

Ottmar L. BRAUN¹ & Daniela LANG (Koblenz-Landau)

Das Modell Aktiver Anpassung in der Hochschulpraxis – Eine Methode zur Steigerung persönlicher beruflicher Zielklarheit

Zusammenfassung

Die berufliche Zielklarheit ist die zentrale Variable im Modell Aktiver Anpassung (BRAUN, 1997, 1998, 2000). Zielklarheit korreliert positiv mit Arbeits- bzw. Studienzufriedenheit sowie mit Leistung und negativ mit Fluktuationstendenz. Vorgestellt und evaluiert wird dann ein Training zur Förderung der beruflichen Ziel- und Mittelklarheit. Die Ergebnisse zeigen, dass die intensive Auseinandersetzung mit zukünftigen beruflichen Anforderungen die berufliche Zielklarheit, die Mittelklarheit und die Studienzufriedenheit steigern. Die Effekte sind über einen Zeitraum von vier Wochen stabil. Theoretische, methodische und anwendungsbezogene Aspekte werden diskutiert; Schlussfolgerungen für die zukünftige Forschung werden gezogen.

Schlüsselwörter

Berufliche Zielklarheit, Zielverpflichtung, Klarheit der Mittel, Anforderungsorientierung, Trainingsevaluation

The Model of Active Adaption in Everyday University Life – A Method to Increase Clarity of Personal Occupational Goals

Abstract

In the model of active adaption (BRAUN, 1997, 1998, 2000) clarity of occupational goals is the central variable. It is positively correlated with efficiency and satisfaction in job or study and negatively correlated with fluctuation. Following a training to increase the clarity of occupational goals and means to achieve those is presented and evaluated. The results show that the intense analysis of future professional demands will also improve the clarity of occupational goals and means. The satisfaction with studies of psychology increased as well. These effects lasted over a period of four weeks. Finally, aspects of theory, practice and methods are discussed and conclusions are drawn for future research.

Key words

Clarity of occupational goals, goal commitment, clarity of means, orientation to requirements, evaluation of training

¹ e-Mail: braun@uni-landau.de

1 Ein Modell Aktiver Anpassung

Der vorliegende Ansatz baut auf der Zielsetzungstheorie von LOCKE & LATHAM (1990) auf. Den Zielbegriff gebrauchen Locke & Latham (1990, S. 2) wie folgt: „We use the term goal as the generic concept that encompasses the essential meaning of terms such as intention, task, deadline, purpose, aim, end, and objective. All of these have in common the element that there is something that the person wants to achieve.“ Später spezifizieren LOCKE & LATHAM (1990, S. 7) den Begriff: „... we usually think of goals as something we consciously want to attain, yet the thing we want to attain is usually something outside us ...“. Die Autoren verstehen also unter einem Ziel einen angestrebten zukünftigen Endzustand, den eine Person normalerweise bewußt zu erreichen sucht und der normalerweise außerhalb der Person liegt. Ziele sind Vornahmen zukünftiger von der Person angestrebter Handlungsergebnisse.

Ziele können auf verschiedenen Dimensionen eingeordnet werden. Die Zielsetzungstheorie kennt folgende Dimensionen von Zielen: Schwierigkeit des Ziels (leicht vs. schwer), Spezifität des Ziels (vage vs. spezifisch), Intensität der Zielbindung (commitment), Individuelle vs. Gruppenziele und selbst gewählte, zugewiesene oder vereinbarte Ziele. KLEINBECK & SCHMIDT (1996) stellen einfache Ziele den multiplen Zielen mit eventuellen Zielkonflikten gegenüber. Ferner kann man Nahziele und Fernziele unterscheiden. Nahziele wären solche, die man in kurzer Zeit erreichen kann, wohingegen Fernziele mehr Zeit bis zu ihrer Erreichung beanspruchen.

Ziele können auf verschiedenen Dimensionen eingeordnet werden. Die Zielsetzungstheorie kennt folgende Dimensionen von Zielen: Schwierigkeit des Ziels (leicht vs. schwer), Spezifität des Ziels (vage vs. spezifisch), Intensität der Zielbindung (commitment), Individuelle vs. Gruppenziele und selbst gewählte, zugewiesene oder vereinbarte Ziele. KLEINBECK & SCHMIDT (1996) stellen einfache Ziele den multiplen Zielen mit eventuellen Zielkonflikten gegenüber. Ferner kann man Nahziele und Fernziele unterscheiden. Nahziele wären solche, die man in kurzer Zeit erreichen kann, wohingegen Fernziele mehr Zeit bis zu ihrer Erreichung beanspruchen.

Die Zielsetzungstheorie wurde in mehr als 400, meist experimentellen Studien, mit mehr als 40.000 Vpn und 88 verschiedenen Aufgaben (Zählung von LOCKE & LATHAM im Jahre 1990, zit. nach GOLLWITZER, 1994) weitestgehend bestätigt. Verschiedene Metaanalysen (TUBBS, 1986; MENTO, STEEL & KARREN, 1987) belegen eindrucksvoll, dass die Leistung bei der Bewältigung von Aufgaben direkt von den auf sie bezogenen Zielsetzungen abhängt. Ein wesentlicher Befund besagt, dass spezifische hohe Ziele einen stärkeren Einfluß auf die Leistung ausüben als unklare Ziele oder die sogenannten „do your best goals“, bei denen die Versuchspersonen aufgefordert werden, ihr Bestes zu geben. Dieser Befund wird von LOCKE, SHAW, SAARI & LATHAM (1981) in nahezu allen berichteten Studien bestätigt. Auch in den oben erwähnten Metaanalysen wird die Zielspezifität als wirksame Moderatorvariable bezeichnet. Sie gelten für unterschiedliche Leistungsaufgaben, verschiedene Leistungsaspekte, Menschen mit unterschiedlichen Berufen, in unterschiedlichen Lebensbereichen, Menschen aus unterschiedlichen Kultu-

ren, für unterschiedliche Zeitspannen (eine Minute bis drei Jahre) und sowohl für individuelle Leistungen, Gruppenleistungen als auch für die Leistungen von Organisationen. Eine ausführliche Darstellung der Zielsetzungstheorie in deutscher Sprache findet der Leser bei WEGGE (1998).

Im vorliegenden Modell Aktiver Anpassung werden jedoch nicht Aufgabenziele wie beispielsweise das Säubern von Fischen (SHIKDAR & DAS, 1995) in einer bestimmten Zeit betrachtet, sondern Identitätsziele im Sinne von WICKLUND & GOLLWITZER (1982). Diese Autoren haben zeigen können, dass Personen, die einem Identitätsziel verpflichtet sind (commitment), enorme Anstrengungen unternehmen, wenn die Erreichung des Identitätsziels bedroht ist. Sie kompensieren einen Mangel an identitätsrelevanten Symbolen (incompleteness) durch den Erwerb alternativer Symbole oder auch durch Leistung in dem betreffenden Feld (BRUNSTEIN, 1995; BRUNSTEIN & GOLLWITZER, 1996). Wahrscheinlich entfalten solche selbstbezogenen Ziele eine ganz andere Motivationsdynamik als das bloße Anstreben von Aufgabenzielen. BRAUN & WICKLUND (1988, 1989) konnten zeigen, dass z.B. Attributionsmuster unter einer identitätsbezogenen Perspektive völlig anders ausfallen als unter einer aufgabenbezogenen Perspektive. Das zentrale Prinzip der Attributionstheorie (discounting principle) (HEIDER, 1958; KELLEY, 1976) wird nämlich durch eine identitätsbezogene Perspektive außer Kraft gesetzt.

Ein weiterer Unterschied des vorliegenden Ansatzes im Vergleich zur Zielsetzungstheorie liegt in der Berücksichtigung des organisationalen Kontextes. In den Forschungen zur Zielsetzungstheorie sind die Mediatoren untersucht worden, die zur Leistungssteigerung führen. Aufgrund spezifischer und schwieriger Leistungsziele erhöht sich die Anstrengung, die Ausdauer, die Ausrichtung der Aufmerksamkeit, das Selbstvertrauen und die Suche / Entwicklung von angemessenen Aufgabenstrategien. Als Moderatorvariablen wurden die Fähigkeiten der Person untersucht, das Ausmaß an Zielbindung, Leistungsrückmeldungen, situative Grenzen und die Komplexität der Aufgabe (WEGGE, 1998). Zu wenig Beachtung hat hingegen der organisationale Kontext erfahren. Leistungshandeln spielt sich nicht im sozialen Vakuum ab, sondern meist in Organisationen (Schulen, Hochschulen, Unternehmen, Behörden, Vereinen, usw.). Diese Organisationen haben eine bestimmte Struktur (z.B. Abteilungen oder Funktionseinheiten) und es gibt Abläufe, Regeln, Normen und Zuständigkeiten. Hier wird nun die Auffassung vertreten, dass effektives und effizientes Handeln in einer Organisation umso besser gelingt, je besser sich eine Person mit den Strukturen, Abläufen, Regeln, Normen und Zuständigkeiten der Organisation auskennt und je besser es ihr gelingt, soziale Beziehungen zu den relevanten Personen zu unterhalten (NETWORKING, SCHERER, 1999).

Da es sich bei den vorliegenden Aufgaben (Abwicklung eines Studiums, Erreichung eines mittel- bis langfristigen beruflichen Ziels, z.B. Erlangung einer bestimmten Position oder Funktion), um längerfristige und komplexe Aufgaben handelt, sollten Vorsatzbildungen (GOLLWITZER, 1993) und Planungsprozesse leistungsförderlich wirken. Bei einfachen habitualisierten Aufgaben ist dies nicht zu erwarten. Bei einem Vorsatz legt eine Person fest, wann, wo und wie gehandelt werden soll. GOLLWITZER (1993) hat zeigen können, dass Absichten (goal intentions), die

mit Vorsätzen (implementation intentions) verknüpft worden sind, tatsächlich häufiger in die Tat umgesetzt werden, als solche Absichten, bei denen nicht festgelegt worden war, in welcher Situation oder zu welchem Zeitpunkt gehandelt werden sollte. Dieses Prinzip wird im Rahmen von Trainings zum persönlichen Zeitmanagement angewandt (SEIWERT, 1984). Die Trainingsteilnehmer lernen, bestimmte Aufgaben oder Aktivitäten mit bestimmten Terminen zu verknüpfen. Dadurch wird die Umsetzungswahrscheinlichkeit deutlich erhöht, wie im Rahmen einer Evaluationsstudie gezeigt werden konnte (TIME/SYSTEM, 1996).

Im Rahmen des Modells Aktiver Anpassung wird der Mensch als eine Person gesehen, die aktiv identitätsbezogene Ziele anstrebt. Diese Ziele können der Person jedoch mehr oder weniger klar sein (Zielklarheit). Dabei beachtet er/sie mehr oder weniger stark die Strukturen, Abläufe, Regeln und Normen einer Organisation (Organisationsorientierung). Aus der Kenntnis der Ziele und der Strukturen und Abläufe innerhalb der Organisation ergibt sich die Klarheit der Mittel (Mittelklarheit), mit denen die Person versucht, ihre Ziele zu erreichen. Er/Sie plant die Zukunft und fasst mehr oder weniger Vorsätze, bei denen festgelegt wird, wann, wo und wie gehandelt werden soll (Vorsatzbildung/Planung). Die Kombination der vier Variablen stellt den Arbeitsstil einer Person dar. Die folgende Abbildung zeigt, wie die einzelnen Elemente des Modells miteinander verknüpft sind.

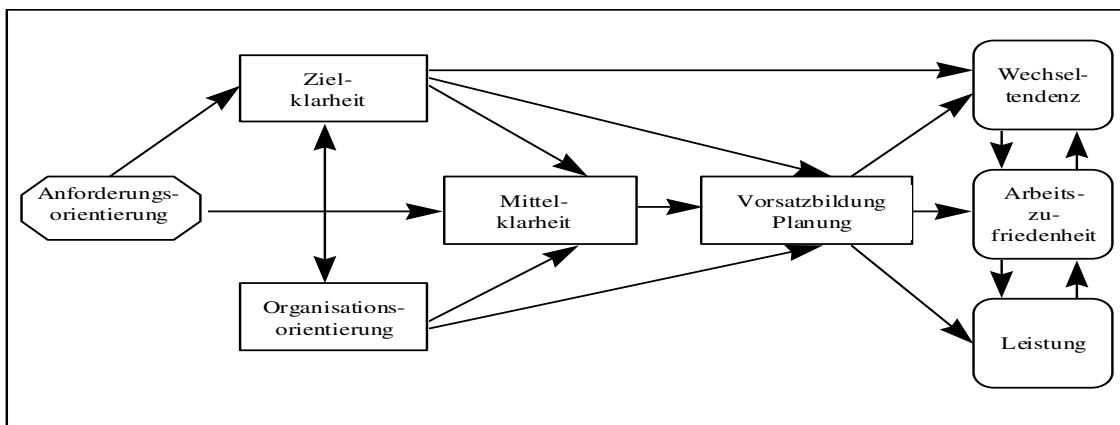


Abb. 1: Elemente des Modells

In dem Modell wird angenommen, dass die Zielklarheit umso höher ist, je stärker die Organisationsorientierung ausgeprägt ist und je stärker die kognitive Auseinandersetzung mit den Anforderungen potentieller Berufsfelder ist. Letzteres ist der Kern der vorliegenden Arbeit. Die Auseinandersetzung mit den Anforderungen eines potentiellen zukünftigen Berufsfeldes sollte sich förderlich auf die Zielklarheit und die Mittelklarheit auswirken, weil Personen dadurch erkennen, ob sie in Zukunft in der Lage sein werden, die Anforderungen zu erfüllen und ob die geforderten Tätigkeiten mit ihren Wünschen und Wertvorstellungen kompatibel sind. Zu den positiven und wünschenswerten Auswirkungen der Zielklarheit zählen neben der Mittelklarheit auch die erhöhte Planungsbereitschaft, eine erhöhte Arbeitszufriedenheit und eine geringere Wechsel-tendenz.

2 Das Seminar „Praktikanten berichten“

Beim Seminar „Praktikanten berichten“ handelte es sich um ein eintägiges Seminar für Studenten des Studienganges Diplom-Psychologie. Das Ziel war, den Teilnehmern Einblicke in die Praxis und die beruflichen Anforderungen von Psychologen im Bereich der Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie zu vermitteln. Erfahrungsberichte von Studierenden, die kürzlich ein organisationspsychologisches Praktikum absolviert hatten, bildeten den ersten Abschnitt des Seminars. Diese Einblicke sollten durch Kleingruppen- und Einzelarbeit noch vertieft werden. Wie bereits erläutert, bestand das Ziel des Seminars in der Erhöhung von Anforderungsorientierung, Zielklarheit und Mittelklarheit der Teilnehmer. Mittelfristig sollte sich dadurch auch die Studienzufriedenheit erhöhen.

Vier Studierende höheren Semesters berichteten von ihren Tätigkeiten während ihres organisationspsychologischen Praktikums und von den Anforderungen an Psychologen und deren Tätigkeiten in diesen Bereichen. Damit sollte den Teilnehmern ein Einblick in die Praxis und tägliche Arbeit dieser Psychologen gegeben werden. Diese Einblicke in die Praxis des Berufsfeldes sind Voraussetzung für die Klarheit über die eigenen beruflichen Ziele, speziell ob und in welchem Bereich der Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie man später arbeiten möchte. Zusätzlich zu den Vorträgen wurden die Anforderungen in einer moderierten Arbeitsgruppe zu dem Anforderungsprofil eines Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologen verdichtet. Im Rahmen einer Einzelübung sollte das Anforderungsprofil mit dem eigenen Fähigkeitsprofil verglichen werden. Zur Erhöhung der Mittelklarheit sollte das Entwerfen potentieller Maßnahmen dienen, die das Anforderungsprofil mit dem persönlichen Fähigkeitsprofil in Einklang bringen können.

Nach einer kurzen Begrüßung und Vorstellung des Seminarleiters folgte die Erklärung, dass der Workshop wie angekündigt im Rahmen einer Diplomarbeit evaluiert werde. Die Teilnehmer füllten daraufhin den Landauer Fragebogen zum Arbeitsstil aus (BRAUN, 2000). Anschließend wurde der geplante Tagesablauf vorgestellt und fand allgemeine Zustimmung. Der Vormittag bestand aus drei Folienvorträgen über Praktika in einer renommierten Unternehmensberatung, einer kleineren Beratergruppe und in der Personalentwicklung eines großen Unternehmens der Automobilbranche. Dabei wurde auf die Akquisition des Praktikumsplatzes, Bewerbung, Vorstellungsgespräch und Einstellungstests eingegangen. Die Referenten beschrieben ihre Tätigkeiten während des Praktikums, benötigte Vorkenntnisse und Kompetenzen, die Bezahlung und den Praktikumsbericht. Darüber hinaus wurde die Organisation vorgestellt und einige ihrer Mitarbeiter samt deren Ausbildung und Tätigkeitsbereich. Auch wurde immer wieder der Unterschied zwischen Theorie und Praxis herausgestellt. Nach jedem Vortrag schrieben die Teilnehmer die angesprochenen Anforderungen und Tätigkeiten auf Metaplankarten und hatten die Möglichkeit, Fragen an die Referenten zu stellen und über das Gehörte zu diskutieren. Nach den ersten drei Vorträgen folgte die Mittagspause. Der zweite Seminarabschnitt begann mit dem vierten und letzten Vortrag über ein Praktikum in der Personalauswahl eines größeren Unternehmens. Der Vortrag und die anschließende Fragerunde und Diskussion verliefen analog den ersten drei Vorträgen. Nach einer kurzen Pause erarbeiteten die Teilnehmer aus den

notierten Anforderungen und Tätigkeiten das Anforderungsprofil eines Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologen. Hier war geplant, mehrere moderierte Arbeitsgruppen zu bilden. Da am zweiten Seminarabschnitt aber nur noch zehn Studierende teilnahmen, beschloß man, das Profil mit der gesamten Gruppe unter Zuhilfenahme der Metaplanmethode (SEIFERT, 1989) und den vorbereiteten Karten zu erarbeiten.

Folgende Hypothesen wurden hinsichtlich der Auswirkungen des Seminars formuliert:

Hypothese 1: Durch das Seminar erhöht sich die Anforderungsorientierung.

Hypothese 2: Durch das Seminar erhöht sich die berufliche Zielklarheit.

Hypothese 3: Durch das Seminar erhöht sich die berufliche Mittelklarheit.

Hypothese 4: Durch das Seminar erhöht sich die Tendenz zur Vorsatzbild./Planung

Hypothese 5: Durch das Seminar erhöht sich die Studienzufriedenheit.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Untersuchungsdesign

Der Untersuchung liegt ein unvollständiges quasiexperimentelles 2 (Experimentalgruppe / Kontrollgruppe) x 3 (Messzeitpunkte) Design zugrunde. Das Design ist quasiexperimentell, da die Untersuchungsteilnehmer den beiden Untersuchungsbedingungen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe nicht zufällig zugewiesen wurden. Die Unvollständigkeit ergibt sich aus der Tatsache, dass die Kontrollgruppe nur an zwei Messzeitpunkten befragt wurde. Der erste Messzeitpunkt (t1) für die Experimentalgruppe lag vor Beginn des Seminars, der zweite (t2) am Ende des Seminars und der dritte (t3) lag vier Wochen später. Die Kontrollgruppe wurde an t1 und t3 befragt.

3.2 Stichprobengewinnung und Stichprobe

Das Seminar wurde durch Plakataushang am Schwarzen Brett und in den Fluren des Fachbereichs Psychologie angekündigt. Interessierte hatten die Möglichkeit, sich in eine Teilnehmerliste einzutragen. Auf den Plakaten wurden neben Ort und Zeit der Veranstaltung auch die Inhalte des Seminars vorgestellt: Akquisition des Praktikumsplatzes, Tätigkeiten während des Praktikums, Bezahlung, Praktikumsbericht, Anforderungsprofil von ABO-Psychologen, Zukunftsaussichten von ABO-Psychologen. Zusätzlich wurde das Seminar noch in einigen Veranstaltungen des Grund- und Hauptstudiums Psychologie vorgestellt, wobei wiederum die Möglichkeit bestand, sich in die Teilnehmerliste einzutragen.

Die Kontrollgruppe wurde jeweils während einer Veranstaltung in Pädagogischer Psychologie an der Justus-Liebig-Universität in Gießen befragt.

Die Stichprobe bestand ursprünglich aus 51 Personen, von denen allerdings nur 39 in die Auswertungen einbezogen wurden, da von den restlichen 12 keine Fragebögen zum zweiten bzw. dritten Erhebungszeitpunkt vorlagen. Von den 39 Personen waren 14 (36%) männlichen und 25 (64%) weiblichen Geschlechts. 18 studierten Lehramt an der Justus-Liebig-Universität in Gießen, 21 studierten Diplom-Psychologie an der Universität Koblenz-Landau, Abteilung Landau. Die durchschnittliche Semesterzahl betrug 3,2 Semester, wobei die Versuchspersonen im 2. bis 8. Semester waren. Von den Studierenden hatten 34 (87%) kein Vordiplom, 5 (13%) hatten bereits ihr Vordiplom, das sie im Schnitt nach 4,2 Semestern absolvierten. Der Altersdurchschnitt der Gruppe lag bei 22,9 Jahren, die jüngste Versuchsperson war 19 und die älteste 36 Jahre alt. 26 Personen (67%) hatten noch keine Berufserfahrung in ihrem zukünftigen Beruf, 13 (33%) verfügten im Durchschnitt über 8,7 Monate Berufserfahrung, der Median lag bei 0 Monaten Berufserfahrung. 10 Personen (26%) gaben an, neben dem Studium Praxiserfahrungen in einem Unternehmen bzw. einer Schule zu sammeln. Eine abgeschlossene Berufsausbildung hatten 8 Studierende (21%).

Vor der Auswertung wurden die zwei Teilstichproben Experimentalgruppe und Kontrollgruppe auf ihre Äquivalenz überprüft. Es zeigte sich, dass es sich in bezug auf die soziodemographischen Variablen Alter, Geschlecht, Semesterzahl, Vordiplom, Monate an Berufserfahrung, abgeschlossene Berufsausbildung um vergleichbare Gruppen handelte.

3.3 Eingesetzte Instrumente

In der vorliegenden Studie kamen die Skalen Zielklarheit, Mittelklarheit, Vorsatzbildung/Planung und Studienzufriedenheit der studentischen Version des LFA (BRAUN, 2000) zum Einsatz. Zusätzlich wurde noch die von C. BRAUN und S. REINHARDT (2000) entwickelte Skala zur Anforderungsorientierung aufgenommen. Jede Skala beinhaltet acht Items, jeweils mit einer fünfstufigen Antwortskala. Eine „5“ bedeutet dabei, dass man der Aussage zustimmt und eine „1“, dass man der Aussage nicht zustimmt. Mittels der anderen Zahlen (2, 3, 4) können Zwischengrade der Zustimmung zum Ausdruck gebracht werden. Es folgt eine kurze Beschreibung der Skalen sowie die eingesetzten Items. Das Antwortformat für jedes Item lautete:

stimmt nicht 1 2 3 4 5 stimmt.

Anforderungsorientierung

Mit der Skala soll ermittelt werden, wie intensiv sich eine Person mit ihren beruflichen Anforderungen auseinandersetzt.

- AO-1 Ich beschäftige mich intensiv mit den Aufgaben, die bei meiner zukünftigen Berufstätigkeit auf mich zukommen werden.
- AO-2 Ich befasse mich häufig mit den Aufgaben / Anforderungen, die ich in meinem späteren Beruf bewältigen muß.
- AO-3 Ich bin mir im klaren darüber, welche Tätigkeiten mich in meinem zukünftigen Beruf erwarten werden.

- AO-4 Ich weiß, was ich im Arbeitsleben „können muß“.
- AO-5 Ich habe genaue Vorstellungen davon, welche Leistungen ich bei meiner späteren beruflichen Tätigkeit erbringen muß.
- AO-6 Ich versuche mich in letzter Zeit verstärkt auf meine späteren beruflichen Aufgaben vorzubereiten.
- AO-7 Ich denke in letzter Zeit oft darüber nach, was in meinem späteren Beruf von mir verlangt wird.
- AO-8 Ich habe mich genau informiert, welche Kenntnisse in dem Bereich, in dem ich später arbeiten möchte, nötig sind.

Zielklarheit

Die Items dieser Skala erfassen die Klarheit einer Person über ihre beruflichen Ziele.

- ZK-1 Mir ist es schwer gefallen, meine beruflichen Ziele schriftlich zu formulieren. (-)
- ZK-2 Ich habe einen starken Willen, diese Ziele zu erreichen.
- ZK-3 Ich habe klare Vorstellungen von meiner beruflichen Zukunft.
- ZK-4 Wenn es um meinen Beruf geht, weiß ich genau was ich will.
- ZK-5 Eine klare berufliche Zielsetzung fehlt bisher in meinem Lebenskonzept. (-)
- ZK-6 Oft vermag ich wenig Sinn in dem zu sehen, was ich den ganzen Tag über tue. (-)
- ZK-7 Manchmal habe ich den Eindruck, mein berufliches Ziel aus den Augen verloren zu haben. (-)
- ZK-8 Oft weiß ich nicht, was ich eigentlich will. (-)

Mittelklarheit

Die Items erfassen die Kenntnis der Mittel zur Zielerreichung der Person.

- MK-1 Mir ist klar, mit welchen Mitteln ich meine beruflichen Ziele erreichen kann.
- MK-2 Mir ist theoretisch klar, wie ich meine beruflichen Ziele erreichen kann.
- MK-3 Ich habe ein klares Bild davon, mit welchen Mitteln ich meine beruflichen Ziele erreichen kann.
- MK-4 Ich kenne vielversprechende Wege zu meinen beruflichen Zielen.
- MK-5 Ich weiß, welche Mittel mich zum Ziel führen.
- MK-6 Ich kenne die Maßnahmen, die ich ergreifen muß, um meine beruflichen Ziele zu erreichen.
- MK-7 Ich kann genau sagen, welche Schritte noch fehlen, um meine beruflichen Ziele zu erreichen.
- MK-8 Häufig weiß ich nicht, was ich tun muß, um meine beruflichen Ziele zu erreichen. (-)

Vorsatzbildung / Planung

Die Skala ermittelt die Tendenz einer Person, Vorsätze zu bilden, d.h. neben der Absicht auch die Gelegenheit zu definieren, bei der gehandelt werden soll.

- VP-1 Bei der Planung meiner Aktivitäten lege ich konkrete Termine fest, wann ich beginne und wann ich fertig bin.
- VP-2 Ich halte meine Terminvorgaben ein.
- VP-3 Durch gezielte Wochenplanung schaffe ich es, kontinuierlich zu arbeiten.
- VP-4 Am Anfang einer Woche weiß ich, welche Stunden ich der Arbeit und welche Stunden ich anderen Dingen widmen werde.
- VP-5 Ich tue fast immer das, was ich mir vorgenommen habe.
- VP-6 Bei meiner Arbeit setze ich gezielt Prioritäten.
- VP-7 Ich bringe Aufgaben schnell zu Ende und schiebe sie nicht auf die lange Bank.
- VP-8 Ich lege immer genau fest, wann, wo, wie und mit wem ich bestimmte Dinge umsetzen werde.

Studienszufriedenheit

Die Items der Skala erfassen die Zufriedenheit einer Person mit ihrem Studium.

- SZ-1 Mein Studium gibt mir persönlich etwas.
- SZ-2 Ich bin mit meinem Studium zufrieden.
- SZ-3 Mein Studium macht mir Spaß.
- SZ-4 Mit meinen Studienleistungen bin ich zufrieden.
- SZ-5 Mit meinem Studium bin ich zufrieden, es soll möglichst alles so bleiben wie es ist.
- SZ-6 Mein Studium bringt mehr Vorteile als Nachteile.
- SZ-7 Mit meinem Studium bin ich eher unzufrieden, deshalb versuche ich, neuen Herausforderungen aus dem Wege zu gehen. (-)
- SZ-8 Mit meinem Studium bin ich nicht zufrieden, deshalb unternehme ich auch keine Versuche mehr, mich zu engagieren. (-)

4 Ergebnisse

Alle statistischen Auswertungen wurden mit Hilfe von SPSS für Windows vorgenommen. Die Testung der Hypothesen erfolgte generell auf dem Signifikanzniveau von 5%, einseitig. Eine Hypothese gilt als bestätigt, wenn sich in der Treatmentgruppe von t1 zu t3 eine Veränderung ergibt und in der Kontrollgruppe nicht. In einer varianzanalytischen Auswertung sollte sich dies in einer Interaktion zwischen Gruppe und Messzeitpunkt ausdrücken.

Zuerst wurde die Reliabilität der einzelnen Skalen zu allen drei Messzeitpunkten überprüft. Es wurden Reliabilitätsanalysen und Cronbachs- α berechnet. Es zeigte sich, dass Cronbachs- α bei allen Skalen zu allen drei Messzeitpunkten über $\alpha = .80$ lag, weshalb die folgenden Auswertungen bedenkenlos vorgenommen werden konnten.

Im Anschluss daran wurden 2 x 2 Varianzanalysen mit einem Messwiederholungsfaktor nach dem Allgemeinen Linearen Modell gerechnet, wobei als Prüfgröße Pillai-Spur verwendet wurde, da er als stärkster und robustester Test angesehen wird (BÜHL & ZÖFEL, 2000, S. 384). Es gingen nur die beiden Messzeitpunkte t1 und t3 in die Analyse ein, da für die Kontrollgruppe keine Daten für den zweiten Messzeitpunkt vorlagen. Zu Beginn folgt jeweils eine Auflistung der Skalenmittelwerte aller drei Messzeitpunkte der beiden Gruppen in Form einer Tabelle, danach die Ergebnisse der 2 x 2 Varianzanalyse mit Messwiederholungsfaktor und die Ergebnisse der einseitigen t-Tests für abhängige Stichproben.

4.1 Anforderungsorientierung

In Hypothese 1 wurde angenommen, dass sich die Anforderungsorientierung der Experimentalgruppe von Messzeitpunkt t1 zu Messzeitpunkt t3 signifikant erhöht, während für die Kontrollgruppe keine Veränderung erwartet wurde.

	Messzeitpunkt t1	Messzeitpunkt t2	Messzeitpunkt t3
Experimentalgruppe (n=21)	3,08	3,49	3,49
Kontrollgruppe (n=18)	3,46	-	3,62

Die 2 x 2 Varianzanalyse ergab einen hochsignifikanten Haupteffekt für den Faktor Zeit, $F(1, 37) = 13,78$, $p < .001$. Die Interaktion zwischen Gruppe und Messzeitpunkt ist tendenziell signifikant, $F(1, 37) = 2,67$, $p < .10$. Der Vergleich der Mittelwerte der Experimentalgruppe von Messzeitpunkt t1 und Messzeitpunkt t3 ergab einen signifikanten Unterschied, $t(20) = 3,49$, $p < .01$, einseitig. Der Vergleich der Mittelwerte der Kontrollgruppe von Messzeitpunkt t1 und Messzeitpunkt t3 ergab keinen signifikanten Unterschied. Der Vergleich der Mittelwerte der Experimentalgruppe von Messzeitpunkt t1 und Messzeitpunkt t2 ergab einen hochsignifikanten Unterschied, $t(20) = 4,07$, $p < .001$. Auf den t-Test zum Vergleich der Mittelwerte von Messzeitpunkt t2 und t3 der Experimentalgruppe wurde verzichtet, da die beiden Mittelwerte exakt gleich sind.

Hypothese 1 ist somit bestätigt: Die Anforderungsorientierung der Experimentalgruppe ist vom Messzeitpunkt t1 zu Messzeitpunkt t3 signifikant angestiegen, während sich für die Kontrollgruppe keine signifikanten Veränderungen ergaben.

4.2 Zielklarheit

In Hypothese 2 wurde angenommen, dass sich die Zielklarheit der Experimentalgruppe von Messzeitpunkt t1 zu Messzeitpunkt t3 signifikant erhöht, während für die Kontrollgruppe keine Veränderung erwartet wurde.

	Messzeitpunkt t1	Messzeitpunkt t2	Messzeitpunkt t3
Experimentalgruppe (n=21)	3,64	3,77	3,82
Kontrollgruppe (n=18)	3,95	-	3,86

Die varianzanalytischen Berechnungen ergaben eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Messzeitpunkt, $F(1, 37) = 4,73$, $p < .05$. Der Vergleich der Mittelwerte der Experimentalgruppe von Messzeitpunkt t1 und Messzeitpunkt t3 ergab einen signifikanten Unterschied, $t(20) = 1,80$, $p < .05$, einseitig. Der Vergleich der Mittelwerte der Kontrollgruppe von Messzeitpunkt t1 und Messzeitpunkt t3 ergab keinen signifikanten Unterschied. Der Vergleich der Mittelwerte der Experimentalgruppe von Messzeitpunkt t1 und Messzeitpunkt t2 ergab einen tendenziell signifikanten Unterschied, $t(20) = 1,52$, $p < .10$, einseitig. Der Vergleich der Mittelwerte der Experimentalgruppe von Messzeitpunkt t2 und Messzeitpunkt t3 ergab keinen signifikanten Unterschied.

Hypothese 2 ist somit bestätigt: Die Zielklarheit der Experimentalgruppe ist vom Messzeitpunkt t1 zu Messzeitpunkt t3 signifikant angestiegen, während sich für die Kontrollgruppe keine signifikanten Veränderungen ergaben.

4.3 Mittelklarheit

In Hypothese 3 wurde angenommen, dass sich die Mittelklarheit der Experimentalgruppe von Messzeitpunkt t1 zu Messzeitpunkt t3 signifikant erhöht, während für die Kontrollgruppe keine Veränderung erwartet wurde.

	Messzeitpunkt t1	Messzeitpunkt t2	Messzeitpunkt t3
Experimentalgruppe (n=21)	3,25	3,47	3,65
Kontrollgruppe (n=18)	3,58	-	3,66

Die Varianzanalyse zeigt einen hochsignifikanten Haupteffekt für den Faktor Zeit, $F(1, 37) = 11,53$, $p < .01$. Die Interaktion zwischen Gruppe und Messzeitpunkt ist ebenfalls signifikant, $F(1, 37) = 5,31$, $p < .05$. Der Vergleich der Mittelwerte der Experimentalgruppe von Messzeitpunkt t1 und Messzeitpunkt t3 ergab einen signifikanten Unterschied, $t(20) = 3,37$, $p < .01$. Der Vergleich der Mittelwerte der Kontrollgruppe von Messzeitpunkt t1 und Messzeitpunkt t3 ergab keinen signifikanten Unterschied. Der Vergleich der Mittelwerte der Experimentalgruppe von

Messzeitpunkt t1 und Messzeitpunkt t2 ergab einen signifikanten Unterschied, $t(20) = 2,36$, $p < .05$. Der Vergleich der Mittelwerte der Experimentalgruppe von Messzeitpunkt t2 und Messzeitpunkt t3 ergab einen signifikanten Unterschied, $t(20) = 2,37$, $p < .05$. Hypothese 3 ist somit bestätigt: Die Mittelklarheit der Experimentalgruppe ist vom Messzeitpunkt t1 zu Messzeitpunkt t3 signifikant angestiegen, während sich für die Kontrollgruppe keine signifikanten Veränderungen ergaben.

4.4 Vorsatzbildung / Planung

In Hypothese 4 wurde angenommen, dass sich die Vorsatzbildung der Experimentalgruppe von Messzeitpunkt t1 zu Messzeitpunkt t3 signifikant erhöht, während für die Kontrollgruppe keine Veränderung erwartet wurde.

	Messzeitpunkt t1	Messzeitpunkt t2	Messzeitpunkt t3
Experimentalgruppe (n=21)	3,21	3,22	3,26
Kontrollgruppe (n=18)	3,24	-	3,19

Die varianzanalytische Auswertung zeigte weder einen Haupteffekt noch eine Interaktion zwischen Gruppe und Messzeitpunkt. Hypothese 4 wurde somit nicht bestätigt.

4.5 Studienzufriedenheit

In Hypothese 5 wurde angenommen, dass sich die Studienzufriedenheit der Experimentalgruppe von Messzeitpunkt t1 zu Messzeitpunkt t3 signifikant erhöht, während für die Kontrollgruppe keine Veränderung erwartet wurde.

	Messzeitpunkt t1	Messzeitpunkt t2	Messzeitpunkt t3
Experimentalgruppe (n=21)	4,01	4,10	4,15
Kontrollgruppe (n=18)	3,84	-	3,83

Die varianzanalytischen Berechnungen ergaben einen tendenziell signifikanten Effekt für den Faktor Zeit, $F(1, 37) = 2,97$, $p \leq .10$. Die Interaktion zwischen Gruppe

und Messzeitpunkt ist ebenfalls tendenziell signifikant, $F(1, 37) = 3,63$, $p \leq .10$. Der Vergleich der Mittelwerte der Experimentalgruppe von Messzeitpunkt t1 und Messzeitpunkt t3 ergab einen signifikanten Unterschied, $t(20) = 3,39$, $p < .01$. Der Vergleich der Mittelwerte der Kontrollgruppe von Messzeitpunkt t1 und Messzeitpunkt t3 ergab keinen signifikanten Unterschied. Der Vergleich der Mittelwerte der Experimentalgruppe von Messzeitpunkt t1 und Messzeitpunkt t2 ergab einen signifikanten Unterschied, $t(20) = 2,20$, $p < .05$, einseitig. Der Vergleich der Mittelwerte der Experimentalgruppe von Messzeitpunkt t2 und Messzeitpunkt t3 ergab keinen signifikanten Unterschied.

Hypothese 5 ist somit bestätigt: Die Studienzufriedenheit der Experimentalgruppe ist vom Messzeitpunkt t1 zu Messzeitpunkt t3 signifikant angestiegen, während sich für die Kontrollgruppe keine signifikanten Veränderungen ergaben.

5 Diskussion

Die Hypothesen bezüglich der Veränderung der Variablen Anforderungsorientierung, Zielklarheit, Mittelklarheit und Studienzufriedenheit von Messzeitpunkt t1 zu Messzeitpunkt t3 konnten klar bestätigt werden. Die Varianzanalysen ergaben meist signifikante Interaktionen zwischen Gruppe und Messzeitpunkt, die Werte der Experimentalgruppe veränderten sich von t1 zu t3 signifikant, was bei der Kontrollgruppe nicht der Fall war. Insgesamt ergibt sich also das Bild, dass das Seminar dazu geeignet war, die Anforderungsorientierung, die berufliche Zielklarheit, die Mittelklarheit und die Studienzufriedenheit signifikant zu erhöhen.

Die entscheidenden Veränderungen zeigten sich nach dem Seminar zum Messzeitpunkt t2. Es wird jedoch deutlich, dass die Werte in den Variablen Anforderungsorientierung, Zielklarheit, Mittelklarheit und Studienzufriedenheit nicht nur kurzfristig anstiegen, auch vier Wochen nach dem Seminar lagen sie signifikant über den Werten, die vor dem Seminar erhoben wurden. Die Werte der Experimentalgruppe in diesen Variablen stiegen von Messzeitpunkt t1 zu t3 stetig an. Die Teilnehmer scheinen sich auch nach dem Seminar mit den vermittelten Inhalten zu beschäftigen. In der Variable Mittelklarheit waren diese Erhöhungen signifikant. Daraus lässt sich schließen, dass das Seminar nicht nur die Wirkung eines „Strohfeuers“ hat, es bewirkt im Gegenteil dauerhafte Veränderungen.

Die vorliegende Studie stellt damit eine Replikationsstudie von BRAUN, 1998, Studie 2, dar. Dort konnte gezeigt werden, dass eine Seminarveranstaltung wie sie oben vorgestellt wurde, die berufliche Zielklarheit steigert. In der vorliegenden Studie wurden darüber hinaus Effekte für die Variablen Anforderungsorientierung, Mittelklarheit und Studienzufriedenheit gezeigt. Ein weiterer Unterschied der vorliegenden Studie zur Studie von BRAUN 1998, Studie 2 besteht darin, dass die Effekte hier auch vier Wochen nach dem Seminar gezeigt werden konnten (damals eine Woche).

Die Hypothese, dass sich die Werte der Experimentalgruppe in der Variablen Vorsatzbildung/Planung vom Zeitpunkt t1 zu t3 signifikant erhöhen, konnte nicht bestätigt werden. Weder die Varianzanalyse noch der Vergleich der Mittelwerte der Messzeitpunkte t1, t2 und t3 erbrachten signifikante oder tendenziell signifi-

kante Ergebnisse. Möglicherweise ist die Erwartung, dass sich mittels eines Tagesseminars bezüglich der Planungsbereitschaft der Teilnehmer etwas bezwecken lässt, schlicht überzogen.

Methodisch ist folgendes anzumerken: Die Analyse von Veränderungen zählt zu den interessantesten, aber auch schwierigsten Aufgaben der Sozialwissenschaften (BORTZ & DÖRING, 1995, S. 511). In dieser Untersuchung wurde ein quasi-experimentelles Design gewählt. Dieses ist einem experimentellen Design generell unterlegen, da die Ergebnisse weniger schlüssig interpretierbar sind (BORTZ & DÖRING, 1995, S. 499ff). Eine Aufteilung der Versuchspersonen in Experimental- und Kontrollgruppe per Randomisierung war jedoch nicht möglich, da die Gruppen sonst zu klein geworden wären, um mit ihnen noch vernünftige Auswertungen vornehmen zu können.

Dieser Nachteil wurde zum Teil dadurch ausgeglichen, dass die Gruppen auf Äquivalenz geprüft wurden. Die interne Validität der Untersuchung ist demzufolge akzeptabel und auch die Gefahr von Selbstselektionseffekten bei der Bildung der Versuchsgruppen bei quasi-experimentellen Designs scheint damit nicht gegeben zu sein. Durch die Wahl von Personen an zwei verschiedenen Hochschulen sollte eine Treatment-Diffusion verhindert werden, dies kann man auch als einen Vorteil bei der Anlage der Untersuchung werten.

Reliabilitätsanalysen der Skalen des Landauer Fragebogens zum Arbeitsstil zeigten, dass die Reliabilität des Messinstruments an allen drei Messzeitpunkten sehr zufriedenstellend war. Auch die von C. BRAUN und S. REINHARDT (2000) entwickelte Skala zur Anforderungsorientierung wies gute Werte auf.

Ein Problem bei Untersuchungsplänen mit Messwiederholungen stellt die Stichprobenmortalität dar. Versuchspersonen verlässt die Motivation zur Teilnahme an der Untersuchung oder sie sind nicht mehr erreichbar, wenn sich die Erhebungszeitpunkte über einen längeren Zeitraum erstrecken. In der vorliegenden Untersuchung konnten für 88% der Experimentalgruppe die Daten zu allen drei Messzeitpunkten erhoben werden. Die Stichprobenmortalität fiel demzufolge sehr gering aus, Selektionseffekte aufgrund von systematischen Ausfällen sind nicht zu erwarten. Bei der vorliegenden Untersuchung handelte es sich um ein unvollständiges quasi-experimentelles Design. Es wäre wünschenswert gewesen, auch von der Kontrollgruppe Daten zum zweiten Messzeitpunkt zu erheben. Dies ließ sich jedoch nicht verwirklichen, da es schlicht unsinnig gewesen wäre, die Kontrollgruppe an einem Tag ein zweites Mal zu befragen. Vielmehr wäre die Gefahr sehr groß, dass man Effekte durch die Reaktivität der Messung produziert.

Unter anwendungsbezogenen Gesichtspunkten gibt die vorliegende Evaluationsstudie Antworten auf die Frage, was man tun kann, um die so wünschenswerte Zielklarheit bei Studierenden zu fördern: Man muss sie mit Informationen aus der Praxis versorgen. Diese Informationen bekommen die Studierenden zwar auch im Praktikum, allerdings sind Praktika im Vergleich zur vorliegenden Tagesveranstaltung sehr zeitaufwendig. Bevor Studierende (der Psychologie) also ein Praktikum absolvieren, wäre es sinnvoll, wenn sie drei solche Tagesveranstaltungen besuchen würden: Eine für den Bereich der ABO-Psychologie, eine für den Bereich der Pädagogischen Psychologie und eine für den Bereich der Klinischen

Psychologie. Der Vorteil bestünde darin, dass Studierende nicht mehr Zeit für Praktika oder Lehrveranstaltungen aufwenden würden, die nichts mit ihrem späteren Berufsziel zu tun haben.

Damit ergibt sich auch schon eine Perspektive auf die zukünftige Forschung: Möglicherweise könnte man den Zielfindungsprozess effektivieren, wenn man die o.g. drei Veranstaltungen hintereinander schaltet. Die Bereitschaft zur Vorsatzbildung und Planung lässt sich vermutlich dadurch erhöhen, dass man im Nachgang zu der o.g. dreitägigen Veranstaltung konkret in die Planung einsteigt und Lücken, die sich zwischen vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten im Vergleich zu den Anforderungen ergeben, zumindest planerisch ausgleicht.

6 Literaturverzeichnis

Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.

Braun, C. & Reinhardt, S. (2000). *Entwicklung, Evaluation und Vergleich zweier Interventionsmaßnahmen zur Förderung beruflicher Ziel- und Mittelklarheit im Rahmen eines Modells Aktiver Anpassung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit: Universität Koblenz-Landau.

Braun, O. L. (1997). *Ein Modell Aktiver Anpassung: Berufliche Zielklarheit, Organisationsorientierung, Mittelklarheit und Vorsatzbildung/Planung als vorauslaufende Bedingungen von Arbeitszufriedenheit, Wechseltendenz und Leistung*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Universität Koblenz-Landau.

Braun, O. L. (1998). *Ein Modell Aktiver Anpassung: Organisationsorientierung, berufliche Zielklarheit und Vorsatzbildung/Planung als vorauslaufende Bedingungen von Studienleistung*. *Zeitschrift für Psychologie*, 206, S. 337-351.

Braun, O. L. (2000). *Ein Modell Aktiver Anpassung: Berufliche Zielklarheit, Organisationsorientierung, Mittelklarheit und Vorsatzbildung/Planung als vorauslaufende Bedingungen von Arbeitszufriedenheit, Wechseltendenz und Leistung*. Landau: VEP.