine stärkere Fokussierung der Dimensionen beruflicher Anpassungsfähigkeiten vor, welche im Folgenden beschrieben werden sollen. Sie sind für jede der Entwicklungsaufgaben von Bedeutung. Da aber im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit die Kindheit und somit die Wachstumsphase steht, sollen die Dimensionen beruflicher Anpassungsfähigkeit im Anschluss ausschließlich für diese Phase beschrieben und diskutiert werden.

#### *3.3.2.2 Dimensionen beruflicher Anpassungsfähigkeit*

Unter beruflicher Anpassungsfähigkeit wird die Fähigkeit eines Individuums verstanden, anstehende Entwicklungsaufgaben sowie berufliche Übergänge oder schwierige Situationen zu meistern. Sie unterteilt sich in vier Dimensionen, welche über alle Phasen der beruflichen Entwicklung hinweg bedeutsam sind. Die vormaligen Entwicklungsaufgaben werden in diesem Zusammenhang als Entwicklungsfragen formuliert, die als gesellschaftliche Aufforderung verstanden werden können. An jede Dimension der Anpassungsfähigkeit sind zudem Kompetenzen sowie positive und negative Verhaltensweisen geknüpft, welche zu einer erfolgreichen Beantwortung der Entwicklungsfrage oder aber zu Problemverhalten führen können. Die Beziehungsperspektive schließlich berücksichtigt den Kontext beruflicher Entwicklung und stellt die Frage nach der Abhängigkeit von weiteren Personen im Zuge beruflicher Entwicklung. Im

Anschluss sollen die vier Dimensionen beruflicher Anpassungsfähigkeit am Beispiel des Wachstum- Stadiums vorgestellt werden.

#### 1. Berufliche Zukunft als Anliegen (Career Concern)

Unter Career Concern wird zunächst die Tatsache verstanden, dass ein Individuum seine berufliche Zukunft als Anliegen begreift. Zugleich ist damit eine grundlegende optimistische Zukunftsorientierung verbunden. Das Individuum ist sich bewusst, dass es sinnvoll ist, sich auf die Zukunft vorzubereiten. Es denkt über diese nach, indem es sowohl frühere Erfahrungen als auch seine gegenwärtige Situation mit einer erwünschten beruflichen Zukunft in Verbindung bringt. Dieses Bewusstsein um die Zusammenhänge von Erfahrungen und beruflicher Zukunft führt dazu, dass eine Person ihre berufliche Zukunft plant und vorbereitet. Kinder machen verschiedenste, für das berufliche Selbstkonzept relevante Erfahrungen im Spiel, mit Freunden, in Betreuungseinrichtungen oder in der Interaktion mit ihren Eltern. Außerschulische Aktivitäten wie Sport oder Musikkurse stellen weitere Möglichkeiten dar, Erfahrungen zu sammeln, welche für das berufliche Selbstkonzept von Belang sind und eine optimistische Zukunftsorientierung fördern können. Eltern und ErzieherInnen spielen in dieser Phase eine wichtige Rolle, da diese maßgeblich für die Bereitstellung dieser Möglichkeiten verantwortlich sind und ihnen bei der Entwicklung positiver Pläne für die Zukunft unterstützend zur Seite stehen können (Hartung, Porfeli & Vondracek, 2008). Wird die berufliche Zukunft nicht als Anliegen verstanden, so kann es zu einem Gefühl der Gleichgültigkeit gegenüber der eigenen beruflichen Zukunft kommen, welches oft von negativen Emotionen und Pessimismus begleitet wird.

#### 2. Verantwortung für die eigene berufliche Zukunft übernehmen (Career Control)

Unter Career Control wird die Tatsache verstanden, dass Individuen sich selbst als verantwortlich für die Konstruktion ihrer beruflichen Laufbahn wahrnehmen. Andere werden zwar als Ratgeber genutzt, die wichtigen Bildungsentscheidungen jedoch sollte ein Individuum selbst treffen und

Verantwortung für diese übernehmen, anstatt sie dem Zufall oder anderen zu überlassen. Dieses Verhalten erfordert eine erhöhte Selbstregulation, indem berufliche Entscheidungen getroffen werden und die Verantwortung für die eigene (berufliche) Zukunft übernommen wird. Für Kinder stellen sichere Bindungen zu ihren Bezugspersonen eine wichtige Grundlage für solch eigenständiges Verhalten dar (Savickas, 2002, Hartung, Porfeli & Vondracek, 2008). Bei diesem Anpassungsmechanismus stehen jedoch gleichzeitig die Ablösung von den Eltern sowie die Entwicklung von Willensstärke im Vordergrund, welche unter anderem auf Eriksons theoretische Annahmen zu Autonomie vs. Zweifel (Erikson, 1963) zurückgehen. Kinder entwickeln hier durch proaktive Verhaltensweisen, wie etwa aufgeschobene Belohnung oder die Verhandlung und Durchsetzung eigener Rechte ein Gefühl für ihre interpersonale Unabhängigkeit und Fähigkeit zur Personal Agency. Diese Verhaltensweisen sind als Vorläufer für Eigenschaften im Jugendalter, wie etwa bestimmte Einstellungen oder die Entschiedenheit und Kompetenz bei der Berufswahl, zu sehen (Savickas, 2005). Menschen, die keine Kontrollüberzeugungen entwickelt haben, werden eher dazu neigen Glück, Schicksal oder andere Personen über ihre Berufswahl bestimmen zu lassen. Wird dieses Verantwortungsgefühl nicht entwickelt, dann kann es laut Savickas (2005) zu unentschiedenem Verhalten und einem generellen Unsicherheitsgefühl in Bezug auf die (berufliche) Zukunft kommen.

### 3. Neugier in Bezug auf die Passung zwischen dem Selbst und Berufen (Career curiosity)

Als Career Curiosity wird der Umstand gesehen, dass Individuen sich für die Passung zwischen dem Selbst und möglichen Berufen interessieren und diese Passung explorieren. Systematische Exploration des Selbst und der beruflichen Umwelt sowie die Reflektion von Erfahrungen führen dazu, dass Individuen realistische Vorstellungen von der Arbeitswelt und ihrer eigenen möglichen Rolle in dieser entwickeln. In der Kindheit wird die Grundlage für dieses Verhalten durch kindliche Wissbegierde und das angstfreie Angehen von neuen Situationen angelegt. Ein Mangel dieser Neugier auf Berufe und

das Selbst kann das Explorationsverhalten einschränken und so zu einer unrealistischen Wahrnehmung der beruflichen Welt und eigener Möglichkeiten innerhalb derselben führen.

#### 4. Vertrauen in eigene Fähigkeiten bei der Gestaltung beruflicher Zukunft (Career Confidence)

Das (Selbst-)Vertrauen in eigene Fähigkeiten bei der Gestaltung der beruflichen Zukunft beschreibt die Erfolgserwartung für kommende Herausforderungen und die Überzeugung auch Hindernisse erfolgreich meistern zu können. Es entwickeln sich demnach Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Problemlösefähigkeiten, die bei der Überwindung eventueller Hindernisse nötig sind. Die Grundlagen für beide Prozesse entwickeln sich nach Savickas ebenfalls bereits in der Kindheit, durch das Erledigen alltäglicher Aufgaben wie etwa der Hausaufgaben, Haushaltspflichten oder das Ausüben eines Hobbies. Ein breites Erfahrungsfeld kann Kinder ermutigen, sich in verschiedenen Bereichen auszuprobieren. Werden Kinder allerdings von bestimmten Gebieten fern gehalten, werden sie aller Wahrscheinlichkeit nach kein Vertrauen in ihre Fähigkeiten und somit auch keine Interessen für diese Bereiche entwickeln. Fleiß und Ausdauer sind die Verhaltensweisen, die zur Stärkung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Problemlöseverhalten beitragen. Ein Mangel an Career Confidence kann zur Blockierung beruflicher Möglichkeiten führen, wenn Hindernisse nicht überwunden werden.

### **3.3.3 Lebensthemen**

Das narrative Element der Berufslaufbahnkonstruktionstheorie befasst sich mit dem Warum beruflicher Entwicklung und damit mit der psychodynamischen Motivation für berufliche Entwicklung. Ein solches Lebensthema ist ein Motiv, welches über allen anderen Beweggründen im Leben steht und welches somit die Motivation für das subjektiv erlebte berufliche Handeln darstellt und sich wie ein roter Faden durch die berufliche „Lebensgeschichte“ einer Person zieht und so insbesondere für den Beratungsprozess von großer Bedeutung ist. Nach Savickas (2005) sind Lebensthemen immer etwas, das das Individuum

beschäftigt und es antreibt. Savickas macht in seinem Ansatz keine Aussagen zu Lebensthemen im Kindesalter, aber es ist anzunehmen, dass die Grundsteine für diese bereits in dieser Lebensphase gelegt werden.

### **3.3.4 Zusammenfassung**

Im Mittelpunkt der Berufslaufbahnkonstruktionstheorie steht die Frage wie Individuen ihre Berufslaufbahn konstruieren. Sie konzentriert sich dabei auf individuelle Unterschiede im Hinblick auf berufliche Inhalte (berufliche Persönlichkeit), berufliche Entwicklungsfragen und wie diese angegangen werden sollten (berufliche Anpassungsfähigkeit). Außerdem sind Lebensthemen und damit die grundlegende Motivation beruflichen Handelns bedeutsam. Nur durch das Verständnis dieser drei Bereiche ist es laut Savickas möglich, ein Individuum in seiner beruflichen Entwicklung zu fördern und zu begleiten. Die Inhalte des beruflichen Selbstkonzeptes werden durch Erfahrungen in der Kindheit geprägt. Hier wird Kindern die Möglichkeit geboten, ihre Neigungen und Fähigkeiten auszuprobieren und so erste Rückmeldungen zu erhalten, welche für spätere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Bedeutung sind. Außerdem orientieren sich die Kinder an ihren Eltern in deren sozialen Rollen und ahmen diese nach. Für die beruflichen Anpassungsleistungen in dieser Phase ist es wichtig, die anstehenden Entwicklungsfragen zu erkennen und mit adäquatem Verhalten auf diese zu reagieren. Findet eine solche angemessene Antwort nicht statt, kann es zu problematischen Verhaltensweisen (Desinteresse, Unentschiedenheit, unrealistischen Vorstellungen über die berufliche Welt, Blockierung der beruflichen Entwicklung) kommen, die wiederum das Lösen neuer Aufgaben erschweren oder unmöglich machen. Schlussendlich gibt es nach Savickas für jeden Menschen ein zentrales Thema, welches ihn in seiner beruflichen Entwicklung antreibt.

### **3.3.5 Implikationen für die eigene Fragestellung**

Auch in Savickas' Ansatz wird auf die wichtigen Grundlagen beruflicher Entwicklung in der Kindheit hingewiesen. Hier werden die Lernerfahrungen gemacht, die zu einer Herausbildung der beruflichen Persönlichkeit führen. Die

Bereitstellung strukturierter Lernsituationen kann diesen Prozess unterstützen, so sie anstehende Entwicklungsfragen beachtet und versucht, die Dimensionen beruflicher Anpassungsfähigkeit positiv zu beeinflussen. So können Kinder bereits früh auf die Verbindung zwischen eigenen Erfahrungen und einer möglichen beruflichen Zukunft hingewiesen werden. Eine angemessene Gestaltung von beruflichen Lernsituationen kann zudem eine optimistische Zukunftsorientierung fördern und damit den Grundstein dafür legen, dass ein Kind sich als Regisseur seiner beruflichen Entwicklung begreift. Eine besondere Rolle spielt in diesem Zusammenhang auch die Beachtung der Beziehungsperspektive. Die Bezeichnung „abhängig“ macht hier deutlich, wie sehr Kinder in dieser Phase noch auf ihre Bezugspersonen und deren Input angewiesen sind. Über die folgenden drei Dimensionen hinweg entwickelt sich das Kind in der Wachstumsphase auf der Beziehungsebene zum gleichberechtigten Interaktionspartner. Auch hier schwindet der Einfluss wichtiger Bezugspersonen jedoch nicht. Eltern machen beispielsweise Autonomieentwicklung möglich, indem sie Freiheiten gewähren und gleichzeitig Sicherheit bieten. Sie sollten zudem als Auskunftspersonen in der Explorationsphase zur Verfügung stehen. Die elterliche Kommunikation über Berufe ist ein wichtiger Baustein dieser Entwicklung. Sie kann diesen Prozess ermutigend, erklärend und Auskunft gebend unterstützen und begleiten.

### **3.4 Zusammenfassende Darstellung der Kindheit in Berufswahltheorien**

Im Anschluss sollen die wichtigsten Aussagen der dargestellten Berufswahltheorien in Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit zusammen gefasst und verdichtet werden. In Gottfredsons Berufswahltheorie (Gottfredson, 2002, 2005) wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und eines beruflichen Selbstkonzeptes bewirkt, dass Kinder sich selbst und ihre berufliche Umwelt immer differenzierter wahrnehmen. Im Zuge der beruflichen Entwicklung werden dabei berufliche Optionen reduziert, bevor ein Abgleich mit eigenen Fähigkeiten und Interessen stattgefunden hat. Aus diesen Annahmen lässt sich ableiten, dass jede Maßnahme, welche die berufliche Entwicklung von Kindern adäquat begleiten

will, altersangemessen und dem kognitiven Entwicklungsstand von Kindern angepasst sein muss. Außerdem legt der Ansatz nahe, dass eine frühzeitige Sensibilisierung für Fähigkeiten und Interessen sinnvoll ist, da so der verfrühten Einengung beruflicher Optionen entgegengewirkt werden kann. Obwohl Gottfredson (2002, 2005) nicht ausdrücklich auf die Rolle von Eltern eingeht, ist offensichtlich, dass diese die berufliche Entwicklung ihrer Kinder entscheidend beeinflussen können. Elterliche Kommunikation über Berufe kann als wichtiger Bestandteil dieser Unterstützung und Begleitung der beruflichen Entwicklung im Kindesalter angesehen werden.

Die sozial-kognitive Theorie (Lent, Brown & Hackett, 2002) geht davon aus, dass Kinder berufsbezogen lernen, indem sie entsprechenden Lernsituationen ausgesetzt sind und durch Übung und Feedback eigene Fähigkeiten ausbilden und wahrnehmen. Auf diese Weise lernen sie realistische Ergebniserwartungen aufzubauen (Schultheiss, 2008), welche gemeinsam mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als Basis für die Interessenentwicklung angesehen werden. Für eine erfolgreiche berufliche Entwicklung sollten demnach Lernerfahrungen (strukturierte Situationen, die Erfolgserlebnisse bieten) geschaffen werden und soziale Modelle zur Verfügung gestellt werden. Eltern dienen als solche Modelle (Phipps, 1995, Schultheiss, 2005) und können zudem als Bereitsteller für berufliche Lernsituationen (vgl. Niles, 2009) gesehen werden.

In der Berufslaufbahnkonstruktionstheorie (Savickas, 2002, 2005) wird angenommen, dass Personen Berufe aufgrund ihrer beruflichen Persönlichkeit, beruflicher Anpassungsfähigkeit und ihren Lebensthemen ergreifen. Die Grundlagen hierfür sieht auch Savickas in Lernsituationen, welche im Kindesalter stattfinden. Für eine angemessene Begleitung beruflicher Entwicklung in der Kindheit ist deshalb das Wissen um den Stand beruflicher Entwicklung, insbesondere in Bezug auf die Dimensionen beruflicher Anpassungsfähigkeit, unerlässlich. Eltern dienen als soziale Modelle, welche die Dimensionen beruflicher Anpassungsfähigkeit aktiv mitgestalten können, indem sie als unterstützende Interaktionspartner zur Verfügung stehen.

Allen Ansätzen gemeinsam ist somit die Annahme, dass berufliche Entwicklung altersangemessen gestaltet sein muss. Kinder sollten demnach bei ihrem

Wissensstand abgeholt werden. Wo genau dieser in Bezug auf den Berufsbegriff zu verorten ist, wird der Gegenstand von Kapitel 5 sein, welches sich mit der Entwicklung des Berufsbegriffs im Grundschulalter aus der Perspektive kognitiver Entwicklung befasst. Alle vorgestellten Berufswahltheorien sehen Lernerfahrungen als wichtige Quelle beruflicher Entwicklung. Diese müssen so strukturiert sein, dass es für die Kinder möglich ist, sie erfolgreich zu meistern. Eltern wird als Unterstützern der beruflichen Entwicklung (z.B. durch entsprechende Gespräche oder ihrer Rolle als soziales Modell) und konkret als Bereitstellern von Lernsituationen eine wichtige Funktion zugesprochen. Insgesamt geben die Berufswahltheorien damit Hinweise darauf, wie Interventionen zur Unterstützung beruflicher Entwicklung im Grundschulalter gestaltet sein sollten aber sie werfen auch Fragen auf: In keinem der dargestellten Ansätze wird explizit auf die Entwicklung des Berufsbegriffs eingegangen. Diese soll deshalb in einem eigenständigen Kapitel (Kapitel 5) näher betrachtet werden, wobei auf Theorien zurückgegriffen wird, die sich mit der Entwicklung von Begriffen im Allgemeinen (Aebli, 1981) und der Entwicklung des Berufsbegriffs im Besonderen (Seiler, 1988, 2001) befassen und zudem Möglichkeiten der Begriffserweiterung (Fischer, 1980) vorschlagen. Dieses Vorgehen ist angezeigt, um ein komplexeres Bild beruflicher Entwicklung im Grundschulalter zeichnen zu können, welcher auch den kognitiven Entwicklungsstand von Grundschulern mit einbezieht. Zunächst aber soll ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand beruflicher Entwicklung im Kindesalter gegeben werden. Diese Lebensphase wurde bisher von Forschenden weniger stark fokussiert als es beispielsweise für das Jugendalter der Fall ist. Zudem spiegelt sich auch in den Forschungsarbeiten der Mangel an theoretischen Annahmen für das Kindesalter wieder. Nichtsdestotrotz sind die bisherigen Forschungsergebnisse für die eigene Fragestellung von Bedeutung.

## **4 Berufliche Entwicklung im Grundschulalter— aktueller Forschungsstand**

Nach der Darstellung des berufswahltheoretischen Hintergrundes mit seinen Aussagen zu beruflicher Entwicklung in der Kindheit sollen an dieser Stelle neuere Forschungsergebnisse diskutiert werden, die sich mit beruflicher Entwicklung im Grundschulalter befassen und dabei auch die Entwicklung des kindlichen Berufsbegriffs und die Rolle der Eltern berücksichtigen. Da diese Forschungsarbeiten leider oft nur schwer bestimmten theoretischen Ansätzen zuzuordnen, ihre Ergebnisse aber dennoch relevant für die eigene Fragestellung sind, wird diesen Arbeiten ein eigener Abschnitt gewidmet. Hierbei soll zunächst kurz auf Forschungsarbeiten zur beruflichen Entwicklung im Grundschulalter allgemein eingegangen werden, bevor der Forschungsstand zur Entwicklung des kindlichen Berufsbegriffs und zur Bedeutung der Eltern für die berufliche Entwicklung von Kindern vorgestellt und im Hinblick auf die eigene Fragestellung diskutiert wird.

### **4.1 Berufliche Entwicklung im Grundschulalter**

Eine Schwierigkeit bei der Erforschung beruflicher Entwicklung im Grundschulalter stellt die bereits erwähnte Unzulänglichkeit vorhandener Berufswahltheorien dar, ein theoretisches Gerüst für die berufliche Entwicklung in dieser Lebensphase zur Verfügung zu stellen. Diesen Umstand haben auch Watson und McMahon (2008) angemerkt. Da die Forscher sich selbst in der Tradition der Theorien sehen, welche Berufswahl als Lernprozess definieren, raten sie dazu, Kindern vor allem Lernerfahrungen bereit zu stellen und den Prozess des Lernens in der beruflichen Entwicklung stärker zu fokussieren (Watson und McMahon, 2007). Dass ein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß beruflichen Wissens und späterer beruflicher Anpassung besteht, konnte bereits in verschiedenen Studien nachgewiesen werden (vgl. Crites, 1971). Schultheiss (2008) bemängelt die fehlende theoretische Fundierung von Forschungsarbeiten zur beruflichen Entwicklung in der Kindheit. Außerdem fordert sie, auch Kontexte mit in die Forschung einzubeziehen. Magnuson und Starr (2000) diskutieren den Zusammenhang von Erfahrungen in der Kindheit

und beruflicher Entwicklung unter Berücksichtigung von Entwicklungstheorien und Berufswahltheorien und leiten aus diesen Überlegungen unter anderem die Forderung ab, Kinder bei ihrem Wissensstand abzuholen und diesen dann Schritt für Schritt zu erweitern. Um zu gewährleisten, dass eventuelle Interventionen altersangemessen sind, ist es allerdings nach Schultheiss (2005) unverzichtbar zunächst Wissen über den kindlichen Berufsbegriff als solchen zu erlangen.

#### **4.1.1 Kindlicher Berufsbegriff**

Studien, die sich mit dem kindlichen Berufsbegriff befassen, stellen meist Dimensionen, die Kinder zur Beschreibung von Berufen heranziehen, in den Mittelpunkt ihres Forschungsinteresses. Dieses Vorgehen hat den Nachteil, dass inhaltliches Wissen über einzelne Berufe oft nur schwer von übergeordnetem Wissen über Berufe insgesamt zu trennen ist. Nichtsdestotrotz geben solche Studien ein aufschlussreiches Bild über die Vorstellungen von Berufen, die bei Kindern bereits im Grundschulalter vorhanden sind. So ließen Borgen und Young (1982) sich beispielsweise in ihrer Untersuchung verschiedene Berufe von Kindern und Jugendlichen (5.-12. Schuljahr) beschreiben. Sie stellten fest, dass jüngere Teilnehmer vor allem für Berufe typisches Verhalten als Beschreibungskategorie verwendeten, wohingegen Interesse erst in höheren Klassen (insbesondere ab dem 10. Schuljahr) eine Rolle spielte. Außerdem konnten sie nachweisen, dass es insbesondere für die Kinder der unteren Klassen hilfreich war, vorab eine Beschreibung eines Berufes zu erhalten, da sich die Qualität ihrer Antworten auf diese Weise erhöhte. Sie nannten nun über die reine Verhaltenskategorie hinaus auch Beispiele für Interesse und Output eines Berufes. Auch Blackhurst, Auger und Wahl (2003) haben sich mit dem kindlichen Berufsbegriff auseinandergesetzt. Mit strukturierten Interviews haben sie 119 Grundschüler vor allem in Bezug auf ihr Verständnis von Bildungsvoraussetzungen untersucht. Sie stellten fest, dass Kinder am Ende der Grundschulzeit ein ausreichend begriffliches Verständnis für Bildungsvoraussetzungen entwickelt hatten. Es fiel den teilnehmenden Kindern jedoch schwer, dieses auf spezifische Berufe anzuwenden. So überschätzten sie sowohl die Bildungsvoraussetzungen für viele Berufe als

auch die Wahrscheinlichkeit selbst einen hohen Bildungsabschluss zu erzielen. McGee und Stockard (1991) stellten in ihren Untersuchungen fest, dass Kinder das Prestige und den Status verschiedener Berufe bereits im vierten Schuljahr recht genau einschätzen konnten. Dass es zu einer mit dem Alter zunehmend differenzierteren Wahrnehmung von Berufen kommt, konnten bereits Edwards, Nafziger und Holland (1974) belegen, indem sie Ergebnisse im Vocational Preference Inventory (VPI) für verschiedene Altersgruppen verglichen und dabei feststellten, dass ältere Probanden Berufe mehrdimensionaler beschrieben als jüngere. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Seligman, Weinstock und Heflin (1991) mit einer Fragebogenstudie. Sie stellten fest, dass Zehnjährige im Vergleich zu Fünfjährigen bereits mehr Kenntnisse über Bildungsvoraussetzungen besaßen und dass es ihnen zum Teil schon gelang, eigene Interessen mit Berufswünschen zu verknüpfen. Walls (2000) hat die Genauigkeit des Wissens bei Kindern in 20 allgemein geläufigen Berufe anhand verschiedener Dimensionen (Bildungsvoraussetzungen, Verfügbarkeit, Einkommen, körperliche Voraussetzungen, mentale Voraussetzungen und Status) bei Dritt-, Sechst-, Neunt- und Zwölftklässlern untersucht. Während sich Drittklässler in der Genauigkeit ihres Wissens nicht über die Dimensionen hinweg unterschieden, zeigten Sechstklässler ein signifikant höheres Wissen für die Dimension Einkommen gegenüber den anderen Dimensionen. Neuntklässler gaben für die Dimensionen Einkommen, mentale Voraussetzungen und Status eine signifikant genauere Einschätzung ab als für die verbleibenden drei Dimensionen. Im zwölften Schuljahr schätzten die Probanden die Dimensionen Einkommen und Status signifikant besser ein als die Bildungsvoraussetzungen und Verfügbarkeit von Berufen. Obwohl sich also das Wissen über die Zeit zu verbessern schien (diese Interpretation kann allerdings aufgrund der Querschnittsdaten nur eingeschränkt gelten), wiesen selbst Zwölftklässler insbesondere für die Dimension Verfügbarkeit von Berufen noch Defizite auf.

McMahon und Watson (2005) haben sich mit der Frage auseinandergesetzt, welche Informationen über Berufe 11- bis 14-jährige Kinder glauben zu benötigen. Sie stellten dabei fest, dass Kinder vorwiegendangaben, Informationen über die globalen Merkmale eines Berufes wie etwa Einkommen,

Arbeitsbedingungen, Stress und Voraussetzungen für den Beruf, wie die Länge der Ausbildung und wie genau ein Beruf zu erreichen ist, anzustreben. Nur ein sehr kleiner Prozentteil (7,59%) der Teilnehmer hingegen gab an, Informationen zu Interessen oder Persönlichkeitsmerkmalen oder zu den konkreten Berufsinhalten (10,19%) zu benötigen. Auch Schultheiss (2005) stellte in ihrer qualitativen Studie fest, dass 9- bis 12-Jährige, welche nach ihren Arbeits- und Lebenszielen gefragt wurden vor allem die Ziele „Geld verdienen“ und „Familie ernähren“ nannten. Beide Forscher kamen damit zu Ergebnissen, die auf ein verkürztes Bild von Berufen hinweisen. Mit der Interessenstruktur von Kindern haben sich Tracey und Ward (1998) und Tracey (2001) auseinandergesetzt. Sie konnten feststellen, dass Kinder im Grundschulalter vor allem zwei Dimensionen zur Einteilung ihrer Interessen nutzten: Das Geschlecht und mit der Schule assoziiert oder nicht mit der Schule assoziiert (locus of activity). Diese Ergebnisse stützen die Annahmen Gottfredsons (siehe Kapitel 3) in Bezug auf das Geschlecht. Außerdem sprechen sie dafür, dass Kinder ihre Interessen an konkreten Merkmalen ihrer direkten Erfahrungswelt festmachen und von sich aus noch keine abstrakten Dimensionen für die Einteilung ihrer Interessen heranziehen.

#### **4.1.2 Eltern und berufliche Entwicklung**

Eltern haben als wichtige Bezugspersonen erheblichen Einfluss auf viele Facetten der beruflichen Entwicklung ihrer Kinder. Im Anschluss sollen Forschungsergebnisse vorgestellt werden, die den elterlichen Einfluss auf die Entwicklung beruflicher Ziele und Interessen, das Wissen über Elternberufe und die elterliche Kommunikation über Berufe im Besonderen betreffen.

##### *4.1.2.1 Elterlicher Einfluss auf die Entwicklung beruflicher Ziele und Interessen*

Auf den großen Einfluss der Familie und insbesondere der Eltern auf die berufliche Entwicklung in der Kindheit haben bereits Schulenberg, Vondracek und Crouter (1984) aufmerksam gemacht und festgestellt, dass dieser den Einfluss von Peers oder der Schule übersteigt. Dieselbe Beobachtung machten auch Olyai und Kracke (2005). Skorikov und Vondracek (2007b) weisen in ihren Überlegungen zur Entwicklung beruflicher Identität darauf hin, dass kindliche

Erfahrungen in Bezug auf Arbeit, Schule und Beruf oft mit den Erinnerungen an arbeitende Eltern und Großeltern (beispielsweise Erwartungen an die Kinder, Jobwechsel, Renteneintritt und Arbeitslosigkeit betreffend) verknüpft sind. Auf diese Weise formen Eltern und Großeltern das Bild, das Kinder von Arbeit bekommen und tragen so auch zur Entwicklung des beruflichen Selbstkonzepts bei. Der genaue Zusammenhang der Entwicklung beruflicher Identität mit Familien-Variablen ist allerdings laut Skorikov und Vondracek (ebd) noch weitgehend ungeklärt.

Auch Bryant, Zvonkovic und Reynolds (2006) sehen in den Eltern wichtige Einflussfaktoren für die berufliche Entwicklung, da diese ihre Kinder beispielsweise ermutigen, Hobbies zu ergreifen, um so ihre eigenen Fähigkeiten besser einschätzen zu lernen. Lareau (2003) konnte in diesem Zusammenhang mit ihrer qualitativen Studie zeigen, dass Mittelklasse-Eltern die Entwicklung ihrer Kinder als beeinflussbar ansahen und ihnen deshalb viele Möglichkeiten zu Aktivitäten gaben, in denen Kinder ihre Interessen und Fähigkeiten entwickeln konnten. Eltern mit geringerem sozioökonomischem Status sahen die Entwicklung ihrer Kinder oft als weniger beeinflussbar an. Als Konsequenz spielten sie eine weniger aktive Rolle, wenn es um das Anleiten der Interessen- und Fähigkeitsentwicklung ihrer Kinder ging. Der elterliche Einfluss auf die kindliche berufliche Entwicklung scheint demnach eng mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Eltern verknüpft zu sein. Hierfür sprechen auch die Ergebnisse von Bandura, Barbaranelli, Caprara und Pastorellik (2001), welche im Rahmen einer Längsschnittstudie eindrucksvoll Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft, damit verbundenen elterlichen Bildungsaspirationen, kindlichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und kindlichen Berufswünschen aufzeigen konnten. Es zeigte sich, ähnlich wie bei Lareau (ebd.), dass der sozioökonomische Status insbesondere beeinflusste, inwiefern Eltern sich selbst als mögliche Einflussfaktoren für die intellektuelle Entwicklung ihrer Kinder ansahen. Je stärker dies der Fall war, desto ambitionierter waren ihre Bildungsaspirationen für ihre Kinder. Diese wiederum führten zu einer erhöhten Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Kinder. Diese höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugung ging mit höheren Bildungszielen sowie ambitionierteren Berufswünschen der Kinder einher. Die Wichtigkeit von

Bildungsaspirationen für die berufliche Entwicklung von Kindern wurde auch an anderer Stelle belegt. So stellten beispielsweise Juang und Vondracek (2001) fest, dass Kinder, deren Eltern von ihnen erwarteten, dass sie das College besuchten, dies öfter verwirklichten als Kinder, bei denen diese Erwartungen nicht vorhanden waren. Dieser Effekt blieb auch dann bestehen, wenn die Fähigkeiten der Kinder statistisch kontrolliert wurden.

#### *4.1.2.2 Wissen über Elternberufe*

In Bezug auf das Wissen über Elternberufe kam Galinsky (2000) zu dem Ergebnis, dass Kinder aus ökonomisch besser gestellten Haushalten mehr über die väterlichen Berufe wussten als Kinder aus niedrigeren Einkommensschichten. Trice und Tillapaugh (1991) haben sich mit der Frage auseinandergesetzt, wie gut Kinder im 3. und 5. Schuljahr die Zufriedenheit ihrer Eltern mit dem Beruf einschätzten, indem sie die Kinderurteile mit den Angaben der Eltern verglichen. Sie stellten fest, dass ältere Kinder die Zufriedenheit ihrer Eltern besser einschätzen konnten als jüngere Kinder. Mädchen konnten die mütterliche Zufriedenheit mit dem Beruf besser einschätzen, wohingegen Jungen die väterliche Zufriedenheit mit dem Beruf genauer einschätzten. Außerdem kamen sie zu dem Ergebnis, dass Kinder, die ihre Eltern als zufrieden mit dem Beruf erlebten eher dazu neigten, ihren Eltern ähnliche Berufe anzustreben. Diese Ergebnisse deuten auf unterschiedliche Kommunikationsmuster für Mütter und Väter hin. Zudem scheint die Kommunikation über Berufe von emotionalen Begleitumständen beeinflusst zu sein. Insgesamt rücken diese Forschungsarbeiten die Kommunikation über Berufe als Vermittlungsprozess in den Fokus der Aufmerksamkeit. Diese soll im folgenden Abschnitt ausführlicher behandelt werden.

#### *4.1.2.3 Elterliche Kommunikation über Berufe*

Auf unterschiedliche Kommunikationsmuster zwischen Müttern und Vätern hat auch Otto (2000) hingewiesen. Sie hat in ihrer Untersuchung 362 Jugendliche nach dem elterlichen Einfluss auf ihre berufliche Entwicklung gefragt und damit vor allem auf die wichtige Rolle von Müttern aufmerksam gemacht: So berichteten Jugendliche, dass sie vor allem mit ihren Müttern (81%) ernsthaft über ihre beruflichen Pläne sprachen. 62 % führten solche Gespräche mit ihren

Vätern. Mütter wurden auch als die Personen angegeben, die am meisten (54%) über die beruflichen Pläne ihrer Kinder informiert waren (Väter:13%). Außerdem wurde angegeben, dass es vor allem hilfreich sei, mit Müttern (75%) über berufliche Pläne zu sprechen. Gespräche mit Vätern wurden nur von 55 % der befragten Jugendlichen als hilfreich empfunden. Auch über die Ausbildungsmöglichkeiten für Berufe wurde vor allem mit Müttern (74%, Väter: 52 %) gesprochen. Levine und Hoffner (2006) haben sich in ihren Forschungsarbeiten ebenfalls mit der Frage befasst, welche Informationsquellen Jugendliche für ihr Wissen über Arbeit nutzen. Jugendliche wurden gebeten zu beschreiben, was sie über die Arbeit aus verschiedenen Quellen (Eltern, Schulische Einrichtungen, Arbeitsverhältnisse, Medien) gelernt hätten. Eltern, die Schule und eigene Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt wurden als wichtigste Quellen für die Voraussetzungen des Ausübens eines Berufes angegeben. Eltern wurden zudem als wichtigste Ratgeber für Berufe und die Berufslaufbahn genannt. Außerdem berichteten die Jugendlichen, dass Eltern und Freunde mehr negative als positive Aspekte von Berufen kommunizierten. Dieses Ergebnis gibt erste Hinweise auf die Bedeutung negativer Arbeitserfahrungen für die Kommunikation über Berufe. Mit dem Einfluss von Arbeitsbelastungen auf die Eltern-Kind-Beziehungen haben sich unter anderem Crouter und Bumpus (2001) auseinandergesetzt. Sie gehen in ihrem Modell davon aus, dass Belastungen am Arbeitsplatz zu einer erhöhten Belastung allgemein führen und sich damit auch negativ auf die Eltern-Kind-Beziehung auswirken und führen verschiedene Forschungsarbeiten an, die diese Annahmen stützen (Galambos, Sears, Almeida und Kolaric, 1995; Almeida und Mc Donald, 1998 zit. nach Crouter und Bumpus, 2001). Vor allem väterliche Arbeitserfahrungen standen im Mittelpunkt einer Untersuchung von Stewart und Barling (1996). Sie interessierten sich für die Frage, ob diese einen Einfluss auf den mit der Arbeit assoziierten Affekt und das Erziehungsverhalten sowie das Verhalten der Kinder haben. In ihren Ergebnissen zeigte sich dieser Einfluss vor allem für den empfundenen Interrollenkonflikt der Väter. Dieser wirkte sich indirekt auf das Verhalten von Kindern aus, indem er zu einer durch Arbeitserfahrungen induzierten negativen Stimmung führte und ein vor allem strafendes Erziehungsverhalten bewirkte.

Mit der Frage nach der Transmission von Arbeitserfahrungen und an diese gebundenen Emotionen von Eltern an ihre Kinder haben sich auch Porfeli, Wang und Hartung (2008) auseinandergesetzt. In ihrer Fragebogenstudie mit 100 Kindern, welche im Durchschnitt elf Jahre alt waren, stellten sie fest, dass sich insbesondere die Kommunikation über positive und negative Arbeitserlebnisse, sowie über negative Emotionen gegenüber der Arbeit durch die Eltern auf das Berufsbild der Kinder und deren Zukunftsorientierung auswirkte. So hatten Kinder, welche von einer überwiegend positiven Kommunikation über Arbeit berichteten, ein positives Bild ihres eigenen künftigen Berufes und zeigten sich zudem auch motivierter, selbst einen Beruf zu ergreifen. Kinder, die zuhause vor allem von negativen Arbeitserlebnissen ihrer Eltern und negativen Emotionen gegenüber der Arbeit erfuhren, hatten ein negativeres Bild von Berufen. Die Motivation selbst einen Beruf zu ergreifen wurde allerdings nicht von diesem Bild beeinflusst. Barling und Mendelson (1999) haben einen solchen negativen Transfer jedoch für die Wahrnehmung der Arbeitsplatzunsicherheit beobachten können. Diese wirkte sich vermittelt über die Vorstellungen von einer ungerechten Welt und negative Stimmung auch negativ auf die schulischen Leistungen der untersuchten Kinder aus.

Mit der elterlichen Kommunikation über Arbeit haben sich Jacobs, Chandler und Hausknecht (1996) befasst. Befragt wurden 126 Vorschulkinder sowie deren Eltern und ErzieherInnen. Drei Viertel der befragten Eltern gaben an, mit ihren Kindern über ihre Berufe zu sprechen und dort von ihnen besucht worden zu sein, aber fast die Hälfte der Kinder hatte nur eine vage Vorstellung vom Arbeitsplatz ihrer Eltern. Diese Ergebnisse brachten die Autoren zu dem Schluss, dass es nur dann sinnvoll sei, Kinder bereits im Vorschulalter an die elterlichen Berufe heranzuführen, wenn diese Heranführung von kindgerechter Kommunikation begleitet werde.

### **4.1.3 Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstands zur beruflichen Entwicklung in der Kindheit und Implikationen für die eigene Fragestellung**

Ein großes Problem der Forschung zu beruflicher Entwicklung im Kindesalter ist ihre mangelnde theoretische Fundierung (vgl. Watson & Mc Mahon, 2008; Schultheiss, 2008). Diese mag unter anderem in der Tatsache begründet sein, dass nur wenige berufswahltheoretische Ansätze Aussagen über diese Lebensphase machen (vgl. Kapitel 3). Watson und Mc Mahon (2007), die sich in der Tradition der Lerntheoretiker sehen, schlagen vor, Kindern berufliche Lernerfahrungen zu bieten. Dass dies nicht geschehen kann, ohne den kindlichen Wissenstand zu beachten, haben Magnuson und Starr (2000) angemerkt. Schultheiss (2005) geht mit ihrer Forderung, vor einer möglichen Intervention zunächst Wissen über die Beschaffenheit des kindlichen Berufsbegriffs zu sammeln, einen Schritt weiter.

Die eigene Arbeit versucht, diesen Apellen gerecht zu werden, indem sie eine theoretisch fundierte Intervention vorstellt, welche darauf abzielt, den kindlichen Berufsbegriff zu erfassen und zu erweitern. Sie stellt somit gleichzeitig eine Lernerfahrung dar, welche den Anspruch erhebt, dem Alter der teilnehmenden Kinder angemessen zu sein und sie somit bei ihrem Wissensstand abzuholen. Um dies zu verwirklichen, muss jedoch zunächst bekannt sein, wie der Berufsbegriff im Grundschulalter strukturiert ist. Mit dem Berufsbegriff als solchen hat sich bisher nur eine geringe Anzahl von Studien befasst. Sie konnten feststellen, dass Kinder Berufe mit zunehmendem Alter auch differenzierter wahrnehmen (Edwards, Nafziger & Holland, 1974; Seligman, Weinstock & Heflin, 1991) und dass einige Bereiche wie etwa Prestige und Status von Berufen am Ende der Grundschule recht genau eingeschätzt werden konnten (McGee & Stockard, 1991). Auf Defizite haben in diesem Zusammenhang Walls (2000), McMahan und Watson (2005), Schultheiss (2005) sowie Auger und Wahl (2003) hingewiesen. Mit der Erweiterung des kindlichen Berufsbegriffs waren Borgen und Young (1982) insofern befasst, als dass es ihnen gelungen ist, das Antwortverhalten ihrer kindlichen Probanden durch Hilfestellung (einer Berufsbeschreibung) qualitativ zu verbessern. Das eigene Forschungsvorhaben verfolgt ein vergleichbares Ziel und bedient sich

dabei theoretischer Annahmen zur kognitiven Entwicklung, auf die im folgenden Kapitel eingegangen wird. Mit der geplanten Intervention sollen Kinder in die Lage versetzt werden, ihren Berufsbegriff zu optimieren und eventuell noch vorhandene Defizite auszugleichen.

Der erhebliche Einfluss, den Eltern auf die berufliche Entwicklung ihrer Kinder haben, ist unbestritten und wurde bereits mehrfach belegt (vgl. Schulenberg, Vondracek & Crouter, 1984; Bryant Zvonkovic & Reynolds, 2006). Eine genaue Untersuchung der Zusammenhänge von Familienvariablen und beruflicher Entwicklung steht allerdings laut Skorikov und Vondracek (2007b) noch aus. Nichtsdestotrotz kann dank verschiedener Studien (Lareau, 2003; Bandura, Barbaranelli, Caprara, und Pastorellik, 2001) davon ausgegangen werden, dass der sozioökonomische Status und die Bildungsaspirationen (Juang & Vondracek, 2001) von Eltern eine wichtige Bedeutung innerhalb des Prozesses einnehmen. Diese beiden Aspekte sollten deshalb bei der Erforschung des elterlichen Einflusses auf die berufliche Entwicklung unbedingt Beachtung finden.

Sowohl die Betrachtung des berufswahltheoretischen Hintergrundes als auch die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes in Bezug auf berufliche Entwicklung im Grundschulalter haben deutlich gemacht, dass sich bisher nur wenige Forscher mit der Entwicklung des Berufsbegriffs auseinandergesetzt haben. Die vorliegende Arbeit setzt hier an und bezieht theoretische Annahmen zur kognitiven Entwicklung mit ein, um diese Defizite auszugleichen. Hierzu werden im folgenden Kapitel theoretische Überlegungen dargestellt, welche sich mit der Begriffsbildung im Allgemeinen und der Entwicklung des Berufsbegriffs im Besonderen befassen. Abschließend soll mit der Dynamic Skill Theory (Fischer, 1980, 2006) ein Ansatz vorgestellt werden, der die Grundlage für die Methodik des eigenen Vorgehens liefert.

## **5 Die Entwicklung des Berufsbegriffs im Grundschulalter**

Mit der Entwicklung und Funktion von Begriffen hat sich Aebli (1981) grundlegend auseinandergesetzt und dabei die Bedeutung konkreter Beispiele für die Begriffsbildung betont. Seine Annahmen sollen deshalb in diesem Kapitel zur Entwicklung des Berufsbegriffs im Grundschulalter einleitend vorgestellt werden. Seiler (1988, 2001) hat sich in seinen Arbeiten neben Begriffen und ihrer Entwicklung im Allgemeinen konkret mit der Entwicklung des Arbeitsbegriffs befasst, weshalb auf diese Untersuchungen im Anschluss eingegangen werden soll. Im Mittelpunkt der eigenen Überlegungen steht jedoch die Frage nach der Möglichkeit der Erfassung und Erweiterung des kindlichen Berufsbegriffs. Hierfür spielt der aktuelle kognitive Entwicklungsstand eines Individuums eine übergeordnete Rolle. Um diesen angemessen abbilden und erweitern zu können, soll deshalb abschließend die Dynamic Skill Theory von Fischer (1980; 2006) vorgestellt werden, welche eine Grundlage für ein solches Vorgehen liefert.

### **5.1 Begriffsbildung nach Hans Aebli**

Nach Aebli (1981) helfen Begriffe, die Welt und das Handeln zu ordnen. Er bezeichnet sie als Werkzeuge des Denkens, welche Handlungen nicht unähnlich sind. Sie ermöglichen eine Distanzierung von Situationen sowie die Isolierung, der in ihr enthaltenen Elemente. Durch Begriffe wird so ein Teil der Wirklichkeit fassbarer gemacht und Vorgänge werden zu einer zeitlosen Struktur objektiviert. Eine minimale Anforderung an einen Begriff ist, dass er den Menschen erlaubt, eine bestimmte Erscheinung wieder zu erkennen. Zudem beschreibt ein Begriff gesetzmäßige Zusammenhänge von einzelnen Aspekten eines Phänomens. Die höchste Anforderung an einen Begriff ist eine Tatsache oder eine Größe zu beschreiben, die trotz Veränderungen der „äußeren“ Erscheinung invariant bleibt. Aebli (1981) geht in seinen Überlegungen davon aus, dass sich Begriffe im Verlauf der Entwicklung vor allem durch den Aufbau des Begriffsinhalts entwickeln. Dieser Aufbau findet seiner Meinung nach durch das intensive Studium eines Falls und nicht durch

den Vergleich vieler Einzelfälle statt. Er geht somit in Anlehnung an die Arbeiten von Piaget und Inhelder (1971) davon aus, dass nicht die Abstraktion von Gemeinsamkeiten sondern die Konstruktion der begrifflichen Strukturen durch die Auseinandersetzung mit einem konkreten Fall, welcher der individuellen Erlebniswelt entstammt, der zentrale Prozess der Begriffsbildung ist. Erst im Anschluss wird der gebildete Begriff auf neue Fälle angewendet.

Folgt man diesen Annahmen und überträgt sie auf die berufliche Entwicklung, so wird die besondere Bedeutung des ersten Berufes, den ein Kind kennen lernt deutlich. Dies ist für Kinder oft der Elternberuf als der erste Beruf, mit dem sie sich auseinandersetzen können, so eine Kommunikation über ihn stattfindet und ihnen damit die Möglichkeit gegeben wird, sich intensiv mit diesem ersten Fall auseinander zu setzen. Eine weitere Konsequenz der Annahmen Aebli ergibt sich für den Aufbau begrifflichen Wissens. Er kann nur aus Elementen entstehen, die bereits im Repertoire des Begriffsbildners enthalten sind. Ein neuer Begriff ist somit die Kombination vorhandener Elemente, stellt aber durchaus nicht nur eine Reorganisation derselben dar, da durch die Bildung von Einheiten höherer Ordnung und deren Einbettung in neue Verknüpfungen neue Strukturen entstehen. Damit sind die grundlegenden Bedingungen des Begriffsaufbaus nach Aebli (1981) der erfolgreiche Abruf der Elemente des Begriffsaufbaus aus dem Wissen des Begriffsbildners und ihre richtige Verknüpfung. Um diesen erfolgreichen Abruf zu ermöglichen, schlägt Aebli die Verwendung von konkreten Beispielen vor. Diese dienen dazu, den Begriffsbildner an konkrete Erfahrungen zu erinnern, auf die der im Aufbau befindliche Begriff anwendbar ist.

## **5.2 Die Entwicklung des Arbeitsbegriffs nach Seiler**

Seiler (1988) versteht Begriffe allgemein zunächst als Vorstellungs- und Wissensstrukturen, die ihren Ursprung in sensomotorischen Strukturen und damit Handlungen und Wahrnehmungen haben und die in einem langwierigen Prozess der allmählichen Verkürzung und Verinnerlichung sowie durch stetige Differenzierung und gegenseitige Integration entstanden sind. Diese Definition macht den Ursprung des Seilerschen Begriffsverständnisses im Ansatz von Piaget (Piaget & Inhelder, 1971) deutlich. Er sieht sich selbst in der Tradition

der strukturgenetischen Begriffsforschung (Seiler, 2001). Begriffe bezeichnet er in Abgrenzung zu Handlungen oder inneren Operationen als Strukturen, da so, seinem Erachten nach, der Tatsache Rechnung getragen wird, dass Begriffe einen systematischen Charakter besitzen und als solches System analysiert werden können. Zudem macht die Bezeichnung Strukturen nach Seiler (1988) deutlich, dass Begriffe aktualisiert werden können, wenn entsprechende situative Bedingungen dies erlauben oder erfordern. Insgesamt sieht er begriffliche Strukturen als Basis unseres Denkens an. Sie können deshalb auch als Einheiten unseres Wissens und Handelns bezeichnet werden, welche unser Bild der Wirklichkeit bestimmen.

Im Anschluss sollen zunächst Seilers theoretische Überlegungen zu Prinzipien und Verlauf der Begriffsentwicklung thematisiert werden. Anschließend werden seine Überlegungen zur Entwicklung des Arbeitsbegriffs im Besonderen dargestellt, welche auf einer umfassenden Studie zu dieser Fragestellung beruhen.

### **5.2.1 Grundprinzipien der Begriffsentwicklung**

Seiler (2001) geht in seinem Ansatz von zwei Grundprinzipien der Begriffsentwicklung aus, die im Folgenden erläutert werden sollen:

1. Begriffsentwicklung wird durch die Eigendynamik der Strukturen voran getrieben, d.h. dass neue Erkenntnisstrukturen nicht aus dem Nichts entstehen, sondern immer aus bereits bestehenden hervorgehen. Sie stellen eine Aktualisierung bestehender Strukturen dar, die vorgenommen wird, um eine Situation lösend oder klärend zu bewältigen, sobald dies mit bestehenden Strukturen nicht mehr möglich zu sein scheint. Dabei werden neue und alte Strukturen integriert und differenziert, so dass sich ein neues Struktursystem heraus bildet, das den gegenständlichen und situativen Anforderungen besser gerecht wird. Dieser Prozess ist eng an die Überlegungen Piagets (1983) zum Wissenserwerb angelehnt.
2. Äußere Gegebenheiten, insbesondere kommunikative Interaktionen spielen ebenfalls eine wichtige Rolle für die begriffliche Entwicklung, da sie die „Inhalte“ von Begriffen liefern. Dies kann allerdings nur der Fall sein, wenn

sie durch die bereits vorhandenen Strukturen erfassbar und erfahrbar sind. Demnach ist die Begriffsentwicklung eine Konstruktion des Subjekts. Sie wird nicht durch die äußeren Bedingungen erzwungen, aber sie spiegelt diese äußeren Bedingungen in Ausschnitten wider. Da es sich bei der begrifflichen Entwicklung insgesamt um einen kontinuierlichen Prozess handelt, wird davon ausgegangen, dass durch ihn eine stetige Annäherung an die Wirklichkeit möglich ist und stattfindet.

### **5.2.2 Allgemeiner Verlauf der Begriffsentwicklung**

Seiler geht in seinem Ansatz (1988, 2001) von acht Schritten der Begriffsentwicklung aus, die im Anschluss beschrieben werden sollen:

1. Begriffe entstehen zunächst aus dem losen Verbund von mehr oder weniger isolierten begrifflichen Vorstellungen. Diese beziehen sich anfänglich auf konkrete Gegenstände und spezifische Situationen und beinhalten eher äußerliche und wahrnehmungsnahe Merkmale von Erscheinungen und Tätigkeiten (Seiler, 1988; S. 110). Nach und nach werden charakteristische Strukturen miteinander verbunden. Bei diesem Vorgang werden nur auf spezifische Situationen oder Gegenstände zutreffende Aspekte bewusst ausgegrenzt. Stattdessen findet eine Konzentration auf Gemeinsamkeiten und Abhängigkeiten statt, die über die nur in der aktuellen Situation wahrnehmbaren Merkmale und Beziehungen hinausgeht. Durch diesen entscheidenden Vorgang ist zu erklären, warum Begriffe stets abstrakter (sie sind nun nicht mehr das Abbild einer konkreten Situation), allgemeiner (sie erfassen verschiedene Gegenstände und Situation) und strukturierter (Merkmale sind koordiniert) werden.
2. Begriffe sind zu Beginn ihrer Entwicklung noch sehr eng mit dem eigenen Tun und Erleben verknüpft und enthalten vor allem leicht wahrnehmbare Handlungen und Aspekte.
3. Die Begriffsentwicklung ist nicht als logisch gesteuerter Prozess zu verstehen. Logische Beziehungen sind vielmehr eine Konsequenz dieser Konstruktion und keine Voraussetzung derselben.

4. Mit der Zunahme von Abstraktheit, Allgemeinheit und Strukturiertheit eines Begriffs geht eine Zunahme an Bewusstheit und Explizitheit der Beziehungen und Merkmale einher. Das Subjekt wird sich somit seiner Begriffe bewusst und kann sie benennen und beschreiben (Seiler, 1988; S.112).
5. Mit der expliziten Wahrnehmung von allgemeinen Merkmalen und Beziehungen eines oder mehrerer Begriffe kann sich eine Tendenz zur voreiligen Formalisierung und Verabsolutierung einstellen. Auf diese Weise können Bedeutungen von Begriffen zu ausgedehnt oder aber zu sehr eingeschränkt angewendet werden.
6. Dem Individuum werden begriffsinterne Widersprüche, Ungereimtheiten und Begrenztheiten bewusst und es versucht sie differenziert zu integrieren.
7. Begriffe sind nun gezielt verfügbar und können je nach Situation und Erfordernis aktualisiert werden.
8. Den in den Punkten 1-7 beschriebenen Prozess durchläuft prinzipiell jedes Begriffssystem. Der Verlauf kann jedoch in der Geschwindigkeit variieren und ist sowohl vom Individuum und seinen Kontexten als auch vom Schwierigkeitsgrad des Begriffs abhängig.

### **5.2.3 Die Entwicklung des Arbeitsbegriffs**

Seiler (1988; 2001) hat sich in einer breit angelegten Untersuchung mit der Entwicklung des Arbeitsbegriffs befasst. Die eigene Untersuchung möchte die Entwicklung des Berufsbegriffs verstehen, um eine Grundlage für geeignete Interventionen liefern zu können. Auch wenn Seiler nicht nach dem Verständnis von Berufen, sondern dem Verständnis von Arbeit fragt, sind seine inhaltlichen Überlegungen sehr nah an der eigenen Fragestellung einzuordnen, so dass sie an dieser Stelle vorgestellt werden sollen. Insgesamt wurden in seiner Studie 181 (5- bis 19-Jährige) Kinder und Jugendliche zur ihrem Verständnis von Arbeit befragt. Neben grundlegenden Fragen wie etwa, ob nur Menschen arbeiten und wann genau eine Tätigkeit als Arbeit bezeichnet werden kann, standen vor allem die Motive und Ziele von Arbeit im Mittelpunkt der Untersuchung.

Hierbei zeigte sich zunächst, dass es sich bei der Entwicklung des Arbeitsbegriffs um einen Prozess handelt, der sich über einen sehr langen Zeitraum erstreckt und mit dem Erreichen des Jugendalters keineswegs abgeschlossen ist. So ist laut Seiler davon auszugehen, dass wahrscheinlich „nur eine Minderheit der Jugendlichen und Erwachsenen ein Verständnis von Arbeit erlangt, das auch soziale, ökonomische und gesellschaftliche Aspekte und Beziehungen zu einem wenigstens teilweise strukturierten Gefüge verbindet“. (Seiler, 2001, S. 116).

Bei den jüngsten Kindern (in der Gruppe der 5- bis 7-Jährigen) kann nach Seiler (2001) kein Arbeitsbegriff als solcher festgestellt werden. Vielmehr deuten die Antworten der Kinder auf eine Ansammlung eher zufällig verbundener Vorstellungen hin, die auf isolierten und extrem personenspezifischen Erfahrungen beruhen. Die Tätigkeiten oder Ereignisse, welche von Kindern als Arbeit bezeichnet werden, sind individuell sehr verschieden. Es handelt sich jedoch immer um konkrete und spezifische Ereignisse aus der unmittelbaren Erfahrungswelt der Kinder.

Spätestens ab dem siebten Lebensjahr beginnen die Kinder damit, Geld als Motiv für Arbeit zu nennen. Da aber der Begriff von Geld zu diesem Zeitpunkt noch recht rudimentär zu sein scheint, wird er nur selten mit dem Lebensunterhalt verbunden. Außerdem werden in diesem Alter auch zunehmend Spaß und Vergnügen als mögliche Motive für Arbeit genannt.

Ab dem neunten Lebensjahr kommt es laut Seiler (2001) zu entscheidenden Veränderungen in den Kinderantworten auf die Frage danach, warum etwas Arbeit ist und welche Motive es für Arbeit gibt. In Bezug auf Motive werden erste Generalisierungen vorgenommen. Außerdem werden die Antworten der Kinder differenzierter. So beginnen die Kinder in diesem Alter mit der Unterscheidung zwischen Arbeit und Nicht-Arbeit sowie zwischen geistiger und körperlicher Arbeit ohne jedoch konsequent dieselben Merkmale zu gebrauchen. Außerdem werden Tätigkeiten unter bestimmten Bedingungen als Arbeit bezeichnet und unter anderen nicht, wobei gleichzeitig Ziele und Motive variieren. Das Motiv Spaß wird nun vorwiegend für Tätigkeiten, die nicht Arbeit sind, reserviert.

Mit ungefähr elf Jahren ist ein weiterer Entwicklungsschritt bei den Kindern zu beobachten. Der Arbeitsbegriff ist nun komplexer. Motive und Beschreibungsmerkmale werden miteinander kombiniert und gleichzeitig über mehr als eine Tätigkeit generalisiert. Außerdem ist das Geldmotiv nun für alle Probanden vorhanden und wird meist mit dem Ziel des Lebensunterhalts verbunden. Oft wird dies nun als zentrales Motiv für Arbeit genannt. Zudem kommt es zu einer Anhäufung konkreten Wissens über einzelne Arbeitstätigkeiten, ihre Voraussetzungen und ihre Ausführung. Elternberufe werden oft recht genau beschrieben. Zudem sind die Anforderungen an Arbeit bekannt und den Kindern ist bewusst, dass Arbeit oft anspruchsvoll ist und Übung und Ausbildung erfordert. Nichtsdestotrotz haben die Antworten in diesem Alter noch oft einen reinen Aufzählungscharakter.

Erst mit 12-13 Jahren ist laut Seiler eine deutliche Strukturierung des Arbeitsbegriffs erkennbar. Arbeit und Nicht-Arbeit werden nun inhaltlich konsequent unterschieden, indem der spielerische, freiwillige und nicht anstrengungsbetonte Charakter von Tätigkeiten, die als Nicht-Arbeit definiert werden, herausgestellt wird. Ähnliches gilt für die Unterscheidung in berufliche und nicht berufliche Arbeit. Die Gründe dafür, Tätigkeiten als Arbeit zu bezeichnen, scheinen nun weniger am Zufall orientiert und weisen weniger Widersprüche auf. Die Argumentation wird konsistenter und orientiert sich vor allem an zwei Aspekten, die schon zuvor Erwähnung gefunden haben, nun aber differenzierter und generalisierter erscheinen. Es handelt sich um das Merkmal Anstrengung/Mühe und das Geldmotiv, welches nun durchgängig mit der Gewährleistung des Lebensunterhalts verbunden ist. Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass das Merkmal Anstrengung zu diesem Zeitpunkt nicht allgemein und durchgängig als negativ erlebt wird, wie es in den folgenden Entwicklungsstufen der Fall ist.

Ab 14-15 Jahren wird ein Bemühen um Integration in Bezug auf den Arbeitsbegriff erkennbar. So versuchen die Probanden, wichtige Merkmale von weniger wichtigen abzugrenzen. Hierbei kann es zum Teil zu Verabsolutierungen kommen. Außerdem ist für dieses Alter ein starker Anstieg des Motiv- und Zielverständnisses von Arbeit zu beobachten. Motive werden zudem abstrakter und betreffen innerliche Vorgänge. Sie beziehen sich auf die

eigene Persönlichkeit und deren Vervollkommnung, was die Verwendung von Begriffen wie Selbsterfüllung, Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung deutlich machen. Es ist somit eine Orientierung vom gegenständlichen (Geldmotiv) hin zur eigenen Person und ihre Bedürfnisse betreffenden Motive zu beobachten, wie sie auch von Gottfredson (2005) für diese Altersstufe angenommen wurde. Eine weitere Veränderung, die für diese Altersstufe charakteristisch zu sein scheint, ist die starke Unterscheidung zwischen Arbeit als konventionellem Begriff und dem was Arbeiten für das Subjekt selbst bedeutet. Während der eigene Arbeitsbegriff mit den oben erwähnten persönlichen Motiven („Für mich ist etwas Arbeit, wenn es mir Spaß macht und mich weiterbringt, wenn ich mein Tun selbst bestimmen kann“ (Seiler, 2001, S.120) begründet wird, wird die Arbeit als solche zunehmend emotional negativ besetzt.

Dieser Zug führt sich auch in der folgenden Entwicklungsstufe der 15- bis 16-Jährigen fort. Obwohl nun die vorhergehende Stufe, kennzeichnende verabsolutierende und idealisierte Perspektive, kaum noch zu beobachten ist, ist das Arbeitsverständnis der Jugendlichen emotional noch überwiegend negativ besetzt. Die starke individualistische Prägung des Arbeitsbegriffs scheint auch bei den 19-Jährigen der Befragten erhalten zu bleiben. So konnte Seiler, wie eingangs erwähnt, feststellen, dass soziale, ökonomische und gesellschaftliche Aspekte und Bedingungen von Arbeit selbst in dieser Altersgruppe kaum auffindbar waren und oft nicht über vage und oberflächliche Vorstellungen hinausgingen. Nur wenn sie ausdrücklich danach gefragt wurden, stimmten Jugendliche der Aussage zu, dass jede Arbeit die Arbeit anderer Menschen voraussetzt und das Arbeitsprozesse durch soziale und gesellschaftliche Normen und Bestimmungen reguliert werden. Diese Befunde machen deutlich, dass sich der Arbeitsbegriff individuell und vor allem aus konkreten Beispielen heraus entwickelt. Formale Kriterien, wie sie beispielsweise in Schulbüchern vermittelt werden, hingegen scheinen eine eher untergeordnete Rolle in diesem Prozess zu spielen. Außerdem weisen Seilers Ergebnisse auf die Defizite des kindlichen Arbeitsbegriffs hin. Um der Frage nachzugehen, wie diese Erkenntnisse genutzt werden können, um solchen Defiziten bereits früh entgegen wirken zu können, soll im anschließenden

Kapitel die Dynamic Skill Theory herangezogen werden. Diese setzt sich mit den Möglichkeiten gezielter Fähigkeits- und Fertigkeitserweiterungen auseinander.

### 5.3 Die Dynamic Skill Theory nach Kurt W. Fischer

Die Dynamic Skill Theory ist eine Theorie der kognitiven Entwicklung, in deren Mittelpunkt die Analyse von kognitiven Entwicklungs- und Lernprozessen (Fischer & Yan, 2002) steht. Zentrales Thema der Theorie sind damit Konzepte und Methoden für die Bewertung und Analyse von Veränderungen in der Organisation menschlicher Denk- und Handlungsprozesse. Das grundlegende Konzept der Theorie ist der Skill, der im Weiteren auch als Fähigkeits- oder Fertigungsstruktur bezeichnet wird. Fischer und Kollegen haben sich für diesen Begriff entschieden, da er sowohl auf die Kontextabhängigkeit als auch auf die Aufgabenspezifität von Fähigkeiten hinweist. Fähigkeitsstrukturen werden demnach immer durch Umwelt und Organismus definiert. Eine Konsequenz dieser Definition ist, dass bereits minimale Veränderungen in der Umwelt zu einer Veränderung der vorhandenen Fähigkeitsstrukturen führen können. Das heißt, die Kontrolle, die ein Organismus über eine Fähigkeitsstruktur besitzt, ist kontextabhängig und zugleich aufgabenspezifisch. Nichtsdestotrotz können Fähigkeitsstrukturen auf neue Kontexte übertragen werden; hierfür sind aber eine Adaption und damit eine Veränderung des vorhandenen Skills vonnöten (vgl. Fischer, Rotenberg, Bullock, & Raya, 1996).

Die Theorie bietet die Möglichkeit, die Entwicklung von kognitiven, sozialen, sprachlichen und motorischen Fähigkeitsstrukturen sowie Verhaltensänderungen und Problemlöseprozessen zu analysieren und zu erklären. Sie stellt damit eine ideale Grundlage für die eigene Fragestellung dar. Insgesamt versucht die Skill-Theorie Antworten auf die folgenden fünf Leitfragen zu finden:

1. Wie sehen Fähigkeitsstrukturen bei einem Individuum zu jedem beliebigen Entwicklungsstand aus?
2. Welche Skills entwickeln sich zu komplexeren Fähigkeitsstrukturen während das Kind sich Schritt für Schritt zum Erwachsenen entwickelt?
3. Wie entwickeln sich vorhandene Skills zu neuen Fähigkeitsstrukturen?
4. Wie verhalten sich die neuen Fähigkeitsstrukturen zu den Skills, aus denen heraus sie sich entwickelt haben (werden die alten Fähigkeits- oder

Fertigkeitsstrukturen beispielsweise ersetzt oder sind sie noch in der neuen Struktur enthalten)?

5. Warum findet kognitive Entwicklung in verschiedenen Domänen oft so uneinheitlich statt?

Für die vorliegende Arbeit, welche den Berufsbegriff als eine solche Fähigkeitsstruktur begreift, sind vor allem Frage (1) und Frage (3) von Bedeutung, da sie in Erfahrung bringen möchten, wie genau der Berufsbegriff strukturiert ist und ob er sich weiter entwickeln lässt. Bevor aber genauer auf diese Überlegungen eingegangen wird, sollen zunächst einige Grundannahmen der Dynamic Skill Theory nach Fischer (Fischer, 1980; 2006) vorgestellt werden.

### **5.3.1 Ein Set als Verhaltens- oder Denkeinheit**

Als kleinste Verhaltens- oder Denkeinheit definiert Fischer unter Rückgriff auf die Set-Theorie (Suppes, (1957) das Set. Unter einem Set wird allgemein bereits eine Ansammlung von Dingen verstanden. Fischer nutzt diesen Begriff, um zu verdeutlichen, dass jede Handlung oder Aktion immer ein Subjekt und ein Objekt benötigt und somit nie ganz gleich ist. Eine Handlung (Aktion) ist demnach ein Set von ähnlichen Verhaltensweisen, die auf ein Objekt bezogen sind. Innerhalb einer Handlung kann eine Person die relevanten Variationen dieses Verhaltens kontrollieren: Ein Kind, dass eine Rassel schütteln kann, hat ein Set für dieses Verhalten. Ebenso geht es einem Erwachsenen, der ein Gesicht wiedererkennen kann. Das Objekt ist also immer in der Definition eines Sets enthalten. Die Skill-Theorie versteht demnach Kognition als den Kontrollprozess über verschiedene Verhaltens- und Denkweisen. Es bestehen sensomotorische, repräsentationale und abstrakte Sets. Im Verlaufe der Entwicklung kontrollieren Kinder zunächst Variationen ihrer sensomotorischen Handlungen, dann ihrer Repräsentationen und als Erwachsene üben sie dann letztendlich Kontrolle über ihre eigenen Abstraktionen aus. Sets sind die Grundbausteine von Fähigkeitsstrukturen oder Skills, die im Folgenden beschrieben werden.

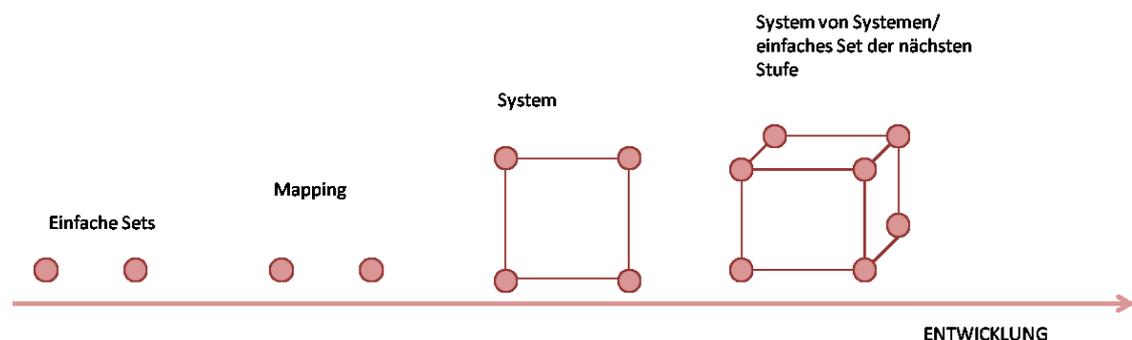
### **5.3.2 Beschaffenheit von Skills**

Ein Skill ist eine Denk- oder Verhaltenseinheit, die sich aus einem oder mehreren Sets zusammen setzt. Eine Gruppe von Sets wird zu einem Skill oder einer Fähigkeitsstruktur durch die Kontrolle, die eine Person zum einen über die einzelnen Sets, aber auch über die Verbindungen der Sets untereinander ausübt. Wenn ein Kind zum Beispiel eine Rassel schüttelt, um dem Geräusch zuzuhören, ist seine Fähigkeitsstruktur aus zwei miteinander verbundenen Sets zusammengesetzt: Die Rassel zu schütteln und dem Geräusch zuzuhören. Diese Definition erinnert an die von Piaget (1983) formulierte Vorstellung von Schemata. Piaget hat in seiner Definition von Schemata der Umwelt jedoch keine große Rolle zugestanden. Außerdem ging er von einem hohen Grad an Allgemeingültigkeit bei ihnen aus. Diese Allgemeingültigkeit sollte zu einer hohen Synchronizität in der Entwicklung in verschiedenen Bereichen führen. Diese wird aber nur selten beobachtet. Uneinheitlichkeit scheint eher die Regel in der Entwicklung zu sein. Das Skill-Konzept kann diese Uneinheitlichkeit in der Entwicklung über verschiedene Bereiche hinweg besser erklären, indem es Skills als aus dem Zusammenwirken von Organismus und Umwelt entstehend definiert. Veränderungen des Kontextes einer Handlung verändern auch die Fähigkeitsstruktur. In diesem Sinne sind Skills dem operanten Verhalten von Skinner (1938) nicht unähnlich. Operantes Verhalten wird sowohl vom Individuum als auch von der Umwelt beeinflusst. Das Konzept des operanten Verhaltens sagt allerdings nichts über die Organisation von Verhalten oder darüber aus, wie diese Struktur durch Lernvorgänge und Entwicklung verändert wird. Diese Lücke versucht die Dynamic Skill Theory mit ihren Annahmen zu Verknüpfungsmustern und Entwicklungsverläufen von Skills zu füllen.

### **5.3.3 Verknüpfungsmuster für Sets und Skills**

Im Rahmen der Skill-Theorie werden verschiedene Verknüpfungsmuster für Sets und Skills angenommen: Mappings und Systeme (s. Abbildungen 2 & 3). Sie veranschaulichen die möglichen Beziehungen zwischen Sets innerhalb eines Skills. Unter einem Mapping ist die Verknüpfung oder Zuordnung von zwei Sets zu verstehen. Veränderungen eines Sets bewirken Veränderungen in dem zweiten, verknüpften Set. Ein System besteht aus einer Verknüpfung von

zwei aufgegliederten Sets. Da unter Sets, wie oben erwähnt, eine Ansammlung von Verhaltensweisen zu verstehen ist, kann in diesem Zusammenhang von Subsets oder Set-Komponenten gesprochen werden. Unter einem System ist deshalb die Fähigkeit zur Verknüpfung der Komponenten zweier Sets innerhalb eines Skills zu verstehen. Die Fähigkeit mit zwei Subsets umzugehen bedeutet, dass die Person verschiedene Handlungsoptionen innerhalb eines Sets kontrolliert. Demnach kann ein System sehr viel komplexer sein als ein Mapping. Als nächsthöhere Verknüpfung ist eine höhere Anzahl von Systemen (System von Systemen) anzusehen. Hier können Personen zwei oder mehr Systeme innerhalb eines Skills miteinander verknüpfen. Auf diese Weise entsteht ein neues Set, welches wiederum das elementare Set der nächsthöheren Stufe (auf welche im nächsten Abschnitt genauer eingegangen werden wird) darstellt (s. Abbildung 3).



**Abbildung 2: Schematische Darstellung der Entwicklung von Fähigkeitsstrukturen innerhalb einer Stufe (Fischer & Bidell, 2006)**

### 5.3.4 Entwicklungsverlauf von Fähigkeitsstrukturen

Skills entwickeln sich Schritt für Schritt über eine Serie von zehn hierarchischen Levels, welche in drei Stufen unterteilt sind. Die Stufen repräsentieren verschiedene Skill-Typen. So gibt es sensomotorische, repräsentationale und abstrakte Skills, die in ihrer Beschaffenheit an das Stufenmodell von Piaget (1983) angelehnt sind. Innerhalb dieser Stufen jedoch sind die Fähigkeitsstrukturen einem Bauklotz-Prinzip ähnlich aufgebaut, (Fischer, 1980; Fischer & Yan, 2002; s. Abbildung 2) bei dem sich einfache Bausteine zu komplexeren Gebilden zusammensetzen lassen. Abbildung 3 gibt einen Überblick über den Entwicklungsverlauf von Fähigkeitsstrukturen über die zehn Level hinweg.

Level	Fähigkeitsstruktur	Definition	Auftrittsalter
1	Sensomotorisches Set	Einzelne Handlungen an Objekten möglich.	4-6 Monate
2	Sensomotorisches Mapping	Eine Handlung wird ausgeführt um eine zweite zu erreichen.	6-7 Monate
3	Sensomotorisches System	Kontrolle komplexer sensomotorischer Verhaltensvariationen.	11-13 Monate
4	Sensomotorische Systeme = Repräsentationales Set	Repräsentation einfacher Merkmale von Objekten, Ereignissen und Personen oder von eigenen unmittelbaren Handlungen möglich.	20-24 Monate
5	Repräsentationales Mapping	Variationen einer Repräsentation können mit Variationen einer weiteren Repräsentation in Beziehung gesetzt werden.	4-5 Jahre
6	Repräsentationales System	Zwei oder mehr repräsentationale Subsets können in Beziehung zueinander gesetzt werden, es wird jedoch noch nicht abstrahiert.	6-7 Jahre
7	Repräsentationale Systeme = Abstraktes Set	Immaterielle Attribute von Objekten, Ereignissen oder Personen werden abstrahiert.	10-12 Jahre
8	Abstraktes Mapping	Zwei abstrakte Konzepte können zueinander in Beziehung gesetzt werden.	14-16 Jahre
9	Abstraktes System	Subsets von zwei abstrakten Systemen können zueinander in Beziehung gesetzt werden.	18- 20 Jahre
10	Abstrakte Systeme	Zwei oder mehr abstrakte Systeme können koordiniert werden und ein Prinzip bilden.	24-26 Jahre

**Abbildung 3: Definiton der Skill-Level in Anlehnung an Parziale & Fischer (1998) und Fischer & Pipp (1984)**

Aus Abbildung 3 geht hervor, dass die Sets auf Level 1-4 sensomotorischer Natur, und damit Handlungen oder Wahrnehmungen von Kindern sind, welche sich immer auf Dinge oder Ereignisse der direkten kindlichen Umwelt beziehen. Innerhalb dieser Stufe werden die sensomotorischen Sets der Kinder immer komplexer, bis sie auf Level 4 eine neue Art von Sets bilden: eine Repräsentation. Diese Repräsentationen kennzeichnen konkrete Eigenschaften von spezifischen Objekten, Ereignissen oder Dingen (Eigenschaften des Kindes eingeschlossen). Auf Level 7 sind dann Abstraktionen entstanden. Dies sind allumfassende immaterielle Attribute von vielen verschiedenen Objekten, Ereignissen oder Personen. Im Anschluss soll die für die Fragestellung der eigenen Arbeit relevante repräsentationale Stufe und damit die Level 4-7 vorgestellt und an einem Beispiel verdeutlicht werden.

#### *5.3.4.1 Die repräsentationale Stufe: Level 4-7*

Auf Level 4, dem ersten Level der repräsentationalen Stufe, können Kinder einfache Eigenschaften von Objekten, Ereignissen oder Personen unabhängig von ihren eigenen Handlungen repräsentieren. Ein Beispiel hierfür wäre, dass eine Feder sich ausdehnt. Wenn das Kind selbst an einer Feder zieht, dehnt sie sich aus. Wenn eine andere Person an der Feder zieht, geschieht dasselbe: Die Feder kann sich also ausdehnen. Mit diesen einzelnen Repräsentationen geht jedoch noch ein Mangel an Differenzierung einher. Bei einem Zusammenwirken verschiedener Faktoren kann es deshalb oft zu Problemen kommen, da die Verknüpfungen auf diesem ersten Niveau, in dem nur von einfachen Sets ausgegangen wird, noch nicht erkannt werden.

Auf Level 5 kommt es zu repräsentationalen Mappings. Hier werden zwei Repräsentationen miteinander verknüpft. So könnte beispielsweise ein vier- bis fünfjähriges Kind verschieden schwere Gewichte an eine Feder hängen um festzustellen, dass sie sich je nach Gewicht mehr oder weniger ausdehnt. Auf diesem Level sind (bezogen auf das Feder-Apparat-Beispiel) verschiedene Mappings möglich. Es sind verschiedene Paarungen der Sets Gewicht, Federlänge, horizontale und vertikale Länge einer Schnur denkbar. Nichtsdestotrotz wäre das Verstehen auf dieser Stufe noch unzusammenhängend, weil es dem Kind noch nicht möglich wäre zwei Aspekte

eines Sets gleichzeitig zu betrachten. So könnte es z.B. schwierig sein, die vertikale und horizontale Länge der Schnur als Teile der Gesamtschnur von gleichbleibender Länge zu sehen.

Level 6 ist gekennzeichnet durch ein repräsentationales System, in dem ein Kind zwei Subsets oder Komponenten einer Repräsentation mit zwei Subsets einer anderen Repräsentation verbinden kann. Hier könnte beispielsweise die gleichbleibende Länge der Schnur verstanden werden. Es kombiniert die vertikale und die horizontale Länge der Schnur, wenn ein Gewicht benutzt wird mit der gleichen Länge, wenn ein anderes Gewicht benutzt wird, und weiß so, dass die Längen in Abhängigkeit voneinander variieren und die eine die andere kompensiert. Auf dem Level 6 kann allerdings noch nicht abstrakt gedacht werden, da stets nur ein System betrachtet werden kann. Die Verbindung von zwei repräsentationalen Systemen ist kennzeichnend für Level 7. In einem abstrakten Set können nun immaterielle Attribute abstrahiert werden, die eine breite Kategorie von Objekten, Ereignissen oder Personen kennzeichnen. So kann nun über die beschriebene Feder-Apparatur nachgedacht und mögliche Veränderungen können in diesen Prozess des Nachdenkens mit einbezogen werden.

### **5.3.5 Bereichsspezifizität der kognitiven Entwicklung**

Die Definition von Sets hat eine wichtige Implikation für die Annahmen zur Bereichsspezifizität kognitiver Entwicklung. Da eine Handlung immer auch ein bestimmtes Objekt betrifft, muss eine Fähigkeitsstruktur immer auf ein bestimmtes Objekt ausgerichtet sein. Dies bedeutet, dass Kinder ihre Fähigkeiten immer in Bezug auf bestimmte Objekte entwickeln. Sie entwickeln sich nicht gleich über eine große Menge von Skills hinweg. Da kognitive Entwicklung durch die Koordination von spezifischen Skills geschieht, muss die Entwicklung durch die drei Stufen innerhalb eines Wissensbereiches und nicht über verschiedene Wissensbereiche hinweg stattfinden. Demnach erlernt das Kind spezifische Skills in einem Bereich und transferiert diese dann von einem Bereich auf den anderen. Levels werden benutzt, um die Fähigkeiten des Kindes in einem bestimmten Bereich zu beschreiben. Hier unterscheidet sich die Theorie von vielen Ansätzen, die versuchen die kindliche Entwicklung

bereichsübergreifend zu definieren. Um ein Kind insgesamt zu beschreiben, wäre laut Fischer die Erstellung eines kognitiven Profils notwendig. Hier würden Leistungsniveaus für ein breites Spektrum von Skills erstellt. Diese Annahmen weisen auf die Möglichkeit großer Unterschiede zwischen verschiedenen Wissensbereichen bei einem Individuum hin. Aber auch innerhalb eines Wissensbereiches kann es bei einem Individuum solche Schwankungen geben, die als *developmental range* bezeichnet werden und auf die im folgenden Abschnitt genauer eingegangen werden soll.

### **5.3.6 Funktionales und optimales Niveau von Leistungen**

Jedes Kind besitzt nach Fischer (1980, 1996) ein funktionales und ein optimales Leistungsniveau für bestimmte Bereiche. Als funktionales Leistungsniveau wird eine Leistung bezeichnet, die spontan und ohne weitere Unterstützung aus dem Kontext von einer Person gezeigt wird. Das optimale Niveau hingegen beschreibt die höchste Leistung, die ein Kind unter optimalen Kontextbedingungen zeigt und ist somit in hohem Maße vom Grad der gegebenen Unterstützung in einer Situation abhängig (Fischer, Lamborn, & Pipp, 1994). Dieses optimale Niveau entsteht durch eine Kombination von Übung und der Obergrenze der Verarbeitungskapazität eines Kindes und erinnert an das von Wygotski (1934) eingeführte Konzept der Zone nächster Entwicklung, mit dem er die Leistungen bezeichnete, die ein Individuum mit der Hilfe einer erfahrenen Person zustande bringen kann sowie an das von Bruner (1982) beschriebene *scaffolding*. Laut Fischer et al. (1996) kann ein solches Niveau z.B. erreicht werden, in dem die Zielleistung für das Kind modelliert wird. Im Gegensatz zu den Annahmen die Zone nächster Entwicklung betreffend würde aber nicht in die Aufgabe des Kindes eingegriffen werden. Das optimale Verhalten würde nur zum Zeigen des gewünschten Verhaltens auffordern. Das optimale Niveau wird demnach durch eine Interaktion des Kindes mit dem sozialen Kontext, nicht aber mit der anwesenden Person per se ermöglicht (Fischer et al., 1996). Das Intervall zwischen dem funktionalen und dem optimalen Entwicklungsniveau in einem bestimmten Bereich wird als *developmental range* eines Kindes bezeichnet (Lamborn & Fischer, 1988). Vor allem innerhalb dieses Bereichs (*range*) findet der Theorie folgend die

Entwicklung von Fähigkeitsstrukturen statt und Instruktion, Übungen und die Änderung von Kontexten zeigen hier ihre stärkste Wirkung, weshalb die Erfassung des Developmental Range immer an erster Stelle stehen sollte. Die vorliegende Arbeit nimmt diese Forderung auf. Sie nutzt die Vorgaben der Theorie zunächst zur Entwicklung eines Diagnoseinstruments, mit dem der Fähigkeitslevel der Kinder für den Bereich der Entwicklung des Berufsbegriffs bestimmt werden kann. Auf diese Weise soll fest gestellt werden, wie Fähigkeitsstrukturen in diesem Bereich aufgebaut sind, wie komplex sie sind und welche Verknüpfungsmuster evtl. bereits vorhanden sind. Außerdem sollen die Vorgaben der Skill-Theorie genutzt werden, um vorhandene Fähigkeiten zu optimieren. Der Erfassung des Fähigkeitslevels soll deshalb die Modellierung einer höheren Fähigkeitsstruktur folgen, um so eine Verbesserung des begrifflichen Verständnisses von Berufen zu erreichen.

#### **5.4 Die Entwicklung des Berufsbegriffs im Grundschulalter: Zusammenfassung und Implikationen für die eigene Fragestellung**

Nach Aebli (1981) können Begriffe nur aus bereits vorhandenen Elementen gebildet werden. Er hat in seinen Arbeiten zudem bereits früh auf die enorme Bedeutung konkreter Beispiele für die Entwicklung eines Begriffs hingewiesen. Auf diese konkreten Beispiele kann ein im Aufbau befindlicher Begriff angewendet werden. Auf diese Weise werden der Abruf und die Verknüpfung dieser Elemente und damit der Begriffsaufbau insgesamt erleichtert. Aus diesen Annahmen kann geschlossen werden, dass eine erfolgreiche Intervention zur Erweiterung des Berufsbegriffs im Grundschulalter zunächst feststellen muss, welche Elemente der Berufsbegriff bereits enthält. Außerdem können konkrete Beispiele den Begriffsaufbau unterstützen und erleichtern. Die eigene Intervention nimmt diese Hinweise auf, indem sie den kindlichen Berufsbegriff (und damit bereits vorhandene Elemente) zunächst ohne Hilfestellung erfragt. Zudem wird mit konkreten Beispielen gearbeitet, die den Begriffsaufbau erleichtern sollen.

Seiler (1988, 2001) geht in seinen Arbeiten genau wie Aebli davon aus, dass Begriffe immer aus bereits bestehenden Strukturen hervorgehen und eine

Aktualisierung derselben darstellen. Außerdem hat er die wichtige Rolle der kommunikativen Interaktionen für die Begriffsentwicklung thematisiert. Durch diese würden Begriffsinhalte geliefert, die aber immer auf die kognitiven Voraussetzungen des Begriffsbildners abgestimmt sein müssen. Seiler hat zudem einen generellen Ablauf der Entwicklung von Begriffen entworfen. Begriffe entwickeln sich demnach aus einem losen Verbund isolierter Vorstellungen heraus hin zu immer abstrakter, strukturierter und allgemeiner werdenden Strukturen. Die angestrebte Intervention beruft sich auf diese Annahmen, wenn sie Kindern abstrakte Begriffsinhalte liefert, welche jedoch an konkrete Beispiele geknüpft werden und somit der Erfahrungswelt der Probanden entsprechen. Mit seiner konkreten Beschreibung der Entwicklung des Arbeitsbegriffs macht Seiler auf verschiedene Phänomene aufmerksam. So scheint sich der Arbeitsbegriff insgesamt nur sehr langsam zu entwickeln. Das Geldmotiv spielt bereits früh eine Rolle, es wird allerdings erst mit ca. 11 Jahren mit dem Lebensunterhalt verknüpft. Anstrengungen sind ein weiteres Motiv mit Bedeutung, welches unter 14 Jahren durchaus noch positiv besetzt ist. Interesse oder Spaß hingegen werden kaum mit dem Arbeitsbegriff, sondern vor allem mit „Nicht-Arbeit“ verbunden. Insgesamt kann Seiler eine negative Besetzung des allgemeinen Arbeitsbegriffs um das 14. Lebensjahr herum beobachten. Zum selben Zeitpunkt beginnen Kinder damit, statt der bisher vorherrschenden gegenständlichen Motive persönliche Motive für das Ausüben von Arbeit anzugeben. Dieses Zusammenfallen der negativen Sicht auf Arbeit mit dem Entdecken und Thematisieren persönlicher Motive kann Interventionen, die erst im Anschluss erfolgen, erschweren. Aussichtsreicher erscheint es hier, mit einer Intervention vor diesem „Wendepunkt“ anzusetzen, und damit die Tatsache zu nutzen, dass Kinder unter 14 Jahren sowohl Anstrengung als auch Arbeit positiv bewerten. Eventuell kann es hier sogar noch gelingen, Interesse und Spaß durch die Vorgabe konkreter Beispiele an den Berufsbegriff anzubinden und so einer negativen Besetzung des Arbeitsbegriffs entgegen zu wirken.

Die Dynamic Skill Theory bietet mit ihren Annahmen zur Analyse von kognitiver Entwicklung und Lernprozessen gleich mehrere Anknüpfungspunkte für die eigene Fragestellung. Skills werden nach Fischer (1980) immer

bereichsspezifisch erworben, so dass auch die Erfassung und Optimierung von Fähigkeitsstrukturen bereichsspezifisch erfolgen muss. Außerdem wird die Wichtigkeit der Erfassung des aktuellen Wissenstandes als Grundlage für jede Intervention betont, die auch für diese Arbeit von großer Bedeutung ist. Die Angaben zur Entwicklung von Fähigkeitsstrukturen können hier sehr hilfreich sein. Demnach ist davon auszugehen, dass Kinder in der im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Altersstufe bereits komplexe repräsentationale Fähigkeitsstrukturen aufweisen. Festzustellen bleibt demnach, ob diese Annahmen auch auf den Bereich der Entwicklung eines Berufsbegriffs zutreffen, wie es die Arbeiten von Seiler (1988, 2001) nahe legen. Um dies zu überprüfen, stellt die Theorie Werkzeug für eine umfassende Diagnose und Optimierung von Fähigkeitsstrukturen bereit, auf die im methodischen Teil der Untersuchungen zur Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter noch ausführlicher eingegangen werden soll.

## **6 Fragestellung und Hypothesen zur Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter**

Die vorliegende Arbeit befasst sich in ihrem ersten Teil mit der Struktur und Veränderbarkeit des kindlichen Berufsbegriffs im Grundschulalter. Sie verfolgt damit das Ziel, sowohl ein diagnostisches Instrument, mit dem sich die Qualität des kindlichen Berufsbegriffs abbilden lässt, als auch eine gezielte Intervention, die zu einer Optimierung des Berufsbegriffs führt, zu entwickeln. Im zweiten Teil dieser Arbeit (ab Kapitel 10) wird nach den elterlichen Einflüssen auf den Berufsbegriff im Grundschulalter gefragt.

Der Berufsbegriff als solcher orientiert sich hierbei an einer Definition der Bundesagentur für Arbeit, welche diese in ihrem Methodenbericht zur Klassifikation von Berufen (2010) verwendet. Demnach zeichnen sich Berufe vor allem durch zwei Dimensionen aus: Der Berufsfachlichkeit und damit Kenntnissen und Fertigkeiten, die für die Ausübung eines Berufes vonnöten sind und im Verlauf der Ausbildung und Berufsausübung erlernt werden. Als zweite Dimension wird das Anforderungsniveau beschrieben, welches die Tatsache beschreibt, dass für das Ausüben eines Berufes ein bestimmtes Kenntnis- oder Fähigkeitsniveau vorhanden sein muss. Es stellt damit den Komplexitätsgrad eines Berufes dar. Die Autoren betonen in diesem Zusammenhang, dass beide Dimensionen als Charakteristika von Berufen zu verstehen und damit als personenunabhängig anzusehen sind. Diese Definition kann als Fundament für die vorliegende Arbeit angesehen werden, da auch sie versucht, den Berufsbegriff als personenunabhängigen Begriff zu erfassen. Diese Sichtweise ist für diese Arbeit insofern von großer Bedeutung, als dass nur durch sie gewährleistet wird, dass der allgemeine Berufsbegriff und nicht die jeweilige Vorstellung des befragten Kindes im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht. Um dieses Ziel zu verfolgen wurde als Voraussetzung für eine Intervention die Grundannahme postuliert, dass sich der Berufsbegriff von 9-11-jährigen Kindern erfassen und abbilden lässt. Damit ist gemeint, dass Kinder grundsätzlich in der Lage sind, den Beruf als eine

abstrakte Kategorie zu verstehen und eine Definition desselben auf ihrem je individuellen Verständnisniveau zu geben. Diese Grundannahme ist genau genommen eine Behauptung, die empirisch untersucht werden muss. Da sie einen zentralen Stellenwert innerhalb des eigenen Forschungsvorhabens einnimmt, wird sie in einem ersten Schritt überprüft.

Forschungsfrage 1: Bilden die Antworten von 9- bis 11-jährigen Kindern eine Struktur im Sinne eines allgemeinen Berufsbegriffs, der verschiedene Facetten dieses Begriffs umfasst?

Zur Erfassung der Struktur und Veränderbarkeit des kindlichen Berufsbegriffs bedient sich die vorliegende Arbeit bei den Annahmen Fischers zur Erhebung vorhandener Fähigkeitsstrukturen (Fischer & Parziale, 1998), auf die im methodischen Teil dieser Arbeit noch näher eingegangen wird. Um eine gezielte Intervention zu entwickeln, war vor allem die Anforderung diese altersangemessen und damit dem kognitiven Entwicklungsstand von Kindern entsprechend (Gottfredson, 2005, Hartung, Porfeli & Vondracek, 2005; 2008) zu gestalten ausschlaggebend. In Anlehnung an die theoretischen Überlegungen von Savickas (2005) sowie Lent, Brown & Hackett (2002) und Watson & McMahon (2007) wurde die geplante Intervention dabei als Lernsituation definiert, welche dementsprechend gut strukturiert sein und ein angemessenes Niveau aufweisen sollte. Dementsprechend lautete die zweite Hypothese:

Hypothese 2: Eine gut strukturierte Lernsituation, welche an den vorhandenen Wissensstand von 9-11 jährigen anknüpft, kann eine gezielte Erweiterung des Berufsbegriffs bewirken.

Zudem wurde an die Annahmen von Aebli (1981) und Seiler (1988, 2001) angeknüpft, dass Begriffe nur aus vorhandenen Elementen bzw. bestehenden Strukturen gebildet, neue Inhalte aber durch kommunikative Interaktion geliefert werden können, so diese auf die kognitiven Voraussetzungen des Begriffsbildners abgestimmt sind. Dementsprechend wurde in Hypothese 2a,

etwas spezifischer als in der allgemein formulierten Hypothese 2, folgendes angenommen:

Hypothese 2a: Der Berufsbegriff von 9- bis 11-Jährigen lässt sich durch eine gezielte Intervention um abstrakte Inhalte anreichern, so dass er im Anschluss umfangreicher ist und mehr Verknüpfungen zwischen den einzelnen Begriffselementen aufweist als zuvor.

Der Tatsache Rechnung tragend, dass Berufe ab dem 12. Lebensjahr zusehends negativ konnotiert sind (Nelson, 1963; Seiler, 2001), sollte die geplante Intervention vor diesem Zeitpunkt erfolgen. Um eine zu frühe Einengung des Berufsfeldes vermeiden zu können, wurden die Sensibilisierung für die Bedeutung von Interessen und Fähigkeiten für einen Beruf als Hauptziel für diese Intervention gewählt. Diese abstrakten Elemente des Berufsbegriffs werden laut Gottfredson (2002, 2005) erst ab dem 14. Lebensjahr von Heranwachsenden genutzt. Gerade diese Aspekte stellen jedoch eine wichtige Grundlage für die spätere Berufswahl dar (Bryant, Zvonkovic & Reynolds, 2006). Zudem entsprechen sie der dieser Arbeit zugrunde liegenden Definition von Berufen insofern, als dass sie als Fähigkeiten sowohl mit der beschriebenen Berufsfachlichkeit als auch mit dem Anforderungsniveau eines Berufes in engem Zusammenhang stehen. Als Berufsfachlichkeit wurden die Kenntnisse und Fertigkeiten definiert, die für das Ausüben eines Berufes vonnöten sind. Das Anforderungsniveau hingegen beschreibt ein bestimmtes Niveau eben dieser Fähigkeiten. Mit dem Begriff Fähigkeiten werden deshalb beide Dimensionen der beschriebenen Berufsdefinition angesprochen. Interessen scheinen auf den ersten Blick eher eine personengebundene Eigenschaft darzustellen aber auch sie können durchaus mit einem Beruf verknüpft werden und wären auf diese Weise dem zuvor definierten Anforderungsniveau eines Berufes untergeordnet, da davon auszugehen ist, dass nur bei vorhandenem Interesse ein entsprechendes Kenntnis- und Fertigniveau für einen bestimmten (beruflichen) Bereich aufgebaut werden kann. Durch die frühere Verfügbarkeit beider Begriffe kann verschiedenen Einschränkungsprozessen (Gottfredson, 2002, 2005) eventuell entgegengewirkt werden. Deshalb sollte mit

der gezielten Intervention versucht werden, diese zentralen Komponenten des Berufsbegriffs schon früh in den kindlichen Berufsbegriff zu integrieren. Aus diesen Annahmen ergab sich Hypothese 2b wie folgt:

Hypothese 2b: Die Aspekte Fähigkeit und Interesse können durch eine Intervention in den kindlichen Berufsbegriff integriert werden und so eine gezielte Veränderung desselben bewirken.

Während also mit Hypothese 2a eine Anreicherung des kindlichen Berufsbegriffs anvisiert wurde, stellt sich in Hypothese 2b die Frage, ob diese auch in eine bestimmte (gewünschte) Richtung erfolgen kann. Gelingt dieses Vorhaben, könnte es auch auf andere Inhalte übertragen werden, welche von Bedeutung für die Entwicklung des Berufsbegriffs im Grundschulalter sind.

## **7 Erfassung der Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter – Studie 1**

Um die Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter zu erfassen, wurde in zwei Schritten vorgegangen. In diesem Kapitel wird die erste Studie dargestellt. Die Erkenntnisse dieser Studie werden am Ende dieses Kapitels zusammengefasst und ihre Implikationen für das weitere Vorgehen erläutert.

### **7.1 Forschungsfrage und Hypothesen zur Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter – Studie 1**

Das grundsätzliche Ziel dieser Studie war es, die Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter festzustellen. Hierzu wurden folgende Forschungsfragen und Hypothesen formuliert:

- 1) Bilden die Antworten von 9- bis 11-jährigen Kindern eine Struktur im Sinne eines allgemeinen Berufsbegriffs, der verschiedene Facetten dieses Begriffs umfasst?
- 2) Eine gut strukturierte Lernsituation, welche an den vorhanden Wissensstand von 9-11-jährigen anknüpft, kann eine gezielte Erweiterung des Berufsbegriffs bewirken.
  - 2a) Der Berufsbegriff von 9- bis 11-Jährigen lässt sich durch eine gezielte Intervention um abstrakte Inhalte anreichern, so dass er im Anschluss umfangreicher ist und mehr Verknüpfungen zwischen den einzelnen Begriffselementen aufweist als zuvor.
  - 2b) Die Aspekte Fähigkeit und Interesse können durch eine Intervention in den kindlichen Berufsbegriff integriert werden und so eine gezielte Veränderung desselben bewirken.

## **7.2 Entwicklung des Erhebungsinstruments**

Ziel der eigenen Untersuchung war zunächst die Exploration des developmental range für das begriffliche Wissen über Berufe bei Grundschulern. Es sollte festgestellt werden, wie der Skill „begriffliches Wissen über Berufe“ im Grundschulalter strukturiert ist und ob die Skill-Theorie ein wirksames Werkzeug für die Messung dieses Wissens darstellt. Ein weiteres Ziel war es, festzustellen, ob dieses begriffliche Wissen durch verbesserte Kontextbedingungen erweitert werden, und so zu einem im Bezug auf Berufe optimierten Entwicklungsniveau der teilnehmenden Kinder führen kann. Um ein angemessenes Erhebungsinstrument zu entwickeln, wurde im ersten Schritt eine Pilotstudie durchgeführt. Auf diese Weise sollte ein erster Eindruck der Inhalte des Berufsbegriffs im Grundschulalter gewonnen werden. Auf diesen aufbauend wurde dann in Anlehnung an Parziale und Fischer (1998) zunächst ein Fähigkeits-Struktur-Diagramm entwickelt, welches die Grundlage für das Erhebungsinstrument in Studie 1 darstellte.

### **7.2.1 Pilotstudie**

Im Rahmen einer Pilotstudie wurden 9 Kinder im Alter von 10-11 Jahren (diese Kinder entstammten nicht der späteren Stichprobe, sondern wurden im Bekanntenkreis rekrutiert) nach ihren Vorstellungen über Berufe befragt. Hierzu wurden sie in Anlehnung an Hany und Grosch (2007) gebeten, sich vorzustellen, dass ein Marsmännchen auf die Erde kommt und von ihnen wissen möchte, was ein Beruf ist. (Die Aufforderung lautete: „Stell' dir vor, ein Marsmännchen kommt auf die Erde und möchte von dir wissen, was ein Beruf ist. Wie erklärst du ihm, was ein Beruf ist?“) Die Antworten auf diese Frage sind in Abbildung 4 dargestellt.

VP	Aussage
1	Menschen tun etwas, um Geld zu kriegen und arbeiten für andere.
2	Ich würde es zeigen oder zeichnen.
3	Was tun, auf den Chef hören, Belohnung, Geld.
4	Wo man etwas tut.
5	Das ist Arbeit, was man gerne macht.
6	Um Geld zu verdienen zum Leben.
7	Das machen, wofür sie sich interessieren.
8	Was man tun kann, wo man Geld verdient und es Spaß machen kann – außer 1-Euro-Jobs.
9	Wo man Geld verdient, weil man nur mit Geld was kaufen kann.

**Abbildung 4: Antworten der Versuchspersonen (VP) in der Pilotstudie auf die Bitte einem Marsmännchen zu beschreiben, was ein Beruf ist**

Die Ergebnisse zeigten eine starke Fokussierung auf die Aspekte Bezahlung („um Geld zu verdienen“, „wo man Geld verdient“, „um Geld zu kriegen“) und die Tätigkeit als solche („Menschen tun etwas“, „was tun“, „was man tun kann“). Die Antworten haben meist Aufzählungscharakter, wobei bei einigen Kindern (insbesondere VP 1 & VP 8) bereits erste komplexere Verknüpfungen zu beobachten sind. Zum Teil verknüpfen die Kinder den Aspekt Geld verdienen bereits mit dem Lebensunterhalt (VP 6 & VP 9) und stützen damit die Ergebnisse von Seiler (2001). Der Aspekt Interesse wurde nur von zwei Versuchspersonen (VP 5 & VP 7) thematisiert. Fähigkeiten wurden nicht genannt. Dies ist nicht erstaunlich, da es sich bei den Begriffen Fähigkeit und Interesse um erste Abstraktionen bzw. die Mappings (erste Verknüpfung) von Abstraktionen handelt. Die Fähigkeit solche zu bilden, wird von der Dynamic Skill Theory erst für etwa 14- bis 16-jährige Kinder angenommen.

### **7.2.2 Fähigkeitsstrukturdiagramm für den Berufsbegriff im Grundschulalter**

Ziel der eigenen Studie war es festzustellen, ob eine Verankerung der zentralen Berufsbegriffskomponenten Fähigkeiten und Interessen bereits zu einem früheren Zeitpunkt möglich ist. Hierzu wurden die Abstraktionen in repräsentationale Komponenten zerlegt und den Kindern präsentiert. Ausgehend von den theoretischen Annahmen der Dynamic Skill Theory (1980) wurde hierfür zunächst ein Fähigkeitsstrukturdiagramm erstellt, wie es von Parziale und Fischer (1998) vorgeschlagen wurde.

Demnach sollten folgende Schritte beachtet werden, wenn Veränderungen im Denken angestrebt werden:

1. Erwartete aufgabenbasierte Veränderungen im Denken, die durch den Unterricht bewirkt werden sollen, formulieren.
2. Diese Veränderungen im Denken als Fähigkeitsstruktur mit allen Komponenten, die kontrolliert werden sollten, definieren.
3. Diagramm der Fähigkeitsstruktur erstellen.
4. Feststellen, auf welchem Level die Fähigkeitsstruktur angesiedelt ist.
5. Diese Fähigkeitsstruktur nutzen und mit tatsächlichem Wissen abgleichen.

Schritt	Beschreibung	Verknüpfungsart	Diagramm
1	Kind versteht die Untersets Können, Anstrengung, Neigung und (Arbeits-) Utensilien.	Einfaches Set	[K] [A] [N] [U]
2	Kind verbindet die Untersets Können und Anstrengung zum Set Fähigkeit sowie Neigung und (Arbeits-)Utensilien zum Set Interesse.	Mapping	$\begin{array}{cc} [K] - [A] & [N] - [U] \\ \backslash / & \backslash / \\ F & I \end{array}$
3	Kind kann Fähigkeiten und Interessen zueinander in Bezug setzen, indem es die Untersets Können, Anstrengung, Neigung und (Arbeits-) Utensilien zueinander in Beziehung setzen kann.	System	$[F_{K,A} \Leftrightarrow I_{N,U}]$

Abbildung 5: Fähigkeitsstrukturdiagramm (in Anlehnung an Parziale & Fischer, 1998)

Abbildung 5 zeigt, welche Veränderungen des Berufsbegriffs mit der entwickelten Methode angestrebt wurden. Zunächst sollten den Kindern die einfachen Sets Können, Anstrengung, Neigung und (Verfügbarkeit von) Arbeitsutensilien näher gebracht werden. Hierbei wurde sich in Bezug auf Fähigkeiten an den Annahmen der Attributionstheorie Weiners (Weiner, 1994) orientiert. Dieser geht in seinem Ansatz davon aus, dass Leistungen verschiedene Ursachen zugeschrieben werden können. Diese werden in einem Schema in jeweils zwei Dimensionen (external/internal und stabil/instabil) unterteilt. Fähigkeiten können in Anlehnung an dieses Schema mit Können (stabil) und Anstrengung (instabil/veränderbar) erklärt werden und wurden somit als Teilaspekte von Fähigkeiten definiert. Da nach Weiner davon auszugehen ist, dass insbesondere die Ursachenzuschreibung auf instabile und somit beeinflussbare Faktoren von Vorteil für die (Lern-) Motivation ist, wurde bewusst

dieser Teilaspekt gewählt, um ihn nach Möglichkeit im kindlichen Berufsbegriff zu verankern. Interessen wurden in Neigung und Verfügbarkeit von Arbeitsutensilien zerlegt. Diese Definition ist nicht unproblematisch, da sie sich nicht umfassend theoretisch begründen lässt. Nichtsdestotrotz ist davon auszugehen, dass sie zumindest wichtige Teilaspekte von Interessen mit einschließt. Interessen gehen immer mit der (z.T. bereits genetisch festgelegten, vgl. Scarr & McCartney, 1983) Neigung für einen bestimmten Bereich oder eine bestimmte Tätigkeit einher. Diese jedoch wird immer auch von den vorhandenen Möglichkeiten im Umfeld mitbestimmt. Denn nur, wenn diese zur Verfügung stehen, können Vorlieben ausgelebt und Interessen entwickelt werden. So kann eine musikalische Neigung evtl. nicht zu der Entwicklung eines Interesses für ein Musikinstrument führen, wenn dieses nicht verfügbar ist bzw. keine Möglichkeit besteht, teuren Musikunterricht zu bezahlen. Dieses Beispiel macht deutlich, dass für die Interessenentwicklung nicht unbedingt die Verfügbarkeit von Arbeitsutensilien, sondern eher die Verfügbarkeit von Möglichkeiten von Bedeutung ist. Da aber angenommen wurde, dass dieses Vorhandensein von Möglichkeiten im Umfeld für Kinder noch sehr schwer zu fassen ist, wurde im Rahmen dieser Arbeit und in der Erstellung des Interventionsmaterials mit der Verfügbarkeit von Arbeitsutensilien operiert. Diese sollte für die teilnehmenden Kinder bereits begreifbar sein und greift einen wichtigen Teilaspekt von Interessen (dass etwas „da“ oder verfügbar sein muss, damit ein Interesse aufgebaut werden kann) auf. Diese Annahmen waren für die vorliegende Arbeit insofern hinlänglich, als dass sie nicht den Anspruch erhebt, ein umfassendes Bild des kindlichen Berufsbegriffs aufzuzeigen oder herzustellen. Es sollte in diesem Zusammenhang viel mehr gezeigt werden, dass bestimmte Teilaspekte dieses Begriffs erfassbar sind und er in eine bestimmte (gewünschte) Richtung hin verändert werden kann. Die Wahl fiel hierbei auf Fähigkeiten, um den Teilaspekt Anstrengung als beeinflussbaren Bestandteil von Fähigkeiten zu verdeutlichen und gleichzeitig den Blick darauf zu lenken, dass Können durchaus ein wichtiges Element von Berufen ist. Interesse wurde gewählt, da dieser Aspekt oft vernachlässigt wird, wenn Kinder sich zu sehr an typischen Jungen/Mädchenberufen orientieren und so ihre Wahlmöglichkeiten zu früh

einengen (vgl. Kap. 3). Außerdem sollte vorsichtig an die Verfügbarkeit von Möglichkeiten herangeführt werden, da sich diese wiederum durchaus einschränkend auf die berufliche Entwicklung auswirken kann und deshalb immer mit in Betracht gezogen werden sollte. Wenn diese Intervention erfolgreich sein sollte, so kann sie auf andere Teilaspekte des Berufsbegriffs übertragen werden, die in anderen Zusammenhängen als zielführender betrachtet werden. So bietet sich beispielsweise der Teilaspekt „Voraussetzungen“ sehr gut für eine weitere Unterteilung in körperliche und schulische Voraussetzungen etc. an. Auch für den häufig erwähnten Teilaspekt Erfahrung ist eine weitere Unterteilung in verschiedene Lernerfahrungen (positiv/negativ bzw. Erfolg/Misserfolg, strukturiert und angeleitet vs. unstrukturiert) denkbar. Um aber einen solchen Transfer zu ermöglichen, sollte er zunächst für die angesprochenen Sets gezeigt werden. Zu diesem Zweck sollte eine Verknüpfung der gewählten Untersets zu den Begriffen Fähigkeit und Interesse erfolgen. In einem dritten Schritt sollte eine Verknüpfung der gebildeten Begriffe Fähigkeit und Interesse angeregt werden, so dass die Kinder in der Lage sein sollten die anfangs präsentierten Untersets zueinander in Beziehung setzen zu können. Dies wurde verwirklicht, indem neue Sets in Form von kurzen Narrationen an die Kinder heran getragen wurden, welche im methodischen Teil genauer vorgestellt werden sollen.

### **7.3 Methode**

In diesem Abschnitt wird das methodische Vorgehen in Studie 1 eingehend erläutert. Neben Angaben zur Stichprobe und zum Untersuchungsablauf werden die verwendeten Instrumente ausführlich dargestellt.

#### **7.3.1 Stichprobenbeschreibung**

Die erste Untersuchung fand im Juni 2007 an einer Erfurter Grundschule statt. Anschreiben und Einverständniserklärung für die Teilnahme des Kindes sowie Elternfragebögen (auf die im zweiten Teil dieser Arbeit genauer eingegangen werden soll) wurden von der Schule 14 Tage vor Beginn der Studie an 86 Elternpaare weitergeleitet. Insgesamt erklärten sich 34 Eltern bereit, an der Studie teilzunehmen und erlaubten auch ihren Kindern die Teilnahme. An der

Studie nahmen letztendlich 33 Kinder (16 männliche und 17 weibliche Teilnehmer) teil, da ein Kind zum Untersuchungszeitpunkt krank war. Die Schüler befanden sich am Ende des vierten Schuljahres und damit kurz vor dem Übergang in eine weiterführende Schule. Das Durchschnittsalter der teilnehmenden Kinder lag bei 10 Jahren und fünf Monaten ( $M = 10,46$ ;  $SD = 0,30$ ).

### **7.3.2 Erhebungsinstrumente**

In diesem Abschnitt werden die in Studie 1 verwendeten Erhebungsinstrumente zur Erfassung von Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter und der kindlichen Intelligenz genauer erläutert.

#### *7.3.2.1 Erhebungsinstrument zur Erfassung des Berufsbegriffs im Grundschulalter*

Bei der Gestaltung, der zur Erfassung des Berufsbegriffs verwendeten Narrationen, wurde vom Leistungsniveau der Kinder ausgegangen (es wurden Geschichten konstruiert, die die repräsentationale Ebene von Berufswissen darstellten), um eine Integration der neuen Sets zu ermöglichen und die Probanden nicht zu überfordern. Die Geschichten wurden im Sinne der Annahmen Fischers (Fischer, 1989) in einen beruflichen Kontext eingebettet, um eine Übertragung der Inhalte zu erleichtern und durch unterschiedliche Fähigkeiten in verschiedenen Domänen bedingte Fehler zu vermeiden.

Die konkrete Herangehensweise wurde in Anlehnung an Arbeiten von Lamborn, Fischer & Pipp (1994) und Hany & Grosch (2007) entwickelt. Mit der Methode sollte zunächst das funktionale Entwicklungsniveau der Kinder in Bezug auf Wissen über Berufe durch eine einfache Frage und ohne weitere Unterstützung erfragt werden. Im Einzelnen wurden die Kinder gebeten zu beschreiben, was ihrer Meinung nach für das Ausüben eines Berufes von Bedeutung ist. Auf die Marsmännchen-Frage (siehe Pilotstudie, Kapitel 7.2.1) wurde an dieser Stelle verzichtet, da befürchtet wurde, dass sie zu Verwirrung führen könne und Antworten wie die der VP 2 in der Pilotstudie (Ich würde es zeigen oder zeichnen.) bewirke. Anschließend wurden Geschichten vorgelesen, in denen die beruflichen Teilaspekte Fähigkeit und Interesse präsentiert wurden. Die Narrationen waren in einen beruflichen Kontext eingebettet und für Kinder

verständlich formuliert (siehe Abbildung 6 und vgl. Anhang A). Sie wurden den Kindern im Sinne einer optimalen Unterstützung präsentiert. Anschließend wurde Ihnen erneut die Eingangsfrage gestellt, um festzustellen, ob eine Wissenserweiterung stattgefunden hatte.

Tom, Sahra und Jens machen eine Bäcker-Lehre, bei der man lernt, was ein Bäcker so macht. Am Ende entscheidet der Bäcker, wer von ihnen weiter in seiner Bäckerei arbeitet.

Tom backt sehr gutes Brot. Er steht aber nicht gerne früh auf und kommt immer zu spät. Er kann leider nicht weiter in der Bäckerei arbeiten.

Sahra backt sehr gutes Brot. Sie steht auch nicht gerne früh auf, aber sie kommt trotzdem immer pünktlich. Sie kann weiter in der Bäckerei arbeiten.

Jens kann nicht so gut Brot backen. Er steht auch nicht gerne früh auf, aber er kommt trotzdem immer pünktlich. Er kann leider nicht weiter in der Bäckerei arbeiten.

**Abbildung 6: Beispiel für eine Geschichte zur Erweiterung des Berufsbegriffs um den Aspekt Fähigkeit**

### *7.3.2.2 Erhebungsinstrument zur Erfassung der sprachunabhängigen Intelligenz*

Da nicht auszuschließen ist, dass die Qualität des Berufsbegriffs im Grundschulalter im Zusammenhang mit der kindlichen Intelligenz steht, wurde diese mit einer von Nickols (1967) entwickelten Kurzversion des Coloured Progressive Matrices Test Raven (1956) erfasst.

### **7.3.3 Durchführung**

Alle Eltern wurden vorab schriftlich über die Ziele und den Ablauf der Untersuchung aufgeklärt und gebeten einen Fragebogen auszufüllen und diesen dann gemeinsam mit einer Einverständniserklärung für die Teilnahme ihres Kindes an die Schule zurück zu leiten. Nur Kinder, die eine Einverständniserklärung der Eltern vorweisen konnten, nahmen an der Untersuchung teil. Hierzu wurden sie während Freiarbeitszeiten im Unterricht einzeln in einen separaten Raum gebeten. Dort wurden sie zunächst über den Ablauf der Befragung informiert. Anschließend wurde das funktionale Entwicklungsniveau der Kinder mit der offenen Frage „Kannst du mir sagen, was für einen Beruf wichtig ist?“ ohne weitere Unterstützung erfragt. Nach Beantwortung dieser Frage wurden den Kindern im Sinne von optimalen

Kontextbedingungen drei Narrationen dargeboten. Im Anschluss wurde die Ausgangsfrage erneut gestellt, um eine Erweiterung des Wissens feststellen zu können. Den folgenden Teil der Befragung stellte ein kurzer Interviewteil dar, in dem die Kinder gebeten wurden, ihren eigenen Berufswunsch zu benennen und zu begründen und außerdem nach den elterlichen Berufen sowie der elterlichen Kommunikation über Berufe gefragt wurde. Im Anschluss an die Interviewfragen bekamen die Kinder erneut die Möglichkeit, die Eingangsfrage ergänzend zu beantworten. Abschließend wurden die Kinder gebeten eine Kurzversion des Coloured Progressive Matrices Tests durchzuführen. Die Befragung dauerte insgesamt ca. 10 Minuten pro Kind.

## **7.4 Ergebnisse**

In diesem Abschnitt sollen die Ergebnisse der ersten Studie zur Erfassung der Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter vorgestellt werden. Sie sind in tabellarischer Form im Anhang B zu finden. Die Transkriptionen der Kinderbefragung sind dieser Arbeit in elektronischer Form beigelegt.

### **7.4.1 Ergebnisse zur Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter**

Mit der vorab gestellten Forschungsfrage 1 sollte untersucht werden, ob es mit den Antworten der Kinder möglich wäre, die Struktur eines Berufsbegriffs sichtbar zu machen, welche verschiedene Facetten desselben beinhaltet. Um diese Forschungsfrage zu beantworten, galt es deshalb, aus den Antworten der Kinder auf die Ausgangsfrage „Kannst du mir sagen, was für einen Beruf wichtig ist?“ einen Wert zu gewinnen, der nach Möglichkeit die Qualität des kindlichen Berufsbegriffs abbildet. Hierzu wurden die Antworten der Kinder zunächst nach ihren Inhalten kategorisiert. Hierbei zeigte sich, dass Kinder Beispiele für Voraussetzungen, Status, Arbeitsutensilien, Anstrengung, Neigung und Können als Aspekte von Berufen nannten (siehe Abbildung 7 für eine Übersicht mit Beispielitems) und damit über die einzelnen Kinder hinweg verschiedene Facetten des Berufsbegriffs genannt wurden. Die Aussagen der Kinder wurden den einzelnen Kategorien zugeordnet. Für jede Kategorie wurde

hierbei der Wert 1 für das Vorhandensein eines Beispiels vergeben. Wenn mehrere Beispiele für eine Kategorie genannt wurden, wurden diese nicht doppelt gewertet. Anschließend wurde über die Kategorien hinweg ein Summenscore gebildet. Dieser wurde im Anschluss in eine 6-stufige Skala umgewandelt, wobei keiner Nennung der Wert 0, einer Nennung der Wert 1, zwei Nennungen der Wert 2, drei Nennungen der Wert 3, vier Nennungen der Wert 4 und fünf Nennungen der Wert 5 und sechs Nennungen der Wert 6 zugeordnet wurde. Dieser Wert wurde für die weiteren Berechnungen verwendet. Forschungsfrage 1 ließ sich demnach insofern bestätigen, als dass es mit der gewählten Vorgehensweise möglich war, den Berufsbegriff in quantifizierter Form dazustellen. Eine Struktur im Sinne von Verknüpfungen der genannten Facetten ergab sich jedoch nicht. Es zeigte sich allerdings in Einzelfällen, dass von den Kindern abstrakte Begriffe wie „Interesse“ verwendet wurden. Da dies aber nicht für alle Kinder zu beobachten war, wurden diese Fälle nicht weiter quantitativ analysiert.

Kategorie	Beispielaussage
Status	Geld verdienen, dass man genügend verdient
Voraussetzungen	Ausbildung, gute Noten, Abschluss, Studieren
Können	Können, ein bisschen muss man das auch können
Anstrengung	Dass man nie aufgibt, Konzentration, Ausdauer, pünktlich sein
Neigung	Spaß, dass es einem gefällt, man muss es gerne tun, Lust haben
Arbeitsutensilien	Immer alles dabei haben, passendes Material
Erfahrungen	Auch ein bisschen Erfahrung, Erfahrung

**Abbildung 7: Beispiele für die Kategorienzuzuordnung der Antworten auf die Frage „Was glaubst du, ist für einen Beruf wichtig? / Was glaubst du, braucht man für einen Beruf?“**

Um den Anstieg der Nennungen von Berufsaspekten vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt zu berechnen und damit die Hypothesen 2 und 2a zu überprüfen, wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung berechnet. Zum ersten Messzeitpunkt nannten die Kinder durchschnittlich 1,29 (SD = 0,84) Aspekte von Berufen. Zum zweiten Messzeitpunkt lag der Mittelwert der genannten Aspekte bei 2,06 (SD = 1,41). Es zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor Zeit ( $F_{(1,33)} = 21,78$ ;  $p < 0,001$ ) und damit ein signifikanter Anstieg der Nennungen von Berufsaspekten zum zweiten gegenüber dem ersten Messzeitpunkt. Damit darf sowohl die allgemein gehaltene Hypothese 2, in der davon ausgegangen wurde, dass eine gut strukturierte Lernsituation, welche dem Wissensstand von 9-11 jährigen angemessen ist, eine gezielte Erweiterung des Berufsbegriffs bewirken kann, als auch die spezifischere Hypothese 2a, die die Möglichkeit der gezielten Anreicherung des Berufsbegriffs um abstrakte Inhalte bereits im Grundschulalter im Grundschulalter postuliert, als bestätigt gelten.

Um die gezielte Veränderung des kindlichen Berufsbegriffs (Hypothese 2b) um die Aspekte Fähigkeit und Interesse mit ihren Untersets Können, Anstrengung,

Neigung und Verfügbarkeit von Arbeitsutensilien zu überprüfen, wurden im Anschluss einfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung für alle genannten Kategorien berechnet. Hier zeigte sich, dass insbesondere für den Aspekt Fähigkeit mit den Untersets Anstrengung ( $F_{(1,33)} = 23,10$ ;  $p < 0,001$ ) und Können ( $F_{(1,33)} = 9,12$ ;  $p < 0,001$ ) ein signifikanter Anstieg über die zwei Messzeitpunkte hinweg zu beobachten war, welcher für das Unterset Anstrengung auch eine nahezu mittlere Effektstärke aufwies. Für den Bereich Interesse mit den Untersets Neigung ( $F_{(1,33)} = 3,91$ ;  $p < 0,10$ ) und Verfügbarkeit von Arbeitsutensilien ( $F_{(1,33)} = 3,90$ ;  $p < 0,10$ ) wurde eine Signifikanz knapp verfehlt. (s. Abbildung 8).

	M <sub>1</sub> (SD)	M <sub>2</sub> (SD)	F	df	p	Eta <sup>2</sup>
Anstrengung	0,09(0,29)	0,50 (0,51)	23,10	(1,33)	0,001	0,41
Können	0,06(0,24)	0,32(0,47)	9,12	(1,33)	0,001	0,23
Neigung	0,21(0,41)	0,38(0,49)	3,91	(1,33)	0,056	0,11
(Verfügbarkeit von) Arbeitsutensilien	0,15(0,36)	0,32(0,48)	3,90	(1,33)	0,05	0,11
Status	0,24(0,43)	0,15(0,36)	3,19	(1,33)	0,08	0,09
Voraussetzungen	0,50(0,51)	0,35(0,49)	2,36	(1,33)	0,13	0,07
Erfahrungen	0,05(0,24)	0,03 (0,17)	1	(1,33)	0,33	0,03
Sonstige	0,18(0,39)	0,15(0,36)	0,33	(1,33)	0,57	0,10

**Abbildung 8: Mittelwertsunterschiede für die einzelnen Berufsbegriffaspekte zum ersten und zweiten Messzeitpunkt**

#### **7.4.2 Zusammenhänge zwischen der Qualität des Berufsbegriffs im Grundschulalter und kindlicher Intelligenz**

Um einen eventuellen Zusammenhang zwischen der kindlichen Intelligenz und der Qualität des Berufsbegriffs im Grundschulalter zu überprüfen, wurden die im Intelligenztest erreichten Werte mit der Anzahl der Nennung von Berufsaspekten zum ersten und zweiten Messzeitpunkt korreliert. Es ergaben sich keine Zusammenhänge für die Intelligenz und die Qualität des

Berufsbegriffs zum ersten ( $r = 0,16$ ;  $p > 0,05$ ) und zum zweiten Messzeitpunkt ( $r = 0,26$ ;  $p > 0,05$ ).

## 7.5 Diskussion

In diesem Abschnitt sollen die Ergebnisse der ersten Untersuchung der Erfassung von Struktur und Veränderbarkeit des kindlichen Berufsbegriffs und ihre Implikationen für das weitere Vorgehen in Bezug auf die Entwicklung eines Erhebungsinstruments sowie einer gezielten Intervention dargestellt werden. In Forschungsfrage 1 wurde untersucht, inwiefern sich die Struktur des Berufsbegriffs von 9-bis 11-jährigen Kindern erfassen und abbilden lässt. Es zeigte sich, dass Kinder verschiedene Facetten für die Beschreibung ihres Berufsbegriffs nutzten und dass sich ihre Aussagen kategorisieren und zu einem Summenscore zusammenfassen ließen. Inwiefern allerdings dieser Score tatsächlich die Qualität des kindlichen Berufsbegriffs abbildet, kann nicht abschließend festgestellt werden. Hierfür scheint eine breitere Ausgangsmessung, die den Kindern mehr Möglichkeiten bietet, auch eventuell bereits vorhandene Verknüpfungen innerhalb ihres Berufsbegriffs zu zeigen, notwendig.

Eine breitere Ausgangsmessung mit der Möglichkeit flexibler zu antworten könnte zudem Aufschluss darüber geben, wie stark die Kinderantworten von der gestellten Ausgangsfrage abhängig sind. Nichtsdestotrotz ist davon auszugehen, dass die Anzahl der Nennungen von einzelnen Berufsaspekten einen guten Indikator für die Qualität des kindlichen Berufsbegriffs darstellt und die vorab formulierte Forschungsfrage somit als bedingt bestätigt angesehen werden darf. Es scheint demnach grundsätzlich möglich zu sein, eine begriffliche Struktur zu erfassen. Diese ist im Sinne Seilers (2001) noch oft an konkrete und spezifische Ereignisse aus der unmittelbaren Erfahrungsumwelt gebunden. Sie weist jedoch auch schon erste Generalisierungen und abstrakte Teilaspekte auf, welche laut Seiler (2001) erst ab dem siebten Lebensjahr zu erwarten sind. Leider kann durch den Aufzählungscharakter der Antworten nicht abschließend festgestellt werden, ob es sich wirklich um eine dauerhafte qualitative Anreicherung des Berufsbegriffs handelt, wenn Kinder beispielsweise von Interessen sprechen, oder ob sie sie eher im Sinne von

neuen Vokabeln nutzen, deren Sinn sich ihnen noch nicht völlig erschlossen hat. Wie jedoch eine solche Messung ohne weitere Hilfestellung (im Sinne von vertiefenden, eventuelle Verknüpfungen auslotenden Fragen) möglich ist, bleibt an dieser Stelle leider ungeklärt. Die Problematik ergibt sich an dieser Stelle aus dem Gebot der Dynamic Skill Theory, zunächst das funktionale Entwicklungsniveau zu erfassen. Weitergehende Fragen können demnach immer bereits als Intervention im Sinne einer Optimierung dieses Niveau aufgefasst werden. Es stellt sich deshalb die Frage, wie eine Ausgangsmessung optimiert werden kann, ohne das damit bereits eine Veränderung des vorhandenen Berufsbegriffs vorgenommen wird. In Hypothese 2a wurde angenommen, dass die gezielte Intervention zu einer Anreicherung des kindlichen Berufsbegriffs führt. Dies konnte belegt werden. Die Kinder nannten zum zweiten Messzeitpunkt deutlich mehr Aspekte von Berufen, ohne, dass auf diese explizit in der Intervention hingewiesen wurde und zeigten so einen deutlich umfangreicheren Berufsbegriff zum zweiten Messzeitpunkt. Leider konnte keine erhöhte Anzahl von Verknüpfungen festgestellt werden, da die Kinderantworten zum größten Teil einen reinen Aufzählungscharakter aufwiesen. Um diesem Problem entgegenzuwirken, sollte die Ausgangsmessung entsprechend verändert werden. Es ist zu vermuten, dass die Ausgangsfrage der ersten Studie keine Verknüpfungen als Antwort nahelegt. Generell wäre deshalb evtl. statt einer Frage eine Erzählaufforderung (wie in der Pilotstudie) die geeignetere Form für eine Ausgangserhebung. Diese jedoch könnte evtl. zu Schwierigkeiten bei der Vergleichbarkeit von Antworten führen und so dem Anspruch der Messbarkeit in anderer Form nicht gerecht werden. Außerdem gilt es zu bedenken, dass die teilnehmenden Kinder zwar außerhalb des Unterrichts aber immer noch im Schulsetting interviewt wurden und deshalb möglicherweise davon ausgegangen sind, dass von ihnen Faktenwissen oder kurze Antworten erwartet wurden. Diesem Umstand könnte mit der ausdrücklichen Aufforderung, etwas zu erzählen und/oder dem Verlegen der Erhebung in ein anderes Setting entgegen gewirkt werden.

Mit Hypothese 2b schließlich wurde angenommen, dass insbesondere die Aspekte Fähigkeit (mit den Untersets Anstrengung und Können) und Interesse (mit den Untersets Neigung und Verfügbarkeit von Arbeitsmaterialien) durch die

Intervention aktiviert werden sollten und dies zu einer Integration dieser neu eingeführten Aspekte in den kindlichen Berufsbegriff führen sollte. Auch diese Annahme bestätigte sich für die Untersets Können und Anstrengung. Für die Untersets Neigung und Verfügbarkeit von Arbeitsutensilien wurde eine Signifikanz verfehlt. Dies kann auf die bereits erwähnten Probleme bei der Definition der Untersets zurückzuführen sein. Insgesamt aber deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass die Kinder die präsentierten Sets verstanden haben, da sie sie zum zweiten Messzeitpunkt signifikant häufiger als Teil des Berufsbegriffs nannten. Sie konnten also durch die gezielte Intervention aktiviert und von den Kindern in ihren Berufsbegriff integriert werden. Hypothese 2b kann damit als bestätigt gelten.

Es zeigte sich außerdem, dass die Intelligenz nicht im Zusammenhang mit der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs stand.

Insgesamt zeigt die erste Studie zur Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter, dass die Kombination von berufswahltheoretischen und entwicklungs- bzw. kognitionspsychologischen Ansätzen einen lohnenswerten Weg für die Untersuchung der beruflichen Entwicklung im Grundschulalter darstellt. Insbesondere die Orientierung an der Dynamic-Skill-Theory erwies sich hier als Erfolg. So war es mit Hilfe des erstellten Fähigkeitsstrukturdiagramms möglich, eine strukturierte Lernerfahrung vorab zu modellieren und diese dann innerhalb der Intervention erfolgreich umzusetzen.

Damit bietet die entwickelte Methode eine strukturierte Lernerfahrung, welche kindliche Denkprozesse berücksichtigt und zu einer erhöhten Verfügbarkeit von zentralen Komponenten des Berufsbegriffs führt. Zudem vermittelt sie ein erstes Bild von der Beschaffenheit des kindlichen Berufsbegriffs, welcher als Grundlage für die Einschätzung des Standes beruflicher Entwicklung im Grundschulalter und damit auch für die Konzeption geeigneter Interventionen genutzt werden kann.

## **8 Erfassung der Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter – Studie 2**

Um ein noch genaueres Abbild des kindlichen Berufsbegriffs zu erhalten, wurde eine zweite Untersuchung durchgeführt, für die die beschriebene Methode leicht adaptiert wurde. Die Ausgangsmessung wurde breiter angelegt, um eventuelle Auswirkungen der Ausgangsfrage kontrollieren zu können und den Kindern die Möglichkeit zu geben, eventuell bereits vorhandene Verknüpfungen ihres Berufsbegriffs zeigen zu können. Da sich aber die grundsätzliche Fragestellung sowie die Hypothesen nicht geändert haben, sei auf deren Herleitung in Kapiteln 6 & 7.1 verwiesen. Im Anschluss sollen methodisches Vorgehen und Ergebnisse vorgestellt und diskutiert werden. Eine abschließende Gesamtdiskussion führt die Ergebnisse beider Studien zusammen.

### **8.1 Methode**

In diesem Abschnitt soll das methodische Vorgehen der zweiten Studie zur Erfassung von Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter vorgestellt werden. Da die zweite Untersuchung der ersten Studie in vielen Punkten gleicht, wird hierbei vor allem auf Abweichungen und Erneuerungen eingegangen.

#### **8.1.1 Stichprobenbeschreibung**

Die zweite Untersuchung zur Erfassung von Struktur und Veränderbarkeit des kindlichen Berufsbegriffs fand im Februar 2008 an drei Erfurter Grundschulen statt. Insgesamt wurden 466 Eltern von Kindern des dritten und vierten Schuljahres zur Teilnahme eingeladen. Obwohl für insgesamt 85 Kinder Teilnahmegenehmigungen vorlagen konnten nur 49 Kinder tatsächlich befragt werden.

Dies war vor allem auf organisatorische Probleme an einer der teilnehmenden Schulen zurückzuführen. Da die Kinder außerhalb des Unterrichts befragt werden sollten, mussten sie nach Schulschluss aufgesucht werden. Dies erwies sich als schwierig, da es verschiedene Hortgruppen, einen Schulhof sowie einen Pausenraum gab, indem sich die Kinder aufhalten konnten. Viele zogen

es zudem vor nach Hause zu gehen oder aus anderen Gründen nicht an der zwanzigminütigen Befragung teilzunehmen. Aufgrund eines fehlerhaften Aufnahmegerätes und der Tatsache, dass zwei Kinder sich nur gemeinsam befragen lassen wollten, mussten fünf Kinder aus der Analyse ausgeschlossen werden. In die Auswertung gingen damit die Daten von 44 Kindern (18 Mädchen und 26 Jungen) ein. Das Durchschnittsalter der teilnehmenden Kinder lag in der zweiten Untersuchung bei 9 Jahren und 6 Monaten ( $M = 9,61$ ;  $SD = 0,77$ ).

### **8.1.2 Erhebungsinstrumente**

Auch in der zweiten Studie wurden der kindliche Berufsbegriff in leicht veränderter Form und die kindliche Intelligenz erhoben.

#### *8.1.2.1 Erhebungsinstrument zur Erfassung der Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter*

Bei dem in Studie 2 eingesetzten Erhebungsinstrument für Kinder handelt es sich um eine adaptierte Version des bereits im entsprechenden Abschnitt für Studie 1 verwendeten Instruments. An dieser Stelle soll deshalb insbesondere auf die Änderungen der Methode eingegangen werden. (Eine vollständige Darstellung des Erhebungsinstruments für Studie 2 findet sich in Anhang D). Zunächst wurde die Eingangsfrage neu formuliert, indem die Kinder nun gebeten wurden ein Vorstellungsgespräch zu beschreiben und zu erzählen, welche Themen ihrer Meinung nach bei einem solchen Gespräch zur Sprache kommen könnten. Den Kindern wurden zudem Playmobil-Figuren zur Verfügung gestellt, damit sie das Gespräch bei Bedarf auch nachstellen konnten. Auf diese Weise sollte eine breitere Ausgangsmessung entstehen, die evtl. vom reinen Aufzählungscharakter abweicht und den kindlichen Berufsbegriff komplexer abbildet. Zudem wurden den Kindern in der zweiten Untersuchung das Ende bzw. die Konsequenz der präsentierten Geschichten vorenthalten. Diese wurden stattdessen erfragt, um ein Verständnis der Geschichten zu überprüfen. Im Anschluss wurde zunächst eine allgemeine Transferfrage („Ist dir schon mal etwas Ähnliches passiert wie in der Geschichte?“) und eine Hilfsfrage, die den Transfer spezifizierte („In der Geschichte ging es ja darum, sich anzustrengen, gibt es denn etwas, wofür du dich besonders anstrengst?“),

gestellt. Mit diesen Fragen sollte überprüft werden, ob die Kinder die in der Geschichte präsentierten Sets auch auf andere Bereiche übertragen und ob sie dies selbstständig tun oder dafür eine Hilfestellung benötigen. Als letzte Adaption wurde die letzte Geschichte in drei Abschnitte eingeteilt, um durch Gedächtnisfehler bedingte Schwierigkeiten bei der Abfrage zu vermeiden. Durch die Änderungen ergab sich eine erhöhte Gesamtbefragungszeit von 20 Minuten pro Kind.

#### *8.1.2.2 Erfassung der sprachunabhängigen Intelligenz in der zweiten Studie zur Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter*

Auch in Studie 2 wurde die von Nickols (Nickols, 1967) entwickelte Kurzversion des CPM von Raven (Raven, 1956) durchgeführt, um das Intelligenzniveau der Kinder mit zu erheben.

### **8.1.3 Durchführung**

Auch für die zweite Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit wurden im Februar 2008 zunächst die Elternfragebögen gemeinsam mit einem Elternbrief über die drei zur Teilnahme bereiten Grundschulen an die Eltern mit der Bitte verteilt, diese ausgefüllt und gemeinsam mit der Einverständniserklärung für die Teilnahme des Kindes zurück an die Schule zu leiten. Nur die Kinder, die eine Teilnahmebestätigung vorweisen konnten, nahmen an der Untersuchung teil. Hierzu musste, wie oben erwähnt, aufgrund organisatorischer Schwierigkeiten unterschiedlich vorgegangen werden. An zwei Schulen konnte die Befragung wie in Studie 1 parallel zu Freiarbeitszeiten im Unterricht stattfinden. In der dritten Schule jedoch sollte die Erhebung außerhalb der Unterrichtszeit erfolgen, so dass nicht alle Kinder, für die eine Teilnahmeerlaubnis vorlag teilnehmen konnten. In allen drei Schulen wurden separate Räume zur Verfügung gestellt, in denen die Befragung stattfinden konnte. Die Kinder wurden wie in Studie 1 zunächst über den Ablauf der Befragung informiert. Dann wurde ihnen die Ausgangsfrage gestellt, um das funktionale Entwicklungsniveau festzustellen. Sie wurden gebeten, die Themen eines Vorstellungsgespräches zu beschreiben, oder ein solches mit Playmobil-Figuren nach zu spielen. Im Anschluss fand eine Darbietung der drei erprobten

Narrationen in leicht abgeänderter Form statt. Den Kindern in Studie 2 wurde die Konsequenz der Geschichten vorenthalten, um durch die Abfrage derselben das Geschichtenverständnis der Kinder überprüfen zu können. Außerdem wurde der Transfer mit und ohne Hilfestellung erfragt, um zu erfassen, ob es den Kindern gelingt, die erlernten Inhalte auf andere Erfahrungsbereiche zu übertragen. Die dritte Narration wurde zudem in drei Einzelteilen präsentiert, um Gedächtnisprobleme zu vermeiden. Nach der Präsentation der Geschichten wurden die Kinder erneut gebeten, die Themen eines Vorstellungsgesprächs zu beschreiben oder ein solches nachzuspielen. Im Anschluss fand ein kurzes Interview zur ihren Berufswünschen und der elterlichen Kommunikation über Berufe statt. Auch im Anschluss an diese wurde ihnen die Ausgangsfrage präsentiert, damit diese bei Bedarf um neue Inhalte ergänzt werden konnte. Am Ende der Untersuchung wurde auch in Studie 2 eine Kurzversion des CPM von Raven (Raven, 1956) durchgeführt, um die Intelligenz der teilnehmenden Kinder zu erfassen.

## **8.2 Ergebnisse**

Auch in Studie 2 wurde angenommen, dass der Berufsbegriff im Grundschulalter durch eine gezielte Intervention um die Aspekte Fähigkeit und Interesse erweitert werden kann. Als zu überprüfende Forschungsfragen und Hypothesen ergaben sich demnach analog zu Studie 1:

- 1) Bilden die Antworten von 9- bis 11-jährigen Kindern eine Struktur im Sinne eines allgemeinen Berufsbegriffs, der verschiedene Facetten dieses Begriffs umfasst?
- 2) Eine gut strukturierte Lernsituation, welche an den vorhandenen Wissensstand von 9-11 jährigen anknüpft, kann eine gezielte Erweiterung des Berufsbegriffs bewirken.

2a) Der Berufsbegriff von 9- bis 11-Jährigen lässt sich durch eine gezielte Intervention um abstrakte Inhalte anreichern, so dass er im

Anschluss umfangreicher ist und mehr Verknüpfungen zwischen den einzelnen Begriffselementen aufweist als zuvor.

2b) Die Aspekte Fähigkeit und Interesse können durch eine Intervention in den kindlichen Berufsbegriff integriert werden und so eine gezielte Veränderung desselben bewirken.

### **8.2.1 Ergebnisse zur Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter**

Die in diesem Abschnitt vorgestellten Ergebnisse finden sich im Anhang D in tabellarischer Form. Zur Überprüfung der ersten Forschungsfrage wurde wie bereits in Studie 1 eine inhaltliche Kategorisierung der Kinderantworten vorgenommen. Hierfür wurde das für die erste Untersuchung entwickelte Kategorienschema (vgl. Abbildung 8) genutzt. Es zeigte sich, dass dieses um die Kategorien „Motivation“, „Arbeitsinhalte“, „Allgemeine Informationen zur Person“ und „Allgemeine Informationen zum Beruf“ ergänzt werden musste. Alle anderen Antworten ließen sich den bereits vorhandenen Kategorien „Status“, „Bildungsvoraussetzungen“, „Können“, „Anstrengung“, „Neigung“, „(Verfügbarkeit von) Arbeitsutensilien“ und „Erfahrungen“ und „Sonstige“ zuordnen. Im Anschluss wurde erneut ein Summenscore über die verschiedenen Kategorien hinweg gebildet. Es war demnach auch in der zweiten Untersuchung möglich, aufgrund der Befragung einen Wert für den kindlichen Berufsbegriff zu berechnen. Die erste Forschungsfrage ist damit positiv beantwortet. Zum ersten Messzeitpunkt nannten die Kinder durchschnittlich 1,75 (SD = 1,50) Aspekte von Berufen. Zum zweiten Messzeitpunkt lag der Mittelwert der genannten Aspekte bei 1,98 (SD = 1,69). Dieser Anstieg erwies sich in der Überprüfung mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung als nicht signifikant ( $F_{(1,43)} = 1,20$ ;  $p > 0.05$ ). Hypothese 2a konnte somit in Studie 2 nicht bestätigt werden.

Um die in Hypothese 2b formulierte erwartete Erweiterung des kindlichen Berufsbegriffs um die Aspekte Fähigkeit und Interesse mit ihren Untersets Können, Anstrengung, Neigung und Verfügbarkeit von Arbeitsutensilien zu überprüfen, wurden anschließend einfaktorielle Varianzanalysen mit

Messwiederholungen für alle genannten Kategorien berechnet. Es zeigte sich ein signifikanter Anstieg für die Nennungen in der Kategorie Anstrengung ( $F_{(1,43)} = 14,24$ ;  $p < 0,001$ ), Können ( $F_{(1,43)} = 21,00$ ;  $p < 0,01$ ) und Neigung ( $F_{(1,43)} = 5,51$ ;  $p < 0,05$ ). Die Hypothese 2b konnte somit teilweise bestätigt werden. Eine Übersicht über die weiteren Kategorien ist in Abbildung 9 zusammengefasst dargestellt.

	M <sub>1</sub> (SD)	M <sub>2</sub> (SD)	F	df	p	Eta <sup>2</sup>
Anstrengung	0,00(0,00)	0,25 (0,44)	14,33	(1,43)	0,001	0,25
Können	0,11(0,32)	0,56(0,50)	21,00	(1,43)	0,001	0,33
Neigung	0,20(0,41)	0,43(0,50)	5,51	(1,43)	0,024	0,11
(Verfügbarkeit von) Arbeitsutensilien	0,05(0,21)	0,14(0,35)	2,05	(1,43)	0,16	0,05
Status	0,16(0,37)	0,14(0,35)	0,08	(1,43)	0,79	0,002
Voraussetzungen	0,32(0,47)	0,11(0,32)	8,64	(1,43)	0,005	0,17
Erfahrungen	0,18(0,39)	0,11 (0,39)	1,29	(1,43)	0,26	0,03
Arbeitsinhalte	0,14(0,35)	0,09(0,29)	0,66	(1,43)	0,42	0,02
Motivation	0,05(0,21)	0,07 (0,25)	0,20	(1,43)	0,66	0,01
Allg. Informationen Berufe	0,34(0,48)	0,06(0,26)	16,23	(1,43)	0,001	0,27
Allg. Informationen Personen	0,16(0,37)	0,00(0,00)	8,14	(1,43)	0,07	0,16
Sonstige	0,04(0,21)	0,02(0,15)	1,0	(1,43)	0,323	0,02

**Abbildung 9: Mittelwertsunterschiede für die einzelnen Berufsbegriffaspekte zum ersten und zweiten Messzeitpunkt in Studie 2**

Aus Abbildung 9 geht zudem hervor, dass für die Kategorien „Voraussetzungen“ und „Allgemeine Informationen über Berufe“ ein signifikanter Abfall der Nennungen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt zu beobachten war.

## **8.2.2 Zusammenhänge zwischen der Qualität des Berufsbegriffs im Grundschulalter und kindlicher Intelligenz**

Auch in Studie 2 zeigte sich kein Zusammenhang zwischen den kindlichen Intelligenzwerten und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs zum ersten ( $r = 0,13$ ;  $p > 0,05$ ) und zum zweiten Messzeitpunkt ( $r = 0,16$ ;  $p > 0,05$ ).

## **8.3 Diskussion**

In der zweiten Studie war es in Bezug auf die Erfassung von Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter ein Anliegen, die Ausgangsmessung zu erweitern, indem die Kinder gefragt wurden, welche Themen ihrer Meinung nach bei einem Vorstellungsgespräch besprochen würden. Außerdem wurden ihnen Playmobil-Figuren zur Verfügung gestellt, um ihnen die Möglichkeit zu geben, ein solches Gespräch auch nachzustellen. Durch diese Vorgehensweise sollte eine breitere Ausgangsmessung erzielt werden. Es wurde erhofft, dass die Kinderantworten ihren reinen Aufzählungscharakter verlieren würden und durch das Nachstellen eines Gespräches Antworten generiert würden, deren Analyse mehr Aufschluss über die Tiefe des Verständnisses der Berufsbegriffsaspekte zuließe. Außerdem sollten durch die breitere Ausgangsmessung auch eventuelle Verknüpfungen der einzelnen Bestandteile des kindlichen Berufsbegriffs sichtbar werden. Diese Vermutung ließ sich nicht bestätigen. Die Kinder nannten auch in der zweiten Studie nur Beispiele für verschiedene Kategorien, ohne diese zu verbinden oder weiter auszuführen.

Dies kann zu einem Teil der expliziten Frage nach verschiedenen Themen geschuldet sein, welche eine Aufzählung nahelegt. Die Kinder wurden zu keinem Zeitpunkt dazu aufgefordert, diese Themen zu verknüpfen. Eine solche Bitte aber hätte eventuell zu anderen Ergebnissen führen können. Es wurde aber bereits im Vorfeld von einer solchen Unterstützung abgesehen, da angenommen wurde, dass sie zu einer Verfälschung der Ergebnisse beitragen könnte, da ja zunächst das funktionale Niveau der Kinder erfasst werden sollte, welches als Ausgangsniveau ohne Unterstützung (Fischer, 1980) definiert ist. Eine Bitte um die Erläuterung der genannten Beispiele hätte ein ähnliches

Dilemma herauf beschworen: Zu welchem Zeitpunkt stellen solche Fragen eine Unterstützung dar, die bereits vom funktionalen zum optimalen Niveau hinführt? Da in der aktuellen Untersuchung keine Nachfragen gestellt wurden, konnten die erhaltenen Antworten erneut nur kategorisiert werden. Es zeigte sich aber, dass trotz der geänderten Ausgangsfrage das Kategorienschema der ersten Studie beibehalten werden konnte. Dieses musste lediglich um die Kategorien „Motivation“, „Arbeitsinhalte“, „Allgemeine Informationen zur Person“ und „Allgemeine Informationen zum Beruf“ ergänzt werden. Diese Ergänzung scheint einzig der veränderten Ausgangsmessung geschuldet, da alle neu hinzugekommenen Kategorien spezifisch für Vorstellungsgespräche sind. Forschungsfrage 1 ist also insgesamt insofern positiv zu beantworten, als auch aus den Daten der zweiten Untersuchung ein Wert, der als Indikator für die Qualität, gefasst als Anzahl unverknüpfter Elemente des Berufsbegriffs, genutzt werden kann, extrahiert werden konnte, selbst wenn dieser keine genauere Einschätzung der Qualität ermöglicht als dies in der ersten Studie der Fall war. In Hypothese 2a wurde analog zur ersten Studie angenommen, dass die gezielte Intervention zu einer Anreicherung des kindlichen Berufsbegriffs um abstrakte Inhalte führt und der Begriff im Anschluss an die Intervention umfangreicher ist und mehr Verknüpfungen aufweist, als zuvor. Diese Hypothese konnte nicht bestätigt werden, da der Anstieg der Nennung von Berufsaspekten vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt nicht signifikant war. Vergleicht man allerdings die Ergebnisse der zweiten mit denen der ersten Studie, so wird deutlich, dass der Ausgangswert ( $M = 1,75$ ) der zweiten Studie bereits deutlich über dem der ersten Studie ( $M = 1,29$ ) lag. Zum zweiten Messzeitpunkt hingegen unterschieden sich die Werte für Studie 1 ( $M = 2,06$ ) und Studie 2 ( $M = 1,98$ ) kaum. Der erhöhte Ausgangswert wiederum scheint der veränderten Ausgangsmessung in Studie 2 geschuldet, welche zu einer erhöhten Anzahl von Kategorien insgesamt und so auch zu einer erhöhten Nennung von Berufsaspekten insgesamt führte. Die Anzahl der Nennungen konnte also insgesamt nicht erhöht werden. Wie aber sah es mit der Erweiterung des kindlichen Berufsbegriffs um die Aspekte Fähigkeit und Interesse aus, wie sie in Hypothese 2b formuliert wurden? Hier war ein signifikanter Anstieg für drei der vier anvisierten Untersets

(Anstrengung, Können und Neigung) zu beobachten. Außerdem konnte ein signifikanter Abfall an Nennungen für die Kategorien „Voraussetzungen“ und „Allgemeine Informationen über Berufe“ beobachtet werden. Dieses Ergebnis zeigt, dass der kindliche Berufsbegriff durch die gezielte Intervention durchaus in der intendierten Absicht verändert werden konnte. Hypothese 2b konnte damit bestätigt werden, auch wenn dieses Ergebnis sich in der rein quantitativen Auszählung der Nennungen (Hypothese 2a) insgesamt nicht zeigte. Auch in dieser zweiten Untersuchung zur Erfassung von Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs fand sich kein Zusammenhang der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs und dem Abschneiden in einem Verfahren zur Erfassung der Intelligenz.

## **9 Gesamtdiskussion der Erfassung von Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter**

Die Erfassung von Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter erwies sich sowohl in der ersten als auch in der zweiten Studie als erfolgreich. Es konnten in beiden Studien mit der Anzahl unverknüpfter Elemente des Berufsbegriffs ein Indikator für die Qualität des kindlichen Berufsbegriffs gewonnen werden. Leider gelang es trotz veränderter Ausgangsmessung nicht, auch Verknüpfungen innerhalb dieses Berufsbegriffs sichtbar zu machen. In der Sprache der Dynamic-Skill-Theory konnten damit nur Sets aufgezeigt werden, die jedoch zum Teil schon einen abstrakten Charakter aufwiesen. Im Sinne Seilers (2001) kann hier von ersten Generalisierungen gesprochen werden. Nichtsdestotrotz konnte gezeigt werden, dass eine Anreicherung des Begriffs um die anvisierten Aspekte Fähigkeit und Interesse stattgefunden hat. Diese Ergebnisse zeigen, dass eine Erweiterung des kindlichen Berufsbegriffs um abstrakte Begriffe durchaus möglich ist, wenn diese in einen verständlichen Kontext eingebettet werden und den Kindern als optimale Unterstützung zur Verfügung gestellt werden. Bereits eine vergleichsweise kurze Intervention von zehn Minuten führte hier zu Veränderungen. Hierbei gilt es zu beachten, dass weder der Begriff „Fähigkeiten“, noch der Begriff „Interessen“ von den Interviewern im Rahmen der Untersuchung genannt worden ist. Dennoch wurden beide Begriffe (oder Abwandlungen wie etwa „man muss sich halt anstrengen“, oder „man muss eben auch Lust dazu haben“ von den Kindern im Anschluss an die Intervention genannt, so dass nicht davon auszugehen ist, dass die Kinder nur die Inhalte der Geschichten wiederholten. Sie zogen vielmehr die richtigen Schlussfolgerungen und setzten diese in Bezug zur Ausgangsfrage.

Die Ergebnisse zeigen zudem, dass die Dynamic-Skill-Theory einen lohnenswerten Ansatz für die Verfolgung ähnlicher Fragestellungen darstellt. Mit dem Fähigkeitsstrukturdiagramm stellt sie ein Werkzeug bereit, mit dem sich sowohl die Vernetzung des jetzigen Wissens (mit den oben beschriebenen

Einschränkungen in Bezug auf vorhandene Verknüpfungen) abbilden, als auch die gewünschte Erweiterung derselben modellieren und umsetzen lässt. Die Vorgaben für das Erstellen des Diagramms zwingen dabei zunächst zu einer genauen Analyse des zu vermittelnden Gegenstandes. Bei diesem Arbeitsschritt wird nicht nur bedacht, welche Inhalte vermittelt werden sollen, sondern auch auf welchem Abstraktionsniveau dies geschehen kann und sollte. Dies wiederum bewirkt, dass eine sehr strukturierte Lernsituation erstellt wird und sehr genau vorab festgelegt werden kann, welche Veränderungen erwartet werden. Das Resultat der Lernsituation wird damit sehr gut vergleichbar, da diese sich nur auf einen kleinen Ausschnitt des Lerngegenstandes bezieht und zudem so allgemein gehalten ist, dass sie zwar dem Wissensstand der Kinder entspricht, gleichzeitig aber nicht vom Vorwissen der Kinder abhängt. Eine solche Abhängigkeit vom Vorwissen sollte in der vorliegenden Arbeit unbedingt vermieden werden, um zu allgemeineren Aussagen über den Berufsbegriff im Kindesalter kommen zu können. Dieses Ziel konnte mit der Umsetzung der Intervention erreicht werden, da sich in beiden Studien Kategorien bilden ließen, die auf verschiedene Dimensionen des Berufsbegriffs hindeuteten. Auch wenn diese in der zweiten Studie aufgrund der veränderten Ausgangsphase leicht abwichen, legen sie einen facettenreichen Berufsbegriff für die untersuchte Altersgruppe nahe, der so bis jetzt noch nicht dokumentiert worden ist und selbstverständlich noch weiterer Untersuchungen bedarf. Außerdem bestätigen die Ergebnisse die Annahmen Gottfredsons (2005), in denen darauf hingewiesen wird, wie wichtig es ist, Kinder in Bezug auf ihre berufliche Entwicklung bei ihrem derzeitigen Wissensstand abzuholen. Sie macht in ihrer Theorie deutlich, dass die berufliche Entwicklung eng mit dem kognitiven Wachstum der Kinder im Zusammenhang steht. Demnach befanden sich die teilnehmenden Kinder in einer Phase der beruflichen Entwicklung, in der erste Abstraktionen möglich sind. Genau dieser Forderung konnte entsprochen werden, in dem der Wissensstand so genau wie möglich erfasst wurde und den teilnehmenden Kindern dann eine angepasste Intervention dargeboten werden konnte. Die Ergebnisse unterstützen damit auch die theoretischen Überlegungen von Savickas (2005) und Lent, Brown & Hackett (2002), welche besagen, dass gut strukturierte Lernsituationen der Schlüssel zu beruflicher

Entwicklung sind. Auch Aebli (1981) Vermutungen haben sich insofern bestätigt, als dass es den Kindern möglich war, ihr begriffliches Wissen zu erweitern, wenn ihnen die Möglichkeit gegeben wurde, dies mit ihnen bereits bekannten Elementen, wie es in den verwendeten Narrationen der Fall war, zu tun. Ebenso zeigte sich, dass Seilers (1988, 2001) Annahmen zutreffend sind. Er postulierte, dass begriffliche Inhalte durch kommunikative Interaktion geliefert werden können, wenn diese auf die Voraussetzungen des Begriffsbildners abgestimmt sind. Die durchgeführte Intervention hat mit dem Wechselspiel von Narrationen und Nachfragen genau diesen Ansatz verfolgt und war in dem Sinne erfolgreich, dass den Kindern mit der Intervention neue Elemente für ihren Berufsbegriff geliefert werden konnten.

Insgesamt hat sich damit gezeigt, dass eine Verknüpfung von Theorien zur beruflichen Entwicklung mit theoretischen Ansätzen zur kognitiven Entwicklung unter Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse ein sinnvolles Vorgehen darstellt, wenn es um die Frage geht, wie eine angemessene Intervention zur beruflichen Entwicklung mit Kindern im Grundschulalter gestaltet sein sollte. Auf diese Weise konnten Defizite der Theorien zur beruflichen Entwicklung ausgeglichen werden, welche oft keine präzisen Angaben zum genauen Entwicklungsverlauf im Kindesalter machen. In der vorliegenden Arbeit wurde als theoretischer Hintergrund zur kognitiven Entwicklung die Dynamic-Skill-Theory gewählt. Dieses Vorgehen ergab sich aus den sehr genauen Vorgaben für die Erstellung von Interventionen, die dieser Theorie eigen ist. Nichtsdestotrotz können die Ergebnisse auch aus anderen theoretischen Perspektiven der kognitiven Entwicklung betrachtet werden. Die Annahmen der Theorien zur aktiven Informationsverarbeitung (Renkl, 2009) gehen davon aus, dass „Lernen bedeutet, Informationen mit bereits vorhandenen Wissens-elementen zu vernetzen.“ (Renkl, 2009; S. 10). Genau dies wurde mit der vorliegenden Arbeit bezweckt und erreicht, denn die Kinder nahmen dank der Intervention die neu eingeführten Aspekte zunächst als Teil des Berufsbegriffs wahr. Betrachtet man den Ansatz detaillierter, so ließe sich die eigene Methode als ein Baustein betrachten, der im Sinne der Perspektive aktiver Informationsverarbeitung für effektiven Wissenserwerb unerlässlich ist. Mit der Intervention wurde den Kindern die Möglichkeit geboten, ihr Wissen zu

elaborieren (neue Informationen wurden mit dem Vorwissen in Verbindung gebracht und in dieses integriert) und auf diese Weise wurde eine veränderte Wissensstruktur generiert. Ob es sich bei dieser Wissensstruktur um eine verlässliche Änderung handelt, müsste jedoch mit Anschlussuntersuchungen weiter belegt werden. Sowohl das Elaborieren als auch das Generieren werden neben dem Interpretieren, Selegieren, Organisieren, Stärken und metakognitiven Planen, Überwachen und Regulieren als für den Wissenserwerb notwendig erachtet. Die verwendete Methode kann damit auch aus einem anderen Blickwinkel betrachtet als sinnvolle Intervention gelten. Durch das Festlegen auf einen eingeschränkten Bereich des Lerngegenstandes nähert sie sich dabei auch der Perspektive fokussierter Informationsverarbeitung (Renkl & Atkinson, 2007, zit. Nach Renkl, 2009) an, in der davon ausgegangen wird, dass Lernende vor allem zentrale Konzepte und Prinzipien fokussieren sollten. Diese zentralen Konzepte sollen zudem in korrekter Weise erworben werden, so dass ablenkende Details vermieden und der Aufbau verkehrter Konzepte vermieden wird. Überträgt man diese Annahmen auf die eigene Arbeit, so wird deutlich, dass die Untersuchung eines kleinen Ausschnitts des kindlichen Berufsbegriffs diesen Vorgaben entspricht und einen sinnvollen Schritt in der Erforschung der beruflichen Entwicklung im Grundschulalter darstellt. Ob allerdings die Qualität des kindlichen Berufsbegriffs mit der verwendeten Erhebungsmethode umfassend erhoben werden konnte, kann nichtsdestotrotz bezweifelt werden. Da die Kinderantworten einen reinen Aufzählungscharakter aufwiesen, bleibt unklar, wie tief das Verständnis von Berufen wirklich ist. Um diese Ausgangsmessung zu verbessern, wurde in Studie 2 eine veränderte Fragemethode verwendet. Diese allerdings führte zwar zu einem Mehr an Antworten, über die Tiefe des Verständnisses der einzelnen Berufsaspekte oder gar ihre Verknüpfungen ließ sie aber ebenfalls keine genaueren Aussagen zu. Diese Schwierigkeit scheint den Anforderungen der Methode geschuldet, welche das funktionale Niveau als ohne weitere Unterstützung gezeigte Leistung definiert. In dieser Hinsicht kann natürlich diskutiert werden, ob nicht die Ausgangsfrage an sich bereits eine Unterstützung darstellt. Besser wäre es also, die Kinder beispielsweise in einer Situation, die mit dem Wissen über Berufe assoziiert ist, zu beobachten und aus dieser Beobachtung dann

Schlüsse über ihren Berufsbegriff zu ziehen. Ein solches Vorgehen allerdings hätte einen organisatorischen Mehraufwand erfordert, der im Rahmen dieser Untersuchung nicht umzusetzen war. In Studie 2 wurden neben der veränderten Ausgangsmessung auch Verständnis- und Transfer anregende Fragen an die Kinder gestellt. Auf diese Weise wurde ein genaueres Bild des kindlichen Berufsbegriffs erhofft. Leider konnten auch auf diese Weise keine Verknüpfungen in den Kinderantworten festgestellt werden. Die Aufsummierung der richtigen Antworten stellt höchstwahrscheinlich noch nicht die bestmögliche Quantifizierung dieses Wertes dar, aber sie scheint ein durchaus lohnenswerter Ansatz für die verfeinerte Erfassung des kindlichen Berufsbegriffs zu sein. In einem nächsten Schritt sollte nun überprüft werden, ob es Kindern auch in Bezug auf andere Aspekte des Berufsbegriffs gelingt Mappings und Systeme aufzubauen und zu verstehen. Zudem sollte weiter verfolgt werden, wie auch Verknüpfungen innerhalb des Berufsbegriffs erhoben und somit sichtbar gemacht werden können. Auf diese Weise wäre es auch möglich der Frage nachzugehen was genau bei den teilnehmenden Kindern durch die Instruktion geschehen ist und ob die angestrebte Erhöhung der Komplexität des Berufsbegriffs tatsächlich erreicht werden konnte, bzw. ob es gelungen ist, nicht nur neue Wissens Elemente zu vermitteln, sondern auch eine veränderte, besser vernetzte Wissensstruktur zu schaffen. Ein weiterer zu überprüfender Aspekt ist die Nachhaltigkeit des Gelernten. In das Design für weitere Untersuchungen sollte deshalb in jedem Fall eine Follow-up- Untersuchung mit aufgenommen werden.

## **10 Elterliche Einflüsse auf den Berufsbegriff im Grundschulalter – Studie 1**

Im zweiten Teil dieser Arbeit sollen die elterlichen Einflüsse auf den Berufsbegriff im Grundschulalter betrachtet werden. Auch hier wurde in zwei Schritten vorgegangen, die in Kapitel 10 und 11 vorgestellt werden, bevor sie gemeinsam diskutiert werden sollen.

## 10.1 Forschungsfragen und Hypothesen

Eltern haben großen Einfluss auf die berufliche Entwicklung ihrer Kinder (Schulenberg, Vondracek & Crouter, 1984; Olyai & Kracke, 2005). Sie stellen Möglichkeiten für kognitives Wachstum zur Verfügung und können einer zu frühen Einengung des kindlichen Berufsfeldes im Sinne Gottfredsons (2005) entgegen wirken. Außerdem können sie ihren Kindern angemessene (berufliche) Lernerfahrungen (Niles, 2009) bieten und so den Aufbau von stabilen (beruflichen) Selbstwirksamkeitsüberzeugungen begünstigen. (Lent, Brown & Hackett, 2002). Sie fungieren zudem in Bezug auf Berufe als soziale Modelle und beeinflussen damit die Entwicklung der kindlichen beruflichen Identität (Skorikov & Vondracek, 2007b). Stehen sie außerdem als unterstützende Interaktionspartner zur Verfügung, können sie die berufliche Anpassungsfähigkeit ihrer Kinder aktiv mit gestalten und positiv beeinflussen (Savickas, 2005). Für all diese Prozesse ist die elterliche Kommunikation über Berufe und berufliche Themen unerlässlich. Gespräche über den eigenen Beruf und die Berufspläne der Kinder sind ein wichtiger Interaktions- und Vermittlungsprozess im Rahmen der beruflichen Entwicklung im Kindesalter, der bisher jedoch kaum im Mittelpunkt von Forschungsarbeiten stand. Eine Ausnahme bildet hier die Arbeit von Otto (2000), welche explizit nach beruflichen Kommunikationsthemen mit Müttern und Vätern fragt, dabei jedoch eventuelle Zusammenhänge, wie etwa mit dem beruflichen Hintergrund der Eltern nicht beachtet. Auch Levine & Hoffner (2006) sehen Eltern als wichtigste Quelle für individuelle Voraussetzungen eines Berufes und als Ratgeber für Berufe und die Berufslaufbahn, fragen jedoch nicht explizit nach den zugehörigen Kommunikationsprozessen. Deshalb war es ein Ziel dieser Untersuchung elterliche Kommunikation über Berufe und berufliche Themen und ihre möglichen Korrelate differenzierter zu betrachten. Es sollte festgestellt werden, mit welchen anderen familiären und den Elternberuf betreffenden Variablen sie im Zusammenhang steht. Damit wird den Forderungen von Schultheiss (2008), Kontexte in die Forschung zur beruflichen Entwicklung mit einzubeziehen und Skorikov und Vondracek (2007b), welche das mangelnde Wissen um genaue Zusammenhänge zwischen familiären Variablen und beruflicher Entwicklung beklagen, entsprochen. Erste Hinweise bieten hier die

Forschungsarbeiten von Bandura et al. (2001), welche im Längsschnitt zeigen konnten, dass Eltern mit höherem sozioökonomischem Status sich selbst eher als mögliche Einflussfaktoren für die intellektuelle Entwicklung ihrer Kinder ansehen. Mit dieser Überzeugung gehen erhöhte elterliche Bildungsaspirationen einher. Diese wiederum wirken sich auf die Bildungsaspirationen der Kinder aus und beeinflussen damit deren berufliche Entwicklung. Auf die Bedeutung von Bildungsaspirationen für den kindlichen Bildungsweg haben auch Juang und Vondracek (2001) hingewiesen. Lareau (2003) konnte mit ihrer qualitativen Studie die Befunde von Bandura (ebd.) untermauern. Auch sie kam zu dem Ergebnis, dass Eltern mit höherem sozioökonomischen Status eher dazu neigten, die berufliche Entwicklung ihrer Kinder aktiv zu beeinflussen, indem sie ihnen viele Aktivitäten zur Interessens- und Fähigkeitsentwicklung zur Verfügung stellten. Da davon ausgegangen werden kann, dass die Kommunikation über Berufe dazu dient, Kinder in ihrer beruflichen (und intellektuellen) Entwicklung positiv zu beeinflussen, sollte demnach auch die Kommunikation über Berufe mit einem erhöhten Bildungshintergrund sowie mit erhöhten Bildungsaspirationen für das Kind einhergehen. Mit den Auswirkungen von Belastungen am Arbeitsplatz haben sich verschiedene Autoren (vgl. Crouter & Bumpus, 2001; Stewart & Barling, 1996) auseinander gesetzt und kamen dabei zu dem Schluss, dass Belastungen am Arbeitsplatz mit einer Verschlechterung der Eltern-Kind Beziehung einhergehen. Von diesen Forschungsergebnissen ausgehend, ergab sich der angenommene negative Zusammenhang zwischen der elterlichen Kommunikation über Berufe und dem von den Eltern wahrgenommenen Belastungen am Arbeitsplatz (Work-family-spillover). Insgesamt wurden folgende Hypothesen für den Zusammenhang zwischen elterlicher Kommunikation über Berufe und berufliche Themen und dem elterlichen Bildungshintergrund, Bildungsaspirationen und Work-family-spillover aufgestellt:

- 1a) Eltern mit höherem Bildungshintergrund kommunizieren mehr über Berufe als Eltern mit niedrigem Bildungshintergrund.

- 1b) Eltern mit höheren Bildungsaspirationen kommunizieren mehr über Berufe als Eltern mit niedrigeren Bildungsaspirationen.
- 1c) Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Work-family spillover und elterlicher Kommunikation über Berufe.

Theoretische Überlegungen zur Begriffsbildung (siehe Kapitel 5) legen zudem nahe, dass der elterliche Beruf einen Beispielberuf darstellt, der beim Aufbau eines Berufsbegriffs hilfreich sein sollte (Aebli, 1981). Elterliche Kommunikation sollte die Begriffsinhalte zur Verfügung stellen, die laut Seiler (1988, 2001) für die Begriffsbildung unerlässlich sind. Ein erhöhtes Ausmaß elterlicher Kommunikation sollte deshalb mit einem differenzierteren Berufsbegriff des Kindes einhergehen. Gleiches sollte in Anlehnung an die Arbeiten von Bandura et al. (2001) auch für Bildungshintergrund und Bildungsaspirationen der Eltern gelten. Für elterliche Einflüsse auf die Qualität des Berufsbegriffs im Grundschulalter ergab sich demzufolge ein zweiter Hypothesenblock:

- 2a) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen elterlicher Kommunikation über Berufe und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs zum ersten und zweiten Messzeitpunkt.
- 2b) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Bildungshintergrund der Eltern und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs zum ersten und zweiten Messzeitpunkt.
- 2c) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Bildungsaspiration der Eltern und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs zum ersten und zweiten Messzeitpunkt.

Im Folgenden soll zunächst die Stichprobe der ersten Studie zur Erfassung der elterlichen Einflüsse auf den Berufsbegriff im Grundschulalter vorgestellt werden. Im Anschluss wird das Erhebungsinstrument für die Eltern beschrieben. Da Kommunikation immer ein zweiseitiger Prozess ist, wurden

auch die Kinder nach den elterlichen Kommunikationsthemen gefragt. Der entsprechende Interviewleitfaden für die teilnehmenden Kinder soll ebenfalls kurz dargestellt werden. Abschließend werden die Ergebnisse der ersten Studie präsentiert und diskutiert und ihre Implikationen für das weitere Vorgehen erläutert.

## **10.2 Methode**

In diesem Abschnitt wird das methodische Vorgehen zur Erfassung elterlicher Einflüsse auf den Berufsbegriff im Grundschulalter in der ersten Studie beschrieben.

### **10.2.1 Stichprobenbeschreibung**

Da es ein erklärtes Ziel dieser Arbeit ist, elterliche Einflüsse auf den Berufsbegriff im Grundschulalter aufzuzeigen, wurden die Eltern der Kinder, deren Berufsbegriff untersucht wurde (vgl. Kapitel 6-9), gebeten, parallel einen Fragebogen auszufüllen. Insgesamt haben 34 Elternteile (29 Mütter und 5 Väter) dieser Bitte entsprochen. Das Durchschnittsalter der teilnehmenden Eltern betrug 38,2 Jahre und variierte zwischen 28 und 51 Jahren. Von den 34 teilnehmenden Elternteilen gab mit 20 Personen die Mehrheit einen Hochschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss im Haushalt an. Sechs Personen gaben das Abitur und acht Personen den Realschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss an. In der befragten Stichprobe befanden sich 17 Angestellte, zwei leitende Angestellte, drei Beamte, drei Selbstständige und sieben Personen, die zum Zeitpunkt der Befragung keinen Beruf ausübten. Zwei Personen machten keine Angabe zu ihrem beruflichen Status. Nach ihrem durchschnittlichen Haushaltseinkommen gefragt, ordneten sich mit 18 Personen ein Großteil (52,9%) der teilnehmenden Eltern in die mittlere Einkommenskategorie (1500-4000€) ein. Fünf Elternteile (14,7%) gaben an, weniger als 1500 € im Monat zu verdienen; für acht Teilnehmer (25,8%) lag das monatliche Haushaltseinkommen über 4000 €. Drei Teilnehmer (3,6 %) machten keine Angabe zu ihrem Haushaltseinkommen.

## 10.2.2 Erhebungsinstrumente

Für die Befragung der Eltern wurde ein Fragebogen (Anlage E) konstruiert, der neben Angaben zur Person und zum eigenen Beruf auch Fragen zur Bildungsaspiration, der mit dem Kind verbrachten Qualitätszeit, der Kommunikation über Berufe und dem empfundenen Work-family-spillover enthielt. Die Skalen wurden größtenteils bereits bestehenden Instrumenten entnommen. Für die Erfassung der Kommunikation über Berufe wurden eigene Items entwickelt. Die einzelnen Skalen sollen im Anschluss vorgestellt werden.

### 10.2.2.1 Bildungsaspiration und Qualitätszeit

Nach allgemeinen Angaben zur Person und beruflichem Hintergrund wurden im zweiten Abschnitt des Fragebogens die Bildungsaspirationen für die Kinder erfragt. Die Eltern hatten hier die Möglichkeit, zunächst die gewünschte weiterführende Schule („Regelschule“, „Gymnasium“ oder „Gesamtschule“) für ihr Kind anzugeben. Anschließend konnte der gewünschte Schulabschluss („keinen“, „8.Klasse/Hauptschule“, „10.Klasse/Regelschule“, „12.Klasse/Abitur“) sowie die gewünschte Ausbildung („kaufmännische Ausbildung“, technische Ausbildung“, „handwerkliche Ausbildung“, „Studium“, und „Sonstige“) ausgewählt werden. Im Anschluss wurde nach der mit dem Kind verbrachten Zeit („Wie viele Stunden verbringen Sie und / oder Ihr Partner mit Ihrem Kind durchschnittlich pro Woche, in denen Sie gemeinsam etwas tun (spielen, lesen, Sport machen, Hausaufgaben...)?) in Stunden und nach konkreten Tätigkeiten („Welche Aktivitäten haben Sie und / oder Ihr Partner in den letzten 4 Wochen mit Ihrem Kind unternommen?“) gefragt. Die Erfassung der Qualitätszeit war offen gestaltet, um einen umfassenden Eindruck der im Grundschulalter möglichen Aktivitäten zu erhalten.

### 10.2.2.2 Kommunikation über Berufe

Das elterliche Kommunikationsverhalten in Bezug auf Berufe wurde mit zehn Aussagen erfasst, denen die teilnehmenden Eltern auf einer vierstufigen Skala (Stimmt nicht, Stimmt kaum, Stimmt eher, Stimmt genau) zustimmen konnten. Da für die elterliche Kommunikation über Arbeit kein passendes Erhebungsinstrument gefunden werden konnte, wurden eigene Items (siehe Abbildung 11) entwickelt.

112	Mein Kind weiß, was ich bei der Arbeit tue.
113	Mein Kind weiß, wo ich arbeite.
114	Mein Kind hat mich schon einmal bei der Arbeit besucht.
115	Ich erzähle meinem Kind häufig von meiner Arbeit.
116	Mein Partner erzählt meinem Kind häufig, was er bei der Arbeit macht.
117	Unsere Arbeit ist häufiges Thema Zuhause.
118	Ich habe meinem Kind über meine Schulzeit erzählt.
119	Ich habe meinem Kind über meine Ausbildung erzählt.
120	Mein Kind weiß, warum Menschen einer Arbeit nachgehen.
121	Ich spreche mit meinem Kind darüber, was es selbst beruflich einmal tun könnte.

**Abbildung 10: Kommunikation über Berufe- Items Studie 1**

Neben Fragen zur Häufigkeit der elterlichen Kommunikation über den Beruf zuhause (Item 115, 116 & 117) wurde auch nach der Kommunikation über den beruflichen Werdegang der Eltern (Items 118 und 119), nach dem vermuteten Wissenstand der Kinder (Items 112, 113 & 120), nach der Kommunikation über die beruflichen Pläne des Kindes (Item 121) und dem Besuch des elterlichen Arbeitsplatzes durch das Kind (Item 114) gefragt. Insgesamt wiesen die 10 Items mit einem Chronbachs Alpha von 0.689 eine zufriedenstellende interne Konsistenz auf. Außerdem zeigte sich, dass das Weglassen eines Items nicht zu einer Verbesserung der internen Konsistenz führen würde, so dass alle zehn Items zu einer Skala zusammen gefasst wurden.

### 10.2.2.3 *Work-family-spillover*

Um das Ausmaß der durch die elterliche Arbeit entstehende Belastung im Familienleben zu erfassen, wurde der Teil der bewährten Skala von Netemeyer, Boles & McMurrin (1996) verwendet, welcher mit den Auswirkungen berufsbedingter Belastungen auf das Familienleben befasst ist (siehe Abbildung 12). Als Antwortformat wurde die von den Autoren vorgeschlagene fünfstufige Skala (Stimmt gar nicht, stimmt wenig, stimmt teils, stimmt ziemlich, stimmt völlig) übernommen.

	Wenn Sie sich einmal die Wechselbeziehungen zwischen Ihrer Arbeit und Ihrer Familie genauer anschauen, in wie weit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?
122	Die Anforderungen meiner Arbeit beeinträchtigen mein Familienleben.
123	Die Menge an Zeit, die meine Arbeit benötigt, macht es schwierig Familienverpflichtungen zu erfüllen.
124	Dinge, die ich zu Hause machen möchte, kann ich wegen Anforderungen, die meine Arbeit an mich stellt, nicht machen.
125	Meine Arbeit erzeugt Belastungen, die es schwierig machen, Familienpflichten zu erfüllen.
126	Aufgrund arbeitsbezogener Pflichten, muss ich die Pläne für meine Familienaktivitäten ändern.

**Abbildung 11: Work-family-spillover-Items Studie 1**

Die fünf Items wiesen mit einem Chronbachs Alpha von .863 eine sehr gute interne Konsistenz auf und wurden deshalb zu einer Skala zusammengefasst.

#### *10.2.2.4 Interviews zu kindlichen Berufsplänen und der Sicht auf den Elternberuf*

Um die elterliche Kommunikation über Berufe auch aus Kindersicht zu erfassen, wurden leitfadengestützte Interviews mit den Kindern durchgeführt. In diesen wurden die teilnehmenden Kinder zunächst darum gebeten, ihre eigenen Berufswünsche zu nennen und zu begründen. Im Anschluss daran wurden sie nach den Berufen ihrer Eltern befragt. Sie wurden aufgefordert, die elterlichen Berufe zu nennen und zu beschreiben. Außerdem sollten sie Auskunft über die Themen elterlicher Kommunikation über Berufe geben. Auf diese Weise sollten Erkenntnisse über die elterliche Kommunikation über Berufe, die über die Fragebogenerfassung auf Elternseite hinausgehen, gewonnen werden. Folgende Fragen waren Gegenstand des Interviews:

---

## Interviewfragen Studie 1

Weißt du schon was du werden willst?

Wie bist du darauf gekommen?

Kannst du mir erklären, warum du meinst, dass du diesen Beruf gut kannst?

Kennst du die Berufe deiner Eltern?

Warst du schon mal dabei, wenn deine Mutter oder dein Vater gearbeitet haben?

Redet ihr zu Hause über die Arbeit von Mama und Papa?

Und was redet ihr da so?

---

**Abbildung 12: Interviewfragen der Studie 1**

Da eine umfassende Beschreibung der Interviewauswertung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, werden die Kinderantworten im Folgenden vor allem zur Veranschaulichung bestimmter Punkte oder zum besseren Verständnis der Elternergebnisse herangezogen.

### **10.3 Ergebnisse**

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der ersten Untersuchung zu elterlichen Einflüssen auf den Berufsbegriff im Grundschulalter vorgestellt. Die entsprechenden Ergebnistabellen befinden sich im Anhang F.

### **10.3.1 Zusammenhänge von elterlichem Bildungshintergrund, Bildungsaspiration und Work-family-spillover mit elterlicher Kommunikation über Berufe**

Zur Überprüfung der Hypothese 1a wurde der elterliche Bildungsabschluss zunächst dichotomisiert („kein Abschluss“, „8. Klasse“ und „10. Klasse“ wurden als niedrigere Abschlüsse und „12.Klasse“ „Hochschule“ als höhere Abschlüsse definiert), und die zwei so entstandenen Gruppen dann mittelst eines T-Tests für unabhängige Stichproben miteinander verglichen. Es zeigten sich signifikante Unterschiede für die Eltern mit niedrigerem ( $M_{\text{niedrig}} = 2,94$ ;  $SD = 0,50$ ) und die Eltern mit höherem Bildungsabschluss ( $M_{\text{hoch}} = 3,29$ ;  $SD = 0,39$ ;  $p < 0,05$ ) in ihrer Kommunikation über Berufe. Somit konnte Hypothese 1a bestätigt werden.

Um Hypothese 1b zu überprüfen wurde auch die elterliche Bildungsaspiration dichotomisiert („Regelschule“ und „Gesamtschule“ wurden als niedrigere Bildungsaspirationen und „Gymnasium“ als höhere Bildungsaspirationen definiert). Auch hier ergab sich ein signifikanter Unterschied in der Kommunikation über Berufe für die Eltern mit höheren ( $M_{\text{hoch}} = 3,32$ ;  $SD = 0,39$ ) im Vergleich zu den Eltern mit niedrigerem ( $M_{\text{niedrig}} = 2,98$ ;  $SD = 0,44$ ;  $p < 0,05$ ) Bildungsaspiration. Hypothese 1b konnte damit ebenfalls bestätigt werden.

Um den vermuteten negativen Zusammenhang von Work-family-spillover und der elterlichen Kommunikation zu überprüfen, wurden Korrelationen berechnet. Es ergab sich ein der Hypothese widersprechender signifikanter positiver Zusammenhang ( $p = 0,41$ ;  $p > 0,05$ ) zwischen der elterlichen Kommunikation über Berufe und dem Work-family-spillover, so dass sich Hypothese 1c nicht bestätigen ließ.

### **10.3.2 Zusammenhänge von elterlicher Kommunikation über Berufe, dem elterlichen Bildungshintergrund und Bildungsaspirationen mit der Qualität der kindlichen Berufsbegriffs**

Um Hypothese 2a zu überprüfen, wurde die elterliche Kommunikation über Berufe und berufliche Themen mit der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs

zum ersten und zweiten Messzeitpunkt korreliert. Es zeigten sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Umfang der elterlichen Kommunikation über Berufe und berufliche Themen und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs zum ersten ( $r = -0,03$ ;  $p > 0,05$ ) und zum zweiten ( $r = 0,11$ ;  $p > 0,05$ ) Messzeitpunkt, so dass Hypothese 2a sich nicht bestätigen ließ. Für den elterlichen Bildungshintergrund wurde entsprechend vorgegangen. Auch hier fanden sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen elterlichem Bildungshintergrund und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs zum ersten ( $r = -0,10$ ;  $p > 0,05$ ) und zum zweiten ( $r = 0,06$ ;  $p > 0,05$ ) Messzeitpunkt. Auch Hypothese 2b ließ sich somit nicht bestätigen. Der in Hypothese 2c vermutete Zusammenhang für die Bildungsaspiration der Eltern und die Qualität des kindlichen Berufsbegriffs fand sich für den ersten Messzeitpunkt nicht ( $r = 0,15$ ;  $p > 0,05$ ). Für den 2. Messzeitpunkt jedoch konnte er festgestellt werden ( $r = 0,35$ ;  $p < 0,05$ ), so dass Hypothese 2c als zum Teil bestätigt gelten darf.

### **10.3.3 Ex-Post Analyse der ersten Studie zur Erfassung elterlicher Einflüsse auf den Berufsbegriff im Grundschulalter**

Der signifikant positive Zusammenhang zwischen den Skalen „Kommunikation über Berufe“ und „Work-family-spillover“ war nicht erwartungskonform. Es war angenommen worden, dass eine erhöhte Belastung am Arbeitsplatz mit weniger Kommunikation über Berufe einherginge. Genau das Gegenteil war der Fall. Eine Betrachtung der Kinder-Interviews konnte zur Klärung dieses Befundes beitragen.

Auf die Frage nach der Kommunikation über Berufe zuhause „Redet ihr zuhause über die Berufe deiner Eltern?“ und „Und was redet ihr da so?“ (Abbildung 13) wurden von den Kindern neben Arbeitsinhalten auch positive und negative Aspekte des Arbeitsalltags als Kommunikationsthemen zuhause genannt.

Kategorie	Beispielaussage
Arbeitsinhalte	„Die wärmen Essen auf“ „...und hat die Wände gemalert.“
Negative Aspekte	„...da gibt's so eine Frau, die ist schwierig.“ „...die Kinder haben sie in den Bauch gehauen und so, sogar als sie schwanger war.“
Positive Aspekte	„...wenn etwas lustig war“ „...oder wenn etwas gut lief in einem neuen Projekt.“

Abbildung 13: Beispielaussagen und ihre Einordnung auf die Fragen „Redet ihr zuhause über die Berufe deiner Eltern?“ und „Und was redet ihr da so?“

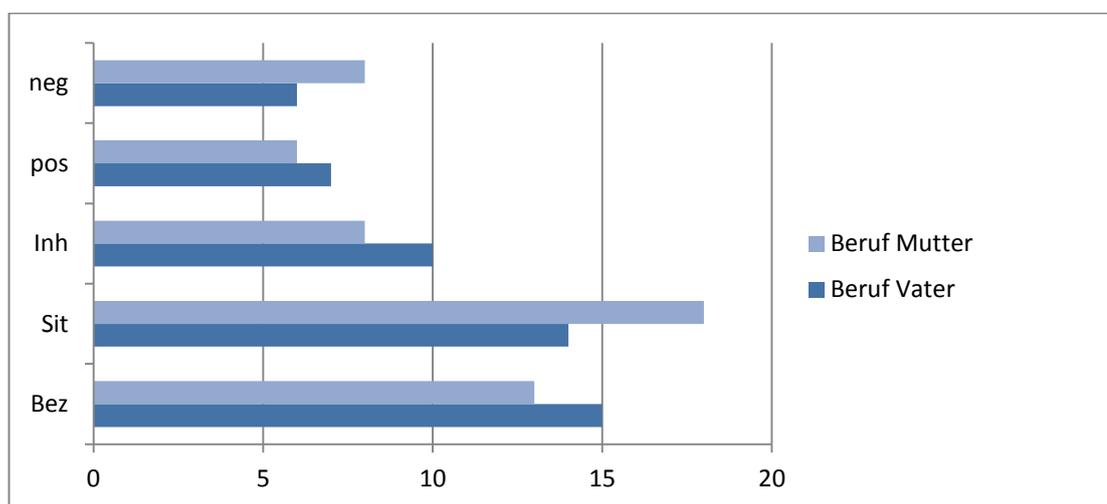


Abbildung 14: Häufigkeit der Nennungen für die Kategorien „Berufsbezeichnung“ (Bez), „Arbeitssituation“ (Sit), „Arbeitsinhalte“ (Inh), „Positive Aspekte“ (pos) und „negative Aspekte“ (neg) für Vater- und Mutterberuf getrennt im Kinderinterview.

In Abbildung 14 sind die Häufigkeiten für die Nennungen der einzelnen Kategorien dargestellt. Hier zeigt sich, dass die Kinder für mütterliche und väterliche Berufe angaben, dass sowohl über deren positive als auch negative Aspekte gesprochen wurde. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass eine erhöhte Belastung im Beruf durchaus mit mehr Kommunikation über den Beruf einher gehen kann und damit den eigenen Vermutungen widerspricht.

## **10.4 Diskussion der Ergebnisse der ersten Studie zur Erfassung elterlicher Einflüsse auf den Berufsbegriff im Grundschulalter**

Ziel dieser ersten Studie zur elterlichen Kommunikation über berufliche Themen war es, erste Erkenntnisse über ihren Umfang und ihre Bedingungen zu erfahren. Hierzu wurden Items zur Erfassung der elterlichen Kommunikation über Berufe entwickelt, die sich zu einer Skala zusammenfassen ließen und mit familiären sowie den Beruf betreffenden Variablen in Verbindung gesetzt. In Hypothese 1a wurde angenommen, dass die elterliche Kommunikation über Berufe positiv mit dem elterlichen Bildungshintergrund verknüpft ist und Eltern mit höherem Bildungsabschluss demnach mehr mit ihren Kindern über Berufe sprechen. Diese Hypothese bestätigte sich. Die Höhe des elterlichen Bildungsabschlusses war in der Tat mit der Häufigkeit elterlicher Kommunikation über Berufe verknüpft. Dieser Befund stützt die Ergebnisse Galinskys (2000), die feststellen konnte, dass Kinder, deren Eltern höheren Bildungsschichten entstammten, besser über väterliche Berufe informiert waren, als es Kinder mit Eltern aus niedrigeren Bildungsabschlüssen waren.

In Hypothese 1b wurde davon ausgegangen, dass die elterliche Bildungsaspiration und damit der gewünschte Bildungsabschluss, positiv mit der Kommunikation über Berufe assoziiert sind. Diese Hypothese bestätigte sich ebenfalls. Eltern mit höheren Bildungsaspirationen für ihre Kinder gaben an, mehr über Berufe mit ihren Kindern zu sprechen, als Eltern mit niedrigeren Bildungsaspirationen. Es scheint also, als sei es nicht nur der eigene Bildungshintergrund, sondern auch der für das Kind gewünschte Abschluss, der mit bestimmt, ob mit dem Kind über Berufe gesprochen wird oder nicht. Damit korrespondieren die eigenen Ergebnisse mit den Resultaten der Längsschnittstudie von Bandura et al. (2001). In dieser wurde festgestellt, dass Eltern mit höherem sozioökonomischem Status sich stärker als mögliche Einflussfaktoren für die berufliche Entwicklung ihrer Kinder sehen und dies mit einer höheren Bildungsaspiration für ihre Kinder einhergeht.

Mit Hypothese 1c wurde in Anlehnung an die Annahmen von Crouter (1994) vermutet, dass eine erhöhte Belastung am Arbeitsplatz mit einer

Verschlechterung der Eltern-Kind-Beziehung und damit auch mit geringerer Kommunikation über Berufe verbunden ist. Diese Annahme bestätigte sich nicht. Es fand sich, der Hypothese widersprechend, ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der elterlichen Kommunikation über Berufe und dem erlebten Work-family-spillover. Demnach sprachen Eltern, die ihren Beruf als belastend empfanden, mehr über diesen, als es Eltern mit geringerem Work-family-spillover taten. Um dieses nicht erwartungskonforme Ergebnis genauer zu verstehen, wurden die mit den Kindern geführten Interviews herangezogen. Diese konnten zeigen, dass Eltern sowohl negative als auch positive emotional besetzte Themen ihres Arbeitsalltags zu Hause zur Sprache brachten. Um diesen Effekt genauer zu untersuchen, erscheint es sinnvoll, auch diese Kommunikation über emotionale berufliche Themen in künftigen Untersuchungen mit zu erfassen. Außerdem sollten in einer weiteren Untersuchung sowohl Mütter als auch Väter befragt werden, da in einer Studie von O'Neil & Nagel (1994) gezeigt werden konnte, dass Väter mit anspruchsvollen Berufen, die durch ein hohes Maß an Autonomie gekennzeichnet sind, dazu neigen, ihren Kindern mehr zu erklären, als Väter mit weniger anspruchsvollen Berufen. Diese Resultate weisen auf eventuell unterschiedliche Kommunikationsmuster von Müttern und Vätern hin, die im Weiteren genauer untersucht werden sollten.

Mit Hypothese 2a war angenommen worden, dass die Qualität des kindlichen Berufsbegriffs mit der elterliche Kommunikation über Berufe verknüpft ist. Dieser Zusammenhang fand sich nicht. Für dieses Ergebnis können verschiedene Erklärungsansätze herangezogen werden. Zum einen kann postuliert werden, dass tatsächlich kein Zusammenhang zwischen beiden Konstrukten besteht und die Kommunikation über Berufe in der Tat nicht mit der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs einhergeht. Für diese Annahme spricht die Tatsache, dass es sich bei der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs um ein die kognitive Entwicklung betreffendes Konstrukt handelt, welches nur schwer in einen Zusammenhang mit einer so spezifischen soziologischen Einflussvariable wie der elterlichen Kommunikation über Berufe zu bringen ist. Es gibt viele Faktoren, die einen Einfluss auf die Qualität des kindlichen Berufsbegriffs haben können und die in der vorliegenden Studie nicht mit

erhoben werden konnten. Weiterhin können sowohl schulische als auch außerschulische Aktivitäten, wie etwa die Behandlung des Themas Berufe im Unterricht oder die Beobachtung von Berufstätigen im Alltag eine Rolle für die Entwicklung des kindlichen Berufsbegriffs gespielt haben, die nicht Bestandteil der vorliegenden Untersuchung waren. Nicht zuletzt der Erfolg der eigenen Intervention zeigt, dass bereits eine 10minütige Maßnahme eine Erweiterung des Berufsbegriffs bewirken kann und macht damit deutlich, wie schwer es ist, alle möglichen Einflussfaktoren in eine Erhebung mit einzubeziehen. Zum anderen kann aber auch die Messung der Kommunikation über Berufe als solche in Frage gestellt werden. Da es sich bei dieser Skala um einen ersten Versuch handelt, eine Einflussvariable zu erfassen, die bisher kaum betrachtet wurde, ist es durchaus vorstellbar, dass die Güte der Skala (trotz zufriedenstellender Reliabilität) noch zu wünschen übrig lässt. Die Ergebnisse in Bezug auf den positiven Zusammenhang zwischen der Kommunikation über Berufe und dem erlebten Work-family-spillover weisen zudem darauf hin, dass auch emotionale Aspekte mit in die Kommunikation über Berufe einfließen und eventuell getrennt betrachtet werden sollten. Es empfiehlt sich deshalb die Kommunikation über Berufe in weiteren Studien noch differenzierter zu betrachten und ihre Korrelate aufzudecken, um die Skala als solche weiter absichern zu können. Auch die Hypothese 2b, in der postuliert wurde, dass der elterliche Bildungshintergrund mit der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs einhergeht, ließ sich nicht bestätigen. Es ist anzunehmen, dass der elterliche Bildungshintergrund noch weiter entfernt von der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs ist, als dies für die Kommunikation über Berufe gelten dürfte und Zusammenhänge ohne die Kenntnis weiterer Einflussvariablen deshalb nur schwer herzustellen sind. In Hypothese 2c wurde ein positiver Zusammenhang zwischen der elterlichen Bildungsaspiration und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs zum ersten und zweiten Messzeitpunkt angenommen. Dieser konnte zum Teil, nämlich für den zweiten Messzeitpunkt bestätigt werden. Die Kinder, deren Eltern höhere Bildungsaspirationen aufwiesen, hatten demnach einen umfangreicheren Berufsbegriff zum zweiten Messzeitpunkt. Damit steht die elterliche Bildungsaspiration sowohl mit der elterlichen Kommunikation über Berufe (Hypothese 1b) als auch mit der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs

zum zweiten Messzeitpunkt (Hypothese 2c) in einem positiven Zusammenhang und sollte deshalb auch in künftigen Untersuchungen Beachtung finden.

## **11 Elterliche Einflüssen auf den Berufsbegriff im Grundschulalter – Studie 2**

Die Ergebnisse der ersten Studie zu elterlichen Einflüssen auf den Berufsbegriff im Grundschulalter haben grundsätzlich zu der Erkenntnis geführt, dass eine differenziertere Messung der Kommunikation über Berufe und berufliche Themen sowie die Miteinbeziehung weiterer familiärer und beruflicher Merkmale vonnöten ist. Nur auf diese Weise können Ergebnisse gewonnen werden, welche genauere Aussagen über die Zusammenhänge zwischen familiären Variablen und beruflicher Entwicklung wie von Skorikov & Vondracek (2007b) gefordert, zulassen. Aus diesem Grund wurde eine zweite Studie geführt, die im Anschluss vorgestellt werden soll.

### **11.1 Fragestellung und Hypothesen**

In der ersten Studie zu elterlichen Einflüssen auf den Berufsbegriff im Grundschulalter wurde gezeigt, dass die Kommunikation über Berufe nicht nur allgemeinen beruflichen Themen wie etwa dem eigenen Werdegang oder den beruflichen Plänen des Kindes, sondern auch emotional besetzten beruflichen Themen wie z.B. dem Berichten eines besonders positiven oder eines eher negativen beruflichen Ereignisses gilt. Um dieses Ergebnis aufzugreifen, wurden deshalb Items zur Kommunikation über solche emotional besetzten Themen konstruiert (für die genauen Inhalte der neuen Skala sei auf das methodische Vorgehen in dieser Untersuchung verwiesen) und mit aufgenommen. Außerdem sollten in der zweiten Studie Mütter und Väter befragt werden, um so eventuell unterschiedliche Kommunikationsmuster aufdecken zu können. Zudem wurde in der Studie 2 zwischen familiären Merkmalen und beruflichen Merkmalen genauer unterschieden. Als neues Konstrukt wurden Items zur Familienorientierung (1965) aufgenommen. Die Familienorientierung lässt Aussagen darüber zu, welchen Stellenwert die Familie in den Augen des ausfüllenden Elternteils hat. Es wurde vermutet, dass eine hohe Familienorientierung mit einer guten Eltern-Kind-Beziehung und damit auch mit mehr Kommunikation sowohl über allgemeine als auch über emotionale berufliche Themen einhergeht. Auch die mit dem Kind verbrachte

Qualitätszeit wurde als zusätzliche familiäre Variable mit in die Analyse der Korrelate elterlicher Kommunikation über Berufe aufgenommen. Auch für sie wurde ein positiver Zusammenhang mit der Kommunikation über allgemeine und berufliche Themen angenommen, da mit dem Kind verbrachte Qualitätszeit das Kind in die Lage versetzen sollte, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen und diese, im Sinne des lerntheoretischen Ansatzes von Lent, Brown und Hackett (2002), langfristig auch mit eigenen beruflichen Ambitionen in Verbindung bringen zu können. Außerdem konnten beispielsweise die Arbeiten von Young, Paseluikho und Valach (1997) belegen, dass in Eltern-Kind-Beziehungen, die durch leichte Zugänglichkeit und wenig Probleme mit Kommunikation insgesamt gekennzeichnet sind, Eltern auch eher als brauchbare Informationsquelle für Berufe angesehen wurden. Für die Zusammenhänge zwischen elterlicher Kommunikation über Berufe und berufliche Themen und familiäre Variablen ergaben sich demnach folgende Hypothesen:

- 1a) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem mütterlichen/väterlichen Bildungshintergrund und der Kommunikation über allgemeine und emotionale berufliche Themen.
- 1b) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der mütterlichen/väterlichen Bildungsaspiration und der Kommunikation über allgemeine und emotionale berufliche Themen.
- 1c) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Familienorientierung der Mutter/des Vaters und ihrer Kommunikation über allgemeine und emotionale berufliche Themen.
- 1d) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der mit dem Kind verbrachten Qualitätszeit durch die Mutter/den Vater und der mütterlichen/väterlichen Kommunikation über allgemeine und emotionale berufliche Themen.

Um die Zusammenhänge zwischen Berufsmerkmalen und der elterlichen Kommunikation über berufliche Themen genauer zu erforschen, war ein Ziel der zweiten Studie die zuvor aufgedeckte negative Assoziation von Belastungen durch den Arbeitsplatz (Work-family-spillover) und Kommunikation über Berufe und berufliche Themen differenzierter zu betrachten. Hier wurde Bezug nehmend auf die Kinderaussagen in Studie 1 vermutet, dass die Kommunikation über emotional besetzte Themen eine entscheidende Rolle spielen könnte. Diese können allerdings sowohl positiver als auch negativer Natur sein. Um diesem Umstand gerecht zu werden, wurde in die zweite Studie auch ein positiv gefärbtes Berufsmerkmal (Arbeitszufriedenheit) eingeführt. Dies geschah in Anlehnung an Untersuchungen von Trice & Tillapaugh (1991), welche feststellen konnten, dass Kinder, die ihre Eltern als zufrieden im Beruf erlebten ähnliche Berufe anstrebten wie ihre Eltern. Porfeli, Wong & Hartung (2008) stellten in Ihren Untersuchungen fest, dass die Kommunikation über negative Arbeitserlebnisse negative Auswirkungen auf das Berufsbild und die Zukunftsorientierung von Kindern hat. Die eigene Arbeit möchte hier anschließen und feststellen, ob und in welcher Weise die Berufsmerkmale „Work-family-spillover“ und „Arbeitszufriedenheit“ mit der Kommunikation über Berufe und berufliche Themen verknüpft sind. Zudem sollen auch hier Mütter und Väter getrennt betrachtet werden, um gegebenenfalls unterschiedliche Kommunikationsmuster aufdecken zu können. Als Hypothesen ergaben sich demnach die folgenden:

2a) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem mütterlichen/väterlichen Work-family-spillover und der mütterlichen/väterlichen Kommunikation über allgemeine und emotionale berufliche Themen.

2b) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und mütterlicher/väterlicher Kommunikation über allgemeine und emotionale berufliche Themen.

Analog zur ersten Untersuchung (vgl. Kapitel 10) wurde auch in Studie 2 davon ausgegangen, dass elterliche Einflüsse auf den kindlichen Berufsbegriff zu erwarten sind. Neben der elterlichen Kommunikation über Berufe und berufliche Themen wurden als weitere mögliche Einflussfaktoren Bildungshintergrund und Bildungsaspirationen sowie Familienorientierung und mit dem Kind verbrachte Qualitätszeit angenommen. Im Einzelnen sollten folgende Hypothesen überprüft werden:

3a) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der mütterlichen/väterlichen Kommunikation über Berufe und berufliche Themen und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs.

3b) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem mütterlichen/väterlichen Bildungshintergrund und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs.

3c) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der mütterlichen/väterlichen Bildungsaspiration und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs.

3d) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der mütterlichen/väterlichen Familienorientierung und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs.

3e) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der von der Mutter/dem Vater mit dem Kind verbrachten Qualitätszeit und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs.

## **11.2 Methode**

In diesem Abschnitt wird das methodische Vorgehen der zweiten Studie zur Erfassung elterlicher Einflüsse auf den Berufsbegriff im Grundschulalter beschrieben. Hierbei werden vor allem die Abweichungen zu Studie 1 fokussiert, um Redundanzen zu vermeiden.

### 11.2.1 Stichprobenbeschreibung

Im Rahmen der zweiten Studie zur Erfassung elterlicher Einflüsse auf den Berufsbegriff im Grundschulalter wurden insgesamt 466 Fragebögen an drei Erfurter Grundschulen versandt und von dort an die Eltern mit Kindern im dritten und vierten Schuljahr weiter geleitet. Insgesamt wurden 113 Fragebögen von den Eltern ausgefüllt. Bei 28 Kindern füllten beide Eltern je einen Fragebogen aus. 57 Kinder brachten einen ausgefüllten Fragebogen zurück in die Schule. Dieser unterschiedliche Rücklauf war unter anderem durch die Tatsache bedingt, dass an einer Schule den Kindern versehentlich nur ein Fragebogen mit nach Hause gegeben wurde, so dass auch nur ein Elternteil diesen ausfüllen konnte. Insgesamt wurden 74 von Müttern und 39 von Vätern ausgefüllte Fragebögen abgegeben. Das durchschnittliche Alter der Mütter lag bei 39,2 Jahren. Von 74 Müttern gaben 25,7% an, einen Realschul- oder vergleichbaren Abschluss zu haben, 27% hatten Abitur und 47,3% waren im Besitz eines Hochschulabschlusses. Von den teilnehmenden Müttern gaben 8,1% an nicht berufstätig zu sein, 47,3% waren Angestellte, 6,8% leitende Angestellte, 13,5% Beamtinnen, 20,3% Selbständige und 4,1% der Mütter kreuzten die Rubrik „Sonstige“ an. Von den teilnehmenden Müttern gaben 12,2% an, dass nur die Mutter erwerbstätig sei, bei 8,1% war es nur der Vater und bei 77% waren beide Elternteile berufstätig. Eine Mutter (1,4 %) gab an, dass weder sie, noch der Partner erwerbstätig seien und eine Mutter (1,4%) machte keine Angabe. Zum Haushaltsnettoeinkommen machten 75,7% der Mütter eine Angabe: das durchschnittliche Einkommen für diese lag zwischen 2000€ und 3000€ im Monat. Die Stichprobengröße der Väter betrug N = 39. Das durchschnittliche Alter dieser lag bei 40,9 Jahren. Von 39 Vätern schlossen 15,4% mit der 10.Klasse ab, 7,6% legten das Abitur ab und 74,4% Väter hatten einen Hochschulabschluss. Ein Vater (2,6%) machte keine Angabe zu seinem höchsten Bildungsabschluss. 42,1% der Väter gaben Angestellte, 23,7% leitende Angestellte, 13,2% Beamte, 18,4% selbstständig und 2,6% „Sonstige“ als Berufsbezeichnung an. Zum monatlichen Einkommen äußerten sich 79,5% der Väter: das durchschnittliche Monatseinkommen lag zwischen 2500€ und 3500€.

## 11.2.2 Erhebungsinstrumente

In Studie 2 sollten das Kommunikationsverhalten der Eltern und seine Korrelate genauer untersucht werden. Neben einer differenzierteren Erfassung der Kommunikation über allgemeine berufliche Themen und der Erfassung von Kommunikation über emotionale berufliche Themen wurden deshalb als Berufsmerkmale, neben Belastungen am Arbeitsplatz (Work-family-spillover) auch die Zufriedenheit mit dem eigenen Beruf erfragt. Als zusätzliche familiäre Variable wurde neben der Qualitätszeit (welche in der zweiten Studie, aufbauend auf den Ergebnissen von Studie 1 in geschlossener Form erfragt werden konnte) auch die Familienorientierung mit aufgenommen. Im Anschluss wird der Fragebogen mit seinen Skalen kurz vorgestellt.

### 11.2.2.1 Qualitätszeit

Im ersten Abschnitt des Fragebogens (vgl. Anhang G) wurden Eltern zunächst wie bereits in Studie 1, um Angaben zur Person, zu höchstem Bildungsabschluss und derzeitigem Beruf gebeten. Im Anschluss wurden analog zu Studie 1 Bildungsaspirationen für das Kind erfragt. Um die mit dem Kind erfasste Qualitätszeit zu erfassen wurden 20 Auswahlaktivitäten vorgegeben. Diese ergaben sich aus der Analyse der in Studie 1 gegebenen Antworten im Abgleich mit der vom Bundesamt für Statistik (2003) veröffentlichten Studie "Wo bleibt die Zeit", in der Kategorien für die Qualitätszeit vorgegeben wurden, welche in zum Teil leicht abgewandelter Form übernommen werden konnten. Außerdem gab es die Möglichkeit frei zu antworten.

111	<p><b>Welche Aktivitäten haben Sie und / oder Ihr Partner in der letzten Woche zusammen mit Ihrem Kind unternommen? (mehrere Antworten möglich)</b></p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td><input type="checkbox"/> gemeinsam essen</td> <td><input type="checkbox"/> Hausaufgaben machen</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> gemeinsam kochen</td> <td><input type="checkbox"/> Für die Schule üben</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Hausarbeit erledigen</td> <td><input type="checkbox"/> Sportveranstaltungen besuchen</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Freunde / Verwandte besuchen</td> <td><input type="checkbox"/> Sport treiben</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> längeres Gespräch führen</td> <td><input type="checkbox"/> Fernsehen</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> einen Ausflug machen</td> <td><input type="checkbox"/> lesen / vorlesen</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> ins Kino gehen</td> <td><input type="checkbox"/> Musik hören</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Museum besuchen</td> <td><input type="checkbox"/> Computer nutzen</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Freizeit oder Erlebnispark besuchen</td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> auf den Spielplatz gehen</td> <td><input type="checkbox"/> Sonstige:</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Karten-, Brettspiele spielen</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Malen / Basteln</td> <td></td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> gemeinsam essen	<input type="checkbox"/> Hausaufgaben machen	<input type="checkbox"/> gemeinsam kochen	<input type="checkbox"/> Für die Schule üben	<input type="checkbox"/> Hausarbeit erledigen	<input type="checkbox"/> Sportveranstaltungen besuchen	<input type="checkbox"/> Freunde / Verwandte besuchen	<input type="checkbox"/> Sport treiben	<input type="checkbox"/> längeres Gespräch führen	<input type="checkbox"/> Fernsehen	<input type="checkbox"/> einen Ausflug machen	<input type="checkbox"/> lesen / vorlesen	<input type="checkbox"/> ins Kino gehen	<input type="checkbox"/> Musik hören	<input type="checkbox"/> Museum besuchen	<input type="checkbox"/> Computer nutzen	<input type="checkbox"/> Freizeit oder Erlebnispark besuchen		<input type="checkbox"/> auf den Spielplatz gehen	<input type="checkbox"/> Sonstige:	<input type="checkbox"/> Karten-, Brettspiele spielen	_____	<input type="checkbox"/> Malen / Basteln	
<input type="checkbox"/> gemeinsam essen	<input type="checkbox"/> Hausaufgaben machen																								
<input type="checkbox"/> gemeinsam kochen	<input type="checkbox"/> Für die Schule üben																								
<input type="checkbox"/> Hausarbeit erledigen	<input type="checkbox"/> Sportveranstaltungen besuchen																								
<input type="checkbox"/> Freunde / Verwandte besuchen	<input type="checkbox"/> Sport treiben																								
<input type="checkbox"/> längeres Gespräch führen	<input type="checkbox"/> Fernsehen																								
<input type="checkbox"/> einen Ausflug machen	<input type="checkbox"/> lesen / vorlesen																								
<input type="checkbox"/> ins Kino gehen	<input type="checkbox"/> Musik hören																								
<input type="checkbox"/> Museum besuchen	<input type="checkbox"/> Computer nutzen																								
<input type="checkbox"/> Freizeit oder Erlebnispark besuchen																									
<input type="checkbox"/> auf den Spielplatz gehen	<input type="checkbox"/> Sonstige:																								
<input type="checkbox"/> Karten-, Brettspiele spielen	_____																								
<input type="checkbox"/> Malen / Basteln																									

**Abbildung 15: Qualitätszeit-Items Studie 2**

Die angekreuzten Antworten wurden zu einem Summenscore aufaddiert, der als Indikator für die mit dem Kind verbrachte Qualitätszeit diente. Er lag in der untersuchten Stichprobe für Mütter mit durchschnittlich 11,2 Aktivitäten etwas höher als für Väter ( $M = 8,6$ ).

#### *11.2.2.2 Kommunikation über Berufe und berufliche Themen*

Im folgenden Abschnitt wurden die teilnehmenden Eltern gebeten anzugeben, über welche beruflichen Themen sie mit ihren Kindern sprachen. Als Antwortmöglichkeiten standen fünf Optionen (Stimmt nicht, Stimmt kaum, Stimmt eher, Stimmt genau, Keine Angabe) zur Verfügung. Für die Beantwortung wurden die Eltern gebeten, an frühere Anstellungen oder Ausbildungen zu denken, so sie derzeit keiner beruflichen Tätigkeit nachgingen.

112	Ich spreche mit meinem Kind häufig über meine Arbeit.
113	Ich erzähle meinem Kind häufig, was ich bei der Arbeit mache.
114	Mein Kind hat mich schon einmal bei der Arbeit besucht.
115	Ich habe meinem Kind von meiner Schulzeit erzählt.
116	Ich habe meinem Kind von meiner Ausbildung erzählt.
117	Ich habe meinem Kind von meinem beruflichen Werdegang erzählt.
118	Ich spreche mit meinem Kind darüber, was es selbst beruflich einmal tun könnte.
119	Ich versuche meinem Kind deutlich zu machen, dass ein Beruf wichtig ist.
120	Ich spreche mit meinem Kind darüber, dass man in einem Beruf genügend Geld verdienen muss
121	Ich spreche mit meinem Kind darüber, dass es wichtig ist, überhaupt einen Beruf zu haben.
122	Ich spreche mit meinem Kind darüber, dass es wichtig ist, in seinem Beruf eigene Interessen verwirklichen zu können.
123	Ich spreche mit meinem Kind darüber, dass man für Berufe bestimmte Fähigkeiten braucht.
124	Ich frage mein Kind nach seinen beruflichen Plänen.
125	Ich denke, ein Beruf ist für mein Kind noch so weit weg, dass wir nicht über dieses Thema sprechen.

**Abbildung 16: Kommunikation über Berufe Studie 2**

Neben Fragen nach der Häufigkeit von beruflichen Kommunikationsthemen (Items 112 & 113) wurde danach gefragt, ob das Kind bereits den Arbeitsplatz des Elternteils besucht habe (Item 114). Außerdem wurde nach der Kommunikation über den eigenen beruflichen Werdegang (Items 115, 116 & 117) und über die berufliche Zukunft des Kindes (Items 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124) gefragt. Item 125 („Ich denke, ein Beruf ist für mein Kind noch so weit

weg, das wir nicht über dieses Thema sprechen“.) wurde umkodiert. Die Reliabilitätsanalyse über die 14 Items hinweg ergab ein gutes Chronbachs Alpha von 0,762. Item 114 verringerte die interne Konsistenz. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass der Besuch des elterlichen Arbeitsplatzes nicht in eine Kommunikationsskala mit aufgenommen werden sollte. Es wurde somit von der Skalenbildung ausgeschlossen. Auf diese Weise ergab sich für die Mütter ein Alpha von 0,781 für die verbleibenden 13 Items. Für die Väter ergab sich ein ähnliches Bild. Die sehr hohe interne Konsistenz (Chronbachs Alpha = 0,902) konnte durch die Herausnahme des Items 114 noch gesteigert werden ( $\alpha = 0,904$ ), so dass es auch hier nicht in die Skalenbildung mit einbezogen wurde.

### *11.2.2.3 Kommunikation über konkrete Aspekte des eigenen Berufes*

Um in Erfahrung zu bringen, über welche konkreten Aspekte des eigenen Berufes mit der gesamten Familie oder eher nur mit dem Partner gesprochen wird, wurde dies für verschiedene Bereiche (siehe Abbildung 17) mit den Antwortmöglichkeiten Familie (ja/nein), Partner (ja/nein), beide (ja/nein) und keine Angabe erfragt. Auf diese Weise sollte genauer eruiert werden, welche Inhalte die Kommunikation über Berufe und berufliche Themen hat. Zudem sollte die Skala bei Bedarf Hinweise auf eine Übereinstimmung mit den von Kindern berichteten Inhalten der elterlichen Kommunikation über Berufe liefern können. Da es sich hier um vorwiegend explorative Fragestellungen handelt, wurden keine expliziten Hypothesen zu der Kommunikation über konkrete Aspekte des eigenen Berufes formuliert.

126	Arbeitszeiten
127	Arbeitsort
128	Kollegen
129	Vorgesetzte
130	Arbeitsklima
131	Einkommen
132	die Größe des Unternehmens, in dem ich arbeite
133	meine Arbeitsaufgaben
134	konkrete Arbeitsabläufe
135	wofür meine Arbeit gebraucht wird
136	meine Ziele am Arbeitsplatz
137	meine Arbeitsergebnisse

**Abbildung 17: Kommunikation über konkrete Aspekte des eigenen Berufes Studie 2**

Für die Reliabilitätsanalyse wurden die Antworten in einen Häufigkeitsscore umcodiert (nein = 0, Familie ja oder Partner ja = 1, Familie & Partner ja = 2). Die interne Konsistenz dieser Skala lag für die Mütter bei  $\alpha = 0,90$ , für die Väter war sie mit  $\alpha = 0,83$  ebenfalls gut.

#### *11.2.2.4 Kommunikation über emotionale Aspekte des Berufslebens*

Für die Erfassung der elterlichen Kommunikation über emotionale Aspekte des Berufslebens wurde eine Skala mit 7 Items entwickelt, die sowohl die Kommunikation über positive (Items 138, 140 & 143) als auch über negative Aspekte (Items 139, 141, 142, 144) des Arbeitslebens enthielt (siehe Abbildung 18).

138	Wenn etwas am Arbeitsplatz gut läuft, erzähle ich zu Hause davon.
139	Wenn ich Stress am Arbeitsplatz habe, erzähle ich das zu Hause.
140	Wenn mir die Arbeit Spaß macht, dann rede ich mit meiner Familie darüber.
141	Wenn am Arbeitsplatz etwas nicht so gut läuft, erzähle ich zu Hause davon.
142	Wenn ich Auseinandersetzungen mit Kollegen oder Vorgesetzten habe, bespreche ich dies mit meiner Familie.
143	Wenn ich Erfolgserlebnisse am Arbeitsplatz habe, sprechen wir zu Hause darüber.
144	Wenn ich Schwierigkeiten am Arbeitsplatz habe, bespreche ich das mit meiner Familie.

**Abbildung 18: Kommunikation über emotionale Aspekte des Berufslebens Studie 2**

Eine Reliabilitätsanalyse über alle 7 Items ergab eine sehr gute interne Konsistenz ( $\alpha = 0,94$ ) für Mütter und Väter ( $\alpha = 0,91$ ). Eine Aufteilung der Skala in „Kommunikation über positive Aspekte des Berufslebens“ und „Kommunikation über negative Aspekte des Berufslebens“ war nicht angezeigt, da die internen Konsistenzen für probeweise gebildete Subskalen kleiner ausfielen (für Mütter positiv  $\alpha = 0,91$ ; negativ  $\alpha = 0,90$  und für Väter positiv  $\alpha = 0,86$ ; negativ  $\alpha = 0,88$ ), als es für die Gesamtskala der Fall war. Nichtsdestotrotz zeigten auch diese sehr kurzen Einzelskalen noch eine sehr hohe Reliabilität. Die Eltern schienen allerdings insgesamt entweder sowohl positive als auch negative emotionale Aspekte des Arbeitslebens anzusprechen, oder aber dies nicht zu tun.

#### *11.2.2.5 Arbeitszufriedenheit*

Für die Erfassung der Arbeitszufriedenheit wurden eine gekürzte Form einer Skala von Brayfield & Rothe (1951) verwendet (vgl. Anhang G, Items 145-150), deren Items ins Deutsche übersetzt wurden. Sie wies eine gute interne

Konsistenz für Mütter ( $\alpha = 0,86$ ) und eine zufriedenstellende für Väter ( $\alpha = 0,73$ ) auf.

#### *11.2.2.6 Work-family-spillover*

Zur Erfassung der durch den Beruf erzeugten Belastungen wurde wie bereits in der Vorstudie die erprobte Skala von Netemeyer, Boles & McMurrian (1996) genutzt. Sie erwies sich auch in Studie 2 für Mütter ( $\alpha = 0,93$ ) und Väter ( $\alpha = 0,94$ ) als sehr zuverlässig.

#### *11.2.2.7 Familienorientierung*

Um die Familienorientierung der teilnehmenden Mütter und Väter zu erfassen, wurde auf eine bewährte Skala von Lodahl & Kejner (1965) zurückgegriffen (vgl. Anhang G, Items 156-159). Die interne Konsistenz war für Mütter ( $\alpha = 0,72$ ) etwas geringer als für die an der Befragung teilnehmenden Väter ( $\alpha = 0,83$ ).

#### *11.2.2.8 Interviews zu kindlichen Berufsplänen und der Sicht auf den Elternberuf*

Auch die Interviewfragen wurden zu einem Großteil aus Studie 1 übernommen und für den Elternberuf um zwei Fragen ergänzt, indem die Kinder gebeten wurden, zu beschreiben, was genau ihre Eltern bei der Arbeit tun und ob sie glaubten, dass ihren Eltern ihre Berufe Spaß machten oder nicht.

---

## Interviewfragen Studie 2

---

Weißt du schon was du werden willst?

Wie bist du darauf gekommen?

Kannst du erklären, warum du meinst, dass du diesen Beruf gut kannst?

Kennst du die Berufe deiner Eltern?

Weißt, du, was genau deine Eltern bei ihrer Arbeit tun?

Warst du schon mal dabei, wenn deine Mutter oder dein Vater gearbeitet haben?

Glaubst du, dass deinen Eltern ihre Berufe Spaß machen?

Redet ihr zu Hause über die Arbeit von Mama und Papa?

Und was redet ihr da so?

---

Abbildung 19: Interviewfragen Studie 2

## 11.3 Ergebnisse

An dieser Stelle sollen die Ergebnisse der zweiten Studie zur Erfassung elterlicher Einflüsse auf den Berufsbegriff im Grundschulalter vorgestellt werden. Eine Ergebnisübersicht in tabellarischer Form findet sich in Anhang H.

### 11.3.1 Zusammenhänge elterliche Kommunikation über Berufe mit den familiären Variablen Bildungshintergrund, Bildungsaspiration, Familienorientierung und mit dem Kind verbrachte Qualitätszeit

Zur Überprüfung des ersten Hypothesensatzes wurde zunächst der mütterliche und väterliche Bildungshintergrund dichotomisiert („keinen“, „8 Klasse“ und „10. Klasse“ = niedrigerer Bildungsabschluss; „12.Klasse“ und „Hochschule“ = höherer Bildungsabschluss). Anschließend wurde mittels eines T-Tests für

unabhängige Stichproben ein Mittelwertvergleich für die beiden so entstandenen Gruppen in Bezug auf ihre Kommunikation über allgemeine und emotionale berufliche Themen durchgeführt. Es ergaben sich keine signifikanten Unterschiede für die Kommunikation über allgemeine berufliche Themen zwischen den Müttern mit niedrigerem Bildungsniveaus ( $M_{\text{niedrig}} = 3,12$ ;  $SD = 0,52$ ) und den Müttern mit einem höheren Bildungsabschluss ( $M_{\text{hoch}} = 3,34$ ;  $SD = 0,45$ ;  $p > 0,05$ ). Auch für die Kommunikation über emotionale berufliche Themen konnte kein signifikanter Unterschied zwischen den Müttern mit niedrigerem Bildungsabschluss ( $M_{\text{niedrig}} = 3,03$ ;  $SD = 1,20$ ) und höherem Bildungsgrad ( $M_{\text{hoch}} = 3,11$ ;  $SD = 0,87$ ;  $p > 0,05$ ) festgestellt werden. Analog wurden die Mittelwerte der väterlichen Kommunikation über allgemeine und emotionale berufliche Themen für Väter mit hohem und niedrigerem Bildungshintergrund berechnet. Es ergaben sich auch hier keine signifikanten Unterschiede für die Kommunikation über allgemeine berufliche Themen für Väter mit niedrigerem ( $M_{\text{niedrig}} = 2,78$ ;  $SD = 0,75$ ) und Väter mit höherem ( $M_{\text{hoch}} = 2,96$ ;  $SD = 0,82$ ;  $p > 0,05$ ) Bildungsabschluss. Auch für den Zusammenhang der väterlichen Kommunikation über emotionale berufliche Themen mit dem Bildungshintergrund gab es keine Unterschiede zwischen den Gruppen ( $M_{\text{niedrig}} = 2,94$ ;  $SD = 0,98$ ;  $M_{\text{hoch}} = 2,85$ ;  $SD = 0,78$ ;  $p > 0,05$ ).

Um Hypothese 1b nachzugehen, wurde ähnlich verfahren. Auch die Bildungsaspiration der Eltern wurde zunächst dichotomisiert („keine Präferenz“ „8.Klasse“ und „10 Klasse“ = niedrigere Aspirationen; „12. Klasse“ = höhere Aspirationen) und anschließend als Gruppierungsvariable für einen T-Test für unabhängige Stichproben genutzt. Der Mittelwertvergleich ergab keine signifikanten Unterschiede für die allgemeine Kommunikation über Berufe zwischen Müttern mit niedrigeren Bildungsaspirationen ( $M_{\text{niedrig}} = 3,01$ ;  $SD = 0,47$ ) und Müttern mit höheren Bildungsaspirationen ( $M_{\text{hoch}} = 3,25$ ;  $SD = 0,47$ ). Auch für die Kommunikation über emotionale berufliche Themen konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Müttern mit niedrigeren Bildungsaspirationen ( $M_{\text{niedrig}} = 3,21$ ;  $SD = 0,71$ ) und Müttern mit höheren Bildungsaspirationen ( $M_{\text{hoch}} = 3,20$ ;  $SD = 0,87$ ;  $p > 0,05$ ) festgestellt werden. Für die Väter ließen sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede für Väter mit niedrigerer Bildungsaspiration ( $M_{\text{niedrig}} = 3,59$ ;  $SD = 0,19$ ) und höherer

Bildungsaspiration ( $M_{\text{hoch}} = 2,93$ ;  $SD = 0,79$ ;  $p > 0,05$ ) für die Kommunikation über allgemeine berufliche Themen auffinden. Auch für die väterliche Kommunikation über emotionale berufliche Themen war dies nicht der Fall. Väter mit niedrigeren Bildungsaspirationen ( $M_{\text{niedrig}} = 3,14$ ;  $SD = 0,20$ ) unterschieden sich dort nicht signifikant von Vätern mit höheren Bildungsaspirationen ( $M_{\text{hoch}} = 2,86$ ;  $SD = 0,83$ ;  $p > 0,05$ ), so dass auch Hypothese 1b weder für Mütter noch für Väter bestätigt werden konnte.

In Hypothese 1c wurde angenommen, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der mütterlichen und väterlichen Familienorientierung und der Kommunikation über allgemeine und emotionale berufliche Themen besteht. Korrelationsanalysen konnten diesen Zusammenhang für Mütter nicht bestätigen. Es gab keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Familienorientierung der Mütter und der Kommunikation über allgemeine berufliche Themen ( $r = 0,21$ ;  $p > 0,05$ ) und der Kommunikation über emotionale berufliche Themen ( $r = -0,4$ ;  $p > 0,05$ ). Für Väter jedoch zeigte sich der vermutete Zusammenhang für die Kommunikation über emotionale berufliche Themen, welche positiv ( $r = 0,52$ ;  $p < 0,01$ ) mit der väterlichen Familienorientierung verknüpft war. Für die Kommunikation über allgemeine berufliche Themen jedoch bestätigte sich dieser Zusammenhang nicht ( $r = 0,29$ ,  $p > 0,05$ ). Hypothese 1c kann damit für die Väter als teilweise bestätigt gelten.

In Hypothese 1d wurde ein positiver Zusammenhang zwischen der von der Mutter mit dem Kind verbrachten Qualitätszeit und der Kommunikation über allgemeine und emotionale berufliche Themen postuliert. Auch dieser Zusammenhang ließ sich nicht nachweisen. Es bestand kein signifikanter Zusammenhang zwischen der mit dem Kind verbrachten Qualitätszeit ( $r = 0,8$ ;  $p > 0,05$ ) und der Kommunikation über allgemeine berufliche Themen und zwischen der mit dem Kind verbrachten Qualitätszeit und der Kommunikation über emotionale berufliche Themen ( $r = -0,08$ ;  $p > 0,05$ ) für Mütter. Für die Väter hingegen zeigte sich der vermutete Zusammenhang für die mit dem Kind verbrachte Qualitätszeit mit der allgemeinen Kommunikation über berufliche Themen ( $r = 0,51$ ;  $p < 0,01$ ). Für die Kommunikation über emotionale berufliche Themen ergab sich dieser Zusammenhang jedoch nicht ( $r = 0,21$ ;  $p > 0,05$ ); so dass auch Hypothese 1d für die Väter als zum Teil bestätigt gelten kann.

### **11.3.2 Zusammenhänge zwischen Work-family-spillover und Arbeitszufriedenheit mit der Kommunikation über allgemeine und emotionale berufliche Themen**

In Hypothese 2a wurde angenommen, dass der mütterliche Work-family-spillover positiv mit der Kommunikation über allgemeine und emotionale berufliche Themen assoziiert ist. Diese Annahme konnte in Bezug auf die Kommunikation über emotionale berufliche Themen für Mütter bestätigt werden. Es bestand ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem Work-family-spillover der Mütter und ihrer Kommunikation über emotionale berufliche Themen ( $r = 0,36$ ;  $p < 0,01$ ). Für die Kommunikation über allgemeine berufliche Themen zeigte sich dieser Zusammenhang für Mütter jedoch nicht ( $r = 0,07$ ;  $p > 0,05$ ). Für die Väter ließ sich der Zusammenhang zwischen Work-family-spillover und der Kommunikation über Berufe weder für allgemeine ( $r = 0,13$ ;  $p > 0,05$ ) noch für emotionale berufliche Themen auffinden ( $r = 0,20$ ;  $p > 0,05$ ).

In Hypothese 2b wurde vermutet, dass die Zufriedenheit mit dem Beruf mit der Kommunikation über allgemeine und emotionale berufliche Themen verknüpft ist. Für Mütter ließen sich diese Annahmen nicht bestätigen. Es fanden sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der mütterlichen Arbeitszufriedenheit und der Kommunikation über allgemeine ( $r = 0,15$ ;  $p > 0,05$ ) noch über emotionale berufliche Themen ( $r = 0,07$ ;  $p > 0,05$ ). Bei den Vätern jedoch zeigten Korrelationsanalysen einen positiven Zusammenhang zwischen der väterlichen Zufriedenheit mit dem Beruf und der Kommunikation sowohl über allgemeine ( $r = 0,36$ ;  $p < 0,05$ ) als auch über emotionale berufliche Themen ( $r = 0,32$ ;  $p > 0,05$ ), so dass Hypothese 2b für die Väter als voll bestätigt gelten darf.

### **11.3.3 Zusammenhänge der Kommunikation über allgemeine berufliche Themen und der familiären Variablen Bildungshintergrund, Bildungsaspirationen, Familienorientierung und mit dem Kind verbrachte Qualitätszeit mit der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs**

Um die Qualität des kindlichen Berufsbegriffs jenseits der Nennungen von Berufsaspekten zu erfassen, wurden in Abweichung zu Studie 1 die Kinderantworten auf die Verständnisfragen (vgl. Anhang C) herangezogen. In diesem Abschnitt wurde erfragt, wie gut die Kinder einzelne Bestandteile der Geschichten verstanden und auf andere Kontexte übertragen konnten. Es wurde davon ausgegangen, dass ein solcher Wert besser geeignet sei, die Qualität des kindlichen Berufsbegriffs zu beschreiben, als es die reine Auszählung der genannten Berufsaspekte vermag. Für jede richtig beantwortete Frage wurde ein Punkt vergeben. So konnten insgesamt 20 Punkte erreicht werden. Zur leichteren Handhabung wurde die 20-Punkte-Skala im Anschluss in einer 5-stufigen Skala (0-4 =1; 5-8 =2; 9-12=3; 13-16= 4; 17-20=5) umgewandelt und für die anschließenden Berechnungen verwendet.

Hypothese 3a konnte nicht bestätigt werden. Es zeigte sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der mütterlichen Kommunikation über allgemeine berufliche Themen und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs ( $r = 0,12$ ;  $p > 0,05$ ). Auch für Väter fand sich dieser Zusammenhang nicht ( $r = 0,01$ ;  $p > 0,05$ ). Der in Hypothese 3b untersuchte mütterliche Bildungshintergrund stand in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs ( $r = -0,41$ ;  $p > 0,05$ ). Dasselbe galt für den väterlichen Bildungshintergrund ( $r = 0,25$ ;  $p > 0,05$ ).

Die mütterliche Bildungsaspiration hingegen (Hypothese 3c) wies einen signifikant positiven Zusammenhang mit der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs auf ( $r = 0,67$ ;  $p < 0,01$ ). Für die väterlichen Bildungsaspirationen fand sich dieser Zusammenhang jedoch nicht ( $r = -0,25$ ;  $p > 0,05$ ).

In Hypothese 3d wurde von einem positiven Zusammenhang zwischen der Familienorientierung und der Qualität des kindlichen Berufskonzepts

ausgegangen. Dieser ließ sich weder für Mütter ( $r = 0,11$ ;  $p > 0,05$ ) noch für Väter ( $r = -0,01$ ;  $p > 0,05$ ) nachweisen.

Auch der in Hypothese 3e vermutete Zusammenhang zwischen der mit dem Kind verbrachten Qualitätszeit und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs fand sich weder für Mütter ( $r = -0,19$ ;  $p > 0,05$ ) noch für Väter ( $r = 0,03$ ;  $p > 0,05$ ).

## 11.4 Diskussion

In Bezug auf die Zusammenhänge zwischen elterlicher Kommunikation über berufliche Themen mit den familiären Variablen wurde in einer ersten Hypothese (1a) erwartet, dass die Kommunikation über berufliche Themen positiv mit dem Bildungshintergrund der Mütter assoziiert ist. Diese Erwartung bestätigte sich nicht, obwohl geringfügig höhere Kommunikationswerte sowohl für die Kommunikation über allgemeine als auch für die Kommunikation über emotionale berufliche Themen bei Müttern mit höherem Bildungshintergrund zu beobachten waren. Da die vorliegende Stichprobe sehr klein war könnte dies auf durchaus vorhandene Unterschiede zwischen den Gruppen hindeuten. Ähnliches fand sich in Bezug auf die Bildungsaspiration (Hypothese 1b). Auch hier zeigten die Mütter mit höheren Bildungsaspirationen höhere Werte in der Kommunikation über emotionale berufliche Themen, die eine Signifikanz aber ebenfalls verfehlten. Für die allgemeine Kommunikation jedoch fand sich auch jenseits statistischer Betrachtungen kein Unterschied. Beide Hypothesen konnten auch für Väter nicht bestätigt werden. Aufgrund der geringen Teilnehmeranzahl von Vätern kam es in diesem Fall allerdings zu einer sehr kleinen Gruppengröße in der Bedingung „niedriger Bildungshintergrund“ ( $n = 5$ ) und „niedrige Bildungsaspiration“ ( $n=2$ ), so dass von einer weiteren Interpretation aufgrund der zu geringen Zellenbesetzung abgesehen wird. Nichtsdestotrotz sollten sowohl der Bildungshintergrund als auch die Bildungsaspiration von Eltern auch weiterhin Bestandteil ähnlicher Untersuchungen sein, da ihr Zusammenhang mit der beruflichen Entwicklung bereits vielfach nachgewiesen werden konnte (vgl. Bryant, Zvonkovic & Reynolds, 2006) und auch die Ergebnisse der ersten Studie auf einen solchen Zusammenhang mit der Kommunikation über berufliche Themen zumindest für

die Bildungsaspiration hindeuten. In Hypothese 1c war von einem positiven Zusammenhang zwischen der Familienorientierung und der Kommunikation über allgemeine und emotionale berufliche Themen ausgegangen worden. Auch dieser ließ sich für Mütter nicht bestätigen. Mütter mit höherer Familienorientierung sprachen damit nicht mehr mit ihren Kindern über allgemeine und emotionale berufliche Themen. Für Väter jedoch bestätigte sich dieser Zusammenhang für die Kommunikation über emotionale berufliche Themen. Dieser Befund ist vor allem in Abgrenzung zu den mütterlichen, nicht signifikanten Ergebnissen interessant. Für Väter scheint demnach die Kommunikation über emotionale berufliche Themen durchaus mit dem Stellenwert, den sie ihrer Familie beimessen im Zusammenhang zu stehen. Für die Qualitätszeit fanden sich interessanterweise sehr ähnliche Ergebnisse. Auch hier gab es einen signifikanten Zusammenhang für die Väter, in diesem Fall allerdings mit der Kommunikation über allgemeine berufliche Themen. Für die Mütter hingegen fanden sich auch hier keine Zusammenhänge zwischen der Kommunikation über berufliche Themen und der mit dem Kind verbrachten Qualitätszeit. Im Gegensatz zu den teilnehmenden Müttern ließ sich also für die Väter durchaus ein Zusammenhang zwischen der Kommunikation und familiären Variablen herstellen. Sie sprachen mehr mit ihren Kindern über Berufe, wenn sie sich als familienorientiert wahrnahmen (Kommunikation über emotionale berufliche Themen) und viel Qualitätszeit (Kommunikation über allgemeine berufliche Themen) mit ihren Kindern verbrachten. Diese Ergebnisse deuten auf unterschiedliche Kommunikationsmuster für Mütter und Väter hin, die im folgenden Abschnitt auch in Hinblick auf die Zusammenhänge der Kommunikation über allgemeine und emotionale berufliche Themen mit Berufsmerkmalen genauer betrachtet werden sollen.

Als Berufsmerkmale wurden im Rahmen der zweiten Untersuchung der Work-family-spillover als Indikator für Belastungen am Arbeitsplatz und die Arbeitszufriedenheit als positives Berufsmerkmal gewählt. Für Mütter und Väter war in Hypothese 2a, auf der Grundlage der Ergebnisse der ersten Studie in Bezug auf den Work-family-spillover, von einem positiven Zusammenhang mit der Kommunikation über allgemeine und emotionale berufliche Themen ausgegangen worden. Diese Annahmen bestätigten sich für Mütter in Bezug

auf die Kommunikation über emotionale berufliche Themen. Diese sprachen in der Tat dann mehr über emotionale berufliche Themen, wenn sie einen erhöhten Work-family-spillover empfanden. Die Kommunikation über allgemeine berufliche Themen hingegen erhöhte sich bei gesteigertem Work-family-spillover nicht. Dieser Befund trägt zur Klärung der Ergebnisse von Studie 1 bei. Mütter sprechen also nicht prinzipiell mehr mit ihren Kindern, wenn sie einen erhöhten Work-family-spillover erleben, wie es die Ergebnisse der ersten Untersuchung zunächst suggerierten. Nur die emotional belastenden Themen werden in einem stärkeren Ausmaß verbalisiert, ein Befund, der sich in den Kinderinterviews der ersten Studie bereits andeutete. Auch für Väter wurde von einem Zusammenhang zwischen Work-family-spillover und dem Kommunikationsverhalten ausgegangen. Dieser fand sich jedoch nicht. Die väterliche Kommunikation über emotionale berufliche Themen stand demnach nicht mit am Arbeitsplatz empfundenen Belastungen im Zusammenhang und unterschied sich damit von den Bedingungen, unter denen es bei den Müttern zu einem Mehr an Kommunikation über emotionale berufliche Themen kam.

Wie aber wirkt sich die Arbeitszufriedenheit auf das Kommunikationsverhalten der Mütter und Väter aus? Hier wiederum zeigten sich für die Mütter keine signifikanten Zusammenhänge mit der Kommunikation über emotionale Themen. Ein hohe Arbeitszufriedenheit ging demnach für die Mütter nicht wie vermutet ebenfalls mit mehr Kommunikation— insbesondere über emotionale berufliche Themen einher. Für die Väter hingegen ergab sich der erwartete Zusammenhang mit dem Kommunikationsverhalten. Sowohl die Kommunikation über allgemeine als auch die Kommunikation über emotionale berufliche Themen stiegen bei den teilnehmenden Vätern mit einer erhöhten Arbeitszufriedenheit an. Hiermit bestätigte sich die Vermutung unterschiedliche Kommunikationsmuster für Mütter und Väter. Während Mütter bei erhöhtem Work-family-spillover mehr über emotionale berufliche Themen sprechen, sprechen Väter dann mehr über allgemeine und emotionale berufliche Themen, wenn sie eine hohe Arbeitszufriedenheit erleben.

Leider ließen sich für die Vermutung, dass die elterliche Kommunikation über allgemeine und berufliche Themen in einem Zusammenhang mit der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs steht, keine Belege auffinden. Damit ließ sich eine

der zentralen Hypothesen der vorliegenden Arbeit nicht bestätigen. Es scheint, als sei die Qualität des kindlichen Berufsbegriffs letztendlich stärker durch andere Variablen bestimmt. Einen Hinweis darauf, welche dies sein könnten, sollten die weiteren Hypothesen dieses Blockes geben, welche die familiären Variablen Bildungshintergrund, Bildungsaspiration, Familienorientierung und Qualitätszeit mit der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs in Zusammenhang setzten. Für die Mütter schien hier einzig die Bildungsaspiration eine Rolle zu spielen. Für sie zeigte sich ein signifikant positiver Zusammenhang mit der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs. Dies deutet zum einen auf die zentrale Rolle von Müttern (vgl. Otto, 2000) für die berufliche Entwicklung von Kindern hin. Außerdem kann das Ergebnis als kleiner Hinweis darauf gesehen werden, dass die Überlegungen zu den in Hypothesenblock 3 vermuteten Zusammenhängen nicht völlig von der Hand zu weisen sind. Es scheint durchaus eine Verbindung zwischen den Eltern und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs zu geben, die allerdings in dieser Untersuchung nicht zuletzt aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht aufgedeckt werden konnten.

## **12 Diskussion der Gesamtergebnisse zu elterlichen Einflüssen auf den Berufsbegriff im Grundschulalter**

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der ersten und zweiten Studie zu elterlichen Einflüssen auf den Berufsbegriff im Grundschulalter gemeinsam diskutiert werden. Ein Ziel dieser Arbeit war es, eine erste Skala für elterliche Kommunikation über Berufe und berufliche Themen zu entwickeln und diese mit verschiedenen familiären und beruflichen Merkmalen in Verbindung zu setzen. Auf diese Weise sollte mehr über die Bedingungen elterlicher Kommunikation über Berufe in Erfahrung gebracht werden. Ausgangspunkt waren die theoretischen Annahmen, dass Eltern durch die Kommunikation über Berufe Lernerfahrungen bieten können, in Bezug auf Berufe als soziale Modelle fungieren (Lent, Brown & Hackett, 2002) und durch das Sprechen über berufliche Themen auch frühen Einschränkungsprozessen (Gottfredson, 2005) entgegenwirken können. Es wurde angenommen, dass Eltern, die durch Kommunikation über Berufe ihren Kindern als unterstützende Interaktionspartner zur Verfügung stehen, die berufliche Anpassungsfähigkeit ihrer Kinder aktiv mitgestalten und so positiv beeinflussen können. (Savickas, 2005). Außerdem wurde aufgrund der Untersuchungsergebnisse von Bandura et al. (2001) davon ausgegangen, dass die elterliche Kommunikation über Berufe (welche in diesem Zusammenhang als positiver Einfluss auf die berufliche Entwicklung definiert wurde) mit einem erhöhten Bildungshintergrund sowie mit erhöhten Bildungsaspirationen für das Kind einhergehen sollte. Als berufliches Merkmal ging in die Vorstudie der Work-family-spillover der Eltern ein. Ausgehend von Untersuchungsergebnissen von Crouter & Bumpus (2001) sowie Stewart & Barling (1996) wurde erwartet, dass erhöhte Belastungen am Arbeitsplatz mit einer Verschlechterung der Eltern-Kind-Beziehung und somit auch mit weniger Kommunikation über berufliche Themen assoziiert sein sollten. Die Befunde der ersten Studie bestätigten zwar den Zusammenhang zwischen den elterlichen Bildungsaspirationen und der Kommunikation über berufliche Themen, der elterliche Bildungshintergrund war jedoch nicht mit der

Kommunikation über berufliche Themen assoziiert. Dieses Ergebnis wurde vor allem auf Besonderheiten der Stichprobe zurückgeführt. Der nicht erwartete positive Zusammenhang zwischen Work-family-spillover und der elterlichen Kommunikation über Berufe führte in Kombination mit der Auswertung der Kinderinterviewdaten zu der Hypothese, dass die Kommunikation über Berufe nicht nur allgemeine Themen (wie etwa den eigenen beruflichen Werdegang, Gespräche über Berufsinhalte oder Gespräche über kindliche Berufspläne) sondern auch eher emotional besetzte Themen wie etwa besonders positive als auch besonders negative Ereignisse beinhalten. Diese These wurde in der zweiten Untersuchung weiterverfolgt, indem Items zur Kommunikation über emotionale Themen mit eingesetzt wurden. Zudem wurden Mütter und Väter untersucht, um Erkenntnisse zu eventuell unterschiedlichen Kommunikationsmustern zu gelangen. Zusätzlich wurden weitere familiäre (Familienorientierung) und berufliche (Arbeitszufriedenheit) Variablen eingeführt, um die Bedingungen der Kommunikation über allgemeine und emotionale berufliche Kommunikation genauer zu beleuchten. In den Analysen der zweiten Studie ergaben sich in der Tat unterschiedliche Kommunikationsmuster für Mütter und Väter. So sprachen Mütter mehr über emotionale berufliche Themen, wenn sie einen hohen Work-family-spillover empfanden. Ein Befund, der die Ergebnisse der Vorstudie unterstützt und zu deren Aufklärung beiträgt, da sich der positive Zusammenhang auf die Kommunikation über emotionale berufliche Themen beschränkte und es nicht zu einem Mehr an Kommunikation über allgemeine berufliche Themen kam. Für Väter hingegen unterschied sich das Kommunikationsmuster entscheidend von dem der Mütter. Sie sprachen sowohl über allgemeine als auch über emotionale berufliche Themen dann mehr, wenn sie mehr Qualitätszeit mit ihrem Kind verbrachten. Außerdem sprachen sie mehr über emotional besetzte berufliche Themen, wenn sie eine hohe Familienorientierung aufwiesen. Auch das positive Berufsmerkmal Arbeitszufriedenheit war für Väter mit der Kommunikation über emotionale berufliche Themen verknüpft. Dieses Ergebnis stützt die Annahmen von Greenberger, O'Neil und Nagel (1994), welche zeigen konnten, dass Väter dann mehr über ihre Berufe sprachen, wenn sie diese als anspruchsvoll und Autonomie fördernd erlebten. Insgesamt schienen die Väter vor allem bei guten

Rahmenbedingungen, sowohl ihren Beruf als auch die Familie betreffend (hohe Familienorientierung, hohe Arbeitszufriedenheit und viel mit dem Kind verbrachte Qualitätszeit) mit ihrem Kind über Berufe zu sprechen. Mütter indes taten dies eher unter schwierigen Bedingungen (erhöhter Work-family-spillover). Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass auch die Themen der Gespräche sich unterschieden. Leider war in der eigenen Untersuchung die Trennung der Kommunikation über positive und negative emotionale Themen aus statistischen Gründen nicht angeraten, da die Reliabilität für die Gesamtskala mit  $\alpha = 0.94$  für die Mütter und  $\alpha = 0.91$  höher ausfielen als es für die Einzelskalen der Fall gewesen wäre ( $\alpha_{\text{Mütter positiv}} = 0.91$ ;  $\alpha_{\text{Mütter negativ}} = 0.90$ ;  $\alpha_{\text{Väter positiv}} = 0.85$ ;  $\alpha_{\text{Väter negativ}} = 0.88$ ). Pro behalber wurden die Skalen aber getrennt betrachtet und es zeigte sich in der Tat, dass die berichteten Zusammenhänge für Mütter mit der Kommunikation über negative emotionale berufliche Themen und für Väter mit der Kommunikation über positive emotionale berufliche Themen bestanden. Damit liefert diese Studie erste Hinweise auf Unterschiede im Kommunikationsverhalten, die von entscheidender Bedeutung für die berufliche Entwicklung von Kindern sein können. Otto (2000) konnte in ihrer Studie belegen, dass vor allem die Mütter als Ansprechpartner für Berufe angesehen werden. Wenn diese aber vor allem unter dem Eindruck eines erhöhten Work-family-spillover über Berufe sprechen und dann vor allem negative Aspekte thematisieren, könnte dies zu einer verstärkt negativen Wahrnehmung von Berufen durch die Kinder führen. Die negativ oder positiv gefärbte Wahrnehmung von Berufen war nicht das Thema der vorliegenden Untersuchung, es empfiehlt sich jedoch, dieses weiter zu erforschen, wie es beispielsweise von Hartung et al. (2008) angestrebt wird. Ein weiteres zu verfolgendes Forschungsthema stellt die differenziertere Erfassung der Kommunikation über Berufe dar. In den beiden vorliegenden Untersuchungen ist es gelungen, zwischen der Kommunikation über allgemeine und emotionale berufliche Themen zu unterscheiden. Es ist jedoch anzunehmen, dass es noch weiteren Themenbereiche gibt, die sich unterscheiden lassen. Eine Ex-Post durchgeführte Faktorenanalysen der Skala „Kommunikation über allgemeine Themen“ in Studie 2 wiesen in diesem Zusammenhang auf eine zweifaktorielle Lösung (mit Faktor 1 = „Gespräche

über den eigenen beruflichen Werdegang“ und Faktor 2 = „Gespräche über die berufliche Zukunft des Kindes“) hin. Da die väterliche Stichprobe jedoch zu klein für Faktorenanalysen war, wurde der Ansatz, um eine Vergleichbarkeit von mütterlichen und väterlichen Kommunikationsmustern zu erhalten, nicht weiter verfolgt. Nichtsdestotrotz sollte er in entsprechend größeren Stichproben überprüft werden. Die erwarteten Zusammenhänge zwischen elterlicher Kommunikation über berufliche Themen und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs fanden sich weder in der ersten noch in der zweiten Studie. Dies mag zum einen auf die Qualität der verwendeten Messinstrumente, welche sich noch im Aufbau befanden, zurückzuführen sein. In der Tat deutet die Tatsache, dass für die Bildungsaspiration sowohl Zusammenhänge mit der Kommunikation über Berufe als auch mit der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs gefunden werden konnten darauf hin, dass es der vermutete Zusammenhang nicht völlig von der Hand zu weisen ist. Da er aber nicht aufgefunden werden konnte, müssen neben Fehlern der Messung und der sehr geringen Größe der Stichprobe auch andere Erklärungsmöglichkeiten in Betracht gezogen werden. So ist es durchaus möglich, dass der kindliche Berufsbegriff von zu vielen Einflussfaktoren abhängig ist und die elterliche Kommunikation über Berufe einen zu kleinen Anteil dieses Konglomerats ausmacht. Ein fruchtbarer Ansatz könnte es deshalb sein, auf der kindlichen Seite ein anders geartetes Konstrukt, wie etwa die positive oder negative Wahrnehmung von Berufen zu betrachten, und diese dann mit der elterlichen Kommunikation über positive und negative Ereignisse im Berufsleben in Zusammenhang zu setzen. Auf diese Weise könnten weitere Aufschlüsse darüber gewonnen werden, was die kindlichen Wahrnehmung von Berufen ausmacht und bei einer längsschnittlichen Betrachtung evtl. sogar fest gestellt werden, wie sich diese Wahrnehmung auf die eigene berufliche Entwicklung, wie etwa das Explorationsverhalten, auswirkt.

### **13 Ausblick**

Im abschließenden Ausblick dieser Arbeit sollen nun noch einmal die Gesamtergebnisse des Dissertationsverfahrens aufgegriffen werden, um so ein umfassendes Bild möglicher Schlussfolgerungen der vorgelegten Forschungsarbeit zeichnen zu können. Ziele der vorliegenden Studien waren die Erfassung der Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter und die Zusammenhänge zwischen dem kindlichen Berufsbegriff und der elterlichen Kommunikation über Berufe zu untersuchen. Obwohl sich die vermuteten Zusammenhänge zwischen diesen beiden zentralen Konstrukten dieser Arbeit nicht finden ließen, bietet die Arbeit viele Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsarbeiten und Hinweise auf Anwendungsmöglichkeiten in der Praxis. So hat das Vorgehen in Bezug auf die Erfassung der Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter belegt, dass die intendierte Anreicherung des Berufsbegriffs bereits im Grundschulalter möglich war. Dieses Wissen sollte nun in die Planung von Interventionsmaßnahmen mit einfließen, die das Thema Berufe bereits früher als bisher in den Unterricht integrieren und so auch vermeintlich abstrakte Themen mit aufnehmen können, anstatt sich der reinen Erkundung verschiedener Berufsbilder zu widmen. Zudem wurden für Mütter und Väter unterschiedliche Kommunikationsmuster aufgedeckt. Diese sollten in jedem Fall weiter untersucht werden. Neben einer Replikation der Ergebnisse wäre dabei auch interessant zu verfolgen, ob sich die Verschiedenheit der Kommunikationsmuster für Mütter und Väter mit dem Älterwerden der Kinder fortsetzt oder verändert. Außerdem wurde die wichtige Rolle von Vätern für die berufliche Entwicklung deutlich. Gerade sie scheinen die positiven Aspekte ihres Berufes mit ihren Kindern zu besprechen und können so entscheidend zu einer positiven Sicht auf Berufe beitragen. Dass diese auch für andere Bereiche des Lebens von Bedeutung ist, konnten Skorikov und Vondracek (2007a) belegen, die herausfanden, dass eine positive Berufsorientierung zu weniger Problemverhalten im Jugendalter führte. Deshalb sollten Väter in einem erhöhten Ausmaß, als es eventuell bisher der Fall ist, in die berufliche Entwicklung ihrer Kinder mit einbezogen werden. Möglich wäre dies durch die

Kooperation von Schulen und Eltern, in denen beispielsweise Eltern (und vor allem Väter) gebeten werden, in der Schule von ihren Berufen zu berichten. Die Studie weist zudem darauf hin, dass Väter vor allem dann positiv von ihren Berufen sprechen, wenn sie ihre familiären und beruflichen Bedingungen positiv einschätzen, Mütter hingegen vor allem unter schlechten Bedingungen der Vereinbarkeit von Beruf und Familie (Work-family-spillover) ein eher schwieriges Bild von Arbeit vermitteln. Die familienfreundliche Gestaltung von Unternehmen hat demnach nicht nur einen positiven Einfluss auf die arbeitenden Mütter und Väter, sie wirken sich zudem auch indirekt (über das Kommunikationsverhalten der Eltern) auf die Kinder aus und beeinflussen mit hoher Wahrscheinlichkeit das Bild, das Kinder von Berufen haben. Offen blieb in der Untersuchung, wie genau elterliches Unterstützungsverhalten in Bezug auf Berufe im Grundschulalter aussieht. Es ist anzunehmen, dass dies nicht nur durch die Kommunikation über berufliche Themen, sondern auch durch andere Aspekte, wie beispielsweise das Thematisieren kindlicher Stärken und Schwächen oder der Stärkung des Selbstkonzeptes der Fall ist. Die Miteinbeziehung solcher Variablen verspricht ein genaueres Bild elterlichen Unterstützungsverhaltens (vgl. Dietrich & Kracke, 2009) in Bezug auf die berufliche Entwicklung im Grundschulalter und sollte unbedingt Eingang in künftige Untersuchungen zu diesem Thema finden.

## 14 Anhangverzeichnis

### **Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter:**

Anhang A: Erhebungsinstrument Kinder (Studie 1)

Anhang B: Ergebnistabellen der ersten Studie zur Erfassung von Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter

Anhang C: Erhebungsinstrument Kinder (Studie 2)

Anhang D: Ergebnistabellen der zweiten Studie zur Erfassung von Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter

### **Elterliche Einflüsse auf den Berufsbegriff im Grundschulalter:**

Anhang E: Elternfragebogen (Studie 1)

Anhang F: Ergebnistabellen der ersten Studie zur Erfassung elterlicher Einflüsse auf den Berufsbegriff im Grundschulalter

Anhang G: Elternfragebogen (Studie 2)

Anhang H: Ergebnistabellen der zweiten Studie zur Erfassung elterlicher Einflüsse auf den Berufsbegriff im Grundschulalter

## Anhang A:

### Erhebungsinstrument Kinder (Studie 1)

Geburtsmonat Kind (zweistellig): \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_  
 Zweiter Buchstabe Vorname: \_\_\_\_\_ Interviewer: \_\_\_\_\_  
 Zweiter Buchstabe Nachname: \_\_\_\_\_ Beginn: \_\_\_\_\_  
 Alter des Kindes: \_\_\_\_\_ Ende: \_\_\_\_\_

Du bist der, die?

Kannst du mir sagen, in welchem Monat du Geburtstag hast?

Und wie ist dein Nachname (für Code). Ok.

Hallo \_\_\_\_\_ ich möchte mich heute mit Dir über Berufe unterhalten. Dazu möchte ich dir Fragen stellen. Außerdem möchten ich dir ein paar kurze Geschichten vorlesen, zu denen wir dann auch ein paar Fragen haben. Wenn du eine Frage nicht verstehst, dann sagst du mir das einfach, ja?

Als erstes habe ich eine Frage an dich:

**Eingangsfrage: Kannst du mir erklären, was für einen Beruf wichtig ist?**

**Alternativ: Kannst du mir sagen, was man für einen Beruf so braucht?**

Ok, vielen Dank. Jetzt kommen wir zu dem Teil mit den Geschichten. Ich lese dir jetzt eine Geschichte vor. Höre

bitte gut zu. Anschließend werde ich dich bitten, mir ein paar Fragen zu der Geschichte zu beantworten.

### **Geschichtenset 1 (Untersets Begabung und Anstrengung)**

Tom, Sahra und Jens machen eine Bäcker-Lehre, bei der man lernt, was ein Bäcker so macht. Am Ende entscheidet der Bäcker, wer von ihnen weiter in seiner Bäckerei arbeitet.

Tom backt sehr gutes Brot. Er steht aber nicht gerne früh auf und kommt immer zu spät. Er kann leider nicht weiter in der Bäckerei arbeiten. (B+A-)

Sahra backt sehr gutes Brot. Sie steht auch nicht gerne früh auf, aber sie kommt trotzdem immer pünktlich. Sie kann weiter in der Bäckerei arbeiten. (B+A+)

Jens kann nicht so gut Brot backen. Er steht auch nicht gerne früh auf, aber er kommt trotzdem immer pünktlich. Er kann leider nicht weiter in der Bäckerei arbeiten. (B-A+)

Und jetzt kommen die Fragen zu der eben gehörten Geschichte:

#### **Fragenset 1**

Warum kann Tom nicht weiter in der Bäckerei arbeiten?

Warum kann Sahra weiter in der Bäckerei arbeiten?

Warum kann Jens nicht weiter in der Bäckerei arbeiten?

**Geschichtenset 2 (Untersets Neigung und Verfügbarkeit)**

Tina, Lukas und Lisa sind Postboten. Als sie eines Morgens gerade losgegangen sind, beginnt es zu regnen.

Tina trägt gerne Briefe aus. Sie hat aber nichts dabei, um die Briefe abzudecken. Sie muss umkehren und ihre Briefe später austragen. (N+V-)

Lukas trägt gerne Briefe aus. Er hat eine Plane dabei, um die Briefe abzudecken. Er kann seine Briefe wie jeden Tag austragen. (N+V+)

Lisa trägt nicht so gerne Briefe aus. Sie hat eine Plane dabei, aber sie kehrt trotzdem um und trägt ihre Briefe erst nach dem Regen aus. (N-V+)

**Fragenset 2**

Warum kehrt Tina um?

Warum kehrt Lukas nicht um?

Warum kehrt Jens um?

**Geschichtenset 3 (mapping der Sets Fähigkeit und Interesse)**

Felix, Marie und Paul arbeiten als Köche in einem Restaurant. Sie kochen ein großes Menu.

Felix hat eine Suppe gekocht. Er kann sehr gut Suppen kochen. Es war zwar ein schwieriges Rezept, aber er hat es trotzdem gut gemacht. Es macht ihm sehr viel Spaß zu kochen und zum Glück waren alle Zutaten da, die er brauchte. Die Gäste haben seine Suppe sehr gelobt. (F+I+)

Marie hat den Braten gemacht. Sie kann das gut. Das Rezept war nicht einfach, aber sie hat nicht aufgegeben. Leider hatte sie an diesem Tag nicht so große Lust auf Braten. Außerdem haben ihr ein paar wichtige Zutaten gefehlt. Die Gäste waren nicht so zufrieden mit dem Braten. (F+I-)

Paul hat einen Kuchen gebacken. Das kann er nicht so gut. Er hat auch das Rezept nicht richtig gelesen. Er backt eigentlich gerne. Die Zutaten waren alle da. Der Kuchen ist nicht sehr gut geworden und die Gäste haben sich beschwert. (F-I+)

### Fragenset 3

Warum ist die Suppe von Felix gut geworden?

Warum ist der Braten von Marie nicht so gut geworden?

Warum ist der Kuchen von Lisa nicht so gut geworden?

Endfrage:

Kannst du mir zum Schluss noch mal erklären, was für einen Beruf wichtig ist?

So, und jetzt habe ich noch ein paar allgemeine Fragen zum Thema Beruf an dich.

## Interviewfragen:

Weißt du schon was du werden willst?

Wie bist du darauf gekommen?

Kannst du erklären, warum du meinst, dass du diesen Beruf gut kannst?

Kennst du den Beruf von Mama und Papa?

Warst du schon mal dabei, wenn Mama und Papa gearbeitet haben?

Redet ihr zu Hause über die Arbeit von Mama und Papa?

Und was redet ihr da so?

Das war es schon mit den Berufen, vielen Dank fürs  
Mitmachen!

## Anhang B:

### Ergebnistabellen der ersten Studie zur Erfassung der Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter

Tabelle 1: Beispiele der Antworten auf die Frage „Was glaubst du, ist für einen Beruf wichtig / Was glaubst du, braucht man für einen Beruf?“

Kategorie	Beispielitem
Status	Geld verdienen, dass man genügend verdient
Voraussetzungen	Ausbildung, gute Noten, Abschluss, Studieren
Können	Können, ein bisschen muss man das auch können
Anstrengung	Das man nie aufgibt, Konzentration, Ausdauer, pünktlich sein
Neigung	Spaß, dass es einem gefällt, man muss es gerne tun, Lust haben
Arbeitsutensilien	Immer alles dabei haben, passendes Material, Utensilien
Erfahrungen	Auch ein bisschen Erfahrung, Erfahrung

Tabelle 2: Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung für alle genannten Aspekte von Berufen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

	M <sub>1</sub> (SD)	M <sub>2</sub> (SD)	F (1,33)	Eta <sup>2</sup>	p
Alle genannten Berufsaspekte	1,29 (0,84)	2,6 (1,41)	21,79***	0,40	0,001

Anmerkungen: \* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001; + p < 0,10

**Tabelle 3: Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung für die einzelnen Kategorien der genannten Berufsaspekte zum ersten und zweiten Messzeitpunkt**

	<b>M<sub>1</sub> (SD)</b>	<b>M<sub>2</sub> (SD)</b>	<b>F (1, 33)</b>	<b>Eta<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
Anstrengung	0,09(0,29)	0,50 (0,51)	23,10***	0,41	0,001
Können	0,06(0,24)	0,32(0,47)	9,12***	0,23	0,001
Neigung	0,21(0,41)	0,38(0,49)	3,91 <sup>+</sup>	0,11	0,056
(Verfügbarkeit von) Arbeitsutensilien	0,15(0,36)	0,32(0,48)	3,90 <sup>+</sup>	0,11	0,05
Status	0,24(0,43)	0,15(0,36)	3,19 <sup>+</sup>	0,09	0,08
Voraussetzungen	0,50(0,51)	0,35(0,49)	2,36	0,07	0,13
Erfahrungen	0,05(0,24)	0,03 (0,17)	1	0,03	0,33
Sonstige	0,18(0,39)	0,15(0,36)	0,33	0,10	0,57

Anmerkungen: \* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001; <sup>+</sup> p < 0,10

**Tabelle 4: Korrelation der sprachunabhängigen kindlichen Intelligenz mit der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs zum ersten Messzeitpunkt**

		<b>Intelligenz</b>	<b>Berufsbegriff (1.MZP)</b>
<b>Intelligenz</b>	Korrelation nach Pearson	1	0,16
	Signifikanz (2seitig)		0,41
	N	29	34
<b>Berufsbegriff (1.MZP)</b>	Korrelation nach Pearson	0,16	1
	Signifikanz (2seitig)	0,41	
	N	29	34

**Tabelle 5: Korrelation der sprachunabhängigen kindlichen Intelligenz mit der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs zum zweiten Messzeitpunkt**

		<b>Intelligenz</b>	<b>Berufsbegriff (2.MZP)</b>
<b>Intelligenz</b>	Korrelation nach Pearson	1	0,26
	Signifikanz (2seitig)		0,18
	N	29	34
<b>Berufsbegriff (2. MZP)</b>	Korrelation nach Pearson	0,26	1
	Signifikanz (2seitig)	0,18	
	N	29	34

## **Anhang C:**

### **Erhebungsinstrument Kinder (Studie 2)**

**Wir wollen uns heute über Berufe unterhalten. Als erstes möchte ich mit dir über Vorstellungsgespräche sprechen. Dann habe ich drei kurze Geschichten, die ich dir vorlese, und zu denen ich ein paar Fragen habe. Dann würde ich gerne noch über Berufe im Allgemeinen und die Berufe deiner Eltern mit dir sprechen (und zum Schluss gibt es noch eine kleine Puzzle –Aufgabe). Alles zusammen dauert aber nicht so lange (10 Minuten) und am Ende gibt es auch eine kleine Belohnung fürs Mitmachen. Ich nehme alles auf, weil ich mir so viel nicht merken kann.**

Noch Fragen?

Gut, dann fangen wir an.

**Um einen Beruf zu bekommen geht man oft erst zu einem Vorstellungsgespräch. Weißt du, was das ist? OK, gut, mich interessiert jetzt, was du glaubst, über welche Themen da so gesprochen werden?**

Wenn du Lust hast, kannst du das Gespräch ja einfach mit **2 Figuren** nachspielen?

Falls nicht, kannst du mir **einfach erzählen**, über was bei einem Vorstellungsgespräch deiner Meinung nach so gesprochen wird....

#### **Alternativfrage:**

Kannst du mir erklären, was für einen Beruf wichtig ist?

Alternativ: Kannst du mir sagen, was man für einen Beruf so braucht?

Danke!

**Jetzt lese ich dir eine kurze Geschichte vor und möchte anschließend wissen, wie sie deiner Meinung nach weiter geht und ob du vielleicht auch schon mal etwas Ähnliches erlebt hast...**

**Geschichtenset 1 (Untersets Begabung und Anstrengung)**

Tom, Sahra und Jens machen eine Bäcker-Lehre.

Tom backt sehr gutes Brot. Er steht aber nicht gerne früh auf und kommt immer zu spät. (B+A-)

Sahra backt sehr gutes Brot. Sie steht auch nicht gerne früh auf, aber sie kommt trotzdem immer pünktlich. (B+A+)

Jens kann nicht so gut Brot backen. Er steht auch nicht gerne früh auf, aber er kommt trotzdem immer pünktlich.

(B-A+)

**Was glaubst du, wie diese Geschichte weiter geht?**

....

- Hilfsfrage 1: Na was könnte am Ende der Lehre passieren, wenn der Bäcker sich entscheiden muss, wer weiter bei ihm arbeiten kann?
- Hilfsfrage 2: Und warum entscheidet er sich für diese Person und nicht für die anderen?

**Ist dir denn vielleicht schon mal etwas Ähnliches passiert wie in der Geschichte?**

...

- Hilfsfrage 1: Es ging in der Geschichte ja um Können. Kannst du etwas besonders gut?
- Hilfsfrage 2: Außerdem ging es darum, sich anzustrengen? Gibt es etwas, wofür du dich besonders anstrengst, oder angestrengt hast?

### **Geschichtenset 2 (Untersets Neigung und Materialien/Anstrengung)**

Tina, Lukas und Lisa sind Postboten. Als sie eines Morgens gerade losgegangen sind, beginnt es zu regnen.

Tina trägt gerne Briefe aus. Sie hat aber nichts dabei, um die Briefe abzudecken. (N+M-)

Lukas trägt gerne Briefe aus. Er hat eine Plane dabei, um die Briefe abzudecken. (N+M+)

Lisa trägt nicht so gerne Briefe aus. Sie hat eine Plane dabei, um die Briefe abzudecken. (N-M+)

#### **Was glaubst du, wie diese Geschichte weiter geht?**

- Hilfsfrage 1: Was meinst du, tun die drei? Weiter austragen oder eher umkehren?
- Hilfsfrage 2: Warum tragen denn die Personen vielleicht nicht weiter aus?

#### **Ist dir denn vielleicht schon mal etwas Ähnliches passiert wie in der Geschichte?**

- Hilfsfrage 1: Es ging in der Geschichte ja darum Dinge gerne oder nicht so gerne zu tun. Gibt es etwas, dass du gerne tust?
- Hilfsfrage 2: Außerdem ging es darum, Dinge, die man braucht dabei zu haben oder auch nicht. Ist dir das schon mal passiert, dass du alles dabei hattest, oder dir etwas gefehlt hat, was du brauchtest?

### **Geschichtenset 3 (mapping der Sets Fähigkeit und Interesse)**

Felix, Marie und Paul arbeiten als Köche in einem Restaurant. Sie kochen ein großes Menu.

#### **Teil A:**

Felix hat eine Suppe gekocht. Er kann sehr gut Suppen kochen. Es war zwar ein schwieriges Rezept, aber er hat es trotzdem gut gemacht. Es macht ihm sehr viel Spaß zu kochen und zum Glück waren alle Zutaten da, die er brauchte. (F+I+)

#### **Was glaubst du, wie es hier weiter geht?**

- Hilfsfrage 1: Was meinst du, ist die Suppe gut geworden?
- Hilfsfrage 2: Und warum ist sie gut/ nicht gut geworden?

#### **Ist dir denn vielleicht schon mal etwas Ähnliches passiert wie in der Geschichte?**

- Hilfsfrage 1: Ist dir schon mal etwas richtig gut gelungen?
- Hilfsfrage 2: Und was glaubst du, woran das lag?

**Teil B:**

Marie hat den Braten gemacht. Sie kann das gut. Das Rezept war nicht einfach, aber sie hat nicht aufgegeben. Leider hatte sie an diesem Tag nicht so große Lust auf Braten. Außerdem haben ihr ein paar wichtige Zutaten gefehlt. (F+I-)

**Was glaubst du, wie es hier weiter geht?**

- Hilfsfrage 1: Was meinst du, ist der Braten gut geworden?
- Hilfsfrage 2: Und warum ist er gut/ nicht gut geworden?

**Ist dir denn vielleicht schon mal etwas Ähnliches passiert wie in der Geschichte?**

- Hilfsfrage 1: Ist dir schon mal etwas nicht so gut gelungen, weil du keine Lust hattest es zu tun?
- Hilfsfrage 2: Ist dir schon mal etwas nicht so gut gelungen, weil dir Zutaten oder andere Dinge gefehlt haben?

**Teil C:**

Paul hat einen Kuchen gebacken. Das kann er nicht so gut. Er hat auch das Rezept nicht richtig gelesen. Er backt eigentlich gerne. Die Zutaten waren alle da. (F-I+)

**Was glaubst du, wie es hier weiter geht?**

- Hilfsfrage 1: Was meinst du, ist der Kuchen gut geworden?
- Hilfsfrage 2: Und warum ist er gut/ nicht gut geworden?

**Ist dir denn vielleicht schon mal etwas Ähnliches passiert wie in der Geschichte?**

- Hilfsfrage 1: Ist dir schon mal etwas nicht so gut gelungen, weil du etwas nicht so gut konntest?
- Hilfsfrage 2: Ist dir schon mal was nicht so gut gelungen, weil du dich nicht angestrengt hast?

## Ergebnismessung 1: **Vorstellungsgespräch**

- Wenn du jetzt mal an die Geschichten denkst. Fallen dir noch weitere Themen ein, die bei einem Vorstellungsgespräch eine Rolle spielen könnten?

Wenn du Lust hast, kannst du das Gespräch gerne noch mal mit **2 Figuren** nachspielen?

Falls nicht, kannst du mir aber auch **einfach erzählen**, über was bei einem Vorstellungsgespräch deiner Meinung nach noch so gesprochen wird.

### **Alternativfrage:**

Kannst du mir zum Schluss noch mal erklären, was für einen Beruf wichtig ist?

Alternativ: Kannst du mir sagen, was man für einen Beruf so braucht?

Gut, das war es schon mit den Geschichten. Dann würde ich dir jetzt gerne noch ein paar allgemeine Fragen zum Thema Beruf stellen, OK?

**Interviewfragen:**

Weißt du schon was du werden willst?

Wie bist du darauf gekommen?

Kannst du erklären, warum du meinst, dass du diesen Beruf gut kannst?

Kennst du die Berufe deiner Eltern?

Weißt, du, was genau deine Eltern bei ihrer Arbeit tun?

Warst du schon mal dabei, wenn deine Mutter oder dein Vater gearbeitet haben?

Glaubst du, dass deinen Eltern ihre Berufe Spaß machen?

Redet ihr zu Hause über die Arbeit von Mama und Papa?

Und was redet ihr da so?

Ergänzungsmessung: **Vorstellungsgespräch**

→ Wenn du jetzt mal an die Berufe deiner Eltern denkst. Fallen dir noch weitere Themen ein, die bei einem Vorstellungsgespräch eine Rolle spielen könnten?

Du kannst, wenn du magst wieder die Figuren benutzen oder aber einfach sagen, ob dir noch ein weiteres Thema für ein Vorstellungsgespräch einfällt.

Und das wars schon, vielen Dank! So, und jetzt habe ich noch eine kleine Puzzle-Aufgabe für dich und dann hast du es schon geschafft!

Coloured Progressive Matrices nach Raven

Vielen Dank!

## Anhang D:

### Ergebnistabelle der zweiten Studie zur Erfassung von Struktur und Veränderbarkeit des Berufsbegriffs im Grundschulalter

Tabelle 6: Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung für alle genannten Aspekte von Berufen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

	M <sub>1</sub> (SD)	M <sub>2</sub> (SD)	F (1,43)	Eta <sup>2</sup>	p
Alle genannten Berufsaspekte	1,75 (1,50)	1,98 (1,69)	1,20	0,03	0,28

Tabelle 7: Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung für die einzelnen Kategorien der genannten Berufsaspekte zum ersten und zweiten Messzeitpunkt

	M1 (SD)	M2 (SD)	F (1, 43)	Eta <sup>2</sup>	p
Anstrengung	0,00(0,00)	0,25 (0,44)	14,33***	0,25	0,001
Können	0,11(0,32)	0,56(0,50)	21,00***	0,33	0,001
Neigung	0,20(0,41)	0,43(0,50)	5,51**	0,11	0,024
(Verfügbarkeit von) Arbeitsutensilien	0,05(0,21)	0,14(0,35)	2,05	0,05	0,16
Status	0,16(0,37)	0,14(0,35)	0,08	0,002	0,79
Voraussetzungen	0,32(0,47)	0,11(0,32)	8,64**	0,17	0,005
Erfahrungen	0,18(0,39)	0,11 (0,39)	1,29	0,03	0,26
Arbeitsinhalte	0,14(0,35)	0,09(0,29)	0,66	0,02	0,42
Motivation	0,05(0,21)	0,07 (0,25)	0,20	0,01	0,66
Allg. Informationen über Berufe	0,34(0,48)	0,06(0,26)	16,23***	0,27	0,001
Allg. Informationen über Personen	0,16(0,37)	0,00(0,00)	8,14 <sup>+</sup>	0,16	0,07

<b>Sonstige</b>	0,04(0,21)	0,02(0,15)	1,0	0,02	0,323
-----------------	------------	------------	-----	------	-------

Anmerkungen: \* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001; + p < 0,10

**Tabelle 8: Korrelation der sprachunabhängigen kindlichen Intelligenz mit der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs zum ersten Messzeitpunkt**

		<b>Intelligenz</b>	<b>Berufsbegriff (1.MZP)</b>
<b>Intelligenz</b>	Korrelation nach Pearson	1	0,13
	Signifikanz (2seitig)		0,43
	N	42	42
<b>Berufsbegriff (1.MZP)</b>	Korrelation nach Pearson	0,13	1
	Signifikanz (2seitig)	0,43	
	N	42	44

**Tabelle 9: Korrelation der sprachunabhängigen kindlichen Intelligenz mit der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs zum zweiten Messzeitpunkt**

		<b>Intelligenz</b>	<b>Berufsbegriff (2.MZP)</b>
<b>Intelligenz</b>	Korrelation nach Pearson	1	0,16
	Signifikanz (2seitig)		0,32
	N	42	42
<b>Berufsbegriff (2.MZP)</b>	Korrelation nach Pearson	0,16	1
	Signifikanz (2seitig)	0,32	
	N	42	44

## Anhang E:

### Elternfragebogen der Studie 1

Dipl. Psych Nadja Olyai  
Prof. Dr. Bärbel Kracke  
Projekt „Berufsorientierung“  
Universität Erfurt  
Nordhäuser Str. 63  
99089 Erfurt  
0361-7371409

Liebe Eltern,

wir möchten die Berufsvorstellungen von Grundschulkindern untersuchen.  
Dazu bitten wir Sie, uns einige Fragen zu beantworten.

Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten und die erhobenen Daten  
werden selbstverständlich anonym behandelt.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Ihr Forschungsteam „Berufsorientierung in der Grundschule“

**Zur anonymen Zuordnung des Elternfragebogens zu Ihrem Kind bitten wir  
Sie zunächst um die Angabe des folgenden Codes:**

Geburtsmonat Ihres Kindes (zweistellig): \_\_\_\_\_

Zweiter Buchstabe des Vornamens Ihres Kindes: \_\_\_\_\_

Zweiter Buchstabe des Nachnamens Ihres Kindes: \_\_\_\_\_

**Zunächst einige Fragen zu Ihrer Person**

101	Ich bin <span style="float: right;"><input type="checkbox"/> Mutter    <input type="checkbox"/> Vater</span>  Alter: _____ Jahre	
102	Was ist Ihr höchster Bildungsabschluss?  <input type="checkbox"/> Keinen <input type="checkbox"/> 8. Klasse / Hauptschule <input type="checkbox"/> 10. Klasse / POS / Realschule <input type="checkbox"/> 12. Klasse / EOS / Abitur <input type="checkbox"/> Hochschulabschluss	Was ist der höchste Bildungsabschluss Ihres Partners:  <input type="checkbox"/> Keinen <input type="checkbox"/> 8. Klasse / Hauptschule <input type="checkbox"/> 10. Klasse / POS / Realschule <input type="checkbox"/> 12. Klasse / EOS / Abitur <input type="checkbox"/> Hochschulabschluss <input type="checkbox"/> Ich bin allein erziehend
103	Mein Beruf ist:  _____  Bitte ordnen Sie die Tätigkeit in eine der folgenden Kategorien ein: <input type="checkbox"/> Angestellter <input type="checkbox"/> Leitender Angestellter <input type="checkbox"/> Beamter <input type="checkbox"/> Freiberufler / Selbstständig <input type="checkbox"/> In Ausbildung <input type="checkbox"/> Nicht berufstätig	Der Beruf meines Partners ist:  _____  Bitte ordnen Sie die Tätigkeit in eine der folgenden Kategorien ein: <input type="checkbox"/> Angestellter <input type="checkbox"/> Leitender Angestellter <input type="checkbox"/> Beamter <input type="checkbox"/> Freiberufler / Selbstständig <input type="checkbox"/> In Ausbildung <input type="checkbox"/> Nicht berufstätig
104	Erwerbstätig ist: <span style="float: right;"><input type="checkbox"/> Mutter    <input type="checkbox"/> Vater <input type="checkbox"/> Beide    <input type="checkbox"/> Keiner</span>	
105	Das Haushaltsnettoeinkommen beträgt:  <input type="checkbox"/> unter 1500 € <input type="checkbox"/> 1500-4000 € <input type="checkbox"/> über 4000€	
106	Wie viele Personen leben in Ihrem Haushalt?  _____	

Einige Fragen zu den Themen Familie und Beruf		
107	Auf welche Schulart wird Ihr Kind nach der Grundschule gehen?	Regelschule <input type="checkbox"/> Gymnasium <input type="checkbox"/> Gesamtschule <input type="checkbox"/>
108	Welchen höchsten Schulabschluss wünschen Sie sich für Ihr Kind?	keinen <input type="checkbox"/> 8. Klasse / Hauptschule <input type="checkbox"/> 10. Klasse / Realschule <input type="checkbox"/> 12. Klasse / Abitur <input type="checkbox"/>
109	Welche Ausbildung wünschen Sie sich für Ihr Kind?	Kaufmännische Ausbildung <input type="checkbox"/> Technische Ausbildung <input type="checkbox"/> Handwerkliche Ausbildung <input type="checkbox"/> Studium <input type="checkbox"/> Sonstige <input type="checkbox"/>
110	Wie viele Stunden verbringen Sie und / oder Ihr Partner mit Ihrem Kind durchschnittlich pro Woche, in denen Sie gemeinsam etwas tun (Spielen, lesen, Sport machen, Hausaufgaben...)?  _____ Stunden	
111	Welche Aktivitäten haben Sie und / oder Ihr Partner in den letzten 4 Wochen mit Ihrem Kind unternommen?	

	<b>Bitte kreuzen Sie nun an, inwieweit Sie die folgenden Aussagen zutreffend finden.</b>	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
112	Mein Kind weiß, was ich bei der Arbeit tue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
113	Mein Kind weiß, wo ich arbeite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
114	Mein Kind hat mich schon einmal bei der Arbeit besucht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
115	Ich erzähle meinem Kind häufig von meiner Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
116	Mein Partner erzählt meinem Kind häufig, was er bei der Arbeit macht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau
117	Unsere Arbeit ist häufiges Thema Zuhause.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
118	Ich habe meinem Kind über meine Schulzeit erzählt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
119	Ich habe meinem Kind über meine Ausbildung erzählt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
120	Mein Kind weiß, warum Menschen einer Arbeit nachgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
121	Ich spreche mit meinem Kind darüber, was es selbst beruflich einmal tun könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Wenn Sie sich einmal die Wechselbeziehungen zwischen Ihrer Arbeit und Ihrer Familie genauer anschauen, in wie weit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?	Stimmt gar nicht	Stimmt wenig	Stimmt teils	Stimmt ziemlich	Stimmt völlig
122	Die Anforderungen meiner Arbeit beeinträchtigen mein Familienleben.	<input type="checkbox"/>				
123	Die Menge an Zeit, die meine Arbeit benötigt, macht es schwierig Familienverpflichtungen zu erfüllen.	<input type="checkbox"/>				
124	Dinge, die ich zu Hause machen möchte, kann ich wegen Anforderungen, die meine Arbeit an mich stellt, nicht machen.	<input type="checkbox"/>				
125	Meine Arbeit erzeugt Belastungen, die es schwierig machen, Familienpflichten zu erfüllen.	<input type="checkbox"/>				
126	Aufgrund arbeitsbezogener Pflichten, muss ich die Pläne für meine Familienaktivitäten ändern.	<input type="checkbox"/>				

## Anhang F:

### Ergebnistabellen der ersten Studie zu elterlichen Einflüssen auf den Berufsbegriff im Grundschulalter

Tabelle 10: Reliabilitäten für die Skalen des Elternfragebogens der ersten Studie zur Erfassung elterlicher Einflüsse auf den Berufsbegriff im Grundschulalter

Skala	Item-anzahl	Reliabilität	Quelle
Kommunikation über Berufe und berufliche Themen	10	$\alpha = 0,69$	Selbst generierte Items
Work-family-spillover	5	$\alpha = 0,86$	Netemeyer, Boles & McMurrian (1996)

Tabelle 11: Gruppenstatistik des Mittelwertvergleichs von Eltern mit hohem/niedrigen Bildungshintergrund und ihrer Kommunikation über Berufe und berufliche Themen

	Bildungs-hintergrund	N	Mittelwert	Standard-abweichung	Standardfehler des Mittelwerts
Kommunikation über Berufe	Niedrig	8	2,94	0,50	0,18
Kommunikation über Berufe	Hoch	25	3,29	0,39	0,08

Tabelle 12: Ergebnistabelle des t-Test für unabhängige Stichproben zum Mittelwertvergleich von Eltern mit hohem/niedrigen Bildungshintergrund und ihrer Kommunikation über Berufe und berufliche Themen

T	df	Sig. (2seitig)	Mittlere Differenz	Standard Fehler d.Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
					Untere	Obere
-2,12	31	0,04	-0,36	-0,17	-0,70	-0,01

**Tabelle 13: Gruppenstatistik des Mittelwertvergleichs von Eltern mit hoher/niedriger Bildungsaspiration und ihrer Kommunikation über Berufe und berufliche Themen**

	Bildungs- aspiration	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwerts
<b>Kommunikation über Berufe</b>	Niedrig	11	2,98	0,44	0,13
<b>Kommunikation über Berufe</b>	Hoch	22	3,32	0,40	0,09

**Tabelle 14: Ergebnistabelle des t-Test für unabhängige Stichproben zum Mittelwertvergleich von Eltern mit hoher/niedriger Bildungsaspiration und ihrer Kommunikation über Berufe und berufliche Themen**

T	df	Sig. (2seitig)	Mittlere Differenz	Standard Fehler d.Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
					Untere	Obere
-2,23	31	0,03	-0,34	0,15	-0,65	-0,03

**Tabelle 15: Korrelation der Kommunikation über Berufe und berufliche Themen mit dem elterlichen Work-family-spillover in der ersten Studie zur Erfassung elterlicher Einflüsse auf den Berufsbegriff im Grundschulalter**

		Kommunikation über Berufe	Work-family-spillover
<b>Kommunikation über Berufe</b>	Korrelation nach Pearson	1	0,41*
	Signifikanz (2seitig)		0,02
	N	33	32
<b>Work-family- spillover</b>	Korrelation nach Pearson	0,41*	1
	Signifikanz (2seitig)	0,02	
	N	32	32

Anmerkung: \* = Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2seitig) signifikant.

**Tabelle 16: Korrelation der Kommunikation über Berufe und berufliche Themen mit der Qualität des Berufsbegriffs im Grundschulalter zum 1. & 2. Messzeitpunkt**

		Kommunikation über Berufe	Berufsbegriff (1.MZP)	Berufsbegriff (2.MZP)
<b>Kommunikation über Berufe</b>	Korrelation nach Pearson	1	-0,32	0,11
	Signifikanz (2seitig)		0,86	0,54
	N	33	33	33
<b>Berufsbegriff (1.MZP)</b>	Korrelation nach Pearson	-0,32	1	0,76**
	Signifikanz (2seitig)	0,86		0,001
	N	33	34	34
<b>Berufsbegriff (2.MZP)</b>	Korrelation nach Pearson	0,11	0,76**	1
	Signifikanz (2seitig)	0,54	0,00	
	N	33	34	34

Anmerkung: \*\*= Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2seitig) signifikant.

**Tabelle 17: Korrelation des elterlichen Bildungshintergrunds mit der Qualität des Berufsbegriffs im Grundschulalter zum 1. Messzeitpunkt**

		Bildungshintergrund Eltern	Berufsbegriff (1.MZP)
<b>Bildungshintergrund Eltern</b>	Korrelation nach Pearson	1	-0,10
	Signifikanz (2seitig)		0,59
	N	34	34
<b>Berufsbegriff (1.MZP)</b>	Korrelation nach Pearson	-0,10	1
	Signifikanz (2seitig)	0,59	
	N	34	34

**Tabelle 18: Korrelation des elterlichen Bildungshintergrunds mit der Qualität des Berufsbegriffs im Grundschulalter zum 2. Messzeitpunkt**

		Bildungshintergrund Eltern	Berufsbegriff (2.MZP)
<b>Bildungshintergrund Eltern</b>	Korrelation nach Pearson	1	0,06
	Signifikanz (2seitig)		0,74
	N	34	34
<b>Berufsbegriff (2.MZP)</b>	Korrelation nach Pearson	0,06	1
	Signifikanz (2seitig)	0,74	
	N	34	34

**Tabelle 19: Korrelation der elterlichen Bildungsaspiration mit der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs zum 1. Messzeitpunkt**

		<b>Bildungsaspiration Eltern</b>	<b>Berufsbegriff (1.MZP)</b>
<b>Bildungsaspiration Eltern</b>	Korrelation nach Pearson	1	0,15
	Signifikanz (2seitig)		0,41
	N	34	34
<b>Berufsbegriff (1.MZP)</b>	Korrelation nach Pearson	0,15	1
	Signifikanz (2seitig)	0,41	
	N	34	34

**Tabelle 20: Korrelation der elterlichen Bildungsaspiration mit der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs zum 2. Messzeitpunkt**

		<b>Bildungsaspiration Eltern</b>	<b>Berufsbegriff (2.MZP)</b>
<b>Bildungsaspiration Eltern</b>	Korrelation nach Pearson	1	0,34*
	Signifikanz (2seitig)		0,47
	N	34	34
<b>Berufsbegriff (2.MZP)</b>	Korrelation nach Pearson	0,34*	1
	Signifikanz (2seitig)	0,47	
	N	34	34

## Anhang G: Elternfragebogen Studie 2

Dipl. Psych. Nadja Olyai  
Projekt „Berufsorientierung“  
Prof. Dr. Bärbel Kracke



Universität Erfurt  
Nordhäuser Str. 63  
99089 Erfurt  
0361-7371409

Liebe Eltern,

wir untersuchen die Zusammenhänge von elterlichem Verhalten und kindlichen Berufsvorstellungen. Dazu bitten wir Sie, uns einige Fragen zu beantworten. Bitte füllen Sie den Fragebogen jeweils alleine aus und kreuzen Sie dabei nur eine Antwortmöglichkeit an.

Es gibt weder richtige noch falsche Antworten. Die erhobenen Daten werden selbstverständlich anonym behandelt.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Ihr Forschungsteam „Berufsorientierung in der Grundschule“

**Zur anonymen Zuordnung des Elternfragebogens zu Ihrem Kind bitten wir Sie zunächst um die Angabe des folgenden Codes:**

Geburtsmonat Ihres Kindes (zweistellig): \_\_\_\_\_

Zweiter Buchstabe des Vornamens Ihres Kindes: \_\_\_\_\_

Zweiter Buchstabe des Nachnamens Ihres Kindes: \_\_\_\_\_

**Zunächst bitten wir Sie um einige *Angaben zu Ihrer Person*.  
Kreuzen Sie bitte jeweils nur *eine* Antwortmöglichkeit an.**

101	Ich bin <input type="checkbox"/> Mutter <input type="checkbox"/> Vater Alter: _____ Jahre	
102	Wie viele Personen leben in Ihrem Haushalt? _____	
103	Ich <input type="checkbox"/> lebe mit einem Partner zusammen <input type="checkbox"/> bin alleinerziehend	
104	Was ist Ihr höchster Bildungsabschluss?	<input type="checkbox"/> kein Abschluss <input type="checkbox"/> 8. Klasse / Hauptschule <input type="checkbox"/> 10. Klasse / POS / Realschule <input type="checkbox"/> 12. Klasse / EOS / Abitur / Fachabitur <input type="checkbox"/> Hochschulabschluss
105	Mein aktuell ausgeübter Beruf ist: _____ <input type="checkbox"/> nicht berufstätig	Bitte ordnen Sie die Tätigkeit in eine der folgenden Kategorien ein: <input type="checkbox"/> Angestellter <input type="checkbox"/> Leitender Angestellter <input type="checkbox"/> Beamter <input type="checkbox"/> Freiberufler / Selbstständig <input type="checkbox"/> In Ausbildung <input type="checkbox"/> Sonstige: _____
106	Erwerbstätig ist: <input type="checkbox"/> Mutter <input type="checkbox"/> Vater <input type="checkbox"/> Beide <input type="checkbox"/> Keiner	
107	Das monatliche Haushaltsnettoeinkommen beträgt: <input type="checkbox"/> weniger als 500 € <input type="checkbox"/> 500-1000 € <input type="checkbox"/> 1000-1500 € <input type="checkbox"/> 1500-2000 € <input type="checkbox"/> 2000-2500 € <input type="checkbox"/> 2500-3000 € <input type="checkbox"/> 3000-3500 € <input type="checkbox"/> 3500-4000 € <input type="checkbox"/> über 4000 € <input type="checkbox"/> keine Angabe	

**Nun bitten wir Sie einige Fragen, die *Sie und Ihr Kind* betreffen, zu beantworten.**

108	<b>Welche Schulform wird Ihr Kind nach der Grundschule besuchen?</b>	<input type="checkbox"/> Regelschule <input type="checkbox"/> Gymnasium <input type="checkbox"/> Gesamtschule <input type="checkbox"/> keine Angabe
109	<b>Welchen höchsten Schulabschluss wünschen Sie sich für Ihr Kind?</b>	<input type="checkbox"/> 8. Klasse / Hauptschule <input type="checkbox"/> 10. Klasse / Realschule <input type="checkbox"/> 12. Klasse / Abitur / Fachabitur <input type="checkbox"/> keine Präferenz
110	<b>Welche Ausbildung wünschen Sie sich für Ihr Kind? (mehrere Antworten möglich)</b> <input type="checkbox"/> Berufsausbildung <input type="checkbox"/> Studium	<b>in folgendem Bereich:</b> <input type="checkbox"/> kaufmännisch / wirtschaftlich <input type="checkbox"/> technisch <input type="checkbox"/> sozial <input type="checkbox"/> handwerklich <input type="checkbox"/> medizinisch <input type="checkbox"/> naturwissenschaftlich <input type="checkbox"/> Sonstige: <hr/> <input type="checkbox"/> keine Präferenz
111	<b>Welche Aktivitäten haben Sie und / oder Ihr Partner in der letzten Woche zusammen mit Ihrem Kind unternommen? (mehrere Antworten möglich)</b> <input type="checkbox"/> gemeinsam essen <input type="checkbox"/> gemeinsam kochen <input type="checkbox"/> Hausarbeit erledigen <input type="checkbox"/> Freunde / Verwandte besuchen <input type="checkbox"/> längeres Gespräch führen <input type="checkbox"/> einen Ausflug machen / ins Grüne fahren <input type="checkbox"/> ins Kino gehen <input type="checkbox"/> Museum besuchen <input type="checkbox"/> Freizeit oder Erlebnispark besuchen <input type="checkbox"/> auf den Spielplatz gehen <input type="checkbox"/> Karten-, Brettspiele spielen <input type="checkbox"/> Malen / Basteln <input type="checkbox"/> Hausaufgaben machen <input type="checkbox"/> Für die Schule üben <input type="checkbox"/> Sportveranstaltungen besuchen <input type="checkbox"/> Sport treiben <input type="checkbox"/> Fernsehen <input type="checkbox"/> lesen / vorlesen <input type="checkbox"/> Musik hören <input type="checkbox"/> Computer nutzen <input type="checkbox"/> Sonstige: <hr/>	

**Im Folgenden geht es darum, über *welche beruflichen Themen* Sie mit ihrem Kind sprechen.  
Bitte kreuzen Sie jeweils die Aussage an, die für Sie zutreffend ist.  
Falls Sie momentan keiner beruflichen Tätigkeit nachgehen, bitten wir Sie, an eine frühere Anstellung / Ausbildung zu denken.**

		Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau	Keine Angabe
112	Ich spreche mit meinem Kind häufig über meine Arbeit.	<input type="checkbox"/>				
113	Ich erzähle meinem Kind häufig, was ich bei der Arbeit mache.	<input type="checkbox"/>				
114	Mein Kind hat mich schon einmal bei der Arbeit besucht.	<input type="checkbox"/>				
115	Ich habe meinem Kind von meiner Schulzeit erzählt.	<input type="checkbox"/>				
116	Ich habe meinem Kind von meiner Ausbildung erzählt.	<input type="checkbox"/>				
117	Ich habe meinem Kind von meinem beruflichen Werdegang erzählt.	<input type="checkbox"/>				
118	Ich spreche mit meinem Kind darüber, was es selbst beruflich einmal tun könnte.	<input type="checkbox"/>				
119	Ich versuche meinem Kind deutlich zu machen, dass ein Beruf wichtig ist.	<input type="checkbox"/>				
120	Ich spreche mit meinem Kind darüber, dass man in einem Beruf genügend Geld verdienen muss	<input type="checkbox"/>				
121	Ich spreche mit meinem Kind darüber, dass es wichtig ist, überhaupt einen Beruf zu haben.	<input type="checkbox"/>				
122	Ich spreche mit meinen Kind darüber, dass es wichtig ist, in seinem Beruf eigene Interessen verwirklich zu können.	<input type="checkbox"/>				
123	Ich spreche mit meinem Kind darüber, dass man für Berufe bestimmte Fähigkeiten braucht.	<input type="checkbox"/>				

		Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau	Keine Angabe
124	Ich frage mein Kind nach seinen beruflichen Plänen	<input type="checkbox"/>				
125	Ich denke, ein Beruf ist für mein Kind noch so weit weg, dass wir nicht über dieses Thema sprechen.	<input type="checkbox"/>				

**Wenn Sie jetzt an Ihre *allgemeine Arbeitssituation* sowie *Arbeitsinhalte und -abläufe* denken:  
Welche Themen werden in Ihrer Familie oder eher nur mit dem Partner besprochen?**

		Familie		Partner		Keine Angabe
		Ja	Nein	Ja	Nein	
126	Arbeitszeiten	<input type="checkbox"/>				
127	Arbeitsort	<input type="checkbox"/>				
128	Kollegen	<input type="checkbox"/>				
129	Vorgesetzte	<input type="checkbox"/>				
130	Arbeitsklima	<input type="checkbox"/>				
131	Einkommen	<input type="checkbox"/>				
132	die Größe des Unternehmens, in dem ich arbeite	<input type="checkbox"/>				
133	meine Arbeitsaufgaben	<input type="checkbox"/>				
134	konkrete Arbeitsabläufe	<input type="checkbox"/>				
135	wofür meine Arbeit gebraucht wird	<input type="checkbox"/>				
136	meine Ziele am Arbeitsplatz	<input type="checkbox"/>				
137	meine Arbeitsergebnisse	<input type="checkbox"/>				

**Nun geht es um *emotionale Aspekte Ihres Arbeitslebens* und darum, ob diese in Ihrer Familie besprochen werden. Bitte kreuzen Sie jeweils die Aussage an, die für Sie zutreffend ist.**

		Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt genau	Keine Angabe
138	Wenn etwas am Arbeitsplatz gut läuft, erzähle ich zu Hause davon.	<input type="checkbox"/>				
139	Wenn ich Stress am Arbeitsplatz habe, erzähle ich das zu Hause.	<input type="checkbox"/>				
140	Wenn mir die Arbeit Spaß macht, dann rede ich mit meiner Familie darüber.	<input type="checkbox"/>				
141	Wenn am Arbeitsplatz etwas nicht so gut läuft, erzähle ich zu Hause davon.	<input type="checkbox"/>				
142	Wenn ich Auseinandersetzungen mit Kollegen oder Vorgesetzten habe, bespreche ich dies mit meiner Familie.	<input type="checkbox"/>				
143	Wenn ich Erfolgserlebnisse am Arbeitsplatz habe, sprechen wir zu Hause darüber.	<input type="checkbox"/>				
144	Wenn ich Schwierigkeiten am Arbeitsplatz habe, bespreche ich das mit meiner Familie.	<input type="checkbox"/>				

**Denken Sie jetzt an Ihren *derzeitigen Arbeitsplatz*. Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen. Falls Sie zurzeit nicht berufstätig sind, gehen Sie bitte zu Frage Nr. 156.**

		Stimmt gar nicht	Stimmt wenig	Stimmt teils	Stimmt ziem- lich	Stimmt völlig
145	Ich empfinde echte Freude bei meiner Arbeit.	<input type="checkbox"/>				
146	Ich mag meine Arbeit gerne.	<input type="checkbox"/>				
147	Meine Arbeit langweilt mich selten.	<input type="checkbox"/>				
		Stimmt gar nicht	Stimmt wenig	Stimmt teils	Stimmt ziem- lich	Stimmt völlig
148	Ich denke nicht über einen Arbeitsplatzwechsel nach.	<input type="checkbox"/>				
149	Meistens bin ich von meiner Arbeit begeistert.	<input type="checkbox"/>				
150	Insgesamt bin ich mit meiner Arbeit zufrieden.	<input type="checkbox"/>				

**Wenn Sie sich einmal die *Wechselbeziehung zwischen Ihrer Arbeit und Ihrer Familie* genauer anschauen, inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?**

		Stimmt gar nicht	Stimmt wenig	Stimmt teils	Stimmt ziem- lich	Stimmt völlig
151	Die Anforderungen meiner Arbeit beeinträchtigen mein Familienleben.	<input type="checkbox"/>				
152	Die Menge an Zeit, die meine Arbeit benötigt, macht es schwierig Familienverpflichtungen zu erfüllen.	<input type="checkbox"/>				
153	Dinge, die ich zu Hause machen möchte, kann ich wegen Anforderungen, die meine Arbeit an mich stellt, nicht machen.	<input type="checkbox"/>				
154	Meine Arbeit erzeugt Belastungen, die es schwierig machen, Familienpflichten zu erfüllen.	<input type="checkbox"/>				
155	Aufgrund arbeitsbezogener Pflichten, muss ich die Pläne für meine Familienaktivitäten	<input type="checkbox"/>				

ändern.	
---------	--

**Abschließend bitten wir Sie die folgenden Aussagen, die *Ihre Familie* betreffen, zu beantworten.**

		Stimmt gar nicht ni	Stimmt wenig	Stimmt teils	Stimmt ziem- lich	Stimmt völlig
156	Die wichtigsten Dinge, die mir passieren, betreffen meine Familie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
157	Zufriedenheit in meinem Leben erreiche ich hauptsächlich durch meine Familie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
158	Die Ziele in meinem Leben orientieren sich hauptsächlich an meiner Familie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
159	Meine Familie ist ein großer Teil meines Lebens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!**

**Bitte geben Sie den Fragebogen zusammen mit der Einverständniserklärung Ihrem Kind mit in die Schule.**

**Tabelle 21: Deskriptive Statistik für mit dem Kind verbrachte Qualitätszeit (getrennt für Mütter und Väter)**

	Qualitätszeit Angabe Mütter	Qualitätszeit Angabe Väter
<b>N</b>	44	30
<b>Mittelwert</b>	11,21	8,60
<b>Standardabweichung</b>	2,61	3,02
<b>Varianz</b>	6,82	9,15
<b>Minimum</b>	6	0
<b>Maximum</b>	19	13

**Tabelle 22: Reliabilitäten für die Skalen des Elternfragebogens der zweiten Studie zur Erfassung elterlicher Einflüsse auf den Berufsbegriff im Grundschulalter für Mütter**

Skala	Item- anzahl	$\alpha$ Mütter	Quelle
<b>Kommunikation über allgemeine Berufsaspekte</b>	13 (112-125*)	$\alpha = 0,78$	Selbst generierte Items
<b>Kommunikation über konkrete Berufsaspekte</b>	12 (126-137)	$\alpha = 0,90$	Selbst generierte Items
<b>Kommunikation über emotionale Berufsaspekte</b>	7 (138-144)	$\alpha = 0,94$	Selbst generierte Items
<b>Arbeitszufriedenheit</b>	5 (145-150)	$\alpha = 0,86$	Brayfield & Rothe (1951)
<b>Work-family-spillover</b>	5 (151-155)	$\alpha = 0,93$	Netemeyer, Boles & McMurrian (1996)
<b>Familienorientierung</b>	4 (156-159)	$\alpha = 0,72$	Lodahl & Kejner (1965)

Anmerkung: \* Item Nr. 114 (Mein Kind hat mich schon einmal bei der Arbeit besucht) wurde nicht in die Skalenbildung mit aufgenommen.

**Tabelle 23: Reliabilitäten für die Skalen des Elternfragebogens der zweiten Studie zur Erfassung elterlicher Einflüsse auf den Berufsbegriff im Grundschulalter für Väter**

Skala	Item-anzahl	$\alpha$ Väter	Quelle
Kommunikation über allgemeine Berufsaspekte	13 (112-125*)	$\alpha = 0,90^*$	Selbst generierte Items
Kommunikation über konkrete Berufsaspekte	12 (126-137)	$\alpha = 0,83$	Selbst generierte Items
Kommunikation über emotionale Berufsaspekte	7 (138-144)	$\alpha = 0,91$	Selbst generierte Items
Arbeitszufriedenheit	5 (145-150)	$\alpha = 0,73$	Brayfield & Rothe (1951)
Work-family-spillover	5 (151-155)	$\alpha = 0,94$	Netemeyer, Boles & McMurrian (1996)
Familienorientierung	4 (156-159)	$\alpha = 0,83$	Lodahl & Kejner (1965)

Anmerkung: \* Item Nr. 114 (Mein Kind hat mich schon einmal bei der Arbeit besucht) wurde nicht in die Skalenbildung mit aufgenommen.

**Tabelle 24: Gruppenstatistik des Mittelwertvergleichs von Müttern mit hohem/niedrigen Bildungsabschluss und ihrer Kommunikation über allgemeine berufliche Themen**

	Bildungsabschluss	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwerts
Kommunikation über allg. berufliche Themen	Niedrig	11	3,12	0,52	0,16
Kommunikation über allg. berufliche Themen	Hoch	34	3,34	0,45	0,08

**Tabelle 25: Ergebnistabelle des t-Test für unabhängige Stichproben zum Mittelwertvergleich von Müttern mit hohem/niedrigen Bildungsabschluss und ihrer Kommunikation über allgemeine berufliche Themen**

T	df	Sig. (2seitig)	Mittlere Differenz	Standard Fehler d.Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
					Untere	Obere
-1,36	43	0,18	-0,22	0,16	-0,55	0,11

**Tabelle 26: Gruppenstatistik des Mittelwertvergleichs von Müttern mit hohem/niedrigem Bildungsabschluss und ihrer Kommunikation über emotionale berufliche Themen**

	Bildungs- abschluss	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwerts
<b>Kommunikation über emotionale berufliche Themen</b>	Niedrig	11	3,03	1,20	0,36
<b>Kommunikation über emotionale berufliche Themen</b>	Hoch	34	3,11	0,87	0,15

**Tabelle 27: Ergebnistabelle des t-Test für unabhängige Stichproben zum Mittelwertvergleich von Müttern mit hohem/niedrigen Bildungsabschluss und ihrer Kommunikation über emotionale berufliche Themen**

T	df	Sig. (2seitig)	Mittlere Differenz	Standard Fehler d.Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
					Untere	Obere
-0,25	43	0,80	-0,08	0,33	-0,75	0,59

**Tabelle 28: Gruppenstatistik des Mittelwertvergleichs von Vätern mit hohem/niedrigen Bildungsabschluss und ihrer Kommunikation über allgemeine berufliche Themen**

	Bildungsabschluss	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwerts
<b>Kommunikation über allg. berufliche Themen</b>	Niedrig	5	2,78	0,75	0,34
<b>Kommunikation über allg. berufliche Themen</b>	Hoch	25	2,96	0,82	0,16

**Tabelle 29: Ergebnistabelle des t-Test für unabhängige Stichproben zum Mittelwertvergleich von Vätern mit hohem/niedrigen Bildungsabschluss und ihrer Kommunikation über allgemeine berufliche Themen**

T	df	Sig. (2seitig)	Mittlere Differenz	Standard Fehler d.Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
					Untere	Obere
-0,46	28	0,65	-0,18	0,40	-0,99	0,63

**Tabelle 30: Gruppenstatistik des Mittelwertvergleichs von Vätern mit hohem/niedrigem Bildungsabschluss und ihrer Kommunikation über emotionale berufliche Themen**

	Bildungsabschluss	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwerts
<b>Kommunikation über emotionale berufliche Themen</b>	Niedrig	5	2,94	0,98	0,44
<b>Kommunikation über emotionale berufliche Themen</b>	Hoch	25	2,85	0,78	0,16

**Tabelle 31: Ergebnistabelle des t-Test für unabhängige Stichproben zum Mittelwertvergleich von Vätern mit hohem/niedrigen Bildungsabschluss und ihrer Kommunikation über emotionale berufliche Themen**

T	df	Sig. (2seitig)	Mittlere Differenz	Standard Fehler d.Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
					Untere	Obere
0,25	28	0,81	0,10	0,40	-0,72	0,91

**Tabelle 32: Gruppenstatistik des Mittelwertvergleichs von Müttern mit hoher/niedriger Bildungsaspiration und ihrer Kommunikation über allgemeine berufliche Themen**

	Bildungs- aspiration	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwerts
<b>Kommunikation über allg. berufliche Themen</b>	Niedrig	12	3,01	0,48	0,14
<b>Kommunikation über allg. berufliche Themen</b>	Hoch	61	3,25	0,47	0,06

**Tabelle 33: Ergebnistabelle des t-Test für unabhängige Stichproben zum Mittelwertvergleich von Müttern mit hoher/niedriger Bildungsaspiration und ihrer Kommunikation über allgemeine berufliche Themen**

T	df	Sig. (2seitig)	Mittlere Differenz	Standard Fehler d.Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
					Untere	Obere
-1,64	71	0,11	-0,25	0,15	-0,55	0,05

**Tabelle 34: Gruppenstatistik des Mittelwertvergleichs von Müttern mit hoher/niedriger Bildungsaspiration und ihrer Kommunikation über emotionale berufliche Themen**

	Bildungs- aspiration	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwerts
<b>Kommunikation über emotionale berufliche Themen</b>	Niedrig	12	3,21	0,71	0,20
<b>Kommunikation über emotionale berufliche Themen</b>	Hoch	61	3,20	0,87	0,11

**Tabelle 35: Ergebnistabelle des t-Test für unabhängige Stichproben zum Mittelwertvergleich von Müttern mit hoher/niedriger Bildungsaspiration und ihrer Kommunikation über emotionale berufliche Themen**

T	df	Sig. (2seitig)	Mittlere Differenz	Standard Fehler d.Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
					Untere	Obere
0,07	71	0,95	0,02	0,27	-0,52	-0,55

**Tabelle 36: Gruppenstatistik des Mittelwertvergleichs von Vätern mit hoher/niedriger Bildungsaspiration und ihrer Kommunikation über allgemeine berufliche Themen**

	Bildungs- aspiration	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwerts
<b>Kommunikation über allg. berufliche Themen</b>	Niedrig	2	3,59	0,19	0,14
<b>Kommunikation über allg. berufliche Themen</b>	Hoch	27	2,93	0,79	0,15

**Tabelle 37: Ergebnistabelle des t-Test für unabhängige Stichproben zum Mittelwertvergleich von Vätern mit hoher/niedriger Bildungsaspiration und ihrer Kommunikation über allgemeine berufliche Themen**

T	df	Sig. (2seitig)	Mittlere Differenz	Standard Fehler d.Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
					Untere	Obere
1,17	27	0,25	0,66	0,57	-0,51	1,84

**Tabelle 38: Gruppenstatistik des Mittelwertvergleichs von Vätern mit hoher/niedriger Bildungsaspiration und ihrer Kommunikation über emotionale berufliche Themen**

	Bildungs- aspiration	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwerts
<b>Kommunikation über emotionale berufliche Themen</b>	Niedrig	2	3,14	0,20	0,14
<b>Kommunikation über emotionale berufliche Themen</b>	Hoch	27	2,86	0,83	0,16

**Tabelle 39: Ergebnistabelle des t-Test für unabhängige Stichproben zum Mittelwertvergleich von Vätern mit hoher/niedriger Bildungsaspiration und ihrer Kommunikation über emotionale berufliche Themen**

T	df	Sig. (2seitig)	Mittlere Differenz	Standard Fehler d.Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
					Untere	Obere
0,48	27	0,64	0,29	0,60	-0,94	1,51

**Tabelle 40: Korrelation der mütterlichen Familienorientierung mit der Kommunikation über allgemeine berufliche Themen**

		<b>Familienorientierung Mutter</b>	<b>Kommunikation über allg. berufliche Themen</b>
<b>Familienorientierung Mutter</b>	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2seitig) N	1  74	0,21 0,08 74
<b>Kommunikation über allg. berufliche Themen</b>	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2seitig) N	0,21 0,08 74	1  74

**Tabelle 41: Korrelation der mütterlichen Familienorientierung mit der Kommunikation über emotionale berufliche Themen**

		<b>Familienorientierung Mutter</b>	<b>Kommunikation über emotionale berufliche Themen</b>
<b>Familienorientierung Mutter</b>	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2seitig) N	1  74	-0,04 0,71 74
<b>Kommunikation über emotionale berufliche Themen</b>	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2seitig) N	-0,04 0,71 74	1  74

**Tabelle 42: Korrelation der väterlichen Familienorientierung mit der Kommunikation über allgemeine berufliche Themen**

		<b>Familienorientierung Vater</b>	<b>Kommunikation über allgemeine berufliche Themen</b>
<b>Familienorientierung Vater</b>	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2seitig) N	1  39	0,29 0,08 39
<b>Kommunikation über allgemeine berufliche Themen</b>	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2seitig) N	0,29 0,08 39	1  39

**Tabelle 43: Korrelation der väterlichen Familienorientierung mit der Kommunikation über emotionale berufliche Themen**

		<b>Familienorientierung Vater</b>	<b>Kommunikation über emotionale berufliche Themen</b>
<b>Familienorientierung Vater</b>	Korrelation nach Pearson	1	0,52**
	Signifikanz (2seitig)		0,01
	N	39	39
<b>Kommunikation über emotionale berufliche Themen</b>	Korrelation nach Pearson	0,52**	1
	Signifikanz (2seitig)	0,01	
	N	39	39

Anmerkung: \* \*= Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2seitig) signifikant.

**Tabelle 44: Korrelation der von der Mutter mit dem Kind verbrachten Qualitätszeit mit der Kommunikation über allgemeine berufliche Themen**

		<b>Qualitätszeit Mutter</b>	<b>Kommunikation über allg. berufliche Themen</b>
<b>Qualitätszeit Mutter</b>	Korrelation nach Pearson	1	0,08
	Signifikanz (2seitig)		0,61
	N	44	44
<b>Kommunikation über allg. berufliche Themen</b>	Korrelation nach Pearson	0,08	1
	Signifikanz (2seitig)	0,61	
	N	44	74

**Tabelle 45: Korrelation der von der Mutter mit dem Kind verbrachten Qualitätszeit mit der Kommunikation über emotionale berufliche Themen**

		<b>Qualitätszeit Mutter</b>	<b>Kommunikation über emotionale berufliche Themen</b>
<b>Qualitätszeit Mutter</b>	Korrelation nach Pearson	1	-0,08
	Signifikanz (2seitig)		0,61
	N	44	44
<b>Kommunikation über emotionale berufliche Themen</b>	Korrelation nach Pearson	-0,08	1
	Signifikanz (2seitig)	0,61	
	N	44	74

**Tabelle 46: Korrelation der vom Vater mit dem Kind verbrachten Qualitätszeit mit der Kommunikation über allgemeine berufliche Themen**

		<b>Qualitätszeit Vater</b>	<b>Kommunikation über allg. berufliche Themen</b>
<b>Qualitätszeit Vater</b>	Korrelation nach Pearson	1	0,51**
	Signifikanz (2seitig)		0,004
	N	30	30
<b>Kommunikation über allg. berufliche Themen</b>	Korrelation nach Pearson	0,51**	1
	Signifikanz (2seitig)	0,004	
	N	30	39

Anmerkung: \* \*= Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2seitig) signifikant.

**Tabelle 47: Korrelation der vom Vater mit dem Kind verbrachten Qualitätszeit mit der Kommunikation über emotionale berufliche Themen**

		<b>Qualitätszeit Vater</b>	<b>Kommunikation über emotionale berufliche Themen</b>
<b>Qualitätszeit Vater</b>	Korrelation nach Pearson	1	0,21
	Signifikanz (2seitig)		0,26
	N	30	30
<b>Kommunikation über emotionale berufliche Themen</b>	Korrelation nach Pearson	0,21	1
	Signifikanz (2seitig)	0,26	
	N	30	39

**Tabelle 48: Korrelation des mütterlichen Work-family-spillover mit der Kommunikation über allgemeine berufliche Themen**

		<b>Work-family- spillover Mutter</b>	<b>Kommunikation über allg. berufliche Themen</b>
<b>Work-family- spillover Mutter</b>	Korrelation nach Pearson	1	0,07
	Signifikanz (2seitig)		0,56
	N	67	67
<b>Kommunikation über allg. berufliche Themen</b>	Korrelation nach Pearson	0,07	1
	Signifikanz (2seitig)	0,56	
	N	67	74

**Tabelle 49: Korrelation des mütterlichen Work-family-spillover mit der Kommunikation über emotionale berufliche Themen**

		<b>Work-family- spillover Mutter</b>	<b>Kommunikation über emotionale berufliche Themen</b>
<b>Work-family- spillover Mutter</b>	Korrelation nach Pearson	1	0,36**
	Signifikanz (2seitig)		0,003
	N	67	67
<b>Kommunikation über emotionale berufliche Themen</b>	Korrelation nach Pearson	0,36**	1
	Signifikanz (2seitig)	0,003	
	N	67	74

Anmerkung: \* \*= Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2seitig) signifikant.

**Tabelle 50: Korrelation des väterlichen Work-family-spillover mit der Kommunikation über allgemeine berufliche Themen**

		<b>Work-family-spillover Vater</b>	<b>Kommunikation über allgemeine berufliche Themen</b>
<b>Work-family-spillover Vater</b>	Korrelation nach Pearson	1	0,13
	Signifikanz (2seitig)		0,42
	N	39	39
<b>Kommunikation über allgemeine berufliche Themen</b>	Korrelation nach Pearson	0,13	1
	Signifikanz (2seitig)	0,42	
	N	39	39

**Tabelle 51: Korrelation des väterlichen Work-family-spillover mit der Kommunikation über emotionale berufliche Themen**

		<b>Work-family-spillover Vater</b>	<b>Kommunikation über emotionale berufliche Themen</b>
<b>Work-family-spillover Vater</b>	Korrelation nach Pearson	1	0,20
	Signifikanz (2seitig)		0,22
	N	39	39
<b>Kommunikation über emotionale berufliche Themen</b>	Korrelation nach Pearson	0,20	1
	Signifikanz (2seitig)	0,22	
	N	39	39

**Tabelle 52: Korrelation der mütterlichen Arbeitszufriedenheit mit der Kommunikation über allgemeine berufliche Themen**

		<b>Arbeitszufriedenheit Mutter</b>	<b>Kommunikation über allg. berufliche Themen</b>
<b>Arbeitszufriedenheit Mutter</b>	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2seitig) N	1  67	0,15 0,23 67
<b>Kommunikation über allg. berufliche Themen</b>	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2seitig) N	0,15 0,23 67	1  74

**Tabelle 53: Korrelation der mütterlichen Arbeitszufriedenheit mit der Kommunikation über emotionale berufliche Themen**

		<b>Arbeitszufriedenheit Mutter</b>	<b>Kommunikation über emotionale berufliche Themen</b>
<b>Arbeitszufriedenheit Mutter</b>	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2seitig) N	1  67	0,07 0,58 67
<b>Kommunikation über emotionale berufliche Themen</b>	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2seitig) N	0,07 0,58 67	1  74

**Tabelle 54: Korrelation der väterlichen Arbeitszufriedenheit mit der Kommunikation über allgemeine berufliche Themen**

		<b>Arbeitszufriedenheit Vater</b>	<b>Kommunikation über allgemeine berufliche Themen</b>
<b>Arbeitszufriedenheit Vater</b>	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2seitig) N	1  39	0,36* 0,03 39
<b>Kommunikation über allgemeine berufliche Themen</b>	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2seitig) N	0,36* 0,03 39	1  39

Anmerkung: \* = Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2seitig) signifikant.

**Tabelle 55: Korrelation der väterlichen Arbeitszufriedenheit mit der Kommunikation über emotionale berufliche Themen**

		<b>Arbeitszufriedenheit Vater</b>	<b>Kommunikation über emotionale berufliche Themen</b>
<b>Arbeitszufriedenheit Vater</b>	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2seitig) N	1  39	0,32* 0,05 39
<b>Kommunikation über emotionale berufliche Themen</b>	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2seitig) N	0,32* 0,05 39	1  39

Anmerkung: \* = Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2seitig) signifikant.

**Tabelle 56: Korrelation der mütterlichen Kommunikation über allgemeine berufliche Themen und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs**

		<b>Kommunikation über allg. berufliche Themen Mutter</b>	<b>Qualität des kindlichen Berufsbegriffs</b>
<b>Kommunikation über allg. berufliche Themen Mutter</b>	Korrelation nach Pearson	1	0,12
	Signifikanz (2seitig)		0,47
	N	36	36
<b>Qualität des kindlichen Berufsbegriffs</b>	Korrelation nach Pearson	0,12	1
	Signifikanz (2seitig)	0,47	
	N	36	40

**Tabelle 57: Korrelation der väterlichen Kommunikation über allgemeine berufliche Themen und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs**

		<b>Kommunikation über allg. berufliche Themen Vater</b>	<b>Qualität des kindlichen Berufsbegriffs</b>
<b>Kommunikation über allg. berufliche Themen Vater</b>	Korrelation nach Pearson	1	0,01
	Signifikanz (2seitig)		0,96
	N	15	15
<b>Qualität des kindlichen Berufsbegriffs</b>	Korrelation nach Pearson	0,01	1
	Signifikanz (2seitig)	0,96	
	N	15	44

**Tabelle 58: Korrelation des mütterlichen Bildungshintergrunds und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs**

		<b>Bildungsabschluss Mutter</b>	<b>Qualität des kindlichen Berufsbegriffs</b>
<b>Bildungsabschluss Mutter</b>	Korrelation nach Pearson	1	- 0,41
	Signifikanz (2seitig)		0,09
	N	44	18
<b>Qualität des kindlichen Berufsbegriffs</b>	Korrelation nach Pearson	-0,41	1
	Signifikanz (2seitig)	0,09	
	N	18	18

**Tabelle 59: Korrelation der väterlichen Bildungshintergrunds und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs**

		<b>Bildungsabschluss Vater</b>	<b>Qualität des kindlichen Berufsbegriffs</b>
<b>Bildungsabschluss Vater</b>	Korrelation nach Pearson	1	-0,25
	Signifikanz (2seitig)		0,49
	N	44	10
<b>Qualität des kindlichen Berufsbegriffs</b>	Korrelation nach Pearson	- 0,25	1
	Signifikanz (2seitig)	0,49	
	N	10	10

**Tabelle 60: Korrelation der mütterlichen Bildungsaspiration und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs**

		<b>Bildungsaspiration Mutter</b>	<b>Qualität des kindlichen Berufsbegriffs</b>
<b>Bildungsaspiration Mutter</b>	Korrelation nach Pearson	1	0,67**
	Signifikanz (2seitig)		0,002
	N	44	18
<b>Qualität des kindlichen Berufsbegriffs</b>	Korrelation nach Pearson	0,67**	1
	Signifikanz (2seitig)	0,002	
	N	18	18

Anmerkung: \*\*= Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2seitig) signifikant.

**Tabelle 61: Korrelation der väterlichen Bildungsaspiration und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs**

		<b>Bildungsaspiration Vater</b>	<b>Qualität des kindlichen Berufsbegriffs</b>
<b>Bildungsaspiration Vater</b>	Korrelation nach Pearson	1	-0,25
	Signifikanz (2seitig)		0,49
	N	44	10
<b>Qualität des kindlichen Berufsbegriffs</b>	Korrelation nach Pearson	- 0,25	1
	Signifikanz (2seitig)	0,49	
	N	10	10

**Tabelle 62: Korrelation der mütterlichen Familienorientierung und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs**

		<b>Familienorientierung Mutter</b>	<b>Qualität des kindlichen Berufsbegriffs</b>
<b>Familienorientierung Mutter</b>	Korrelation nach Pearson	1	0,11
	Signifikanz (2seitig)		0,54
	N	36	36
<b>Qualität des kindlichen Berufsbegriffs</b>	Korrelation nach Pearson	0,11	1
	Signifikanz (2seitig)	0,54	
	N	36	44

**Tabelle 63: Korrelation der väterlichen Familienorientierung und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs**

		<b>Familienorientierung Vater</b>	<b>Qualität des kindlichen Berufsbegriffs</b>
<b>Familienorientierung Vater</b>	Korrelation nach Pearson	1	-0,01
	Signifikanz (2seitig)		0,97
	N	15	15
<b>Qualität des kindlichen Berufsbegriffs</b>	Korrelation nach Pearson	- 0,01	1
	Signifikanz (2seitig)	0,97	
	N	15	44

**Tabelle 64: Korrelation der von der Mutter mit dem Kind verbrachten Qualitätszeit und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs**

		<b>Qualitätszeit Mutter</b>	<b>Qualität des kindlichen Berufsbegriffs</b>
<b>Qualitätszeit Mutter</b>	Korrelation nach Pearson	1	-0,19
	Signifikanz (2seitig)		0,48
	N	17	17
<b>Qualität des kindlichen Berufsbegriffs</b>	Korrelation nach Pearson	-0,19	1
	Signifikanz (2seitig)	0,48	
	N	17	44

**Tabelle 65: Korrelation der vom Vater mit dem Kind verbrachten Qualitätszeit und der Qualität des kindlichen Berufsbegriffs**

		<b>Qualitätszeit Vater</b>	<b>Qualität des kindlichen Berufsbegriffs</b>
<b>Qualitätszeit Vater</b>	Korrelation nach Pearson	1	0,03
	Signifikanz (2seitig)		0,93
	N	10	10
<b>Qualität des kindlichen Berufsbegriffs</b>	Korrelation nach Pearson	0,03	1
	Signifikanz (2seitig)	0,93	
	N	10	44

## 15 Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1981). *Denken: Das Ordnen des Tuns: Bd. 2: Denkprozesse*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Armstrong, P. I., & Crombie, G. (2000). Compromises in adolescents' occupational aspirations and expectations from grades 8 to 10. *Journal of Vocational Behavior, 56*(82-98).
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-25). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A., Barbaranelli, K. C., Caprara, G. V., & Pastorellik, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development, 72*, 187-206.
- Barling, J., & Mendelson, M. B. (1999). Parents' job insecurity affects children's grade performance through the indirect effects of beliefs in an unjust world and negative mood. *Journal of Occupational Health Psychology, 4*, 347-355.
- Blackhurst, A. E., Auger, R. W., & Herting Wahl, K. (2003). Children's perceptions of vocational preparation requirements. *Professional School Counseling, 7*, 58-67.
- Borgen, W. A., & Young, R. A. (1982). Career Perceptions of Children and Adolescents. *Journal of Vocational Behavior, 21*, 37-49.
- Brayfield, A. H., & Rothe, H.F., (1951). An Index of Job Satisfaction. *Journal of Applied Psychology, 35*, 307 - 311.
- Bruder, S. (2006). *Die Förderung der Selbstregulation bei Kindern unter Einbeziehung ihrer Eltern*. Berlin: Logos.
- Bruner, J. S. (1982). The organization of action and the nature of adult-infant transaction. In M. Cranach & R. Harre (Eds.), *The analysis of action* (pp. 280-296). New York: Cambridge University Press.
- Bryant, B. K., Zvonkovic, A., & Reynolds, P. (2006). Parenting in Relation to Child and Adolescent Vocational Development. *Journal of Vocational Behavior, 69*(1), 149-175.
- Bundesagentur für Arbeit (Eds.) (2010). *Klassifikation der Berufe 2010 – Entwicklung und Ergebnis*. Nürnberg.
- Bundesministerium für Familie, S., Frauen und Jugend, & Bundesamt, S. (Eds.) (2003). *Wo bleibt die Zeit? Die Zeitverwendung der Bevölkerung in Deutschland 2001/02*. Wiesbaden.
- Bußhoff, L. (1992). Berufswahl. In N. Bundesanstalt für Arbeit (Ed.), *Handbuch zur Berufswahlvorbereitung*. Mannheim: Medialog.
- Crites, J. O. (1971). *The maturity of vocational attitudes in adolescence*. Washington, DC: American Personnel and Guidance Association.
- Crouter, A. (1994). Processes linking families and work: Implications for behavior and development in both settings. In R. D. Parke & S. G. Kellam (Eds.), *Exploring family relationships with other social contexts*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Crouter, A. C., & Bumpus, M. F. (2001). Linking parents' work stress to child and adolescent psychological adjustment. *Current Directions in Psychological Science, 10*, 156-159.

- Dietrich, J., & Kracke, B. (2009). Career-Specific Parental Behaviors in Adolescents' Development. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 109-119.
- Edwards, K. J., Nafziger, D. H., & Holland, J. L. (1974). Differentiation of occupational perceptions among different age groups. *Journal of Vocational Behavior, 4*, 311-318.
- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review, 87*, 477-531.
- Fischer, K. W., & Bidell, T. R. (2006). Dynamic development of action, thought, and emotion. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Theoretical models of human development. Handbook of child psychology* (6 ed., Vol. 1, pp. 313-399). New York: Wiley.
- Fischer, K. W. & Pipp, S. L. (1984). Processes of Cognitive Development: Optimal Level and Skill Acquisition. In R. J. Sternberg (Ed). *Mechanisms of Cognitive Development*. New York: Freeman
- Fischer, K. W., Rotenberg, E. J., Bullock, D. H., & Raya, P. (1996). The Dynamics of Competence: How Context Contributes Directly to Skill. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environments* (pp. 93-120). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Fischer, K. W., & Yan, Z. (2002). The development of dynamic skill theory. In R. Lickliter & D. Lewkowicz (Eds.), *Conceptions of development: Lessons from the laboratory*. Hove, UK: Psychology Press.
- Fischer, K. W., Lamborn, S. D., & Pipp, S. (1994). Constructive Criticism and Social Lies: A Developmental Sequence for Understanding Honesty and Kindness in Social Interactions. *Developmental Psychology, 30*(4), 495-508.
- Galinsky, E. (2000). *Ask the Children: The breakthrough study that reveals how to succeed at work and parenting*. New York: Quill.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. [Monograph]. *Journal of Counseling Psychology, 28*(6), 545-579.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3 ed., pp. 179-232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 71-100). New Jersey: Wiley
- Greenberger, E., O'Neil, R., & Nagel, S. K. (1994). Linking workplace and home place: Relations between the nature of adults' work and their parenting behaviors. *Developmental Psychology, 47*, 766-779.
- Hany, E., & Grosch, C. (2007). Assessment of intercultural understanding: Results of two studies using different methods. In S. Kusune, J. Nishijima & H. Adachi (Eds.), *Socio-Cultural Transformation in the 21st Century? Risks and challenges of Social Changes* (pp. 79-99). Kanazawa, Japan.
- Helwig, A. A. (1998). Occupational aspirations of a longitudinal sample from second to sixth grade. *Journal of Career Development, 24*(4), 247-262.
- Henderson, S., Hesketh, B., & Tuffin, K. (1988). A test of Gottfredson's theory of circumscription. *Journal of Vocational Behavior, 32*, 37-48.

- Holland, J. L. (1985). *Making Vocational Choices, A Theory of Vocational Personalities and Work Environment*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Holt, P. A. (1989). Differential effect of status and interest in the process of compromise. *Journal of Counseling Psychology*, 36(1), 42-47.
- Jacobs, N. L., Chandler, T. M., & Hausknecht, D. R. (1996). Unraveling the Mystery of Parents' Work. *Early Childhood Education Journal*, 24, 61-64.
- Juang, L., & Vondracek, F. W. (2001). Developmental patterns of adolescent capability beliefs: A person-oriented approach. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 34-52.
- Keller, B. K., & Whiston, S. C. (2008). The Role of Parental Influences on Young Adolescents' Career Development. *Journal of Career Assessment*, 16, 198-217.
- Lamborn, S. D., & Fischer, K. W. (1988). Optimal and functional levels in cognitive development: The individual's developmental range. *Newsletter of the International Society for the Study of Behavioral Development*, 2(14), 1-14.
- Lapan, R. T., & Jingeleski, J. (1992). Circumscribing vocational aspirations in Junior High School. *Journal of Counseling Psychology*, 39(1), 81-90.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Lent, R. W. (2005). A Social Cognitive View of Career Development and Counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 101-127). New Jersey: Wiley.
- Lent, R. W., Brown, D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown (Ed.), *Career Choice and Development* (4 ed., pp. 255-311). San Francisco: Jossey Bass.
- Lent, R. W., Brown, D., Nota, L., & Soresi, S. (2003). Testing social cognitive interest and choice hypothesis across Holland types in Italian High School Students. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 101-118.
- Lent, R. W., Brown, D., Schmidt, J., Brenner, B., Lyons, H., & Treistman, D. (2003). Relation of contextual supports and barriers to choice behavior in engineering majors: Test of alternative social cognitive models. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 458-465.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Leung, S. A. (1993). Circumscription and compromise: A replication with Asian Americans. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 188-193.
- Leung, S. A., Conoley, C. W., & Scheel, M. J. (1994). The career and educational aspirations of gifted high school students: A retrospective study. *Journal of Counseling and Development*, 72, 298-303.
- Leung, S. A., & Harmon, L. W. (1990). Individual and sex differences in the zone of acceptable alternatives. *Journal of Counseling Psychology*, 37(2) 153-159.
- Leung, S. A., & Plake, B. S. (1990). A choice dilemma approach for examining the relative importance of sex type and prestige preferences in the process of career choice compromise. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 399-406.

- Levine, K. J., & Hoffner, C. A. (2006). Adolescents' Conceptions of Work: What Is Learned From Different Sources During Anticipatory Socialization? . *Journal of Adolescent Research, 21*, 647-669.
- Lodahl, T. M., & Kejner, M. (1965). Definition and measurement of job involvement. *Journal of Applied Psychology, 49*, 24-33.
- Magnuson, C. S., & Starr, M. F. (2000). How early is too early to begin life career planning? The importance of the elementary school years. *Journal of Career Development, 27*, 89-101.
- McGee, J., & Stockard, J. (1991). From a child's view: Children's occupational knowledge and perceptions of occupational characteristics. In S. Cahill (Ed.), *Sociological studies of child development: Perspectives on and of children* (Vol. 4, pp. 113-136). Greenwich, CT: JAI Press.
- Nelson, R. C. (1963). Knowledge and interests concerning sixteen occupations among elementary and secondary school students. *Educational and Psychological Measurement, 23*, 741-754.
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S., & McMurrian, R. (1996). Development and Validation of WFC and FWC Scales. *Journal of Applied Psychology, 81*(4), 400-410.
- Nickols, J. (1967). Structural efficiency of the Raven Coloured Matrices. *Journal of Clinical Psychology, 23*, 489.
- Olyai, N., & Kracke, B. (2005). *Die Rolle von Eltern und Peers in der schulischen und psychosozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Paper presented at the 66. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF).
- Otto, L. B. (2000). Youth perspectives on parental career influence. *Journal of career Development, 27*, 111-118.
- Parziale, J., & Fischer, K. W. (1998). The Practical Use of Skill Theory in Classrooms. In W. M. Williams & R. J. Sternberg (Eds.), *Intelligence, Instruction and assessment: Theory into Practice* (pp. 95-110). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In W. Kessen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, pp. 103-126). New York: Wiley.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1971). *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- PISA-Konsortium, D. (Ed.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Porfeli, E. J., Wang, C., & Hartung, P. J. (2008). Family transmission of work affectivity and experiences to children. *Journal of Vocational Behavior, 73*, 278-286.
- Ratschinski, G. (2001). Ansätze einer theoriegeleiteten Berufsorientierung und Berufsberatung als Beitrag zur Berufsbildung für benachteiligte Jugendliche. In R. Enggruber (Ed.), *Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke* (pp. 165-196). Münster: Lit Verlag.
- Raven, J. C. (1956). *Coloured Progressive Matrices-Revised Order*. London: H.K. Lewis.
- Renkl, A. (2009). Wissenserwerb. In E. Wild & J. Möller (Ed.), *Pädagogische Psychologie* (S. 3-26). Berlin: Springer.

- Rottinghaus, P. J., Larson, L. M., & Borgen, F. H. (2003). Theoretical and empirical linkages of self-efficacy and interests. *Journal of Vocational Behavior, 62*, 221-236.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4 ed., pp. 149-205). San Francisco: Jossey Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In R. W. Lent & D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). New Jersey: Wiley.
- Scarr, S., & McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype environment effects. *Child Development, 54*, 424-435.
- Schaub, M., & Tokar, D. M. (2005). The role of personality and learning experiences in Social Cognitive Career Theory. *Journal of Vocational Behavior, 66*, 304-325.
- Schöber, P. (1975). Berufswahl als Allokationsprozess. In H. B. E. Lange (Ed.), *Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft* (pp. 75-99). Frankfurt: Aspekte-Verlag.
- Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W., & Crouter, A. (1984). The influence of the family on vocational development. *Journal of Marriage and the Family, 46*, 129-143.
- Seiler, T. B. (1988). Thesen und Befunde zur Entwicklung des Arbeitsbegriffs. In I. Oomen-Welke & C. Rhoeneck von (Eds.), *Schüler: Persönlichkeit und Lernverhalten. Methoden des Messens und Deutens in der fachdidaktischen Unterrichtsforschung* (pp. 108-128). Tübingen: Narr.
- Seiler, T. B. (2001). Strukturgenetische Begriffsforschung am Beispiel des Arbeitsbegriffs. *Sozialer Sinn, 1*, 83-122.
- Seligman, L., Weinstock, L., & Heflin, E. N. (1991). The career development of 10 year olds. *Elementary School Guidance & Counseling, 25*(3), 172-181.
- Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Skorikov, V., & Vondracek, F. W. (2007a). Positive career orientation as an inhibitor of adolescent problem behaviour. *Journal of Adolescence, 30*(1), 131-146.
- Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2007b). Vocational Identity. In V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence* (pp. 143-168). Rotterdam: Sense Publishers.
- Stewart, W., & Barling, J. (1996). Fathers' work experiences effect children's behaviors via job-related affect & parenting behaviors. *Journal of Organizational Behavior, 17*, 221-232.
- Super, D. E. (1953). A Theory of Vocational Development. *American Psychologist, 8*, 185-190.
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E. (1980). A Life-span, life-space approach to Career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*, 282-298.
- Suppes, P. (1957). *Introduction to logic*. New York: Van Nostrand.

- Tracey, T. J. G. (2001). The Development of Structure of Interes in Children: Setting the Stage. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 89-104.
- Tracey, T. J. G., & Ward, C. C. (1998). The structure of children's interests and competence perceptions. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 290-303.
- Trice, A. D., & Tillapaugh, P. (1991). Children's Estimates of their Parents' Job Satisfaction. *Psychological Reports*, 69, 63-66.
- Vandiver, B. J., & Bowman, S. L. (1996). A schematic reconceptualization and application of Gottfredson's model of career development. In M. L. Savickas & B. Walsh (Eds.), *Handbook of Career Theory and Practice*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Walls, R. T. (2000). Vocational cognition: accuracy of 3rd-6th-, 9th-, and 12th-grade students. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 137-144.
- Watson, M., & McMahon, M. (2007). Children's career development and learning: A foundation for lifelong career development. In V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence* (pp. 29-46). Rotterdam: Sense Publishers.
- Watson, M. B., & McMahon, M. (2005). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 119-132.
- Weiner, Bernard (1994). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Wygotski, L. S. (1934). *Denken und Sprechen*. Frankfurt: S. Fischer.
- Young, R. A., Paselukho, M., & Valach, L. (1997). Emotion in the construction of career in conversations between parents and adolescents. *Journal of Counseling and Development*, 76, 36-44.