

Was fördert klare berufliche Ziele bei Studierenden?

Die Rolle der Selbstkonzeptklarheit für die berufliche Zielklarheit und das Wohlbefinden von Studierenden.

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie des Fachbereiches Psychologie
der Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von Monika Braune-Krickau

aus Gießen

2016

Dekan: Prof. Dr. Dr. Jürgen Hennig

1. Berichterstatter: Prof. Dr. Joachim Stiensmeier-Pelster

2. Berichterstatter: Prof. Dr. Ottmar L. Braun

Tag der Disputation: 12.05.2017

Abstract

Klare berufliche Ziele können die Studienzufriedenheit und das Wohlbefinden von Studierenden positiv beeinflussen. Eine noch weitgehend offene Forschungsfrage ist jedoch, wie Studierende bestmöglich bei der Klärung solcher Ziele unterstützt werden können. Die vorliegende Arbeit geht dieser Frage nach, indem sie untersucht, welche Determinanten der Entwicklung einer hohen beruflichen Zielklarheit dienlich sind.

Hierzu wurde in einer experimentellen Trainingsstudie mit 77 Psychologiestudierenden ein Zieleffektivitätstraining zur Förderung der beruflichen Zielklarheit durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Studie weisen darauf hin, dass bei Studierenden, welchen noch kein klares berufliches Ziel vor Augen steht, die direkte Auseinandersetzung mit potentiellen beruflichen Zielen wenig zielführend ist. Vielmehr erscheint es wichtig, als Voraussetzung zunächst die Entwicklung eines klaren Selbstkonzepts zu unterstützen, aus dem heraus verbindliche und passende Entscheidungen hinsichtlich beruflicher Ziele getroffen werden können. In einer weiteren Studie wurden die Entwicklung der beruflichen Zielklarheit, der Selbstkonzeptklarheit und des subjektiven Wohlbefindens (Studienzufriedenheit, Studienbindung, Studienbelastung und Lebenszufriedenheit) von 135 Studienanfängern aus dem Lehramt und der Psychologie im Laufe eines Studienjahrs untersucht: Hier erwies sich die Selbstkonzeptklarheit als Prädiktor für die Entwicklung der beruflichen Zielklarheit und des subjektiven Wohlbefindens der Teilnehmenden.

Insgesamt weisen die Ergebnisse der Arbeit darauf hin, dass die Förderung der Entwicklung einer hohen Selbstkonzeptklarheit einen wichtigen Ansatzpunkt bei der Unterstützung von Studierenden darstellt, da ein klares Selbstkonzept dazu beitragen kann, klare berufliche Ziele zu entwickeln.

Danksagung

Mein Dank gilt allen, die in den vergangenen Jahren zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Allen voran danke ich Herrn Prof. Dr. Joachim Stiensmeier-Pelster sehr herzlich für seine großzügige Förderung und Unterstützung; insbesondere auch dafür, dass er das Motto „familienfreundliche Hochschule“ mit Leben füllt.

Zudem danke ich meinen geschätzten Kolleginnen Sabine Becker, Lara Beikirch, Samira Bruch, Edith Grasmück, Dr. Nantje Otterpohl, Dr. Claudia Schöne, Jessika Schulz und Dr. Sarah Tandler. Außerdem danke ich meinen Freunden und meiner Familie, meiner Herkunftsfamilie wie auch meinen Schwiegereltern, für alle Wertschätzung und Begleitung. Ein besonderer Dank gilt meinem Mann, Dr. Tobias Braune-Krickau und unserem Sohn Philipp. Ohne euch alle wäre die Zeit sicher nicht halb so schön gewesen. Vielen Dank!

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Persönliche Ziele	3
2.1	Was sind (persönliche) Ziele und welche Funktion haben sie?	3
2.2	Wichtige Aspekte mentaler Repräsentation von Zielen	5
2.2.1	Motivations- vs. Volitionsphase zielbezogenen Handelns	5
2.2.2	Erwägung von Wünschbarkeit und Machbarkeit (Motivationsphase)	7
2.2.3	Zielrealisierung (Volitionsphase)	13
2.2.4	Der zeitliche Horizont von Zielen	18
2.3	Die Wirkung von persönlichen Zielen auf das Wohlbefinden: Das teleonomische Modell des subjektiven Wohlbefindens	21
2.3.1	Bedeutung des Zielfortschritts	25
2.3.2	Bedeutung der Bedürfniskongruenz von Zielen und Motiven	26
2.3.3	Bedeutung von Autonomie und Selbstbestimmung in der Zielverfolgung	28
2.4	Zusammenfassung	29
3	Selbstkonzeptklarheit	30
3.1	Was ist unter Selbstkonzeptklarheit zu verstehen?	30
3.1.1	Selbstkonzeptklarheit und Selbstwahrnehmung	31
3.1.2	Selbstkonzeptklarheit und psychisches Wohlbefinden	32
3.1.3	Selbstkonzeptklarheit und Verhalten	33
3.1.4	Entwicklung der Selbstkonzeptklarheit im Lebenslauf	36
3.2	Beeinflussbarkeit der Selbstkonzeptklarheit	37
3.2.1	Veränderung der Selbstkonzeptklarheit durch Lebensumstände und Umwelteinflüsse	37
3.2.2	Beeinflussung der Selbstkonzeptklarheit durch eigenes Verhalten	39

4	Selbstkonzeptklarheit und berufliche Ziele	41
4.1	Bedeutung beruflicher Ziele	45
4.1.1	Berufliche Ziele von Studierenden in Deutschland	45
4.1.2	Funktion beruflicher Ziele	48
4.2	Berufliche Ziele und Selbstkonzeptklarheit	50
4.3	Untersuchung des Zusammenhangs von beruflichen Zielen, Selbstkonzeptklarheit und subjektivem Wohlbefinden anhand des teleonomischen Modells des subjektiven Wohlbefindens	52
5	(Experimentelle) Interventionen zu persönlichen Zielen	54
5.1	Interventionen zu Studienzielen	54
5.2	Interventionen zu beruflichen Zielen	56
5.3	Das Zieleffektivitätstraining für persönliche Ziele von Dargel (2005)	58
5.3.1	Aufbau des Zieleffektivitätstrainings für persönliche Ziele	58
5.3.2	Evaluation des Zieleffektivitätstrainings	61
5.4	Das Zieleffektivitätstraining für berufliche Ziele von Braune-Krickau (2013)	61
5.4.1	Aufbau des Zieleffektivitätstrainings für berufliche Ziele	62
5.4.2	Wirkung des beruflichen Zieleffektivitätstrainings bei Lehramtsstudierenden	63
5.4.3	Wirkung des beruflichen Zieleffektivitätstrainings bei Studierenden aus verschiedenen Studiengängen	64
5.4.4	Zusammenfassung der Befunde zum beruflichen Zieleffektivitätstraining	66
6	Fragestellung	67

7	Studien	69
7.1	Studie 1: Zieleffektivitätstraining bei unklaren beruflichen Zielen	69
7.1.1	Fragestellung	69
7.1.2	Methode	71
7.1.3	Ergebnisse	89
7.1.4	Diskussion	123
7.2	Studie 2: Der Zusammenhang von beruflicher Zielklarheit, Selbstkonzeptklarheit und subjektivem Wohlbefinden	134
7.2.1	Fragestellung	134
7.2.2	Methode	136
7.2.3	Ergebnisse	141
7.2.4	Diskussion	154
8	Abschließende Diskussion	159
8.1	Interventionen für Studierende mit noch unklaren beruflichen Zielen	159
8.1.1	Berufliches Zieleffektivitätstraining	159
8.1.2	Förderung der Selbstkonzeptklarheit	159
8.2	Zusammenhang von Selbstkonzeptklarheit und Zielwahrnehmung	164
8.3	Zusammenhang von Selbstkonzeptklarheit, beruflicher Zielklarheit und subjektivem Wohlbefinden	165

Literatur

Anhang A: Zieleffektivitätstraining für unklare berufliche Ziele

Zieleffektivitätstraining für unklare berufliche Ziele: Trainingsphase 1

Zieleffektivitätstraining für unklare berufliche Ziele: Trainingsphase 2

Anhang B: Ergänzende statistische Analysen

1 Einleitung

Die Wahl eines geeigneten Berufsfelds und der Einstieg ins Berufsleben stellen in westlichen Kulturen eine der zentralen Entwicklungsaufgaben dar. Ein wichtiger Meilenstein auf dem Weg ins Berufsleben besteht für einen großen Teil der Bevölkerung in der erfolgreichen Bewältigung eines Hochschulstudiums – so nahmen laut Bildungsbericht 2016 im Studienanfangsjahr 2015 58 Prozent der Kohorte ein Hochschulstudium auf. Berücksichtigt man zusätzlich auch Studierende, welche irgendwann im Laufe ihres Erwachsenenlebens ein Hochschulstudium aufnahmen, dann begannen seit den 1990er Jahren im Schnitt jeweils sogar über 70 Prozent der Personen eines Jahrgangs ein Hochschulstudium (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Die Bewältigung dieser Aufgabe gelingt jedoch nicht allen jungen Erwachsenen gleich gut. Die relativ hohe Zahl an Studienabbrüchen an deutschen Universitäten weist darauf hin, dass ein beachtenswerter Anteil der Studierenden mit Schwierigkeiten auf dem Weg zur Findung und Verwirklichung ihres Berufsziels zu kämpfen hat. So brachen in den universitären Bachelorstudiengängen der Absolventenjahrgänge 2006 bis 2012 25 bis 35 Prozent der Studierenden ihr Studium ab (Heublein, Richter, Schmelzer & Sommer, 2014). Auch in den Studienabschlussjahren 2012 bis 2014 erreichte jeweils etwa jeder fünfte Studierende keinen Studienabschluss in der erweiterten Regelstudienzeit (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Daher stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten sich bieten, junge Erwachsene bei der Entwicklung und Verfolgung ihrer beruflichen Perspektive zu unterstützen.

Hierbei scheint es eine wichtige Rolle zu spielen, ob Studierende bei der Gestaltung ihres Studien- und Lebenswegs ein klares berufliches Ziel vor Augen haben: Studierende mit einem klaren beruflichen Ziel sind motivierter und zufriedener in ihrem gewählten Studium und zeigen weniger Wechseltendenzen als Studierende mit unklaren beruflichen Zielen (Braun & Lang, 2004; Hapkemeyer, 2012). Zudem gelingt ihnen häufiger ein erfolgreicher Start ins Berufsleben (Abele, Stief & Krüskens, 2002). Daher scheint es wünschenswert, Studierende bei der Klärung ihrer beruflichen Ziele zu unterstützen. Es stellt sich also die Frage, welche Faktoren eine möglichst verbindliche und zur Person passende berufliche Zielsetzung begünstigen – eine gute Kenntnis der eigenen Person scheint hierbei nicht gänzlich unerheblich (Lent, 2005). Ein klares Selbstkonzept kann zudem zu einem hohen studienbezogenen sowie allgemeinen Wohlbefinden beitragen (Ritchie, Sedikides, Wildschut, Arndt & Gidron, 2011; Gadbois & Sturgeon, 2011).

In der vorliegenden Arbeit wird die Bedeutung der Selbstkonzeptklarheit für die berufliche Zielsetzung beleuchtet. Dabei sind zwei Arten von Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und beruflichen Zielen denkbar: So könnte ein Gewinn an Klarheit in einem so wichtigen Bereich wie den beruflichen Zielen dazu beitragen, dass eine Person auch insgesamt ein klareres Bild von sich selbst gewinnt. Auf der anderen Seite wäre es aber auch vorstellbar, dass nur ein klares Selbstbild es ermöglicht, sich passende Ziele zu setzen und diese nachhaltig zu verfolgen. Auch um fundierte Möglichkeiten zur Unterstützung Studierender ableiten zu können, geht die vorliegende Arbeit dem Zusammenhang zwischen einem – mehr oder weniger – klaren Selbstkonzept und – mehr oder weniger – klaren beruflichen Zielen sowie deren Bedeutung für das subjektive Wohlbefinden nach. Hierbei wird deren Rolle für das studienbezogene Wohlbefinden im Sinne von Studienzufriedenheit, Studienbindung und Belastungserleben im Studium sowie für die allgemeine Lebenszufriedenheit analysiert.

Hierzu wurde ein Zieleffektivitätstraining für berufliche Ziele entwickelt, das Studierende mit noch unklaren Zielen dabei unterstützen soll, einer verbindlichen Entscheidung für oder gegen ein erwogenes berufliches Ziel näher zu kommen. Zudem werden die Trainingsteilnehmenden angeleitet, sich konkrete Schritte zur Annäherung an dieses Ziel zu überlegen. In einer Studie mit 77 Probanden wurde im Rahmen einer experimentellen Durchführung des Trainings getestet, ob es die berufliche Zielklarheit der Teilnehmenden erhöhen kann. Zudem wurde untersucht, ob die Entwicklung der beruflichen Zielklarheit sich auch auf das Selbstkonzept – insbesondere auf die Selbstkonzeptklarheit – sowie auf das studienbezogene und allgemeine Wohlbefinden auswirkt. Anhand der Daten der Trainingsteilnehmer wurde ebenfalls geprüft, ob auch der gegenteilige Einfluss feststellbar war, nämlich von der Selbstkonzeptklarheit auf die berufliche Zielklarheit und das Wohlbefinden der Teilnehmenden.

Das Wechselspiel zwischen Selbstkonzeptklarheit, beruflicher Zielklarheit und subjektivem Wohlbefinden wurde in einer zweiten Studie längsschnittlich untersucht, wobei 135 Studierende über ihr erstes Studienjahr hinweg befragt wurden. Hierbei wurde auch die Rolle der beruflichen Erkundung und des wahrgenommenen Studienerfolgs als Prädiktoren für die Entwicklung der beruflichen Zielklarheit sowie eines klaren Selbstkonzepts untersucht. Abschließend wird diskutiert, inwiefern die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bei der Beratung und Förderung von Studierenden berücksichtigt werden sollten sowie welche Ansätze hierfür in Frage kommen.

2 Persönliche Ziele

Um der Frage nachgehen zu können, inwiefern bestimmte Aspekte mentaler Zielrepräsentationen mit dem Selbstbild in Zusammenhang stehen und wie Studierende bei der Suche nach passenden beruflichen Zielen bestmöglich unterstützt werden können, wird zunächst ein Überblick über den Forschungsstand zum Thema Ziele gegeben.

In den letzten Jahrzehnten wurden zahlreiche Arbeiten über persönliche Ziele, Zieltaxonomien, wichtige Merkmale von Zielen und deren Bedeutung für die Selbstregulation sowie das Wohlbefinden veröffentlicht, deren umfassende Darstellung und Würdigung den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde. Überblicksarbeiten finden sich beispielsweise bei Aarts und Elliot (2012), Moskowitz und Grant (2009), Carver und Scheier (2001), Brandstätter (2013) sowie Brunstein, Maier und Dargel (2007). Daher werden lediglich einige für die hier diskutierte Fragestellung besonders relevante Aspekte vorgestellt. Da es in dieser Arbeit insbesondere um berufliche Ziele geht, werden Ergebnisse verschiedener Zieltheorien in Bezug auf ihre Bedeutung für die Auseinandersetzung mit beruflichen Zielen diskutiert.

2.1 Was sind (persönliche) Ziele und welche Funktion haben sie?

Zunächst muss dem Phänomen Rechnung getragen werden, dass in der Forschungsliteratur, die sich mit dem Thema Ziele beschäftigt, unter dem Überbegriff der Ziele überaus heterogene Variationen von Konzepten und Konstrukten behandelt werden. Elliot und Niesta (2009) geben hierzu einen Überblick und leiten eine Definition von Zielen ab, welche es ermöglicht, diese anhand von 5 Kernkriterien zu bestimmen: Ein Ziel ist (1) eine kognitive Repräsentation, (2) auf die Zukunft gerichtet, (3) objektgerichtet, (4) eine Selbstverpflichtung (*commitment*) sowie (5) entweder annäherungs- oder meidensorientiert. Hierbei ist zu beachten, dass unter die Objekte, auf welche sich eine Zielvorstellung richten kann, Entitäten, Ereignisse, Zustände oder Erfahrungen sowohl spezifischer als auch abstrakter Natur gefasst werden. Auch eine Erfahrung oder ein Zustand kann also gemäß dieser Definition ein Ziel sein. Weitere Merkmale von Zielen, beispielsweise die hierarchische Organisation und die Bedeutung des jeweils umfassten Zeitraums, werden in Abschnitt 2.2 ausführlicher diskutiert. An dieser Stelle soll festgehalten werden: Ein Ziel ist eine kognitive Repräsentation eines angestrebten oder zu vermeidenden zukünftigen Zustandes, welchem sich eine Person verpflichtet und der deshalb zur Verhaltenssteuerung beiträgt.

Die vielleicht wichtigste Funktion persönlicher Ziele ist, dass sie motivieren und eine zielgerichtete Verhaltenssteuerung ermöglichen können. Die Verwirklichung persönlicher Ziele wiederum wirkt sich häufig positiv auf das Wohlbefinden einer Person aus. Persönliche Ziele sind jedoch der Selbstregulation und dem subjektiven Wohlbefinden nur dann zuträglich, wenn sie wichtige Grundvoraussetzungen wie Realisierbarkeit und Übereinstimmung mit inneren Motiven und Bedürfnissen der jeweiligen Person erfüllen (Brunstein, Schultheiss & Maier, 1999). In Bezug auf die Forderung nach Realisierbarkeit ist beispielsweise leicht erkennbar, dass die feste Bindung an ein attraktives Ziel (z.B. Bundespräsident/in zu werden) nur dann förderlich ist, wenn auch eine realistische Chance auf die Umsetzung dieses Ziels besteht. Bei unerreichbaren Zielen hingegen wären gerade die Loslösung von diesem Ziel und die Setzung von neuen Zielen adaptiv (Wrosch, Scheier, Miller, Schulz & Carver, 2003). Sind jedoch die Mindestanforderungen an ein adaptives Ziel erfüllt, haben persönliche Ziele zahlreiche wichtige Funktionen für die menschliche Selbstregulation und das Wohlbefinden. So geben Ziele dem Handeln Richtung und helfen aus einer Vielzahl von Handlungsoptionen die sinnvollste auszuwählen (Brunstein et al., 2007). Zudem motivieren Ziele zum Handeln, insbesondere dann, wenn eine Diskrepanz zwischen aktuellem Zustand und Zielzustand festgestellt wird. Die Setzung expliziter Ziele kann die Leistung und Fortschritte in Bezug auf dieses Ziel deutlich erhöhen (Locke & Latham, 2002, vgl. auch Morisano, Hirsh, Peterson, Pihl & Shore, 2010).

Der hierarchische Aufbau von Zielsystemen, welche häufig aus übergeordneten, längerfristigen Zielen und diesen zugehörigen, eher handlungsnäheren Zielen bestehen, wird unter 2.2.4 diskutiert. Hier soll schon einmal darauf hingewiesen werden, dass die Verfolgung von längerfristigen, in der persönlichen Zielhierarchie eher übergeordneten Zielen – wie etwa beruflichen Zielen – zugeordneten Routinehandlungen – wie etwa der Bearbeitung von Hausaufgaben – mehr Bedeutung verleihen kann. Sie wirken somit sinnstiftend und können das Gefühl vermitteln, ein erfülltes und selbstbestimmtes Leben zu führen (Brunstein et al., 2007; Locke & Latham, 2006; Schwartz et al., 2011; Shin, 2013).

2.2 Wichtige Aspekte mentaler Repräsentation von Zielen

Bei der Bestimmung der Funktionalität von Zielen sind verschiedene Aspekte wichtig. So sind beispielsweise für die Auswahl eines Zieles dessen Attraktivität und Realisierbarkeit entscheidend. Für dessen Umsetzung sind u.a. die Spezifität der Zielvorstellung sowie der zeitliche Abstand zur erwarteten Zielerfüllung zu beachten. Dabei muss ein Ziel auf dem Weg vom Gedanken zur Tat verschiedene mentale Prozesse durchlaufen. Im Folgenden werden verschiedene Phasen sowie zugehörige Faktoren vorgestellt, die bei der Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Ziel wichtig sind und deren gelungene Bewältigung eine erfolgreiche Zielsetzung sowie -verfolgung begünstigen.

2.2.1 Motivations- vs. Volitionsphase zielbezogenen Handelns

Bereits Heckhausen (1987, siehe auch Heckhausen, Gollwitzer & Weinert, 1987) beschrieben im Rubikon-Modell der Handlungsphasen, dass in Bezug auf die Bearbeitung von Zielen zwei wichtige Phasen unterschieden werden können: Zunächst erfolgt eine (prädezisionale) Motivationsphase, in der potentielle Ziele (d.h. verschiedene Wünsche oder Anliegen) erwogen und hinsichtlich ihrer Attraktivität und Erreichbarkeit eingeschätzt werden. Diese erste Phase der Motivation wird abgeschlossen, wenn die Entscheidung zur Umsetzung eines bestimmten Wunschs verbindlich getroffen und somit aus dem Wunsch ein Ziel wurde. In der anschließenden postdezisionalen Volitionsphase wird das Ziel umgesetzt, d.h. die Zielverfolgung wird geplant, initiiert, im Idealfall bis zur Zielerreichung aufrechterhalten und anschließend evaluiert.

Je nachdem, in welcher Phase eine Person sich befindet, lassen sich typische kognitive Merkmale feststellen. So ist eine Person in der prädezisionalen Motivationsphase auf der Suche nach Informationen über die Wünschbarkeit (d.h. den Wert) und die Realisierbarkeit potentieller Ziele und diesbezüglichen Informationen gegenüber aufgeschlossen. Die Person befindet sich in einer abwägenden Bewusstseinslage, wobei eine möglichst realistische Einschätzung der potentiellen Ziele vorgenommen werden soll. Ist die Entscheidung jedoch getroffen und die Person zur Zielausführung entschlossen (Volitionsphase), werden abwägende Gedanken sowie das Ziel in Frage stellende Informationen eher ausgeblendet, um eine optimale Zielverfolgung zu ermöglichen. Dieser Zustand wird auch als planende Bewusstseinslage bezeichnet und beschreibt das Phänomen, dass während der detaillierten Planung zur Umsetzung eines Ziels sowie während dessen Verfolgung sowohl die Wünschbarkeit als auch die Machbarkeit desselben häufig einseitig positiv bewertet werden. Vorherrschend sind dann

Gedankeninhalte, die sich mit der Attraktivität des beschlossenen Ziels und Möglichkeiten zu dessen Realisierung beschäftigen (Achtziger & Gollwitzer, 2009, 2010).

In Bezug auf die postdeziSIONalen Volitionsphase der Zielverfolgung werden im Rubikonmodell der Handlungsphasen verschiedene Stadien unterschieden: So durchläuft eine zielgerichtete Handlung – wenn der Rubikon der Entscheidung zugunsten eines bestimmten Ziels erst einmal überschritten ist – zunächst eine präaktionale Planungsphase, an deren Ende die aktive Zielrealisierung initiiert wird. Dann folgt die Handlungsphase, an deren Ende das Ziel im Idealfall verwirklicht wird. Abschließend erfolgt eine postaktionale Phase der Bewertung, in welcher der zielbezogene Erfolg evaluiert wird und aufs Neue motivationale Prozesse stattfinden. Hierbei wird auch erwogen, ob weiteres Engagement für das bisherige Ziel oder die Setzung neuer Ziele sinnvoll wären. Dieses Handlungsphasenmodell besteht seit den 80er Jahren weitgehend unverändert. Einen Überblick über aktuellere Befunde, welche die Grundannahmen des vorgestellten Rahmenmodells bestätigen, bieten Achtziger und Gollwitzer (2010) sowie Parks-Stamm und Gollwitzer (2009). Für die folgende Arbeit sind vor allem die ersten beiden Phasen relevant: die prädeziSIONale Motivationsphase und die präaktionale Planungsphase.

Ehe wichtige Merkmale dieser Phasen jedoch detaillierter ausgeführt werden, soll hier auf eine grundlegende Herausforderung in Bezug auf die Anwendung des vorgestellten Rubikonmodells der Handlungsphasen für die Fragestellung dieser Arbeit eingegangen werden: Die das Modell begründenden Studien befassten sich überwiegend mit eher kleinschrittigen Zielsetzungs- und Zielverfolgungsprozessen in experimentellen Settings. In einer bedeutenden Grundlagenarbeit beispielsweise bestand die Zielsetzungsaufgabe für die Probanden in der Wahl eines im Folgenden von ihnen zu bearbeitenden Tests, wobei die Probanden zwischen zwei unterschiedlichen Kreativitätstest wählen sollten (Heckhausen & Gollwitzer, 1987). Es konnte also nur eine Auswahl zwischen vorgegebenen Zielen getroffen werden, welche für die wählenden Personen zudem von eher geringer persönlicher Relevanz gewesen sein dürften. Angesichts solcher und vergleichbarer Zielsetzungsaufgaben blieb daher zunächst offen, ob die beschriebenen Phänomene auch auf selbstgesetzte, bedeutsame und langfristige Ziele wie z.B. die Auswahl und Verfolgung von Berufszielen übertragbar sind. Gollwitzer (1987) argumentierte in Bezug auf diese Frage, das Rubikonmodell der Handlungsphasen sei auch in Bezug auf die Setzung und Verfolgung von Identitätszielen anwendbar: Auch in Bezug auf die Auseinandersetzung mit übergeordneten Identitätszielen – wie beispielsweise die Auswahl und Verfolgung beruflicher Ziele – können kognitive und motivationale Phänomene beobach-

tet werden, die den Phasen des Rubikonmodells entsprechen. Im Folgenden werden also Phänomene beschrieben, die bisher häufig vor allem im Rahmen der Untersuchung von eher kleinteiligen und zeitlich näherliegenden Zielen beobachtet wurden, von denen jedoch zu erwarten ist, dass sie bei der Setzung und Verfolgung bedeutsamer langfristiger Ziele – wie beruflichen Zielen – ebenfalls auftreten.

2.2.2 Erwägung von Wünschbarkeit und Machbarkeit (Motivationsphase)

Menschen haben häufig mehrere konkurrierende Wünsche, unter denen einer (oder einige wenige) ausgewählt und zum Ziel gemacht werden muss, um die Umsetzung dieses Wunsches aktiv vorantreiben zu können. Dies gilt auch in Bezug auf berufliche Ziele. So ist es gut vorstellbar, dass eine Person gleichzeitig unterschiedliche Berufsbilder wie „Arzt“ oder „Grundschullehrer“ attraktiv findet. Jedoch ist in diesem Beispiel unschwer zu erkennen, dass die Berufsziele „Arzt“ und „Grundschullehrer“ nur in den seltensten Fällen erfolgreich zur gleichen Zeit verfolgt und erreicht werden können. Stehen mehrere potentiell attraktive, konkurrierende Ziele zur Verfügung, muss eines ausgewählt und zum Handlungsziel gemacht werden, um eine erfolgreiche Zielverfolgung zu ermöglichen. Dies gilt in vielen Fällen nicht nur in Bezug auf die Wahl eines angestrebten Berufsfelds, sondern auch für die spätere Spezialisierung. Psychologiestudierende beispielsweise müssen nicht nur die Wahl für ihr Studienfach treffen, sondern im Laufe ihres Studiums auch die Wahl für ein konkretes Berufsziel, für dessen Erreichung häufig weitere Qualifikationen erworben werden müssen. Zwei wichtige Kriterien, die bei der Auswahl eines konkreten Ziels unter mehreren potentiellen Wünschen zu Rate gezogen werden, wurden bereits vorgestellt: Die potentiellen Ziele werden einer Überprüfung hinsichtlich ihrer Wünschbarkeit und ihrer Machbarkeit unterzogen. Hierbei sollte analog zu klassischen Erwartungs-x-Wert-Modellen im Sinne von Atkinson (1957), vgl. auch Wigfield und Eccles (1992), dasjenige Ziel gewählt werden, das die bestmögliche Kombination aus einem möglichst hohen subjektiven Wert (*Wünschbarkeit*) bei gleichzeitig höchster Erfolgsaussicht (*Machbarkeit*) bietet (vgl. Heckhausen & Gollwitzer, 1987). Wünschbarkeit bezieht sich hierbei auf die Attraktivität des potentiellen Ziels, Machbarkeit auf die Erfolgsaussichten bei dessen Umsetzung. Im obigen Fall könnte die Person sich auf Basis dieser Entscheidungskriterien die Vor- und Nachteile ihrer verschiedenen Berufswünsche vor Augen führen und sich fragen, wie attraktiv (d.h. wünschbar), aber auch wie erreichbar (d.h. machbar) die jeweiligen Berufe für die Person wirklich sind.

Für die Wünschbarkeitserwägungen dürften hierbei sämtliche der von Wigfield und Eccles (1992) vorgestellten Kriterien bedeutsam sein: Neben (a) dem *attainment value*, der beschreibt wie wichtig es einer Person ist, in einer bestimmten Aufgabe erfolgreich zu sein, weil die Aufgabe an sich wichtig ist oder eine wichtige Rolle für das Selbstbild der Person spielt, sollten auch (b) der *intrinsic value* der Aufgabe, also die unmittelbare Freude bei deren Verwirklichung, sowie (c) der *utility value*, d.h. die Nützlichkeit der Aufgabe für längerfristige Ziele und die eigene Zukunft und nicht zuletzt (d) die Kosten (*cost*) der Aufgabe in die Wertkalkulation eingehen (vgl. auch Wigfield & Eccles, 2000). Sinnvolle Kriterien zur Bewertung der Wünschbarkeit eines Berufsziels wären also positive sowie negative Konsequenzen der Zielverfolgung sowie der Zielerreichung. Dies könnte sich etwa auf den erwarteten Arbeitsalltag, das Einkommen, das erwartete Lebensgefühl bei Zielerreichung, aber auch auf die Lebensgestaltung während der Zielverfolgung beziehen. Nicht zuletzt sollte auch die Frage, inwiefern die Umsetzung dieses Ziels voraussichtlich zur Befriedigung der eigenen Bedürfnisse beitragen wird, für die Einschätzung der Zielattraktivität relevant sein. In Bezug auf die Realisierbarkeit des potentiellen Berufsziels für die jeweilige Person könnten Fragen nach Zugangsvoraussetzungen wie z.B. Eingangsprüfungen, aber auch Realisierungsfragen wie die Finanzierung und der einzusetzende Kraft- sowie Zeitaufwand und nicht zuletzt die Einschätzung der eigenen Kompetenzen relevant sein. Hier sollte unter anderem die Frage wichtig sein, ob eine Vorstellung davon besteht, wie und mit welchen Mitteln das Ziel erreicht werden kann. Wenn ein Ziel nicht nur attraktiv erscheint, sondern aufgrund der Tatsache, dass zugängliche Wege zur Zielerreichung vor Augen stehen, auch realisierbar, sollte die Wahrscheinlichkeit steigen, dass eine verbindliche Entscheidung für dieses Ziel getroffen wird. In diesem Fall sollte in Bezug auf dieses Ziel die Motivationsphase abgeschlossen und die Volitionsphase – also die aktive Zielverfolgung – eingeleitet werden.

Ergänzend ist hier anzumerken, dass auch von anderen Forschern Kriterien für die Zielauswahl beschrieben wurden, welche deutliche Ähnlichkeit zu den vorgestellten Kriterien der Wünschbarkeit und der Machbarkeit aufweisen. So beschreiben beispielsweise Kruglanski und Kopetz (2009) sowie Latham und Locke (2007), dass die Übernahme eines Ziels davon abhängt, wie der Zielzustand hinsichtlich seiner *desirability* bzw. *importance of the goal* und hinsichtlich seiner *attainability* eingeschätzt wird.

Neuere Modelle beschäftigen sich ebenfalls mit dem Wert potentieller Ziele und ergänzen das bisher vorgestellte, stark kognitive Modell um die Beobachtung, dass neben einer kognitiven Abwägung des Wertes auch die Emotionen bei der Zielerwägung entscheidende Hinweise

für dessen subjektive Wertschätzung geben (Custers, 2009, vgl. Kruglanski & Kopetz, 2009). Die zuvor beschriebenen, eher rationalen Erwägungen zur Einschätzung des Wertes eines potentiellen Ziels formen demnach nur einen Teil der Bewertung eines Wunschs oder Ziels. Neben diesen bewussten Entscheidungsprozessen spielt die emotionale Einschätzung eines potentiellen Ziels ebenfalls eine bedeutende Rolle: Werden positive Emotionen mit dem Ziel(zustand) assoziiert, sollte die Motivation zur Verfolgung dieses Ziels steigen – mit dem Ziel verbundene positive Affekte sollten demnach wichtige und motivierende Bestandteile einer Zielvorstellungen sein (Custers, 2009). Demnach könnte ein weiterer wichtiger Faktor zur Begünstigung einer verbindlichen zielbezogenen Entscheidung – neben eher rationalen Erwägungen – auch in der Entwicklung, Erkundung und „Erführung“ einer möglichst anschaulichen Vorstellung des erwogenen Ziels bestehen.

Eine wichtige Frage bei der Beschreibung der Motivationsphase besteht darin, ob unbedingt eine erschöpfende Analyse von Wünschbarkeit und Machbarkeit eines potentiellen Ziels vorgenommen worden sein muss, um eine Entscheidung treffen zu können und sich dementsprechend der Volitionsphase zu nähern. Wäre eine erschöpfende Analyse notwendig, könnten Entscheidungen nur bei Vorliegen sämtlicher relevanten Informationen getroffen werden. In Bezug auf berufliche Ziele würde dies bedeuten, dass eine Entscheidung für oder gegen bestimmte Ziele häufig erst sehr spät und nur schwer getroffen werden könnte. Eine Studie jedoch, in welcher Probanden angeleitet wurden, in Bezug auf ein ungelöstes persönliches Problem entweder Wünschbarkeit und Machbarkeit einer ausstehenden Entscheidung zu reflektieren, oder trotz einer noch ausstehenden Entscheidung deren Umsetzung zu planen zeigte, dass auch bereits derlei Erwägungen die Handlungsbereitschaft erhöhen können (Gollwitzer, Heckhausen & Ratajczak, 1990). Auch wenn hierdurch keinerlei neue Informationen in Bezug auf die Fragestellung gewonnen wurden, führten sowohl die angeleitete Machbarkeits- als auch die Planungsreflexion zu einer erhöhten Entscheidungsbereitschaft. Da diese Personen ihre Überlegungen lediglich anhand bereits vorhandener Informationen vornahmen, scheint eine Zunahme an Entschiedenheit und Handlungsbereitschaft für ein Ziel also auch alleine durch die Erwägung bereits vorhandener Informationen möglich zu sein. Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist vor allem die Wirkung der Planungsgruppe: Auch wenn die Personen nicht explizit über Wünschbarkeit und Machbarkeit eines potentiellen Ziels reflektierten, gaben sie anschließend eine höhere Entschiedenheit zu dessen Verfolgung an. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass eventuell bereits der Eindruck, eine Abwägung dieser Kriterien vorgenommen zu haben, eine Entscheidung zur Zielverfolgung fördern kann.

Die Handlungsbereitschaft für das besprochene Ziel nahm bereits dann zu, wenn eine Person das Gefühl hatte, Wünschbarkeit und Machbarkeit eines potentiellen Ziels ausreichend erwogen zu haben.

Dies könnte beispielsweise auch dann geschehen, wenn eine Person sich intensiv mit Vor- und Nachteilen eines potentiellen Berufsziels sowie Möglichkeiten zu dessen Umsetzung beschäftigt. So könnten Maßnahmen, die hauptsächlich der Zielplanung dienen, gleichzeitig zur Generierung von weiteren Informationen hinsichtlich der Wünschbarkeit und der Machbarkeit dieses Ziels führen. Somit könnte auch eine zunächst hypothetische Planung der Zielverfolgung eine Entscheidung begünstigen, ob dieses Ziel tatsächlich aktiv angegangen werden soll.

Die vorangegangenen Erwägungen sollen nicht den Eindruck vermitteln, es sei wünschenswert, dass junge Erwachsenen sich ohne ausreichende Informationen, quasi blind, für ein Berufsfeld entscheiden. Da es jedoch ohne eine zumindest vorläufige Entscheidung für oder gegen bestimmte Berufsfelder schwierig werden dürfte, sich einem beruflichen Ziel anzunähern und auf diesem Wege auch beispielsweise weitere Informationen über dessen Attraktivität und die persönliche Passung zu gewinnen, erscheint es wünschenswert, möglichst konkrete berufliche Zielsetzungen zu unterstützen – auch wenn diese im weiteren Prozess gegebenenfalls der Revision bedürfen.

Bereits anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass die Unterscheidung zwischen Motivations- und Volitionsphase zwar theoretisch hilfreich, praktisch jedoch nicht immer stringent durchführbar ist. Gerade in Bezug auf längerfristige Aufgaben ist durchaus ein dynamisches Wechselspiel zwischen Attraktivitätserwägungen, ersten Versuchen zur Planung und Annäherung an ein Ziel und weiteren Erwägungen zu dessen künftiger Wünschbarkeit und Realisierbarkeit denkbar. Um der Klarheit der Darstellung willen wird das Grundmodell in dieser Arbeit jedoch beibehalten, auch wenn gerade in Bezug auf längerfristige berufliche Ziele der zu erwartende wiederholte Wechsel zwischen den verschiedenen Phasen mit bedacht werden sollte.

Phantasie und Realismus im Zieldenken

Wenn die Entscheidung für ein Ziel gefallen ist, stellt sich die Frage, welche Art des Nachdenkens über das gefasste Ziel die Förderlichste für den Fortschritt in Bezug auf dieses Ziel ist. Wäre es beispielsweise motivational günstig, in Bezug auf das gewählte Ziel in möglichst positiven Phantasien zu schwelgen? Oder ist es vielleicht ratsamer, nicht nur den erhofften Zielzustand, sondern auch die widerstreitende Realität im Blick zu behalten? Oder sollte man gar vor allem über den gegenwärtigen negativen Zustand nachdenken, um den Handlungsanreiz zu erhöhen? Oettingen (1999) zeigte in ihrer Theorie der Phantasirealisierung, dass weder ein Schwelgen in Zukunftsphantasien noch das Verharren in Gegenwartsbetrachtungen alleine wirkungsvolle Handlungsanreize bieten. Ersteres verführt dazu, gedanklich so stark in der erwünschten Zukunft abzutauchen, dass die widerstreitende Realität – und die Notwendigkeit, zur Zielerreichung zu handeln – eher ausgeblendet werden. Letzteres führt eher dazu, dass die negative Realität so mächtig wird, dass der Handlungsanreiz ebenfalls verloren geht. Im Idealfall hält eine Person sich beim Nachdenken über ihre Ziele beides vor Augen: Sowohl den angestrebten Zielzustand als auch die widerstreitende Realität. Dieses mentale Kontrastieren soll den Impuls erwecken aktiv etwas zu unternehmen, um von der gegenwärtigen Zieldistanz zum Zustand der Zielerreichung zu gelangen (Oettingen & Stephens, 2009)¹. Wenn Widrigkeiten und potentielle Hindernisse auf dem Weg zum Ziel bereits bei der Planung mit berücksichtigt werden, erhöht dies zudem die Persistenz und Flexibilität bei der Zielverfolgung, vor allem falls im Prozess tatsächlich Hindernisse auftreten (Oettingen & Gollwitzer, 2009; Oettingen & Kappes, 2009).

Ein positiver Effekt des mentalen Kontrastierens wurde in verschiedenen Trainingsstudien belegt. Dieser war insbesondere darauf zurückzuführen, dass Personen, die mental kontrastierten, ihre Anstrengungen realistischer an ihre Erfolgserwartungen anpassten und dementsprechend bei hoher Erfolgserwartung auch ein gesteigertes Engagement zeigten.² Dies zeigte sich beispielsweise, wenn Studierende angeleitet wurden, in Bezug auf ein persönliches interper-

¹ Die Bedeutung der Zugänglichkeit einer mentalen Repräsentation des angestrebten (Ziel)Zustands, des zu verändernden gegenwärtigen Zustands sowie der Diskrepanz von Ist- und Sollzustand für eine optimale Handlungskontrolle betonte auch Kuhl in seiner Handlungskontrolltheorie (z.B. Kuhl, 1984, sowie Quirin und Kuhl, 2009).

² Diese Erfolgserwartungen basieren auf früheren Leistungen einer Person (Oettingen, 1999). Vitale Komponenten dieser Erfolgserwartung dürften sowohl die auf die jeweilige Aufgabe bezogene Selbstwirksamkeitserwartung (d.h. die Erwartung, eine bestimmte Handlung ausführen zu können) als auch die jeweilige Handlungs-Ergebnis-Erwartung sein (d.h. die Erwartung, dass die Ausführung der Handlung auch zu dem gewünschten Ergebnis führen wird). Diese Unterscheidung nahm Bandura bereits 1977 vor und Rheinberg differenzierte sie im erweiterten kognitiven Motivationsmodell noch weiter aus (z.B. Rheinberg & Vollmeyer, 2012). Deren Rolle speziell für die Setzung und Verfolgung beruflicher Ziele diskutierten Lent, Brown und Hackett (1994) sowie Lent (2005).

sonelles Problem entweder in positiven Zukunftsphantasien zu schwelgen, die negative Realität zu reflektieren oder beides mental zu kontrastieren. Nur die Gruppe, welche eine mögliche positive Zukunft der untersuchten problematischen Beziehung mit der negativen Realität kontrastierte zeigte – bei Vorliegen einer hohen Erfolgserwartung – ein gesteigertes Verantwortungsgefühl in Bezug auf die Beziehungsgestaltung und entwickelte vermehrt Pläne zur Problemlösung. Zudem berichteten die Studierenden in der Kontrastierungsbedingung eine höhere Energetisierung in Bezug auf das Problem sowie zwei Wochen später den Vollzug von mehr lösungsbezogenen Handlungsschritten als Teilnehmende aus den anderen Gruppen (Oettingen, Pak & Schnetter, 2001). Eine Studie an Berufsschülern zeigte, dass in der Gruppe, die mental kontrastierte, die Anstrengung stärker der Erfolgserwartung angepasst wurde. Zudem fiel bei hoher Erfolgserwartung nicht nur die gefühlte zielbezogene Energetisierung, sondern auch die durch Lehrkräfte festgestellten Leistung im Matheunterricht höher aus als in den anderen Gruppen (Oettingen et al., 2001). Vergleichbares wurde auch bei Grundschulern gezeigt, die eine neue Fremdsprache erlernen sollten: Kinder, die mental kontrastierten, zeigten zwei Wochen später ein ihren Erfolgserwartungen angemessenes Engagement und bei hoher Erfolgserwartung einen hohen zielbezogenen Einsatz. Kinder, welche entweder in der reinen Phantasie oder der reinen Realitätsgruppe waren, zeigten anschließend ein von den Erfolgserwartungen unabhängiges, mittleres Engagement. Dies spiegelte sich auch in den Schulnoten, wobei vor allem Kinder mit hoher Erfolgserwartung in der Gruppe mentales Kontrastieren im Vergleich zu allen anderen Probanden profitierten (Oettingen, 1999).

Vergleichbare Befunde wurden auch in Bezug auf Identitätsziele gefunden, wenn z.B. Doktorandinnen für einen Zeitrahmen von zehn Jahren über die Vereinbarkeit von Beruf und Familie nachdenken sollten. Diejenigen Probandinnen, die bei hoher Erfolgserwartung zum mentalen Kontrastieren angeleitet wurden, zeigten zwei Wochen später eine deutlich stärkere Bindung an relevante Verhaltensziele als Probandinnen, die sich nur mit positiven Phantasien oder nur mit der negativen Realität beschäftigt hatten (Oettingen, 1999).

Die Wirkung des mentalen Kontrastierens wird durch verschiedene Mechanismen erklärt. Zum einen soll das mentale Kontrastieren dazu beitragen, sich über die Erreichbarkeit des reflektierten Ziels klarer zu werden, und bei positiver Analyse eine stärkere Bindung an dieses Ziel zu entwickeln. Dies steht in Übereinstimmung zum bereits beschriebenen Rubikonmodell der Handlungsphasen, wonach das mentale Kontrastieren dazu beiträgt, dem Rubikon der Entscheidung für das Ziel näher zu kommen bzw. diesen zu überschreiten. Hierbei ist mentales Kontrastieren erfolgreich, obwohl es weder die Einschätzung der Erreichbarkeit noch der

Wünschbarkeit des Ziels verändert. Jedoch scheint das mentale Kontrastieren dazu zu führen, dass der Aufwand der Erfolgserwartung angepasst wird, die Energetisierung sowie Handlungsbereitschaft für erfolgversprechende Ziele steigen und in Bezug auf diese auch konkretere Handlungspläne entwickelt werden (Oettingen & Gollwitzer, 2009; Oettingen et al., 2009).

Insbesondere Trainings, in denen die Anleitung zum mentalen Kontrastieren mit einer Anleitung zur Generierung von Handlungsplänen (Wenn-Dann-Pläne, vgl. Abschnitt 2.2.3) kombiniert wurde, erwiesen sich als wirksam. Dies konnte in Trainingsstudien an Gruppen mit so unterschiedliche Zielen wie der Mobilisation von Patienten mit chronischen Schmerzen, Frauen, die mehr Sport treiben wollten und Studenten mit dem Ziel, ihre Selbstdisziplin zu verbessern, gezeigt werden (Oettingen & Gollwitzer, 2010). Auch High-School-Schüler, die in Bezug auf Studienziele zu mentalem Kontrastieren und der Planung von Handlungsschritten angeleitet wurden, verfolgten ihre Ziele anschließend deutlich erfolgreicher und lernten mehr für ihr Ziel (Duckworth, Grant, Loew, Oettingen & Gollwitzer, 2011).

2.2.3 Zielrealisierung (Volitionsphase)

Nach Abschluss der Motivationsphase, also nach dem Treffen der Entscheidung für ein Ziel, muss dieses Ziel in der Volitionsphase umgesetzt werden. Der erste Schritt hierzu besteht in der präaktionalen Phase, d.h. in der Planung konkreter Schritte zur Zielverfolgung, was im Idealfall in der Bildung von konkreten Vorsätzen bzw. von Wenn-Dann-Plänen resultiert. In der anschließenden aktionalen Handlungsphase müssen diese Ziele dann auch umgesetzt und der zielbezogene Fortschritt schließlich in der postaktionalen Phase evaluiert werden (Achtziger & Gollwitzer, 2010).

In Bezug auf spezifische Ziele sind Motivations- und Volitionsphase nicht immer eindeutig abgrenzbar. So können trotz einer grundsätzlich getroffenen Entscheidung für ein Ziel die Stärke der Bindung an dieses Ziel sowie die Anstrengungsbereitschaft für dieses Ziel deutlich variieren: Es ist kein Geheimnis, dass nicht alle Ziele, für die ein Mensch sich entscheidet, auch tatsächlich zur Verwirklichung gelangen. Entscheidungen zur Umsetzung von Diäten, regelmäßigem Sport und einer Rauchentwöhnung sind hier nur einige der prominenteren Beispiele. Zur Begünstigung der Zielverwirklichung könnte es entscheidend sein, für solche grundsätzlich angestrebten Ziele auch konkrete Pläne zur Umsetzung zu entwickeln.

Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist daher vor allem der erste Schritt der Volitionsphase, die präaktionale Bildung konkreter Handlungspläne, von Interesse und wird daher im Folgenden näher vorgestellt.

Wenn-Dann-Pläne

Die Umsetzung von Zielen wird durch das Setzen von Wenn-Dann Plänen entscheidend begünstigt. Wenn Personen festlegen, was genau sie wann, wie und wo zur Zielverwirklichung tun wollen, steigt die Wahrscheinlichkeit für die Umsetzung dieses Ziels deutlich an. Im direkten Vergleich von bloßen Entscheidungen zur Zielverwirklichung (*goal intentions*) mit der Formulierung von zielbezogenen Wenn-Dann Plänen (*implementation intentions*, deutsch: Vorsätze) zeigte eine Metaanalyse, dass die Formulierung von Wenn-Dann-Plänen die Verwirklichung des Ziels mit einer mittleren Effektstärke ($d = .65$) begünstigte (Gollwitzer & Sheeran, 2006).

Beide Komponenten eines Wenn-Dann Plans ergänzen sich hierbei: Die Kombination aus der Spezifikation einer zielrelevanten Situation („Wenn“), mit der Planung einer der zielrelevanten Handlung („Dann“) ermöglicht eine teilweise Automatisierung der Handlungsinitiierung, sobald eine relevante Situation eintritt. Initialisierung und Aufrechterhaltung konkreter zielbezogener Handlungen werden somit erleichtert. Dies konnte nicht nur für die Umsetzung von Laboraufgaben wie Go/ No Go-Tasks (Brandstätter, Lengfelder & Gollwitzer, 2001) oder Stroop-Aufgaben (Webb & Sheeran, 2003) gezeigt werden, sondern auch für so vielfältige Zielbereiche wie die Umsetzung von Diäten (Adriaanse, Vinkers, DeRidder, Hox & Wit, 2011; Armitage, 2004), nachhaltiges Einkaufen (Bamberg, 2002), sowie die Durchführung von Vorsorgeuntersuchungen (Sheeran & Orbell, 2000; Steadman & Quine, 2004) oder von Fitnessstrainings (Prestwich, Lawton & Conner, 2003). Die Wirkung eines Wenn-Dann-Plans hängt jedoch auch immer von der subjektiven Bedeutung des durch ihn verfolgten Ziels ab. So zeigte sich eine hohe Wirksamkeit vor allem bei Zielen, zu deren Umsetzung die Personen eine hohe Entschlossenheit angaben sowie bei aus intrinsischen Motiven verfolgten Zielen (Parks-Stamm & Gollwitzer, 2009). Einen umfassenden Überblick über Studien hierzu geben Gollwitzer und Sheeran (2006). Im Folgenden wird die Wirkungsweise von Wenn-Dann-Plänen näher erläutert.

Wenn-Komponente. Die Wenn-Komponente der Vorsatzbildung („wenn X eintritt, tue ich ...“) dient dazu, Situationen, in denen eine zielgerichtete Handlung möglich ist, leichter erkennbar zu machen. Es werden situationale Hinweisreize generiert, welche die Handlungsinitiierung anregen. Ein Beispiel hierfür wäre, wenn eine Person mit dem Ziel, sich mehr zu bewegen, folgenden Vorsatz fasst: „Wenn ich in einem Gebäude mehrere Etagen nach oben muss, dann wähle ich immer die Treppe“. Das alleinige Ziel „mehr Bewegung“ ist mit dem Risiko behaftet, dass der Entschluss nicht umgesetzt wird, weil Gelegenheiten zur Umsetzung

übersehen werden. Wird zur Ausführung des Ziels „mehr Bewegung“ jedoch der beschriebene Vorsatz gefasst, erhalten relevante Situationen (Treppen) Aufforderungscharakter, der diese Gelegenheiten zu mehr Bewegung zugänglicher und somit die Umsetzung wahrscheinlicher macht. Hierbei wird jedoch nicht nur die Identifikation von Situationen, welche die Zielumsetzung möglich machen, erleichtert. Ein Nachteil besteht darin, dass alternative zielrelevante Situationen (z.B. das Fahrrad anstatt des Autos zu nutzen) leichter übersehen werden (Parks-Stamm & Gollwitzer, 2009).

Dann-Komponente. Die Dann-Komponente der Vorsatzbildung („..., dann tue ich y“) spezifiziert das Verhalten, das bei Eintritt der Hinweissituation ausgeführt werden soll. Hierdurch wird ein Teil der Handlungsinitiierung an die Umwelt delegiert und zumindest bei starker Zielbindung regelrecht automatisiert. Die Bildung eines Vorsatzes kann dazu führen, dass geplante zielgerichtete Handlungen bei Auftreten der Hinweissituation schnell, effizient, ohne weitere Vorüberlegungen und mit relativ wenig Anstrengung eingeleitet werden (Parks-Stamm & Gollwitzer, 2009). Im Beispiel würde dies bedeuten, dass diese Person bei jeder sich bietenden Möglichkeit die Treppen wählt, ohne zuvor noch einmal eine Abwägung der aktuellen Motivation etc. vorzunehmen.

Die Formulierung von Wenn-Dann Plänen unterstützt sowohl die Einleitung der Zielerfolgung, als auch deren Aufrechterhaltung im Angesicht von Hindernissen (Gollwitzer & Oettingen, 2011). Es gibt jedoch sowohl Personen- als auch Zielmerkmale, welche die Effektivität von Wenn-Dann Plänen beeinflussen. So profitieren insbesondere Personen mit eher schwach ausgeprägten Selbstregulationsfähigkeiten deutlich von der Formulierung von Wenn-Dann-Plänen. Gerade Personengruppen mit ausgeprägten Defiziten im Bereich der Selbstregulation wie z.B. Kinder mit ADHS oder Patienten mit Schizophrenie, konnten von einer Anleitung zur Bildung von Wenn-Dann-Plänen profitieren (für einen Überblick siehe Parks-Stamm & Gollwitzer, 2009). Eine mögliche Erklärung hierfür könnte darin bestehen, dass zumindest ein Teil einer hohen Selbstregulationsfähigkeit auch in der Fähigkeit zur selbstständigen Entwicklung von adäquaten Wenn-Dann-Plänen besteht, sodass diese Personen von einer zusätzlichen Anleitung weniger profitieren als Personen, welche diese Fähigkeit noch nicht besitzen.

Wie bereits angedeutet variiert die Effektivität von Wenn-Dann Plänen neben der Abhängigkeit von Personenmerkmalen auch mit der Entschiedenheit für das übergeordnete Ziel. Studien zeigten, dass effektive Vorsätze vor allem dann gebildet und befolgt wurden, wenn Personen starke Entschiedenheit für ihr jeweiliges Ziel angaben, bzw. wenn das dem Vorsatz

zugehörige übergeordnete Ziel mental aktiviert war. Dies wurde dadurch erklärt, dass die Bildung von Wenn-Dann Pläne nicht grundsätzlich für mehr zielbezogene Motivation sorgt, sondern dass die Vorsatzbildung vielmehr bei initial hoher Motivation die Detektion von Handlungsmöglichkeiten erleichtert (Sheeran, Webb & Gollwitzer, 2005).

Jedoch ist hier auch ein wechselseitiger Einfluss denkbar. Zum einen scheint eine hohe Entschiedenheit für ein Ziel den effektiven Einsatz von Wenn-Dann-Plänen zu begünstigen (Sheeran et al., 2005). Auf der anderen Seite kann, wie in Abschnitt 2.2.2 beschrieben, die experimentelle Entwicklung von Wenn-Dann-Plänen auch die Entschiedenheit für dieses Ziel stärken. Zudem können hierdurch neue Informationen über Wünschbarkeit und Machbarkeit eines potentiellen Ziels generiert werden, sodass eine Entscheidung zusätzlich gefördert oder gestärkt werden kann. Wenn zur Umsetzung eines größeren Ziels verschiedenen Zwischenziele entwickelt werden, beispielsweise in Form von Vorsätzen (Wenn-Dann-Plänen), kann dies die Umsetzung des übergeordneten Ziels deutlich begünstigen.

Auf den engen Zusammenhang zwischen über- und untergeordneten Zielen weisen auch Oettingen und Gollwitzer (2002) hin. Sie unterscheiden in Anlehnung an Carver und Scheier (2001) zwischen übergeordneten *Be*-Zielen, die sich beispielsweise auf die angestrebte Identität (z.B. Lehrkraft) beziehen, und diesen zugeordnete *Do*-Ziele (z.B. hierfür Ausbildungselemente absolvieren) und stellen fest: „Während die Wahl übergeordneter «Be»- Ziele primär von Ihrer Wünschbarkeit und Machbarkeit abhängen dürfte, sollte die Wahl entsprechender untergeordneter «Do» Ziele auch von der Verbindlichkeit abhängen, mit der das zugehörige «Be»-Ziel übernommen worden ist“ (Oettingen & Gollwitzer, 2002, S. 55). Demnach sollten also spezifische Handlungsziele insbesondere dann gewählt und entschieden verfolgt werden, wenn ihr Nutzen für wichtige langfristige Ziele deutlich vor Augen steht.

In Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit bedeutet dies, dass die Verbindlichkeit und Effektivität, mit der einzelne Handlungsziele und Wenn-Dann-Pläne zugunsten eines übergeordneten Berufsziels entwickelt, beschlossen und verfolgt werden auch von der Verbindlichkeit der Entscheidung für das übergeordnete Berufsziel abhängen. Auf der anderen Seite könnte gerade die Auseinandersetzung mit Schritten zur Verwirklichung eines potentiellen Berufsziels die motivationale Klärung in Bezug auf dieses Ziel begünstigen. Es sollte demnach sowohl möglich sein, die Auswahl und aktive Verfolgung eines beruflichen Ziels zu unterstützen, indem Personen angeregt werden, sich mit verschiedenen Aspekten ihres potentiellen Berufsziels auseinander zu setzen, als auch indem sie angeleitet werden, einen gangbaren Weg zu diesem Ziel zu konkretisieren und dessen Umsetzung zu planen.

Abstraktionsgrad, Spezifität und Schwierigkeit

Ein weiteres bedeutsames Merkmal mentaler Zielrepräsentationen klang bisher eher implizit an: Die Spezifität bzw. der Abstraktionsgrad der Zielvorstellung. Wie Locke und Latham (2002) in ihrer Zielsetzungstheorie betonen, sind die Konkretheit und der Anforderungsgehalt von Zielen wichtige Merkmale: Möglichst spezifische und herausfordernde Ziele sind für die Selbstregulation ideal (Locke & Latham, 2002, 2006). Dies könnte sowohl für konkrete Zwischenziele („morgen Vormittag in der Bibliothek ein Kapitel exzerpieren“) als auch für konkrete Fernziele („Therapeut mit eigener Praxis“) gelten.

Spezifische und anspruchsvolle Ziele wirken sich auf der Grundlage von vier Mechanismen positiv auf die Performanz aus: (1) Ziele geben eine Richtung vor: Sie lenken Aufmerksamkeit und Anstrengung (*effort*) hin zu zielrelevanten Aktivitäten und weg von nicht-zielrelevanten Aktivitäten. (2) Ziele wirken energetisierend, wobei in realistischem Maße anspruchsvolle Ziele zu größerer Anstrengung führen als weniger anspruchsvolle Ziele. (3) Ziele beeinflussen die Persistenz, wobei anspruchsvollere Ziele eher zu ausdauernder Anstrengung führen. (4) Ziele führen zur Aktivierung oder Entwicklung zielrelevanten Wissens und zielrelevanter Strategien (Locke & Latham, 2002). Demnach wäre es wünschenswert, auch berufliche Ziele möglichst spezifisch und in angemessenem Maße anspruchsvoll zu formulieren.

Einschränkend muss hierbei erwähnt werden, dass gerade zum Beginn neuer Aufgaben unspezifischere, so genannte *do-your-best* Ziele auch Vorteile gegenüber spezifischen, anspruchsvollen Zielen haben können. So gelten gerade bei neuen, komplexen Aufgaben *do-your-best*-Ziele und Ziele, die sich vor allem auf die Erweiterung der eigenen Kompetenzen beziehen (Lernziele) als besonders lern- und fortschrittsförderlich, v.a. weil mit ihrer Hilfe eher motivierende Fortschritte festgestellt werden und vielfältigeres Feedback verarbeitet werden kann (Latham & Locke, 2007). Gerade in Bezug auf die Formulierung von distalen und herausfordernden Zielen, wie beispielsweise beruflichen Zielen, bleibt aufgrund der aktuellen Forschungslage noch offen, ob die Formulierung von möglichst spezifischen und herausfordernden Zielen oder eventuell doch eher die Formulierung von *do-your-best* Zielen adaptiver ist. Da die Erwägung und Formulierung von möglichst konkreten Berufszielen zur Generierung von Wünschbarkeits- und Machbarkeitsinformationen beitragen kann und somit die verbindliche Entscheidung für ein Ziel, sowie die Initiierung und Aufrechterhaltung zugehöriger Handlungen begünstigen kann, geht diese Arbeit davon aus, dass auch in Bezug auf

längerfristige Berufsziele die Formulierung von möglichst spezifischen und attraktiven Zielen adaptiv ist.

2.2.4 Der zeitliche Horizont von Zielen

Wie in den vorhergehenden Ausführungen bereits anklang, können Ziele in Inhalt und Tragweite erheblich variieren. Hierbei sind Ziele häufig hierarchisch organisiert, d.h. es gibt übergeordnete, längerfristige sowie diesen zugeordnete Ziele, welche häufig eher kurzfristig und konkret formuliert sind.

Definitionen und Bedeutung von übergeordneten persönlichen Zielen wurden von verschiedensten Autoren diskutiert, einen Überblick hierzu geben beispielsweise Brunstein et al. (2007) sowie Oettingen und Gollwitzer (2002). Da es jedoch vom Erkenntnisinteresse dieser Arbeit eher ablenken würde, hierbei auf die von verschiedenen Autoren leicht unterschiedlich vorgenommenen Konzeptionen einzugehen, soll zunächst nur ein Kernmerkmal der hierarchischen Organisation von Zielen festgehalten werden: Menschen orientieren sich häufig an langfristigen Zielen, denen weitere, eher kurzfristigere Ziele zugeordnet sind.

Eine Kategorie von solchen längerfristigen Zielen bezieht sich auf die angestrebte eigene Identität, zu welcher auch die erstrebte berufliche Identität gehören kann. Solche Identitätsziele und deren Bedeutung für die Selbstregulation wurden von verschiedenen Autoren beschrieben, im Folgenden werden zwei Vertreter vorgestellt.

Mit den *possible selves* führten Markus und Nurius (1986) eine Möglichkeit ein, langfristige Identitätsziele zu beschreiben. Diese *possible selves* umfassen sowohl positive als auch negative Zukunftsphantasien in Bezug auf das zukünftige Selbst, wobei die längerfristigen Ziele (beispielsweise auch berufliche) einer Person ein zentraler Bestandteil der *possible selves* sind. *Possible selves* im Sinne eines erstrebten oder zu vermeidenden künftigen Selbst können eine erhebliche motivierende Wirkung entfalten (vgl. Fleury, Sedikides & Donovan, 2002). Diese motivierende Wirkung der *possible selves* kommt laut Markus und Nurius (1986) vor allem durch zwei Mechanismen zustanden: Zum einen können sie einen starken Anreizcharakter entfalten, zum anderen bilden sie einen Referenzrahmen für die Bewertung des gegenwärtigen Ichs und können so beispielsweise auch gegenwärtigen Handlungen mehr Bedeutung verleihen. Neben einer erheblich motivierenden Wirkung, die von klaren Identitätszielen ausgehen kann, würde dieser Ansatz ihnen also auch ein unmittelbar sinn- und bedeutungstiftendes Potential zusprechen.

Carver und Scheier (2001) beschreiben die Bedeutung einer Verknüpfung von übergeordneten, abstrakten Zielen und Identitätsvorstellungen (*ideal self*) mit diesen zugeordneten, konkreten Zielen und Handlungsplänen. An der Spitze einer individuellen Zielhierarchie stehen Vorstellungen vom angestrebten idealen Selbst (*ideal self*), dem unmittelbar sogenannte „Be“-Ziele zugeordnet sind, welche beschreiben, welchen Prinzipien gefolgt werden soll, um sich dem idealen Selbst anzunähern. Ziele dieser Hierarchiestufe enthalten eher abstrakte Vorstellungen davon, was eine Person umsetzen möchte, um ihrem idealen Selbst zu entsprechen. Diesen übergeordneten Be-Ziele wiederum sind konkretere Ziele, „Do“-Ziele und spezifische motorische Ziele, zugeordnet, welche zu Erreichung der übergeordneten Ziele umgesetzt werden sollen. Das hierarchisch übergeordnete Ziel wird also mit Hilfe von Handlungszielen (Do-Ziele, z.B. „bereite Abendessen vor“ oder „lerne für die Klausur“) und zugehörigen konkreten motorischen Zielen (motor control goals, z.B. „schneide Brot“ oder „mache dir Notizen in diesem Skript“) konkretisiert, um eine zielgerichtete Handlung zu ermöglichen. Um eine optimale Handlungsregulation zu gewährleisten, sind klare Ziele auf allen Hierarchieebenen notwendig. Brunstein et al. (2007) fassen das Verhältnis zwischen Über- und Untergeordneten Zielen wie folgt zusammen:

„Ziele auf einer konkreten Ebene erfüllen [...] die Funktion, klare und spezifische Orientierungspunkte zu bieten, an denen sich die Planung und Ausführung des instrumentellen Handelns ausrichten kann. Handeln, das von übergeordneten Zielen entkoppelt ist, wird als bedeutungslos oder bestenfalls neutral empfunden; umgekehrt bleiben übergeordnete Ziele, die nicht in der Form konkreter Vorhaben und Pläne spezifiziert werden, abstrakt und illusionär und entfalten deshalb auch keinen prägenden Einfluss auf das tägliche Handeln.“ (Brunstein et al., 2007, S. 279).

Dieses Zusammenspiel von übergeordneten (Identitäts)Zielen und diesen zugeordneten (Handlungs)Zielen dürfte auch bei der Auseinandersetzung mit beruflichen Zielen wichtig sein. So ist es zum einen wichtig eine Vorstellung des angestrebten beruflichen Selbst zu entwickeln. Wenn ein möglichst attraktives übergeordnetes Ziel vor Augen steht (z.B. Lehrer/in werden), sollte dieses zu entsprechenden Handlungen motivieren und auch die Bewertung gegenwärtiger Handlungen beeinflussen. Umgekehrt ist es jedoch auch notwendig, konkrete Handlungsziele zu spezifizieren (z.B. Praktikum machen, Bewerbung schreiben), damit die großen beruflichen Zielvorstellungen handlungsleitend werden können.

Unterstützung für die Bedeutung der Entwicklung von möglichst konkreten Zielen liefert auch die *temporal construal theory* (Trope & Liberman, 2003). Sie beschreibt, dass längerfristige, übergeordnete Ziele häufig eher abstrakt repräsentiert werden, während in Bezug auf zeitlich nahe, untergeordneten Zielen häufig deutlich detailliertere Vorstellungen vorhanden

sind. Trope und Liberman (2003) schlagen vor, dass u.a. die Entwicklung konkreter Vorstellungen in Bezug auf ein Ziel die subjektive Wahrscheinlichkeit für dessen Verwirklichung erhöhen könnte, was wiederum zielbezogene Handlungen begünstigen soll.

Locke und Latham (2002) betonen ebenfalls die Bedeutung der Entwicklung konkreter kurzfristiger Ziele für die Umsetzung von langfristigen Zielen. Sie gehen sogar davon aus, dass eine der häufigsten Ursachen für das Versagen einer Zielsetzung darin besteht, dass die Festlegung passender untergeordneter Zwischenziele versäumt wurde (vgl. auch Carver & Scheier, 2001). Auch Morisano et al. (2010) legen dar, dass bei Experimenten, welche den Nutzen der Entwicklung von längerfristigen Zielvorstellungen untersuchen sollten, die fehlende Entwicklung von detaillierten Handlungsplänen häufig der limitierende Faktor für den Erfolg der Interventionen war. Zudem können klare Vorstellungen von den übergeordneten Zielen die Handlungsregulation auch dann fördern, wenn Widerstände bei einzelnen Unterzielen auftreten, da das übergeordnete Ziel eine Richtung vorgibt, zu deren Verwirklichung häufig auch alternative Wege gefunden werden können (Brunstein et al., 2007).

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass die Forschung bislang mindestens zwei wichtige Hinweise für eine konstruktive Auseinandersetzung mit längerfristigen Zielen gegeben hat: Zum einen erscheint die Entwicklung möglichst eindeutiger (beruflicher) Identitätsziele wünschenswert, da diese die Entwicklung und Verfolgung adäquater Handlungsziele begünstigen sollten. Zum anderen scheint es besonders bedeutsam, dass in Bezug auf diese Identitätsziele möglichst konkrete Pläne und Handlungsziele entwickelt werden, um sich ihnen im Alltag auch effektiv annähern zu können.

Ergänzend zur Darstellung des Zusammenspiels von Zielen auf verschiedenen Hierarchieebenen soll abschließend noch ein Unterschied zwischen diesen Ebenen beschrieben werden: Während bei der Wahl von hierarchisch übergeordneten, längerfristigen Zielen (wie Berufszielen) der Aspekt der Wünschbarkeit besonders wichtig ist, scheint auf der konkreteren Ebene der untergeordneten Handlungsziele für deren Auswahl eher die Machbarkeit dieser Ziele eine Rolle zu spielen (Gawrilow, Sevincer & Oettingen, 2009). Zudem wird, wie bereits in Abschnitt 2.2.3 erwähnt, die Entschiedenheit in Bezug auf die Umsetzung eines untergeordneten Ziels häufig von der Bindung an das hierarchisch übergeordnete Ziel bestimmt.

2.3 Die Wirkung von persönlichen Zielen auf das Wohlbefinden:

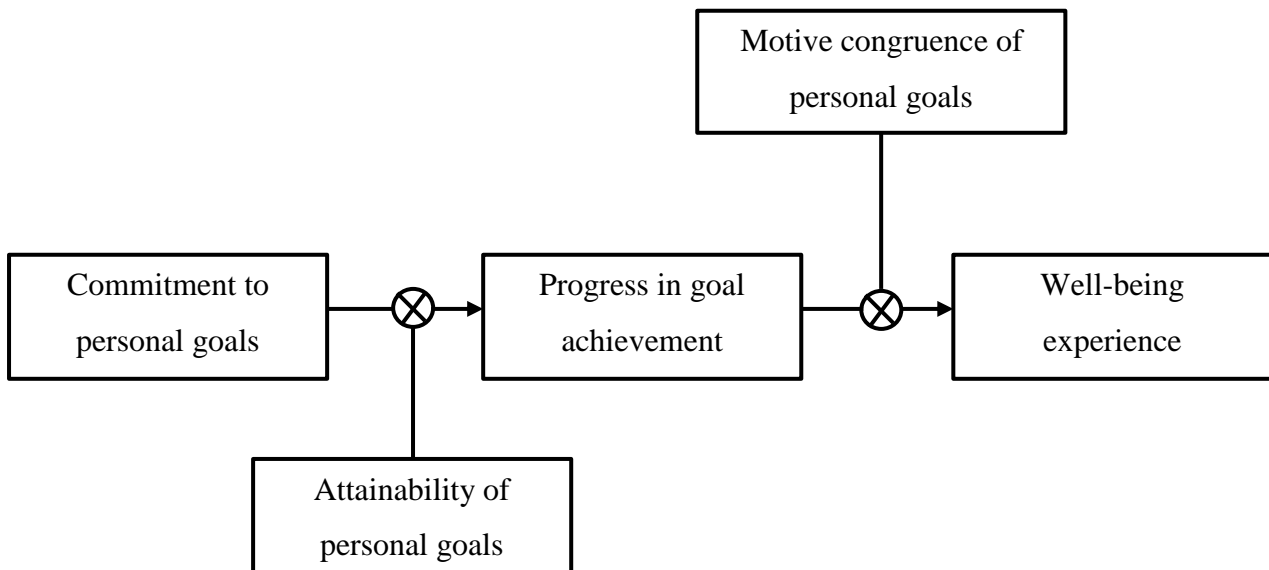
Das teleonomische Modell des subjektiven Wohlbefindens

Neben der Frage, welche Merkmale günstigen und sinnvollen Zielen zu eigen sind, sollte auch berücksichtigt werden, inwiefern persönliche Ziele sich auf die nach ihnen strebende Person auswirken. Brunstein und Kollegen (z.B. Brunstein, 2001; Brunstein et al., 1999) beschrieben im teleonomischen Modell des subjektiven Wohlbefindens, dass sich die Setzung persönliche Ziele nicht nur auf die Zielverfolgung, sondern auch auf das Wohlbefinden einer Person auswirkt. Der Grundgedanke des teleonomischen Modells stimmt mit den bisher berichteten Ergebnissen überein und bereichert diese um den Faktor der Wirkung von (mangelnder) Bedürfniskongruenz der angestrebten Ziele. Nicht alle Ziele sind für das subjektive Wohlbefinden in gleichem Maße förderlich. Wenn eine Person Ziele verfolgt, die beispielsweise nicht umsetzbar sind oder die nicht mit ihren eigentlichen Motiven und Bedürfnissen übereinstimmen, wird sich die Verfolgung dieses Ziels wenig förderlich auf das individuelle Wohlbefinden auswirken (Brunstein & Maier, 2002). Das teleonomische Modell des subjektiven Wohlbefindens beschreibt diesen Zusammenhang wie folgt: Wenn eine Person sich für die Verfolgung eines Zieles verbindlich entscheidet (hohe Zielbindung), das sowohl ihren Bedürfnissen entspricht (Bedürfniskongruenz), als auch umsetzbar ist (hohe Realisierbarkeit), sollten in der Folge auch Fortschritte in Bezug auf dieses Ziel erzielt werden, welche sich wiederum positiv auf das subjektive Wohlbefinden auswirken (Brunstein, 2001). Dieses Wohlbefinden wiederum kann sich in vielfältigen Indikatoren ausdrücken – beispielsweise auch in einer guten Studienanpassung oder hoher Studienzufriedenheit (Brunstein, Dargel, Glaser, Schmitt & Spörer, 2008). Die Grundannahmen dieses Modells konnten bereits in mehreren Studien bestätigt werden (vgl. Brunstein, 1999, 2001; Brunstein et al., 2008; Brunstein et al., 2007). Dieses Modell stellt auch die Grundlage für das in dieser Arbeit vorgestellte Zieleffektivitätstraining dar.

Ursprünglich wurde das Modell unter dem Titel „Personal-Goal Model of Subjective Well-Being“ veröffentlicht (Brunstein et al., 1999, Abbildung 1). Weil die Begriffe und somit ihr Bedeutungsinhalt bei der Übersetzung ins Deutsche variieren, werden die einzelnen Elemente anhand des englischsprachigen Modells vorgestellt, um auf dieser Grundlage eine Übersetzung abzuleiten, welche Grundlage der weiteren Darstellungen sein wird (Abbildung 2).

Abbildung 1

Personal-Goal Model of Subjective Well-Being, (Brunstein et al., 1999, S. 174)



Commitment to personal goals. In der deutschen Übersetzung „Entschlossenheit, persönliche Ziele zu verfolgen“ (Brunstein & Maier, 2002, S. 163) bzw. „Bindung an Ziele“ (Brunstein et al., 2007, S. 282), wird im Folgend als *Zielbindung* bezeichnet. Hierunter werden das Ausmaß an Identifikation mit dem Ziel, die gefühlte Verpflichtung, etwas für das Ziel tun zu wollen sowie das Ausmaß der Anstrengungsbereitschaft für das Ziel gefasst. Wichtige Determinanten der Zielbindung wurden in Abschnitt 2.2.2 dieser Arbeit bereits erläutert, hierbei sollte insbesondere das Abwägen von Wünschbarkeit und Machbarkeit eines potentiellen Ziels bedeutsam sein. Laut Brunstein und Maier (2002) bestimmt die Zielbindung „in welchem Umfang das eigene Wohlbefinden vom Streben nach persönlichen Zielen abhängig gemacht wird“ (S. 163). Besteht eine höhere Bindung an das Ziel, sollten Erfolge oder Misserfolge bei der Zielverfolgung das Wohlbefinden stärker beeinflussen als bei Vorliegen einer nur geringen Zielbindung. Das Ausmaß der Zielbindung sollte demnach vorhersagen, wie stark zielbezogenen Entwicklungen das Wohlbefinden beeinflussen.

Eventuell wäre es auch denkbar, dass das Ausmaß der Zielbindung die Stärke des Einflusses zielbezogener Entwicklungen auf das Selbstkonzept vorhersagt. Wie in Abschnitt 3.2.1 noch zu sehen sein wird, ist insbesondere bei Zielen, für die eine hohe Zielbindung vorliegt ein Einfluss auf die Selbstkonzeptklarheit (SKK) – d.h. auf die Wahrnehmung, mehr oder weniger sicher zu wissen, wer man ist – zu erwarten, da die SKK insbesondere durch Ereig-

nisse in subjektiv bedeutsamen Bereichen beeinflusst wird (Ayduk, Gyurak & Luerssen, 2009).

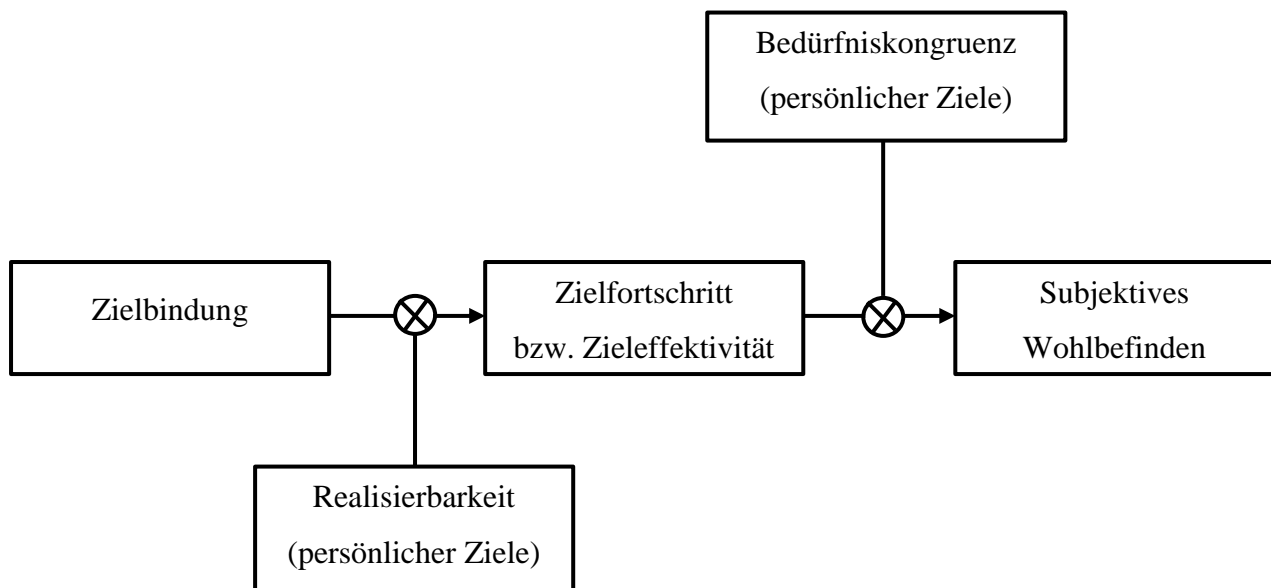
Attainability of personal goals. Realisierbarkeit von (persönlichen) Zielen (Brunstein et al., 2008, S. 178), im Folgenden auch als *Zielrealisierbarkeit* bezeichnet. Hierunter wird das wahrgenommene Ausmaß an günstigen Gelegenheiten zur Zielverwirklichung im Alltag verstanden, beispielsweise ob die Person ausreichend Zeit für die Zielverfolgung und Einfluss auf die Zielverwirklichung hat. Hierzu zählt weiterhin das Ausmaß an sozialer Unterstützung, welches eine Person für ihr Ziel erfährt. Während die Zielbindung darüber bestimmt, wie stark der Einfluss eines zielbezogenen (Miss)Erfolgs auf das Wohlbefinden ist, bestimmt die Realisierbarkeit über die Richtung dieses Einflusses, d.h. nur bei hoher Realisierbarkeit wird sich das Ziel günstig auf das Wohlbefinden der Person auswirken (Brunstein & Maier, 2002).

Progress in goal achievement. In der deutschen Übersetzung „Fortschritte bei der Verwirklichung von Zielen“ (Brunstein & Maier, 2002, S. 163; Brunstein et al., 2007, S. 282) oder „Effektivität das Zielstrebens“ (Brunstein et al., 2008, S. 178), wobei hier leicht divergierende Inhalte gemeint sind. Während im ersten Fall v.a. die subjektiven Fortschritte in Bezug auf das jeweilige Ziel gemeint sind, wird für die Erfassung der Effektivität des Zielstrebens eine Summe aus dem berichteten Zielfortschritt und der zielbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung gebildet (Brunstein et al., 2008, vgl. Dargel, 2005). Da sich in den letztgenannten Studien beide Maße als relevant erwiesen haben, werden im Folgenden sowohl die Variablen des reinen (subjektiven) *Zielfortschritts* als auch der *Zieleffektivität* (subjektiver Zielfortschritt + zielbezogene Selbstwirksamkeitserwartung) berücksichtigt, wobei diese als Moderator für den gemeinsamen Einfluss von Zielbindung und Realisierbarkeit auf das Wohlbefinden gelten (Brunstein & Maier, 2002): Eine hohe Zielbindung bei hoher Realisierbarkeit soll zu großen Zielfortschritten führen (sowie zu einer hohen zielbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung), was sich wiederum positiv auf das Wohlbefinden auswirken soll.

Motive-congruence of personal goals. Bedürfniskongruenz (persönlicher) Ziele (Brunstein & Maier, 2002; Brunstein et al., 2008, S. 178), im Folgenden als *Bedürfniskongruenz* bezeichnet. Hierunter wird die Übereinstimmung der verfolgten Ziele mit den inneren Bedürfnissen der jeweiligen Person verstanden. Einen positiven Einfluss auf das subjektive Wohlbefinden hat zielbezogener Fortschritt vor allem dann, wenn dieses Ziel mit den inneren Bedürfnissen übereinstimmt (Brunstein et al., 2007). Dieser Zusammenhang wird in Abschnitt 2.3.2 noch näher erläutert.

Abbildung 2

Teleonomisches Modell des subjektiven Wohlbefindens



Well-being experience. Das resultierende Wohlbefinden wurde zunächst als „emotionales Wohlbefinden“ ins Deutsche übersetzt (Brunstein & Maier, 2002, S. 163; Brunstein et al., 2007, S. 282), später jedoch wurde hier der umfassendere Begriff des „subjektiven Wohlbefindens“ eingesetzt (Brunstein et al., 2008, S. 178; Dargel, 2005, S. 56), welcher neben der emotionalen Komponente auch weitere Aspekte des Wohlbefindens wie beispielsweise Zufriedenheit beinhaltet (siehe auch Lent, 2004). Aufbauend hierauf nahm Dargel (2005) in einer Trainingsstudie die „Anpassung an das Studium“ (S. 87) als konkreten, kontextspezifischen Ausdruck des studienbezogenen Wohlbefindens ins Modell auf. Die vorliegende Arbeit schließt sich den neueren Publikationen an und nimmt im Folgenden auf das *subjektive Wohlbefinden* Bezug, wobei dieses mit verschiedenen Maßen wie der Zufriedenheit, mit dem Leben allgemein oder kontextspezifisch mit der Studiensituation, gemessen werden kann (Lent, 2004, Dargel, 2005). Ein deutlicher Zusammenhang zwischen der (erfolgreichen) Verfolgung von persönlichen Zielen und einer positiven Entwicklung von verschiedenen Markern des subjektiven Wohlbefindens wurde in der Literatur mehrfach berichtet (vgl. Hiemisch, Westermann & Michael, 2005; Hofer, Busch & Kärtner, 2011; Latham & Locke, 2007; Schwartz et al., 2011; Wiese & Freund, 2005). Es ist davon auszugehen, dass dies auch auf die Verfolgung beruflicher Ziele zutrifft.

Die soeben begründete und der weiteren Arbeit zugrundeliegende Übersetzung des teleonomischen Modells des subjektiven Wohlbefindens ist in Abbildung 2 zu finden. Im Folgen-

den wird die Verbindung zwischen bestimmten Zielmerkmalen und dem subjektiven Wohlbefinden noch näher beleuchtet.

2.3.1 Bedeutung des Zielfortschritts

Eine Metaanalyse stellte einen deutlichen Zusammenhang zwischen Zielfortschritten und emotionalem Wohlbefinden fest (Koestner, Lekes, Powers & Chicoine, 2002). Die Autoren führen diesen Zusammenhang auf zwei Ursachen zurück: Zunächst einmal führen Zielfortschritte und Erfolge unmittelbar zu positiven Emotionen, da Ziele Referenzpunkte für das affektive System darstellen (vgl. auch Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999; Förster & Werth, 2009; Ilies & Judge, 2005; Martin & Tesser, 2009). Zum anderen können solche Erfolge das Wohlbefinden begünstigen, wenn hierdurch Grundbedürfnisse wie z.B. das Bedürfnis nach Kompetenz, Selbstbestimmung und Verbundenheit mit anderen befriedigt werden (vgl. auch Shin, 2013). In einer 5-monatigen Studie an Managern, welche an einem Selbst-Management-Training teilnahmen, konnte gezeigt werden, dass zielbezogenen Fortschritte sich positiv auf das Wohlbefinden auswirkten, wobei das subjektive Wohlbefinden hier durch den erlebten Affekt abgebildet wurde (Kehr, 2003).

Locke und Latham (2006) berichten, dass vor allem Erfolge in Bezug auf anspruchsvolle Ziele das Wohlbefinden beeinflussen, wobei sich Erfolg und Misserfolg in verschiedenen Bereichen gegenseitig kompensieren können. Als junge Berufseinsteiger über einen Zeitraum von drei Jahren befragt wurden, stellte sich heraus, dass eine Korrelation zwischen Zielfortschritt und subjektivem Wohlbefinden in Form von Affekt und Arbeitszufriedenheit bestand. Hierbei erwies sich jedoch der reine Zielfortschritt nicht als Prädiktor für die Entwicklung des Wohlbefindens. Lediglich Fortschritte in Bezug auf als schwierig eingeschätzte Ziele waren signifikante Prädiktoren für die Entwicklung des subjektiven Wohlbefindens (Wiese & Freund, 2005). In einer 12-monatigen Längsschnittstudie an Krankenschwestern schließlich wurden Fortschritte in Bezug auf Arbeitsziele und deren Zusammenhang mit dem subjektiven Wohlbefinden erfasst. In dieser Studie hatten ebenfalls vor allem Fortschritte in Bezug auf Ziele, die zuvor als schwierig oder schlecht umsetzbar eingeschätzt worden waren, einen positiven Einfluss auf das subjektive Wohlbefinden, wie auch auf die weitere Zielbeschreibung und die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung (Pomaki, Karoly & Maes, 2009).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Zielfortschritte sich vor allem dann positiv auf das Wohlbefinden auswirken sollten, wenn das jeweilige Ziel als herausfordernd und persönlich bedeutsam (hohe Zielbindung) eingeschätzt wird und gleichzeitig mit den wahren Be-

dürfnissen einer Person übereinstimmt. Wie in Abschnitt 4 zu sehen sein wird, ist zudem davon auszugehen, dass Fortschritte in Bezug auf persönliche Ziele zu einer Erhöhung der Selbstkonzeptklarheit (SKK) beitragen. Ob zwischen beiden Phänomenen ein Zusammenhang besteht, ob also ein Teil des beschriebenen Einflusses eines Zielfortschritts auf die Entwicklung der subjektiven Wohlbefindens auch mit einer Veränderung der SKK in Zusammenhang steht, gehört zur Fragestellung dieser Arbeit.

2.3.2 Bedeutung der Bedürfniskongruenz von Zielen und Motiven

Neben dem Erfolg bei der Zielverfolgung gehören auch die Motive für die Zielwahl zu den entscheidenden Prädiktoren für die Entwicklung des subjektiven Wohlbefindens. Personen verfolgen Ziele aus den unterschiedlichsten Gründen, wobei die subjektive Attraktivität eines Ziels für die handelnde Person nicht immer die Hauptrolle spielt. So können Ziele von außen vorgegeben werden – beispielsweise wenn Berufsziele hauptsächlich aufgrund der Wünsche der Eltern gesetzt werden. Deci und Ryan (1995, vgl. auch Ryan & Deci, 2000) sprechen in diesem Fall von extrinsischen Zielen. Extrinsische Zielsetzungen können z.B. durch das soziale Umfeld vorgegeben werden, oder werden auf Grund von extrinsischen Anreizen (z.B. einem sicheren Einkommen) verfolgt. Fortschritte in Bezug auf solche aus extrinsischen Gründen verfolgte Ziele können zum persönlichen Wohlbefinden beitragen – entweder weil die Erreichung dieses Ziels mit zahlreichen sekundären Verstärkern verbunden ist (Anerkennung, finanzielle Sicherheit) – oder weil der Zielfortschritt an sich mit positiven Emotionen verknüpft ist (vgl. Hofer et al., 2011). Gerade wenn das verfolgte Ziel aber den eigentlichen Bedürfnissen zuwider läuft, dann muss ein solcher Zielfortschritt nicht zwangsläufig zum Wohlbefinden der jeweiligen Person beitragen. Wenn eine Person z.B. ein starkes Bindungs- und Affiliationsmotiv hat und im Rahmen ihres erfolgreichen Berufslebens starke Zielfortschritte in Sinne eines Aufstiegs auf der Karriereleiter erlebt, hierfür jedoch vor allem monetäre Entlohnung erfährt und gleichzeitig wenig Spielraum für die Erfüllung ihres Affiliationsmotivs bleibt, wäre es möglich, dass diese Person trotz hoher Zielfortschritte wenig Wohlbefinden erlebt (vgl. Brunstein et al., 2007; Brunstein, Schultheiss & Grässman, 1998). Hierbei wirken sich sowohl positive als auch negative Ereignisse in Bezug auf die Erfüllung von subjektiv bedeutsamen Motiven besonders stark auf das persönliche Wohlbefinden aus (Emmons, 1991).

Sheldon und Elliot (1999) wiesen zudem darauf hin, dass die Übereinstimmung zwischen den gesetzten Zielen und eigenen Interessen und Werten (*self-concordance*) für den Zielerfolg

wichtig ist, da solche selbstkonkordanten Ziele häufig nachhaltiger und erfolgreicher verfolgt werden als Ziele, welche mit den inneren Werten und Interessen einer Person nicht übereinstimmen. Darüber hinaus wirkt sich die Erreichung solcher selbstkonkordanter Ziele besonders positiv auf das Wohlbefinden aus, auch weil durch Erfolge bei der Verfolgung solcher Ziele zugleich Grundbedürfnisse der jeweiligen Person erfüllt werden. Unter Grundbedürfnissen werden hierbei psychologische Grundbedürfnisse wie das Erleben von Kompetenz, Autonomie und Verbundenheit mit anderen verstanden (Sheldon & Elliot, 1999; vgl. Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). Wenn eine Person sich bei der Verfolgung eines selbstgesetzten Zieles als kompetent und autonom handelnd erlebt, sollte u.a. die Erfüllung dieser Grundbedürfnisse zum Wohlbefinden der Person beitragen.

Insgesamt wirken sich Erfolge in Bezug auf Ziele also vor allem dann positiv auf das subjektive Wohlbefinden aus, wenn diese Ziele mit den Bedürfnissen und Motiven einer Person übereinstimmen.

An diesem Punkt stellt sich die Frage, ob Faktoren bekannt sind, welche beeinflussen, inwiefern Personen sich selbstkonkordante bzw. bedürfniskongruente Ziele setzen. In Studien, bei denen Probanden dazu angeleitet wurden, sich Zielverfolgung sowie Zielerreichung im Vorfeld möglichst plastisch vorzustellen, konnten diese Übungen dazu beitragen, dass Probanden sich im Ausmaß der folgenden Bindung an diese Ziele und der Anstrengung für diese Ziele deutlich stärker daran orientierten, wie stark dieses Ziele tatsächlich ihren Bedürfnissen entsprachen als ohne eine solche Imaginationübung (Schultheiss & Brunstein, 1999). Dieser Befund, der darauf hindeutet, dass die möglichst plastische Imagination eines angestrebten Ziels zu einer den tatsächlichen Bedürfnissen der Person entsprechenden Einschätzung der (potentiellen) Ziele beitragen kann, wurde von Job und Brandstätter (2009) noch ergänzt: Sie stellten fest, dass insbesondere dann, wenn solche Zielphantasien sich explizit mit dem hiermit verbundenen Affekt auseinandersetzen, eher bedürfniskongruente Ziele gesetzt wurden. Die Setzung von bedürfniskongruenten Zielen kann also durch eine plastische Imagination dieser Ziele begünstigt werden, insbesondere wenn hierbei der mit dem Ziel verbundene Affekt berücksichtigt wird.

Des Weiteren wäre es vorstellbar, dass eines der für die vorliegende Arbeit zentralen Konstrukte in diesem Zusammenhang eine Rolle spielt. Wie in Abschnitt 3.1 erläutert wird, sind sich Personen mit einer hohen Selbstkonzeptklarheit (SKK) häufig über ihre Eigenschaften und Ziele klarer. Zudem können sie häufig leichter auf selbstrelevante Informationen zugreifen als Menschen mit niedriger SKK (vgl. Abschnitte 3.1.1 und 3.1.3). Wenn Menschen mit

hoher SKK tatsächlich mehr Klarheit in Bezug auf ihre wahren Eigenschaften, Ziele und Bedürfnisse haben, dann sollte es ihnen auch eher möglich sein, sich bedürfniskongruente Ziele zu setzen. In diesem Falle wäre auch auf diesem Wege eine Vermittlerrolle der SKK zwischen den jeweils verfolgten Zielen und der Entwicklung des subjektiven Wohlbefindens denkbar.

2.3.3 Bedeutung von Autonomie und Selbstbestimmung in der Zielverfolgung

Ein weiterer bedeutsamer Faktor, welcher in Bezug auf den Einfluss der Verfolgung selbstgesetzter Ziele auf das subjektive Wohlbefinden eine Rolle spielen sollte, ist der Eindruck, autonom und aus eigenem Antrieb Ziele zu verfolgen. Dieser Aspekt wird im teleonomischen Modell des Wohlbefindens bislang nicht thematisiert, ist jedoch für die Selbstwahrnehmung bedeutsam. Auch wenn einige der beschriebenen Vorteile von spezifischen, wohldefinierten und verbindlich gesetzten Zielen sowohl bei selbst- als auch bei fremdgesetzten Zielen auftreten können (Locke & Latham, 2006), bieten selbstgesetzte Ziele darüber hinausgehende Vorteile, gerade für die Selbstwahrnehmung einer Person.

Insbesondere selbstgesetzte Ziele erlauben eine effektive Selbstregulation (vgl. Locke & Latham, 2006) und sollten die Erfahrung von Kompetenz und Autonomie begünstigen. Das Erleben von Autonomie im Handeln sollte vornehmlich bei der Verfolgung von selbstgesetzten Zielen – im Gegensatz zu fremdgesetzten Zielen – möglich sein. Dieses Erleben seiner selbst als autonomen, selbstbestimmt handelnden Menschen gehört – wie bereits beschrieben – neben dem Erleben von Kompetenz und Verbundenheit zu den Grundbedürfnissen des Menschen. Werden diese Grundbedürfnisse erfüllt, soll dies zur gesunden Entwicklung des Selbstbilds und des subjektiven Wohlbefindens beitragen (Sheldon & Elliot, 1999 vgl. auch La Guardia, 2009). Zudem werden Handlungsgelegenheiten, bei denen diese Grundbedürfnisse erfüllt werden, häufig als angenehm und motivierend empfunden. Der Eindruck, aus eigenem Entschluss und eigener Überzeugung, selbstbestimmt und autonom ein Ziel zu verfolgen, sollte sich demnach mehrfach positiv auswirken: Das Erleben der Grundbedürfniserfüllung nach Autonomie bei der Zielverfolgung sollte motivieren und zugleich einer positiven Selbstwahrnehmung und dem Wohlbefinden zuträglich sein.

Dieser Grundgedanke wurde in der Literatur bereits mehrfach beschrieben. So gehen Kernis, Paradise, Whitaker, Wheatman und Goldman (2000) davon aus, dass selbstdeterminiertes, agentisches Handeln sich positiv auf das Wohlbefinden und das Selbstkonzept auswirken sollte (vgl. Paradise & Kernis, 2002). Heppner et al. (2008) konnten einen Zusammenhang zwischen einer Erfüllung der Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit

und der jeweils berichteten Selbstwahrnehmung, hier dem Selbstwertgefühl, feststellen. Eine Studie, für die über 200 Personen befragt wurden, konnte den Zusammenhang zwischen der Erfüllung der genannten Grundbedürfnisse und einer positiven Entwicklung von Motivation und Wohlbefinden eindrücklich belegen (Milyavskaya & Koestner, 2011).

Nicht zuletzt sollten sich selbstbestimmte Ziele im entsprechenden Bereich auch positiv auf den Studienerfolg und die Studienzufriedenheit auswirken, was wiederum einen positiven Einfluss auf das allgemeine Wohlbefinden und das Selbstbild haben dürfte (Conti, 2000; Künsting & Lipowsky, 2011).

2.4 Zusammenfassung

Bislang wurde deutlich: Auf dem Weg vom Wunsch zum Ziel und vor allem zur Zielrealisierung gibt es verschiedene Stadien, welche erfolgreich durchlaufen werden müssen, um gerade bei längerfristigen Zielen eine optimale Zielverfolgung zu gewährleisten. Im Idealfall wird ein Ziel nach der Abwägung von dessen Machbarkeit und Wünschbarkeit verbindlich festgelegt und dessen Umsetzung konkret geplant. Gerade in Bezug auf die Verfolgung von längerfristigen Zielen, wie etwa von Berufszielen, wäre es hilfreich, wenn eine eindeutige Entscheidung zugunsten dieses übergeordneten Ziels getroffen werden könnte und dieses berufliche Ziel zugleich mit konkreten untergeordneten Zielen und Handlungsplänen verknüpft würde. Zudem wirken sich Setzung und Verfolgung persönlicher Ziele maßgeblich auf das subjektive Wohlbefinden einer Person aus.

In dieser Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern bei der Auseinandersetzung mit beruflichen Zielen das Selbstkonzept der jeweiligen Person Einfluss nimmt und selbst beeinflusst wird. Hierbei erscheint es sowohl interessant, welche Rolle das jeweilige Selbstkonzept bei der Zielsetzung spielt, als auch, wie das Selbstkonzept wiederum von den gesetzten Zielen und der Art des Nachdenkens über diese beeinflusst wird. Gerade wenn es um längerfristige Ziele wie berufliche Ziele geht, tangiert die Auseinandersetzung mit diesen Zielen zentrale Aspekte des Selbstkonzepts, etwa nach eigenen Werten, Prioritäten und Fähigkeiten, sowie die Frage nach der eigenen Zukunft. Im Folgenden wird der bereits angeklungenen Frage nachgegangen, welche Rolle einem spezifischen Aspekt des Selbstkonzepts, nämlich der Selbstkonzeptklarheit einer Person – dem subjektiven Eindruck, mehr oder weniger sicher zu wissen, wer man ist – in diesem Prozess zukommt.

3 Selbstkonzeptklarheit

Das menschliche Selbstkonzept wird häufig als kognitive Struktur beschrieben, welche das Wissen über die eigene Person enthält. Eine bedeutsame Unterscheidung in der Beschreibung des Selbstkonzepts ist die zwischen Inhalt und Struktur, denn das Selbstkonzept kann sowohl hinsichtlich seiner Inhalte (Wissen über eigene Vorlieben, Ziele, Wünsche oder Eigenschaften) als auch hinsichtlich seiner Struktur (einfach oder komplex, kohärent oder widersprüchlich) näher bestimmt werden (Diehl & Hay, 2007; Johnson & Nozick, 2011). Sowohl Inhalt als auch Struktur des Selbstkonzepts sind für die menschliche Selbstwahrnehmung und die Verhaltenssteuerung elementar. Persönliche Ziele können eher dem Inhaltsbereich zugeordnet werden, auch wenn Ziele an sich neben ihrem Inhalt natürlich ebenfalls eine Struktur besitzen und beispielsweise mehr oder weniger klar definiert sein können. In dieser Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, wie persönliche Ziele das Selbstkonzept beeinflussen und mit einem strukturellen Aspekt des Selbstkonzepts, der Selbstkonzeptklarheit, in Wechselwirkung stehen. Im Folgenden wird zunächst das Konstrukt der Selbstkonzeptklarheit vorgestellt, ehe diskutiert wird, wie diese mit persönlichen Zielen in Zusammenhang steht.

3.1 Was ist unter Selbstkonzeptklarheit zu verstehen?

Campbell et al. (1996) definieren Selbstkonzeptklarheit (SKK) „as the extent to which the contents of an individual’s self-concept (e.g. perceived personal attributes) are clearly and confidently defined, internally consistent and temporally stable“ (S. 141). Bei der SKK handelt es sich um ein strukturelles Merkmal, das beschreibt, wie klar, konsistent und stabil das jeweilige Selbstkonzept wahrgenommen wird. Es handelt sich um ein psychologisches Konstrukt, das mit Hilfe eines von Campbell et al. (1996) entwickelten Selbstberichtsfragebogens erfasst wird. Dabei ist es wichtig zu berücksichtigen, dass hiermit lediglich die subjektive Klarheit und Konsistenz des Selbstkonzepts gemessen wird: „differences in SCC [SKK] reflect differences in the confidence and consistency of self-beliefs, independent of content or accuracy“ (Nezlek & Plesko, 2001, S. 201). Die SKK erwies sich in Studien als ein relativ stabiles Merkmal, das sich jedoch zugleich auch an aktuelle Situationen anpassen kann (Campbell et al., 1996; Nezlek & Plesko, 2001). Die Bedeutung der SKK sowie von eventuellen Veränderungen der SKK für das Wohlbefinden und die psychische Anpassung werden im Folgenden vorgestellt.

3.1.1 Selbstkonzeptklarheit und Selbstwahrnehmung

Ogleich die SKK als ein Merkmal definiert ist, das lediglich die subjektive Selbstwahrnehmung eines Menschen beschreibt, nehmen Menschen mit einer hohen SKK häufig auch präzisere Selbsteinschätzungen vor als Menschen mit einer niedrigen SKK. So konnten Menschen mit einer hohen SKK ihr eigenes Verhalten sogar in bislang unbekanntem experimentellen Aufgaben treffsicherer vorher sagen als Menschen mit einer niedrigen SKK. Auch stimmte die Selbsteinschätzung von Personen mit hoher SKK stärker mit der Fremdeinschätzung durch nahe Bezugspersonen überein als bei Menschen mit niedriger SKK (Lewandowski & Nardone, 2012). Zudem scheinen Selbstbeschreibungen von Menschen mit höherer SKK insgesamt einheitlicher und stabiler: In Experimenten zur Selbsteinschätzung mit Hilfe von Adjektivskalen zeigten Personen mit einer hohen SKK eine höhere interne Konsistenz sowie eine höhere zeitliche Stabilität in ihrer Selbsteinschätzung (Campbell, 1990). Ogleich der Fragenbogen zur SKK nur den subjektiven Eindruck erfasst, mehr oder weniger eindeutig und sicher zu wissen wer man ist, scheint er auch eine real vorhandene bessere Kenntnis der eigenen Person widerzuspiegeln.

Einschränkend muss hierbei gesagt werden, dass das Selbstkonzept nicht in allen Bereichen gleich gut zugänglich scheint. So kann die SKK in unterschiedlichen Bereichen verschieden ausgeprägt sein. Dies kann beispielsweise davon abhängen, wie leicht ein Merkmal an sich selbst beobachtet werden kann. Somit gilt für die SKK das Prinzip der Bereichsspezifität, wobei die aktuell wahrgenommene SKK auch davon abhängen könnte, ob der Fokus der Selbstwahrnehmung gerade auf einem mehr oder weniger zugänglichen und klar definierten Aspekt des Selbstkonzepts gerichtet ist (Stinson, Wood & Doxey, 2008).

Das berichtete Maß an SKK könnte also sowohl die reale Kenntnis der eigenen Person widerspiegeln, als auch, ob der Fokus der Selbstwahrnehmung gerade vermehrt auf einen klar definierten oder auf einen weniger eindeutigen Bereich des Selbstbilds gerichtet ist. So könnte eine hohe SKK auch dann berichtet werden, wenn eine Person nach Wünschen oder Eigenschaften befragt wurde, über deren Vorhandensein sie große Klarheit besitzt (z.B. weil sie in ihrem bisherigen Leben hierzu zahlreiche kohärente Erfahrungen machte). Eine eher niedrige SKK könnte hingegen auch dann berichtet werden, wenn entweder in den Untersuchungsfragen oder auch in der realen Lebenssituation nach dem Vorliegen von Zielen oder Eigenschaften gefragt wird, deren Ausprägung bislang noch nicht ausreichend eruiert werden konnte – beispielsweise wenn zu Studienbeginn ungewohnte Entscheidungen getroffen oder neue Fähigkeiten gezeigt werden müssen.

3.1.2 Selbstkonzeptklarheit und psychisches Wohlbefinden

Bis auf wenige Ausnahmen wurden bislang überwiegend positive Korrelate sowie Folgen einer hohen SKK festgestellt (für einen Überblick siehe beispielsweise Csank & Conway, 2004, sowie Lewandowski & Nardone, 2012).

Campbell et al. (1996) berichteten, dass in Ihren Studien eine hohe SKK mit hohem Selbstwertgefühl, geringem Neurotizismus und hoher *internal state awareness*, also einer guten Kenntnis der eigenen inneren Zustände, einherging. Niedrige SKK hingegen war häufig mit der Neigung zu Rumination und chronischer Selbstanalyse assoziiert, was möglicherweise durch die Suche nach der eigenen Identität mit begründet sein könnte.

In den letzten Jahren wurden zahlreiche Befunde veröffentlicht, die auf einen Zusammenhang zwischen einer hohen SKK und guter psychischer Anpassung hinweisen. So zeigte eine korrelative Studie einen Zusammenhang zwischen niedriger SKK und hohem wahrgenommenen Stress, was laut den Autoren der Studie darauf hinweist, „that people with less clear self-concepts are more likely to view the world as chaotic and unpredictable, or at least as more stressful“ (Smith, Wethington & Zhan, 1996, S. 472). Während ein klares Selbstkonzept anscheinend hilft, die Welt als geordnet und vorhersehbar wahrzunehmen, scheint ein unklares Selbstkonzept auch damit einherzugehen, dass die Umwelt eher als schwer einschätzbar und anstrengend empfunden wird. Dass eine hohe SKK mit einem niedrigen Maß an gefühltem Stress einhergeht, wurde sowohl in einer Querschnitt- (Smith et al., 1996), als auch in einer Längsschnittstudie gezeigt (Constantino, Wilson, Horowitz & Pinel, 2006).

Zudem wurde bei niedriger SKK eine intensivere (negative) emotionale Reaktion auf negative Ereignisse festgestellt als bei hoher SKK (Nezlek & Plesko, 2001). Eine mögliche Erklärung hierfür besteht darin, dass ein bereits unklares Selbstkonzept durch negative Ereignisse stärker hinterfragt und herausgefordert wird, als ein klar und sicher definiertes Selbstkonzept (Nezlek & Plesko, 2001; Ritchie et al., 2011). So kann eine hohe SKK auch eine resilienzfördernde Ressource sein, gerade wenn Stressoren auftreten (Campbell, 1990; Lee-Flynn, Pomaki, DeLongis, Biesanz & Puterman, 2011). In einer längsschnittlichen Studie konnte gezeigt werden, dass eine hohe SKK im Durchschnitt mit weniger negativem Affekt am Abend assoziiert war als eine niedrige SKK (Lee-Flynn et al., 2011). Neben Effekten auf die affektive Gestimmtheit wurde auch eine Assoziation zwischen einem niedrigen Ausmaß an SKK und hohen Depressionswerten festgestellt. Dies galt sowohl in Querschnittuntersuchungen (Bigler, Neimeyer & Brown, 2001; Treadgold, 1999) als auch in einer Längsschnittuntersuchung, die Menschen über zwei Jahre begleitete (Lee-Flynn et al., 2011).

An dieser Stelle soll auch darauf hingewiesen werden, dass zwar ein Zusammenhang zwischen der SKK und anderen Konstrukten wie beispielsweise Selbstwerthöhe oder Neurotizismus besteht, gleichzeitig aber eine eigenständige Rolle der SKK in Bezug auf psychische Anpassungsleistungen festgestellt wurde. Beispielsweise erwies sich die SKK auch dann als signifikanter Mediator zwischen Stress und persönlichem Wohlbefinden, wenn etwa der Einfluss von Neurotizismus (Ritchie et al., 2011) oder der Selbstwerthöhe kontrolliert wurde (Nezlek & Plesko, 2001). Ebenso konnte in einer längsschnittlichen Studie über zwei Jahre an Personen in einer belastenden Lebenssituation eine hohe SKK – im Vergleich zu einer niedrigen SKK – bei Menschen mit mittlerem oder niedrigem Selbstwert eine Reduktion depressiver Symptome vorhersagen (Lee-Flynn et al., 2011).

Auf der negativen Seite wurde bei Menschen mit hoher SKK ein vermehrtes Vorkommen von Perfektionismus und rigiden Standards (Campbell & Di Paula, 2002) sowie eine Neigung zu einem defensiven, negierenden Verarbeitungsstil in Bezug auf negative selbstgezogene Informationen beobachtet (Csank & Conway, 2004).

Insgesamt überwiegen jedoch Befunde, die auf einen positiven Zusammenhang zwischen einer hohen SKK und Indikatoren für psychisches Wohlbefinden – wie etwa der affektiven Gestimmtheit, wahrgenommenem Kohärenzgefühl und Lebenssinn sowie niedrige Depressivität – hinweisen (vgl. Bigler et al., 2001). Dies lässt darauf schließen, dass eine hohe SKK zu einer guten psychischen Anpassung beiträgt (Lee-Flynn et al., 2011; Ritchie et al., 2011).

3.1.3 Selbstkonzeptklarheit und Verhalten

In Bezug auf die SKK wurden bemerkenswerte Zusammenhänge nicht nur mit dem psychischen Wohlbefinden, sondern auch in Bezug auf verschiedene (mal)adaptive Verhaltensweisen berichtet. Ein erster wichtiger Zusammenhang scheint darin zu bestehen, dass Menschen mit einer hohen SKK eher sich selbst als Richtschnur für Entscheidungen und Urteile zu Rate ziehen, während Menschen mit niedriger SKK deutlich stärker auf Informationen aus der Umwelt zurückgreifen, um Entscheidungen oder Urteile über sich und andere zu treffen.

Ein Experiment zeigte beispielsweise, dass Personen bei niedriger SKK vermehrt zu sozialen Vergleichen neigen (Butzer & Kuiper, 2006). Gemeinsam mit einer niedrigen Unsicherheitstoleranz medierte die SKK vollständig die gefundene Verbindung zwischen sozialen Vergleichen und Ängstlichkeit sowie Depressivität. Zudem erwiesen sich bei Personen mit einer niedrigen SKK als besonders sensibel in Bezug auf Verfahrensgerechtigkeit (DeCremer & Sedikides, 2005): Wurde bei der Meinungsbildung in Gruppen eine offensichtliche Benach-

teiligung einer Person experimentell hergestellt, reagierten Personen mit einer niedrigen SKK besonders negativ auf die Benachteiligung der eigenen Person, sowohl in Form von ausgeprägtem negativem Affekt (Experiment 5) als auch mit einer folgenden niedrigen Kooperationsabsicht (Experiment 6). Eine Ursache hierfür könnte darin liegen, dass insbesondere Menschen mit niedriger SKK hieraus Hinweise auf ihren sozialen Status ableiten.

Menschen mit niedriger SKK greifen jedoch nicht nur in Bezug auf die Beurteilung ihres sozialen Status stärker auf Umweltrückmeldungen zurück, sie neigen insgesamt dazu, in ihrer Selbstbeurteilung vermehrt auf äußere Standards einzugehen. So wurde bei Frauen mit einer niedrigen SKK eine verstärkte Orientierung an sozialen Standards für Attraktivität festgestellt, womit auch eine verstärkte Neigung zu Diäten (Vartanian, 2009), sowie zu ungünstigeren sozialen Vergleichen, eine vermehrte Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper (Vartanian & Dey, 2013), sowie eine höhere Neigung zur Selbstobjektivierung einhergingen (Teng et al., 2016). Auch sagte eine niedrige SKK in Situationen, welche das Selbstbild bedrohen – wie beispielsweise eine negative Rückmeldung in einem Intelligenztest – nicht nur negative Emotionen, sondern auch eine höhere Wahrscheinlichkeit für aggressivere Reaktionen vorher (Stucke & Sporer, 2002). Zudem erweisen sich Menschen mit niedriger SKK – zumindest im experimentellen Setting – in Bezug auf Produktempfehlungen als deutlich beeinflussbarer als Menschen mit einer hohen SKK (Lee, Lee & Sanford, 2010). Der beschriebene Effekt, dass Menschen mit hoher SKK sich eher an ihrem Selbstbild orientieren, während Menschen mit niedriger SKK eher auf Wegweisung durch Umwelteinflüsse zurückgreifen, könnte auch mit der Zugänglichkeit relevanter Informationen zusammenhängen:

„People high in self-concept clarity are more likely than individuals low in self-concept clarity to use self information because this information is stored in a clear, consistent, and well-articulated manner, thus making the information highly accessible and easy to process. When faced with a decision about behavior, relevant self information stored in a clear and accessible fashion is more likely to be utilized than self information that is less clear and less accessible.” (Guadagno & Burger, 2007, S. 160).

Die Idee, dass das Vermögen, Entscheidungen in Übereinstimmung mit dem eigenen Selbstbild zu treffen unter anderem von der SKK abhängen könnte, wird an späterer Stelle noch wichtig werden, wenn der Zusammenhang zwischen SKK und der Setzung und Verfolgung von persönlichen Zielen diskutiert wird. Hier soll jedoch schon einmal der Kerngedanke festgehalten werden: Für eine Verhaltenssteuerung in Übereinstimmung mit dem eigenen Selbstbild und den inneren Zielen spielt die geordnete Verfügbarkeit dieser Informationen –

welche sich auch im Ausmaß an SKK widerspiegeln könnte – vielleicht eine entscheidende Rolle.

Für die Auswahl und Verfolgung von persönlichen Zielen dürfte zudem noch ein zweites mit SKK assoziiertes Verhaltensmerkmal bedeutsam sein: Das jeweilige Ausmaß an SKK ist nicht nur für die Auswahl von Verhalten bedeutsam, sondern auch für die (aktive) Auseinandersetzung mit Aufgaben. So wurde ein Zusammenhang zwischen SKK und Präferenzen im Umgang mit Herausforderungen nachgewiesen: Während Personen mit niedriger SKK eher eine Neigung zu passiven Copingstrategien wie Rückzug oder Leugnung (*disengagement and denial*) zeigten, wurde von Personen mit hoher SKK eher aktive Copingstrategien wie Planen und aktives Handeln (*planning and taking action*) bevorzugt (Smith et al., 1996, vgl. auch Smith & Dust, 2006). Beispielsweise neigten Menschen mit niedriger SKK eher dazu, Einkaufen als Flucht- oder Copingstrategie zu nutzen (Mittal, 2015) sowie häufiger Impulskäufe (*discretionary spending*) – im Sinne einer passiven Copingstrategie – zu tätigen (Sarial-Abi, Gürhan-Canli, Kumkale & Yoon, 2015, vgl. auch Noguti & Bokeyar, 2014). Auch in zwischenmenschlichen Konflikten zeigten Personen mit hoher SKK mehr proaktives Verhalten und besseres Konfliktmanagement (Bechtoldt, DeDreu, Nijstad & Zapf, 2010). Dieser Befund wird durch Berichte über einen positiver Zusammenhang von hoher SKK und hoher Beziehungsqualität in Paarbeziehungen (Gurung, Sarason & Sarason, 2001; Lewandowski, Nardone & Raines, 2010) sowie zwischen niedriger SKK und maladaptiven Bindungsstilen (Wu, 2009) ergänzt. Die Neigung von Menschen mit niedriger SKK zu weniger aktiver und adaptiver Selbstregulation zeigte sich auch in einer Studie, die einen Zusammenhang zwischen niedriger SKK und mehr mit Videospiele verbrachter Zeit feststellte, wobei Videospiele als eher passive Art der Freizeitgestaltung mit niedrigem subjektivem Wohlbefinden in Verbindung gebracht wurden (Lee, Aiken & Hung, 2012). Gerade bei niedriger sozialer Unterstützung im Umfeld wurde zudem ein Zusammenhang zwischen niedriger SKK und pathologischer Internetnutzung gezeigt (Quinones & Kakabadse, 2015).

An einer studentischen Stichprobe wurde gezeigt, dass eine niedrige SKK mit der Wahl weniger adaptiven Studienstrategien und der Tendenz zu vermehrtem Self-Handicapping einherging, wobei die SKK sogar die Noten der Studierenden vorhersagte (Gadbois & Sturgeon, 2011; Thomas & Gadbois, 2007). Dies könnte auch mit der Beobachtung in Zusammenhang stehen, dass Menschen mit hoher SKK häufiger zu selbstdeterminierten Zielen und wie gezeigt zu adaptiveren Selbstregulationsstilen tendieren (Paradise & Kernis, 2002, vgl. Kernis et al., 2000). Dies macht deutlich, dass die SKK einer Person für die Setzung und Verfolgung

von beruflichen Zielen eine wichtige Rolle spielen könnte: So sollte eine hohe SKK nicht nur das Setzen adäquater Berufsziele, sondern auch deren nachhaltige Verfolgung deutlich begünstigen.

3.1.4 Entwicklung der Selbstkonzeptklarheit im Lebenslauf

Im Lebenslauf nimmt die SKK meist einen umgekehrt U-förmigen Verlauf: Sie steigt in Jugend- und Erwachsenenalter zumeist an, erreicht im mittleren Erwachsenenalter einen Höhepunkt und nimmt dann im späten Erwachsenenalter teilweise wieder ab. Dies hängt auch mit der Entwicklung und Etablierung von normativen sozialen Rollen wie beispielsweise der beruflichen Identität zusammen, die bis zum mittleren Erwachsenenalter im Idealfall erworben wurde. Im späten Erwachsenenalter, wenn der Eintritt ins Rentenalter ansteht, hängt die weitere Entwicklung der SKK auch damit zusammen, ob neue erfüllende soziale Rollen gefunden werden können, oder ob gesundheitliche sowie sozioökonomische Faktoren die Übernahme befriedigender sozialer Rollen erschweren (Crocetti, Rubini, Branje, Koot & Meeus, 2015; Lodi-Smith & Roberts, 2010). Passend zum beschriebenen Alterstrend wurde bei Erstsemesterstudierenden über einen Zeitraum von 3 Monaten ein leichter, aber signifikanter Anstieg der SKK festgestellt. Einschränkend muss hierbei erwähnt werden, dass dies nur auf Studierende zutraf, welche die Herausforderungen der neuen Lebenssituation aktiv angingen – bei passiven, diffus-vermeidenden Studierenden, die es beispielsweise eher vermieden über ihre Zukunft nachzudenken, wurde in diesem Zeitraum eine Abnahme der SKK festgestellt (Johnson & Nozick, 2011).

3.2 Beeinflussbarkeit der Selbstkonzeptklarheit

Auch wenn die SKK sich insgesamt als relativ stabiles Merkmal erweist (vgl. Campbell et al., 1996), werden in der Literatur doch auch erhebliche Einflussmöglichkeiten auf die SKK beschrieben, sowohl durch Umweltfaktoren als auch durch eigenes Verhalten. Da es in dieser Arbeit um mögliche Veränderungen in der SKK im Zusammenhang mit persönlichen Zielen geht, werden im Folgenden äußere und innere Faktoren vorgestellt, welchen die SKK beeinflussen können.

3.2.1 Veränderung der Selbstkonzeptklarheit durch Lebensumstände und Umwelteinflüsse

In der Literatur wurde wiederholt berichtet, dass Stress oder gravierende Veränderungen der Lebensumstände die Klarheit des Selbstkonzepts beeinflussen können. Dies lässt sich sowohl dadurch erklären, dass solche Veränderungen häufig das in Frage stellen, was eine Person bisher über das Leben und sich selbst geglaubt hatte (Nezlek & Plesko, 2001), als auch dadurch, dass die Ziele für das eigene Leben in Folge dieser Veränderungen häufig überprüft werden müssen (Ritchie et al., 2011).

So wurde beispielsweise gezeigt, dass der negative Einfluss, den stressige Lebensereignisse auf das subjektive Wohlbefinden ausübten, durch eine entsprechende negative Veränderung der SKK mediiert wurde (Ritchie et al., 2011). Exemplarisch lässt sich dies an Studien zu den Folgen von Veränderungen im Beziehungsgefüge veranschaulichen: Nach der Trennung von einem romantischen Partner wurde das Selbstkonzept häufig unklarer, wobei der Grad der nach der Trennung entstandenen Unklarheit im Selbstkonzept auch das Ausmaß an emotionalem Leiden in Folge der Trennung vorhersagte (Slotter, Gardner & Finkel, 2010, vgl. auch Mason, Law, Bryan, Portley & Sbarra, 2012). Auch Trauerfälle wirkten sich negativ auf die SKK aus, wobei ein stärkerer SKK-Verlust nach einem Trauerfall besonders maladaptive Verlustreaktionen vorhersagte (Boelen, Keijsers & van den Hout, 2012). Zusammenfassend scheinen sich Umweltveränderungen – wie beispielsweise Veränderungen im Beziehungsgefüge – auch auf die SKK auszuwirken (Boelen et al., 2012; Slotter, Emery & Luchies, 2014; Slotter et al., 2010).

Vergleichbares lässt sich auf Veränderungen in Bezug auf soziale Rollen feststellen: Das Einfinden in soziale Rollen wirkt sich häufig positiv auf die SKK aus. Veränderungen in wichtigen sozialen Rollen beeinflussen die SKK dagegen häufig negativ (Diehl & Hay, 2007; Light & Visser, 2012; Lodi-Smith & Roberts, 2010). So wurde beispielsweise ein Zusam-

menhang zwischen dem Verlust eines bedeutsamen (*self-expanding*) Arbeitsplatzes und einem folgenden Verlust an SKK beobachtet (McIntyre, Mattingly, Lewandowski & Simpson, 2014). Umgekehrt berichteten Personen, die angaben einer bedeutsamen Arbeit nachzugehen, häufig auch eine hohe SKK, wobei die Überzeugung, einer bedeutsamen Aufgabe nachzugehen, für die Entwicklung einer hohen SKK förderlich zu sein scheint (Treadgold, 1999).

Das Ausmaß des Einflusses bestimmter Ereignisse auf das Selbstkonzept ist nicht bei allen Personen gleich, sondern hängt von der individuellen Ansprechbarkeit im jeweiligen Bereich ab. So minderte eine erlebte Zurückweisung die SKK dann deutlich, wenn die jeweilige Person für zwischenmenschliche Zurückweisungen besonders sensibel war, während andere negative Ereignisse in individuell weniger bedeutsamen Bereichen, wie etwa arbeitsbezogener Stress, auf die SKK dieser Personen keinen messbaren Einfluss hatten (Ayduk et al., 2009).³ Die Bedeutung der SKK im Zusammenhang mit der Bewältigung von Herausforderungen beschränkt sich jedoch nicht auf eine negative Vermittlerrolle. Umgekehrt wurde auch eine schützenden Wirkung einer hohen SKK im Angesicht von Stressoren berichtet: Personen mit einer hohen SKK wurden von negativen Ereignissen und Rückmeldungen weniger in Mitleidenschaft gezogen, vermutlich auch, da ein klareres Selbstkonzept gleich einer Richtschnur einen Rahmen gibt, anhand dessen neue Informationen besser eingeordnet werden können und gleichzeitig Veränderungen des Selbstkonzepts eher widerstanden werden kann:

„Individuals who are certain in their self-beliefs (i.e. high-self-concept clarity) are more likely to use the self to guide decisions [...], to seek out verifying feedback on beliefs on which they are certain [...], and to be more resistant to changing their self-beliefs [...], hence being more resilient to stressors. When those individuals have to deal with stressors that are perceived as threatening and uncontrollable, they can be expected to respond more effectively by using their stable and clear aspects of the self. On the other hand, individuals with a confused self-concept are more likely to exhibit heightened reactions to stressful events because their self-concept does not provide them with effective and consistent input on how to behave [...].“ (Lee-Flynn et al., 2011, S. 257)

Einen Hinweis auf die Richtigkeit dieser Richtschnurhypothese lieferten Guadagno und Burger (2007), die davon ausgehen, dass ein Vorteil einer hohen SKK darin liegt, dass bei hoher SKK selbstbezogene Informationen in einer klar geordneten, konsistenten und zugänglichen Form vorliegen, so dass das eigene Selbstbild besser als Richtschnur genutzt werden

³ Crocker und Park (2004) gehen davon aus, dass eine erhöhte Sensitivität in Bezug auf soziale Zurückweisung (*rejection sensitivity*) in Zusammenhang mit dem Vorliegen einer Selbstwertkontingenz im sozialen Bereich steht, d.h. sie gehen davon aus, dass ein hoher Grad an rejection sensitivity dadurch zu erklären ist, dass Menschen ihr Selbstwertgefühl in starkem Maße von der Liebe und Zustimmung anderer abhängig machen. Dies könnte dafür sprechen, dass Menschen eventuell gerade durch Ereignisse in den Bereichen, von denen sie ihr Selbstwertgefühl abhängig machen (d.h. Bereiche mit hoher Selbstwertkontingenz) auch in Ihrer SKK beeinflusst werden.

kann, beispielsweise für Entscheidungen. Daher sollte es z.B. auch bei der Wahl des eigenen Verhaltens Menschen mit hoher SKK leichter möglich sein, ihrem Selbstkonzept entsprechend zu handeln als Menschen mit niedriger SKK.

3.2.2 Beeinflussung der Selbstkonzeptklarheit durch eigenes Verhalten

Die SKK kann nicht nur durch Veränderungen in der Umwelt, sondern auch durch das Verhalten der jeweiligen Person beeinflusst werden.

Eine erste Möglichkeit die SKK zu beeinflussen liegt in der Reflexion über die eigene Person. Hierbei zeigten Studien jedoch, dass die Reflexion des eigenen Selbstbilds nicht immer zu einer höheren SKK führt (Csank & Conway, 2004) – in manchen Fällen kann gerade durch den Verzicht auf Selbstreflexion die SKK hoch gehalten werden (Johnson & Nozick, 2011). Eine Ursache hierfür könnte darin liegen, dass Selbstreflexion nicht nur in konstruktiver Weise, sondern auch ruminativ stattfinden kann. Zudem kann das Nachdenken über persönliche Eigenschaften auch zur Unsicherheit über deren Vorliegen führen (vgl. Johnson & Nozick, 2011; Lavalley & Campbell, 1995). So wurden je nach Geschlecht und Ausgangshöhe der SKK unterschiedliche Ergebnisse gefunden. Gerade eine hohe SKK kann durch Selbstreflexion auch abnehmen. Außerdem neigen Frauen stärker zu einer Veränderung ihrer wahrgenommenen SKK in Folge von Selbstreflexion als Männer (Csank & Conway, 2004).

Bei der Bewertung der Wirkung von Selbstreflexion auf die SKK verdient nicht zuletzt der Reflexionsgegenstand nähere Betrachtung: Während sich die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Merkmale man als Person besitzt auf die SKK eher negativ auswirkte, hatte das Nachdenken über eigene Wünsche und Ziele sowie die angestrebte soziale Rolle einen positiven Einfluss auf die SKK (Johnson & Nozick, 2011).

Neben einer konstruktiven Reflexion über eigene Ziele und die angestrebte soziale Rolle kann sich auch der Eindruck, sehr entschieden zu sein und einen klaren Standpunkt zu vertreten, positiv auf die SKK auswirken. So wurde in einem Experiment eine Situation hergestellt, in der Probanden den Eindruck bekamen, sie hätten aktiv gegenüber einer Mehrheit eine Minderheitenmeinung vertreten. Für gewöhnlich werden Minderheitenmeinungen nur dann offensiv vertreten, wenn eine Person von diesen sehr überzeugt ist. Im Umkehrschluss könnte die Erkenntnis, soeben eine Minderheitenmeinung gegenüber einer Gruppe vertreten zu haben den Eindruck vermitteln, in Bezug auf diese Meinung sehr entschieden zu sein. Im vorgestellten Experiment erhöhte der manipulierte Eindruck, tatsächlich eine Minderheitenmeinung vertreten zu haben, die SKK (Morrison & Wheeler, 2010). Dies ist ein Hinweis darauf, dass

auch die Wahrnehmung, sehr entschieden zu sein und klare Meinungen (oder eventuell auch Ziele) zu vertreten sich positiv auf die SKK auswirken kann. Demnach sollte nicht nur eine hohe SKK eine verbindliche Zielsetzung begünstigen, sondern umgekehrt könnte auch das Vertreten klarer Ziele positiven Einfluss auf die SKK nehmen. Auf das Verhältnis zwischen SKK und persönlichen Zielen wird im Folgenden näher eingegangen.

4 Selbstkonzeptklarheit und berufliche Ziele

Eine erste Beschreibung der Verbindung zwischen SKK und persönlichen Zielen liegt nahe: Wenn Personen mit hoher SKK tatsächlich besseren Zugang zu geordneten, eindeutigen Informationen über sich selbst haben, sollten sie diese auch besser nutzen können, um ihre Entscheidungen zu leiten (Guadagno & Burger, 2007, vgl. Abschnitt 3.1.3). Eine hohe SKK sollte also das Setzen von Zielen erleichtern, welche dem Selbstbild und persönlichen Werten entsprechen. Gerade in Bereichen, in denen eine Person ein klares Selbstkonzept besitzt, sollte sie sich verbindliche Ziele setzen können. So haben Menschen mit hoher SKK häufig eine deutlichere Vorstellung von ihren angestrebten *goal selves* und sollten sich besser in Richtung dieser Ziele regulieren können, auch indem sie das gegenwärtige Selbst mit dem angestrebten Selbst vergleichen (Ritchie et al., 2011). Eine hohe SKK bietet “a more stable frame of reference for interacting with and assimilating the external environment” (Ritchie et al., 2011, S. 495). Gerade bei hoher SKK sollte es also möglich sein, das Wissen über sich selbst zu nutzen, um den eigenen Wünschen und Bedürfnissen entsprechende Entscheidungen zu treffen. Da gleichzeitig bei hoher SKK häufig präzisere Selbsteinschätzungen vorgenommen werden (vgl. Lewandowski & Nardone, 2012), wäre es zudem möglich, dass darüber hinaus auch eine realistischere Zielsetzung, die besser den eigenen Bedürfnissen und Fähigkeiten entspricht, vorgenommen werden kann. Insgesamt dürfte sich eine hohe SKK sowohl auf den Realismus als auch auf die Verbindlichkeit der persönlichen Zielsetzung positiv auswirken. Beides zusammen sollte begünstigen, dass bei einer hohen SKK selbstgesetzte Ziele mit hoher Persistenz verfolgt (vgl. Hofer et al., 2011; Johnson & Nozick, 2011; Lee-Flynn et al., 2011) und in Folge dessen auch zielbezogene Fortschritte erzielt werden.

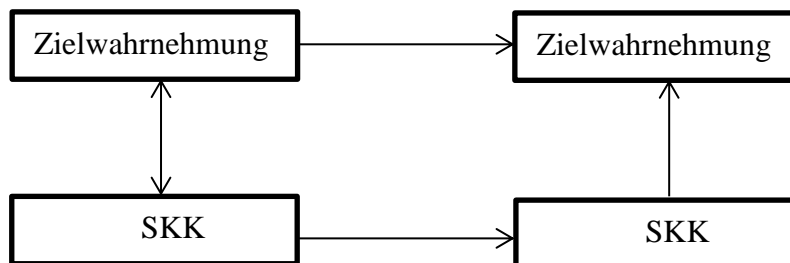
Umgekehrt sind bei niedriger SKK auch die eigene Ziele häufig weniger deutlich, sodass auch aufgrund dieser Unklarheit weniger Interesse und Engagement bei der Zielverfolgung bestehen (Ayduk et al., 2009). Es gibt also deutliche Hinweise darauf, dass eine hohe SKK für die Setzung und Verfolgung von persönlichen Zielen förderlich ist.

Zusammenfassend sollte eine hohe SKK die Setzung klarer, verbindlicher Ziele begünstigen, was mit einer hohen Zielklarheit und einer hohen Zielbindung umschrieben werden könnte. Zudem wäre es denkbar, dass eine hoher SKK auch die Setzung von besonders realistischen und zur eigenen Person passenden Zielen ermöglicht, welchen dank einer hohen Zielbindung bei guter Realisierbarkeit auch effektiv nachgegangen werden sollte. Die soeben genannten Konzepte (Zielbindung, Zielrealisierbarkeit und Effektivität der Zielverfolgung) wur-

den im teleonomischen Modell des Wohlbefindens (Brunstein et al., 1999, vgl. Abschnitt 2.3) ausführlich vorgestellt. An dieser Stelle ist festzuhalten, dass eine hohe SKK vermutlich die Setzung von klaren, verbindlichen und realisierbaren Zielen sowie deren effektive Verfolgung begünstigt. So wäre es denkbar, dass eine Veränderung der SKK auch die Zielwahrnehmung beeinflusst, insbesondere sollte ein Gewinn an SKK eine positive Entwicklung der Zielwahrnehmung begünstigen. Dieser Zusammenhang ist in Modell 1 (Abbildung 3) dargestellt. Da anzunehmen ist, dass Zielwahrnehmung und SKK am Anfang eines Messzeitraums nicht unabhängig sind, werden diese im Modell zu Beginn als korrelierte Variablen dargestellt.

Abbildung 3

Modell 1: Erwarteter Einfluss der SKK auf die Zielwahrnehmung, in Form von Zielklarheit, Zielbindung, wahrgenommener Realisierbarkeit und Zieleffektivität

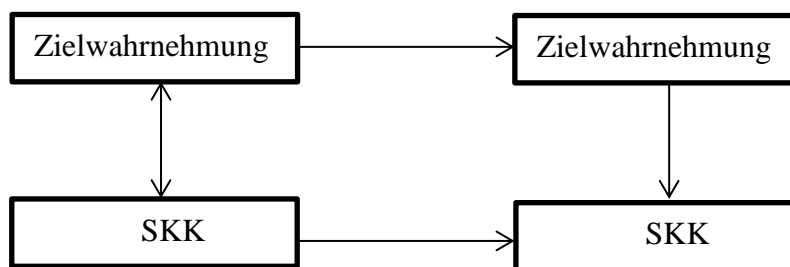


Gleichzeitig ist jedoch auch der umgekehrte Zusammenhang denkbar, nämlich dass die Zielwahrnehmung die SKK beeinflusst. So beschäftigten sich Johnson und Nozick (2011) mit der Frage, wie sich der Identitätsstil, d.h. der Umgang mit identitätsrelevanten Informationen und die Planung von identitätsrelevanten Zielen, auf die Entwicklung der SKK auswirkt. Hierzu erhoben sie Identitätsstile mit dem *identity style inventory* von Berzonsky (1992). Ein diffus-vermeidender Stil wurde beispielsweise mit Fragen wie „I’m not really thinking about my future now, it’s still a long way off“ (Johnson & Nozick, 2011, S. 32) erfasst. Hierbei zeigte sich, dass ein diffus-vermeidender Identitätsstil – die Auseinandersetzung mit Identitätsfragen wird möglichst aufgeschoben – bei Erstsemesterstudierenden einen negativen Zusammenhang sowohl mit der initialen SKK als auch mit der Entwicklung der SKK zeigte. Dies weist auf einen Zusammenhang zwischen der (mangelnden) Festlegung von bedeutsamen persönlichen Zielen für die Zukunft und einer niedrigen SKK hin. Auch die Befunde von Ritchie et al. (2011) bestätigen die Vermutung, dass die Setzung von Zielen die SKK beeinflussen kann: Sie berichteten, dass es einen negativen Einfluss auf die SKK hat, wenn wichtige Ziele in Frage gestellt oder verändert werden müssen.

Insgesamt scheint also nicht nur eine hohe SKK zur optimalen Setting und Verwirklichung von persönlichen Zielen beizutragen, sondern umgekehrt scheint es ebenso möglich, dass die Klärung von persönlichen Zielen sowie von Schritten zu deren Planung und Umsetzung zu einer Steigerung der SKK beiträgt, wie in Modell 2 (Abbildung 4) dargestellt. Auch hier wird zu Beginn des Messzeitraums eine Korrelation von Zielwahrnehmung und SKK erwartet.

Abbildung 4

Modell 2: Erwarteter Einfluss der Zielwahrnehmung, in Form von Zielklarheit, Zielbindung und Zieleffektivität, auf die SKK



Wenn es um den Einfluss der Zielwahrnehmung auf die SKK geht, könnten insbesondere zwei Faktoren eine Rolle spielen:

- 1) Wenn Entscheidungen in Bezug auf für das Selbstkonzept eher zentrale Bereiche – beispielsweise berufliche Ziele – getroffen werden, könnte diese Klärung zentraler Inhaltsfragen sich auch auf die subjektiv wahrgenommene SKK auswirken. So könnte bereits der Eindruck, sich eindeutiger für ein Ziel entschieden zu haben, einen positiven Einfluss auf die SKK ausüben (vgl. Morrison & Wheeler, 2010; Abschnitt 3.2.2). Zudem könnte die Entscheidung für bedeutsame längerfristige Ziele – wie etwa berufliche Ziele – zu einer Verschiebung im Fokus der Selbstwahrnehmung führen. Wird der Fokus der Selbstaufmerksamkeit auf eindeutige und klare Aspekte des Selbstbilds gelenkt, könnte dies zu einer subjektiven Steigerung der SKK führen (vgl. Stinson et al., 2008). Somit könnte eine Klärung eigener Ziele – gerade wenn es sich um bedeutsame Ziele handelt – zu einer Steigerung der SKK beitragen.
- 2) Die Entwicklung eines klaren Identitätsziels – wie beispielsweise einer beruflichen Zielvorstellung – könnte einen Bezugsrahmen bieten, anhand dessen kleinteiligere Entscheidungen gesteuert, sowie Erfahrungen und Rückmeldungen in Bezug auf die eigene Person eingeordnet werden können. Wenn zudem nicht nur die Entscheidung

für ein hierarchisch übergeordnetes Ziel – beispielsweise ein berufliches Ziel – getroffen wird, sondern auch Zwischenschritte und konkrete Pläne zu dessen Verwirklichung erarbeitet werden, kann sich dies auf drei Wegen positiv auf die SKK auswirken:

- i) Durch Sinnstiftung im Alltag: So kann die Verknüpfung eines nahen Handlungsziels (z.B. Besuch in der Bibliothek) mit dem übergeordneten Ziel (z.B. Berufsziel) bewirken, dass das unmittelbare Ziel als bedeutsamer erlebt wird (Brunstein et al., 2007). Durch die Fokussierung auf die längerfristige Bedeutung der unmittelbaren Aufgaben könnte also auch die wahrgenommene Sinnhaftigkeit der gegenwärtigen Aufgaben steigen. Treadgold (1999) berichteten, dass der Eindruck, eine bedeutsame Tätigkeit auszuführen häufig mit einer hohen SKK einhergeht. Somit könnte die Steigerung der subjektiven Bedeutsamkeit der alltäglichen Aufgaben durch die Fokussierung auf ihre langfristige Relevanz positiv auf die SKK wirken (vgl. auch Shin, 2013).
- ii) Durch subjektive Entschiedenheit: Die konkrete Planung der Umsetzung eines Ziels könnte das Gefühl der Entschiedenheit für dieses Ziel steigern (vgl. Gollwitzer et al., 1990) sowie in Folge dessen die SKK (vgl. Morrison & Wheeler, 2010). Somit könnte sich eine erhöhte Zielbindung auch positiv auf die SKK auswirken.
- iii) Durch zielbezogene Erfolgserlebnisse: Die Bildung von konkreten Vorsätzen könnte die Zielverfolgung begünstigen, wobei sich Erfolge und positive Rückmeldungen in Bezug auf persönliche Ziele ebenfalls positiv auf die SKK auswirken sollten: Bei Menschen, welche sich sehr mit einem Ziel identifizieren, kann ein positives Feedback in Bezug auf dieses Ziel die SKK erhöhen (Curtis, 2010) und eine erfolgreiche Umsetzung von persönlich relevanten Zielen kann zu einer Steigerung der SKK beitragen (Ayduk et al., 2009). Auch Shin (2013) berichtet von einem positiven Zusammenhang zwischen Fortschritten in Bezug auf mit eigenen Interessen und Werten übereinstimmende Ziele und der Entwicklung der SKK. Dies würde dafür sprechen, dass eine gesteigerte Effektivität der zielgerichteten Bemühungen einen positiven Effekt auf die SKK haben sollte.

Insgesamt erscheinen beide Modelle in Bezug auf den Zusammenhang von SKK und Zielwahrnehmung theoretisch begründbar. Hierbei ist die Annahme eines reziproken Zusammenhangs zwischen SKK und Zielwahrnehmung sinnvoll: Hilft eine hohe SKK klare Ziele (z. B.

klare Identitätsziele) zu entwickeln, führen auf der anderen Seite klare Identitätsziele ihrerseits zu einer hohen SKK (Schwartz et al., 2011). Da eine Einflussnahme in beiden Richtungen denkbar ist, stellt sich die Frage, ob hier tatsächlich eine gleichwertige Wechselwirkung vorliegt, oder ob eher die Ausprägung persönlicher Ziele oder die der SKK für den weiteren Verlauf entscheidender sind. Dies ist auch für die Erwägung von Fördermöglichkeiten bedeutsam. Daher werden im empirischen Teil der Arbeit der Einfluss der SKK auf die Zielwahrnehmung (Modell 1) sowie umgekehrt der Einfluss der Zielwahrnehmung auf die SKK (Modell 2) jeweils parallel untersucht um festzustellen, ob beide Modelle gleichwertig sind oder ob vielleicht empirische Daten für die bessere Passung und somit Überlegenheit eines der beiden Modelle sprechen.

4.1 Bedeutung beruflicher Ziele

Nachdem bei der Diskussion des Zusammenhangs zwischen SKK und persönlichen Zielen die hohe Relevanz beruflicher Ziele bereits mehrfach anklang, soll die besondere Rolle beruflicher Ziele nun näher beleuchtet werden. Wegen ihrer weitreichenden Bedeutung ist die Setzung und Verfolgung eines beruflichen Ziels gerade im jungen Erwachsenenalter eine zentrale Lebensentscheidung, welche auch auf die Entwicklung des Selbstkonzepts Einfluss nehmen dürfte. Im Folgenden wird die Bedeutung von beruflichen Zielen – vor allem während des Studiums – vorgestellt, bevor abschließend der Zusammenhang zwischen beruflichen Zielen und SKK diskutiert wird.

4.1.1 Berufliche Ziele von Studierenden in Deutschland

Ehe die Bedeutung beruflicher Ziele näher erläutert wird, soll zunächst ein Überblick über die Selbsteinschätzung deutscher Studierender gegeben werden. Dabei werden sowohl Zahlen zu beruflichen Zielen der Grundgesamtheit aller Studierenden vorgestellt, als auch spezifische Daten in Bezug auf die in dieser Arbeit befragten Studiengänge. Im empirischen Teil dieser Arbeit werden zwei Populationen von Studierenden bedeutsam: Lehramtsstudierende sowie Psychologiestudierende in den ersten Semestern ihre Studiums. Daher werden Daten in Bezug auf diese Studierendengruppen gesondert vorgestellt.

In einer bundesweiten Befragung gaben im Wintersemester 2011/12 nur 53 % aller Studienanfänger an, ihr Studium aufgrund eines festen Berufswunschs gewählt zu haben – in den vorhergehenden Jahren (2000 bis 2010) gaben diesen Studiengrund ebenfalls nur zwischen 56 und 62 % aller Studienanfänger an. Studierende aus der Fächergruppe Sprach-,

Kultur- und Sportwissenschaften – zu welcher auch die Psychologie gehört – machten vergleichbare Angaben: Hier gaben im Wintersemester 2011/12 55 % der Studierenden einen festen Berufswunsch als Studienmotiv an. Als wichtigstes Motiv der Studienwahl wurde ein fester Berufswunsch jedoch nur von 6 bis 8 % dieser Studierenden genannt. Gerade in den Bereichen Sprach-, Kultur und Sportwissenschaften – wozu die Psychologie zählt – wurde ein Studium häufig aus intrinsischen Motiven wie Interesse und wahrgenommener Begabung aufgenommen, selten aufgrund eines klaren Berufswunschs (Scheller, Isleib & Sommer, 2013). Dies deckt sich auch mit den Befunden der Studieneingangsbefragung der Erstsemesterstudierenden der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) im Wintersemester 2015/16 durch die Servicestelle Lehrevaluation (2016): Hier gaben nur 57,7 % der Psychologiestudierenden an, ihren Studiengang aufgrund eines Berufswunschs gewählt zu haben, nahezu alle jedoch nannten Interesse am Fach als Motiv für ihre Studienwahl (97,1 %). Etwas anders sieht es bei den Lehramtsstudierenden aus: Sie nannten im Wintersemester 2011/12 bundesweit zwar ebenfalls sehr häufig intrinsische Motive für ihre Studienwahl, gaben aber zusätzlich zu 75 bis 81 % an, ihr Studium aufgrund eines klaren Berufswunschs gewählt zu haben. Für 18 bis 23 % der Lehramtsstudierenden ist der Berufswunsch sogar das Hautmotiv der Studienwahl (Scheller et al., 2013). Auch dies deckt sich weitgehend mit den Daten der Studieneingangsbefragung durch die Servicestelle Lehrevaluation der JLU (2016): Je nach avisierte Schularart gaben zwischen 58,3 und 77,9 % aller Lehramtsstudierenden an, ihr Studienfach aufgrund ihres Berufswunschs gewählt zu haben. Anhand diesen Daten zeigen sich zwei wichtige Phänomene: (a) zwischen Studierenden verschiedener Studiengängen herrscht eine erhebliche Varianz in der Klarheit und Verbindlichkeit der mit dem Studium angestrebten Berufsziele und (b) eine bedeutsamer Prozentsatz an Studierenden gibt an, mit seinem Studium (noch) kein klares Berufsziel zu verbinden.

Dies wird auch deutlich, wenn man Daten zu den weiterführenden Masterstudiengängen ansieht: Auch wenn die Motivdimension „Orientierung“ als Entscheidungskriterium für die Aufnahme eines Masterstudiums hinter den Motiven „Weiterbildung“ und „Berufschancen verbessern“ liegt, ist das Motiv „Zeit für die Berufsfindung“ auch im Masterstudium noch wichtig: So gaben 40 % der Universitätsstudierenden, die nach ihrem Bachelorabschluss ein Masterstudium aufnahmen an, hierdurch Zeit für die Berufsfindung gewinnen zu wollen. In den Sprach- Kultur und Sportwissenschaften sind dies sogar 61 % der Masterstudierenden (Heine, 2012). Wenn diesen Zahlen zufolge fast zwei Drittel der Studierenden noch im Masterstudium von beruflichem Orientierungsbedarf berichten, liefert dies im

Umkehrschluss einen deutlichen Hinweis darauf, dass unter diesen Studierenden wohl auch während ihres Bachelorstudiums eine eher niedrige berufliche Zielklarheit vorherrschte.

Die Studienzeit scheint also für viele Studierenden weniger eine Phase der eindeutigen Verfolgung beruflicher Ziele, als vielmehr eine Phase der Orientierung darzustellen. Dass diese Orientierungsphase zumindest aus Sicht der Universitäten nicht immer erfolgreich verläuft, zeigen nicht zuletzt die relativ hohen Studienabbruchsquoten an deutschen Universitäten: Von allen Bachelorstudierenden, welche ihr Studium 2008/09 an deutschen Universitäten begonnen hatten, beendeten 28 % ihr Studium ohne Abschluss. In den Jahrgängen zuvor schwankte die Abbruchsquote zwischen 25 und 35 %. Die beiden im empirischen Teil dieser Arbeit untersuchten Studiengänge weisen etwas niedrigere Abbruchsquoten auf: Für Bachelor-Psychologiestudierende liegen derzeit nur sehr wenige Daten vor, zuletzt lag die Abbruchsquote hier bei 11 %. Bei Lehramtsstudierenden schwankte sie in den letzten Jahren von 6 bis 14 % und lag zuletzt bei 12 % (Heublein et al., 2014). Auch wenn die Abbruchsquoten in den hier untersuchten Studiengängen etwas niedriger liegen als im allgemeinen Universitätschnitt, beendete doch auch hier jeder zehnte Studierende sein begonnenes Studium ohne Abschluss. Universitätsweit lagen die Abbruchsquoten von Studierenden der Absolventenjahrgänge 1999 bis 2006 zwischen 20 und 24 %. Im Schnitt verließ also mehr als jeder 5. Studierende die Universität ohne Abschluss. Stets zählte eine „mangelnde Studienmotivation“ neben Leistungs- und finanziellen Problemen zu den wichtigsten Abbruchsgründen (Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer & Besuch, 2010). Auch in den Sprach-, Kultur und Sportwissenschaften war die Abbruchsquote mit 27 % relativ hoch. Neben finanziellen Problemen wurde „mangelnde Studienmotivation“ hier als wichtigste Ursache angegeben:

„Hierbei spielen insbesondere falsche Erwartungen an das Studium sowie ein nachlassendes Interesse an fachlichen Inhalten und zukünftigen Berufsfeldern eine wesentliche Rolle. Offensichtlich ist die Studienwahl bei nicht wenigen Studierenden mit Missverständnissen sowie falschen Vorstellungen von Studieninhalten und gerade auch von beruflichen Möglichkeiten verbunden. Den Hochschulen gelingt es nach wie vor zu wenig [...] im Studienverlauf die Studienmotivation der Studierenden zu festigen, eher scheint ein Teil der Studierenden tiefgreifende Verunsicherung zu erfahren.“ (Heublein et al., 2010, S. 143)

Im 11. Studierenden-survey im Wintersemester 2009/10 gaben insgesamt 15 % der Psychologiestudierenden an, über einen Studienabbruch nachzudenken, wobei jedoch nur 2 % angaben, diesen ernsthaft in Betracht zu ziehen. Einen Studienfachwechsel zogen jedoch sogar 10 % der Psychologiestudierenden ernsthaft in Betracht. Für Lehramtskandidaten wurden hier leider keine Daten vorgestellt (Ramm, Multrus & Bargel, 2011).

All diese Daten deuten darauf hin, dass es an deutschen Universitäten einen bedeutsamen Prozentsatz an Studierenden gibt, welche sich (a) über die beruflichen Ziele noch nicht im Klaren sind und (b) eventuell auch auf Grund dieser Orientierungssituation im derzeitigen Studienfach keinen Abschluss erzielen werden. Der Zusammenhang zwischen beruflichen Zielen und Studienerfolg sowie Studienzufriedenheit wird im Folgenden näher beleuchtet.

4.1.2 Funktion beruflicher Ziele

Hapkemeyer (2012) stellt in Ihrer Arbeit zur Bedeutung von beruflichen Zielen im Studium heraus, dass beruflichen Zielen im jungen Erwachsenenalter ein zentraler Stellenwert zukommt, da sie das Alltagsleben strukturieren, eine Quelle für Identität und Selbstwertgefühl darstellen und nicht zuletzt die weitere (berufliche) Entwicklung der Person beeinflussen. Gleichzeitig verfügen jedoch viele Studierende noch nicht über ein klares Berufsziel. Gerade zu Beginn des Studiums ist Unklarheit über die eigenen beruflichen Ziele recht häufig und nicht immer negativ zu werten, vor allem, wenn den Studierenden noch wichtige Informationen und Erfahrungen zu ihrer Berufswahl fehlen. Im Laufe des Studiums sollte jedoch ein klares Berufsziel ausgebildet werden, nicht zuletzt, da dieses häufig einen positiven Einfluss auf den Studienerfolg und die Studienzufriedenheit ausübt (Hapkemeyer, 2012).

Doch wie kann ein klares Berufsziel zum Studienerfolg beitragen? Zum einen sollte ein klares Berufsziel die Nützlichkeit von mit diesem Ziel verbundenen Anstrengungen deutlich machen. Es ist bekannt, dass das Fokussieren auf Nützlichkeit und (potentiellen) Erfolg eine anstrengende Situation eher als Herausforderung erscheinen lässt und so die Leistung steigern kann (Locke & Latham, 2006). So wurde beobachtet, dass die Kombination eines verbindlichen Berufsziels mit der Fokussierung auf erreichbare Merkmale dieses Berufsziels bei Lehramtsstudierenden dazu führte, dass sie sich besonders intensiv mit der Lösung berufsrelevanter Probleme beschäftigten (Brunstein & Mann, 2000). Auch Braun (z.B. Braun & Lang, 2004), welcher das Modell aktiver Anpassung für berufliche Ziele entwickelte, beschrieb, dass eine hohe berufliche Zielklarheit positiv mit Leistung und Arbeits- sowie Studienzufriedenheit sowie negativ mit Fluktuationstendenzen korreliert. Eine ähnliche Verbindung zwischen einem klaren Berufsziel und hoher Einsatz- sowie Durchhaltebereitschaft im Studium zogen auch Probanden von Hapkemeyer (2012) in qualitativen Interviews⁴. So beschrieben Studierende die Vorteile einer hohen beruflichen Zielklarheit im Studium wie folgt: Ein klares

⁴ Die Arbeit von Hapkemeyer (2012) beinhaltet neben einer qualitativen Interviewstudie, bei der 30 Studierende zur Bedeutung beruflicher Ziele im Studium befragt wurden, eine quantitative Analyse längsschnittlicher Daten von 130 Studierenden.

berufliches Ziel gibt Orientierung und Sicherheit, ermöglicht gezieltes Studieren, motiviert zum Weiterstudium (vs. Studienabbruch) und verleiht gerade bei Herausforderungen im Studium Kraft und Motivation. Dennoch muss sich laut dieser Studie eine niedrige berufliche Zielklarheit nicht zwangsweise negativ auf das Studium auswirken: Eine hohes Interesse am Studium sowie eine hohe berufliche Selbstwirksamkeitserwartung – d.h. die Erwartung, berufliche Herausforderungen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können – haben ebenfalls das Potential, für eine positive Studienhaltung zu sorgen. Zudem ist die zuvor dargestellte positive Wirkung einer hohen beruflichen Zielklarheit auf den Studienerfolg noch nicht zweifelsfrei erwiesen: In einer Längsschnittuntersuchung über 5 Monate konnte die berufliche Zielklarheit die Erreichung beruflicher Ziele im Studium nicht vorhersagen – lediglich die wahrgenommene Realisierbarkeit dieser Ziele erwies sie als belastbarer Erfolgsprädiktor (Hapkemeyer, 2012). Bei der Bewertung diese Daten sollte jedoch auch die Tatsache berücksichtigt werden, dass es sich hier um eine Gruppe Studierender handelte, die insgesamt hohe zielbezogene Erfolge berichtete. Auch wenn der Zusammenhang zwischen klaren Berufszielen und Studienerfolg im Sinne von messbaren Fortschritten derzeit noch nicht eindeutig geklärt ist, ist die Bedeutung klarer Berufsziele für den weiteren Werdegang doch recht deutlich: So gelten berufliche Ziele als Prädiktoren für die berufliche Entwicklung und den Berufserfolg (Abele et al., 2002). Spätestens, wenn man also die längerfristige Entwicklung von Studierenden in den Blick nimmt, wird die Bedeutung der Entwicklung klarer Berufsziele eindeutig. Bereits während des Studiums ist die Relevanz klarer beruflicher Ziele jedoch für ein etwas weiches Erfolgskriterium recht eindrucksvoll belegt: Studien- und Berufsziele beeinflussen die Zufriedenheit im Studium (Hiemisch et al., 2005, Dargel, 2005).

So kann mangelnde Orientierung zu Stress führen: 2011 berichteten 18 % der Bachelorstudierenden in Deutschland über persönliches Stressempfinden auf Grund von Orientierungslosigkeit im Studium (Ortenburger, 2013). Während orientierende Ziele die Studienzufriedenheit (gemessen als Zufriedenheit mit den Studieninhalten) signifikant negativ vorhersagten, sagten umgekehrt berufliche oder wissenschaftliche Studienziele die Studienzufriedenheit hoch signifikant positiv vorher (Heise, Westermann, Spies & Rickert, 1999; Hiemisch et al., 2005). Auch bei Psychologiestudierenden war eine hohe berufliche Zielklarheit zu Beginn des Studiums mit einer hohen Studienzufriedenheit assoziiert (Braun & Lang, 2001). Zudem berichteten Studierende mit höherer beruflicher Zielklarheit über mehr Interesse am Studium. Eine hohe berufliche Zielklarheit und hohes Interesse am Studium wiederum sagten auch über den Zeitraum eines halben Jahres eine positive Haltung dem Studium ge-

genüber vorher (Hapkemeyer, 2012). Insgesamt scheint eine hohe berufliche Zielklarheit also sowohl für den Studienverlauf – insbesondere für das Wohlbefinden und die Zufriedenheit im Studium – als auch für den weiteren Lebensweg von hoher Bedeutung.

4.2 Berufliche Ziele und Selbstkonzeptklarheit

Nachdem zu Beginn dieses Abschnitts bereits auf die enge Verbindung zwischen persönlichen Zielen und SKK eingegangen wurde, wird nun spezifischer das Verhältnis von mehr oder weniger klar und verbindlich gesetzten beruflichen Zielen und SKK diskutiert. Hierbei ist von sämtlichen zuvor genannten Argumenten zu erwarten, dass diese auch auf das Verhältnis von SKK und beruflichen Zielen zutreffen. D.h. eine hohe SKK sollte das Setzen von klaren, verbindlichen und realistischen beruflichen Zielen begünstigen. Umgekehrt wäre es denkbar, dass auch klare berufliche Ziele zu einer hohen SKK beitragen. So sollte die aktive Verfolgung eines eindeutigen und subjektiv wichtigen Ziels es der Person ermöglichen, sich selbst als klar und entschieden zu erleben und zugleich den Fokus der Selbstaufmerksamkeit auf einen klar definierten Bereich des eigenen Selbstbilds lenken. Zudem sollte ein klares berufliches Ziel es ermöglichen, gegenwärtige (Studien-)Tätigkeiten auch im Hinblick auf ihren langfristigen Nutzen zu betrachten und ihnen somit zusätzlichen Sinn zu verleihen. Nicht zuletzt sollte ein planvolles Verfolgen klarer beruflicher Ziele es ermöglichen, in diesem Bereich Erfolge zu verzeichnen, was sich ebenfalls günstig auf die SKK auswirken kann.

Dies sollte nicht nur für persönliche Ziele allgemein, sondern gerade für berufliche Ziele im Besonderen zutreffen: Unter den zahlreichen parallel verfolgten Zielen erhalten berufliche Ziele dadurch ein besonderes Gewicht, dass sie gerade in jungen Erwachsenenjahren für die Selbstdefinition, die Steuerung von gegenwärtigen und zukünftigen Handlungen sowie die Gestaltung des weiteren Lebensweges häufig von großer Bedeutung sind (vgl. Abschnitt 4.1.2).

Nachdem in Abschnitt 3.1 bereits zahlreichen Vorteile einer hohen SKK vorgestellt wurden – wie etwa die leichtere Zugänglichkeit von als zuverlässig empfundenen selbstbezogenen Informationen und die Möglichkeit, ein klares Selbstkonzept als Richtschnur bei Entscheidungen nutzen zu können – ist der Gedanke naheliegend, dass ein klares Selbstkonzept auch die Entscheidung für berufliche Ziele begünstigen sollte. Insbesondere sollte eine hohe Zugänglichkeit des eigenen Selbstkonzepts es ermöglichen, eine mit diesem Konzept übereinstimmende Berufswahl zu treffen. Lent (2005) leitet aus seinem sozio-kognitiven Modell zur beruflichen Entwicklung (vgl. auch Lent, Brown & Hackett, 1994) einige Kriterien ab, welche

junge Erwachsene idealerweise aufweisen sollten, um sich gut für eine berufliche Zukunft entscheiden zu können. Zu diesen zählen an prominenter Stelle eine gute Kenntnis der eigenen Interessen, Werte und Begabungen. Es wäre anzunehmen, dass ein junger Mensch, der seine eigenen Interessen, Werte und Fähigkeiten gut kennt, auch eine hohe SKK besitzt. Wenn dieser Schluss gültig ist, sollten die Ausführungen von Lent (2005) darauf hinweisen, dass eine hohe SKK zu einer effektiven und selbstbestimmten Berufswahl beitragen sollte, zumindest wenn andere wichtige Bedingungsfaktoren wie ausreichende Unterstützung durch die Umwelt ebenfalls gegeben sind.

Umgekehrt wurde gezeigt, dass gerade Adoleszenten, welche sich in Bezug auf ihre Berufsziele noch wenig klar sind, häufig auch in Bezug auf ihre eigene Person und Identität noch wenig Sicherheit erlangt haben (Vondracek, Schulenberg, Skorikov, Gillespie & Wahlheim, 1995). In der zitierten Studie wurden jedoch lediglich Daten zu einem Messzeitpunkt gesammelt, so dass auf Grundlage der Daten zwar auf einen deutlichen Zusammenhang zwischen beruflicher Entschiedenheit und Sicherheit der eigenen Identität geschlossen werden kann, ohne hieraus jedoch Erkenntnisse über eine Richtung des Zusammenhangs ableiten zu können.

Eine weitere Studie untersuchten nicht direkt den Zusammenhang von beruflichen Zielen und SKK, sondern vielmehr den Zusammenhang zwischen einer starken Identitätsüberzeugung (*identity commitment*) und der SKK. Hier zeigte sich ein deutlich reziproker Zusammenhang, d.h. dass sowohl eine starke Identitätsüberzeugung zu Bildung und Erhalt eines klaren Selbstkonzepts beiträgt, als auch umgekehrt ein klares Selbstkonzept die Aufrechterhaltung starker Identitätsüberzeugungen ermöglicht (Schwartz et al., 2011). Da wie dargestellt Vorstellungen von der eigenen beruflichen Zukunft häufig ein wichtiger Bestandteil der Identitätsbildung sind, erscheint es naheliegend davon auszugehen, dass ein solcher reziproker Zusammenhang auch für das Verhältnis von SKK und Überzeugungen und Zielen in Bezug auf die (zukünftige) berufliche Identität gilt.

Da gerade die Frage nach beruflichen Zielen bei jungen Erwachsenen recht entscheidend ist, wäre zu erwarten, dass die Auseinandersetzung mit ihnen bedeutsam mit dem Selbstkonzept interagiert. Zur Bewertung der individuellen Bedeutung dieses Zusammenhangs dürfte jedoch unter anderem die Frage bedenkenswert sein, wie zentral berufliche Ziele für das Selbstkonzept der jeweiligen Person sind. Das Vorliegen eines klareren Selbstkonzepts sollte eine klarere und mit den eigenen Motiven besser übereinstimmende Zielsetzung ermöglichen (Modell 1; vgl. Abbildung 3). Gleichzeitig sollten auch klare und verbindlichere berufliche

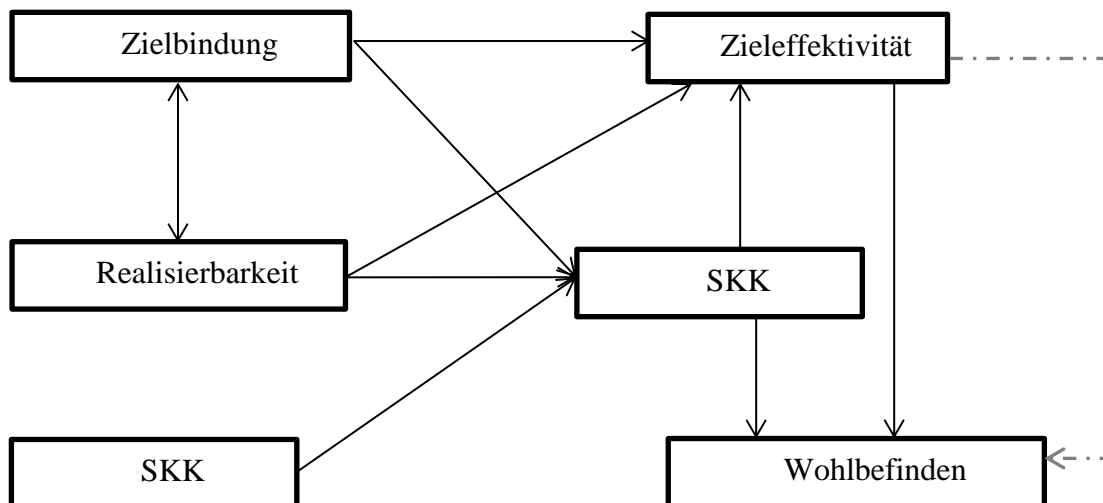
Ziele zu einem klaren Selbstkonzept beitragen (Modell 2; vgl. Abbildung 4). Zudem sollten beide Faktoren – die berufliche Zielklarheit und die SKK – auch Einfluss auf das Wohlbefinden der jeweiligen Person nehmen.

4.3 Untersuchung des Zusammenhangs von beruflichen Zielen, Selbstkonzeptklarheit und subjektivem Wohlbefinden anhand des teleonomischen Modells des subjektiven Wohlbefindens

Im Rahmen dieser Arbeit soll auch untersucht werden, inwiefern die Wahrnehmung des beruflichen Ziels und die SKK nicht nur einander, sondern auch das subjektive Wohlbefinden von Studierenden beeinflussen. Das Teleonomische Modell des subjektiven Wohlbefindens bietet ein Rahmenmodell, anhand dessen der Einfluss zielbezogener Entwicklungen auf das subjektive Wohlbefinden beschrieben werden kann. Für einige Elemente des teleonomischen Modells des subjektiven Wohlbefindens wurden bereits mögliche Zusammenhänge mit der SKK aufgezeigt (vgl. Abschnitt 2.3).

Abbildung 5

Modell 3: Erwarteter Zusammenhang zwischen den Elementen des teleonomischen Modells des subjektiven Wohlbefindens (vgl. Brunstein et al., 2008) und der SKK



Direktlink ohne SKK im Modell: - - - - -

So wurden in Bezug auf die Zielbindung, auf die Realisierbarkeit eines Ziels, entsprechende Zielfortschritte sowie korrespondierend wahrgenommene Zieleffektivität und nicht zuletzt in Bezug auf das subjektive Wohlbefinden deutliche Hinweise auf einen möglichen Zusammen-

menhang mit der SKK vorgestellt. Somit ergibt sich – neben den Modellen zum Zusammenhang von SKK und Zielwahrnehmung (Abschnitt 4) – eine weitere Fragestellung: Wird ein Teil des im teleonomischen Modell berichteten Zusammenhangs zwischen einer Entwicklung der Zielwahrnehmung und dem subjektiven Wohlbefinden durch eine Entwicklung der SKK mit bedingt? Ein Modell hierzu wird in Abbildung 5 (Modell 3) vorgestellt.

Die vorliegende Arbeit will anhand dieses Modells der Frage nachgehen, inwiefern verschiedene Elemente der Wahrnehmung beruflicher Ziele (vor allem deren subjektive Klarheit, sowie die wahrgenommene Bindung, Realisierbarkeit und Effektivität in Bezug auf dieses Ziel) mit der SKK in Zusammenhang stehen. Darüber hinaus soll die Frage geklärt werden, ob der Einfluss, den laut dem teleonomischen Modell des subjektiven Wohlbefindens eine Entwicklung dieser Faktoren auf das subjektive Wohlbefinden nimmt, auch auf einen Einfluss der SKK zurückzuführen ist.

5 (Experimentelle) Interventionen zu persönlichen Zielen

Nachdem die Bedeutung beruflicher Ziele für die Selbststeuerung, das Selbstkonzept und das Wohlbefinden von Adoleszenten und jungen Erwachsenen dargelegt wurde, werden im Folgenden verschiedene Ansätze und Studien vorgestellt, mit deren Hilfe junge Erwachsene in ihrer Auseinandersetzung mit persönlichen Zielen unterstützt werden sollten. Hierbei wird es zunächst um Studien gehen, in welchen Studierende Maßnahmen zur Förderung ihres Umgangs mit eher kurzfristigen Zielen durchliefen, ehe Studien zur Maßnahmen in Bezug auf berufliche Ziele vorgestellt werden. Abschließend wird das für den experimentellen Teil dieser Arbeit in Bezug auf berufliche Ziele adaptierte Zieleffektivitätstraining von Dargel (2005) beschrieben.

5.1 Interventionen zu Studienzielen

Zu Beginn werden im Folgenden Studien vorgestellt, bei denen versucht wurde, den Studienerfolg, die Zufriedenheit und das allgemeine Wohlbefinden von Studierenden mit Hilfe einer angeleiteten Auseinandersetzung mit persönlichen Zielen zu fördern.

In einer aufschlussreichen Studie wurden Studierende angeleitet, mit Fokus auf die zugehörigen Motive über ihre aktuellen Ziele nachzudenken, um hierdurch sowohl die Zielerreichung als auch die persönliche Entwicklung und das psychosoziale Wohlbefinden der Teilnehmenden zu fördern (Sheldon, Kasser, Smith & Share, 2002). Hierbei wurden die Studierenden in einer 60 minütigen Gruppensitzung und einem 30 minütigen Einzelgespräch mit einem Berater angeleitet, über ihre Ziele für das kommende Semester nachzudenken, wobei das Augenmerk auf Motiven für die Zielverfolgung lag. Zum einen sollte die persönliche Autonomie bei der Zielverfolgung betont werden, indem die Teilnehmer gebeten wurden, sich (a) darüber Gedanken zu machen, welchen ihrer tieferen Werte oder Ziele das genannte Ziel entspricht („own the goal“), und (b) ihre intrinsische Motivation zur Zielverfolgung zu steigern, indem sie Wege finden sollten, wie die Zielverfolgung attraktiver oder auch herausfordernder gestaltet werden kann („make it fun“). Zum anderen sollte die wahrgenommene Balance zwischen verschiedenen Zielen gesteigert werden, indem die Teilnehmenden (c) aufgefordert wurden, den Nutzen des genannten Ziels für längerfristige Ziele zu erwägen („remember the big picture“) und (d) die Verfolgung verschiedener wichtiger Ziele zu bedenken („keep a balance“) (Sheldon et al., 2002, 14f). Von dieser Intervention profitierten jedoch nur

Probanden, die auch zu Beginn bereits intrinsische oder identifizierte Motive⁵ für ihre Ziele angaben, d.h. die auch zuvor schon vom jeweiligen Ziel überzeugt waren.

In einer weiteren Studie wurden eher an der zielbezogenen Planung angesetzt, indem Studierende angeleitet wurden, konkrete Vorsätze (Wenn-Dann-Pläne, vgl. Abschnitt 2.2.3) zur Umsetzung von persönlichen Zielen für das kommende Wochenende zu bilden. Hierbei profitierten alle Teilnehmenden von der Bildung konkreter Vorsätze, was sich in höherem selbstberichteten Zielfortschritt im Vergleich zur Kontrollgruppe zeigte. Zusätzlich kamen auch die Autoren dieser Studie zu dem Schluss, dass insbesondere Studierende, welche initial innerlich von ihrem Ziel überzeugt waren (d.h. intrinsische oder identifizierte Motive angaben) von der eingesetzten Planungsintervention profitieren konnten (Koestner et al., 2002).

Die genannten Interventionen zu persönlichen Zielen waren insbesondere dann erfolgreich, wenn die behandelten Ziele den Bedürfnissen und Motiven der Person entsprachen. Dieser Bedingung wurde in Abschnitt 2.3 bereits ausführlich diskutiert.

Unter Bezugnahme auf die beiden letztgenannten Studien entwickelte Dargel (2005) ein Zieleffektivitätstraining für Studierende, für das positive Effekte auf die Zieleffektivität und Studienanpassung der Probanden gezeigt werden konnten (Brunstein et al., 2008). Das Training besteht aus zwei Modulen: Im ersten soll die Bindung an das besprochene Ziel gesteigert werden, im zweiten soll die Umsetzung dieses Ziels konkret geplant werden. Da dieses Zieleffektivitätstraining eine wichtige Grundlage für das in dieser Arbeit eingesetzte Zieltraining ist, wird es in Abschnitt 5.3 ausführlich vorgestellt.

Einer Studie welche eine Online-Training einsetzte, gelang es schließlich, eine zielbezogene Intervention zu entwickeln, von der explizit diejenigen Studierenden profitierten, welche unter erheblichen Studienschwierigkeiten litten (Morisano et al., 2010). Für diese Studie wurden Studierende rekrutiert, welche sich freiwillig aufgrund von akademischen Schwierigkeiten für die Studienteilnahme bewarben. Einschlusskriterien für die Studie waren eine Vollzeitstudium und subjektiv sowie objektiv mangelhafte Studienleistungen. Die Probanden wurden randomisiert in eine Interventions- und eine Kontrollgruppe mit einer augenscheinvaliden, aber nicht-zielrelevanten Intervention eingeteilt. Die Interventionsgruppe durchlief online ein achtstufiges Zielsetzungstraining, in welchem die Setzung und Planung von möglichst

⁵ Bei identifizierten Motiven handelt es sich um ein Stadium zwischen genuin extrinsischer und genuin intrinsischer Motivation, wobei ursprünglich extrinsische Ziele vom Handelnden als persönlich wichtig und wertvoll eingeschätzt werden, womit die Person sich bei der Verfolgung dieser Ziele einem selbstbestimmten, autonomen Verhalten annähert. Die zugehörige Theorie ist beispielsweise in Deci und Ryan (1995, 2000) sowie Ryan und Deci (2000) ausführlich beschrieben.

spezifischen persönlichen Zielen differenziert angeleitet wurde⁶. Die Autoren der Studie konnten vier Monate nach Abschluss der Online-Intervention bei den Interventionsteilnehmern eine signifikante Steigerung der Studienleistungen im Vergleich zu den Leistungen der Teilnehmenden aus der Kontrollgruppe feststellen.

Insgesamt konnte also bereits in mehreren Studien gezeigt werden, dass Studierende von einer fachgerecht angeleiteten Auseinandersetzung mit ihren persönlichen Zielen deutlich profitieren können.

5.2 Interventionen zu beruflichen Zielen

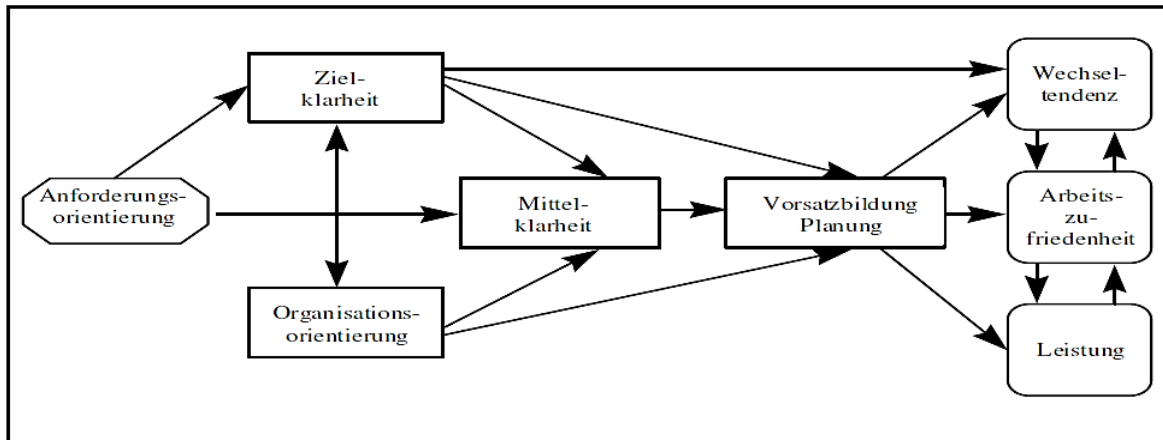
In Bezug auf eine angeleitete Auseinandersetzung von Studierenden mit ihren beruflichen Zielen ist die Studienlage derzeit noch weniger ergiebig. Hier sind vor allem Arbeiten von Braun zu erwähnen, der sich im Rahmen seines Modells der aktiven Anpassung (vgl. Abbildung 6) mit Bedingungen und Auswirkungen beruflicher Zielklarheit beschäftigte (Braun, 2004; Braun & Lang, 2001, 2004).

Im Modell aktiver Anpassung werden Faktoren beschrieben, welche das aktive Streben einer Person nach identitätsbezogenen Zielen – wie beruflichen Zielen – beeinflussen. Der Frage, ob eine Person sich über ihre beruflichen Ziele klar ist (berufliche Zielklarheit), kommt im Modell ein bedeutsamer Stellenwert zu, denn bei hoher beruflicher Zielklarheit kann sich die Person an den Anforderungen der Zielorganisation orientieren und beispielsweise Klarheit über Mittel und Handlungspläne gewinnen, welche im angestrebten Arbeitsfeld für Arbeitserfolg und Arbeitszufriedenheit entscheidend sind. Die berufliche Zielklarheit sollte insbesondere dann steigen, wenn eine Person sich darüber klar wird, in welchem Arbeitsfeld sie arbeiten möchte sowie welche Anforderungen im avisierten Berufsfeld gestellt werden. Eine hohe berufliche Zielklarheit wiederum sollte die Bereitschaft Handlungsschritte zu dessen Umsetzung zu planen sowie die Studien – und Arbeitszufriedenheit erhöhen (Braun & Lang, 2004).

⁶ Das Zielsetzungstraining von Morisano et al. (2010) bestand aus folgenden acht Schritten: (1): Fantasien über die Zukunft: Freies Schreiben darüber, wie eine wünschenswerte Zukunft aussehen könnte. Mögliche Zukunftsvisionen wurden anhand folgender spezifische Aufgaben erwogen: Beschreibe (a) die ideale Zukunft; (b) an anderen bewunderte Qualitäten; (c) Dinge die man besser machen könnte; (d) Schulische – und Karriere Zukunft; (e) worüber man gerne mehr wissen würde; (e) verbesserungswürdige Gewohnheiten. (2): Aus diesen Zukunftphantasien sollten 7 bis 8 spezifische Ziele extrahiert werden, die verfolgt werden können, um die erwünschte Zukunft herbei zu führen. Jedes Ziel bekam eine Überschrift und Kurzbeschreibung und sollte möglichst klar und spezifisch benannt werden. (3): Zielevaluation: Zielranking nach Wichtigkeit; Einschätzung der Erreichbarkeit und der spezifischen Gründe für die Zielverfolgung. (4): Beschreibung der Konsequenzen, welche Erreichung der Ziele auf das eigene Leben hätte. (5) bis (7): Elaborieren der spezifischen Pläne zur Zielverfolgung; mit Unterzielen, die Indikatoren für Fortschritt boten und konkreten Vorsätzen (Wenn-Dann-Pläne). (5): Unterziele setzen; (6): Potentielle Hindernisse und Möglichkeiten zu deren Überwindung; (7): Konkrete Indikatoren für Zielfortschritt setzen. (8): Bindung an jeweilige Ziele einschätzen.

Abbildung 6

Modell aktiver Anpassung (Braun & Lang, 2004, S. 83)



Da einer hohen beruflichen Zielklarheit im Modell ein hoher Stellenwert zukommt, wurde in zwei Interventionsstudien der Versuch unternommen, die berufliche Zielklarheit von Studierenden zu erhöhen. Hierzu nahmen Psychologiestudierende freiwillig an einem Informationsseminar teil, in dem ein Berufsberater über die Arbeitsmarktlage sowie andere Psychologiestudierende über Erfahrungen in Praktika in verschiedenen psychologischen Arbeitsfeldern berichteten. Durch diese Vorträge und anschließende angeleitete Reflexion über die verschiedenen Arbeitsfelder sollten die Studierenden u.a. Informationen über die jeweiligen Aufgabengebiete und deren Anforderungen sowie mögliche Wege in das Arbeitsfeld erhalten, um die berufliche Zielklarheit sowie die Klarheit über mögliche Wege zum Ziel (Mittelklarheit) zu stärken. In beiden vorgestellten Trainingsstudien konnte die berufliche Zielklarheit und die Mittelklarheit in den Interventionsgruppen signifikant erhöht werden (Braun & Buchhorn, 2007; Braun & Lang, 2004). Demnach konnte die direkte Auseinandersetzung mit beruflichen Zielen und möglichen Wegen zu deren Verwirklichung einen positiven Einfluss auf die berufliche Zielklarheit ausüben.

5.3 Das Zieleffektivitätstraining für persönliche Ziele von Dargel (2005)

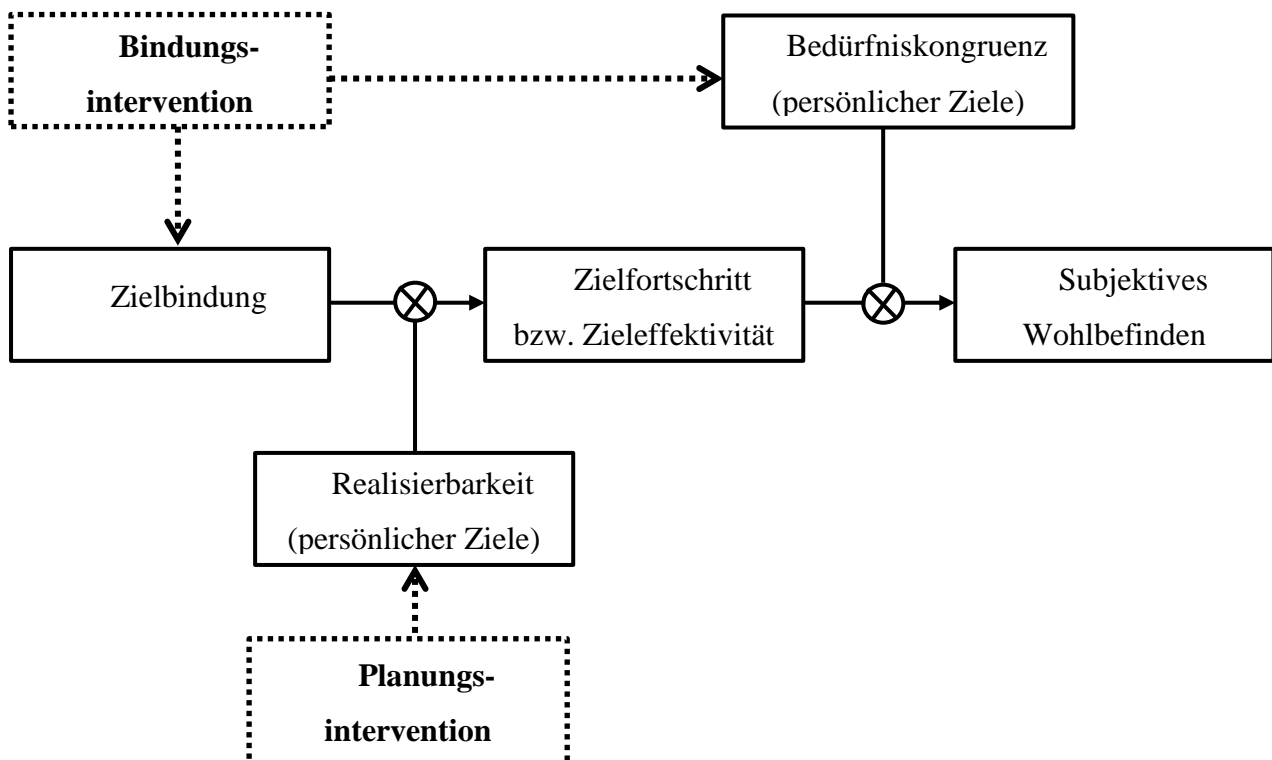
Das Zieleffektivitätstraining von Dargel (2005) wurde auf der Grundlage des in Abschnitt 2.3 vorgestellten teleonomischen Modells des subjektiven Wohlbefindens entwickelt. Das Training besteht aus zwei Hauptkomponenten, einer Bindungs- und einer Planungsintervention, welche an unterschiedlichen Punkten des Modells ansetzen um den Zielverfolgungsprozess zu optimieren. Eine Adaption dieses Zieleffektivitätstrainings ist die Grundlage für das im experimentellen Teil der vorliegenden Arbeit eingesetzte Zieleffektivitätstraining für berufliche Ziele.

5.3.1 Aufbau des Zieleffektivitätstrainings für persönliche Ziele

Wie in Abbildung 7 zu sehen ist, besteht das Zieleffektivitätstraining für persönliche Ziele aus zwei großen Einheiten: Einer Zielbindungs- und einer Zielplanungsintervention. Der Wortlaut der Intervention ist bei Dargel (2005) zu finden.

Abbildung 7

Ansatzpunkte für das Zieleffektivitätstraining von Dargel (2005) im teleonomischen Modell des subjektiven Wohlbefindens (vgl. Brunstein et al., 2008)



Durch das Durchlaufen der *Zielbindungsintervention* soll die Bindung an das jeweilige Ziel gesteigert werden, indem die Probanden sich auf verschiedene positive Aspekte und Anreize ihres Ziels fokussieren. Wie in Abschnitt 2.2.1 beschrieben, wird vor der aktiven Verfolgung eines Ziels zunächst eine Motivationsphase durchlaufen, bei der es gilt Wünschbarkeit und Machbarkeit eines potentiellen Ziels hinreichend zu erwägen, um eine möglichst verbindliche Entscheidung hinsichtlich des Ziels treffen zu können. Daher werden die Teilnehmenden des Trainings zunächst angeregt, sich mit verschiedenen Aspekten der Wünschbarkeit und Machbarkeit eines avisierten Ziels auseinander zu setzen. Wird das Ziel hierbei positiv evaluiert, sollte die Bindung an dieses Ziel zunehmen.

Bei der Bearbeitung der Bindungsintervention erhalten die Probanden zunächst eine kurze Instruktion, in der die jeweiligen Aufgaben erklärt werden, teilweise mit Hilfe von Beispielen. Anschließend werden die Teilnehmenden gebeten, sich die jeweils zu beschreibenden Anreize anhand konkreter Beispiele vorzustellen, ehe sie aufgefordert werden, die so gefundenen Anreize schriftlich festzuhalten. In einer Aufgabe beispielsweise sollen die Probanden darstellen, inwiefern die Verwirklichung ihres Ziels für längerfristige Ziele nützlich sein kann (Instrumentalitätsanreiz). Als Beispiel wird darauf verwiesen, dass das Bestehen einer Klausur dazu beitragen kann, später einen bestimmten Beruf ausüben zu können. Die Probanden sollen dann zwei langfristige Ziele nennen, für die ihr aktuell besprochenes Ziel nützlich sein kann.

In dieser Weise werden zielbezogenen Anreize verschiedener Kategorien behandelt. So werden die Teilnehmenden aufgefordert, positive Konsequenzen während der Zielverfolgung (Handlungsanreize) und bei Zielerreichung (Ergebnisanreize) zu notieren, sowie positive Konsequenzen der Zielerreichung für längerfristige Ziele (Instrumentalitätsanreize). Das besprechen verschiedene Anreizfaktoren soll eingehendere Erwägungen zu Wünschbarkeit des jeweiligen Ziels anregen.

Neben dem Fokus auf verschiedene positive Anreize des Ziels wird auch Wert darauf gelegt, dass die Teilnehmer sich mit möglichen negativen Aspekten der Zielverfolgung („Schattenseiten“) sowie Möglichkeiten zu deren Bewältigung auseinander setzen. Wie aus der Theorie der Phantasierealisierung (vgl. Abschnitt 2.2.2) bekannt ist, hilft gerade das Bedenken sowohl von positiven Aspekten eines Ziels als auch der widerstreitenden Realität, sich an realisierbare Ziele stärker zu binden, in Bezug auf diese Ziele den Handlungsimpuls zu verstärken und diese Ziele flexibler sowie nachhaltiger zu verfolgen.

Schließlich werden die Teilnehmenden angeleitet darüber zu reflektieren, inwiefern bei der Verfolgung des Ziels die Stärken der jeweiligen Person eingesetzt werden können und inwie-

fern eine Verwirklichung des Ziels zur Erfüllung wichtiger Bedürfnissen der Person beitragen könnte. Wird hierbei eine Übereinstimmung der gesetzten Ziele mit charakteristischen Stärken und Bedürfnissen der Person deutlich, sollte sich dies ebenfalls positiv auf die Bindung an dieses Ziel auswirken. Würde jedoch eine mangelnde Passung zwischen Ziel und persönlichen Stärken oder Bedürfnissen festgestellt, sollte die Entscheidung für dieses Ziel gegebenenfalls überdacht werden. In Folge der Fragen nach der Passung zwischen dem genannten Ziel und eigenen Stärken und Bedürfnissen sollte also im Idealfall die Bedürfniskongruenz des gesetzten Ziels betont und hierüber auch ein Gefühl der Autonomie und Selbstbestimmung bei der Zielverfolgung gestärkt werden, da im besten Fall deutlich wird, dass das Ziel auf verschiedenen Ebenen den Interessen und Bedürfnissen der handelnden Person entspricht.

In der *Planungsintervention* schließlich sollen die Probanden zur Umsetzung des soeben erwogenen Ziels möglichst konkrete Pläne entwickeln. Durch die Entwicklung konkreter Handlungspläne und Vorsätze sollen sowohl die Einschätzung der Realisierbarkeit als auch die Handlungsbereitschaft positiv beeinflusst werden. Gerade das Vorliegen konkreter Wenn-Dann-Pläne begünstigt die Initiierung und Aufrechterhaltung von zielbezogenen Handlungen, vor allem wenn eine hohe Bindung an das zugehörige Ziel besteht (vgl. Abschnitt 2.2.3). Zusätzlich könnten auch durch die (hypothetische) Generierung zielbezogener Handlungspläne neue Informationen hinsichtlich der Wünschbarkeit und Machbarkeit des jeweiligen Ziels gewonnen werden. Gelingt es eine Person beispielsweise, zur Umsetzung eines bislang noch eher abstrakten Ziels (z.B. „Ich bereite mich bestmöglich auf die Klausur vor“) konkrete Handlungspläne (z.B. „Ich gehe ab morgen jeden Werktag um 9 Uhr in die Bibliothek und erstelle mir aus den Vorlesungsfolien ein Lernskript“) zu entwickeln, könnte dies dazu beitragen, dass das Ziel als realisierbarer wahrgenommen wird. Erweisen sich die Handlungspläne zudem als attraktiv (z.B. „ich übe mit einer Lerngruppe“), könnte auch die Evaluation der Wünschbarkeit hierdurch günstiger ausfallen. Nicht zuletzt sollten solche konkreten Pläne die tatsächliche Handlungsinitiierung begünstigen.

Innerhalb der Planungsintervention werden die Teilnehmenden daher aufgefordert, vier Handlungsschritte zur Umsetzung ihres Ziels abzuleiten. Deren Umsetzung soll unter Beantwortung der Fragen *Wo und bis Wann tust du Was für das Ziel?* möglichst konkret geplant werden. Auch in diesem Interventionselement sollen in einem zweiten Schritt mögliche negative Aspekte der Zielverfolgung (z.B. Schwierigkeiten) sowie Möglichkeiten zu deren Bewältigung erwogen werden. In einem letzten Schritt sollen die Teilnehmenden sich Möglichkei-

ten überlegen, woher sie soziale Unterstützung für die genannten Ziele erhalten können und Personen nennen, von denen sie sich Unterstützung erhoffen.

5.3.2 Evaluation des Zieleffektivitätstrainings

Das Zieleffektivitätstraining wurden in zwei Trainingsstudien getestet, wobei jeweils mindestens eine Trainingsgruppe mit einer zielrelevanten Kontrollgruppe verglichen wurde, welche die Aufgabe bekam, ihre jeweiligen Ziele schriftlich möglichst detailliert zu beschreiben (Brunstein et al., 2008; Dargel, 2005). In Studie 1 zeigte die Trainingsgruppe nach Durchlaufen der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe einen deutlichen Anstieg der subjektiven Realisierbarkeit der besprochenen Ziele, der Zieleffektivität, sowie der berichteten Anpassung an die Studiensituation. In Studie 2 wurde neben dem Vergleich Kontroll- vs. Trainingsgruppe zusätzlich getestet, welchen Effekt das Durchlaufen von jeweils nur einem Element des Zieleffektivitätstrainings hatte. Hierbei zeigte sich, dass die Bindungsintervention spezifisch zu einer Steigerung der Entschlossenheit zur Zielrealisation beitrug, während die Planungsintervention insbesondere die wahrgenommene Realisierbarkeit förderte. In Bezug auf die Zieleffektivität ergab sich ein additiver Effekt beider Interventionsteile: Sowohl die Teilnehmer der Bindungs- als auch der Zielplanungsintervention konnten ihre Zieleffektivität im Vergleich zur Kontrollgruppe steigern ($d = .58$ bzw. $d = .58$), jedoch nicht so stark wie die Trainingsgruppe mit beiden Interventionselementen ($d = 1.41$). Vergleichbares galt für die Entwicklung der Studienzufriedenheit als Maß des subjektiven Wohlbefindens: Sowohl für die Teilnehmer der Teiltrainings ($d = .76$ bzw. $d = .80$) als auch des Gesamttrainings ($d = 1.30$) konnten im Vergleich zur Kontrollgruppe eine Zunahme der berichteten Studienzufriedenheit verzeichnet werden. Hierbei erwies sich die Zunahme der Zieleffektivität als Mediator für die positive Entwicklung der Studienzufriedenheit in Folge der Intervention (Brunstein et al., 2008).

5.4 Das Zieleffektivitätstraining für berufliche Ziele von Braune-Krickau (2013)

Das Zieleffektivitätstraining für persönliche Studienziele von Dargel (2005) wurde von der Autorin der vorliegenden Arbeit für die Auseinandersetzung mit beruflichen Zielen angepasst. Hierzu wurde eine Version des Zieleffektivitätstrainings entwickelt, welche sich explizit auf langfristige berufliche Ziele bezieht. Das neu entwickelte Zieleffektivitätstraining für berufliche Ziele wurde in zwei Studien erprobt. Diese wurden in der Arbeit von Braune-Krickau (2013) ausführlich beschrieben, die Ergebnisse werden an dieser Stelle zusammenfassend

vorgestellt. Anhand dieser Studien sollten zunächst zwei Grundfragen geklärt werden: (a) Besteht ein Zusammenhang zwischen beruflicher Zielklarheit (BZK) und SKK bei jungen Erwachsenen und (b) ist dieser durch ein Zieleffektivitätstraining zu beruflichen Zielen beeinflussbar?

5.4.1 Aufbau des Zieleffektivitätstrainings für berufliche Ziele

Das Training zu beruflichen Zielen (Braune-Krickau, 2013) bestand aus drei Hauptteilen: Zunächst wurde den Teilnehmenden in der Einleitung Gelegenheit gegeben, sich auf die Auseinandersetzung mit dem Thema berufliche Ziele einzustimmen und sich ihr derzeit wichtigstes berufliches Anliegen vor Augen zu führen. Anschließend sollten die Teilnehmenden sich in einer Bindungsintervention mit Vor- und Nachteilen dieses beruflichen Ziels sowie des Wegs zum Ziel auseinandersetzen, wobei der Fokus auf verschiedenen Anreizaspekten lag. Hierdurch sollten die Probanden sich über Wünschbarkeit und Machbarkeit dieses Ziels klarer werden, um so – eine positive Evaluation vorausgesetzt – eine stärkere Zielbindung zu entwickeln. Im letzten Teil durchliefen die Probanden eine Planungsintervention, in der einzelne Handlungsschritte konkret geplant werden sollten, welche zur Umsetzung der besprochenen Ziele dienen können. Hierdurch sollte nicht nur die Wahrscheinlichkeit der Initiierung zielbezogener Handlungen erhöht werden: Quasi als Nebeneffekt wurde zudem erwartet, dass eine solche (hypothetische) Planung zur Zielverfolgung auch zur Generierung weiterer Wünschbarkeits- und Machbarkeitsinformationen beitragen sollte, was im Falle einer positiven Evaluation die Entscheidung für das behandelte Ziel weiter stärken sollte (vgl. Abschnitt 2.2.3).

Durch das gesamte Training sollten die Teilnehmenden angeregt werden, Wünschbarkeit und Machbarkeit ihres beruflichen Ziels umfassend zu erkunden. So wurden neben dem beruflichen Ziel selbst auch Attraktivität und Realisierbarkeit des Wegs zum Ziel eingehend analysiert, was bei der Bewertung des übergeordneten Ziels eine nicht unbedeutende Rolle spielen dürfte. Hierbei wurden die Probanden stets angeleitet, sich nicht nur Phantasien über mit dem Ziel verbundene positive Konsequenzen hinzugeben, sondern zugleich die widerstreitende Realität und Möglichkeiten zu deren aktiver Bewältigung im Auge zu behalten, was zu einer realistischen und verbindlichen Zielsetzung und der Entwicklung von zielgerichteten Handlungsimpulsen beitragen sollte. Ein erfolgreiches Durchlaufen des Trainings für berufliche Ziele sollte es den Teilnehmenden demnach ermöglichen, eine verbindlichere Entscheidung für (oder gegen) ihr jeweils erwogenes berufliches Ziel zu treffen, da ihnen wichtige Aspekte nicht nur des Ziels an sich, sondern auch des Wegs zum Ziel deutlich werden sollten.

Zudem sollten den Teilnehmenden anschließend konkrete Handlungspläne vor Augen stehen, welche sie der Verwirklichung ihres beruflichen Ziels näher bringen können. Eine Kombination aus einer verbindlichen Entscheidung in Bezug auf das übergeordnete berufliche Ziel (d.h. hohe Zielbindung) und klaren Vorstellungen in Bezug auf konkrete, zielbezogene Handlungspläne wiederum sollte die bestmögliche Ausgangsbasis für die weitere Auseinandersetzung mit den eigenen beruflichen Zielen bieten. Inwiefern hierbei ein Zusammenhang mit der jeweiligen Selbstkonzeptklarheit besteht, ist auch eine der Kernfragen dieser Arbeit.

Kontrollgruppe: Das adaptierte Zieleffektivitätstraining für persönliche Ziele. Um spezifische Auswirkungen einer Auseinandersetzung mit beruflichen Zielen untersuchbar zu machen, wurde eine Vergleichsgruppe eingesetzt, welche sich mit eher kurzfristigen persönlichen Zielen beschäftigte. Hierzu wurde eine leicht angepasste Version des studienzielbezogene Zieleffektivitätstrainings von Dargel (2005) eingesetzt: Die Frage nach der Nützlichkeit des besprochenen Ziels für längerfristige Ziele (Instrumentalitätsanreiz, vgl. Abschnitt 5.3.1) wurde gestrichen. Da langfristige, mit Studienzielen verbundene Ziele häufig beruflicher Natur sind, hätte die Beibehaltung dieser Frage dazu führen können, dass Unterschiede zwischen einem studien- und einem berufszielbezogenen Training nicht eindeutig feststellbar gewesen wären. Zudem wurde ausschließlich der studienzielbezogene Teil des Trainings eingesetzt. Hierdurch sollte u.a. die Vergleichbarkeit der Aufgabenstellungen für die verschiedenen Trainingsgruppen erhöht werden. Abgesehen von diesen beiden Anpassungen wurde das von Dargel (2005) veröffentlichte Zieleffektivitätstraining in der Trainingsgruppe zu Studienzielen unverändert eingesetzt.

5.4.2 Wirkung des beruflichen Zieleffektivitätstrainings bei Lehramtsstudierenden

In einer ersten Studie werden untersucht, ob das Zieleffektivitätstraining für berufliche Ziele einen Einfluss auf die BZK und die SKK der Teilnehmenden hatte. Zudem sollte geprüft werden, ob Veränderung der BZK mit der Entwicklung der SKK in Zusammenhang stehen.

Hierzu wurden 52 Lehramtsstudierende gebeten, entweder das Zieleffektivitätstraining für berufliche Ziele oder die adaptierte Form des Zieleffektivitätstrainings zu persönlichen Zielen (vgl. Abschnitt 5.3.1) zu bearbeiten. Eine Wartekontrollgruppe bearbeitete keinen der Fragebögen. Über einen Zeitraum von drei Wochen ergab sich eine Interaktion zwischen der Experimentalgruppenzugehörigkeit und der Veränderung der SKK: Während zu Beginn die SKK in allen Experimentalgruppen gleich war, unterschieden sie sich zum Ende des Versuchszeitraums. In der Wartekontrollgruppe und der Trainingsgruppe zu persönlichen Zielen blieb die

SKK unverändert, während sie in der Trainingsgruppe zu beruflichen Zielen anstieg. In dieser Gruppe war zudem ein leichter Anstieg an BZK festgestellt worden. Eine Regressionsanalyse zeigte, dass in der Trainingsgruppe zu beruflichen Zielen die Entwicklung der BZK einen erheblichen Anteil an Varianz der Entwicklung der SKK aufklärte, wobei hauptsächlich die direkt im Anschluss an das Zieleffektivitätstraining gemessene BZK die Entwicklung der SKK vorhersagte. Diese Ergebnisse beruhen jedoch auf recht geringen Fallzahlen und stammen zudem ausschließlich von Lehramtsstudierenden.

5.4.3 Wirkung des beruflichen Zieleffektivitätstrainings bei Studierenden aus verschiedenen Studiengängen

In einer zweiten Studie wurde die Replizierbarkeit der Ergebnisse sowie deren Übertragbarkeit auf Teilnehmende aus anderen Studiengängen überprüft. An dieser Studie nahmen 156 Personen teil, hierunter 48 Lehramtsstudierende und 108 Studierende der Studiengänge Psychologie sowie Bewegung und Gesundheit (BuG). Die Probanden aus den verschiedenen Studiengängen unterschieden sich deutlich hinsichtlich ihres Hintergrunds und ihrer beruflichen Ziele. Hierbei bildeten Psychologie- und BuG-Studierende eine recht homogene Gruppe, deren Angaben jedoch in deutlichem Kontrast zu denen der Lehramtsstudierenden standen: Die Lehramtsstudierenden wiesen eine höhere BZK sowie eine deutlich intensivere und positiver bewertete berufliche Vorerfahrung auf als die übrigen Studierenden.

Auch in dieser Studie bearbeiteten die Teilnehmenden entweder das Zieleffektivitätstraining für berufliche Ziele oder die adaptierte Form des Zieleffektivitätstrainings zu persönlichen Zielen (vgl. Abschnitt 5.4.1). Eine Wartekontrollgruppe bearbeitete kein Training. Die Wirkung des Trainings und die Entwicklung von SKK sowie BZK wurden in einem Zeitraum von fünf Wochen untersucht. Die Lehramtsstudierenden wiesen stets eine etwas höhere SKK und BZK auf. Daher wurden die Studiengangsgruppen getrennt analysiert. Dabei zeigte sich, dass sich die SKK der Teilnehmenden aus den Studiengängen Psychologie und BuG im Untersuchungszeitraum nicht veränderte. Die Lehramtsstudierenden hingegen berichteten im Untersuchungszeitraum eine signifikante Zunahme an SKK, eine Interaktion von Experimentalgruppenzugehörigkeit und Veränderung der SKK wurde knapp nicht signifikant ($p = .053$). Ergänzende t -Tests zeigten, dass die SKK in der Wartekontrollgruppe konstant blieb, während sie in den Trainingsgruppen anstieg, insbesondere in der Trainingsgruppe zu beruflichen Zielen. Die BZK nahm während des Untersuchungszeitraums insgesamt leicht zu, es wurde jedoch kein Zusammenhang mit der Trainingsgruppenzugehörigkeit sichtbar. Das Verhältnis

zwischen einer Entwicklung der BZK und Veränderungen in der SKK wurde mit Hilfe von Regressionsanalysen näher bestimmt. In der Trainingsgruppe zu beruflichen Zielen klärte die Entwicklung der BZK sowohl bei den Lehramtsstudierenden als auch bei den Probanden aus den Studiengängen Psychologie und BuG Varianz der Entwicklung der SKK auf. Hierbei fiel auf, dass in beiden Gruppen hauptsächlich die Entwicklung der BZK direkt im Anschluss an das Training die Entwicklung der SKK vorhersagte. Auch diese Studie wies also auf einen Zusammenhang zwischen der jeweils vorherrschenden BZK und der Entwicklung der SKK hin.

Das Zieleffektivitätstraining für berufliche Ziele zeigte demnach bei Teilnehmenden aus den Studiengängen BuG und Psychologie nicht die erwartete Wirkung. Wurde das Zieleffektivitätstraining jedoch abermals mit einer Gruppe von Lehramtsstudierenden durchgeführt, verfehlte die Interaktion aus Trainingsgruppenzugehörigkeit und Veränderung der SKK die Grenze zur Signifikanz nur knapp, die SKK stieg spezifisch in den Trainingsgruppen deutlich an. Diese Ergebnisse können zwar nicht als Beleg für eine Wirkung des Berufszieltrainings auf die SKK der Lehramtsstudierenden gewertet werden – allerdings sprechen sie auch nicht eindeutig dagegen. Gerade in der Zusammenschau mit den Ergebnissen der ersten Studie kann ein positiver Einfluss des beruflichen Zieleffektivitätstrainings auf die SKK von Lehramtsstudierenden zwar nicht als gesichert gelten, jedoch sollte eine solche Möglichkeit auch nicht vorschnell verworfen werden.

Deutlich anders sah es hingegen bei den Probanden aus den Studiengängen Psychologie und BuG aus. Sie starteten mit einer erheblich niedrigeren BZK als die Lehramtsstudierenden. Nach Durchlaufen des Trainings zu beruflichen Zielen zeigten sich in dieser Studiengangsgruppe keinerlei Veränderungen im Vergleich zu den Probanden der Kontrollgruppe. Zudem gaben die Psychologie- und BuG-Studierenden in einer Nachbefragung häufig an, durch die Fragen des beruflichen Zieleffektivitätstrainings gerade auf ihren relativen Mangel an BZK hingewiesen worden zu sein. Eine mögliche Erklärung des deutlichen Unterschieds in der Wirkung des beruflichen Zieleffektivitätstrainings könnte also darin bestanden haben, dass in Studiengängen mit einem klar definierten Berufsziel (z.B. Lehramt) ein solches Training hauptsächlich zur Vergegenwärtigung bestehender Ziele führte, während die Fragen bei Vorliegen von unklaren Zielen eher zu einer Vergegenwärtigung einer mangelnden Zielklarheit beitrugen.

Im ersten Fall könnte dadurch, dass Probanden sich anhand der Fragen ihrer (bestehenden) Ziele stärker bewusst wurden, beispielsweise ein Gefühl von zielgerichtetem und sinnvollem

Handeln verstärkt worden sein, was wiederum den positiven Einfluss auf die SKK erklären könnte. Ein Indiz zur Stützung dieser Hypothese könnte darin gesehen werden, dass hauptsächlich die Entwicklung der BZK unmittelbar während des Trainings die Entwicklung der SKK vorhersagte. So wäre es denkbar, dass die Entwicklung der BZK in diesem kurzen Zeitraum vor allem die Möglichkeit widerspiegelt, auf ein bestehendes klares Berufsziel zurückzugreifen. In den Studiengangsgruppen mit weniger klaren Berufszielen hingegen war keine positive Wirkung des bestehenden Trainings auf die SKK feststellbar, vermutlich weil die Probanden zur Bearbeitung der Fragen nicht auf a priori klar definierte Berufsziele zurückgreifen konnten.

5.4.4 Zusammenfassung der Befunde zum beruflichen Zieleffektivitätstraining

In allen untersuchten Studiengangsgruppen konnte ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Entwicklung der BZK und der SKK festgestellt werden. In Bezug auf die Wirkung des Zieleffektivitätstrainings waren die Ergebnisse jedoch heterogen, wobei insbesondere für Studierende aus Studiengängen mit noch offenem Berufsbild keine positive Wirkung des entwickelten Trainings zu verzeichnen war. Somit wiesen die Ergebnisse darauf hin, dass das ursprünglich entwickelte Zieleffektivitätstraining für berufliche Ziele gerade für die Gruppe von Probanden wenig geeignet war, für die ein solches Training besonders wünschenswert erscheint: Für Studierende mit niedriger BZK.

Hieraus ergaben sich neuen Forschungsanliegen: Zum einen sollte der aufgefundene Zusammenhang von SKK und Zielwahrnehmung weiter exploriert werden. Zum anderen scheint es wünschenswert, ein Training zu entwickeln, welches auch bei noch weniger klaren beruflichen Zielen eine positive Wirkung entfalten kann. Da einige der Probanden im Rahmen einer explorativen Nachbefragung berichteten, dass gerade die Anweisung, Ziele und Schritte möglichst konkret niederzuschreiben bei ihnen für Verwirrung gesorgt hatte, ergab sich auch die Frage, ob es in Bezug auf berufliche Ziele in jedem Fall sinnvoll ist, stets möglichst konkret zu planen.

6 Fragestellung

Um Ansatzpunkte für die bestmögliche Unterstützung Studierender beim Finden und Verfolgen von beruflichen Zielen zu finden, geht es in dieser Arbeit um die Frage, welcher Zusammenhang zwischen beruflichen Zielen und einem spezifischen Aspekt des Selbstkonzepts, der Selbstkonzeptklarheit (SKK), besteht. Wie gezeigt wurde, lässt der bisherige Forschungsstand einen Zusammenhang zwischen SKK und der Wahrnehmung persönlicher Ziele erwarten. Dies gilt insbesondere in Bezug auf einen für das Selbstkonzept so zentralen Bereich wie die beruflichen Ziele und sollte gerade für junge Erwachsene gelten, bei denen das Finden einer beruflichen Identität eine zentrale Entwicklungsaufgabe darstellt. Die Richtung dieses Zusammenhangs ist bislang jedoch noch ungeklärt (vgl. die in Abschnitt 4 aufgestellten Modelle zum Zusammenhang von Zielwahrnehmung und SKK). Da die Frage, ob eher die SKK die Zielwahrnehmung oder umgekehrt die Zielwahrnehmung die SKK beeinflusst, auch im Hinblick auf die Unterstützung Studierender nicht trivial ist, wird der Richtung dieses Zusammenhangs in dieser Arbeit nachgegangen.

Eine zweite Frage bezieht sich darauf, welchen Einfluss berufliche Ziele und die SKK auf das subjektive Wohlbefinden von Studierenden – in Form von Studienzufriedenheit, Studienbelastung, Studienbindung und Lebenszufriedenheit – nehmen. Das teleonomischen Modell des subjektiven Wohlbefindens bietet einen Ansatzpunkt, um den Einfluss zielbezogener Entwicklungen auf das Wohlbefinden zu erfassen. Hierbei stellt sich die Frage, ob ein Teil des beschriebenen Zusammenhangs zwischen zielbezogenen Entwicklungen und Wohlbefinden auf eine korrespondierende Veränderung in der SKK zurückgeht (Modell 3, vgl. Abschnitt 4.3).

Das Verhältnis zwischen der kognitiven Repräsentation des beruflichen Ziels und der SKK wird sowohl experimentell – indem Probanden angeleitet werden, sich aktiv mit ihren beruflichen Zielen auseinander zu setzen – als auch längsschnittlich untersucht. In der ersten Studie durchlaufen Studierende ein Zieleffektivitätstraining für noch unklare berufliche Ziele und werden mit einer Kontrollgruppe ohne Training verglichen. Mit Hilfe des Zieleffektivitätstrainings sollen die Klarheit des beruflichen Ziels und damit verbundene Faktoren gefördert werden. Zudem soll anhand der gewonnenen Daten der Zusammenhang in der Entwicklung von Zielwahrnehmung und SKK untersucht werden. Auch der zweiten Frage, welchen Einfluss die Wahrnehmung des beruflichen Ziels und die SKK auf das subjektive Wohlbefinden der Probanden haben, wird in dieser Studie nachgegangen.

Eine zweite Studie soll erkunden, welcher Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung des beruflichen Ziels und der SKK im etwas längeren Zeitraum von einem Jahr besteht und inwiefern beide das subjektive Wohlbefinden der Studienteilnehmer vorhersagen können. Da die Literatur deutliche Hinweise darauf lieferte, dass die berufliche Zielklarheit und die SKK für das Wohlbefinden Studierender wichtig sind, erscheint deren Förderung wünschenswert. Als mögliche Prädiktoren für die Entwicklung der Klarheit des beruflichen Ziels und der SKK werden in Studie zwei die Rolle der beruflichen Erkundung und des wahrgenommenen Studienerfolgs analysiert. Eine Zusammenschau der gewonnenen Ergebnisse soll einen Einblick in die Beziehung zwischen beruflichen Zielen, SKK und subjektivem Wohlbefinden ermöglichen.

Die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Fragen lassen sich also wie folgt zusammenfassen: Was beeinflusst die berufliche Zielklarheit von Studierenden? Kann das Zieleffektivitätstraining für berufliche Ziele die teilnehmenden Studierenden hinsichtlich ihres beruflichen Ziels und ihrer SKK unterstützen? Wirkt sich eine hohe SKK positiv auf die Festlegung von beruflichen Zielen aus? Nehmen umgekehrt Entscheidungen in diesem wichtigen Zielbereich auch einen Einfluss auf die SKK? Inwiefern beeinflussen die Wahrnehmung des beruflichen Ziels und die SKK das subjektive Wohlbefinden der befragten Studierenden? Lassen sich zudem weitere Prädiktoren für die Entwicklung von SKK und beruflicher Zielklarheit – und somit auch weitere potentielle Ansatzpunkte zur Unterstützung Studierender – ausmachen?

7 Studien

7.1 Studie 1: Zieleffektivitätstraining bei unklaren beruflichen Zielen

7.1.1 Fragestellung

In Studie 1 sollten zwei Grundanliegen bearbeitet werden. Zum einen sollte die Frage geklärt werden, ob ein Zieleffektivitätstraining für berufliche Ziele entwickelt werden kann, dessen Einsatz auch bei noch unklaren beruflichen Zielen sinnvoll ist. Anhand von im Rahmen der Bearbeitung des Trainings erhobenen Daten sollte zudem die Frage untersucht werden, inwiefern in der teilnehmenden studentischen Stichprobe ein Zusammenhang zwischen der Repräsentation der beruflichen Ziele, der SKK und dem subjektiven Wohlbefinden besteht.

Da in der zweiten Studie von Braune-Krickau (2013) eine Schwierigkeit für Studierende mit noch unklaren beruflichen Zielen darin bestand, dass sie kein klares Berufsziel oder Schritte zu dessen Umsetzung benennen konnten, wurde das Zieleffektivitätstraining für den Einsatz bei noch unklaren beruflichen Zielen angepasst. Im beruflichen Zieleffektivitätstraining von Braune-Krickau (2013) wurden die Teilnehmenden gebeten, möglichst spezifische und konkrete Zielvorstellungen zu entwickeln und zu benennen, um einen möglichst hohen Grad an Spezifität der Zielsetzung anzuregen. Gerade Teilnehmenden mit noch unklaren Zielen bereitete diese Anforderung jedoch erhebliche Schwierigkeit und führte teilweise eher zu Verwirrung anstatt zu einer Klärung der Ziele. Daher sollte im neuen Training auch Raum für eine konstruktive Auseinandersetzung mit noch unklaren beruflichen Zielen gegeben werden. Im Rubikonmodell der Handlungsphasen (vgl. Abschnitt 2.2.1) wurde deutlich, dass Zielsetzung und -verfolgung aus psychologischer Sicht aus einem längeren und komplexen Prozess bestehen: Ehe es zu einer verbindlichen Zielsetzung kommen kann, muss zunächst in hinreichendem Ausmaß eine Motivationsphase durchlaufen werden, in welcher Wünschbarkeit und Machbarkeit eines potentiellen Ziels erwogen werden. Erst nach Abschluss dieser Motivationsphase wird aus einem Wunsch ein verbindlich gesetztes und im besten Fall aktiv verfolgtes Ziel. Auch in der Phase der Zielverfolgung (Volitionsphase) werden gerade bei längerfristigen Zielen verschiedene Planungs- und Selbststeuerungskompetenzen benötigt, um beispielsweise durch das Setzen und Planen von sinnvollen Zwischenzielen die tatsächliche Verfolgung des übergeordneten Ziels zu ermöglichen. Daher ist die Zielklärung und -verfolgung

gerade bei längerfristigen beruflichen Zielen eher prozesshaft und kontinuierlich als punktuell zu verstehen, wobei auch die Klärung möglicher Wege zum Ziel letztlich zu einer Klärung des Berufsziels beitragen könnte.

Bei noch unklaren beruflichen Zielen legen diese Erwägungen es nahe, dass ein sinnvolles Vorgehen darin bestehen könnte, die Trainingsteilnehmer anzuregen, Wünschbarkeit und Machbarkeit von potentiellen Berufszielen einer eingehenden Prüfung zu unterziehen, da eine verbindliche Zielsetzung erst nach Durchlaufen der Motivationsphase zu erwarten ist. Es könnte also hilfreich sein, wenn Trainingsteilnehmer angeleitet werden, sich ihre Wünsche und potentiellen Ziele bewusst vor Augen zu führen, sowie Vor- und Nachteile und eine mögliche Umsetzung des derzeit attraktivsten Wunschs zu erwägen. Hierdurch kann zwar vielleicht keine endgültige Zielklarheit geschaffen werden, jedoch wäre eine schrittweise Annäherung an den Punkt der Entscheidung für oder gegen das potentielle Ziel denkbar (vgl. Abschnitt 2.2.2). Dies könnte zu einem graduellen Zuwachs an beruflicher Zielklarheit führen. Zudem wäre es denkbar, dass sich hierbei nicht nur die direkte Erwägung von Vor- und Nachteilen des übergeordneten beruflichen Ziels, sondern auch von möglichen Handlungsschritten zu dessen Verwirklichung als hilfreich erweist. Daher wurde in Studie 1 ein Zieleffektivitätstraining für noch unklare berufliche Ziele entwickelt, das durch die Anregung zur Erkundung verschiedener Aspekte eines (potentiell) attraktiven Berufsziels Fortschritte im Durchlaufen der Motivationsphase ermöglichen soll.

Da die Teilnehmenden mit noch unklaren Berufszielen in der zweiten Studie von Braune-Krickau (2013) beschrieben hatten, sich gerade durch die wiederholte Aufforderung zur Konkretion und durch spezifische Planungsaufgaben stark gefordert und teilweise überfordert gefühlt zu haben, sollte auch die Rolle der Planungsintervention in diesem Zusammenhang näher beleuchtet werden. Hierbei sollte untersucht werden, ob für das Abwägen von Wünschbarkeit und Machbarkeit in der Phase noch relativ unklarer beruflicher Ziele eine eher umfassende, weniger konkrete Auseinandersetzung – wie sie in der Bindungsintervention angeregt wird – günstiger ist, oder ob auch hier eine Kombination von Bindungs- und Planungsintervention die Zielsetzung und -verfolgung bestmöglich unterstützen kann. Daher sollte in der vorgestellten Studie auch die Wirkung der beiden Hauptteile des Trainings näher erkundet werden, in dem ein Teil der Probanden nur die Bindungsintervention und ein Teile der Probanden beide Elemente, d.h. Bindungs- und Planungsintervention durchlief.

Neben dieser Erprobung des Zieleffektivitätstrainings für berufliche Ziele sollte als zweites Hauptanliegen der Studie der Zusammenhang zwischen der berichteten Zielwahrnehmung

und der Selbstwahrnehmung erkundet werden. Hierzu sollten die Teilnehmenden zu verschiedenen Zeitpunkten wiederholt ihr ausgewähltes berufliches Ziel (in Bezug auf Klarheit, Bindung, Realisierbarkeit, Fortschritt) sowie ihre SKK und ihr Wohlbefinden einschätzen, um Zusammenhänge zwischen der mentalen Repräsentation des beruflichen Ziels, der SKK und dem subjektives Wohlbefinden deutlich zu machen.

7.1.2 Methode

7.1.2.1. Überblick über Studie 1

Die Studie wurde zu Beginn des Wintersemesters über einen Zeitraum von 12 Wochen durchgeführt. Hierbei erfolgten drei Befragungen online (T1, T3 und T5), die beiden Trainingseinheiten wurden im Rahmen eines Präsenztermins an der Universität bearbeitet (T2 und T4). In Tabelle 1 ist ein Überblick über den Ablauf der Studie zu finden. Zu jedem Messzeitpunkt bearbeiteten die Teilnehmenden Fragen zu ihren persönlichen Zielen sowie zu ihrer aktuellen Selbstwahrnehmung (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 1

Überblick über den Ablauf von Studie 1

T1		T2		T3		T4		T5
Online	1 Woche	Training 1 (T2a - T2b)	3 Wochen	Online	2 Wochen	Training 2 (T4a - T4b)	3 Wochen	Online
Gruppen								
Alle		BZT (Ganz) BZT (Teil) WKG		Alle		BZT (Ganz) BZT (Teil) WKG		Alle

Anmerkung: BZT (Ganz) – Zieleffektivitätstraining zu beruflichen Zielen mit Bindungs- und Planungsintervention; BZT (Teil): Zieleffektivitätstraining zu beruflichen Zielen mit Bindungsintervention; WKG: Wartekontrollgruppe.

Im Anschluss an die erste Onlinebefragung wurden die Teilnehmenden per Zufall den verschiedenen Trainingsgruppen zugewiesen: Eine Trainingsgruppe durchlief das vollständige, in Abschnitt 7.1.2.3 vorgestellte Zieleffektivitätstraining für berufliche Ziele (BZT Ganz). Eine weitere Trainingsgruppe (BZT Teil) durchlief nur den ersten Teil des Zieleffektivitätstrainings, also die Einleitungs- und Zielwahlphase sowie die Bindungsintervention. Auf einen Einsatz der Planungsintervention wurde in dieser Gruppe verzichtet, da untersucht werden sollte, ob bei noch unklaren Zielen die Anregung zur konkreten Planung von Umsetzungs-

schritten eines erwogenen Ziels eher günstige oder eventuell auch nachteilige Wirkungen zeigt. Die Wartekontrollgruppe (WKG) schließlich wurden in den Trainingssitzungen aufgefordert, jeweils 3 Aufgaben aus dem thematischen Apperzeptionstests (TAT, Murray, 1943) zu bearbeiten (vgl. Abschnitt 7.1.2.4). Hierdurch sollte sichergestellt werden, dass die Teilnehmenden der Wartekontrollgruppe eine in Zeit- und Arbeitsaufwand ähnliche Aufgabenstellung bearbeiteten, ohne sich jedoch hierbei weiter mit ihren Zielen zu beschäftigen.

7.1.2.2 Stichprobe

An der Vorbefragung (T1) für Studie 1 nahmen insgesamt 98 Personen teil. Zum ersten Präsenztermin (T2) erschienen jedoch lediglich 88 Personen. Von weiteren 11 Personen fehlten zu verschiedenen Zeitpunkten Daten. Von 77 TeilnehmerInnen lagen weitgehend vollständige Datensätze vor, wobei bei zwei Probanden innerhalb eines Messzeitpunkts vereinzelt fehlende Angaben toleriert wurden. Im Folgenden werden diese 77 TeilnehmerInnen als Studienstichprobe bezeichnet und deren Daten ausgewertet. Die Studienstichprobe bestand aus 13 Männern und 64 Frauen, die im Durchschnitt 22.1 Jahre alt waren (SD 3.6). 62 Personen befanden sich im ersten Semester, weitere 15 im dritten Semester des Bachelor of Science in Psychologie an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Als Dank für die Studienteilnahme erhielten die Probanden Versuchspersonenstunden.

Um die Möglichkeit eines selektiven Drop-Outs zu testen, wurden die Vorbefragungsdaten der vollständig Teilnehmenden mit denen der Probanden verglichen, die (a) nur an T1 teilgenommen hatten, (b) im Anschluss an den ersten Trainingszyklus die Studie nicht beendet hatten oder die (c) unvollständige Datensätze geliefert hatten. Es gab hinsichtlich der demographischen Angaben ($p > .3$) sowie der untersuchten Variablen ($p > .05$) keine signifikanten Unterschiede zwischen den vollständig Teilnehmenden und den Probanden, welche wegen fehlender Daten nicht in die Analyse eingeschlossen werden konnten. Da die Unterschiede in den Vorbefragungsdaten in den Angaben zur BZK die Grenze zur Signifikanz nur knapp unterschritten, ist in Anhang B.1 eine Übersicht über die Gruppenunterschiede zu T1 zu finden.

Da nicht alle Personen, welche sich zur Studienteilnahme anmeldeten, die Studie auch beendeten, ergaben sich leichte Unterschiede in der Größe der Experimentalgruppen. Die Trainingsgruppe BZTGanz, welche das vollständige Zieleffektivitätstraining für berufliche Ziele durchlief, bestand letztlich aus 23 Probanden. Die Trainingsgruppe BZTTeil, welche nur den ersten Teil des Zieleffektivitätstrainings inklusive Bindungsintervention durchlief, bestand aus 28 Probanden. In der Wartekontrollgruppe (WKG) schließlich befanden sich 26 Probanden. In Bezug auf die demographischen Angaben ($p > .45$), die SKK ($p > .35$), die BZK ($p > .50$) so-

wie das subjektive Wohlbefinden ($p > .15$) bestanden jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Experimentalgruppen. Die genauen Angaben in Bezug auf die untersuchten Variablen finden sich in Tabelle 7 sowie Tabelle 10.

Tabelle 2

Angaben zur Bearbeitung des Fragebogens

Variable	WKG	BZT (Teil)	BZT (Ganz)	F	p
	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Zielantizipation T2		5.3 (1.3)	5.4 (1.4)	(1,49) = 0.06	.81
Eindenken T2		5.3 (1.5)	5.0 (1.7)	(1,49) = 0.51	.48
Einfühlen T2		5.3 (1.3)	5.6 (1.5)	(1,49) = 0.65	.42
Veränderung Berufsziel T2	2.3 (1.4)	3.0 (1.7)	3.1 (1.4)	(2,73) = 2.40	.09
Veränderung Berufsziel T3	2.0 (0.3)	1.9 (0.7)	1.9 (0.7)	(2,74) = 0.33	.72
Zielantizipation T4		4.9 (1.4)	5.4 (1.2)	(1,49) = 2.09	.15
Eindenken T4		4.9 (1.6)	5.3 (1.4)	(1,49) = 0.78	.38
Einfühlen T4		4.8 (1.5)	5.5 (1.2)	(1,49) = 3.30	.08
Veränderung Berufsziel T4	1.7 (1.1)	2.4 (1.7)	2.6 (1.6)	(2,74) = 2.56	.08
Veränderung Berufsziel T5	2.1 (0.6)	2.2 (0.7)	2.0 (0.6)	(2,74) = 0.75	.47

Anmerkung: BZT (Ganz) – Zieleffektivitätstraining zu beruflichen Zielen mit Bindungs- und Planungsintervention; BZT (Teil): Zieleffektivitätstraining zu beruflichen Zielen mit Bindungsintervention; WKG: Wartekontrollgruppe.

Nachdem in der Literatur berichtet worden war, dass die Setzung von bedürfniskongruenten und motivierenden Zielen begünstigt werden kann, wenn eine Personen möglichst plastische Zielvorstellungen entwickelt und hiermit verbundene Emotion aktiviert werden (vgl. Abschnitte 2.2.2 sowie 2.3.2), wurde in den Fragen zur Zielantizipation erfragt, wie gut es den Probanden gelang, eine konkrete Vorstellung von ihrem beruflichen Zielzustand sowie von den hiermit verbundenen Emotionen zu entwickeln. Zudem wurde nach einer subjektiven Veränderung der beruflichen Ziele im Rahmen der Bearbeitung des Trainings gefragt. Hierbei gab es keine Unterschiede zwischen den Trainingsgruppen. Die zugehörigen Ergebnisse sind in Tabelle 2, die Fragen in Tabelle 4 zu finden.

7.1.2.3 *Adaption des Zieleffektivitätstrainings für unklare berufliche Ziele*

Die in Studie 1 eingesetzte Version des Zieleffektivitätstrainings für unklare berufliche Ziele ist im Wortlaut in Anhang A zu finden. Um eine nachhaltige Auseinandersetzung mit den eigenen beruflichen Zielen zu ermöglichen, wurde ein Training mit zwei Trainingszyklen

entwickelt, wobei im ersten Trainingszyklus ein größerer Fokus auf der Auswahl eines potentiell attraktiven Berufsziels und dessen Erkundung lag, während im zweiten Trainingszyklus der Fokus stärker auf der Überprüfung und gegebenenfalls Revision der ursprünglich gewählten Ziele sowie der Evaluation von Fortschritten lag.

Zieleffektivitätstraining für unklare berufliche Ziele: Trainingszyklus 1

Zu Beginn des Trainings durchliefen die Teilnehmenden eine längere Einleitungsphase, welche ihnen die Gelegenheit geben sollte, sich gedanklich auf das Thema einzustellen und vorhandene Vorstellungen, Vorlieben und Ziele mental zu aktivieren.

Einleitungs- und Zielwahlphase Training 1. Zu Beginn der Einheit wurden die Teilnehmenden darauf eingestimmt, sich im Folgenden mit Ihren beruflichen Zielen zu beschäftigen. Hierbei wurde betont, dass es für die folgende Auseinandersetzung mit den eigenen Zielen nicht wichtig ist, ob diese noch eher abstrakter oder bereits konkreter Natur sind (Text 1.1). Als Einstiegsaufgabe sollten die Teilnehmenden die Attraktivität verschiedener für Psychologiestudierende in Frage kommenden Berufsfelder einschätzen (Frage 1.1). Durch diese eher niedrigschwellige Aufgabe sollten die Teilnehmenden die Gelegenheit erhalten, sich der Frage anzunähern, welche Berufsfelder ihnen attraktiv erscheinen. Zudem sollten sie die Gelegenheit erhalten, sich das recht breite Spektrum an mit ihrem Studiengang verbundenen Berufsmöglichkeiten vor Augen zu führen. Hierdurch sollte auch die Bearbeitung der nächsten Aufgabe vorbereitet werden, in welcher die Probanden aufgefordert wurden, Merkmale und Qualitäten eines für sie attraktiven Berufs zu beschreiben (Frage 1.2). Schließlich sollten die Probanden noch beschreiben, was ihnen bei der längerfristigen Gestaltung ihres Lebens wichtig sei (Frage 1.3) und was sie in fünf bis sieben Jahren in beruflicher Hinsicht gerne erreichen möchten (Frage 1.4). Die Teilnehmenden wurden gebeten, sich für die Beantwortung dieser Fragen ausreichend Zeit zu nehmen (Text 1.2). Auf Grundlage der bisher gegebenen Antworten sollten die Teilnehmenden ein oder mehrere für sie potentiell attraktive berufliche Ziele nennen (Frage 1.5). Auch hierbei wurde betont, dass die genannten Ziele entweder konkreter oder abstrakter Natur sein können (Text 1.3). Unter den genannten beruflichen Zielen sollte anschließend das derzeit wichtigste Ziel zur weiteren Bearbeitung ausgewählt werden (Fragen 1.6, 1.7). Um es den Teilnehmenden zu ermöglichen, bei der weiteren Bearbeitung des Fragebogens dieses Ziel stets vor Augen zu behalten, sollte es auf einer beiliegenden Karteikarte notiert werden (Text 1.4).

Bindungsintervention Training 1. Da es für die Entwicklung einer adaptiven, verbindlichen und bedürfniskongruenten Zielvorstellung hilfreich ist, sich dieses Ziel möglichst plastisch und in Verbindung mit den zugehörigen Emotionen vorzustellen (Job & Brandstätter, 2009, vgl. Abschnitte 2.2.2 und 2.3.2), wurden die Teilnehmenden aufgefordert, sich ihre Zukunft bei Erreichen des gewählten beruflichen Ziels vorzustellen. Sie sollten beschreiben, welche Konsequenzen das Erreichen dieses Ziels hätte, wie sie ihre Zeit verbringen und wie sie sich fühlen würden (Frage 1.8). Anschließend sollten sie einschätzen, wie gut sie sich in dieses Szenario und die zugehörigen Gefühle hineinversetzen konnten (Frage 1.9).

Um eine Verknüpfung des genannten übergeordneten Berufsziels mit konkreteren Handlungszielen anzuregen, wurden die Teilnehmenden aufgefordert, Zwischenziele zu benennen, welche auf dem Weg zur Umsetzung des gewählten beruflichen Ziels wichtig sind (Frage 1.10). Da gerade bei noch unklaren beruflichen Zielen ein wichtiger Schritt hin zu einem langfristigen Berufsziel in der Erkundung attraktiver Berufsfelder liegen kann, wurden die Teilnehmenden aufgefordert, hierbei auch solche Zwischenschritte wie den Erwerb von Informationen über das Berufsfeld, den Erwerb von berufsbezogenen Kompetenzen oder den Erwerb von berufsbezogenen Erfahrungen zu erwägen (Text 1.5).

Nannten die Teilnehmenden mehrere Zwischenziele, wurden Sie aufgefordert, die zwei wichtigsten auszuwählen (Fragen 1.11 und 1.12). Die zwei gewählten Zwischenziele sollten auf einer separaten, beiliegenden Karteikarte notiert werden (Text 1.6). Anschließend sollte die Nützlichkeit der genannten Zwischenziele für das langfristige berufliche Ziel beschrieben werden (Instrumentalitätsanreiz, Frage 1.13). In der folgenden Aufgabe sollten positive Begleiterscheinungen während der Zielverfolgung beschrieben werden (Handlungsanreiz, Frage 1.14). Auch mögliche negative Begleiterscheinungen sollten bedacht sowie Möglichkeiten zur deren Bewältigung entwickelt werden (Fragen 1.15 und 1.16). Um die Teilnehmenden bei der Beantwortung der Fragen zu unterstützen, wurden in den Begleittexten verschiedene Beispiele für Handlungsanreize (z.B. Leute kennen lernen, Freude am Lernen), mögliche Schattenseiten (z.B. Verzicht auf Freizeit, Erleben von Belastung) sowie Bewältigungsmöglichkeiten (z.B. Belohnung, Ausgleich schaffen) angeboten (Texte 1.7 bis 1.9). Schließlich sollten die Teilnehmenden noch positive Konsequenzen beschreiben, die sich unmittelbar aus der Verwirklichung der genannten Zwischenziele ergeben (Ergebnisanreiz, Text 1.10 und Frage 1.17). Zum Ende der Bindungsintervention sollten die Teilnehmenden noch beschreiben, inwiefern die Verwirklichung ihres langfristigen Ziels zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse beitragen würde

(Text 1.11 und Frage 1.18) sowie welche persönlichen Stärken sie zur Verwirklichung dieses Ziels nutzen können (Text 1.12 und Fragen 1.19 sowie 1.20).

Die dargestellte Form der Bindungsintervention sollte die Teilnehmenden dazu anregen, in Bezug auf das gewählte Berufsziel sowohl dessen direkte Attraktivität (z.B. Lebenssituation und -gefühl bei Zielerreichung, Übereinstimmung mit den eigenen Bedürfnissen) als auch die Attraktivität und Realisierbarkeit eines möglichen Wegs zum Ziel besser einzuschätzen. Dies sollte es den Teilnehmenden ermöglichen, Informationen über die Wünschbarkeit und Machbarkeit ihres Ziels zu generieren bzw. sich diese zu vergegenwärtigen und hierdurch einer Entscheidung für oder gegen das potentielle Ziel etwas näher zu kommen.

Planungsintervention Training 1. In der Planungsintervention sollten die Teilnehmenden in Anlehnung an das Training von Dargel (2005) einzelne, konkrete Handlungsschritte zur Umsetzung ihrer Zwischenziele planen. Die Teilnehmenden wurden gebeten Schritte zu planen, welche in den kommenden Wochen umsetzbar sein würden (Text 1.13). Da nicht davon ausgegangen werden konnte, dass bei allen Teilnehmenden in Bezug auf alle gewählten Zwischenziele in den kommenden Wochen ausführbare Handlungsziele zur Verfügung stehen würden, sollten die Teilnehmenden zunächst angeben, ob sie in den kommenden Wochen Schritte für ihre gewählten Ziele unternehmen können (Frage 1.21). Wenn zumindest für eines der Zwischenziele konkrete Handlungen möglich waren, wurden die Teilnehmenden aufgefordert, Handlungsschritte zur Umsetzung dieses Zwischenziels zu nennen (Text 1.14 und Frage 1.22). Unter den genannten Handlungsschritten sollten drei in den kommenden Wochen realisierbare ausgewählt und deren Umsetzung konkret geplant werden. Hierzu sollten die Teilnehmenden für jeden Handlungsschritt angeben, was sie wann, wo und mit welchen Mitteln tun wollen (Frage 1.23). Wenn die Teilnehmenden auch für ihr zweites, bislang noch nicht bearbeitetes Zwischenziel Handlungsmöglichkeiten sahen, sollten sie auch zu dessen Umsetzung drei konkrete Handlungsschritte planen (Fragen 1.24 und 1.25). Abschließend sollten die Teilnehmenden noch Personen nennen, von welchen sie bei der Umsetzung ihrer Ziele Unterstützung erhalten können (Frage 1.26).

Zieleffektivitätstraining für unklare berufliche Ziele: Trainingszyklus 2

Um den Probanden eine weitere Reflexion zu ermöglichen und eventuelle Fortschritte zu festigen, durchliefen die Teilnehmenden etwa sechs Wochen nach dem ersten Training eine zweite Trainingseinheit. Die Hauptbestandteile des Wiederholungstrainings waren die gleichen wie in der ersten Trainingseinheit. Jedoch wurde das Training für die Wiederholungs-

zung etwas angepasst, um unnötige Redundanzen zu vermeiden und um auf mögliche zwischenzeitliche Veränderungen in der Zielsetzung eingehen zu können.

Einleitungs- und Zielwahlphase Training 2. Die Einleitungsphase des Zieleffektivitätstrainings wurde für die Wiederholungssitzung deutlich gekürzt. Zu Beginn der Einheit sollten sich die Teilnehmenden, denen die Karteikarten mit den von ihnen in der ersten Trainingssitzung notierten Zielen zusammen mit dem neuen Fragebogen ausgehändigt wurden, ihr Ziel aus der ersten Sitzung vergegenwärtigen (Text 2.1). Anschließend sollten sie angeben, ob ihr berufliches Ziel in den letzten Wochen gleich geblieben sei oder sich verändert habe (Frage 2.1). Hierdurch sollte der Möglichkeit Rechnung getragen werden, dass die beruflichen Zielvorstellungen einem Wandel unterliegen können. Um insbesondere Teilnehmende mit niedriger beruflicher Zielklarheit nicht negativ zu beeinflussen, sollte dies auch im weiteren Fragebogen als natürliches Phänomen im Zielfindungsprozess behandelt werden.

Zur Einstimmung auf die Fragestellung sollten die Probanden anschließend abermals beschreiben was sie in fünf bis sieben Jahren in beruflicher Hinsicht gerne erreichen möchten (Frage 2.2). Hierdurch sollten die Teilnehmenden angeregt werden, eine positive Zielphantasie zu entwickeln. Schließlich sollten die Teilnehmenden ein oder mehrere für sie potentiell attraktive berufliche Ziele nennen (Frage 2.3) und unter den genannten beruflichen Zielen das derzeit wichtigste Ziel zur weiteren Bearbeitung auswählen (Fragen 2.4 und 2.5). Die Teilnehmenden wurden vor die Wahl gestellt, sich weiter mit dem Ziel aus Training 1 zu beschäftigen, oder im Falle einer Veränderung ihres beruflichen Ziels ein neues berufliches Ziel zur Bearbeitung zu wählen. In jedem Falle sollte am Ende dieser Einheit eine Karteikarte mit dem aktuellen beruflichen Ziel vor den Teilnehmenden liegen (Text 2.2).

Bindungsintervention Training 2. Auch zu Beginn der Bindungsintervention von Trainingsphase 2 sollten die Teilnehmenden sich ihre Zukunft bei Erreichen des gewählten beruflichen Ziels möglichst konkret und gefühlsbetont vorstellen (Frage 2.6) und angeben, wie gut ihnen dies gelang (Frage 2.7; vgl. Tabelle 4).

Um eine Verknüpfung des genannten Berufsziels mit konkreteren Handlungszielen anzuregen, wurden die Teilnehmenden aufgefordert, sich erneut mit Zwischenzielen auseinanderzusetzen, welche auf dem Weg zur Umsetzung ihres gewählten beruflichen Ziels wichtig sind. Da sowohl eine erfolgreiche Bewältigung als auch eine Veränderung der in Trainingsphase 1 genannten Zwischenziele denkbar waren, sollten die Teilnehmenden zunächst angeben, ob die gewählten Zwischenziele noch aktuell waren (Frage 2.8). Anschließend wurde erklärt, dass die folgenden Fragen sowohl in Bezug auf weiterhin bestehende Zwischenziele, also auch in

Bezug auf neue Zwischenziele beantwortet werden können. Außerdem wurde auch hier betont, dass Zwischenziele auf dem Weg zur angestrebten beruflichen Zukunft sowohl in Schritten zur Klärung und Erkundung eines potentiellen Berufswunsches als auch in der konkreten Umsetzung von Schritten zugunsten eines klaren Ziels bestehen können (Text 2.3). Die Teilnehmenden sollten erneut mögliche Zwischenziele auf dem Weg zu ihrem beruflichen Ziel nennen (Frage 2.9) und die beiden wichtigsten auswählen (Fragen 2.10 und 2.11). Die zwei gewählten Zwischenziele sollten entweder auf einer neuen Karteikarte notiert werden, oder wenn keine Veränderung vorlag, mit Hilfe der alten Karteikarte vor Augen geführt werden (Text 2.4). Das weitere Vorgehen war analog zur Trainingsphase 1: Abermals sollte die Nützlichkeit der genannten Zwischenziele für das langfristige berufliche Ziel beschrieben werden (Instrumentalitätsanreiz, Frage 2.12). Ebenso sollten positive Begleiterscheinungen während der Zielverfolgung (Handlungsanreiz, Frage 2.13), mögliche negative Begleiterscheinungen (Fragen 2.14) sowie positive Konsequenzen, die sich unmittelbar aus der Verwirklichung der genannten Zwischenziele ergeben (Ergebnisanreiz, Frage 2.15) beschreiben werden. Auch persönliche Bedürfnisse, welche durch die Erreichung des beruflichen Ziels befriedigt (Frage 2.16) sowie persönliche Stärken, welche zu dessen Umsetzung genutzt werden können (Frage 2.17) sollten benannt werden.

Planungsintervention Training 2. Die Planungsintervention in Trainingsphase 2 startete mit einem neuen Element. Da die Teilnehmenden ja nun bereits eine Zielverfolgungsphase hinter sich hatten, sollten zunächst die bisherigen Fortschritte reflektiert werden. Um einen Zugang zu eigenen Ressourcen zu erleichtern, wurden die Teilnehmenden gebeten, Schwierigkeiten und Hindernisse, die ihnen bisher bei der Zielverfolgung begegneten (Frage 2.18) sowie erfolgreiche Strategien im Umgang mit diesen Herausforderungen (Frage 2.19) zu beschreiben. Weiterführend sollten die Teilnehmenden reflektieren, welche weiteren Möglichkeiten zur Bewältigung (ähnlicher) Schwierigkeiten einsetzbar wären (Frage 2.20). Im Anschluss an diese Reflexionsphase durchliefen die Teilnehmenden eine zu Trainingsphase 1 analoge Planungsintervention: Die Teilnehmenden wurden gebeten Schritte zu planen, welche in den kommenden Wochen umsetzbar sein würden (Text 2.10) und anzugeben, ob in Bezug auf alle gewählten Zwischenziele in den kommenden Wochen ausführbare Handlungsziele zur Verfügung stehen (Frage 2.21). Waren für eines der Zwischenziele konkrete Handlungen möglich, sollten Handlungsschritte zur Umsetzung dieses Zwischenziels benannt (Frage 2.22) und drei in den kommenden Wochen realisierbare konkret geplant werden (Frage 2.23). Auch hier sollten die Teilnehmenden angeben, was sie wann und wo, sowie mit welchen Mitteln tun

wollen. Sahen die Teilnehmenden auch für ihr anderes Zwischenziel Handlungsmöglichkeiten, sollten auch zu dessen Umsetzung drei konkrete Handlungsschritte geplant werden (Fragen 2.24 und 2.25). In einer abschließenden Frage nach Quellen zur sozialen Unterstützung sollten die Teilnehmenden Personen nennen, die sie bei der Umsetzung ihrer Ziele unterstützen können (Frage 2.26).

7.1.2.4 Aufgabenstellung für die Wartekontrollgruppe

Die Probanden der Wartekontrollgruppe sollten zunächst Fragen zu ihren beruflichen Zielen beantworten, ehe sie zur Ablenkung Aufgaben des thematischen Apperzeptionstests (TAT, Murray, 1943) bearbeiten sollten.

Zu Beginn der Präsenzphase sollten auch die Probanden der Wartekontrollgruppe Fragen zu ihren beruflichen Zielen beantworten. Das Vorgehen hierbei war eine deutlich verkürzte Version der Zielwahlphase des Trainings zu beruflichen Zielen. Zu Beginn wurden die Teilnehmenden mit der Frage „Zu Beginn möchten wir dich bitten, deine wichtigsten beruflichen Wünsche und Ziele zu nennen“ gebeten, ihre beruflichen Ziele aufzuschreiben. Mit Hilfe eines Zielkuchens sollten die Teilnehmenden anschließend das derzeit wichtigste Ziel auswählen (Fragen 1.6 und 1.7 im Zieleffektivitätstraining, siehe Anhang A). In Bezug auf dieses Ziel sollten die Fragen zur aktuellen Wahrnehmung des beruflichen Ziels beantwortet werden. Ebenso wurde nach der aktuellen SKK gefragt. Im Anschluss an diesen Fragenkomplex wurden die Teilnehmenden gebeten, der Testleiterin Bescheid zu geben. Hierdurch sollte zum einen eine Zäsur markiert werden, zum anderen sollte die Testleiterin Gelegenheit bekommen, die Dauer der Beschäftigung mit den Aufgaben des TAT zu begrenzen.

Da die Probanden der Wartekontrollgruppe gerade nicht zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit ihren beruflichen Zielen angeregt werden sollten, erschien es wichtig, direkt nach den Fragen zu den beruflichen Zielen eine möglichst subtile Ablenkung anzubieten. Um deutlich zu machen, dass bei der Bearbeitung des TAT nicht einer weitere Auseinandersetzung mit der bisherigen Fragestellung, sondern tatsächlich freie Assoziationen gewünscht waren, wurde dieser Teil des Fragebogens mit den Worten „Nun möchten wir dich bitten, dich mit einem neuen Thema zu beschäftigen“ eingeleitet. Der TAT wurde ausgewählt, da diese Aufgabenstellung nicht in einer auffälligen Diskrepanz zum Thema berufliche Ziele stand und gleichzeitig eine komplexe, nicht unmittelbar berufsrelevante Aufgabe bot, welche die Aufmerksamkeit von den zuvor gestellten Fragen ablenken würde. Zudem wurden bewusst Bilder gewählt, welche keinen Bezug zu Leistungs- oder beruflichen Themen boten. Zugleich wurden die Teilnehmenden aber zur intensiven Bearbeitung einer Fragestellung an-

geregt, wodurch der zeitliche und mentale Aufwand zur Bearbeitung der vorgelegten Fragebögen in allen Experimentalgruppen in etwa vergleichbar gehalten werden sollte.

Die Aufgabenstellung zur Bearbeitung der TAT-Bilder lautete in enger Anlehnung an die Durchführungsanweisung von Murray (1943) in der Übersetzung von Revers (1964) wie folgt: „Im Folgenden geht es um deine Phantasie. Zur Untersuchung deiner Phantasie werden dir Bilder vorgelegt und du hast die Aufgabe, zu jedem Bild eine möglichst dramatische Geschichte zu erzählen. Bitte schreibe also zu den folgenden Bildern eine möglichst phantasievolle und dramatische Geschichte auf. Schau dir hierzu die Bilder an und schreibe auf, was auf dem jeweiligen Bild im Augenblick geschieht, was die Menschen die auf den Bildern dargestellt sind, gerade denken, fühlen und vorhaben, was in ihnen vor sich geht. Mache dann daraus eine vollständige Geschichte. Erfinde dazu, wie es zu dieser Situation kam, was vorher passierte, wie sich die Sache weiter entwickelt und wie sie dann am Ende ausgeht. Du kannst nichts falsch machen, es kommt lediglich darauf an, dass du deine Phantasie spielen lässt und dass du eine dramatische Erzählung erfindest. Du kannst dir für jedes Bild etwa 5 Minuten Zeit nehmen und hast eine Seite für die Erzählung. Zur Erinnerung werden die Fragen, die du in deinen Geschichten berücksichtigen sollst, bei jedem Bild wiederholt.“

Im ersten Trainingszyklus wurden hierfür die TAT-Bilder Nr. 13 G (Mädchen auf Treppe), 19 (Haus mit Schnee und Wolken) und 18 BM (Mann mit von hinten greifenden Händen) eingesetzt. Jedes einzelne Bild wurde von folgender Arbeitsanweisung begleitet: „Sieh dir dieses Bild an und schreibe dann auf der folgenden Seite eine möglichst dramatische Geschichte zu diesem Bild. Was ist auf dem Bild gegenwärtig los? Was geschah vorher? Wie kam es zu dieser Situation? Wie entwickelt sich die Situation weiter? Wie endet die Geschichte?“. Die Probanden hatten jeweils eine DIN A4 Seite Raum, um eine eigene Geschichte zu entwickeln. Die Versuchsleiterin wies die Probanden ca. alle 10 Minuten auf die Zeitbegrenzung zur Bearbeitung der Bilder hin, nach ca. 30 Minuten wurden die Probanden gebeten, zum Ende zu kommen und die Fragebögen auszuhändigen.

Im zweiten Trainingszyklus war das Vorgehen analog, wobei den Probanden hier die Bilder 12 F (junge Frau mit älterer Frau im Hintergrund), 9 BM (vier Männer mit Hut liegen im Gras) und 7 BM (junger Mann mit älterem Mann im Hintergrund) präsentiert wurden.

7.1.2.5 *Eingesetzte Fragebögen*

Im Folgenden werden die in Studie 1 eingesetzten Fragebögen und Einzelfragen vorgestellt. Sämtliche likert-skalierten Fragen wurden mit einer 7-stufigen Antwortskala erfasst. Ein Überblick über die Reliabilität der verschiedenen Skalen ist in Tabelle 3 zu finden.

Die *Selbstkonzeptklarheit* wurde mit dem Fragebogen von Campbell et al. (1996) in der Übersetzung von Stucke (2002) erfasst.

Da es sich bei der hier vorgelegten Studie um eine Replikation und Erweiterung der Studie von Dargel (2005) handeln sollte, wurden wichtige Merkmale in enger Anlehnung an Dargel (2005) erfasst. Die Bindung an das jeweils besprochene Ziel (*Zielbindung*) sowie dessen subjektive Realisierbarkeit (*Realisierbarkeit*) wurden analog zum Vorgehen bei Dargel (2005) mit den Skalen von Brunstein (2001) erfasst. Die *Zieleffektivität* wurde wie auch bei Dargel (2005) als gemeinsame Skala aus den Angaben zum subjektiven Zielfortschritt (Brunstein, 1993) und der Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit in Bezug auf das jeweilige Ziel (ZielSWE, Pomaki, Maes & ter Doest, 2004) gebildet. Hohe Werte weisen jeweils auf eine hohe Zielbindung, hohe subjektive Realisierbarkeit oder hohe Zieleffektivität hin.

Die aktuelle *Lebenszufriedenheit* wurde mit vier Items der *temporal satisfaction with life* Skala von Pavot, Diener und Suh (1998) erfasst, wobei die Übersetzung von Dargel (2005) übernommen wurde. Hohe Werte stehen für eine hohe Lebenszufriedenheit.

Die *Studienzufriedenheit* wurde mit der von Dargel (2005) getroffenen Auswahl von Items aus dem Fragebogen von Westermann, Heise, Spies und Trautwein (1996) erfasst. Dargel (2005) bildete eine Kurzsкала zur Studienzufriedenheit, welche mit 7 Items aus den Bereichen Zufriedenheit mit Studieninhalten und globale Studienzufriedenheit die allgemeine Studienzufriedenheit recht reliabel erfasst. Hohe Werte spiegeln eine hohe Studienzufriedenheit.

Die *Studienbelastung* wurde mit einer ebenfalls von Dargel (2005) aus dem Fragebogen von Westermann et al. (1996) erstellten Kurzsкала mit 3 Items erfasst, wobei hohe Werte auf eine hohe Belastung hinweisen.

Die *Studienbindung* wurde mit der Skala von Grässmann, Schultheiss und Brunstein (1998) erfasst, wobei hohe Werte auf eine hohe Studienbindung hinweisen.

Die *berufliche Zielklarheit* (BZK), die *Zielantizipation*, d.h. das Eindenken und Einfühlen in den beschriebenen beruflichen Zielzustand sowie die *subjektive Veränderung des Berufsziels* wurden jeweils mit einem eigens konstruierten Item (Tabelle 4) erfasst, da zu Beginn der Studie noch keine der Autorin bekannte Skalen hierzu vorlagen.

Tabelle 3

In Studie 1 eingesetzte Fragebögen und deren Reliabilität

Konstrukt	Skala	α (T1)	α (T2)
Selbstkonzeptklarheit	Campbell et al. 1996	.84	.89
Zielwahrnehmung			
Berufliche Zielklarheit (BZK)	1 Item, siehe Tabelle 4		
Zielantizipation	2 Items, siehe Tabelle 4	.75	.81
Veränderung Berufsziel	1 Item, siehe Tabelle 4		
Zielbindung	Brunstein et al. 2001		.71
Zielrealisierbarkeit	Brunstein et al. 2001		.67
Zieleffektivität	Dargel et al. 2005		.74
Zielfortschritt	Brunstein et al. 1993		.79
ZielSWE	Pomaki et al. 2004		.69
Wohlbefinden			
Lebenszufriedenheit	Pavot et al. 1998	.91	
Studienzufriedenheit	Westermann et al. 1996	.85	
Studienbelastung	Westermann et al. 1996	.85	
Studienbindung	Grässmann et al. 1998	.79	

Tabelle 5 gibt einen Überblick darüber, wann die Skalen jeweils erhoben wurden. Sowohl die SKK als auch die BZK wurden zu allen Messzeitpunkten erfasst. Die weiteren Einschätzungen des eigenen Ziels (Bindung, Realisierbarkeit, Effektivität) wurden erstmals zum Zeitpunkt des ersten Trainings erfasst, da es im Vorfeld vermieden werden sollte, die Teilnehmenden zu einer intensiveren Beschäftigung mit diesen Themen anzuregen.

Die wahrgenommene Zieleffektivität und die Zielantizipation wurden zu Beginn der Intervention erfragt. Zielbindung, Realisierbarkeit und subjektive Veränderungen des Ziels im Anschluss an das jeweilige Training, um eventuelle Gruppenunterschiede nach dem Training abzubilden. Die verschiedenen Indikatoren für das allgemeine und studienspezifische Wohlbefinden wurden jeweils in den Onlinemessungen (T1, T3, T5) erfasst, da hierdurch vor allem längerfristige Tendenzen, weniger kurzfristige Schwankungen, welche sich eventuell unmittelbar aus der Konfrontation mit Fragen zu den eigenen Studien- und Berufszielen ergeben könnten, erfasst werden sollten.

Tabelle 4

Formulierung der Fragen zu den beruflichen Zielen

Item		Antwortpole
Berufliche Zielklarheit (BZK)	Wie klar sind zurzeit deine Vorstellungen von deiner beruflichen Zukunft?	völlig unklar - sehr klar
Zielantizipation	War es dir gerade möglich, dich in Gedanken in eine Zukunft hineinzusetzen, in der du dein Ziel erreicht hast?	
Eindenken	Ich konnte mich in dieses Szenario ... hineinversetzen.	gar nicht – sehr gut
Einfühlen	Ich konnte mir meine Gefühle, wenn ich mein Ziel erreiche, ... vorstellen.	gar nicht – sehr gut
Veränderung Berufsziel	Haben sich deine Gedanken über deine beruflichen Ziele während der Bearbeitung dieses Fragebogens verändert?	Keine Veränderung - deutliche Veränderung

Tabelle 5

Überblick über die in Studie 1 zu verschiedenen Messzeitpunkten eingesetzten Fragebögen

Konstrukt	Intervention 1			Intervention 2			
	T1	T2a	T2b	T3	T4a	T4b	T5
Selbstkonzeptklarheit (SKK)	x		x	x		x	x
Zielwahrnehmung							
Berufliche Zielklarheit (BZK)	x	x	x	x	x	x	x
Zielantizipation			x			x	
Veränderung Berufsziel			x			x	
Zielbindung			x	x		x	x
Zielrealisierbarkeit			x	x		x	x
Zieleffektivität		x		x	x		x
Zielfortschritt		x		x	x		x
ZielSWE		x		x	x		x
Wohlbefinden							
Lebenszufriedenheit	x			x			x
Studienzufriedenheit	x			x			x
Studienbelastung	x			x			x
Studienbindung	x			x			x

7.1.2.6 *Hypothesen*

Die in Studie 1 zu testenden Hypothesen beziehen sich zum einen auf mögliche Effekte der beiden Formen des Trainings für unklare berufliche Ziele, zum anderen auf die erwarteten Zusammenhänge zwischen SKK und Zielrepräsentation.

In Bezug auf das neu entwickelte Training für unklare berufliche Ziele wurde erwartet, dass es sich positiv auf die Zielwahrnehmung, die SKK und das Wohlbefinden der Teilnehmenden auswirken sollte. Daher wurde eine Interaktion zwischen Trainingsgruppenzugehörigkeit und der Entwicklung von SKK, Zielwahrnehmung und subjektivem Wohlbefinden erwartet. Auf Grundlage der bisher vorgestellten Ergebnisse war es nicht sicher, ob für Probanden mit noch unklaren beruflichen Zielen eine möglichst konkrete Planung hilfreich sein würde. Da jedoch verschiedene Argumente dafür sprechen, dass es auch in Bezug auf langfristig verfolgte Ziele hilfreich sein sollte, möglichst konkrete Handlungspläne zu entwickeln (vgl. Abschnitte 2.2.3 und 2.2.4), wurde zusätzlich von einer Überlegenheit des Trainings mit Planungsintervention gegenüber dem Training ohne diese ausgegangen. Diese Hypothesen sollten jeweils mit Hilfe einer ANOVA im Messwiederholungsdesign getestet werden.

Hypothese 1 bezieht sich auf den erwarteten Einfluss des vorgestellten Trainings für berufliche Ziele auf die Wahrnehmung des beruflichen Ziels.

Hypothese 1a: Es wird eine Interaktion zwischen der Zugehörigkeit zu einer der Trainingsgruppen und der Entwicklung der BZK erwartet. Während die BZK in der Kontrollgruppe unverändert bleiben soll, wird erwartet, dass die BZK in den Trainingsgruppen ansteigt, wobei in der Gruppe, welche das vollständige Training durchläuft, ein deutlicherer Anstieg erwartet wird als in der Gruppe, welche nur die Bindungsintervention durchläuft.

Hypothese 1b: Es wird eine Interaktion zwischen der Zugehörigkeit zu einer der Trainingsgruppen und der Entwicklung der Bindung an das bearbeitete Berufsziel erwartet. Während die Zielbindung in der Kontrollgruppe unverändert bleiben soll, wird erwartet, dass die Zielbindung in den Trainingsgruppen ansteigt, wobei in der Gruppe, welche das vollständige Training durchläuft, ein deutlicherer Anstieg erwartet wird als in der Gruppe, welche nur die Bindungsintervention durchläuft.

Hypothese 1c: Es wird eine Interaktion zwischen der Zugehörigkeit zu einer der Trainingsgruppen und der Entwicklung der wahrgenommenen Realisierbarkeit des beruflichen Ziels erwartet. Während die subjektive Realisierbarkeit in der Kontrollgruppe unverändert bleiben soll, wird erwartet, dass die subjektive Realisierbarkeit in den Trainingsgruppen an-

steigt, wobei in der Gruppe, welche das vollständige Training durchläuft, ein deutlicherer Anstieg erwartet wird als in der Gruppe, welche nur die Bindungsintervention durchläuft.

Hypothese 1d: Es wird eine Interaktion zwischen der Zugehörigkeit zu einer der Trainingsgruppen und der Entwicklung des wahrgenommenen Zielfortschritts in Bezug auf das berufliche Ziel erwartet. Während der wahrgenommene Zielfortschritt in der Kontrollgruppe unverändert bleiben soll, wird erwartet, dass der wahrgenommene Zielfortschritt in den Trainingsgruppen ansteigt, wobei in der Gruppe, welche das vollständige Training durchläuft, ein deutlicherer Anstieg erwartet wird als in der Gruppe, welche nur die Bindungsintervention durchläuft.

Hypothese 1e: Es wird eine Interaktion zwischen der Zugehörigkeit zu einer der Trainingsgruppen und der Entwicklung der wahrgenommenen Zieleffektivität in Bezug auf das berufliche Ziel erwartet. Während die wahrgenommene Zieleffektivität in der Kontrollgruppe unverändert bleiben soll, wird erwartet, dass die wahrgenommene Zieleffektivität in den Trainingsgruppen ansteigt, wobei in der Gruppe, welche das vollständige Training durchläuft, ein deutlicherer Anstieg erwartet wird als in der Gruppe, welche nur die Bindungsintervention durchläuft.

Hypothese 2 bezieht sich auf den erwarteten Einfluss des vorgestellten Trainings für berufliche Ziele auf die SKK der Teilnehmenden.

Hypothese 2: Es wird eine Interaktion zwischen der Zugehörigkeit zu einer der Trainingsgruppen und der Entwicklung der SKK erwartet. Während die SKK in der Kontrollgruppe unverändert bleiben soll, wird erwartet, dass die SKK in den Trainingsgruppen ansteigt, wobei in der Gruppe, welche das vollständige Training durchläuft, ein deutlicherer Anstieg erwartet wird als in der Gruppe, welche nur die Bindungsintervention durchläuft.

Hypothese 3 bezieht sich auf den erwarteten Einfluss des vorgestellten Trainings für berufliche Ziele auf das subjektive Wohlbefinden der Teilnehmenden.

Hypothese 3a: Es wird eine Interaktion zwischen der Zugehörigkeit zu einer der Trainingsgruppen und der Entwicklung der Studienzufriedenheit erwartet. Während die Studienzufriedenheit in der Kontrollgruppe unverändert bleiben soll, wird erwartet, dass die Studienzufriedenheit in den Trainingsgruppen ansteigt, wobei in der Gruppe, welche das vollständige Training durchläuft, ein deutlicherer Anstieg erwartet wird als in der Gruppe, welche nur die Bindungsintervention durchläuft.

Hypothese 3b: Es wird eine Interaktion zwischen der Zugehörigkeit zu einer der Trainingsgruppen und der Entwicklung der Studienbelastung erwartet. Während die Studienbelastung in der Kontrollgruppe unverändert bleiben soll, wird erwartet, dass die Studienbelastung in den Trainingsgruppen abnimmt, wobei in der Gruppe, welche das vollständige Training durchläuft, eine deutlichere Abnahme erwartet wird als in der Gruppe, welche nur die Bindungsintervention durchläuft.

Hypothese 3c: Es wird eine Interaktion zwischen der Zugehörigkeit zu einer der Trainingsgruppen und der Entwicklung der Studienbindung erwartet. Während die Studienbindung in der Kontrollgruppe unverändert bleiben soll, wird erwartet, dass die Studienbindung in den Trainingsgruppen ansteigt, wobei in der Gruppe, welche das vollständige Training durchläuft, ein deutlicherer Anstieg erwartet wird als in der Gruppe, welche nur die Bindungsintervention durchläuft.

Hypothese 3d: Es wird eine Interaktion zwischen der Zugehörigkeit zu einer der Trainingsgruppen und der Entwicklung der Lebenszufriedenheit erwartet. Während die Lebenszufriedenheit in der Kontrollgruppe unverändert bleiben soll, wird erwartet, dass die Lebenszufriedenheit in den Trainingsgruppen ansteigt, wobei in der Gruppe, welche das vollständige Training durchläuft, ein deutlicherer Anstieg erwartet wird als in der Gruppe, welche nur die Bindungsintervention durchläuft.

Hypothese 4 bezieht sich auf den Zusammenhang von beruflichen Zielen und SKK, wobei von einer gegenseitigen Einflussnahme ausgegangen wird. Hierbei soll nicht nur das Vorliegen eines Zusammenhangs zwischen der SKK und der Wahrnehmung des besprochenen beruflichen Ziels überprüft werden, sondern auch, ob sich eines der entwickelten Modelle (1 vs. 2, vgl. Abschnitt 4) als empirisch überlegen erweist. Die erwarteten Zusammenhänge zwischen den Variablen sollen mittels Strukturgleichungsmodellen (SGM) überprüft werden.

Hypothese 4a: Die Entwicklung der SKK kann die Entwicklung der BZK zu verschiedenen Messzeitpunkten vorhersagen (Modell 1). Ebenso kann die Entwicklung der BZK die Entwicklung der SKK zu verschiedenen Messzeitpunkten vorhersagen (Modell 2). Hierbei soll zudem geprüft werden, ob von einem gleichwertigen reziproken Zusammenhang ausgegangen werden sollte, oder ob sich eines der beiden Modelle als überlegen erweist.

Hypothese 4b: Die Entwicklung der SKK kann die Entwicklung der Zielbindung zu verschiedenen Messzeitpunkten vorhersagen (Modell 1). Ebenso kann die Entwicklung der Zielbindung die Entwicklung der SKK zu verschiedenen Messzeitpunkten vorhersagen (Modell 2).

Hierbei soll zudem geprüft werden, ob von einem gleichwertigen reziproken Zusammenhang ausgegangen werden sollte, oder ob sich eines der beiden Modelle als überlegen erweist.

Hypothese 4c: Die Entwicklung der SKK kann die Entwicklung der wahrgenommenen Realisierbarkeit zu verschiedenen Messzeitpunkten vorhersagen (Modell 1). Ebenso kann die Entwicklung der wahrgenommenen Realisierbarkeit die Entwicklung der SKK zu verschiedenen Messzeitpunkten vorhersagen (Modell 2). Hierbei soll zudem geprüft werden, ob von einem gleichwertigen reziproken Zusammenhang ausgegangen werden sollte, oder ob sich eines der beiden Modelle als überlegen erweist.

Hypothese 4d: Die Entwicklung der SKK kann die Entwicklung der wahrgenommenen Zieleffektivität zu verschiedenen Messzeitpunkten vorhersagen (Modell 1). Ebenso kann die Entwicklung der wahrgenommenen Zieleffektivität die Entwicklung der SKK zu verschiedenen Messzeitpunkten vorhersagen (Modell 2). Hierbei soll zudem geprüft werden, ob von einem gleichwertigen reziproken Zusammenhang ausgegangen werden sollte, oder ob sich eines der beiden Modelle als überlegen erweist.

Hypothese 5 bezieht sich auf die Annahme, dass ein Teil des im teleonomischen Modell berichteten Zusammenhangs zwischen einer Entwicklung der Zielwahrnehmung und dem subjektiven Wohlbefinden durch eine Entwicklung der SKK bedingt wird (Modell 3, vgl. Abschnitt 4.3.4). Hierzu wird jeweils geprüft, ob die SKK in Bezug auf den im teleonomischen Modell postulierten Zusammenhang zwischen Zieleffektivität und Wohlbefinden eine Rolle spielt, d.h. ob ein Teil des erwarteten Zusammenhangs zwischen Zieleffektivität und Wohlbefinden auch auf eine Entwicklung der SKK zurückgehen könnte. Hierzu wird jeweils ein Vergleich zwischen dem Modell mit und ohne SKK vorgenommen.

Hypothese 5a: Die Entwicklung der SKK ist für einen Teil des im teleonomischen Modell berichteten Zusammenhangs zwischen Zieleffektivität und subjektivem Wohlbefinden in Form von Studienzufriedenheit verantwortlich. Daher wird erwartet, dass jeweils ein signifikanter Zusammenhang zwischen SKK, Zieleffektivität und Studienzufriedenheit besteht, sowie dass der direkte Zusammenhang zwischen Zieleffektivität und Studienzufriedenheit schwächer wird, wenn die SKK im Modell berücksichtigt wird. Wenn die SKK hierbei ein relevanter Faktor ist, sollte sich durch ihre Berücksichtigung zusätzlich der Modellfit verbessern lassen.

Hypothese 5b: Die Entwicklung der SKK ist für einen Teil des im teleonomischen Modell berichteten Zusammenhangs zwischen Zieleffektivität und subjektivem Wohlbefinden in Form von Studienbelastung verantwortlich. Daher wird erwartet, dass jeweils ein signifikanter Zusammenhang zwischen SKK, Zieleffektivität und Studienbelastung besteht, sowie dass der

direkte Zusammenhang zwischen Zieleffektivität und Studienbelastung schwächer wird, wenn die SKK im Modell berücksichtigt wird. Wenn die SKK hierbei ein relevanter Faktor ist, sollte sich durch ihre Berücksichtigung zusätzlich der Modellfit verbessern lassen.

Hypothese 5c: Die Entwicklung der SKK ist für einen Teil des im teleonomischen Modell berichteten Zusammenhangs zwischen Zieleffektivität und subjektivem Wohlbefinden in Form von Studienbindung verantwortlich. Daher wird erwartet, dass jeweils ein signifikanter Zusammenhang zwischen SKK, Zieleffektivität und Studienbindung besteht, sowie dass der direkte Zusammenhang zwischen Zieleffektivität und Studienbindung schwächer wird, wenn die SKK im Modell berücksichtigt wird. Wenn die SKK hierbei ein relevanter Faktor ist, sollte sich durch ihre Berücksichtigung zusätzlich der Modellfit verbessern lassen.

Hypothese 5d: Die Entwicklung der SKK ist für einen Teil des im teleonomischen Modell berichteten Zusammenhangs zwischen Zieleffektivität und subjektivem Wohlbefinden in Form von Lebenszufriedenheit verantwortlich. Daher wird erwartet, dass jeweils ein signifikanter Zusammenhang zwischen SKK, Zieleffektivität und Lebenszufriedenheit besteht, sowie dass der direkte Zusammenhang zwischen Zieleffektivität und Lebenszufriedenheit schwächer wird, wenn die SKK im Modell berücksichtigt wird. Wenn die SKK hierbei ein relevanter Faktor ist, sollte sich durch ihre Berücksichtigung zusätzlich der Modellfit verbessern lassen.

7.1.3 Ergebnisse

7.1.3.1 Deskriptiva

Ein Überblick über die Werte in Bezug auf die SKK und die Wahrnehmung des beruflichen Ziels zu den verschiedenen Messzeitpunkten ist in Tabelle 7, die Angaben zum subjektiven Wohlbefinden zu den verschiedenen Messzeitpunkten sind in Tabelle 11 zu finden. Korrelationen zwischen den zu Beginn von Studie 1 erhobenen Variablen sind in Tabelle 6 angegeben, wobei jeweils der erste Messzeitpunkt der Variablen berücksichtigt wurde. Wurde der Faktor Geschlecht jeweils als Kovariate in die ANOVA zur Analyse der Veränderungen von Selbstkonzept, Wahrnehmung des beruflichen Ziels und subjektivem Wohlbefinden berücksichtigt, wurden in der vorliegenden Studie keine bedeutsamen Geschlechtsunterschiede festgestellt ($p > .25$). Daher wurde das Geschlecht der Probanden bei der Auswertung nicht weiter berücksichtigt.

Tabelle 6

Korrelationen zwischen den Variablen zu Beginn von Studie 1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 BZK	-									
2 SKK	.15	-								
3 Zielbindung	.27*	.06	-							
4 Realisierbarkeit	.19	.04	.27*	-						
5 Zielfortschritt	.20	.25*	.32**	.32**	-					
6 Zieleffektivität	.24*	.31*	.38**	.38**	.92***	-				
7 Studien- zufriedenheit	.36**	.36**	.07	.10	.39***	.39***	-			
8 Studienbelastung	-.19	-.47***	-.09	-.22	-.22	-.24*	-.25*	-		
9 Studienbindung	.37**	.30**	.01	.15	.36**	.32**	.81***	-.16	-	
10 Lebens- zufriedenheit	.08	.15	.04	.14	.22	.23*	.44***	-.20	.28	-
11 Geschlecht	.02	.06	-.01	-.01	-.18	-.21	-.12	.12	-.11	.01

Anmerkung: N = 77; außer bei Realisierbarkeit und Bindung N = 76. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. BZK: Berufliche Zielklarheit; SKK: Selbstkonzeptklarheit.

Tabelle 7

Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen der Angaben zur Wahrnehmung des beruflichen Ziels und zur SKK zu den verschiedenen Messzeitpunkten in Studie 1

	T1	T2(a)	T2(b)	T3	T4(a)	T4(b)	T5
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Berufliche Zielklarheit (BZK)							
BZT (Ganz)	4.0 (1.7)	4.1 (1.3)	4.8 (1.3)	4.7 (1.2)	4.6 (1.2)	4.7 (1.3)	4.6 (1.3)
BZT (Teil)	4.3 (1.6)	4.6 (1.4)	4.9 (1.5)	4.6 (1.5)	4.4 (1.6)	4.8 (1.3)	4.6 (1.6)
WKG	4.5 (1.7)	4.7 (1.7)	4.9 (1.8)	4.4 (1.5)	4.5 (1.7)		
Alle Gruppen	4.3 (1.7)	4.8 (1.5)	4.8 (1.5)	4.6 (1.4)	4.6 (1.5)		
Zielbindung							
BZT (Ganz)			5.9 (0.7)	5.1 (0.9)	5.7 (0.9)	5.2 (0.9)	
BZT (Teil)			5.6 (0.9)	5.3 (1.3)	5.5 (1.2)	5.1 (1.3)	
WKG			5.7 (0.9)	5.4 (1.1)	5.5 (1.0)	5.1 (1.3)	
Alle Gruppen			5.7 (0.8)	5.3 (1.1)	5.6 (1.0)	5.1 (1.2)	
Realisierbarkeit							
BZT (Ganz)			5.3 (0.9)	4.9 (0.9)	5.1 (0.7)	4.7 (0.8)	
BZT (Teil)			5.1 (0.9)	4.9 (0.8)	5.0 (1.1)	4.7 (0.9)	
WKG			4.6 (1.1)	4.7 (1.0)	4.6 (0.8)	4.4 (0.9)	
Alle Gruppen			5.0 (1.0)	4.8 (0.9)	4.9 (0.9)	4.6 (0.9)	
Zielfortschritt							
BZT (Ganz)		4.9 (0.8)		4.7 (1.2)	4.8 (1.3)		4.8 (1.1)
BZT (Teil)		4.8 (1.2)		4.5 (1.1)	4.2 (1.3)		4.5 (1.1)
WKG		4.7 (1.4)		4.7 (1.1)	4.6 (1.1)		4.4 (1.4)
Alle Gruppen		4.8 (1.2)		4.6 (1.1)	4.5 (1.2)		4.5 (1.2)
Zieleffektivität							
BZT (Ganz)		5.3 (0.6)		5.0 (0.9)	5.2 (1.1)		5.0 (1.2)
BZT (Teil)		5.2 (1.0)		5.0 (0.8)	4.8 (1.0)		5.0 (0.9)
WKG		5.2 (0.9)		5.0 (0.8)	5.1 (0.8)		4.8 (1.2)
Alle Gruppen		5.2 (0.9)		5.0 (0.8)	5.0 (1.0)		4.9 (1.1)
Selbstkonzeptklarheit (SKK)							
BZT (Ganz)	4.8 (0.9)		4.8 (1.2)	4.9 (1.2)	5.3 (1.1)	5.1 (1.3)	
BZT (Teil)	5.0 (1.1)		5.0 (1.2)	5.1 (1.1)	5.2 (1.1)	5.3 (0.9)	
WKG	4.6 (1.0)		4.7 (1.0)	4.9 (1.0)	4.9 (1.0)	5.1 (1.1)	
Alle Gruppen	4.8 (1.0)		4.8 (1.1)	5.0 (1.0)	5.1 (1.0)	5.2 (1.1)	

Anmerkung: BZT (Ganz): Zieleffektivitätstraining zu beruflichen Zielen mit Bindungs- und Planungsintervention; BZT (Teil): Zieleffektivitätstraining zu beruflichen Zielen mit Bindungsintervention; WKG: Wartekontrollgruppe.

7.1.3.2 Trainingseffekte

Entwicklung der beruflichen Zielklarheit in den verschiedenen Trainingsgruppen. Um die Entwicklung der BZK nachzuvollziehen, wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung über 5 Messzeitpunkte gerechnet. Hierbei wurden am Präsenztermin in den Trainingsgruppen jeweils die Angaben zum Ende des Trainings (2b bzw. 4b) berücksichtigt, während in der Wartekontrollgruppe nur eine Angabe zur BZK vorlag, welche in die Berechnung einging (d.h. 2a/b und 4a/b). Es gab einen nach Greenhouse-Geisser korrigierten Haupteffekt, der – wie auch ein Blick in Tabelle 7 zeigt – einen leichten Anstieg der BZK im Untersuchungszeitraum anzeigt. Darüber hinaus gab es jedoch weder Unterschiede zwischen den Experimentalgruppen, noch eine Interaktion zwischen der Experimentalgruppenzugehörigkeit und der Entwicklung der BZK (Tabelle 8).

Tabelle 8

Varianzanalyse zur Entwicklung der beruflichen Zielklarheit sowie der Selbstkonzeptklarheit in den Experimentalgruppen

Quelle der Varianz	df	F	η^2	p
Berufliche Zielklarheit				
Zwischensubjekteffekte				
Experimentalgruppe	2	0.03	.001	.974
Fehler	74			
Innersubjekteffekte				
BZK	3.26	4.2*	.054	.005
BZK x Experimentalgruppe	6.51	1.6		.326
Fehler	241.01			
Selbstkonzeptklarheit				
Zwischensubjekteffekte				
Experimentalgruppe	2	0.5	.013	.627
Fehler	72			
Innersubjekteffekte				
SKK	4	9.8**	.120	<.001
SKK x Experimentalgruppe	8	0.5	.026	.462
Fehler	288			

Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$.

Entwicklung der Selbstkonzeptklarheit in den verschiedenen Trainingsgruppen. Um die Entwicklung der SKK nachzuvollziehen, wurde ebenfalls eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung über fünf Messzeitpunkte gerechnet. Es gab einen Haupteffekt, der einen Anstieg der SKK im Untersuchungszeitraum anzeigt (vgl. Tabelle 7), jedoch weder Unterschiede zwischen den Experimentalgruppen, noch eine Interaktion zwischen der Experimentalgruppenzugehörigkeit und der Entwicklung der SKK (Tabelle 8).

Entwicklung der Zielbindung in den verschiedenen Trainingsgruppen. Um die Entwicklung der Bindung an das berufliche Ziel nachzuvollziehen, wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung über vier Messzeitpunkte gerechnet. Es gab einen Haupteffekt, der – wie auch die Werte in Tabelle 7 zeigen – in einer leichten Reduktion der Zielbindung im Untersuchungszeitraum bestand. Daneben gab es jedoch weder Unterschiede zwischen den Experimentalgruppen, noch eine Interaktion zwischen der Experimentalgruppenzugehörigkeit und der Entwicklung der Zielbindung (Tabelle 9).

Tabelle 9

Varianzanalysen zur Entwicklung der Zielbindung sowie der wahrgenommenen Realisierbarkeit in den Experimentalgruppen

Quelle der Varianz	df	F	η^2	p
Zielbindung				
Zwischensubjekteffekte				
Experimentalgruppe	2	0.1	.003	.898
Fehler	73			
Innersubjekteffekte				
Zielbindung	3	12.0**	.141	<.001
Zielbindung x Experimentalgruppe	6	0.8	.021	.578
Fehler	219			
Realisierbarkeit				
Zwischensubjekteffekte				
Experimentalgruppe	2	2.4	.063	.095
Fehler	73			
Innersubjekteffekte				
Realisierbarkeit	3	5.4**	.069	.001
Realisierbarkeit x Experimentalgruppe	6	0.7	.018	.685
Fehler	219			

Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$.

Entwicklung der subjektiven Realisierbarkeit des beruflichen Ziels in den verschiedenen Trainingsgruppen. Um die Entwicklung der subjektiven Realisierbarkeit des beruflichen Ziels nachzuvollziehen, wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung über 4 Messzeitpunkte gerechnet. Es gab einen Haupteffekt im Sinne eines Abfalls der subjektiven Realisierbarkeit im Untersuchungszeitraum (vgl. Tabelle 7). Es wurden weder Unterschiede zwischen den Experimentalgruppen, noch eine Interaktion zwischen der Experimentalgruppenzugehörigkeit und der Entwicklung der subjektiven Realisierbarkeit gefunden (Tabelle 9).

Entwicklung des wahrgenommenen Zielfortschritts in den verschiedenen Trainingsgruppen. Um die Entwicklung des Zielfortschritts nachzuvollziehen, wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung über vier Messzeitpunkte gerechnet. Es gab weder eine Veränderung des wahrgenommenen Zielfortschritts im Untersuchungszeitraum, noch Unterschiede zwischen den Experimentalgruppen, noch eine Interaktion zwischen der Experimentalgruppenzugehörigkeit und der Entwicklung des Zielfortschritts (Tabelle 10, vgl. die Werte in Tabelle 7).

Tabelle 10

Varianzanalysen zur Entwicklung des wahrgenommenen Zielfortschritts sowie der wahrgenommenen Zieleffektivität in den Experimentalgruppen

Quelle der Varianz	<i>df</i>	<i>F</i>	η^2	<i>p</i>
Zielfortschritt				
Zwischensubjekteffekte				
Experimentalgruppe	2	0.8	.021	.465
Fehler	73			
Innersubjekteffekte				
Zielfortschritt	3	1.2	.016	.331
Zielfortschritt x Experimentalgruppe	6	0.8	.022	.564
Fehler	219			
Zieleffektivität				
Zwischensubjekteffekte				
Experimentalgruppe	2	0.2	.006	.789
Fehler	73			
Innersubjekteffekte				
Zieleffektivität	3	2.4	.032	.065
Zieleffektivität x Experimentalgruppe	6	1.0	.027	.418
Fehler	219			

Entwicklung der wahrgenommenen Zieleffektivität in den verschiedenen Trainingsgruppen. Um die Entwicklung der Zieleffektivität abzubilden, wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung über vier Messzeitpunkte gerechnet. Es gab weder eine Veränderung der wahrgenommenen Zieleffektivität im Untersuchungszeitraum, noch Unterschiede zwischen den Experimentalgruppen, noch eine Interaktion zwischen der Experimentalgruppenzugehörigkeit und der Entwicklung der Zieleffektivität (Tabelle 10, vgl. Tabelle 7).

Tabelle 11

Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen der Angaben zum subjektiven Wohlbefinden zu den verschiedenen Messzeitpunkten in Studie 1

	T1	T2(a)	T2(b)	T3	T4(a)	T4(b)	T5
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Studienzufriedenheit							
BZT (Ganz)	5.9 (0.9)			5.7 (1.0)			5.7 (1.4)
BZT (Teil)	5.8 (0.6)			5.8 (0.9)			5.7 (1.2)
WKG	5.6 (1.0)			5.2 (1.3)			5.3 (1.4)
Alle Gruppen	5.8 (0.9)			5.6 (1.1)			5.6 (1.2)
Studienbelastung							
BZT (Ganz)	3.5 (1.4)			3.3 (1.3)			3.5 (1.3)
BZT (Teil)	3.7 (1.4)			3.6 (1.2)			3.6 (1.1)
WKG	3.4 (1.5)			3.6 (1.5)			3.7 (1.7)
Alle Gruppen	3.5 (1.4)			3.5 (1.3)			3.6 (1.4)
Studienbindung							
BZT (Ganz)	5.7 (0.8)			5.6 (0.8)			5.5 (0.8)
BZT (Teil)	5.8 (0.6)			5.7 (0.7)			5.6 (0.9)
WKG	5.6 (1.0)			5.4 (1.1)			5.3 (1.1)
Alle Gruppen	5.7 (0.8)			5.6 (0.9)			5.5 (0.9)
Lebenszufriedenheit							
BZT (Ganz)	4.9 (1.3)			4.7 (1.5)			4.7 (1.4)
BZT (Teil)	4.3 (1.7)			4.3 (1.4)			4.6 (1.2)
WKG	4.1 (1.3)			4.6 (1.5)			4.5 (1.3)
Alle Gruppen	4.4 (1.5)			4.5 (1.4)			4.6 (1.3)

Anmerkung: BZT (Ganz): Zieleffektivitätstraining zu beruflichen Zielen mit Bindungs- und Planungsintervention; BZT (Teil): Zieleffektivitätstraining zu beruflichen Zielen mit Bindungsintervention; WKG: Wartekontrollgruppe.

Entwicklung der Studienzufriedenheit in den verschiedenen Trainingsgruppen. Um die Entwicklung der Studienzufriedenheit nachzuvollziehen, wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung über drei Messzeitpunkte gerechnet. Korrigiert nach Greenhouse-Geisser gab es weder eine Veränderung der Studienzufriedenheit im Untersuchungszeitraum, noch Unterschiede zwischen den Experimentalgruppen, noch eine Interaktion zwischen der Experimentalgruppenzugehörigkeit und der Entwicklung der Studienzufriedenheit (Tabelle 12, siehe auch die Werte in Tabelle 11).

Entwicklung der Studienbelastung in den verschiedenen Trainingsgruppen. Um die Entwicklung der Studienbelastung nachzuvollziehen, wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung über drei Messzeitpunkte gerechnet. Es gab weder eine Veränderung der Studienbelastung im Untersuchungszeitraum, noch Unterschiede zwischen den Experimentalgruppen, noch eine Interaktion zwischen der Experimentalgruppenzugehörigkeit und der Entwicklung der Studienbelastung (Tabelle 12, vgl. Tabelle 11).

Tabelle 12

Varianzanalysen zur Entwicklung des subjektiven Wohlbefindens in den Experimentalgruppen

Quelle der Varianz	<i>df</i>	<i>F</i>	η^2	<i>p</i>
Studienzufriedenheit				
Zwischensubjekteffekte				
Experimentalgruppe	2	1.4	.036	.255
Fehler	74			
Innersubjekteffekte				
Studienzufriedenheit	1.8	2.9	.038	.064
Studienzufriedenheit x Experimentalgruppe	3.6	0.4	.011	.780
Fehler	132.3			
Studienbelastung				
Zwischensubjekteffekte				
Experimentalgruppe	2	0.2	.005	.833
Fehler	74			
Innersubjekteffekte				
Studienbelastung	2	0.5	.007	.607
Studienbelastung x Experimentalgruppe	4	0.7	.019	.583
Fehler	148			
Studienbindung				
Zwischensubjekteffekte				
Fehler	2	1.0	.026	.372
	74			
Innersubjekteffekte				
Studienbindung	1.7	3.2	.042	.051
Studienbindung x Experimentalgruppe	3.5	0.3	.008	.854
Fehler	128.2			.
Lebenszufriedenheit				
Zwischensubjekteffekte				
Experimentalgruppe	2	0.7	.020	.480
Fehler	74			
Innersubjekteffekte				
Lebenszufriedenheit	1.8	1.3	.018	.266
Lebenszufriedenheit x Experimentalgruppe	3.6	1.6	.042	.172
Fehler	133.7			

Entwicklung der Studienbindung in den verschiedenen Trainingsgruppen. Um die Entwicklung der Studienbindung nachzuvollziehen, wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung über drei Messzeitpunkte gerechnet. Korrigiert nach Greenhouse-Geisser gab es weder eine signifikante Veränderung der Studienbindung im Untersuchungszeitraum, noch Unterschiede zwischen den Experimentalgruppen, noch eine Interaktion zwischen der Experimentalgruppenzugehörigkeit und der Entwicklung der Studienbindung (Tabelle 12, vgl. Tabelle 11).

Entwicklung der Lebenszufriedenheit in den verschiedenen Trainingsgruppen. Um die Entwicklung der Lebenszufriedenheit nachzuvollziehen, wurde ebenfalls eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung über drei Messzeitpunkte gerechnet. Korrigiert nach Greenhouse-Geisser gab es weder eine Veränderung der Lebenszufriedenheit im Untersuchungszeitraum, noch Unterschiede zwischen den Experimentalgruppen, noch eine Interaktion zwischen der Experimentalgruppenzugehörigkeit und der Entwicklung der Lebenszufriedenheit (Tabelle 12, vgl. Tabelle 11).

Fazit zur Analyse der Trainingseffekte

Insgesamt waren keinerlei Trainingseffekte nachweisbar, da weder im Vergleich von Kontroll- und Trainingsgruppen noch im Vergleich zwischen den beiden Trainingsgruppen die in den Hypothesen 1 bis 3 vorhergesagten Unterschiede sichtbar wurden. In Bezug auf die berichteten Ergebnisse fällt jedoch auf, dass SKK und BZK unabhängig vom Training im Untersuchungszeitraum zunahmten, während die Selbsteinschätzungen in Bezug auf die weiteren zielbezogenen Fragen ebenfalls trainingsunabhängig keine Veränderung (Zielfortschritt, Zieleffektivität) oder sogar eine negative Entwicklung durchliefen (Zielbindung, Zielrealisierbarkeit). Die verschiedenen Facetten des studienbezogenen und allgemeinen Wohlbefindens blieben im Untersuchungszeitraum stabil.

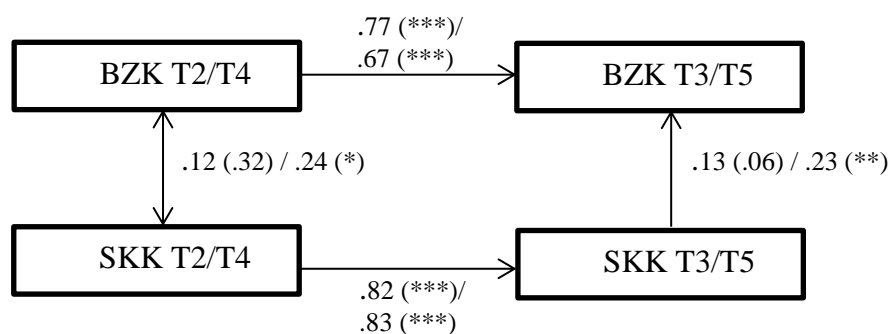
7.1.3.3 Zusammenhänge zwischen Zielwahrnehmung und Selbstkonzeptklarheit

Der zentralen Frage nach Zusammenhängen zwischen den untersuchten Variablen sowie eventuellen gemeinsamen Veränderungen wurde anhand von mit AMOS berechneten Strukturgleichungsmodellen (SGM) nachgegangen. Hier stand zunächst die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Zielwahrnehmung und SKK im Fokus. Hierbei wurden sowohl SGM für Modell 1 als auch für Modell 2 (siehe Abschnitt 4) gebildet, um vergleichen zu können, ob sich in den vorliegenden Daten eher ein Einfluss der SKK auf die Zielwahrnehmung (Modell 1) oder eher ein Einfluss der Zielwahrnehmung auf die SKK (Modell 2) abbilden ließ. Anschließend wurde der Zusammenhang zwischen Zielwahrnehmung, SKK und subjektivem Wohlbefinden (Modell 3, siehe Abschnitt 4.3) ebenfalls mit Hilfe von SGM analysiert.

Berufliche Zielklarheit und Selbstkonzeptklarheit

Abbildung 8

Modell 1: Einfluss der Entwicklung der Selbstkonzeptklarheit auf die berufliche Zielklarheit, Trainingszyklus 1 und Trainingszyklus 2, jeweils 4 Wochen⁷



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

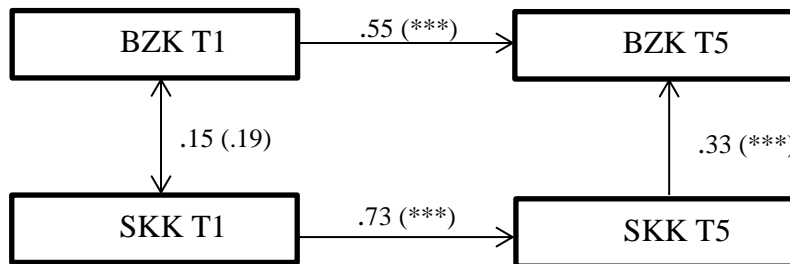
Zur Untersuchung des Zusammenhangs zwischen BZK und SKK wurden sowohl jeweils SGM zu den beiden Trainingszyklen (Abbildung 8) als auch über den gesamten Erhebungszeitraum (Abbildung 9) gerechnet, welche Modell 1 (d.h. die SKK beeinflusst die BZK) entsprachen. Die jeweiligen Fit-Indizes sind in der oberen Hälfte von Tabelle 13 zu finden und als gut zu bezeichnen. Über die jeweils relativ hohe Stabilität der untersuchten Merkmale hinaus sagte die Entwicklung der SKK die Entwicklung der BZK vorher. Der Vorhersagepfad von Entwicklung der SKK auf die Entwicklung der BZK wurde im ersten Trainingszyklus

⁷ Das Signifikanzniveau der standardisierten β -Gewichte ist jeweils in Klammern angegeben. Um die Abbildung möglichst übersichtlich und informativ zu gestalten, wurde bei $p < .05$ das Signifikanzniveau jeweils mit Hilfe von Asterisken wiedergegeben, während bei $p > .05$ jeweils das exakte Signifikanzniveau angegeben wurde.

knapp nicht signifikant, konnte jedoch im zweiten Trainingszyklus und im gesamten Studienzeitraum bestätigt werden.

Abbildung 9

Modell 1: Einfluss der Entwicklung der Selbstkonzeptklarheit auf die berufliche Zielklarheit, Zeitraum 12 Wochen



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Tabelle 13

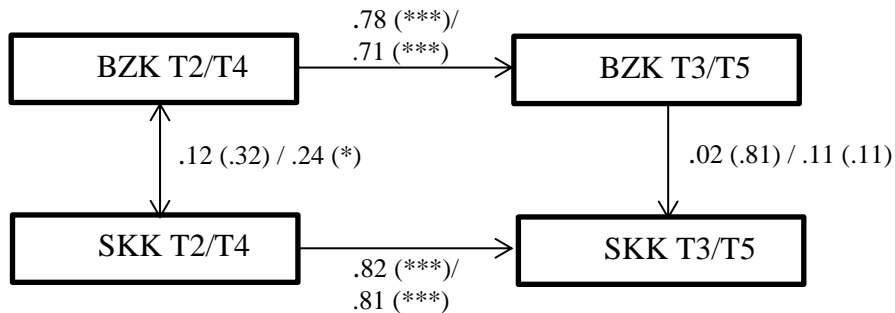
Modellpassung für die SGM zur Vorhersage der Entwicklung der BZK durch die SKK nach Modell 1 und sowie zur Vorhersage der Entwicklung der SKK durch die BZK nach Modell 2.

	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
SKK → BZK					
Modell 1, T2 – T3	1.150 (2; .563)	.000	.933	1.0	25.150
Modell 1, T4 – T5	0.749 (2; .688)	.000	.995	1.0	24.749
Modell 1, T1 – T5	2.305 (2; .316)	.045	.978	.997	26.305
BZK → SKK					
Modell 2, T2 – T3	4.534 (2; .104)	.129	.972	.983	28.534
Modell 2, T4 – T5	6.853 (2; .032)	.197	.956	.967	30.853
Modell 2, T1 – T5	10.148 (2; .006)	.232	.902	.917	34.148

Anschließend wurden die entsprechenden SGM für Modell 2 berechnet. Es wurden SGM zu beiden Trainingszyklen (Abbildung 10) und über den gesamten Erhebungszeitraum (Abbildung 11) gerechnet, welche den Einfluss der BZK auf die SKK abbilden. Die zugehörigen Fit-Indizes sind in der unteren Hälfte von Tabelle 13 zu finden und als inakzeptabel zu bezeichnen.

Abbildung 10

Modell 2: Einfluss der Entwicklung der beruflichen Zielklarheit auf die Selbstkonzeptklarheit, Trainingszyklus 1 und Trainingszyklus 2, jeweils 4 Wochen

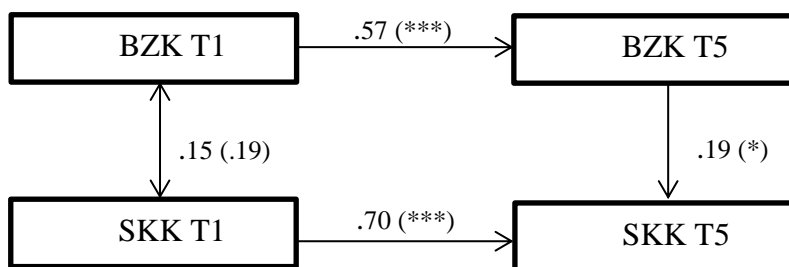


Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Während Modell 1 die vorliegenden Daten recht gut beschreibt, fällt auf, dass Modell 2 eine mangelhafte Passung an die vorliegenden Daten aufweist. Im Untersuchungszeitraum konnte ein positiver Einfluss der Entwicklung der SKK auf die Entwicklung der BZK gezeigt werden. Sämtliche Modelle hingegen, welche umgekehrt einen Einfluss der Entwicklung der BZK auf die SKK darstellen wollten, wiesen einen inakzeptablen Modellfit auf. Auch der Modellvergleich mittels AIC spricht für eine bessere Passung von Modell 1. Die Daten deuten daher in Bezug auf den Zusammenhang zwischen SKK und BZK auf eine Überlegenheit von Modell 1 hin.

Abbildung 11

Modell 2: Einfluss der Entwicklung der beruflichen Zielklarheit auf die Selbstkonzeptklarheit, Zeitraum 12 Wochen

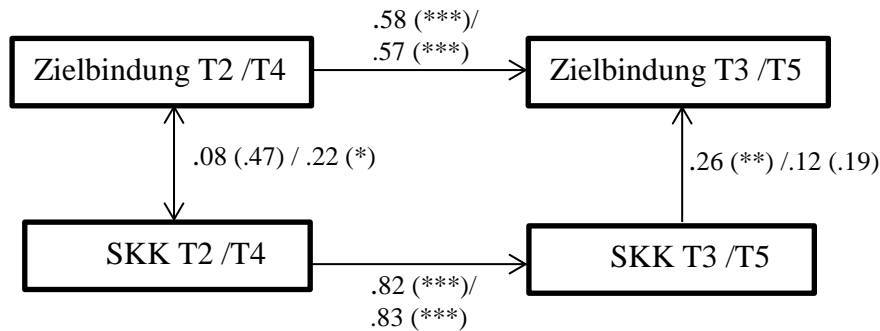


Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Berufliche Zielbindung und Selbstkonzeptklarheit

Abbildung 12

Modell 1: Einfluss der Entwicklung der Selbstkonzeptklarheit auf die berufliche Zielbindung, Trainingszyklus 1 und Trainingszyklus 2, jeweils 4 Wochen



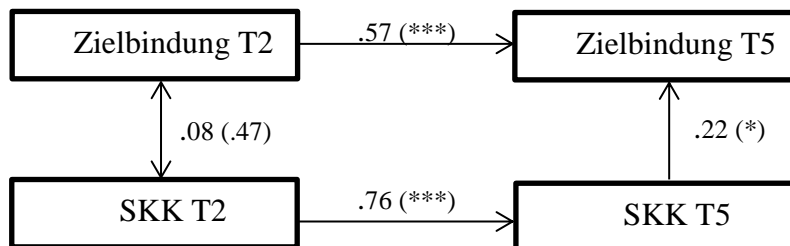
Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Zur Untersuchung des Zusammenhangs zwischen beruflicher Zielbindung und SKK wurden ebenfalls SGM zu beiden Trainingszyklen (Abbildung 12) und über den gesamten Erhebungszeitraum (Abbildung 13) gerechnet, welche Modell 1 (die SKK beeinflusst die berufliche Zielbindung) entsprachen. Die jeweiligen Fit-Indizes sind in der oberen Hälfte von Tabelle 14 zu finden und als gut zu bezeichnen.

Der Vorhersagepfad von der Entwicklung der SKK auf die Entwicklung der Zielbindung wurde im ersten Trainingszyklus signifikant, nicht jedoch im zweiten Trainingszyklus. In der Gesamtschau über den gesamten Studienzeitraum konnte der Einfluss der Entwicklung der SKK auf die Zielbindung ebenfalls bestätigt werden. Somit konnte die Entwicklung der SKK die Entwicklung der Zielbindung meist vorhersagen.

Abbildung 13

Modell 1: Einfluss der Entwicklung der Selbstkonzeptklarheit auf die berufliche Zielbindung, Zeitraum 10 Wochen



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Tabelle 14

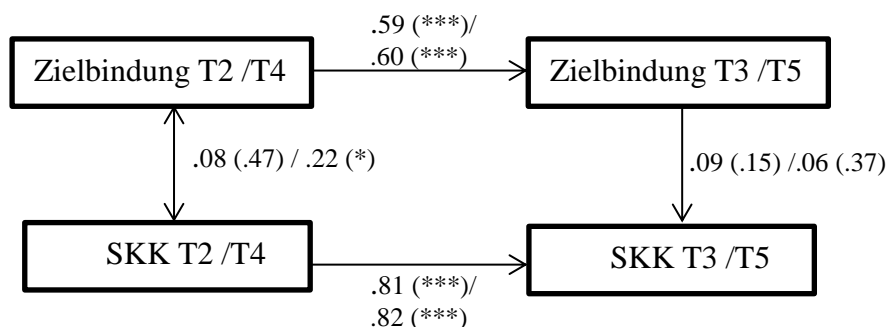
Modellpassung für die SGM zur Vorhersage der Entwicklung der beruflichen Zielbindung durch die SKK nach Modell 1 sowie zur Vorhersage der Entwicklung der SKK durch die berufliche Zielbindung nach Modell 2

	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
SKK → Zielbindung					
Modell 1, T2 – T3	0.082 (2; .960)	.000	.999	1.0	24.082
Modell 1, T4 – T5	0.146 (2; .930)	.000	.999	1.0	24.146
Modell 1, T2 – T5	0.639 (2; .726)	.000	.994	1.0	24.639
Zielbindung → SKK					
Modell 2, T2 – T3	6.410 (2; .041)	.170	.949	.962	30.410
Modell 2, T4 – T5	1.029 (2; .598)	.000	.992	1.0	25.029
Modell 2, T2 – T5	4.898 (2; .086)	.138	.951	.986	28.898

In Bezug auf den Zusammenhang zwischen Bindung an das berufliche Ziel und SKK wurden zu beiden Trainingszyklen (Abbildung 14) sowie über den gesamten Erhebungszeitraum (Abbildung 15) ebenfalls SGM gerechnet, welche Modell 2 entsprechen. Die jeweiligen Fit-Indizes sind in der unteren Hälfte von Tabelle 14 zu finden und – mit Ausnahme von Trainingszyklus 2 – als nicht akzeptabel zu bezeichnen.

Abbildung 14

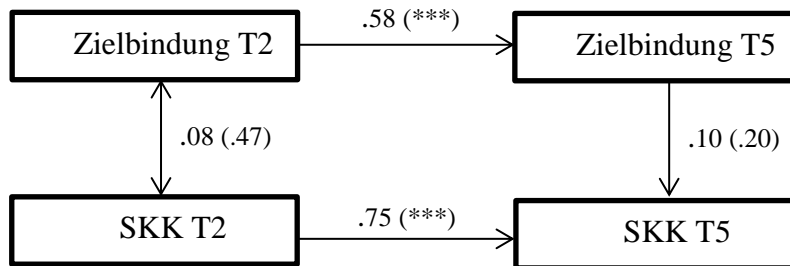
Modell 2: Einfluss der Entwicklung der beruflichen Zielbindung auf die Selbstkonzeptklarheit, Trainingszyklus 1 und Trainingszyklus 2, jeweils 4 Wochen



Anmerkung: *p<.05. **p<.01. ***p<.001.

Abbildung 15

Modell 2: Einfluss der Entwicklung der beruflichen Zielbindung auf die Selbstkonzeptklarheit, Zeitraum 10 Wochen



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

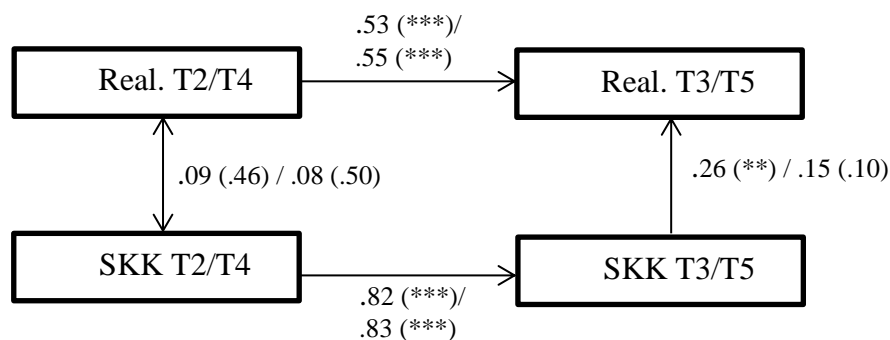
Während Modell 1 die vorliegenden Daten gut beschreibt, fällt auf, dass Modell 2 meist eine mangelhafte Passung an die vorliegenden Daten aufweist. Der direkte Modellvergleich mittels AIC weist zudem in allen Fällen darauf hin, dass Modell 1 die Daten besser beschreiben kann als Modell 2. Im Untersuchungszeitraum von Studie 1 konnte für eine Entwicklung der SKK ein positiver Einfluss auf die Entwicklung der Zielbindung gezeigt werden. In den Modellen, welche einen umgekehrten Pfad – von der Entwicklung der Zielbindung auf die SKK – darstellen sollten, wurde der Pfad von der aktuellen Zielbindung auf die SKK in keinem Fall signifikant. Zudem wiesen diese Modelle überwiegend einen schlechten Modellfit auf. Die Daten sprechen daher in Bezug auf den Zusammenhang zwischen SKK und beruflicher Zielbindung für die Überlegenheit von Modell 1.

Wahrgenommene Realisierbarkeit und Selbstkonzeptklarheit

Zur Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der wahrgenommenen Realisierbarkeit und der SKK wurden ebenfalls SGM zu beiden Trainingszyklen (Abbildung 16) und über den gesamten Erhebungszeitraum gerechnet (Abbildung 17), welche Modell 1 (die SKK beeinflusst die wahrgenommene Realisierbarkeit) entsprachen. Hierbei konnte ein signifikanter Einfluss der SKK auf die wahrgenommene Realisierbarkeit nur im ersten Trainingszyklus gezeigt werden, welcher sich jedoch weder im zweiten Trainingszyklus noch bei der Analyse des gesamten Messzeitraums wiederholte. Die jeweiligen Fit-Indizes sind in der oberen Hälfte von Tabelle 15 zu finden. Der Modellfit ist lediglich im ersten Trainingszyklus gerade noch akzeptabel. Sowohl im zweiten Trainingszyklus als auch über den gesamten Messzeitraum konnte das Modell die empirischen Daten nicht gut beschreiben.

Abbildung 16

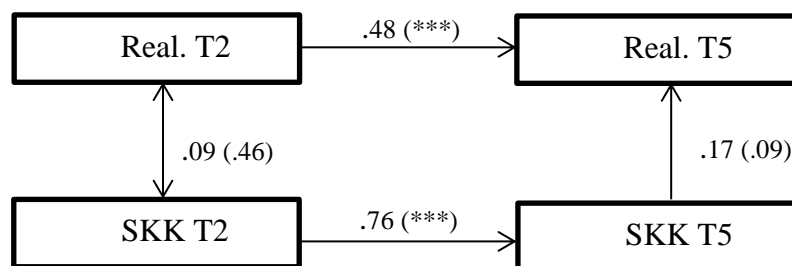
Modell 1: Einfluss der Entwicklung der Selbstkonzeptklarheit auf die wahrgenommene Realisierbarkeit, Trainingszyklus 1 und Trainingszyklus 2, jeweils 4 Wochen



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Abbildung 17

Modell 1: Einfluss der Entwicklung der Selbstkonzeptklarheit auf die wahrgenommene Realisierbarkeit, Zeitraum 10 Wochen



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Tabelle 15

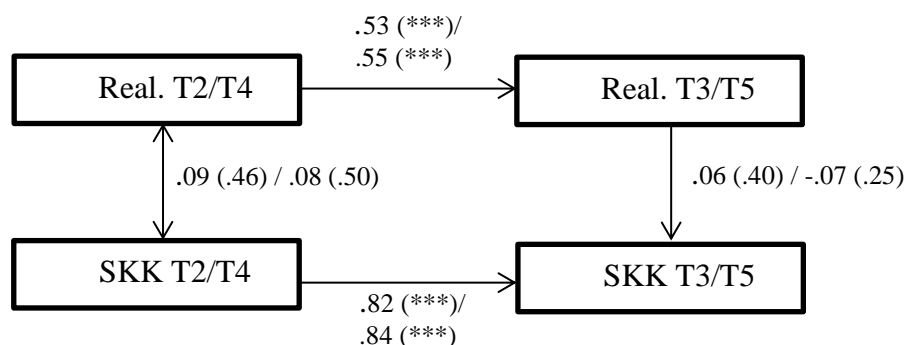
Modellpassung für die SGM zur Vorhersage der Entwicklung der wahrgenommenen Realisierbarkeit durch die SKK nach Modell 1 sowie zur Vorhersage der Entwicklung der SKK durch die wahrgenommene Realisierbarkeit nach Modell 2

	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
SKK → Realisierbarkeit					
Modell 1, T2 – T3	2.99 (2; .223)	.081	.975	.991	26.999
Modell 1, T4 – T5	4.588 (2; .101)	.130	.963	.978	28.588
Modell 1, T2 – T5	5.101(2; .078)	.143	.944	.962	29.101
Realisierbarkeit → SKK					
Modell 2, T2 – T3	10.066 (2; .007)	.230	.917	.927	34.066
Modell 2, T4 – T5	5.984 (2; .050)	.162	.951	.966	29.984
Modell 2, T2 – T5	7.535 (2; .023)	.191	.917	.931	31.535

In Bezug auf einen Modell 2 entsprechenden Zusammenhang zwischen wahrgenommener Realisierbarkeit und SKK wurden ebenfalls zu beiden Trainingszyklen (Abbildung 18) sowie über den gesamten Erhebungszeitraum (Abbildung 19) SGM gerechnet. Die jeweiligen Fit-Indizes sind in der unteren Hälfte von Tabelle 15 zu finden. Hierbei fällt auf, dass Modell 2 durchweg eine ungenügende Passung an die Daten aufweist. Zudem war zu keinem Zeitpunkt ein Einfluss der wahrgenommenen Realisierbarkeit auf die SKK nachweisbar.

Abbildung 18

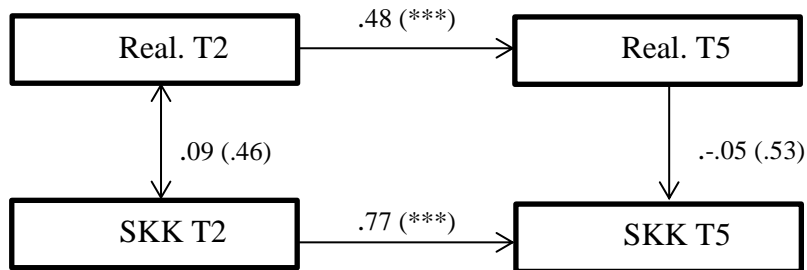
Modell 2: Einfluss der Entwicklung der wahrgenommenen Realisierbarkeit auf die Selbstkonzeptklarheit, Trainingszyklus 1 und Trainingszyklus 2, jeweils 4 Wochen



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Abbildung 19

Modell 2: Einfluss der Entwicklung der wahrgenommenen Realisierbarkeit auf die SKK, Zeitraum 10 Wochen



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

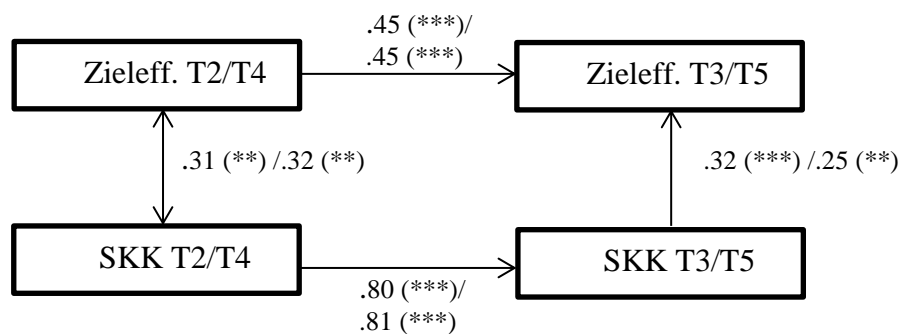
Während sich also zumindest zu einem Messzeitpunkt ein Einfluss der SKK auf die wahrgenommene Realisierbarkeit im Sinne von Modell 1 andeutete, sprechen die Daten recht eindeutig gegen einen Zusammenhang zwischen wahrgenommener Realisierbarkeit und SKK im Sinne von Modell 2. Insgesamt scheint zwischen SKK und der wahrgenommenen Realisierbarkeit des beruflichen Ziels jedoch ein deutlich geringerer Zusammenhang zu bestehen als zwischen der SKK und den übrigen untersuchten Aspekten der Zielwahrnehmung.

Wahrgenommene Zieleffektivität und Selbstkonzeptklarheit

Zur Untersuchung des Zusammenhangs zwischen wahrgenommener Zieleffektivität und SKK wurden für beide Trainingszyklen (Abbildung 20) sowie den gesamten Erhebungszeitraum (Abbildung 21) SGM gerechnet, welche Modell 1 (die SKK beeinflusst die wahrgenommene Zieleffektivität) entsprachen. Die jeweiligen Fit-Indizes sind in der oberen Hälfte von Tabelle 16 zu finden und mit Ausnahme von Trainingszyklus 2 als gut zu bezeichnen.

Abbildung 20

Modell 1: Einfluss der Entwicklung der Selbstkonzeptklarheit auf die wahrgenommene Zieleffektivität, Trainingszyklus 1 und Trainingszyklus 2, jeweils 4 Wochen

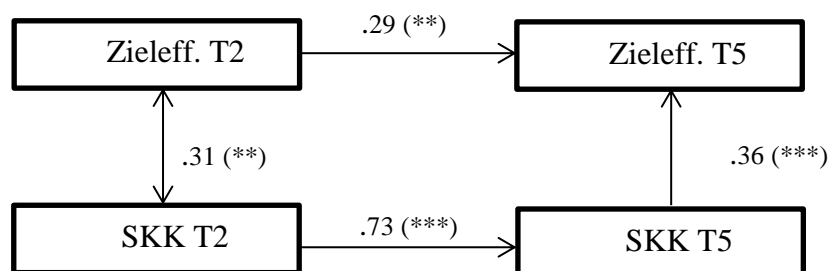


Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Die Entwicklung der SKK konnte die Entwicklung der Zieleffektivität stets signifikant vorhersagen. Modell 1, welches von einer Vorhersage der Entwicklung der Zieleffektivität durch die SKK ausgeht, konnte jedoch nur in Trainingszyklus 1 bestätigt werden, im zweiten Trainingszyklus war die Passung des Modells an die Daten unzureichend. In der Gesamtschau über den gesamten Studienzeitraum konnte der Einfluss der Entwicklung der SKK auf die Zieleffektivität jedoch ebenfalls bestätigt werden.

Abbildung 21

Modell 1: Einfluss der Entwicklung der Selbstkonzeptklarheit auf die wahrgenommene Zieleffektivität, Zeitraum 10 Wochen



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Tabelle 16

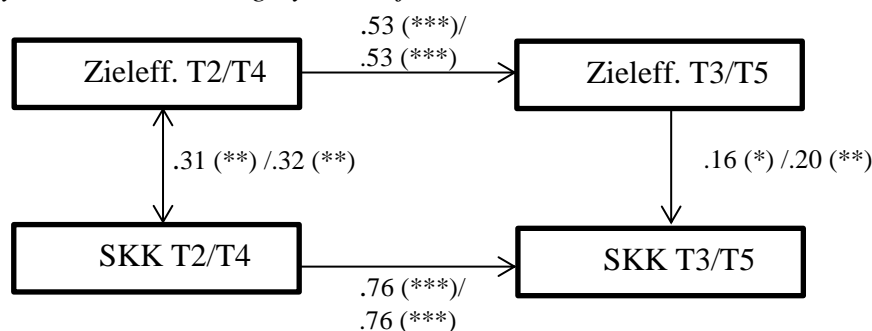
Modellpassung für die SGM zur Vorhersage der Entwicklung der wahrgenommenen Zieleffektivität durch die SKK nach Modell 1 sowie zur Vorhersage der Entwicklung der SKK durch die wahrgenommene Zieleffektivität nach Modell 2

	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
SKK → Zieleffektivität					
Modell 1, T2 – T3	0.189 (2; .910)	.000	.998	1,0	24.189
Modell 1, T4 - T5	3.462 (2; .177)	.098	.972	.987	27.462
Modell 1, T2 – T5	1.297 (2; .523)	.000	.985	1,0	25.297
Zieleffektivität → SKK					
Modell 2, T2 – T3	6.842 (2; .033)	.178	.944	.958	30.842
Modell 2, T4 – T5	2.427 (2; .492)	.000	.989	1.0	25.417
Modell 2, T2 – T5	10.320 (2; .006)	.234	.883	.899	34.320

In Bezug auf einen Modell 2 entsprechenden Zusammenhang zwischen wahrgenommener Zieleffektivität und SKK wurden ebenfalls zu beiden Trainingszyklen (Abbildung 22) sowie über den gesamten Erhebungszeitraum (Abbildung 23) SGM gerechnet. Die jeweiligen Fit-Indizes sind in der unteren Hälfte von Tabelle 16 zu finden und lediglich in Trainingszyklus 2 gut.

Abbildung 22

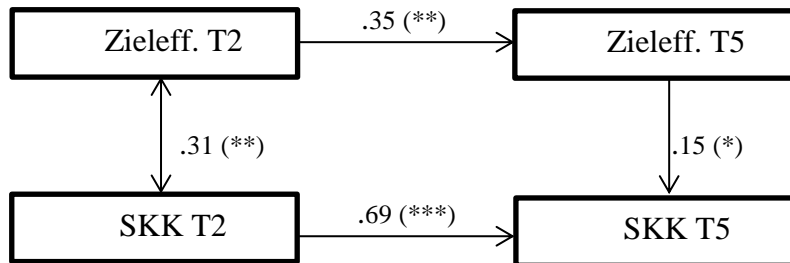
Modell 2: Einfluss der Entwicklung der wahrgenommenen Zieleffektivität auf die SKK, Trainingszyklus 1 und Trainingszyklus 2, jeweils 4 Wochen



Anmerkung: *p<.05. **p<.01. ***p<.001.

Abbildung 23

Modell 2: Einfluss der Entwicklung der wahrgenommenen Zieleffektivität auf die Selbstkonzeptklarheit, Zeitraum 10 Wochen



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Im Gegensatz zu den Modellen, welche die Entwicklung der BZK und die Entwicklung der Zielbindung beschreiben, konnte in Bezug auf den Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Zieleffektivität und der SKK ein signifikanter Einfluss der Entwicklung der Zieleffektivität auf die SKK (Modell 2) gefunden werden. Jedoch weist dieses Modell nur in Trainingszyklus zwei eine gute Passung an die Daten auf – bemerkenswerterweise beschreibt in diesem zweiten Trainingszyklus Modell 1 die Daten nur unzureichend. Auch der Modellfitvergleich mittels AIC ergibt, dass in Trainingszyklus 1 sowie in der Gesamtschau des Messzeitraums Modell 1 die Daten besser erklärt, während in Trainingszyklus 2 die Passung von Modell 2 an die Daten überlegen ist. Der Frage, ob für diese Abweichung eventuell plausible Begründungen gefunden werden können, wird in der Diskussion dieser Studie nachgegangen werden.

Fazit zum Zusammenspiel von Zielwahrnehmung und Selbstkonzeptklarheit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in der vorliegenden Studie Modell 1, welches von einer Einflussnahme der Entwicklung der SKK auf die Entwicklung der Zielwahrnehmung ausgeht, die Daten überwiegend deutlich besser beschreiben konnte als Modell 2, welches von einem umgekehrten Zusammenhang ausging. Hierbei erwies sich die Entwicklung der SKK vor allem als ein Prädiktor für die Entwicklung von BZK, Zielbindung und der wahrgenommenen Zieleffektivität in Bezug auf das berufliche Ziel.

7.1.3.4 Zielwahrnehmung, Selbstkonzeptklarheit und subjektives Wohlbefinden

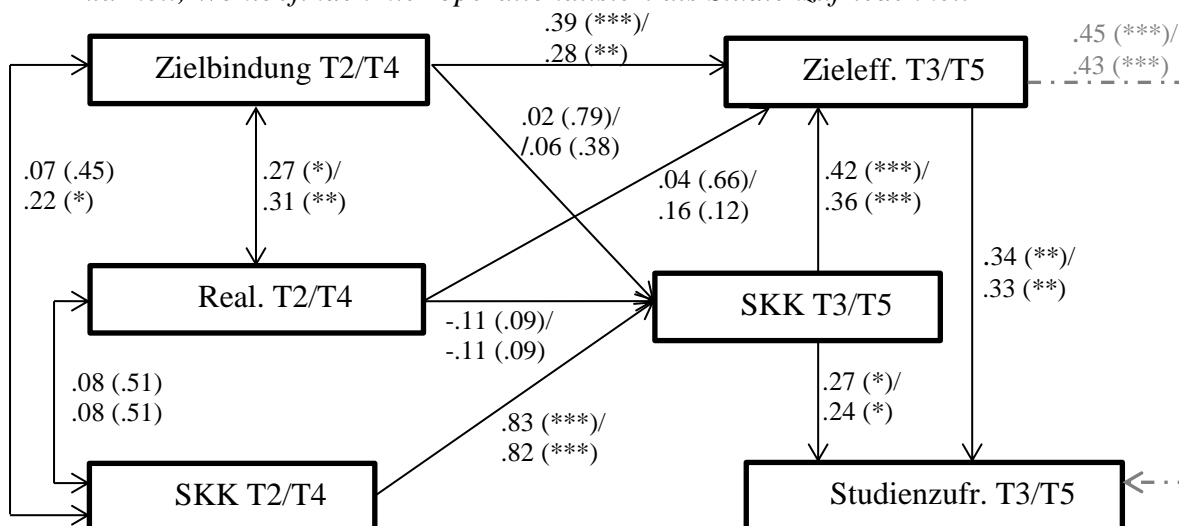
Variablen des teleonomischen Modells und Selbstkonzeptklarheit

Bei der Frage nach einem möglichen Zusammenspiel von Variablen des teleonomischen Modells des subjektiven Wohlbefindens mit der Entwicklung der SKK sollte untersucht werden, ob ein Zusammenhang zwischen den im teleonomischen Modell postulierten Zusammenhängen und der Entwicklung der SKK im gleichen Zeitraum besteht. Zudem sollte geprüft werden, ob eine eventuelle Veränderung der SKK einen Teil des im teleonomischen Modell postulierten Effekts auf verschiedene Facetten des subjektiven Wohlbefindens erklären kann. Da hierzu Daten aus zwei Messzyklen vorliegen - Trainingszyklus 1 von T2 bis T3 und Trainingszyklus 2 von T4 bis T5 - werden die Ergebnisse für beiden Zyklen vorgestellt. Hierbei werden zunächst die Kennwerte für das vollständige Modell 3, welches auch die SKK als Prädiktor des Wohlbefindens enthält vorgestellt, um dem anschließend in einem zweiten Schritt die Kennwerte des teleonomischen Modells ohne SKK gegenüber zu stellen. Dabei werden die verschiedenen Facetten studienbezogenen Wohlbefindens und der allgemeinen Lebenszufriedenheit jeweils separat analysiert.

Vorhersage der Studienzufriedenheit

Abbildung 24

Zusammenhang zwischen den Elementen des teleonomischen Modells und der Selbstkonzeptklarheit, Wohlbefinden hier operationalisiert als Studienzufriedenheit



Anmerkung: Pfad ohne SKK im Modell: - - - - . *p<.05. **p<.01. ***p<.001.

Beide Modelle – sowohl das teleonomische Modell mit als auch das Modell ohne SKK – weisen im ersten Trainingszyklus eine gute Anpassung an die Daten auf, im zweiten Zyklus

beschreibt das Modell mit SKK die Daten etwas besser und erreicht im Gegensatz zu dem Modell ohne SKK noch einen hinreichenden Modellfit (Tabelle 17). Dennoch ist im Vergleich mittels AIC das sparsamere Modell ohne SKK stets überlegen. Es fällt auf, dass der direkte Pfad von der wahrgenommenen Zieleffektivität auf die Studienzufriedenheit deutlich abnimmt, wenn die SKK als Prädiktor hinzugenommen wird (Abbildung 24). Dies könnte dafür sprechen, dass der Einfluss der wahrgenommenen Zieleffektivität auf die Studienzufriedenheit zumindest teilweise durch eine zeitgleiche Entwicklung der SKK mit bedingt wird.

Tabelle 17

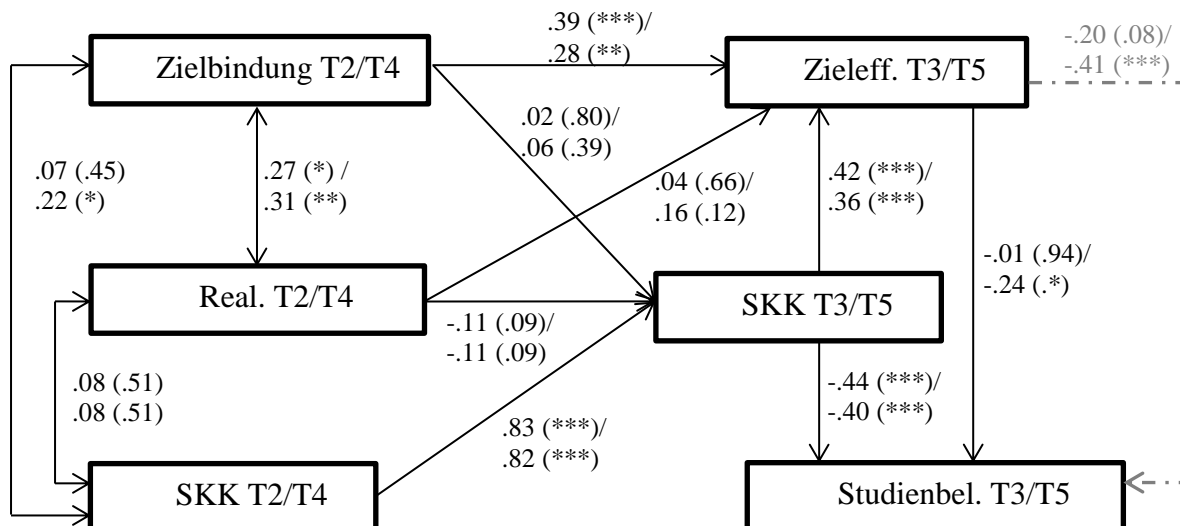
Passung des teleonomischen Modells zum subjektiven Wohlbefinden mit und ohne SKK, Wohlbefinden hier operationalisiert als Studienzufriedenheit

Studienzufriedenheit	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
T2 – T3: Modell mit SKK	0.291 (4; .990)	.000	.998	1.0	46.291
T2 – T3: Modell ohne SKK	0.110 (2; .947)	.000	.997	1.0	24.110
T4 – T5: Modell mit SKK	5.771 (4; .217)	.076	.963	.987	51.771
T4 – T5: Modell ohne SKK	3.963 (2; .138)	.114	.904	.994	27.963

Vorhersage der Studienbelastung

Abbildung 25

Zusammenhang zwischen den Elementen des teleonomischen Modells und der Selbstzeptklarheit, Wohlbefinden hier operationalisiert als Studienbelastung



Anmerkung: Pfad ohne SKK im Modell: - - - -. *p<.05. **p<.01. ***p<.001.

In Bezug auf die Studienbelastung weisen beide Modelle im ersten Trainingszyklus eine gute Passung an die Daten auf (Tabelle 18). Im zweiten Trainingszyklus jedoch können beide Modelle die vorliegenden Daten nicht adäquat beschreiben. Auch hier ist im Modellvergleich mittels AIC das sparsamere Modell ohne SKK dem komplexeren Modell überlegen. In Bezug auf die Vorhersage der Studienbelastung fällt auf, dass der Zusammenhang zwischen wahrgenommener Zieleffektivität und Studienbelastung geringer wird, wenn die SKK als Prädiktor hinzugenommen wird (Abbildung 25). Dies könnte dafür sprechen, dass auch hier zumindest ein Teil dieses Zusammenhangs mit der Entwicklung der SKK in Verbindung steht.

Tabelle 18

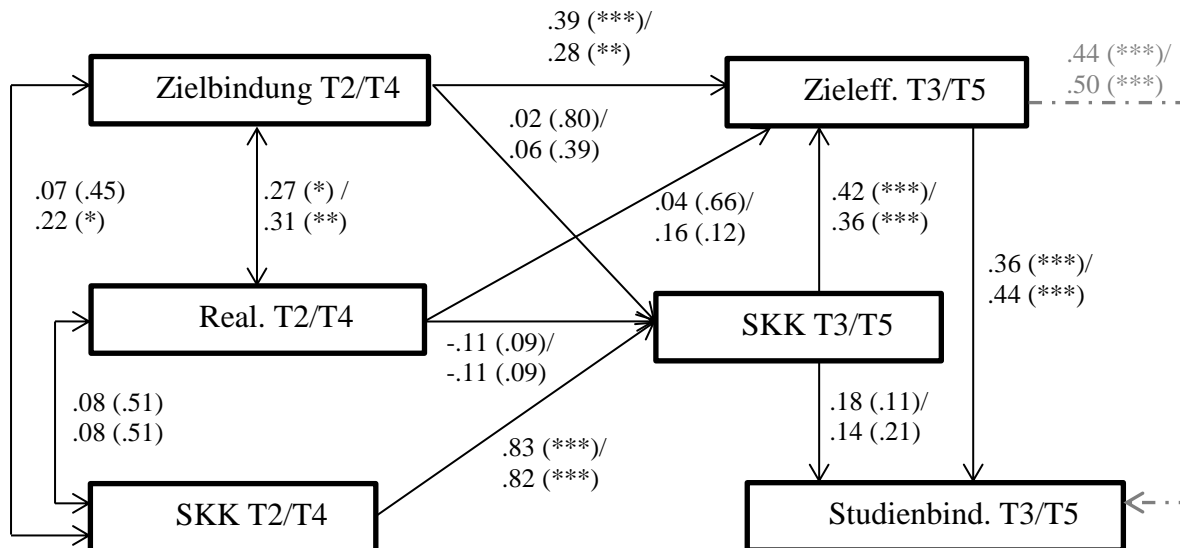
Passung des teleonomischen Modells zum subjektiven Wohlbefinden mit und ohne SKK, Wohlbefinden hier operationalisiert als Studienbelastung

Studienbelastung	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
T2 – T3: Modell mit SKK	1.707 (4; .787)	.000	.988	1.0	47.707
T2 – T3: Modell ohne SKK	0.531 (2; .767)	.000	.978	1.0	24.531
T4 – T5: Modell mit SKK	9.775 (4; .045)	.138	.941	.962	55.755
T4 – T5: Modell ohne SKK	4.636 (2; .098)	.132	.885	.923	28.636

Vorhersage der Studienbindung

Abbildung 26

Zusammenhang zwischen den Elementen des teleonomischen Modells und der Selbstzeptklarheit, Wohlbefinden hier operationalisiert als Studienbindung



Anmerkung: Pfad ohne SKK im Modell: - - - -. *p<.05. **p<.01. ***p<.001.

In Bezug auf die Studienbindung verbessert die Berücksichtigung der SKK den Modellfit, was vor allem in Trainingszyklus 2 deutlich wird (Tabelle 19). Im Gegensatz zu den vorhergehenden Modellen scheint die SKK jedoch für die Vorhersage der Studienbindung eine eher geringe Rolle zu spielen: Der direkte Pfad von der SKK auf die Studienbindung wird in beiden Fällen nicht signifikant, und auch der direkte Pfad von der Zieleffektivität auf die Studienbindung wird bei Berücksichtigung der SKK nur marginal schwächer (Abbildung 26). Auch hier weist der AIC auf eine Überlegenheit des sparsameren Modells ohne SKK hin.

Tabelle 19

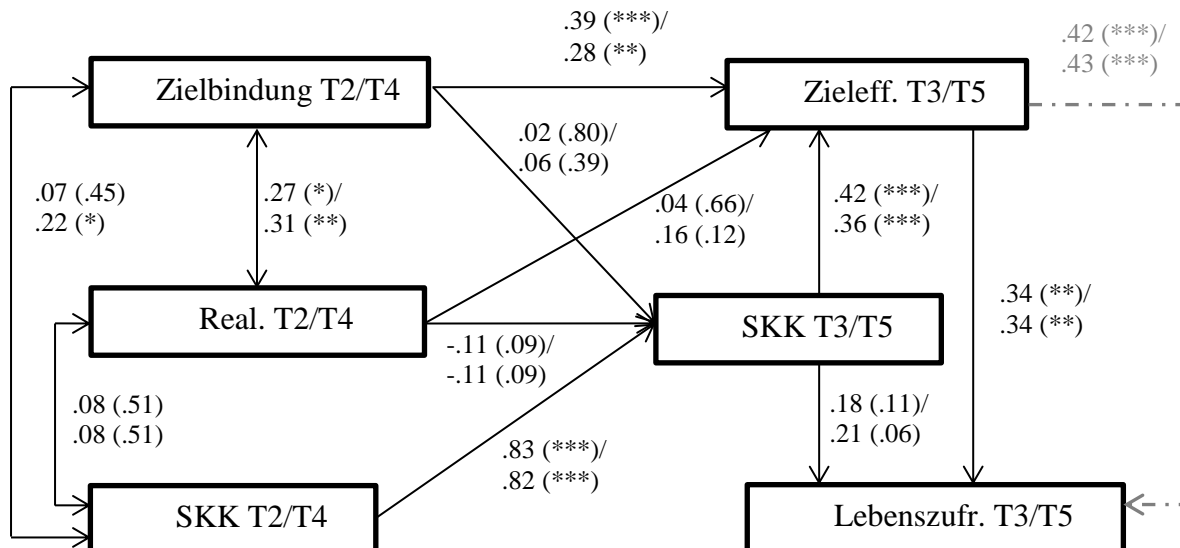
Passung des teleonomischen Modells zum subjektiven Wohlbefinden mit und ohne SKK, Wohlbefinden hier operationalisiert als Studienbindung

Studienbindung	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
T2 – T3: Modell mit SKK	1.586 (4; .811)	.000	.989	1.0	47.586
T2 – T3: Modell ohne SKK	1.052 (2; .591)	.000	.972	1.0	25.052
T4 – T5: Modell mit SKK	5.081 (4; .279)	.060	.968	.992	51.081
T4 – T5: Modell ohne SKK	3.602 (2; .165)	.103	.924	.961	27.602

Vorhersage der Lebenszufriedenheit

Abbildung 27

Zusammenhang zwischen den Elementen des teleonomischen Modells und der Selbstkonzeptklarheit, Wohlbefinden hier operationalisiert als Lebenszufriedenheit



Anmerkung: Pfad ohne SKK im Modell: - - - - *p<.05. **p<.01. ***p<.001.

Tabelle 20

Passung des teleonomischen Modells zum subjektiven Wohlbefinden mit und ohne SKK, Wohlbefinden hier operationalisiert als Lebenszufriedenheit

Lebenszufriedenheit	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
T2 – T3: Modell mit SKK	2.991 (4; .559)	.000	.980	1.0	48.991
T2 – T3: Modell ohne SKK	2.295 (2; .317)	.044	.939	.989	26.295
T4 – T5: Modell mit SKK	2.345 (4; .673)	.000	.984	1.0	48.345
T4 – T5: Modell ohne SKK	1.007 (2; .604)	.000	.974	1.0	25.007

In Bezug auf die Vorhersage der Lebenszufriedenheit passte das Modell mit SKK im ersten Trainingszyklus etwas besser zu den Daten als das Modell ohne SKK, im zweiten Trainingszyklus passten beide Modelle gut zu den Daten (Tabelle 20). Auch wenn der direkte Pfad von der SKK auf die Lebenszufriedenheit in beiden Fällen nicht signifikant wurde, scheint ein gewisser Teil des Zusammenhangs zwischen Zieleffektivität und Lebenszufriedenheit doch durch die Entwicklung der SKK beeinflusst zu werden, da der direkte Pfad von der Zieleffektivität auf die Lebenszufriedenheit etwas abnimmt, wenn die SKK im Modell

berücksichtigt wird (Abbildung 27). Dennoch weist auch hier der Vergleich mittels AIC auf eine Überlegenheit des sparsameren Modells ohne SKK hin.

Fazit zum Zusammenhang zwischen den Faktoren des teleonomischen Modells und der Selbstkonzeptklarheit

Insgesamt konnten die Grundannahmen des teleonomischen Modells weitgehend bestätigt werden: Die Zielbindung sagte die wahrgenommene Zieleffektivität drei Wochen später vorher und diese wiederum verschiedene Facetten des studienbezogenen und allgemeinen Wohlbefindens. Die im Modell postulierte Bedeutung der wahrgenommenen Realisierbarkeit konnte anhand der vorliegenden Daten jedoch nicht bestätigt werden. Auch in Bezug auf die SKK ergab sich ein eher heterogenes Bild, da der Entwicklung der SKK in Bezug auf die Vorhersage verschiedener Indikatoren des Wohlbefindens ein unterschiedlicher Stellenwert zuzukommen schien. Zudem bestätigte sich der erwartete Zusammenhang zwischen den Prädiktoren im teleonomischen Modell (Zielbindung und Zielrealisierbarkeit) und der SKK nicht. Dennoch schien die SKK für die Vorhersage des Wohlbefindens in vielen Fällen eine bedeutende Rolle zu spielen. Dieser Zusammenhang wurde daher im Folgenden explorativ weiter untersucht.

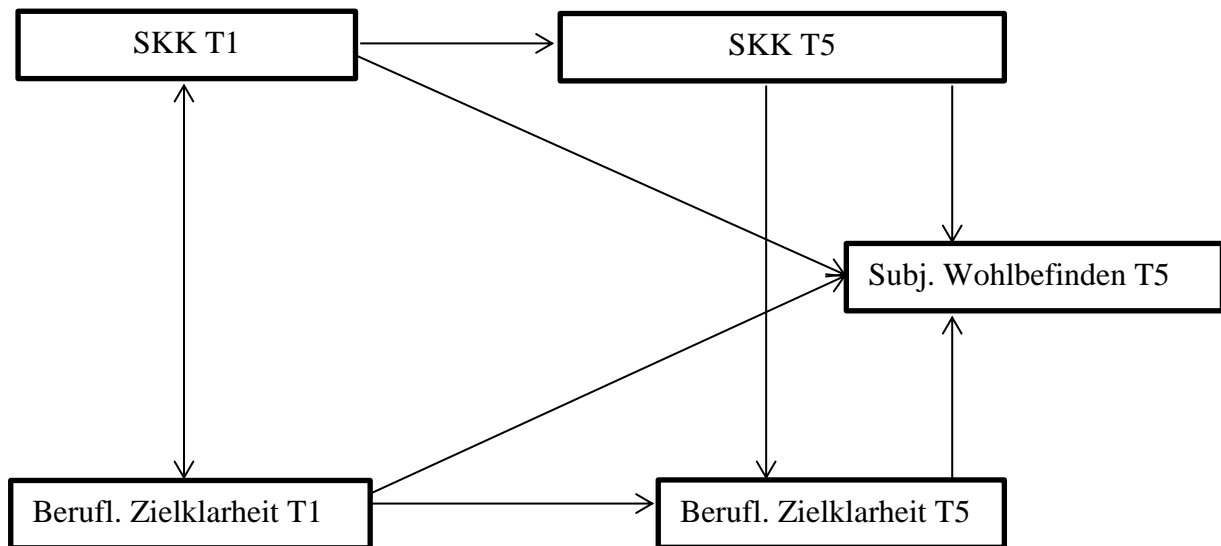
Explorative Analyse 1: Welche Rolle spielen Selbstkonzeptklarheit und berufliche Zielklarheit für das subjektive Wohlbefinden?

Da nicht nur der theoretische Hintergrund einen Zusammenhang zwischen SKK und Wohlbefinden erwarten ließ, sondern dieser in den Berechnungen zum Verhältnis zwischen den Bestandteilen des teleonomischen Modells und der SKK zumeist auch aufgezeigt werden konnte, wurde die Rolle der SKK für die Entwicklung des subjektiven Wohlbefindens weiter untersucht. Da zudem in dieser Arbeit – wie in Abschnitt 4 dargestellt – von einer Bedeutung klarer beruflicher Ziele nicht nur für das Selbstkonzept, sondern auch für das Wohlbefinden ausgegangen wird, sollte hierbei auch die Rolle der BZK untersucht werden. Daher wurde ein neues Modell (Modell 4) entwickelt, mit dessen Hilfe explorativ geprüft werden sollte, ob sowohl die BZK als auch die SKK das subjektive Wohlbefinden zum Ende des Erhebungszeitraums vorhersagen konnten. Hierbei stand auch die Frage im Raum, ob sich wohl eher das Ausgangsniveau an SKK und BZK oder deren Entwicklung im Erhebungszeitraum für die Vorhersage des Wohlbefindens als relevant erweisen würden. Zur Prüfung dieser Zusammenhänge wurde zunächst ein Modell entwickelt, welches sämtliche theoretisch sinnvollen Pfade enthielt (Modell 4, vgl. Abbildung 28). Um ein möglichst sparsames Modell zu erhalten, wur-

den bei der Modellberechnung in einem zweiten Schritt dann alle Pfade entfernt, welche zur Vorhersage der abhängigen Variable „Wohlbefinden“ nicht signifikant zur Varianzaufklärung beitragen. Zur Information des Lesers sind diese entfernten Pfade in den Abbildungen jeweils in grauer Farbe angegeben. Der angegebene Modellfit bezieht sich jeweils auf das abgeleitete sparsame Modell. Durch dieses Vorgehen sollte ermittelt werden, welche der untersuchten Prädiktoren das subjektive Wohlbefinden jeweils am besten vorhersagen können.

Abbildung 28

Modell 4 zur Vorhersage des subjektiven Wohlbefindens am Ende des Untersuchungszeitraums durch die initiale und die im Laufe des Studienzeitraums entwickelte Selbstkonzeptklarheit sowie die berufliche Zielklarheit

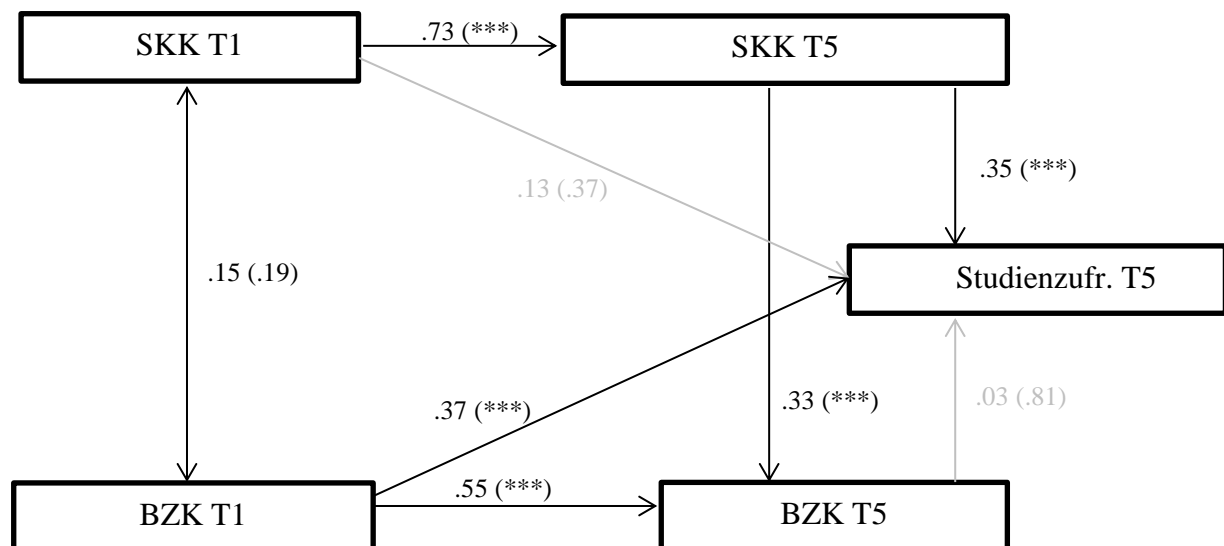


Vorhersage der Studienzufriedenheit nach Modell 4

Die Studienzufriedenheit zu T5 wurde sowohl durch die BZK zu T1 als auch durch die SKK zu T5 vorhergesagt (Abbildung 29). Zudem bestand zwischen SKK und BZK die bereits dargelegte Beziehung: Während zu T1 kein signifikanter Zusammenhang bestand, sagte die Entwicklung der SKK die der BZK vorher. Insgesamt erwies sich die SKK im Untersuchungszeitraum als deutlich stabiler als die BZK. Die zum SGM gehörigen Fit-Indizes sind als gut zu bezeichnen (Tabelle 21). Da das Verhältnis von SKK und BZK bei den SGM für die verschiedenen Facetten des subjektiven Wohlbefindens stets gleich blieb, wird es in der Ergebnisbeschreibung im Folgenden nicht weiter kommentiert.

Abbildung 29

Vorhersage der Studienzufriedenheit am Ende des Untersuchungszeitraums durch die initiale und die im Laufe des Studienzeitraums entwickelte Selbstkonzeptklarheit sowie die berufliche Zielklarheit entsprechend Modell 4



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. ——— entfernte, nicht signifikante Pfade.

Tabelle 21

Modellpassung für das SGM zur Vorhersage der Studienzufriedenheit durch SKK und BZK sowie deren Entwicklung⁸

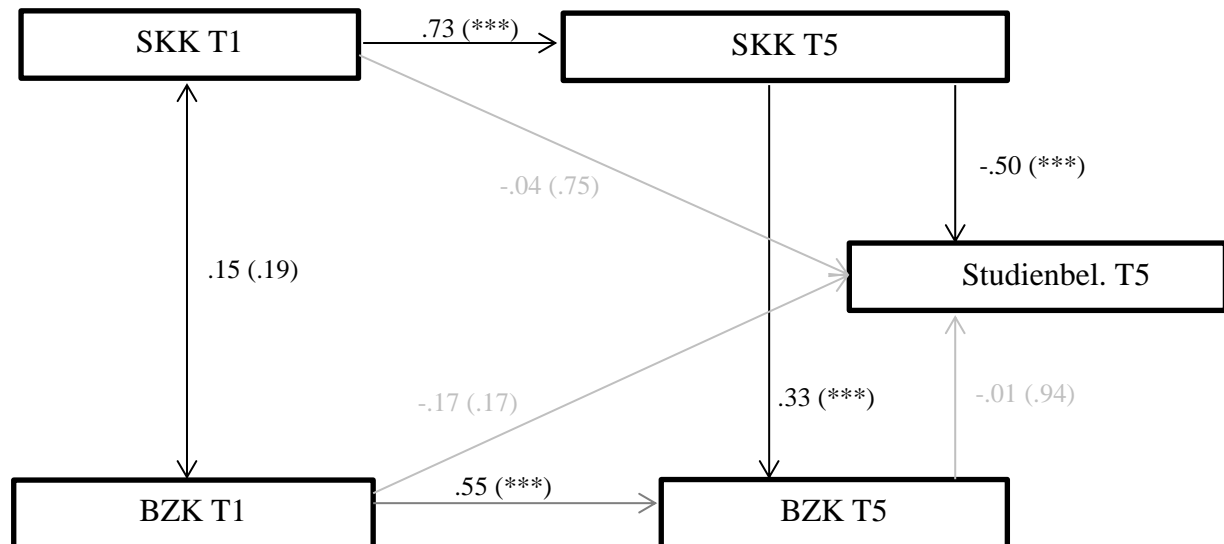
Studienzufriedenheit	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
Modell 4	3.076 (4; .545)	.000	.976	1.0	35.076

⁸ Modellfit mit allen Pfaden: $\chi^2 = 2.305$ (2; .316); RMSEA = .045; NFI: .982; CFI = .997; AIC = 38.305.

Vorhersage der Studienbelastung nach Modell 4

Abbildung 30

Vorhersage der Studienbelastung (hohe Werte stehen für hohe Belastung) am Ende des Untersuchungszeitraums durch die initiale und die im Laufe des Studienzeitraums entwickelte Selbstkonzeptklarheit sowie die berufliche Zielklarheit entsprechend Modell 4



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. — entfernte, nicht signifikante Pfade.

Die Studienbelastung zum Ende des Untersuchungszeitraums hingegen wurde alleine durch die zeitgleich gemessene SKK vorhergesagt (Abbildung 30), wobei die Entwicklung einer hohen SKK eine niedrige wahrgenommene Studienbelastung vorhersagte. Die zugehörigen Fit-Indizes sind in Tabelle 22 zu finden und als gut zu bezeichnen.

Tabelle 22

Modellpassung für das SGM zur Vorhersage der Studienbelastung durch SKK und berufliche Zielklarheit sowie deren Entwicklung⁹

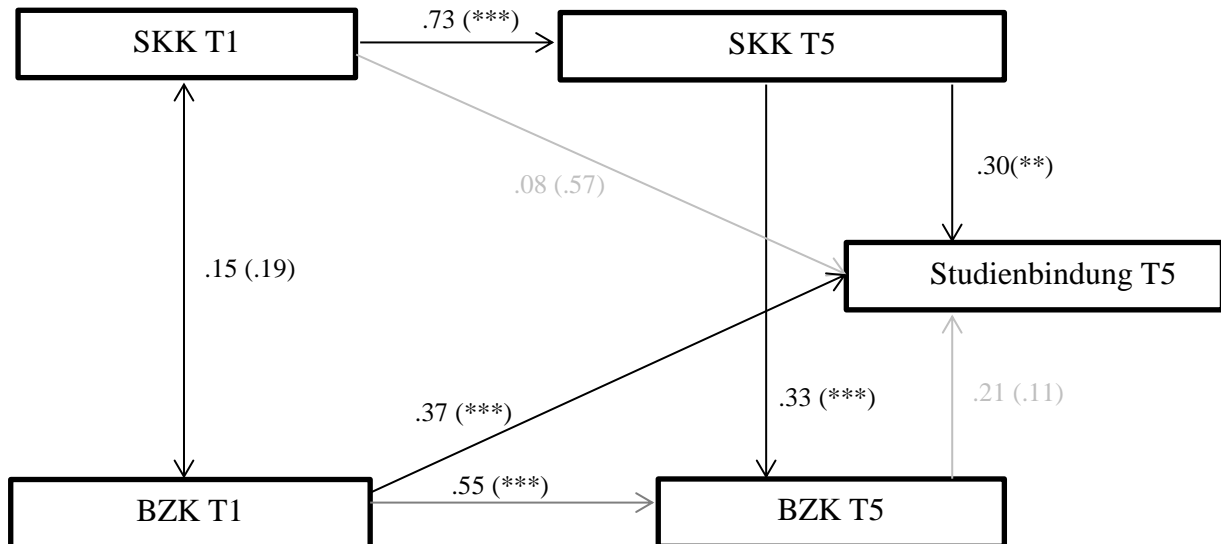
Studienbelastung	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
Modell 4	5.308 (5; .380)	.028	.959	.997	35.308

⁹ Modellfit mit allen Pfaden: $\chi^2 = 2.305$ (2; .316); RMSEA = .045; NFI = .982 ; CFI = .997; AIC = 38.305.

Vorhersage der Studienbindung nach Modell 4

Abbildung 31

Vorhersage der Studienbindung am Ende des Untersuchungszeitraums durch die initiale und die im Laufe des Studienzeitraums entwickelte Selbstkonzeptklarheit sowie die berufliche Zielklarheit entsprechend Modell 4



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. ——— entfernte, nicht signifikante Pfade.

Die Studienbindung zum Ende des Untersuchungszeitraums wurde - genau wie die Studienzufriedenheit - durch die initial vorhandene BZK und die Entwicklung der SKK vorhergesagt (Abbildung 31). Die zu diesem SGM gehörenden Fit-Indizes sind in Tabelle 23 zu finden und als akzeptabel bis gut zu bezeichnen.

Tabelle 23

Modellpassung für das SGM zur Vorhersage der Studienbindung durch SKK und BZK sowie deren Entwicklung¹⁰

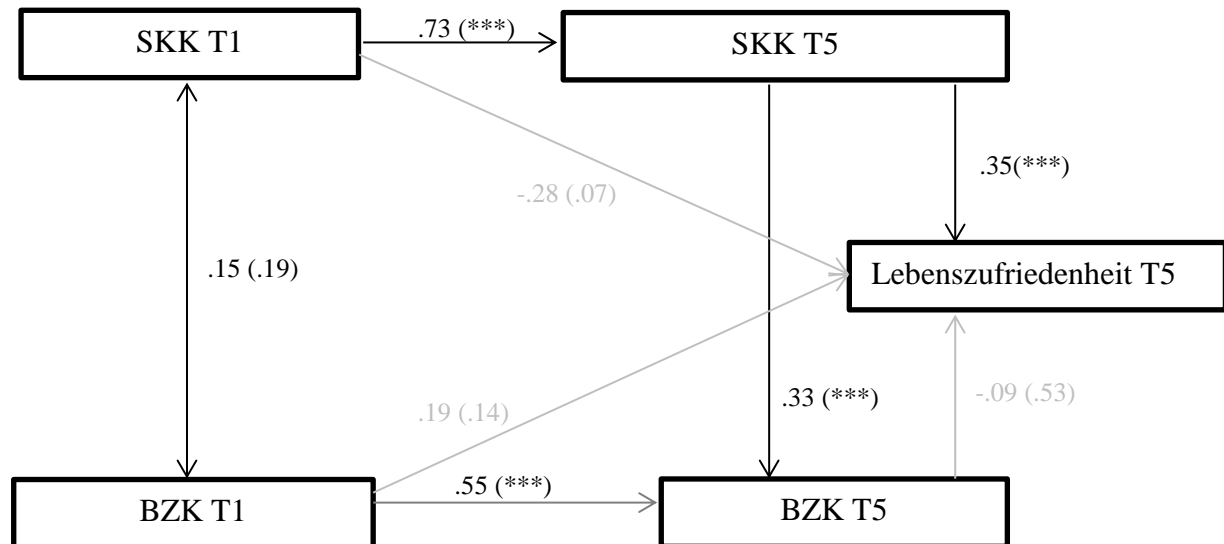
Studienbindung	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
Modell 4	4.948 (4; .293)	.056	.961	.992	36.948

¹⁰ Modellfit mit allen Pfaden: $\chi^2 = 2.305$ (2; .316); RMSEA = .045; NFI = .982; CFI = .997; AIC = 38.305.

Vorhersage der Lebenszufriedenheit nach Modell 4

Abbildung 32

Vorhersage der Lebenszufriedenheit am Ende des Untersuchungszeitraums durch die initiale und die im Laufe des Studienzeitraums entwickelte Selbstkonzeptklarheit sowie die berufliche Zielklarheit entsprechend Modell 4



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. ——— entfernte, nicht signifikante Pfade.

Die Lebenszufriedenheit zum Ende des Untersuchungszeitraums wiederum wurde, genau wie die Studienbelastung, nur durch die zeitgleich gemessene SKK vorhergesagt (Abbildung 32). Die zu diesem SGM gehörenden Fit-Indizes sind in Tabelle 24 zu finden und als akzeptabel zu bezeichnen.

Tabelle 24

Modellpassung für das SGM zur Vorhersage der Lebenszufriedenheit durch SKK und BZK sowie deren Entwicklung¹¹

Lebenszufriedenheit	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
Modell 4	6.733 (5; .241)	.068	.943	.984	36.773

¹¹ Modellfit mit allen Pfaden: $\chi^2 = 2.305$ (2; .316); RMSEA = .045; NFI = .981; CFI = .997; AIC = 38.305.

Fazit zum Verhältnis von Selbstkonzeptklarheit, beruflicher Zielklarheit und subjektivem Wohlbefinden

Zusammenfassend fällt auf, dass die untersuchten Facetten des subjektiven Wohlbefindens in unterschiedlicher Weise mit SKK und BZK in Zusammenhang standen. Während die Studienzufriedenheit und die Studienbindung durch die initiale BZK sowie die Entwicklung der SKK vorhergesagt wurden, war für die Vorhersage von Studienbelastung und Lebenszufriedenheit alleine die Entwicklung der SKK relevant.

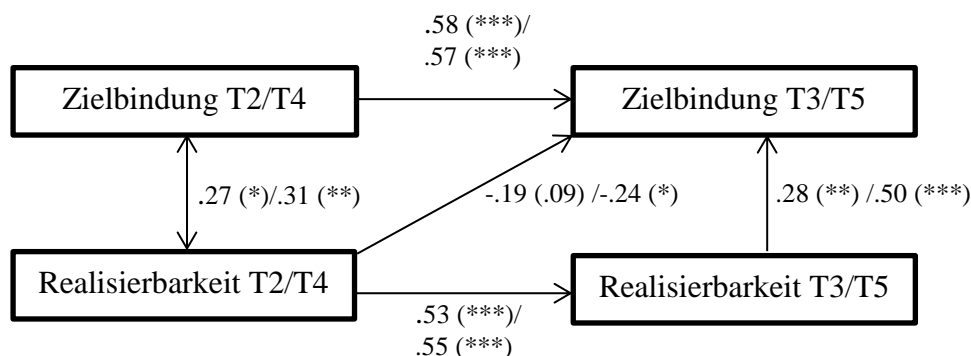
Zusätzlich zu den soeben berichteten Ergebnissen zur Vorhersage des subjektiven Wohlbefindens am Ende des Erhebungszeitraums wurde auch untersucht, ob SKK und BZK die Entwicklung des Wohlbefindens im Untersuchungszeitraum vorhersagen können. Die SGM hierzu sind in Anhang B.2 zu finden. Hierbei fiel auf, dass für die Vorhersage einer Veränderung des subjektiven Wohlbefindens stets die zeitgleiche Entwicklung der SKK ein guter Prädiktor war. Alleine für die Entwicklung der Studienbindung war auch die Entwicklung der BZK ein weiterer Prädiktor neben der SKK.

Explorative Analyse 2: Zusammenhang von Zielbindung und Realisierbarkeit

Im Untersuchungszeitraum hatten die Zielbindung und die wahrgenommene Realisierbarkeit in Bezug auf das besprochene Ziel deutlich abgenommen. Daher sollte explorativ untersucht werden, ob diese Entwicklungen in Zusammenhang standen. Hierbei wurde zunächst ein möglicher Einfluss der wahrgenommenen Realisierbarkeit des jeweiligen Ziels auf die Zielbindung untersucht, sowohl für beide Trainingszyklen (Abbildung 33) als auch im gesamten Untersuchungszeitraum (Abbildung 34). Die jeweiligen Fit-Indizes sind in der oberen Hälfte von Tabelle 25 zu finden und - mit Ausnahme von Zyklus 1 - als gut zu bezeichnen.

Abbildung 33

Einfluss der wahrgenommenen Realisierbarkeit auf die Zielbindung, Trainingszyklus 1 und 2

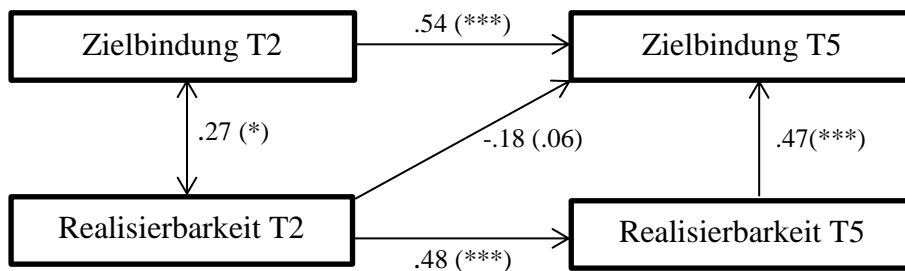


Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Das aufgestellte Modell konnte im ersten Trainingszyklus die Daten nur unzureichend beschreiben, während das Modell im zweiten Trainingszyklus und über den gesamten Erhebungszeitraum gesehen eine deutlich bessere Passung an die Daten aufwies. Die zugehörigen Daten (siehe Tabelle 7) zeigen, dass die Modelle mit gutem Fit den Zeitraum beinhalten, in dem die wahrgenommene Realisierbarkeit deutlich zurückgegangen war, während diese im ersten Trainingszyklus nahezu konstant blieb. Dies ist ein Hinweis darauf, dass eine deutliche Veränderung der wahrgenommenen Realisierbarkeit jeweils die Zielbindung vorhersagen konnte.

Abbildung 34

Einfluss der wahrgenommenen Realisierbarkeit auf die Zielbindung im gesamten Untersuchungszeitraum

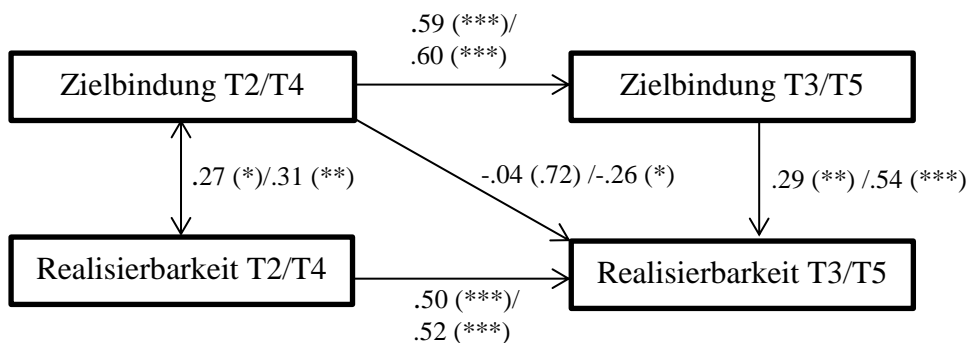


Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Im Gegenzug wurde auch ein möglicher Einfluss der Bindung an das berufliche Ziel auf die wahrgenommene Realisierbarkeit dieses Ziels untersucht, sowohl für beide Trainingszyklen (Abbildung 35) als auch im gesamten Untersuchungszeitraum (Abbildung 36). Die jeweiligen Fit-Indizes sind in der unteren Hälfte von Tabelle 25 finden und als gut zu bezeichnen.

Abbildung 35

Einfluss der Zielbindung auf die wahrgenommene Realisierbarkeit, Trainingszyklus 1 und 2



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Tabelle 25

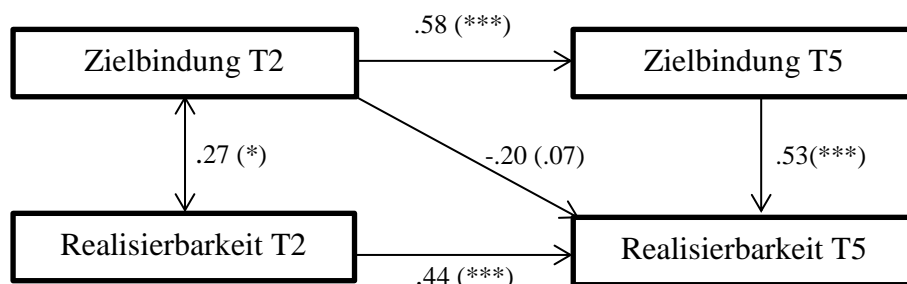
Modellpassung für die SGM zur Vorhersage der Entwicklung der beruflichen Zielbindung durch die wahrgenommene Realisierbarkeit dieses Ziels sowie zur Vorhersage der Entwicklung der wahrgenommenen Realisierbarkeit durch die berufliche Zielbindung

	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
Zielrealisierbarkeit → Zielbindung					
T2 – T3	1.816 (1; .178)	.104	.974	.987	27.816
T4 – T5	0.328 (1; .567)	.000	.996	1.0	26.328
T2 – T5	0.880 (1; .348)	.000	.989	1.0	26.880
Zielbindung → Zielrealisierbarkeit					
T2 – T3	0.286 (1; .593)	.000	.996	1.0	26.286
T4 – T5	0.092 (1; .762)	.000	.999	1.0	26.092
T2 – T5	0.083 (1; .774)	.000	.999	1.0	26.083

Auch das Modell, welches von einem Einfluss der Zielbindung auf die Entwicklung der wahrgenommenen Realisierbarkeit ausging, konnte bestätigt werden. Dieses Modell wies sogar eine etwas bessere Passung an die Daten auf als das Alternativmodell. Insgesamt erscheint der Zusammenhang von Zielbindung und wahrgenommener Realisierbarkeit bidirektional: Entwickelte sich die wahrgenommene Realisierbarkeit des Ziels positiv, sagte dies auch eine positive Entwicklung der Zielbindung vorher. Gleichzeitig sagte ein Gewinn an Zielbindung auch die wahrgenommene Realisierbarkeit positiv vorher.

Abbildung 36

Einfluss der Zielbindung auf die wahrgenommene Realisierbarkeit im gesamten Untersuchungszeitraum



Anmerkung: *p<.05. **p<.01. ***p<.001.

7.1.4 Diskussion

7.1.4.1. *Trainingseffekte*

Bezogen auf das vorgestellte Zieleffektivitätstraining, das speziell für die Unterstützung von Studierenden bei der Auseinandersetzung mit noch unklaren Berufszielen entwickelt wurde, waren die Befunde ernüchternd: Teilnehmende mit oder ohne Training unterschieden sich nicht hinsichtlich der Entwicklung ihrer Zielbeschreibung, ihres Selbstkonzepts oder ihres subjektiven Wohlbefindens. Bei und nach Durchlaufen des Zieleffektivitätstrainings konnten keine der in Hypothesen 1 bis 3 postulierten Effekte festgestellt und diese Hypothesen somit nicht bestätigt werden.

Diese umfassende Wirkungslosigkeit des vorgestellten Trainings könnte verschiedene Ursachen haben: Zum einen wäre es denkbar, dass die vorgestellte Form des Trainings zwar für eher kurzfristige Ziele wie beispielsweise Studienziele in einem Zeitraum von wenigen Wochen, nicht aber für komplexere und längerfristige Ziele wie berufliche Ziele geeignet ist.

Eine erste mögliche Erklärung hierfür könnte eher praktischer Natur sein und in der doch recht komplexen und anspruchsvollen Gestaltung des Trainings liegen. Beim Durchlaufen des Trainings wurden die Entwicklung und mentale Repräsentation mehrerer Zwischenschritte sowie verschiedener Aspekte dieser Ziele verlangt. Die Teilnehmenden sollten dieses Training jedoch jeweils in nur einem Präsenztermin bearbeiten. Somit wäre es denkbar, dass die Aufgabenstellung zu komplex und umfangreich war, um im zur Verfügung stehenden Zeitrahmen sinnvoll bearbeitet werden zu können. Das strukturell ähnliche und als wirksam evaluierte Training von Morisano et al. (2010) hingegen fand online statt, so dass die Teilnehmenden Gelegenheit hatten, sich in einem individuell gewählten Zeitrahmen mit ihren Zielen zu beschäftigen. Die Probanden konnten also für die Bearbeitung des Trainings einen Zeitpunkt wählen, zu dem eine möglichst hohe Eigenmotivation für die Auseinandersetzung mit diesen Fragen gegeben war und sich zudem entsprechend ihren individuellen Bedürfnissen ausreichend Zeit nehmen. Zusätzlich hatten bei Morisano et al. (2010) nur Probanden mit profundem Leidensdruck und Veränderungswunsch teilgenommen. An der hier vorgestellten Studie hingegen nahmen sehr viele Erstsemesterstudierende teil, welche zwar im Vorfeld über den Inhalt der Studie (d.h. Auseinandersetzung mit beruflichen Zielen) informiert waren, die jedoch nicht aufgrund eines speziellen Veränderungswunsches oder gar Leidensdrucks an der Studie teilnahmen. So wäre es auch gerade zu Beginn des Studiums möglich, dass andere Herausforderungen – wie z.B. das Einfinden ins Studium, die Auseinandersetzung mit neuen Leistungsanforderungen und die Entwicklung neuer sozialer Rollen – derart im Vordergrund

standen, dass die ersthafte Auseinandersetzung mit weitreichenden Fragen wie der Konkretion der beruflichen Ziele zunächst in den Hintergrund treten mussten. Wenn man das vorgestellte Training also im Hinblick auf Kriterien der praktischen Umsetzung kritisch hinterfragt, dann fallen vor allem der große Umfang an komplexen und weitreichenden Fragen, welche in einem knappen und vorgeschriebenen Zeitfenster bearbeitet werden sollten, sowie die gewählte Teilnehmergruppe auf, welche sich zwar freiwillig, aber vermutlich ohne akuten Klärungsbedarf oder gar Leidensdruck mit ihren beruflichen Zielen beschäftigte.

Ehe also die Möglichkeit ganz verworfen wird, dass ein solches Training in Bezug auf die Auseinandersetzung mit beruflichen Zielen hilfreich sein könnte, wäre es gerade im Hinblick auf die Ergebnisse von Morisano et al. (2010) wünschenswert, die Wirkung einer Onlineversion des Trainings an Personen mit einem explizit geäußerten Klärungsbedarf zu testen.

Jenseits der Überlegung, ob vielleicht praktische Hindernisse – wie die Wahl des Trainingsmediums (Paper-Pencil) und des Zeitrahmens (vorgegeben) sowie der Probanden (ohne expliziten Klärungsbedarf) – einen Trainingserfolg verhindert haben könnten, stellt sich angesichts der vorliegenden Ergebnisse auch die Frage, ob der gewählte Ansatz, die Probanden bei der Auseinandersetzung mit ihren fernen beruflichen Zielen zu möglichst hoher Konkretheit zu ermuntern, tatsächlich hilfreich ist. Aus der temporal construal theory (Trope & Liberman, 2003) ist bekannt, dass gerade zeitlich weiter entfernte Ziele eher abstrakt repräsentiert werden. Vielleicht bietet eine solche abstrakte Zielrepräsentation in einem frühen Stadium des Berufsfindungsprozesses (z.B. zu Studienbeginn) jedoch auch psychologische Vorteile, etwa indem sie breiteren Raum für hilfreiche Erfahrungen und (Um)Wege lässt (vgl. z.B. do-your-best Ziele nach Latham & Locke, 2007, vgl. Abschnitt 2.2.3). Eine noch eher abstrakte berufliche Zielvorstellung wäre dann eventuell weniger als mangelnde Zielklarheit sondern vielmehr als psychologisch adaptiv zu werten. Dies könnte gerade in solchen Studiengängen wie der Psychologie zutreffen, welche den Einstieg in eine Vielfalt an Berufsfeldern ermöglichen. Dann wäre im Orientierungsstadium gerade die Fähigkeit, mit einem noch abstrakten, weniger eindeutig operationalisierten Ziel handeln zu können nützlich und unterstützenswert, anstatt den Versuch zu unternehmen, die Studierenden vorzeitig zu einer Konkretion ihres beruflichen Ziels anzuleiten. In diesem Fall wäre es für die Wirkung eines berufszielbezogenen Trainings entscheidend, noch mehr als bislang zur berücksichtigen, ob die Teilnehmenden sich bereits für ein klar eingegrenztes Berufsfeld entschieden haben, oder ob die Wahl eines Berufswegs vielmehr das Aushalten eines breiten Felds beruflicher Optionen mit sich bringt. Die Bedeutung dieser Unterscheidung wird dadurch unterstrichen, dass das Training dann die

erwarteten Effekte in Bezug auf die SKK zeigte (Braune-Krickau, 2013), wenn es von Studierendengruppen mit einem klaren und eindeutig definierten Berufsziel durchgeführt wurde, welche das Training vielleicht eher zur Selbstvergewisserung und Vergegenwärtigung nutzten als zur einer echten Zielklärung. Diese Interpretation wird durch die Befunde von Çili und Stopa (2014) sowie von Baldwin (2015) unterstützt, die Hinweise darauf liefern, dass eine Aktivierung von positiven, das Selbstbild definierenden Gedankeninhalten zu einem entsprechenden Angleich der SKK führen kann. So könnte bei den Lehramtsstudierenden vor allem die trainingsinduzierte Vergegenwärtigung ihres meist klaren Berufsziels (Lehrer/in) dazu geführt haben, dass in der Trainingsgruppe die SKK anstieg. Dieser Effekt ist durch die Vergegenwärtigung eines noch unklaren Berufsziels nachvollziehbarerweise nicht zu erzielen. Eine weitere Möglichkeit, den Mangel an Trainingseffekten zu erklären, könnte also darin bestehen, dass die Art des gewählten Trainings der Art des Ziels und dem „natürlichen“ Umgang mit dieser Zielkategorie – zumindest für Teilnehmende welche auf ein noch offenes Berufsfeld hin studieren – nicht angemessen war.

Zusammenfassend legen die vorliegenden Daten nahe, dass das Training in seiner gegenwärtigen Form zumindest unausgelesenen Studierenden in den ersten Semestern ihres Studiums in Bezug auf berufliche Fragen keinen Gewinn brachte. Ob dies an einer generell mangelnden Übertragbarkeit des Zieleffektivitätstrainings auf die behandelte Art von Zielen, oder eher auf die gewählte Stichprobe zurückzuführen war, lässt sich aufgrund der vorliegenden Daten nicht weiter klären. Die Studie von Morisano et al. (2010) spricht dafür, dass in einer Stichprobe mit höherem Leidens- und Veränderungsdruck mit einem vergleichbaren Training eventuell positive Effekte hätten erzielt werden können. Sicher feststellbar wäre dies jedoch nur durch eine Folgeuntersuchung.

Jenseits der Frage, ob es vielleicht Möglichkeiten gegeben hätte, eine fokussierte Auseinandersetzung mit den beruflichen Zielen der Teilnehmenden hilfreicher zu gestalten, besteht auch die Möglichkeit, dass zumindest in diesem Stadium eine direkte Annäherung an die Klärung beruflicher Ziele vielleicht nur die zweitbeste aller Optionen darstellt. Ein weiterer Ansatzpunkt, um die ausbleibenden Trainingseffekte zu erklären, könnte gerade in den Ergebnissen der vorliegenden Studie gefunden werden: Die Entwicklung der SKK hatte deutlich mehr Anteil an einer Vorhersage der Entwicklung der BZK als umgekehrt (vgl. Abschnitt 7.1.4.3). Hierbei könnte der Erwerb einer hohen SKK durchaus sowohl eine Quelle für die Entwicklung klarer beruflicher Ziele als auch eine Ressource für das Aushalten eines Mangels an BZK darstellen. So wäre es vorstellbar, dass gerade im Hinblick auf die Entwicklung solcher

langfristiger und bedeutsamer persönlicher Ziele wie berufliche Ziele eine direkte inhaltliche Annäherung nicht immer ideal ist. Vielmehr könnte es auch erstrebenswert sein, zunächst vor allem eine ausreichend tiefe Kenntnis der eigenen Person zu entwickeln, um eine solche Entscheidung überhaupt sinnvoll treffen zu können (vgl. Abschnitt 4.2 sowie Lent, 2005). Dann wäre es denkbar, dass die Entwicklung einer höheren BZK eher über den „Umweg“ der Entwicklung eines klareren Selbstkonzepts anzustreben wäre.

7.1.4.2 *Entwicklungen im Untersuchungszeitraum*

Unabhängig von den jeweiligen Trainingsgruppen kam es zu Veränderungen der Ziel- und Selbstbeschreibung im Untersuchungszeitraum: Während die wahrgenommene BZK und die SKK insgesamt anstiegen, nahmen die Zielbindung und die wahrgenommene Realisierbarkeit in Bezug auf das jeweils konkret besprochene Ziel ab. Lediglich der wahrgenommene Zielfortschritt und die Zieleffektivität blieben konstant.

Eine mögliche Erklärung für die Zunahme an SKK könnte darin zu suchen sein, dass die Mehrzahl der Teilnehmenden den Einstieg ins Studium und die Aufgabe der Entwicklung angemessener sozialer Rollen im Studienkontext im Untersuchungszeitraum erfolgreich bewältigen konnte. So ist bekannt, dass die SKK von Studierenden im Laufe des Studiums häufig leicht ansteigt, vor allem dann, wenn die Studierenden die mit dem Neubeginn verbundenen Herausforderungen aktiv angehen (Johnson & Nozick, 2011 vgl. auch Shin, Steger & Henry, 2015). Dies scheint ein plausibler Erklärungsansatz für die beobachtete Zunahme an SKK bei den Teilnehmenden zu sein.

In Bezug auf die Entwicklung der beruflichen BZK könnte ein Zugewinn an Informationen, welcher im Laufe des ersten Semesters beispielsweise durch Vorlesungs- oder Praktikumsinhalte sowie Gespräche mit Kommilitonen und Dozenten erfolgt sein könnte, zu einem Gewinn an subjektiver BZK geführt haben (vgl. Braun, 2004).

Da die Zielbindung und die wahrgenommene Realisierbarkeit in Bezug auf das besprochene Ziel im Untersuchungszeitraum deutlich abgenommen hatten lag die Frage nahe, ob hier ein Zusammenhang bestand. Dies wäre beispielsweise denkbar, wenn eine hohe Zielbindung eine hohe wahrgenommene Realisierbarkeit begünstigen würde. So könnte eine hohe berichtete Zielbindung auch die Entschiedenheit zur Realisierung widerspiegeln, was beispielsweise aufgrund der dann typischen Zielwahrnehmung (etwa eine optimistische Verzerrung im Sinne einer planenden Bewusstseinslage im Sinne von Gollwitzer & Bayer, 1999, vgl. Abschnitt 2.2.1) zu einer höheren subjektiven Realisierbarkeit führen könnte. Zudem sollten bei Vorliegen einer hohen Zielbindung mehr Handlungsmöglichkeiten zur Realisierung des Ziels

erkannt und nicht zuletzt auch mehr Handlungen zugunsten des Ziels unternommen werden. All dies sollte sich wiederum positiv auf die wahrgenommene Realisierbarkeit des Ziels auswirken. Auf der anderen Seite könnte ein Nachlassen der Zielbindung – beispielsweise wenn das Ziel im Laufe der Zeit weniger attraktiv erscheinen sollte – dazu führen, dass weniger zielbezogene Handlungsmöglichkeiten gesucht und auch weniger zielbezogene Handlungen ausgeführt werden, wodurch mittelfristig auch die wahrgenommene Realisierbarkeit zurückgehen dürfte. Umgekehrt könnte eine hohe wahrgenommene Realisierbarkeit die Bindung an ein grundsätzlich attraktives Ziel deutlich begünstigen, wenn man bei der Zielsetzung von Abwägungsprozessen im Sinne von Erwartungs-x-Wert-Modellen ausgeht (vgl. Abschnitt 2.2.2). Ebenso wäre zu erwarten, dass es eine Anpassung der Zielbindung nach sich ziehen sollte, falls Realisierbarkeitserwartungen deutlich nach unten korrigiert werden müssten. So könnte die Abnahme der Zielbindung auch einen adaptiven Prozess widerspiegeln, beispielsweise wenn die Probanden sich auf Grund von mangelnder Realisierbarkeit von Zielen gelöst hätten. Explorative Analysen der vorliegenden Daten deuteten tatsächlich auf einen wechselseitigen Einfluss hin: So erwies sich sowohl die Entwicklung der wahrgenommenen Realisierbarkeit als Prädiktor für die Entwicklung der Zielbindung als auch umgekehrt die Entwicklung der Zielbindung für die Realisierbarkeit. Dies galt vor allem in dem Erhebungszeitraum, in dem eine deutliche Veränderung der Zieleinschätzung beobachtet wurde. Diese Daten können jedoch nur einen Hinweis darauf geben, dass zwischen diesen beiden Aspekten der Zielwahrnehmung ein Zusammenhang bestand – warum Zielbindung und wahrgenommene Realisierbarkeit im Untersuchungszeitraum zurück gingen lässt sich auf Grund der vorliegenden Daten nicht feststellen.

Das subjektive Wohlbefinden der Teilnehmenden erwies sich als recht stabil, weder in Bezug auf die verschiedenen Indikatoren der Studienadaption noch in Bezug auf die Lebenszufriedenheit konnten im Erhebungszeitraum signifikante Veränderungen beobachtet werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl die Zielrepräsentation als auch die SKK im Studienzeitraum Veränderungen unterlagen, wenn diese auch in keinem Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zu einer der Trainingsgruppen stand. Inwiefern Veränderungen verschiedener Aspekte der Zielrepräsentation mit der Entwicklung der SKK in Zusammenhang standen (Hypothesen 4 und 5), wurde mit Hilfe von SGM näher untersucht.

7.1.4.3 Zusammenhänge zwischen Zielrepräsentation und Selbstkonzeptklarheit

Bei der Analyse der Zusammenhänge zwischen SKK und Zielrepräsentation sollte nicht nur die Frage geklärt werden, ob hier ein Zusammenhang vorlag, sondern auch, ob eher die Entwicklung der SKK die Entwicklung der Zielrepräsentation beeinflusste (Modell 1), oder ob umgekehrt eher die SKK der Entwicklung von verschiedenen Aspekten der Zielrepräsentation folgte (Modell 2).

Zunächst wurde der Zusammenhang zwischen SKK und BZK untersucht. Hier war der Befund recht eindeutig: Während die Entwicklung der SKK die Entwicklung BZK vorhersagen konnte, wies das Modell, welches von einer umgekehrten Richtung des Zusammenhangs ausging, eine mangelhafte Anpassung an die Daten auf. Dies könnte dafür sprechen, dass in diesem Kontext ein klares Selbstkonzept wichtiger ist als konkrete Ziele, d.h. dass es vor allem wichtig ist eine hohe SKK zu entwickeln, woraus passende und verbindliche Ziele gewonnen werden können. Der theoretisch ebenfalls mögliche Weg, dass klarere Ziele auch zu einem klareren Selbstkonzept führen, konnte anhand der vorliegenden Daten nicht bestätigt werden. Dieses Muster zeigte sich sowohl zweifach über den eher kurzen Zeitraum von vier Wochen, als auch über die gesamten zwölf Wochen des Erhebungszeitraums.

Vergleichbare Befunde ergaben sich auch in Bezug auf die Entwicklung von Zielbindung und SKK: Insgesamt schien eine positive Entwicklung der SKK auch die Entwicklung einer hohen Zielbindung vorherzusagen. Dies könnte bedeuten, dass Menschen, die sich ihrer selbst klarer waren, sich auch eher verbindlich für ihre Ziele entscheiden konnten. Die Entwicklung der Zielbindung hingegen hatte keine Vorhersagkraft in Bezug auf die Entwicklung der SKK.

Anders verhielt es sich in Bezug auf die wahrgenommene Realisierbarkeit des beruflichen Ziels: Zwischen wahrgenommener Realisierbarkeit und SKK bestand nur ein geringer Zusammenhang, der zudem nur im ersten Trainingszyklus nachweisbar war. Lediglich im ersten Trainingszyklus sagte eine Veränderung der SKK die wahrgenommene Realisierbarkeit positiv vorher. Dies könnte darin begründet sein, dass es Menschen mit klarerem Selbstkonzept leichter fallen könnte, individuell verfügbare Realisierungsoptionen zu erkennen bzw. zu generieren. Da dieser Befund sich jedoch zu den übrigen Messzeitpunkten nicht wiederholte und auch die vorliegenden Daten keinen erkennbaren Hinweis auf eine Ursache für diese Abweichung liefern, scheint diese Deutung fraglich. Zudem war umgekehrt kein Einfluss der wahrgenommenen Realisierbarkeit auf die SKK abbildbar. Somit sprechen die vorliegenden Daten eher dafür, dass zwischen der SKK und der wahrgenommenen Realisierbarkeit des besprochenen beruflichen Ziels wenig Zusammenhang bestand.

In Bezug auf ein weiteres, eher praktisch orientiertes Maß der Zielwahrnehmung wiederum ergab sich ein heterogener, vom bisherigen Muster abweichender Befund: Die wahrgenommene Zieleffektivität (d.h. der selbstbewirkte Fortschritt in Bezug auf das jeweilige Ziel) konnte durch die Entwicklung der SKK zumeist vorhergesagt werden. Zusätzlich konnte im zweiten Erhebungszyklus jedoch auch die Entwicklung der Zieleffektivität die der SKK vorhersagen. Dies war der einzige Fall, in dem ein Modell 2 entsprechender Zusammenhang zwischen Zielwahrnehmung und SKK gefunden wurde. Zusammenhänge im Sinne von Modell 1 und Modell 2 schienen hierbei jedoch nicht gleichzeitig vorzuliegen: Während die SKK im ersten Trainingszyklus und über den gesamten Messzeitraum die Zieleffektivität gut vorherzusagen konnte (Modell 1), wies Modell 1 im zweiten Trainingszyklus eine unzureichende Passung an die Daten auf. Ausschließlich in diesem zweiten Trainingszyklus jedoch konnte ein Zusammenhang im Sinne von Modell 2 bei gutem Modellfit bestätigt werden. Daher stellt sich die Frage, worin Trainingszyklus 2 sich von den anderen Messzeiträumen unterschied. Die erhobenen Daten liefern hierzu leider keine schlüssigen Hinweise. Möglicherweise könnte eine Erklärung jedoch im jeweiligen Untersuchungszeitraum selbst zu finden sein: Der zweite Trainingszyklus fand zum Ende des Semesters, in unmittelbarer zeitlicher Nähe zu den Semesterabschlussklausuren statt. Es wäre also möglich, dass sich Chancen und Herausforderungen zur Zielannäherung an diesem Zeitpunkt besonders praktisch abbildeten. Somit könnte die Notwendigkeit, konkrete Leistungen zu zeigen – die zumindest im weiteren Horizont auch auf das berufliche Ziel ausgerichtet sind – den Fokus verschoben haben. So wäre es denkbar, dass in den Fällen, in denen eine Annäherung an persönliche Ziele eher in einem allgemeinen Sinne stattfindet (z.B. im entsprechenden Studiengang studieren), vor allem die SKK darüber entscheidet, ob eine Person den Eindruck hat, sich diesem Ziel selbstwirksam anzunähern. Sobald jedoch Fortschritte in Bezug auf dieses Ziel konkreter gefordert und auch messbar werden (z.B. indem reale Leistungen erbracht werden müssen sowie Leistungsrückmeldungen erfolgen) muss sich vielleicht eher das Selbstkonzept der Realität angleichen. So wäre es denkbar, dass mit dem bisherigen Selbstkonzept übereinstimmende Rückmeldungen die SKK fördern, während unerwartete – insbesondere negative – Leistungserfahrungen oder Rückmeldungen die SKK auch senken können. So könnte gerade in Momenten, in welchen konkrete Ergebnisse in Bezug auf momentan erreichbare Indikatoren des beruflichen Zielfortschritts sichtbar werden, ein deutlicher Einfluss der Zieleffektivität auf die SKK deutlich werden. Werden solche Ergebnisse jedoch weniger unmittelbar sichtbar, könnte eher die SKK darüber entscheiden, ob eine Person sowohl zielbezogene Handlungen vornimmt als auch diese ent-

sprechend wahrnimmt und somit den Eindruck gewinnt, sich ihren Zielen wirksam anzunähern. Sollte diese Deutung zutreffen, wäre eine hohe SKK gerade für die Verhaltenssteuerung in Bezug auf längerfristige Ziele nützlich – etwa wenn sie es ermöglicht, diese Ziele nachdrücklicher zu verfolgen – während insbesondere Ergebnisse einer Verhaltenssteuerung in konkreten, herausfordernden Situationen sich wiederum auf die SKK auswirken. Ob diese Deutung das beschriebene Phänomen tatsächlich erklären kann oder gar auf vergleichbare Situationen zutrifft, könnte jedoch nur durch weitere empirische Studien geklärt werden.

Insgesamt scheint die Richtung des Zusammenhangs zwischen den untersuchten Merkmalen beruflicher Ziele und der SKK jedoch recht eindeutig: In der Mehrzahl der Fälle konnte die Entwicklung der SKK die weitere Entwicklung der Zielwahrnehmung vorhersagen, während sich der umgekehrte Pfad nicht bestätigte. Dies galt insbesondere für die Aspekte der Zielwahrnehmung, die sich unter dem Stichwort der Entschiedenheit für dieses Ziel (d.h. Klarheit des Ziels und Bindung an dieses Ziel) sowie des entschiedenen Handelns für dieses (Zieleffektivität) subsumieren lassen.

Dies könnte dafür sprechen, dass ein klares Selbstkonzept einer Person dabei helfen kann, klare berufliche Ziele zu entwickeln, sich verbindlich für diese zu entscheiden (hohe Zielbindung) und diese effektiv zu verfolgen. Inwiefern sich dieser Zusammenhang bestätigt, sollte in weiteren Studien erkundet werden und wird zumindest in Bezug auf einen ersten Aspekt der Entschiedenheit – die BZK – Gegenstand von Studie 2 sein.

7.1.4.4 Zusammenhänge zwischen Zielrepräsentation, Selbstkonzeptklarheit und Wohlbefinden

Zusätzlich zur Frage nach dem Zusammenhang zwischen Zielwahrnehmung und SKK sollte auch der Einfluss von beidem auf das subjektive Wohlbefinden untersucht werden. Hierzu wurde die SKK zunächst als zusätzliche Variable ins teleonomische Modell des subjektiven Wohlbefindens von Brunstein et al. (2008) integriert. Da sich die SKK hierbei als bedeutsamer Prädiktor für das subjektive Wohlbefinden erwies, jedoch nur eingeschränkt in direktem Zusammenhang mit den übrigen Faktoren des teleonomischen Modells stand, wurde in einem zweiten – explorativen – Schritt der Einfluss von SKK und BZK auf das subjektive Wohlbefinden in einem eigenen Modell (Modell 4) untersucht.

Teleonomisches Modell des subjektiven Wohlbefindens

In Bezug auf das teleonomische Modell des subjektiven Wohlbefindens wurden drei Indikatoren für studienbezogenes Wohlbefinden (Studienzufriedenheit, Studienbelastung und

Studienbindung) und ein Indikator für allgemeines Wohlbefinden (Lebenszufriedenheit) als abhängige Variable im Modell berücksichtigt. Der erste Teil des Modells blieb stets gleich, lediglich die Zusammenhänge zu T3 bzw. T5 zwischen SKK, Zieleffektivität und Wohlbefinden variierten. Daher wird zunächst das in allen Modellen vorgefundene Zusammenspiel von SKK, Zielbindung, Zielrealisierbarkeit und Zieleffektivität diskutiert, ehe auf die Unterschiede im Zusammenhang mit verschiedenen Facetten des Wohlbefindens eingegangen wird.

Wenn man sich auf das von Brunstein et al. (2008) veröffentlichte teleonomische Modell konzentriert, fällt auf, dass zwischen Zielbindung und wahrgenommener Realisierbarkeit zwar ein Zusammenhang bestand, gleichzeitig jedoch in den vorliegenden Daten nur die Zielbindung, nicht aber die wahrgenommene Realisierbarkeit, die drei Wochen später berichtete Zieleffektivität vorhersagen konnte. Die wahrgenommene Realisierbarkeit erwies sich in keinem der Modelle als signifikanter Prädiktor für die Zieleffektivität oder die SKK. Zudem zeigte sie keinen Zusammenhang mit der zeitgleich wahrgenommenen SKK. Insgesamt schien die wahrgenommene Realisierbarkeit der besprochenen beruflichen Ziele für die hier untersuchten Prozesse eine untergeordnete Rolle zu spielen. Die Zielbindung hingegen konnte zumindest die wahrgenommene Zieleffektivität drei Wochen später signifikant vorhersagen, nicht jedoch die SKK. Dies stimmt mit den zuvor diskutierten Ergebnissen hinsichtlich der Einflussrichtung zwischen SKK und Zielwahrnehmung überein, dass nämlich eher die SKK die Zielwahrnehmung vorhersagte als umgekehrt. Zusammenfassend erwies sich die wahrgenommene Realisierbarkeit jedoch als wenig wichtig für die Vorhersage der untersuchten Variablen, während die Zielbindung die Zieleffektivität, nicht aber die SKK vorhersagen konnte. Die zum ersten Erhebungszeitpunkt des Trainingszyklus erhobene SKK stand in keinem Zusammenhang zur gleichzeitig eingeschätzten Realisierbarkeit und nur im zweiten Trainingszyklus in geringem Zusammenhang zur Zielbindung. Die SKK erwies sich hierbei als recht stabiles Merkmal, bei weitgehender Unabhängigkeit von den Prädiktoren des teleonomischen Modells (Zielbindung und Realisierbarkeit) – nicht aber von den abhängigen Variablen dieses Modells. Denn zum Ende des Trainings bestanden zwischen der wahrgenommenen Zieleffektivität, der SKK und dem berichteten Wohlbefinden enge Zusammenhänge. Hierbei konnte das Modell die Daten im ersten Erhebungszyklus stets besser beschreiben als im zweiten Erhebungszyklus. Über mögliche Ursachen hierfür kann nur spekuliert werden, denkbar wäre die größere Nähe zu Klausuren und weiteren Prüfungen im zweiten Trainingszyklus, so dass vielleicht neue, herausfordernde Faktoren wie größerer Prüfungsstress mehr Einfluss auf das

Selbstkonzept und das aktuelle Wohlbefinden der Teilnehmenden hatten als im ersten Trainingszyklus.

Die SKK konnte die wahrgenommene Zieleffektivität stets deutlich vorhersagen. Der Zusammenhang von SKK, Zieleffektivität und Wohlbefinden differierte jedoch in den verschiedenen Modellen stark. Die Studienzufriedenheit wurde sowohl durch die aktuelle SKK als auch durch die wahrgenommene Zieleffektivität vorhergesagt. Wurde die SKK als Prädiktor aus dem Modell herausgenommen, nahm die Vorhersagekraft der Zieleffektivität auf die Studienzufriedenheit deutlich zu. Dies könnte dafür sprechen, dass ein Teil des Zusammenhangs zwischen wahrgenommener Zieleffektivität und Studienzufriedenheit durch den positiven Zusammenhang mit der SKK bedingt wird. Jenes Modell, welches die SKK berücksichtigte, wies zudem im zweiten Zyklus eine etwas bessere Passung an die Daten auf als das Modell ohne SKK.

Ein vergleichbares Muster zeigte sich noch deutlicher, wenn man die Vorhersage der aktuellen Studienbelastung durch das teleonomische Modell betrachtete: Die aktuelle SKK sagte die aktuelle Studienbelastung deutlich vorher, die wahrgenommene Zieleffektivität konnte in diesem Fall die Studienbelastung nicht oder nur schwach vorhersagen. Erst in einem Modell ohne SKK konnte die Zieleffektivität die Studienbelastung eigenständig und substantiell vorhersagen. Dies spricht für eine wichtige Rolle der SKK im Zusammenhang von wahrgenommener Zieleffektivität und Studienbelastung.

In Bezug auf die Studienbindung hingegen spielte die SKK eine untergeordnete Rolle, sie konnte die Studienbindung nicht eigenständig vorhersagen, in beiden Messzyklen sagte alleine die wahrgenommene Zieleffektivität die aktuelle Studienbindung vorher. Gleiches galt für die Lebenszufriedenheit: Auch in Bezug auf die Vorhersage der Lebenszufriedenheit spielte die SKK eine untergeordnete Rolle, während die wahrgenommene Zieleffektivität die aktuelle Lebenszufriedenheit substantiell vorhersagen konnte.

Insgesamt schien es also Merkmale des subjektiven Wohlbefindens zu geben, welche stärker mit der SKK in Zusammenhang standen (Studienzufriedenheit und Studienbelastung), während andere deutlicher durch die wahrgenommene Zieleffektivität vorhergesagt wurden (Studienbindung und Lebenszufriedenheit). Insgesamt scheint das teleonomische Modell jedoch nicht die beste Option, um einen Zusammenhang zwischen Zielrepräsentation, SKK und Wohlbefinden zu beschreiben, insbesondere da sich Zielbindung und Realisierbarkeit zur Vorhersage der SKK als wenig relevant erwiesen.

Der Zusammenhang von beruflicher Zielklarheit, Selbstkonzeptklarheit und subjektivem Wohlbefinden

Daher wurde in einem letzten Analyseschritt ein eigenes Modell (Modell 4) entwickelt, anhand dessen exploriert wurde, inwiefern BZK und SKK das subjektive Wohlbefinden vorhersagen. Die SKK erwies sich im Untersuchungszeitraum hierbei als wesentlich stabiler als die BZK. Zudem zeigte sich, dass die untersuchten Facetten subjektiven Wohlbefindens mit den Prädiktoren in unterschiedlichem Verhältnis standen.

Die Studienzufriedenheit zum Ende der Erhebung wurde durch die BZK zu Beginn der Studie sowie durch die Entwicklung der SKK vorhergesagt. Vergleichbares galt für die Studienbindung: Auch hier war neben der BZK zu Beginn die Entwicklung der SKK relevant. Die aktuelle Studienbelastung hingegen wurde einzig durch die aktuelle SKK vorhergesagt, in dem Sinne, dass Personen mit hoher SKK eine geringere Belastung beschrieben. Auch die Lebenszufriedenheit wurde hauptsächlich durch die aktuelle SKK vorhergesagt. Während für die Studienzufriedenheit und Studienbindung die initiale BZK sowie die Entwicklung der SKK die besten Prädiktoren waren, erwies sich für das Wohlbefinden im Sinne von Studienbelastung und Lebenszufriedenheit alleine die Entwicklung der SKK als relevant. Eine ergänzende Analyse (Anhang B.2) zeigte zudem, dass die Entwicklung der untersuchten Facetten des subjektiven Wohlbefindens hauptsächlich durch die Entwicklung der SKK vorhergesagt wurde.

Beide Prädiktoren (BZK und SKK) erwiesen sich somit als bedeutsam für die Vorhersage unterschiedlicher Aspekte des Wohlbefindens von Studierenden, wobei jedoch in Bezug auf die BZK vor allem die initiale Zielklarheit zählte, während sich in Bezug auf die SKK vor allem deren Entwicklung als relevant erwies.

7.1.4.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

In der vorgestellten Studie waren deutliche Zusammenhänge zwischen SKK, beruflichen Zielen und dem subjektiven Wohlbefinden feststellbar. Diese konnten jedoch ausschließlich deskriptiv beschrieben werden, da das durchgeführte Zieleffektivitätstraining für berufliche Ziele keinerlei messbaren Einfluss auf die Entwicklung der untersuchten Merkmale hatte. Dennoch erwiesen sich gerade SKK und BZK sowohl als miteinander verbunden, als auch als bedeutsame Prädiktoren von verschiedenen Facetten des subjektiven Wohlbefindens. Diese Zusammenhänge sollten in einer zweiten Studie genauer bestimmt werden.

7.2 Studie 2: Der Zusammenhang von beruflicher Zielklarheit, Selbstkonzeptklarheit und subjektivem Wohlbefinden

7.2.1 Fragestellung

In Studie 1 war ein recht eindeutiger Einfluss der SKK auf die Entwicklung der Wahrnehmung des beruflichen Ziels – insbesondere der BZK – beobachtet worden. In Studie 2 sollte die Replizierbarkeit dieses Befunds überprüft werden, wobei dieser Zusammenhang im etwas längeren Zeitraum von einem Jahr untersucht werden sollte. Auch der Befund von Studie 1, dass die SKK und die BZK unterschiedliche Aspekte des subjektiven Wohlbefindens von Studierenden vorhersagen konnten, sollte in Studie 2 anhand einer längsschnittlichen Datenerhebung geprüft werden.

In Bezug auf die Entwicklung von SKK und BZK sollte zudem die Rolle zweier neuer Faktoren untersucht werden, welche sowohl für die berufliche Zielsetzung als auch für die Selbstwahrnehmung eine Rolle spielen dürften: Eigene Erfahrungen im angestrebten Berufsfeld sowie der wahrgenommene Studienerfolg.

Was beeinflusst die Selbstkonzeptklarheit und die berufliche Zielklarheit?

In Studie 1 war ein Anstieg der SKK sowie der BZK im Studienzeitraum beobachtet worden. Eine mögliche Ursache hierfür könnte darin gelegen haben, dass die Studierenden sich in ihre neue Rolle einfanden und vielleicht auch bestätigende Erfahrungen in Bezug auf ihre angestrebte (berufliche) Rolle machten. Da in Studie 1 die Bedeutung von SKK und BKZ als Prädiktoren des studienbezogenen und des allgemeinen Wohlbefindens deutlich wurde, sollte in Studie 2 untersucht werden, wodurch die Entwicklung von SKK und BZK beeinflusst wird. Hierbei sollten als Indikator für das Einfinden in die Studierendenrolle der subjektive Studienerfolg sowie als Indikator für die Auseinandersetzung mit der angestrebten beruflichen Rolle die berufliche Erkundung im Sinne von beruflicher Vorerfahrung und beruflicher Erkundung im Studium berücksichtigt werden.

Bedeutung von Berufserfahrung und beruflicher Erkundung

Hapkemeyer (2012) beschrieb, dass während des Studiums berufliche Erkundung einer der wichtigsten Prädiktoren für die Entwicklung der BZK ist, wobei sich insbesondere die anwendungsorientierte Erkundung als relevant erwies. Hierbei bietet die anwendungsorientierte Erkundung gegenüber der informationsorientierten Erkundung den Vorteil, dass Erfahrungen und Rückmeldung sowohl das kognitive als auch das emotionale Erleben ansprechen. Jedoch

können im Rahmen einer solchen beruflichen Erkundung mindestens zwei Fällen eintreten: Im Idealfall werden bestätigende Erfahrungen gemacht, so dass die berufliche Erkundung sich positiv auf die BZK auswirkt. Gerade wenn die Erfahrungen weniger positiv sind, ist es jedoch auch möglich, dass eher innere Konflikte oder auch eine Abnahme der BZK ausgelöst werden. Daher sollte nun untersucht werden, wie sich bei den Studienteilnehmern sowohl das Vorliegen als auch die Valenz (positives oder negatives Erleben) von praktischer Berufserfahrung vor dem Studium sowie im Messzeitraum während des Studiums auf die Entwicklung der BZK auswirken.

Wie in Abschnitt 3.2.1 beschrieben wurde, kann das Einfinden in soziale Rollen die SKK positiv beeinflussen, während gravierende Veränderungen oder gar Verluste sozialer Rollen einen negativen Einfluss haben können. Veränderungen in den sozialen Rollen oder den Lebensumständen sind auch deshalb relevant für die Entwicklung der SKK, weil sie das Selbstkonzept sowie die Ziele für das eigene Leben bestätigen oder eben auch in Frage stellen können. Da erste Erfahrungen im angestrebten Berufsfeld eine wichtige Informationsquelle in Bezug auf die eigenen Person sowie auf die Passung von Person und angestrebtem Beruf darstellen können, wurde neben einem Einfluss auf die BZK auch ein Einfluss der beruflichen Erkundung auf die Entwicklung der SKK erwartet.

Bedeutung des subjektiven Studienerfolgs

Gerade zu Beginn des Studiums sollte nicht nur das angestrebte Berufsziel relevant sein, sondern ebenso das Einfinden in die Rolle als Student/in eine gewichtige Herausforderung darstellen. Ein möglicher Indikator für das Ausmaß an erfolgreicher Bewältigung dieser Herausforderung könnte der subjektiv wahrgenommene Studienerfolg sein. Daher wurde erwartet, dass der subjektive Studienerfolg die Entwicklung der SKK ebenfalls beeinflusst. Zudem könnte das Ausmaß an subjektiv wahrgenommenem Studienerfolg auch ein erster Indikator dafür sein, ob man für den gewählten Studiengang und nicht zuletzt auch für das hierdurch angestrebte Berufsfeld die nötigen Interessen und Kompetenzen mitbringt. Daher wäre auch ein Einfluss des subjektiven Studienerfolgs auf die Entwicklung der BZK denkbar.

7.2.2 Methode

7.2.2.1 *Überblick über Studie 2*

Um die längsschnittliche Entwicklung der Zusammenhänge zwischen Selbstwahrnehmung, beruflichen Zielen und subjektivem Wohlbefinden erfassen zu können, wurden Studierende zu Beginn ihres Studiums und etwa ein Jahr später befragt. Die Teilnehmenden wurden zu Beginn des Wintersemesters entweder Online oder im Paper-Pencil Format befragt. Hierzu wurde ein Fragebogen sowohl online zur Verfügung gestellt, als auch im Rahmen mehrerer Seminare zur freiwilligen Teilnahme ausgeteilt. Zugleich wurden die Teilnehmenden gebeten, in einer separaten Liste ihre E-Mailadressen zu hinterlegen, um sie für die Nachbefragung kontaktieren zu können. Zu Beginn des Wintersemesters im Folgejahr wurde an alle Studierenden, welche ihre E-Mailadresse hinterlegt hatten, ein Link zu einem zweiten Onlinefragebogen verschickt.

7.2.2.2 *Stichprobe*

An der Vorbefragung (T1) für die Längsschnittstudie nahmen insgesamt 530 Personen teil. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt im November des Folgejahrs nahmen jedoch lediglich 135 Personen an der Befragung teil. Im Folgenden werden lediglich die 135 TeilnehmerInnen mit vollständigem Datensatz als Studienstichprobe der Längsschnittstudie bezeichnet und deren Daten ausgewertet. Die Studienstichprobe bestand aus 37 Männern und 98 Frauen, die im Durchschnitt 21.3 Jahre alt waren (SD 3.3). Hierunter befanden sich 34 Psychologiestudierende, 10 Studierende aus dem Studiengang Bewegung und Gesundheit (BuG) sowie 91 Studierende aus verschiedenen Lehramtsstudiengängen. 112 Personen befanden sich im ersten Semester ihres Studiums, weitere 21 im dritten Semester und zwei Personen in höheren Semestern ihres Studiums an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Als Dank für die Studienteilnahme erhielten die Probanden bei Bedarf Versuchspersonenstunden und konnten zudem nach Abschluss der Längsschnittstudie an der Verlosung eines Geldpreises teilnehmen.

Um die Möglichkeit eines selektiven Drop-Outs zu testen, wurden die Vorbefragungsdaten der vollständig Teilnehmenden mit denen der Probanden verglichen, die nur an T1 teilgenommen hatten. Es gab hinsichtlich der demographischen Angaben ($p > .3$) sowie der untersuchten Variablen ($p > .15$) keine Unterschiede zwischen den vollständig teilnehmenden und Probanden, welche wegen fehlender Daten nicht in die Analyse eingeschlossen werden konnten.

7.2.2.3 *Eingesetzte Fragebögen Studie 2*

Im Folgenden werden die in Studie 2 eingesetzten Fragebögen und Einzelfragen vorgestellt. Sämtliche likert-skalierten Fragebögen wurden mit einer 7-stufigen Antwortskala erfasst. Die Angaben zur Reliabilität sind jeweils in Tabelle 26 zu finden.

Tabelle 26

Die in Studie 2 eingesetzten Fragebögen sowie deren Reliabilität

Konstrukt	Skala	α (T1)	α (T2)
Selbstkonzeptklarheit	Campbell et al., 1996	.90	.90
Berufliche Zielklarheit	1 Item, siehe Tabelle 4		
Wohlbefinden			
Lebenszufriedenheit	Pavot et al., 1998	.92	.92
Studienzufriedenheit	Westermann et al. 1996	.84	.84
Studienbelastung	Westermann et a. 1996	.81	.84
Studienbindung	Grässmann et al. 1998	.83	.86
Subjektiver Studienerfolg	4 Items, siehe Tabelle 28		.87
Berufliche Erkundung			
Berufl. Vorerfahrung	2 Items, siehe Tabelle 27		
Berufl. Erfahrung im Studium	2 Items, siehe Tabelle 27		

Die *Selbstkonzeptklarheit* wurde wie auch in Studie 1 mit dem Fragebogen von Campbell et al. (1996) in der Übersetzung von Stucke (2002) erfasst. Auch die *Berufliche Zielklarheit* (BZK) wurde weiterhin mit dem in Studie 1 vorgestellten Item (Tabelle 4) erfasst. Die aktuelle *Lebenszufriedenheit* wurde wie auch in Studie 1 mit vier Items der *temporal satisfaction with life* Skala von Pavot et al. (1998) in der Übersetzung von Dargel (2005) erfasst. Hohe Werte stehen für eine hohe Lebenszufriedenheit. Ebenso wurden wie auch in Studie 1 die *Studienzufriedenheit* und die *Studienbelastung* mit der von Dargel (2005) getroffenen Auswahl von Items aus dem Fragebogen von Westermann et al. (1996) erfasst. Die *Studienbindung* wurde abermals mit der Skala von Grässmann et al. (1998) erfasst. Die Items, mit denen nach der *beruflichen Erkundung* zu Studienbeginn (T1) und zum Studienende (T2) gefragt wurde, sind in Tabelle 27 zu finden. Die in Studie 2 eingesetzten Fragen nach dem *subjektiven Studienerfolg* sind in Tabelle 28 wiedergegeben.

Tabelle 27

Formulierung der Fragen zur beruflichen Erkundung

	Item	Antwortpole
Berufliche Erfahrung (T1)	Hast du – vor oder im Studium – bereits Erfahrungen in deinem künftigen Berufsfeld gesammelt?	Nein – Ja
Valenz berufl. Erfahrung (T1)	Wie würdest du diese Erfahrung(en) in deinem künftigen Berufsfeld bewerten? Meine Erfahrung(en) in meinem künftigen Berufsfeld war(en) ...	Negativ – Positiv
Berufliche Erfahrung Studium (T2)	Hast du im Laufe des letzten Jahres Erfahrungen in deinem angestrebten Berufsfeld gesammelt?	Nein – Ja
Valenz berufl. Erfahrung (T2)	Wie würdest du diese Erfahrung(en) in deinem künftigen Berufsfeld bewerten? Meine Erfahrung(en) in meinem künftigen Berufsfeld im Laufe des letzten Jahren war(en)	Negativ – Positiv

Tabelle 28

Formulierung der Fragen zum subjektiven Studienerfolg

	Item	Antwortpole
Studienerfolg Persönlich	Meine bisherigen Studienergebnisse stellen für mich persönlich eine ... Leistung dar	schlechte - gute
Studienerfolg Kriterial	Gemessen an den Forderungen, die in meinem Studium gestellt werden, habe ich bisher ... Studienleistungen erbracht.	unterdurchschnittliche – überdurchschnittliche
Studienerfolg Sozial	Im Vergleich mit meinen Kommilitonen habe ich bisher ... Studienleistungen erbracht.	unterdurchschnittliche – überdurchschnittliche
Studienerfolg Zufriedenheit	Mit meinen bisherigen Studienergebnissen bin ich ... zufrieden.	gar nicht – sehr

7.2.2.4 *Hypothesen Studie 2*

Nachdem in Studie 1 im Hinblick auf die Frage nach dem Zusammenspiel von SKK und BZK die Daten für eine Überlegenheit von Modell 1 sprachen, sollte in Studie 2 geprüft werden, ob dieser Befund sich sowohl in Bezug auf einen längeren Zeitraum als auch auf eine heterogenere Stichprobe bestätigen lässt.

Hypothese 1 bezieht sich auf den Zusammenhang von BZK und SKK, wobei von einer größeren Vorhersagekraft der Entwicklung der SKK in Bezug auf die BZK ausgegangen wird als umgekehrt (Überlegenheit von Modell 1 gegenüber Modell 2, vgl. Abschnitt 4). Die erwarteten Zusammenhänge sollen mittels SGM geprüft werden.

Hypothese 1a: Die Entwicklung der SKK kann die der BZK vorhersagen (Modell 1).

Hypothese 1b: Auch die Entwicklung der BZK kann die der SKK vorhersagen (Modell 2).

Hypothese 1c: Modell 1 sollte sich hierbei als überlegen erweisen, was an einem besseren Modellfit gegenüber Modell 2 erkennbar sein sollte.

Nachdem in Studie 1 ein Anstieg der SKK sowie der BZK im Untersuchungszeitraum beobachtet wurde, stellte sich die Frage, was diese bedingt hatte. Hierbei wurde die These aufgestellt, dass für einen Anstieg der SKK sowohl positive Erfahrungen im Rahmen des Studiums im Sinne eines Einfindens in die neue Rolle als auch weitere für die Selbsteinschätzung relevante Erfahrungen im Rahmen der neuen Studiensituation verantwortlich gewesen sein könnten. Ein Indikator für das Einfinden in die neue soziale Rolle als Studierende könnte in einem hohen subjektiven Studienerfolg bestehen. Eine wichtige Quelle für das Sammeln relevanter Erfahrungen könnten zudem erste berufliche Erkundungen darstellen.

Hypothese 2 lautet, dass (positive) neue Rollenerfahrungen – gemessen als subjektiver Studienerfolg und Berufserfahrung – eine positive Entwicklung der SKK vorhersagen. Dies sollte sich in einer hierarchischen Regression zur Vorhersage der SKK am Ende des Studienzeitraums abbilden lassen.

Hypothese 2a: Hoher subjektiver Studienerfolg sagt eine positive Entwicklung der SKK vorher.

Hypothese 2b: Erfolgreiche berufliche Erkundung sagt eine positive Entwicklung der SKK vorher.

Da berufliche Erkundung zu einer höheren BZK führen soll, wird ein positiver Einfluss der beruflichen Erkundung auf die Entwicklung der BZK erwartet. Da zudem hoher subjektiver Studienerfolg als eine erste Bestätigung des eingeschlagenen Pfads zur Verwirklichung des

angestrebten beruflichen Ziels gesehen werden könnte, wird auch hier ein positiver Zusammenhang mit der Entwicklung der BZK erwartet.

Hypothese 3 besagt, dass ein hoher subjektiver Studienerfolg sowie das Sammeln von (positiver) Berufserfahrung eine positive Entwicklung der BZK vorhersagen sollten.

Dies sollte sich in einer hierarchischen Regression zur Vorhersage der BZK am Ende des Studienzeitraums abbilden lassen.

Hypothese 3a: Hoher subjektiver Studienerfolg sagt eine positive Entwicklung der BZK vorher.

Hypothese 3b: Erfolgreiche berufliche Erkundung sagt eine positive Entwicklung der BZK vorher.

Hypothese 4 schließlich bezieht sich auf eine Replizierbarkeit des in Studie 1 gefundenen Zusammenhangs zwischen SKK, BZK und dem subjektiven Wohlbefinden, wobei geprüft werden soll, ob die in Studie 1 festgestellten Zusammenhänge sich sowohl in Bezug auf einen längeren Zeitraum als auch auf eine heterogenere Stichprobe bestätigen lassen.

Hypothese 4 besagt, dass die SKK und die BZK auch im Zeitraum eines Jahres das subjektive Wohlbefinden vorhersagen können.

Hypothese 4a: SKK und BZK können die Studienzufriedenheit zum Ende des Erhebungszeitraums vorhersagen, wobei analog zu Studie 1 vor allem die initiale BZK und die Entwicklung der SKK wichtige Prädiktoren sein sollten.

Hypothese 4b: SKK und BZK können die Studienbelastung zum Ende des Erhebungszeitraums vorhersagen, wobei analog zu Studie 1 vor allem die Entwicklung der SKK ein wichtiger Prädiktor sein sollte.

Hypothese 4c: SKK und BZK können die Studienbindung zum Ende des Erhebungszeitraums vorhersagen, wobei analog zu Studie 1 vor allem die initiale BZK und die Entwicklung der SKK wichtige Prädiktoren sein sollten.

Hypothese 4d: SKK und BZK können die Lebenszufriedenheit zum Ende des Erhebungszeitraums vorhersagen, wobei analog zu Studie 1 vor allem die Entwicklung der SKK ein wichtiger Prädiktor sein sollte.

7.2.3 Ergebnisse

7.2.3.1 *Deskriptive*

Ein Überblick über die in Studie 2 erhobenen Messwerte ist in Tabelle 29 sowie Tabelle 30 zu finden. Die Korrelationen zwischen den in Studie 2 erhobenen Variablen sind in Tabelle 31 angegeben.

Zu Beginn wurde untersucht, ob auch in Studie 2 Unterschiede zwischen den Lehramtsstudierenden und den Studierenden der Studiengänge Psychologie sowie Bewegung und Gesundheit (BuG) vorlagen. Die Antworten in Bezug auf BZK, SKK und subjektives Wohlbefinden wurden in einer ANOVA im Messwiederholungsdesign ausgewertet und befinden sich in Tabelle 29. Hier fanden sich mit Ausnahme der BZK keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studiengängen. In Bezug auf die BZK berichteten die Studienganggruppen von einem unterschiedlichen Niveau, die Lehramtsstudierenden wiesen eine durchgehend höhere BZK auf. Die Entwicklung im Messzeitraum war jedoch in beiden Gruppen vergleichbar und es gab auch keinen Interaktionseffekt zwischen der Gruppenzugehörigkeit und der Entwicklung der BZK.

Der Gruppenvergleich in Bezug auf die berufliche Erfahrung und den subjektiven Studien-erfolg findet sich in Tabelle 30. Die Lehramtsstudierenden berichteten sowohl zu T1 als auch zu T2 von mehr beruflicher Erfahrung als die Studierenden aus den anderen Studiengängen. Abgesehen von der BZK und der beruflichen Erfahrung waren jedoch keine bedeutsamen Gruppenunterschiede feststellbar.

In der vorliegenden Studie wurden – mit Ausnahme einer höheren Studienzufriedenheit sowie Studienbindung bei den teilnehmenden Frauen – zudem keine bedeutsamen Geschlechtsunterschiede festgestellt. Daher wurde das Geschlecht der Probanden bei der Auswertung nicht weiter berücksichtigt.

Tabelle 29

Überblick über die Daten der Längsschnittstudie und ANOVA mit Messwiederholung zur Analyse der Veränderungen im Untersuchungszeitraum (Messwdh.), möglicher Gruppenunterschiede zwischen den Studiengängen (Gruppe) und einer Interaktion beider

	T1	T2	ANOVA		
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>Messwdh.</i>	<i>Gruppe</i>	<i>Interaktion</i>
Berufliche Zielklarheit (BZK)					
Lehramt	5.7 (1.2)	5.7 (1.3)	$F(1,133) = 0.10,$	$F(1,133) = 31.8,$	$F(1,133) = 0.00,$
Psychologie & BuG	4.5 (1.4)	4.6 (1.5)	$p = .747$	$p < .001$	$p = .959$
Selbstkonzeptklarheit (SKK)					
Lehramt	4.9 (1.2)	5.0 (1.2)	$F(1,133) = 0.11,$	$F(1,133) = 1.4,$	$F(1,133) = 1.4,$
Psychologie & BuG	4.8 (1.1)	4.7 (1.2)	$p = .738$	$p = .246$	$p = .232$
Studienzufriedenheit					
Lehramt	5.7 (0.9)	5.5 (1.0)	$F(1,133) = 1.0,$	$F(1,133) = 0.03,$	$F(1,133) = 0.75,$
Psychologie & BuG	5.6 (1.1)	5.5 (1.0)	$p = .313$	$p = .860$	$p = .388$
Studienbindung					
Lehramt	5.5 (0.9)	5.5 (1.0)	$F(1,133) = 0.38,$	$F(1,133) = 0.02,$	$F(1,133) = 0.29,$
Psychologie & BuG	5.4 (0.9)	5.5 (0.8)	$p = .538$	$p = .966$	$p = .589$
Studienbelastung					
Lehramt	3.3 (1.5)	3.5 (1.6)	$F(1,133) = 2.1,$	$F(1,133) = 0.66,$	$F(1,133) = 0.07,$
Psychologie & BuG	3.5 (1.4)	3.7 (1.4)	$p = .153$	$p = .418$	$p = .784$
Lebenszufriedenheit					
Lehramt	4.7 (1.5)	4.5 (1.6)	$F(1,133) = 0.21,$	$F(1,133) = 2.87,$	$F(1,133) = 0.89,$
Psychologie & BuG	4.1 (1.5)	4.2 (1.3)	$p = .646$	$p = .093$	$p = .346$

Tabelle 30

Überblick über die Daten zur beruflichen Erkundung sowie zum subjektiven Studienerfolg und ANOVA zur Analyse möglicher Gruppenunterschiede zwischen den Studiengängen

	T1	T2	ANOVA
	M (SD)	M (SD)	Gruppenunterschied
Berufliche Vorerfahrung			
Lehramt	1.74 (0.44)		$F(1,133) = 9.9, p = .002$
Psychologie & BuG	1.48 (0.51)		
Valenz berufl. Erfahrung (T1)			
Lehramt	5.53 (1.77)		$F(1,119) = 24.90, p < .001$
Psychologie & BuG	3.34 (3.03)		
Berufserfahrung im Studium (T2)			
Lehramt		1.79 (0.41)	$F(1,133) = 4.89, p = .029$
Psychologie & BuG		1.61 (0.49)	
Valenz berufl. Erfahrung (T2)			
Lehramt		5.16 (2.28)	$F(1,133) = 8.82, p = .003$
Psychologie & BuG		3.89 (2.63)	
Studienerfolg			
Lehramt		4.96 (1.09)	$F(1,133) = 0.03, p = .856$
Psychologie & BuG		4.93 (1.01)	

Tabelle 31

Korrelationen zwischen den Variablen von Studie 2

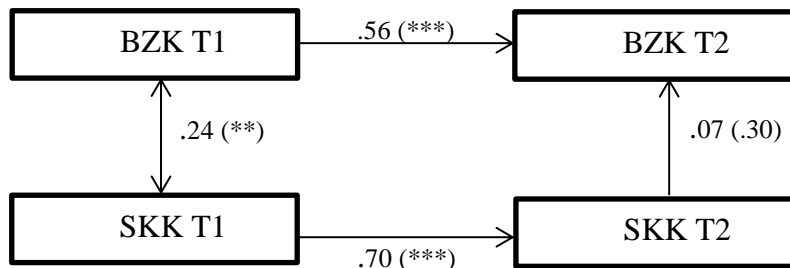
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 BZK T1	-										
2 SKK T1	.25**	-									
3 Studien- zufriedenheit T1	.26**	.22**	-								
4 Studienbindung T1	.38***	.26**	.76***	-							
5 Studienbelastung T1	-.16	-.41***	-.31***	-.24**	-						
6 Lebens- zufriedenheit T1	.35***	.51***	.42***	.40***	-.35***	-					
7 Berufserfahrung T1	.25**	-.02	.03	.08	-.03	-.02	-				
8 Valenz ber. Erf. T1	.37***	.03	.13	.10	-.11	.05	.77***	-			
9 Berufserfahrung T2	.01	.01	-.11	.05	.09	-.10	.27**	.22*	-		
10 Valenz ber. Erf. T2	.16	.07	-.07	.04	.01	-.02	.24**	.24**	.73***	-	
11 Studienerfolg T2	.11	.21*	.16	.29***	-.23**	.25**	.11	.03	.08	.14	-
12 Geschlecht	.09	-.04	.22*	.38***	-.18	.10	-.06	-.08	-.03	-.01	.14

Anmerkung: N = 135. *p<.05. **p<.01. ***p<.001; BZK = Berufliche Zielklarheit; SKK = Selbstkonzeptklarheit.

7.2.3.2 Zusammenhang zwischen beruflicher Zielklarheit und Selbstkonzeptklarheit

Abbildung 37

Modell 1: Einfluss der Selbstkonzeptklarheit auf die berufliche Zielklarheit, Zeitraum 1 Jahr



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

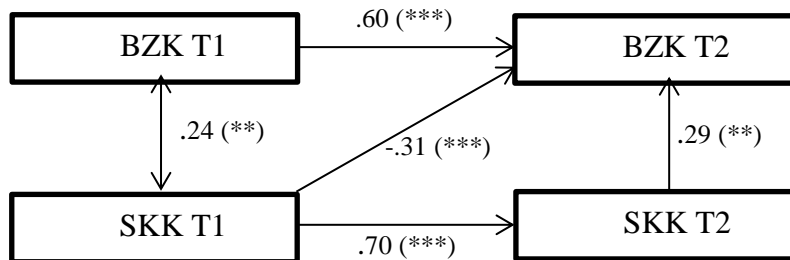
Zunächst sollte der Frage nachgegangen werden, ob auch in den Längsschnittdaten der in Studie 1 gefundene Zusammenhang zwischen SKK und BZK zu finden sein würde. Auch hier wurde zunächst der Zusammenhang entsprechend Modell 1 und anschließend entsprechend Modell 2 überprüft. Überraschenderweise ergab sich unter Anwendung des in Studie 1 gut passenden Modell 1 in den Längsschnittdaten weder ein Zusammenhang zwischen der SKK und der BZK zum zweiten Messzeitpunkt, noch wies das Modell eine auch nur hinreichende Passung an die Daten auf (vgl. Abbildung 37 sowie Tabelle 32). Ebenso wenig stimmte Modell 2 mit den vorliegenden Daten überein (vgl. Abbildung 39 sowie Tabelle 32). Daher wurde mittels partieller Korrelation untersucht, ob in den Längsschnittdaten überhaupt ein Zusammenhang zwischen einer Veränderung der SKK und einer Veränderung der BZK bestand. Hierzu wurde geprüft, ob unter Kontrolle der BZK sowie der SKK zu T1 eine Korrelation von BZK und SKK zu T2 vorlag. Hierbei zeigte sich unter Kontrolle des jeweiligen Ausgangsniveaus ein Zusammenhang zwischen der Entwicklung der SKK und der Entwicklung der BZK zu T2 ($r = .270$; $p = .001$; $N = 135$). Daher wurde nach Möglichkeiten zur Verbesserung des Modells gesucht. Wie in Tabelle 32 sowie Abbildung 38 zu sehen ist, konnte das Einfügen eines Pfades von der SKK T1 auf die BZK T2 die Modellpassung von Modell 1 deutlich verbessern. Wird ein solcher Pfad erlaubt, ergibt sich nicht nur ein negativer Pfad von der SKK T1 auf die BZK T2, sondern auch ein positiver Pfad von der SKK T2 auf die BZK T2.¹² Hier

¹² Dieses adaptierte Modell wurde auch an den Daten von Studie 1 mit einem Pfad von der SKK zum ersten Messzeitpunkt auf die BZK zum zweiten Messzeitpunkt geprüft. Im kurzen Untersuchungszeitraum von vier Wochen (Trainingszyklus 1 und Trainingszyklus 2) erwies sich weder dieser Pfad als signifikant, noch konnte die Modellpassung hierdurch nennenswert verbessert werden. Im gesamten Erhebungszeitraum von Studie 1 jedoch konnte die Hinzunahme dieses Pfades den Modellfit bereits deutlich verbessern, auch wenn der neue Pfad an sich kein statistisch signifikantes Maß an Varianz aufklärte, vgl. Anhang B.3.

könnte ein Suppressionseffekt vorgelegen haben, welcher den fehlenden Zusammenhang bei der Anwendung des ursprünglich entwickelten Modells auf die Längsschnittdaten bedingt haben könnte. Die inhaltliche Bedeutung dieses Befunds wird noch Gegenstand der Diskussion sein.

Abbildung 38

Modell 1: Einfluss der Selbstkonzeptklarheit auf die berufliche Zielklarheit, ergänzt um einen Pfad von der Selbstkonzeptklarheit T1 auf die berufliche Zielklarheit T2, Zeitraum 1 Jahr



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

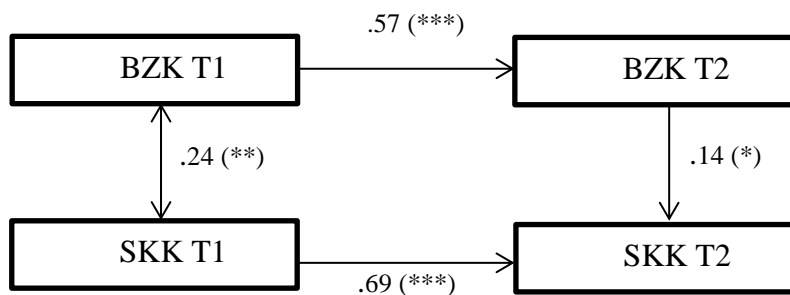
Tabelle 32

Modellpassung für die SGM zur Vorhersage der Entwicklung von BZK und SKK nach Modell 1 und Modell 2 in der Originalversion, sowie mit der Ergänzung um einen Pfad von der SKK T1 auf die BZK T2

	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
Modell 1	10.219 (2; .006)	.170	.938	.974	34.219
Modell 1 mit Pfad von der SKK T1 auf die BZK T2	0.026 (1; .871)	.000	1.0	1.0	26.026
Modell 2	5.990 (2; .050)	.118	.964	.974	29.990
Modell 2 mit Pfad von der BZK T1 auf die SKK T2	2.485 (1; .115)	.102	.985	.990	28.485

Abbildung 39

Modell 2: Einfluss der beruflichen Zielklarheit auf die Selbstkonzeptklarheit, Zeitraum 1 Jahr

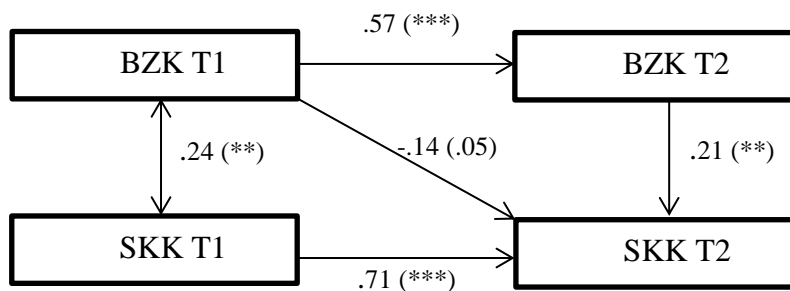


Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Modell 2 konnte die vorliegenden Daten nicht gut beschreiben. Auch wenn der Pfad von der BZK T2 auf die SKK T2 statistische Signifikanz erreichte (vgl. Abbildung 39), war die Passung zwischen Modell und Daten nicht hinreichend (Tabelle 32). Zudem konnte Modell 2 auch durch die Hinzunahme eines direkten Pfades von der BZK T1 auf die SKK T2 nur leicht verbessert werden (Tabelle 32 sowie Abbildung 40). Insgesamt deuten die Daten in Bezug auf den Zusammenhang zwischen SKK und BZK auch in dieser Studie auf einen Einfluss der SKK auf die Entwicklung der BZK hin (Modell 1).

Abbildung 40

Modell 2: Einfluss der beruflichen Zielklarheit auf die Selbstkonzeptklarheit, ergänzt um einen Pfad von der Zielklarheit T1 auf die Selbstkonzeptklarheit T2, Zeitraum 1 Jahr



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

7.2.3.3 *Prädiktoren für die Entwicklung der Selbstkonzeptklarheit*

Da sich die SKK als bedeutsamer Prädiktor für verschiedene Facetten des subjektiven Wohlbefindens erwiesen hatte, sollte untersucht werden, welche Faktoren die Entwicklung der SKK vorhersagen. Hierzu wurde eine schrittweise Regressionsanalyse gerechnet. Unter Kontrolle der SKK zu T1 sagten sowohl der wahrgenommene Studienerfolg als auch die BZK – sowohl zu T1 als auch zu T2 – die SKK zum Ende des Messzeitraums vorher, während die berufliche Erkundung (d.h. gesammelte Berufserfahrung und deren Valenz) keine in den Daten darstellbare Rolle spielte (Tabelle 33).

Tabelle 33

Schrittweise Regression zur Vorhersage der SKK T2 durch die Berufserfahrung, den subjektiven Studienerfolg und die BZK unter Kontrolle der SKK T1¹³

SKK T2	R ²	Korrigiertes R ²	S. E.	Änderung in R ²	Sign. Änderung in F	β	Sign. β
SKK T1	.490	.485	0.90	.490	.000	.710	.000
Berufserfahrung T1						.090	.363
Valenz Erfahrung T1	.503	.481	0.90	.013	.550	-.044	.659
Berufserfahrung T2						-.138	.137
Valenz Erfahrung T2						-.010	.919
Studienerfolg T2	.531	.506	0.88	.028	.010	.145	.025
BZK T1						-.180	.038
BZK T2	.578	.548	0.84	.047	.003	.274	.001

¹³ Eine Tabelle mit sämtlichen β -Gewichten aller Regressionsschritte findet sich in Anhang B.4.

7.2.3.4 *Prädiktoren für die Entwicklung der beruflichen Zielklarheit*

Eine vergleichbare Analyse wurde auch in Bezug auf die Entwicklung der BZK gerechnet. Unter Kontrolle der BZK zu T1 sagte nur die SKK – sowohl zu T1 als auch zu T2 – die BZK zu T2 vorher, während weder die berufliche Erkundung noch der subjektive Studienerfolg einen abbildbaren Effekt hatten (Tabelle 34).

Tabelle 34

Schrittweise Regression zur Vorhersage der BZK T2 durch die Berufserfahrung, den subjektiven Studienerfolg und die SKK unter Kontrolle der BZK T1¹⁴

Berufliche Zielklarheit T2	R ²	Korrigiertes R ²	S. E.	Änderung in R ²	Sign. Änderung in F	β	Sign.
BZK T1	.340	.334	1.2	.340	.000	.598	.000
Berufserfahrung T1						-.103	.364
Valenz Erfahrung T1	.352	.324	1.2	.012	.707	.107	.353
Berufserfahrung T2						.096	.373
Valenz Erfahrung T2						.036	.735
Studienerfolg T2	.357	.323	1.2	.005	.344	.038	.610
SKK T1						-.397	.000
SKK T2	.440	.400	1.2	.083	.000	.364	.001

¹⁴ Eine Tabelle mit sämtlichen β -Gewichten aller Regressionsschritte findet sich in Anhang B.4.

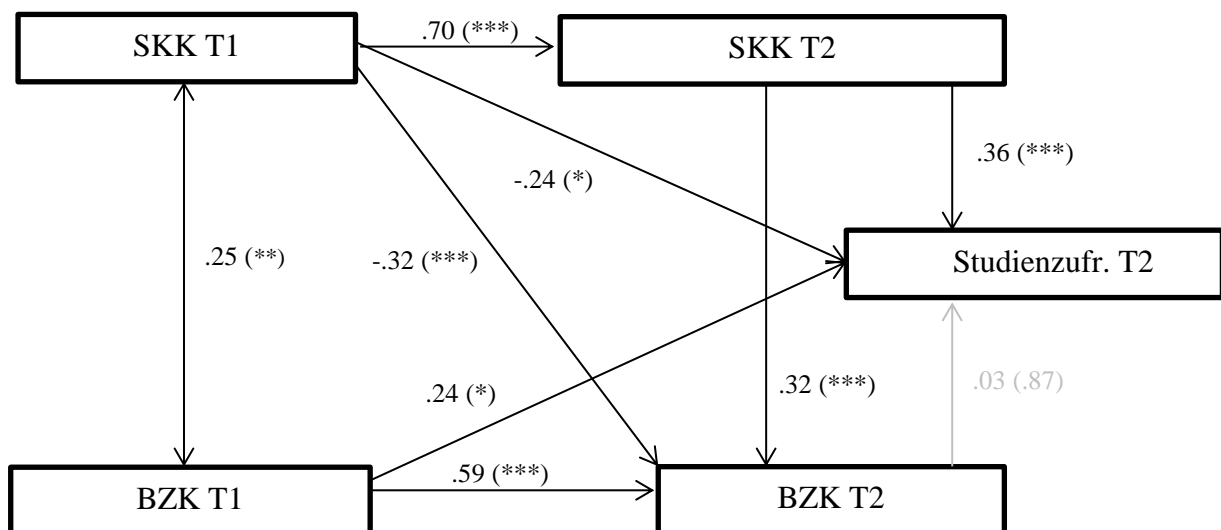
7.2.3.5 Vorhersage des subjektiven Wohlbefindens durch Selbstkonzeptklarheit und berufliche Zielklarheit

In Studie 1 war festgestellt worden, dass SKK und BZK das Wohlbefinden vorhersagen konnten, wobei SKK und BZK unterschiedliche Zusammenhänge mit den untersuchten Facetten des subjektiven Wohlbefindens aufwiesen. Die Replizierbarkeit der in Studie 1 gefundenen Zusammenhänge sowie deren Gültigkeit über einen längeren Zeitraum sollten nun geprüft werden. Da bei der Auswertung des Zusammenhangs zwischen SKK und BZK deutlich wurde, dass in Bezug auf die Längsschnittdaten ein Pfad von der SKK T1 auf die BZK T2 für ein adäquates Modell unerlässlich ist, wurde das in Studie 1 aufgestellte Modell 4 (Abschnitt 7.1.3.4) zum Zusammenhang zwischen SKK, BZK und subjektivem Wohlbefinden um diesen Pfad ergänzt.¹⁵ Im Folgenden werden die Ergebnisse in Bezug auf verschiedene Facetten des subjektiven Wohlbefindens vorgestellt, wobei wie auch in Studie 1 jeweils nicht zur Varianzaufklärung beitragende Pfade aus Modell 4 entfernt wurden und das sparsamste Modell berichtet wird. Zur Information des Lesers werden die entfernte Pfade in grau wiedergegeben.

Vorhersage der Studienzufriedenheit

Abbildung 41

Modell 4: Vorhersage der Studienzufriedenheit am Ende des Untersuchungszeitraums durch die Selbstkonzeptklarheit und die berufliche Zielklarheit, Zeitraum 1 Jahr



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. — entfernt, nicht signifikante Pfade.

¹⁵ Ein entsprechend ergänzter Pfad erwies sich bei Studie 1 auch in Modell 4 nicht als signifikant, konnte aber den Modellfit deutlich verbessern. Das erweiterte Modell 4 für Studie 1 findet sich in Anhang B.3.

Zwischen SKK und BZK bestanden die bereits bekannten Beziehungen: Während in Studie 2 bereits zu Beginn ein signifikanter Zusammenhang zwischen SKK und BZK bestand und die Stabilität beider Merkmale über den Zeitraum von einem Jahr recht hoch war, sagte auch die Entwicklung der SKK die der BZK vorher, wobei hier ein negativer Pfad von der SKK T1 auf die BZK T2 bei gleichzeitig positivem Pfad von der SKK T2 auf die BZK T2 auffiel. Da dieses Zusammenspiel bereits dargestellt wurde und in den im Folgenden vorgestellten SGM zur Vorhersage von verschiedenen Facetten des subjektiven Wohlbefindens stets gleich blieb, wird es in der folgenden Ergebnisdarstellung nicht weiter kommentiert.

In Bezug auf die Vorhersage der Studienzufriedenheit ergab sich ein dem Zusammenhang zwischen SKK und BZK vergleichbarer Befund: Während zwischen SKK T1 und Studienzufriedenheit T2 ein negativer Pfad bestand, erwies sich die SKK T2 als positiver Prädiktor der Studienzufriedenheit T2 (Abbildung 41). Zudem erwies sich auch die BZK T1 als positiver Prädiktor der Studienzufriedenheit. Während in den Längsschnittdaten also – wie auch in Studie 1 – die BZK T1 sowie die SKK T2 die Studienzufriedenheit zum Ende des Erhebungszeitraums vorhersagen konnten, kam in Studie 2 zudem die SKK T1 als Prädiktor hinzu. Die zu diesem SGM gehörenden Fit-Indizes sind in Tabelle 35 zu finden und als gut zu bezeichnen.

Tabelle 35

Modellpassung für das SGM zur Vorhersage der Studienzufriedenheit durch SKK und BZK¹⁶

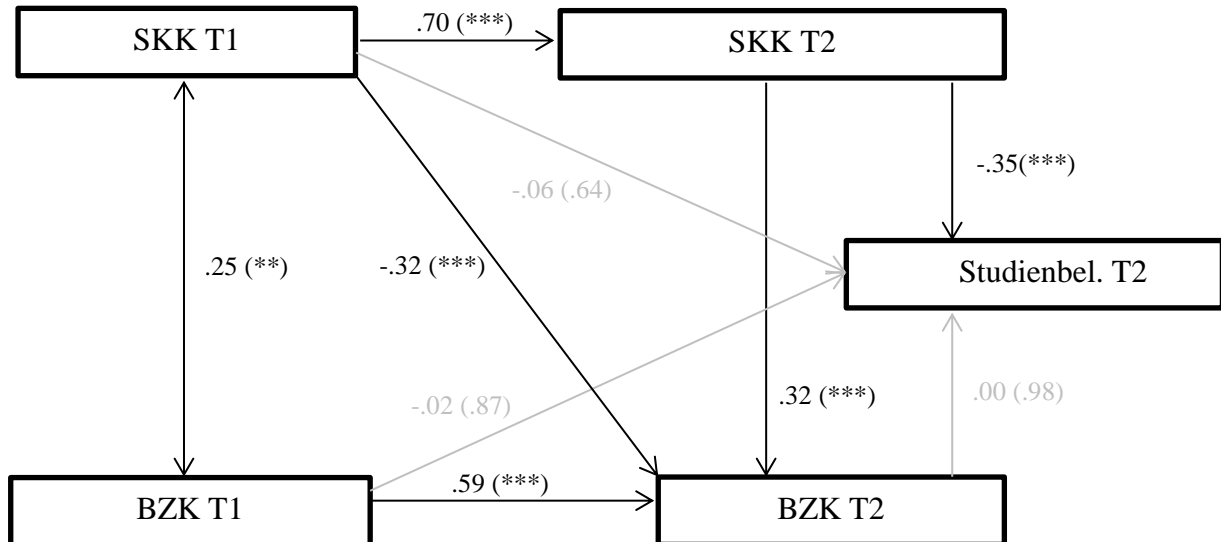
Studienzufriedenheit	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
Modell 4	0.083 (2; .960)	.000	1.0	1.0	36.083

¹⁶ Modellfit mit allen Pfaden: $\chi^2 = 0.008$ (1; .929); RMSEA = .000; NFI: 1.0; CFI = 1.0; AIC = 38.008.

Vorhersage der Studienbelastung

Abbildung 42

Modell 4: Vorhersage der Studienbelastung am Ende des Untersuchungszeitraums durch die Selbstkonzeptklarheit und die berufliche Zielklarheit, Zeitraum 1 Jahr



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. — entfernt, nicht signifikante Pfade.

Für die Vorhersage der Studienbelastung zum Ende des Erhebungszeitraums erwies sich unter den untersuchten Variablen einzig die SKK T2 als Prädiktor, wobei eine hohe SKK mit einer als niedrig empfundenen Belastung einherging (Abbildung 42). Die zu diesem SGM gehörenden Fit-Indizes sind in Tabelle 36 zu finden und als gut zu bewerten.

Tabelle 36¹⁷

Modellpassung für das SGM zur Vorhersage der Studienbelastung T2 durch SKK und BZK

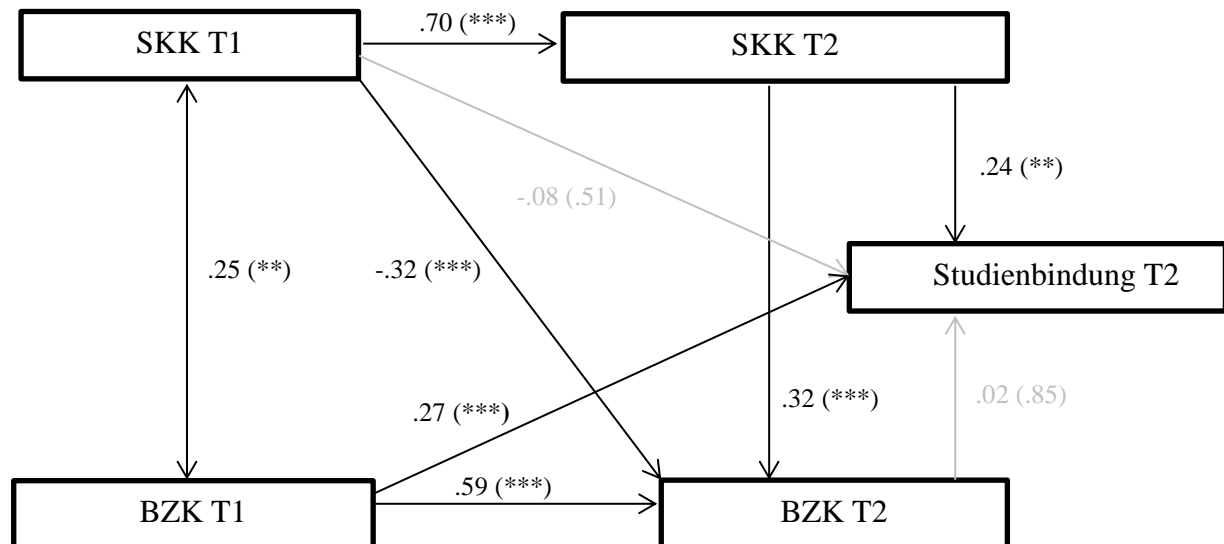
Studienbelastung	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
Modell 4	0.334 (4; .988)	.000	.998	1.0	32.334

¹⁷ Modellfit mit allen Pfaden: $\chi^2 = 0.008$ (1; .929); RMSEA = .000; NFI: 1.0; CFI = 1.0; AIC = 38.008.

Vorhersage der Studienbindung

Abbildung 43

Modell 4: Vorhersage der Studienbindung am Ende des Untersuchungszeitraums durch die Selbstkonzeptklarheit und die berufliche Zielklarheit, Zeitraum 1 Jahr



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. ——— entfernte, nicht signifikante Pfade.

Für die Vorhersage der Studienbindung zum Ende des Erhebungszeitraums erwiesen sich sowohl die BZK T1 als auch die SKK T2 als Prädiktoren (Abbildung 43). Die zu diesem SGM gehörenden Fit-Indizes sind in Tabelle 37 zu finden und als gut zu bewerten.

Tabelle 37¹⁸

Modellpassung für das SGM zur Vorhersage der Studienbindung T2 durch SKK und BZK

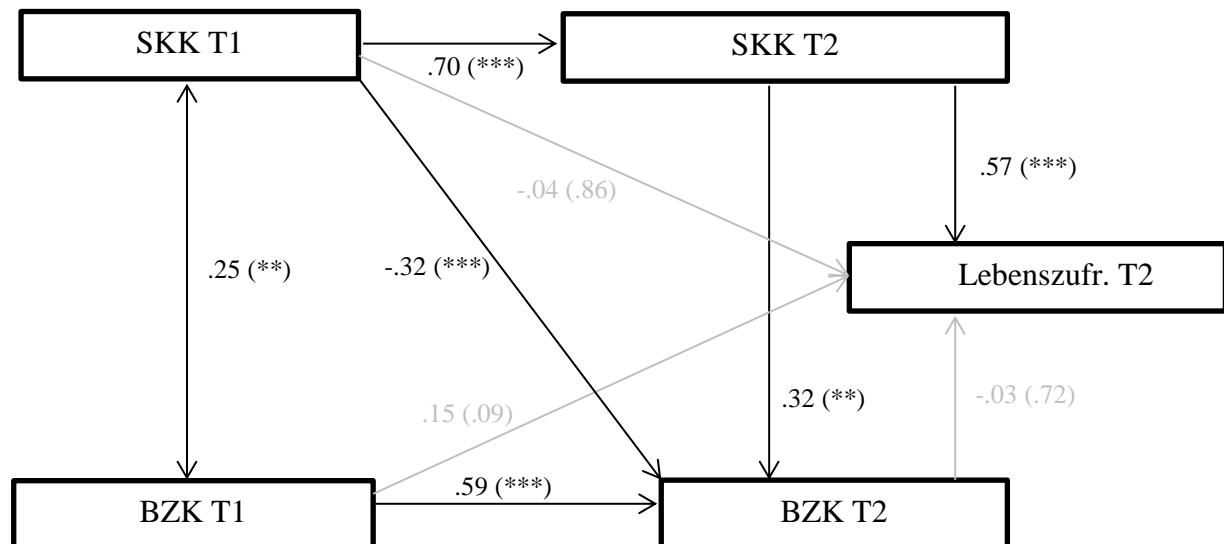
Studienbindung	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
Modell 4	0.493 (3; .920)	.000	.997	1.0	34.493

¹⁸ Modellfit mit allen Pfaden: $\chi^2 = 0.008$ (1; .929); RMSEA = .000; NFI: 1.0; CFI = 1.0; AIC = 38.008.

Vorhersage der Lebenszufriedenheit

Abbildung 44

Modell 4: Vorhersage der Lebenszufriedenheit am Ende des Untersuchungszeitraums durch die Selbstkonzeptklarheit und die berufliche Zielklarheit, Zeitraum 1 Jahr



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. — entfernte, nicht signifikante Pfade.

Für die Vorhersage der Lebenszufriedenheit am Ende des Erhebungszeitraums erwies sich von den untersuchten Variablen einzig die SKK T2 als Prädiktor, wobei eine hohe SKK mit einer hohen Lebenszufriedenheit einherging (Abbildung 44). Die zu diesem SGM gehörenden Fit-Indizes sind in Tabelle 38 zu finden und als gut zu bewerten.

Tabelle 38¹⁹

Modellpassung für das SGM zur Vorhersage der Lebenszufriedenheit T2 durch SKK und BZK

Lebenszufriedenheit	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
Modell 4	3.375 (4; .497)	.000	.985	1.0	35.375

Ergänzend wurde geprüft, ob SKK und BZK die Entwicklung des subjektiven Wohlbefindens im Studienzeitraum vorhersagen konnten. Die SGM hierzu sind in Anhang B.5 zu finden. Sie zeigen, dass in den längsschnittlichen Daten von Studie 2 alleine die Entwicklung der

¹⁹ Modellfit mit allen Pfaden: $\chi^2 = 0.008$ (1; .929); RMSEA = .000; NFI: 1.0; CFI = 1.0; AIC = 38.008.

SKK die Entwicklung der verschiedenen Facetten des subjektiven Wohlbefindens vorhersagen konnte.

7.2.4 Diskussion

7.2.4.1 Zusammenhang von beruflicher Zielklarheit und Selbstkonzeptklarheit

In Bezug auf die über ein Jahr längsschnittlich erhobenen Daten von Studie 2 war erwartet worden, dass analog zu den Ergebnissen von Studie 1 die Entwicklung der SKK die der BZK würde vorhersagen können. Zunächst ließ sich jedoch mit Hilfe der SGM in den Daten von Studie 2 unerwarteterweise keinerlei Wechselwirkung in der Entwicklung von SKK und BZK nachweisen. Erst als ein zusätzlicher Pfad ins Modell integriert wurde, welcher einen direkten Einfluss des initialen Ausmaßes an SKK bzw. BZK auf die Entwicklung des jeweils anderen abbildete, konnte zumindest eine Vorhersage der BZK durch die SKK abgebildet werden. Bemerkenswerterweise wies der Pfad von der SKK T1 auf die BZK T2 jedoch ein negatives Vorzeichen auf, während der Pfad von der SKK T2 auf die BZK T2 ein positives Vorzeichen besaß.

Auf den ersten Blick überraschte dieser Befund, da auf Grundlage des theoretischen Hintergrunds ein durchweg positiver Zusammenhang zwischen SKK und BZK erwartet wurde. Eine mögliche Erklärung für das Ergebnis könnte darin liegen, dass die Teilnehmenden im Untersuchungszeitraum – welcher für die überwiegende Mehrzahl der Probanden mit der Zeit des Einfindens in die neue Situation als Studierende in eins fiel – inhaltliche Herausforderungen und eventuell auch Korrekturen ihres Selbstkonzepts zu bewältigen hatten. Dies könnte beispielsweise dazu geführt haben, dass die Personen im Laufe des Untersuchungszeitraums eine Verschiebung im Fokus ihrer Selbstwahrnehmung vornahmen oder vielleicht sogar einen inhaltlichen Wandel in ihrem Selbstkonzept durchliefen. Diese Personen hätten vielleicht sowohl zum Anfang als auch zum Ende des Untersuchungszeitraums eine hohe SKK angegeben, obwohl die inhaltliche Gestaltung des Selbstkonzepts einem Wandel unterlag. Eventuell könnte eine erfolgreiche Bewältigung solcher Herausforderungen – d.h. die Beibehaltung oder Entwicklung eines klaren Selbstkonzepts im neuen Lebensraum – wie erwartet in einem positiven Zusammenhang mit der Entwicklung der BZK stehen. Falls jedoch im Laufe dieses Prozess die Notwendigkeit zu einer Korrektur des ursprünglichen Selbstkonzepts eintrat – etwa angesichts von abweichenden neuen Informationen und Erfahrungen – könnte dies jedoch auch zu einem Verlust an Klarheit, gerade auch über die beruflichen Ziele, beigetragen haben. Eine mögliche Deutung besteht also darin, dass der Einfluss einer positiven Entwicklung von

SKK und BZK im Untersuchungszeitraum jeweils bereits im ursprünglichen Modell 4 abgebildet wurde (d.h. im Pfad von der SKK T2 auf die BZK T2). Der neue Pfad von der SKK T1 auf die BZK T2 bildet dann eventuell jenen „Rest“ an Veränderung der SKK ab, welcher bislang nicht im Modell enthalten war – dieser könnte beispielsweise durch einen Wechsel im Fokus des Selbstkonzepts oder inhaltliche Veränderungen bedingt gewesen sein. Eine ähnlich differenzierte Betrachtungsweise von unterschiedlichen Möglichkeiten einer Entwicklung der SKK schlug beispielsweise auch Styła (2015) vor, der untersuchte, inwiefern Veränderungen der SKK den Therapieerfolg bei Psychotherapiepatienten vorhersagen konnten. Hierbei zeigte sich, dass bei Patienten mit einer eher gesunden Persönlichkeitsstruktur ein linearer Anstieg an SKK einen guten Therapieerfolg vorhersagte. Bei Patienten hingegen, deren Selbstkonzept eine tiefergehende Dysfunktionalität aufwies, erwies sich ein V-förmiger Verlauf der SKK als Prädiktor für einen guten Therapieerfolg, da sich die notwendige Umstrukturierung des Selbstkonzepts im Laufe der Therapie auch in einem zeitweiligen Verlust an SKK ausdrückte, welcher sich aber langfristig als adaptiv erwies. In Bezug auf die in der vorliegenden Arbeit untersuchte studentische Stichprobe könnte ein vergleichbares Phänomen darin bestehen, dass bei einer hohen Passung von Selbstkonzept, persönlichen Zielen und äußerem Erleben eine Zunahme an SKK im Laufe des ersten Studienjahres die BZK – und wie im Folgenden noch zu sehen sein wird auch die Studienadaption und das Wohlbefinden – positiv vorhersagen konnte, während bei mangelnder initialer Passung eher eine Korrektur des Selbstkonzepts notwendig wurde, was die BZK negativ vorhersagte. Um die Gültigkeit dieses Erklärungsansatzes zu überprüfen, wäre es wünschenswert, in künftigen Studien die SKK und die wahrgenommene Passung von persönlichen Zielen und Erfahrungswelt wiederholt zu erfragen, um hierbei auch eventuelle Veränderungen differenzierter abbilden zu können. Dies zu erfassen wäre insbesondere in Zeiträumen interessant, in denen Menschen sich in neue Rollen einfinden müssen, beispielsweise beim Einstieg ins Studien- oder Berufsleben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich das Zusammenspiel von SKK und BZK als komplexer erwies, als ursprünglich angenommen. Dennoch war auch in Studie 2 ein positiver Zusammenhang zwischen einer Entwicklung der SKK und der BZK feststellbar. Zusätzlich zeigte sich hier ein schwacher Einfluss der Entwicklung der BZK auf die SKK, wobei sich jedoch jenes Modell, welches von einem Einfluss der SKK auf die BZK ausging, stets als überlegen erwies.

7.2.4.2 Einfluss von Berufserfahrung und Studienerfolg auf Selbstkonzeptklarheit und berufliche Zielklarheit

Da vermutet worden war, dass gerade die mehr oder weniger erfolgreiche Bewältigung der neuen Rollenherausforderungen einen Einfluss auf die Entwicklung von SKK und BZK haben sollte, wurden der Einfluss der beruflichen Erfahrung sowie des subjektiven Studienerfolgs hierauf untersucht.

Entwicklung der Selbstkonzeptklarheit

In Bezug auf die Entwicklung der SKK konnte kein messbarer Einfluss der beruflichen Erkundung vor oder während des Studiums festgestellt werden. Hierbei deuten die geringen β -Gewichte darauf hin, dass interessanterweise gerade die Valenz der gesammelten Erfahrungen für die SKK wenig Gewicht zu haben schien. Wenn überhaupt, schien vor allem das Sammeln neuer Erfahrungen an sich bedeutsam für die Entwicklung der SKK. Jedoch klärte beides keinen bedeutsamen Anteil an Varianz auf. Es könnte jedoch sein, dass zumindest die bereits vor Studienbeginn gesammelte berufliche Erfahrung bereits in die Entwicklung der zu T1 berichteten SKK integriert worden war, sodass vielleicht auch aus diesem Grund keine zusätzliche Varianz durch die berufliche Erkundung aufgeklärt werden konnte.

Anders sah es hinsichtlich des subjektiven Studienerfolgs aus, welcher einen positiven Prädiktor für die Entwicklung der SKK darstellte. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich die Wahrnehmung, im Studium angekommen zu sein – was sich in hohem subjektivem Studienerfolg spiegeln könnte – wiederum positiv auf die Entwicklung der SKK auswirkte.

Zudem konnte in einer schrittweisen Regression auch die Entwicklung der BZK die der SKK vorhersagen. Hierbei deutete sich sowohl im Regressionsmodell als auch in den dieses Verhältnis beschreibenden SGM ein dem bereits dargestellten Befund zum Einfluss der SKK auf die BZK vergleichbarer Zusammenhang an: Während die initiale BZK die Entwicklung der SKK negativ vorhersagte, war deren Entwicklung ein positiver Prädiktor für die SKK. Dies könnte bedeuten, dass eine Notwendigkeit zur Veränderung des Berufsziels die SKK negativ vorhersagte, während ein Gewinn an BZK in positivem Zusammenhang mit der Entwicklung der SKK stand.

Entwicklung der beruflichen Zielklarheit

In Bezug auf die Entwicklung der BZK hingegen erwiesen sich weder die berufliche Erkundung noch der subjektive Studienerfolg als relevant, hier schien unter den erhobenen Variablen ausschließlich die SKK bedeutsam. Jedoch wäre auch hier gerade in Bezug auf die Rolle der beruflichen Erkundung zu fragen, ob deren Ergebnisse nicht vielleicht bereits in die beruflichen Vorstellungen und das Selbstkonzept integriert waren und somit implizit eine Rolle spielten, welche jedoch mit den zur Verfügung stehenden Instrumenten nicht abbildbar war.

Zusammenfassend konnte in Bezug auf zusätzliche Prädiktoren lediglich die Bedeutung des subjektiven Studienerfolgs für die Entwicklung der SKK gezeigt werden, während für die Entwicklung der BZK keine neuen Prädiktoren jenseits der SKK bestätigt werden konnten.

7.2.4.3 Zusammenhänge zwischen Zielrepräsentation, Selbstkonzeptklarheit und Wohlbefinden

Ähnlich wie auch in Studie 1 erwiesen sich SKK und BZK als bedeutsame Prädiktoren für unterschiedliche Facetten des subjektiven Wohlbefindens. Da sich bereits erwiesen hatte, dass sich das Zusammenspiel von SKK und BZK in den Längsschnittdaten nur adäquat abbilden lies, wenn zusätzlich zum ursprünglichen Modell noch ein direkter Pfad von der SKK T1 auf die BZK T2 zugelassen wurde, wurde dieser Pfad in Modell 4 integriert. Eine mögliche Interpretation des Befunds, dass die SKK T1 die BZK T2 im direkten Pfad negativ, vermittelt über die Entwicklung der SKK zu T2 jedoch positiv vorhersagte, wurde bereits unter 7.2.4.1 diskutiert. Das in Studie 1 entwickelte und in einem Zeitraum von zwölf Wochen gute bis akzeptable Modell 4 zum Zusammenhang von SKK, BZK und subjektivem Wohlbefinden wies mit der beschriebenen Modifikation (d.h. dem Pfad von der SKK T1 auf die BZK T2) in Studie 2 auch über einen Zeitraum von einem Jahr eine gute Passung an die Daten auf.

Wie auch in Studie 1 wurde die Studienzufriedenheit durch die initiale BZK, nicht aber durch deren Entwicklung vorhergesagt. Zudem erwies sich auch die SKK als wichtiger Prädiktor für die Vorhersage der Studienzufriedenheit zum Ende des Erhebungszeitraums: Während die Entwicklung der SKK in positivem Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit stand, war die SKK T1 zugleich ein negativer Prädiktor für die Studienzufriedenheit am Ende des Untersuchungszeitraums. Hier wäre eine ähnliche Erklärung denkbar, wie sie schon für das Verhältnis von SKK und BZK angeboten wurde: So wäre es möglich, dass ein Gewinn an SKK wie erwartet in einem positiven Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit stand, während eine eventuelle Notwendigkeit zur Veränderung des Selbstkonzepts – gerade bei initial hoher SKK – sich eher negativ auf die Studienzufriedenheit auswirkte, insbesondere

wenn solche Veränderungen durch mit dem bisherigen Selbstkonzept nicht übereinstimmende neue Erfahrungen bedingt gewesen sein sollten.

Im Hinblick auf die Vorhersage der Studienbindung konnte der Befund von Studie 1 repliziert werden: Die Studienbindung zum Ende des Messzeitraums wurde nicht nur durch die anfangs bestehende BZK, sondern auch durch die Entwicklung der SKK vorhergesagt, wobei eine hohe SKK mit einer hohen Studienbindung in Zusammenhang stand. Dies könnte darauf hindeuten, dass klare berufliche Ziele und ein klares Selbstkonzept es ermöglichen, sich verbindlich für einen Studiengang zu entscheiden.

Die Studienbelastung hingegen wurde wie auch in Studie 1 ausschließlich durch die SKK zu T2 vorhergesagt. Die Teilnehmenden, deren SKK sich im Studienzeitraum positiv entwickelte, berichteten über eine geringere wahrgenommene Studienbelastung. Dies stimmt beispielsweise auch mit den Befunden von Schiller, Hammen und Shahar (2016) überein, welche israelische Studienanfänger über ihr erstes Studienjahr hinweg befragten und feststellten, dass die SKK die Entwicklung der psychischen Belastung vorhersagen konnte.

Vergleichbares galt in der vorliegenden Studie für die Lebenszufriedenheit. Diese wurde ausschließlich durch die Entwicklung der aktuellen SKK vorhergesagt, wobei eine hohe SKK mit einer hohen Lebenszufriedenheit in Zusammenhang stand.

Zusätzlich wurde analysiert, ob SKK und BZK nicht nur das Wohlbefinden zum Ende des Erhebungszeitraums, sondern auch die Entwicklung des Wohlbefindens im Messzeitraum vorhersagen können (Anhang B.5). Hierbei waren die Ergebnisse von Studie 1 und Studie 2 vergleichbar: Auch in Studie 2 erwies sich die Entwicklung der SKK stets als Prädiktor für die Entwicklung der verschiedenen Facetten des subjektiven Wohlbefindens.

Somit wurde auch in Studie 2 die Bedeutung von SKK und BZK für das subjektive Wohlbefinden der teilnehmenden Studierenden bestätigt, wobei sich Unterschiede in deren Bezug zu verschiedenen Facetten des Wohlbefindens herauskristallisierten. Diese Unterschiede werden in der abschließenden Diskussion thematisiert. Zusammenfassend erwies sich insbesondere die Entwicklung der SKK als bedeutsamer Prädiktor für das subjektive Wohlbefinden der Teilnehmenden.

8 Abschließende Diskussion

8.1 Interventionen für Studierende mit noch unklaren beruflichen Zielen

8.1.1 Berufliches Zieleffektivitätstraining

Das in Studie 1 vorgestellte Zieleffektivitätstraining für noch unklare berufliche Ziele zeigte bei den Teilnehmenden keinerlei feststellbare Wirkung. Hierbei ließ sich nicht abschließend klären, ob die ausbleibende Wirkung eher auf Konstruktionsmängel des entwickelten Trainings (z.B. zu hohe Komplexität), suboptimale organisatorische Bedingungen (zu wenig Bearbeitungszeit, Teilnehmende ohne echtes Reflexionsanliegen), mangelnde Passung zwischen Trainingsform und Inhalt (berufliche Ziele) oder weitere, noch unbekannte Faktoren zurückzuführen war. Aufgrund der vorgestellten Ergebnisse wäre es jedoch denkbar, dass es bei künftigen Interventionen zur Unterstützung Studierender bei der Auseinandersetzung mit ihren beruflichen Zielen – zumindest wenn es sich um noch wenig klare Ziele handelt – günstiger sein könnte, weniger eine direkte Auseinandersetzung mit dem Ziel als vielmehr den indirekten Weg über eine verstärkte Selbsterkundung zu wählen.

8.1.2 Förderung der Selbstkonzeptklarheit

Eine Steigerung der SKK konnte – im Gegensatz beispielsweise zur beruflichen Erkundung – eine Steigerung der BZK vorhersagen. Dieses Ergebnis steht im Kontrast zu Hapkemeyer (2012), welche gerade die Rolle der beruflichen Erkundung für die Entwicklung einer hohen BZK betonte. Die Replizierbarkeit des in dieser Arbeit vorgestellten Befunds vorausgesetzt, könnte jedoch ein wichtiger erster Schritt – gerade für sich ihres beruflichen Ziels noch eher unklare Studierende – darin bestehen, dass diese Studierenden ein klareres Bild von sich selbst gewinnen müssen, aus dem heraus auch klare und verbindliche Ziele gesetzt werden können. So geben die hier vorgelegten Studien einen Hinweis darauf, dass zumindest in einem frühen Stadium der Berufsfindung vielfältige Angebote zur Selbsterkundung und zur Festigung des Selbstbilds eine bedeutsame Rolle spielen könnten. Hierbei soll Selbsterkundung jedoch nicht im Sinne von ruminativem Nachgrübeln über sich selbst verstanden werden (wofür beispielsweise Csank und Conway (2004) sowie Schiller et al. (2016) einen negativer Einfluss auf die SKK berichteten, vgl. Abschnitt 3.2.2), sondern vielmehr im Sinne von Sammeln neuer Rollenerfahrungen oder auch in der Ordnung und Vergegenwärti-

gung bereits gesammelter Erfahrungen. So diskutieren beispielsweise auch Guerrettaz und Arkin (2016) die Möglichkeit, dass gut zugängliche und konsistente Informationen über die eigene Person die SKK stärken können. Als ein erster Ansatz, um das Sammeln von relevanten Rollenerfahrungen möglich zu machen, scheinen berufsnahe Praktika oder Ehrenämter naheliegend. Bemerkenswerterweise zeigte in den vorliegenden Daten jedoch die berufliche Erkundung weder einen feststellbaren Einfluss auf die SKK, noch auf die BZK. Dies steht wie beschrieben im Kontrast zu den Ergebnissen von Hapkemeyer (2012), deckt sich jedoch weitgehend mit den Befunden von Kähler (2010). Auch Kähler (2010) hatte – entgegen ihren Annahmen – nur geringe oder keine Effekte der beruflichen Erkundung von Studierenden auf die BZK festgestellt, wobei sich weder vor Studienbeginn noch während des Studiums in verschiedenen relevanten Tätigkeitsfeldern gesammelte berufliche Erfahrungen substantiell auf die BZK auswirkten. Hier wäre es möglich, dass sowohl bei Kähler (2010) als auch in der vorliegenden Arbeit die verwendeten Erhebungsmethoden die berufliche Erkundung nicht gut abbilden konnten, oder aber dass vielleicht vergleichbare Vorerfahrungen bereits ins Selbstbild und die beruflichen Zielvorstellungen der Teilnehmenden integriert waren, sodass durch im Studienzeitraum neu gesammelte Erfahrungen keine darstellbaren Veränderungen mehr erzielt werden konnten. Andererseits wäre es aber auch möglich, dass die Integration neuer Erfahrungen in das eigene Selbstkonzept eine so komplexe Herausforderung darstellt, dass auch von positiven Erfahrungen nicht in jedem Fall unmittelbar positive Effekte auf die SKK zu erwarten sind, etwa wenn das Umfeld der Person zwar positive Rückmeldungen gibt, deren Integration jedoch gleichzeitig eine Adaption des Selbstbilds erfordert. So konnte beispielsweise zwar gezeigt werden, dass der Verlust eines bedeutsamen Bereichs des Selbsterlebens (z.B. eines bedeutsamen Arbeitsplatzes) zu einem Absinken der SKK führt (Light & Visser, 2012; McIntyre et al., 2014) – der Eintritt in eine solche Rolle hingegen führte nicht unmittelbar zu einem Anstieg der SKK. Dies spricht dafür, dass alleine das Sammeln von relevanten Erfahrungen noch nicht unbedingt zu einer Steigerung der SKK beiträgt, sondern dass die Art ihrer Verarbeitung hierbei eine wichtige Rolle spielt.

Da auch in der vorliegenden Studie die berufliche Erkundung keinen abbildbaren Effekt auf die Entwicklung von SKK und BZK hatte, erscheint die Suche nach weiteren Möglichkeiten zur Förderung der SKK – und somit implizit auch der BZK – wünschenswert. Da die vorgestellten Ergebnisse darauf hinweisen, dass ein Gewinn an Klarheit über die eigene Person das Setzen beruflicher Ziele begünstigen kann, scheint die Förderung eines klaren Selbstkonzepts auch ein Ansatzpunkt zur Unterstützung junger Erwachsener auf dem Weg zu einer be-

ruflichen Perspektive zu sein. Hierbei erscheinen vor allem zwei Wege zur Unterstützung der Entwicklung eines klaren Selbstkonzepts möglich: Zum einen ein eher impliziter Förderansatz, indem ein hierzu förderliches universitäres Umfeld geschaffen wird. Zum anderen wäre ein expliziter Förderansatz denkbar, indem Studierende zu einer adaptiven Form der Selbstreflexion und somit zu einer besseren Nutzung der vielfältigen Erfahrungen im Rahmen des Studiums angeleitet werden.

Gestaltung eines Umfelds, dass die Entwicklung von Selbstkonzeptklarheit unterstützt

Geht man von einer bedeutsamen Rolle eines klaren Selbstkonzepts im Berufsfindungsprozess aus, sind hier nicht nur spezifische Beratungseinrichtungen gefragt, sondern vielmehr sollte die Unterstützung der Entwicklung eines klaren Selbstkonzepts auch ein Anliegen von Schulen und Universitäten sein. So könnten Universitäten die Persönlichkeitsentwicklung als wichtiges Anliegen mehr mit in den Blick nehmen und umfassender im universitären Alltag anstreben.

So verhandeln Pizzolato und Olson (2016) unter dem Stichwort *self-authorship* (vgl. Baxter Magolda, 2008) u.a. die Entwicklung einer „inneren Stimme“ welche die eigenen Werte, Überzeugungen und Ziele kennt und vertritt. Sie beschreiben, dass Studierende diese innere Stimme vor allem dann entwickeln, wenn sie nicht einfach nur vorgegebene Inhalte und Meinungen lernen und übernehmen, sondern wenn sie sich aktiv mit verschiedenen Positionen und Sichtweisen auseinandersetzen. So könnte gerade eine universitäre Kultur, welche Raum und Anreize für einen intensiven Austausch schafft, auch die Entwicklung des Selbstkonzepts fördern. In diesem Sinne sind auch universitäre Aktivitäten, welche nicht unmittelbar auf das Lernen von festen Inhalten abzielen, sondern beispielsweise zum Abwägen kontroverser und komplexer Positionen anregen, zur Entwicklung des Selbstkonzepts nützlich (vgl. das entsprechende Kapitel bei Berk, 2011, sowie Montgomery & Côté, 2006).

Anregung einer adaptiven Selbstreflexion

Neben Überlegungen, ob vielleicht das universitäre Umfeld die Entwicklung eines klaren Selbstkonzepts gezielter herausfordern und unterstützen könnte, wäre es auch wünschenswert, konkretere Maßnahmen zur Unterstützung Einzelner zu entwickeln.

Ein Ansatz hierzu könnte in der Anleitung Studierender bei der Einordnung und Strukturierung ihrer vielfältigen Erfahrungen in verschiedenen Kontexten und Aufgabenstellungen liegen. So beschreiben Guadagno und Burger (2007; vgl. Abschnitt 3.1.3), dass eine hohe SKK auch durch die geordnete Verfügbarkeit von selbstbezogenen Informationen entstehen kann. Geht man davon aus, dass Studierende ohnehin in vielfältigen Lebenskontexten stehen, welche ihnen diverse, teilweise unausgeschöpfte Optionen zur Selbsterkundung bieten, könnte ein vielversprechender Ansatz zur Intervention bei niedriger SKK vielleicht darin bestehen, diese Personen zu einer geordneten Selbstreflexion anzuleiten. So konnte beispielsweise die SKK von Versuchspersonen erhöht werden, indem sie angewiesen wurden, sich auf zugängliche und unzweideutige Aspekte ihres Selbstbilds zu fokussieren (Guerrettaz & Arkin, 2016).

Ein praktischer Ansatz, eine solche geordnete Selbstreflexion anzuleiten, könnte beispielsweise darin bestehen, Teilnehmende über einige Zeit und verschiedene Kontexte hinweg notieren zu lassen, welche Erfahrungen sie in Bezug auf eigene Stärken und Präferenzen machen. So könnte ein Arbeitsauftrag lauten, Tagebuch über alltägliche Erfolgserlebnisse („Was ist dir diese Woche gut gelungen?“) und Wohlfühlmomente („In welchen Situationen hast du dich diese Woche besonders wohlfühlt?“) führen zu lassen, um individuelle Stärken und Präferenzen zu verdeutlichen. Eine solche Selbstreflexion könnte sich sowohl auf den Alltag als auch beispielsweise auf Momente beruflicher Erkundung beziehen (z. B. „Welche Aufgaben fielen dir im Praktikum eher leicht?“, „Bei welchen Aufgaben hast du dich besonders wohl gefühlt?“). Dies könnte nicht nur der Förderung der SKK dienen, sondern auch einen direkten Einfluss auf die BZK nehmen. So beschreibt auch Hapkemeyer (2012) die Selbsterkundung von Interessen und Fähigkeiten als einen förderlichen Einflussfaktor für die Entwicklung einer hohen BZK.

Für die Annahme, dass die bewusste Wahrnehmung eigener Präferenzen und Stärken – beispielsweise in Form von Erfolgserlebnissen – einen positiven Einfluss auf die SKK haben könnte, spricht auch die in dieser Arbeit gezeigte Rolle des subjektiv wahrgenommenen Studienerfolgs, welcher einen positiven Prädiktor für die Entwicklung der SKK darstellte. Dies würde zudem dafür sprechen, dass auch „traditionelle“ Instrumente der Studierendenberatung und Studierendenunterstützung, welche Studierenden dabei helfen sollen, besser im Studium

anzukommen und studienbezogene Erfolge zu erleben, indirekt – über die Unterstützung der Entwicklung einer hohen SKK – langfristig die Entwicklung von klaren Berufszielen begünstigen können. Diese Möglichkeit sollte empirisch überprüft werden, und könnte den Wert solcher Beratungsmöglichkeiten noch zusätzlich unterstreichen. Zugleich könnte es den Fokus in der Beratung von Personen mit noch unklaren beruflichen Zielen beeinflussen, wenn erwiesen wäre, dass neben der Möglichkeit, direkt über Berufswünsche und -ziele nachzudenken, auch der sinnvolle Umweg der Selbsterkundung besteht. Dies könnte eine solche Selbsterkundung in diesem Kontext auch aufwerten, wenn sie nämlich nicht mehr als Umweg, sondern vielmehr als ein alternativer Weg zu einem klaren, verbindlich angestrebten beruflichen Ziel gelten könnte. Ob hier jedoch tatsächlich ein belastbarer und vor allem nutzbarer Zusammenhang besteht, müsste in weiteren Studien erkundet werden.

Anwendbarkeit auf weitere Personengruppen im Rahmen der beruflichen Orientierung

Das hier beschriebene Verhältnis von SKK und beruflichen Zielen könnte auch über den Hochschulkontext hinaus bedenkenswert sein. So zeigten beispielsweise Heine, Spangenberg und Willich (2007) bei Schülern kurz vor Verlassen der Schule einen erheblichen Beratungsbedarf hinsichtlich ihrer beruflichen Zielsetzung auf. Die traditionellen Methoden zur beruflichen Beratung werden hinsichtlich ihrer Effizienz jedoch kontrovers diskutiert, wobei für manche der üblichen Berufsbildungsangebote (z.B. das Berufsinformationszentrum BIZ der Bundesagentur für Arbeit) nur sehr eingeschränkt Evaluationen zu deren faktischer Wirksamkeit verfügbar sind. Die geringe Quote an zufriedenen BIZ-Besuchern²⁰ sowie die Ergebnisse von Voigt (2012), welche den gängigen Berufsinformations- und Berufswahlangeboten eine eher bescheidene Wirksamkeit attestieren, deuten jedoch darauf hin, dass hier noch Optimierungspotential besteht. Zugleich weist Voigt (2012) nach umfangreicher Analyse darauf hin, dass derlei Berufswahlprozesse weniger durch punktuelle Informationsveranstaltungen förderbar sind, sondern dass hier vor allem eine langfristige Entwicklung zu begleiten ist. Hierbei wird auch die Bedeutung der Entwicklung eines klaren Selbstkonzepts zur Erlangung der Berufswahlreife aufgezeigt.

Dies könnte dafür sprechen, dass es nicht nur bei Studierenden, sondern auch in anderen Altersgruppen sinnvoll sein könnte, zunächst die Entwicklung des Selbstkonzepts, d.h. die Kenntnis eigener Interessen, Fähigkeiten, Ziele, Werte und Wünsche, zu fördern, ehe diese

²⁰ Laut Hess, Steinwede, Schröder und Smid (2005) bewerteten nur rund 40 % der Nutzer des Jahres 2004 ihren BIZ-Besuch positiv. Beinke (2012) sowie Saniter und Siedler (2014) hingegen kamen zu deutlich positiveren Bewertungen des BIZ.

Personen sich sinnvoll für ein Berufsfeld entscheiden können. Wenn also traditionelle Instrumente der beruflichen Orientierung zumindest bei den noch wenig Orientierten eher schlecht greifen und auch Praktika nicht immer den erwünschten Nutzen zeigen, wäre eventuell eine Umgestaltung im Sinne einer fokussierten Begleitung der Reifung des Selbstkonzepts eine sinnvolle Alternative. Auch hier ist denkbar, dass es hilfreich sein könnte, zunächst eine Klärung des Selbstkonzepts in den Vordergrund zu rücken, anstatt direkt mögliche Berufsziele zu fokussieren.

Zusammenfassung

Die Ergebnisse dieser Arbeit legen es nahe, dass eine Beratung im Hinblick auf konkrete Ziele vor allem bei relativ hoher SKK aussichtsreich scheint. Wenn eine Person sich jedoch über sich selbst noch wenig im Klaren ist, wäre zunächst eine verbesserte Selbstkenntnis anzustreben, um sich überhaupt passende und verbindliche Ziele setzen zu können: Die Frage wer ich bin, was ich kann und wie ich leben möchte sollte vor der Frage nach einem konkreten beruflichen Ziel gestellt werden.

8.2 Zusammenhang von Selbstkonzeptklarheit und Zielwahrnehmung

Wie soeben diskutiert wurde, bestand ein eher einseitiger Zusammenhang zwischen SKK und BZK, wobei vor allem die SKK die Entwicklung der Wahrnehmung des beruflichen Ziels vorhersagen konnte. In der Gesamtschau aller Ergebnisse erwies sich dieser Zusammenhang jedoch als deutlich komplexer als zunächst erwartet und scheint in seiner Ausprägung nicht zuletzt auch vom beobachteten Zeitraum abzuhängen.

Wurde jeweils ein eher kurzer Zeitraum analysiert, sagte die Veränderung der SKK die der Zielwahrnehmung direkt und positiv vorher. Über längere Zeiträume gab es diesen direkten, positiven Pfad zwar weiterhin, jedoch ergänzt um einen negativen Pfad von der initialen SKK auf die aktuelle Zielwahrnehmung. Während also im kurzen Zeitraum von wenigen Wochen eine Veränderung der SKK direkt die Entwicklung der BZK vorhersagte, gab es im Einjahreszeitraum zusätzlich einen negativen Pfad von der ursprünglichen SKK auf die aktuelle BZK. Als Deutungsmöglichkeit hierzu war in Abschnitt 7.2.4.1 eine Fokusverschiebung oder Veränderung im Selbstbild im untersuchten Zeitraum diskutiert worden. Hierbei wurde angenommen, dass eine Steigerung der SKK in einem positiven, eine Notwendigkeit zur Anpassung des Selbstkonzepts jedoch in einem negativen Verhältnis zur Entwicklung der Zielwahrnehmung stand. Für diese These könnten auch die je nach Länge des Untersuchungszeitraums

unterschiedlichen Zusammenhänge sprechen, da eine echte Veränderung oder Fokusverschiebung im Selbstbild vermutlich zumeist so viel Zeit in Anspruch nimmt, dass diese nur über mehrere Monate, nicht jedoch innerhalb weniger Wochen relevant und abbildbar würden. Entsprechend klärte in den Datensätzen, welche nur wenige Wochen umfassten, ein entsprechend eingefügter Pfad keine zusätzliche Varianz auf. In jenem Datensatz jedoch, welcher einen mittleren Zeitraum (drei Monate) abdeckte, deutete sich der direkte, negative Pfad von der SKK T1 auf die BZK T2 bereits an. Im letzten Datensatz, welcher längsschnittliche Daten über ein Jahr umfasste, erwies sich dieser zusätzliche Pfad als hoch signifikant und unerlässlich für die Modellpassung. Dies könnte dafür sprechen, dass über einen längeren Zeitraum gesehen die Notwendigkeit zu einer Anpassung des Selbstkonzepts die BZK negativ vorher sagte, während ein Gewinn an SKK sich wiederum positiv auf die BZK auswirkte. Zudem erwies sich ein Anstieg an SKK nicht nur als positiver Prädiktor für die Entwicklung der BZK: Auch die Zielbindung und die wahrgenommene Zieleffektivität konnten durch die Entwicklung der SKK positiv vorher gesagt werden. Somit stimmen die in dieser Arbeit vorgestellten Ergebnisse insgesamt mit dem in Abschnitt 4 vorgestellten theoretischen Hintergrund überein, da bei den Studienteilnehmenden eine hohe SKK das effektive Setzen und Verfolgen von persönlichen Zielen zu begünstigen schien. Wenn es also um die Frage geht, wie Studierende bei der Verfolgung beruflicher Ziele unterstützt werden können, scheint – wie bereits in Abschnitt 8.1.2 diskutiert – ein möglicher Ansatz darin zu bestehen, die Entwicklung einer hohen SKK zu fördern.

8.3 Zusammenhang von Selbstkonzeptklarheit, beruflicher Zielklarheit und subjektivem Wohlbefinden

In Bezug auf das Verhältnis von SKK, BZK und subjektivem Wohlbefinden wurden je nach untersuchter Facette des Wohlbefindens – d.h. Studienzufriedenheit, Studienbelastung, Studienbindung und Lebenszufriedenheit – verschiedene Beziehungen gefunden.

Wie auch von Braun und Lang (2004) berichtet (vgl. auch Hiemisch et al. 2005), erwies sich die BZK als Prädiktor für die Studienzufriedenheit. Dies galt auch für die Studienbindung. Wie zufrieden die Studierenden mit ihrem Studiengang und dessen Inhalten waren und wie verbindlich sie entschlossen waren, diesen Studiengang zu bewältigen, wurde also bereits durch ihre initiale BZK vorhergesagt. Dies könnte z.B. dadurch begründet sein, dass ein klares und passendes berufliches Ziel den Studieninhalten Sinn und Bedeutung verleihen kann. Neben der BZK erwies sich zudem auch die SKK als Prädiktor von Studienzufriedenheit und

Studienbindung. Auch hier trat der bereits beschriebene Zusammenhang auf: Die initiale SKK stellte einen negativen, die Entwicklung der SKK hingegen einen positiven Prädiktor von Studienzufriedenheit und Studienbindung dar. Eine mögliche Deutung bestand auch hier darin, dass eine Notwendigkeit zur Veränderung des Selbstkonzepts sich nicht nur negativ auf die BZK, sondern genauso auch auf die Studienzufriedenheit und die Studienbindung auswirkte. Dies könnte insbesondere dann der Fall gewesen sein, wenn solche Veränderungen durch vom bisherigen Selbstkonzept abweichende Erfahrungen im Rahmen des Studiums ausgelöst wurden. Die Entwicklung einer hohen SKK hingegen sagte Studienzufriedenheit und Studienbindung positiv vorher – dies könnte aufgetreten sein, wenn beispielsweise im Untersuchungszeitraum bestätigende und mit dem Selbstbild kongruente Erfahrungen gemacht wurden, wodurch die SKK gestiegen und der Eindruck entstanden sein könnte, dass der gegenwärtige Studiengang und das angestrebte berufliche Ziel zur jeweiligen Person und deren Wünschen passten. In Übereinstimmung mit dieser Überlegung sagte die Entwicklung der SKK in beiden vorgestellten Studien nicht nur das absolute Ausmaß an Studienzufriedenheit und Studienbindung zum letzten Messzeitpunkt, sondern auch deren Entwicklung im Studienzeitraum vorher. Die beiden ersten Facetten des Wohlbefindens – Studienbindung und Studienzufriedenheit – könnten sich somit auf die wahrgenommene Passung zwischen eigener Person, Studium und durch die Studienwahl angestrebtem Berufsziel beziehen und daher in besonders engem Verhältnis zu BZK und SKK stehen.

Die wahrgenommene Belastung im Studium sowie die Lebenszufriedenheit hingegen wurden alleine durch die Entwicklung der SKK vorhergesagt. Dies galt sowohl für die Vorhersage der Messwerte zum Studienende, als auch für die Entwicklung dieser beiden Facetten des Wohlbefindens im Erhebungszeitraum. Dieses Ergebnis passt zu den in Abschnitt 3.1.2 vorgestellten Befunden, welche darauf hinweisen, dass eine hohe SKK gerade im Angesicht von Stressoren eine resilienzfördernde Ressource sein kann (z.B. Lee-Flynn et al. 2011). So könnte – wie in Abschnitt 3.2.1 dargelegt – ein klares Selbstkonzept sowohl eine Richtschnur bieten, anhand derer neue Erlebnisse eingeordnet werden können, als auch helfen, zur eigenen Person passende Entscheidungen zu treffen sowie sich durch unerwartete oder unerwünschte Informationen oder Erlebnisse weniger schnell aus der Bahn werfen zu lassen. Da eine hohe SKK niedrige Belastung und auch eine hohe Lebenszufriedenheit vorhersagte, scheint die Entwicklung einer hohen SKK gerade auch im Hinblick auf das Stresserleben und das allgemeine Wohlbefinden von Studierenden wünschenswert.

Insgesamt erwies sich also die BZK in den Fällen als sinnvoller Prädiktor, in denen sich die Fragen nach dem subjektiven Wohlbefinden eng auf Studien- und Berufsziele bezogen. Daneben war jedoch die SKK stets ein wichtiger Prädiktor für das studienbezogene sowie für das allgemeine Wohlbefinden. Hieraus folgt, dass es ein nützlicher Ansatzpunkt sein könnte, Studierenden bei der Entwicklung eines klaren Selbstkonzepts zu unterstützen, wenn man ihr studienbezogenes und allgemeines Wohlbefinden fördern möchte. Somit scheint es zur Unterstützung von Studierenden – in Bezug auf ihre berufliche Zielklarheit, die langfristige Verfolgung ihrer beruflichen Ziele und auf ihre Studienanpassung, aber auch für ihr allgemeines Wohlbefinden – wünschenswert, sie in der Entwicklung eines klaren Selbstkonzepts zu unterstützen. Mögliche Ansätze hierzu wurden in Abschnitt 8.1.2 dargelegt.

Literatur

- Aarts, H. & Elliot, A. J. (Hrsg.) (2012). *Goal-directed behavior*. New York: Psychology Press.
- Abele, A. E., Stief, M. & Krüsken, J. (2002). Persönliche Ziele von Mathematikern beim Berufseinstieg. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16 (3-4), 193-205. doi: 10.1024//1010-0652.16.34.193.
- Achtziger, A. & Gollwitzer, P. M. (2009). Rubikonmodell der Handlungsphasen. In Veronika Brandstätter (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Motivation und Emotion* (Handbuch der Psychologie, Bd. 11, S. 150–156). Göttingen: Hogrefe.
- Achtziger, A. & Gollwitzer, P. M. (2010). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In Jutta Heckhausen & Heinz Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (Springer-Lehrbuch, 4. Aufl., S. 309–335). Berlin: Springer.
- Adriaanse, M. A., Vinkers, C. D. W., DeRidder, D. T. D., Hox, J. J. & Wit, J. (2011). Do implementation intentions help to eat a healthy diet? A systematic review and meta-analysis of the empirical evidence. *Appetite*, 56 (1), 183-193. doi: 10.1016/j.appet.2010.10.012.
- Armitage, C. J. (2004). Evidence that implementation intentions reduce dietary fat intake: A randomized trial. *Health psychology : official journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 23 (3), 319-323. doi: 10.1037/0278-6133.23.3.319.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review*, 64 (6), 359-372. doi: 10.1037/h0043445.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann, W.
- Ayduk, O., Gyurak, A. & Luerssen, A. (2009). Rejection sensitivity moderates the impact of rejection on self-concept clarity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35 (11), 1467-1478. doi: 10.1177/0146167209343969.
- Baldwin, M. (2015). *Bringing the past to the present: Temporal self-comparison processes moderate nostalgia's effect on well-being*. Dissertation, University of Kansas. Verfügbar unter <https://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/19012>
- Bamberg, S. (2002). Implementation intention versus monetary incentive comparing the effects of interventions to promote the purchase of organically produced food. *Journal of Economic Psychology*, 23 (5), 573-587. doi: 10.1016/S0167-4870(02)00118-6.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84 (2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191.
- Baxter Magolda, M. B. (2008). Three elements of self-authorship. *Journal of College Student Development*, 49 (4), 269-284. doi: 10.1353/csd.0.0016.
- Bechtoldt, M. N., DeDreu, C. K. W., Nijstad, B. A. & Zapf, D. (2010). Self-concept clarity and the management of social conflict. *Journal of Personality*, 78 (2), 539-574. doi: 10.1111/j.1467-6494.2010.00626.x.
- Beinke, L. (2012). *Berufsorientierung - ein System*. Frankfurt: Peter Lang.

- Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie* (PS : Psychologie, 5., aktualisierte Aufl. / bearb. von Ute Schönplflug). München: Pearson Studium.
- Berzonsky, M. D. (1992). *Identity Style Inventory (ISI3): Revised version*. Unpublished manuscript, State University of New York. Cortland, NY.
- Bigler, M., Neimeyer, G. J. & Brown, E. (2001). The divided self revisited: Effects of self-concept clarity and self-concept differentiation on psychological adjustment. *Journal of Social and Clinical Psychology, 20* (3), 396-415. doi: 10.1521/jscp.20.3.396.22302.
- Boelen, P. A., Keijsers, L. & van den Hout, M. A. (2012). The role of self-concept clarity in prolonged grief disorder. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 200* (1), 56-62. doi: 10.1097/NMD.0b013e31823e577f.
- Brandstätter, V. (2013). Ziele, Volition und Handlungskontrolle. In V. Brandstätter, J. Schüller, R.M Puca & L. Lozo (Hrsg.), *Motivation und Emotion* (Allgemeine Psychologie für Bachelor, S. 104–125). Berlin: Springer.
- Brandstätter, V., Lengfelder, A. & Gollwitzer, P. M. (2001). Implementation intentions and efficient action initiation. *Journal of Personality and Social Psychology, 81* (5), 946-960. doi: 10.1037/0022-3514.81.5.946.
- Braun, O. L. (2004). Berufsbezogene Zielklarheit. In B. Wiese (Hrsg.), *Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung. Kernkompetenzen in der modernen Arbeitswelt* (S. 129–143). Frankfurt am Main: Campus.
- Braun, O. L. & Buchhorn, B. (2007). Berufliche Zielklarheit und Auseinandersetzung mit Praxisanforderungen fördern - Evaluation eines Trainingskonzepts. *Zeitschrift für Beratung und Studium* (2), 42-48.
- Braun, O. L. & Lang, D. (2001). Berufliche Zielklarheit im Studium. In Günter F. Müller (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Festschrift für Franz Fippinger* (Landauer Universitätschriften. Psychologie, Bd. 1, S. 261–276). Landau: Knecht.
- Braun, O. L. & Lang, D. (2004). Das Modell Aktiver Anpassung in der Hochschulpraxis – Eine Methode zur Steigerung persönlicher beruflicher Zielklarheit. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik* (September), 80-89.
- Braune-Krickau, M. (2013). *Persönliche Ziele und Selbstwahrnehmung. Der Einfluss persönlicher Ziele auf Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstkonzeptklarheit, Selbstwert und Wohlbefinden*. Unveröffentlichte Masterthesis, Justus-Liebig-Universität. Giessen.
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 65* (5), 1061-1070. doi: 10.1037/0022-3514.65.5.1061.
- Brunstein, J. C. (1999). Persönliche Ziele und subjektives Wohlbefinden bei älteren Menschen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 20* (1), 58-71. doi: 10.1024//0170-1789.20.1.58.
- Brunstein, J. C. (2001). Persönliche Ziele und Handlungs- versus Lageorientierung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 22* (1), 1-12. doi: 10.1024//0170-1789.22.1.1.
- Brunstein, J. C., Dargel, A., Glaser, C., Schmitt, C. H. & Spörer, N. (2008). Persönliche Ziele im Studium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 22* (3), 177-191. doi: 10.1024/1010-0652.22.34.177.

- Brunstein, J. C. & Maier, G. W. (2002). Das Streben nach persönlichen Zielen: Emotionales Wohlbefinden und proaktive Entwicklung über die Lebensspanne. In Jüttemann G. & Thomae H. (Hrsg.), *Persönlichkeit und Entwicklung* (S. 157–190). Weinheim: Beltz.
- Brunstein, J. C., Maier, G. W. & Dargel, A. (2007). Persönliche Ziele und Lebenspläne: Subjektives Wohlbefinden und proaktive Entwicklung im Lebenslauf. In Jochen Brandtstädter & Ulman Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch* (S. 270–304). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brunstein, J. C. & Mann, U. (2000). Motivierende Wirkungen beruflicher Identitätsideale. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (2-3), 85-95. doi: 10.1024//1010-0652.14.23.85.
- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C. & Grässman, R. (1998). Personal goals and emotional well-being: The moderating role of motive dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (2), 494.
- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C. & Maier, G. W. (1999). The pursuit of personal goals. A motivational approach to well-being and life adjustment. In Jochen Brandtstädter & Richard M. Lerner (Hrsg.), *Action & self-development. Theory and research through the life span* (S. 169–196). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Butzer, B. & Kuiper, N. A. (2006). Relationships between the frequency of social comparisons and self-concept clarity, intolerance of uncertainty, anxiety, and depression. *Personality and Individual Differences*, 41 (1), 167-176. doi: 10.1016/j.paid.2005.12.017.
- Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (3), 538-549. doi: 10.1037/0022-3514.59.3.538.
- Campbell, J. D. & Di Paula, A. (2002). Perfectionistic self-beliefs: Their relation to personality and goal pursuit. In Gordon L. Flett & Paul L. Hewitt (Hrsg.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (S. 181–198). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavallee, L. F. & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology* (1), 141-156. doi: 10.1037/0022-3514.70.1.141.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2001). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çili, S. & Stopa, L. (2014). The retrieval of self-defining memories is associated with the activation of specific working selves. *Memory*, 1-21. doi: 10.1080/09658211.2014.882955.
- Constantino, M. J., Wilson, K. R., Horowitz, L. M. & Pinel, E. C. (2006). The direct and stress-buffering effects of self-organization on psychological adjustment. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25 (3), 333-360. doi: 10.1521/jscp.2006.25.3.333.
- Conti, R. (2000). College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester? *Social Psychology of Education*, 4 (2), 189-211. doi: 10.1023/A:1009607907509.
- Crocetti, E., Rubini, M., Branje, S., Koot, H. M. & Meeus, W. (2015). Self-concept clarity in adolescents and parents: A six-wave longitudinal and multi-informant study on development and intergenerational transmission. *Journal of Personality*. doi: 10.1111/jopy.12181.

- Crocker, J. & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130 (3), 392-414. doi: 10.1037/0033-2909.130.3.392.
- Csank, P. A. R. & Conway, M. (2004). Engaging in self-reflection changes self-concept clarity: On differences between women and men, and low- and high-clarity individuals. *Sex Roles*, 50 (7/8), 469-480. doi: 10.1023/B:SERS.0000023067.77649.29.
- Curtis, J. (2010). *When failure hurts the most: Goal fusion and the impact of negative feedback on self-concept clarity*. Masterarbeit, Oklahoma State University. Stillwater, Oklahoma. Verfügbar unter https://shareok.org/bitstream/handle/11244/9412/Curtis_okstate_0664M_12225.pdf?sequence=1
- Custers, R. (2009). How does our unconscious know what we want? The role of affect in goal representations. In Gordon B. Moskowitz & Heidi Grant (Hrsg.), *The psychology of goals* (S. 179–202). New York: Guilford Press.
- Dargel, A. (2005). *Zielbindung und Zielplanung: Entwicklung und Überprüfung eines Interventionsprogramms zur Steigerung der Zieleffektivität*. Dissertation, Justus-Liebig-Universität. Giessen. Verfügbar unter <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/VRUPOLC2WW5VF7VN3QGXULSCOLDAHEM3/full/1.pdf>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In Michael H. Kernis (Hrsg.), *Efficacy, agency, and self-esteem. Plenum series in social/clinical psychology*. (S. 31–49). New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11 (4), 227-268.
- DeCremer, D. & Sedikides, C. (2005). Self-uncertainty and responsiveness to procedural justice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41 (2), 157-173. doi: 10.1016/j.jesp.2004.06.010.
- Diehl, M. & Hay, E. L. (2007). Contextualized self-representations in adulthood. *Journal of Personality*, 75 (6), 1255-1284. doi: 10.1111/j.1467-6494.2007.00475.x.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being. Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276.
- Duckworth, A. L., Grant, H., Loew, B., Oettingen, G. & Gollwitzer, P. M. (2011). Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intentions. *Educational Psychology*, 31 (1), 17-26. doi: 10.1080/01443410.2010.506003.
- Elliot, A. J. & Niesta, D. (2009). Goals in the context of the hierarchical model of approach-avoidance motivation. In Gordon B. Moskowitz & Heidi Grant (Hrsg.), *The psychology of goals* (S. 56–76). New York: Guilford Press.
- Emmons, R. A. (1991). Personal strivings, daily life events, and psychological and physical well-being. *Journal of Personality*, 59 (3), 453-472. doi: 10.1111/j.1467-6494.1991.tb00256.x.
- Fleury, J., Sedikides, C. & Donovan, K. D. (2002). Possible health selves of older african americans: Toward increasing the effectiveness of health promotion efforts. *Topics in Geriatric Rehabilitation*, 18 (1). Verfügbar unter

http://journals.lww.com/topicsingeriatricrehabilitation/Fulltext/2002/09000/Possible_Health_Selves_of_Older_African_Americans_.7.aspx

- Förster, J. & Werth, L. (2009). Regulatory focus. Classic findings and new directions. In Gordon B. Moskowitz & Heidi Grant (Hrsg.), *The psychology of goals* (S. 392–420). New York: Guilford Press.
- Gadbois, S. A. & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, *81* (2), 207-222. doi: 10.1348/000709910X522186.
- Gawrilow, C., Sevincer, A. T. & Oettingen, G. (2009). Psychologie des Zukunftsdenkens. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 182–188). Göttingen: Hogrefe.
- Gollwitzer, P. M. (1987). The implementation of identity intentions: A motivational-volitional perspective on symbolic self-completion. In Frank Halisch & Julius Kuhl (Hrsg.), *Motivation, Intention and Volition* (S. 349–369). Berlin: Springer.
- Gollwitzer, P. M. & Bayer, U. (1999). Deliberative versus implemental mindsets in the control of action. In S. Chaiken & Y. Trope (Hrsg.), *Dual-process theories in social psychology* (S. 403–422). New York: Guilford.
- Gollwitzer, P. M., Heckhausen, H. & Ratajczak, H. (1990). From weighing to willing: Approaching a change decision through pre- or postdecisional mentation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *45* (1), 41-65. doi: 10.1016/0749-5978(90)90004-S.
- Gollwitzer, P. M. & Oettingen, G. (2011). Planning promotes goal striving. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Hrsg.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd ed, S. 162–185). New York: Guilford.
- Gollwitzer, P. M. & Sheeran, P. (2006). Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes. *Advances in experimental social psychology*, *38*, 69-119.
- Grässmann, R., Schultheiss, O. C. & Brunstein, J. C. (1998). Exploring the determinants of students' academic commitment. In Nenninger P., Jäger R.S., Frey A. & Wosnitza M. (Hrsg.), *Advances in motivation*. (S. 103–109). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Guadagno, R. E. & Burger, J. M. (2007). Self-concept clarity and responsiveness to false feedback. *Social Influence*, *2* (3), 159-177. doi: 10.1080/15534510701357270.
- Guerrettaz, J. & Arkin, R. M. (2016). Distinguishing the subjective and the objective aspects of self-concept clarity. *Social and Personality Psychology Compass*, *10* (4), 219-230. doi: 10.1111/spc3.12243.
- Gurung, R., Sarason, B. R. & Sarason, I. G. (2001). Predicting relationship quality and emotional reactions to stress from significant-other-concept clarity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27* (10), 1267-1276. doi: 10.1177/01461672012710003.
- Hapkemeyer, J. (2012). *Die Bedeutung beruflicher Zielklarheit im Studium. Eine empirische Annäherung*. Dissertation, Stiftung Universität Hildesheim. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:hil2-opus-1784>
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, *11* (2), 101-120. doi: 10.1007/BF00992338.

- Heckhausen, H., Gollwitzer, P. M. & Weinert, F. E. (Hrsg.) (1987). *Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin: Springer-Verlag.
- Heine, C. (2012). *Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium* (Nr. 7). Hannover: HIS: Forum Hochschule. Verfügbar unter http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201207.pdf
- Heine, C., Spangenberg, H. & Willich, J. (2007). *Informationsbedarf, Informationsangebote und Schwierigkeiten bei der Studien- und Berufswahl. Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife* (Nr. 12). Hannover: HIS: Forum Hochschule. Verfügbar unter http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-200712.pdf
- Heise, E., Westermann, R., Spies, K. & Rickert, M. (1999). Zum Einfluß von Studienzielen und Wertorientierungen auf die allgemeine Studienzufriedenheit. *Empirische Pädagogik*, 13 (3), 231-252.
- Heppner, W. L., Kernis, M. H., Nezlek, J. B., Foster, J., Lakey, C. E. & Goldman, B. M. (2008). Within-person relationships among daily self-esteem, need satisfaction, and authenticity. *Psychological Science*, 19 (11), 1140-1145. doi: 10.1111/j.1467-9280.2008.02215.x.
- Hess, D., Steinwede, A., Schröder, H. & Smid, M. infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft (2005). *Evaluation der Maßnahmen zur Umsetzung der Vorschläge der Hartz-Kommission. Arbeitspakete 3: Akzeptanz der Bundesagentur für Arbeit* (infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft, Hrsg.), Bonn.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08* (Nr. 2). Hannover: HIS: Forum Hochschule. Verfügbar unter http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf
- Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R. & Sommer, D. (2014). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012* (Forum Hochschule Nr. 4). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Verfügbar unter http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf
- Hiemisch, A., Westermann, R. & Michael, A. (2005). Die Abhängigkeit der Zufriedenheit mit dem Medizinstudium von Studienzielen und ihrer Realisierbarkeit. *Zeitschrift für Psychologie*, 213 (2), 97-108. doi: 10.1026/0044-3409.213.2.97.
- Hofer, J., Busch, H. & Kärtner, J. (2011). Self-regulation and well-being: The influence of identity and motives. *European Journal of Personality*, 25 (3), 211-224. doi: 10.1002/per.789.
- Ilies, R. & Judge, T. A. (2005). Goal regulation across time: The effects of feedback and affect. *Journal of Applied Psychology*, 90 (3), 453-467. doi: 10.1037/0021-9010.90.3.453.
- Job, V. & Brandstätter, V. (2009). Get a taste of your goals: Promoting motive-goal congruence through affect-focus goal fantasy. *Journal of Personality*, 77 (5), 1527-1560. doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00591.x.
- Johnson, E. A. & Nozick, K. J. (2011). Personality, adjustment, and identity style influences on stability in identity and self-concept during the transition to university. *Identity*, 11 (1), 25-46. doi: 10.1080/15283488.2011.540737.
- Kähler, R. (2010). *Individuelle Einflussfaktoren auf Studienzufriedenheit und persönliche Ziele von Medizinstudierenden*. Dissertation, Medizinischen Fakultät Charité. Berlin. Ver-

fugbar unter http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000007656/Dissertation_Ragna_Kaehler.pdf

- Kehr, H. M. (2003). Goal conflicts, attainment of new goals, and well-being among managers. *Journal of Occupational Health Psychology, 8* (3), 195-208. doi: 10.1037/1076-8998.8.3.195.
- Kernis, M. H., Paradise, A. W., Whitaker, D. J., Wheatman, S. R. & Goldman, B. N. (2000). Master of one's psychological domain? Not likely if one's self-esteem is unstable. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26* (10), 1297-1305. doi: 10.1177/0146167200262010.
- Koestner, R., Lekes, N., Powers, T. A. & Chicoine, E. (2002). Attaining personal goals: Self-concordance plus implementation intentions equals success. *Journal of Personality and Social Psychology, 83* (1), 231-244. doi: 10.1037//0022-3514.83.1.231.
- Kruglanski, A. W. & Kopetz, C. (2009). What is so special (and nonspecial) about goals? A view from the cognitive perspective. In Gordon B. Moskowitz & Heidi Grant (Hrsg.), *The psychology of goals* (S. 27–55). New York: Guilford Press.
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In B. A. Maher & W. B. Maher (Hrsg.), *Progress in Experimental Personality Research* (Bd. 13, S. 99–171). New York: Academic Press.
- Künsting, J. & Lipowsky, F. (2011). Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 25* (2), 105-114. doi: 10.1024/1010-0652/a000038.
- La Guardia, J. G. (2009). Developing who I am: A self-determination theory approach to the establishment of healthy identities. *Educational Psychologist, 44* (2), 90-104. doi: 10.1080/00461520902832350.
- Latham, G. P. & Locke, E. A. (2007). New developments in and directions for goal-setting research. *European Psychologist, 12* (4), 290-300. doi: 10.1027/1016-9040.12.4.290.
- Lavallee, L. F. & Campbell, J. D. (1995). Impact of personal goals on self-regulation processes elicited by daily negative events. *Journal of Personality and Social Psychology, 69* (2), 341-352. doi: 10.1037/0022-3514.69.2.341.
- Lee, C., Aiken, K. D. & Hung, H. C. (2012). Effects of college students' video gaming behavior on self-concept clarity and flow. *Social Behavior and Personality: An international Journal, 40* (4), 673-679. doi: 10.2224/sbp.2012.40.4.673.
- Lee, G., Lee, J. & Sanford, C. (2010). The roles of self-concept clarity and psychological reactance in compliance with product and service recommendations. *Computers in Human Behavior, 26* (6), 1481-1487. doi: 10.1016/j.chb.2010.05.001.
- Lee-Flynn, S. C., Pomaki, G., DeLongis, A., Biesanz, J. C. & Puterman, E. (2011). Daily cognitive appraisals, daily affect, and long-term depressive symptoms: The role of self-esteem and self-concept clarity in the stress process. *Personality and Social Psychology Bulletin, 37* (2), 255-268. doi: 10.1177/0146167210394204.

- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology, 51* (4), 482-509. doi: 10.1037/0022-0167.51.4.482.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In Steven D. Brown & Robert W. Lent (Hrsg.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (S. 101–127). Hoboken, N.J: John Wiley.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45* (1), 79-122. doi: 10.1006/jvbe.1994.1027.
- Lewandowski, G. W. & Nardone, N. (2012). Self-concept clarity's role in self–other agreement and the accuracy of behavioral prediction. *Self and Identity, 11* (1), 71-89. doi: 10.1080/15298868.2010.512133.
- Lewandowski, G. W., Nardone, N. & Raines, A. J. (2010). The role of self-concept clarity in relationship quality. *Self and Identity, 9* (4), 416-433. doi: 10.1080/15298860903332191.
- Light, A. E. & Visser, P. S. (2012). The ins and outs of the self: Contrasting role exits and role entries as predictors of self-concept clarity. *Self and Identity, 1*-16. doi: 10.1080/15298868.2012.667914.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57* (9), 705-717. doi: 10.1037/0003-066X.57.9.705.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current Directions in Psychological Science, 15* (5), 265-268. doi: 10.1111/j.1467-8721.2006.00449.x.
- Lodi-Smith, J. & Roberts, B. W. (2010). Getting to know me: Social role experiences and age differences in self-concept clarity during adulthood. *Journal of Personality, 78* (5), 1383-1410. doi: 10.1111/j.1467-6494.2010.00655.x.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist, 41* (9), 954-969. doi: 10.1037/0003-066X.41.9.954.
- Martin, L. L. & Tesser, A. (2009). Five markers of motivated behavior. In Gordon B. Moskowitz & Heidi Grant (Hrsg.), *The psychology of goals* (S. 257–276). New York: Guilford Press.
- Mason, A., Law, R., Bryan, A., Portley, R. & Sbarra, D. (2012). Facing a breakup: Electromyographic responses moderate self-concept recovery following a romantic separation. *Personal Relationships, 19* (3), 551-568. doi: 10.1111/j.1475-6811.2011.01378.x.
- McIntyre, K. P., Mattingly, B. A., Lewandowski, G. W. & Simpson, A. (2014). Workplace self-expansion: Implications for job satisfaction, commitment, self-concept clarity, and self-esteem among the employed and unemployed. *Basic and Applied Social Psychology, 36* (1), 59-69. doi: 10.1080/01973533.2013.856788.
- Milyavskaya, M. & Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences, 50* (3), 387-391. doi: 10.1016/j.paid.2010.10.029.
- Mittal, B. (2015). Self-concept clarity: Exploring its role in consumer behavior. *Journal of Economic Psychology, 46*, 98-110. doi: 10.1016/j.joep.2014.11.003.

- Montgomery, M. J. & Côté, J. E. (2006). College as a Transition to Adulthood. In Gerald R. Adams & Michael D. Berzonsky (Hrsg.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (S. 149–172). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Morisano, D., Hirsh, J. B., Peterson, J. B., Pihl, R. O. & Shore, B. M. (2010). Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance. *Journal of Applied Psychology*, 95 (2), 255-264. doi: 10.1037/a0018478.
- Morrison, R. K. & Wheeler, S. C. (2010). Nonconformity defines the self: The role of minority opinion status in self-concept clarity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36 (3), 297-308. doi: 10.1177/0146167209358075.
- Moskowitz, G. B. & Grant, H. (Hrsg.) (2009). *The psychology of goals*. New York: Guilford Press.
- Murray, H. A. (1943). *Thematic apperception test manual*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nezlek, J. B. & Plesko, R. M. (2001). Day-to-day relationships among self-concept clarity, self-esteem, daily events, and mood. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27 (2), 201-211. doi: 10.1177/0146167201272006.
- Noguti, V. & Bokeyar, A. L. (2014). Who am I? The relationship between self-concept uncertainty and materialism. *International Journal of Psychology*, n/a. doi: 10.1002/ijop.12031.
- Oettingen, G. (1999). Free fantasies about the future and the emergence of developmental goals. In Jochen Brandtstädter & Richard M. Lerner (Hrsg.), *Action & self-development. Theory and research through the life span* (S. 315–342). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Oettingen, G. & Gollwitzer, P. M. (2002). Theorien der modernen Zielpsycholegie. In Dieter Frey & Martin Irlé (Hrsg.), *Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien* (Aus dem Programm Huber. Psychologie-Lehrtexte, Bd. 3, 2. Aufl., S. 51–74). Bern: H. Huber.
- Oettingen, G. & Gollwitzer, P. M. (2009). Making goal pursuit effective: Expectancy-dependent goal setting and planned goal striving. In R. F. Baumeister & D. M. Tice J. P. Forgas (Hrsg.), *Psychology of self-regulation: Cognitive, affective, and motivational processes* (S. 127–146). New York: Psychology Press.
- Oettingen, G. & Gollwitzer, P. M. (2010). Strategies of setting and implementing goals. Mental contrasting and implementation intentions. In J. E. Maddux & J. P. Tangney (Hrsg.), *Social psychological foundations of clinical psychology* (S. 114–135). New York: Guilford.
- Oettingen, G. & Kappes, A. (2009). Mental contrasting of the future and reality to master negative feedback. In W. M. P. Klein & J. A. Suhr K. D. Markman (Hrsg.), *Handbook of imagination and mental simulation* (S. 395–412). New York: Psychology Press.
- Oettingen, G., Mayer, D., Sevincer, T. A., Stephens, E. J., Pak, H.-J. & Hagenah, M. (2009). Mental contrasting and goal commitment: The mediating role of energization. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35 (5), 608-622. doi: 10.1177/0146167208330856.
- Oettingen, G., Pak, H.-J. & Schnetter, K. (2001). Self-regulation of goal-setting: Turning free fantasies about the future into binding goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (5), 736-753. doi: 10.1037/0022-3514.80.5.736.

- Oettingen, G. & Stephens, E. J. (2009). Fantasies and motivationally intelligent goal setting. In Gordon B. Moskowitz & Heidi Grant (Hrsg.), *The psychology of goals* (S. 153–178). New York: Guilford Press.
- Ortenburger, A. HIS: Forum Hochschule (2013). *Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung zu Schwierigkeiten und Problemlagen von Studierenden und zur Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung von Beratungsangeboten* (HIS: Forum Hochschule, Hrsg.) (Nr. 3), Hannover. Verfügbar unter http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201303.pdf
- Paradise, A. W. & Kernis, M. H. (2002). Self-esteem and psychological well-being: Implications of fragile self-esteem. *Journal of Social and Clinical Psychology, 21* (4), 345-361. doi: 10.1521/jscp.21.4.345.22598.
- Parks-Stamm, E. J. & Gollwitzer, P. M. (2009). Goal implementation. The benefits and costs of if-then planning. In Gordon B. Moskowitz & Heidi Grant (Hrsg.), *The psychology of goals* (S. 362–391). New York: Guilford Press.
- Pavot, W., Diener, E. & Suh, E. (1998). The temporal satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment, 70* (2), 340-354. doi: 10.1207/s15327752jpa7002_11.
- Pizzolato, J. E. & Olson, A. B. (2016). Exploring the Relationship Between the Three Dimensions of Self-Authorship. *Journal of College Student Development, 57* (4), 411-427. doi: 10.1353/csd.2016.0052.
- Pomaki, G., Karoly, P. & Maes, S. (2009). Linking goal progress to subjective well-being at work: The moderating role of goal-related self-efficacy and attainability. *Journal of Occupational Health Psychology, 14* (2), 206-218. doi: 10.1037/a0014605.
- Pomaki, G., Maes, S. & ter Doest, L. (2004). Work conditions and employees' self-set goals: Goal processes enhance prediction of psychological distress and well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30* (6), 685-694. doi: 10.1177/0146167204263970.
- Prestwich, A., Lawton, R. & Conner, M. (2003). The use of implementation intentions and the decision balance sheet in promoting exercise behaviour. *Psychology & Health, 18* (6), 707-721. doi: 10.1080/08870440310001594493.
- Quinones, C. & Kakabadse, N. K. (2015). Self-concept clarity, social support, and compulsive Internet use: A study of the US and the UAE. *Computers in Human Behavior, 44*, 347-356. doi: 10.1016/j.chb.2014.11.019.
- Quirin, M. & Kuhl, J. (2009). Handlungskontrolltheorie. In Veronika Brandstätter (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie. Motivation und Emotion* (Handbuch der Psychologie, Bd. 11, S. 157–162). Göttingen: Hogrefe.
- Ramm, M., Multrus, F. & Bargel, T. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2011). *Studiensituation und studentische Orientierung. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen (Langfassung)* (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Hrsg.), Berlin. Verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_elf_lang.pdf
- Revers, W. J. (1964). Der Thematische Apperzeptionstest (TAT) nach Murray. *Psychiat. Neurol., 1*, 392-421.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2012). *Motivation* (Urban-Taschenbücher, Bd. 555, 8., aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

- Ritchie, T. D., Sedikides, C., Wildschut, T., Arndt, J. & Gidron, Y. (2011). Self-concept clarity mediates the relation between stress and subjective well-being. *Self and Identity*, 10 (4), 493-508. doi: 10.1080/15298868.2010.493066.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.68.
- Saniter, N. & Siedler, T. (2014). *The Effects of Occupational Knowledge: Job Information Centers, Educational Choices, and Labor Market Outcomes* (Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, Hrsg.) (Discussion Paper Series), Bonn.
- Sarial-Abi, G., Gürhan-Canli, Z., Kumkale, T. & Yoon, Y. (2015). The effect of self-concept clarity on discretionary spending tendency. *International Journal of Research in Marketing*. doi: 10.1016/j.ijresmar.2015.09.010.
- Scheller, P., Isleib, S. & Sommer, D. (2013). *Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. Tabellenband* (Nr. 6). Hannover: HIS: Forum Hochschule. Verfügbar unter http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201306.pdf
- Schiller, M., Hammen, C. C. & Shahar, G. (2016). Links among the self, stress, and psychological distress during emerging adulthood: Comparing three theoretical models. *Self and Identity*, 15 (3), 302-326. doi: 10.1080/15298868.2015.1131736.
- Schultheiss, O. C. & Brunstein, J. C. (1999). Goal imagery: Bridging the gap between implicit motives and explicit goals. *Journal of Personality*, 67 (1), 1-38. doi: 10.1111/1467-6494.00046.
- Schwartz, S. J., Klimstra, T. A., Luyckx, K., Hale, W. W., Frijns, T., Oosterwegel, A., van Lier, P. A. C., Koot, H. M. & Meeus, W. H. J. (2011). Daily dynamics of personal identity and self-concept clarity. *European Journal of Personality*, 25 (5), 373-385. doi: 10.1002/per.798.
- Serviceestelle Lehrevaluation der JLU. Zentrale Studienberatung der Justus-Liebig-Universität (2016). *Studieneingangsbefragung der JLU. Befragung der Erstsemester der Justus-Liebig-Universität durch die Zentrale Studienberatung im Rahmen der Studieneinführungswoche im Wintersemester 2015/16* (Zentrale Studienberatung der Justus-Liebig-Universität, Hrsg.), Gießen. Verfügbar unter <https://www.uni-giessen.de/org/admin/stab/stl/servicestelle/datenportal/datenste##> [09.06.2016].
- Sheeran, P. & Orbell, S. (2000). Using implementation intentions to increase attendance for cervical cancer screening. *Health Psychology*, 19 (3), 283-289. doi: 10.1037/0278-6133.19.3.283.
- Sheeran, P., Webb, T. L. & Gollwitzer, P. M. (2005). The interplay between goal intentions and implementation intentions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31 (1), 87-98. doi: 10.1177/0146167204271308.
- Sheldon, K. M. & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (3), 482. doi: 10.1037/0022-3514.76.3.482.
- Sheldon, K. M., Kasser, T., Smith, K. & Share, T. (2002). Personal goals and psychological growth: Testing an intervention to enhance goal attainment and personality integration. *Journal of Personality*, 70 (1), 5-31.

- Shin, J. Y. (2013). *Improving first-year intervention strategies at universities by focusing on meaning and purpose in life*. Dissertation, Colorado State University. Verfügbar unter <http://search.proquest.com/docview/1438894626>
- Shin, J. Y., Steger, M. F. & Henry, K. L. (2015). Self-concept clarity's role in meaning in life among American college students: A latent growth approach. *Self and Identity*, 15 (2), 206-223. doi: 10.1080/15298868.2015.1111844.
- Slotter, E. B., Emery, L. F. & Luchies, L. B. (2014). Me after you: Partner influence and individual effort predict rejection of self-aspects and self-concept clarity after relationship dissolution. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40 (7), 831-844. doi: 10.1177/0146167214528992.
- Slotter, E. B., Gardner, W. L. & Finkel, E. J. (2010). Who am I without you? The influence of romantic breakup on the self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36 (2), 147-160. doi: 10.1177/0146167209352250.
- Smith, M., Wethington, E. & Zhan, G. (1996). Self-concept clarity and preferred coping styles. *Journal of Personality*, 64 (2), 407-434. doi: 10.1111/j.1467-6494.1996.tb00516.x.
- Smith, M. C. & Dust, M. C. (2006). An exploration of the influence of dispositional traits and appraisal on coping strategies in african american college students. *Journal of Personality*, 74 (1), 145-174. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00372.x.
- Steadman, L. & Quine, L. (2004). Encouraging young males to perform testicular self-examination: A simple, but effective, implementation intentions intervention. *British journal of health psychology*, 9 (Pt 4), 479-487. doi: 10.1348/1359107042304551.
- Stinson, D. A., Wood, J. V. & Doxey, J. R. (2008). In search of clarity: Self-esteem and domains of confidence and confusion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34 (11), 1541-1555. doi: 10.1177/0146167208323102.
- Stucke, T. S. (2002). Überprüfung einer deutschen Version der Selbstkonzeptklarheits-Skala von Campbell. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23 (4), 475-484. doi: 10.1024//0170-1789.23.4.475.
- Stucke, T. S. & Sporer, S. L. (2002). When a grandiose self-image is threatened: Narcissism and self-concept clarity as predictors of negative emotions and aggression following ego-threat. *Journal of Personality*, 70 (4), 509-532. doi: 10.1111/1467-6494.05015.
- Styła, R. (2015). Shape of the self-concept clarity change during group psychotherapy predicts the outcome: An empirical validation of the theoretical model of the self-concept change. *Frontiers in psychology*, 6, 1598. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01598.
- Teng, F., Poon, K.-T., Zhang, H., Chen, Z., Yang, Y. & Wang, X. (2016). Situational cuing of materialism triggers self-objectification among women (but not men): The moderating role of self-concept clarity. *Personality and Individual Differences*, 97, 220-228. doi: 10.1016/j.paid.2016.03.066.
- Thomas, C. R. & Gadbois, S. A. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 101-119. doi: 10.1348/000709905X79644.
- Treadgold, R. (1999). Transcendent vocations: Their relationship to stress, depression, and clarity of self-concept. *Journal of Humanistic Psychology*, 39 (1), 81-105. doi: 10.1177/0022167899391010.

- Trope, Y. & Liberman, N. (2003). Temporal construal. *Psychological review*, 110 (3), 403-421. doi: 10.1037/0033-295X.110.3.403.
- Vartanian, L. R. (2009). When the body defines the self: Self-concept clarity, internalization, and body image. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28 (1), 94-126. doi: 10.1521/jscp.2009.28.1.94.
- Vartanian, L. R. & Dey, S. (2013). Self-concept clarity, thin-ideal internalization, and appearance-related social comparison as predictors of body dissatisfaction. *Body Image*, 10 (4), 495-500. doi: 10.1016/j.bodyim.2013.05.004.
- Voigt, J. (2012). *Berufliche Orientierung zwischen Anspruch und Realität. Evaluation ausgewählter Orientierungsmaßnahmen und ihrer Wirkung*. Chemnitz: Univ.-Verl.
- Vondracek, F. W., Schulenberg, J., Skorikov, V., Gillespie, L. K. & Wahlheim, C. (1995). The relationship of identity status to career indecision during adolescence. *Journal of Adolescence*, 18 (1), 17-29. doi: 10.1006/jado.1995.1003.
- Webb, T. L. & Sheeran, P. (2003). Can implementation intentions help to overcome ego-depletion? *Journal of Experimental Social Psychology*, 39 (3), 279-286. doi: 10.1016/S0022-1031(02)00527-9.
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K. & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (43), 1-22.
- Wiese, B. & Freund, A. (2005). Goal progress makes one happy, or does it? Longitudinal findings from the work domain. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78 (2), 287-304. doi: 10.1348/096317905X26714.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review*, 12 (3), 265-310.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25 (1), 68-81. doi: 10.1006/ceps.1999.1015.
- Wrosch, C., Scheier, M. F., Miller, G. E., Schulz, R. & Carver, C. S. (2003). Adaptive self-regulation of unattainable goals: Goal disengagement, goal reengagement, and subjective well-being. *Personality & social psychology bulletin*, 29 (12), 1494-1508. doi: 10.1177/0146167203256921.
- Wu, C. (2009). The relationship between attachment style and self-concept clarity: The mediation effect of self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 47 (1), 42-46. doi: 10.1016/j.paid.2009.01.043.

Anhang A: Zieleffektivitätstraining für unklare berufliche Ziele

Zieleffektivitätstraining für unklare berufliche Ziele: Trainingsphase 1

(Text 1.1) Die **beruflichen Ziele von Studierenden** sind sowohl in ihrem Inhalt als auch in ihrer Deutlichkeit sehr verschieden. Im Folgenden möchten wir dich über deine langfristigen beruflichen Ziele befragen.

Die Bearbeitung dieses Fragebogens ist möglich, wenn du noch eher abstrakte Zielvorstellungen hast, aber auch, wenn du bereits konkrete Vorstellungen von deinen beruflichen Zielen angeben kannst. Es geht hierbei um deine längerfristigen, übergeordneten Ziele.

Diese solltest du dir nun möglichst plastisch vor Augen führen. Hierbei sollen dir die folgenden Fragen helfen.

Zunächst geht es darum, die Attraktivität verschiedener Arbeitsfelder zu bewerten.

(Frage 1.1) Wie attraktiv sind die folgenden Arbeitsfelder für dich?

(Bitte je eine der 5 Optionen ankreuzen)

	unbekannt	unattraktiv	neutral	attraktiv	mein Berufsziel
Beratung (Familien)					
Beratung (Sonstige)					
Diagnostik (Eignungsdiagnostik)					
Diagnostik (Gutachterliche Tätigkeit)					
Forensische Psychologie					
Gesundheitsberatung und Prävention					
Neuropsychologie					
Schulpsychologie					
Sportpsychologie					
Therapie (tiefenpsychologisch oder analytisch)					
Therapie (Verhaltenstherapie)					
Therapie (Sonstige)					
Wirtschaft (Organisationsberatung)					
Wirtschaft (Personalentwicklung)					
Wirtschaft (Sonstige)					
Wissenschaftliches Arbeiten					
Sonstiges:					

(Text 1.2) Nun folgen einige Fragen zu deinen beruflichen Zielen und Wünschen. Bitte nimm dir für die Beantwortung der folgenden Fragen etwas Zeit und schreibe zu jeder Frage einige Sätze.

(Frage 1.2) Welche Qualitäten sind dir bei einem Beruf wichtig? Was macht einen Beruf in deinen Augen attraktiv?

(Frage 1.3) Welche Ziele sind dir bei der längerfristigen Gestaltung deines Lebens wichtig?

(Frage 1.4) Was würdest du in fünf oder sieben Jahren beruflich gerne erreicht haben?

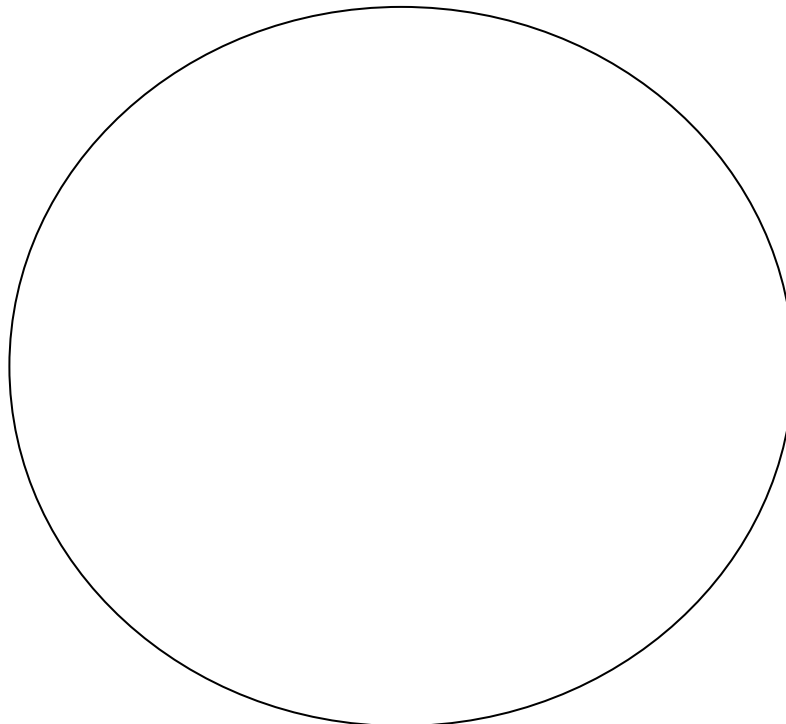
(Text 1.3) Dir sollten nun ein oder mehrere potentiell attraktive berufliche Ziele vor Augen stehen. Diese Ziele können eher abstrakt (z.B. „ich will mit Fremdsprachen arbeiten“) oder auch konkret sein, wenn du bereits eine genaue Vorstellung von deinem angestrebten Arbeitsfeld hast (z.B. „ich möchte bei einem Verlag als Übersetzer/in für spanische Literatur arbeiten“).

(Frage 1.5) Zusammenfassend möchten wir dich nun bitten, deine wichtigsten beruflichen Wünsche und Ziele in Stichpunkten zusammenzufassen.

Meine langfristigen beruflichen Ziele sind:

(Frage 1.6) Unten siehst du einen Kreis. In diesen sollst du nun deine von dir soeben genannten langfristigen beruflichen Ziele und Wünsche eintragen.

Falls dir nur ein Ziel oder Wunsch eingefallen ist, dann nimmst du diesen den ganzen Kreis ein. Falls dir mehrere berufliche Ziele eingefallen sind, dann trage alle genannten Ziele in den Kreis ein, wobei die zu den Zielen gehörenden „Kuchentücke“ je nach Wichtigkeit des Ziels unterschiedlich groß ausfallen können. Je wichtiger dir das jeweilige Ziel ist, desto größer sollte der dazugehörige Bereich im Kreis sein.



Nachdem du alle deine langfristigen beruflichen Ziele und Wünsche in den „Kuchen“ eingetragen hast, wähle nun bitte das größte Stück des „Kuchens“ aus. Da dir dieses Ziel im Moment besonders wichtig ist, bitten wir darum, dass du dich im Folgenden näher damit beschäftigst. Um dieses Ziel festzuhalten, notiere es bitte noch einmal.

(Frage 1.7) Mein derzeit wichtigstes langfristiges berufliches Ziel bzw. wichtigster Wunsch ist:

(Text 1.4) Bitte notiere dieses Ziel jetzt auf der gelben Karteikarte, damit du es bei Bedarf noch einmal anschauen kannst.

(Frage 1.8) Wir möchten dich nun zu einem kleinen Gedankenexperiment einladen.

Bitte beschreibe in ein paar Sätzen, wie du dir dein Leben vorstellst, wenn du dein langfristiges berufliches Ziel erreichen würdest.

Was wären die Konsequenzen, wenn du dein berufliches Ziel erreichst?

Wie würdest du deine Zeit verbringen?

Wie würdest du dich fühlen?

(Frage 1.9) War es dir gerade möglich, dich in Gedanken in eine Zukunft hinein zu versetzen, in der du dein Ziel erreicht hast?

Ich konnte mich in dieses Szenario ... hineinversetzen

gar nicht sehr gut

Ich konnte mir meine Gefühle, wenn ich mein Ziel erreiche ... vorstellen

gar nicht sehr gut

War die Aufgabe, dir deine berufliche Zukunft vorzustellen und zu beschreiben, angenehm für dich?

unangenehm angenehm

(Text 1.5) Um langfristige Ziele zu erreichen, müssen wir oft viele kleine Schritte auf dem Weg dahin gehen.

Wir setzen uns also viele kurzfristige „**Zwischenziele**“, die auf dem Weg hin zu unseren langfristigen Zielen wichtig sind. Ein Beispiel hierfür wäre: „Ich nehme Sprachunterricht, weil ich einmal für eine bestimmte Zeit im Ausland leben möchte“.

Diese Zwischenziele können je nach Detailliertheit der bisher bestehenden Zielvorstellungen beispielsweise

- im Erwerb von Informationen über verschiedene Berufsfelder
- im Erwerb von bestimmten Kompetenzen oder Kompetenznachweisen
- im Erwerb bzw. der Erprobung von zielbezogenen Erfahrungen bestehen

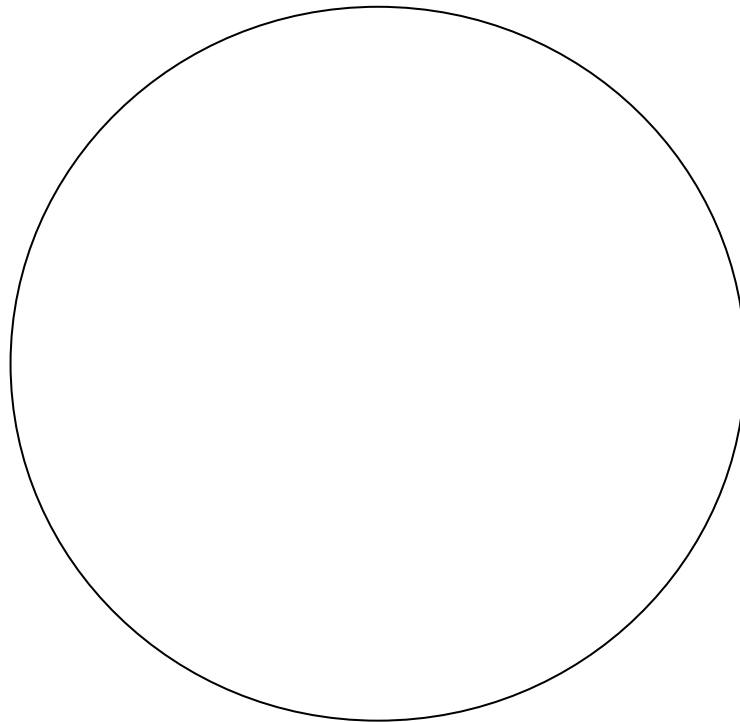
Berufsbezogene Zwischenziele können sich also sowohl mit der Frage beschäftigen, wie die eigenen Wünsche und Ziele in ein konkretes Berufsziel umgesetzt werden können, als auch mit der Frage, wie die Annäherung an dieses Ziel gelingen kann.

Überlege dir jetzt, welche Zwischenziele für dich wichtig sind, um dein langfristiges berufliches Ziel zu erreichen (gelbe Karte). Bitte achte darauf, dass diese **Zwischenziele konkrete, von dir umsetzbare Handlungen** beinhalten (z.B. Sprachunterricht nehmen).

(Frage 1.10) Bitte nenne nun Zwischenziele auf dem Weg zur Umsetzung deiner beruflichen Wünsche und Ziele.

Um mein langfristiges berufliches Ziel zu erreichen sind für mich die folgenden Zwischenziele hilfreich:

(Frage 1.11) Bitte ordne nun auch den gerade genannten Zwischenzielen, je nach persönlicher Wichtigkeit, entsprechend große Stücke des „Zielkuchens“ zu.



Welches sind die größten Stücke?

(Frage 1.12) Wähle nun mit Hilfe des „Zielkuchens“ zwei für dich besonders wichtige Zwischenziele aus, die bei der Verfolgung deines langfristigen Ziels zum Tragen kommen.

1. Um mein langfristiges Ziel zu erreichen, ist es wichtig, dass ich

2. Um mein langfristiges Ziel zu erreichen, ist es außerdem wichtig, dass ich

(Text 1.6) Bitte notiere diese beiden Zwischenziele mit Nummer (1. und 2.) jeweils auf einer grünen Karteikarte und lege diese vor dich. Im Folgenden werden diese Zwischenziele wiederholt eine Rolle spielen.

(Frage 1.13) Beschreibe anschließend, *inwiefern* diese Zwischenziele für dein langfristiges Ziel *nützlich* sind. Dies könnte beispielsweise der Fall sein, wenn du dich durch einen absolvierten Sprachkurs bei einem späteren Auslandsaufenthalt besser verständigen kannst.

Mein 1. Zwischenziel ist für mein langfristiges Ziel nützlich, denn:

Mein 2. Zwischenziel ist für mein langfristiges Ziel nützlich, denn:

(Text 1.7) Nachdem du zwei Zwischenziele beschrieben hast, bitten wir dich, dir nun **positive Begleiterscheinungen** vorzustellen, die sich für dich ergeben, während du etwas für die Erreichung deiner Zwischenziele tust. Positive Begleiterscheinungen treten oft schon **während** der Arbeit an einem Ziel auf. Beim Sprachunterricht könnten positive Effekte der Zielverfolgung beispielsweise das Kennenlernen netter Leute oder Freude am Lernen sein.

Stelle dir hierzu die Situation konkret vor, in der du deine Zwischenziele verfolgst.

(Frage 1.14) Welche *positiven Begleiterscheinungen* werden sich für dich ergeben, *während* du auf die Verwirklichung deiner Zwischenziele hinarbeitest?

Positive Begleiterscheinungen die sich während der Verfolgung meines ersten Zwischenziels ergeben:

Positive Begleiterscheinungen die sich während der Verfolgung meines zweiten Zwischenziels ergeben:

(Text 1.8) Nicht immer lassen sich Ziele ohne Schwierigkeiten und Hindernisse erreichen. Es treten oftmals Probleme und Hürden auf, die es schwierig machen das Ziel zu verfolgen. Diese **negativen Begleiterscheinungen oder Schattenseiten** der Zielverfolgung können zum Beispiel der Verzicht auf angenehmere Tätigkeiten (wie Freizeit, Sport o.ä.) oder Beschäftigung mit unangenehmen Dingen (wie Lernen, Stress, Belastung, Angst, o. Ä.) sein.

(Frage 1.15) Welche negativen Begleiterscheinungen oder „Schattenseiten“ können dir *während* der Verfolgung deiner Zwischenziele begegnen? Bitte nenne für jedes Zwischenziel ein oder zwei Schattenseiten.

„Schattenseiten“, die mir bei der Verfolgung meines ersten Zwischenziels begegnen können, sind:

1. _____

2. _____

„Schattenseiten“, die mir bei der Verfolgung meines zweiten Zwischenziels begegnen können:

1. _____

2. _____

(Text 1.9) Auch wenn dir diese Schattenseiten bei der Umsetzung deiner Ziele begegnen können, gibt es Möglichkeiten ihnen entgegenzuwirken. Eine Möglichkeit wäre, diesen Schattenseiten etwas Positives entgegen zu setzen und sie somit zu entschärfen (z.B. sich belohnen, an positive Folgen denken, sich Unterstützung suchen, Ausgleich schaffen, ...)
Überlege dir nun, **wie** du den zuvor genannten Schattenseiten erfolgreich entgegenwirken kannst.

(Frage 1.16) Wie kannst du selbst dann, wenn die genannten Schwierigkeiten auftreten, dein Ziel erfolgreich umsetzen? Nenne und beschreibe jeweils eine Möglichkeit für jede Schattenseite.

Wenn mir die zuvor beschriebenen Schattenseiten bei der Verfolgung meines ersten Zwischenziels begegnen, dann kann ich Folgendes unternehmen, um mein Ziel dennoch zu erreichen:

1. Schattenseite _____

→ Maßnahmen: _____

2. Schattenseite _____

→ Maßnahmen: _____

Wenn mir die zuvor beschriebenen Schattenseiten bei der Verfolgung meines zweiten Zwischenziels begegnen, dann kann ich Folgendes unternehmen, um mein Ziel dennoch zu erreichen:

1. Schattenseite _____

→ Maßnahmen: _____

2. Schattenseite _____

→ Maßnahmen: _____

(Text 1.10) Die Erreichung der Zwischenziele ist ein Schritt in Richtung der Verwirklichung des langfristigen Ziels. Zusätzlich geht die **Erreichung der Zwischenziele** mit direkten positiven Konsequenzen einher. So kann z.B. ein erfolgreich abgeschlossener Sprachkurs mit dem Gefühl von Stolz einhergehen.

Stelle dir nun die Situationen, in denen du deine Zwischenziele erreicht hast, so konkret wie möglich vor.

(Frage 1.17) Welche *positiven Konsequenzen* ergeben sich *unmittelbar aus der Verwirklichung* deiner Zwischenziele?

Positive Konsequenzen die sich aus der Verwirklichung des ersten Zwischenziels ergeben:

1. _____

2. _____

Positive Konsequenzen die sich aus der Verwirklichung des zweiten Zwischenziels ergeben:

1. _____

2. _____

(Text 1.11) Im Folgenden geht es um deine persönlichen Bedürfnisse. Die Verfolgung unserer kurz- und langfristigen Ziele führt oftmals zur Befriedigung persönlicher Bedürfnisse.

Solche Bedürfnisse können beispielsweise der Wunsch nach Anerkennung, Sicherheit, Unabhängigkeit, Status, Wissen, sozialer Eingebundenheit, usw. sein. So könnte z.B. die Realisierung des Ziels, eine gewisse Zeit im Ausland zu leben, das Bedürfnis nach Gemeinschaft mit anderen (in einem Studentenwohnheim) oder nach außergewöhnlichen Erfahrungen (in einem fremden Land) befriedigen.

(Frage 1.18) Bitte überlege dir *zwei für dich persönlich wichtige Bedürfnisse*, die befriedigt werden, wenn du dein langfristiges Ziel erreichst. Bitte nenne diese und beschreibe möglichst konkret, wie die Zielerreichung zur Befriedigung deiner Bedürfnisse beitragen wird.

1. Ich habe ein Bedürfnis nach: _____

→ Es wird erfüllt, _____

2. Ich habe ein Bedürfnis nach: _____

→ Es wird erfüllt, _____

(Text 1.12) Du besitzt zahlreiche persönliche Stärken, die dir bei der Verwirklichung deiner kurzfristigen- wie auch deiner langfristigen Ziele helfen können.

Zu Stärken zählen beispielsweise Fähigkeiten, Talente und persönliche Begabungen. Denke hierbei an Dinge die du gut kannst (z.B. Sprachen lernen, organisieren, mit dem PC umgehen, kommunizieren, usw.) oder auch an positive Eigenschaften und Begabungen, über die du verfügst (z.B. Lernbereitschaft, Kreativität, Ausdauer).

(Frage 1.19) Welche persönlichen Stärken können dir bei der Verwirklichung deiner Ziele nützlich sein?

Zwei persönliche Stärken die mir bei der Verfolgung meiner Ziele nutzen können, sind:

1. Stärke: _____

2. Stärke: _____

(Frage 1.20) Bitte beschreibe nun noch etwas genauer, wie du diese Stärken bei der Zielverfolgung nutzen kannst.

Meine 1. Stärke kann ich nutzen... _____

Meine 2. Stärke kann ich nutzen... _____

(Text 1.13) Ähnlich, wie die Festlegung von Zwischenziele bei der langfristigen Zielverfolgung nützlich ist, ist es sinnvoll auch **für die Erreichung der Zwischenziele einzelne Handlungsschritte zu planen** (z.B. sich über Sprachkurse informieren, und sich für einen geeigneten Kurs anmelden, Materialien beschaffen, usw.). Hierbei geht es um einzelne Schritte, **die du in den kommenden Wochen umsetzen kannst**, um deinen Zwischenziele näher zu kommen.

(Frage 1.21) Ist es für beide Zwischenziele möglich, diesen in den kommenden 4-6 Wochen durch konkrete Handlungen näher zu kommen?

Bitte gibt an:

- Ich kann für beide Zwischenziele in den nächsten 4-6 Wochen etwas unternehmen
- Ich kann nur für eines der Zwischenziele in den nächsten 4-6 Wochen etwas unternehmen
- Ich kann für keines der Zwischenziele in den nächsten 4-6 Wochen etwas unternehmen

(Text 1.14) Wenn du für eines der Zwischenziele in den nächsten Wochen etwas unternehmen kannst und möchtest, dann solltest du dir nun überlegen, durch welche Handlungsschritte du der schrittweisen Erreichung **dieses Zwischenziels** näher kommen kannst .

(Frage 1.22) Um mein Zwischenziel zu erreichen, benötige ich folgende Handlungsschritte:

(Frage 1.23) Bitte suche dir nun drei in den kommenden 4-6 Wochen realisierbare Handlungsschritte heraus und stelle dir deren Umsetzung sehr konkret vor:

Wann und wo willst du diese Schritte umsetzen? Was benötigst du dafür? Falls du zur Umsetzung noch etwas brauchst: Wie kannst du die benötigten Mittel bekommen? Überlege dir zu jedem Schritt den Zeitpunkt, den Ort und die Art und Weise der Durchführung. Wenn du möchtest, kannst du dir hierzu auch Erinnerungshilfen auf den Karteikarten notieren.

1. Handlungsschritt (Was, Wie) _____

Wann werde ich das tun? _____

Wo werde ich das tun? _____

Was benötige ich dafür? _____

2. Handlungsschritt (Was, Wie) _____

Wann werde ich das tun? _____

Wo werde ich das tun? _____

Was benötige ich dafür? _____

3. Handlungsschritt (Was, Wie) _____

Wann werde ich das tun? _____

Wo werde ich das tun? _____

Was benötige ich dafür? _____

(Frage 1.24) Wenn du auch für dein zweites Zwischenziele in den nächsten Wochen etwas unternehmen kannst und möchtest, dann solltest du dir nun überlegen, durch welche Handlungsschritte du der schrittweisen Erreichung dieses Zwischenziels näher kommen kannst.

Um mein zweites Zwischenziel zu erreichen, benötige ich folgende Handlungsschritte:

(Frage 1.25) Bitte suche dir nun ebenfalls drei in den kommenden 4-6 Wochen realisierbare Handlungsschritte heraus und stelle dir deren Umsetzung sehr konkret vor.

Wann und wo willst du diese Schritte umsetzen? Was benötigst du? Falls du zur Umsetzung noch etwas brauchst: Wie kannst du die benötigten Mittel bekommen? Überlege dir zu jedem Schritt den Zeitpunkt, den Ort und die Art und Weise der Durchführung. Wenn du möchtest, kannst du dir auch hierzu Erinnerungshilfen auf den Karteikarten notieren.

1. Handlungsschritt (Was, Wie) _____

Wann werde ich das tun? _____

Wo werde ich das tun? _____

Was benötige ich dafür? _____

2. Handlungsschritt (Was, Wie) _____

Wann werde ich das tun? _____

Wo werde ich das tun? _____

Was benötige ich dafür? _____

3. Handlungsschritt (Was, Wie) _____

Wann werde ich das tun? _____

Wo werde ich das tun? _____

Was benötige ich dafür? _____

(Frage 1.26) Gibt es vielleicht auch Personen, die dich bei der *Umsetzung deiner hier genannten kurzfristigen Ziele unterstützen* können?

Nenne 2 Personen (Initialen) und beschreibe, inwiefern sie dich unterstützen können.

1. Person (Initialen): _____

(Art der Unterstützung) _____

2. Person (Initialen): _____

(Art der Unterstützung) _____

Zieleffektivitätstraining für unklare berufliche Ziele: Trainingsphase 2

(Text 2.1) Zu Beginn möchten wir dir einige Fragen zu dem beruflichen Ziel stellen, dass du beim letzten Präsenztermin angegeben hattest (gelbe Karte).

Mein berufliches Ziel, das ich beim letzten Mal notiert habe, lautete:

Ziele und auch Gedanken über Zielvorstellungen können sich im Laufe der Zeit ändern.

Würdest du sagen, dein wichtigstes berufliches Ziel ist seit dem letzten Präsenztermin gleich geblieben? Oder würdest du heute ein anderes Ziel angeben?

(Frage 2.1) Im Vergleich zu dem Ziel, das ich beim letzten Fragebogen angegeben habe ist mein berufliches Ziel

gleich geblieben deutlich anders

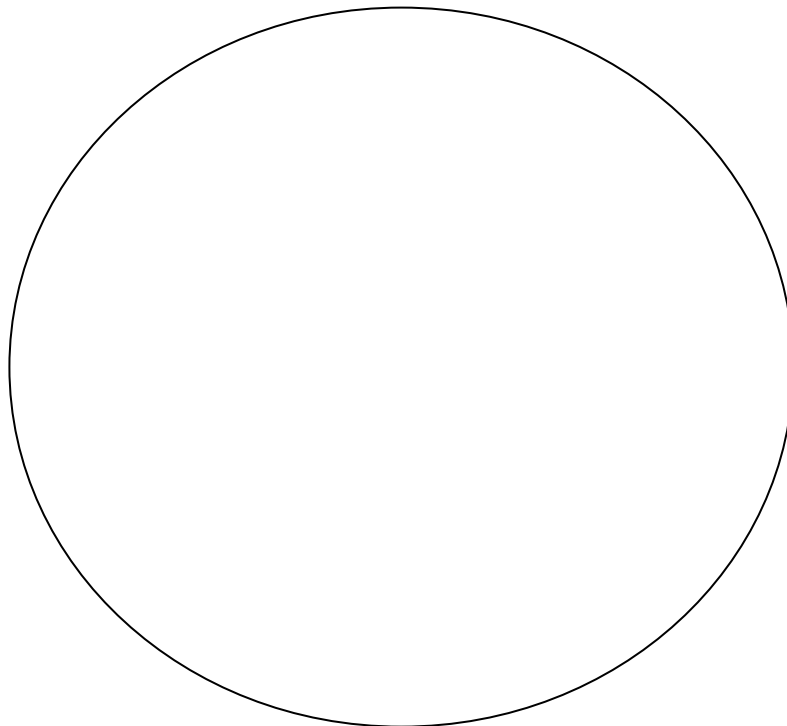
(Frage 2.2) Bitte beschreibe: Was würdest du in fünf oder sieben Jahren beruflich gerne erreicht haben?

(Frage 2.3) Zusammenfassend möchten wir dich nun bitten, deine wichtigsten beruflichen Wünsche und Ziele in Stichpunkten zusammenzufassen.

Meine langfristigen beruflichen Ziele sind:

(Frage 2.4) Unten siehst du einen Kreis. In diesen sollst du nun deine von dir soeben genannten langfristigen beruflichen Ziele und Wünsche eintragen.

Falls dir nur ein Ziel oder Wunsch eingefallen ist, dann nimmt dieses den ganzen Kreis ein. Falls dir mehrere berufliche Ziele eingefallen sind, dann trage alle genannten Ziele in den Kreis ein, wobei die zu den Zielen gehörenden „Kuchenstücke“ je nach Wichtigkeit des Ziels unterschiedlich groß ausfallen können. Je wichtiger dir das jeweilige Ziel ist, desto größer sollte der dazugehörige Bereich im Kreis sein.



Nachdem du alle deine langfristigen beruflichen Ziele und Wünsche in den „Kuchen“ eingetragen hast, wähle nun bitte das größte Stück des „Kuchens“ aus. Da dir dieses Ziel im Moment besonders wichtig ist, bitten wir darum, dass du dich im Folgenden näher damit beschäftigst. Um dieses Ziel festzuhalten, notiere es bitte noch einmal.

(Frage 2.5) Mein derzeit wichtigstes langfristiges berufliches Ziel bzw. wichtigster Wunsch ist:

(Text 2.2) Falls sich das soeben genannte von dem Ziel, das du beim letzten Mal notiert hattest unterscheidet, notiere dieses Ziel jetzt auf einer neuen gelben Karteikarte, damit du es bei Bedarf noch einmal anschauen kannst.

(Frage 2.6) Wir möchten dich nun zu einem kleinen Gedankenexperiment einladen, das du bereits kennst. Bitte beschreibe in ein paar Sätzen, wie du dir dein Leben vorstellst, wenn du dein langfristiges berufliches Ziel erreichen würdest.

Was wären die Konsequenzen, wenn du dein berufliches Ziel erreichst?

Wie würdest du deine Zeit verbringen?

Wie würdest du dich fühlen?

(Frage 2.7) War es dir gerade möglich, dich in Gedanken in eine Zukunft hinein zu versetzen, in der du dein Ziel erreicht hast?

Ich konnte mich in dieses Szenario ... hineinversetzen

gar nicht sehr gut

Ich konnte mir meine Gefühle, wenn ich mein Ziel erreiche, ... vorstellen

gar nicht sehr gut

War die Aufgabe, dir deine berufliche Zukunft vorzustellen und zu beschreiben, angenehm für dich?

unangenehm angenehm

Bei deinem letzten Termin hattest du dir überlegt welche Zwischenziele, auf dem Weg zu deinem langfristigen Ziel für dich wichtig sind (grüne Karteikarte).

(Frage 2.8) Sie die von dir beim letzten Mal gewählten Zwischenziele noch aktuell?

Bitte gib an

- Meine Zwischenziele würde ich genauso wieder wählen
- Meine Zwischenziele haben sich leicht verändert
- Heute würde ich ganz andere Zwischenziele auswählen

(Text 2.3) Falls dir die gewählten Zwischenziele immer noch passend erscheinen, kannst du sie beibehalten und die folgenden Fragen in Bezug auf diese Ziele beantworten. Falls dir einige Fragen dabei bekannt vorkommen ist das in Ordnung, denn sicherlich fallen dir auch noch neue Aspekte ein.

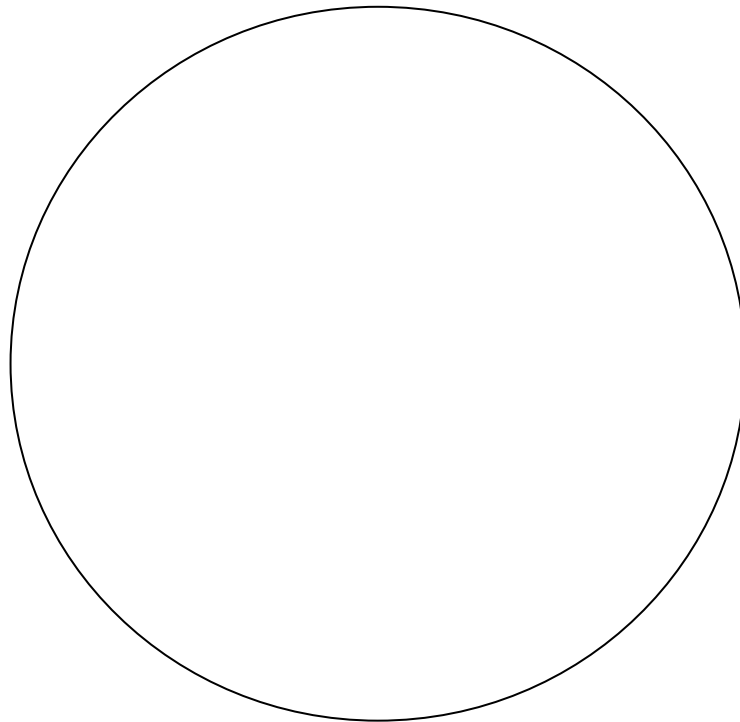
Falls dir die beim letzten Mal gewählten Zwischenziele nicht mehr passend erscheinen, kannst du an dieser Stelle auch noch einmal neu darüber nachdenken, welche Zwischenziele auf dem Weg zur Verwirklichung deines beruflichen Ziels für dich nützlich sein können.

Überlege dir jetzt, welche Zwischenziele für dich wichtig sind, um dein langfristiges berufliches Ziel (gelbe Karte) zu erreichen. Bitte achte darauf, dass diese **Zwischenziele konkrete, von dir umsetzbare Handlungen** beinhalten (z.B. Sprachunterricht nehmen). Berufsbezogene Zwischenziele können sich sowohl mit der Frage beschäftigen, wie die eigenen Wünsche und Ziele in ein konkretes Berufsziel umgesetzt werden können, als auch mit der Frage, wie die Annäherung an dieses Ziel gelingen kann.

(Frage 2.9) Bitte nenne nun – alte oder neue – Zwischenziele auf dem Weg zur Umsetzung deiner beruflichen Wünsche und Ziele.

Um mein langfristiges berufliches Ziel zu erreichen sind für mich die folgenden Zwischenziele hilfreich:

(Frage 2.10) Bitte ordne nun auch den gerade genannten Zwischenzielen, je nach persönlicher Wichtigkeit, entsprechend große Stücke des „Zielkuchens“ zu.



Welches sind die größten Stücke?

(Frage 2.11) Wähle nun mit Hilfe des „Zielkuchens“ zwei für dich besonders wichtige Zwischenziele aus, die bei der Verfolgung deines langfristigen Ziels zum Tragen kommen.

1. Um mein langfristiges Ziel zu erreichen, ist es wichtig, dass ich

2. Um mein langfristiges Ziel zu erreichen, ist es außerdem wichtig, dass ich

(Text 2.4) Bitte notiere diese beiden Zwischenziele mit Nummer (1. und 2.) jeweils auf einer neuen grünen Karteikarte und lege diese vor dich. Im Folgenden werden diese Zwischenziele wiederholt eine Rolle spielen.

(Frage 2.12) Beschreibe anschließend, inwiefern diese Zwischenziele für dein langfristiges Ziel nützlich sind. Dies könnte beispielsweise der Fall sein, wenn du dich durch einen absolvierten Sprachkurs bei einem späteren Auslandsaufenthalt besser verständigen kannst.

Mein 1. Zwischenziel ist für mein langfristiges Ziel nützlich, denn:

Mein 2. Zwischenziel ist für mein langfristiges Ziel nützlich, denn:

(Text 2.5) Nachdem du zwei Zwischenziele beschrieben hast, bitten wir dich, dir nun **positive Begleiterscheinungen** vorzustellen, die sich für dich ergeben, während du etwas für die Erreichung deiner Zwischenziele tust. Positive Begleiterscheinungen treten oft schon **während** der Arbeit an einem Ziel auf. Beim Sprachunterricht könnten positive Effekte der Zielverfolgung beispielsweise das Kennenlernen netter Leute oder Freude am Lernen sein.

Stelle dir hierzu die Situation konkret vor, in der du deine Zwischenziele verfolgst.

(Frage 2.13) Welche positiven Begleiterscheinungen werden sich für dich ergeben, während du auf die Verwirklichung deiner Zwischenziele hinarbeitest?

Positive Begleiterscheinungen die sich während der Verfolgung meines ersten Zwischenziels ergeben:

Positive Begleiterscheinungen die sich während der Verfolgung meines zweiten Zwischenziels ergeben:

(Text 2.6) Nicht immer lassen sich Ziele ohne Schwierigkeiten und Hindernisse erreichen. Es treten oftmals Probleme und Hürden auf, die es schwierig machen das Ziel zu verfolgen. Diese **negativen Begleiterscheinungen oder Schattenseiten** der Zielverfolgung können zum Beispiel der Verzicht auf angenehmere Tätigkeiten (wie Freizeit, Sport o.ä.) oder Beschäftigung mit unangenehmen Dingen (wie Lernen, Stress, Belastung, Angst, o. Ä.) sein.

(Frage 2.14) Welche negativen Begleiterscheinungen oder „Schattenseiten“ können dir während der Verfolgung deiner Zwischenziele begegnen? Bitte nenne für jedes Zwischenziel ein oder zwei Schattenseiten.

„Schattenseiten“, die mir bei der Verfolgung meines ersten Zwischenziels begegnen können, sind:

1. _____
2. _____

„Schattenseiten“, die mir bei der Verfolgung meines zweiten Zwischenziels begegnen können:

1. _____
2. _____

(Text 2.7) Die Erreichung der Zwischenziele ist ein Schritt in Richtung der Verwirklichung des langfristigen Ziels. Zusätzlich geht die **Erreichung der Zwischenziele** mit direkten positiven Konsequenzen einher. So kann z.B. ein erfolgreich abgeschlossener Sprachkurs mit dem Gefühl von Stolz einhergehen.

(Frage 2.15) Stelle dir nun die Situationen, in denen du deine Zwischenziele erreicht hast, so konkret wie möglich vor. Welche positiven Konsequenzen ergeben sich unmittelbar aus der Verwirklichung deiner Zwischenziele?

Positive Konsequenzen die sich aus der Verwirklichung des ersten Zwischenziels ergeben:

1. _____

2. _____

Positive Konsequenzen die sich aus der Verwirklichung des zweiten Zwischenziels ergeben:

1. _____

2. _____

(Text 2.8) Im Folgenden geht es um deine persönlichen Bedürfnisse. Die Verfolgung unserer kurz- und langfristigen Ziele führt oftmals zur Befriedigung persönlicher Bedürfnisse.

Solche Bedürfnisse können beispielsweise der Wunsch nach Anerkennung, Sicherheit, Unabhängigkeit, Status, Wissen, sozialer Eingebundenheit, usw. sein. So könnte z.B. die Realisierung des Ziels, eine gewisse Zeit im Ausland zu leben, das Bedürfnis nach Gemeinschaft mit anderen (in einem Studentenwohnheim) oder nach außergewöhnlichen Erfahrungen (in einem fremden Land) befriedigen.

(Frage 2.16) Bitte überlege dir zwei für dich persönlich wichtige Bedürfnisse, die befriedigt werden, wenn du dein langfristiges Ziel erreichst. Bitte nenne diese und beschreibe möglichst konkret, wie die Zielerreichung zur Befriedigung deiner Bedürfnisse beitragen wird.

1. Ich habe ein Bedürfnis nach: _____

→ Es wird erfüllt, _____

2. Ich habe ein Bedürfnis nach: _____

→ Es wird erfüllt, _____

(Text 2.9) Bei der Verfolgung von Zielen tauchen für gewöhnlich einige Hindernisse und Hürden auf. Wie jeder Mensch besitzt du verschiedene persönliche Stärken, die dir bei der Überwindung von Hindernissen bei der Verwirklichung deiner langfristigen Ziele helfen können.

Zu Stärken zählen beispielsweise Fähigkeiten, Talente und persönliche Begabungen. Denke hierbei an Dinge die du gut kannst (z.B. Sprachen lernen, organisieren, mit dem PC umgehen, kommunizieren, usw.) oder auch an positive Eigenschaften und Begabungen, über die du verfügst (z.B. Lernbereitschaft, Kreativität, Ausdauer).

(Frage 2.17) Welche persönlichen Stärken können dir bei der Verwirklichung deiner Ziele nützlich sein?

Zwei persönliche Stärken die mir bei der Verfolgung meiner Ziele nutzen können, sind:

1. Stärke: _____

2. Stärke: _____

Bitte beschreibe nun noch etwas genauer, **wie** du diese Stärken bei der Zielverfolgung nutzen kannst.

Meine 1. Stärke kann ich nutzen... _____

Meine 2. Stärke kann ich nutzen... _____

(Frage 2.18) Sind dir bei der Auseinandersetzung mit deinen Zwischenzielen und Handlungsplänen bereits konkrete Schwierigkeiten begegnet?

Bitte beschreibe zwei bis drei Schwierigkeiten und Herausforderungen, die dir in den letzten Wochen bei der Zielverfolgung begegnet sind:

(Frage 2.19) Was hast du getan, um diese Herausforderung zu bewältigen?

Bitte beschreibe, was du bisher getan hast, um Schwierigkeiten bei der Umsetzung deiner Zwischenziele bzw. Handlungspläne zu überwinden:

(Frage 2.20) Fallen dir darüber hinaus noch Möglichkeiten ein, wie du mit auftretenden Schwierigkeiten umgehen könntest?

Wenn ja, beschreibe bitte: Was könntest du in Zukunft bei (ähnlichen) Schwierigkeiten bei der Zielverwirklichung unternehmen?

(Text 2.10) Ähnlich, wie die Festlegung von Zwischenziele bei der langfristigen Zielverfolgung nützlich ist, ist es sinnvoll auch **für die Erreichung der Zwischenziele einzelne Handlungsschritte zu planen** (z.B. sich über Sprachkurse informieren, und sich für einen geeigneten Kurs anmelden, Materialien beschaffen, usw.). Hierbei geht es um einzelne Schritte, **die du in den kommenden Wochen umsetzen kannst**, um deinen Zwischenziele näher zu kommen.

(Frage 2.21) Ist es für beide Zwischenziele möglich, diesen in den kommenden 4-6 Wochen durch konkrete Handlungen näher zu kommen?

Bitte gibt an:

- Ich kann für beide Zwischenziele in den nächsten 4-6 Wochen etwas unternehmen
- Ich kann nur für eines der Zwischenziele in den nächsten 4-6 Wochen etwas unternehmen
- Ich kann für keines der Zwischenziele in den nächsten 4-6 Wochen etwas unternehmen

Wenn du für eines der Zwischenziele in den nächsten Wochen etwas unternehmen kannst und möchtest, dann solltest du dir nun überlegen, durch welche Handlungsschritte du der schrittweisen Erreichung **dieses Zwischenziels** näher kommen kannst .

(Frage 2.22) Um mein erstes Zwischenziel zu erreichen, benötige ich folgende Handlungsschritte:

(Frage 2.23) Bitte suche dir nun drei in den kommenden 4-6 Wochen realisierbare Handlungsschritte heraus und stelle dir deren Umsetzung sehr konkret vor.

Wann und wo willst du diese Schritte umsetzen? Was benötigst du dafür? Falls du zur Umsetzung noch etwas brauchst: Wie kannst du die benötigten Mittel bekommen? Überlege dir zu jedem Schritt den Zeitpunkt, den Ort und die Art und Weise der Durchführung. Wenn du möchtest, kannst du dir hierzu auch Erinnerungshilfen auf den Karteikarten notieren.

1. Handlungsschritt (Was, Wie) _____

Wann werde ich das tun? _____

Wo werde ich das tun? _____

Was benötige ich dafür? _____

2. Handlungsschritt (Was, Wie) _____

Wann werde ich das tun? _____

Wo werde ich das tun? _____

Was benötige ich dafür? _____

3. Handlungsschritt (Was, Wie) _____

Wann werde ich das tun? _____

Wo werde ich das tun? _____

Was benötige ich dafür? _____

(Frage 2.24) Wenn du auch für dein zweites Zwischenziele in den nächsten Wochen etwas unternehmen kannst und möchtest, dann solltest du dir nun überlegen, durch welche Handlungsschritte du der schrittweisen Erreichung dieses Zwischenziels näher kommen kannst.

Um mein zweites Zwischenziel zu erreichen, benötige ich folgende Handlungsschritte:

(Frage 2.25) Bitte suche dir nun ebenfalls drei in den kommenden 4-6 Wochen realisierbare Handlungsschritte heraus und stelle dir deren Umsetzung sehr konkret vor.

Wann und wo willst du diese Schritte umsetzen? Was benötigst du? Falls du zur Umsetzung noch etwas brauchst: Wie kannst du die benötigten Mittel bekommen? Überlege dir zu jedem Schritt den Zeitpunkt, den Ort und die Art und Weise der Durchführung. Wenn du möchtest, kannst du dir auch hierzu Erinnerungshilfen auf den Karteikarten notieren.

1. Handlungsschritt (Was, Wie) _____

Wann werde ich das tun? _____

Wo werde ich das tun? _____

Was benötige ich dafür? _____

2. Handlungsschritt (Was, Wie) _____

Wann werde ich das tun? _____

Wo werde ich das tun? _____

Was benötige ich dafür? _____

3. Handlungsschritt (Was, Wie) _____

Wann werde ich das tun? _____

Wo werde ich das tun? _____

Was benötige ich dafür? _____

(Frage 2.26) Gibt es vielleicht auch Personen, die dich bei der Umsetzung deiner hier genannten kurzfristigen Ziele unterstützen können?

Nenne 2 Personen (Initialen) und beschreibe, inwiefern sie dich unterstützen können.

1. Person (Initialen): _____

(Art der Unterstützung) _____

2. Person (Initialen): _____

(Art der Unterstützung) _____

Anhang B: Ergänzende statistische Analysen

B.1 Analyse des Drop-Outs in Studie 1

Tabelle 39

Test auf Gruppenunterschiede zwischen den vollständig teilnehmenden Probanden von Studie 1 und Probanden, die wegen fehlender Daten aus der Analyse ausgeschlossen wurden

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Alter	Zwischen den Gruppen	12.432	3	4.144	0.326	.807
	Innerhalb der Gruppen	1196.476	94	12.728		
	Gesamt	1208.908	97			
Geschlecht	Zwischen den Gruppen	.569	3	0.190	1.210	.310
	Innerhalb der Gruppen	14.747	94	0.157		
	Gesamt	15.316	97			
Semester	Zwischen den Gruppen	1.626	3	0.542	0.933	.428
	Innerhalb der Gruppen	54.578	94	0.581		
	Gesamt	56.204	97			
BZK	Zwischen den Gruppen	20.342	3	6.781	2.591	.057
	Innerhalb der Gruppen	245.994	94	2.617		
	Gesamt	266.337	97			
SKK	Zwischen den Gruppen	5.127	3	1.709	1.727	.167
	Innerhalb der Gruppen	93.026	94	0.990		
	Gesamt	98.153	97			
Lebenszufriedenheit	Zwischen den Gruppen	3.099	3	1.033	0.458	.712
	Innerhalb der Gruppen	211.952	94	2.255		
	Gesamt	215.051	97			
Studienzufriedenheit	Zwischen den Gruppen	2.574	3	0.858	1.136	.339
	Innerhalb der Gruppen	71.018	94	0.756		
	Gesamt	73.592	97			
Studienbelastung	Zwischen den Gruppen	1.741	3	0.580	0.256	.857
	Innerhalb der Gruppen	213.175	94	2.268		
	Gesamt	214.916	97			
Studienbindung	Zwischen den Gruppen	1.395	3	0.465	0.798	.498
	Innerhalb der Gruppen	54.741	94	0.582		
	Gesamt	56.136	97			

Tabelle 40

Angaben sämtlicher Teilnehmer zur Vorbefragung (T1)

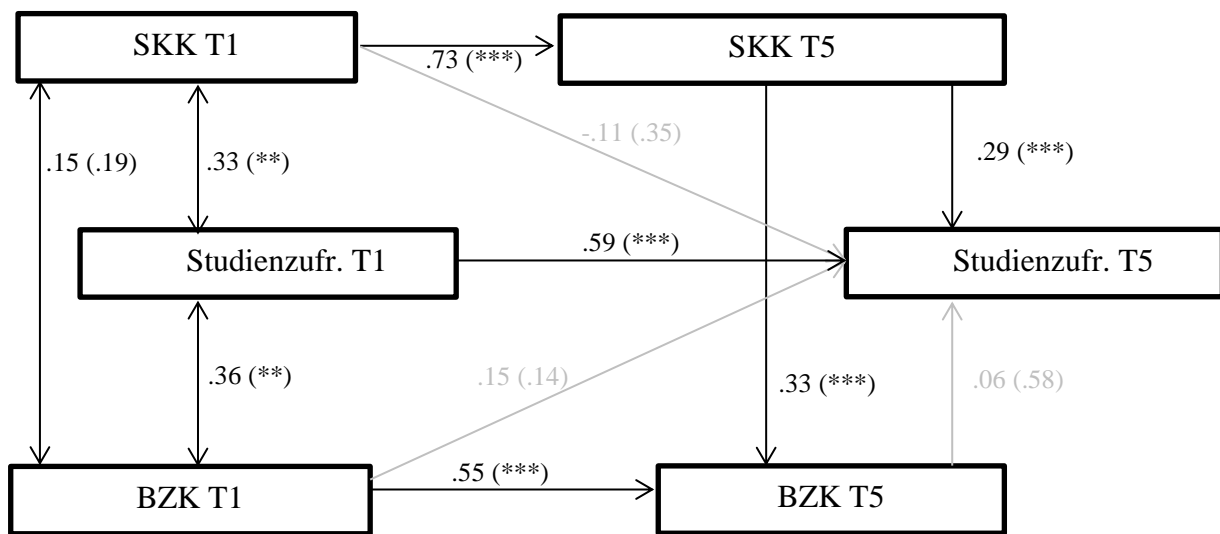
		N	M	SD	Minimum	Maximum
Alter	Vollständig	77	22.13	3.585	18	33
	Einzelner Messzeitpunkt fehlt	3	23.00	5.196	20	29
	Abbruch nach T1	10	21.10	2.685	18	26
	Abbruch nach T2_Intervention 1	8	21.88	3.796	18	28
Geschlecht	Vollständig	77	1.83	0.377	1	2
	Einzelner Messzeitpunkt fehlt	3	1.67	0.577	1	2
	Abbruch nach T1	10	1.60	0.516	1	2
	Abbruch nach T2_Intervention 1	8	1.88	0.354	1	2
Semester	Vollständig	77	1.39	0.797	1	3
	Einzelner Messzeitpunkt fehlt	3	1.67	1.155	1	3
	Abbruch nach T1	10	1.20	0.632	1	3
	Abbruch nach T2_Intervention 1	8	1.00	0.000	1	1
BZK	Vollständig	77	4.31	1.656	1	7
	Einzelner Messzeitpunkt fehlt	3	6.00	1.000	5	7
	Abbruch nach T1	10	4.20	1.814	2	7
	Abbruch nach T2_Intervention 1	8	5.63	0.916	4	7
SKK	Vollständig	77	4.7716	0.990	2.17	6.42
	Einzelner Messzeitpunkt fehlt	3	5.1111	0.316	4.75	5.33
	Abbruch nach T1	10	4.0500	0.972	2.67	5.33
	Abbruch nach T2_Intervention 1	8	4.6979	1.187	2.50	6.08
Lebenszufriedenheit	Vollständig	77	4.3864	1.501	1.00	7.00
	Einzelner Messzeitpunkt fehlt	3	5.1667	1.233	3.75	6.00
	Abbruch nach T1	10	4.7000	1.348	3.25	7.00
	Abbruch nach T2_Intervention 1	8	4.1563	1.742	2.00	6.50
Studienzufriedenheit	Vollständig	77	5.7625	0.862	2.86	7.00
	Einzelner Messzeitpunkt fehlt	3	6.6667	0.577	6.00	7.00
	Abbruch nach T1	10	5.7143	0.788	3.71	6.57
	Abbruch nach T2_Intervention 1	8	5.6429	1.091	4.29	7.00
Studienbelastung	Vollständig	77	3.5368	1.429	1.00	6.67
	Einzelner Messzeitpunkt fehlt	3	2.8889	2.143	1.33	5.33
	Abbruch nach T1	10	3.4333	1.595	1.33	7.00
	Abbruch nach T2_Intervention 1	8	3.2500	1.925	1.67	7.00
Studienbindung	Vollständig	77	5.6857	0.805	3.10	6.90
	Einzelner Messzeitpunkt fehlt	3	6.1333	0.981	5.00	6.70
	Abbruch nach T1	10	5.7300	0.432	4.90	6.20
	Abbruch nach T2_Intervention 1	8	6.0375	0.526	5.40	6.80

B.2 Vorhersage der Veränderung des subjektiven Wohlbefindens durch Selbstkonzeptklarheit und berufliche Zielklarheit in Studie 1

Vorhersage der Veränderung der Studienzufriedenheit durch SKK und BZK, Studie 1

Abbildung 45

Vorhersage der Entwicklung der Studienzufriedenheit im Untersuchungszeitraum durch die initiale und die im Laufe des Studienzeitraums entwickelte Selbstkonzeptklarheit sowie die berufliche Zielklarheit, über 12 Wochen



Anmerkung: *p<.05. **p<.01. ***p<.001. ——— entfernte, nicht signifikante Pfade.

Tabelle 41

Modellpassung für das SGM zur Vorhersage der Veränderung der Studienzufriedenheit durch SKK und BZK zu T1 sowie deren Entwicklung²¹

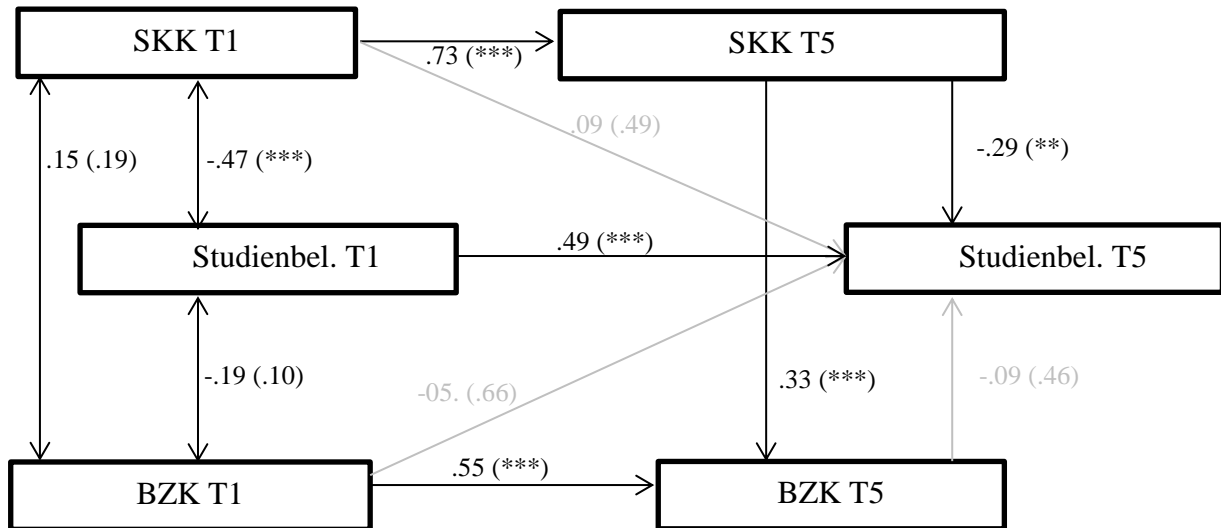
Studienzufriedenheit	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
Veränderung der Studienzufriedenheit nach Modell 4	9.821 (7; .199)	.073	.946	.983	49.821

²¹ Modellfit mit allen Pfaden: $\chi^2 = 4.153$ (4; .386); RMSEA = .022; NFI: .977; CFI = .999; AIC = 50.153.

Vorhersage der Veränderung der Studienbelastung durch SKK und BZK, Studie 1

Abbildung 46

Vorhersage der Entwicklung der Studienbelastung im Untersuchungszeitraum durch die initiale und die im Laufe des Studienzeitraums entwickelte Selbstkonzeptklarheit sowie die berufliche Zielklarheit, über 12 Wochen



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. ——— entfernte, nicht signifikante Pfade.

Tabelle 42

Modellpassung für das SGM zur Vorhersage der Veränderung der Studienbelastung durch SKK und BZK zu T1 sowie deren Entwicklung²²

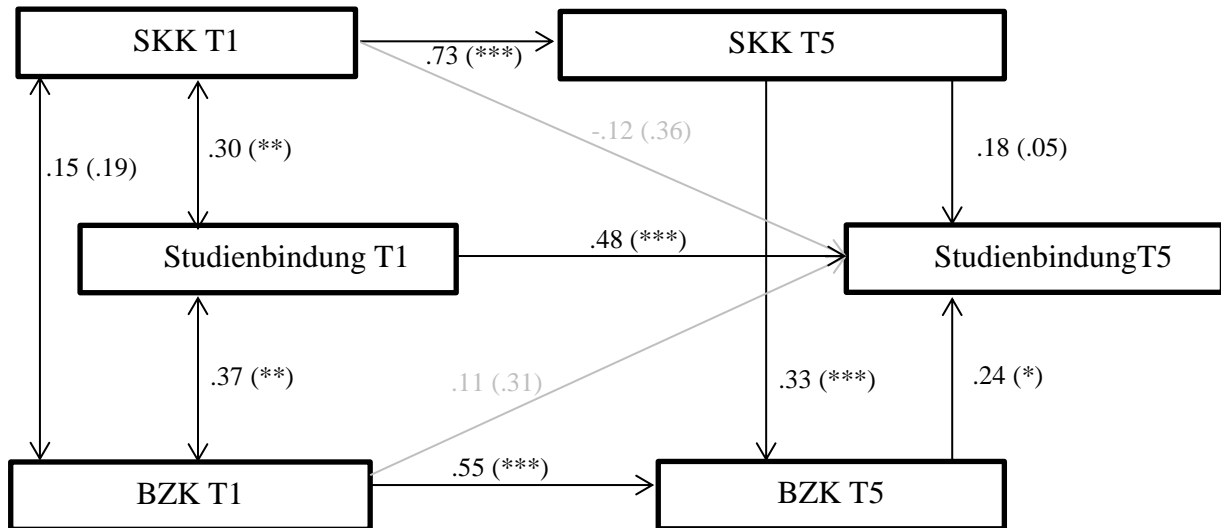
Studienbelastung	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
Veränderung der Studienbelastung nach Modell 4	8.476 (7; .292)	.053	.952	.991	48.476

²² Modellfit mit allen Pfaden: $\chi^2 = 6.284$ (4; .179); RMSEA = .087; NFI: .964; CFI = .986; AIC = 52.284.

Vorhersage der Veränderung der Studienbindung durch SKK und BZK, Studie 1

Abbildung 47

Vorhersage der Entwicklung der Studienbindung im Untersuchungszeitraum durch die initiale und die im Laufe des Studienzeitraums entwickelte Selbstkonzeptklarheit sowie die berufliche Zielklarheit, über 12 Wochen



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. ——— entfernte, nicht signifikante Pfade.

Tabelle 43

Modellpassung für das SGM zur Vorhersage der Veränderung der Studienbindung durch SKK und BZK zu T1 sowie deren Entwicklung²³

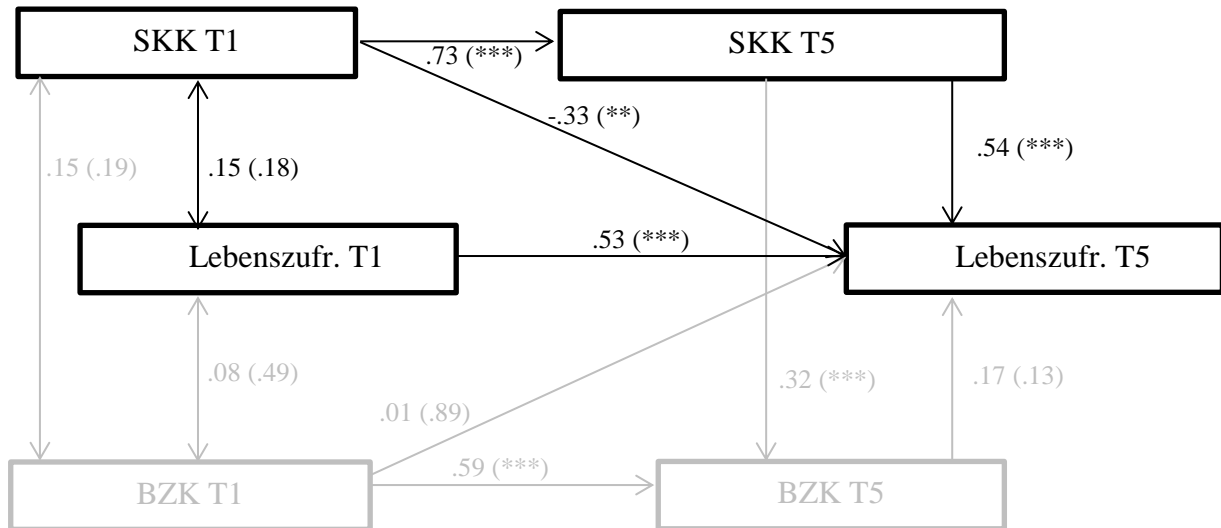
Studienbindung	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
Veränderung der Studienbindung nach Modell 4	6.169 (6; .405)	.019	.963	.999	48.169

²³ Modellfit mit allen Pfaden: $\chi^2 = 4.553$ (4; .336); RMSEA = .043; NFI: .973; CFI = .996; AIC = 50.553.

Vorhersage der Veränderung der Lebenszufriedenheit durch SKK und BZK, Studie 1

Abbildung 48

Vorhersage der Entwicklung der Studienzufriedenheit im Untersuchungszeitraum durch die initiale und die im Laufe des Studienzeitraums entwickelte Selbstkonzeptklarheit und die berufliche Zielklarheit, über 12 Wochen



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. ——— entfernte, nicht signifikante Pfade.

Tabelle 44

Modellpassung für das SGM zur Vorhersage der Veränderung der Lebenszufriedenheit durch die SKK T1 sowie deren Entwicklung²⁴

Lebenszufriedenheit	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
Veränderung der Lebenszufriedenheit nach Modell 4	0.074 (1; 785)	.000	.999	1.0	26.074

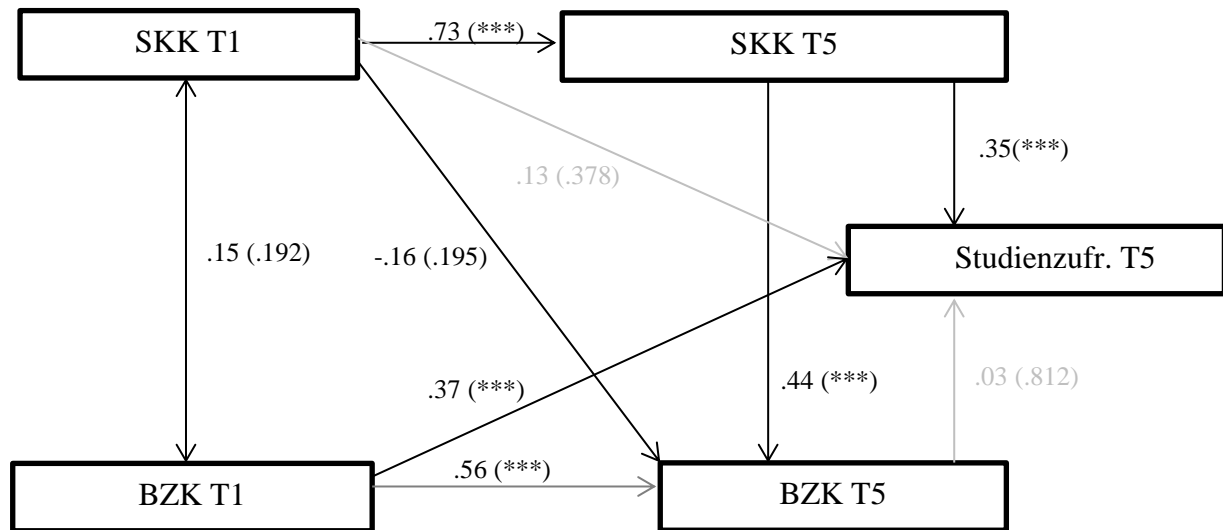
²⁴ Modellfit mit allen Pfaden und BZK im Modell: $\chi^2 = 12.105$ (4; .017); RMSEA = .163; NFI: .925; CFI = .944; AIC = 58.105.

B.3 Vorhersage des subjektiven Wohlbefindens durch SKK und BZK in Studie 1, Modell 4 angepasst nach Studie 2

Vorhersage der Studienzufriedenheit in Studie 1, Modell 4 angepasst nach Studie 2

Abbildung 49

Modell 4: Vorhersage der Studienzufriedenheit am Ende des Untersuchungszeitraums durch die initiale und die im Laufe des Studienzeitraums entwickelte Selbstkonzeptklarheit und die berufliche Zielklarheit



Anmerkung: *p<.05. **p<.01. ***p<.001. ——— entfernte, nicht signifikante Pfade.

Tabelle 45

Modellpassung für das SGM zur Vorhersage der Studienzufriedenheit T5 durch SKK und BZK zu T1 sowie deren Entwicklung²⁵

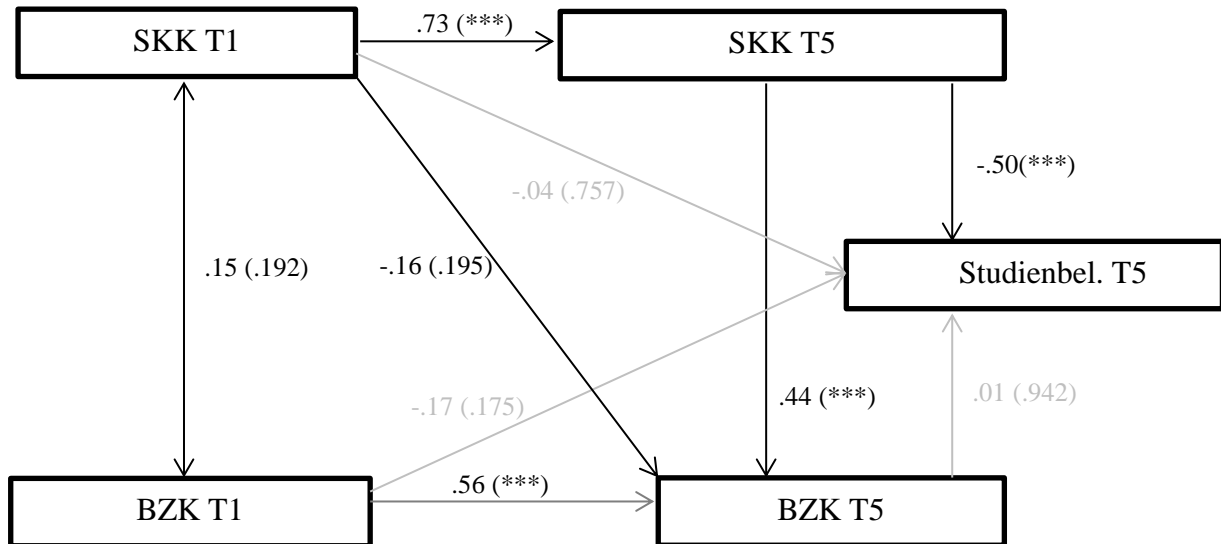
Studienzufriedenheit	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
Modell 4	1.447 (3; .695)	.000	.989	1.0	35.447

²⁵ Modellfit mit allen Pfaden: $\chi^2 = 0.676$ (1; .411); RMSEA = .000; NFI: .995; CFI = 1.0; AIC = 38.676.

Vorhersage der Studienbelastung in Studie 1, Modell 4 angepasst nach Studie 2

Abbildung 50

Modell 4: Vorhersage der Studienbelastung am Ende des Untersuchungszeitraums durch die initiale und die im Laufe des Studienzeitraums entwickelte Selbstkonzeptklarheit und die berufliche Zielklarheit



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. ——— entfernte, nicht signifikante Pfade.

Tabelle 46

Modellpassung für das SGM zur Vorhersage der Studienbelastung T5 durch SKK und BZK zu T1 sowie deren Entwicklung²⁶

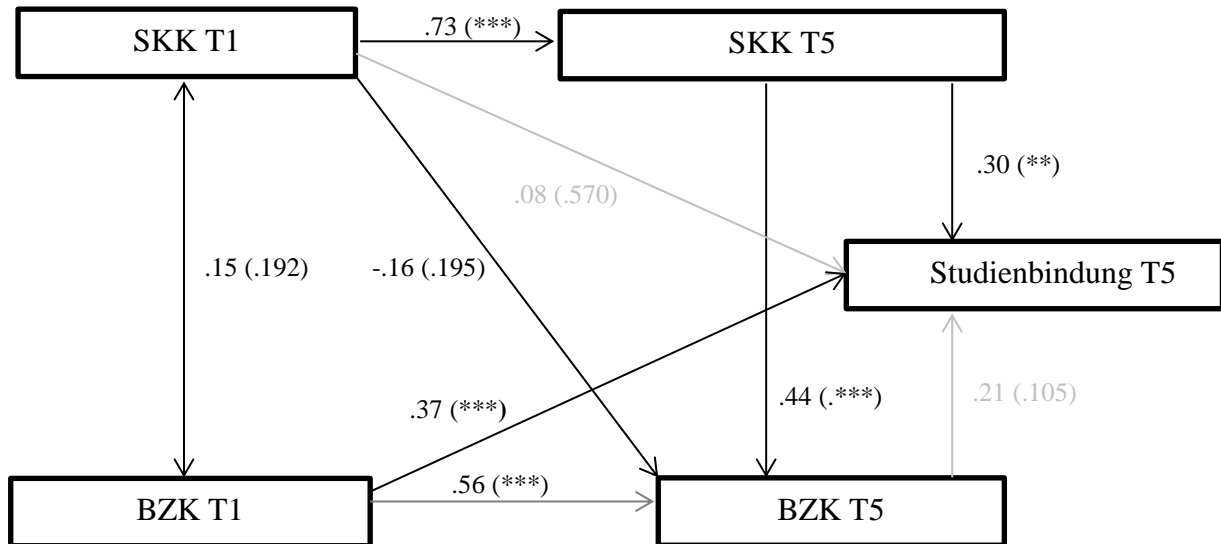
Studienbelastung	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
Modell 4	3.679 (4; .451)	.000	.971	1.0	35.679

²⁶ Modellfit mit allen Pfaden: $\chi^2 = 0.676$ (1; .411); RMSEA = .000; NFI: .995; CFI = 1.0; AIC = 38.676.

Vorhersage der Studienbindung in Studie 1, Modell 4 angepasst nach Studie 2

Abbildung 51

Modell 4: Vorhersage der Studienbindung am Ende des Untersuchungszeitraums durch die initiale und die im Laufe des Studienzeitraums entwickelte Selbstkonzeptklarheit und die berufliche Zielklarheit



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. ——— entfernte, nicht signifikante Pfade.

Tabelle 47

Modellpassung für das SGM zur Vorhersage der Studienbindung T5 durch SKK und BZK zu T1 sowie deren Entwicklung²⁷

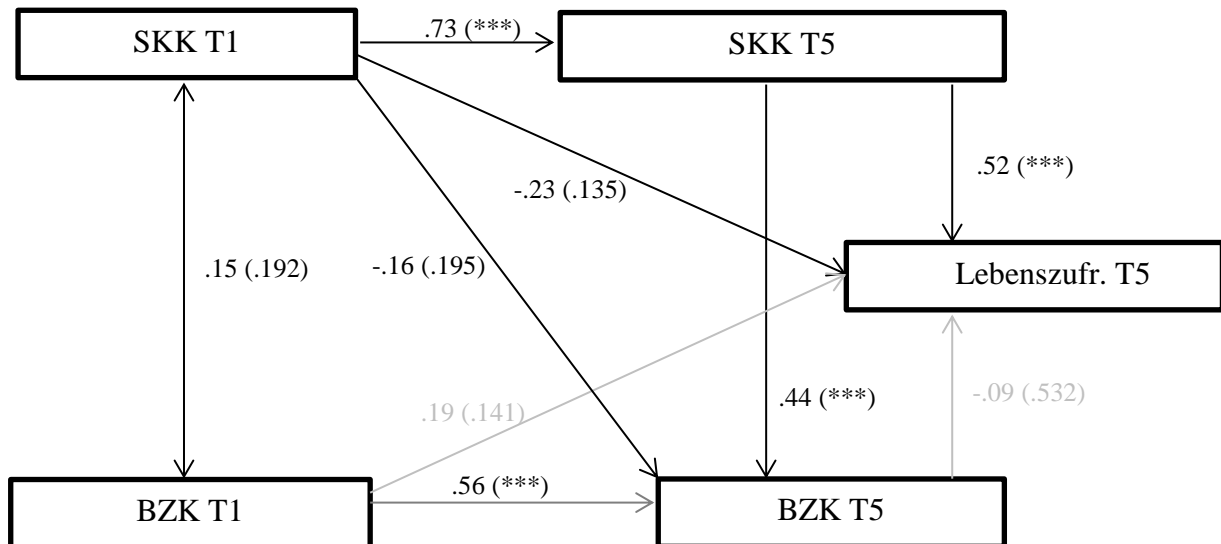
Studienbindung	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
Modell 4	3.319 (3; .345)	.037	.974	.997	37.319

²⁷ Modellfit mit allen Pfaden: $\chi^2 = 0.676$ (1; .411); RMSEA = .000; NFI: .995; CFI = 1.0; AIC = 38.676.

Vorhersage der Lebenszufriedenheit in Studie 1, Modell 4 angepasst nach Studie 2

Abbildung 52

Modell 4: Vorhersage der Lebenszufriedenheit am Ende des Untersuchungszeitraums durch die initiale und die im Laufe des Studienzeitraums entwickelte Selbstkonzeptklarheit und die berufliche Zielklarheit



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. ——— entfernte, nicht signifikante Pfade.

Tabelle 48

Modellpassung für das SGM zur Vorhersage der Lebenszufriedenheit T5 durch SKK und BZK zu T1 sowie deren Entwicklung²⁸

Lebenszufriedenheit	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
Modell 4	2.902 (3; .407)	.000	.975	1.0	36.902

²⁸ Modellfit mit allen Pfaden: $\chi^2 = 0.676$ (1; .411); RMSEA = .000; NFI: .994; CFI = 1.0; AIC = 38.676.

B.4 Ergänzende Tabellen zur Regressionsanalyse in Studie 2

Tabelle 49

Übersicht über alle Koeffizienten der schrittweisen Regression zur Vorhersage der SKK T2 durch die Berufserfahrung, den subjektiven Studienerfolg und die BZK unter Kontrolle der SKK T1

Modell		Koeffizienten ^a				
		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
		Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	1.500	0.333		4.497	.000
	SKK T1	0.707	0.066	.700	10.639	.000
2	(Konstante)	1.810	0.578		3.130	.002
	SKK T1	0.707	0.067	.699	10.547	.000
	Berufserfahrung_T1	0.191	0.296	.068	0.645	.520
	Valenz Erfahrung_T1	-0.010	0.051	-.021	-0.197	.844
	Berufserfahrung_T2	-0.344	0.276	-.120	-1.247	.215
	Valenz Erfahrung_T2	0.003	0.051	.005	0.049	.961
3	(Konstante)	0.953	0.653		1.460	.147
	SKK T1	0.671	0.067	.664	10.043	.000
	Berufserfahrung_T1	0.189	0.288	.067	0.656	.513
	Valenz Erfahrung_T1	-0.011	0.050	-.022	-0.214	.831
	Berufserfahrung_T2	-0.343	0.269	-.119	-1.273	.206
	Valenz Erfahrung_T2	-0.003	0.050	-.005	-0.059	.953
	Studienerfolg_T2	0.212	0.081	.172	2.606	.010
4	(Konstante)	0.586	0.675		0.867	.388
	SKK T1	0.718	0.067	.710	10.653	.000
	Berufserfahrung_T1	0.253	0.277	.090	0.913	.363
	Valenz Erfahrung_T1	-0.022	0.049	-.044	-0.443	.659
	Berufserfahrung_T2	-0.398	0.266	-.138	-1.498	.137
	Valenz Erfahrung_T2	-0.005	0.050	-.010	-0.102	.919
	Studienerfolg_T2	0.178	0.078	.145	2.271	.025
	BZK_T1	-0.161	0.077	-.180	-2.096	.038
	BZK_T2	0.229	0.065	.274	3.506	.001

a. Abhängige Variable: SKK_T2

Tabelle 50

Übersicht über alle Koeffizienten der schrittweisen Regression zur Vorhersage der BZK T2 durch die Berufserfahrung, den subjektiven Studienerfolg und die SKK unter Kontrolle der BZK T1

		Koeffizienten ^a				
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte	Sig.	
		Regressionsko- effizientB	Standardfehler	Koeffizienten Beta		T
1	(Konstante)	1.972	0.439		4.489	.000
	BZK_T1	0.627	0.080	.583	7.791	.000
2	(Konstante)	1.812	0.777		2.332	.021
	BZK_T1	0.595	0.091	.553	6.521	.000
	Berufserfahrung_T1	-0.224	0.403	-.067	-0.556	.579
	Valenz Erfahrung_T1	0.062	0.072	.104	0.855	.394
	Berufserfahrung_T2	0.167	0.388	.049	0.431	.667
	Valenz Erfahrung_T2	0.028	0.073	.043	0.382	.703
3	(Konstante)	1.320	0.934		1.414	.160
	BZK_T1	0.589	0.091	.547	6.434	.000
	Berufserfahrung_T1	-0.221	0.404	-.065	-0.547	.586
	Valenz Erfahrung_T1	0.062	0.072	.104	0.857	.393
	Berufserfahrung_T2	0.166	0.389	.048	0.427	.670
	Valenz Erfahrung_T2	0.025	0.073	.040	0.350	.727
	Studienerfolg_T2	0.106	0.112	.072	0.951	.344
4	(Konstante)	1.402	0.924		1.517	.132
	BZK_T1	0.643	0.089	.598	7.203	.000
	Berufserfahrung_T1	-0.347	0.381	-.103	-0.911	.364
	Valenz Erfahrung_T1	0.063	0.068	.107	0.933	.353
	Berufserfahrung_T2	0.330	0.369	.096	0.895	.373
	Valenz Erfahrung_T2	0.023	0.069	.036	0.339	.735
	Studienerfolg_T2	0.056	0.110	.038	0.511	.610
	SKK_T1	-0.480	0.124	-.397	-3.873	.000
	SKK_T2	0.435	0.124	.364	3.506	.001

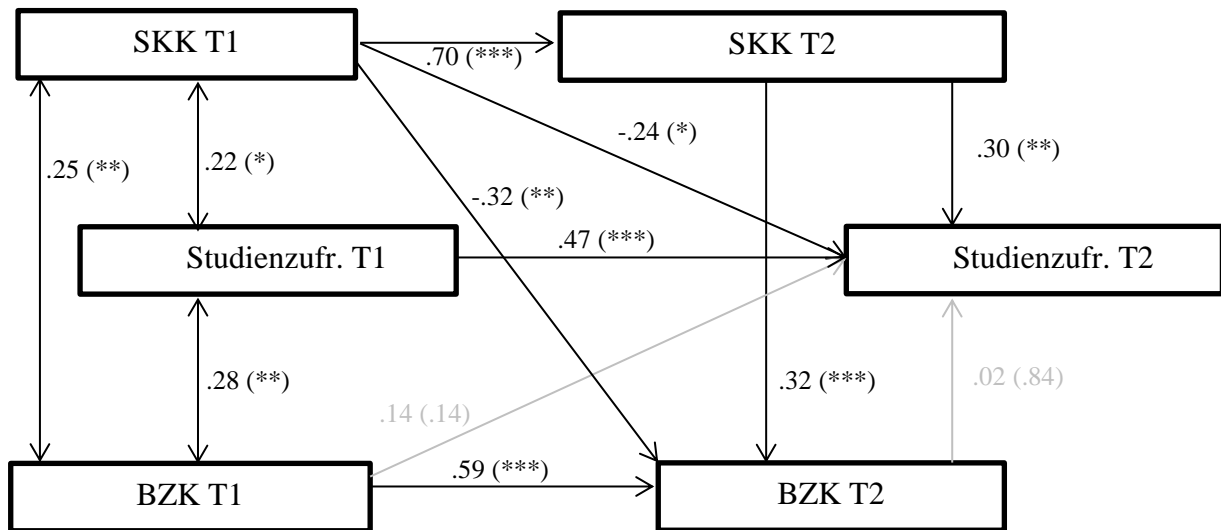
a. Abhängige Variable: BZK_T2

B.5 Vorhersage der Veränderung des subjektiven Wohlbefindens durch SKK und BZK in Studie 2

Vorhersage der Veränderung der Studienzufriedenheit durch SKK und BZK, Studie 2

Abbildung 53

Vorhersage der Entwicklung der Studienzufriedenheit im Untersuchungszeitraum durch die initiale und die im Laufe des Studienzeitraums entwickelte Selbstkonzeptklarheit sowie die berufliche Zielklarheit, Zeitraum 1 Jahr



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. ——— entfernte, nicht signifikante Pfade.

Tabelle 51

Modellpassung für das SGM zur Vorhersage der Veränderung der Studienzufriedenheit durch SKK und BZK zu T1 sowie deren Entwicklung²⁹

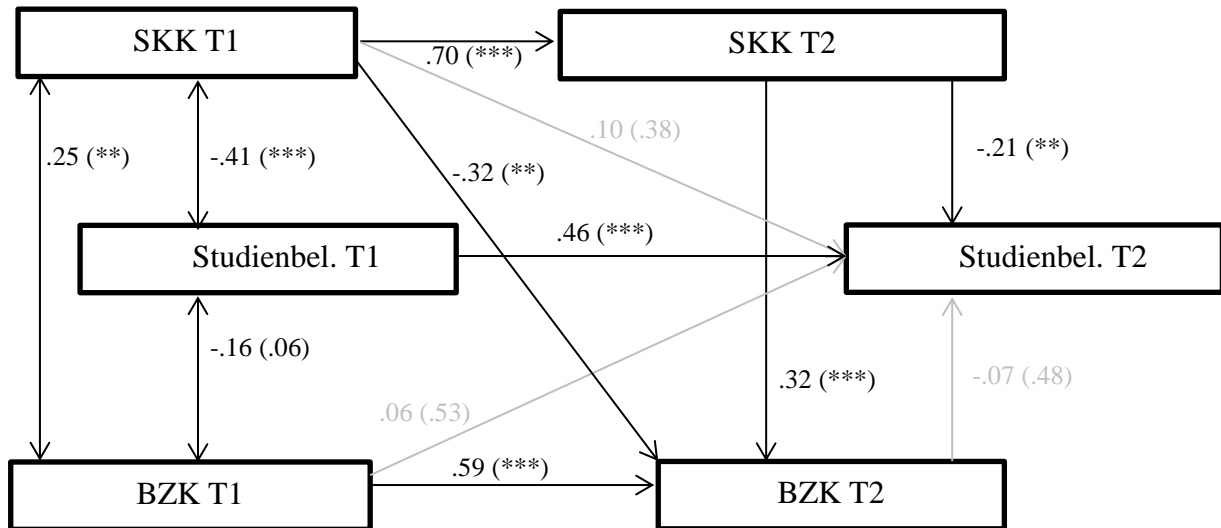
Studienzufriedenheit	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
Veränderung der Studienzufriedenheit nach Modell 4	5.639 (5; .343)	.031	.975	.997	49.639

²⁹ Modellfit mit allen Pfaden: $\chi^2 = 1.785$ (3; .618); RMSEA = .000; NFI: .992; CFI = 1.0; AIC = 49.785.

Vorhersage der Veränderung der Studienbelastung durch SKK und BZK, Studie 2

Abbildung 54

Vorhersage Entwicklung der Studienbelastung im Untersuchungszeitraum durch die initiale und die im Laufe des Studienzeitraums entwickelte Selbstkonzeptklarheit und die berufliche Zielklarheit, Zeitraum 1 Jahr



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. ——— entfernte, nicht signifikante Pfade.

Tabelle 52

Modellpassung für das SGM zur Vorhersage der Veränderung der Studienbelastung durch SKK und BZK zu T1 sowie deren Entwicklung³⁰

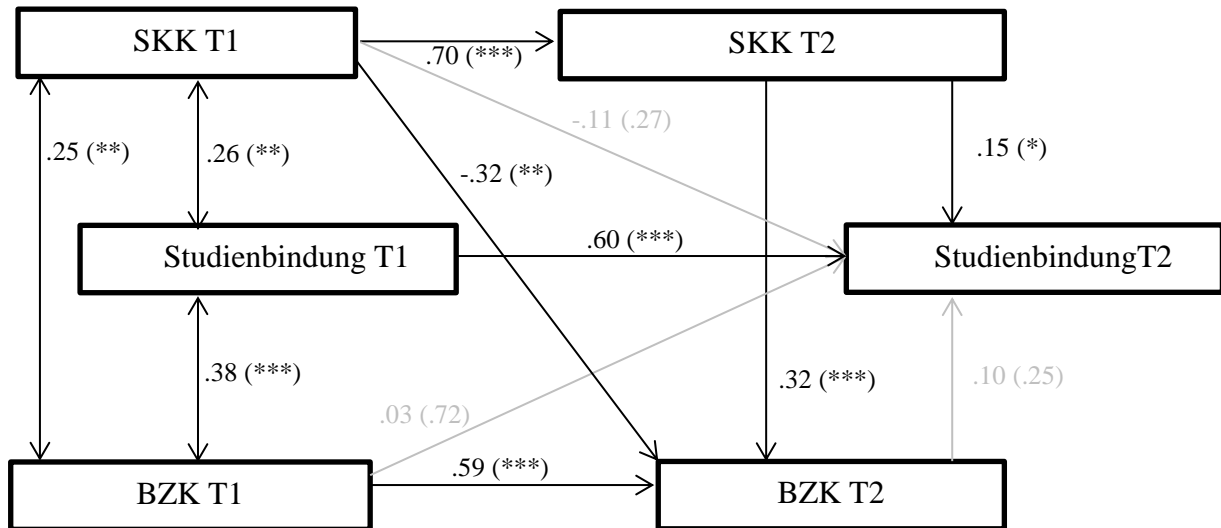
Studienbelastung	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
Veränderung der Studienbelastung nach Modell 4	4.359 (6; .628)	.000	.982	1.0	46.359

³⁰ Modellfit mit allen Pfaden: $\chi^2 = 2.313$ (3; .510); RMSEA = .000; NFI: .990; CFI = 1.0; AIC = 50.313.

Vorhersage der Veränderung der Studienbindung durch SKK und BZK, Studie 2

Abbildung 55

Vorhersage der Entwicklung der Studienbindung im Untersuchungszeitraum durch die initiale und die im Laufe des Studienzeitraums entwickelte Selbstkonzeptklarheit und die berufliche Zielklarheit, Zeitraum 1 Jahr



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. ——— entfernte, nicht signifikante Pfade.

Tabelle 53

Modellpassung für das SGM zur Vorhersage der Veränderung der Studienbindung durch SKK und BZK zu T1 sowie deren Entwicklung³¹

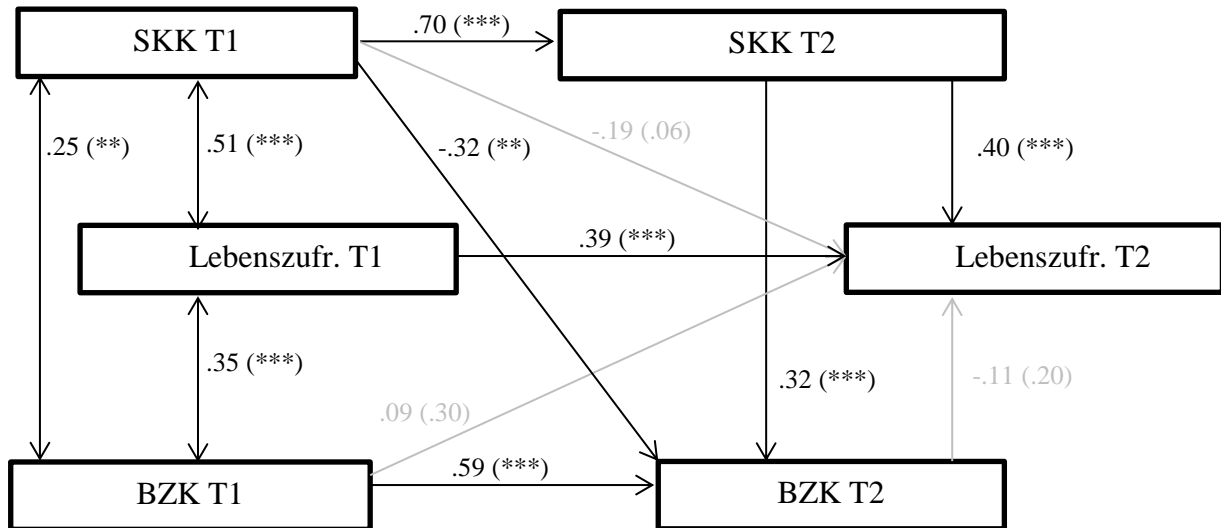
Studienbindung	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
Veränderung der Studienbindung nach Modell 4	7.240 (6; .299)	.039	.973	.995	49.240

³¹ Modellfit mit allen Pfaden: $\chi^2 = 2.655$ (3; .448); RMSEA = .000; NFI: .990; CFI = 1.0; AIC = 50.665.

Vorhersage der Veränderung der Lebenszufriedenheit durch SKK und BZK, Studie 2

Abbildung 56

Vorhersage der Entwicklung der Lebenszufriedenheit im Untersuchungszeitraum durch die initiale und die im Laufe des Studienzeitraums entwickelte Selbstkonzeptklarheit und die berufliche Zielklarheit, Zeitraum 1 Jahr



Anmerkung: * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. ——— entfernte, nicht signifikante Pfade.

Tabelle 54

Modellpassung für das SGM zur Vorhersage der Veränderung der Lebenszufriedenheit durch SKK und BZK zu T1 sowie deren Entwicklung³²

Lebenszufriedenheit	χ^2 (df; p)	RMSEA	NFI	CFI	AIC
Veränderung der Lebenszufriedenheit nach Modell 4	9.284 (6; .158)	.064	.969	.988	51.284

³² Modellfit mit allen Pfaden: $\chi^2 = 5.064$ (3; .176); RMSEA = .072; NFI: .983; CFI = .993; AIC = 53.064.

Eigenständigkeitserklärung zur Dissertation

Ich erkläre hiermit, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, sind durch Angaben und Quellen kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen und dergleichen.

Weiterhin erkläre ich, dass die Dissertation noch nicht im Rahmen einer staatlichen oder anderen Prüfung (z. B. als Magister-, Diplom- oder Staatsexamensarbeit) eingereicht wurde.

Gießen, den 17.11.2017

Monika Braune-Krickau