

4 Potenziale und Ressourcen erkennen und entwickeln: Zugänge und Modelle

Laufbahnberatung mit dem „Zürcher Ressourcenmodell ZRM“

HANNI BÜTLER

„Machen Sie doch, was Sie wollen!“ So lautet der Titel eines Buches, das die Psychologin Maja Storch (2010) zum Thema Selbstmanagement geschrieben hat. Die Lektüre richtet sich an jene Menschen, die ihr Leben bewusst und im Einklang mit ihren persönlichen Bedürfnissen gestalten möchten.

Im aktuellen gesellschaftlichen Struktur- und Wertewandel gewinnt die Idee dieser selbstbestimmten Lebensplanung zunehmend an Bedeutung. Jeder ist als „Lebensunternehmer“ gefordert und muss seine eigenen Ressourcen bestmöglich einsetzen. Gefragt ist heute eine anpassungsfähige und selbstgesteuerte Lebens- und Laufbahnplanung, bei der die Persönlichkeitsentwicklung genauso wichtig ist wie die ständige Weiterbildung. Das Ziel: Zu wissen, was wir wollen, im Einklang mit sich selbst sein – unter Beanspruchung und Leistungsdruck ebenso wie beim Erholen und Genießen.

„Machen Sie doch, was Sie wollen!“ Was nach einem einfachen Konzept klingt, ist allerdings nicht immer problemlos realisierbar. Vielen Menschen bereitet es Mühe, ihre Bedürfnisse zu formulieren. Oder sie kommen bei der Umsetzung ihrer Pläne nicht weiter. Beide Situationen sind mögliche Auslöser dafür, sich für eine Beratung anzumelden.

Der Wandel des gesellschaftlichen Kontexts hat auch in der Laufbahnberatung zu einem Paradigmenwechsel geführt. War die Laufbahnberaterin früher die Expertin, die auf der Grundlage von diagnostischen Hilfsmitteln eine passende Lösung präsentierte, tritt sie heute auf als Prozessbegleiterin und Coach. Sie leistet Hilfe zur Selbsthilfe und fördert Bewusstsein und Selbstverantwortung. In ihrem Beitrag zur Fachtagung „Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung III“ umschrieb die Sozialphilosophin Ruth Großmaß die aktuellen gesellschaftlichen Erwartungen an die Beratung wie folgt: „Die Bildungs- und Berufsberatung unterstützt die Reflexion und Selbstverantwortung der Ratsuchenden durch eine Gesprächsführung, die nicht nur Kognitionen transportiert, sondern auch Emotionen anspricht und einbindet“ (2014, S. 27).

Nebst dem Bedarf nach innovativen Beratungsansätzen sind Arbeitsmittel gefragt, die das Selbstmanagement der Ratsuchenden verbessern. Ein Beispiel dafür ist das Zürcher Ressourcenmodell, das von Maja Storch und Frank Krause entwickelt wurde und das in diesem Beitrag näher vorgestellt wird. In einem ersten Schritt werden die theoretischen Grundlagen näher beleuchtet, und anschließend wird die Durchführung des ZRM in der Laufbahnberatung beschrieben. Den Abschluss bildet ein Einblick in meine Erfahrungen mit dem ZRM und ein persönliches Fazit.

1 Das Zürcher Ressourcenmodell ZRM

Beim Zürcher Ressourcenmodell (nachfolgend ZRM genannt) handelt es sich um eine psychologische Methode mit integriertem Training, das als ZRM-Training bezeichnet wird. Bei der Durchführung des ZRM werden Psyche, Körper und Verstand mit einbezogen. So wird der Selbststeuerungsprozess vom gesamten Organismus unterstützt und mitgetragen. Die Anwendung dieses Arbeitsmittels auf der Grundlage von Bildern bewährt sich in der Laufbahnberatung als Ergänzung zu den herkömmlichen Beratungsinstrumenten. So können Ratsuchende häufig nicht sofort klare Ziele formulieren. Oder es gelingt ihnen aufgrund von einschränkenden und oft unbewussten Mustern nicht, ihre Absichten umzusetzen. Die Arbeit mit dem ZRM ermöglicht es den Ratsuchenden, individuelle Antworten auf ihre Fragen zu finden und ihren Weg selbstbestimmt und im Einklang von Verstand und „Bauchgefühl“ zu gehen.

Das ZRM basiert auf neurowissenschaftlichen Erkenntnissen über die Funktionen des Gehirns sowie auf der Motivationspsychologie. Den Schwerpunkt dabei bildet das Rubikon-Modell von Heckhausen (1997).

1.1 Der Rubikon-Prozess

Mit dem ursprünglichen Rubikon-Modell illustrierte Heckhausen, welche „Reifungsstadien“ ein Bedürfnis durchlaufen muss, bis es aktiv in eine Handlung umgesetzt werden kann. Den Begriff des Rubikon wählte Heckhausen in Anlehnung an Julius Cäsar. Im Jahre 49 v. Chr. tat dieser mit den Worten „alea jacta est“ (der Würfel ist gefallen) kund, dass er nach einer Phase des Abwägens die Entscheidung gefasst hatte, mit seinen Soldaten einen Fluss namens „Rubikon“ zu überschreiten und damit einen Krieg zu beginnen. Grawe (1998) kritisierte, dass das vierphasige Modell von Heckhausen erst bei bereits bewusst gewordenen Motiven oder Wünschen einsetze. Aus diesem Grund schlug er vor, das Modell auf der linken Seite um eine „Bedürfnisphase“ zu erweitern. Um den Prozesscharakter von Entscheidungen bis hin zur Handlung zu verdeutlichen, nennen Storch und Krause (2005) das von Grawe erweiterte Modell den „Rubikon-Prozess“, der nachfolgend dargestellt und stark verkürzt erläutert wird.

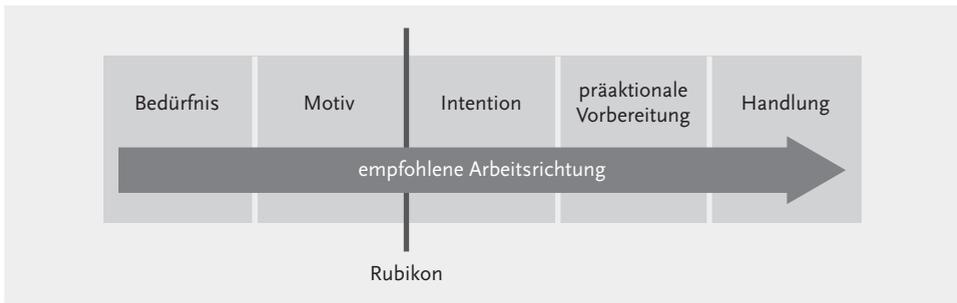


Abb. 1: Der Rubikon-Prozess (Storch/Krause 2005)

1.1.1 Das Bedürfnis

Am Anfang aller Handlungen stehen Wünsche oder Bedürfnisse, die oft noch unbewusst oder nicht ausreichend bewusst sind. Wir spüren, dass wir etwas verändern möchten, sind aber noch nicht fähig für eine bewusste Handlungsplanung. Für diese Unfähigkeit nennen Storch und Krause (2005) zwei mögliche Gründe:

- Ein bisher noch unbewusstes Bedürfnis verhindert die Umsetzung des bewussten Motivs.
- Das eigentliche Bedürfnis kann nicht formuliert werden und äußert sich in einem diffusen Gefühl oder einem generellen Unbehagen.

In beiden Fällen müssen die eigentlichen Bedürfnisse eine Form erhalten, um sie greifbar und fassbar zu machen, damit die Lebensgestaltung danach ausgerichtet werden kann.

1.1.2 Das Motiv

Nach dem erfolgreichen Durchlaufen des ersten Reifestadiums hat sich das Bedürfnis in ein Motiv gewandelt und das Handlungsziel kann nun kommuniziert werden. Auch sich möglicherweise widersprechende Motive stehen nun im Raum. In diesem Fall gilt es abzuwägen und sich zwischen verschiedenen attraktiven Motiven zu entscheiden. Im ungünstigen Fall bleibt man in dieser Phase des Abwägens stecken, ohne zu einem Entschluss zu kommen. Der Übergang vom Motiv zur Intention gelingt nicht. Für viele Menschen ist dies der Grund, eine Fachperson aufzusuchen.

1.1.3 Der Übergang über den Rubikon

Der Unterschied zwischen Motiven und eindeutiger Intention ist nach Storch und Krause stark von Gefühlen bestimmt. Ein klares positives Gefühl hilft dem Menschen, „den Rubikon zu überqueren“ und zur Tat zu schreiten. Im ZRM wird hier die Theorie des „positiven somatischen Markers“ beigezogen, die im nächsten Abschnitt erläutert wird.

1.1.4 Die Intention

Nach dem Überschreiten des Rubikons folgt ein neues Reifestadium: Der Mensch weiß nun, was er gerne tun möchte, es wurde eine Intention gebildet. Auf der rech-

ten Seite des Rubikons befindet sich der Mensch in einer grundsätzlich anderen Verfassung als auf der linken. Aus der Vielfalt der Motive rechts des Rubikons wurde eine Auswahl getroffen und eine eindeutige Präferenz gebildet. Intentionen sind dann besonders handlungswirksam, wenn sie stark gewollt werden. In der Motivationspsychologie spricht man von Volationsstärke. Ziel eines Beraters ist es hier, dafür zu sorgen, dass eine möglichst hohe Volationsstärke entwickelt wird.

1.1.5 Die präaktionale Vorbereitung

In manchen Fällen reicht eine eindeutige Intention noch nicht aus, um mit dem zielorientierten Handeln zu beginnen. Das ist z. B. der Fall, wenn gute Vorsätze wieder vom Alltag „verschluckt“ werden. Der Grund für die mangelnde Umsetzung einer neu gebildeten Intention kann darin bestehen, dass nicht genügend ausgebildete und abrufbare Handlungskonzepte vorhanden sind, die eine entsprechende Handlungssteuerung ermöglichen (ich will zwar, aber ich kann noch nicht). Hier können zwei Möglichkeiten helfen: Durch häufiges Wiederholen, Üben und Trainieren der neuen Handlung oder über das „Priming“, d. h. mit Unterstützung von Erinnerungshilfen die neue Haltung noch stärker zu verankern.

1.1.6 Die Handlung

Grundsätzlich sollte ein Mensch nun bereit sein, mit dem zielgerichteten Handeln zu beginnen. Es ist aber immer noch möglich, dass eine nicht vorhersehbare oder schwierige Situation die Umsetzung des geplanten Ziels verunmöglicht. In solchen Fällen ist es wichtig, das Selbstwirksamkeitserleben auch angesichts von Misserfolgen und Rückschlägen aufrechterhalten zu können. Bei mehreren Fehlschlägen ist es empfehlenswert, nochmals zu überprüfen, ob das gefasste Ziel wirklich stimmt. Andernfalls wird es angepasst oder eine Alternative muss entwickelt werden (vgl. Storch/Krause, 2005).

1.2 Die somatischen Marker

Wie bereits erwähnt, hilft ein starkes positives Gefühl, den Rubikon zu überschreiten beziehungsweise von der Absicht zur Tat zu schreiten. Im ZRM sprechen wir hier vom „somatischen Marker“, ein Begriff, der vom amerikanischen Hirnforscher Damasio (1994) stammt. Storch (2008) bezeichnet die somatischen Marker als Signale des Unbewussten. Sie zeigen sich als diffuse Gefühle, die innerhalb von Sekundenbruchteilen darüber entscheiden, ob wir eine Sache als positiv oder negativ bewerten. Menschen nehmen diese Signale sehr unterschiedlich wahr und sprechen z. B. von einem „warmen Bauchgefühl“ oder einem „Druck in der Brust“. Das Unbewusste greift bei seinen Bewertungen sowohl auf ererbte Muster (Instinkte) als auch auf das emotionale Erfahrungsgedächtnis zurück. Konkret bedeutet dies, dass bei einer anstehenden Entscheidung das Gehirn blitzschnell Vorstellungen möglicher Lösungsszenarien und deren Folgen erzeugt. Es handelt sich gewissermaßen um einen Dialog zwischen Bewusstem und Unbewusstem. Diesen Vorgang, den Storch in

der untenstehenden Grafik darstellt, bezeichnet man als „Selbstregulation“ (Storch, 2003).

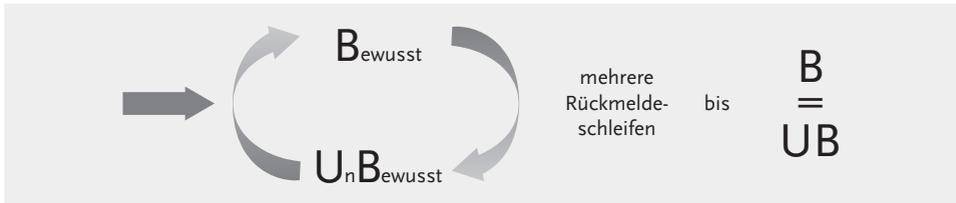


Abb. 2: Selbstregulation (Storch 2003)

Es kann etliche Rückmeldeschleifen benötigen, bis eine für beide Seiten akzeptable Lösung gefunden ist. Gute Entscheidungen sind die, bei denen der Verstand und der somatische Marker zu dem gleichen Ergebnis kommen.

Damit somatische Marker auftreten und genutzt werden können, ist ein Stimulus erforderlich. Dafür wird beim ZRM eine Bildkartei eingesetzt.

1.3 Die ZRM-Bildkartei

Eine ZRM-Bildkartei besteht aus einem Satz von etwa 30 bis 80 Bildern mit unterschiedlichen Motiven. Eine komplette Kartei kann man inklusive einer ausführlichen Anleitung erwerben (Storch/Krause, 2010). Es ist jedoch auch möglich, selbst eine solche Kartei zusammenzustellen. Nach Storch und Krause (2005) liegt das Hauptkriterium der Auswahl in der Vielfalt der Bildmotive und Themen: Länder, Mann – Frau, abstrakt – konkret, belebte und unbelebte Natur, Menschen, Tiere, Pflanzen, Bauwerke. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass sich die Bilder als Ressource eignen (d. h. keine als negativ assoziierbare Inhalte enthalten).

2 ZRM in der Laufbahnberatung

Für die Laufbahnberater ist häufig nicht auf Anhieb klar, wo die Beratung ansetzen soll. Oft werden Fragestellungen bearbeitet, die für die Ratsuchenden existenzielle Bedeutung haben und mit starker Ambivalenz behaftet sind. Häufig kommen Ratsuchende mit einer diffusen Unzufriedenheit in die Beratung. Sie möchten beruflich etwas verändern, wissen aber nicht genau, was sie verändern wollen. Andere können Ziele benennen, aber sehen nicht, wie sie diese erreichen können. Es kann sogar vorkommen, dass die negativen Emotionen so stark sind, dass sich kein eigentliches Beratungsgespräch entwickeln kann, z. B. bei Gefühlen von absoluter Hoffnungslosigkeit. In diesen Situationen wirken Bilder als „Icebreaker“ und unterstützen die Laufbahnberaterin dabei, die Ratsuchende „abzuholen“ und einen Perspektivenwechsel zu ermöglichen. Im Folgenden wird erläutert, wie mit Hilfe von Bildern im Sinne des ZRM der Zugang zur Selbstwahrnehmung gelingt und Ressourcen geför-

dert werden können. Laut Storch und Krause sollen Ratsuchende lernen, auf eine neue, ressourcenorientierte Art mit sich umzugehen. Sie sollen unterstützt werden beim Klären, was ihnen in ihrer aktuellen Lebenslage besonders wichtig ist, und beim Entscheiden, wohin sie ihre Energien lenken wollen. Zudem sollen Ziele entwickelt werden, die von ihrer Gesamtpersönlichkeit getragen sind und somit beste Chancen haben, verwirklicht zu werden. Der Entscheidungsspielraum soll erweitert und der Zugriff auf das Handlungsrepertoire auch in schwierigen Situationen ermöglicht werden.

2.1 Das ZRM-Training

Das von Storch und Krause entwickelte ZRM-Training ist in Anlehnung an den Rubikon-Prozess in 5 verschiedene Phasen aufgeteilt. In der praktischen Umsetzung in der Laufbahnberatung werden die einzelnen Phasen je nach Fragestellung unterschiedlich stark gewichtet und bearbeitet.

Phase 1 Mein aktuelles Thema klären	Phase 2 Vom Thema zu meinem Ziel	Phase 3 Vom Ziel zu meinem Ressourcenpool	Phase 4 Mit meinen Ressourcen zielgerichtet handeln	Phase 5 Integration, Transfer und Abschluss
---	--	---	---	---

Abb. 3: Die 5 Phasen des ZRM-Trainings

Phase 1 befasst sich mit dem Übergang vom Bedürfnis zum Motiv.

Phase 2 bildet das Überschreiten des Rubikons.

In **Phase 3** wird ein Ressourcenpool erarbeitet, dies fällt unter das Thema „präaktionale Vorbereitung“.

Auch **Phase 4** befasst sich mit der präaktionalen Vorbereitung, jedoch mit dem Fokus auf die Ausführungsintentionen, d. h. auf die Planung des angestrebten Ziels.

Phase 5 beinhaltet das Thema „soziale Ressourcen“. Hier werden zusätzliche Maßnahmen getroffen, um den Transfer des Erlernten in den Alltag bzw. auf die angestrebten Ziele sicherzustellen.

2.2 Konkrete Anwendung des ZRM in der Laufbahnberatung

2.2.1 Einführung

Helen Buss, eine Mitarbeiterin des Laufbahnzentrums der Stadt Zürich, hat 2003 eine Wegleitung für die Anwendung des ZRM in der Laufbahnberatung verfasst. Die nachfolgende Anleitung basiert auf ihrem Leitfaden und auf meinen eigenen Erfahrungen in der Praxis.

In der Laufbahnberatung kann man das ZRM bei Fragestellungen einsetzen wie beispielsweise:

- „Ich kann mich nicht entscheiden zwischen ... und ...“
- „Ich weiß überhaupt nicht, was ich machen könnte, was ich will ...“
- „Ich will mich verändern, etwas finden, das besser zu mir passt ...“
- „Irgendetwas fehlt mir, ich weiß aber nicht, was ...“
- „Ich möchte mich in Vorstellungsgesprächen sicherer fühlen ...“
- „Ich traue mir nicht zu, etwas zu verändern ...“
- „...“

Der Laufbahnberater stellt dem Ratsuchenden das Ressourcenmodell mit dem Hinweis vor, es handle sich um eine Beratungsmethode, die wissenschaftlich abgesichert sei. Bewährt hat sich auch, die Vorgehensschritte anhand des Rubikon-Prozesses kurz zu erklären.

2.2.2 Durchführung in fünf Schritten

1. Schritt: Bild wählen lassen und Assoziationen sammeln

Die Ratsuchende wählt ein Bild aus der ZRM-Bildkartei, das sie positiv anspricht.

Der Auftrag dazu lässt sich auf zwei Arten formulieren:

Variante A: Offene Bildwahl

- „Wählen Sie spontan ein Bild, das starke positive Gefühle auslöst.“

(Variante A unterstützt die Ratsuchenden, unbewusste oder vorbewusste Bedürfnisse zu erkennen und in Sprache zu fassen.)

Variante B: Themenspezifische Bilderwahl

- „Wählen Sie ein Bild aus, das zu einer guten Entscheidung passt.“
- „Wählen Sie ein Bild aus, das Sie unterstützen könnte, bei Ihrem Vorstellungsgespräch sicher aufzutreten.“
- ...

(Bei der Variante B wählt der Ratsuchende ein Bild, das auf seine konkrete Fragestellung Bezug nimmt.)

Assoziationen sammeln/„Ideenkorb“

Nun werden positive Assoziationen zu dem gewählten Bild gesammelt. Die Laufbahnberaterin eröffnet mit der Frage: Was ist positiv für Sie an diesem Bild?

Zuerst soll der Ratsuchende, angeregt durch den Berater, seine Ideen formulieren. Anschließend ergänzt der Berater mit seinen eigenen Assoziationen. Die Ideen werden schriftlich festgehalten (Ideenkorb). Die Assoziationen sollen spontan entstehen und persönlich gemeint sein. Das Ziel des „Ideenkorb“-Verfahrens ist es, die Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion der Ratsuchenden anzuregen.

2. Schritt: Das aktuelle Thema formulieren

In dieser Phase soll der Ratsuchenden klar werden, welches Thema in ihrer aktuellen Lebensphase oder bezüglich der konkreten Fragestellung im Vordergrund steht. Konkret liest die Beraterin die gesammelten Assoziationen vor. Die Ratsuchende wählt aus dem Ideenkorb diejenigen Beiträge, bei denen sie spontan einen positiven somatischen Marker erlebt. Wenn die optimal zutreffende Aussage gefunden wurde (evtl. mit Unterstützung der Beratungsperson), wird das aktuelle Thema mit Hilfe eines Arbeitsblattes formuliert. (Entsprechende Arbeitsblätter können unter www.zrm.ch kostenlos heruntergeladen werden.) Dies eignet sich auch gut als Hausaufgabe.

3. Schritt: Vom Thema zum Ziel

Wenn der Ratsuchende sein aktuelles Thema definiert hat, wird er nun unterstützt, einen handlungsleitenden Zielsatz zu entwerfen. Dieses sogenannte **Haltungsziel** oder **Motto-Ziel** beinhaltet das neue Lebensgefühl, mit dem der Ratsuchende zukünftige Herausforderungen angehen möchte. Bei der offenen Bildwahl (Variante A) soll es zur allgemeinen Bedürfnislage Bezug nehmen; bei der themenspezifischer Bilderwahl (Variante B) zum eingangs gewählten Thema passen. Dabei kann man die folgenden Satzanfänge benutzen oder einen eigenen Satz bilden.

- „Ich will mich fühlen wie ...“
- „Ich will handeln wie ...“
- „Ich will sein wie ...“
- „...“

Der **Motto-Zielsatz** beschreibt die innere Haltung (nicht das Verhalten), die die Ratsuchende anstrebt und darf durchaus „schwammig“ sein. Die Grundidee ist, dass sich ein solches **Motto-Ziel** anpassen lässt, damit es auf viele unterschiedliche Situationen angewendet werden kann. Es geht also darum, **in welcher Haltung** wir etwas tun möchten und nicht, **wie** wir etwas konkret tun.

Zu beachten ist, dass der **Motto-Zielsatz** folgende drei Kriterien erfüllt:

- als Annäherungsziel formuliert sein
- in der eigenen Kontrolle liegen
- einen starken positiven somatischen Marker auslösen

Zur Veranschaulichung einige Beispiele von endgültigen **Motto-Zielen**:

- „Ich gehe meinen eigenen Weg, Schritt für Schritt.“
- „Ich fühle mich durchlässig und stark.“
- „Ich darf meine Schätze zeigen.“
- „Ich will sein wie der Lotus und wachsen in meinem Tempo.“
- „Meine Vielseitigkeit macht mich stark und sicher.“

Dieser Schritt kann einige Zeit in Anspruch nehmen. Mitunter zeigt sich, dass ein anderes Thema noch wichtiger ist oder dass das angestrebte Ziel auch negative Konsequenzen hat. In solchen Situationen geht man nochmals einen Schritt zurück und

lässt ein anderes (evtl. zusätzliches) Bild wählen, das zum neu zu bearbeitenden Thema passt.

4. Schritt: Ressourcenpool aufbauen

Bis jetzt wurde das Ziel bzw. das neue Lebensgefühl auf der *kognitiven* (Zielsatz) und der *emotionalen Ebene* (Bild) verankert. Um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass die Absichten umgesetzt werden, kann man die angestrebte Haltung auch auf der *Sinnesebene* sowie der *körperlichen Ebene* verankern. Zu diesem Zweck sammelt die Ratsuchende Erinnerungshilfen wie Musikstücke (z. B. CD mit Musik, die zum neuen Lebensgefühl passt), Düfte (z. B. passende Raumdüfte, Parfüms), Gegenstände (z. B. einen speziellen Kugelschreiber zum Mitnehmen zu einer Prüfung). Das gewählte ZRM-Bild kann als Bildschirmhintergrund auf Handy oder PC geladen werden oder wird ausgedruckt und aufgehängt. Die ausgewählten Erinnerungshilfen sollen die Ratsuchenden zu Hause, am Arbeitsplatz oder unterwegs begleiten und immer wieder an ihr neues Lebensgefühl erinnern. Ebenfalls kann der Berater den Ratsuchenden anleiten, eine zum neuen Lebensgefühl passende Körperhaltung zu finden, die er bei Bedarf abrufen kann, z. B. aufrechte Sitzhaltung und tief einatmen, Arme ausstrecken, Hände lockern, sich zurücklehnen etc. Storch und Krause nennen diesen Vorgang „Embodiment.“

5. Schritt: Planung des zielgerichteten Einsatzes der Ressourcen, Integration und Transfer

Zum Abschluss wird der zielgerichtete Einsatz der neu entwickelten Haltung bzw. des neuen Lebensgefühls geplant. Idealerweise nimmt die Beraterin nochmals Bezug auf das ursprüngliche Beratungsziel mit Fragen wie:

- „Inwiefern kann Sie nun dieses neue Lebensgefühl in Ihrer konkreten Situation positiv unterstützen?“
- „Was können Sie in der konkreten Fragestellung positiv verändern, wenn Sie nun die Dinge mit Ihrem neuen Lebensgefühl angehen?“

In der Laufbahnberatung können nun entsprechende berufliche Veränderungen, Vorgehen beim Bewerben, Ausbildungen oder Weiterentwicklungen besprochen werden.

3 Persönliche Erfahrungen und Schlussbetrachtung

Beim Laufbahnzentrum der Stadt Zürich berate ich Stellensuchende aller Alters- und Berufsgruppen. Zuweisende Institutionen sind die Regionalen Arbeitsvermittlungszentren RAV sowie die Sozialzentren. Laut Vereinbarung ist für die Beratung dieser Ratsuchenden ein Zeitkontingent von 6 Stunden vorgegeben. Dieses kann in begründeten Ausnahmefällen auf max. 10 Stunden verlängert werden. Durchschnittlich treffe ich die Ratsuchenden ca. zwei bis drei Mal, die Gespräche dauern eine bis eineinhalb Stunden.

Menschen auf Stellensuche befinden sich häufig in einer Krisensituation, in der sie gefordert sind, innerhalb kurzer Zeit wichtige Entscheidungen zu treffen und zielorientiert zu handeln. Oft geht es bei ihren Anliegen nicht „nur“ um Laufbahnfragen, sondern um wichtige Lebensthemen. Gleichzeitig kommt der Druck von den zuweisenden Institutionen, möglichst rasch „brauchbare“ Lösungen zu entwickeln und umzusetzen. Meine Erfahrung zeigt, dass sich auch unter diesem Anforderungsdruck die Arbeit mit Bildern bewährt.

Gerade bei komplexen Fragestellungen unter schwierigen Umständen lenken Bilder den Blick auf die wesentlichen Themen und machen Handlungsansätze rasch sichtbar. Dies bedeutet nicht, dass mit Bildern alle diagnostischen Hilfsmittel überflüssig werden. Es gibt aber durchaus Anliegen oder Beratungsphasen, bei denen sich der Einsatz von Bildern als hilfreicher erweist – beispielsweise beim Entwickeln von neuen Perspektiven und Visionen, beim Verbessern von Selbstkompetenzen, beim Verändern einschränkender Einstellungen und Überzeugungen oder in Situationen, in denen man in der Beratung nicht mehr weiterkommt. Ein großer Vorteil bei der Arbeit mit Bildern ist, dass die Ratsuchenden stark in den Prozess eingebunden werden. Sie werden zum Experten für sich selbst und können ihre Selbstkompetenzen stärken, ohne vom Berater abhängig zu sein.

Selbstverständlich liegt das Hauptgewicht des ZRM wie bei anderen Beratungsmethoden in der kommunikativen Interaktion mit den Ratsuchenden. Dies erfordert von der Laufbahnberaterin Professionalität in der ressourcenorientierten Gesprächsführung mit dem Ziel, das unmittelbare positive Erleben der Ratsuchenden zu erhöhen und im Gespräch Perspektivenwechsel aktiv herbeizuführen.

Die Akzeptanz der Ratsuchenden für das Arbeiten mit Bildern ist sehr hoch. Es bewährt sich, ihnen im Vorfeld zu erklären, dass es sich beim ZRM um eine wissenschaftlich fundierte Methode handelt. Ich arbeite in der Laufbahnberatung seit rund zehn Jahren regelmäßig mit Bildern und habe die Erfahrung gemacht, dass diese sehr nachhaltig wirken. So kommt es häufig vor, dass Ratsuchende in schriftlichen Rückmeldungen Wörter verwenden, die auf ihre Zielformulierungen Bezug nehmen.

Zur Illustration einige Beispiele:

„... der aktuelle Stand meiner Blüte ...“

Kfm. Angestellte (28). Das ZRM-Bild war hilfreich für sie, ihre Neuorientierungswünsche zur Lehrerin ernst zu nehmen und Schritt für Schritt umzusetzen.

„... das Pippi (Langstrumpf)-Bild auf meinem Handy hilft mir, dranzubleiben.“

PR-Manager (35). Das ZRM-Bild unterstützte ihn dabei, mehr Sicherheit zu entwickeln für seinen beruflichen Wiedereinstieg nach einem Burnout.

„.... das Gespräch (mit dem Vorgesetzten) war gut und gab mir und meinem Löwenblick die Möglichkeit, neue Richtungen wohlwollend und zuversichtlich zu schreiten.“

Informatikerin (39). Das ZRM-Bild vermittelte ihr mehr Sicherheit bei einem Zielvereinbarungsgespräch mit dem Vorgesetzten.

ZRM lässt sich in der Beratung gut mit anderen Methoden kombinieren, z. B. mit der Time Line. Je nach Fragestellung oder bei beschränktem Zeitrahmen kann man sich auf Teilschritte des ZRM-Prozesses konzentrieren und einzelne Vorgehensschritte weglassen oder abändern. Bei zunehmender Erfahrung mit der Arbeit mit Bildern erschließen sich dem Laufbahnberater immer wieder neue kreative Wege für die Durchführung. Seit einigen Monaten gibt es auch ein ZRM-Onlinetool, das sich gut eignet, die Wirkung des ZRM an sich selber zu erfahren. Den Link dazu sowie viele weitere Informationen zur Methode und zu ZRM-Weiterbildungsseminaren finden sich auf der Website www.zrm.ch.

Literatur

- Buss, H. (2003):** ZRM in der Laufbahnberatung. Unveröffentlichter Vorschlag zur Anwendung des ZRM-Modells in der Laufbahnberatung. Laufbahnzentrum Zürich.
- Damasio, A. (1994):** Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München: List.
- Grawe, K. (1998):** Psychologische Therapie. Göttingen: Hogrefe.
- Großmaß, R. (2014):** Arbeit im „Zwischen“ – zur gesellschaftlichen Verortung von Beratung. In Melter, I./Kanelutti-Chilas, E./Stifter, W. (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung III. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Heckhausen, H. (1989):** Motivation und Handeln. Berlin: Springer.
- Kuhl, J. (2001):** Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Göttingen: Hogrefe.
- Storch, M. (2003):** Das Geheimnis kluger Entscheidungen. Zürich: Pendo.
- Storch, M./Krause, F. (2005)** [zuerst 2002]: Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (3. Aufl.). Bern: Huber.
- Storch, M./Krause, F. (2010):** Ressourcen aktivieren mit dem Unbewussten. Manual für die Arbeit mit der ZRM-Bildkartei. Bern: Huber.
- Storch, M. (2010):** Machen Sie doch, was Sie wollen! Bern: Huber.

Trauma und Beratung

DORIS DEIXLER

Das Thema Trauma wird in den letzten Jahren durch die verstärkte Zuwanderung von vor Kriegen und Armut flüchtenden Menschen zunehmend als relevanter Faktor wahrgenommen, so auch in der Bildungsberatung. Doch auch unabhängig davon kommen wir als BeraterInnen unvermeidlich mit traumatisierten Menschen in Kontakt.

In diesem Artikel möchte ich aufzeigen, an welchen Zeichen wir Traumatisierung erahnen und wie wir uns und unsere KlientInnen dadurch besser verstehen können.

1 Was ist ein Trauma?

Unter dem Begriff Trauma wird in der Psychotraumatologie eine schwere psychische Erschütterung verstanden, die durch eine Form schwerer seelischer oder körperlicher Gewalt bedingt ist und zu einer Erfahrung extremer Ohnmacht führt. Einem Trauma wohnt immer ein lebensbedrohlicher Faktor inne. Deshalb kann das Erleben eines Traumas nicht einfach verarbeitet und in die Lebensbiographie integriert werden.

Traumaformen

Man spricht von einem traumatischen Einzelschicksal, wenn eine Person familiärer Gewalt, sexuellem Missbrauch oder Vernachlässigung ausgesetzt war. Schuld- und Schamgefühle spielen in der Folge eine große Rolle; möglicherweise ist die betroffene Person sich des Vorfalles gar nicht bewusst oder vermutet eine Mitschuld an dem, was ihr widerfahren ist.

Kriegsgeschehen, Hungersnöte, Reaktorunfälle oder Naturkatastrophen hingegen führen zu „kollektiven Traumata“. In diesem Fall ist es insofern leichter, das schreckliche Erlebte zu verarbeiten, als die Betroffenen ihr Schicksal geteilt erleben und es in der Regel auch nicht zur Entwicklung von schambehafteten Schuldgefühlen kommt. Die Betroffenen können daher eher darüber reden und im besten Fall professionelle Hilfe in Anspruch nehmen.

Von einem frühen Trauma spricht man, wenn traumatische Situationen bereits vor, während oder nach der Geburt entstanden – wenn beispielsweise die Mutter an Misshandlung oder unter schweren Depressionen leidet, wenn das Kind nicht gewünscht wird, bei der Geburt reanimiert werden muss oder in den ersten Lebensjahren schwer vernachlässigt wurde (s. a. Ruppert 2014). Bei frühen Traumata bleibt das gesamte Geschehen nur subkortikal gespeichert und ist daher oft gar nicht oder nur in Ansätzen erinnerbar. Es bleibt im impliziten Gedächtnis verhaftet und prägt somit das Selbst- und Weltbild nachhaltig. Für die Betroffenen bleibt ein geschwächtes Selbstwertgefühl, Angst und Misstrauen. Sie haben kaum Möglichkeiten, auf frühere positive Erfahrungen zurückzugreifen.

Besonders schwerwiegend sind komplexe Traumata, die aus einer Anhäufung oder Wiederholung von traumatischen Situationen entstehen.

Von einem traumatisierenden Ereignis sind nicht unbedingt nur die unmittelbar involvierten Personen betroffen. Auch Augenzeugen eines Traumaereignisses, Einsatzkräfte oder „HelferInnen“ können indirekt oder sekundär traumatisiert werden, ebenso wie Angehörige von Betroffenen. Menschen können auch durch das Hören oder Sehen eines Berichts über traumatische Ereignisse sozusagen stellvertretend indirekt traumatisiert werden.

Traumata können epigenetisch über Generationen „weitervererbt“ werden (siehe Kegel 2009): So können Ereignisse, die an Traumaerfahrungen von Eltern oder Großeltern anknüpfen, aus subjektiv unerklärlichen Gründen einen erhöhten Stresspegel hervorrufen.

Die Folge eines Traumas kann es sein, dass Betroffene ihr Umfeld stark verzerrt und feindlich wahrnehmen. Ihr Selbstwertgefühl ist oft problematisch, sodass illusionsgebundene Hoffnungen eine wichtige Rolle spielen: Viele traumatisierte Menschen sprechen Drogen zu oder fühlen sich von fanatischen Gruppierungen und einfachen Heilsversprechungen angezogen. Betroffene können aber auch sogenannte Co-Abhängige von süchtigen Menschen werden, die sie als Kompensation ihrer eigenen starken Verunsicherung zu kontrollieren versuchen. Aufgrund dieser Folgereaktionen ziehen sich insbesondere früh traumatisierte Menschen oft gegenseitig an.

Nicht jedes Trauma ist folgenschwer. Insbesondere einmalige Traumata wie eine Operation oder ein Unfall können sich „auswachsen“, indem sie von positiven Beziehungserfahrungen „überschrieben“ werden.

Trauma und Bindung

Die Bindungstheorie geht davon aus, dass Menschen ein lebensnotwendiges Bedürfnis nach engen emotionalen Beziehungen zu Mitmenschen haben (vgl. Bowlby, 2006; Brisch/Hellbrügge 2003 und 2006). Ausschlaggebend ist vor allem, welche speziellen Beziehungen ein Kleinkind zu den ersten wichtigen Bezugspersonen aufbauen kann. Wenn diese Beziehungen hinreichend gut sind – perfekte Beziehungen

gibt es nicht! –, entwickelt es eine sichere Bindung und kann leichter ein kohärentes Selbst-, Fremd- und Weltbild entwickeln.

Erlebt ein Kind paradoxe Ereignisse mit seinen Bezugspersonen, kommen also Strafe, Beschämung oder auch Belohnung unvorhersehbar zum Einsatz, dann wird es auch eine ambivalente Bindung entwickeln: Es lernt schon früh, immer auf der Hut zu sein und wird in späteren Beziehungen ebenfalls eher ambivalent reagieren und handeln. Stehen Angst und Unsicherheit im Vordergrund, wird ein Kind vernachlässigt, auf Abstand gehalten, bedroht, benutzt oder allein gelassen, kann sich nur eine unsichere Bindung entwickeln.

Da die ersten wichtigen Bindungserfahrungen nachhaltig prägen, ist auch jedes erlittene Trauma immer im Zusammenhang mit den Bindungserfahrungen zu sehen. Auch schwerwiegende Traumata können leichter bewältigt werden, wenn eine gute Bindung im Hintergrund ist und werden verkompliziert, wenn eine ambivalente oder unsichere Bindung die Voraussetzung ist. Ein Trauma, das durch eine wichtige Bindungspersonen herbeigeführt wurde oder mit ihr in Zusammenhang steht, wiegt dementsprechend immer besonders schwer.

2 Was passiert bei einem Trauma?

Sowohl Traumata als auch Krisen werden durch Stressfaktoren („Aggressoren“ im weitesten Sinne) ausgelöst. Können diese aufgelöst werden, wie auch immer, geht der Stresspegel zurück. In diesem Fall sprechen wir von einer Krise. Im Idealfall hat die betroffene Person durch die Bewältigung des Stressfaktors ihre Selbstwirksamkeit erfahren und geht gestärkt aus der Situation hervor.

Ist der „Aggressor“ hingegen – sei es nun eine angreifende Person oder ein anderes lebensbedrohliches Ereignis wie ein Erdbeben oder ein rasendes Auto – stärker als die betroffene Person, entzieht sich die Situation ihrer Kontrolle: Da ihr weder Flucht noch Gegenwehr möglich ist, gerät sie in einen Ohnmachtzustand und verliert ihre Umsicht. Die gesamte Energie wird vom limbischen System, das auf „Alarm“ schaltet, in Beschlag genommen (vgl. Bauer 2002). Der Fokus gilt dem Aggressor. Zusätzlich zu den aktivierenden körpereigenen Substanzen werden nun auch schmerzhemmende Botenstoffe ausgeschüttet, die bewirken, dass das Körpergefühl abhandenkommt; es kommt zur Dissoziation. Diese hat den Sinn, dass sich die betroffene Person trotz eventueller Angst und Schmerzen auf den Aggressor einstellen kann, um allerletzte Überlebensstrategien zu entwickeln – sich beispielsweise komplett unterwirft, erstarrt oder tot stellt.

Für alle angewandten Strategien, mit dem Aggressor umzugehen, von Abwehr- und Fluchtversuchen bis hin zum „Einfrieren“, haben die Traumatherapeutin Renate Hochauf und die Neurologin Natascha Unfried den Begriff „Kompensationsleistungen im Sinne des Überlebens“ eingeführt (vgl. Hochauf 2007).

Setzt sich die Fremdaggression fort, ohne dass sie abgewehrt werden kann, folgt ein Zustand des Schocks, der absoluten Ohnmacht. In dieser Situation setzt das subjektive Zeitempfinden aus. Der Körper stellt sich auf Resignation ein und jegliches Körper-Ich-Gefühl geht verloren. Freigegebene Endorphine sorgen für eine vollständige Schmerzfremheit und für eine Entkoppelung, sodass das Opfer das, was es gerade erlebt, „wie aus dem Körper getreten“, als Szene von oben betrachtet. So wird ungeachtet der tatsächlichen Katastrophe, die weiterhin ihren Lauf nimmt, im Moment die Illusion einer heilen Welt erlebt.

Handelt es sich bei dem Aggressor um eine Person oder mehrere, nicht jedoch um ein Ereignis, so geschieht in dieser Situation etwas Paradoxes und Folgenschweres: Um verstehen zu können, welche Überlebenschancen noch bleiben, identifiziert sich das Opfer vollkommen mit dem Aggressor. Diese Identifikation wird später oft zum größten Hindernis, einen Zugang zum Traumaerleben zu bekommen: Sie bewirkt Gefühle der Schuld und der Scham – geradeso, als wäre das Opfer der Aggression selbst mitschuldig an den traumatischen Ereignissen gewesen.

Wenn das lebensbedrohliche Ereignis überstanden ist, tritt die betroffene Person mit einem „Überlebenskompromiss“ wieder ins Zeitgeschehen ein. Vom Zeitpunkt des Schocks aber, also vom Punkt des Abschaltens bis zum Wiedereintritt ins bewusste Erleben, klafft fortan eine Zeitlücke: Das Erlebte wird nur in den unteren Gehirnregionen gespeichert; bewusst ist das Ereignis gar nicht oder nur fragmentiert erinnerbar, sodass nachträglich gar keine oder nur diffuse, ungeräumte Erinnerungen bestehen.

So lange es geht, schützen sich traumatisierte Menschen mit der Verdrängung und dem Abspalten von jenen Gefühlen, die mit dem Erlebten in Verbindung standen. Dies erfordert viel Lebensenergie. Oft endet dieser Kraftaufwand in einem Zusammenbruch, in Depressionen, Krankheiten oder Angstzuständen. Diese werden so lange nicht mit dem einstmaligen Erlebten in Zusammenhang gebracht, bis letzteres über ein „Flashback“ wieder an die Oberfläche kommt.

Die gute Nachricht: Das menschliche Gehirn behält unser ganzes Leben hindurch seine neuronale Plastizität (vgl. Hüther 2013). Das bedeutet: Wir bleiben ein Leben lang lernfähig und können daher auch positive Erfahrungen so anreichern, dass sich viel Negatives relativieren und sogar „überschreiben“ lässt. Dank unglaublich kreativer Kompensationsfähigkeiten können traumatisierte Menschen manchmal sehr gewandt und phantasievoll auf Probleme oder sogar auf erneute Traumata reagieren.

3 Phänomene in der Beratungsbeziehung

Projektionen

Werden eigene Emotionen aus einem der verschiedensten Gründe nicht integriert, so werden diese auf anderes projiziert, sei es nun auf andere Einzelpersonen oder

Gruppen, auf Objekte, Naturphänomene oder anderes. Als BeraterInnen werden wir immer durch solche „projizierenden Linsen“ gesehen: Ratsuchende werden uns in unterschiedlichem Ausmaß Eigenschaften, Gefühle oder Glaubenssätze zuordnen, mit denen wir wenig bis nichts zu tun haben. Dabei sind auch wir selbst keineswegs davor gefeit, unsererseits zu projizieren!

Projektionen haben nicht nur traumatische Ursachen; bei tatsächlichen Abspaltungen, also wenn in Folge des Traumas Eigenschaften oder Gefühle als nicht zugehörig erlebt werden, können Projektionen aber oft heftig ausfallen.

Eine problematische Projektion erkennen wir z. B. dann, wenn ein Klient oder eine Klientin sich über eine Kleinigkeit über die Maßen erregt und vielleicht sogar ungehalten wird. Andererseits kann es auch sein, dass wir als beratende Personen über jedes Maß gelobt und bewundert werden. Wenn wir darauf achten, werden wir die Unstimmigkeit in der Beratungssituation wahrnehmen und können darauf reagieren.

Übertragungen und Gegenübertragungen

Eine besondere Form der Projektion sind die sogenannten Übertragungen. Sie sind die unbewussten Erinnerungen an unsere wichtigsten, vornehmlich frühen Bindungspersonen. Dabei werden speziell Affekte aus der Kindheit auf neue soziale Beziehungen übertragen und können daher auch in der Beratungssituation stattfinden. In diesem Fall bemerken wir als Gegenüber den Impuls, selbst wie eine überbesorgte Mutter, ein ambivalenter Geliebter oder ein ungreifbarer Vater zu reagieren – also in eine unbewusste „Gegenübertragung“ zu kommen.

Derartige Übertragungen sind relativ häufig und wirken sich natürlich auf unser Handeln aus, allerdings meist nicht massiv verstörend. Werden wir aber von unseren KlientInnen, die ein Trauma erlitten haben, mit am Trauma beteiligten Personen „verwechselt“, so kann es zu sehr problematischen Verstrickungen kommen. Als BeraterInnen reagieren wir dann vielleicht selbst übergriffig, verlassen unseren Rahmen oder aber wir werden unnahbar und wollen die ratsuchende Person schnell wieder loswerden. Wir können uns davor nur schützen, wenn wir uns unseres eigenen Verhaltens gewahr werden und unsere professionelle Rolle einhalten.

Verführung zur Grandiosität

Typisch für viele Menschen, denen aus einer traumatischen Situation geholfen wurde, ist ein regressives Verhalten: Sie wollen gewissermaßen weiterhin „gerettet“ werden. An BeraterInnen stellen sie dementsprechend hohe Erwartungen und Hoffnungen. Sie geben uns vielleicht sogar das Gefühl einer Grandiosität, indem sie unsere besondere Kompetenz betonen. Das kann sehr schmeichelhaft wirken: Wir wollen ja helfen und bemühen uns in diesen Fällen dann vielleicht ganz außerordentlich.

Wenn wir jedoch etwa Aufgaben übernehmen, die nicht mehr zu unseren Bereich gehören oder die vom Gegenüber auch selbst übernommen werden könnten, sind wir dabei, unseren Rahmen zu verlassen und eine omnipotente Rolle einzunehmen – eine problematische Reaktion, welche die KlientInnen in Abhängigkeit belässt und uns selbst in die Überforderung führt.

Widerstand in der Beratung

Blieb im Gegensatz dazu einst beim traumatischen Geschehen jede Hilfe aus, so verstehen sich Betroffene oft als „SelbstretterInnen“ und entwickeln in der Beratungssituation eine eher widerständige Haltung. Sie bleiben besserwisserisch und ablehnend bis zynisch, wenn ihre Kompensationsleistung darin besteht, alles möglichst intellektualisiert unter Kontrolle zu halten und niemandem zu trauen.

Als BeraterIn verspüren wir dann vielleicht Unmut oder sogar Wut, Stress oder Ohnmacht. Vielleicht drängt es uns sogar dazu, unser Gegenüber abzuwerten, auch, wenn wir sonst eher wertschätzend sind; wir finden uns wieder in einer Haltung der Rechtfertigung oder sogar der Hilflosigkeit. Ein derartiges Verhalten ist aber als ein direkter Hinweis auf die Not unseres Gegenübers zu werten. Wenn wir verstehen, wie existenziell dessen Kontrollbedürfnis ist, so können wir ihm entgegenkommen, indem wir unser eigenes Wissen hintanstellen und wertschätzend anerkennen, was er oder sie mitbringt. Gelingt es uns, wirklich interessierte Zuhörende zu bleiben, erreichen wir vielleicht sogar ein wenig Vertrauen.

Trigger

Trigger sind Schlüsselreize, die mit dem einstigen traumatischen Erlebnis zu tun haben. Es ist manchmal banal Anmutendes wie eine Geste, eine Stimme, ein Datum, ein Geruch, bestimmte Worte o. ä., die für die betreffende Person unbewusst einen Bezug zum einstigen Trauma herstellen. Diese Reize können wieder wie einst Reaktionen wie schnelles Atmen, Herzrasen, Verlust von Körpergefühl, emotionalen Stress oder Angst auslösen. Diese Reaktionen können sehr plötzlich auftreten und auch immer stärker werden. Für Außenstehende wirken sie völlig unverständlich.

Bemerken wir also plötzliche Stimmungswechsel wie etwa jähe Erstarrung, gesteigerte Aggression oder heftiges Weinen, die der momentanen Situation völlig inadäquat sind, können wir davon ausgehen, dass ein Trigger unser Gegenüber „in den falschen Film“ hat rutschen lassen. Wir können beruhigend einwirken, indem wir auf unsere eigene Atmung achten und unserem Gegenüber wertfrei spiegeln, was wir wahrnehmen: „Ich glaube, Sie fühlen sich gerade sehr aufgeregt, ängstlich, traurig, mutlos ...“ Oder wir wiederholen möglichst wortgetreu das zuletzt Gehörte und fragen nach: „Vielleicht können Sie mir sagen, was dies jetzt gerade bei Ihnen ausgelöst hat?“ Auch wenn die betroffene Person diese Frage vielleicht nicht beantworten kann: Durch unser Nachfragen, sofern es nicht aufdringlich ist, zeigt sich unser Bemühen, zu verstehen – und allein das kann schon ein Stück weit zur Beruhigung beitragen.

Wiederholungszwänge – Reinszenierung und Retraumatisierung

Unter Reinszenierung wird ein Verhalten bezeichnet, das unbewusst eine Wiederholung des einstigen Traumageschehens provoziert. Ihr eigentlicher Sinn liegt in dem Wunsch, das einstige Geschehnis endlich zu „beenden“, indem dessen Lösung angestrebt wird. Sehr oft wird aber das Gegenteil erreicht, weil das Umfeld ohne das entsprechende Hintergrundwissen verständnislos und abwehrend reagiert – und oft sogar in ähnlicher Manier wie einstige Täter. Wenn etwa jemand als Kind von den Eltern stark vernachlässigt wurde, legt er oder sie dann in späteren sozialen Kontakten vielleicht ein infantiles Gehebe an den Tag. Dieses ruft wiederum beim Gegenüber ärgerliche und ablehnende Reaktionen hervor. Die unbewusste Hoffnung, endlich wahrgenommen und geliebt zu werden, wird wiederum enttäuscht, der/die Betroffene reagiert mit Unmut oder Rückzug – und sucht bei anderen Menschen erneut nach einer Lösung des einstigen Beziehungsdefizits. War die Vernachlässigung lebensbedrohlich, so können die Reinszenierungen auch erheblich dramatischer ausfallen.

Wir können als BeraterInnen jederzeit in ein derartiges traumatisches „Filmgeschehen“ mit hineingezogen werden und ohne unser Wissen darin eine Rolle spielen. Auch hier hilft nur, bewusst auszusteigen und gut in unserer Rolle zu bleiben. So können wir durch Verständnis bei unserem gestressten Gegenüber eine Erleichterung bewirken. Die Dramatik nimmt ab.

Im Gegensatz dazu kann es, vielleicht ausgelöst durch eine Reinszenierung, zu einer tatsächlichen Wiederholung einer traumatischen Szene kommen. Ein drastisches Beispiel wäre sexueller Missbrauch in der Beratung. Die Reinszenierung könnte in diesem Fall sein, dass die ratsuchende die beratende Person unbewusst verführt – was in der Regel nur dann tatsächlich passiert, wenn beide Beteiligten früheren Missbrauch erfahren hatten.

Eigene Traumaerfahrungen

Wenn wir durch eine Klientin oder einen Klienten sehr stark aus dem Lot gebracht werden, so könnte es sein, dass etwas aus dem Traumageschehnis unseres Gegenübers ein eigenes Trauma berührt. Ist das der Fall, so werden wir sehr leicht verwickelt. Hier wäre es hilfreich, wenn wir uns selbst eine Unterstützung holen – ob in Form einer Therapie, einer Selbsterfahrung oder eines Seminars zur Schärfung von Bewusstsein und Wahrnehmung – kommt auf die subjektive Dringlichkeit und den individuellen Zugang an.

4 Beratung mit von Trauma geprägten Menschen

Nach all diesen drastischen Beispielen könnte man meinen, dass eine Beratung im Schatten einer Traumatisierung praktisch unmöglich sei. Doch dies ist nicht unbedingt der Fall: Traumafolgen zeigen sich nur in bestimmten Situationen, und sie

sind auch nicht immer relevant. Es gibt genügend einst traumatisierte Menschen, die mit ihren Kompensationsleistungen ein Leben lang ganz gut durchkommen, ohne dass irgendjemand etwas von ihren einstigen Erlebnissen ahnt. Und manche Traumata sind „überwachsen“ und spielen keine große Rolle mehr.

Aber wenn wir mit unerwarteten und massiven Reaktionen unserer KlientInnen (und dadurch vielleicht sogar mit eigenen Traumata) konfrontiert werden, kann das durchaus überfordernd sein. Es ist gut, wenn wir dies bemerken und uns Hilfe holen. Gibt es in unserer eigenen Einrichtung PsychologInnen, so können diese die erste Anlaufstelle sein. Ist die Klientin/der Klient offen für eine therapeutische Begleitung, können wir als Hilfestellung eine Empfehlung aussprechen. Für den Fall einer Soforthilfe kann es gut sein, Sicherheit durch den Besuch eines Erste-Hilfe-Kurses zu haben, um im Bedarfsfall beruhigend auf einen aufgebracht Klienten einwirken zu können.

Falls es angesprochen ist, dass ein Klient/eine Klientin traumatisiert ist, kann eine erste einfache Aufklärung und Anerkennung sehr entlastend wirken – indem wir eventuell beschreiben, wie ein Trauma verläuft, indem wir die Kompensation würdigen, die unser Gegenüber geleistet hat und wir auf deren immanentes Potenzial hinweisen; indem wir darauf hinweisen, dass traumatisierte Menschen in einer Therapie lernen können, zwischen hier und heute und damals zu unterscheiden und dass traumatische Inhalte durch positive Erlebnisse überschrieben werden können.

Das wichtigste Unterstützungsangebot geben wir aber dadurch, dass wir als BeraterInnen für eine definierte Aufgabe da sind, und zwar mit unserer bestmöglichen Aufmerksamkeit: Jede Begegnung, die Sicherheit, Vertrauen und ein klares (Beziehungs-)Angebot vermittelt, nährt auch das Vertrauen in das Selbst und die Ressourcen der ratsuchenden Person.

Die eigene Befindlichkeit als Indikator

Die grundsätzliche Voraussetzung ist daher, dass ich als BeraterIn wirklich gut „bei mir“ bin. Wenn mir das gelingt, dann kann ich – als Grundlage für eine grundsätzlich vertrauensvolle Beratungsbeziehung – eine gute Orientierung und Sicherheit vermitteln. Dann habe ich auch eine Vorstellung davon, wohin ich will, wenn mich etwas aus dem Gleichgewicht bringt. Ich darf aber auch erkennen, wenn ich mich nicht in meiner Mitte befinde und in einer schwierigen Situation beispielsweise an eine Kollegin delegieren.

Ein Beispiel aus meiner Arbeit: Ich reflektiere während jeder Sitzung meine eigenen Gefühle und Ambitionen. Am Verhalten meiner Klienten oder an meinen eigenen Reaktionen, die mir als nicht zur Grundsituation passend auffallen, kann ich erkennen, dass vielleicht traumatische Inhalte im Spiel sind. Oft erkennen wir an unserer eigenen Körperhaltung, an Verspannungen oder an unserem Atem, dass wir unsere Balance verlassen haben. Dann können wir auch bewusst mit dem Körper gegensteuern. Ich gönne mir also in diesem Fall ein tiefes Durchatmen, setze mich so auf den Stuhl, dass ich mir entweder Entspannung hole, indem ich mich zurücklehne,

oder aber Aufmerksamkeit, indem ich mich gerade aufsetze. Fühle ich mich plötzlich unsicher, so stelle ich meine Füße bewusst mit ganzer Sohle in beckenbreitem Abstand auf den Boden; bei Verspannung bewege ich die verspannten Körperstellen; fühle ich mich ängstlich, gehe ich in Bauchatmung und nehme mir die Zeit für einen langsamen Rundumblick im Raum. Fühle ich mich diffus und verliere den Fokus, trinke ich in langsamen Schlucken Wasser und versuche einfach wahrzunehmen, was ist. Oft hilft es mir auch, einfach meinen Puls zu fühlen: Das bin ich, gerade jetzt.

Die Gedanken folgen den Körperimpulsen und umgekehrt. Fühle ich mich hilflos, kann ich mich fragen, was gerade mein Glaubenssatz ist. Denke ich abwertend über mich, über meinen Klienten oder meine Klientin? Wie wäre dann die Situation, wenn ich diesen Gedanken geistig in meinen Rucksack packte und in der Garderobe abstellte? (Er läuft mit Sicherheit nicht davon und ich kann ihn in Ruhe zu gegebener Zeit überprüfen.) Und schon bin ich wieder im Jetzt. Damit hole ich auch mein Gegenüber gewissermaßen in die Gegenwart – was immer beruhigend wirkt, denn dessen (traumatische) Belastung kommt aus der Vergangenheit.

Durch solche kleine Veränderungen gewinnen wir einen größeren Wahrnehmungs- und Handlungsspielraum. Wir können solche kleine Übungen auch unseren KlientInnen anbieten, wenn wir das Gefühl haben, dass sie im Moment dafür offen sind.

Blick und Hilfe von außen

Eines der hilfreichsten Instrumente ist die Supervision. Durch den Blick von außen können wir selbst viel leichter Verquickungen, eigene Gefühle und Verhaltensweisen, die für das Geschehen maßgeblich sind, reflektieren und damit zu positiven Veränderungen für unsere Arbeit und uns selbst finden. Auch die Teilnahme an Weiterbildungsseminaren im psychosozialen Bereich oder Selbsterfahrungsseminaren sind von großem Wert.

Darüber hinaus sind ein guter Überblick über Unterstützungsangebote und eine gute Vernetzung im Feld wertvoll. Denn auch wenn wir eine Beratungssituation nicht halten können, bleiben wir kompetent, solange wir uns dies eingestehen und Hilfe holen. Wir können unseren KlientInnen die Empfehlung zu einer Sozialarbeiterin, einem Psychologen oder einer Therapeutin abgeben – allerdings immer nur als Angebot.

Im schlimmsten Fall, bei der Androhung von Selbst- oder Fremdverletzung, müssen wir aber einen Notruf bei Polizei oder Rettung tätigen. In solchen Fällen wären die eigene Selbstüberschätzung und der Alleingang fahrlässig.

Literatur

- Bauer, J. (2002):** Das Gedächtnis des Körpers. Eichborn.
- Bowlby, J. (2006):** Bindung und Verlust. Reinhardt Verlag.
- Brisch, K. H./Hellbrügge, T. (2003):** Bindung und Trauma. Klett-Cotta.
- Brisch, K. H./Hellbrügge, T. (2006):** Kinder ohne Bindung. Klett-Cotta.
- Hochauf, R. (2007):** Frühes Trauma und Strukturdefizit: Ein psychoanalytisch-imaginativ orientierter Ansatz zur Bearbeitung früher und komplexer Traumatisierungen. Asanger Verlag.
- Hüther, G. (2013):** Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn; Biologie der Angst; Die Macht der inneren Bilder (Sammelband). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kegel, B. (2009):** Epigenetik. Wie Erfahrungen vererbt werden. Dumont.
- Ruppert, F. (2014):** Frühes Trauma – Schwangerschaft, Geburt und erste Lebensjahre. Klett Cotta.

Studien-Navi: Ein innovatives Studienberatungstool im 18plus-Projekt

GEORG GITTLER/TEST 4 U GMBH

*Die Jugend soll ihre eigenen Wege gehen,
aber ein paar Wegweiser können nicht schaden.*

PEARL S. BUCK

1 Neue Herausforderungen bei Studienwahl und Studienberatung

Die Studienlandschaft hat sich in den letzten Jahrzehnten sehr dynamisch entwickelt. Mit fortschreitender Spezialisierung der Hochschul-Ausbildungszweige und steigender Ökonomisierung von Bildung ist auch die Zahl der Studienangebote sprunghaft gestiegen.

Öffentliche Universitäten, Privatuniversitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen und andere tertiäre Bildungseinrichtungen bieten eine Fülle an Studiengängen an, sodass es selbst für professionelle Bildungsberater/innen schwierig geworden ist, den Überblick zu wahren. In Österreich gibt es derzeit knapp über 700 unterschiedlich benannte Grundstudiengänge, in Deutschland liegt die vergleichbare Zahl¹ bereits bei 8.298. Und ein Ende dieser ausufernden Entwicklung ist nicht abzusehen. Etliche der neu entstandenen Studiengänge tragen standortspezifische Namen, obwohl sie sich inhaltlich von vergleichbaren Studien an anderen Orten bzw. Hochschulen nicht oder nur geringfügig unterscheiden.

Parallel zu dieser Dynamisierung der Studienlandschaft sind auch die Angebote von Studienorientierungstests im Internet (*Online-Self-Assessment*, OSA) deutlich gestiegen. Mette und Wottawa (2015) berichten, dass es vor dem Jahr 2000 in Deutschland noch kein einziges OSA gab, 2009 waren es bereits 30, 2015 dürfte es – nach Schätzung der Autor/innen – mindestens 50 derartige Tools gegeben haben. Wie aus ei-

¹ Vgl. https://www.hrk.de/uploads/media/HRK_Statistik_WiSe_2015_16_webseite.pdf (abgefragt: 01.03.2017).

ner Studie des *Stiftersverbands für die Deutsche Wissenschaft* (Gollub/Meyer-Guckel 2014) hervorgeht, wird die Qualität dieser Verfahren² äußerst kritisch gesehen. Zum einen sind diese Tools oft nicht als *allgemeine* Beratungstools mit der Intention einer Nutzenmaximierung für Studieninteressierte konzipiert, sondern eher als Marketinginstrumente für Hochschulen. Die Autor/innen der Studie formulieren, „dass die Angebote ihren eigenen Versprechungen nicht gerecht werden. Selbst Testpersonen mit ausgeprägten fachlichen Neigungen erhalten nicht selten ‘kuriose’ Empfehlungen ... Insbesondere aber Personen mit sehr breiten persönlichen Interessen erhalten keinerlei konkrete und bisweilen sehr widersprüchliche Rückmeldungen“ (Gollub/Meyer-Guckel 2014, S. 2). Zum anderen fehle es an etlichen Hochschulstandorten, die an derartigen Testentwicklungen arbeiten, an psychometrischer Expertise, um reliable und valide Testkonstruktionen vorzunehmen. Die Autor/innen folgern: „Statt an vielen Orten das Test-Rad ohne ausreichende wissenschaftliche Expertise neu zu erfinden, sollte man also über eine zentralisierte Lösung nachdenken, die am Ende valider, differenzierter und obendrein kostengünstiger zu betreiben wäre“ (Gollub/Meyer-Guckel 2014, S. 12). Dieser Intention folgt das in Abschnitt 2 beschriebene *18plus*-Projekt.

Zusammenfassend bleibt festzustellen, dass die Herausforderungen, ein passendes Studium zu finden bzw. eine effiziente Studienberatung durchzuführen, im letzten Jahrzehnt massiv gestiegen sind. Die damit verbundene Problematik betrifft in Österreich rund 72.000 Studienanfänger/innen (vgl. Statistik Austria, Wintersemester 2014/15) sowie die Gruppe der Studienwechsler/innen, aber auch – wenngleich aus einer anderen Perspektive – die studienberatenden Personen und Institutionen.

2 Das 18plus-Projekt

2008 wurde das Projekt *Studienchecker* (aktuell: *18plus Berufs- und Studienchecker*) als gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF) und des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) ins Leben gerufen. Es handelt sich dabei um einen die Studien- und Berufswahl begleitenden, mehrstufigen Prozess mit verschiedenen modular aufgebauten Maßnahmen, an dem österreichische Schulen auf freiwilliger Basis teilnehmen können. Die Schüler/innen werden durch speziell geschulte Lehrer/innen (Schüler- und Bildungsberater/innen) betreut. Ziel des Projekts ist es, Schüler/innen der Vorkurs- und Maturaklassen in ihren studien- und berufsbezogenen Entscheidungsprozessen bestmöglich zu unterstützen. Das Projekt wurde in den Folgejahren evaluiert, kontinuierlich ausgeweitet und durch neue Konzepte bereichert. Aktuell wird es vom Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWF) sowie

2 Einbezogene Tests: Online-Interessentest zur Studienfachwahl der Universität Würzburg; Studium-Interessentest SIT von Zeit Online und der Hochschulrektorenkonferenz HRK; Online-Studienwahltest von Studieren-Studium.com; Orientierungs-SelfAssessment der RWTH Aachen; StudiFinder der Hochschulen NRW; Orientierungstest der Hochschulen Baden-Württemberg.

dem Bundesministerium für Bildung (BMB) getragen und durch die Psychologische Studierendenberatung (PSB) sowie die Schulpsychologie unterstützt.

Teil des Projekts sind auch psychologische Tests (Berufs- und Studienberatungsverfahren), die über die Projekt-Homepage (<http://www.18plus.at>) aufgerufen und durchgeführt werden können. Das Besondere dabei ist, dass die Schüler/innen mit ihren Testergebnissen nicht allein gelassen werden (wie bei OSA-Verfahren zumeist üblich), sondern eine fundierte Nachberatung in Kleingruppen erhalten, die von Psycholog/innen und Bildungsberater/innen durchgeführt wird. Im Schuljahr 2014/15, in dem auch erstmals der Online-Studienberatungstest *Studien-Navi* (Gittler/Test 4 U GmbH 2012) zum Einsatz kam, nahmen bereits 255 Allgemeinbildende höhere Schulen und 205 Berufsbildende höhere Schulen am *18plus*-Projekt teil. Dies entspricht einer Reichweite von ca. 70 % des entsprechenden Schülerjahrgangs.³

Ein derartig groß angelegtes Angebot der öffentlichen Hand, das allen österreichischen Schulen, die Maturaklassen führen, kostenfrei zur Verfügung steht, hat – neben dem individuellen *Empowerment* junger Menschen – natürlich auch bildungspolitische sowie volkswirtschaftliche Nutzenaspekte im Blick: Erwartet werden höher motivierte Studierende, kürzere Studienzeiten und eine geringere Dropout-Quote, was ganz allgemein positive Konsequenzen für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zur Folge hätte.

3 Prädiktoren akademischer/beruflicher Leistungen

In vielen psychologischen Studien ist der Frage nachgegangen worden, welche Variablen akademischen oder beruflichen Erfolg am besten vorhersagen. In neuen meta-analytischen Befunden (Nye et al. 2012; Van Iddekinge et al. 2011) wird auf die große Bedeutung von Interessen als Prädiktoren für akademische und berufliche Erfolgskriterien hingewiesen, weil sie sowohl kognitive Komponenten (wie Fähigkeiten, Wissen, Erfahrung etc.) als auch emotional-affektive Komponenten (wie Motivation und im Speziellen Lernmotivation, Identifikation, Selbstwirksamkeitserwartung etc.) beinhalten. Interessen werden dabei nicht als Synonym für Spaß, Freude oder Vergnügen (*Enjoyment*) gesehen, sondern bilden die persönliche Relevanz einer Aufgabenstellung ab sowie die Bereitschaft, Anstrengung zu investieren, und die Möglichkeit, aufgabenbezogene Evaluationen eigener Stärken und Schwächen durchzuführen (Krapp 1999). Insbesondere dann, wenn die untersuchten Kohorten bereits einen einheitlich hohen Bildungsstand aufweisen, können Interessentests mehr zur Vorhersage von curricularem Erfolg beitragen als Fähigkeits- oder Persönlichkeits-tests.

3 Vgl. <http://www.schulpsychologie.at/bildungsinformation/nach-der-matura/lehrerinnen/aktuelles> (abgefragt: 01.03.2017).

4 Interessenentwicklung und Implikationen für die Studienberatung

Damit es zu einem stabilen individuellen Interesse kommt, müssen nach Hidi und Renninger (2006) vier sequentiell aufbauende Entwicklungsphasen durchlaufen werden. Aus einer primär durch die Situation (z. B. Hinweis einer Lehrerin/eines Lehrers) angeregten Auseinandersetzung des Individuums mit einem Gegenstand (Phase 1) entwickelt sich ein erstes situationsbedingt wiederkehrendes Interesse (Phase 2). Mit zunehmend individuell motivierter Ausdauer und Auseinandersetzung, in der auch erste neugierige Fragen auftauchen und selbst gesteckte Ziele angegangen werden (Phase 3), kommt es schließlich zu einem gut entwickelten und stabilen individuellen Interesse, das auch bei neuen Herausforderungen Stabilität aufweist und mit einer eigenen Wissensbasis verknüpft ist (Phase 4). Wenngleich der Anteil intrinsischer Motivation über die vier Phasen hinweg ständig zunimmt, wird von den Autorinnen die Bedeutung externer Unterstützung in allen Phasen betont.

Aus diesem *Vier-Phasen-Modell* lässt sich eine für die Studienwahlberatung bedeutsame Aussage ableiten: Je höher die individuellen Interessen im Einzelfall entwickelt sind, umso eher ist „Studienwahlreife“ gegeben, und umso mehr kann ein interessenbasiertes Beratungsinstrument wertvolle Dienste leisten.

5 Studien-Navi: Ein innovatives Testkonzept für die Studienberatung

Studien-Navi ist ein wissenschaftlich fundiertes Online-Testverfahren zur Studienwahlberatung. Der Test wurde von G. Gittler entwickelt und gemeinsam mit der Firma Test 4 U GmbH (2012) im Internet umgesetzt. Die Online-Testdurchführung (120 Interessenfragen) dauert ca. 12–15 Minuten. Nach Testende wird ein ausführlicher Ergebnisbericht am Bildschirm präsentiert, der als PDF-Datei gespeichert und/oder an die eigene E-Mail-Adresse geschickt werden kann. Im *18plus*-Projekt gibt es zusätzlich einen Kurz-Ergebnisbericht, der den Druckaufwand in vertretbaren Grenzen hält und für die Kleingruppenberatung konzipiert ist. Die Testapplikation ist benutzer/innenfreundlich gestaltet und hat sich im praktischen Einsatz mit bisher über 28.000 Testdurchführungen bewährt.

5.1 Intentionen der Testentwicklung

Bevor auf das Testverfahren näher eingegangen wird, seien die Zielsetzungen, die für die Testentwicklung maßgeblich waren, kurz genannt:

- Nachhaltige Entscheidungshilfe für eine wichtige und komplexe Lebensentscheidung (im Sinne einer „Hilfe zur Selbsthilfe“)

- Nutzenmaximierung für Studieninteressierte
- Wissenschaftlich fundiertes, hochschulübergreifendes Beratungsinstrument – nicht Marketingtool für Hochschulen
- Einbezug innovativer Ansätze zur Überwindung der „Beratungsbelanglosigkeit“, wie sie in Online-Self-Assessments vielfach gegeben ist (vgl. Abschnitt 1)
- Ausführliche Darstellung und Erläuterung der Ergebnisse, die ...
 - konkrete Hinweise auf individuell passende Studien liefern,
 - Anregungen für die weiterführende individuelle Selbsterkundung enthalten,
 - als informative Kommunikationsbasis für Beratungsgespräche dienen.

5.2 Die Holland-Theorie: Theoretisches Fundament und Kritik

Die weltweit für Beratungszwecke millionenfach eingesetzte Berufs- und Studieninteressententheorie von John Holland (1997) stellt die theoretische Basis von *Studien-Navi* dar. Die Theorie beinhaltet sechs Interessendimensionen (*Realistic*: technisch-handwerklich, *Investigative*: untersuchend-forschend, *Artistic*: kreativ-künstlerisch, *Social*: erziehend-pflegend, *Enterprising*: führend-verkaufend, *Conventional*: ordnend-verwaltend), nach deren Initialen sie auch als „RIASEC-Modell“ benannt ist.

Trotz ihrer Verbreitung gibt es Kritik an der Theorie und den entsprechenden Tests. So wird beanstandet, dass die sechs Interessendimensionen zu global seien (Krapp/Prenzel 2011), Normdaten für die Berufs- und Studienvorschläge weitgehend fehlten (Muck 2005) und nur die drei höchst ausgeprägten Interessen für die Beratung herangezogen würden.

Aus unserer Sicht stellt der sogenannte *expert/innenbasierte* Beratungsansatz den zentralen Kritikpunkt dar: Er bedeutet, dass die Zuordnungen der drei führenden Interessen zu Studiengängen auf Expert/innenurteilen basieren. Dieser Ansatz greift zu kurz, weil kein Experte/keine Expertin in der Lage ist, bei der Vielzahl heutiger Studiengänge adäquate Differenzierungen vorzunehmen – erst recht nicht, wenn nicht nur drei, sondern etwa alle sechs RIASEC-Dimensionen einbezogen würden. Auch Gollub und Meyer-Guckel (2014) berichten, dass das Hauptproblem der OSA-Verfahren die vielfach nicht nachvollziehbare Zuordnung des individuellen Interessenprofils zu passenden Studienrichtungsvorschlägen sei.

In den folgenden Abschnitten wird ausgeführt, wie im Rahmen der Testentwicklung von *Studien-Navi* versucht wurde, den vorgenannten Kritikpunkten und Herausforderungen sachadäquat zu begegnen.

5.3 Erweiterung der Holland-Theorie

Bei der Entwicklung des neuen Fragebogens ist besonderes Augenmerk auf den sprachlichen Ausdruck, die stilistische Einfachheit der Formulierungen der Testaufgaben (Items) sowie die Konnotationen der verwendeten Begriffe gelegt worden. Um die emotionale Beteiligung (*Ego-Involvement*) der Testpersonen im Fragebogen miter-

heben zu können, wurden die Item-Eingangformulierungen systematisch variiert; sie lauten: „Ich interessiere mich für ...“, „Ich tue (lese, pflege u. dgl.) gerne ...“, „Es bereitet mir Freude ...“ Zur Verdeutlichung sei ein Beispiel angegeben: „Ich interessiere mich für Modellbau“ vs. „Es bereitet mir Freude, Modellbau zu betreiben.“ Es ist wohl gut nachvollziehbar, dass durch die jeweilige Itemformulierung ein anderer emotional-affektiver Bezug zum Gegenstand abgefragt wird.

Das Design der Testaufgaben wurde bewusst einfach gestaltet. So gibt es pro Bildschirmseite nur jeweils *eine* Frage (in Aussageform), damit die Testpersonen ungestört an diesem Item arbeiten können und keine Vergleichsprozesse mit anderen Fragen stattfinden. Die Antworten werden mittels Mausklick auf einer sechsstufigen Skala eingegeben, die von Ablehnung bis Zustimmung reicht. Korrekturen sind durch einen „Zurück“-Button möglich, der Arbeitsfortschritt wird links oben sowohl numerisch als auch mit einem „Fortschrittbalken“ angezeigt (siehe Abbildung 1).



Abb. 1: Screenshot eines Items aus dem *Studien-Navi*

Quelle: Test 4 U GmbH/Gittler

Die dimensionale Struktur des neuen Fragebogens wurde zunächst mittels exploratorischer Faktorenanalyse (Gittler 2005) bestimmt und in Nachfolgestudien (Milatz/Kappler/Gittler 2013, 2014a, 2014b) durch konfirmatorische Faktorenanalysen bei Student/innen ($N = 13.818$) und Schülern/Schülerinnen ($N = 1.312$) repliziert. Das Ergebnis führte zu einer Erweiterung der Holland-Theorie: Statt 6 Dimensionen enthält *Studien-Navi* 12 studienrelevante Dimensionen, jeweils zwei der Dimensionen (Facetten) bilden eine Hauptdimension von Holland ab. In Abbildung 2 ist ein individuelles Interessenprofil inklusive der Benennungen der Dimensionen wiedergegeben. Betrachtet man die unterschiedlichen Interessenausprägungen auf den verschiedenen Facetten (z. B. 88 % bei Realistic 1 (R1) vs. 60 % bei R2), so wird auf einen Blick klar, dass diese Unterschiede, die bei Holland nicht abgebildet werden können, für eine gelungene Beratung äußerst wertvoll sind. Die verfeinerte dimensionale Struktur von *Studien-Navi* wird daher als eine innovative Theorieerweiterung gewertet, die einen Gewinn für die Beratungspräzision darstellt.

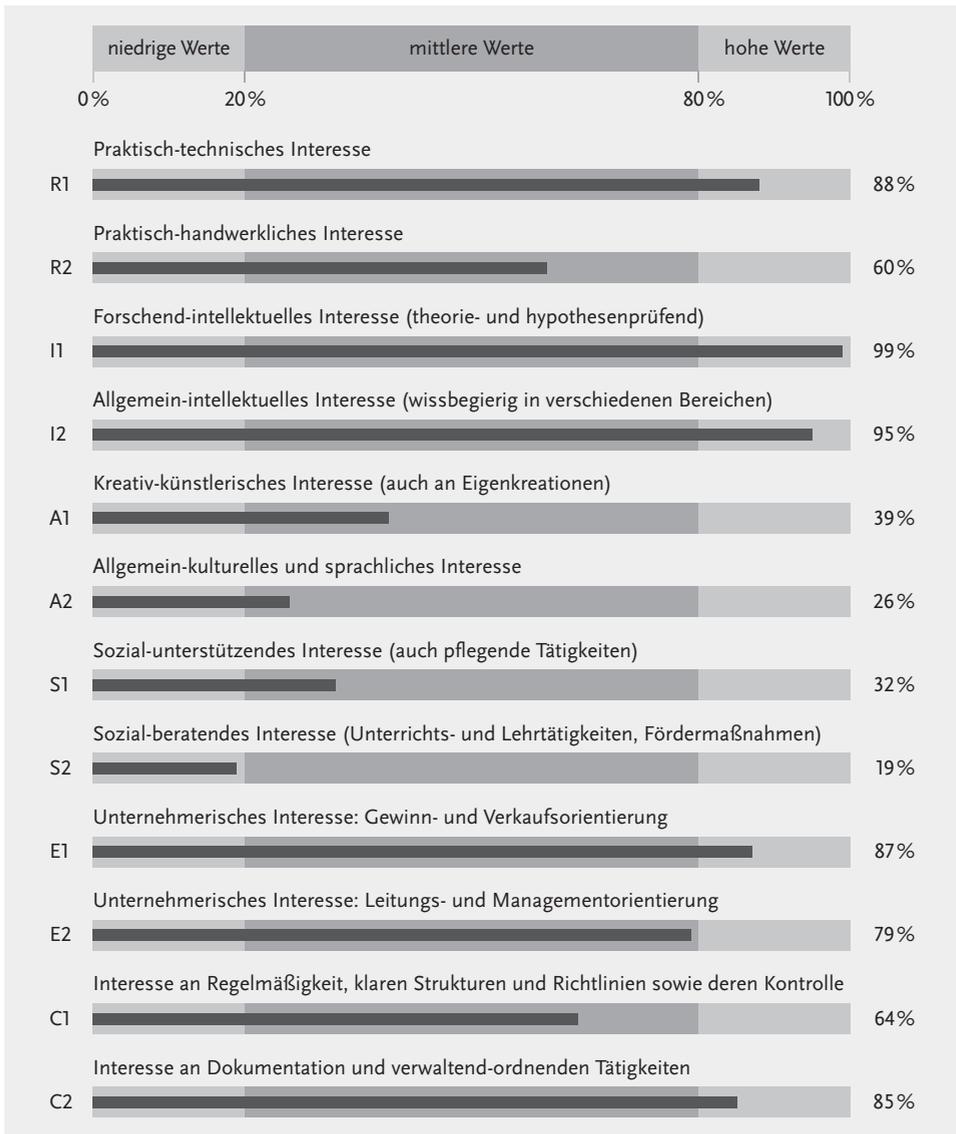


Abb. 2: Die 12-dimensionale Struktur und die Skalenbeschreibungen des Interessenprofils von *Studien-Navi*. Die Kürzel vor den Skalen entsprechen dem „RIASEC-Modell“ (vgl. Abschnitt 5.2). Die rechts angegebenen Prozentzahlen stimmen mit den Balkenlängen überein und sind als Zustimmungs-Prozentwerte zu interpretieren.

Quelle: Test 4 U GmbH/Gittler

5.4 Evidenzbasierter statt expert/innenbasierter Beratungsansatz

Die wesentlichste Innovation von *Studien-Navi* liegt darin, dass erstmals eine *vollständig evidenzbasierte Zuordnung* von individuellen Interessen zu Studienrichtungen

realisiert wurde. Nicht Meinungen von Expert/innen, sondern *empirisch ermittelte Studien-Anforderungsprofile* stellen die Grundlage der individuellen Beratungen dar. Dieser Zugang, den wir als *evidenzbasierten Beratungsansatz* bezeichnen, wurde in *Studien-Navi* konsequent umgesetzt. Er funktioniert wie folgt: 125 Studiengruppen-Interessenprofile, die für die jeweiligen Studien typisch sind und aus einer Normdatenbank mit Daten von über 17.000 Studierenden⁴ stammen, werden mit dem individuellen Interessenprofil eines/einer Beratungssuchenden bezüglich Übereinstimmungsgrad computergestützt abgeglichen und nach Passung (von „sehr gut passend“ bis „nicht passend“) gereiht. In die aufwändigen Ergebnisberechnungen gehen jeweils alle 12 Interessendimensionen ein. Die Passgenauigkeiten werden mit eigens dafür entwickelten Algorithmen berechnet. Die bestpassenden 30 Vorschläge (aus der Gesamtliste mit 125 Studienrichtungen) stellen das zentrale Beratungsergebnis dar und werden für den weiteren individuellen Orientierungsprozess empfohlen.

Studien-Navi kann somit den Studieninteressierten konkrete und individualisierte Studienvorschläge machen, die ihren persönlichen Interessen entsprechen bzw. diesen relativ nahekommen. Das in *Studien-Navi* erstmals verwirklichte Prinzip eines vollständig *Evidence-based Counselling* kann als Paradigmenwechsel in der Laufbahnberatung gesehen werden.

Zu ergänzen ist, dass Studienrichtungen, die sich in den Normdaten bezüglich ihrer mittleren Interessenausprägungen nicht signifikant unterscheiden, zu einem „Studiencuster“ zusammengefasst werden. So kann die Vielzahl unterschiedlich benannter Studiengänge wissenschaftlich begründet auf ein vernünftiges Maß heruntergebrochen werden. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Die fünf Studienrichtungen „Bau- und Umweltingenieurwissenschaften“, „Bauingenieurwesen“, „Bauingenieurwesen und Infrastrukturmanagement“, „Bauingenieurwissenschaften: Umwelt und Verkehr, Umwelt und Wirtschaft“ und „Industrieller Umweltschutz, Entsorgungstechnik und Recycling“ bilden den Studiencluster *Bau- und Umweltingenieurwissenschaften*. In Anhang 2 des Ergebnisberichts von *Studien-Navi* (vgl. <http://www.studien-navi.at/product/example>) sind die in den verschiedenen Studienclustern enthaltenen einzelnen Studienrichtungen ausgewiesen. Damit wird die inhaltliche Bedeutung eines Studienvorschlags transparent gemacht. Die Informationen können auch dazu dienen, weitere Studien bzw. erst kürzlich am Markt erschienene Studiengänge, die inhaltlich zu einem der vorhandenen Cluster passen, in die Nachberatungen mit einzubeziehen.

Als Plausibilitätskontrolle für die inhaltliche Sinnhaftigkeit des evidenzbasierten Beratungsansatzes seien in Abbildung 3 aus den insgesamt 125 Studienrichtungen bzw. Studienclustern jene aufgelistet, die in der jeweiligen Interessendimension den höchsten Wert (mittleren Zustimmung-Prozentsatz) aufweisen. Wie zu sehen ist,

4 Einbezogen wurden nur Studierende ab dem 3. Semester, die sich also ihrer Studienwahl „einigermaßen sicher“ waren.

entsprechen sie durchaus jenen Studienrichtungen, die man an dieser Position auch intuitiv erwarten könnte.

Interessendimension		höchstes Interesse
R1	Praktisch-technisches Interesse	Technische Informatik
R2	Praktisch-handwerkliches Interesse	Lehramt für Bildnerische Erziehung
I1	Forschend-intellektuelles Interesse (theorie- und hypothesenprüfend)	Astronomie
I2	Allgemein-intellektuelles Interesse (wissbegierig in versch. Bereichen)	Biologie
A1	Kreativ-künstlerisches Interesse (auch an Eigenkreationen)	Kunststudien (ohne Musikalische Studien)
A2	Allgemein-kulturelles und sprachliches Interesse	Vergleichende Literaturwissenschaft
S1	Sozial-unterstützendes Interesse (auch pflegende Tätigkeiten)	Lehramt an Sonderschulen
S2	Sozial-beratendes Interesse (Lehrtätigkeiten & Fördermaßnahmen)	Lehramt an Volksschulen
E1	Unternehmerisches Interesse (Gewinn- & Verkaufsorientierung)	Wirtschaftsberatende Berufe (FH)
E2	Unternehmerisches Interesse (Leistungs- & Managementorientierung)	Internationale Betriebswirtschaft
C1	Int. an Regelmäßigkeiten, klaren Strukturen, Richtlinien & Kontrolle	Militärische Führung (FH)
C2	Interesse an Dokumentation & verwaltend-ordnenden Tätigkeiten	Statistik

Abb. 3: Die führende Studienrichtung je Interessendimension (berechnet aus dem Normdatensatz)

Quelle: Test 4 U GmbH/Gittler

5.5 Resultate und Testkennwerte

Die Hauptergebnisse von *Studien-Navi* bestehen aus dem 12-dimensionalen Interessenprofil (vgl. Abb. 2) sowie der in Abschnitt 5.4 beschriebenen Liste mit individuell passenden Studienrichtungsvorschlägen. Darüber hinaus werden im Ergebnisbericht noch zwei weitere Testkennwerte präsentiert: (1) ein Indikator, der einen Hinweis bezüglich der Hochschulform gibt und (2) eine „Qualitätssicherung“ der Ergebnisse. Im Folgenden seien die beiden Testkennwerte näher erläutert.

Ad (1): Aus den individuellen Antworten einer Testperson lässt sich eine Empfehlung ableiten, ob diese Person eher auf einer Fachhochschule (bzw. Pädagogischen Hochschule) oder eher auf einer Universität studieren sollte, oder ob keine diesbezügliche Aussage möglich ist. Im Ergebnisbericht wird darauf hingewiesen, dass diese Empfehlung lediglich als (schwache) Wahrscheinlichkeitsaussage zu werten ist. Für die Nachberatung eröffnet der Indikator die Möglichkeit, mit den Jugendlichen über Fragen der Selbstorganisation zu reflektieren, da insbesondere öffentliche Universitäten im Allgemeinen höhere Selbstorganisationsfähigkeiten abverlangen als Fachhochschulstudiengänge.

Ad (2): Im Sinne einer Qualitätssicherung wird das Antwortverhalten der Testperson mit jenem der Normstichprobe verglichen. Für jede der sechs Antwortkategorien wird rückgemeldet, ob die Auswahlhäufigkeit dieser Kategorie als „typisch“ (im Durchschnittsbereich der Normstichprobe liegend), „weniger typisch“ (eher zu hoch/zu niedrig) oder „untypisch“ (viel zu hoch/zu niedrig) einzustufen ist. Im Ergebnisbericht werden plausible Erklärungen für das Vorliegen „untypischer“ Werte angeboten, aber auch der Hinweis gegeben, dass bei drei oder mehr „untypischen“ Werten die Ergebnisse eventuell mit Vorsicht zu interpretieren sind. Da im schulischen Routineeinsatz von *Studien-Navi* (wie z. B. im *18plus*-Projekt) damit zu rechnen ist, dass einzelne Testpersonen den Test nicht ernst nehmen und sich nur möglichst rasch „durchklicken“, stellt die Qualitätssicherung eine gute Möglichkeit dar, dies gegebenenfalls zu erkennen und im Beratungsgespräch darauf einzugehen.

5.6 Testtheoretische Gütekriterien

Alle klassisch-testtheoretischen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität, Normierung, Zumutbarkeit, Unverfälschbarkeit) können als in hohem Maße erfüllt angesehen werden. *Studien-Navi* kann somit eine hohe psychometrische Qualität für sich in Anspruch nehmen.

Zusätzlich zu diesen klassischen Testgütekriterien war es möglich, aus den Normdaten ein spezifisches Gültigkeitsmaß (*prognostische Validität*) für die Studienrichtungsvorschläge zu berechnen, nämlich die um „Eigenvorhersage“⁵ bereinigte *Trefferquote* (vgl. Abbildung 4). Als Treffer wird gewertet, wenn *Studien-Navi* das „korrekte“ (= eigene) Studium innerhalb der ersten 30 Studienrichtungsvorschläge präsentiert. Ist das eigene Studium jedoch erst auf einem „Treffer-Rangplatz“ größer 30 zu finden, dann wird dieses Ergebnis als „Loser“ gewertet. Bei einer derartigen Verrechnung beträgt die Zufallstrefferwahrscheinlichkeit 24 %. Die Trefferquote von *Studien-Navi*, die über alle 125 Studienrichtungen hinweg berechnet wurde, beträgt 74.2 % und übersteigt damit die Zufallstrefferquote in gravierendem Ausmaß. Dieses hoch zufriedenstellende Ergebnis kann abermals als gelungener Qualitätsnachweis für *Studien-Navi* gewertet werden.

5 Um eine Überschätzung bei der Berechnung der Trefferquote auszuschließen, wurden die Daten der jeweiligen Person, für die der Treffer-Rangplatz aktuell berechnet wurde, aus dem Datensatz eliminiert.

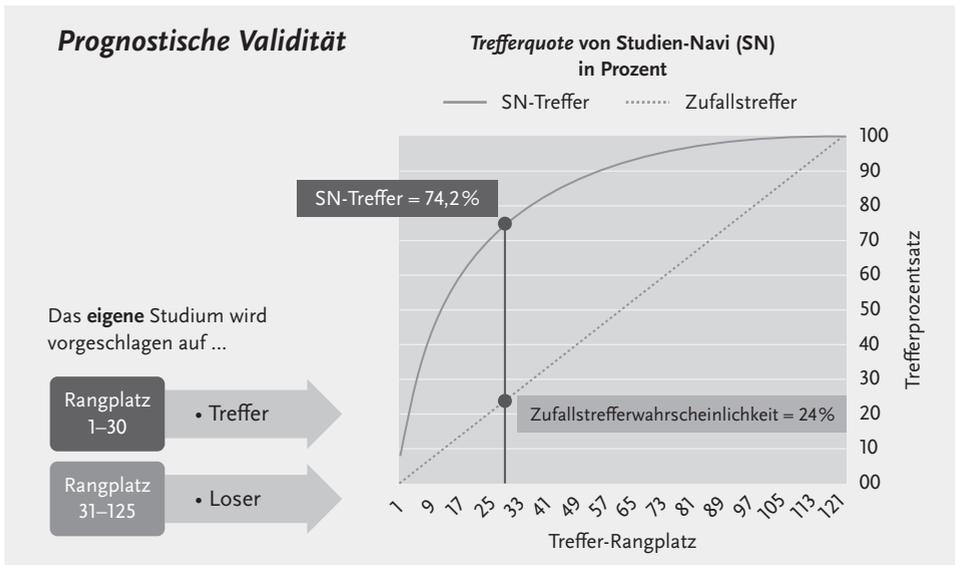


Abb. 4: Die aus den Normdaten rückgerechnete prognostische Validität von *Studien-Navi*

Quelle: Test 4 U GmbH/Gittler

6 Abschließende Bewertung

Voraussetzung für jedes wissenschaftlich fundierte Studienberatungsverfahren stellen Anforderungsanalysen der im Test enthaltenen Studienoptionen dar, auf deren Basis das „*Matching*“ mit den individuellen Interessen durchgeführt wird (vgl. DIN 33430; Deutsches Institut für Normung 2002). In *Studien-Navi* ist diese Voraussetzung durch das Vorliegen empirischer Normdaten für diverse Studienoptionen erfüllt. Damit ist sichergestellt, dass die Studienvorschläge auch tatsächlich zu den individuellen Interessen passen und „kuriose Empfehlungen“ (Gollub/Meyer-Guckel 2014, S. 2) weitestgehend vermieden werden.

Studien-Navi hat sich im praktischen Einsatz bewährt. Die kurze Testdurchführungszeit von ca. 15 Minuten entspricht den Wünschen der Jugendlichen, die in diesem Beratungskontext kein Verständnis für mehrstündige, teils anstrengende Testungen aufbringen (Mette/Wottawa 2015). Die unkomplizierte Online-Durchführung und der unmittelbar nach Testende verfügbare Ergebnisbericht werden besonders geschätzt.

Aufgrund der seit 2008 bestehenden Bildungsinitiative des BMB und des BMWFW können alle österreichischen Schulen, die Maturaklassen führen, kostenfrei am *18plus*-Projekt partizipieren. Dabei ist besonders hervorzuheben, dass die Schüler/innen, die den Studienberatungstest durchführen, verpflichtend an einer Nachberatung in Kleingruppen teilnehmen. Diese Beratung, die von professionellen Bil-

dungsberater/innen durchgeführt wird, verhilft den Jugendlichen zu einer tiefergehenden Reflexion ihrer Ergebnisse. Wie aus zahlreichen Rückmeldungen von Orientierungssuchenden und Bildungsberater/innen hervorgeht, wird *Studien-Navi* als konkret und hilfreich erlebt und eröffnet nicht selten auch neue Perspektiven für die weitere Studienwahlrecherche. Der Einsatz dieses neuen Online-Verfahrens kann somit für eine prozessbegleitende Unterstützung hin zu einer überlegten Studienwahl empfohlen werden.

Literatur

- DIN Deutsches Institut für Normung (2002):** Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen DIN 33430. Berlin, Deutschland: Beuth.
- Gittler, G. (2005):** Zur Binnenstruktur des RIASEC-Modells von Holland: Faktorielle Ausdifferenzierung von sechs auf zwölf (Sub-)Dimensionen im neuen Interessen-Indikator. Unveröffentlichter Forschungsbericht, Universität Wien.
- Gittler, G./Test 4 U GmbH (2012):** STUDIEN-NAVI – die konkrete Studienberatung [Online-Test]. Online unter: <http://www.studien-navi.at> (abgefragt: 13. Juli 2012). Wien: Test 4 U GmbH.
- Gollub, J./Meyer-Guckel, V. (2014):** Wer bin ich – und wenn ja, wie viele? Online-Studienelbsttests als „Orientierungs- und Entscheidungshelfer“ Online unter: <http://www.stiftverband.de/pdf/sit> (abgefragt: 01.03.2017).
- Hidi, S./Renninger, K. A. (2006):** The Four-Phase Model of Interest Development. In: *Educational Psychologist*, 41(2), S. 111–127.
- Holland, J. L. (1997):** Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.
- Krapp, A. (1999):** Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. In: *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), S. 23–40.
- Krapp, A./Prenzel, M. (2011):** Research on Interest in Science: Theories, methods, and findings. In: *International Journal of Science Education*, 33(1), S. 27–50.
- Mette, C./Wottawa, H. (2015):** Problematische Leistungswirkungen von testgestützten Orientierungstools. In: *Das Hochschulwesen*, 63(3+4), S. 87–92.
- Milatz, A./Kappler, G./Gittler, G. (2013):** Zur Ausdifferenzierung der RIASEC-Dimensionen im STUDIEN-NAVI. Vortrag präsentiert auf der 12. Arbeitstagung der Fachgruppe für Differentielle Psychologie, Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik, Greifswald, Deutschland.
- Milatz, A./Kappler, G./Gittler, G. (2014a):** Ins Studium navigieren – den Überblick nicht verlieren! Zur Ausdifferenzierung der RIASEC-Interessensdimensionen im STUDIEN-NAVI. Vortrag präsentiert auf der 2. Tagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung, 03.–05.03.2016, Frankfurt am Main, Deutschland.

- Milatz, A./Kappler, G./Gittler, G. (2014b):** Validierung des evidenzbasierten Interessens-tests STUDIEN-NAVI. Vortrag präsentiert auf der 11. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie, Wien, Österreich.
- Muck, P. M. (2005):** Tests und Tools – EXPLORIX. Deutschsprachige Adaptation und Weiterentwicklung des Self-directed Search nach Holland. In: Zeitschrift für Personalpsychologie, 4(1), S. 39–46.
- Nye, C. D./Su, R./Rounds, J./Drasgow, F. (2012):** Vocational Interests and Performance. A Quantitative Summary of Over 60 Years of Research. In Perspectives on Psychological Science, 7(4), S. 384–403.
- Van Iddekinge, C. H./Roth, P. L./Putka, D. J./Lanivich, S. E. (2011):** Are You Interested? A Meta-Analysis of Relations Between Vocational Interests and Employee Performance and Turnover. In Journal of Applied Psychology November 2011, 96(6), S. 1167–1194.

Internetquellen

<http://www.i8plus.at/beratung/tests/>
<https://www.hrk.de>
<http://www.schulpsychologie.at>
<http://www.stifterverband.de>
<http://www.studien-navi.at>

18plus Wegweiser – Ein Fragebogen zur Orientierung in der Berufs- und Studienwahl

MARTIN BUSCH/LAURA SOROLDONI

Das österreichische Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft sowie das Bundesministerium für Bildung und Frauen haben das Programm *18plus* für allgemein- und berufsbildende höhere Schulen entwickelt. Ziel des Programms ist es, Schüler/innen zu motivieren, sich selbstverantwortlich mit ihrer Berufs- und Studienwahl auseinanderzusetzen.

Im folgenden Beitrag wird ein Fragebogen vorgestellt, der Schüler/innen im Rahmen des Programmes *18plus* zur Verfügung steht: der *18plus Wegweiser*. Die Basis bildet ein konstruktivistisches Modell der Berufswahl – die Career Construction Theory von Savickas (2005). Der Name *18plus Wegweiser* wurde bewusst gewählt, da die Schüler/innen Empfehlungen für konkrete nächste Schritte erhalten, die ihren Prozess der Berufs- und Studienwahl unterstützen. Im Vergleich zu anderen Verfahren verzichtet der *18plus Wegweiser* auf die Messung allgemeiner kognitiver Leistungsfähigkeit bzw. berufsbezogener Interessen und Eigenschaften.

Theoretische Grundlagen

Die meisten Testverfahren und Fragebögen im Bereich der Berufswahl orientieren sich an älteren Modellen der Berufswahl wie z. B. an John Holland bzw. an der Entwicklungstheorie nach Donald Super (zum Stand der Diskussion der Berufswahltheorien vgl. Hirschi 2013).

Holland kategorisiert Personen und Arbeitsumwelten in sechs grundlegende Typen. Er geht davon aus, dass eine gute Passung zwischen den Interessen einer Person und den Anforderungen eines Berufes zu einer höheren Arbeitszufriedenheit, besseren Arbeitsleistung und einer stabilen Laufbahnentwicklung führen.

Zwei zentrale Elemente in der Entwicklungstheorie von Super besagen, dass berufliche Entwicklung in bestimmten Phasen verläuft und Personen innerhalb dieser Laufbahnentwicklung ein Selbstkonzept implementieren.

Nach Hirschi (2013, S. 28) liegen die Ursachen für die Beliebtheit dieser beiden Berufswahltheorien in der Einfachheit bzw. Praktikabilität der Modelle und der dazu passenden etablierten Testverfahren. Ebendiese Stärken werden in aktuelleren Beiträgen zur Berufswahltheorie kritisiert. Lebens- und Arbeitsrealitäten haben sich verändert. Berufswahl wird heute als „komplexes, dynamisches und kontextuelles Phänomen“ verstanden, „das sich nicht auf Einzelpersonen oder bestimmte festgelegte Phasen reduzieren lässt“ (Hirschi 2013, S. 31).

Die Entwicklung des *18plus Wegweisers* beruht auf einem dieser neueren Modelle, der Career Construction Theory von Savickas (2005). Dieses konstruktivistische Modell ist eine Weiterentwicklung von Supers Theorie der Laufbahnentwicklung. In ihm wird die Annahme eines allgemeingültigen Entwicklungsverlaufes verworfen. Es konzentriert sich auf die berufliche Identität, die Individuen übernehmen, wobei Arbeit als Mechanismus einer sozialen Anbindung an die Gesellschaft verstanden wird (Savickas/Porfeli 2012).

Zentrale Begrifflichkeiten im Modell von Savickas sind „adaptive *readiness*, adaptability *resources*, adapting *responses* and adaptation *results*. People are more or less prepared to change, differ in their resources to manage change, demonstrate more or less change when change is needed, and as a result become more or less integrated into life roles over time“ (Savickas/Porfeli 2012, S. 661 ff.).

Einen wesentlichen Eckpfeiler im Modell von Savickas bildet die Laufbahnadaptabilität. Adaptabilität ist ein psychosoziales Konstrukt, das Einstellungen, Kompetenzen und Verhaltensweisen beschreibt. Savickas definiert Laufbahnadaptabilität motivational als Bereitschaft, sich zwei Aufgaben zu stellen: der vorhersehbaren Aufgabe, eine berufliche Identität zu übernehmen und der nicht vorhersehbaren Aufgabe, sich an Veränderungen der Arbeitswelt anzupassen (Savickas 1997, S. 254).

Laufbahnadaptabilität umfasst vier Dimensionen – die 4 C (Savickas 2005):

- **Concern** ist die wichtigste Dimension der Laufbahnadaptabilität und umfasst die Kompetenz, vorzuschauen und berufliche Ziele zu entfalten. Gemeint ist eine Zukunftsorientierung, die durch Optimismus gefördert wird. Ein Fehlen von Concern wird mit Planlosigkeit und Zukunftspessimismus beschrieben.
- **Control** ist die zweitwichtigste Dimension der Laufbahnadaptabilität und umfasst die Kompetenz, aktiv Verantwortung für eigene Entscheidungen zu übernehmen. Zu Control gehören Entscheidungsfindung, Selbstbehauptung, Kontrollüberzeugungen, Selbstbestimmung, Handlungskontrolle und Autonomie. Ein Fehlen von Control wird mit Unentschlossenheit beschrieben.
- **Curiosity** ermöglicht Nachdenken über Möglichkeiten der Passung zwischen dem Selbst und verschiedenen Umweltszenarien. Zum Bedeutungsumfang gehören Informationssuche, Exploration, Selbstwissen, Berufswissen, Realismus

und Offenheit für neue Erfahrungen. Ein Fehlen von Curiosity wird mit unrealistischen Vorstellungen von der Arbeitswelt bzw. einem unangemessenen Selbstbild beschrieben.

- **Confidence** meint das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Probleme zu lösen und Hindernisse zu überwinden. Confidence entspricht Ermutigung, Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit. Ein Fehlen von Confidence wird mit Hemmungen beschrieben, berufliche Ziele zu erreichen.

Für die Erfassung der Laufbahnadaptabilität wurde von Savickas (Savickas/Porfeli 2012) eine Skala entwickelt, die Career Adapt-Abilities Scale (CAAS). Forschungsteams aus 13 Ländern haben an der Entwicklung mitgewirkt. Als Ergebnis wurden für jede der vier Dimensionen (4 C) sechs Items erstellt. Sehr gute testtheoretische Kennwerte bestätigen einerseits die vier Dimensionen der Laufbahnadaptabilität und belegen andererseits die innere Konsistenz der Skalen (4 C).

Fragebogen 18plus Wegweiser

Im *18plus Wegweiser* wird die geeichte deutsche Fassung der Career Adapt-Abilities Scale (CAAS) von Savickas (Johnston et al. 2013) eingesetzt. Der Fragebogen kann im Paper & Pencil- oder im Online-Format verwendet werden.

Sofern der *18plus Wegweiser* als Paper & Pencil-Variante ausgefüllt wird, müssen die Ergebniswerte online auf der Website (www.18plus.at/wegweiser/) eingegeben werden. Als Auswertung erhalten die Schüler/innen Empfehlungen für nächste Schritte in ihrem Berufs- und Studienwahlprozess.

In einem Pretest wurde ein durchschnittlicher Wert pro Dimension ermittelt, der zeigt, ob die jeweiligen Kompetenzen weniger oder stärker ausgeprägt sind.

Pro Dimension wurden spezielle Arbeitsmaterialien, Tipps und Links zu weiterführenden Angeboten im Rahmen des Programmes *18plus* zusammengestellt. In Summe wurden 16 Empfehlungstexte entwickelt, die die verschiedenen Ausprägungen jeder Dimension berücksichtigen. Diese Empfehlungstexte haben das Ziel, über die Beschäftigung mit den vier Dimensionen (4 C) der Laufbahnadaptabilität die eigenständige Auseinandersetzung der Schüler/innen mit ihrer Berufs- und Bildungswahl zu fördern.

- **Concern:** Schüler/innen, die sich ihrer Ziele bereits sicher zu sein scheinen, erhalten die Gelegenheit zur Überprüfung. Ist diese Kompetenz weniger ausgeprägt, bietet der *18plus Wegweiser* konkrete Anregungen zur Auseinandersetzung mit der beruflichen Zukunft bzw. einem Studienalltag.
- **Control:** Schüler/innen, die hier über dem Durchschnitt liegen, erhalten zusätzliche Anregungen in Form von Arbeitsblättern. Bei Unsicherheiten hinsichtlich individueller Planungsaktivitäten bietet der *18plus Wegweiser* eine entsprechende Strukturierung über Impulsfragen und eine Dokumentation konkreter Planungsschritte.

- **Curiosity:** Schüler/innen, die hier über dem Durchschnitt liegen, erhalten die Möglichkeit, über Checklisten gesammelte Information zu überprüfen und sich noch genauer mit ihrer Berufs- und Studienwahl zu beschäftigen. Bei einer geringeren Ausprägung der Recherchekompetenz bietet der *18plus Wegweiser* umfangreiche Anregungen und Hilfe für die Erhebung relevanter Informationen.
- **Confidence:** Schüler/innen, die hier über dem Durchschnitt liegen, erhalten die Möglichkeit, sich mit Alternativen zu beschäftigen und Tipps für die Umsetzung ihrer Berufs- und Studienwahl. Bei einer geringeren Ausprägung werden konkrete Beratungsangebote und vertiefende Testverfahren empfohlen.

Testkennwerte 18plus Wegweiser

Seit dem Schuljahr 2015/16 wird an der Normierung der Testergebnisse gearbeitet. Für interessierte Leser/innen folgen einige Testkennwerte. Diese stammen von insgesamt 2.436 Schülern und Schülerinnen im Alter von 16 bis 20 Jahren, die den *18plus Wegweiser* im Schuljahr 2015/2016 online ausgefüllt haben.

Einige Angaben zur Stichprobe:

- 38 % sind männlich und 62 % weiblich,
- 31 % besuchen eine BHS¹ und 69 % eine AHS.²

Zur Überprüfung der Struktur der Skalen (4 C) wurde eine Primärkomponentenanalyse nach dem Eigenwertkriterium > 1 durchgeführt. Diese ergab vier Faktoren, die insgesamt 48 % der Gesamtvarianz erklären. Die nach dem VARIMAX-Kriterium rotierte Ladungsmatrix zeigt, dass diese Faktoren exakt die vier vorgegebenen Skalen reproduzieren.

Tab. 1: Nach dem Varimax-Kriterium rotierte Ladungsmatrix der Faktorenanalyse über alle Items des *18plus Wegweisers*

Item	Ladung Faktor 1	Ladung Faktor 2	Ladung Faktor 3	Ladung Faktor 4
z1	,723	,106	,103	,121
z2	,753	,131	,085	,184
z3	,734	,122	,131	,141
z4	,687	,163	,121	,023
z5	,749	,131	,132	,106
z6	,496	,133	,131	,096
p1	-,023	,467	,266	,007
p2	,239	,616	,036	,170

Legende: z1, z2, ... Items der Skala Concern (Ziele), p1, p2, ... Items der Skala Control (Planung), r1, r2, ... Items der Skala Curiosity (Recherche), s1, s2, ... Items der Skala Confidence (Sicherheit)

1 BHS: Berufsbildende höhere Schule.

2 AHS: Allgemeinbildende höhere Schule.

(Fortsetzung Tab. 1)

Item	Ladung Faktor 1	Ladung Faktor 2	Ladung Faktor 3	Ladung Faktor 4
p3	,204	,557	,080	,251
p4	,161	,559	,239	,045
p5	,124	,720	,089	,105
p6	,136	,634	,129	,093
r1	,074	,217	,567	,029
r2	,318	,113	,462	,318
r3	,164	,051	,574	,146
r4	,072	,108	,669	,087
r5	,128	,157	,638	,085
r6	,111	,143	,605	,148
s1	,155	,142	,073	,735
s2	,178	,118	,114	,735
s3	,091	,112	,475	,505
s4	,149	,152	,384	,550
s5	,124	,451	,157	,511
s6	,098	,477	,142	,425

Legende: z1, z2, ... Items der Skala Concern (Ziele), p1, p2, ... Items der Skala Control (Planung), r1, r2, ... Items der Skala Curiosity (Recherche), s1, s2, ... Items der Skala Confidence (Sicherheit)

Nachfolgende Tabellen enthalten den Cronbach-Alpha-Reliabilitätskoeffizienten und die Trennschärfen der einzelnen Items in den Skalen.

Tab. 2: Reliabilität und Trennschärfen der Items der Skala Concern (Ziele)

Items	Trennschärfe
Es ist eine meiner Stärken:	
darüber nachzudenken, wie meine berufliche Zukunft sein wird.	,601
mich auf die berufliche Zukunft vorzubereiten.	,651
zu planen, wie ich meine beruflichen Ziele erreiche.	,626
mir der Entscheidungen bewusst zu werden, die ich bezüglich Ausbildung und Beruf treffen muss.	,577
mich mit meiner beruflichen Laufbahn zu befassen.	,649
zu wissen, dass meine heutigen Entscheidungen meine berufliche Zukunft prägen.	,412
Crombachs Alpha	.82

Tab. 3: Reliabilität und Trennschärfen der Items der Skala Control (Planung)

Items	Trennschärfe
Es ist eine meiner Stärken:	
optimistisch zu bleiben.	,309
selbst Entscheidungen zu treffen.	,494
Verantwortung für mein Handeln zu übernehmen.	,478
mich für meine Überzeugungen einzusetzen.	,440
auf mich selbst zu zählen.	,558
das zu tun, was richtig ist für mich.	,481
Crombachs Alpha	.72

Tab. 4: Reliabilität und Trennschärfen der Items der Skala Curiosity (Recherche)

Items	Trennschärfe
Es ist eine meiner Stärken:	
mein Umfeld zu erkunden.	,413
nach Gelegenheiten zu suchen, um mich weiterzuentwickeln.	,449
Möglichkeiten zu erforschen, bevor ich eine Entscheidung treffe.	,452
wahrzunehmen, wie Dinge auf verschiedene Arten getan werden können.	,478
den Fragen, die ich mir stelle, auf den Grund zu gehen.	,485
auf neue Gelegenheiten neugierig zu sein.	,464
Crombachs Alpha	.72

Tab. 5: Reliabilität und Trennschärfen der Items der Skala Confidence (Sicherheit)

Items	Trennschärfe
Es ist eine meiner Stärken:	
Aufgaben erfolgreich auszuführen.	,513
darauf zu achten, Dinge gut zu machen.	,519
neue Fertigkeiten zu erlernen.	,509
meine Fähigkeiten weiterzuentwickeln.	,545
Hindernisse zu überwinden.	,570
Probleme zu lösen.	,494
Crombachs Alpha	.78

Die dargestellten Analysen belegen, dass die eingesetzten Skalen bei der Zielgruppe des *18plus Wegweisers* sehr gut den Gütekriterien der klassischen Testtheorie entsprechen.

Abschließend möchten wir noch darauf hinweisen, dass interessierte Leser und Leserinnen den *18plus Wegweiser* unter folgender Webadresse www.18plus.at/wegweiser/ gern zu Testzwecken durchführen können.

Literatur

- Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2016):** 18plus Wegweiser. Online unter: <http://www.18plus.at/wegweiser/> (abgefragt:31.10.2016).
- Hirschi, A. (2013):** Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 27–41.
- Johnston, C. S./Luciano, E. C./Maggiore, C./Ruch, W./Rossier, J. (2013):** Validation of the German version of the Career Adapt-Abilities Scale and its relation to orientations to happiness and work stress. In *Journal of Vocational Behavior*, 83, S. 295–304.
- Savickas, M. L. (1997):** Career adaptability: an integrative construct for life-span, life-space theory. In *Career Development Quarterly*, 45, S. 247–259.
- Savickas, M. L. (2005):** The theory and practice of career construction. In Brown, S. D./Lent, R. W. (Hrsg.): *Career development and counseling. Putting research and theory to work*. New Jersey: John Wiley & Sons, S. 42–70.
- Savickas, M. L./Porfeli, E. (2012):** Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. In *Journal of Vocational Behavior*, 80, S. 661–673.