



„Was ihr wollt?!“ Die Bedeutung des Status- und Rollenwechsels bei Berufseinsteigern

Simon Hahnzog

Ludwig-Maximilians-Universität, München & hahnzog – organisationsberatung, München

ZUSAMMENFASSUNG

Die Persönlichkeit des Menschen entwickelt sich beständig fort. Sie muss sich täglich neuen Aufgaben und Ansprüchen stellen und sich in neuen Situationen und im Wechsel von äußeren Rahmenbedingungen neu strukturieren. Zugleich hat jeder Mensch bestehende und veränderungskonsistente Persönlichkeitsmerkmale, die sie oder ihn als Person sowie ihr oder sein Verhalten charakterisieren. Die Persönlichkeit ist demnach ein ambivalenter Bestandteil des Menschen, der sich sowohl stetig verändert als auch immer derselbe bleibt. Da die Persönlichkeit das Verhalten eines Menschen maßgeblich beeinflusst (Pervin, Cervone & John, 2005), stellt sich die Frage, wie sich diese bei einer Veränderung der Lebenswelt entwickelt und welche Auswirkungen diese Entwicklung auf das eigene Verhalten und die Umwelt hat. Der Übergang in das Berufsleben stellt einen solchen Veränderungsprozess dar, bei dem in der vorliegenden qualitativen Studie zwölf Hochschulabsolventen begleitet wurden (Hahnzog, 2011). Zentraler Faktor ist demnach der Status- und Rollenwechsel, der sich durch den Berufseinstieg ergibt – also die Veränderung der Erwartungen der sozialen Umwelt an den Einzelnen sowie deren Bewertung. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass eine bewusste Reflektion der eigenen Persönlichkeitsstruktur die individuelle Ressourcenvielfalt steigern und mögliche Belastungserfahrungen von Berufseinsteigern minimieren kann. Zudem ergeben sich Implikationen für die Gestaltung der Übergangsphase sowohl auf Seiten der Hochschulen als auch der Unternehmen.

Schlüsselbegriffe: Rollenwechsel, Sozialisation, multiplizite Persönlichkeitstheorie, Veränderung

1 Der Einstieg in das Berufsleben: Ein Sozialisationsprozess

Die Entwicklung des Menschen ist geprägt durch zahlreiche Übergänge von einer Lebensphase in die andere. Fortlaufend wechseln sich Abschnitte der Beständigkeit mit Veränderungsphasen hinein in neue Lebensumwelten ab (Tillmann, 1999): Der Umzug in eine neue Stadt, der Beginn oder das Ende einer Partnerschaft, die Gründung eines Haushalts oder die Auflösung desselben sind kennzeichnende Beispiele solcher Übergangsprozesse. Chronologisch betrachtet und im Kontext der ihn umgebenden sozialen und institutionellen Umwelt lassen sich typische Übergänge im Lebenslauf des Menschen beschreiben, so etwa der Schuleintritt, der Wechsel in Ausbildung und/oder Studium, der Berufseinstieg oder der Ausstieg aus dem Berufsleben.

Solche Übergänge kennzeichnen zugleich die einzelnen Phasen der Sozialisation, welche die Interaktion von Individuum und Umwelt und die daraus folgende Entwicklung der Persönlichkeit des Einzelnen¹ beschreibt (vgl. z. B.

Baumgart, 2008; Hurrelmann, Grundmann & Walper, 2008). Während in der primären Sozialisationsphase vor allem der wechselseitige Einfluss zwischen dem Individuum und seiner Familie bzw. wichtigen Bezugspersonen im Vordergrund steht, beginnt mit dem Schuleintritt die sekundäre Sozialisation in der auch Institutionen, insbesondere die Schule und später Berufs- oder Hochschule, an Einfluss gewinnen. Die tertiäre Sozialisation schließlich fokussiert die berufliche Lebensumwelt im Kontext der Entwicklung des Einzelnen (Lempert, 2009). In diese Phase gliedert sich die Studie ein, deren Teilergebnisse im Folgenden beschrieben werden (Hahnzog, 2011). Dabei wurden Hochschulabsolventen während ihres Übergangs vom Studium in den Beruf begleitet und deren Persönlichkeitsentwicklung rekonstruiert.

Durch die gewachsene Individualisierung des Lebenslaufs (vgl. Keupp, 2005; Tippelt, 2006) häufen sich auch Übergänge rund um den Beruf, da Stellen- und Berufswechsel keine Seltenheit mehr sind (Eckert, 2007). Insbesondere sind die Auswirkungen durch die veränderten Anforderungen an Ausbildung und Beruf seit den 1970er Jahren durch „längere Bildungszeiten, kumulative Bildungsgänge, provisorische Ausbildungs- und Berufswahlentscheidungen sowie die Revidierung von Ausbildungen und Berufswahlen erheblich“ (Bührmann, 2008, S. 12). Aus diesem Grunde sind diese Übergänge insbesondere für das Aufgabenge-

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit beschränken sich die folgenden Ausführungen auf das männliche Geschlecht. Soweit nicht anders gekennzeichnet beziehen sie sich auf Frauen und Männer in gleichem Maße.

biet der Personalentwicklung von Bedeutung, „da in dieser Phase wichtige Weichenstellungen hinsichtlich der Motivation und der Zufriedenheit des neuen Mitarbeiters stattfinden“ (Bührmann, 2008, S. 12).

Neyer und Lehnart (2008) bezeichnen den Übergang von der Hochschule in den Beruf als „starke Situation“ (S. 88f), in der die Umwelt einen großen Einfluss auf die Persönlichkeit des Einzelnen und deren Entwicklung hat (vgl. auch Bührmann, 2008). Im Sinne von *Weiterentwicklung* ist damit nicht nur ein ‚anders‘, also eine Veränderung ohne konkreten Bezug zur vorhergehenden Situation, sondern ein ‚mehr‘ gemeint, da sich die spätere Struktur der Persönlichkeit auf die vorhergehende bezieht (vgl. Ulich, 1987). Daher ist die Interpretation der *Erfahrung* des betroffenen Individuums eine Möglichkeit, um dessen Persönlichkeitsentwicklung nachvollziehen zu können. Dies impliziert eine qualitative Herangehensweise, wie sie in Kapitel 3 beschrieben wird.

Im Folgenden wird zunächst das Konstrukt Persönlichkeit anhand der Polydynamischen Persönlichkeitstheorie erläutert (Kapitel 2), um die notwendige theoretische Sensibilität des Lesers (Strauss & Corbin, 1996) sicherzustellen. Die qualitative Methodik (Kapitel 3) und zentrale Ergebnisse der Studie (Kapitel 4) beschreiben insbesondere die Bedeutung von Status und Rolle in dieser Übergangsphase. Abschließend sollen in einem Ausblick (Kapitel 5) Implikationen für wissenschaftliche Forschung und berufliche Praxis, insbesondere der Personalentwicklung, diskutiert werden.

2 Polydynamische Persönlichkeitstheorie: Eine systemische Perspektive

Neben der beruflichen Sozialisation und den Konzepten von Übergang und Entwicklung ist vor allem die Beschreibung des Konstrukts ‚Persönlichkeit‘ für das Verständnis und die subjektive Interpretation der vorliegenden Untersuchungsergebnisse notwendig.

Der Persönlichkeitsbegriff zeichnet sich durch große Heterogenität aus (Häcker, 2000; Pervin et al., 2005). Er wird in der Alltagssprache genutzt, um die Individualität und die Besonderheiten des Menschen oder auch dessen Abweichung von sozialen Normen zu beschreiben (Asendorpf, 2005). Von diesem Verständnis ausgehend, finden sich Parallelen in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen wie Psychologie, Pädagogik, Soziologie oder Medizin wieder.

In einem psychologischen Verständnis ist Persönlichkeit ein Konstrukt, das verstanden werden kann als „Summe der Eigenschaften, die dem Einzelnen seine charakteristische, unverwechselbare Identität verleiht“ (Peters, 2000, S. 402).

Hinzu kommt, dass sich die Persönlichkeit des Menschen sowohl das ganze Leben hinweg entwickelt und verändert als auch das ganze Leben über gleich bleibt (Neyer &

Lehnart, 2008). Wie ein psychischer Fingerabdruck ist die menschliche Persönlichkeit unverwechselbar (Satir, 2006) – man ist und bleibt dieselbe Person ein Leben lang. Zugleich entwickelt und verändert sich das Individuum beständig fort und passt sich den veränderten Umweltbedingungen an.

Vor diesem theoretischen Hintergrund ließ sich die folgende Forschungsfrage explizieren (Hahnzog, 2011, S. 2): „Wie entwickelt sich die Persönlichkeit von Hochschulabsolventen beim Übergang vom Studium in den Beruf?“

Für deren Beantwortung war es zunächst notwendig ein konkretes Persönlichkeitsmodell zu beschreiben, um Kriterien zur Messung und Interpretation festlegen zu können. Ausgehend von einer systemischen Haltung im Kontext der Interaktion von Individuum und System, war eine multiplizite Persönlichkeitstheorie (Hahnzog, 2011) die schlüssige Folge. Modelle dieser Perspektive gehen im Verständnis der Gestalttheorie davon aus, dass die Persönlichkeit des Menschen aus einzelnen Anteilen oder Aspekten besteht, die durch ihre Vielgestaltigkeit wiederum die Einmaligkeit des Individuums ausmachen: „Das-selbe Thema ist immer eine Psyche, die sowohl hierarchisch als auch gruppensystemisch strukturiert ist, die ein Doppelwesen ist, nämlich Singular („Ich“) und Plural („Wir“) zugleich.“ (Schulz von Thun, 2004, S. 112).

In der Psychologie finden sich zahlreiche Theorien, die ihre Vorstellung von Persönlichkeit in eine multiplizite Tradition setzen. Die Beschreibung von Persönlichkeitstheorien dieser Tradition würde diesen Rahmen jedoch sprengen (zur Vertiefung siehe Rowan, 1990). Insbesondere die Ansätze von McCrae und Costa (2003: „Five-Factor-Theory“), Satir (2006: „Innere Anteile“), Schwartz (1997: „Inneres Familiensystem“), Watkins und Watkins (2003: „ego states“) und vor allem Schulz v. Thun (2004: „Inneres Team“) waren für die Entwicklung der *Polydynamischen Persönlichkeitstheorie* (Hahnzog, 2011) bedeutsam. Diese Bezeichnung verdeutlicht sowohl die Vielgestaltigkeit (Polymorphie) als auch die Interaktions- und Entwicklungsfähigkeit (Dynamik) der Persönlichkeit des Menschen. Das Modell zeichnet sich durch eine starke Ressourcenorientierung und die Betonung der Selbstverantwortlichkeit des Menschen im Kontext der Interaktion mit seinem sozialen System aus.

Zum leichteren Verständnis des Polydynamischen Modells sei diese Ressourcenorientierung an einem Beispiel erläutert: Viele Menschen, vielleicht sogar die meisten, dürften unter anderem über einen *faulen Anteil* verfügen. Dieser hat die Funktion, die Person zur Ruhe zu bringen. Damit stellt er eine bedeutsame Ressource dar, da er uns vor zu großer Erschöpfung schützt. Jedoch wird dessen Einfluss dysfunktional, wenn der faule Anteil zu viel Raum fordert, und uns nicht nur für ein paar Stunden, sondern für ganze Tage oder Wochen auf die Couch und vor den Fernseher bannet. Umgekehrt gilt jedoch auch: Hat er zu wenig Einfluss auf unser Verhalten, so laufen wir auf lange Sicht Gefahr, in die Burnout-Falle zu geraten.

Konkret setzt sich die Polydynamische Persönlichkeitstheorie aus folgenden Annahmen zusammen (Hahnzog, 2011):

- Die Persönlichkeit des Menschen ist in einzelne Anteile gegliedert, die metaphorisch die Charakterzüge, Fähigkeiten und Eigenschaften des Menschen symbolisieren.
- Durch die charakteristische Zusammensetzung von Anteilen wird die Individualität des Einzelnen beschrieben.
- Anteile verschiedener Menschen können einander ähnlich sein, jedoch in einem konstruktivistischen Sinne und nicht in der deterministischen Annahme einer Typeneinteilung.
- Die meisten Anteile eines Menschen sind über lange Zeiträume hinweg existent, manche entwickeln sich jedoch erst im Laufe des Lebens oder sind nur vorübergehend vorhanden.
- Die Anteile sind dynamisch angeordnet und können sich je nach Situation und Herausforderung neu gruppieren.
- Jeder Anteil steht für konkrete Aufgaben des Verhaltens und Erlebens. In dieser Funktion stellt jeder Anteil eine Ressource der Persönlichkeit dar, da er diese Aufgaben versucht zu erfüllen.
- Das Selbst stellt den inneren, stabilen Kern der Persönlichkeit dar. Die Aufgabe des Selbst liegt in der Strukturierung und Ordnung der einzelnen Anteile – es hat die exekutive Funktion der inneren Persönlichkeitsdynamik.

Ist ein Anteil zu lange in den Vordergrund des Erlebens und Verhaltens gerückt bzw. hat im Gegenteil zu wenig Einfluss oder wenn das Selbst seiner delegierenden Funktion nicht mehr gerecht wird (vgl. Konzept der „Ego-Depletion“; Baumeister, Bratslavsky & Muraven, 1998) entstehen Probleme und Störungen im Verhalten und in der Persönlichkeit.

Indem sich eine Person ihrer Anteile bewusst wird, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, einzelne Anteile – sprich: konkrete Verhaltens- und Erlebensmuster – bewusst einzusetzen bzw. einzuschränken. Dadurch vergrößert sich das Handlungsspektrum dieser Person. Aus diesem Grunde liegt auch in der Anwendung des Polydynamischen Persönlichkeitsmodells, beispielweise in der Personaldiagnostik und –entwicklung, eine Implikation der hier vorgestellten Theorien und Ergebnisse.

3 Methode: Ein qualitativ-subjektorientiertes Design

Für die Untersuchung der Persönlichkeitsstrukturen und –entwicklung von Berufseinsteigern wurde eine qualitative

Methodenkombination aus teilstrukturiertem, situationsfokussiertem Leitfadeninterview (Friebertshäuser, 2003) und Struktur-lege-Verfahren (Scheele, 1992) zur Erhebung, sowie der Grounded Theory Methodologie (Glaser & Strauss, 2008; Strauss & Corbin, 1996) und dem Forschungsansatz subjektive Theorien (Dann, 1992; Groeben, 1992; Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988) zur Auswertung der Daten zugrunde gelegt. Im Folgenden wird zunächst die allgemeine methodische Gestaltung beschrieben und anschließend das konkrete Erhebungs- und Auswertungsdesign dargestellt.

3.1 Allgemeine methodische Konzeption

Um die Entwicklung der Persönlichkeitsstrukturen der Untersuchungsteilnehmer adäquat zu erfassen, war die methodische Gestaltung als Längsschnittuntersuchung in Form eines Panels notwendig (Hurrelmann et al., 2008). Nur dadurch konnte der prozesshafte Aspekt der Entwicklung untersucht werden. Ansonsten wäre lediglich eine singuläre Abbildung einzelner Persönlichkeitsstrukturen möglich gewesen. Die Phase des Übergangs vom Hochschulstudium in den Beruf legte fest, dass bei den Untersuchungsteilnehmern sowohl die Situation des Studienabschlusses als auch die ersten Schritte in das Berufsleben begleitet werden mussten. Dies führte zu einem Drei-Punkt-Panel, bei dem die Untersuchungsteilnehmer im Frühjahr 2009, im Herbst 2009 und im Frühjahr 2010 befragt wurden.

Da die Anteile der Persönlichkeit auf Basis der Polydynamischen Persönlichkeitstheorie von den Untersuchungsteilnehmern selbst als subjektive Theorien beschrieben werden mussten (vgl. Bührmann 2008), konnten für die Datenerhebung ausschließlich offene Fragen verwendet werden, um die Perspektive der Untersuchungsteilnehmer nicht durch die des Untersuchers zu verzerren. Mit dieser inhaltlichen Ausführlichkeit der Daten konnte dem humanistisch-phänomenologischen Konzept des Polydynamischen Persönlichkeitsmodells entsprochen werden. Daher wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, der sich der jeweiligen Interviewsituation sowie den Angaben der Untersuchungsteilnehmer anpassen ließ und zugleich eine Vergleichbarkeit der erhobenen Daten ermöglichte. Die Interviewdaten wurden ergänzt durch eine grafische Darstellung der individuellen Persönlichkeitsstruktur, welche durch die Untersuchungsteilnehmer mittels eines Struktur-lege-Verfahrens durchgeführt wurden (siehe 3.2). Diese komplexe Erhebungsmethodik erfordert – auch im Hinblick auf mögliche psychische Reaktionen der Untersuchungsteilnehmer – eine fundierte Ausbildung und Erfahrung des Interviewers. Im vorliegenden Fall wurde dies durch die langjährige Tätigkeit des Autors in Personaldiagnostik, Coaching und Psychotherapie sichergestellt, der die Untersuchung selbst durchführte (vgl. Hahnzog, 2011).

Bei der Festlegung der Grundgesamtheit erfolgte eine Beschränkung auf Studierende, die ihr Universitätsstudium in Bayern 2009 mit dem Staatsexamen abschließen würden. Diese Einschränkung stellt zwar eine zentrale

Limitation der Ergebnisse dar (vgl. Kapitel 5.1), war jedoch notwendig, um den variablen Einfluss der Hochschulsozialisation einzugrenzen (Strauss & Corbin, 1996), der bei der schier unüberschaubaren Vielzahl an Curricula und Abschlüssen nur schwer zu erheben gewesen wäre (Horstkemper & Tillmann, 2008). Die Untersuchungsteilnehmer wurden schließlich aus den Studiengängen Medizin, Lehramt und Jura rekrutiert. Dadurch war eine Vergleichbarkeit des Sozialisationsprozesses in den Beruf aufgrund der Curriculums- und Prüfungsgestaltung möglich und zugleich spiegelte diese Grundgesamtheit eine Vielgestaltigkeit der Fachrichtungen wieder, so dass zugleich ein homogenes wie diversifizierendes Feld in der Stichprobe erhalten war (Teichler, 2009). Vor allem sollte durch die Festlegung der Grundgesamtheit eine Vielfalt an Übergangsgestaltungen in den Beruf abgebildet werden, die eine Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Berufsfelder ermöglichen würde. Dies gelang bei der Fokussierung auf die drei genannten Fachbereiche, da der Berufseintritt sowohl reglementiert und durch staatliche Institutionen gelenkt (Referendariat bei Lehramt und Jura) als auch selbstbestimmt (Assistenzzeit an selbstgewähltem Klinikum oder in einer Praxis bei Medizin) erfolgt. Auch die Gestaltung der Übertrittsphase vollzieht sich in den genannten Berufsgruppen unterschiedlich. Während im Rechtsreferendariat die Phase der praktischen Ausbildung durch eine intensive Betreuungs- und Lernsituation gekennzeichnet ist, halten Lehramtsreferendare nach einem Abschnitt an der Seminarschule mit Unterrichtsversuchen bereits im zweiten Halbjahr überwiegend eigenverantwortlichen Unterricht. Assistenzärzte sind bereits von Beginn ihres Berufseintritts überwiegend praktisch tätig.

Durch Email-Verteiler und Aushänge von Fachschaften und Prüfungsämtern an Universitäten in München, Augsburg, Regensburg, Eichstätt, Erlangen-Nürnberg und Würzburg sowie über Kontaktlisten von Berufsverbänden erfolgte die Akquise potentieller Untersuchungsteilnehmer. Die Auswahl der Stichprobe erfolgte als gezieltes, statistisches Sampling (Merkens, 2003; Truschkat, Kaiser & Reinartz, 2005) und enthielt zwölf der 23 Studierenden, die sich von der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Julius-Maximilians-Universität Würzburg rückgemeldet hatten. Dabei handelte es sich um vier Lehramts- (Gymnasiallehramt), vier Jura- und vier Medizinstudierende (drei aus der Human-, eine aus der Zahnmedizin). Das Alter der Untersuchungsteilnehmer lag zwischen 23 und 40 Jahren. Dieses Sample spiegelte zugleich unterschiedliche Prüfungskohorten wieder, da Untersuchungsteilnehmer ausgewählt wurden, die zum Zeitpunkt der ersten Erhebung gerade ihren Berufseintritt beschrieben (1. Prüfungskohorte), in ihrer Prüfungsphase steckten (2. Prüfungskohorte) oder ihr Staatsexamen erst zum zweiten Erhebungszeitpunkt durchlaufen würden (3. Prüfungskohorte). Somit ergab sich, geordnet nach Studienfach und Prüfungskohorte, folgende Stichprobe (vgl. Abb. 1). Eine wahrscheinlich bereichernde Gender-Perspektive musste

leider vernachlässigt werden, da sich unter allen Teilnehmerinteressenten nur zwei Männer meldeten.

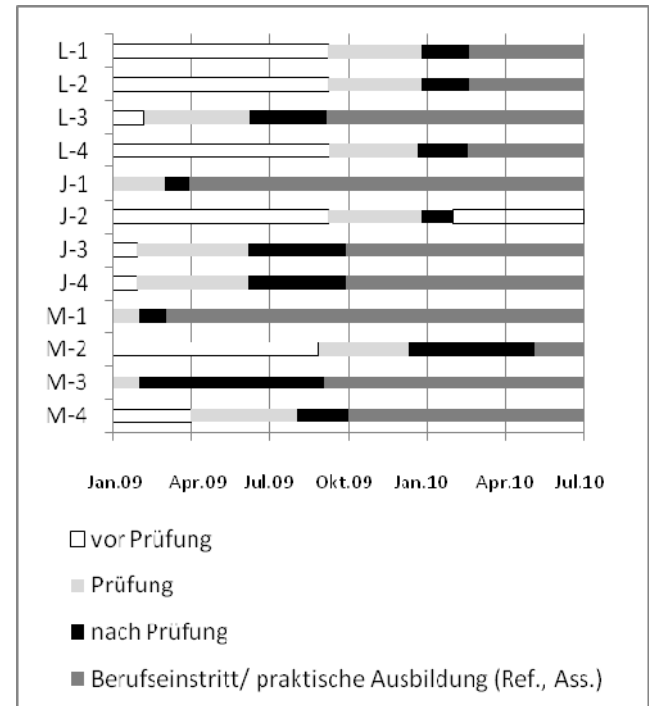


Abbildung 1: Untersuchungsteilnehmer nach Studiengang (benannt durch anonymisierte ID, welche an erster Stelle das Studienfach/die Berufsgruppe (L: Lehramt, J: Jura, M: Medizin) kennzeichnet und an zweiter Stelle mit einer fortlaufende Nummer pro Berufsgruppe versehen wurde).

3.2 Erhebungsdesign durch Subjektive Theorien und Struktur-lege-Verfahren

Die Datenerhebung erfolgte durch eine Methodenkombination aus Interview und Struktur-lege-Verfahren. Zentraler Aspekt waren dabei die Subjektiven Theorien der Untersuchungsteilnehmer, also diejenigen Assoziationen „mittels derer Menschen ihre Wirklichkeit wahrnehmen und konstruieren“ (Friebertshäuser, 2003, S. 382). Die resultierenden Daten werden dabei weniger aus dem erhobenen Material interpretiert, sondern nach Möglichkeit gemeinsam mit den Untersuchungsteilnehmern „rekonstruiert“ (Dann, 1992, S. 2).

Neben der ausführlichen Beschreibung der inneren Anteile, ihrer Funktionen, Ressourcen und Grenzen durch die einzelnen Untersuchungspersonen, ermöglichten die Erhebungen eine Darstellung der Interaktion der Anteile innerhalb der jeweiligen Persönlichkeit. Hierzu wurde ein Verfahren angewendet, das ursprünglich dazu diente, Strukturen sozialer Systeme bildlich darzustellen (Scheele & Groeben, 1979). Dadurch sollten weitere „Introspektions-erleichterungen, Anregungsfaktoren und Explizierungs-Zugkräfte“ (S. 2f) geschaffen werden, die die Beschreibung der individuellen Persönlichkeitsstruktur erleichtern würden. Im Rahmen von systemischer Beratung und Therapie findet diese diagnostische Methode in Form von Skulptur- und Aufstellungsarbeit bzw. der Arbeit mit dem

Familienbrett seit Jahren breite Anwendung (u. a. Satir, Banmen & Gerber, 2007; Schlippe & Schweitzer, 2003). Für diese Studie wurde auf der Basis der Heidelberger Struktur-Lege-Technik (Groeben et al., 1988) ein Verfahren entwickelt, in welchem die Untersuchungsteilnehmer das System ihrer Persönlichkeitsanteile analog zu sozialen Systemen darstellen konnten. Die im Interview ausgearbeiteten Persönlichkeitsanteile wurden hierzu auf Karteikarten geschrieben und auf einem Persönlichkeitsstrukturbogen (vgl. Abb. 2, „Kerbe“ in der Karte des Selbst zeigt dessen „Blickrichtung“ an) um den zentralen Aspekt des Selbst zueinander in Beziehung gesetzt.

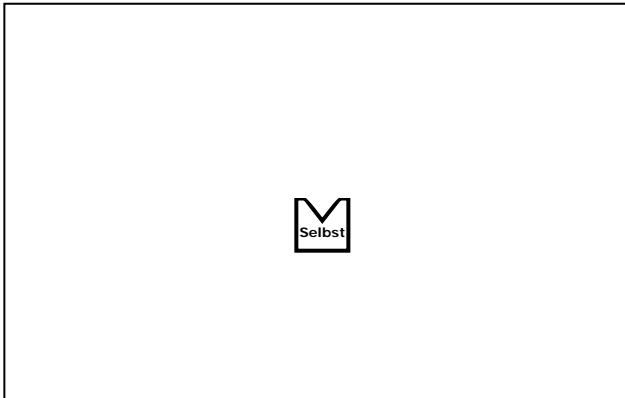


Abbildung 2: Persönlichkeitsstrukturbogen: Auf diesem werden die Persönlichkeitsanteile der Untersuchungsteilnehmer, durch beschriftete Karteikarten visualisiert, angeordnet, um eine bildhafte Darstellung der Persönlichkeitsstruktur zu ermöglichen.

Die Position der Anteile kennzeichnet in diesem Verfahren unterschiedliche Aspekte:

- Vor bzw. neben dem Selbst (in dessen „Blick“) symbolisiert eine überwiegend bewusste Platzierung des Anteils, wohingegen eine Position hinter dem Selbst den entsprechenden Anteil eher im Unbewussten des Untersuchungsteilnehmers symbolisiert.
- Die Nähe zum Selbst spiegelt dessen Intensität im momentanen Erleben und Verhalten wieder.
- Schließlich werden durch die relative Position zu anderen Anteilen Beziehungen zwischen einzelnen Anteilen der Persönlichkeit deutlich.

Nach dem Legen der Persönlichkeitsstruktur wurde diese digitalisiert. Durch diese visuelle Darstellung ergibt sich zum einen eine weitere Erkenntnisgrundlage für den dialogischen Prozess zwischen den Interviewpartnern im Moment des Interviews. Zum anderen, und dies ist der bedeutendere Aspekt zur Anwendung dieser Methode, konnte durch den Vergleich der Persönlichkeitsstrukturen über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg der Veränderungs- und Entwicklungsprozess einzelner Anteile sowie der gesamten Persönlichkeitsstruktur abgebildet werden. In der dritten Erhebung wurde zudem retrospektiv das vergangene Jahr auf besondere, bedeutsame Erlebnisse hin untersucht und deren Einfluss auf das Verhalten und die Persönlichkeit des einzelnen reflektiert.

3.3 Auswertungsdesign auf Basis der Grounded-Theory-Methodologie (GTM)

Die Auswertung der empirischen Daten erfolgte auf der Basis der Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (1996). Hierzu wurden die Audiomitschnitte der Interviews zunächst in Anlehnung an das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem (Seltling, Auer, Barden & Bergmann, 1998) transkribiert und die Persönlichkeitsstrukturbögen wie oben beschrieben digitalisiert.

Zu Beginn der Datenanalyse fand eine Textsegmentierung statt, in welcher Stellen im Text identifiziert und extrahiert wurden, die für die Fragestellung relevant waren (Berg & Milmeister, 2007). Hierzu wurden zunächst die Bezeichnungen der Persönlichkeitsanteile als natürliche, subjektive Kodes markiert und die darauf bezogenen Inhalte in eine gesonderte Tabelle extrahiert (Schmidt, 2010).

Neben der Arbeit mit den „Primärdokumenten“ (Berg & Milmeister, 2007, S. 189), in der vorliegenden Studie die transkribierten Interviews und die Persönlichkeitsstrukturen, wird von der GTM auch die Nutzung von „Sekundärdokumenten“ (Berg & Milmeister, 2007, S. 189) empfohlen. Dies umfasst nicht nur theoretische Quellen der wissenschaftlichen Literatur zur Optimierung der „theoretischen Sensibilität“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 25), sondern auch das Erstellen von Memos und Notizen (Strauss & Corbin, 1996, S. 170ff). In diesen werden alle Ideen, Assoziationen, Hypothesen oder allgemein: Gedanken festgehalten und mit Datum und Kode versehen, die während des Forschungsprozesses entstehen. Diese fließen beständig in die Arbeit und insbesondere in der letzten Phase der Datenanalyse in die Ergebnisse mit ein.

Die konkrete Auswertung der Daten erfolgte in drei Schritten, die jedoch nicht trennscharf voneinander zu differenzieren sind, sondern vielmehr einen dynamischen Prozess der Theoriebildung darstellen. In der Sequenz des *offenen Kodierens* wurden zunächst die natürlichen Kodes (vgl. Strauss & Corbin, 1996; in dieser Studie die von den Untersuchungsteilnehmern im Interview benannten und beschriebenen Persönlichkeitsanteile) auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin untersucht und verglichen. Dadurch entstanden erste theoretische Kategorien. Ziel dieses Vorgehens ist es, Schritt für Schritt Kategorien höherer Ordnung und schließlich die Kernkategorie zu entwickeln (vgl. Muckel, 2007). Mit fortschreitender Analyse entfernt sich dadurch die Auswertung immer mehr von den ursprünglichen Daten und der theoretisch fundierte Kodierrahmen wird zunehmend expliziter. Dies stellt den zweiten Schritt der Datenanalyse, das *axiale Kodieren*, dar. In dessen Verlauf werden die theoretischen Kategorien zueinander in Beziehung gesetzt und theoretische Kategorie-Familien, Kategorien höherer Ordnung, gebildet (Berg & Milmeister, 2007). Der letzte Analyseschritt, das *selektive Kodieren*, zeichnet sich schließlich durch einen dynamischen Wechsel von induktivem und deduktivem Vorgehen aus (Berg & Milmeister, 2007). Dabei werden die theoretischen Kategorien wieder auf die ursprünglichen Daten

bezogen, mit dem Ziel eine Kernkategorie, also das zentrale Element der Theorie, zu ermitteln und zugleich den „roten Faden“ (Strauss & Corbin, 1996) der Theorie zu beschreiben.

4 Zentrale Ergebnisse: Die Bedeutung des Status- und Rollenwechsels

Insgesamt zeigte sich bei allen Teilnehmern eine Veränderung und Entwicklung ihrer Persönlichkeitsstruktur über den Untersuchungszeitraum hinweg. Dies lässt den Schluss zu, dass eine deterministische Beschreibung der Persönlichkeit (z. B. McCrae & Costa, 2003), welche bestimmte Entwicklungsverläufe vorhersagen könnte, nur begrenzte Gültigkeit hat. Vielmehr scheint es sich bei der Persönlichkeit des Individuums um einen konstruktivistischen Bestandteil zu handeln, der sich in Abhängigkeit von der Person selbst und ihren Erfahrungen sowie von der umgebenden sozialen Situation entwickelt (vgl. Hahnzog, 2011).

Für den Übergang in den Beruf konnten dabei spezifische Kategorien beobachtet werden, die diesen Prozess auf der Ebene der Persönlichkeit des Einzelnen und seiner Umwelt beschreiben (vgl. Hahnzog, 2011). Im Folgenden wird eine Auswahl zentraler Ergebnisse vorgestellt, die insbesondere für praktische Implikationen, wie sie in Kapitel 5 diskutiert werden, bedeutsam sind. Dabei werden zur besseren Verständlichkeit vereinzelt Aussagen der Untersuchungsteilnehmer zitiert², was zugleich die Gegenstandsverankerung der Theorie unterstreicht.

4.1 Zentrale Kategorien

Auf einer Mikro-Ebene der Persönlichkeitsentwicklung beschrieben die Untersuchungsteilnehmer drei mögliche Entwicklungsverläufe einzelner Persönlichkeitsanteile. *Stabile Anteile* behielten über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg ihre Position innerhalb der Persönlichkeitsstruktur bei. Dies symbolisierte eine gleichbleibende Bedeutung des durch diesen Anteil abgebildeten Verhaltens oder Erlebens, situationsunabhängig sowohl am Ende des Studiums als auch in den ersten Berufswochen oder –monaten. Beispielhaft zeigt dies der „Organisator“ der Medizinerin M-3, dessen Funktion strukturiertes Verhalten und Planungen ermöglichte (für Abbildungen der Persönlichkeitsstrukturen der Untersuchungsteilnehmer und ihrer Entwicklungsverläufe siehe Hahnzog, 2011, S. 137ff): *„Der Organisator war das letzte Mal schon ziemlich wichtig und ist es eigentlich nach wie vor“* (M-3_III).

Dynamische Anteile hingegen waren zu jedem Erhebungszeitpunkt an einer andere Position im inneren System und spiegelten somit situationsabhängige Variablen der Persönlichkeit wieder, ähnlich wie die *variablen Anteile*, die

allerdings nur zu einem Erhebungszeitpunkt an anderer Position waren. Ein Beispiel für die dynamische Entwicklung eines Anteils beschreibt der „Ehrgeiz“ der Juristin J-4: *„Der Ehrgeiz ist halt insofern mehr nach oben gerückt, als es eben ... Also ich brauche den Ehrgeiz auch, um das jetzt eben durchziehen zu können“* (J-4_III).

Durch den Vergleich dieser unterschiedlichen Entwicklungsverläufe konnten kontextspezifische Sozialisationsinflüsse und individuelle Entwicklungen rekonstruiert werden, indem spezifische Aspekte der Persönlichkeit, des Verhaltens und Erlebens, zu verschiedenen Zeitpunkten miteinander verglichen wurden.

Einfluss auf die Entwicklung der einzelnen Persönlichkeitsanteile hatten in diesem Kontext vor allem drei Faktoren. Da die Zentralität der einzelnen Anteile sehr stark variierte, beschrieb die *Frequenz* sowohl Häufigkeit ihres Auftretens als auch die situative Abhängigkeit ihrer Aktivität. Dabei variiert die Häufigkeit des Einflusses auf einem Kontinuum

- von äußerst selten, beispielsweise der „Trotz“ der angehenden Lehrerin L-4: *„Ja, ohne Trotz hab ich ja lange Zeit gelebt [lacht]“* (L-4_I).
- bis immer, beispielsweise der „hilfsbereite Teil“ der Juristin J-2: *„Also, den hab ich immer. ... das ist eigentlich egal in welcher Situation“* (J-2_I).

Zudem spielte die *Herkunft* der Anteile eine bedeutsame Rolle für deren Entwicklung. Dadurch wurden insbesondere zurückliegende Sozialisationswirkungen beschrieben. Diese konnten bereits zeitlich länger zurückliegen, wie beispielsweise folgende Anteile:

- „Geborgenheit“ der Lehramtsabsolventin L-1: *„Also Geborgenheit geben, das kommt glaube ich, würde ich sagen, das ist von meiner Mutter beeinflusst“* (L-1_III).
- „Abstandshalter“ der angehenden Ärztin M-2: *„Der Abstandshalter, der ist auch noch. Also seit der Pubertät auf jeden Fall bestimmt, ja [lacht]. Da wird das dann irgendwann wichtig“* (M-2_III).

Andere hatten sich erst im Studium oder in der beginnenden tertiären Sozialisation während des Berufseinstiegs entwickelt, wie beispielsweise der „selbständige Anteil“ von L-1: *„Aber selbständig, das ist wirklich erst jetzt dazu gekommen“* (L-1_III).

Insgesondere bei der Beschreibung dieser Kategorie wurde die konstruktivistische Eigenschaft der Persönlichkeit deutlich. Einerseits zeigte sich, dass je früher ein Anteil entwickelt bzw. beeinflusst wurde, beispielsweise durch die Eltern oder Kindheitserfahrungen, desto bedeutender waren er und seine Entwicklung für die einzelne Person. Andererseits zeigte sich, dass auch in späteren Sozialisationsphasen Persönlichkeitsanteile ausgebildet und verän-

² Die römische Ziffer nach der ID des Untersuchungsteilnehmers verweist auf den 1., 2. bzw. 3. Erhebungszeitpunkt.

dert werden. Der Übergang in den Beruf stellt dabei einen bedeutsamen Entwicklungsprozess dar.

Sowohl in den ersten beiden Erhebungen als auch durch die Retrospektive im letzten Interview wurden externale Faktoren beschrieben, die die Entwicklung der Persönlichkeit in der Übergangsphase bedingten: situative Sozialisationseinflüsse.

Zu Beginn der Übergangsphase spielte die *Prüfung* bei allen Untersuchungsteilnehmern die bedeutendste Rolle. Viele andere persönliche Themen wurden ausgeblendet und sowohl die Tätigkeit als auch Gedanken und nicht zuletzt soziale Kontakte waren verändert, was das gesamte Persönlichkeitssystem vorübergehend, teilweise nachhaltig beeinflusste. Der Abschnitt nach dem Examen war in der Regel mit einer *Wartezeit* versehen, in der die Untersuchungsteilnehmer nicht mehr Student aber auch noch nicht Berufstätiger waren. Dieses Warten erlebten sie unterschiedlich, vor allem durch die jeweilige Profession bzw. die Gestaltung des Übergangsprozesses bedingt. Variablen waren dabei vor allem der unterschiedliche Grad an Selbst- bzw. Fremdbestimmung sowie die Planungssicherheit.

Der *Berufseinstieg* ist ein deutlich umrissener Zeitraum und zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass er mit einem eindeutigen Datum gekennzeichnet ist. Dies wirkt sich auch in der Wahrnehmung der Untersuchungsteilnehmer nachhaltig aus, da sie ab diesem Moment einen neuen Status bzw. eine neue Rolle innehaben (vgl. Kapitel 4.2). Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung hat insbesondere die *Berufspraxis*. Unterschiede in den Professionen kennzeichnet hierbei vor allem die Gestaltung der Berufseinstiegsphase: je nachdem wie groß der Anteil von Lern- bzw. Praxisphasen ist. Beispielsweise macht das die angehende Juristin J-4, die begleitend zu ihrem Referendariat bereits in einer Anwaltskanzlei arbeitete, an ihrem „durchsetzungsfähigen Anteil“ deutlich: *„Also ganz wichtig war fürs Berufliche wirklich diese Anstellung in der Kanzlei. Weil das jetzt wirklich mal die Praxis ist und das ist nicht mehr nur einfach nur lernen. ... Die [Durchsetzungsfähigkeit] hat sich echt dazu entwickelt. Und zwar glaube ich wirklich dadurch auch, dass ich in dieser Kanzlei nebenher auch immer bin und dadurch natürlich auch ganz anders auftreten muss. Ich kann da ja nicht immer dieses liebe, kleine Mädchen sein“* (J-4_III)

Die Entwicklung der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt und die veränderte Situation wurden insbesondere durch verschiedene *Zeitstrukturen* deutlich. Während zu Beginn der Übergangsphase vor allem selbstbestimmtes Lernen den Alltag der Untersuchungsteilnehmer bestimmte, war mit dem Berufseinstieg ein klarer zeitlicher Rahmen gesetzt, der ihre Arbeits- und somit auch Freizeitphasen bestimmte.

Neben beruflichen Aspekten spielten auch Situationen und Erlebnisse im privaten sozialen Umfeld eine Rolle. Insbesondere die *Beziehungen* zum sozialen Umfeld veränder-

ten sich in den Phasen des Berufseinstiegs wie bereits oben erwähnt. Deutlich macht dies das Beispiel der Lehramtsabsolventin L-1, die sich in der Lernphase stark von sozialen Kontakten zurückzog: *„Weil in dem Moment [zweite Erhebung: Prüfungsphase], dass ich gar keinen Kontakt zu irgendwelchen anderen Leuten hatte. Also jetzt schon zu meiner Familie und zu meinem Mann hatte ich auch Kontakt, aber sonst habe ich mich mit niemandem getroffen... Und das ist mir erst in dem Zusammenhang [rückblickend nach der Prüfung] klar geworden, dass ich mich da wirklich gerade sehr auf die Arbeit konzentriere und sonst gar nichts mache.“* (L-1_III).

Nicht zuletzt hatten Veränderungen im *Lebensraum* der Untersuchungsteilnehmer einen Einfluss auf deren Persönlichkeit, die beispielsweise durch veränderte finanzielle Möglichkeiten oder einen Wechsel des Wohnortes (und dadurch ein neues soziales Umfeld) deutlich wurden.

Zusammenfassend ergibt sich folgendes Bild der situativen Einflussfaktoren, die die Entwicklung der Persönlichkeit beim Übergang in den Beruf mitbedingten (Abb. 3):

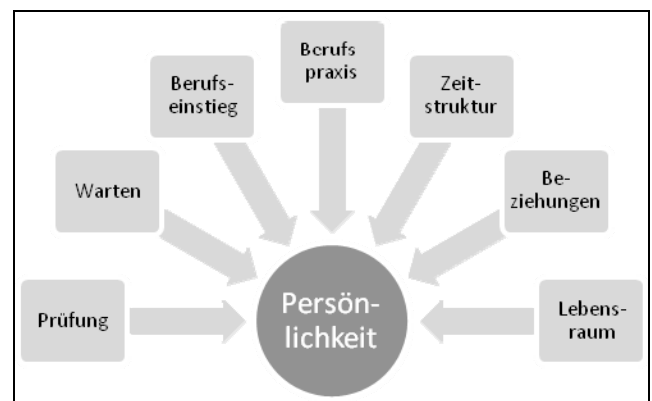


Abbildung 3: Situative Einflussfaktoren, die während des Übergangs in den Beruf, im Kontext eines wechselseitigen Interaktionsprozesses der beruflichen Sozialisation, Einfluss auf die Persönlichkeit haben.

4.2 Status- und Rollenwechsel als Kernkategorie bei der Übergangsphase in den Beruf.

Bereits während der Analyse der zweiten Erhebung wurde eine theoretische Kategorie deutlich, die sich schließlich sowohl als Kernkategorie mit allen anderen Kategorien höherer Ordnung als auch mit dem Sozialisationskontext in Beziehung setzen ließ. Der **Status- und Rollenwechsel** hat auf die Persönlichkeitsentwicklung der Untersuchungsteilnehmer einen umfassenden Einfluss. Status bezeichnet die „Bewertung einer Rolle durch die Gruppe, in der die Rolle vorkommt oder durch die sie definiert wird“ (Jonas, Stroebe & Hewstone, 2007, S. 426). Rolle beschreibt die gebündelten Erwartungen, die eine Gruppe an ein Gruppenmitglied hat (Jonas et al., 2007). Mit diesem Ergebnis wurden Parallelen zum Konzept des ‚Übergangs als Statuspassage‘ (vgl. Bührmann, 2008; Walther & Stauber, 2007) deutlich. Dieses Verständnis wurde auch

durch die Verifizierung einer „Entwicklung“ der Persönlichkeit im Sinne von Ulich (1987) bestärkt.

Die Veränderung der Handlungspraxis, die durch den Berufseintritt und die Berufspraxis entsteht, ruft einen wechselseitigen Prozess der Beeinflussung von Umwelt und Individuum hervor:

Verschiedene soziale Systeme bestimmen das Handeln des Einzelnen. So ist das Lernen eine notwendige Voraussetzung, um das Examen zu bestehen. In der Berufspraxis hingegen werden praktische Leistungen erwartet, die in einem spezifischen Bezug zur jeweiligen Berufsgruppe stehen. Die Untersuchungsteilnehmer wiederum nahmen durch die Art und Weise, wie sie diesen Anforderungen gerecht wurden, Einfluss auf ihre Umwelt. Ihr Verhalten und Handeln wird insbesondere durch ihre Persönlichkeit gesteuert, die sich im Kontext des Status- und Rollenwechsels, der durch den Übergang in den Beruf entsteht, entwickelt. Durch die neue Rolle, veränderte sich der Einfluss, den die Einzelnen auf ihren Handlungsspielraum hatten. Es wurden, insbesondere im Vergleich zur Prüfungsvorbereitung, zeitnahe und konkrete Ergebnisse und Leistungen gefordert, die von anderen kontrolliert und kommentiert werden.

Neben der direkten Interaktion zwischen den Beteiligten beeinflusste dies auch die Auseinandersetzung zwischen Individuum und Institution. Der Status im neuen arbeitsbezogenen Kontext war dabei unterschiedlich je nach Gegenüber. Innerhalb des Kreises der Kollegen und Vorgesetzten galt der Einzelne zunächst noch als Lernender und wurde erst mit fortschreitender Berufspraxis immer mehr zum Praktiker. In der Interaktion mit der Zielgruppe (Schüler, Mandanten/Angeklagten, Patienten) wurde hingegen ein professioneller Status erwartet und zugeschrieben. Die unterschiedliche Rezeption des Status kennzeichnete die Wechselwirkung sowohl mit den verschiedenen Akteuren des beruflichen Umfelds als auch im außerberuflichen Bereich. Dabei wurden Unterschiede zum vorherigen Status- und Rollenverständnis als Studierender deutlich, wie dies beispielhaft der Mediziner M-1 schildert: *„Und jetzt bin ich in einer Situation, diese Arztrolle, das ist ja nun Erfolg, stark, gut angesehen als Arzt. Scheißegal eigentlich, aber das ist das Beste an dem ganzen Job. Der Job selbst ist Scheiße, aber die Show, der Showeffekt von dem Beruf ist super. [...] Man kann erzählen was man will, aber man muss nur wichtig dabei gucken“* (M-1_III).

Auch im privaten sozialen Umfeld wirkte sich der Status- und Rollenwechsel auf die Beziehung, das Selbst- und das Fremdbild aus. Die wechselseitige Beeinflussung von Individuum und Umwelt erhöhte sich durch Erwartungen, die im Gegenüber wahrgenommen oder vermutet wurden. Durch den neuen Status erweiterte sich das Spektrum der Handlungsmöglichkeiten und somit auch die Interaktion mit dem sozialen System, wie dies beispielsweise wieder M-1 ausdrückte, der krankheitsbedingt sehr lange studiert hatte: *„Und gerade wenn man in so ner Studentensituation, so eine ewige Studentensituation, ... und dann etwas*

Seltsames macht, dann ist man seltsam. Aber wenn man etwas Seltsames macht in einer sozial gut angesehen Situation, dann ,ist er halt gerade halt mal irgendwie seltsam“ (M-1_III).

Im speziellen Kontext der beruflichen Sozialisation betrifft der Status- und Rollenwechsel alle sozialen Bedingungen der beruflichen Sozialisation (Lempert, 2009), wie etwas das Bildungssystem, berufliche Institutionen und Unternehmen und nicht zuletzt die beteiligten Personen und deren Interaktion. Daher dienen die Ergebnisse auch als Vorlage für eine formale Theorie des Übergangs in den Beruf (vgl. Glaser & Strauss, 2008). Auf einer Makro-Ebene bestimmen wirtschaftliche, politische, soziale und kulturelle Systeme die Erwartungen, die an den Einzelnen im beruflichen und allgemeinen sozialen Kontext gestellt werden. Unternehmen und Institutionen wie etwa Hochschulen, Schulen, Gerichte oder Krankenhäuser definieren auf dieser Basis die Kenntnisse und Fertigkeiten, welche notwendig sind, um diese Erwartungen zu erfüllen. Auf einer Mikro-Ebene der beruflichen Sozialisation werden die Interaktionen zwischen Personen durch die Vorgaben der höheren Ebenen beeinflusst, da sich diese entsprechend ihrer Sozialisation verhalten.

Ein umgekehrter Prozess der Status- und Rollendefinition beginnt bei der Interaktion der beteiligten Individuen, indem subjektive Erwartungen an das Gegenüber und sich selbst gestellt und entwickelt werden. Diese Erwartungen haben Einfluss auf das Rollen- und Statusverständnis der Institutionen, beispielsweise bei Stellenbeschreibungen eines Unternehmens oder durch Hochschulen, für die *„Informationen über die Berufssituation von Hochschulabsolventen und über die Beziehung zwischen dem im Studium Erlernen und der beruflichen Tätigkeit [eine] wichtige Rückmeldung“* darstellen (Bühmann, 2008, S. 11). Dadurch können Hochschulen beispielsweise ihre Curricula entsprechend anpassen, die wiederum die sozialen Systeme beeinflussen, da deren Erwartungen auch den Informationen von Hochschulen oder Unternehmen angeglichen werden.

Gleiches gilt für die Ebene der psychischen Auswirkungen des Übergangsprozesses. Die berufsspezifischen Qualifikationen (z. B. pädagogische, juristische oder medizinische Kenntnisse) und Kompetenzen (z. B. Empathie in Gesprächen mit Patienten, Begeisterungsfähigkeit beim Lehren von Inhalten) sind explizite und implizite Bestandteile von Erwartungen an eine bestimmte Berufsrolle. Das Arbeiten im Team bei Ärzten oder als „Einzelkämpfer“ vor einer Schulklasse stellen konkrete berufsbezogene soziale Kompetenzen dar. Allerdings zeigen die Ergebnisse, dass zumindest bei der Sozialisation in den Beruf und der beginnenden Sozialisation im Beruf keine ‚allgemeinen‘ Persönlichkeitsmerkmale für bestimmte Professionen zu beobachten sind. Eine stereotype Typenzuschreibung von Berufen und Berufsausübenden ist also nur begrenzt sinnvoll und muss sowohl das individuelle Persönlichkeitsspektrum als auch die Umwelt einbeziehen.

5 Diskussion

Die Ergebnisse der Studie erweitern die Gestaltungsmöglichkeiten von Übergangsprozessen in den Beruf für die beteiligten Personen und Institutionen. Bevor diese Anwendungsimplicationen diskutiert werden, werden zunächst die Erfüllung der Gütekriterien, die Limitationen der Studie sowie weiterer Forschungsbedarf reflektiert.

5.1 Güte, Limitationen und Forschungsbedarf

Steinke (2008) schlägt einige *Kernkriterien qualitativer Forschung* vor, anhand derer die Güte der Studie diskutiert werden wird.

Die Ergebnisse können und sollen dem Anspruch der Überprüfbarkeit, wie sie im Rahmen quantitativer Studien angestrebt wird, nicht nachkommen. Die begrenzte Standardisierbarkeit der Daten ermöglicht dies nicht und hat dies auch gar nicht zum Ziel. Vielmehr geht es darum, die Analyse und die Ergebnisse für den Rezipienten nachvollziehbar zu machen, so dass er sie nach allgemeinen wie nach subjektiven Kriterien beurteilen kann („*Intersubjektive Nachvollziehbarkeit*“; Steinke, 2008, S. 324ff). Dies wird zum einen durch eine ausführliche Dokumentation des Forschungsprozesses und zum anderen durch die Anwendung der „kodifizierten Verfahren“ (Steinke, 2008, S. 324ff) GTM und Struktur-lege-Technik ermöglicht.

Ausgangsbasis der Studie war keine Hypothesenüberprüfung, sondern eine offene und dynamische Forschungsfrage. Auf dieser konstruktivistischen Grundlage war es angemessen und notwendig, ein qualitatives Vorgehen zu wählen („*Indikation im Sinne der Gegenstandsangemessenheit, des Forschungsprozesses und der Bewertungskriterien*“; Steinke, 2008, S. 326 ff). Die Untersuchungsteilnehmer, bzw. ihre Äußerungen und Interpretationen, stellen die empirische Basis für die Entwicklung dieser „gegenstandsverankerten Theorie“ dar (Strauss & Corbin, 1996, S. 7f). Deshalb war es für diesen Entwicklungsprozess in den Interviewsituationen wichtig, deren subjektive Theorien zu reflektieren und im Sinne einer Intersubjektivität mit den Interpretationen des Interviewers abzugleichen. Bei der Darstellung der Ergebnisse sollen die Zitate daher unverfälscht die Äußerungen der Untersuchungsteilnehmer wiedergeben. Eine Verzerrung dieser subjektiven Theorien im Prozess der Datenanalyse ist jedoch unumgänglich, weshalb der Leser aufgefordert ist, diese Verzerrung auf Basis seiner eigenen Wahrnehmung und Interpretation zu überprüfen („*Reflektierte Subjektivität*“; Steinke, 2008, S. 330).

Wie bereits erwähnt, stellt die Stichprobe selbst eine der zentralen Limitationen dar („*Limitationen, also Explikation der Reichweite der eigenen Ergebnisse*“; Steinke, 2008, S. 329f; vgl. auch Kapitel 3.1). Die Beschränkung auf Staatsexamenskandidaten ist in der postulierten Vergleichbarkeit ihrer Hochschulsozialisation durch den Abschluss mit Staatsexamen begründet und der anschließend staatlich reglementierten Übergangsphase in Refe-

rendariat bzw. Assistenzzeit. Dadurch ist die Verallgemeinerung der Ergebnisse auf andere Übergangsprozesse von Hochschulabsolventen sicherlich eingeschränkt. Jedoch wird durch die abgebildete Vielfalt der Gestaltung der Übergangsprozesse – theoretisch vs. praktisch, Stellenzuteilung vs. Stellensuche, eigenverantwortlich vs. angeleitet, unmittelbarer vs. mittelbarer Übergang (bedingt durch Promotion oder Elternzeit) etc. – eine Übertragung auf Berufseingangsphasen ohne öffentlich-staatliche Reglementierung möglich. An dieser Stelle bieten sich Möglichkeiten zur Erweiterung und Ergänzung der vorgestellten Ergebnisse für weitere Forschungsvorhaben.

In der Datenanalyse ergänzten sich die Erhebungsverfahren im Sinne einer Methodentriangulation und lieferten für die Fragestellung adäquate Ergebnisse, so dass durch die datennahe Gestaltung der Ergebnisdarstellung der Forderung nach Intersubjektivität entsprochen werden kann.

Durch die schrittweise Kodierung der Daten nach den Vorschriften der GTM konnten die Ergebnisse gegenstandsverankert entwickelt und geprüft werden (Steinke, 2008, S. 328f). Zugleich bietet dieses Vorgehen eine solide Basis für weiterführende Interpretationen, die eine formale Theorie über Übergangsprozesse in den Beruf zur Folge haben kann.

5.2 Anwendung der Ergebnisse

Bentler und Bührmann (2005) beschreiben Beratungsmöglichkeiten für Studierende, Absolventen und Berufseinsteiger im Übergangsprozess und machen dabei verschiedene Bedarfssfelder aus, durch die solche Übergangsbearatungen gestaltet werden können (Abb. 4):

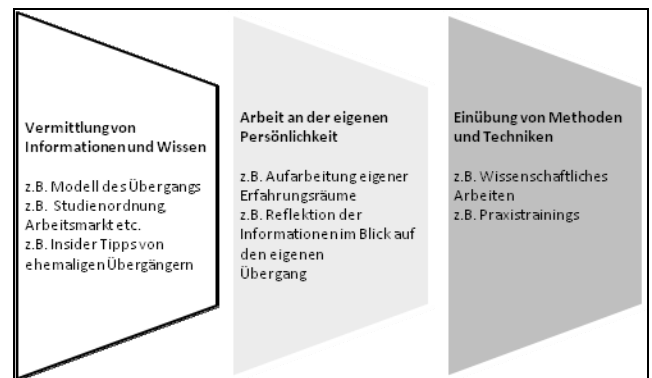


Abbildung 4: Bedarfssbereiche von Beratung im Übergangsprozess von der Hochschule in den Beruf (Bentler & Bührmann, 2005, S. 186)

Zu Beginn eines Übergangs besteht naturgemäß ein gewisser Informationsmangel auf der Seite der „Übergänger“, da die Erfahrungen zur Bewältigung dieses Prozesses, noch nicht zur Verfügung stehen. Daher bietet die Bereitstellung und Vermittlung von Wissen zu der ihnen bevorstehenden Entwicklungsphase eine erste Möglichkeit, dieses Defizit zu verdeutlichen und mit neuen Informationen auszugleichen. Die Ergebnisse der Studie geben hier-

zu Unterstützung, indem sie „allgemeine Informationen (Erkenntnisse und Erfahrungen) über das Phänomen des Übergangs [zur Verfügung stellen], da hierdurch der Übergang für die Beteiligten greifbar und der Prozess, in dem diese sich befindet, verstehbar wird“ (Bentler & Bührmann, 2005, S. 182). Die zentrale Bedeutung des Status- und Rollenwechsels und die damit verbundene Veränderung der Anforderungen an den Einzelnen können durch diese Informationsvermittlung vorhersehbarer und somit aktiv gestaltbarer werden.

Für diese ressourcenorientierte Gestaltung von Übergangsprozessen bedarf es auf der anderen Seite Personen, die hierzu anleiten und beispielweise Beratungen gestalten. Die Gestaltung solcher Selbstreflexionen kann auf der Basis des in dieser Studie vorgestellten Modells der Polydynamischen Persönlichkeitstheorie³ und mit Hilfe der Struktur-Lege-Technik gestaltet werden. Die Studie richtet sich daher insbesondere an den Personenkreis der „Übergangsgestalter“ und bietet diesen eine Bereicherung zur Gestaltung dieses Prozesses.

Den Hochschulen kommt in diesem Zusammenhang die Aufgabe der Vorbereitung auf den kommenden Übergangsprozess und die damit verbundene Persönlichkeitsentwicklung zu. In den letzten Jahren hat dieser Anspruch „vielerorts zu zahlreichen praktischen Initiativen geführt, deren Ziel es ist, [...] angehende Absolvent/innen auf den Berufseinstieg vorzubereiten und sie bei diesen Übergängen zu begleiten“ (Bentler & Bührmann, 2005, S. 181f). Ihre Gestaltung kann mit Hilfe der vorgestellten Erkenntnisse ergänzt und bereichert werden. Da Status und Rolle von den umgebenden sozialen Systemen definiert werden, regen die Ergebnisse insbesondere dazu an, den Austausch zwischen Hochschulen und Arbeitgebern weiter zu vertiefen. Dadurch können Erwartungshaltungen und Anforderungen miteinander abgeglichen werden und bereits in die Gestaltung des Studiums einfließen. Durch die Umstellung auf BA-/MA-Abschlüsse wird sich das Studium zudem immer mehr auf einzelne Sequenzen verteilen, zwischen denen bereits Berufserfahrung gesammelt werden kann. Dadurch kommt der Auseinandersetzung mit Rollenanforderungen eine immer größere Bedeutung zu. Besonders die wachsende Zahl an berufsbegleitenden Studiengängen erfordert solche Reflexionen, da hier der Übergangsprozess und somit auch die Persönlichkeitsentwicklung viel impliziter, eben „begleitend“ verläuft, als bei der bisherigen Abfolge von Studium und anschließendem Berufseintritt.

Nicht zuletzt können die beruflichen Institutionen von diesen Erkenntnissen profitieren, „da in dieser Phase wichtige Weichenstellungen hinsichtlich der Motivation und der Zufriedenheit des neuen Mitarbeiters stattfinden“ (Bührmann, 2008, S. 12). So erscheint es empfehlenswert,

³ Der Umgang mit diesem und ähnlichen Modellen erfordert eine fundierte Ausbildung seitens der Berater, damit sicher gestellt ist, dass sorgsam mit den Teilnehmern und den Ergebnissen umgegangen wird.

dass sich Arbeitgeber an einer expliziten Prozessbegleitung für Übergänger beteiligen. Hierzu ist es zunächst unumgänglich, die Rollenerwartungen und Statuszuschreibungen aus institutioneller Sicht heraus klar zu definieren und den Berufseinsteiger entsprechend darauf vorzubereiten. Wie die Ergebnisse deutlich gemacht haben, ist dabei eine deterministische Perspektive, nach der die Entwicklung der Bewerber prognostiziert werden könnte, nicht ausreichend. Die Persönlichkeit und somit die Handlungspraxis der Übergänger ist situativ und konstruktivistisch bedingt und nur in Grenzen prognostizierbar. Arbeitgeber sollten daher auch auf einem individuellen Niveau die Entwicklungsprozesse des Berufseinsteigers begleiten und stetig seine Erwartungen und Möglichkeiten mit den ihren abgleichen.

Um diese prozessorientierte Gestaltung von Übergängen zu ermöglichen, müssen auch Systeme höherer Ordnung, wie Wirtschafts- oder Wissenschaftssystem, ihre Erwartungen und Vorgaben anpassen. Die große Ressource dieser Prozesse kann mit der gezielten Reflektion und Kommunikation von Status- und Rollendefinitionen im Speziellen und Persönlichkeits- und Umwelterwartungen im Allgemeinen gezielt genutzt werden. Abschließend wird daher nochmals einer Untersuchungsteilnehmerin das Wort erteilt, die diese Selbstreflexion als bereichernd erlebte:

„Also ich find's total wichtig, dass man über sowas nachdenkt. Weil ich glaube, wenn man nur so unbewusst vor sich hin dümpelt, dass man ja dann auch nichts ändern kann“ (J-4_III).

6 Literatur

- Asendorpf, J. B. (2005). Persönlichkeit: Stabilität und Veränderung. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.). *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 15-26). Göttingen: Hogrefe.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M. & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1252-1265.
- Baumgart, F. (Hrsg.) (2008). *Theorien der Sozialisation*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bentler, A. & Bührmann, T. (2005). Beratung im Übergang - Schnittstellen von Schule und Studium sowie von Studium und Beruf. *Report*, 28, 181-188.
- Berg, C. & Milmeister, M. (2007). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodierverfahren der Grounded Theory Methodologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.). *Grounded Theory Reader* (S. 182-210). Köln: Zentrum für historische Sozialforschung.
- Bührmann, T. (2008). *Übergänge in sozialen Systemen*. Weinheim: Beltz.
- Dann, H.-D. (1992). Variation von Lege-Strukturen zur Wissensrepräsentation. In B. Scheele (Hrsg.).

Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik (S. 2-41). Münster: Aschendorff.

- Eckert, T. (Hrsg.) (2007). *Übergänge im Bildungswesen*. Münster: Waxmann.
- Friebertshäuser, B. (2003). Interviewtechniken - Ein Überblick. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 371-395). Weinheim: Juventa.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2008). *Grounded Theory - Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Groeben, N. (1992). Inhalts-Struktur-Trennung als konstantes Dialog-Konsens-Prinzip. In B. Scheele (Hrsg.). *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik* (S. 42-89). Münster: Aschendorff.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Tübingen: Francke.
- Häcker, H. (2000). Persönlichkeit. In R. Asanger & G. Weninger (Hrsg.). *Handwörterbuch Psychologie* (S. 530-535). Berlin: Directmedia.
- Hahnzog, S. (2011, in Vorbereitung). *Persönlichkeitsentwicklung beim Übergang vom Studium in den Beruf*. München: Utz.
- Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2008). Sozialisation in Schule und Hochschule. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.). *Handbuch Sozialisation* (S. 290-305). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (2008). Zum Stand der Sozialisationsforschung. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.). *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 14-31). Weinheim: Beltz.
- Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (2007). *Sozialpsychologie*. Heidelberg: Springer.
- Keupp, H. (2005). Patchwork-Identität statt Normalbiografie. In J. Allmendinger (Hrsg.). *Karriere ohne Vorlage* (S. 79-89). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Lempert, W. (2009). *Berufliche Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. jr. (2003). *Personality in Adulthood - A Five-Factor Theory Perspective*. New York: The Guilford Press.
- Merkens, H. (2003). Stichproben bei qualitativen Studien. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 97-106). Weinheim: Juventa.
- Muckel, P. (2007). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.). *Grounded Theory Reader* (S. 211-231). Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung.
- Neyer, F. J. & Lehnart, J. (2008). Persönlichkeit und Sozialisation. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.). *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 82-91). Weinheim: Beltz.
- Pervin, L. A., Cervone, D. & John, O. P. (2005). *Persönlichkeitstheorien*. München: Reinhardt.
- Peters, U. H. (2000). *Lexikon Psychiatrie, Psychotherapie und medizinische Psychologie*. München: Urban & Fischer.
- Rowan, J. (1990). *Subpersonalities - The people inside us*. London: Routledge.
- Satir, V. (2006). *Meine vielen Gesichter*. München: Kösel.
- Satir, V., Banmen, J. & Gerber, J. (2007). *Das Satir-Modell*. Paderborn: Junfermann.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1979). *Zur Rekonstruktion von Subjektiven Theorien mittlerer Reichweite*. Heidelberg: Bericht aus dem Psycholog. Institut, Univ. Heidelberg, Diskussionspapier Nr. 18.
- Scheele, B. (Hrsg.) (1992). *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik*. Münster: Aschendorff.
- Schlippe, A. v. & Schweitzer, J. (2003). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmidt, C. (2010). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 473-486). Weinheim: Juventa.
- Schulz von Thun, F. (2004). *Miteinander Reden 3. Das "Innere Team" und Situationsgerechte Kommunikation*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Schwartz, R. C. (1997). *Systemische Therapie mit der inneren Familie*. München: Pfeiffer.
- Selting, M., Auer, P., Barden, B. & Bergmann, J. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte*, 173, 91-122.
- Steinke, I. (2008). Gütekriterien. In U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.). *Qualitative Forschung - Ein Handbuch* (S. 319-331). München: Rowohlt.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Teichler, U. (2009). Hochschulbildung. In R. Tippelt, & B. Schmidt (Hrsg.). *Handbuch Bildungsforschung* (S. 421-444). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tillmann, K.-J. (1999). Über Sozialisationstheorien. In: U. Lange, K. Harney, S. Rahn & H. Stachowski (Hrsg.). *Studienbuch berufliche Sozialisation* (S. 31-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tippelt, R. (2006). Beruf und Lebenslauf. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.). *Handbuch der Berufsbildung* (S. 95-111). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Truschkat, I., Kaiser, M. & Reinartz, V. (2005). For-
schen nach Rezept? Anregungen zum praktischen
Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikati-
onsarbeiten. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 6,
Art. 22.
- Ulich, D. (1987). *Krise und Entwicklung*. München: Psy-
chologie Verlags Union.
- Walther, A. & Stauber, B. (2007). Übergänge in Le-
benslauf und Biographie. In B. Stauber, A. Pohl &
A. Walther (Hrsg.). *Subjektorientierte Übergangs-
forschung* (S. 19-40). Weinheim: Juventa.
- Watkins, J. G. & Watkins, H. H. (2003). *Ego-States -
Theorie und Therapie*. Heidelberg: Auer.

Korrespondenz an:

Dr. Simon Hahnzog
hahnzog – organisationsberatung
Ringseisstr. 12 (Rgb)
D-80337 München
GERMANY
kontakt@hahnzog.de