

Kompetenzbilanzierung als psychologische Intervention

Wirkfaktoren und Wirkprinzipien in
Laufbahnberatung und Coaching

Dissertation zur Erlangung
des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
an der Fakultät für Sozialwissenschaften der
Universität der Bundeswehr München

Vorgelegt von:

Dipl. Psych. Claas Triebel

Fouquéstr. 3

81241 München

kontakt@claastribel.de

Erster Betreuer:

Prof. Dr. Thomas Lang-von Wins

Zweiter Betreuer:

Prof. Dr. Bernd Weidenmann

München im März 2009

Meinem Vater



Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	9
1. Theoretischer Teil.....	16
1.1. Übersicht.....	16
1.2 Laufbahnberatung – Voraussetzungen.....	17
1.2.1 Europäische Rahmenbedingungen.....	17
1.2.2 Objektivierende und subjektivierende Laufbahnberatung.....	18
1.2.3 Erfolgskriterien für Laufbahnberatung.....	19
1.3 Ansätze in der Laufbahnberatung.....	24
1.3.1 Das RIASEC-Modell von John L. Holland.....	25
1.3.2 Das Berufswahlreife-Modell von Donald Super.....	27
1.3.3 Das sozial-kognitive Modell von Lent, Brown und Hackett bzw. Bandura.....	30
1.3.4 Das Modell der Lebensplanung in Beruf und Privatleben von Abele.....	32
1.3.5 Beschäftigungsfähigkeit sensu Fugate et al. (2004).....	35
1.3.6 Abschließende Bewertung der Ansätze und Bezug zur vorliegenden Arbeit.....	39
1.3.7 Anforderungen an Laufbahnberatungsansätze	42
1.4. Wirkungsweise psychologischer Interventionen.....	44
1.4.1 Laufbahnberatung als Coaching.....	44
1.4.2 Wirkung von Coaching.....	46
1.4.3 Mangelhafte theoretische Grundlagen von Coaching.....	48
1.4.4 Wirkungsweise von Coaching.....	49
1.4.5 Definition einiger unklarer Begrifflichkeiten	54
1.4.6 Theoretische Grundlagen psychologischer Intervention.....	57
1.4.7.3 Wirkprinzipien nach Grawe.....	65
1.5. Kompetenzbilanzierung.....	82
1.5.1 Entwicklungsstand und Definition	82
1.5.2 Wirkung von Kompetenzenbilanzen.....	85
1.5.3 Definitiorische Grundlagen des Kompetenzbegriffs.....	85

1.5.4 Kompetenzdefinitionen: Zwischenstand.....	93
1.5.5 Wissenschaftstheoretische Grundlagen des Kompetenzbegriffs.....	95
1.6 Die Kompetenzenbilanz.....	99
1.6.1 Entstehungshintergrund.....	99
1.6.2 Ablauf der Kompetenzenbilanz.....	100
1.6.3 Schulung der Coaches.....	115
2. Empirischer Teil.....	119
2.1. Darstellung der Untersuchung.....	119
2.1.1 Ablaufplan.....	119
2.1.2 Quantitative Auswertungen und Ergebnisse.....	120
2.1.3 Beschreibung der Stichprobe.....	125
2.2 Qualitative Evaluationsforschung.....	130
2.2.1 Theoretische Grundlagen.....	130
2.2.3 Kriterien der vorliegenden Untersuchung	135
2.3 Ergebnisse.....	143
2.3.1 Erwartungen.....	143
2.3.2 Generelle Zufriedenheit.....	144
2.3.3 Zwischenergebnisse zur Zufriedenheit	150
2.3.4 Bewertungen und Wirkungen der einzelnen Prozessschritte.....	151
2.3.5 Wirkprinzipien, Wirkfaktoren und Wirkungen.....	218
3. Schlussfolgerungen und Ausblick.....	246
3.1 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	246
3.1.1 Bewertungen.....	246
3.1.2 Der Prozess und die dazugehörigen Wirkfaktoren und -prinzipien.....	246
3.1.3 Wirkprinzipien und deren Wirkfaktoren.....	250
3.1.4 Entwicklungstypen.....	251
3.1.5 Veränderungsbedarf.....	252
3.1.6 Vorgenommene Veränderungen am Verfahren.....	254
3.1.7 Was ist noch passiert rund um das Verfahren?.....	256
3.2 Weitere Untersuchungsfelder.....	257

3.3 Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse.....	259
3.4 Schlusswort und Ausblick.....	261
Abbildungsverzeichnis.....	263
Literatur.....	265
Anhang.....	285

Anmerkungen:

1. In der Arbeit werden weitgehend die Regeln der deutschen Rechtschreibung verwendet.
2. Da es im Deutschen keine gängige weibliche Form des Englischen Wortes »Coach« gibt, werden in dieser Arbeit unter diesem Begriff männliche und weibliche Coaches verstanden.
3. In allen übrigen Fällen, in denen sowohl von Frauen als auch von Männern die Rede ist, wurde eine Schreibweise mit großem »I« gewählt.

Vorwort

Hintergrund und Danksagung

Die Kompetenzenbilanz ist ein Verfahren zur Ermittlung individueller Stärken, das von den Entwicklern als Methode der kompetenzorientierten Laufbahnberatung eingeordnet und beschrieben wird (Lang-von Wins & Triebel 2006).

Die Kompetenzenbilanz ist aus einer Zusammenarbeit des Lehrstuhls für Arbeits- und Organisationspsychologie der LMU München, der Firma PerformPartner und des Zukunftszentrum Tirol entstanden. Entwickler der Kompetenzenbilanz ist neben dem Autor der vorliegenden Arbeit Prof. Dr. Thomas Lang-von Wins, Professor für Arbeits- und Organisationspsychologie an der Universität der Bundeswehr München. Bis zur Drucklegung dieser Arbeit haben bereits etwa 3.500 Personen die Kompetenzenbilanz durchlaufen. Einige Evaluationsstudien (Lang-von Wins & Triebel 2005a; Bahner 2005; Schmid 2005; Trinidad 2005) konnten die Wirksamkeit der Maßnahme in Bezug auf die Erhöhung der Eigenverantwortung, der Beschäftigungsfähigkeit, der Selbstwirksamkeitserwartungen und der Proaktivität, sowie eine verbesserte Stressverarbeitung zeigen. Die vorliegende Arbeit möchte auf die Ergebnisse dieser quantitativen Studien Bezug nehmen und aufgrund einer parallel zur quantitativen Untersuchung durchgeführten Interviewstudie eine Analyse der Wirkungsweise der Kompetenzenbilanz vornehmen. Zusammen mit der theoretischen Aufarbeitung der Vorgehensweise der Kompetenzenbilanz soll ein Wirkmodell der kompetenzorientierten Laufbahnberatung entstehen, das über das einzelne Verfahren hinaus zur Bewertung und Optimierung anderer, ähnlich gearteter Vorgehensweisen dienlich sein soll. Insbesondere soll diese Arbeit auch einen Beitrag zur Erforschung der Wirkweise psychologischer Beratung im nicht-klinischen Kontext leisten.

Diese Arbeit ist das Ergebnis einer über sechsjährigen Auseinandersetzung mit der Kompetenzenbilanz in Praxis und Theorie. In dieser Zeit gab es viele Unterstützer und Förderer des Vorgehens und seiner wissenschaftlichen Auswertung. Auch während der Arbeit an der Dissertation haben mich zahlreiche Kollegen unterstützt, denen ich an dieser Stelle danken

Vorwort

möchte. Im besonderen möchte ich erwähnen: Bertram Wolf (ehemals Geschäftsführer des Zukunftszentrums Tirol), dem ich für die initiale Anregung die Kompetenzenbilanz zu entwerfen, den anregenden Austausch und die Unterstützung des Evaluationsprojekts danke. Unterstützt wurde ich von Seiten des Zukunftszentrums Tirol auch durch die Projektleiterinnen Barbara Niederstrasser und Barbara Peyrer. Danken möchte ich zudem den InterviewerInnen: Cornelia Passer, Matthias Schedl, Eveline Steiner, Petra Vogel und Christine Unterrainer. Prof. Dr. Thomas Lang-von Wins und Dr. Kurt Seipel danke ich für jahrelange fachliche und freundschaftliche Begleitung. Meiner Familie für fachlichen Austausch und geduldige Unterstützung.

Laufbahnberatung

In den vergangenen Jahren hat in der Psychologie das Tätigkeitsfeld der Laufbahnberatung an Wichtigkeit gewonnen (Hohner, 2006). Dieser Bedeutungszuwachs ist durch technologische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungen zu erklären, die in den vergangenen Jahrzehnten eine weitreichende Flexibilisierung des Arbeitsmarktes erwirkt haben. Im Jahr 1998 veröffentlichte der US-Amerikanische Soziologie Richard Sennett sein inzwischen zum modernen Klassiker Buch »The Corrosion of Character« (dt. Der flexible Mensch, 2000). Darin führte der Autor die Situation des modernen Menschen nach, der in einer globalisierten Welt zur Verfügungsmasse weltweit tätiger Konzerne zu werden droht, einer breiten Öffentlichkeit zu. Sennett stellt fest, dass die Zahl der Möglichkeiten einen eigenen Weg zu finden, der den eigenen Fähigkeiten und Werten bestmöglich entspricht, zwar gewachsen ist, die Komplexität der Aufgaben, die sich deshalb dem Einzelnen stellen jedoch in ebenso großem Maße gestiegen ist.

Die Beschleunigung des technologischen Wandels, insbesondere die weltweite Vernetzung von Arbeitsplätzen und damit verbunden deren Verfügbarkeit, haben die berufliche Zukunft für den Einzelnen schwieriger vorhersehbar gemacht als in der Vergangenheit. Neue Berufe entstehen und traditionelle Berufe verschwinden in rascher Abfolge. So sind etwa

im Jahr 2003 dem Ausbildungsberuf des KFZ-Mechatronikers die früheren Qualifikationen des KFZ-Mechanikers, des KFZ-Elektrikers und des Automobilmechanikers gewichen. Abgesehen von technologischen Entwicklungen haben auch wirtschaftliche und politische Veränderungen zu einer stärkeren Dynamik auf den Arbeitsmärkten geführt, die sich beinahe für jeden Einzelnen bemerkbar machen. Die Öffnung der Märkte in den osteuropäischen und asiatischen Raum haben vielfach eine Auslagerung von Arbeit in solche Länder ermöglicht, in denen Arbeitskraft erheblich weniger kostet als in Mitteleuropa. Die mitteleuropäische Gesellschaft hat sich tendenziell von einer Produktions- in eine Wissensgesellschaft gewandelt. Durch den Wandel in den digitalen Medien ist die Halbwertszeit von Wissen jedoch dramatisch gesunken, so dass auch diese Ressource keinerlei Sicherung für die Zukunft des Einzelnen bedeutet, sofern sie nicht kontinuierlich erneuert wird.

Blicken wir nur fünfzehn Jahre zurück, sehen wir, wie andersartig Arbeit damals beschaffen war. Arbeit war stärker an den jeweiligen Ort des Arbeitsplatzes gebunden, war weniger technologieorientiert und konnte hinsichtlich aktueller und auch künftiger Anforderungen klarer beschrieben werden, als dies heute der Fall ist.

So sind Berufsbiografien und Lebensläufe zunehmend unsteter geworden. Das soziologische Paradigma einer 40:40-Gesellschaft, in der Menschen 40 Jahre lang in ein und demselben 40-Stunden-Job arbeiten, entspricht nicht mehr der Lebenswirklichkeit. Phasen der Erwerbstätigkeit wechseln mit Phasen der Erwerbslosigkeit, Phasen der abhängigen Arbeit mit Phasen der Selbständigkeit. Es ist zur Normalität geworden über mehrere Ausbildungen zu verfügen und auch mehrere Berufe, die an unterschiedlichen Stellen und im Laufe des Lebens auch in unterschiedlichen Ländern ausgeübt werden, inne zu haben (vgl. Sennett 1998). Aus dieser gewachsenen Dynamik und Flexibilisierung der Arbeitswelt ist ein erhöhter Bedarf an Laufbahnberatung entstanden, den Hohner (2006) zusammenfassend auf vier Megatrends zurückführt:

- Zunehmende Lebenserwartung
- Lebenslang Lernen
- Der Zwang zur Autonomie: Eigeninitiative als Schlüsselkompetenz

- Normalbiografie als Ausnahme

Der Sozialpsychologe Heiner Keupp (1999) spricht in seinen Arbeiten vom *Patchwork*, aus dem sich die Identität des modernen Menschen zusammensetzt. Innerhalb eines solchen Fleckenteppichs können wir mehrere Arten von Flecken ausmachen: so wird nach dieser Vorstellung die Identität aus familiären, ein anderes aus beruflichen und wieder ein anderes möglicherweise aus religiösen oder national bzw. regional eingefärbten Arealen gebildet, die jeweils mehr oder weniger stabil sein können und darüber hinaus auch mehr oder weniger kohärent. Die Kunst des Einzelnen besteht nun darin, nicht wahllos an jeden Bereich seines Lebens den nächstbesten Fetzen Stoff anzunähen, sondern vielmehr auf das Patchwork der eigenen Identität und somit des eigenen Lebens gestaltend einzuwirken. Die eigene Biografie hat sich insbesondere für Menschen im erwerbsfähigen Alter zu einem komplexen Projekt entwickelt, das mehr als in vergangenen Zeiten nach Gestaltung, Planung und der Ausformung bestimmter Eigenschaften und Kompetenzen verlangt (Munz 2005).

Laufbahnberatung kann an allen Punkten ansetzen, an denen berufliche Übergänge stattfinden:

- Übergang von der Schule in die Ausbildung bzw. den Beruf
- Übergang von der Ausbildung in die Erwerbsarbeit
- Berufliche Umorientierung
- Existenzgründung
- Wiedereinstieg in die Erwerbsarbeit
- altersbedingter Ausstieg aus der Erwerbsarbeit

Laufbahnberatung kann von ganz unterschiedlichen öffentlich und privat finanzierten Anbietern geleistet werden. Im weitesten Sinne haben LehrerInnen, StudienberaterInnen, Be-

rufsberaterInnen, PersonalentwicklerInnen im Unternehmen, WirtschaftspädagogInnen, PersonalberaterInnen und freie Coaches¹ mit Fragen der Laufbahnberatung zu tun.

In der vorliegenden Arbeit soll anhand einer qualitativen Studie untersucht werden, in welcher Weise die Methode der *Kompetenzenbilanz* (Triebel & Lang-von Wins 2003 & Triebel & Lang-von Wins 2007) als Verfahren einer psychologisch fundierten und im Hinblick auf das aufgezeigte Problemfeld förderliche Intervention verortet werden kann. Hierbei treten zahlreiche Fragen über die Beschaffenheit psychologischer Intervention und über die psychologische Begründbarkeit von Coaching- und Beratungsmaßnahmen auf, die weitüber den Bezugsrahmen der Kompetenzenbilanz hinausweisen.

Kompetenzbilanzierung und Coaching

Unter dem Stichwort *Kompetenzbilanzierung* wurden seit Ende der 1990er Jahre zahlreiche Verfahren entwickelt, die der beruflichen Orientierung und Beratung dienen sollen (vgl. Erpenbeck & von Rosenstiel 2007, S. XI).

Verfahren wie etwa der *Profilpass* (DIPF, DIE & IES 2004), das *Schweizer Qualifikationsbuch* (CH-Q 2000), die *Kompetenzbilanz des DJI* (Erler et al 2003) und die in dieser Arbeit behandelte Methode der *Kompetenzenbilanz* (Triebel & Lang-von Wins 2003 & 2007) bemühen sich darum, eine Hilfestellung zu bieten, um den komplexer werdenden Anforderungen der Arbeitswelt begegnen zu können. Die einzelnen Vorgehensweisen verfolgen akzentuiert unterschiedliche Ansätze und gehen mitunter auch von unterschiedlichen Prämissen hinsichtlich dessen aus, was Kompetenz überhaupt ist. Gemeinsam ist ihnen jedoch ein Grundgedanke: die Kenntnis der eigenen Kompetenzen hilft den teilnehmenden Personen im Umgang mit beruflichen Orientierungsprozessen. Bislang gibt es nur wenige empirische Hinweise darauf, dass die Hypothese, das Erarbeiten der eigenen Kompetenzen habe überhaupt irgendeine Wirkung auf die betreffenden Personen, haltbar ist.

1 Wie bereits am Ende des Inhaltsverzeichnisses angemerkt: da es keine gängige deutsche Form des Wortes »Coach« gibt, sind jeweils weibliche und männliche Coaches gemeint.

Vorwort

Ant (2004) kommt in seiner empirischen Studie mit Arbeitslosen zu dem Ergebnis, dass sich eine Kompetenzbilanzierung positiv auf das Selbstwertgefühl auswirkt. Ein erster Evaluationsbericht zur *Kompetenzenbilanz* (Triebel & Lang-von Wins 2003 & 2007) erschien im Jahr 2005 (Triebel 2005) und konnte positive Effekte auf die Selbstwirksamkeitserwartungen, die Stressverarbeitung, das Belastungserleben und die Proaktivität der TeilnehmerInnen des Verfahrens nachweisen. Lang-von Wins und Triebel (2005a) konnten zudem die positive Wirkung der Kompetenzenbilanz auf das eigenverantwortliche Handeln der TeilnehmerInnen aufzeigen. Gillen (2006) weist in einer qualitativen Studie nach, dass die Analyse von Kompetenzen die beruflichen Entwicklungschancen von ArbeitnehmerInnen verbessern können. Diese Ergebnisse verweisen darauf, dass Kompetenzenbilanzen als Instrumente zur Laufbahnberatung sinnvoll eingesetzt werden können.

Doch sind aus psychologischer Sicht zahlreiche Fragen ungeklärt:

- Warum wirkt sich Kompetenzbilanzierung positiv auf das Selbstwertgefühl von Menschen aus?
- Führt dieses gesteigerte Selbstwertgefühl darüber hinaus zu einer veränderten Handlungsfähigkeit der betroffenen Personen, so dass davon ausgegangen werden kann, eine solche Maßnahme führe auch zu handlungsrelevanten Veränderungen innerhalb der Personen?
- Ist es überhaupt angemessen für Verfahren, die es sich zum Ziel setzen, Kompetenzen zu ermitteln und zu bestätigen, eine intervenierende Wirkung anzunehmen?
- Welche Prozessschritte muss eine Kompetenzbilanzierung enthalten, um wirksam werden zu können?
- Und zusammenfassend: Welche psychologischen Prozesse liegen den durch die Kompetenzenbilanz erzielten Veränderungen zugrunde?

Aus den weiter oben kurz skizzierten Evaluationsergebnissen geht hervor, dass es sich bei *Kompetenzenbilanz* um eine Intervention handelt, also um einen Beratungsansatz, der deutli-

che Veränderungen bei den Teilnehmern hervorzurufen imstande ist. Da sich die hier angesprochenen Veränderungen nicht auf klinisch relevante Phänomene, sondern im weitesten Sinne auf berufliche Fragestellungen beziehen, kann die *Kompetenzbilanz* als Coaching-Verfahren oder Methode zur Laufbahnberatung bezeichnet werden. Was unter *Coaching* im Speziellen zu verstehen ist, wird weiter unten noch zu klären sein.

1. Theoretischer Teil

1.1. Übersicht

In diesem Theorieteil werden zunächst die gesellschaftlichen und theoretischen Voraussetzungen für die verstärkte Diskussion um Laufbahnberatungsansätze in Öffentlichkeit und Wissenschaft vorgestellt (1.2). Im Anschluss daran erörtere ich die gängigsten theoretischen Grundlagen für die Erklärung der individuellen Laufbahnentwicklung und einer daran orientierten Laufbahnberatung (1.3).

Da sich diese Arbeit mit der Wirkweise von Coaching-Prozessen im Allgemeinen und kompetenzorientierter Beratung im Speziellen beschäftigt, schließt sich eine Darstellung des aktuellen Stands der psychologischen Therapie- und Interventions- und Coachingforschung an (1.4).

Da in der vorliegenden Arbeit die Orientierung an den Kompetenzen eine besondere Rolle spielt, wird zudem erörtert werden, was der Begriff der *Kompetenzorientierung* überhaupt beinhaltet, um damit den Ausgangspunkt für die Darstellung der *Kompetenzenbilanz* zu legen (1.5), deren Ablauf beschrieben und deren Wirkfaktoren und -prinzipien im empirischen Teil untersucht werden sollen (2).

1.2 Laufbahnberatung – Voraussetzungen

1.2.1 Europäische Rahmenbedingungen

Der Rat der Europäischen Union hat im Jahr 2004 den Entwurf einer Entschließung vorgelegt, demzufolge die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union dazu verpflichtet werden sollen, allen EU-Bürgern lebenslange Laufbahnberatungsleistungen zu ermöglichen (Europäische Kommission 2004). Dieses lebenslange Beratungsangebot soll insbesondere bei der Bewältigung beruflicher Übergänge unterstützend wirksam sein. Als berufliche Übergänge werden im Sinne dieses Entwurfs, dessen Umsetzung als verpflichtende Leitlinie für die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union derzeit noch aussteht, Situationen wie der Übergang von der Schule in den Beruf oder in die Berufsausbildung verstanden. Ebenso auch Situationen, in denen Personen freiwillig oder unfreiwillig eine Phase der Erwerbslosigkeit beenden möchten. Des Weiteren gilt als Übergang, wenn eine Person aufgrund einer Umstrukturierung im eigenen Arbeitsfeld gezwungen ist, den Arbeitgeber oder den Arbeitsplatz zu wechseln. Es fällt auf, dass eine Unzufriedenheit mit den eigenen Arbeitsbedingungen und der generelle Wunsch, sich persönlich weiter zu entwickeln, zunächst nicht als Anlass für die Inanspruchnahme eines solchen für die EU-Bürger künftig als kostenlos gedachten Angebots aufgeführt werden.

Als Gründe für den Bedarf nach einer lebensbegleitenden Beratung werden insbesondere die wachsende Dynamik im Arbeitsmarkt und darüber hinaus die Notwendigkeit zur eigenverantwortlichen Gestaltung der eigenen beruflichen Zukunft angeführt.

In der Praxis sehen wir, dass Laufbahnberatung in Frankreich in Form des *Bilan de Compétence* bereits seit den 1990er-Jahren ein in die Gesetzgebung eingebundenes Vorgehen ist (Ant 2004, S. 171ff). Auch in der Schweiz gibt es eine lange Tradition von Laufbahnberatung. So wurde das Laufbahnzentrum Zürich bereits im Jahr 1919 als Anlaufstelle für Berufsberatung gegründet.

1. Theoretischer Teil

Ich halte fest, dass aus den genannten Gründen ein erhöhter Bedarf nach Laufbahnberatungsmaßnahmen besteht und dieser Bedarf seitens der Europäischen Politik erkannt und entsprechende Maßnahmen politisch und finanziell unterstützt werden.

1.2.2 Objektivierende und subjektivierende Laufbahnberatung

In der oben genannten Schrift der Europäischen Kommission (Europäische Kommission 2004) lassen sich zwei Argumentationslinien für die Notwendigkeit lebensbegleitender Beratung erkennen, die einander ergänzen. Zum einen findet eine *gesellschaftliche und wirtschaftliche Begründung* des Bedarfs nach Laufbahnberatungsangeboten statt. Zum anderen wird Laufbahnberatung auch als eine *auf das Individuum bezogene* Angelegenheit jedes Einzelnen verstanden, wenn davon gesprochen wird, dass die Fähigkeit, den »Werdegang [...] in die eigene Hand zu nehmen« öffentlich gefördert werden solle (a.a.O., S. 2).

Die zwei Ansätze der Argumentation für eine individuelle Laufbahnberatung finden ihren Widerhall in zwei zu unterscheidenden Richtungen von Laufbahnberatung, die wir in Theorie und Praxis vorfinden:

- objektivierende Beratungsansätze
- subjektivierende Beratungsansätze

Während *objektivierende Beratungsansätze* vor allem Erfordernisse des Marktes im Vergleich zu den Qualifikationen des zu Beratenden setzt, beschäftigen sich subjektivierende Ansätze mit der Bedeutung eben dieser bestehenden objektiven Bedingungen für das Individuum. Ein klassischer objektivierender Beratungsansatz kann in der klassischen Arbeitsvermittlung des früheren Arbeitsamtes gesehen werden (vgl. auch Gillen 2006). Die *Kompetenzbilanz* nach Triebel & Lang-von Wins (2003 & 2007) wird im Laufe der Arbeit als subjektivierender Ansatz vorgestellt werden.

1.2.3 Erfolgskriterien für Laufbahnberatung

1.2.3.1 Überblick

Die Definition des Erfolgs von Laufbahnberatung ist von den damit verbundenen Zielen abhängig. Diese Ziele können – gemäß den genannten unterschiedlichen Beratungsansätzen – objektivierender oder subjektivierender Art sein.

Hohner (2006 S. 41ff.) unterscheidet fünf Dimensionen, in denen jeweils individuelle Ziele einer erfolgreichen Laufbahnberatung verortet werden können:

- beruflicher Aufstieg, hohes Einkommen und Prestige
- sinnstiftende und befriedigende Berufstätigkeit
- hohe Arbeits- und Lebensqualität
- Beschäftigungsfähigkeit
- Berufliche Autonomie

Je nach der individuellen Zielsetzung kann sich auf dem angestrebten Erfolg einer Laufbahnberatung ein ganz unterschiedlicher Ansatz für die Beratung und für die Kriterien der Erfolgsmessung ergeben. So liegt es auf der Hand, dass eine Laufbahnberatung, die es sich etwa zum Ziel gesetzt hat den Klienten einen beruflichen Aufstieg, hohes Einkommen und Prestige zu ermöglichen, nach monetären Kriterien zu beurteilen und nach solchen Gesichtspunkten, die geeignet sind, die hierarchische Position einer Person zu beschreiben (objektivierte Kriterien). Die anderen genannten Ziele einer erfolgreichen Laufbahnberatung hingegen sind hingegen schwieriger zu operationalisieren und richten den Fokus der Beratung und somit auch den der Evaluation eher auf psychologische Erfolgsmaße, bzw. beziehen diese mit ein (subjektivierte Kriterien).

1. Theoretischer Teil

Wir wollen uns die jeweiligen Ziele der Beratung im Einzelnen ansehen und dabei auch überprüfen, welche subjektivierenden und welche objektivierenden Variablen in ihnen jeweils eine Rolle spielen.

1.2.3.2 Beruflicher Aufstieg, hohes Einkommen und Prestige

Eine Laufbahnberatung, die beruflichen Aufstieg, hohes Einkommen und Prestige als Zielkriterien setzt, folgt objektivierbaren Orientierungspunkten. Nicht das Individuum und dessen innere Entwicklung stehen im Fokus der Beratung, sondern eher dessen nach außen hin sichtbare Erfolgskriterien. Es erscheint fragwürdig, ob eine psychologisch orientierte Laufbahnberatung für die Erreichung dieser Ziele das Mittel der Wahl ist. Wenn wir den Begriff der *Laufbahn* von dem der *Karriere* zu unterscheiden versuchen, können wir als *Laufbahn* die berufliche Entwicklung des Menschen über die Lebensspanne verstehen. Während *Karriere* in unserem Sprachgebrauch eher dem Anstreben nach beruflichem Aufstieg, hohem Einkommen und Prestige entsprechen würde.

Im in dieser Arbeit verstandenen Sinne ist eine Beratung, die sich ausschließlich an beruflichem Aufstieg, hohem Einkommen und Prestige orientiert, keine psychologische Laufbahnberatung. Vielmehr könnte man besser von einer *Karriereberatung* sprechen. Somit entfällt das Kriterium »Beruflicher Aufstieg, hohes Einkommen, Prestige« als zentrale Kennwerte für die weitere Diskussion in dieser Arbeit.

Noch eine Anmerkung: die genannten Erfolgskriterien sollen an dieser Stelle nicht in ihrer zum Teil hohen Bedeutung für das Individuum in Frage gestellt werden. Doch handelt es sich eben um Kriterien, die nicht durch eine psychologisch orientierte Laufbahnberatung wie sie im weiteren beschrieben werden wird, sinnvoll bearbeitet wird.

1.2.3.3 Sinnstiftende und befriedigende Berufstätigkeit

In einer Laufbahnberatung, die eine sinnstiftende und befriedigende Berufstätigkeit zum Ziel hat, wird versucht, eine hohe Passung zwischen objektiven Arbeitsbedingungen und

1.2 Laufbahnberatung – Voraussetzungen

der Persönlichkeitsorientierungen herzustellen. Insbesondere der Beratungsansatz nach Holland (1973, 1997) ist darauf ausgerichtet, durch eine hohe Passung zwischen Person- und Berufsprofil ein hohes Befriedigungspotenzial in der Arbeit zu ermöglichen. Derartige Beratungsansätze können entsprechend auf der Basis von Eignungstests oder auch Potenzialanalysen erarbeiten, welche Fähigkeiten und Vorlieben eine Person hat und in welchen Arbeitsdomänen sie deshalb voraussichtlich Sinnstiftung und Befriedigung erleben wird. Allerdings ist festzuhalten, dass in derartigen Modellen immer von einem retrospektiven Ansatz ausgegangen wird. Berufsbilder werden mit Personeneigenschaften in Beziehung gesetzt. Eine Veränderung von Berufsbildern oder deren gänzlich Verschwinden, sowie die Dynamik sich verändernder Personen findet in der Regel in diesen Beratungsmodellen zu wenig Berücksichtigung.

1.2.3.4 Hohe Arbeits- und Lebensqualität

In eine Messung des Erfolges einer Maßnahme, die im Sinne einer Steigerung der Arbeits- und Lebensqualität valide sein soll, müssen im Gegensatz zu den zuvor dargestellten Variablen, noch andere Faktoren hinzutreten. Damit sowohl Arbeits- als auch Lebensqualität für eine Person befriedigend sind, muss ein gewisser Ausgleich zwischen diesen beiden Faktoren bestehen. Die »Work-Life-Balance« muss nach dieser Forderung gewahrt bleiben (Hohner 2006). Dafür genügt es nicht, wenn eine Person ihren sozio-ökonomischen Status verbessert (Abele 2003). Eine ökonomisch sehr erfolgreiche Person kann mitunter auch ihr Privatleben der Karriere geopfert haben und also beruflich erfolgreich sein, die Lebensqualität aber grundsätzlich bedroht sehen.

Weitere Ansätze der Laufbahnberatung könnten darüber hinaus darauf abzielen, unterschiedliche Parameter, die für die Arbeitszufriedenheit von Arbeitnehmern wesentlich sind, zu beeinflussen, bzw. sich mit diesen in einem Beratungsprozess zu befassen. Von Rosenstiel (2000) führt als wesentliche Moderatoren für die Arbeitszufriedenheit die Zufriedenheit mit folgenden Faktoren an:

1. Theoretischer Teil

- Kollegen
- Vorgesetzte
- Tätigkeit
- Arbeitsbedingungen
- persönliche Entwicklung
- Bezahlung
- Arbeitsplatzsicherheit

Es wird deutlich, dass sich Überlappungen zwischen dem Erfolgsmaß Arbeitszufriedenheit und solchen Zielen wie Entwicklung und Arbeitsbedingungen ergeben, die man in den oben zitierten Zielen der Laufbahnberatung jeweils den Punkten »Beruflicher Aufstieg« und »Sinnstiftende und befriedigende Tätigkeit« beordnen könnte.

1.2.3.5 Beschäftigungsfähigkeit

Ansätze von Fugate et al. (2004) im anglo-amerikanischen Raum und Rump und Eilers (2005) und Rump (2008) im deutschsprachigen Raum weisen auf die steigende wissenschaftliche Bedeutung des Konstrukts der Beschäftigungsfähigkeit hin, das zwischen Psychologie und Betriebswirtschaft angesiedelt ist.

Es gibt zwei unterschiedliche Auffassungen von Beschäftigungsfähigkeit: einerseits kann man unter der Beschäftigungsfähigkeit die Vermarktbarkeit einer Person verstehen. Auf der anderen Seite lässt sich Beschäftigungsfähigkeit auch auf der Fähigkeitsebene von Personen beschreiben. Letztgenannte Auffassung setzt ein eher psychologisches als ein betriebswirtschaftliches Verständnis des Begriffes voraus. Entsprechend dem zugrunde liegenden Verständnis können sowohl Beratung, als auch Erfolgsmessung nach sehr unterschiedlichen Kriterien geschehen. Die Spanne reicht hierbei von der konkreten Vermittlung einer Person auf einen Arbeitsplatz als einziges Kriterium einer erfolgreichen Förderung der Beschäfti-

gungsfähigkeit bis hin zur Konzeption von Fugate et al. (2004), die in dem Konstrukt ein komplexes Wirkgefüge unterschiedlicher psychologischer Variablen verstehen. Der Ansatz von Fugate et al erscheint als so umfassend, dass er weiter unten auch als Grundlage für einen Beratungsansatz beschrieben werden soll.

1.2.3.6 Berufliche Autonomie

»Berufliche Autonomie für Personen bedeutet vor allem die Erweiterung beruflicher Handlungsspielräume, die Verbesserung berufsbezogener Kompetenzen, die Förderung entsprechender kognitiver und Handlungspotenziale« (Hohner 2006, S. 46). Hohner führt die Transparenz des Beratungsprozesses als zentrales Erfolgskriterium für eine an der Steigerung der beruflichen Autonomie orientierten Laufbahnberatung an. Darüber hinaus ist es Bestandteil einer an diesem Ziel ausgerichteten Maßnahme, dass teilnehmende Personen Transparenz über berufliche und organisationale Strukturen erhalten, um diese als gestaltbar oder im psychologischen Sinne als kontrollierbar zu erleben (Hohner 1995, 1998).

1.2.3.7 Welche Erfolgskriterien sollen ausgewählt werden?

Es wird zu überprüfen sein, ob eines der genannten Beratungsziele möglicherweise den anderen in seiner Bedeutung in dem Sinne nachzuordnen ist, als ggf. angenommen werden kann, dass durch die Erfüllung eines Erfolgskriteriums der Erfüllung der anderen Ziele ein Weg geebnet werden kann. Zudem stellt sich die Frage, inwiefern die einzelnen Erfolgskriterien klar voneinander abzugrenzen sind. Möglicherweise bestehen Wirkzusammenhänge zwischen den einzelnen Zielen der Laufbahnberatung. So könnte bspw. angenommen werden, dass eine Steigerung des sozio-ökonomischen Status mit einem wachsenden Empfinden der beruflichen Autonomie einhergehe. Oder auch, dass eine als sinnstiftend und befriedigend erlebte Berufstätigkeit eine Steigerung der Arbeits- und Lebensqualität nach sich ziehe. Zahlreiche empirische Studien weisen auf einen solchen direkten Zusammenhang zwischen Arbeits- und Lebenszufriedenheit hin (vgl. bspw. Iris & Barrett 1972).

1. Theoretischer Teil

Wir sehen: die einzelnen Ziele von Laufbahnberatung lassen sich nicht diskret voneinander trennen, da sie inhaltlich miteinander interagieren. Insofern ist die Frage, welches Erfolgskriterium für eine Laufbahnberatung ausgewählt werden soll, alles andere als trivial. Die Antwort darauf erschöpft sich nicht in einem zirkulären Ansatz, der sich darin genügt zu behaupten eine *erfolgreiche Laufbahn* bilde das adäquate Kriterium einer erfolgreichen Laufbahnberatung. Es stellt sich die Frage, ob es übergeordnete oder überzuordnende Kriterien gibt, die geeignet sind möglichst viele der oben genannten Ziele in einen Wirkzusammenhang miteinander zu bringen. Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass der Ansatz der Employability sensu Fugate et al. (2004) dazu geeignet ist, einen wesentlichen Beitrag in der Bestimmung eines Maßes für eine erfolgreich verlaufende Laufbahnberatung zu leisten. Wie noch darzustellen sein wird, umfasst der genannte Ansatz jedoch noch kein konsistentes Theoriegebäude, anhand dessen sich konkrete Hypothesen über Wirkrichtungen und -mechanismen aufstellen lassen würden.

Zunächst werde ich jedoch einige gängige Ansätze in der Laufbahnberatung darstellen, um die hier zur Diskussion stehende Methode der kompetenzorientierten Laufbahnberatung bzw. der Kompetenzenbilanz in einen systematischen Zusammenhang zu anderen Vorgehensweisen zu stellen und sich entsprechend von diesen abzugrenzen, bzw. Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten.

1.3 Ansätze in der Laufbahnberatung

Es folgt eine Darstellung der verbreitetsten Ansätze in der Laufbahnentwicklung und -beratung. Auf der Grundlage folgenden Betrachtung unterschiedlicher Laufbahnentwicklungs- und -beratungsmodelle lassen sich im Anschluss die Ansätze der kompetenzorientierten Laufbahnberatung, insbesondere der Kompetenzenbilanz systematisch erläutern, bzw. verstehen.

1.3.1 Das RLASEC-Modell von John L. Holland

Seit den 1960er-Jahren hat die Berufswahltheorie des US-amerikanischen Psychologen John L. Holland in der Laufbahnberatung große Verbreitung erfahren. Das Modell von Holland findet in vielen Berufsinteressentests und ausgehend davon in Beratungsverfahren, insbesondere an öffentlichen Institutionen breite Anwendung (Stangl 2009).

Holland (1997) geht davon aus, dass Interessen von Personen unterschiedlich stark ausgeprägt sind und sich die Handlungen von Personen aufgrund ihrer Interessenslagen vorher-sagen lassen. Personen handeln also aufgrund ihrer eigenen Interessen und werden dementsprechend auch in Kontexten erfolgreich handeln, in denen sie ihren Interessen ge-mäß eingesetzt werden. So wird ein sozial interessierter Mensch in einem sozial orientierten Beruf mit ausgeprägter Motivation und schließlich auch mit größerem Erfolg und höhe-erer Befriedigung arbeiten, als etwa in einem technisch ausgerichteten Berufsfeld.

Der Theorie Hollands gemäß ist es erstrebenswert, eine möglichst genaue Passung zwi-schen Interessen einer Person und den Anforderungen eines Berufsfeldes herzustellen, um einen langen, erfolgreichen und befriedigenden Verbleib an der jeweiligen Position zu er-möglichen.

Holland hat insgesamt sechs Interessentypen unterschieden, die sich untereinander inhalt-lich unterschiedlich nahe sind:

R – Realistic, handwerklich-technisch. Realistische Typen....

I – Investigative, untersuchend-forschend. Intellektuelle Typen....

A – Artistic, künstlerisch-kreativ. Künstlerisch-kreative Typen...

S – Social, sozial-pflegerisch. Soziale Typen....

E – Enterprising, führend-verkaufend. Unternehmerische Typen...

C – Conventional, ordnend-verwaltend. Konventionelle Typen...

Die einzelnen Typen ordnet Holland in einer hexagonalen Struktur an, aus der die jeweilige inhaltliche Nähe der einzelnen Typen zueinander ersichtlich wird.

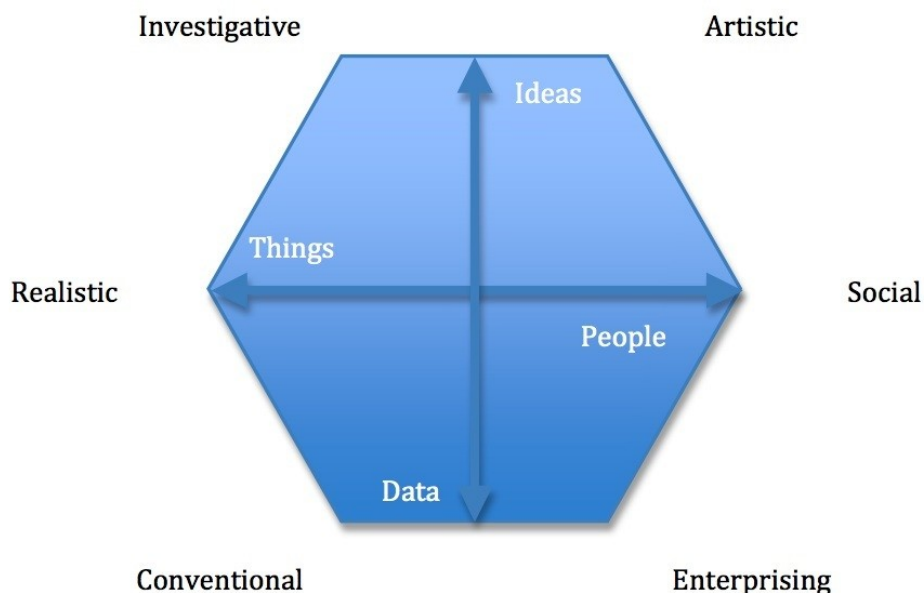


Abb. 1: Das Hexagonale RIASEC-Modell. Eigene Darstellung nach Hohner (2006, S. 27 nach Holland 1997)

Aus der grafischen Darstellung wird ersichtlich, in welchem Zusammenhang die einzelnen Typen Hollands Modell zu Folge stehen. Die theoretische Annahme Hollands lautet, dass sich etwa soziale und künstlerische Interessen und Typen inhaltlich näher stehen, als etwa künstlerisch orientierte Typen sich für konventionell geprägte Aufgaben interessieren könnten. Es wird demnach angenommen, dass sich die jeweils gegenüberliegenden Typen im statistischen Sinne orthogonal zueinander verhalten.

Ausgehend von diesem hexagonalen RIASEC-Modell wurden zahlreiche Berufsinteressenstests entwickelt, die auf der einen Seite die persönliche Orientierung der Probanden abfragt und diese auf der anderen Seite mit unterschiedlichen Berufsfeldern zur Deckung bringt, die den jeweiligen Interessentypen zugeordnet sind. So wird angenommen, dass

eine Person mit hohen Ausprägungen auf dem investigativen-intellektuellen Faktor eine wissenschaftliche Tätigkeit gegenüber einer unternehmerischen Tätigkeit bevorzugen wird u.ä.

Wesentlich sind in der Theorie Hollands insbesondere noch zwei weitere Begriffe:

- Konsistenz und Kongruenz
- Differenziertheit

Die Begriffe *Konsistenz* und *Kongruenz* beschreiben, inwieweit die einzelnen im Test erhobenen Typengewichtungen einer Person inhaltlich zueinander passend sind. Die Annahme lautet, dass Personen, die ein konsistentes Interessenprofil haben, weniger Schwierigkeiten beim Finden eines passenden Stellenprofils haben, als solche, die ganz unterschiedliche, im hexagonalen Modell orthogonal zueinander stehende Interessen aufweisen. Entsprechend kann auch davon ausgegangen werden, dass es weniger Stellenprofile gibt, die bspw. soziale Tätigkeiten mit technisch-handwerklichen Arbeiten in sich vereinen, als vielleicht solche, die sowohl sozial, als auch unternehmerisch geprägt sind.

Der Begriff der *Differenziertheit* bezeichnet, inwiefern sich aufgrund des Interessentests ein Profil mit klarer Gewichtung auf einzelnen Interessentypen ergibt. So wird angenommen, dass eine Person mit einem unspezifischen, also undifferenzierten Interessenprofil, in dem alle Interessen mehr oder weniger gleich stark ausgeprägt sind, größere Schwierigkeiten hat, ein geeignetes Tätigkeitsfeld zu finden, als eine Person, deren Interessen sich aufgrund des Tests diskret zueinander verhalten und beschreiben lassen.

1.3.2 Das Berufswahlreife-Modell von Donald Super

1. Theoretischer Teil

Ein weiteres einflussreiches Modell in der Laufbahnberatung stellt das Laufbahnentwicklungsmodell von Donald Super (1957, 1980) und Super et al 1996) dar.

Super entwirft in seinem Modell vier Entwicklungsstadien, die neben den beruflichen, auch vor- bzw. nachberufliche Stadium als wesentlich für die Laufbahn einbezieht und in der Regel in folgender Abfolge durchlaufen werden:

- **Wachstums- und Explorationsstadium (Kindheit bis frühes Erwachsenenalter).** Entwicklung berufsrelevanter Interessen, Fähigkeiten, Werthaltungen und Zielvorstellungen sowie die Entwicklung des Berufskonzeptes.
- **Etablierungsstadium (frühes bis mittleres Erwachsenenalter).** Entwicklung einer Bindung an den gewählten Beruf (commitment, Laufbahnbindung) und der Versuch der Stabilisierung in der eingeschlagenen Laufbahn.
- **Erhaltungsstadium (reifes Erwachsenenalter).** Aufrechterhaltung und Sicherung des beruflichen Status.
- **Stadium des Rückzugs (spätes Erwachsenenalter).** Veränderung der Einstellung zur Arbeit und zum Beruf sowie zur allgemeinen Verringerung und Verlagerung der Aktivitäten.

Innerhalb jedes dieser Entwicklungsstadien sind spezifische Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, die in der obigen Aufzählung stichwortartig wiedergegeben sind.

Wesentlich für die Art und Weise, wie eine Person nun eine Entwicklungsaufgabe bewältigt, ist für Donald Super die Ausdifferenzierung des *Selbstkonzeptes* einer Person. Als zentrale Merkmale des beruflichen Selbstkonzeptes können dabei die Interessen, Fähigkeiten, Werte und Ziele von Personen gelten. In einem zirkulären Prozess vergleicht die Person immer wieder von neuem die eigenen aktuellen Interessen und Fähigkeiten mit den Anforderungen von aktuell in Frage kommenden Berufen oder Ausbildungen. Dabei prüft das Individuum, inwieweit die wichtigen Werte und Zielsetzungen im angestrebten Beruf verwirklicht werden können. Je nachdem, in welchem Ent-

wicklungsstadium sich eine Person befindet, variieren auch Laufbahninteressen, das Selbstkonzept der Person und somit auch die angestrebten Tätigkeiten.

Ein weiteres zentrales Konstrukt in Supers Modell stellt die *Berufswahlreife* dar. Die Berufswahlreife kann als Fähigkeit und Motivation zur Inangriffnahme und effektiven Bewältigung der jeweils für eine bestimmte Phase typischen Entwicklungsaufgabe definiert werden. Unter dem Begriff *effektiv* können solche Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen sowie kognitive und effektive Merkmale einer Person aufgefasst werden, die sowohl zu subjektiv als auch objektiv befriedigenden Ergebnissen führen. Zu den möglichen subjektiv befriedigenden Ergebnissen zählen hier etwa Berufs- und Laufbahnzufriedenheit, während unter objektiven Merkmalen Kriterien wie die Laufbahnverbundenheit und der berufliche Erfolg verstanden werden können.

Darüber hinaus nimmt Super an, dass Personen unterschiedliche Laufbahnmuster entwickeln können, die sich aus dem Zusammenspiel von Berufswahlreife, der Bewältigung der unterschiedlichen Entwicklungsstadien und auch Einflussfaktoren, wie etwa dem sozio-ökonomischen Status der Eltern ergeben:

- Konventionelles Laufbahnmuster
- Stabiles Laufbahnmuster
- Instabiles Laufbahnmuster
- Multiple Veränderungen
- Unterbrochenes Laufbahnmuster
- Doppelseitiges Laufbahnmuster

Super (1980) trägt in seinem Konzept der Veränderung von Menschen, ihrer Fähigkeiten und Interessen Rechnung und bezieht auch ein, auf welche Weise sich persönliche Einflussfaktoren auf die Entwicklung spezifischer Laufbahnmuster auswirken können.

1. Theoretischer Teil

Super et al. (1996) gehen davon aus, dass eine Person grundsätzlich für mehrere Berufe geeignet ist. Je nach aktuellem Stand der Interessen, Qualifikationen und auch Fähigkeiten, die sich im Laufe der Entwicklung verändern, entwickeln sich auch die Berufswahl und die berufliche Anpassung. Die unterschiedlichen resultierenden Prozesse können als die oben dargestellten Laufbahnstadien (Wachstum, Exploration, Konsolidierung, Abbau) beschrieben werden. Das jeweilige Laufbahnmuster ergibt sich nun einerseits durch das sozio-ökonomische Umfeld und andererseits durch die Fähigkeiten und Eigenschaften einer Person. Innerhalb eines jeden Laufbahnmusters und innerhalb jedes Laufbahnstadiums gibt es Steuerungsmöglichkeiten für das Individuum. Die individuelle Entwicklung ist als Annäherung an das Selbstkonzept zu verstehen, das wiederum auch aktualisiert werden kann, bzw. sich durch die stetige Annäherung und Redefinition, sowie durch den Eintritt in unterschiedliche Entwicklungsstadien aktualisiert wird.

1.3.3 Das sozial-kognitive Modell von Lent, Brown und Hackett bzw. Bandura

Seit Mitte der 1990er Jahre hat der sozial-kognitive Beratungsansatz, wie er in dem inzwischen bereits klassisch gewordenen Text von Lent, Brown und Hackett (1994) dargestellt wird, unter den unterschiedlichen Ansätzen zur Laufbahnberatung wohl den größten Stellenwert eingenommen. Lent et al. (1994) beziehen sich in ihrem Ansatz zum einen auf unterschiedliche Aspekte von Banduras Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura 1977) sowie auf die soziale Lerntheorie Albert Banduras (1986). Im Zentrum der Überlegungen Banduras steht dabei das Konstrukt der Selbstwirksamkeits und Handlungsergebniserwartungen hinsichtlich der Laufbahnmöglichkeiten einer Person. Außerdem werden persönliche Ziele als wesentliche Determinanten individueller Laufbahnentwicklung aufgefasst.

Die zentrale Annahme des Modells besteht darin, dass die berufliche Laufbahn als Prozess zu verstehen ist, der aus einer Interaktion zwischen *personalen* und *kontextualen* Merkmalen

einer Person (Rosen, 2004) entsteht. Als *personale* Merkmale können Dispositionen, Fähigkeiten und Eigenschaften (darunter auch Kompetenzen) verstanden werden.

Die *kontextualen* Merkmale umfassen das sozio-ökonomische Umfeld und die individuelle Sozialisation einer Person. Hier spielen geschlechtsspezifische Sozialisationsbedingungen und sich daraus ergebende geschlechtsspezifische positive oder negative Selbstwirksamkeits- und Handlungsergebniserwartungen eine Rolle.

Aus der Interaktion zwischen personalen und kontextualen Faktoren bilden Personen Interessen aus, die sich der Theorie nach in eine Richtung ausbilden, die durch das positive Selbstwirksamkeitserleben und entsprechende Rückmeldungen durch andere Personen positiv verstärkt wird.

Entsprechend dieser interaktional ausgebildeten Interessen nehmen Personen ihre Ziele in Angriff. Während der Verfolgung eines solchen Ziels bewertet sich der Mensch immer wieder von Neuem. Auf diese Weise werden die jeweiligen, mit dem einzelnen Ziel zusammenhängenden Handlungsergebniserwartungen aktualisiert. Aus diesem Regelkreis kann dann eine Modifikation des Ziels entstehen, die wiederum eine Überprüfung oder Neubewertung der Handlungsergebniserwartungen nach sich zieht.

Die jeweiligen Ziele einer Person beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte der beruflichen Laufbahn, wie etwa die Wahl der Ausbildung, das Verhalten innerhalb der Ausbildung und die Ansprüche und Erwartungen hinsichtlich der eigenen Leistung.

Im Anschluss an die Ausbildung bildet das konkrete Verhalten im Arbeitskontext bzw. das Erreichen bestimmter beruflicher Ziele den Horizont, vor dem die eigenen Handlungsergebniserwartungen gesehen werden. Die Entwicklung der beruflichen Laufbahn vollzieht sich demnach durch einen permanenten Abgleich der eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen mit den beruflichen Zielen bzw. deren Erreichen. Lent et al. (1994) sprechen demnach neben der generalisierten Selbstwirksamkeitserwartung auch von der »career self-efficacy«, also der laufbahnbezogenen Selbstwirksamkeit.

Sozial-kognitiv orientierte Beratung verfolgt die Zielsetzung die Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen zu verbessern, den Klienten darin zu unterstützen, die eigenen Lauf-

1. Theoretischer Teil

bahninteressen ausdrücken zu können und nach Möglichkeit eine Kongruenz zwischen einer beruflichen Entscheidung und den zugrunde liegenden Zielen herzustellen.

Zentral für die genannten Ziele ist der Aufbau einer realistischen Einschätzung der eigenen Leistungsmöglichkeiten. Hierzu werden bisherige Erfahrungen reflektiert und im Sinne einer Erfolgsinduktion positiv uminterpretiert, bzw. rekonstruiert. Des Weiteren wird versucht kognitive Barrieren abzubauen, die bislang das Einschlagen bestimmter Weiterentwicklungswege verhindert haben – bspw. aufgrund einer falschen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten oder durch eine auf Geschlechtsgruppenstereotypen beruhende Selbstselektion. Darüber hinaus sollen das Explorieren von Berufsinteressen und –möglichkeiten und schließlich die Entwicklung und Formulierung konkreter Ziele unterstützt werden (Brown & Lent 1996).

1.3.4 Das Modell der Lebensplanung in Beruf und Privatleben von Abele

Wie der Titel sagt, bezieht das Modell von Abele (2002) das Privatleben im Gegensatz zu den anderen bereits vorgetellten Ansätze als relevante Größe integral in die Konzeptionierung ein. Berufliche und private Laufbahn werden als Teile eines dynamisch miteinander interagierenden Prozesses verstanden. Hohner (2006) identifiziert zwei Teilmodelle: das *Modell der Lebensplanung in Beruf und Privatleben* und das *Modell des doppelten Einflusses von Geschlecht*.

Die für das Modell relevanten Konstrukte und die angenommenen Wirkzusammenhänge zwischen ihnen gehen aus der folgenden Abbildung hervor.

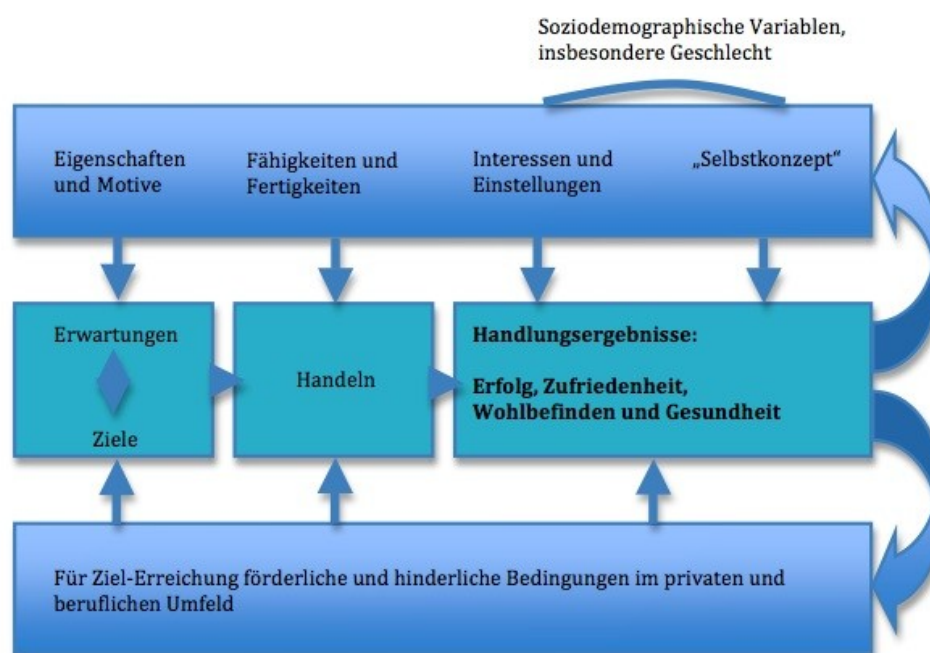


Abb. 2: Das Modell der Lebensplanung in Beruf und Privatleben in eigener Darstellung nach Abele (2002 S. 111)

Abeles Modell ist mehrfach durch empirische Längsschnittstudien belegt (Abele 2002). Das Modell kann als den sozial-kognitiven Ansätzen sensu Lent et al. (1994) ähnlich bezeichnet werden. Abele nimmt ebenfalls an, dass Lebens- und Laufbahnplanung vom Selbstkonzept der jeweiligen Person moderiert wird. Darüber hinaus wird das Handeln von Handlungsergebniserwartungen beeinflusst, deren Erfolg wiederum von den jeweiligen Fähigkeiten und Fertigkeiten abhängt. Allerdings ist das Modell nicht so sehr lern- sondern vielmehr handlungstheoretisch ausgerichtet. So steht im Vordergrund des Modells die Überlegung, welcher Regelkreis für die Entwicklung von Erwartungen und Zielen durchlaufen wird, wie sich daraus konkretes Handeln ergibt. Dieses Handeln wiederum setzt berufliche und private Entwicklungen in Gang, die ihrerseits Rückwirkungen auf die Person und auf die Bedingungen unter denen sie Erwartungen und Ziele ausbildet und handeln kann, haben.

Im Gegensatz zum bereits vorgestellten Ansatz von Donald Super, der ebenfalls ein Prozessmodell beruflicher Entwicklung entworfen hat, werden in dem Konzept von Abele ein-

1. Theoretischer Teil

deutige Hypothesen zu den Determinanten beruflicher Entwicklung formuliert (Abele 2002, S. 116). In ihrem Modell unterscheidet Abele drei Hypothesengruppen:

- »Einfluss von Personenvariablen und Umweltbedingungen auf Erwartungen und Ziele
- Einfluss von Fähigkeiten, Arbeitsmarktchancen und privater Lebenssituation auf Berufserfolg
- Einflüsse von Erwartungen und Zielen auf Handeln und Handlungsergebnisse«

(Abele 2002, S. 114)

Diesen Hypothesengruppen sind jeweils eine Zahl von Hypothesen zugeordnet, die sich mit den Eckpunkten des theoretischen Modells befassen und die Wirkrichtung zwischen den einzelnen Konstrukten der oben abgebildeten Grafik verdeutlichen. Einige dieser Hypothesen sind im Folgenden zitiert:

- »Personen mit guten Leistungsergebnissen haben höhere Lern- und Wachstumsziele
- Absolventen von Fächern mit relativ schlechten Arbeitsmarktchancen haben niedrige Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
- Kurze Studiendauer begünstigt den Berufseintritt
- Elternschaft beeinträchtigt bei Frauen den Berufserfolg
- Hohe Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen beeinflussen berufsbezogenes Handeln und beruflichen Erfolg positiv
- Die Art der beruflichen Ziele sagt Veränderungen beruflicher Selbstwirksamkeitsüberzeugungen voraus.«

(Abele 2002, S. 113)

1.2 Laufbahnberatung – Voraussetzungen

Darüber hinaus beinhaltet Abeles Modell auch noch einige Aspekte, die insbesondere auf die Geschlechtsrollenspezifität von Laufentwicklung eingehen. Auf die Darstellung dieser Inhalte soll an dieser Stelle jedoch verzichtet werden, weil sie für das Grundverständnis des Modells nicht wesentlich erscheinen.

1.3.5 Beschäftigungsfähigkeit sensu Fugate et al. (2004)

Zuvor wurde Beschäftigungsfähigkeit bereits als mögliches Ziel einer erfolgreichen Laufbahnberatung erwähnt. Das Modell der Beschäftigungsfähigkeit sensu Fugate et al. (2004) ist kein explizites Laufbahnentwicklungskonzept. Dennoch sind der von den Autoren vorgestellte theoretische Rahmen und die praktischen Implikationen so reichhaltig, dass sie an dieser Stelle als mögliche Grundlage für eine Laufbahnberatung vorgestellt werden sollen.

1.3.5.1 Grundzüge des Modells

Fugate et al. (2004) verstehen Beschäftigungsfähigkeit als psychosoziales Konstrukt. Sie beschreiben Beschäftigungsfähigkeit als »*a form of work specific active adaptability that enables workers to identify and realize career opportunities*« (Fugate et al 2004, S. 16). Somit stellen sie nicht den Marktwert des Individuums in den Vordergrund, sondern das Individuum selbst, mit seinen Fähigkeiten und Eigenschaften.

Fugate et al. (2004) unterscheiden drei Themenkomplexe, aus denen sich das Generalkonstrukt der Beschäftigungsfähigkeit zusammensetzt. Es sind dies die *Persönliche Anpassungsfähigkeit* (Personal Adaptability), die *Laufbahnidentität* (Career Identity) und das *Sozial- und Humankapital* (social- and human capital).

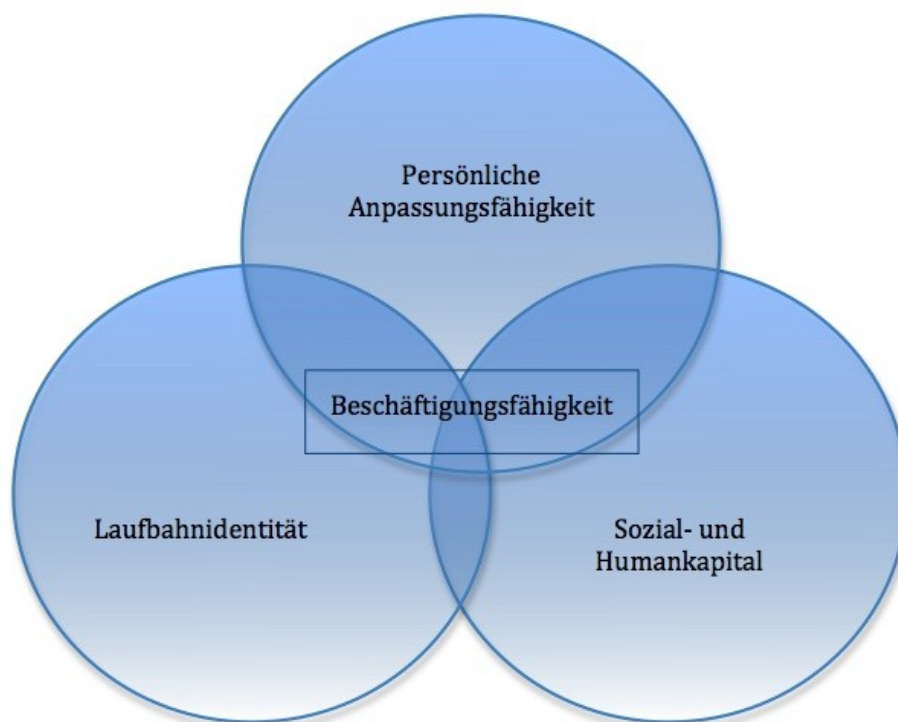


Abb. 3: Die Bestandteile der Beschäftigungsfähigkeit in eigener Darstellung nach Fugate et al. (2004, S. 19).

Fugate et al. (2004) verstehen Beschäftigungsfähigkeit nicht im Sinne der Mengenlehre als Schnittmenge zwischen den einzelnen Konstrukten. Vielmehr skizziert die Darstellung der Autoren die drei Konstrukte als Bestandteile, die jedoch einen nicht konkret bezifferbaren Einfluss auf die Beschäftigungsfähigkeit haben. Zu den einzelnen Komponenten des Konzeptes im Folgenden.

1.3.5.2 Anpassungsfähigkeit

Der Begriff der Anpassungsfähigkeit beinhaltet folgende psychologische Unterkonstrukte: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, internale Kontrollüberzeugungen, Optimismus, Proaktivität, Kontrollüberzeugungen, die Neigung zu lernen, die Offenheit gegenüber Veränderungen und die Flexibilität. Personen, bei denen die genannten Eigenschaften stark ausge-

prägt sind, werden als anpassungsfähig bezeichnet. Personen mit hoher Anpassungsfähigkeit sind dem Konzept zu Folge in der Lage, Entwicklungsmöglichkeiten zu identifizieren und sich neuen Bedingungen aktiv anzupassen.

Das Wort der Anpassungsfähigkeit meint explizit nicht die Fähigkeit, sich mit jeglichen Umständen abzufinden und eine passive Haltung ihnen gegenüber zu entwickeln. Ganz im Gegenteil werden in der hier vertretenen Sichtweise Personen als anpassungsfähig bezeichnet, die in der Lage sind, auf sich verändernde Umstände adäquat und den eigenen Interessen und Fähigkeiten entsprechend einzugehen.

1.3.5.3 Laufbahnidentität

Die Laufbahnidentität setzt sich aus den Zielen, Hoffnungen und Befürchtungen, Persönlichkeitseigenschaften, Werten, Überzeugungen, Normen, zeitlichen Horizonten und Interaktionsstilen einer Person zusammen. Eine Kenntnis der genannten Größen ermöglicht eine Ausdifferenzierung der Laufbahnidentität. Die Autoren betrachten das Konstrukt der Laufbahnidentität als streng kognitiv. Eine effektive Planung der eigenen Zukunft wird nach Fugate et al. (2004) durch die Beschreibung der eigenen Laufbahnidentität möglich.

Laufbahnidentität wird nicht nur prospektiv, sondern auch retrospektiv-narrativ gebildet. Menschen neigen dem Konzept zu Folge dazu, die eigene Entwicklung als kohärent zu schildern. Diese narrativ gebildete Identität hat einen stark faktischen Charakter. So hilft es Personen, sich zur Bildung der eigenen Identität mit der eigenen Vergangenheit auseinanderzusetzen und auf dieser Grundlage die eigene Entwicklung in die Zukunft »weiter zu erzählen«. Erzählungen über die eigene Vergangenheit und Zukunft gewinnen deshalb große Bedeutung, weil sich Personen nach diesen selbst gebildeten Erzählungen richten und sich an ihnen orientieren, um eine Kontinuität zwischen wahrgenommener Vergangenheit und erwünschter Zukunft zu erzielen (Ashforth & Fugate 2001).

Die Autoren unterscheiden hierbei zwischen dem *tatsächlichen* und den *möglichen Selbst*. Die narrative Konstruktion eines möglichen Selbst stellt die eigene Person in einen Bedeutungszusammenhang, der überprüfen lässt, ob eine bestimmte Wunschvorstellung hinsichtlich

1. Theoretischer Teil

der eigenen Zukunft mit den eigenen Werten, Überzeugungen, Eigenschaften, etc. überhaupt in Übereinstimmung zu bringen ist.

1.3.5.4 Sozial- und Humankapital

Das Sozial- und Humankapital² beschreibt die sozialen Ressourcen und Netzwerke, sowie die personalen Eigenschaften, über die eine Person verfügt. Das soziale Kapital beschreibt die Netzwerke, über die eine Person verfügt. Netzwerke können konkreten Zugang zu Laufbahnmöglichkeiten bieten und stellen besonders in Zeiten sich schließender Arbeitsmärkte eine entscheidende Ressource dafür dar, überhaupt einen Arbeitsplatz zu erhalten.

Unter *Humankapital* verstehen die Autoren die Ausbildung, die Erfahrungen, das Training und weitere Eigenschaften, auf die eine Person für die Entwicklung der eigenen Laufbahn zurückgreifen kann. »Human capital represents an individual's ability to meet the performance expectations of a given occupation (Burt 1997; Portes 1998)« (Fugate et al. 2004, S. 25).

Die Autoren beziehen an diesem Punkt also in gewisser Weise den Marktwert der Fähigkeiten einer Person in ihr Konzept mit ein, denn das Humankapital messen sie nicht nur an den individuellen Fähigkeiten einer Person, sondern auch daran, welchen Nutzen dieses in Bezug auf bestimmte Anforderungen hat.

1.3.5.5 Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Konstrukten

Die Autoren nehmen einige Wechselwirkungen zwischen den vorgestellten Konstrukten an. So gehen sie etwas davon aus, dass eine Person mit einer ausgeprägten, ausformulierten und reflektierten Laufbahnidentität auch anpassungsfähiger ist, wodurch rückwirkend wie-

2 Der Begriff »Humankapital« ist im Jahr 2004 von der Gesellschaft für Deutsche Sprache zum Unwort des Jahres gewählt worden. Aus meiner Sicht zu Unrecht. Denn der Begriff Humankapital muss nicht immer im Sinne einer Ökonomisierung verstanden werden, sondern kann auch – wie etwa im Konzept von Fugate et al. (2004) als persönliches Vermögen im Sinne von Können oder eben auch im Sinne von Kompetenzen verstanden werden. Ich neige dieser nicht ökonomisierten Lesart des Wortes zu.

der die Laufbahnidentität positiv beeinflusst wird. Ähnlich verhält es sich mit dem Sozial- und Humankapital, das die Anpassungsfähigkeit moderiert, was wiederum Auswirkungen darauf hat, in welcher Weise eine Person das eigene Kapital – ob nun human oder sozial – weiterentwickeln wird. Eine ähnliche, sich gegenseitig positiv bzw. negativ verstärkende Beziehung wird zwischen der Laufbahnidentität und dem Sozial- und Humankapital angenommen.

1.3.6 Abschließende Bewertung der Ansätze und Bezug zur vorliegenden Arbeit

Die vorgestellten Ansätze lassen sich nach zwei Kriterien bewerten: Zum einen kann ihre *theoretische Relevanz und die Schlüssigkeit* der jeweiligen Ansätze bewertet werden. Auf der anderen Seite kann eine Bewertung hinsichtlich der *praktischen Relevanz* der Ansätze für die Praxis der Laufbahnberatung in Augenschein genommen werden. Es mag nicht im Anliegen der zitierten Verfasser liegen, anwendungsnahe Ansätze für die Laufbahnberatung zu entwickeln, da sie sich ja zum Teil eher mit Laufbahnentwicklungsmodellen als mit der Beratung auseinandergesetzt haben. Doch es fällt auf, dass in den vorgestellten Theoriemodellen zum Teil nur ansatzweise Grundlagen für eine Beratungsintervention gelegt werden. Die Konzepte zur Umsetzung der theoretischen Annahmen in konkrete Beratungsangebote bleiben häufig im Vagen und Ungefähren. Eine Auseinandersetzung mit der konkreten Beratungs- oder Interventionssituation findet in keinem der Ansätze statt. Es handelt sich somit nicht um Beratungs- oder Interventionskonzepte. Über das Verständnis der Entwicklung einer Laufbahn oder der Beschäftigungsfähigkeit hinaus ist jedoch für die Konzeption einer Beratung auch Wissen darüber notwendig, wie bei KlientInnen im Rahmen einer Beratung eine Veränderung herbeigeführt werden kann. Überlegungen, wie in der konkreten Situation der Beratung eine solche Veränderung erzielt werden kann, fehlen in den ausgeführten Ansätzen beinahe völlig. Die Ansätze reichen von diagnostisch orientierten Überlegungen wie dem RIASEC-Modell von Holland (1997) über entwicklungspsychologisch orientierte Konzepte (Super 1957 und 1980; Abele 2002) bis hin zum den sozial-kognitiven

1. Theoretischer Teil

Überlegungen von Lent et al (1994) und dem Konzept der Employability von Fugate et al. (2004). Insbesondere die beiden letztgenannten Ansätze scheinen für die weiteren Überlegungen fruchtbar zu sein, da in ihnen konkrete und beeinflussbare psychologische Größen und deren mögliche Beeinflussbarkeit beschrieben werden, während die übrigen Theorien Laufbahnentwicklung als etwas eher Abstraktes analysieren und beschreiben. Es ist eine Aufgabe der vorliegenden Arbeit die Kompetenzenbilanz aufgrund der Evaluation theoretisch zu verorten und somit auch umgekehrt eine Überprüfung der theoretischen Ansätze auf ihre Tauglichkeit hin vorzunehmen.

Der hier vorgestellte Ansatz der Kompetenzenbilanz kann im weitesten Sinne der sozial-kognitiven Beratungsrichtung zugeordnet werden. Allerdings können einige der Punkte des sozial-kognitiven Ansatzes in Frage gestellt werden. So ist etwa die Annahme, Personen entwickelten sich jeweils in die Richtung, die sie für beruflich erfolgversprechend halten oder im Rahmen derer ihnen die besten Möglichkeiten zur Verfügung stehen, angreifbar. Einer solchen Annahme liegt ein stark rationalistisches Menschenbild zugrunde, das das Individuum im Sinne eines Homo Oeconomicus als zweckrationales Geschöpf versteht, das von monokausalen Motiven geleitet wird. So stellt eine simple Kosten-Nutzen-Abwägung hinsichtlich der Wahl des Berufes womöglich eine allzu starke Vereinfachung des zugrunde liegenden Prozesses dar. Ein wesentlicher Kritikpunkt kann im Hinblick auf den im Modell enthaltenen Modell zur Entstehung von Interessen nach Bandura (1995) gefunden werden. Krapp (2002) kritisiert diesen Ansatz als unzureichend. Krapp zufolge entwickeln sich Interessen nicht nach einer Kosten-Nutzen-Abwägung. Zwar seien hohe und stabile Selbstwirksamkeitserwartungen unerlässlich, etwa für einen Lern- und Entwicklungserfolg, doch die Frage nach »Zielen und inhaltlicher Ausrichtung motivationalen Geschehens« würden durch die genannten Konstrukte unzureichend beantwortet (Krapp 2002, S. 65).

Das Konzept der Employability stellt einen multidimensionalen Ansatz dar, der sowohl die individuelle Entwicklung von Personen erklären möchte, als auch die psychologischen Voraussetzungen für die Marktfähigkeit einer Person darstellt. Die umfassende Konzeption des Modells ist zugleich allerdings zugleich auch sein Problem. Es tauchen so viele psychologi-

sche Konstrukte auf, dass ein Eindruck von Beliebigkeit entstehen kann. Warum etwa zählen etwa genau die genannten und nicht noch weitere Persönlichkeitseigenschaften zum Humankapital? Auch die persönliche Anpassungsfähigkeit stellt ein Sammelsurium unterschiedlicher Konstrukte dar, deren Gesamtzusammenhang zu den anderen Konstrukten zwar angedeutet aber nicht erörtert wird, in welcher Weise Optimismus und Proaktivität in Zusammenhang miteinander stehen und welche Wechselwirkungen etwa zwischen der Proaktivität und den Selbstwirksamkeitserwartungen bestehen. Es ist zu vermuten, dass es hier sehr hohe Interkorrelationen gibt. So stehen viele Konstrukte konstituierend für ein größeres Konstrukt und es stellt sich die Frage, ob hier nicht immer wieder dasselbe mit unterschiedlichen Vokabeln beschrieben wird.

Darüber hinaus bleiben die Autoren eine Überlegung schuldig, auf welche Weise nun die Beschäftigungsfähigkeit von Personen gesteigert werden kann. Muss dafür das Sozial- und Humankapital erweitert oder nur reflektiert werden? Wie kann eine Person darin unterstützt werden, ihre Laufbahnidentität aufzubauen? Und auf welche Weise kann etwa das zentrale Konstrukt der Anpassungsfähigkeit direkt beeinflusst werden. Abgesehen von diesen Punkten könnte auch noch gefragt werden, ob es nicht ehrlicher wäre, das ganze Konzept als Modell der persönlichen Anpassungsfähigkeit zu bezeichnen – zumal der Begriff der Anpassungsfähigkeit in der Definition von Beschäftigungsfähigkeit als konstituierend verwendet wird.

Dennoch ist an dem Modell der Beschäftigungsfähigkeit von Fugate und seinen Kollegen (2004) vor allem Positives hervorzuheben. So ergeben sich insbesondere aus den angenommenen Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Unterkonstrukten konkrete Hinweise darauf, in welcher Weise das Konzept als Grundlage für eine Laufbahnberatung genutzt werden kann. Auch innerhalb der einzelnen Unterkonstrukte finden sich derartige Hinweise. Insbesondere innerhalb der Laufbahnidentität findet sich die Unterscheidung zwischen tatsächlichem und möglichem Selbst, womit die Autoren einen inhaltlichen Bezug zum gesprächstherapeutischen Ansatz nach Carl Rogers (1959) herstellen.

1. Theoretischer Teil

Abgesehen von den genannten Punkten ist zu fragen, warum in den bislang vorgestellten Ansätzen weit überwiegend von beruflichen Laufbahnen die Rede ist und die Laufbahn nicht als ein Prozess betrachtet wird, der sowohl berufliche, als auch private Anteile zu einer Gesamtperspektive der Entwicklung von Personen kurz vor dem Eintritt in das Berufsleben, währenddessen und bei Übergängen zwischen Erwerbsarbeit und Arbeitslosigkeit bzw. Ruhestand, betrachtet. Einzig der Ansatz von Abele (2002) berücksichtigt eine Wechselwirkung zwischen beruflicher und privater Entwicklung.

Eine integrale Theorie, die sowohl die private als auch die berufliche Laufbahnentwicklung berücksichtigt und darüber hinaus auch konkrete Ansätze für die Anwendung in der Beratungspraxis böte, gibt es derzeit nicht.

Welche Anforderungen müssten Laufbahnberatungsansätze demnach erfüllen?

1.3.7 Anforderungen an Laufbahnberatungsansätze

Tractenberg et al. (2002) fordern, dass Laufbahnberatung einen präventiven Charakter haben solle. Als Voraussetzung hierfür wird eine Verankerung der beruflichen Planung in der Lebensplanung der Klienten betrachtet. Nach Lang-von Wins und Triebel (2005b, S. 42) ist in Arbeiten, die sich mit Laufbahnberatung beschäftigen, vermehrt der »Ruf nach ganzheitlichen Beratungskonzepten« zu vernehmen (z.B. Hall 2004; Lovén 2003; Savickas 1993; nach Lang-von Wins & Triebel 2005).

Bezug nehmend auf Lee und Johnston (2001) formulieren Lang-von Wins und Triebel (2005b) den Auftrag einer »neuen« Laufbahnberatung wie folgt:

- »Die Unterstützung der Anpassungsleistungen, die in der Folge (und in der Antizipation) von größerer Unsicherheit und möglicher Erwerbslosigkeit notwendig werden,

1.2 Laufbahnberatung – Voraussetzungen

- der aufgrund einer zunehmend selbst gestalteten Laufbahn notwendige Aufbau der Komponenten der persönlichen Anpassungsfähigkeit (u.a. Optimismus, Offenheit, Selbstwirksamkeitserwartung, internale Kontrollüberzeugungen, Proaktivität),
- die Ausrichtung der Beratung auf Aufbau, Wahrung und Stabilität der Identität des Klienten.«

Lang-von Wins & Triebel (2005b, S. 58)

Ausgehend von den bisher vorgestellten Konzepten und der eben zitierten Forderung nach einer »neuen« Laufbahnberatung ergeben sich für die vorliegende Arbeit weitere Fragen:

- Auf welche Weise können berufliche und private Erfahrungen in eine umfassende Laufbahnberatung integriert werden?
- Wie kann den Vorstellungen über die Entwicklung von Laufbahnen ein Konzept der Veränderung der Laufbahn beigelegt werden?
- Welche Ansätze aus der Praxis können für die Weiterentwicklung der theoretischen Ansätze in der Laufbahnberatung sinnvoll sein?
- Welche theoretischen Grundlagen bieten eine Ausgangsbasis für eine psychologisch fundierte Laufbahnberatung im Sinne einer wirksamen Intervention?

Die beiden letztgenannten Fragen sollen im Fokus der weiteren Ausführungen stehen, in denen einige Grundlagen psychologisch begründeter Interventionen vorgestellt werden.

1.4. Wirkungsweise psychologischer Interventionen

1.4.1 Laufbahnberatung als Coaching

Der Begriff *Coaching* hat in den vergangenen Jahren eine weite Verbreitung erfahren (vgl. Riedel 2003; McLeod 2004; Greif 2007). Galt Coaching noch in den 1990er Jahren als eine Beratungsform, die vornehmlich Führungskräften in größeren Unternehmen vorbehalten gewesen ist (vgl. Böning 2000), so haben sich inzwischen das inhaltliche Verständnis, die Zielgruppe und auch die Verbreitung von Coaching deutlich ausgeweitet. Dies liegt sicher auch an der unscharfen Definition des Begriffs *Coaching*, unter den sich allerlei Maßnahmen subsumieren lassen, die mitunter

- unterschiedlichen theoretischen Annahmen folgen,
- unterschiedliche Zielgruppen haben,
- unterschiedlichen Struktur-, Prozess- und Ergebniskriterien verpflichtet sind.

Da der Begriff nicht geschützt ist, darf jegliche beratende Maßnahme als *Coaching* bezeichnet werden. In den vergangenen Jahren haben sich erste Bundesverbände gebildet, in denen sich Coaches allgemein gültigen Qualitätskriterien verpflichten. Zu nennen sind hier insbesondere der Bundesverband für Coaching, der Deutsche Verband für Coaching und Training (dvct) e.V. und die Gesellschaft für Beratung (SgFB). Auch auf internationaler Ebene haben derartige Zusammenschlüsse stattgefunden. So existieren die International Coach Federation und die European Coaching Association e.V..

In der wissenschaftlichen Forschung, die sich um das professionalisierte Berufsfeld Coaching gebildet hat, wird Coaching als Beratungsform verstanden, die sich von therapeutischen Ansätzen dadurch unterscheidet, dass sie sich an »gesunde Personen« richtet, deren

Beratungsbedarf vornehmlich dem beruflichen Umfeld entspringt (Rauen 2003). Wir wollen zwei Coaching-Definitionen gegenüberstellen, auf die in theoretisch und praktisch orientierten Veröffentlichungen immer wieder verwiesen wird.

Rauen (2003, S. 68-69) definiert Coaching folgendermaßen:

- »Coaching ist ein interaktiver, personenzentrierter Beratungs- und Betreuungsprozess, der berufliche und private Inhalte umfassen kann. Im Vordergrund steht die berufliche Rolle bzw. damit zusammenhängende aktuelle Anliegen des Klienten.
- Coaching ist eine individuelle Beratung auf der Prozessebene, d.h. der Coach liefert keine direkten Lösungsvorschläge, sondern begleitet den Klienten und regt dabei an, wie eigene Lösungen entwickelt werden können.
- Coaching findet auf der Basis einer tragfähigen und durch gegenseitige Akzeptanz und Vertrauen gekennzeichneten Beratungsbeziehung statt, d.h. der Klient geht das Coaching freiwillig an und der Coach sichert ihm Diskretion zu.
- Coaching zielt immer auf eine (auch präventive) Förderung von Selbstreflexion und -wahrnehmung, Bewusstsein und Verantwortung, um so Hilfe zur Selbsthilfe zu geben.«

Während die Definition von Rauen im Wesentlichen auf die Grundlagen der Beratungshaltung und die globalen Ziele von Coachingprozessen eingeht, bezieht Wissemann (2006, S. 12) in seine Definition einen eher am Ziel der Veränderung orientierten Aspekt ein. Demnach ist Coaching

- »eine zeitlich begrenzte,
- sich an dem aktuellen Klientenbedarf orientierende
- nicht entlang einer Hierarchie stattfindende Beratung
- von einzelnen Personen oder Gruppen

1. Theoretischer Teil

-
- auf der Basis eines theoretisch und empirisch begründeten Veränderungsmodells
 - zu berufsbezogenen Fragestellungen
 - die in dem oder den Klienten persönlich wertvoll verortet sind,
 - mit dem Ziel, Klienten zu unterstützen, bestimmte Haltungen, Gewohnheiten und Kompetenzen zu verändern.«

Grundsätzlich ist kein Widerspruch zwischen beiden Definitionen von Coaching zu erkennen. Sie ergänzen einander bzw. drücken zum Teil auch Gleiches mit ähnlichen Worten aus. Wir können aus beiden Definitionen ableiten, dass sich Laufbahnberatung, unabhängig von ihrer theoretischen Grundlegung und ihren jeweiligen Zielen im wesentlichen als Coachingmaßnahme bezeichnen lässt.

1.4.2 Wirkung von Coaching

Für die Interventionsform Coaching besteht ein deutlicher Mangel an Wirksamkeitsstudien (vgl. Jansen et al, 2003; Künzli 2005; Rauen 2005; Wissemann 2006). Künzli (2005) stellt in einem Review einen internationalen Überblick über Wirksamkeitsforschung im Führungskräftecoaching vor. Er konstatiert, dass die Zahl empirischer Untersuchungen in eklatantem Missverhältnis zur steigenden Zahl von Coaching-Angeboten und auch zur Coaching-Literatur stehe. Im Jahr 2005 führt er 12 Untersuchungen im deutschsprachigen und 10 Untersuchungen im angelsächsischen Sprachraum auf. Greif (2007) stellt fest, dass seit Ende der 1990er Jahre große Fortschritte im Bereich der Evaluation von Coaching-Verfahren gemacht wurden. Von einer allgemein akzeptierten Coaching-Theorie könne man jedoch nicht sprechen. Darauf wiesen bereits die unterschiedlichen Ziel- und somit auch Evaluationskriterien hin, die den in der Überblicksartikel von Greif (a.a.O.) vorgestellten

Studien zu Grunde liegen. Greif erkennt demnach 5 Cluster oder Gruppen von Zielkriterien für Coachingmaßnahmen (Greif 2007, S. 244):

1. Problemklärung und Zielkonkretisierung
2. Soziale Kompetenzen (gemeint sind hier bspw. eine Verbesserung der sozialen Kompetenz in der Wahrnehmung von Kollegen aber auch eine Verbesserung der emotionalen Klarheit und der Offenheit für Erfahrungen)
3. Verbesserung der Performanz des Coachees
4. Selbststeuerung (gemeint ist hier ein gesteigertes Selbstwirksamkeitserleben und das Gefühl, Ziele aus eigener Kraft erreichen zu können)
5. Generelle Eigenschaften und Fähigkeiten (gemeint ist hiermit die Veränderung bestimmter Persönlichkeitseigenschaften)

Die von Greif identifizierten Kriterien und deren Erreichung durch die jeweiligen Coaching-Maßnahmen entsprechen in ihrer Zielrichtung den in den weiter oben zitierten Definitionen enthaltenen Zielen von Coaching (Rauen 2003; Wissemann 2006). Hinsichtlich des verwendeten Vokabulars (Problemklärung, Soziale Kompetenzen, Selbststeuerung, Persönlichkeitskeigenschaften) wird Coaching klar als eine Maßnahme begriffen, die überwiegend auf psychologisch messbare Größen innerhalb einer Person Einfluss hat und deren Erfolg nur zum Teil durch rein äußerliche Kriterien (etwa anhand der Performanz) gemessen werden kann. Auch die von Greif identifizierten Zielkriterien machen offensichtlich, dass sich Laufbahnberatungsansätze, wie weiter oben schon erwähnt, als Coachingmaßnahmen einordnen lassen.

1. Theoretischer Teil

Generell können Coaching-Maßnahmen, die im Wesentlichen in ihren Grundlagen und Zielen den oben genannten Definitionen und Zielkriterien entsprechen, als wirksam betrachtet werden (vgl. Greif, 2007; Riedel, 2003, Beddoes-Jones & Miller, 2007; Jansen et al, 2003). Künzli (2005) weist jedoch darauf hin, dass bislang noch keine Überprüfung der Nachhaltigkeit wirksamer Coachingprozesse stattgefunden hat.

1.4.3 Mangelhafte theoretische Grundlagen von Coaching

Trotz der Tatsache, dass sich zahlreiche Coachingmaßnahmen als wirksam erweisen und der weiter oben in den Coaching-Definitionen aufgetauchten Forderung nach theoretischer Grundlegung von Coaching-Ansätzen, kann nicht davon gesprochen werden, dass sich in der Praxis von Coaching und Beratung ein allgemeines Verständnis über die zu Grunde liegende Wirkungsweise der jeweiligen Maßnahme ausgebildet hätte (vgl. Riedel 2003; Wissemann 2006; Künzli 2005; Greif 2007). Wohlgemerkt soll hierbei weder die Qualität professioneller Coachings noch deren Wirksamkeit in Frage gestellt werden. Doch ergibt sich aus der Literatur über Coaching kein konsistentes Bild darüber, von welchen psychologischen Grundlagen ausgehend innerhalb eines Coachingprozesses Veränderungen erzielt werden sollen.

Den von Künzli (2005) aufgeführten Studien zur Erforschung der Wirksamkeit von Coaching ist gemein, dass es sich zum weit überwiegenden Teil um reine Wirksamkeitsüberprüfungen handelt, die weitgehend theoriefrei vorgehen. Die Studien sind nicht wertfrei beschrieben. Hohe Wirksamkeit von Coachingmaßnahmen wird von den Autoren ausdrücklich gewünscht und begrüßt, sofern sie sich feststellen lässt. Hager et al. (2000) weisen jedoch auf das Spannungsfeld zwischen Wissenschaftlichkeit, Wirtschaftlichkeit und praktischer Erfahrung hin, das jeweils auch Auswirkungen auf Nuancen in der Art der Darstel-

lung von Evaluationsergebnissen Einfluss üben kann, ohne dass dies den jeweiligen Verfassern als manipulative Absicht unterstellt werden könnte.

In der Beschäftigung mit den Wirkungen von Coaching stellt sich vor dem Hintergrund der bislang angestellten Forschungen einerseits die Frage nach den zu Grunde liegenden Wirkungsweisen der unterschiedlichen Ansätze und andererseits die Aufgabe eine theoretische Basis für Coaching- und somit auch Laufbahnberatungs-Interventionen zu schaffen, die psychologisch begründet eine Wirksamkeit erwarten lassen.

1.4.4 Wirkungsweise von Coaching

Laske (1999) stellt sechs Fallstudien dar und untersucht, »ob die Veränderung der Ziele der Gecoachten auf Verhaltenslernen oder auf wesensmäßige Entwicklung (ontic development) beruhte. Er kommt zu dem Schluss, dass wesensmäßige Veränderungen durch Coaching zu erreichen sind, diese jedoch in Abhängigkeit zur wesensmäßigen Entwicklung des Coachs stehen.« (Künzli 2005, S. 232, nach Laske 1999).

Riedel zeigt in seiner Dissertation über Coaching für Führungskräfte (2003), dass in der überwiegenden Zahl von Coaching-Fällen Zielkonflikte die Handlungsfähigkeit der gecoachten Personen beeinträchtigt haben. Riedel beruft sich hierbei insbesondere auf das volitionspsychologische Rubikon-Modell von Heckhausen & Gollwitzer (1986) und Heckhausen, Gollwitzer und Weinert (1987).

Riedel bezieht sich in seiner Arbeit außerdem auf die Individualpsychologie Alfred Adlers, die er als Grundlage für die meisten Coaching-Ansätze bezeichnet. Insbesondere der Gegenwartsbezug Adlers und die Konzentration auf die Lösung aktueller Probleme der Klienten erscheint Riedel als zentraler Bezugspunkt zwischen der Theorie Adlers und heute gängiger Coaching-Praxis.

1. Theoretischer Teil

Künzli (2005) bezeichnet die Arbeiten von Riedel und Laske als einzige bis dahin erschienene qualitative und theoriebildende Arbeiten zum Thema Coaching. Künzli verweist außerdem auf eine Diplomarbeit von Behrendt (2004), in der der Autor überprüft, inwieweit ein Psychodrama-Coaching für Führungskräfte, das sich an den Wirkprinzipien nach Grawe (2000) orientiert, wirksam ist. Behrendt (2004) bezieht sich auf einen Ansatz der psychotherapeutischen Wirksamkeitsforschung, in dem unter maßgeblicher Beteiligung Grawes, psychologische Wirkfaktoren identifiziert wurden, die unterschiedlichen Therapierichtungen, wie etwa der Verhaltenstherapie und der tiefenpsychologischen Psychotherapie gemein sind. Diese aus der Therapieforschung und für unterschiedliche Therapieformen geltenden Wirkprinzipien lauten Ressourcenaktivierung, Problemaktualisierung, motivationale Klärung und Problembewältigung. In einer späteren Arbeit benennt Grawe die vier Konstrukte um (2002). Sie lauten seitdem Emotionale Aktivierung, Ressourcenaktivierung, Intensionsveränderung und Intensionsrealisierung. Inhaltlich sind diese vier Konstrukte den 1998 formulierten Begriffen gleichzusetzen.

Behrendt (2004) kommt in seiner Arbeit zu dem Schluss, dass die Orientierung eines Führungskräfte-Coachings an den Graweschen Wirkprinzipien hilfreich sind. Sie können als Grundfunktionsweisen eines Beratungsprozesses betrachtet werden, an dessen Ende eine motivationale Klärung bzw. die faktische Bewältigung eines Problems steht. Behrendt operationalisiert in seiner Arbeit die vier Wirkprinzipien in einem quantitativen Fragebogen, mit dem sowohl aus Sicht des Klienten als auch aus Sicht des Coaches der Coachingprozess im Hinblick auf die vier Wirkprinzipien untersucht wird.

Einige Gesichtspunkte sollen hier festgehalten und für die weitere Diskussion herangezogen werden:

- Offenbar lassen sich die Graweschen Wirkprinzipien innerhalb eines Coachings wirksam anwenden.
- Es fällt auf, dass Coaching beinahe ausschließlich auf das Coaching von Führungskräften bezieht. Auch die Wirkungsforschung macht hier keine Ausnahme.

-
- Die Wirkprinzipien Grawes erscheinen gerade vor dem Hintergrund ihrer empirischen Bestätigung als »Zwischenergebnisse« innerhalb eines Beratungsprozesses. Sie beschreiben, was erreicht wird, nicht aber wie dies geschehen soll. Auf welche Weise kann also eine adäquate Erreichung der Ressourcenaktivierung geschehen? Wie kann die Bildung von Intentionen bzw. Motiven gefördert werden. Zwar zeichnet sich der Grawesche Ansatz durch seine integrative Denkweise aus, doch werden die zugrunde liegenden psychologischen Prozesse (bspw. Lernprozesse oder narrative Prozesse) nicht daraus deutlich.
 - Behrendt unternimmt eine hypothesenprüfende Studie. Zur Theoriebildung, welche psychologischen Prozesse auf die Veränderungsprozesse innerhalb eines Beratungsprozesses zurückzuführen sind, trägt dieser Ansatz jedoch nur in begrenztem Ausmaß bei.

Auch Wissemann (2006) beruft sich in seinem Buch »Wirksames Coaching« auf die Wirkprinzipien Grawes. Wissemann merkt an, dass die therapeutische Interventionsforschung als Grundlegung für eine »Versöhnung« unterschiedlicher Therapieschulen dienen konnte. Gleiches könne auch bei der Übertragung auf das Forschungsfeld Coaching gelingen.

Wissemann (2006, S. 21) formuliert bezugnehmend auf Grawe für das Tätigkeitsfeld »Coaching« folgende Wirkprinzipien:

- Der Coach unterscheidet beim Klienten zwischen Klärungsbedarf und Problembehebungsbedarf.
- Der Coach spricht die Ressourcen des Klienten an, weckt sie ggf. und bezieht sie in die gemeinsame Erarbeitung von Lösungen ein.
- Der Coach berücksichtigt die Bedürfnisse des Klienten an die gemeinsame Arbeitsbeziehung, indem er die Bedürfnisse zum Aufbau einer tragfähigen Arbeitsbeziehung befriedigt, und indem er die Bedürfnisse, sofern sie mit dem Coaching-Thema

1. Theoretischer Teil

in Beziehung stehen, zum Thema im Coaching und zum Gegenstand von Feedback macht.

- Der Coach weist in den behandelten Themenfeldern Feldkompetenz auf.
- Alle Interventionsmaßnahmen, die der Coach anwendet, beherrscht er souverän.

Ein Blick auf die einzelnen von Wissemann beschriebenen Wirkfaktoren: Der Autor be-rufsich bei der Formulierung des Wirkfaktors »Klärungs- und Problembewältigungsbedarf« auf eine empirische Studie (Wissemann, 2004), in der nachgewiesen werden konnte, dass Personen, die ein Coaching in Anspruch nehmen, sich jeweils einer der beiden genannten Bedürfnislagen (Klärungs- bzw. Bewältigungsbedarf) zuordnen lassen. Theoretisch bezieht sich Wissemann auf das Rubikon-Modell von Heckhausen & Gollwitzer (1986) bzw. Gollwitzer (Gollwitzer 1991, 1996)

Wissemann führt zudem aus, dass viele Coaching-Teilnehmer auch einen nicht-bewussten Klärungsbedarf aufweisen, was sich für die Gestaltung des Coaching-Prozesses als schwierig gestalten kann. Insbesondere, wenn der Coach einen Klärungsbedarf erkennt, wo der Teilnehmer einen Bewältigungsbedarf sieht.

In Bezug auf den Wirkfaktor der Ressourcenorientierung meint Wissemann (2006, S. 51ff), dass es Aufgabe des Coaches ist, den Teilnehmer auf dessen vorhandene Ressourcen aufmerksam zu machen. Probleme sollen als Aufgaben wahrgenommen werden, denen der Teilnehmer des Coachings mit den eigenen Ressourcen (Kompetenzen, Fähigkeiten, Eigenschaften, etc.) wirksam gegenüber treten könne. Dabei solle der Coach dem Coachee bewusst machen, worin dessen Ressourcen bestehen und auf welche Weise diese vorhandenen Ressourcen zu einer Problemlösung bzw. einer Bewältigung der jeweiligen Aufgabe beitragen können. Auf Grundlage dieser Ressourcen, die im Laufe der Coachings ins Blickfeld geholt werden, können sich Coach und Coachee auf das Erarbeiten von Lösungen konzentrieren.

1.3 Ansätze in der Laufbahnberatung

Bei der Darstellung des Wirkfaktors »Bedürfnisorientierung« bezieht sich Wissemann auf Grawe (1999b), der die Qualität der Beziehung zwischen Klient und Therapeut als Voraussetzung für einen wirksamen Interventionsprozess identifiziert hat. Im Weiteren bezieht sich Wissemann (2006, S. 72ff.) auf das Konzept der komplementären Beziehungsgestaltung (nach Caspar 1996, S. 42; Grawe 2000, S. 67), nach dem eine Beziehung zwischen Therapeut und Klient dann als komplementär bezeichnet werden kann, wenn der Therapeut (oder Coach) dem Klienten im Laufe der professionellen Beziehung laut Wissemann »das gibt, was der Klient in anderen Beziehungen offenbar noch nicht befriedigend hat erleben können.« (S. 72).

Unter »Feldkompetenz« versteht Wissemann die Erfahrung des Coaches mit dem Tätigkeitsfeld und/oder der Bedürfnislage des Coachees. Als Beispiel sollte etwa ein Coach von Führungskräften nach Möglichkeit selbst über Führungserfahrung verfügen. Was Wissemann unter dem souveränen Beherrschen der vom Coach eingesetzten Coaching-Methoden versteht, führt er nicht weiter aus.

Lang-von Wins und Triebel (2005b) erwähnen den Ansatz der Kurzzeittherapie von Steve de Shazer (z.B. de Shazer 1985; de Shazer et al 1986) als weiteren möglichen Bezugspunkt für eine theoretische Fundierung von Coachingmaßnahmen. Insbesondere die lösungsorientierte Herangehensweise de Shazers scheint sowohl eine Abgrenzung zu klinisch-therapeutischen Ansätzen zu ermöglichen als auch eine inhaltlich-theoretische Nähe zu den Ansätzen Adlers darzustellen. Im Gegensatz zur psychologisch verankerten Konzeption Adlers (die weiter unten noch ausführlicher dargestellt werden soll), bleibt die theoretische Grundlage seiner Annahmen jedoch unklar. De Shazer (1985) fordert in der Kurzzeittherapie eine Lösungs- statt einer Problemorientierung. Die Wirksamkeit eines solchen Ansatzes soll an dieser Stelle nicht in Frage gestellt werden. Doch ist der Ansatz der Kurzzeittherapie aufgrund mangelhafter theoretischer Fundierung und Wirkungsbestätigung für die weitere Diskussion in diesem Rahmen nicht ergiebig.

Wir haben festgestellt: Bislang gibt es nur wenig empirische theoriebildende Arbeiten über Wirkweisen von Coaching. Unter den kurz vorgestellten Arbeiten finden sich Ähnlichkeiten

1. Theoretischer Teil

hinsichtlich der angenommenen Wirkfaktoren von Coaching-Prozessen, die im weitesten Sinne den weiter oben vorgestellten Definitionen von Coaching entsprechen.

Bevor wir uns den einzelnen Prozessen widmen, die von den genannten Autoren als Grundlage von Interventionsmaßnahmen angenommen werden, sollen noch einige Begriffe geklärt werden, die bislang im Rahmen der Darstellung der unterschiedlichen Ansätze den Autoren gemäß verwendet, aber noch nicht hinreichende definiert worden sind.

1.4.5 Definition einiger unklarer Begrifflichkeiten

Mehrmals war bislang vom Begriff der Intervention die Rede. Coachingmaßnahmen, Beratung und Therapie wurden als Möglichkeiten der Intervention genannt. Des Weiteren wurde der Begriff »Coaching« näher definiert. Um mit klarer Begrifflichkeit zu arbeiten, sollen nun nicht die Unterschiede zwischen den jeweiligen Interventionsmaßnahmen herausgearbeitet werden, sondern definiert werden, was eine psychologische Intervention unabhängig von der jeweiligen Interventionsform- oder -methode ausmacht.

Hager und Hasselhorn (2000, S. 41) definieren Interventionsmaßnahmen im psychosozialen Bereich folgendermaßen:

Unter Interventionsmaßnahmen verstehen wir jede Art von außengesteuerter, zielorientierter und systematischer Beeinflussung von Personen- und/oder Systemmerkmalen. Jede Interventionsmaßnahme besteht mindestens aus einer Menge von zu bearbeitenden Aufgaben bzw. Problemen und mindestens einer Methode der Instruktion.

Im Sinne der in dieser Arbeit beschriebenen Interventionen kann diese Definition noch präzisiert werden. Denn im Wesentlichen behandelt diese Arbeit psychologisch fundierte und auf psychologische Wirkung zielende Interventionsmaßnahmen. Dieser Aspekt sollte deshalb auch in einer Definition enthalten sein.

1.3 Ansätze in der Laufbahnberatung

Für die vorliegende Arbeit definiere ich den Begriff *psychologische Intervention* deshalb folgendermaßen:

Eine psychologische Intervention ist ein professioneller Beratungsprozess zwischen Klient und Berater, Coach oder Therapeut, der auf psychologisch begründbaren Annahmen darüber beruht, wie eine vom Klienten erwünschte Veränderung des Erlebens und Verhaltens erzielt werden kann. Ziel einer psychologischen Intervention ist eine Veränderung in Erleben und Verhalten des Klienten.

Des Weiteren werden Begriffe wie »Wirksamkeit«, »Wirkung«, »Wirkprinzip« und »Wirkfaktor« in der Literatur weitgehend unsystematisch und gleichbedeutend miteinander benutzt. Dabei wird außer Acht gelassen, dass diese Begriffe auf unterschiedlichen Ebenen operieren.

Hager und Hasselhorn (2000) haben dieses Problem benannt und plädieren für eine Trennung der Begriffe »Wirkung« und »Wirksamkeit«. Diese definieren sie so:

»Wir schlagen vor, von Wirksamkeit eines Programmes dann zu sprechen, wenn beobachtbare Performanzen oder Leistungen durch eine Interventionsmaßnahme beeinflusst werden, und zwar in der von den Vertreter(inne)n des Programmes behaupteten Weise. Den Wirksamkeiten liegen dabei auf der Ebene der »theoretischen« Begriffe »Wirkungen« als die theoretische angenommenen Ursachen der beobachtbaren Verhaltensänderungen zugrunde (theoretische Fundierung).

(Hager & Hasselmann 2000, S. 44)

Die Unterscheidung von Wirkung und Wirksamkeit, also zwischen dem Effekt einer Intervention und dem zugrunde liegenden psychologischen Prozess scheint sinnvoll, ist jedoch nicht hinreichend. Aus den bisher vorgestellten Interventionsansätzen und deren Grundlagen geht hervor, dass eine weitere begriffliche Ebene zu definieren ist und die Begriffe akzentuiert anders verwendet werden als in der zitierten Definition geschehen.

Betrachten wir etwa das von Grawe (2000) formulierte *Wirkprinzip* der Ressourcenorientierung, so lässt sich erkennen, dass dieses weder als Wirksamkeit noch als Wirkung im oben definierten Sinn eingeordnet werden kann. Ressourcenorientierung meint vielmehr einen

1. Theoretischer Teil

Überbegriff, unter den unterschiedliche Interventionsschritte untergeordnet werden können, denen wiederum bestimmte theoretisch begründete *Wirkungen* zu Grunde liegen sollen, um wirksam zu werden.

Unter *Wirkprinzip* werden demnach in dieser Arbeit Prozessschritte psychologischer Beratung verstanden, denen keine konkrete Interventionstechnik zuzuordnen ist. So sehen wir in der Graweschen Konzeption die Wirkprinzipien der prozessualen Aktivierung, der Ressourcenaktivierung, der Intensionsveränderung und der Intensionsrealisierung als Beschreibung eines Interventionsprozesses auf der Makroebene, aus der sich jedoch nicht ergibt, *wie* ein Therapeut oder Berater in der konkreten Interventionssituation vorgehen sollte. Auch die zugrunde liegenden psychologischen Vorgänge werden auf dieser Beschreibungsebene nicht erfasst.

Die einer psychologischen Intervention zugrunde liegenden psychologischen Vorgänge werden in dieser Arbeit unter der Überschrift der *Wirkfaktoren* geführt.

Das *Wie* innerhalb einer psychologischen Intervention wird wiederum als *Interventionsschritt* bezeichnet.

Als Definition möchte ich es folgendermaßen formulieren:

- *Wirkfaktoren sind psychologische Vorgänge innerhalb einer psychologischen Intervention.*
- *Wirkprinzipien beschreiben den idealtypischen Wirkverlauf einer geglückten psychologischen Intervention.*
- *Interventionsschritte sind konkrete Maßnahmen und Vorgehensweisen innerhalb einer Intervention.*

Aus der Definition leite ich folgende Postulate für die theoretische Begründung einer psychologischen Intervention ab:

1. *Jeder Interventionsschritt sollte durch einen oder mehrere Wirkfaktoren begründet sein.*

-
2. *Wirkfaktoren und Interventionsschritte sollten innerhalb einer psychologischen Intervention bestimmten Wirkprinzipien zuordenbar sein.*

1.4.6 Theoretische Grundlagen psychologischer Intervention

In diesem Abschnitt werden die bereits weiter oben angesprochenen theoretischen Grundlagen psychologisch fundierter Coaching-Maßnahmen ausführlich dargestellt und diskutiert.

1.4.6.1 Individualpsychologie

1.4.6.1.1 Grundlagen der Individualpsychologie

Wie bereits weiter oben erwähnt (vgl. Kap. 1.4.5), lassen sich Coaching-Ansätze nach Riedel (2004) überwiegend auf individualpsychologische Ansätze im Sinne des Tiefenpsychologen Alfred Adlers beziehen. Sicher wären auch noch weitere Bezüge zu aktuelleren tiefenpsychologischen, kognitiven, behavioristischen oder systemischen Therapierichtungen herstellbar. Hier soll jedoch nur auf die historische Bezugnahme auf die Individualpsychologie nach Adler aufgezeigt werden.

Die Individualpsychologie wurde zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts von diesem begründet. Sie ist als erster Gegenentwurf zu den tiefenpsychologischen Theorien Freuds und Jungs zu verstehen. Vor allem gegenüber den Freudschen Trauma- und Verdrängungsansätzen setzte sich Adler durch einen stärkeren Gegenwartsbezug ab (vgl. Rattner 1990, S. 57). Adler vertrat die Ansicht, eine Intervention sollte nicht darauf ausgerichtet sein vergangene Probleme, sondern vielmehr aktuelle Hindernisse und Schwierigkeiten zu bewältigen. Insbesondere dieser Gegenwartsbezug macht die Nähe seines Ansatzes zu heutiger Coaching-Praxis deutlich. Die von der tiefenpsychologisch orientierten Psychotherapie unterschiedliche Herangehensweise äußert sich bereits im Setting, in dem Adler die »Diwansi-

1. Theoretischer Teil

situation« der Freudschen Psychoanalyse zu Gunsten einer Gesprächssituation bevorzugte, in der Therapeut und Klient sich als gleichberechtigte Gesprächspartner gegenüber sitzen. Auch Adler befasste sich in seiner individualpsychologischen Therapie mit der Klärung der gesamten Lebensgeschichte. Doch lag der Schwerpunkt der Betrachtung und Intervention auf einer Bearbeitung von Einstellungs- und Verhaltensfehlern der Patienten, die nach Adler »entspannt, gütig und humorvoll« zu behandeln seien. Darüber hinaus favorisierte Adler Behandlungszeiten von maximal 3-6 Monaten.

Adler vertritt bereits lange vor dem Aufkommen des Konstruktivismus eine konstruktivistische Sicht des Individuums in Beziehung zu seiner Umwelt. So spricht er davon, dass Menschen zu einem gewissen Teil selbst die Realität schaffen, mit der sie dann umgehen müssten (Watts 1999). Diese Denkweise lässt Anklänge an Kellys Psychologie der persönlichen Konstrukte (1955) erkennen, derzufolge Menschen ihre Handlungen aufgrund von Annahmen steuern, die ihnen selbst nicht bewusst sind. Diese Annahmen hinterfragbar zu machen, zu modifizieren oder auch zu widerlegen bietet den Kernansatz individualpsychologischer Interventionskonzepte, wie sie heute praktiziert werden (Nicoll 1999 nach Riedel 2003).

Zentral für die individualpsychologische Ansätze ist die These, dass das Individuum in der Lage ist, seine impliziten Annahmen zu verändern und zugleich stets nach Konsistenz der eigenen Annahmen mit dem eigenen Handeln strebt. Wenn eine Person also ihre impliziten Annahmen verändert, wird sie, um sich selbst weiterhin als konsistent zu erleben, auch ihr Verhalten entsprechend modifizieren.

1.4.7.1.2 Individualpsychologie als Grundlage psychologischer Intervention

Im Sinne des Verständnisses von Coaching als einer psychologischen Intervention und der zitierten Definitionen von Coaching lassen sich folgende theoretischen Annahmen aus der Konzeption Adlers als Beitrag zur Diskussion um Wirkfaktoren, Interventionsmaßnahmen und Wirkprinzipien von Coaching festhalten:

-
- Zentral für eine Kurztherapie und -beratung ist das Ziel, eine Konsistenz von Annahmen der KlientInnen und deren Handeln herzustellen. Daraus folgt, dass innerhalb einer Beratung realistische Perspektiven erarbeitet werden sollten, die von den KlientInnen auch tatsächlich bewältigt werden können. Dieser Ansatz nimmt konstruktivistische Strömungen vorweg.
 - Wesentliche Veränderungen von Einstellung und Verhalten sind auch in kürzerem Zeitraum als in der in Therapien üblichen Dauer zu erzielen. Grundlage hierfür ist eine Konzentration auf die Bewältigung aktueller Probleme und Herausforderungen.

1.4.6.2 Wirkfaktoren aus der Volitionspsychologie

1.4.6.2.1 Das Rubikon-Modell

Vielfach wird in Überlegungen zu Interventionskonzeptionen auf das Rubikon-Modell von Heckhausen und Gollwitzer (1986) bzw. Heckhausen (1989) und dessen Erweiterung durch Gollwitzer (1996) verwiesen. Sowohl Grawe (2000) als auch Beherendt (2004) als auch Riedel (2004) als auch Wissemann (2006) berufen sich in ihren Beiträgen zur Wirksamkeit psychologischer Interventionen auf das Rubikon-Modell.

Wir wollen uns mit dem Modell, seinen Ansätzen und Grenzen kurz beschäftigen und im Anschluss eine Alternative bzw. Erweiterung von Krapp und Deci (2007) vorstellen.

Heckhausen beschäftigt sich in seinem Rubikonmodell mit dem Zustandekommen von Entscheidungen und Handlungen. In seinem Handlungsphasenmodell unterscheidet Heckhausen die Motivations- und die Volitionsphase. Zwischen Motivation und Volition befindet sich eine Schwelle, die eine Person, die im Handeln begriffen ist, überschreiten muss, um eine Handlung auch tatsächlich umzusetzen. Diese Schwelle wird *Rubikon* genannt³.

3 Der Rubikon ist ein Fluss in Italien. Als Gaius Julius Cäsar den Rubikon im Jahr 49 v. C. mit seiner Armee den Rubikon überschritt und damit einen Bürgerkrieg auslöste. Da der Rubikon ein Grenzfluss war, stand fest, dass es nach dessen Überschreitung keinen Weg zurück mehr geben würde. Der Legende zufolge tat

1. Theoretischer Teil

Innerhalb eines Intentionsbildungs- und Handlungsprozesses lassen sich anhand des Rubikon-Modells konkrete Aussagen über Verhaltensweisen von Menschen treffen. So ist beispielsweise der Umgang mit Informationen vor Überschreiten des Rubikon ein deutlich anderer als nach der Überschreitung. Während vor einer endgültigen Entscheidung noch sowohl der vorläufig geplanten Handlung konsonante als auch dissonante Informationen wahrgenommen werden, ist eine Person nach Überschreiten des Rubikon nicht mehr oder kaum dazu bereit Informationen aufzunehmen, die dissonant zu der getroffenen Entscheidung sind (vgl. auch Festinger 1957).

Das Rubikon-Modell lässt sich in vier Phasen beschreiben:

1. Phase des Abwägens – prädezisionale oder auch motivationale Phase. Diese Phase dient der Intentionsbildung, der Bestimmung eines Ziels oder Vorhabens. Die prädezisionale Phase wird durch den Schritt über den Rubikon abgeschlossen, durch eine Entscheidung, nach der nun handlungsrelevante Phasen folgen.
2. Planungsphase – präaktionale Phase oder auch Volitionsphase. Nach der ersten Phase, in der es darum ging einen Willen zu bilden und Motivation im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel zu entwickeln, geht es hier nun nicht mehr um das auswählen eines Zieles, sondern um die Planung, wie dieses Ziel erreicht werden kann.
3. Handlungsphase – aktionale Phase. In dieser Phase wird versucht das gefasste Ziel umzusetzen.
4. Bewertungsphase – postaktionale Phase oder auch Intentionsdeaktivierung. Die Handlung wird hinsichtlich ihres Erfolges bewertet.

Das Rubikon-Modell bezieht sich auf ein bereits im Jahr 1980 von Heckhausen und Rheinberg (1980) entwickeltes Motivationsmodell, das von der Annahme ausgeht, dass Personen mit ihren Handlungen bestimmte Erwartungen verknüpfen. Die geplanten Handlungen also eine Bedeutung für die jeweilige Person haben, die von dieser während der Motivations-, der Volitions- und auch der Bewertungsphase eine Rolle spielen.

Cäsar beim Überschreiten des Flusses den Ausspruch *Alea iacta est* – dt. Die Würfel sind gefallen.

1.3 Ansätze in der Laufbahnberatung

Heckhausen und Rheinberg (1980) lehnen sich hier an das Konstrukt der Handlungsergebniserwartungen von Bandura (1977) an. Die Autoren gehen davon aus, dass Personen in der Planung ihrer Handlungen sowohl die zu erwartende Belohnung antizipieren, als auch die Wahrscheinlichkeit, dass die geplante Handlung überhaupt zu einer Belohnung führt. Rheinberg (2000) fügt dem auf diese Weise erweiterten Modell noch das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartungen hinzu, das ebenfalls auf Bandura (1977) zurückzuführen ist.

1.4.6.2.2 Erweiterung des volitionspsychologischen Ansatzes durch Krapp

Bei aller Augenscheinvalidität des Rubikon-Modells und aller empirischen Bestätigung dieser detaillierten Beschreibung des Prozesses von Motivation, Volition und Handlung wird die inhaltliche Komponente der inhaltlichen Entwicklung eines Interesses kaum berücksichtigt. So merkt Krapp (2002) an, dass etwa Lernmotivation durch das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartungen nicht differenziert erklärt werden kann. Krapp bestreitet dabei nicht, dass sich etwa hohe und stabile Selbstwirksamkeitserwartungen unerlässlich sind und sich begünstigend auf Lernerfolg auswirken. Doch die Fragen nach »Zielen und inhaltlicher Ausrichtung motivationalen Geschehens« würden unzureichend beantwortet (Krapp 2002, S. 65).

Krapp (2002) bezeichnet Motivation als inhaltsneutrales Konstrukt, während Interesse auf einen bestimmten Inhalt und auf Lerngegenstände gerichtet ist. Die Lernmotivation einer Person wird durch ihre Gegenstandsspezifität umrissen. Krapp entwirft deshalb eine Person-Gegenstands-Theorie des Interesses.

Die Person-Gegenstands-Theorie des Interesses geht davon aus, dass eine Person, sofern sie an einem bestimmten Gegenstand interessiert ist, auch ihre Kenntnisse und Fähigkeiten im Hinblick auf diesen Gegenstandsbereich weiterentwickeln möchte (Schiefele 1981, Prenzel 1988).

Nach Krapp (1992, 1999) ist die »geglückte Verbindung« zwischen emotionalen und wertbezogenen Merkmalskomponenten ein zentrales Kennzeichen von Interesse (2002, S. 69).

1. Theoretischer Teil

»Selbstwirksamkeitserleben ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung dieser Interessenentwicklung« (Krapp 2002, S. 71).

Krapp (2007) spricht hingegen von einer Interessenentwicklung, die mit unterschiedlichen Lebensstadien einer Person zu tun hat. Er beruft sich hierbei auf dynamische Persönlichkeitsansätze von Deci & Ryan (1985), Fend (1994) und Ryan (1993). Diese Ansätze gehen nicht von einer determinierten Reifung eines Menschen und seiner Persönlichkeit aus. Auch nehmen sie nicht an, dass sich Interessen von Menschen vor allem aufgrund einer positiven Kosten-Nutzen-Selbstwirksamkeit-Erleben-Bilanz entwickeln. Vielmehr greift Krapp (2007) von diesen Ansätzen die Annahme auf, dass Menschen bereits in früher Kindheit dazu in der Lage sind, großen Einfluss auf die eigene Entwicklung zu nehmen. Krapp beruft sich dabei auf das Konzept eines sich entwickelnden Selbst, das sich im Laufe der Entwicklung eines Menschen immer weiter ausdifferenziert und den Erfahrungen, Fähigkeiten und Lebenssituationen entsprechende Interessen herausbildet. Er führt als Argument gegen die Theorie Heckhausens auf, dass Menschen zuweilen eine negative affektive Einstellung gegenüber Objekten oder bestimmten Zielen haben, obwohl diese vom objektiven Standpunkt betrachtet »interessant« für sie sein müssten.

Ausgehend von Überlegungen von Brunstein et al. (1999, S. 157) nimmt Krapp ein »duales motivationales System« an, dessen zwei Komponenten aus einem *affektiven* und einem *kognitiven* Subsystem bestehen. Die kognitiven Faktoren von Motivation beinhalten persönliche Werte und Ziele einer Person, während sich die affektiven Faktoren auf das jeweilige Objekt beziehen, das im Fokus des Interesses steht.

In seinem zweistufigen Interessenentwicklungsmodell (Krapp, 2007, S. 14) beschreibt Krapp auf der untersten Stufe das »erste Auftreten eines situativen Interesses« als einen »catch-facet«. Damit ist gemeint, dass vor dem Herausbilden eines Interesses zunächst die Aufmerksamkeit einer Person auf ein bestimmtes Objekt möglichen Interesses gelenkt wird. Auf der ersten Stufe gerichteten Interesses spricht Krapp von einem stabilisierten situativen Interesse, dem das individuelle Interesse als zweite Stufe folgt.

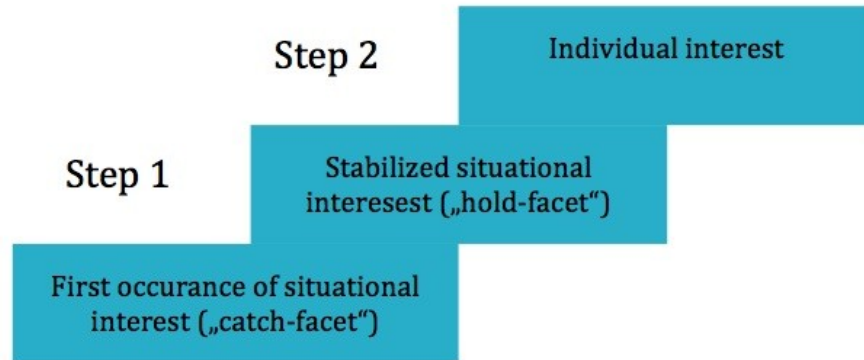


Abb. 4: Interessenentwicklung: Drei qualitativ unterschiedliche Niveaus und zwei ontogenetische Stufen (Krapp 2007, S. 14 nach Krapp 2002)

Wichtig hierbei ist, dass zwar die Aufmerksamkeit – also das unspezifische Interesse – auf kognitivem **oder** affektivem Weg erzeugt werden kann, während die beiden Stufen des stabilisierten und des individuellen Interesses nur erreicht werden können, wenn sowohl kognitiv als auch affektiv eine positive Bindung an das jeweilige Objekt geschieht. Krapp betont zudem, dass ähnliche Überlegungen bereits von Dewey (1913), Rathunde (1998) und Rathunde & Csikszentmihalyi (1993) angestellt worden sind.

Eine Bestätigung für den Ansatz Krapps mag sein, dass es nach Kanfer (2006, S. 381ff) mit Ausnahme von Schmelzer (1983, 1994) kaum Darstellungen der therapeutischen Nutzung des Ziel-Wert-Klärungs-Ansatzes gibt. Nach Kanfer (2006, S. 400ff) kann dies durch die Schwierigkeiten verbunden sein, die im Prozess der Ziel-Wert-Klärung während der Beratung auftauchen. Diese sieht Kanfer darin begründet, dass auf die Frage nach dem Wert eines bestimmten Ziels einerseits häufig Klischee-Antworten gegeben werden, der Wert eines Ziels abstrakt intellektualisiert wird oder die Klienten an unrealistischen Zielvorstellungen festhalten (vgl. Kanfer 2006, S. 400ff).

1. Theoretischer Teil

Der Aspekt der Notwendigkeit einer kognitiven *und* affektiven Beteiligung an der Entstehung von Interessen wird in den Laufbahnmodellen von Lent et al. (1994), Holland, Super und Abele weitestgehend übergangen.

1.4.7.2.3 Volitionspsychologie als Grundlage psychologischer Intervention

Im Sinne des Verständnisses von Coaching als einer psychologischen Intervention und der zitierten Definitionen von Coaching lassen sich folgende theoretischen Annahmen aus den Modellen Heckhausens und Krapps als Beitrag zur Diskussion um Wirkfaktoren, Interventionsmaßnahmen und Wirkprinzipien von Coaching festhalten:

- Eine Person wird ein Interesse auch innerhalb eines Beratungssettings nur dann ausbilden, wenn sowohl kognitive *als auch* affektive Einstellungen gegenüber möglichen Zielen in der Beratung angesprochen werden.
- Die Kombination von kognitiven und affektiven Ziel-Merkmalen als Wirkfaktor, der für eine nachhaltige Zielklärung berücksichtigt werden muss, ist dem Wirkprinzip der prozessualen Aktivierung (Grawe, 2002) zuordenbar. Dieses postuliert, dass eine Person für eine Verhaltensänderung nicht nur kognitiv überzeugt von der Notwendigkeit, sondern auch affektiv an diesem Geschehen beteiligt sein muss.
- Die Zielklärung kann als Wirkfaktor zudem dem Wirkprinzip der Intensionsveränderung (Grawe 2000) zugeordnet werden.
- Eine Beschreibung von Interventionsmaßnahmen, die geeignet sind, um eine Zielklärung im Sinne der prozessualen Aktivierung und einer Intensionsveränderung zu initiieren, gilt in den vorgestellten theoretischen Ansätzen nicht.

1.4.7.3 Wirkprinzipien nach Grawe

1.4.7.3.1 Psychologische Therapie

Sowohl Behrendt (2004) als auch Wissemann (2006) berufen sich in ihren Wirksamkeitskonzepten auf die Wirkprinzipien Grawes (1998 & 2002).

Der Psychologe Klaus Grawe entwirft in seinem Werk *Psychologische Therapie* (2000 und 2002) das Konzept einer Therapie, die nicht einzelnen Therapieschulen, wie etwa der Psychoanalyse, der Verhaltenstherapie, der kognitiven oder der systemischen Therapie zugehörig ist, sondern versucht aus den einzelnen therapeutischen Ansätzen Wirkprinzipien zu identifizieren, die psychologisch und empirisch begründet eine Wirksamkeit innerhalb eines therapeutischen Prozesses erwarten lassen.

Diese Begründung auf psychologischen Erkenntnissen beruht auf der Wirkungsforschung des Autors, der durch groß angelegte Studien die Wirksamkeit und somit auch die inhaltliche Berechtigung der unterschiedlichen Therapieschulen belegen konnte. Die Zuordenbarkeit einer Interventionsmaßnahme zu einer bestimmten Therapieschule muss nicht zugleich auch ausschließen, dass innerhalb dieser Intervention nicht auch (explizit oder implizit) psychologische Prozesse angesprochen werden, die auch in einer anderen Therapie zum Tragen kommen. So kann etwa nicht nur die Verhaltenstherapie für sich in Anspruch nehmen, mit Lernprozessen ihrer Klienten zu arbeiten. Lernprozesse finden auch innerhalb einer psychoanalytischen Therapie statt. Ebenso sind nicht nur Gesprächstherapeuten empathisch, sondern es kann angenommen werden, dass eine empathische und grundsätzlich wertschätzende Haltung eines Beraters oder eines Therapeuten einem Klienten gegenüber ganz grundsätzlich zur Wirksamkeit der jeweiligen Intervention beitragen kann.

Als zentrale Wirkprinzipien der Psychotherapie (und nach unserem oben ausgeführten Verständnis von Therapie somit auch als Wirkprinzipien psychologischer Interventionen überhaupt) beschreibt Grawe die psychischen Funktionsweisen der *Intentionsrealisierung*, der *Intentionsveränderung*, der *Ressourcenaktivierung* und der *prozessualen Aktivierung*.

Ich möchte die einzelnen Wirkprinzipien im Folgenden kurz vorstellen.

1. Theoretischer Teil

1.4.7.3.2 Prozessuale Aktivierung

Das Wirkprinzip der prozessualen Aktivierung ist eine psychologische Funktionsweise, die sich laut Grawe (2000) in nahezu allen Formen von wirksamen Therapien bzw. psychologischen Interventionen findet. Therapeutische Interventionen setzen in den meisten Fällen auf den Wert der unmittelbaren Erfahrung. Eine psychologische Intervention ist nicht oder kaum vorstellbar, ohne dass die beratene Person in irgendeiner Weise emotional aktiviert wird. Zwar kennen wir Verfahren der kognitiven Therapie oder der Verhaltenstherapie, die nicht explizit die Emotionen der Klienten in ihre therapeutische Konzeption integrieren, in denen aber dennoch deren unmittelbares Erleben eine zentrale Rolle spielt. Die unterschiedlichen Therapieformen unterscheiden sich im Wesentlichen darin, wie mit den jeweiligen Erfahrungen umgegangen werden soll. So wird in der Verhaltenstherapie versucht, die Erfahrung mit einer anderen Erfahrung positiv zu verknüpfen oder die alte Erfahrung zu löschen, in der kognitiven Therapie wird sich darum bemüht, den Gehalt der Erfahrung argumentativ zu entkräften und andere Interventionsformen kennen weitere Umgangsweisen mit Erfahrungen. Grawe stellt nun fest, dass die prozessuale Aktivierung eine wichtige Voraussetzung für Realisierungs- und Klärungsprozesse darstellt, an denen die Klienten eine emotionale Beteiligung verspüren müssen. Somit ist die prozessuale Aktivierung kein Selbstzweck, sondern zeitigt einen unmittelbaren Nutzen als Wirkprinzip.

1.4.7.3.3 Ressourcenaktivierung

Grawe bezieht sich in der Beschreibung des Wirkprinzips auf die gängige Unterscheidung zwischen der Ressourcen- und der Problemperspektive, von der aus Menschen und deren Symptome und auch Pathologien betrachtet werden können. Grawe verurteilt nun nicht den Nutzen einer Problemperspektive insgesamt, sondern differenziert dahingehend, dass eine Problemperspektive mitunter für die Analyse von Sachverhalten und Veränderungszie-

1.3 Ansätze in der Laufbahnberatung

len sinnvoll und wichtig sein kann, nicht jedoch für die Erarbeitung von Veränderungsmöglichkeiten. Orlinsky, Grawe und Parks (1994) weisen nach, dass insbesondere aus der Verantwortungsübernahme für das Erarbeiten von Lösungsmöglichkeiten durch die Klienten ein wichtiger Moderator für den therapeutischen Erfolg hervorgeht.

Unter Ressourcen können in diesem Zusammenhang alle Quellen verstanden werden, »aus denen ein Mensch sein Selbstwertgefühl bezieht.« (ebd. S. 34) Darunter können nun zahlreiche Aspekte der seelischen Gesamtsituation verstanden werden, aber auch Konstellationen, die die Gesamtsituation einer Person betreffen. Grawe führt darunter bspw. »motivationale Bereitschaften, Ziele, Wünsche, Abneigungen, Interessen, Überzeugungen, Werthaltungen, Geschmack, Einstellungen, Wissen, Bildung, Fähigkeiten, Gewohnheiten, Interaktionsstile, physische Merkmale wie Aussehen, Kraft, Ausdauer, finanzielle Möglichkeiten und das ganze Potential der zwischenmenschlichen Beziehungen eines Menschen« auf.

Nach Grawe (S. 583) führen ressourcenaktivierende Interventionen hinsichtlich der Bedürfnisse des Klienten nach »Orientierung und Kontrolle«, nach Bindung und nach Selbstwert-erhöhung unmittelbar zu einer bedürfnisbefriedigenden Erfahrung. Eine ressourcenaktivierende Intervention begünstigt zudem den Aufbau einer positiven Bindung zwischen Klient und Therapeut. Eine ressourcenaktivierende Interventionen zielt grundsätzlich darauf ab, die Möglichkeiten eines Patienten oder Klienten aufzuzeigen und diese zu erarbeiten.

Laut Grawe bildet die Ressourcenaktivierung im Verlauf einer Intervention ein Art Auftakt, der sich weitere Wirkprozesse anschließen, die im Sinne eines Regelkreises in ihrer gegenseitigen Wechselwirkung miteinander verbunden sind. So wird durch die Ressourcenaktivierung eine Veränderung störungsspezifischer Kontrollparameter beeinflusst, was wiederum eine positive Rückwirkung auf die Aktivierung der Ressourcen nach sich ziehen kann. Durch diese Prozesse werden jeweils die motivationalen Schemata der betroffenen Personen beeinflusst. Wir können in diesem Zusammenhang von einer Veränderung der generalisierten Selbstwirksamkeitserwartungen sprechen, was wiederum als Indikator einer erfolgreichen und wirksamen Intervention verstanden werden kann.

1. Theoretischer Teil

1.4.7.3.4 Intentionsveränderung

Grawe bezeichnet dieses Wirkprinzip auch als »motivationale Klärung« (2007, S. 90). Er beruft sich in der Ausführung dieses Prinzips auf die Wirksamkeit klärungsorientierter Ansätze, wie sie bspw. aus der Individualpsychologie Adlers und der Gesprächspsychotherapie nach Rogers (1959) bekannt sind. Aber auch andere Interventionsansätze, wie bspw. die Kurzzeittherapie nach De Shazer (1985) könnten als Beispiel für wirksame klärungsorientierte Ansätze genannt werden. Grawe beruft sich zudem in der Beschreibung des Wirkprinzips der Intentionsveränderung auf die Autoren Greenberg, Rice und Elliott (1993) und Sachse (1992), die ausführen, dass ein Intentionsklärungsprozess klar zu trennen ist von einem Wahlprozess. Im Sinne des hier vorgestellten Wirkprinzips soll die motivationale Klärung die Klienten dazu befähigen, selbstständig zur Realisierung der entwickelten Intentionen in der Lage zu sein. Somit können Klärung und Realisierung als zwei Phasen eines Prozesses bezeichnet werden, was Grawe auch empirisch belegen kann (1996).

1.4.7.3.5 Intentionsrealisierung

Das Wirkprinzip der Intentionsrealisierung bezieht sich nach Grawe (2000) auf die Erfüllung zuvor aufgebauter Erwartungen. Grawe fasst dieses Wirkprinzip als eine Erweiterung der sozialen Lerntheorie bzw. des Konzepts der Selbstwirksamkeitserwartungen Banduras (1977a, 1982) auf. Allerdings bleibt Grawes Auffassung nach in Banduras Konzepten der Aspekt der Motivation weitgehend unberücksichtigt. Grawe führt diese Kritik nicht näher aus, doch entspricht der Kritikpunkt, Banduras Modelle ließen den inhaltlichen Aspekt der Entstehung von Interessen unberücksichtigt, der auch von Krapp (2007) an Bandura geübten Kritik. Zwar wird die motivationale Seite der Intentionsbildung in dem Sinne geklärt, dass Bandura beschreibt, warum eine Intention entsteht – bspw. weil eine Person in einer

Umgebung unzufrieden wird, in der sie sich nicht als selbstwirksam erlebt – doch bleibt ungeklärt, warum sich die betreffende Person schließlich einer inhaltlich anderen Umgebung zuwendet und auf welche Weise hier ein Auswahl- oder eben Intentionsbildungsprozess stattfindet.

Nach Grawe ist insbesondere die therapeutische Unterstützung bei der Umsetzung der gesetzten Ziele ein wesentliches Wirkprinzip psychologischer Intervention. Hierzu sollte der therapeutische Prozess zwischen »nachintentionaler Realisierungsorientierung« und »vorintentionaler Realitätsorientierung« differenzieren.

Das Wirkprinzip der Intentionsrealisierung wird von Grawe selbst auch als Prinzip der »Problembewältigung« bezeichnet. Gemeint ist im etwas weiteren Sinne ein generell lösungsorientiertes Vorgehen, das einem problem- oder auch defizitorientierten Vorgehen vorzuziehen ist. Als wichtige Maximen dieses Wirkprinzips stellt Grawe im Sinne des Rubikon-Modells von Heckhausen und Gollwitzer (1986) die Realisierbarkeit der in der Intervention entwickelten Intention heraus. Diese sei in diesem Konzept, das auch die Intention- und Volitionsstärke thematisiert, nicht von der »Wünschbarkeit« zu trennen.

Somit ist mit dem Prinzip der Intentionsrealisierung ein Aspekt der Intervention gemeint, der sowohl die Stärke, die inhaltliche Ausrichtung, die Umsetzbarkeit und damit verbundenen Selbstwirksamkeitserwartung miteinander vereint. Die genannten Punkte sollten einen gewichtigen Teil der Intervention betreffen, die auf diese Weise generell lösungsorientiert ausgerichtet sein sollte.

1.4.7.3.6 Beziehung zwischen Beratern und Beratenem

Grawe (2000, 127ff) stellt eine positive und intakte Beziehung zwischen Therapeut und Klient als Grundlage für die Wirksamkeit der von ihm aufgestellten Wirkprinzipien dar. Wichtig ist jedoch zu bemerken, dass diese positive Beziehung nicht als eigenständiger Wirkfaktor im in dieser Arbeit definierten Sinne angenommen werden kann, sondern vielmehr die

1. Theoretischer Teil

Grundlage und den Rahmen für eine wirksame Intervention bildet. Insbesondere die prozessuale Aktivierung wird nur in einem vertraulichen Rahmen in einem positiven Berater-Klienten-Verhältnis möglich (Grawe 2000, S. 129).

Wichtig ist darüber hinaus, dass die Beziehung zum Therapeuten zu einer positiven Ressource für die Klienten wird. Grawe beruft sich auf Schulte (1996), wenn er die Kennzeichen des Stands der empirischen Forschung zu den Voraussetzungen guter Therapiebeziehungen darstellt (Schulte 1996 nach Grawe 2000, S. 135):

- Der Therapeut ist ein professioneller und kompetenter Experte. Hieraus werden positive Verbesserungserwartungen beim Klienten induziert. Außerdem erscheint der Therapeut auf diese Weise dem Klienten als vertrauenswürdig.
- Wertschätzung gegenüber dem Klienten. Wichtig ist, dass der Klient diese Wertschätzung wahrnimmt und den Therapeuten als Verbündeten erkennt, mit dem er gemeinsam ein eigenes Ziel verfolgen kann.
- Zugleich ist von Bedeutung, dass der Therapeut nicht über den Klienten verfügt, sondern dieser das Gefühl hat, die im Verlauf der Therapie oder der Beratung entstehenden Intentionen selbstbestimmt erreichen zu können.

1.4.7.3.7 Die Graweschen Wirkprinzipien als Grundlage psychologischer Intervention

Im Sinne des Verständnisses von Coaching als einer psychologischen Intervention und der zitierten Definitionen von Coaching, lassen sich folgende theoretischen Annahmen aus dem Modell Grawes festhalten:

- Grawes Beitrag stellt ein empirisch begründetes, von Therapieschulen unabhängiges Modell aufeinander aufbauender Wirkprinzipien vor, die einen wirksamen Interventionsprozess vermuten lassen.

-
- Die Wirkprinzipien prozessuale Aktivierung, Ressourcenorientierung, Intensionsveränderung und Intensionsrealisierung können auch als Wirkprinzipien psychologischer Interventionen im nicht-therapeutischen Bereich angenommen werden.
 - Die positive Beziehung zwischen Therapeut (Berater) und Klient ist eine notwendige aber nach Grawe (2000) nicht hinreichende Bedingung für einen wirksamen Therapie- oder Beratungsprozess.
 - Den Wirkprinzipien ordnet Grawe von ihm als »Wirkmechanismen« bezeichnete Prozesse bei. Diese werden in der vorliegenden Arbeit als »Wirkfaktoren« bezeichnet und sind unterschiedlichen Bereichen der Psychologie entlehnt und bauen auf diese auf (z.B. Volitionspsychologie, Lernpsychologie, etc.)

1.4.7.4 Therapieschulenunabhängige Wirkfaktoren

Das Grawesche Modell aufeinander folgender Wirkprinzipien stellt eine Möglichkeit dar, Interventionsprozesse auf einer Makroebene zu beschreiben. Es stellt sich jedoch die Frage, auf welche Weise diese Wirkprinzipien im konkreten Beratungsgeschehen umgesetzt werden können. Welche Wirkfaktoren also aufgrund der Intervention ausgelöst werden. Auch im Hinblick auf Wirkfaktoren erweist sich der Rückgriff auf therapeutische Ansätze als sinnvoll, da diese – im Gegensatz zu den meisten Coaching-Verfahren – über hinterfragbare theoretische Grundlagen verfügen.

1.4.7.4.1 Lernvorgänge in psychoanalytischer Psychotherapie

Heigl und Triebel (1977) untersuchen Lernvorgänge in psychoanalytischer Psychotherapie und arbeiten in ihrer Studie Wirkfaktoren heraus, die unabhängig von der jeweils vertretenen Therapierichtung für den Interventionserfolg wesentlich erscheinen. Dieser Ansatz ist als Vorläufer zu den von der therapeutischen Schule unabhängigen Wirkprinzipien nach Grawe zu betrachten. Im Gegensatz zum Graweschen Ansatz der Abstraktion einzelner

1. Theoretischer Teil

Wirkfaktoren zu übergeordneten Wirkprinzipien, findet in der Studie von Heigl und Triebel ein Bezug auf konkrete psychologische Prozesse statt. Dem in dieser Arbeit definierten Begriff nach findet also eine Beschreibung psychologischer Wirkfaktoren statt.

1.4.7.4.2 Lernen am Erfolg

Der Lernvorgang »Lernen am Erfolg« geht auf Skinner (1953) und dessen Feststellung zurück, dass Aufmerksamkeit generell ein positiver Verstärker sei. In der therapeutischen Intervention stellen Aufmerksamkeit und positive Rückmeldungen Belohnung und somit Erfolgserlebnisse des Klienten dar. Diese Rückmeldung kann sowohl in verbaler, wie auch in nonverbaler Form erfolgen. Im Sinne Skinners muss der Aufmerksamkeit, die positiv verstärkend wirksam ist, nicht notwendigerweise ein verbaler Ausdruck gegeben werden, sondern kann auch durch die Situation des Zuhörens, des Nachfragens (aktives Zuhören) oder wenigstens durch das Nicht-Unterbrechen geschehen, das für manche Klienten im Einzelfall eine vollkommen neuartige Erfahrung bedeuten könne (Heigl & Triebel 1977, S. 30). Die positive Verstärkung kann bei den Klienten Selbstwirksamkeitserleben fördern. Wesentlich für die Sicherung dieses Wirkprinzips ist die Nachhaltigkeit des Lernens am Erfolg. So kann der positive Verstärkungseffekt sehr bald nach der Intervention ins Negative umschlagen, falls der Klient nicht auch außerhalb der geschützten therapeutischen oder der Beratungssituation in der Lage ist Erfolge zu erleben.

Anmerkung: In dieser Arbeit wird der Begriff *Lernen am Erfolg* statt des gleichbedeutenden Terminus *Positive Verstärkung* verwendet. Dies hat folgenden Grund: der Begriff *Lernen am Erfolg* stellt das aktive Individuum sprachlich in den Vordergrund, während *Positive Verstärkung* als überwiegend von außen induziert verstanden werden kann.

1.4.7.4.3 Förderung des Selbstwirksamkeitserlebens

Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartungen von Bandura (1977) wird von Heigl und Triebel (1977) ebenfalls als Lernprozess im Sinne eines Wirkfaktors dargestellt. So stellt das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartungen bzw. der Förderung gewissermaßen die Sicherung des im Abschnitt zuvor dargestellten durch einen Prozess des Lernens am Erfolg initiierten Lernprozesses dar. Selbstwirksamkeitserleben kann nur dann nachhaltig in einer Person verankert werden, wenn dieses sich auch antizipierend auf Situationen außerhalb des therapeutischen Rahmens beziehen lassen. Auch Krapp und Ryan (2002) betonen den Unterschied zwischen Selbstwirksamkeitserleben und Selbstwirksamkeitserwartungen. So kann eine Person sich selbst als wirksam erleben, in dem sie der realistischen Auffassung ist, ein bestimmtes Ziel erreichen zu können. Allerdings bedeutet dies nicht notwendigerweise, dass dieselbe Person auch der Überzeugung ist, das Erreichen dieses Ziels sei auch mit positiven Folgen für sie selbst verbunden.

Im Hinblick auf die in dieser Arbeit thematisierte Laufbahnberatung erscheint diese Unterscheidung ganz wesentlich zu sein: so kann ein Klient in der Beratung der realistischen Überzeugung sein, ein bestimmtes berufliches Ziel erreichen zu können. Allerdings möchte der Klient unter Umständen dieses Ziel gar nicht erreichen, sondern hat in den vergangenen Jahren festgestellt, dass die Neigungen in einer ganz anderen Richtung liegen, als in den Domänen, auf die sich die Person in der Vergangenheit spezialisiert hat.

1.4.7.4.4 Einsicht

Heigl und Triebel (1977) beschreiben Einsicht als einen grundlegenden Lernvorgang innerhalb einer psychoanalytischen Therapie, der bereits im Jahr 1895 von Breuer und Freud (1875) als initialer Heilfaktor betrachtet, aber erst später als wissenschaftlicher Begriff eingeführt wurde (Köhler 1917 und Wertheimer 1925 nach Heigl & Triebel 1977).

1. Theoretischer Teil

Nach Heigl und Triebel (1977, S. 46) können Einsichten im Rahmen eines therapeutischen Prozesses spezifische Änderungen hervorrufen,

- »indem der Patient bewusst realisiert, inwieweit er selbst für seine Träume, Phantasien, Gefühle, Vorstellungen und sein Verhalten verantwortlich ist;
- indem der Patient die Ähnlichkeit der Hic-et-nunc-Beziehung zu seinem Therapeuten und analyseexternen Situationen erfasst [...];
- indem die autonomen kognitiven Ich-Funktionen des Patienten emotionale Schichten infiltrieren und Verbindungen zwischen Primär- und Sekundärprozessen verfestigen. Dadurch kommt es zu einer Ausdehnung der 'Ich-Herrschaft' (Kohut 1973);
- indem Kontingenzen intrasubjektiver und intersubjektiver Ereignisse vom Patienten nicht nur erlebt, sondern auch kognitiv fixiert werden.«

1.4.7.4.5 Desensitivierung

Nach Heigl und Triebel (1977) kann sich ein Patient unter bestimmten Bedingungen gegenüber den eigenen Problemen entspannen, indem er über diese berichtet (vgl. auch Kanfer et al. 2006). Über die Beschäftigung mit den eigenen Problemen lernt der Patient diese zu degeneralisieren. Entscheidende Voraussetzung für einen solchen Prozess ist wiederum die emotional-atmosphärische Qualität der Beratungssituation (Rogers 1959). Durch den Prozess der Einsicht findet eine Desensitivierung gegenüber den eigenen Problemen statt.

Der Weg hin zu dieser Desensitivierung kann als narrativ bezeichnet werden (Heigl & Triebel 1977, S. 18ff.). Desensitivierung und Einsicht ermöglichen dem Patienten die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln. Wesentlich hierfür ist, dass der Klient alle Lebensbereiche des Klienten als Ich-zugehörig erleben kann. Auch eine kognitive Fixierung, also ein Benennen des Erlebten und nicht nur das Erleben selbst (also die bloße Einsicht als Selbstzweck) sind hierfür entscheidend.

1.4.7.4.6 Lernen am Modell

Der auf Banduras Konzept des Modelllernens (1976) aufbauende Wirkfaktor »Lernen am Modell« wird von Heigl und Triebel (1977) als weiteren wesentlichen Lernvorgang in den psychoanalytischen Psychotherapien verstanden. Wesentlich ist hierbei für die Autoren, dass der Therapeut als eine Person wahrgenommen wird, die interessiert und wertschätzend mit den eigenen Erlebnissen und Emotionen umgeht. Auf der Grundlage einer solchen positiven Beziehung kann das Modell des wertschätzenden Gegenübers als Möglichkeit für die Betrachtung und Bewertung des eigenen Werdegangs und der eigenen Handlungen und Erlebnisse internalisiert werden. Der Klient lernt also, dass eine alternative Sichtweise auf sich und die eigene Biographie anhand eines positiven Modells gelernt werden kann. Wenn wir im Sinne Banduras auch Lernprozesse wie die stellvertretende Belohnung des Modells als Lernmotivatoren betrachten, so können wir auch sagen, dass dieses Wirkprinzip durch die Professionalität des Therapeuten oder Beraters gestützt wird. Durch Qualifikation, Bezahlung und Habitus erlangt der Berater quasi abgesehen von der positiven Beziehung, die für den Prozess unerlässlich ist (Grawe, 2000), auch eine äußerliche Legitimation, um sich als Lernmodell zu eignen.

1.4.7.4.7 Lernvorgänge als Grundlage psychologischer Intervention

Im Sinne des Verständnisses von Coaching als einer psychologischen Intervention und der zitierten Definitionen von Coaching, lassen sich folgende theoretischen Annahmen aus der Arbeit von Heigl und Triebel als Beitrag zur Diskussion um Wirkfaktoren, Interventionsmaßnahmen und Wirkprinzipien von Coaching festhalten:

- Die Autoren stellen nach der Definition in dieser Arbeit psychologische Wirkfaktoren dar, die schulunenabhängig in psychologischen Interventionen zum Tragen kommen können.

1. Theoretischer Teil

- Es besteht kein Anlass, die vorgestellten Lernprozesse nicht auch auf beratende Kontexte statt auf therapeutische Prozesse beziehen zu können.
- Diese psychologischen Wirkfaktoren sind der Lernpsychologie entlehnt und auf diese begründet und legen nahe, dass Veränderung in psychologischen Interventionen aufgrund der Lernprozesse Lernen am Erfolg, Lernen am Modell, Desensitivierung, Einsicht und Selbstwirksamkeitserleben stattfinden.

1.4.7.5 Heilsame Wirkung biografischen Erzählens

Das biografische Erzählen nimmt eine Sonderstellung in dieser Darstellung von Wirkfaktoren ein. In nahezu jeder psychologischen Intervention findet ein biografischer Bezug im Sinne einer Bezugnahme auf Erlebtes statt. Der Begriff der »narrativen Therapie« wurde von den Australischen Psychologen Epston und White (1990) begründet. Insbesondere im Rahmen von Kurzzeittherapien, in der psychologischen Beratung, in der Laufbahnberatungspraxis und in systemischen Interventionsrichtungen hält Biografiearbeit vermehrt Einzug (v. Schlippe 2003, S. 39ff).

In der Beschreibung narrativer Therapieansätze (Epston & White 1990) finden sich allerdings lediglich praktische Hinweise für den Umgang mit Erzählungen (Externalisierung des Problems und ähnliche Techniken) und außerdem Grundlagengedanken über die Beschaffenheit von Erzählungen und deren innerer Logik. Hinsichtlich der psychologischen Wirkung, bzw. zumindest einer Beschreibung des psychologischen Geschehens wird wenig ausgesagt.

Rosenthal (2002) weist auf die mangelnde psychologische Verankerung narrativer Ansätze hin und entwickelt aus einer empirischen Studie psychologische Wirkfaktoren biografisch-narrativen Erzählens:

- Es findet ein Prozess des Selbstverstehens statt.

- Über die Kognitionen, Emotionen und Motive erfahren nicht nur die Zuhörer, sondern auch die Erzählenden während des Erzählens etwas.
- Die Argumentation wird aus der Gegenwartspektive vorgebracht, während das Erzählen nicht so sehr auf einen Adressaten gerichtet ist, sondern eine Art Dialog mit sich selbst darstellt.
- Die biografische Erzählung löst eine Art Sog bei den Klienten aus, innerhalb dessen diese in einen »Fluß der Erinnerungen« geraten. Somit wird mehr erzählt, als sich die Person mitunter vorgenommen hat.
- Durch den Prozess des Erzählens können »schon während der Haupterzählung bei den BiographInnen bestimmte Einsichten über ihr Leben auftauchen, und dies kann zur Modifikation bzw. Reorganisation ihrer Sicht auf ihr Leben führen.« (Rosenthal 2007, S. 216)
- Es findet eine »Reorganisation der bisherigen, meist latenten biographischen Gesamtsicht« statt. »Die Lebensgeschichte kann sich nun z.B. stärker in der Gestalt eines aktiven und autonomen Lebens oder einer Kindheit mit unangenehmen, aber auch angenehmen Erlebnissen darbieten.« (S. 216)
- In Anlehnung an Schütze (1984, S. 108) betrachtet Rosenthal die therapeutische Wirkung biographischen Erzählens darin, »dass mit der Reflexion ´narrativ explizit gemachter traumatischer Erfahrungen Erfahrungszusammenhänge und -passagen´ diese wieder für eine ´konsistente Identitätskonzeption´zurückgewonnen werden.« (Rosenthal 2007, S. 216)
- Bei den Klienten entsteht durch das Erzählen ein »Gefühl von Kontinuität«. Was zuvor als erratisch oder willkürlich wahrgenommen wurde, erhält durch die Erzählung einen Platz in der Entwicklung und wird als unverzichtbarer Teil der individuellen Biografie wahrgenommen.

1. Theoretischer Teil

- Selbst traumatische Erfahrungen können auf diese Weise integriert werden, weil auch sie als Teil des eigenen Werdegangs verankert, ihren festen Platz in der Biografie erhalten und in ihrer Bedeutung auch beschränkt werden. Dieser Prozess kann als Teil der weiter oben beschriebenen Degeneralisierung verstanden werden.

Es wird deutlich, dass Rosenthal (2002 & 2007) im biografischen Erzählen einen Ansatz sieht, der Bezüge zu anderen psychologischen Interventionen hat. Die obigen von Rosenthal aufgestellten Kriterien sollen deshalb ebenfalls eine Rolle im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit spielen.

1.4.7.6 Voraussetzungen aufseiten der Klienten

Nachdem wir uns weiter oben (vgl. 1.4.7.3.7) bereits damit befasst haben, wie sich durch Eigenschaften, Qualifikationen und Einstellungen Coaches oder Therapeuten auszeichnen sollten, ist auch zu überlegen, über welche Eigenschaften Klienten verfügen müssen, die sich für eine psychologischen Intervention eignen.

Aus der Psychotherapieforschung ergeben sich nach Riedel (2003, S. 30) Ressourcen und Voraussetzungen, über die ein Klient verfügen muss, um unabhängig von der therapeutischen Richtung einen erfolgreichen Verlauf der Intervention zu ermöglichen. Dazu zählen:

- Die Bereitschaft und Fähigkeit zur Veränderung
- Die Möglichkeit, an Erfolgen und Positivem im Leben teilnehmen zu können.
- Die grundsätzliche Voraussetzung, Erfolge auch internal attribuieren zu können.

Versucht man nun Therapie und Coaching auch klientenseitig voneinander abzugrenzen, so kann man versuchen, neben den Kriterien der grundsätzlichen Eignung auch Ausschluss-

kriterien zu formulieren, die einen Coaching-Erfolg verhindern (Kilburg 2000, S. 66, nach Riedel, 2003, S. 30):

- Gravierende Psychopathologie
- Gravierende interpersonelle Probleme, z.B. Unfähigkeit, Arbeitsbeziehungen zu unterhalten
- Motivationsmangel: kein Veränderungsdruck
- Unrealistische Erwartungen an den Coach oder den Coaching-Prozess
- Mangelnde Unterstützung von gestellten Hausaufgaben oder Umsetzungsplänen

1.4.7.7 Zusammenfassung der Wirkprinzipien und Wirkfaktoren

Bevor wir uns der Darstellung der Kompetenzbilanzierung als Möglichkeit einer psychologischen Intervention widmen, seien an dieser Stelle noch einmal die Wirkfaktoren und Wirkprinzipien, die aus der obigen Darstellung hervorgehen, zusammengefasst.

Die Grundlagen für psychologische Kurzzeitberatungen legte u.a. Alfred Adler (vgl. Rattner 1990) mit der Individualpsychologie, die auch als Grundlage heutiger Ansätze von Coaching angesehen werden kann. Zentrales Ziel individualpsychologischer Beratung ist die Annäherung an eine Konsistenz zwischen Erwartungen und Handeln von Klienten. Für die Coaching-Praxis bedeutet dies, dass innerhalb eines Beratungsprozesses an der Entwicklung realistischer Vorhaben gearbeitet werden sollte. Aus Sicht Adlers sind Veränderungen auch in kurzer Zeit zu erzielen, wenn konsequent an aktuellen Problemen und deren Bewältigung gearbeitet wird. Somit nimmt Adler nicht nur Coaching-Ansätze, sondern auch lösungsorientierte Therapie- und Beratungsansätze wesentlich vorweg.

Einen weiteren Referenzrahmen nahezu aller aktueller Wirkungsforschung bilden volitionspsychologische Ansätze, insbesondere das Rubikon-Modell von Heckhausen und Gollwitzer (1986) und seine Erweiterung durch Gollwitzer (1991 & 1996). Wesentlich scheint je-

1. Theoretischer Teil

doch auch die Kritik Krapps (2007) am Rubikon-Modell zu sein. Diese Kritik besagt, dass die Dynamik von Motivation und Entscheidung darin adäquat beschrieben sei, jedoch keine Erklärung stattdessen, welche inhaltliche Ausrichtung individuelle Interessen haben. Für den Beratungsprozess bedeutet dies, dass sowohl kognitive als auch affektive Einstellungen gegenüber der Zukunft berücksichtigt werden müssen, um eine Zielklärung innerhalb einer Intervention anstoßen zu können. Auf welche Weise eine solche Zielklärung in der Praxis herbeizuführen ist, bleibt von den theoretischen Arbeiten unbeantwortet.

Als Wirkprinzipien psychologischer Intervention werden die vier von Grawe (2000) formulierten Prinzipien angenommen:

- Prozessuale Aktivierung
- Ressourcenaktivierung
- Intentionsveränderung
- Intentionsrealisierung

Eine positive Beziehung zwischen Berater und Klient ist nach Grawe (2000) eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung einer erfolgreichen Intervention. Der Berater ist als Experte für Interventionsmethoden und den Ablauf des Beratungsprozesses in der Lage positive Verbesserungserwartungen beim Klienten zu induzieren und bringt diesem Wertschätzung entgegen. Der Klient versteht den Berater als Verbündeten, mit dem er ein gemeinsames Ziel verfolgen kann. Der Klient hat zugleich das Gefühl, die im Prozess der Beratung entstehenden Intentionen aus eigener Kraft und selbstbestimmt erreichen zu können. Klientenseitig sind Bereitschaft und Fähigkeit zur Veränderung, die grundsätzliche Möglichkeit, Erfolge auch internal attribuieren zu können wesentliche Voraussetzungen für einen erfolgreichen Beratungsprozess. Die Ausschlusskriterien für einen erfolgreichen Beratungsprozess wurden weiter oben (vgl. Abschnitt 1.4.7.6) dargestellt.

Als Wirkfaktoren innerhalb einer psychologischen Intervention können insbesondere folgende psychologischen Lernprozesse angenommen werden:

- Lernen am Erfolg
- Sicherung des Lernens am Erfolg durch Selbstwirksamkeitserleben
- Einsicht
- Kognitive Fixierung des »Verstandenen«
- Desensitivierung gegenüber den eigenen Problemen
- Lernen am Modell

Im Rahmen der Diskussion um Wirkfaktoren, Wirkprinzipien und Interventionsmethoden fällt immer wieder auf, dass psychologische Intervention verbalisiert wird. Die Biografie der Klienten nimmt hierbei eine zentrale Rolle ein. Biografisches Erzählen kann als besonders wichtiger Bestandteil eines für Klienten nützlichen Prozesses betrachtet werden, der mehrere Wirkfaktoren in sich vereint. So können sämtliche eben erwähnten Lernprozesse innerhalb eines biografisch-narrativen Prozesses angestoßen werden. Zudem kann das Erzählen den Wirkprinzipien prozessuale Aktivierung, Ressourcenaktivierung und eine Intentionbildung zugeordnet werden, sofern bestimmte »Regeln« seitens Berater und Klient eingehalten werden.

Sicherlich wird es noch weitere oder andere Wirkprinzipien, Wirkfaktoren und vor allem auch Interventionsmethoden geben. Doch vor dem Hintergrund der Coaching- und Interventions-Literatur erscheinen die dargestellten Ansätze als Grundlagen für Wirkprozesse innerhalb psychologischer Interventionen als einzige schulübergreifende Faktoren und Prinzipien gültig zu sein. Ob und inwieweit die genannten Elemente Bestandteil einer wirksamen psychologischen Intervention sind, ist Teil der Fragestellung dieser Arbeit. Zudem

1. Theoretischer Teil

werfen die einzelnen Elemente die Frage auf, in welchem Zusammenhang sie jeweils stehen.

Die Grundlage für die in dieser Arbeit behandelte Untersuchung bildet die Kompetenzbilanz (Triebel & Lang-von Wins, 2003), ein kompetenzorientiertes Laufbahnberatungsverfahren (Lang-von Wins & Triebel 2005), das im Folgenden vorgestellt werden soll.

1.5. Kompetenzbilanzierung

1.5.1 Entwicklungsstand und Definition

In der Einleitung wurden Kompetenzbilanzierung im Allgemeinen und die Kompetenzbilanz (Triebel & Lang-von Wins 2003 & 2007) als Methode der Laufbahnberatung verortet. An dieser Stelle nun ein fundierterer Überblick über Hintergründe der Kompetenzbilanzierung erfolgen. Kompetenzbilanzierung hat sich in den vergangenen Jahren als Begriff in der Diskussion um das Thema Kompetenzmessung und -erfassung etabliert (vgl. Erpenbeck & Rosenstiel 2007, S. XIV). Kompetenzbilanzierung wurde im Standardwerk zum Thema Kompetenzmessung, dem »Handbuch Kompetenzmessung« von Erpenbeck und von Rosenstiel (2007) als kategorialer Ordnungspunkt aufgenommen. Eine allgemein akzeptierte Definition oder Kategorisierung von Kompetenzbilanzen gibt es nicht.

Preißer und Völzke (2007) beschreiben Merkmale von Kompetenzerfassungssystemen:

»Generell basieren Instrumente der Kompetenzerfassung entweder auf Beschreibung (autobiografische Narrationen, Ankreuzen von Fertigungslisten), Beobachtung (Arbeitsproben) oder Messung von individuellen Handlungen (eignungsdiagnostische Tests). Die Verfahren werden entweder zeitgleich zur Anwendung der Kompetenz durchgeführt (»in actu«) oder ex post und können standardisiert oder nicht-standardisiert (»qualitativ«) auf Selbsteinschätzung oder auf Fremdeinschätzung beruhen.« (Preißer und Völzke 2007, S. 63)

1.3 Ansätze in der Laufbahnberatung

In Frankreich werden Kompetenzenbilanzen (»Bilan de Competence«) staatlich gefördert und flächendeckend für alle Arbeitnehmer angeboten (vgl. Ant 2004, S. 171ff.) . Im deutschsprachigen Raum erfahren, wie in der Einführung bereits erwähnt, mehrere Verfahren öffentliche Förderung und Aufmerksamkeit. Darunter sind im Besonderen zu erwähnen:

- der Profilpass (DIPF, DIE & IES 2004),
- die Kompetenzbilanz, entwickelt vom Deutschen Jugend Institut (Erler et al 2003)
- Das Schweizer Qualifikationsbuch (CH-Q 2000)
- Die Kompetenzenbilanz (Triebel & Lang-von Wins 2003 & 2007)
- Der Qualipass (Gerber 2007)
- Der TalentKompass NRW (Völzke 2007)
- Der Kompetenzreflektor (Gillen & Dehnbostel 2007)
- CeKom-System (Hohenstein 2007)

Colardyn und Bjoravold (2005) unterscheiden zwischen formativen und summativen Ansätzen zur Kompetenzerfassung. Während summative Ansätze der Kompetenzerfassung die Kompetenzen einer Person unter der Maßgabe höchstmöglicher Validität, Reliabilität und Objektivität statisch zu messen versuchen, sind formative Ansätze dazu geeignet die Aktivität und Selbststärke der teilnehmenden Personen zu fördern (Colardyn und Bjoravold 2004). So eignen sich formative Ansätze nach Ansicht der Autoren als Grundlage für Beratungsinterventionen, während eine solche Verbindung zwischen Kompetenzmessung und Beratung aus summativen Ansätzen nicht hervorgeht. In ihrem vergleichenden Artikel stellen Preisser & Völzke (2007) die Kompetenzsysteme ProfilPass, Kompetenzenbilanz (PerformPartner) und das quantifizierende Kompetenzfeststellungssystem System KODE®

1. Theoretischer Teil

einander gegenüber. Die in dieser Arbeit behandelte Kompetenzbilanz wird von den Autoren als am deutlichsten formativer Ansatz beschrieben.

Eine ähnliche Unterscheidung von Kompetenzbilanzierungsansätzen nimmt Gillen (2006) vor, die zwischen objektivierenden und subjektivierenden Verfahren unterscheidet. In objektivierenden Verfahren wird, wie in den oben beschriebenen summativen Verfahren versucht, Kompetenzen objektiv zu messen. In subjektivierenden Verfahren stehen das Kompetenzerleben, der Reflexionsprozess und der Entwicklungsprozess, der durch das Verfahren bei den jeweiligen TeilnehmerInnen angestoßen werden soll, im Vordergrund. Gillen präferiert in ihrer Arbeit, in der sie die Wirkung von Kompetenzfeststellungsverfahren auf die Förderung der beruflichen Entwicklung untersucht, klar den subjektivierenden Ansatz zur Kompetenzfeststellung gegenüber einem objektivierende, quasi-messenden Vorgehen als Grundlage für eine Beratung.

Vergleicht man die Ähnlichkeitsmerkmale der oben aufgeführten Kompetenzbilanzen, so lässt sich eine Kompetenzbilanzierung folgendermaßen definieren:

Eine Kompetenzbilanzierung ist ein überwiegend qualitativ-subjektivierend und formativ vorgebendes Verfahren zur Feststellung von individuellen Kompetenzen. Ziele von Kompetenzbilanzierungsverfahren bestehen weitestgehend darin die Aktivität, die Selbststärke und das Kompetenzerleben der teilnehmenden Personen zu fördern sowie einen Reflexions- und Entwicklungsprozess bei ihnen anzuregen.

Somit sind Kompetenzbilanzierungen im hier verstandenen Sinne klar als Maßnahmen mit einem Interventionsziel zu betrachten. Eine systematische Einordnung, für wen Kompetenzbilanzierungsverfahren in welchen Situationen geeignet sind, gibt es nach Kenntnis des Verfassers dieser Arbeit nicht. Da Kompetenzbilanzierungen laut ihrer Entwickler hauptsächlich die berufliche Situation der teilnehmenden Personen zum Anlass haben, können sie somit als Laufbahnberatungsverfahren verortet werden.

1.5.2 Wirkung von Kompetenzenbilanzen

Ant (2004) konnte in einer empirischen Arbeit zeigen, dass Kompetenzbilanzierung das Selbstwertgefühl Arbeitsloser verbessert. Gillen (2006) konnte eine Verbesserung der beruflichen Entwicklungschancen durch die Bilanzierung von Kompetenzen darlegen. Lang-von Wins & Triebel (2005a und 2005b) konnten in einem quasi-experimentellen Evaluationsansatz nachweisen, dass Kompetenzbilanzierung als Laufbahnberatung wirksam werden kann. Insbesondere die Eigenverantwortung der teilnehmenden Klienten konnte durch die Teilnahme an der Kompetenzenbilanz verbessert werden. In einer Längsschnittuntersuchung zeigt Triebel (2005) die nachhaltige Wirkung des Vorgehens bzgl. der Selbstwirksamkeitserwartungen, der Kontrollüberzeugungen, der Proaktivität und unterschiedlicher Stressverarbeitungsmodi der TeilnehmerInnen. Insgesamt konnte die Beschäftigungsfähigkeit gesteigert werden, zugleich reduzierte sich das individuelle Belastungsempfinden im Untersuchungszeitraum von 6 Monaten nach Abschluss der Kompetenzenbilanz.

Bevor wir einen Blick auf den Ablauf der Kompetenzenbilanz werfen, soll jedoch noch der darin enthaltene Begriff der Kompetenz näher beleuchtet werden.

1.5.3 Definitive Grundlagen des Kompetenzbegriffs

Der Begriff der Kompetenzen hat in den vergangenen 10 Jahren sehr an Bedeutung gewonnen. Mittlerweile hat sich der Satz von Weinert (2001), die begriffliche Schärfe der Kompetenzbegriffs stünde in umgekehrter Relation zu seiner Verbreitung zur stehenden Redewendung entwickelt. In der Tat wirft beinahe jede Veröffentlichung zum Thema »Kompetenzen« einen eigenen Begriff in den Ring, die zuweilen auch aus ganz unterschiedlichen geistes- und wissenschaftsgeschichtlichen Richtungen entstammen können

1. Theoretischer Teil

und sich deshalb zuweilen nicht nur graduell, sondern zum Teil auch ganz grundlegend voneinander unterscheiden. So finden wir einerseits Definitionen von Kompetenzen bzw. Anläufe, die sich dem Primat der empirisch-wissenschaftlichen Psychologie verpflichtet fühlen und Kompetenzen als klar bestimmbare psychische, vor allem kognitiv geprägte Konstrukte betrachten. Auf der anderen Seite können wir Strömungen beobachten, die Kompetenzen im konstruktivistischen Sinne als Übergangsbegriffe verstehen, die ihrerseits eine größere Menge von psychologischen Konstrukten zu einem griffigen Wort zusammenzufassen imstande sind.

Im Folgenden sollen einige Hauptströmungen der Debatte um Kompetenzen skizziert werden, um im Anschluss zu einem Verständnis von Kompetenzen zu gelangen, die dem hier untersuchten Verfahren zugrunde liegt und sich als Metakonzepkt zu den derzeit diskutierten Ansätzen zur Definition von Kompetenzen versteht.

Im psychologischen Sinne erweist sich eine Definition von White (1959) als Grundlegung für eine Einführung des Begriffs in die wissenschaftliche Psychologie. White versteht Kompetenzen als »Entwicklung jener Möglichkeiten einer Person, all die Transaktionen mit ihrer Umgebung durchzuführen, die sie sich selbst erhalten, aber auch wachsen und sich weiterentwickeln lassen.« (White 1960, S. 100 zit. nach Olbrich 1982, S. 108).

Populär wurde der Kompetenzbegriff in der Psychologie durch einen Aufsatz des US-Amerikanischen Psychologen von David McClelland aus dem Jahr 1973. In die in den 1970er Jahren verbreitete Praxis des Testens und Quantifizierens brachte McClelland eine damals provokante Frage ein: »Warum versuchen wir Intelligenz zu testen, wenn wir ebensogut Kompetenzen messen können?«

McClelland meinte mit dieser Frage Folgendes: Durch eine Messung von Intelligenz können wir einen stabilen Wert über ein Konstrukt erhalten, das wir nur recht unscharf definieren können. Intelligenz ist eine abstrakte Größe, die auch zirkulär definiert werden kann. Der berühmte Satz »Intelligenz ist das, was der Intelligenztest misst« belegt diese Haltung. Eine Messung eines solchen Konstruktes kann ausgesprochen reliabel und objektiv erfolgen. Die Validität einer Intelligenzmessung hingegen unterliegt der Schwierigkeit, dass In-

telligenz entweder als »Unbekannte« definiert wird oder aber, dass der Nutzen der Intelligenzmessung durch Korrelationen mit Außenmaßen nachgewiesen wird. Wenn wir also aufgrund der Intelligenz versuchen zu messen, wie gut eine Person etwa in der Lage ist, eine Führungsaufgabe auszuführen, dann haben wir ein solches Außenkriterium. Wir können versuchen ein abstraktes Konstrukt wie die Intelligenz, bzw. einen bestimmten Aspekt dieser Intelligenz, in eine korrelative Beziehung zu dem erwünschten Verhalten (Führungsfähigkeit) zu setzen. Wenn wir es etwas komplizierter angehen, so können wir auch versuchen, einen kausalen Zusammenhang zwischen einer bestimmten Form der Intelligenz und der Fähigkeit zu führen, zu bestimmen. All dies sind jedoch äußerst komplexe Prozesse, die jeweils mit einer gehörigen Portion Unsicherheit stattfinden. Von Übersetzungsschritt zu Übersetzungsschritt steigt die Wahrscheinlichkeit, dass wir uns getäuscht haben in unserem Rückschluss, von Intelligenz auf Führungsfähigkeiten zu schließen.

McClellands Vorschlag beruht nun auf der Überlegungen, warum man überhaupt ein abstraktes Konstrukt wie die Intelligenz messen sollte, wenn man auf Führungsfähigkeit schließen möchte. Genau so gut (oder sogar viel besser) könnte man seiner Meinung nach versuchen die Führungsfähigkeit einer Person direkt zu messen.

Hacker beschäftigte sich im deutschsprachigen Raum mit dem Thema Kompetenzen aus einem handlungstheoretisch begründeten Ansatz. Er versteht Kompetenzen als »gesellschaftlich determinierte, weil lernabhängige Fähigkeiten zum disponiblen Erzeugen realisierbarer Handlungspläne« (Hacker 1978, S. 380f.). Der Ansatz Hackers hat insbesondere Einzug in arbeitspsychologische Überlegungen zur Gestaltung von Arbeit gefunden (Bergmann 1996; Gillen 2006).

Einen eher pädagogischen Ansatz von Kompetenz und Kompetenzentwicklung entwirft Piaget (1975), der Kompetenzen als vor dem Hintergrund der kognitiven Entwicklung des Menschen betrachtet. Piaget unterscheidet drei Arten von Kompetenzen:

- Die Fähigkeit, überhaupt Kompetenzen entwickeln zu können – wir können auch *Lernfähigkeit* hierzu sagen.

1. Theoretischer Teil

-
- Die Kompetenz des »epistemischen Subjekts«, die die idealisierte Kompetenz der »Gattung Mensch« bezeichnet (Piaget 1975, S. 305, zit. nach Gillen 2006, S. 64). Diese Kompetenz kann gewissermaßen als Möglichkeitshorizont des Menschen verstanden werden, der jedoch nicht mit den individuellen Kompetenzen übereinstimmt. Ein Beispiel: der Mensch ist ein vernunftbegabtes Wesen. Diese Feststellung lässt jedoch keinen Rückschluss darauf zu, wie vernunftbegabt der Einzelne ist. Auf der anderen Seite gehört es etwa nicht zu den Kompetenz-«möglichkeiten» des Menschen, aus eigener Kraft fliegen zu können. Diese Kompetenz liegt also außerhalb des Möglichkeitshorizonts menschlicher Kompetenzen.
 - Die individuelle Kompetenz, in der die spezielle Ausformung der Kompetenzen des Einzelnen und damit auch seine Individualität begründet liegen.

Piaget entwirft nicht eine Theorie, in der beschrieben wird, was Kompetenzen sind, als er vielmehr eine Vorstellung darüber entwickelt, wie Kompetenzen erworben werden. Kompetenzentwicklung ist demnach »das Resultat der reflektierenden Abstraktion und der Interaktion zwischen Subjekt- und Umweltstruktur, die eine Konstruktion neuer Strukturen auf einer jeweils höheren Ebene mit sich bringt« (Gillen 2006, S. 65 nach Piaget 1975).

Der tiefenpsychologische Psychotherapeut Joseph Lichtenberg (1989, S. 165) stellt Kompetenz ähnlich wie Piaget dar. Aus seiner Sicht führt das kindliche Spiel zum Erleben von Selbstwirksamkeit und Kompetenz. Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerleben wiederum fördern das Lernen und regen zu weiterem Spiel an. Selbstwirksamkeits- oder Kompetenzerleben sind somit nicht nur als für sich isolierte oder auch statische Konstrukte, sondern als Prozesse innerhalb eines Lern- und Entwicklungsvorgangs verstehbar.

Eine definitorische Überlegung zum Kompetenzkonstrukt stellt der Ansatz des Psycholinguisten Chomsky (1972) dar, der den Kompetenzbegriff im Rahmen seiner *Syntaxtheorie* in die Linguistik einführte. Chomsky unterscheidet hier insbesondere zwischen den Begriffen *Kompetenz* und *Performanz*.

Performanz bezeichnet für Chomsky beobachtbares Verhalten, das nicht mit der dahinter stehenden Kompetenz identisch ist. Kompetenz hingegen bezeichnet dagegen die Voraussetzung für situationsangemessenes Verhalten. Diese Feststellung impliziert nun, dass es prinzipiell nicht möglich ist, Kompetenzen direkt zu beobachten. Ein Beobachter kann jeweils nur aufgrund der Performanz einer anderen Person Rückschlüsse auf deren Kompetenz ziehen, nicht aber Kompetenz direkt beobachten.

So verfügen Menschen zum Beispiel über eine unbegrenzte Zahl von Kombinationsmöglichkeiten der Sprachanwendung. Die Sprachperformanz bietet nur einen winzigen Ausschnitt der Möglichkeiten, die einer Person aufgrund des Vokabulars und der Grammatik zur Verfügung stehen. Uns als Beobachtern fehlt aber die Möglichkeit, einen Blick auf die Beschaffenheit dieser unbegrenzten Möglichkeiten, dieser individuellen Sprachkompetenz, zu werfen. Wir können nur versuchen, aus der Performanz einen Rückschluss auf die jeweilige Kompetenz zu treffen. In der Linguistik betrachtet Chomsky nun Kompetenz als ein System *generativer Regeln*. Das Faszinosum dieses generativen Regelsystems besteht für Chomsky darin, dass Menschen in der Lage sind, auf der Grundlage eines festen grammatikalischen Systems und einer endlichen Zahl von Vokabeln eine unendliche Vielzahl von Bedeutungen zu generieren. Zwar hat sich aus psycholinguistischer Hinsicht das Konzept der generativen Grammatik, nach der jeder Mensch Sprachen lernt als unzutreffend erwiesen, doch ist der Ansatz Chomskys zwischen Performanz und Kompetenz und deren jeweiliger Beobachtbarkeit zu unterscheiden für das Verständnis von Kompetenzen weiterhin fruchtbar.

In der Psychologie hat in den vergangenen Jahren der Kompetenzbegriff nach Erpenbeck und von Rosenstiel (2003) weithin Beachtung gefunden. Erpenbeck betrachtet Kompetenzen als »Selbstorganisationsdispositionen«.

Kompetenzen sind demnach Fähigkeiten des Menschen, sich selbst zu organisieren. Wesentlich für die Beschreibung der Ausprägung einer Kompetenz ist hierbei der Grad der Zieloffenheit, in der eine Person handelt. Eine entscheidungs- und zieloffene Situation erfordert demnach eine komplexer ausgeprägte Kompetenz als eine Situation, in der ein auto-

1. Theoretischer Teil

matisiertes Handlungsprogramm aktiviert werden kann. Es ist zu fragen, ob in letztgenanntem Fall überhaupt Kompetenz vonnöten ist, oder ob für die Beschreibung von Eigenschaften, die zur Bewältigung klar strukturierter und geschlossener Aufgabenstellungen nicht das Konstrukt der Fertigkeiten angemessener wäre. Nach Erpenbeck und Rosenstiel (2003) sind Kompetenzen demnach subjektbezogene Konstrukte. Sie stellen keine unmittelbar überprüfbaren Größen dar (Ant 2004, S. 142). Auf Kompetenzen kann ganz im Sinne Chomskys nur aufgrund der Performanz oder aufgrund von Selbstauskünften rückgeschlossen werden.

Des Weiteren teilt Erpenbeck Kompetenzen in unterschiedliche Klassen ein: so werden *sozial-kommunikative*, *fachlich-methodische*, *personale* und *aktivitäts- und umsetzungsorientierte* Kompetenzen beschrieben, wobei der letzte genannten Klasse von Kompetenzen eine Sonderrolle zukommt. Denn die aktivitäts- und handlungsorientierten Kompetenzen moderieren ihrerseits wesentlich, in welcher Weise sich die Dispositionen aus den anderen Bereichen in erfolgreiche Performanz Bahn brechen können.

Dieses Verständnis von Kompetenzen kann nur zum Teil als psychologisch verstanden werden. Denn auf der einen Seite wird zwar das Individuum als »Ort«, an dem Kompetenz »zu finden« ist definiert. Auf der anderen Seite ist dieses Individuum jedoch auch eine Art Black-Box, deren jeweilige Aggregatzustände im Einzelnen schwer oder gar a priori gar nicht zugänglich sind. Die Annahme von Erpenbeck könnte vielmehr umformuliert lauten: »Es gibt in einer Person Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln in entscheidungs-offenen Situationen. Diese Voraussetzungen nennen wir Kompetenzen.«

Unklar bleibt hierbei jedoch weitgehend, welchen anderen psychologischen Konstrukten das Konstrukt der Kompetenz nahe steht. Kompetenz erscheint hier vielmehr als eine Art Platzhalter für ein Bündel von Eigenschaften, das nicht näher bestimmbar, sondern nur in einzelne Kategorien von Performanzfeldern (soziale, personale,...) kategorisierbar ist.

Eine Einbeziehung von psychologischen Kategorien in die Konzeption von Kompetenzen leisten Dehnbostel und Meister (2002). Sie definieren Kompetenzen als »Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte [...]«, deren Erwerb, Entwicklung und Verwen-

dung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen. Sie sind an das Subjekt und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln gebunden.« (Dehnbostel & Meister 2002).

Es ist zu vermuten, dass diese Definition von Kompetenzen in den kommenden Jahren mehr und mehr an Bedeutung gewinnen wird, da auch in einem Papier der EU-Kommission (2005) eine ähnliche Definition angeboten wird:

»Kompetenz [wird] hier als eine Kombination aus Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen definiert, die einer bestimmten Situation angemessen sind [verstanden]« (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2005; S. 3).

Diese Definition ist lückenhaft. Doch können wir die Lücken in dieser Definition womöglich besser handhaben als die offenen Fragen, die beim genauen Hinterfragen anderer Kompetenzdefinitionen entstehen. Wir haben es mit mehreren Größen in dieser Definition zu tun: mit Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen. Es ist unklar, in welcher Beziehung diese drei Konstrukte miteinander stehen, doch handelt es sich dabei um etablierte Konstrukte, die wir erklären und hinterfragen können, was ich im Folgenden kurz tun will.

Kenntnisse: Unter Kenntnissen können wir lernbares Wissen verstehen, das sich Personen mehr oder weniger gut aneignen können. Kenntnisse können in unterschiedlichen Dimensionen vorliegen:

- Kenntnis konkreter Einzelheiten
- Kenntnis von Begriffen
- Kenntnis einzelner Fakten
- Kenntnis von Wegen und Mitteln für den Umgang mit konkreten Einzelheiten
- Kenntnis von Übereinkünften
- Kenntnis von Trends und Abfolgen

1. Theoretischer Teil

- Kenntnis von Klassifikationen und Kategorien
- Kenntnis von Kriterien
- Kenntnis der Methodologie
- Kenntnis der Universalien und Abstraktionen eines Gebietes

(Stangl 2007)

Wir sehen: Der Bereich der Kenntnisse bezieht sich nicht nur auf theoretisches Wissen oder auf die Reproduzierbarkeit abgespeicherter Informationen, sondern kann auch als Oberbegriff für die Beherrschung einer Fertigkeit verstanden werden. Wobei wir Fertigkeit in diesem Zusammenhang als erlernbare Handlungseinheit auffassen können (Schreibmaschine schreiben, einen Schraubenzieher bedienen, einen Computer anschalten, etc.). Der Begriff der Fertigkeiten wird uns weiter unten noch einmal begegnen und beschäftigen.

Fähigkeiten: Fähigkeiten werden in der Psychologie als vorwiegend durch Reifung entstandene Eigenschaften verstanden (vgl. Kirchhöfer 2004, S. 61). Sie sind von ihrer Anlage her wenig modifizierbar und lassen sich im diagnostischen Sinne am ehesten mit unterschiedlichen Dimensionen von Intelligenz messen. Umgangssprachlich werden unter Fähigkeiten auch Begabungen verstanden.

Heller unterscheidet mehrere Dimensionen von Begabung:

- Intellektuelle Fähigkeiten (sprachliche, mathematische, technisch-konstruktive, abstrakte, begrifflich-logische, etc. Fähigkeiten)
- Sozial-emotionale Fähigkeiten
- Musisch-künstlerische Fähigkeiten
- Musikalische Fähigkeiten
- Kreativität (sprachliche, mathematische, technische, gestalterische, etc. Kreativität)

-
- Psychomotorische Fähigkeiten (Sport, Tanz, etc.)
 - Praktische Intelligenz

(Heller 2000)

Einstellungen: Auch dieser Begriff ist in dem erwähnten Papier der Europäischen Kommission nicht näher erläutert. Im Zusammenhang mit Kompetenzen können wir Einstellungen oder Motivationen darauf beziehen, dass eine Person eine bestimmte Kompetenz nur dann innehat, wenn sie auch die notwendig Motivation mitbringt, um in dem jeweiligen Kompetenzfeld handeln zu wollen. Wenn wir uns Kompetenz gewissermaßen im mathematischen Sinne als Produkt der drei Faktoren Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen vorstellen, so ist dieses Produkt gleich Null, sofern ein einzelner Faktor gleich Null ist. Bringt eine Person also keine Motivation auf, im Hinblick auf eine bestimmte Aufgabe eine dazu passende Kompetenz zu zeigen, so können wir – zumindest in dieser Situation – auch nicht von einer im Hinblick auf ebendiese Aufgabe kompetente Person sprechen.

Darüber hinaus ist mit dem Begriff der Einstellung aber auch eine Bewertung des jeweiligen Kompetenzbereiches gemeint, der es dem Kompetenzinhaber ermöglicht, sowohl das Ausmaß der eigenen Kompetenz abzuschätzen, als auch den Wert dieses Kompetenz in der jeweiligen Lebensumwelt zu erkennen und zu diesem Wert eine reflektierte Meinung entwickelt zu haben (vgl. Kirchhöfer 2004, S. 61).

1.5.4 Kompetenzdefinitionen: Zwischenstand

Insgesamt bilden die beiden letztgenannten Definitionsansätze ein weitgehend psychologisches Verständnis von Kompetenzen ab. Allerdings wird auch der Unschärfe des Konstrukts und seiner Dynamik innerhalb der Definition Rechnung getragen. Es kann hinterfragt werden, worin der Unterschied zwischen Einstellungen und Werten besteht, in welcher Weise die einzelnen Komponenten von Kompetenz miteinander interagieren, wie Un-

1. Theoretischer Teil

terschiede von Kenntnissen und Wissen definiert werden, welches genaue Verständnis von Fertigkeiten und Fähigkeiten hinter den jeweils verwendeten Begriffen steht und nicht zuletzt auch, in welchem Zusammenhang die genannten Bestandteile von Kompetenz miteinander stehen.

Es wird ersichtlich, dass der Kompetenzbegriff mit zahlreichen Ungenauigkeiten behaftet ist. Es ist schwierig, aus den unterschiedlichen Ansätzen zur Annäherung an diesen weit verbreiteten Begriff ein einheitliches Muster abzuleiten. Wenn wir uns die jeweiligen Konzepte betrachten, so erhalten wir ein uneinheitliches Bild davon, was Kompetenzen eigentlich sein sollen. Auf der einen Seite werden Kompetenzen als eine Art psychologisches Objekt verstanden, das es zu lokalisieren und zu vermessen gilt. Auf der anderen Seite, wenn wir etwa Kompetenzen als ein »Bündel von Fähigkeiten, Einstellungen,...« verstehen, werden Kompetenzen als Überbegriffe für einige psychologische Unterkonstrukte verwendet. Wenn wiederum die Performanz des Einzelnen im Zentrum einer Beurteilung steht, so werden Kompetenzen zu einem Konstrukt, das gar nicht mehr primär psychologisch ist, sondern seinen Ursprung in einem betriebswirtschaftlichen Denken hat, nach dem eine Kompetenz eine Leistung ist, die in einer bestimmten Umwelt einen klar bezifferbaren Wert hat. Der Mensch fungiert hier mehr oder weniger als Black-Box, dessen Erleben und Motivation für das Zustandekommen einer Leistung nicht unerheblich, aber doch uninteressant ist, da eine Leistung eben entweder zu Stande kommt oder nicht. Wird Leistung gezeigt, gibt es eine dazu gehörige Kompetenz; wird keine Leistung gezeigt, so existiert die Kompetenz nicht.

Wir haben festgestellt, dass es eine Vielzahl von unterschiedlichen Verständnisweisen des Kompetenzbegriffs gibt. Ebenfalls zu beobachten ist ein allgemeines Bedauern dieser mangelnden Einheitlichkeit des Begriffsverständnisses. Dem Konstrukt der Kompetenz wird zuweilen seine Wissenschaftlichkeit abgesprochen, da er sich nicht im wissenschaftstheoretischen Sinne durch begriffliche Präzision und logische Konsistenz auszeichnet (Ant 2004, S. 143).

Diesem Bedauern kann ein empiristisch geprägtes Psychologieverständnis zu Grunde liegen, das Psychologie als Wissenschaft betrachtet, die es sich zum Ziel gesetzt hat, den Menschen mit möglichst naturwissenschaftlichen Methoden zu vermessen. Hierzu ein kurzer wissenschaftsgeschichtlicher Exkurs, der erhellen mag, welches Verständnis von Kompetenzen in der vorliegenden Arbeit präferiert wird.

1.5.5 Wissenschaftstheoretische Grundlagen des Kompetenzbegriffs

Die Psychologie ringt seit ihrer Begründung als Wissenschaft, die wir mit der Gründung des psychologischen Instituts in Leipzig von Wilhelm Wundt ansetzen können, seit über 100 Jahren damit, welcher Art von Wissenschaft sie sich eigentlich zurechnen möchte. Sowohl Wundt, als auch unterschiedliche Nachfolger, wie die Behavioristen und später die Kognitivisten haben es sich zum Ziel gesetzt, in der Psychologie mit Methoden zu arbeiten, die der klassischen Physik entlehnt und durch das Experiment und die mathematische Methode geprägt sind (vgl. Scharlau 1994).

Einem naturwissenschaftlichen Ideal entsprechend hat sich in der Psychologie eine strenge Trennung zwischen dem betrachtenden Subjekt und dem betrachteten Objekt ergeben. Psychologische Größen, wie etwa Emotionen, Motivationen, Kognitionen oder auch psychopathologische Phänomene werden als Objekte aufgefasst, die einer möglichst genauen Vermessung bedürfen. Diese Vermessung ist durch die Konstruktion von Fragebögen oder durch die Konstruktion experimenteller Kontexte möglich. Jegliche nicht in einem in diesem Sinne wissenschaftlich verstandenen Modell vorkommende Variable wird als »Störvariable« definiert, deren möglichen Einfluss es herauszurechnen gilt. Auf diese Weise ergibt sich aus jedem Experiment und aus jeder statistischen Studie ein Näherungswert, der mehr oder weniger nah an einen »wahren Wert« angenähert ist.

Was nicht beobacht- oder messbar ist, gibt es in dieser Art von Psychologie nicht. Es wird deutlich, dass einem solchen Verständnis von Psychologie ein Menschenbild vom Menschen als geschlossenem System zu Grunde liegt. Durch die Wahl der richtigen Messme-

1. Theoretischer Teil

thoden und der angemessenen experimentellen Settings werden diesem geschlossenen Bild zu Folge früher oder später alle Parameter grundsätzlich erklärbar.

Diese Vorstellung geht wiederum von zwei Prämissen aus: zum Einen gibt es so etwas wie einen objektiven, unveränderlichen Beobachter eines anderen Menschen und zum Anderen gibt es nach dieser Vorstellung psychologische Grundmechanismen, die unabhängig von Zeit und Kontext beschrieben werden können. Diese psychologischen Objekte sind uneigentlich mit der Person, die über diese Objekte verfügt. So gehören die Emotionen einer Person in dieser Vorstellung nicht konstituierend zu dieser Person selbst, sondern sind nur als psycho-physische Prozesse innerhalb eines Menschen zu verstehen, der mit diesen seinen Prozessen nicht identisch ist, sondern bspw. als interner Beobachter über die eigenen Emotionen – mit einer gewissen Fehlerhaftigkeit zwar, aber doch näherungsweise objektiv – Auskunft geben kann (Bem 1972).

Es findet also eine Trennung von Beobachter und dem zu beobachtendem Gegenstand statt. Psychologische Prozesse werden mit Methoden untersucht, die möglichst einer physikalischen Vermessung von Gegenständen gleichkommt.

Dieses wissenschaftliche Ideal der möglichst objektiven Beschreibung von psychischen Objekten als klar umrissenen Konstrukten, die durch die Wahl des adäquaten Messinstrumentes eindeutig bestimmt werden können, bestimmt auch die Diskussion darüber, worin Kompetenzen eigentlich bestehen. Aus der Vorstellung heraus, es gebe Kompetenzen als psychologische Objekte, leitet sich die Klage darüber ab, dass »noch immer« keine eindeutige Definition von Kompetenzen gefunden werden konnte.

Sofern wir eingestehen, dass Kompetenzen nicht unbedingt geschlossene psychologische Objekte in einem geschlossenen System Mensch sind, sondern Begriffe, anhand derer wir uns über Befähigungen von Menschen austauschen können, verliert der Begriff der Kompetenz die Notwendigkeit einer in sich geschlossenen Definition. Nicht die Definition von Kompetenzen ist wesentlich, sondern das geteilte Verständnis darüber, als was wir Kompetenzen verstehen möchten. Nicht das Messen von Kompetenzen ist wesentlich, sondern das Verstehen der Kompetenzen des Einzelnen. Einem solchen Ansatz des individuellen

Verständnisses von Kompetenzen wird von Ant (2004) der Vorwurf der Subjektivierung entgegengebracht. Allerdings ist zu überlegen ob es nicht akzeptabel oder gar wünschenswert ist, wenn das Subjekt in die Definition von Kompetenzen einbezogen wird und Kompetenzen nicht weiterhin als feste Größen betrachtet werden müssen.

Wie dem auch sei – ob wir nun einen objektivierenden oder einen subjektivierenden Wissenschaftsbegriff von Psychologie pflegen möchten: unberührt davon bleibt die Tatsache, dass Kompetenzen unterschiedlich definiert werden. Statt nun eine Definition als gültig auszuwählen bietet es sich an, die Unbestimmtheit von Kompetenzen zum definitorischen Merkmal derselben zu erheben. Vielleicht gehört es zur Beschaffenheit von Kompetenzen, dass sie nicht klar bestimmbar sind, bzw. dass sich auch das Verständnis, als was wir Kompetenzen bezeichnen, über die Zeit wandelt.

Nehmen wir also an, Kompetenzen sind nicht objektiv beobachtbare psycho-physische Größen, sondern vielmehr Kategorien, mit denen wir versuchen, menschliches Erleben und Verhalten zu beschreiben. Nach einem solchen Kompetenzverständnis ist es unmöglich, Kompetenzen zu erfassen, ohne auch Erleben und Verhalten des jeweiligen Kompetenzträgers in irgendeiner Weise zu beeinflussen. Das Erfassen von Kompetenzen bzw. die Selbstauskunft eines Kompetenzträgers, bedeutet immer auch eine Intervention. Ziel einer Kompetenzbilanzierung sollte es diesem Verständnis nach sein, eine solche Intervention gezielt zu nutzen und nach den oben ausgeführten Wirksamkeitsansätzen als psychologische Intervention zu gestalten.

Ich möchte zusammenfassen, was ich bislang über die Beschaffenheit von Kompetenzen geschrieben habe:

- Kompetenzen entziehen sich – vielleicht a priori – einer verbindlichen oder allgemein akzeptierten Definition.
- Kompetenzen bestehen aus unterschiedlichen psychologischen Konstrukten.
- Kompetenzen sind auch ein psychologisches Konstrukt, da in ihnen jeweils psychologische Konstrukte enthalten sind.

1. Theoretischer Teil

- Kompetenzen sind jedoch nicht nur psychologische Konstrukte, sondern auch gesellschaftliche Größen, deren Wert an der Nutzbarkeit einzelner Eigenschaften einer Person bemessen wird.
- Wir können Kompetenzen nicht im herkömmlichen Sinne messen, da weder Einigkeit über die Unterkonstrukte von Kompetenzen besteht, noch klar ist, welche Unterkonstrukte in einer Kompetenz enthalten sind. Geschweige denn davon, dass eine genaue Vorstellung darüber bestünde, in welcher psychosozialen Interaktion sich die jeweiligen Konstrukte untereinander und in Auseinandersetzung des Kompetenzträgers mit der Umwelt entfalten.
- Objektivierende Kompetenzmessung misst diesem Verständnis nach etwas, das nach der in dieser Arbeit vertretenen Auffassung keine Kompetenz ist.
- Eine Messung von Kompetenzen ist immer auch eine Intervention beim Kompetenzträger.

1.6 Die Kompetenzenbilanz

1.6.1 Entstehungshintergrund

Die Kompetenzenbilanz wurde im Jahr 2003 in einer Kooperation der Firma PerformPartner, des Lehrstuhls für Organisations- und Wirtschaftspsychologie und dem Zukunftszentrum Tirol entwickelt (Triebel & Lang-von Wins 2004; Lang-von Wins & Triebel 2005; Triebel & Lang-von Wins 2007).

Das Zukunftszentrum Tirol ist eine gemeinnützige Einrichtung, die von der Arbeiterkammer Tirol ins Leben gerufen worden ist und von dieser sowie vom Land Tirol und der Stadt Innsbruck finanziert wird.

Die Kompetenzenbilanz wurde aufgrund folgender vorgegebenen inhaltlichen Zielsetzung konzipiert:

- Die Kompetenzenbilanz löst Prozesse aus und ist beratend, um die TeilnehmerInnen in die Eigenverantwortung zu bringen.
- Die Zufriedenheit der TeilnehmerInnen hat höchste Priorität.
- Die Kompetenzenbilanz ist eine Standortbestimmung, die jeder Veränderungssuchende durchführen und die im Sinne einer Berufs- und Bildungsorientierung verortet werden kann. Der Schwerpunkt des Kompetenzenbilanzprodukts liegt in der Beratung, nicht in der Diagnostik.
- Die Kompetenzenbilanz hilft den TeilnehmerInnen, die Lösung in sich selbst zu finden, es werden keine Lösungen angeboten.
- Die Methodik macht den TeilnehmerInnen eine hohe Prozentzahl verdeckter Kompetenzen bewusst.

Aus diesem Auftrag geht die klare Ausrichtung des Verfahrens als Laufbahnberatungsansatz hervor.

1. Theoretischer Teil

Auf der Grundlage der Zielsetzung für die Entwicklung der Kompetenzenbilanz wurde ein Beratungsverfahren entwickelt, das zunächst mit einer Pilotgruppe getestet wurde und anschließend in größerem Rahmen zum Einsatz kam. Seit 2003 haben über 2.000 Personen die Kompetenzenbilanz im Zukunftszentrum Tirol durchlaufen. Seit 2007 wird die Kompetenzenbilanz auch in Deutschland von der Firma PerformPartner angeboten.

Ausgehend von den vorgegeben Zielen wurde eine quantitative und eine qualitative Evaluationsstudie unternommen. Während die quantitative Untersuchung weiter unten nur kurz dargestellt werden wird, stellt die qualitative Studie den empirischen Kern der vorliegenden Arbeit dar.

1.6.2 Ablauf der Kompetenzenbilanz

Seit der Entwicklung der Kompetenzenbilanz hat es mehrere Veränderungen im Verfahren gegeben. Der hier dargestellte Ablauf entspricht der ersten Version der Kompetenzenbilanz, da sich auch die Evaluation des Verfahrens auf diese Version bezieht. Zum Abschluss dieser Arbeit werden einige Veränderungen vorgestellt, die inzwischen vorgenommen worden sind. Für eine detailliertere Darstellung des Verfahrens sei auf das Buch »Kompetenzorientierte Laufbahnberatung« von Lang-von Wins & Triebel (2005b) verwiesen.

Die Kompetenzenbilanz besteht aus drei Einzelberatungsgesprächen, die durch einen Einführungsworkshop in der Gruppe vorbereitet werden. Die insgesamt vier Termine finden im Abstand von jeweils einer Woche statt. Einführungsworkshop wie Beratungsgespräche sind genau strukturiert. Der Ablauf der einzelnen Termine und der darin enthaltenen Schritte wird in der folgenden Grafik als Übersicht und im Anschluss im Detail dargestellt.

1.6 Die Kompetenzenbilanz

Zeitliche Abfolge	Tag 0	Tag 7	Tag 14	Tag 21	Tag X
Inhalte, Arbeitsschritte und ungefähre Zeitangaben für die Beratungstermine	Einführungs-WS Hintergrund – ca. 5 Min. Hinführung zum Thema – ca. 15 Min. Erklären des Vorgehens – ca. 15 Min. Biographische Sammlung – ca. 30 Min. Anleitung Lebensprofil – ca. 10 Min. Aushändigung der Arbeitsmaterialien	1. Gespräch Fragestellung klären – ca. 15 Min. Lebensprofil besprechen – ca. 1h Fertigkeiten analysieren – ca. 45 Min.	2. Gespräch Fertigkeiten besprechen & Kompetenzen »extrahieren« – ca. 1h Kompetenzen belegen – ca. 1h	3. Gespräch Kompetenzen besprechen – ca. 45 Min. Selbstbild-Fremdbild besprechen – ca. 15 Min. Nächste Schritte – ca. 1h (Ggf. Lebenslauf)	Nachbetreuung Ggf. weitere Konsultation oder Austausch über Entwicklungsfortschritte
Zeitaufwand	ca. 2-6 Stunden	ca. 2-6 Stunden	ca. 2-6 Stunden	keiner	
»Hausaufgaben«	Lebensprofil anfertigen	Fertigkeiten analysieren ggf. Lebenslauf verfassen	Kompetenzen belegen Selbst-/Fremdbildfragebögen ggf. Lebenslauf verfassen	Gutachten abnehmen	

Abb. 5: Ablaufschema - Die Kompetenzenbilanz

1.6.2.1 Einführungsworkshop

1.6.2.1.1 Einführungsworkshop: Ablaufübersicht

Im 90-minütigen Einführungsworkshop werden die Teilnehmer auf einfache Weise mit der Herangehensweise und dem Ablauf der Kompetenzenbilanz vertraut gemacht, einen Ausblick über den Ablauf erhalten und eine erste biografische Übung durchführen. Darüber hinaus erhalten sie eine Hausaufgabe, die sie bis zum ersten Coaching-Gespräch vorbereiten müssen. Die übliche Teilnehmerzahl einer solchen Veranstaltung beträgt 15-25 Personen.

Der grobe Ablauf sieht wie folgt aus:

- Vorstellungsrunde

1. Theoretischer Teil

- Vorstellung der Ziele der Kompetenzenbilanz
- Diskussion über das Thema »Erfahrungslernen« - Kompetenzen werden nicht nur in der Ausbildung, sondern auch durch Erfahrungen in Beruf und Privatebene erworben und entwickelt
- Biografische Sammlung – schriftliche Übung zur Reflexion handlungsleitender Werte in der eigenen Biografie
- Lebensprofil – Anleitung für eine detaillierte und strukturierte Darstellung der eigenen Biografie. Das Lebensprofil wird als Hausaufgabe für die erste Coaching-Sitzung vorbereitet

1.6.2.1.2 Ablauf im Detail

Nach einer Vorstellungsrunde, in der die Teilnehmer ihre Namen und ggf. ihren beruflichen Hintergrund nennen und den Grund ihres Interesses für die Kompetenzenbilanz kurz ausführen, initiiert der Workshopleiter eine Diskussion über das Thema Erfahrungslernen und erörtert gemeinsam mit den Teilnehmern, in welcher Weise sie in verschiedenen Tätigkeiten Fähigkeiten erworben eingesetzt haben, die sie später in beruflichen Tätigkeiten einsetzen konnten. Vorwiegend soll hier das Augenmerk darauf gerichtet werden, ob die Teilnehmer auch Tätigkeiten ausgeführt haben, für die sie keinen formellen Abschluss erworben haben, in denen sie aber dennoch eine gewisse Expertise besitzen. Gestützt wird diese Diskussion durch eine Präsentation, in der Fotos von Personen in verschiedenen Situationen dargestellt werden:

- Familie und enge Beziehungen
- Berufstätigkeit
- Aus-, Fort- und Weiterbildung
- Andere Interessen

Anhand dieser Bilder soll die Lernhaltigkeit der unterschiedlichen dargestellten Tätigkeiten erörtert werden. Insbesondere wird hierbei darauf Wert gelegt, herauszuarbeiten, ob die dargestellten Personen eine Tätigkeit ausführen, die Fähigkeiten voraussetzt, die auch in anderen als den gezeigten Kontexten eingesetzt werden kann. Nicht-berufliche Tätigkeiten werden gezielt wertgeschätzt und zudem wird durch das Vorgehen die Möglichkeit eröffnet, die eigenen Kompetenzen nicht nur vor dem Hintergrund der jeweiligen Qualifikation zu betrachten, sondern auch andere Erfahrungsquellen als wertvoll für das eigene Kompetenzprofil anzuerkennen.

Anschließend an diesen eher diskursiven Teil der Veranstaltung führen die Teilnehmer eine erste biografische Übung durch. Aufgrund eines Leitfragenkatalogs mit 12 biografiebezogenen offenen Fragen setzen sie sich erstmals im Rahmen des Verfahrens mit dem eigenen Werdegang auseinander. Darunter finden sich Fragen wie »Was war meinen Eltern ganz besonders wichtig?«, »Was konnte ich von meinen Freunden lernen?«, »Welche Werte sind mir ganz besonders wichtig?«.

Aufgabe der Teilnehmer ist es, sich ca. 20-30 Minuten lang mit den vorgegebenen Fragen zu beschäftigen. Sie können sowohl Stichworte zu den einzelnen Fragen aufschreiben, als auch ein Mindmap anhand der Fragen anfertigen. Sie erhalten die Information, dass das Ergebnis dieser Aufgabe nicht kontrolliert oder abgegeben wird, sondern ein privates Dokument darstellt, das die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie anhand der zentralen Frage »Wie bin ich die Person geworden, die ich heute bin?« anzuregen helfen soll, nicht aber den Anspruch erhebt, in dieser knappen Zeit eine Antwort dafür zu finden.

Ziel dieses Arbeitsschrittes ist es, den Teilnehmern des Verfahrens einen ersten Zugang zur eigenen Biografie zu ermöglichen. Die Selbstreflexion soll angestoßen werden, ohne dass anschließend ein Ergebnis präsentiert werden müsste. Vielmehr ist insbesondere dieser Arbeitsschritt prozessorientiert konzipiert.

Im Anschluss an diese Aufgabe erfolgt eine kurze Reflexion in der Gruppe über die Aufgabe.

1. Theoretischer Teil

Danach erhalten die Teilnehmer eine Arbeitsmappe, in der die weiteren Schritte der Kompetenzenbilanz ausführlich beschrieben und mit Beispielen erklärt werden. Diese Arbeitsmappe begleitet die Teilnehmer durch den Prozess der Kompetenzenbilanz. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass das Verfahren für die Teilnehmer von Beginn an transparent und in allen Schritten nachvollziehbar ist. Zudem ermöglicht dieses Vorgehen für die Teilnehmer das selbständige Bearbeiten einzelner Prozessschritte, was einen integralen Bestandteil der Kompetenzenbilanz darstellt.

Die erste »Hausaufgabe« erhalten die Teilnehmer zum Abschluss des Einführungsworkshops.

Diese Aufgabe besteht darin, ein »Lebensprofil« anzufertigen. Dieses Lebensprofil ist eine strukturierte Darstellung der eigenen Biografie. Die Teilnehmer werden dazu angeregt, dieses Bild ihrer Lebensgeschichte auf einem großen Format anzufertigen und erhalten beim Einführungsworkshop hierfür die notwendigen Materialien: einen oder mehrere große Bögen Packpapier, sowie verschiedenfarbige Stifte zur Ausgestaltung des Lebensprofils. Die Teilnehmer erhalten zudem die Anregung, ihr Lebensprofil chronologisch nach Ereignissen aus den Bereichen »Familie und enge Beziehungen«, »Berufstätigkeit«, »Aus-, Fort-, und Weiterbildung« sowie ihrer »sonstigen Interessen« auszugestalten. Darüber hinaus können sie in einer Befindenskurve angeben, wie sich in den jeweiligen Abschnitten ihrer Biografie gefühlt haben.

Die TeilnehmerInnen erhalten zudem die Anweisung, mehrere Stunden Bearbeitungszeit für die Erstellung des Lebensprofils einzuplanen. Der Workshopleiter gibt die Anregung, sich zunächst mit wichtigen, größeren Ereignissen zu beschäftigen, diese auf ein DIN-A4-Blatt zu schreiben und diese Skizze im Anschluss auf das große Format zu übertragen. Es wird zudem angeregt, die Aufgabe nicht nur schriftlich-sprachlich zu bearbeiten, sondern auch Zeichnungen, Fotos oder andere Bilder in das Lebensprofil einzufügen. Auch wird erklärt, dass es hilfreich sein kann, sich während der Erstellung des Lebensprofils in die eigene Biografie zu begeben, indem man sich z.B. Musik anhört, die man während bestimmter Lebensabschnitte intensiv gehört hat oder sich mit Dokumenten und Fotoalben beschäf-

tigt, um sich möglichst intensiv an den eigenen Werdegang erinnern zu können. Zudem wird den Teilnehmern in Aussicht gestellt, dass das Lebensprofil zentraler Bestandteil der ersten Coaching-Sitzung sein wird.

1.6.2.2 *Coaching I*

1.6.2.2.1 Ablaufübersicht

In der ersten Coaching-Sitzung begegnen die TeilnehmerInnen ihrem Coach zum ersten Mal. Es besteht keine Möglichkeit, sich zuvor gegenseitig kennen zu lernen.

Das Gespräch dauert ca. 120 Minuten und hat idealtypisch folgenden Ablauf:

- Begrüßung, gegenseitiges Vorstellen
- Erklären des Ablaufs der Kompetenzenbilanz und des ersten Gesprächs
- Klären des Anlasses:
 - Warum macht der Teilnehmer die Kompetenzenbilanz?
 - Welche Fragestellung bringt der Teilnehmer in die Kompetenzenbilanz?
 - Welche Erwartungen knüpft der Teilnehmer an die Kompetenzenbilanz?
- Besprechen des Lebensprofils
- Besprechen wichtiger Tätigkeiten und der darin enthaltenen Fertigkeiten
- Vereinbaren der Hausaufgabe und Gesprächsabschluss

1.6.2.2.2 Ablauf im Detail

Die beiden wesentlichen Interventionsschritte in diesem ersten Gespräch bestehen im Besprechen des Lebensprofils und dem Analysieren wichtiger Tätigkeiten und der darin ent-

1. Theoretischer Teil

haltenen Fertigkeiten. Die anderen Schritte können als übliche Verfahrensweisen für jedes professionelles Beratungsgespräch betrachtet werden. Wichtig bei der Klärung des Anliegens des Teilnehmers ist lediglich, dass der Coach dem Teilnehmer erklärt, dass im Rahmen der Kompetenzenbilanz nicht notwendigerweise ein bestimmtes inhaltliches Ziel erreicht werden kann. Vielmehr ist der Coach dafür verantwortlich klarzustellen, dass lediglich der Prozess der Kompetenzenbilanz durchlaufen wird. Hierbei haben die Coaches den Auftrag, das besondere Anliegen des Teilnehmers zu kennen und dieses im Prozess der Kompetenzenbilanz immer wieder zu thematisieren. Am Ablauf der Kompetenzenbilanz soll sich deshalb jedoch keine Veränderung ergeben.

Das Besprechen des Lebensprofils nimmt etwa 60 Minuten in Anspruch. Der Coach hat hierbei die Aufgabe, den Teilnehmer zum Erzählen zu ermutigen und die eigene Biografie zu erklären. Die Coaches folgen beim Besprechen des Lebensprofils den folgenden Leitlinien (Lang-von Wins & Triebel 2005b, S. 74):

- »Ausblick darauf, dass die Beschäftigung mit dem Lebensprofil ca. 60 Minuten dauern wird.
- Bündeln von Informationen, um ggf. Inhalte zu raffern (z.B.: »Ich sehe, dass Ihnen das dann fünf Jahre später noch einmal passiert ist.«; »Es sieht so aus, als hätten Sie diese Tätigkeit dann später zu Ihrem Beruf gemacht.«, o.Ä.)
- Nicht Defizit- sondern Ressourcenorientierung. Der Coach ist kein Therapeut! Lebensprobleme können in der Kompetenzenbilanz nur bedingt thematisiert werden.
- Positive Wertschätzung und Interesse an der Biografie der Teilnehmer.«

In der zweiten Hälfte des Gesprächs werden Tätigkeiten aus dem Bereich der Arbeit, der Familie, der Freizeit oder auch aus einem Ehrenamt exakt auf die darin enthaltenen Fertigkeiten analysiert. Hinter den verwendeten Begriffen der Fertigkeiten und Tätigkeiten steht die Annahme, dass eine Person, die eine Tätigkeit ausübt, auch über ein gewisses Können verfügt, dass sie zur Ausübung der jeweiligen Tätigkeit befähigt.

Der Coach geht deshalb grundsätzlich nach den folgenden beiden Leitfragen vor:

- Was tun Sie genau, wenn Sie sich dieser Aufgabe widmen?
- Was muss jemand können, der diese Tätigkeit ausführt?

Der Coach nimmt die Rolle eines naiven Fragers ein, der sich genau beschreiben lässt, in welche Einzeltätigkeiten und konkrete Handlungsschritte sich auch alltägliche Aufgaben des Teilnehmers untergliedern lassen.

Es ließe sich Kritik an der im arbeitswissenschaftlichen und berufspädagogischen Sinne nicht akademisch korrekten Definition des Konstrukts der Fertigkeiten äußern. Als Fertigkeiten werden in den genannten Disziplinen kleinste, erlernbare Handlungsschritte bezeichnet, aus denen sich eine Arbeitshandlung zusammensetzt (vgl. Kirchhöfer 2004, S. 61). In der Kompetenzenbilanz hingegen dient der Begriff der Fertigkeiten zur Erklärung dafür, dass die Teilnehmer für jede Tätigkeit, die sie ausführen, auch über ein Mindestmaß an Können verfügen. Tätigkeit wird somit der Einfachheit halber mit Fertigkeit gleichgesetzt. Insofern kann man an dieser Stelle auch von einer detaillierten Tätigkeits- oder Arbeitsanalyse der TeilnehmerInnen sprechen.

Die Teilnehmer erarbeiten gemeinsam mit dem Coach die Tätigkeiten und Fertigkeiten für einen Arbeitsbereich und eine Tätigkeit aus dem privaten Raum.

Ziel der Analyse ist es, den Teilnehmer auf die häufig vorhandene Reichhaltigkeit der eigenen Tätigkeit aufmerksam zu machen. Werden manche Tätigkeiten – insbesondere solche, die mit einem negativen Affekt belegt sind – zunächst mit einer Pauschalantwort beschrieben, so stellt sich bei genauem Nachfragen meist eine erstaunliche Komplexität der in einer Aufgabe enthaltenen Einzeltätigkeiten heraus. Der Coach soll diese Analyse mit dem Teilnehmer durchführen bis dieser das Prinzip der Tätigkeitsanalyse verstanden hat und diese selbstständig als Hausaufgabe weiter bearbeiten kann.

Der Coach arbeitet hierbei nach der Maßgabe, die jeweiligen Analysen nicht vollständig abzuschließen, um dem Teilnehmer eine Möglichkeit zu lassen, zu Hause die begonnene Arbeit fortzuführen. Die Hausaufgabe besteht im Weiteren darin, für möglichst viele Tätig-

1. Theoretischer Teil

keitsbereiche eine Fertigkeitenanalyse durchzuführen. Coach und Teilnehmer können einige Tätigkeitsbereiche vereinbaren, die ergiebig für eine entsprechende Analyse zu sein scheinen. Der Coach soll den Teilnehmer außerdem darauf hinweisen, dass er diese Aufgabe nicht als bürokratische Pflichtübung ausführen muss, sondern vielmehr nur so lange an der Analyse arbeiten soll, wie er selbst dies als interessant empfindet. Der Teilnehmer erhält für die Hausaufgabe auf Wunsch außerdem auf elektronischem Weg eine Datei, die die Bearbeitung der Liste am Computer ermöglicht. Darüber hinaus kommt es bei der Bearbeitung der Fertigkeitenlisten nicht auf die Form an. Manche Teilnehmer oder auch Coaches tun sich leichter, statt der Listen mit einem Mindmap zu arbeiten. Auch dieses Vorgehen ist zulässig, wenn es dazu dient, die detailgenaue Reflexion über das eigene Handeln beim Teilnehmer anzuregen.

1.6.2.3 Coaching II

1.6.2.3.1 Ablaufübersicht

Nach etwa einer Woche findet das zweite Coaching-Gespräch statt. In der Zwischenzeit stand der Coach dem Teilnehmer für etwaige Verständnisfragen zum Bearbeiten der Hausaufgabe per Mail zur Verfügung.

Das zweite Gespräch dauert ebenfalls ca. 120 Minuten und hat idealtypisch folgenden Ablauf:

- Begrüßung
- Ausblick darauf, wie das Gespräch verlaufen wird und Klären offener Fragen
- Besprechen der Hausaufgaben »Fertigkeitenanalyse«
- Extrahieren von Kompetenzen
- Sortieren der Kompetenzen nach Klassen und Werten
- Vereinbaren der Hausaufgabe und Gesprächsabschluss

1.6.2.3.2 Ablauf im Detail

Im zweiten Coaching werden zunächst die »Hausaufgaben« der Teilnehmer besprochen. Die ausgearbeiteten Fertigkeitenblätter werden kopiert und anschließend gemeinsam durchgelesen. Der Coach hat hierbei zwei Aufgaben: Zum einen muss er die Fertigungslisten daraufhin überprüfen, ob in ihnen auch konkret Tätigkeiten beschrieben werden und sich der Teilnehmer nicht begrifflich auf ein abstraktes Eigenschafts- oder Kompetenzniveau geflüchtet hat. In diesem Fall bedarf die beschreibende Tätigkeitsanalyse einer entsprechenden Ergänzung und Ausdifferenzierung. Darüber hinaus sollen anhand der erarbeiteten Fertigkeiten Kompetenzen sichtbar werden. Kompetenzen werden in diesem Zusammenhang ihrem Grundverständnis nach noch immer als Selbstorganisationsdispositionen verstanden. Doch für die Erarbeitung dieses Arbeitsschrittes können sie dem Teilnehmer am leichtesten als »sinnvolle Überbegriffe«, nach denen sich die Informationsmenge der erarbeiteten Fertigkeiten sinnvoll gliedern oder auch clustern lässt, erklären. Während nun also die ausgearbeiteten Fertigkeiten des Teilnehmers besprochen werden, achtet der Coach auf Ähnlichkeiten zwischen einzelnen Tätigkeitsbereichen und den darin enthaltenen Fertigkeiten. Fällt dem Coach eine solche Redundanz auf, so teilt er dies dem Teilnehmer mit und fragt, welchen passenden Überbegriff man für die soeben beschriebenen Tätigkeiten bzw. für die darin enthaltenen Fertigkeiten wählen kann.

Ein Beispiel mag die Vorgehensweise verdeutlichen: in einer Hausaufgabe hat der Teilnehmer zahlreiche Tätigkeiten geschildert, in denen er viel mit anderen Personen gemeinsam arbeitet – sowohl sein Privatleben, als auch seine beruflichen Tätigkeiten sind durch diesen Tätigkeitsschwerpunkt gekennzeichnet. Als Überbegriff für diesen Tätigkeitsschwerpunkt wäre nun nach dem Verständnis in der Kompetenzenbilanz die Vokabel »Soziale Kompetenz« unpassend, weil sie sich einerseits auf einem zu allgemeinen Abstraktionsniveau bewegt und darüber hinaus eher einen Bereich der Systematik zur Einteilung von Kompetenzen bezeichnet, als eine spezifische Eigenschaft einer Person, die als Kompetenz hervorhebbar wäre. Ziel innerhalb des Coachings ist es vielmehr, die spezifische Qualität des je-

1. Theoretischer Teil

weiligen Umgangs des Teilnehmers mit anderen Personen herauszuarbeiten und situativ zu hinterfragen, welche Rolle er im jeweiligen Umgang mit anderen Menschen einnimmt. Ist er eine Person, die eher andere anleitet und motiviert, oder ist er jemand, der sich eher in eine Gruppe eingliedert? Vertritt er die Gruppe nach außen hin oder sorgt er eher dafür, dass die Gruppenmitglieder eine gute gemeinsame Basis haben? Je nach Schwerpunkt der Tätigkeiten sollte ein Überbegriff gefunden werden, der die jeweilige Kompetenz des Teilnehmers besonders gut zu beschreiben in der Lage ist.

Bei diesem Vorgehen wird bewusst nicht auf einen feststehenden Katalog von bereits vordefinierten Kompetenzbegrifflichkeiten zurückgegriffen. Vielmehr kann das Verfahren insbesondere an diesem Punkt als konstruktivistisch kategorisiert werden. Nicht im Ergebnis der Kompetenzanalyse liegt der Wert dieses Arbeitsschrittes, sondern das Erarbeiten selbst soll von den Teilnehmern als wertvoll und interessant erlebt werden. Wichtig ist hierbei wiederum auch die Rolle des Coaches, der dem Teilnehmer keinesfalls als Diagnostiker gegenüberzutreten sollte, der die Ausarbeitungen seines Untersuchungsobjektes von einem objektiven Standpunkt aus bewerten würde. Die Aufgabe des Coaches besteht darin, den Teilnehmer auf die Kompetenzhaltigkeit seiner Tätigkeiten aufmerksam zu machen und gemeinsam mit dem Teilnehmer einen geeigneten Kompetenzbegriff für das jeweilige Cluster zu formulieren. Hierbei schlägt er durchaus Formulierungen vor. Allerdings gehört es zu seiner Aufgabe, vor allem den Teilnehmer darin zu bestärken eine für sich passende Formulierung für die eigenen Fertigkeiten bzw. Kompetenzen zu erarbeiten. So können und sollen durchaus bereits erarbeitete Begriffe wieder verworfen oder aktualisiert werden.

Das Besprechen der Hausaufgabe, also das Vervollständigen der Fertigungslisten und das Besprechen derselben, läuft meist Hand in Hand mit dem Kumulieren der Fertigkeiten zu handhabbaren Kompetenzbegrifflichkeiten. Dieser Arbeitsschritt nimmt etwa 90 der verfügbaren 120 Minuten ein.

Im Anschluss daran werden die erarbeiteten Kompetenzen gemeinsam mit dem Teilnehmer nach ihrer jeweiligen Kategorie (fachlich, methodisch, personal, sozial) sortiert. Häufig tauchen in den Gesprächen auch Begriffe auf, die den Teilnehmern für eine solche Katego-

risierung ungeeignet erscheinen, aber dennoch für die vollständige Beschreibung der entsprechenden Tätigkeiten wesentlich sind. Darunter fallen etwa Begriffe wie »Unabhängigkeit« oder »Gerechtigkeitssinn«, die in einer weiteren Kategorie als »Werte« aufgenommen werden.

Nachdem der Teilnehmer nun einen Überblick über die eigenen Kompetenzen und zentralen Werte besitzt, wird er gefragt, ob dieses Bild von sich selbst positiv sei und in einer Weise formuliert ist, dass er oder sie sich damit auch identifizieren kann. Wird diese Frage verneint, so werden einzelne Begriffe nochmals korrigiert oder auch zusammengefasst. Zumeist ergibt sich auf diese Weise eine Sammlung von etwa 16-20 Kompetenzbegriffen.

In der Folge erhält der Teilnehmer die Hausaufgabe, die formulierten Kompetenzbegriffe nochmals in Frage zu stellen. Hierzu soll er die gefundenen Kompetenzen zunächst als Behauptungen verstehen, für die es Argumente zu suchen gilt. Diese Argumente bestehen aus den Fertigkeiten und Tätigkeiten, aus denen der jeweilige Kompetenzcluster bzw. Oberbegriff gebildet worden ist. Somit soll dem Teilnehmer auch nach Abschluss des Gesprächs bzw. der Kompetenzenbilanz geläufig bleiben, auf welche Weise er gemeinsam mit dem Coach die einzelnen Kompetenzen hergeleitet haben. Für die Bearbeitung der Hausaufgabe stehen dem Teilnehmer entsprechende Arbeitsblätter in seiner Arbeitsmappe zur Verfügung.

Zudem erhält der Teilnehmer noch weitere Aufgaben für die Bearbeitung zu Hause:

- Anfertigung eines Lebenslaufes. Ein Lebenslauf kann vom Teilnehmer angefertigt werden, sofern dieser derzeit einen entsprechenden Bedarf sieht. Für die Anfertigung des Lebenslaufes steht in der Arbeitsmappe ein Muster zur Verfügung, das sich am Europäischen Lebenslauf des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (kurz: CEDEFOP) orientiert. Dieser Lebenslauf bietet im Gegensatz zu konventionellen Vorlagen die Anregung, auch Kompetenzen zu dokumentieren und in einer Bewerbung zu verwenden.
- Ausfüllen von Fragebögen zur Beschreibung der derzeitigen Tätigkeit, der idealen Tätigkeit und des Selbstbildes der Teilnehmer. Zudem erhalten die Teilnehmer zwei

1. Theoretischer Teil

Fragebögen, die als »Fremdbild« betitelt sind. Diese geben sie an Freunde, Kollegen oder Verwandte aus, um sich ein Fremdbild einzuholen (weiter dazu siehe unten).

- Nächste Schritte: der Teilnehmer soll sich bereits mit dem letzten Schritt der Kompetenzenbilanz, dem Formulieren von nächsten Schritten und dem Erstellen eines Aktionsplans befassen.

1.6.2.3.3 Die Fragebögen

In einem Set von Fragebögen werden anhand von jeweils sechzehn Items unterschiedliche Situationen beschrieben. Die Teilnehmer sollen auf jedem der Fragebögen auf einer bipolaren Skala eine Einschätzung abgeben. Diese Einschätzung bezieht sich bei der Situationsbeschreibung auf die derzeitige Arbeitssituation, bei der Beschreibung der idealen Situation auf die gewünschte Arbeitssituation, bei der Selbstbeschreibung auf Verhaltenspräferenzen und bei der Fremdeinschätzung auf einer Beschreibung des Verhaltens seitens zweier Beurteiler. Die sechzehn Items beziehen sich auf die sechzehn Persönlichkeitsfaktoren des 16 PF (Schneewind, Schröder & Cattell 1983; Schneewind & Graf 1998). Brandstätter (1988) hat zu diesem umfänglichen Persönlichkeitstest eine Kurzversion erarbeitet, den 16 PA. Hier werden statt der 196 Einzelitems lediglich Kurzbeschreibungen der 16 Faktoren angegeben, auf denen sich die Person verorten soll. Eine Validierungsstudie zeigt eine hohe korrelative Übereinstimmung zwischen Ergebnissen des 16 PF-R und des 16 PA von .80. Darüber hinaus existiert eine weitere Adaption des 16 PF von Stangl (1989), der ESV – Eigenschaften, Situationen, Verhalten. Auch dieser Test versteht sich als Kurzform eines Persönlichkeitstests mit hoher Übereinstimmung zur »Vollversion« des 16 PF bzw. 16 PF-R. In Anlehnung an die genannten Tests wurden Situationen und Verhaltensbeschreibungen entwickelt, die den Dimensionen dieser Verfahren inhaltlich ähnlich sind. Auf diese Weise soll eine Beschreibung von derzeitiger und idealer Situation vergleichbar mit dem Persönlichkeitsprofil einer Person werden. Darüber hinaus wird die jeweilige Tätigkeit mit allen hinsichtlich der Persönlichkeit des Teilnehmers relevanten Eigenschaften ohne eine fachliche

Einschränkung im Hinblick auf ein bestimmtes Berufsbild zu treffen. Alle Fragebögen sind mit einer 5-punktigen Skala versehen.

Die Fragebögen sind auf transparentes Papier gedruckt. Dem Teilnehmer ist es so leicht möglich, die Fragebögen selbst auszuwerten, indem er die ausgefüllten Fragebögen übereinander legt und auf Abweichungen und Übereinstimmungen hin überprüft.

1.6.2.4 *Coaching III*

1.6.2.4.1 Ablaufübersicht

Das dritte Coachinggespräch dauert dem Konzept zur Folge lediglich 60 Minuten und hat folgenden Ablauf:

- Begrüßung
- Ausblick darauf, wie das Gespräch verlaufen wird und Klären offener Fragen
- Besprechen der Hausaufgaben »Kompetenzen belegen«
- Besprechen der Fragebögen (derzeitige Situation, ideale Situation, Selbst- und Fremdeinschätzung)
- Ausarbeiten nächster Schritte und eines Aktionsplans

1.6.2.4.2 Ablauf im Detail

Im abschließenden Gespräch werden zunächst die Kompetenzen nochmals kurz besprochen. Es wird hinterfragt, ob sich die Teilnehmer weiterhin mit den zuvor formulierten Begriffen identifizieren können und in welcher Weise sie mit den Hausaufgaben zurecht gekommen sind. Da diese Aufgabe nicht besonders umfangreich war, nimmt dieser Teil des Gesprächs nur etwa fünfzehn Minuten in Anspruch.

1. Theoretischer Teil

Anschließend werden die in Hausarbeit ausgefüllten Fragebögen besprochen. Auch dieser Arbeitsschritt nimmt nur etwa fünfzehn Minuten Gesprächszeit in Anspruch. In dieser Zeit werden die Fragebögen übereinandergelegt und nach Übereinstimmungen und Abweichungen untersucht. Eine Abweichung wird dann als solche aufgefasst, wenn zwischen zwei Fragebögen der Unterschied auf einem Item zwei Stufen oder mehr beträgt. In diesem Fall wird hinterfragt, worauf der jeweilige Unterschied nach Einschätzung des Teilnehmers beruht.

Für den weiteren Verlauf des Gesprächs ist insbesondere der Vergleich von derzeitiger und idealer Situation wesentlich. Die hier auftauchenden Differenzen zwischen Ist und Soll werden im Gespräch so konkretisiert, dass sie als Ziel oder nächster Schritt in den Aktionsplan aufgenommen werden können.

Das Ausarbeiten eines Aktionsplans bildet den Abschluss des Gesprächs, der in etwa 30 Minuten in Anspruch nehmen sollte.

In diesem Schritt werden die Ziele und nächsten Schritte des Teilnehmers präzise formuliert und in einen konkreten Planungshorizont gefasst, der die nächsten Schritte, mögliche Unterstützungsmöglichkeiten durch andere und einen zeitlichen Rahmen für das Vorhaben beschreibt. Der Coach schlägt hierbei dem Klienten keine Ziele vor, sondern versucht lediglich die bis zu diesem Zeitpunkt entstandenen Ideen und Zielvorstellungen im Gespräch mit dem Klienten zu konkretisieren, zu differenzieren und eine Art Projektplan für die kommenden Monate zu erarbeiten.

1.6.2.5 Schriftliche Kompetenzbilanz

Die schriftliche Kompetenzbilanz ist nur bedingt als Teil des Coachingprozesses zu verstehen. In der schriftlichen Kompetenzbilanz schreibt der Coach eine Zusammenfassung dessen, was in den Gesprächen erarbeitet worden ist. Dieses Schriftstück enthält folgende Teile:

- Werdegang

- Anforderungen
- Person, Werte, Perspektive
- Soziale Kompetenzen
- Personale Kompetenzen
- Fachliche Kompetenzen
- Methodische Kompetenzen
- Persönliche Rückmeldung

Der Coach verfasst nach dieser Struktur ein etwa 10-seitiges Dokument, das dem Teilnehmer zunächst als Entwurf vorgelegt wird. Sofern der Teilnehmer keine inhaltlichen Einwände gegen die Inhalte hat, wird die schriftliche Kompetenzenbilanz ausgedruckt und dem Teilnehmer zugestellt. Maßgabe für das Verfassen der schriftlichen Bilanz ist es, dass darin keinerlei für den Teilnehmer neue und nicht zuvor im Gespräch thematisierte Punkte enthalten sein sollen. Die schriftliche Bilanz soll zudem – entsprechend dem Ansatz des gesamten Prozesses – rein stärkenorientiert formuliert sein. Vorwiegend kann die schriftliche Kompetenzenbilanz in dieser Form als Gedächtnisspeicher für die in der Kompetenzenbilanz erarbeiteten Inhalte fungieren. Konkrete Einsatzmöglichkeiten ergeben sich, wenn der Teilnehmer im Rahmen eines Bewerbungsprozesses ein Anschreiben verfassen oder sich auf Bewerbungsgespräch vorbereiten möchte. Ein Einsatz der schriftlichen Bilanz als Beigabe zu den Bewerbungsunterlagen ist nicht explizit angedacht.

1.6.3 Schulung der Coaches

1.6.3.1 Ablauf

1. Theoretischer Teil

Die Coaches der Kompetenzenbilanz wurden ausgebildet, indem sie einen zweitägigen Workshop besuchten, im Rahmen dessen die theoretischen Grundlagen und das praktische Vorgehen in der Kompetenzenbilanz erörtert und praktisch geübt wurde. An diese Ausbildungsphase schloss sich eine Praxisphase an, in der die neuen Coaches unter Supervision der Entwickler des Verfahrens jeweils zwei Kompetenzenbilanzen durchführten. Im Anschluss an diese Gespräche wurde jeweils die Vorgehensweise reflektiert und besprochen, welche Verbesserungen die künftigen Coaches in den kommenden Durchgängen in ihre Arbeitsweise integrieren könnten.

An diese Supervisionsphase schlossen sich regelmäßige Intervisionsrunden an, in denen aufgekommene Fragestellungen gemeinsam erörtert und zum Teil auch unter Hinzuziehung der Entwickler der Kompetenzenbilanz beantwortet wurden. Auf diese Weise konnte sichergestellt werden, dass die Kompetenzenbilanzen jeweils auf die gleiche Art und Weise durchgeführt wurden.

Auch die Raumbedingungen der Kompetenzenbilanzen waren identisch, da alle Prozesse in den Räumlichkeiten des Zukunftszentrum Tirol durchgeführt wurden. Die räumliche Nähe der Coaches und der damit ermöglichte informelle Austausch untereinander konnten sicherlich zu einer gewissen Einheitlichkeit der von unterschiedlichen Personen durchgeführten Prozesse beitragen.

Vor der Ausbildung haben die Kompetenzenbilanz-Coaches einen Auswahlprozess durchlaufen. Künftige Coaches sollten folgenden Anforderungen genügen: es wurde ein Studium der Psychologie oder Pädagogik oder eines sozialwissenschaftlichen Faches erwartet. Sofern ein Bewerber kein solches Studium abgeschlossen hatte, konnte er seine Beratungskompetenz in diesem Bereich auch durch entsprechende Berufserfahrung nachweisen. Darüber hinaus wurde im Gespräch mit den Bewerbern erörtert, inwieweit diese bereit waren, im Rahmen der Tätigkeit ausschließlich mit der Kompetenzenbilanz zu arbeiten und diese Methode nicht mit anderen Ansätzen zu vermischen. Bewerber, die diese Bereitschaft, sich der Methode zu verpflichten nicht mitbrachten, wurden für die Fortbildung abgelehnt.

1.6.3.2 Rolle und Auftrag der Coaches

Neben den fachlichen und methodischen Grundvoraussetzungen für die Durchführung der Kompetenzenbilanz wurde in der Fortbildung insbesondere Wert auf eine spezifische Beratungshaltung der Kompetenzenbilanz-Coaches gelegt. Das Erörtern dieser Beratungshaltung nahm einen wesentlichen Teil in der Schulung der Coaches ein.

In der Vermittlung an die Coaches wurde die Beratungshaltung als im Wesentlichen identisch mit der von Carl Rogers (1959) vertretenen Haltung des Therapeuten gegenüber seinem Klienten erklärt.

Als wesentliche Merkmale wurden folgende Punkte festgehalten:

- Empathie
- Positive Wertschätzung
- Aufrichtiges Interesse am Gegenüber

Darüber hinaus kann die den Coaches in der Fortbildung vermittelte Haltung gegenüber den Teilnehmern im Wesentlichen als »konstruktivistisch« bezeichnet werden (vgl. Gerstenmaier 2003). Kernmerkmal dieser konstruktivistischen Beratungshaltung ist für die Autoren der Kompetenzenbilanz die Hierarchiefreiheit des Beratungsverhältnisses zwischen Coach und Beratenem (Lang-von Wins & Triebel 2005b, S. 48f und 118ff.).

Der Coach fungiert in der Kompetenzenbilanz vorwiegend als Prozessbegleiter, der die Expertise für den Ablauf und die Durchführung der Kompetenzenbilanz besitzt. Als Experte für die eigene Lebenssituation wird der Teilnehmer betrachtet. Der Coach hat den expliziten Auftrag, lösungsorientiert mit dem Klienten zu arbeiten, wobei besonderer Wert darauf gelegt wird, dass Lösungen jeweils von den Klienten, nicht aber vom Coach erarbeitet werden müssen.

1. Theoretischer Teil

In der Praxis schlägt sich diese Beratungsmaxime in allen Schritten der Kompetenzenbilanz nieder. So wurde bereits dargestellt, dass die selbstgesteuerte Vorgehensweise der Kompetenzenbilanz bei den biografisch reflektierenden Elementen des Verfahrens einsetzt. Der Coach gibt hier keine Deutungen ab, die ihn als Experten über sein Gegenüber erheben würden, sondern fragt nach, versucht zu verstehen und fördert vor allem die Einsicht des Klienten selbst, indem er zur strukturierten Reflexion anregt. Auch im weiteren Verlauf des Prozesses leitet der Coach die Teilnehmer lediglich an die jeweiligen Übungen zu durchlaufen, wertet hierbei jedoch nicht und unterlässt es vor allem auch, bestimmte Lösungsmöglichkeiten und Zielvorstellungen der Teilnehmer zu beeinflussen oder gar vorzugeben.

2. Empirischer Teil

2.1. Darstellung der Untersuchung

2.1.1 Ablaufplan

Die Kompetenzenbilanz wurde im Längsschnitt an vier Messzeitpunkten quantitativ und qualitativ untersucht. Die erste Messung bzw. das erste Interview (T1) fand vor dem Einführungsworkshop der Kompetenzenbilanz statt. Der zweite Erhebungszeitpunkt (T2) lag unmittelbar nach dem Abschlussgespräch. Die dritte Messung (T3) war 2 Monate nach dem Abschlussgespräch angesetzt. Eine letzte (T4) sollte 6 Monate nach dem Abschlussgespräch die Nachhaltigkeit möglicher Effekte der Kompetenzenbilanz überprüfen. Darüber hinaus wurde zu zwei Messzeitpunkten (parallel zu T1 und T2) eine Kontrollgruppe erhoben, um Messwiederholungseffekte und Spontanveränderungen ausschließen zu können und um etwaige Veränderungen der Interventionsgruppe auf die Intervention durch die Kompetenzenbilanz zurückführen zu können.



Abb. 6: Untersuchungsplan

2. Empirischer Teil

2.1.2 *Quantitative Auswertungen und Ergebnisse*

2.1.2.1 *Übersicht*

Die Inhalte der Fragebögen der quantitativen Evaluation bezogen sich auf zwei Aspekte:

- subjektive Bewertung der Methode durch die Teilnehmer
- Messung psychologischer Variablen und deren etwaige Veränderung.

Die Ergebnisse werden an dieser Stelle nur verkürzt wiedergegeben, da sie nicht im Kern Inhalt der vorliegenden Studie sind.

Die Ergebnisse der quantitativen Studie wurden bislang in drei Diplomarbeiten, (Bahner 2006, Schmid 2005, Trinidad 2005), einer wissenschaftlichen Veröffentlichung (Lang-von Wins & Triebel 2005) und einem Evaluationsbericht (Triebel 2005a) untersucht. Gergoritsch et al. (2006) konnte positive Effekte der Kompetenzenbilanz auf das Einkommen und die Anzahl der Beschäftigungstage der TeilnehmerInnen aufzeigen.

Die wichtigsten Ergebnisse der quantitativen Studie werden im Folgenden kurz referiert.

2.1.2.2 *Subjektive Bewertung der Methode*

Die Rückmeldungen zum Verfahren ergaben eine beinahe durchgängig positive Bewertung der Kompetenzenbilanz seitens der Teilnehmer. 92,8% der quantitativ evaluierten Teilnehmer würden nach Abschluss der Kompetenzenbilanz das Verfahren Freunden oder Bekannten weiterempfehlen. Auch der Nutzen der einzelnen Verfahrensschritte wurde beinahe einhellig als positiv bewertet. So wurde der Nutzen der einzelnen Verfahrensschritte von den Teilnehmern von jeweils 80% der Teilnehmer als »positiv« oder »eher positiv« bewertet. Eine Ausnahme bildet hierbei die Bewertung der Erstellung des Lebenslaufs, dessen Nutzen lediglich etwa 64% der Teilnehmer als mindestens »eher positiv« bewerteten.

Bemerkenswert an den Ergebnissen ist insbesondere die Bewertung der Gespräche mit den Coaches und die Erstellung des Lebensprofils und die Besprechung desselben. 95,7% der Teilnehmer bewerten den Nutzen des Lebensprofils als eher positiv (13,1%) oder positiv (82,6%). Die Zusammenarbeit mit dem Coach wird von 85,8% der evaluierten Teilnehmer als positiv bewertet und von 8,7% als »eher positiv« (gesamt: 94,5%).

Hinsichtlich der bereits besprochenen Wirkprinzipien und -faktoren psychologischer Intervention ist dieses Ergebnis mit Sicherheit erwähnenswert und sollte auch bei der Diskussion der qualitativen Ergebnisse Beachtung finden. Auch hinsichtlich der Erarbeitung von Zielen soll noch ein Ergebnis aus der quantitativen Evaluation festgehalten werden. So gaben 83,5% der evaluierten TeilnehmerInnen an, ein Ziel erarbeitet zu haben, 66,02% haben auch ein zweites Ziel erarbeitet und 34,95% haben drei Ziele erarbeitet, also einen differenzierten Plan ihrer nächsten Schritte erstellt.

Ein halbes Jahr nach Abschluss der Kompetenzenbilanz haben 50,5% der befragten Teilnehmer auf die Frage, ob sie ihr wichtigstes Ziel aus der Kompetenzenbilanz erreicht haben, mit »stimme voll und ganz zu« oder »stimme eher zu« geantwortet. 24,2% der TeilnehmerInnen stimmten nicht oder »eher nicht« zu und der Rest der TeilnehmerInnen antwortete mit »teils-teils«. Das zweitwichtigste Ziel erreichten 36,5% der TeilnehmerInnen »voll und ganz« oder »eher«, während das dritte Ziel noch von 27,3% der befragten TeilnehmerInnen ganz oder eher erreicht worden ist.

Im Folgenden eine Übersicht über die statistischen Ergebnisse der subjektiven Rückmeldungen der Teilnehmer zur Kompetenzenbilanz und deren Verfahrensschritten.

Vor dem Hintergrund der oben dargestellten Wirkprinzipien nach Grawe (2000), in denen insbesondere die Prinzipien der »Intentionsveränderung« und der »Intentionsrealisierung« eine Sicherung von Initialeffekten, die durch emotionale Aktivierung und Ressourcenaktivierung erfolgt ist, verantwortlich sind, sind diese Zahlen zumindest bemerkenswert. Lassen sie doch zumindest vermuten, dass ein Anteil von Teilnehmern keine wesentlichen Intentionen bildet und aus diesem Grund auch keine langfristige Wirksamkeit bei diesen TeilnehmerInnen zu erwarten sein wird. Da der überwiegende Anteil der Teilnehmer Ziele bil-

2. Empirischer Teil

det und auch weitgehend realisiert, lässt sich für diese Gruppe auch ein ursächlicher Zusammenhang zwischen psychologischer Wirksamkeit und den in der Intervention erzielten Ergebnissen herstellen. Wir werden an späterer Stelle auf bestimmte Entwicklungstypen zu sprechen kommen, die sich in der Längsschnittanalyse identifizieren lassen.

2.1.2.3 Psychologische Wirksamkeit

Die psychologische Wirksamkeit des Verfahrens wurde mit mehreren psychometrischen Skalen erfasst. Folgende Instrumente kamen dabei zur Anwendung:

- Proaktivitäts-Skala nach Bateman & Crant in Übersetzung von Lang-von Wins & Kaschube (i.V.)
- FKK – Fragebogen zu Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen (Krampen 1991), daraus die Skalen
 - Selbstkonzept eigener Fähigkeiten
 - Internale Kontrollüberzeugungen
 - Fatalistische Externalität
 - Generalisierte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
- Stressverarbeitungsfragebogen nach Janke, Kallus & Erdmann (1985), daraus die Skalen
 - Vermeidungstendenzen
 - Einholen sozialer Unterstützung
 - Gedankliche Weiterbeschäftigung
- Subjektives Belastungsempfinden (Triebel 2004)
 - beruflich
 - privat

Signifikante Veränderungen ließen sich hinsichtlich mehrerer der gemessenen Konstrukte sechs Monate nach der Kompetenzenbilanz nachweisen. So konnten die Teilnehmer der Kompetenzenbilanz in der Regel ihre Proaktivität steigern. Auch die Skalen des Fragebogens zu Kontrolle- und Kompetenzüberzeugungen entwickelten sich so, dass von einer positiven Wirkung der Kompetenzenbilanz ausgegangen werden konnte. So erreichten die Teilnehmer der Kompetenzenbilanz höhere Werte auf der Skala »Selbstkonzept eigener Fähigkeiten« und hinsichtlich der internalen Kontrollüberzeugungen. Daraus ergibt sich, dass auch die Sekundärskala »Generalisierte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen«, die eine Addition der beiden vorhin genannten Skala darstellt, positiv verändert werden konnte. Die Werte auf der Skala »fatalistische Externalität« veränderten sich bei den Teilnehmern nicht.

Hinsichtlich der Stressverarbeitung ergaben sich folgende Ergebnisse: In einer Diplomarbeit hat Trinidad (2005) gezeigt, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede in der Art der Stressverarbeitung gibt. Während Frauen ausgeprägte soziale Stressverarbeitungsmodi beherrschen und sich in Belastungssituationen soziale Unterstützung einholen, verfügen Männer über ein Stressverarbeitungsrepertoire, in dem sie eher versuchen die belastende Situation zu kontrollieren. Im Längsschnitt zeigt sich, dass dieser geschlechtsspezifische Unterschied ein halbes Jahr nach der Kompetenzenbilanz nicht mehr nachweisbar ist. Das bedeutet, dass Männer den Modus »Einholen sozialer Unterstützung« in ihr Stressverarbeitungsinventar aufnehmen konnten und Frauen in der Lage waren, belastenden Situationen auch eher kontrollierend gegenüberzutreten.

Wenn man die gesamte Stichprobe betrachtet (Triebel 2005), so verbessern sich die Teilnehmer in Bezug auf Stressverarbeitung hinsichtlich der Subskala »gedankliche Weiterbeschäftigung«. Das bedeutet, dass sie ein halbes Jahr nach der Kompetenzenbilanz besser in der Lage sind, sich vor der ungewollten gedanklichen Beschäftigung mit belastenden Situationen zu schützen. Umgangssprachlich gesagt können sie »besser abschalten« als vor der Kompetenzenbilanz.

2. Empirischer Teil

Die Skala zur Messung des subjektiven Belastungsempfindens wurde eigens für die Evaluation entwickelt (Triebl 2004). Da die Skala sich als trennscharf und reliabel erwiesen hat, sollen auch die Ergebnisse dieser Skala wiedergegeben werden. So haben sich die Teilnehmer ein halbes Jahr nach der Kompetenzenbilanz deutlich weniger beruflich bzw. privat belastet gefühlt als vor der Kompetenzenbilanz (Triebl 2005). Bei diesem Ergebnis ist die Entwicklung der Skalenwerte bemerkenswert. So zeigt sich unmittelbar nach der Kompetenzenbilanz noch keine Absenkung der beruflichen Belastetheit, sondern erst im letzten Fragebogen kommt die Wirksamkeit hinsichtlich dieser Dimension zum Tragen.

Für diese Veränderung lassen sich unterschiedliche Erklärungen annehmen, die sich jeweils nicht ausschließen müssen. So ist es denkbar, dass sich die berufliche Situation der TeilnehmerInnen nicht verändert hat, sie aber als weniger belastend wahrgenommen wird, da die Teilnehmer aufgrund der Kompetenzenbilanz über bessere Stressverarbeitungsmodi verfügen und eher das Gefühl haben, in ihrer derzeitigen Situation handlungsfähig und wirksam zu sein. Zum anderen könnten sich aus der Arbeit mit der Kompetenzenbilanz Intentionen ergeben haben, die in der Folge umgesetzt worden sind und so auf der einen Seite zu einer beruflichen Entlastung geführt haben und auf der anderen Seite wiederum die Nachhaltigkeit der psychologischen Wirkung auf Selbstwirksamkeitserleben, Proaktivität und Kontrollüberzeugung fördern.

Es wird in der qualitativen Untersuchung darauf Wert zu legen sein, auf den psychologischen Wirkmechanismus und die zu Grunde liegenden Wirkfaktoren und -prinzipien analytisch einzugehen.

In keinem der genannten Berichte wurde bislang der Messzeitpunkt T3 einer besonderen Betrachtung unterzogen. Dies ergibt sich aus folgendem Grund: Zwischen T2 und T4 fanden sich keine signifikanten Unterschiede in den psychologischen Effekten, wohl aber zwischen T1 und T2. Es lässt sich annehmen, dass kaum wesentliche Unterschiede zwischen den Daten von T3 und T4 bestehen, wenn bereits zwischen T2 und T4 keine Unterschiede auftreten. Zudem lagen aufgrund einiger Drop-Outs zur Zeit der jeweiligen Berichtlegungen noch nicht ausreichend viele ununterbrochene Längsschnitte von T1 bis T4 vor.

Für die qualitative Untersuchung hingegen liegen genügend Interviews zum Zeitpunkt T3 vor, um auch diesen Messzeitpunkt in die Untersuchung einzubeziehen. Es wird zu untersuchen sein, ob die Aussagen zu T3 einen Hinweis dafür zu geben imstande sind, dass die oben aufgestellte Hypothese, es gebe keinen Unterschied zwischen der Wirkung der Kompetenzenbilanz zu T3 und T4 gibt, zu bestätigen.

Zusammenfassend geht aus den quantitativen Untersuchungen zur Kompetenzenbilanz hervor, dass es sich bei dem Verfahren um eine psychologisch wirksame Intervention handelt. Es konnte ausgeschlossen werden, dass es sich dabei um kurzfristige Initial- und Interventionseffekte handelte, da die Wirkung der meisten psychologischen Variablen auch sechs Monate nach Ende der Intervention noch signifikant nachweisbar waren. Zudem wies eine Kontrollgruppe, mit denen keine Kompetenzenbilanz durchgeführt wurde, wies keine signifikanten Veränderungen innerhalb eines Zeitraums von 4 Wochen auf, wodurch auch Messwiederholungseffekte ausgeschlossen werden konnten (Triebel 2005). Die Effektstärken für die einzelnen psychologischen Skalen sind als zufriedenstellend zu bezeichnen (vgl. Bahner 2006 & Schmid 2005). Jedoch wird es von Lang-von Wins und Triebel (2005a) als bemerkenswert bezeichnet, dass überhaupt durch eine verhältnismäßig kurze Intervention, wie die Kompetenzenbilanz, eine nachweisbare Veränderung verhältnismäßig stabiler Dispositionen wie der Kontrollüberzeugung und der Proaktivität zu Stande kommen.

2.1.3 Beschreibung der Stichprobe

2.1.3.1 Ausgangsgröße und Mortalität

An der Interviewstudie haben anfangs 61 TeilnehmerInnen teilgenommen. Das Abschlussgespräch zum Zeitpunkt T4 wurde mit 34 TeilnehmerInnen geführt. Es liegen 25 vollständige Längsschnitte mit Interviews zu allen Zeitpunkten vor.

2. Empirischer Teil

Interview	T1 vor der KB	T2 unmittelbar nach der KB	T3 2 Monate nach der KB	T4 6 Monate nach der KB	vollständige Längsschnitte T1-T4
Anzahl	61	43	44	34	25

Abb. 7: TeilnehmerInnen an der Interviewstudie

Die Drop-Out-Quote zwischen T1 und T4 liegt bei fast 50%. Die Termine mit InterviewpartnerInnen wurden mit den InterviewerInnen persönlich vereinbart. Hierbei war die Maßgabe für die InterviewerInnen, die zeitlichen Präferenzen der TeilnehmerInnen zu respektieren. Insbesondere da sich häufig bei den TeilnehmerInnen berufliche Veränderungen ergaben, hatten sie keine Zeit mehr für die zeitaufwendigen Gespräche, die mitunter bis zu 60 Minuten dauerten. Auch verzögerten sonstige Anlässe wie Urlaube und Krankheiten die Zeiträume zwischen den Interviews mitunter so lange, dass eine Vergleichbarkeit der TeilnehmerInnen nicht mehr gegeben war. In solchen Fällen wurde etwa das T4-Gespräch nicht mehr geführt. Eine systematische Erfassung der Gründe für den Abbruch der Teilnahme an der Studie liegt jedoch leider nicht vor. Aus den Angaben der InterviewerInnen und auch aus den Interviews selbst geht kein systematischer die Kompetenzenbilanz oder ihre Wirkungen betreffender Grund für die Abbrüche hervor.

Des weiteren fällt auf, dass mehr Personen an T4 teilgenommen haben als schließlich als vollständige Längsschnitte vorliegen. Dies ist so zu erklären: wenn TeilnehmerInnen etwa nicht zum T3 (also zwei Monate nach Abschluss der Kompetenzenbilanz) erscheinen konnten, wurden sie stattdessen zum Interview T4 (also sechs Monate nach Abschluss der Kompetenzenbilanz) eingeladen, damit möglichst eine Messung unmittelbar vor dem Verfahren, unmittelbar im Anschluss und im Hinblick auf Langzeitwirkungen geführt werden konnte.

Die TeilnehmerInnen an der Studie wurden vom Sekretariat des Zukunftszentrums beim Erstkontakt daraufhin angesprochen, ob sie bereit wären an der Studie teilzunehmen. Hierbei wurde versucht, die Zusammensetzung der Stichprobe der quantitativen Studie zu parallelisieren. Die Stichprobe der quantitativen Studie wiederum entspricht in ihrer Zusam-

2. Empirischer Teil

mensetzung im Wesentlichen der Grundgesamtheit der TeilnehmerInnen an der Kompetenzenbilanz (vgl. Triebel 2005a). Die wesentlichen Größen stellten hierbei das Alter, die Verteilung zwischen Männern und Frauen sowie der Beschäftigungsstatus dar.

Die Mittelwerte des Alters der TeilnehmerInnen entsprechen sich mit den Werten 34,67 (qualitativ) und 35,92 (quantitativ). Auch das Verhältnis zwischen Männern und Frauen von etwa 2:1 entspricht einander. Auch der Anteil der Beschäftigten zu Arbeitslosen und weiteren Gruppen wie WiedereinsteigerInnen entspricht in der qualitativen Studie der Verteilung in der quantitativen Studie.

Der Vergleich geht aus der folgenden Tabelle hervor.

	Qualitative	Quantitative
Mittelwert Alter	34,67	35,92
Verhältnis Frau-Mann	41:20 TeilnehmerInnen ca. 2:1	70:33 TeilnehmerInnen ca. 2:1
Anteil der Beschäftigten	ca. 66%	ca. 66%
Anteil der Arbeitslosen	ca. 16% 11 Personen	ca. 14%
WiedereinsteigerInnen, BerufseinsteigerInnen etc.⁴	ca. 18%	ca. 20%

Abb. 8: Vergleich der qualitativen und quantitativen Stichprobe

In absoluten Zahlen stellen sich die über die TeilnehmerInnen der qualitativen Studie erfassten Daten wie folgt dar:

Datum	Zahl
Frauen	41
Männer	20
Mittelwert des Alters	34,67
Beschäftigt	40
Arbeitslos	11
StudentInnen	3
WiedereinsteigerInnen nach Kinderpause	2
BerufseinsteigerInnen	2

⁴ Auf prozentuale Angaben wurde in diesem Fall aufgrund der geringen Zahlen verzichtet.

2. Empirischer Teil

PensionistIn	1
--------------	---

Abb. 9: Die qualitative Stichprobe in absoluten Zahlen

Das Bildungsniveau wurde nur von 26 der TeilnehmerInnen der qualitativen Studie erfasst. Es wurde versäumt von sämtlichen TeilnehmerInnen der Studie den Bildungsstatus zu erfassen. Alle 26 TeilnehmerInnen, von denen diese Daten vorliegen, verfügen über eine abgeschlossene Ausbildung oder über einen Schulabschluss. Aufgrund der Aussagen der InterviewerInnen ist nicht davon auszugehen, dass sich die qualitative Stichprobe im Hinblick auf ihr Bildungsniveau von der Stichprobe der quantitativen Stichprobe bzw. der Grundgesamtheit unterscheidet. Dieses ist als mäßig gehoben zu bezeichnen.

Wir können uns an folgenden Daten der quantitativen Studie orientieren (Triebl 2005). Etwa 33% der TeilnehmerInnen der quantitativen Studie verfügen über ein abgeschlossenes Studium, 22% gaben das Abitur (bzw. die Matura) als höchsten Bildungsabschluss an, 13% haben eine Höhere Technische Lehranstalt besucht, 13% haben eine Lehre abgeschlossen, 7% der TeilnehmerInnen absolvierten ein polytechnisches Lehrjahr, 6% verfügen über einen Meisterabschluss und 5% sind unter »sonstiges« aufgeführt.

Die TeilnehmerInnen der qualitativen Studie haben nur zum Teil an der quantitativen Studie teilgenommen, weshalb ein Abgleich der psychometrischen Daten mit den Daten der quantitativen Studie nicht sinnvoll ist. Auch ist zu fragen, ob nicht durch die Interviews ein gewisser Interventionseffekt zustande gekommen ist, der die Werte der quantitativen Studie verfälscht hätte. Die Gründe dafür, die TeilnehmerInnen der qualitativen Studie nicht an der quantitativen Studie zu beteiligen lagen in der hohen zeitlichen Belastung, die mit einer doppelten Erhebung einhergegangen wäre. Gleichwohl wären entsprechende Daten wissenschaftlich von Interesse.

Aufgrund der aufgeführten Daten kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Stichprobe der qualitativen Studie in wesentlichen Daten mit der Stichprobe der quantitativen Studie übereinstimmt. Diese wiederum weist keine bedeutsamen Unterschiede zur Grundgesamtheit der TeilnehmerInnen auf. Es kann deshalb davon ausgegangen werden, dass die

in der quantitativen Studie nachgewiesenen psychologischen Effekte auch bei den TeilnehmerInnen der qualitativen Studie aufgetreten sind. Wie noch zu zeigen sein wird, wird diese Einschätzung von den Äußerungen der TeilnehmerInnen der qualitativen Studie inhaltlich gestützt.

2.2 Qualitative Evaluationsforschung

2.2.1 Theoretische Grundlagen

2.2.1.1 Hintergründe

Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich nicht nur mit der Wirksamkeit des Verfahrens der Kompetenzenbilanz, sondern geht von der nachgewiesenen Wirksamkeit aus. Statt zu untersuchen, ob die Kompetenzenbilanz als Intervention wirksam ist, soll vielmehr eine methodologische Einordnung des Verfahrens versucht und zu einer Klärung der Gründe ihrer Wirksamkeit beigetragen werden. Die zentralen Fragen sind hierbei, welche psychologischen Prozesse die Kompetenzenbilanz zu einer Intervention machen, welche Wirkprinzipien hierbei zum Tragen kommen und auf welche Weise das Verfahren in seiner Wirksamkeit noch verbessert werden könnte.

Während quantitative Evaluationsforschung insbesondere im Bereich kommerzieller Auftragsforschung stattfindet, kann qualitative Evaluationsforschung als Herangehensweise an »Hintergrundannahmen, Prinzipien und theoretische Perspektiven auf ein bestimmtes Interventionsfeld« definiert werden (von Kardorff 2007, S. 243).

Nach Guba und Lincoln (1989) kann die Entwicklung der Evaluationsforschung in vier Entwicklungsstadien eingeteilt werden. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts begann die evaluative Forschung mit einer *Phase des Messens*, der in den 50er Jahren eine *Phase der Beschreibung* folgte. Die dritte Phase, die etwa mit den 70er Jahren begann, kann als *Phase der Beurteilung* bezeichnet werden. Während in der ersten Phase die Entwicklung von Messmethoden im Vordergrund stand, der eine Phase folgte, die sich mit der ökologischen Validierung, der Frage nach der Gültigkeit der Ergebnisse im wirklichen Leben also, und der Ergründung dessen befasste, was da überhaupt gemessen wurde, kann die *Phase der Beurteilung* als Professionalisierung der Evaluationsforschung eingeordnet werden. Von dieser Phase an konnte Evaluation als Regulationsinstrument für komplexe Interventionsprozesse oder auch bspw. bildungspolitische Maßnahmen verwandt werden.

An einer rein quantitativ ausgerichteten Evaluationsforschung wird von verschiedenen Seiten wachsende Kritik geübt. Nach von Kardorff (2007, S. 243) besteht der aus wissen-

schaftlicher Sicht gewichtigste Einwand darin, dass durch ein rein quantitativ messendes, beschreibendes und/oder beurteilendes Vorgehen keine eigenständigen Erkenntnisfragen bearbeitet werden können, die wesentlich zur Bildung sozialwissenschaftlichen Wissens und zur Theoriebildung beitragen würden (vgl. Chelimsky & Shadish 1997).

Nach Guba und Lincoln (1989) stellt der Fokus auf qualitative Methoden demnach die vierte Phase der Evaluationsforschung dar. Diese vierte Phase ist dadurch gekennzeichnet, dass die jeweiligen Kontextbedingungen eines Forschungsvorhabens als Einflussnehmer auf die jeweiligen Ergebnisse einbezogen werden. Zudem werden in der qualitativen Evaluationsforschung mehr als in den vorangegangenen Evaluationsansätzen Fragen nach den Wirkprinzipien psychologischer oder andere Maßnahmen gestellt.

Lüders (2007, S. 635ff) bemerkt, dass insbesondere für Evaluations- und Interventionsforschung ein qualitativ längsschnittliches Vorgehen sinnvoll erscheint, da auf diese Weise Informationen über die Zusammenhänge zwischen Intervention und Wirkung zu geben im Stande sind. Zugleich stellt Lüders jedoch fest, dass derartige Studien bislang selten durchgeführt wurden. Der Autor führt dies im Wesentlichen auf den erheblichen Zeitaufwand zurück, der mit der Analyse und der Beschreibung des umfangreichen Datenmaterials einhergeht. In dieser Hinsicht nimmt die vorliegende Arbeit also eine besondere Stellung ein.

2.2.1.2 Methodologische Prinzipien

Qualitative Evaluationsforschung kann nicht im Sinne einer inhaltsanalytischen Aufbereitung qualitativer Daten im Sinne von Mayring (1983 & 1990) erfolgen, an deren Ende eine quantifizierte Auswertung qualitativer Daten stünde. Vielmehr geht es in qualitativer Evaluationsforschung um ein »kommunikatives Aushandeln von zielführenden und konsensuell akzeptierten Erfolgskriterien auf der Basis der Projekterfahrungen« (von Kardorff 2000, S. 245).

Darüber hinaus haben Empfindungen und Narrationen zu einzelnen Ereignissen der jeweils evaluierten Maßnahme Vorrang vor objektivierten Kennziffern. Im Extremfall könnte dies bedeuten, dass in der quantitativen Evaluation einer Maßnahme ein neutrales oder gar negatives Wirkergebnis zu Tage tritt. In der qualitativen Evaluation hingegen können Teil-

2. Empirischer Teil

nehmer wie Berater berichten, dass die Maßnahme sehr wohl zu verschiedenen Erfolgen geführt habe. Auch der umgekehrte Fall ist denkbar (positives quantitatives Ergebnis, aber qualitativ ist kein subjektiver Nutzen darstellbar).

Im Gegensatz oder auch in Ergänzung zur quantitativen Evaluationsforschung beschäftigen sich nach von Kardorff (2007) qualitative Ansätze in der Evaluation mit der Spezifität einer Intervention und nicht mit deren Generalisierbarkeit. Das spezifische Erleben einer Situation verdient eine nähere Beschäftigung, als dies etwa einem statistischer »Ausreißer« in einer quantifizierten Studie zukommt.

Folgende Prinzipien qualitative Evaluationsforschung hält von Kardorff (2007) nach Guba und Lincoln (1989) fest:

1. Qualitative Evaluationsforschung ist wertgebundene Forschung – unabhängig davon, ob sich das jeweilige Projekt etwa mit der Wirksamkeit der Kompetenzenbilanz oder zum Beispiel mit einer Interventionsstudie für gesundheitsbewussteres Verhalten befasst.
2. Teilnehmer an einer Beratung oder anderen Intervention sind nicht lediglich Adressaten oder Objekte einer Maßnahme, sondern selbst integraler Bestandteil des Interventionsgeschehens.
3. Deshalb sollte Evaluationsforschung als kommunikativer Prozess verstanden werden. »Die Ergebnisse von Evaluation nehmen daher eher den Charakter reflexiven und orientierenden statt technisch-instrumentellen Wissens an« (Beck und Bonß 1989 nach von Kardorff 2000, S. 244).
4. Aus den oben genannten Punkten geht hervor, dass qualitative Evaluationsforschung als konstruktivistisch ausgerichtet verstanden werden muss, die dem »interpretativen Paradigma« folgt (Wilson 1973).

2.2.1.3 Darstellung der Ergebnisse

Insbesondere die Darstellung der Ergebnisse stellt ein zentrales Problem in der qualitativen Evaluationsforschung dar. Nach von Kardorff (2007) liegt dieses Problem vor allem darin begründet, dass die Datenbasis zumeist Eigentum des jeweiligen Auftraggebers ist. Auf-

tragegeber verbinden jeweils ein spezifisches Interesse mit einer Evaluation und es ist nicht einfach, diesen möglicherweise auch nicht offen ausgesprochenen Auftrag eine ggf. »geschönte« Darstellung der Ergebnisse zu erarbeiten, in seinen Auswirkungen auf die Interpretation auf die jeweiligen Ergebnisse zu erkennen oder zu benennen.

Um die Maxime der wissenschaftlichen Redlichkeit aufrechterhalten und auch nachweisen zu können, ist insbesondere eine nachvollziehbare Dokumentation des eigenen Vorgehens vonnöten.

2.2.2.4 Der Ansatz der »dokumentarischen Interpretation«

Die in der quantitativen Forschung üblichen Gütekriterien der Objektivität, der Reliabilität und der Validität können in qualitativen Studien nur in begrenztem Ausmaß verwendet werden (Steinke 2000, S. 319). Vor dem Hintergrund der eben erörterten Besonderheiten qualitativer Evaluationsforschung jedoch erscheint die bloße Übernahme dieser Kriterien zwar möglich, nicht jedoch lediglich in Abhängigkeit von dem jeweils zu untersuchenden Forschungsgegenstandes sinnvoll zu sein. Gerade jedoch wenn Evaluationsforschung auch als kommunikativer und sozial-konstruktionistischer Prozess verstanden wird, muss die bloße Möglichkeit, etwa objektive oder reliable Daten oder Interpretationen schaffen zu können, mit einiger Skepsis betrachtet werden. Das Prinzip der Validität kann hierbei als am ehesten kompatibel zu den Ansätzen einer konstruktivistisch orientierten Wirkungsforschung und Hypothesenbildung bezeichnet werden. Insbesondere durch eine intersubjektiv nachvollziehbare Darstellung des Forschungsprozesses und der daraus gewonnenen Einsichten und Erkenntnisse können Ergebnisse kommunikativ validiert werden. Somit wird einer postmodernen Position Rechnung getragen, die davon ausgeht, objektive Erkenntnisse oder auch nur allgemein gültige Modelle für die Beschreibung von Gütekriterien sei jeweils nur kontextgebunden möglich. Die Forschungs- und Erkenntniswirklichkeit wird vielmehr durch den Forscher in der Auseinandersetzung mit dem Forschungsobjekt, durch den Autor durch die Produktion eines Textes und durch die scientific community, durch die jeweilige Akzeptanz oder Nichtakzeptanz dieser Ergebnisdarstellung getroffen. Valide ist somit, was nachvollziehbar erscheint. Um der Gefahr einer gewissen Beliebigkeit und Selbstreferenzialität des Forschungs- und Dokumentationsprozesses entgegenzuwirken, stellt

2. Empirischer Teil

Steinke (2007, S. 324f) einen Kriterienkatalog für die Dokumentation intersubjektiv nachvollziehbarer qualitativer Forschungsprozesse auf. Diesem Kriterienkatalog sieht sich auch der vorliegende Ergebnisbericht verpflichtet, die als in Anlehnung an Mannheim (1964) als **Dokumentarische Interpretation** des Evaluationsmaterials bezeichnet werden kann (vgl. v. Kardorff 2007, Bohnsack 2007, S. 375, Mannheim 1964). Die dokumentarische Interpretation kann als Vorgehen verstanden werden, in dem eine Analytische Induktion (Bühler-Niederberger 1985, 1991) stattfindet. Dem Vorgehen liegt demnach eine theoretische Annahme zu Grunde, die im Abgleich mit den vorliegenden Daten hin und wieder verworfen, »das Phänomen umdefiniert und die Hypothese umformuliert wird; jeder negative Fall ruft nach einer Umdefinition oder Umformulierung« (Bühler-Niederberger 1985, S. 478)

Für die Darstellung der Ergebnisse ergeben sich hieraus folgende Dokumentationsanforderungen (nach Matt 2007, S. 585f und Steinke 2007, S. 326ff.):

- Dokumentation des Vorverständnisses
- Dokumentation der Erhebungsmethoden
- Dokumentation der Transkriptionsregeln
- Dokumentation der Daten
- Dokumentation der Auswertungsmethoden
- Dokumentation der Informationsquellen (wörtliche Äußerungen, Beobachtungen, Wahrnehmungen, Kontext der Untersuchung, Hypothesen des Forschers etc.)
- Dokumentation von Entscheidungen und Problemen (bspw. hinsichtlich der Durchführung der Studie oder auch der Stichprobenauswahl)
- Dokumentation der Kriterien, denen sich die jeweilige Arbeit verpflichtet sieht.

2.2.3 Kriterien der vorliegenden Untersuchung

2.2.3.1 Dokumentation des Vorverständnisses

Das Vorverständnis ist im ersten Teil dieser Arbeit bereits breit dokumentiert.

2.2.3.2 Dokumentation der Erhebungsmethoden

2.2.3.2.1 Grundlagen

Die Interviews wurden von 5 unterschiedlichen Interviewern durchgeführt. Drei der Interviewer waren zum Zeitpunkt der Untersuchung selbst als Kompetenzenbilanz-Coaches tätig. Sie führten jedoch keine Gespräche mit Teilnehmern, mit denen sie selbst die Kompetenzenbilanz durchgeführt hatten. Die Zuordnung von Interviewteilnehmern zu Interviewern verlief nach dem Zufallsprinzip. Die Interviewpartner wurden ebenfalls zufällig aus dem Pool der angemeldeten Teilnehmer ausgewählt. Aufgrund der bei der Anmeldung erhobenen Daten (Alter, Bildungsstand, Geschlecht) wurde darauf geachtet, eine ungefähre Gleichverteilung in der Untersuchungsstichprobe zu erreichen. Aus der folgenden Tabelle geht die tatsächliche Verteilung der soziodemographischen Daten der Teilnehmer hervor.

Da drei der Interviewer als Coaches arbeiteten, waren sie ohnehin mit der Methode der Kompetenzenbilanz vertraut. Eine der beiden anderen Interviewer arbeitete in der Projektleitung der Kompetenzenbilanz. Eine weitere Interviewerin war fortgeschrittene Psychologie-Studentin und hatte die Kompetenzenbilanz selbst bereits durchlaufen.

Die Interviewer erhielten eine eintägige Schulung, in der versucht wurde, ein geteiltes Verständnis über Inhalte und Ziele der qualitativen Evaluation herzustellen. Diese Ziele lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Rückmeldungen zum Prozess der Kompetenzenbilanz – Wie wurde welcher Schritt der Kompetenzenbilanz bewertet?
- Wie wird die Werbung des Zukunftszentrums bewertet? Passt der Außenauftritt zu den Inhalten der Kompetenzenbilanz?

2. Empirischer Teil

- Welche Wirkungen haben sich aus den einzelnen Verfahrensschritten ergeben? Welche Wirkung hat sich aus dem gesamten Prozess der Kompetenzenbilanz für die Teilnehmer ergeben?
- Welche typischen Entwicklungsverläufe lassen sich durch die Längsschnittbetrachtung der Teilnehmer herausarbeiten?
- Welche Wirkprinzipien lassen sich für den Prozess der Kompetenzenbilanz aufgrund der subjektiven Bewertung und der berichteten Entwicklungsverläufe herausarbeiten?
- Welche Adaptionsmöglichkeiten und -notwendigkeiten ergeben sich aus den erarbeiteten Ergebnissen? Wie kann der Prozess aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse theoriebasiert weiterentwickelt werden?

Darüber hinaus sollten die die Ergebnisse der quantitativen Studie inhaltlich validiert werden. So zeichnete sich bereits nach ersten Auswertungen der quantitativen Fragebögen ab, dass die einzelnen Methoden der Kompetenzenbilanz positiv bewertet werden würden. Abgesehen von dieser Information war es in der qualitativen Evaluation ein wichtiges Bestreben auch die Gründe dafür zu erfahren, warum ein Verfahrensschritt als positiv und ein anderer als weniger positiv bewertet wird.

Zugleich sollten die in der quantitativen Studie abgefragten Skalen inhaltlich in der qualitativen Studie berührt werden.

Für die vorliegende Arbeit können nicht alle Aspekte dieser Fragestellungen berücksichtigt werden. Vielmehr geht es, wie bereits erwähnt, in dieser Arbeit darum, die Wirkfaktoren und –prinzipien der Kompetenzenbilanz aufgrund der Herangehensweise und der Aussagen der TeilnehmerInnen herauszuarbeiten. Außerdem sollen typische Wirkverläufe, die eng mit den zugrundeliegenden Wirkprinzipien und -faktoren verknüpft sind, herausgearbeitet werden.

Die umfänglichen Inhalte der Evaluationsziele wurden in vier Leitfäden für die jeweils vier Interviews eingearbeitet. Diese Leitfäden lagen den Interviews inhaltlich zu Grund, wobei

die Interviewer dazu angehalten waren, die Leitfäden lediglich als Gesprächsgerüst zu nutzen.

Methodisch können die Gespräche als Mischform zwischen narrativem und problemzentrierten Interview bezeichnet werden. Es folgt ein kurzer Überblick über diese beiden Formen des Interviews.

2.2.3.2.2 Das narrative Interview

Im narrativen Interview wird ein sehr offenes Gespräch geführt, das seine Struktur durch das vom Interviewten erzählte Material erhält. Der Interviewer gibt Erzählimpulse, die günstigstenfalls vom Interviewten aufgenommen und zur Ausgestaltung von teils sehr ausführlichen Antworten genutzt werden.

Ein Beispiel dafür stellt etwa eine Frage aus dem dritten und vierten Interview dar, in dem die Interviewer dem Leitfaden entsprechend fragen: »Was hat sich seit unserem letzten Gespräch verändert?« (vgl. Interviewleitfäden im Anhang dieser Arbeit).

Diese offene Frage kann von den Teilnehmern ausführlich oder auch knapp beantwortet werden – je nachdem, ob sich seit dem letzten Gespräch viele oder wenige Veränderungen ergeben haben, je nachdem, ob es sich um eine erzähllustige und –fähige Person handelt und je nachdem auch, ob ggf. auch das etwaige Nichteintreten bestimmter Ereignisse in seinen Gründen als besonders erzählenswert erachtet wird oder nicht.

In der Erzählung wird das eigene Handeln rekonstruiert und dabei einer Interpretation unterzogen. Als Forscher muss bei der Interpretation wiederum darauf geachtet werden, zwischen den von den Interviewten vorgenommenen Kausalattributionen und den tatsächlichen Gründen für deren jeweiliges Handeln und Erleben zu unterscheiden.

Nach Schütze (1983) und Mayring (1990) eignen sich narrative Interviews besonders für die Untersuchung von Berufsbiografien bestimmter Personen und Berufsgruppen. Sie arbeiten weitgehend hypothesenfrei und dienen vorwiegend der Hypothesengenerierung.

2. Empirischer Teil

2.2.3.2.3 Das problemzentrierte Interview

Dem problemzentrierten Interview liegt ein theoretisches Vorverständnis des Gesprächsgegenstandes zu Grunde, das auch für die Gesprächsführung genutzt wird. Auch hier werden bestimmte Erlebensbereiche des Teilnehmers durch Erzählung erschlossen. Allerdings werden diese Bereiche unter der Maßgabe einer bestimmten richtungsweisenden Fragestellung betrachtet. So bringen die Interviewer für die vorliegende Studie ein fundiertes Hintergrundwissen ein, das für die Interpretation und das gezielte Hinterfragen einzelner Sachverhalte im Gespräch hilfreich ist. Das problemzentrierte Interview unterliegt demnach einer Struktur, die sich in der vorliegenden Studie durch den Ablauf der Kompetenzenbilanz und durch das Ansprechen bestimmter Themen ergibt, wie sie sich auch in der quantitativen Untersuchung finden. So werden die Teilnehmer zum Beispiel nach der Kompetenzenbilanz gefragt, ob das Verfahren zu einer anderen Art über sich selbst nachzudenken geführt habe.

In der Systematik zur Einteilung unterschiedlicher qualitativer Untersuchungsverfahren nach Frieling & Sonntag (1999) entsprechen die durchgeführten Interviews einer Mischform aus narrativem und problemzentriertem Interview, die auch als *themenzentriertes Interview*⁵ bezeichnet werden kann.

2.2.3.3 Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden in einem geschlossenen Zimmer in den Räumlichkeiten des Zukunftszentrum Tirol durchgeführt. Die Teilnehmer waren zuvor davon unterrichtet worden, dass die Gespräche aufgezeichnet, dokumentiert und in anonymisierter Form weiterverwendet werden würden.

Die Leitfäden der Interviews wurden jeweils im Gespräch als Orientierungspunkte für die Interviewer verwendet, nicht aber für eine Mitschrift.

5 Nicht zu verwechseln mit der Methode der Themenzentrierten Interaktion, die im Sinne der Psychologin Ruth Cohn vorwiegend in der Arbeit mit Gruppen eingesetzt wird.

Nach Auskunft der Interviewer nahmen die Gespräche vor der Kompetenzenbilanz (T1) etwa 20 Minuten in Anspruch. Die Interviews T2 und T3 dauerten etwa 45 Minuten. T4 schließlich dauerte zumeist nur etwa 15 Minuten.

2.2.3.4 Dokumentation der Transkriptionsregeln

Die Interviews wurden von einer Schreibkraft wörtlich transkribiert. In der Transkription wurden lediglich mundartliche Äußerungen ins Hochdeutsche bereinigt. Passagen, die aufgrund von Straßenlärm (offenes Fenster) oder Geraschel nicht verständlich waren, wurden als solche kenntlich gemacht. Es handelte sich dabei jeweils lediglich um einzelne Wörter, die in einigen wenigen Interviews nicht verständlich waren. Weitere Informationen, wie etwa etwaig aufgetretene Pausen oder aus der Intonation des Interviewpartners interpretierbare Stimmungslagen wurden nicht in das Transkript aufgenommen.

Auf eine solche Dokumentation des Subtextes der Interviews wurde verzichtet, weil die entsprechende Interpretation für die hier behandelten Fragestellungen als nicht relevant erachtet wurde. Die Gründe hierfür gehen aus der Dokumentation der Auswertungsregeln hervor. Vorab sei hierzu gesagt, dass nicht die emotionale Haltung zur Kompetenzenbilanz, sondern die inhaltlichen Aussagen zum Verfahren als wesentlich für die Interpretation der Wirkprinzipien und Wirkfaktoren erachtet wurden.

2.2.3.5 Dokumentation der Daten

Die Daten liegen vollständig als Transkriptionen vor und sind in einem gesonderten Anlagenband gebunden. Zitate und Textverweise beziehen sich auf die jeweiligen Absatznummern innerhalb der Texte. Die TeilnehmerInnen sind fortlaufend durchnummeriert. Bsp.: Die Angabe »14, T2, 34-36« bedeutet, dass sich die zur in dieser Arbeit aufgeführten Beobachtung korrespondierende Textstelle im Interview T2 der Person 14 unter Absatz 34-36 finden lässt.

2. Empirischer Teil

2.2.3.6 Dokumentation der Auswertungsmethoden

Die qualitative Untersuchung wurde unter Berücksichtigung dreier Fragestellungen durchgeführt:

1. Wie werden die einzelnen Schritte der Kompetenzenbilanz von den Teilnehmern bewertet?
2. Welche Wirkfaktoren lassen sich den einzelnen Interventionsschritten zuordnen?
3. Welche Wirkfaktoren lassen sich jeweils unterschiedlichen Wirkprinzipien zuordnen?
4. Welche Entwicklungsverläufe ergeben sich im Überblick über die Daten?

Die Auswertung der Interviews erfolgte mit Hilfe der Software MAXQDA. Die Interviews wurden als Volltext in das Programm eingelesen und anschließend ausgewertet. Das Programm bietet vielfältige Möglichkeiten, Textstellen zu kodieren und zu kategorisieren. Wird ein Textteil unter verschiedenen Kategorien kodiert, ist es möglich nach Überschneidungen zwischen einzelnen Kategorien zu suchen. Insbesondere aus dieser Suche nach Überschneidungen ergaben sich in der vorliegenden Untersuchung Aufschlüsse über den Zusammenhang zwischen einzelnen Prozessschritten und den darin am häufigsten enthaltenen Wirkfaktoren und darüber, welche Wirkfaktoren schließlich welchen Wirkprinzipien zugeordnet werden können.

Den genannten Fragestellungen entsprechend gliedert sich auch die qualitative Auswertung: zunächst wurden die Aussagen der TeilnehmerInnen in Bezug auf das Verfahren sortiert.

Dazu wurden folgende Kategorien gebildet und die jeweils darauf bezogenen Aussagen zugeordnet:

- Erwartungen an die Kompetenzenbilanz
- Globale Bewertung der Kompetenzenbilanz
- Einführungsworkshop

- Biografische Sammlung
- Lebensprofil
- Fertigkeiten analysieren
- Kompetenzen herausarbeiten
- Fragebögen
- Lebenslauf
- Aktionsplan
- Schriftliche Bilanz
- Arbeitsmappe
- Zusammenarbeit mit dem Coach

Die Aussagen zu den Erwartungen an die Kompetenzenbilanz wurden beim ersten Interview erhoben. Globale Bewertungen der Kompetenzenbilanz fanden sich überwiegend in Interviews unmittelbar nach der Kompetenzenbilanz (T2), aber auch zu T3 und T4. Die auf den Prozess bezogenen Aussagen wurden überwiegend im zweiten Interview getroffen.

Im nächsten Schritt wurden die Aussagen danach sortiert, ob sie positiv, negativ oder neutral gegenüber dem jeweiligen Prozessschritt einzuordnen waren.

Nach dieser Zuordnung erfolgte eine inhaltliche Deutung der Aussagen. Hierbei wurden die Aussagen daraufhin untersucht, ob in ihnen eine Informationen im Hinblick auf eine der oben aufgeführten Wirkfaktoren zu finden war. Über diese vorgegebenen Kategorien der psychologischen Wirkfaktoren hinaus wurden die Texte ergebnisoffen daraufhin untersucht, ob sich darin Rückschlüsse über jenseits der im Theorieteil genannten Wirkfaktoren ziehen ließen. Die Ergebnisse wurden entsprechend kodiert.

Aus der Fragestellung wird deutlich, dass alle Informationen, die Aufschluss über etwaige Wirkfaktoren und -prinzipien der Kompetenzenbilanz enthalten, für die Untersuchung re-

2. Empirischer Teil

levant sind. Aus diesem Grund wurden alle Interviews ausgewertet – unabhängig davon, ob ein kompletter Längsschnitt von T1-T4 vorliegt oder die Interviewreihe zuweilen unvollständig ist. Für die Untersuchung der Wirkfaktoren wurde also ein querschnittliches Auswertungsdesign gewählt.

In einem nächsten Auswertungsschritt wurde untersucht, auf welche Wirkfaktoren die einzelnen Wirkprinzipien zurückzuführen sind. Während im vorangegangenen Schritt also die einzelnen Techniken der Kompetenzenbilanz auf Wirkfaktoren und -prinzipien hin untersucht wurden, erfolgte nun ein Blick auf den gesamten Prozess der Entwicklung, auch über das Ende der Kompetenzenbilanz hinaus. So konnten auch die Interviews der Reihe T3 und T4 in die Ergebnisse einbezogen werden.

Durch die fortwährende Analyse und wiederholten Lektüre der Interviews, ergab sich schließlich noch ein letzter Auswertungsschritt, in dem versucht wurde, Entwicklungstypen zu skizzieren. Diese Entwicklungstypen nutzen die Längsschnittinformationen aus der Untersuchung und versuchen ein differenziertes Bild über unterschiedliche Verlaufs- und Wirkungsmodelle zu geben. Insbesondere für weitere Untersuchungen könnten diese Entwicklungstypen als Hypothesen und Ausgangspunkt dienen.

2.3 Ergebnisse

2.3.1 *Erwartungen*

Im ersten Interview wurden die TeilnehmerInnen gefragt, welche Erwartungen sie mit der Kompetenzenbilanz verbinden.

Aufgrund der Inhaltsanalyse können folgende Schwerpunkte in den Erwartungen gebildet werden: viele der Teilnehmer erwarten sich durch die Kompetenzenbilanz eine verbesserte Kenntnis der eigenen Ressourcen. Insbesondere erwarten sie, durch den Prozess der Kompetenzenbilanz ihre eigenen Kompetenzen besser erkennen zu können (22 Tn). Drei TeilnehmerInnen erwarten ihre Kompetenzen durch den Coaching-Prozess besser nach außen darstellen zu können. Der Aspekt eine Bestätigung hinsichtlich der bereits den TeilnehmerInnen bekannten Kompetenzen zu erhalten spielte für einen der Teilnehmer eine Rolle. Das Umsetzen oder Realisieren eigener Kompetenzen nannten lediglich drei TeilnehmerInnen als Erwartung an die Kompetenzenbilanz.

Verbunden mit dem Erkennen oder Darstellen der eigenen Kompetenzen ist der Aspekt der Selbstwertstärkung, den sich viele der TeilnehmerInnen erwarten (19 Überschneidungen).

Einen weiteren Schwerpunkt in den Erwartungen an die Kompetenzen bildet der Wunsch durch den Prozess der Kompetenzenbilanz die eigenen Intentionen zu verändern (26 Tn). Insbesondere die Zielklärung (9 Tn) spielt in den Erwartungen der TeilnehmerInnen eine zentrale Rolle.

Diese Erwartung hinsichtlich einer Intensionsveränderung ist wiederum eng verknüpft und weist Überschneidungen mit Erwartungen an die berufliche Orientierung auf (7 Überschneidungen).

2. Empirischer Teil

Die in der qualitativen Studie abgefragten Erwartungen entsprechen so im Wesentlichen den Ergebnissen der quantitativen Studie.

Wobei kann Ihnen die Kompetenzenbilanz möglicherweise helfen?	Nennungen
ich möchte, dass mir Fähigkeiten und Kompetenzen bewusst werden, an die ich vorher gar nicht gedacht habe	86
ich möchte neue Ziele in meinem Leben oder in meinem Beruf finden	71
ich möchte mich beruflich weiterentwickeln	51
ich möchte mich selbstsicherer fühlen	50
ich möchte einen Beruf finden, für den ich geeignet bin	47
ich möchte mich beruflich umorientieren	42
ich möchte mich in Bewerbungssituationen besser darstellen können	22
ich möchte mich selbständig machen	3
sonstiges	5

Abb. 10: Erwartungen der TeilnehmerInnen an die Kompetenzenbilanz (N=104; 372 von 416 möglichen Nennungen) (aus: Triebel 2005, S. 31)

2.3.2 Generelle Zufriedenheit

Im zweiten Gespräch, das unmittelbar nach Abschluss der Kompetenzenbilanz (T2) stattfand, wurden die TeilnehmerInnen offen gefragt, ob ihre Erwartungen an die Kompetenzenbilanz erfüllt worden sind. Der weit überwiegende Anteil der befragten TeilnehmerInnen gaben Antworten, die in die Kategorie »zufrieden« eingeordnet werden konnten (17 Tn).

Einige TeilnehmerInnen waren teilweise zufrieden mit dem Prozess der Kompetenzenbilanz (7 Tn). 2 TeilnehmerInnen gaben zu T2 an nicht zufrieden mit der Kompetenzenbilanz zu sein. Bis zu T4 gaben 4 Personen an, mit dem Ergebnis der Kompetenzenbilanz nicht zufrieden gewesen zu sein.

Unter der Kategorie »zufrieden« wurden alle Nennungen eingeordnet, die entweder auf die geschlossene Frage (»Wurden Ihre Erwartungen an die Kompetenzenbilanz erfüllt?« o.ä.) mit »Ja« geantwortet wurde, oder aber wenn der/die befragte TeilnehmerIn in anderer Wei-

se geäußert hat, zufrieden mit dem Prozess und/oder dem Ergebnis der Kompetenzenbilanz zu sein.

Mitunter kam es auch zu Äußerungen, aus denen hervorgeht, dass der/die jeweilige TeilnehmerIn eine andere Erwartung an die Kompetenzenbilanz hatte, aber mit dem Verlauf dennoch zufrieden gewesen ist.

Ein Beispiel für eine solche Äußerung:

Ja. Also, für mich war die Kompetenzenbilanz kein Aha-Erlebnis gewesen, es liegt wahrscheinlich daran, dass ich ein Mensch bin, der sehr viel über mich selber nachdenkt. Und es war nicht so, diese Kompetenzenbilanz, davon hatte ich keine Ahnung. Das war bei mir eigentlich überhaupt nicht der Fall. Es war aber jeder Teil sehr interessant und spannend. Der 1. Teil mit Lebensweg, der war recht interessant, das hat mir auch großen Spaß gemacht, das auf das Papier zu bringen und das zu besprechen. Es war interessant, aber kein Aha-Erlebnis. Der 2. Teil war auch ganz nett oder sehr interessant, weil man die Fähigkeiten auch aufgelistet hat. Da haben wir sie auf Zettel geschrieben. Wo dann die ganzen Zettel am Tisch gelegen sind, dann habe ich das Gefühl gehabt, damit kann ich mich identifizieren. Das beschreibt so richtig schön, was ich bin. Und damit habe ich Freude gehabt. Das hat mir gefallen. Und jetzt der 3. Teil, der war eigentlich auch sehr interessant. Ist ein bisschen in die Tiefe gegangen und was man in Zukunft machen will. Und hat mir die Motivation gegeben, das wieder aufzugreifen, was ich immer schon gedacht habe. Das ist also, wie gesagt, ich bin ein Mensch, der sehr viel nachdenkt und der schon: das wäre was für mich. Und das hat mir irgendwie die Motivation gegeben, das wieder aufzugreifen.

(ID 2987, T2, 5)

Aus der zitierten Äußerung wird deutlich, dass der Prozess der Kompetenzenbilanz mannigfaltige Wirkungen hervorzurufen im Stande ist. Eine Zufriedenheitsäußerung kann nicht lediglich auf einen Aspekt der Kompetenzenbilanz bezogen werden. Die TeilnehmerInnen differenzieren stark zwischen den einzelnen Schritten des Verfahrens und schreiben diesen Schritten jeweils unterschiedliche Wirkungen zu. Im zitierten Beispiel wird das Lebensprofil als Schritt genannt, der »sehr viel Spaß gemacht« habe, wenn er auch keinen »Aha-Effekt«

2. Empirischer Teil

zeitigte. Als zweiter Schritt wird hier die Fertigkeitenanalyse und das Erarbeiten von Kompetenzen genannt. Die Teilnehmerin berichtet, sich stark mit den gefundenen Begriffen identifizieren zu können. Als »dritten Schritt« beschreibt die Teilnehmerin das Erarbeiten von Zielen und nächsten Schritten. Hier betont sie, seien nicht gänzlich neue Ideen entstanden, sondern vielmehr bereits bestehende Gedanken aufgegriffen, vertieft und konkretisiert worden. Dies habe bei ihr zur Motivation geführt, sich mit den erarbeiteten Zielen auch tatsächlich in Zukunft zu beschäftigen. Wir können aus dieser Äußerung eine Entsprechung zum zuvor vorgestellten Wirkverlauf psychologischer Intervention von Grawe (2000) erkennen. Der von der Teilnehmerin skizzierte Prozess verläuft analog der von Grawe definierten Schritte der prozessualen Aktivierung, der Ressourcenaktivierung und der Intensionsveränderung. Da das Gespräch unmittelbar im Anschluss an die Kompetenzenbilanz geführt wurde, kann eine Intensionsrealisierung noch nicht stattgefunden haben.

Äußerungen wie diese stützen die bereits bei der offenen Abfrage nach der Zufriedenheit der TeilnehmerInnen die Annahme, im Verlauf der Kompetenzenbilanz eine Analogie zu den Graweschen Wirkprinzipien psychologischer Therapie finden zu können. Eine Fragestellung, die im weiteren noch mehrfach eine Rolle spielen wird.

Ein Beispiel für eine Person, die nicht zufrieden mit dem Verlauf der Kompetenzenbilanz war:

Vielleicht dass ich auf neue Ansätze komme oder neue Ideen oder dass man als Außenstehender ein paar Tipps gibt, nicht Tipps aber Feedback geben kann. Über Sachen, die ich vielleicht noch nicht weiß oder so oder die mir nicht bewusst waren. Und ich wollte eigentlich die Kompetenzenberatung machen hauptsächlich wegen Beruf zu finden. Oder

Interviewerin:

Und diese Erwartungen sind aber in dem Sinn, weil Sie gesagt haben, Sie haben das eigentlich schon alles gewusst, in dem Sinn nicht erfüllt worden?

Teilnehmerin:

Eben. Ich habe schon vorher gewusst.

(T2, 2973, 13-17)

Kennzeichnend für diese Äußerung ist, dass die Teilnehmerin insbesondere mit dem »Ergebnis« der Kompetenzenbilanz nicht zufrieden ist. Beinahe jegliche Äußerungen, die in anderen Zusammenhängen einen kritischen Ton gegenüber Coach oder Verfahren anschlagen, gehen in diese Richtung. Sofern ein/e TeilnehmerIn unzufrieden mit einem Schritt der Kompetenzenbilanz oder dem gesamten Verfahren ist, wird diese Unzufriedenheit jeweils lediglich auf das Ergebnis, nicht aber auf den Prozess bezogen. Zu T3 äußern sich noch zwei weitere TeilnehmerInnen in ähnlicher Weise. Generell lässt sich daraus ableiten, dass die wenigen unzufriedenen TeilnehmerInnen nicht unzufrieden mit dem Prozess der Kompetenzenbilanz, sondern eher mit deren Ergebnis sind.

Auch bei den TeilnehmerInnen, deren Antworten unter der Kategorie »teilweise zufrieden« eingeordnet wurden, war diese Tendenz festzustellen.

Ein Beispiel für eine solche Äußerung:

Wenn ich es auf den Punkt bringe und kurz sage: im Großen und Ganzen sind meine Erwartungen erfüllt worden. Aber genau das, worauf ich gehofft habe, habe ich nicht. Es war meine Erwartung, wo liegt mein persönlicher USP? Unique selling proposition, wodurch hebe ich mich genau oder wodurch hebt sich meine Persönlichkeit von anderen ab? Die ganzen Kompetenzen sind eingeteilt worden, was grundsätzlich gut ist, aber für mich wäre es wichtig, dass man noch einmal einen Schritt weiter geht und sagt: das sind meine Kompetenzen und aus diesen 20 oder 25 Kompetenzen, wo sind so meine 3 Kernkompetenzen? Es ist eingeteilt in methodisch, persönlich, sozial und fachlich.

T2, 2795, 9

2. Empirischer Teil

Auch in dieser Äußerung zeigt sich, dass der Prozess der Kompetenzenbilanz durchweg als positiv bewertet wird und lediglich eine bestimmte Ergebniserwartung nicht erfüllt werden konnte («...wo liegt mein persönlicher USP?»).

Es finden sich darüber hinaus keine Interviewpassagen, aus denen eine Unzufriedenheit der TeilnehmerInnen mit dem Prozess der Kompetenzenbilanz hervorginge.

Weiteren Aufschluss über die generelle Zufriedenheit ergab sich aus der Antwort auf die Frage, ob die TeilnehmerInnen die Kompetenzenbilanz aktiv an andere Personen weiterempfohlen haben. In der quantitativen Studie wurden die Erwartungen an die Kompetenzenbilanz bei 82,6% der evaluierten Stichprobe erfüllt. 92,8% der TeilnehmerInnen gaben an die Kompetenzenbilanz an KollegInnen oder FreundInnen weiterempfehlen zu wollen.

In der qualitativen Studie galt es die Frage nach der Weiterempfehlung einerseits zu stellen und zudem zu fragen, warum eine solche Empfehlung ausgesprochen wurde.

Zum Untersuchungszeitpunkt T2 gaben 10 Personen an, die Kompetenzenbilanz entweder bereits weiterempfohlen zu haben oder aber eine Empfehlung aussprechen zu wollen. Neben der nüchternen Aussage, dass der/die jeweilige TeilnehmerIn das Verfahren weiterempfehlen würde, finden sich hier auch ausführlichere Antworten, die Rückschlüsse über die empfundene Wirkung der Kompetenzenbilanz geben.

Ein Beispiel für eine solche Begründung der Weiterempfehlung:

Einfach Sachen, die, wenn man das mit jemand, einem Freund oder Partner bespricht, dann ist doch sehr viel persönliche Komponente dabei. Und einfach jemand, der einen anderen Hintergrund hat. Der einfach schon sehr viel Erfahrung hat in dem Ganzen. Das war für mich sehr wertvoll. Darum habe ich es auch weiter empfohlen. Ich finde es wirklich eine gute Sache, wertvolle Sache und ich glaube, dass das immer wichtiger werden wird. Weil so die ganzen Beratungen, die es teilweise im AMS oder so gibt, das ist alles so, geht ein bisschen, kann nie so intensiv sein...

T2, 2831, 342

Ebenso wie in den Äußerungen über die Zufriedenheit scheinen auch hier wieder mehrere Aspekte der zumindest vermeintlichen Wirkung der Kompetenzenbilanz als Beratungsverfahren durch. Insbesondere die Perspektive durch einen Außenstehenden und die Intensität des Verfahrens (»prozessuale Aktivierung«) werden von der/dem TeilnehmerIn hervorgehoben.

Zum Untersuchungszeitpunkt T3 finden sich Äußerungen von 24 TeilnehmerInnen, denzufolge die TeilnehmerInnen die Kompetenzenbilanz weiterempfohlen haben oder einer Weiterempfehlung zustimmen würden. Die Gründe hierfür lagen zumeist darin, dass die Kompetenzenbilanz dazu ver helfe eigene Kompetenzen zu erkennen, besser darstellen zu können oder umsetzen zu können (Codierung: Kompetenzen) und darin, durch die Kompetenzenbilanz auf neue Ideen für die individuelle Weiterentwicklung gekommen zu sein (Code: Intentionsveränderung).

Eine exemplarische Äußerung, aus der die beiden Nutzen- und Wirkungsaspekte hervorgehen:

Ich würde das jedem empfehlen. Vor allem auch jüngeren, die noch nicht so genau wissen, aber man sieht an mir, dass auch Alte nicht wissen, Ältere, nicht wissen, welche Fähigkeiten sie eigentlich haben.

T3, 2631, 48

Bei T4 wurde das Thema der Weiterempfehlung von den InterviewerInnen nicht mehr zentral behandelt (7 Tn). Drei TeilnehmerInnen hatten inzwischen ein noch weiter ausdifferenziertes Bild darüber gewonnen, wem sie die Kompetenzenbilanz weiterempfehlen würden bzw. für welche Personengruppen sie einen besonderen Nutzen sehen. Insbesondere die Stärkung des Selbstwertgefühls und das Finden von neuen Zielen (Intentionsveränderung), werden von den TeilnehmerInnen als Gründe für die Weiterempfehlung angegeben.

Ja, könnte ich schon, habe ich auch schon gemacht. Aber jetzt nicht jedem würde es nicht weiter empfehlen. Ich würde es auf jeden Fall z. B. meiner Mama weiter empfehlen, weil sie einfach in so einem Trott drin

2. Empirischer Teil

ist, mit teilweise undankbaren Aufgaben, wenig zufrieden stellend und auch so Aufgaben, die die Allgemeinheit nicht so schätzt, wenn man Hausfrau ist. aber meine Mama kann irrsinnig viel und das glaube ich, das sieht sie selber nicht so bewusst. Ihr würde ich es sicher weiter empfehlen. Oder Leuten, die am Fließband arbeiten, die ein eintöniges Leben haben. Aber ich bin mir nicht sicher, ob ich es Jugendlichen würde ich es auch empfehlen. Jugendlichen würde ich es auf jeden Fall auch empfehlen, die so am Schritt zum Berufsleben, sei es, dass sie eine Lehre anfangen, oder in eine höhere berufsbildende Schule gehen oder so. Da würde ich es auch empfehlen. Ich weiß gar nicht, wem ich es nicht empfehlen würde. Ich habe mir das mal gedacht, aber ich weiß es jetzt nicht mehr.

T4, 2828, 147

Die Aspekte der allgemeinen Rückmeldungen werden an dieser Stelle abgeschlossen. Es handelt sich zwar um interessante doch im Großen und Ganzen eher globale Aussagen über den möglichen Nutzwert und die Wirkung der Kompetenzenbilanz. Differenzierte Rückmeldungen sind aus den Bewertungen der einzelnen Arbeitsschritte der Kompetenzenbilanz zu erwarten. Zudem aus einer Analyse der Selbstauskünfte der TeilnehmerInnen hinsichtlich der Wirkprinzipien und psychologischen Wirkprozesse. Die allgemeine Rückmeldung über die Zufriedenheit und die Weiterempfehlung der Kompetenzenbilanz liefert jedoch erste Anhaltspunkte für die von den TeilnehmerInnen als am wichtigsten empfundenen Wirkungen des Verfahrens.

2.3.3 Zwischenergebnisse zur Zufriedenheit

Im Folgenden noch einmal eine Zusammenfassung der oben dargelegten Erkenntnisse:

- die weit überwiegende Zahl der TeilnehmerInnen ist sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Studie zufrieden mit dem Verfahren.
- Kritik wurde ausschließlich von Personen geübt, die statt eines prozessorientierten Verfahrens ein ergebnisorientiertes Vorgehen vorgezogen hätten.

-
- In den Zufriedenheitsäußerungen finden sich deutliche Hinweise auf die Wirkprinzipien nach Grawe. So lassen sich Äußerungen der TeilnehmerInnen auf die Prinzipien der Prozessualen Aktivierung, der Ressourcenaktivierung und der Intentionveränderung beziehen. Zudem habe der »Blick von außen« den Prozess der Kompetenzenbilanz befördert – so empfinden es zumindest viele der TeilnehmerInnen.
 - Die Kompetenzenbilanz wird von vielen TeilnehmerInnen weiterempfohlen, insbesondere an Personen, die neue Ziele finden möchten und eine Stärkung ihres Selbstbewusstseins benötigen.
 - Einschränkungen hinsichtlich der Weiterempfehlbarkeit der Kompetenzenbilanz beziehen sich auf den unmittelbaren praktischen Nutzen, den manche der TeilnehmerInnen nicht gegeben sehen.

2.3.4 Bewertungen und Wirkungen der einzelnen Prozessschritte

In diesem Abschnitt nun sollen die Aussagen der TeilnehmerInnen hinsichtlich der einzelnen Prozessschritte der Kompetenzenbilanz untersucht werden. Zum einen ergibt sich wiederum Aufschluss über die Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit dem jeweiligen Prozessschritt (jeweils unter der Überschrift »Bewertungen«). Der wichtigere Aspekt dieser Untersuchung ist jedoch, welche psychologisch wirksamen Prozesse, welche Wirkfaktoren also, durch die jeweiligen Arbeitsschritte ggf. zum Tragen gekommen sind (jeweils unter der Überschrift »Wirkungen«).

2.3.4.1 Einführungsworkshop

Der Einführungsworkshop markiert den Beginn der Kompetenzenbilanz. Dennoch ist nicht als einzelner Interventionsschritt zu betrachten. Vielmehr folgt er der operativen Not-

2. Empirischer Teil

wendigkeit die TeilnehmerInnen der Kompetenzenbilanz in das Verfahren einzuführen, sie eine erste Übung (Biografische Sammlung) absolvieren zu lassen, ihnen die erste Hausaufgabe (Lebensprofil) zu erklären und die Arbeitsmaterialien auszuhändigen.

Die Einrichtung des Einführungsworkshops wird von den TeilnehmerInnen überwiegend positiv bewertet. 11 von 20 TeilnehmerInnen-Aussagen konnten als positive Rückmeldungen interpretiert werden.

Die meisten dieser Rückmeldungen sind inhaltlich eher unspezifisch. Zuweilen wird der Aspekt durch den Einführungsworkshop einen Überblick über das Verfahren gewonnen zu haben, ausgesprochen.

Der Einführungsworkshop, der war wichtig, weil ich davor nicht genau gewusst habe, wie es genau abläuft.

T2, 2760, 5

Überwiegend wurde der Einführungsworkshop mit dem ersten operativen Schritt der Kompetenzenbilanz, der Biografischen Sammlung assoziiert. So überschneiden sich von den 20 Nennungen hinsichtlich des Einführungsworkshops 8 der Passagen mit Aussagen über die Biografische Sammlung. Aussagen von 2 Personen konnten dem psychologischen Wirkprinzip der prozessualen Aktivierung, zugeordnet werden. 2 Personen betonten die Selbstreflexion der eigenen Werte im Besonderen.

Das ... für mich war es ganz interessant. Ich meine, es ist überhaupt gut, dass man sich hinsetzt, sich Zeit nimmt und die Sachen auch aufschreibt. Weil man sonst oft ... in Gedanken ist man schon oft irgendwo unterwegs, aber wenn Du Dich wirklich hinsetzt, und das aufschreibst, dann siehst Du das viel bewusster.

T2, 2699, 86

Aus den drei negativen Äußerungen zum Einführungsworkshop ließ sich keine Systematik herauslesen.

Die 6 Personen, die sich neutral über den Einführungsworkshop äußerten, sahen in diesem eine Informationsveranstaltung.

In Erinnerung habe ich die Gesprächstermine, nicht den Einführungsworkshop, das ist irgendwie eine Information gewesen, dann die 3 folgenden Termine, die habe ich als sehr angenehm und auch förderlich in Erinnerung. Das Schriftstück selber, muss ich sagen, habe ich nicht so,... das begeistert mich nicht wesentlich.

T3, 252, 21

Die zitierte Äußerung gibt den Stellenwert des Einführungsworkshops im Kontrast zu den anderen Teilen der Kompetenzenbilanz treffend wider.

Wir halten fest:

- Der Einführungsworkshop wird von den TeilnehmerInnen überwiegend als positives oder neutrales Ereignis bewertet.
- Dem Einführungsworkshop wird im Verhältnis zu den anderen Teilen der Kompetenzenbilanz nur periphere Bedeutung zugesprochen. Dies lässt sich an den wenigen Überschneidungen zwischen Interviewpassagen, die sich auf den Einführungsworkshop beziehen und den Wirkfaktoren und -prinzipien ableiten.
- Der Nutzen des Einführungsworkshops wird überwiegend als Ereignis gesehen, an dem das Verfahren der Biografischen Sammlung (8 Überschneidungen) durchgeführt wird.

2.3.4.2 Biografische Sammlung

Die Biografische Sammlung wird von den Autoren der Kompetenzenbilanz als erster inhaltlicher Arbeitsschritt des Verfahrens bezeichnet (Lang-von Wins und Triebel, 2006, S. 67ff.).

2. Empirischer Teil

2.3.4.2.1 Bewertungen

In den Interviews finden sich 24 Äußerungen, die sich auf die Biografische Sammlung beziehen lassen. Überwiegend wurde dieser Prozessschritt positiv bewertet (13 Tn). 6 TeilnehmerInnen gaben eine neutrale und 4 Personen eine negative Bewertung zur Biografischen Sammlung ab.

Als Beleg für eine positive Bewertung mag folgende Äußerung dienen.

Beim Einführungsworkshop. Genau. Das war sehr interessant und sehr gut. Kurz, prägnant und die wesentlichen Dinge heraus gefasst, das würde ich auf jeden Fall gleich beibehalten.

T2, 2987, 49

Als neutral wurde eine Aussage dann bezeichnet, wenn die TeilnehmerInnen keinen Nutzen in dem Arbeitsschritt gesehen haben, aber auch keine Abneigung dagegen erkennbar war.

Das folgende Zitat dient als Beispiel für eine solche neutrale Äußerung:

Bei der biografische Sammlung ist nicht so viel Neues heraus gekommen, finde ich. Worüber ich nicht schon vorher nachgedacht hätte.

T3, 2828, 45

Es gab vier negative Aussagen hinsichtlich der Biografischen Sammlung. Als negativ wurden Aussagen klassifiziert, wenn die TeilnehmerInnen erkennbar die Biografische Sammlung lieber nicht ausgefüllt hätten. Dies war etwa bei einer Person der Fall, die sich im Rahmen des Einführungsworkshops zu unmittelbar und ohne Vorbereitung mit der Aufgabe die Biografische Sammlung zu erstellen konfrontiert sah.

Teilnehmer:

2.2 Qualitative Evaluationsforschung

Es war die Gegebenheit, dass... man kommt aus der Gruppe beim Einführungsworkshop, dann soll man das einzeln machen. Zuerst ist man in der Gruppe, da ist man doch zurückhaltender, und nicht offen, im allgemeinen, und dann plötzlich geht das sehr tief, muss man sich mit Sachen befassen, die einen richtig aufwecken. Als weckt jemand auf. Mir hat es nicht ganz gepasst, dass es in dem Moment gewesen ist.

Interviewerin:

Es war im Einführungsworkshop, da hat es Ihnen nicht gepasst?

Teilnehmer:

Nein, ist mir nicht vorgekommen, dass es da rein passt. Eine Idee wäre gewesen, es mitzugeben nach Hause. Um darüber nachzudenken, schau, in diese Richtung gehen wir. Das hätte mir besser gepasst.

T2, 2699, 86-90

2.3.4.2.2 Wirkungen

Die häufigsten Überschneidungen zwischen der Biografischen Sammlung und etwaigen Wirkfaktoren und/oder -prinzipien fanden sich zum Wirkprinzip der Prozessualen Aktivierung (12 Tn). Hier wurde die Unterkategorie »Einstieg finden, Prozess« verstehen gebildet, unter die 10 Nennungen subsummiert werden konnten.

Demzufolge sahen die Teilnehmer den Schritt der Biografischen Sammlung überwiegend als aktivierenden Prozess der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie an.

Folgende Äußerung soll belegen, dass die Biografische Sammlung zum einen also einen Einstieg in das Verfahren bietet, auf der anderen Seite auch den TeilnehmerInnen die persönliche Involviertheit in das Verfahren erleben lässt.

Das habe ich sehr, sehr ausführlich gemacht. Und das hat mir, war ein gute Grundlage für alle anderen Sachen für mich. Das war für mich... zuerst war ich... im Einführungsworkshop selber habe ich zu wenig

2. Empirischer Teil

Zeit gehabt, mit den Fragen, weil es ist einfach eine intensive Sache. Habe mir dann aber die Zeit genommen und für mich war es eine gute Basis für alle weiteren Bausteine. Ich finde das sehr gut.

T2, 2831, 61

Hier wird bereits zu Beginn der Kompetenzenbilanz der Unterschied zu eher testenden Verfahren der beruflichen Beratung deutlich. Es ist unwahrscheinlich, dass eine Person etwa nach dem Absolvieren eines Eignungs- oder beruflichen Interessentests eine ähnliche Aktivierung erleben würde, wie hier geschildert.

Dieser Prozess der Aktivierung wird im Wesentlichen durch die Reflexion der eigenen Biografie herbeigeführt (7 Überschneidungen zwischen Biografischer Sammlung und »Einsicht, Selbstreflexion«). Die Selbstreflexion kann somit als psychologischer Wirkfaktor bezeichnet werden, durch den die Prozessuale Aktivierung während der Biografischen Sammlung geschieht.

Ein Beleg für eine Äußerung, die als prozessual aktivierend kategorisiert und zugleich dem Wirkfaktor der Selbstreflexion zugeordnet wurde.

Sie hat bewirkt, dass man sich mit seiner Vergangenheit auseinandersetzen muss. 1. man muss seinen Coach voll vertrauen und dieses Vertrauen muss man... dazu hat man keine Zeit, um in diesen Menschen Vertrauen zu gewinnen. Sondern man muss sich voll übergeben. Man muss sich voll einlassen. Es nützt mir nur was, wenn ich 100 % erzähle, was in meiner Vergangenheit gewesen ist, wer ich bin, was ich bin. Da kann es keine Geheimnisse geben. Und dieser Schritt ist zu machen. Das ist mir sehr gut in Erinnerung. Das ist auch sehr wichtig.

T2, 2699, 74

Zwei weitere eher untergeordnete Aspekte nahmen die Reflexion der eigenen Werte (3 Tn) und die Strukturierung des Reflektierten durch die Leitfragen und durch das sprachliche Ausformulieren von Antworten (5 Tn) ein.

Für den letztgenannten Wirkfaktor der Strukturierung und Fixierung soll ein Beispiel angeführt werden, weil sich dieser Aspekt auch im Weiteren auffällig häufig in Äußerungen, die als Aussagen bzgl. der Wirkfaktoren der Kompetenzenbilanz interpretiert werden konnten, fanden.

In dem Sinn schon hilfreich, weil du hast praktisch alles, was im Leben zusammen kommt, hast du auf einem Fleck gehabt. Also, übersichtlich in dem Fall.

T2, 2632, 53

2.3.4.2.3 Zwischenergebnis *Biografische Sammlung*

Wir halten fest:

- Die Biografische Sammlung wird von den TeilnehmerInnen überwiegend als Einstieg in das Verfahren aufgefasst und positiv bewertet
- Neutrale Bewertungen schreiben dem Vorgehen mangelhaften Nutzen zu
- Negative Bewertungen sind in diesem Fall kaum verallgemeinerbar, da nur vier Personen sich negativ äußerten
- Die Biografische Sammlung kann als prozessual aktivierend im Sinne der Wirkprinzipien von Grawe (2000) bezeichnet werden.
- Die prozessuale Aktivierung geschieht aufgrund des Wirkfaktors der Selbstreflexion, der durch die Leitfragen der Biografischen Sammlung getriggert und zum Teil als intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie erlebt wird.
- Es finden sich Hinweise auf den Wert der kognitiven bzw. schriftlichen Fixierung der reflektierten Inhalte.

2. Empirischer Teil

2.3.4.3 Lebensprofil

Das Lebensprofil ist zentraler Inhalt des ersten Coaching-Gesprächs und bildet den Auftakt für dieses. Es ist somit als konkreter Einstieg in die Interaktion zwischen Coach und TeilnehmerIn und in den Beratungsprozess zu verstehen. Die TeilnehmerInnen haben das Lebensprofil in Heimarbeit vorbereitet. Im Coaching-Gespräch erzählen die TeilnehmerInnen anhand dieser Vorlage ihren eigenen Werdegang. Die Coaches sind dazu angehalten, den Fluss der Erzählung auf die Dauer von ca. einer Stunde zu begrenzen. Zudem sollen sie den Fokus auf Lernstationen innerhalb der vorgetragenen Biografie richten. Die Frageweise ist explizit ressourcenorientiert: So sollen etwa persönliche und berufliche Krisen nicht auf ihr Zustandekommen, sondern auf deren Lösung und Lernhaltigkeit hin befragt werden.

2.3.4.3.1 Bewertungen

Das Lebensprofil wird vom weit überwiegenden Teil der TeilnehmerInnen als sehr positiv bewertet (29 TeilnehmerInnen zum Zeitpunkt T2). Lediglich vier TeilnehmerInnen geben eine neutrale Bewertung ab und zwei Personen äußern sich negativ über das Lebensprofil. Die beiden negativen Äußerungen kritisierten, dass das Lebensprofil zu intim gewesen sei. *Das es sehr intim ist im Prinzip, was man aufschreibt, dass es natürlich was ist, das in die Kompetenzbilanz eingeben soll. Dass man da aber sehr das Vertrauen aufbauen muss zu dem Gegenüber. Und das ist in der kurzen Zeitspanne ein bisschen zu schnell. Weil es zu tief geht, dann.*

T2, 2835, 77

Diese Äußerung zeigt, dass der Prozessschritt des Lebensprofils auf der einen Seite als unangemessen empfunden wurde. Andererseits kann der Äußerung auch nicht abgesprochen werden, prozessuale Aktivierung gewirkt zu haben.

Äußerungen, die als neutral klassifiziert wurden ließen keinen besonderen Schluss darüber zu, ob oder in welcher Weise das Lebensprofil eine Wirkung entfaltet hat oder als positiv oder negativ bewertet werden konnte.

Ein Beispiel für eine neutrale Äußerung:

Teilnehmerin:

Ganz gut. Es war, es ist mir relativ locker von der Hand gegangen.

Interviewerin:

Haben Sie viel Zeit benötigt oder wie lange haben Sie gebraucht?

Teilnehmerin:

Das kann ich nicht mehr sagen. Ich habe generell viel Zeit dafür gebraucht. Mit den 3 Stunden, die ich irgendwo gelesen habe, das langt bei weitem nicht aus.

T2, 2934, 65-69

Die positiven Äußerungen sind wiederum im Zusammenhang mit der Beschreibung der Wirkungen dieses Schrittes zu verstehen. Häufig finden sich deshalb Überschneidungen zwischen Bewertungen und Wirkungen des Lebensprofils. Exemplarisch seien im Folgenden zwei der sehr positiven Bewertungen des Lebensprofils wiedergegeben, die den Stellenwert innerhalb der Kompetenzenbilanz und aus Sicht der TeilnehmerInnen markiert.

Das war das Um und Auf. Das Lebensprofil ist für mich ist absolut das Um und Auf gewesen der ganzen Bilanz. Wenn man sich intensiv auseinandersetzt, dann bringen auch die ganzen Termine sehr viel, weil dann hat man einfach alles auf dem Plakat. Das war für mich die Erkenntnis schlechthin.

T2, 2802, 29

Das war hochinteressant. Das hat mir irrsinnig gefallen. Das einmal ... ich habe, ich spreche an auf das Schriftliche, weil das wieder für mich ein Bild ist. Es war so wie das Plakat schon ist, doch in einem Rahmen. Und diese, man hat Parallelen gesehen, man hat gesehen, wie sich oft ein roter Faden durch zieht.

2. Empirischer Teil

Und das als Beginn, das war einfach irrsinnig wichtig. Weil sich da bestimmte Dinge heraus kristallisiert haben, die sich später wieder bestätigt haben. Also das hat mir ganz⁶ gut gefallen.

T2, 2707, 45

Auch zu späteren Interviewzeitpunkten wurde wiederholt auf das Lebensprofil eingegangen. So fanden sich zu T3 6 und zu T4 2 spontane positive Äußerungen über das Lebensprofil.

Nach wie vor das Lebensprofil. Ja, absolut. Ich glaube, wenn mich jemand fragt, du, und wie ist es da mit der Kompetenzenbilanz? Dann ist das für mich das Lebensprofil. Weil ich erst gemerkt habe, ich glaube, je intensiver man sich da auseinandersetzt, umso mehr kommt einfach raus. Weil ich wirklich selber gesehen habe, so beim ersten Mal hinsetzen, man hat so ein paar markante Punkte. Die fallen sofort ein. Aber tiefer geht es nicht. Und erst je öfter man sich hinsetzt, fallen genau so diese Kleinigkeiten, die man irgendwie so unbewusst hat, das muss ich sagen, das hat mich beeindruckt. Und eben so dann die Linie zu finden, wie habe ich mich gefühlt dabei? Beruflich, privat? Oder ist es eine Linie? Oder... ich glaube, für sich selber da eine Lösung zu finden, zu sagen: trenne ich das oder ist das jetzt eigentlich eines? Beruf/Privat, oder? Ging es mir da gut/ging es mir da schlecht? Aber wenn es mir schlecht geht, kann es mir in einem Bereich trotzdem gut gehen, weil man sich da Energie raus holt. Das hat mich fasziniert. Das irgendwie so klar zu erkennen.

T3, 2802, 33

Das Lebensprofil wird somit von den TeilnehmerInnen als besonders sinnvoller und intensiver Arbeitsschritt erlebt und bewertet.

Im Folgenden wurde nun untersucht, inwieweit diesen Äußerungen auch besondere psychologische Wirkungen zugeordnet werden konnten.

6 An dieser Stelle sei ein kurzer Hinweis auf den Tiroler Sprachgebrauch erlaubt. »Ganz gut« hat hier die Bedeutung »besonders gut« im Gegensatz zum Hochdeutschen, wo diese Worte eher die Bedeutung »recht gut« tragen würden.

2.3.4.3.2 Wirkungen

Die zentrale Wirkung des Lebensprofils ist im biografischen Rekonstruieren und Erzählen der eigenen Biografie zu sehen. 27 Nennungen sind diesem Wirkfaktor unmittelbar im Anschluss an die Kompetenzenbilanz (T2) zuzuordnen.

Dieser Befund mag einerseits nicht überraschen, da ja das Lebensprofil eine biografische Methode darstellt und somit die Wirkung auch in der Rekonstruktion der Biografie zu liegen hat. Doch vor dem Hintergrund der bereits oben bemerkten ausgesprochen positiven Bewertungen der Kompetenzenbilanz ist die Frage interessant, ob die TeilnehmerInnen die Methode nicht nur als biografisch, sondern auch auf bestimmte Weise als wirksam beschrieben haben.

Als Beleg für die »heilsame Wirkung biografischen Erzählens« sensu Rosenthal (2007) mögen zunächst folgende Zitate dienen.

In Gang gesetzt wurde, über das Leben, das man so gelebt hat, nachzudenken. Das macht man nicht wirklich. Wenn man Lebensläufe schreibt für Bewerbungen, da schreibt man einfach, was man so beruflich gemacht hat. Und da ist doch der private Bereich, der persönliche Bereich, der Freizeitbereich, da ist alles abgedeckt. Das war insofern interessant, dass man wieder auf gewissen Dinge draufkommt, was ich eben zuerst schon gesagt habe. Über die man sich keine Gedanken mehr gemacht hat. Also es war ziemlich interessant, dieses Lebensprofil. Das habe ich auch mit Freunden besprochen, die finden auch: man denkt nicht mehr darüber nach. Oft bakt man ab und das war es dann. Aber es ist oft, dass frühere Ereignisse auf das heutige Sein noch irgendwie nachwirken. Ohne dass man das eben weiß. Und das hat es bei mir bewirkt.

T2, 69, 61

Habe ich ideal gefunden. Ursprünglich habe ich gedacht, ich mache es lieber ... wie im Einführungsgespräch darüber gesprochen wurde, habe ich gedacht, ich mache es lieber auf dem PC. Habe gedacht, wenn man schon den Bogen Papier mitbekommt, mache ich es auf dem Bogen und ich glaube, das ist doch die bessere

2. Empirischer Teil

Variante. Wenn man davor steht, ist es ein beeindruckendes Bild, das sich danach ergibt. Fast ein bisschen beruhigend.

T2, 252, 41

Die beiden zitierten Abschnitte legen nahe, dass die Art und Weise der Darstellung der eigenen Biografie in Form des Lebensprofils eine Wirkung zu entfalten im Stande ist. Auffällig ist, dass die TeilnehmerInnen im Zusammenhang mit dem Lebensprofil selten davon sprechen das Erzählen der eigenen Biografie habe die besondere Wirkung entfaltet, sondern vielmehr der Gesamtprozess aus Anfertigen des Lebensprofils und dem anschließenden Gespräch darüber. Das Gespräch über das Lebensprofil wurde nur von 2 TeilnehmerInnen als besonders wichtig bezeichnet. Gleichwohl kann hieraus nicht abgeleitet werden, dass es genügen würde das Lebensprofil einfach anzufertigen und nicht einem Gegenüber zu erzählen. Offenbar jedoch scheint der Schwerpunkt der Wirksamkeit dieser Methode aus Sicht der Teilnehmer eben nicht auf dem mündlichen Erzählen zu liegen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, in welcher Weise das biografische Erzählen psychologisch wirksam wird, welche Wirkfaktoren und Wirkprinzipien also durch das Lebensprofil aktiviert werden können.

Das Lebensprofil wirkt auf die meisten TeilnehmerInnen prozessual aktivierend und kann diesem Wirkprinzip klar zugeordnet werden (32 Überschneidungen zu T2). Während die Biografische Sammlung als Einstieg in den Prozess und für das Verstehen der Vorgehensweise wesentlich gewesen ist, findet im Lebensprofil ein Erleben dieses Prozesses statt. Die prozessuale Aktivierung findet dadurch statt, dass sich die TeilnehmerInnen von dem Erlebnis des Anfertigen des Lebensprofils und dem Erzählen der eigenen Biografie emotional berührt fühlen (31 Überschneidungen zwischen Lebensprofil und emotionaler Berührtheit). Dieses emotionale Berührtsein von der eigenen Biografie wird von den TeilnehmerInnen als sehr positiv erlebt.

Ein Beispiel für eine Passage, in der das Lebensprofil positiv bewertet und als prozessual aktivierend aufgrund des positiven emotionalen Affekts bezeichnet werden kann.

Für mich war es sehr hilfreich, einfach weil du erst mal durch diese Hausaufgabe Lebensprofil, dass du das zeichnen musst, du wirst erst mal gezwungen, jetzt positiv, dich mit dir selbst zu beschäftigen. Und das ist eine Sache, wo ich sage: gut, ich meine ich beschäftige mich mit mir selber auch. Aber nie so intensiv wie durch das Lebensprofil, so es hieß, an dieser roten Leitlinie, anhand dieses roten Fadens, privat, berufsmäßig, wie ging es dir? Gut/schlecht usw. es ist wirklich für mich Erstaunliches raus gekommen.

T2, 2716, 9

Über die emotionale Berührtheit hinaus stellt sich jedoch die Frage, in welcher Weise auf der einen Seite das Gespräch mit den Coaches diese offenbar positive Wirkung, zumindest die positive Bewertung des Lebensprofils seitens der TeilnehmerInnen bewirkt hat. Tatsächlich finden sich auf diese Frage keine befriedigenden Antworten. Die Auskünfte der TeilnehmerInnen sind bzgl. des Lebensprofils eher wertender und emotionaler Art. Es ist jedoch anzunehmen, dass die gemeinsame Arbeit der TeilnehmerInnen mit den Coaches am Lebensprofil als positiv und unterstützend erlebt wurde. Dies lässt sich aus den positiven Rückmeldungen bzgl. der Coaches erkennen. Doch der Wirkfaktor der Zusammenarbeit mit den Coaches wird an anderer Stelle noch erörtert werden.

Vielmehr soll an dieser Stelle noch untersucht werden, welche weiteren Überschneidungen zwischen den positiven Bewertungen des Lebensprofils und etwaigen Wirkfaktoren und -prinzipien zu finden sind.

In der Reihenfolge der Häufigkeit werden diese zunächst dargestellt um im Anschluss ausgeführt, diskutiert und belegt.

Zum Zeitpunkt T2 fanden sich folgende Überschneidungen:

2. Empirischer Teil

-
- 14 Überschneidungen zwischen positiver Bewertung des Lebensprofils & *Einsicht, Selbstreflexion*. Innerhalb dieser Kategorie waren folgende Unterkategorien besonders bedeutsam:
 - *Einbeziehung privater Themen* in den Beratungsprozess (10 Überschneidungen)
 - *In Erinnerung rufen vergessener Lebensereignisse* und -abschnitte (8 Überschneidungen)
 - *Struktur und Systematik* (12 Überschneidungen)
 - *Ressourcenaktivierung* allgemein (8 Überschneidungen)

Zwar wäre es möglich innerhalb der genannten Überschneidungsbereiche eine Rangfolge der Wichtigkeit einzelner Wirkfaktoren abzulesen, allerdings scheint eine solche Reihung statistisch nicht rechtfertigbar. Vielmehr können wir die genannten Themenfelder, die sich mit den Bewertungen des Lebensprofils überschneiden als Hinweise möglicher Wirkfaktoren, die durch das Lebensprofil angesprochen werden, auffassen. Ob und in welcher Weise einer dieser Wirkfaktoren einen anderen dominiert, sollte Fragestellung einer Untersuchung sein, in der bspw. die Wirkfaktoren in Beziehung zu Wirkprinzipien quantitativ untersucht würden.

An dieser Stelle deshalb zunächst die Belegstellen für die jeweiligen Wirkfaktoren.

In der Analyse fällt auf, dass kaum eine Aussage über das Lebensprofil und deren Wirkweise isoliert betrachtet werden kann. Immer handelt es sich um ein Zusammenspiel mehrerer Wirkfaktoren, die den als positiv empfundenen Effekt der Methode hervorrufen.

Eine typische Äußerung bzgl. des Lebensprofils sei im Folgenden wiedergegeben:

Für mich war es sehr hilfreich, einfach weil du erst mal durch diese Hausaufgabe Lebensprofil, dass du das zeichnen musst, du wirst erst mal gezwungen, jetzt positiv, dich mit dir selbst zu beschäftigen. Und das ist eine Sache, wo ich sage: gut, ich meine ich beschäftige mich mit mir selber auch. Aber nie so intensiv wie

durch das Lebensprofil, so es hieß, an dieser roten Leitlinie, anhand dieses roten Fadens, privat, berufsmäßig, wie ging es dir? Gut/schlecht usw. es ist wirklich für mich Erstaunliches raus gekommen.

T2, 2716, 9

Diese Textpassage wurde unter folgenden Rubriken codiert »Heilsame Wirkung biografischen Erzählens« (»für mich war es sehr hilfreich«), »Einsicht, Selbstreflexion« (»...hilfreich, einfach weil du erstmal durch diese Hausaufgabe Lebensprofil ... gezwungen wirst ... dich mit dir selbst zu beschäftigen«), »Privates einbeziehen« (»nie so intensiv ... anhand des roten Fadens, privat, berufsmäßig, wie ging es dir?«) emotionale Berührtheit (»nie so intensiv«, »Erstaunliches rausgekommen«) und »prozessuale Aktivierung« (die Überschneidung mit dem Wirkfaktor der emotionalen Berührtheit legt dies nahe) codiert wurde.

Es ließe sich nun argumentieren, dass die Selbstreflexion den bedeutsamsten Einfluss auf das Zustandekommen einer psychologischen Wirkung bei der befragten Person gehabt haben kann. Die Selbstreflexion beschränkte sich nicht auf Berufliches, sondern bezog auch private Inhalte ein, wodurch sich die Person emotional berührt fühlte und schließlich als prozessual aktiviert bezeichnet werden kann.

Insofern könnten nun allen Äußerungen über das Lebensprofil der Wirkfaktor »Selbstreflexion« zugeschrieben werden. In der vorliegenden Analyse wurde dies jedoch nur getan, wenn der Aspekt der Selbstreflexion explizit im Interview angesprochen worden ist.

Eine weitere Äußerung:

Das war sehr interessant. Das war sehr zeitintensiv für mich, bis ich da alles beieinander gehabt habe. Und ... das war sehr interessant und dann eigentlich auch, dass mein Coach erkannt hat, es ist da schon überall Struktur drinnen. So strukturiert arbeiten ist bei mir oft gekommen, und das habe ich ganz unbewusst gemacht. Da ist sie... ma, alles strukturiert. Da habe ich geschaut: ach ja. Und das war eigentlich wirklich interessant. Da war das erste Mal, dass ich gesehen habe, ich habe schon viel getan. So ganz bewusst...

Wiederum steht an dieser Stelle der Aspekt der durch das Lebensprofil ausgelösten Selbstreflexion im Vordergrund bzw. prägt den Nutzenaspekt der Aussage (»Da habe ich geschaut: ach ja. Und das war eigentlich wirklich interessant.«). Zudem findet sich hier das Merkmal der Struktur, die von vielen TeilnehmerInnen im Zusammenhang mit dem Lebensprofil als hilf- bzw. aufschlussreich erlebt wird (»...es ist da schon überall Struktur drinnen.«, »...alles strukturiert...«). Darüber hinaus kommt in diesem Zitat der Aspekt der Ressourcenaktivierung im Besonderen zum Tragen (»Da war das erste Mal, dass ich gesehen habe, ich habe schon viel getan. So ganz bewusst...«). Interpretieren könnte man darüber hinaus, dass auch hier das Prinzip der Prozessualen Aktivierung zum Tragen kommen konnte, wenn dieses auch nicht explizit geäußert wird. Die Aspekte der intensiven zeitlichen Beschäftigung mit dem Lebensprofil und die mehrmalige Formulierung, dass es sich um eine interessante Erfahrung gehandelt habe, deuten zumindest darauf hin.

Ein weiteres Beispiel, aus dem der Wirkfaktor Struktur als Unterstützung für die Selbstreflexion erkannt werden kann:

Die Trennung zwischen Beziehung/Familie/ Tätigkeiten/Interessen und so. Und wie es mir dabei gegangen ist, da hat man einfach die Interdependenz gesehen. Wie das zusammen hängt. Einfach die Aufteilung, die hat mir viel gebracht. Sonst sieht man das so global, aber hinterfragt das nicht so richtig. Wenn man sagt, wie ist es dir mit 20 gegangen, dann denkt man an ein einzelnes Ereignis, z. B. . und das ist nicht so aufgeschlüsselt und dann ist es sehr einseitig. Und das hat schon dazu beigetragen, dass man einen Überblick bekommt, was war eigentlich? Was ist da passiert? Das war sehr gut. Hat mir viel gebracht.

T2, 2828, 45

Der Teilnehmer berichtet hier, dass insbesondere die Aufteilung im Lebensprofil Aufschluss über Zusammenhänge in der eigenen Biografie ergeben habe (Codierung *Struktur*: »Die Trennung zwischen ... da hat man eine Interdependenz gesehen. Wie das zusammenhängt. Einfach die Aufteilung, die hat mir viel gebracht.«). Auch hier können das biografis-

che Erzählen («Was war eigentlich? Was ist da passiert?) und die Selbstreflexion (selbes Zitat) als psychologische Wirkfaktoren angenommen werden («Das war sehr gut. Hat mir viel gebracht«).

Das war eigentlich speziell von meiner Seite her, war das sehr komisch, dass ich irgendwo meine wichtigste Sache vergessen habe. Weil ich habe z. B. eine sehr schwere Krankheit gehabt und musste mich ab diesem Zeitpunkt schon sehr einschränken. Ich war körperlich sehr in Mitleidenschaft gezogen, beinahe im Rollstuhl gelandet, habe mich aber durch meine positive Art und das alles doch wieder auf einen Nenner gebracht, der halbwegs zu ertragen war. Und das habe ich vergessen. Das habe ich vergessen, zu sagen. Ich habe meine ganzen Jobs genannt. Ich hatte sehr viele, grad durch die Kinder oder wir sind auch öfter verzogen, dann habe ich immer wieder was Neues anfangen müssen. Und habe immer wieder neue Arbeit bekommen. Das war eigentlich schon für mich ganz gut, aber man hat sehr viel durcheinander gebracht. Wo die Reihenfolge nicht so gepasst hat.

T2, 2631, 21

Das zitierte Beispiel zeigt in besonderer Weise wie der Wirkfaktor der kognitiven Fixierung durch eine strukturierte Durcharbeitung (Codierung: *Struktur und Systematik*) der eigenen Biografie auf der einen Seite Vergessenes zum Vorschein (Codierung: *Vergessenes erinnern*) bringen kann und auf der anderen Seite dem Wirkprinzip der Ressourcenaktivierung zuträglich sein kann. Dieser Aspekt der Selbstreflexion, die durch Struktur begünstigt und nicht nur gefühlt, sondern auch konkret benannt werden kann, tritt erstmals in geringem Ausmaß in der Biografischen Sammlung auf, wird während bzgl. des Lebensprofils verstärkt geäußert und spielt auch im weiteren Verlauf der Untersuchung eine bedeutende Rolle.

Die zwei TeilnehmerInnen, die das Lebensprofil als negativ bewertet haben, taten dies gerade weil sie sich von der Methode zu sehr emotional berührt fühlten und ihnen dieser intime Zugang zur eigenen Biografie im Rahmen des Beratungsprozesses unangenehm war.

2. Empirischer Teil

InterviewerIn:

Das Lebensprofil, wie war das für Sie?

TeilnehmerIn:

Das war eigentlich das Anstrengendste, weil ich das Gefühl hatte, aber nicht, um mich selber zu therapieren, sondern einfach weil ich das Gefühl gehabt habe, ich muss da sehr viel Familiengeschichte einbringen, damit man meinen Werdegang besser einschätzen kann. Warum und weshalb sich was so entwickelt hat. Die Familie beeinflusst einen sehr stark. Und das war mir sehr unangenehm, das alles zu erzählen. Das ist nicht so fein.

T2, 2816, 35-37

Neutrale Bewertungen wurden von 4 TeilnehmerInnen vorgenommen, die das Lebensprofil nicht als nutzbringend beschrieben.

Ein Beispiel:

Wie vorhin erwähnt, habe ich es schnell gehabt und es war für mich nicht wirklich überraschend.

T2, 2760, 22

2.3.4.3.3 Zwischenergebnis *Lebensprofil*

Für positive und ähnliche wie bereits oben aufgeführte Wirkfaktorenzusammenhänge ließen sich noch zahlreiche Beispiele finden.

Wir halten jedoch an dieser Stelle als Ergebnis Folgendes fest:

- Das Lebensprofil wird von der weit überwiegenden Zahl der TeilnehmerInnen als zentrales Element der Kompetenzenbilanz empfunden.

-
- Die narrative Beschäftigung mit der eigenen Biografie erleben die TeilnehmerInnen als sehr bereichernd. Mit narrativer Beschäftigung ist hier Folgendes gemeint: nicht unbedingt das direkte Erzählen der eigenen Lebensgeschichte gegenüber dem Coach wird als der besonders hilfreiche Interventionsschritt empfunden, sondern auch die Beschäftigung mit der eigenen Biografie und die Möglichkeit, diese nach inhaltlichen und chronologischen Aspekten konsistent zu sortieren. Insbesondere auch das Einbeziehen privater Themen in diese Darstellung wird überwiegend als hilfreich erlebt. Auch erinnern sich viele TeilnehmerInnen beim Anfertigen des Lebensprofils an vergessene Ereignisse.
 - Als Wirkfaktoren sind vor allem die Aspekte Selbstreflexion und kognitive Fixierung bzw. Struktur wirksam. Diese Fixierung und Strukturierung der eigenen Biografie führt zu einem Konsistenzerleben im Hinblick auf das eigene Leben. Dieses Wirkfaktor interagiert wiederum mit der zuvor genannten narrativen Beschäftigung mit dem eigenen Leben.
 - Das Lebensprofil ist den Wirkprinzipien Prozessuale Aktivierung und Ressourcenaktivierung zuzuordnen, da die TeilnehmerInnen sich zum einen durch die Beschäftigung mit dem Lebensprofil sehr stark emotional berührt fühlen und zum anderen eine weit überwiegend positive Einstellung in Bezug auf den eigenen Werdegang gewinnen.

2.3.4.4 Fertigkeiten analysieren

Die Analyse von Tätigkeiten im Hinblick auf darin enthaltene Fertigkeiten markiert den zweiten Teil der ersten Coaching-Sitzung. Die TeilnehmerInnen werden in diesem Schritt darin unterwiesen einzelne Tätigkeitsbereiche sehr genau zu beschreiben und auf diese Weise zu benennen, welche Fertigkeiten sie beherrschen müssen, um die jeweilige Tätigkeit auszuführen. Eine solche Analyse wird beispielhaft im Coaching vorgenommen und soll

2. Empirischer Teil

anschließend von den TeilnehmerInnen in Heimarbeit vervollständigt und auf weitere Tätigkeitsbereiche ausgeweitet werden.

2.3.4.4.1 Bewertungen

Die Analyse der Fertigkeiten wurde von fast allen TeilnehmerInnen positiv bewertet. 30 TeilnehmerInnen äußerten sich zum Untersuchungszeitpunkt T2 positiv über diesen Arbeitsschritt. Ein/e TeilnehmerIn gab eine negative und ein/e TeilnehmerIn gab eine neutrale Bewertung ab.

Zunächst ein Blick auf diese beiden Äußerungen. Als negative Bewertung wurde codiert:

Bei der Hausaufgabe nur die Fertigkeiten aufschreiben, das war der Teil, wo ich mich ein bisschen schwerer getan habe. Ich habe das Gefühl gehabt, es ist ein bisschen allgemein formuliert. Das habe ich meinem Coach auch gesagt.

T2, 2987, 57

Die Analyse der Fertigkeiten hat bei dieser Person keinen negativen Effekt gehabt, doch bewertet sie die Aufgabe an sich als negativ. Es fällt auf, dass die betreffende TeilnehmerIn auch das Lebensprofil als eine der wenigen Personen neutral bewertet hat.

Als neutrale Bewertung wurde folgende Äußerung codiert:

Ein schwieriger Teil. Der Teil war für mich schwieriger, weil es sind ja Dinge selbstverständlich. Und zu sagen, ist eh klar, was ich da gemacht habe, aber dann wirklich zu sagen, in kleinere Arbeitsschritte das zu unterteilen, und das nicht so global zu sehen, ist schon schwieriger.

T2, 2802, 37

In der zitierten Textpassage wird die Schwierigkeit der Aufgabe die eigenen Tätigkeiten auf Fertigkeiten hin zu untersuchen angesprochen. Eine Wertung gibt die betreffende Person nicht ab, weshalb der Abschnitt als neutral eingeordnet wurde. Die Schwierigkeit der Aufgabe und der hohe Aufwand wird von zahlreichen weiteren TeilnehmerInnen zur Erwähnung gebracht (10 Tn). Alle übrigen TeilnehmerInnen bewerteten den Arbeitsschritt und auch den dazugehörigen Aufwand jedoch als positiv.

Ein Beleg für eine als positiv codierte Bewertung:

Mühsam nicht. Ich habe mich gefreut, dass ich soviel über mich kennen gelernt habe. Oder mühsam in dem Sinne nicht, sondern dass man durch diesen roten Faden den man hat, die Gespräche, du wirst positiv gezwungen, dich mit dir selbst zu beschäftigen. Und das war mein großes Ziel, dass ich da wieder hin komme. Insofern war ich vorher bereit zu sagen, gut, auch wenn es mühsam ist, auch wenn die Hausaufgabe 3 oder 4 Stunden zuhause dauert, mache es vernünftig, weil das Ergebnis ist nachher deins. Du lernst für dich und insofern, ich wollte es ja wissen.

T2, 2716, 41

Ein Beleg für eine Aussage, die als positiv bewertet wurde und in der der Aufwand der Fertigkeitenanalyse hervorgehoben wird:

Das war das Schwierigste. Die Fertigkeiten zu erkennen, Sie als Fertigkeiten zu definieren war sehr schwierig, und auch die Hilfestellung von außen ist da sehr schwierig, weil das natürlich individuell sehr verschieden ist, was man als Fertigkeiten ansieht und wozu einem dann der Coach motiviert. Da ist vielleicht recht viel Fremdeinwirkung. Da ist sehr viel Impuls von außen auch da. Das heißt, dass man sehr vielleicht als Fertigkeiten formuliert, das ist natürlich auch eine Anregung, was man selber nicht als Fertigkeit sieht und ich habe dann teilweise Probleme gehabt, mich mit diesen Fertigkeiten überhaupt anzufreunden, die ich angeblich habe. Das war einerseits auch sehr interessant. Aber im Prinzip bin ich immer auf das zurück gekommen, was ich an mir schon kenne als Fertigkeit. Oder was ich schon im Kopf habe, vielleicht.

T2, 2835, 81

2. Empirischer Teil

Die zitierte Passage gibt bereits Aufschluss über die im Folgenden zu besprechenden Wirkfaktoren und -prinzipien. Es fällt auf, dass die Aufgabe zwar als mühsam und schwierig empfunden aber dennoch als sinnvoll bewertet wird. Im Gegensatz etwa zur »emotionalen Berührtheit«, die durch das Lebensprofil ausgelöst wurde, findet hier eine eher kognitive Beurteilung des Arbeitsschrittes statt. Inwiefern sich hieraus Aufschluss hinsichtlich der Wirkfaktoren ergeben, wird im folgenden Abschnitt erörtert.

2.3.4.4.2 Wirkungen

Im Arbeitsschritt »Analyse von Fertigkeiten« können aufgrund der Analyse der TeilnehmerInnenaussagen folgende psychologischen Wirkfaktoren als zentral angenommen werden:

- Einsicht, Selbstreflexion (22 Überschneidungen zwischen positiver Bewertung und Code »Einsicht, Selbstreflexion«)
- kognitive/sprachliche Fixierung (12 Überschneidungen zwischen positiver Bewertung und Code »kognitive/sprachliche Fixierung«)
- Lernen am Erfolg (9 Überschneidungen zwischen positiver Bewertung und Code »Lernen am Erfolg«)

Das zentrale Wirkprinzip, dem die Fertigkeitenanalyse zugeschrieben werden kann, ist die Ressourcenaktivierung.

Wir wollen uns einige Belegstellen ansehen und analysieren.

Zunächst ein Beispiel für eine Passage, in denen der Nutzen der Fertigkeitenanalyse vor allem in der Selbstreflexion gesehen wird.

Interviewerin:

Das nächste waren die Fertigkeitenlisten, wie ist es Ihnen da gegangen?

Teilnehmer:

Auch ganz gut. Das ist ruck-zuck gegangen.

Interviewerin:

Hat es was besonderes gegeben, das Ihnen aufgefallen ist? Was Ihnen gefallen hat oder was vielleicht zum Verbessern wäre? Oder wo Sie sich hart getan haben?

Teilnehmer:

Nein, was interessant war, war z. B. dass ich auch die Fertigkeiten, weil ich zurzeit in einer WG lebe, die Fertigkeiten, die ich in die WG einbringe. Das ist etwas, über das man gar nicht nachdenkt.

T2, 2771, 99-105

Zum einen kann festgestellt werden, dass die betreffende Person die Fertigkeitenanalyse offenbar nicht als besonders mühevoll empfunden hat. Zudem sieht der Teilnehmer den Nutzen des Vorgehens vor allem in der Selbstreflexion – ähnlich dem Nachdenken über die eigene Biografie. Fertigkeiten aufzudecken oder zu identifizieren, die gemeinhin als selbstverständlich gesehen werden oder nicht im Fokus der Aufmerksamkeit stehen, wenn man sich mit beruflichen Orientierungsprozessen befasst (»Fertigkeiten, die ich in die WG einbringe. Das ist etwas, über das man gar nicht nachdenkt«).

Weiter kann man interpretieren, dass die Person eine Wertschätzung alltäglicher Verrichtungen erfährt und diese Wertschätzung als angenehm bzw. ressourcenaktivierend erlebt wird. Wir werden weiter unten auf diese Annahme zu sprechen kommen. Zuvor sollen noch andere Belegstellen aufgezeigt werden.

Ein Beispiel für eine Äußerung, aus der für die Fertigkeitenanalyse ein Nutzen hervorgeht, der sich vor allem auf die sprachliche und strukturierte Fixierung bezieht.

Ja, das war teilweise ... das ist auch noch relativ leicht gewesen für mich. Oder das habe ich noch relativ einfach gefunden, mit den verschiedenen Bereichen, dass man aufschreibt, was man so macht, sind meistens konkrete Beispiele gewesen. Und es war erstaunlich, wie viel da oft raus gekommen ist. Also, dass das bei einem Bereich plötzlich eine ganze Liste ist, was man alles macht oder...

Das Beispiel zeigt, dass nicht nur die Reflexion als sinnvoll erlebt wird, sondern auch die schriftliche Fixierung des Reflektierten. Kognitive Fixierung kann so als Unterwirkfaktor der Selbstreflexion betrachtet werden, da nur fixiert werden kann, was zuvor reflektiert worden ist. So wurden alle Passagen, in denen die kognitive Fixierung als Nutzen der Fertigkeitenanalyse interpretiert, wurde auch unter dem Wirkfaktor »Selbstreflexion, Einsicht« codiert.

Wie auch im Beispiel zuvor ist aus der Äußerung herauszulesen, dass die Person durch die Beschäftigung mit scheinbar nebensächlichen oder unwichtigen Lebensinhalten eine große Wertschätzung erfährt. Wir könnten gewissermaßen auch noch den Wirkfaktor »Aufmerksamkeit als Verstärker« hinzufügen. Da dies jedoch zu einer unüberschaubaren Kette von weiteren möglichen Kodierungen führen würde und zudem nicht explizit aus dem Text hervorgeht, wollen wir dies unterlassen. Allerdings halten wir auch hier fest: die Beschäftigung mit alltäglichen Verrichtungen wird von den TeilnehmerInnen als wertschätzend erlebt. Das Aufschreiben solcher Tätigkeiten verschafft scheinbar Nebensächlichem eine gewisse Faktizität – es steht »schwarz auf weiß« und gleichberechtigt neben beruflichen Erfahrungen auf den Arbeitsblättern und wird nicht nur im Gespräch nebenbei erwähnt.

Aus dieser Aufmerksamkeit für alltägliche und den TeilnehmerInnen zunächst selbstverständlich erscheinenden Verrichtungen erfahren diese ein hohes Maß an Wertschätzung. Diese Wertschätzung wurde von den TeilnehmerInnen als Belohnung der Beschäftigung mit der eigenen Tätigkeit und auch als nachträgliche Belohnung für die Tätigkeit selbst empfunden. Aus diesem Grund wurden entsprechende Äußerungen der TeilnehmerInnen als »Lernen am Erfolg« codiert. So wurde auch das zuletzt zitierte Beispiel als »Lernen am Erfolg« codiert, da darin die Beschäftigung mit den eigenen Tätigkeiten durch ein Erfolgs-erlebnis belohnt wurde.

Darüber hinaus fiel auf, dass häufig die Mithilfe durch den Coach für Erarbeitung von Fertigkeiten notwendig gewesen ist. Insbesondere um Sachverhalte zu hinterfragen, die den TeilnehmerInnen selbst als selbstverständlich erschienen.

Es ist oft zu selbstverständlich. Man denkt nicht daran, dass das wichtig ist oder war. Was man aber durchaus unterbewusst tun hat müssen. Da hat sicher der Coach viel geholfen.

T2, 2751, 45

Äußerungen von 7 TeilnehmerInnen betonen die wichtige Funktion des Coaches bei diesem Arbeitsschritt. Diese Unterstützung geschieht vor allem auf kognitivem Weg (Codierung »Mithilfe durch den Coach«).

Die bisher dargestellten Textstellen lassen sich jeweils auch als Belege für eine Ressourcenaktivierung interpretieren, da aus ihnen jeweils ein positives Erleben des Erkennens vorhandener Ressourcen spricht. Tatsächlich ist dieses Wirkprinzip auch das wesentliche Merkmal dieses Arbeitsschrittes (9 Überschneidungen zwischen positiver Bewertung und Ressourcenaktivierung). Andere Wirkprinzipien scheinen in den Äußerungen der TeilnehmerInnen über die Fertigkeitenanalyse nicht auf. Inhaltlich ist dies gut nachvollziehbar, da eine Prozessuale Aktivierung im Wesentlichen bereits zuvor stattgefunden haben sollte und eine Intensionsveränderung inhaltlich nicht Thema einer Analyse bisheriger Tätigkeiten darstellt.

Ein Textbeispiel, aus der der ressourcenaktivierende Effekt der Fertigkeitenanalyse ablesbar ist:

Es war ja für mich wichtig, meine Stärken zu erkennen und im Zuge dessen, welche Möglichkeiten hätte man noch weitere, und da war die Hilfe vom Coach war sehr wichtig. Weil man das selber einfach nicht sieht, man erkennt es nicht. Man hat dermaßen viel Tätigkeiten, Fertigkeiten, die man selbstverständlich nimmt, aber so was von selbstverständlich nimmt. Da käme man selber nicht drauf, dass das ja eigentlich

2. Empirischer Teil

nicht belegte Fertigkeiten und Fähigkeiten sind, aber sie sind da. Und machen fast mehr aus wie die belegten. Das war wichtig zum Erkennen.

T2, 2707, 5

2.3.4.4.3 Zwischenergebnis *Fertigkeiten analysieren*

Wir halten an dieser Stelle als Ergebnisse fest:

- Durch die Reflexion der eigenen Tätigkeiten wird eine Ressourcenaktivierung ausgelöst. Die TeilnehmerInnen erkennen der eigenen Fertigkeiten als ihnen verfügbare Ressourcen.
- Die Reflexion wiederum wird in vielen Fällen durch das Konkretmachen in Form der schriftlichen Niederlegung der Ergebnisse gestützt. Die kognitive und schriftliche Fixierung vertieft die Selbstreflexion in vielen Fällen und verhilft zudem dazu die erarbeiteten Ergebnisse zu sichern, bzw. diese überhaupt konkreter zu fassen.
- Das Erkennen der Reichhaltigkeit der eigenen Tätigkeiten und Fertigkeiten erleben die TeilnehmerInnen als Belohnung, weshalb dem Lernen am Erfolg an dieser Stelle eine besondere Bedeutung zugesprochen werden kann.

2.3.4.5 *Kompetenzen herausarbeiten*

Die Kompetenzen werden im zweiten Teil des zweiten Coachings aus den bisher erarbeiteten Kompetenzen herausgearbeitet. Zumeist handelt es sich um eine Clusterung ähnlicher und häufig vorkommender Fertigkeitenbegriffe zu inhaltlich sinnvollen Generalkonstrukten, anhand derer die besonderen Eigenschaften (oder eben Kompetenzen) der TeilnehmerInnen übersichtlich beschrieben werden können.

2.3.4.5.1 Bewertungen

Das Herausarbeiten der Kompetenzen wird vom weit überwiegenden Teil der TeilnehmerInnen als positiv bewertet (24 Tn). 2 TeilnehmerInnen gaben eine als neutral codierte Bewertung ab. Kein/e TeilnehmerIn äußerte sich negativ über diesen Arbeitsschritt.

Auffällig ist zudem, dass sich sehr viele TeilnehmerInnen über die Komplexität dieses Arbeitsschrittes geäußert haben und das Vorgehen im Interview noch einmal dem/r InterviewerIn erklärt haben (20 Tn für »Beschreibung des Prozesses«).

Zunächst ein der beiden Äußerungen, die als »neutral« codiert wurden:

Ich muss sagen, ich weiß nicht, vielleicht habe ich auch die Fragestellung ein bisschen falsch verstanden, das war für mich einfach ein Übertragen dann. Das, was man ausgearbeitet hat mit dem Coach, das man das in die Liste überträgt. Da hat sich bei mir nicht mehr viel getan. Oder vielleicht habe ich den einen Schritt einfach schon während des Erarbeitens mitgemacht.

T2, 69, 113

Offenbar hat die betreffende Person durch den expliziten Schritt des Erarbeitens der Kompetenzen keinen weiteren Erkenntnisgewinn erfahren. Ähnlich äußerte sich die zweite Person, die eine neutrale Bewertung abgab.

Die positiven Äußerungen werden durch folgende Aussagen repräsentiert:

Mit den Kompetenzlisten, die haben dann wieder mehr Ordnung im Kopf gebracht. Die haben mir sehr viel gebracht. Vor allem soziale und persönlich Kompetenzen. Weil wenn man von Kompetenzen spricht, finde ich, ist es für mich immer auf die methodische und fachliche Kompetenz bezogen gewesen. Das hat mit dem naturwissenschaftlichen Job zu tun, logischerweise. Und ich war sehr froh, dass man ... diese Kompetenzen haben wir dann speziell raus gehoben und die sind mir auch wieder sehr wichtig.

T2, 2835, 85

2. Empirischer Teil

Besonders überraschend war es nicht wirklich. Wie davor schon gesagt: das kann ich doch und das habe ich gar nicht gewusst, das war leider nicht der Fall. Aber man muss zufrieden sein. Ich bin zufrieden und ... positiv

T2, 2760, 38

Eigentlich der logische Schritt drauf. Sicher auch wichtig, zu machen. Vielleicht, wo ich mir gedacht habe, dass es eher gemeinsam gemacht werden sollte. Mit dem Trainer oder mit einem Psychologen. Weil man selber das schwer einschätzen kann, was. ... ich habe mich da sehr hart getan, die 4 Kategorien einzuordnen. Bei mir war immer alles irgendwo gemischt. Sozial und die anderen 3. Das, vielleicht manche tun sich leichter. Ich tu mich schwer, das einzuordnen.

T2, 512, 49

Die zitierten Beispiele zeigen zum einen eine gewisse Bandbreite positiver Bewertungen auf. Auf der anderen Seite finden sich darin bereits zahlreiche Aspekte, die Hinweis über die Wirkfaktoren, die bei diesem Arbeitsschritt zum Tragen kommen und denen wir uns im nächsten Abschnitt widmen wollen.

2.3.4.5.2 Wirkungen

Der wesentliche Wirkfaktor des Arbeitsschrittes »Kompetenzen herausarbeiten« ist die kognitive Fixierung (24 Tn). Zugleich ist die Mithilfe durch den Coach an dieser Stelle von großer Bedeutung (12 Tn). Der psychologische Effekt dieser Wirkfaktoren, das sich daraus ergebende Wirkprinzip also, ist die Ressourcenaktivierung (9 Tn).

Zunächst ein Beispiel für die positive Erwähnung der kognitiven, in diesem Fall auch schriftlichen Fixierung der ausgearbeiteten Kompetenzen:

2.2 Qualitative Evaluationsforschung

In den meisten Dingen weiß ich ja. Ich habe gemeint, dass ich mit den Kompetenzen vielleicht ein bisschen meine Fehler entdecke. Die weiß ich so oder so. und da muss ich mich so oder so bessern. Da ist es einfach. Das mit den Kompetenzen habe ich schon gemusst, das Feine war, darüber zu reden. Und wirklich einen Fixpunkt zu haben, dass das schriftlich festgelegt ist. Dass man mal wirklich darüber nachdenkt. Und das ausarbeitet, seine eigene Person, das war eine große Hilfe.

T2, 2623, 128

Das zitierte Beispiel zeigt, dass der Nutzen dieses Arbeitsschrittes nicht in erster Linie im Reflektieren und Neuerkennen von Kompetenzen, Ressourcen oder anderen Inhalten liegt. Vielmehr handelt es sich um eine Art Ergebnissicherung, die sich an einen Reflexionsprozess (nämlich das Lebensprofil und die Fertigkeitenanalyse) anschließt. Dieses kognitive Fixieren gelingt zum einen durch den Dialog und zum anderen durch die schriftliche Niederlegung der Ergebnisse.

Ein weiteres Beispiel:

Nein, ich muss dem Coach ein Lob geben. Weil es für mich persönlich ziemlich schwierig ist, seine Kompetenzen auszusprechen. Er hat das System angewendet, was sehr positiv ist, das direkt aufzuschreiben. Auf Karten. Wir haben also gesprochen, was man gemacht hat, seine Fertigkeiten und jedes Mal raus geholt, was dann die Kompetenz dazu ist. Teilweise bevor ich es aussprechen konnte, hat er das dann schon mehr oder weniger heraus kristallisieren können, war für ihn das klar. Aber er hat es mich sagen lassen. Und das war eben gewöhnungsbedürftig, aber er hat das richtig gemacht. Und deswegen haben wir dann auch die ganzen Zettel beschreiben können. Die Art, wie er das gemacht hat, und das auf die Wand hinauf hängen, hat den richtigen Überblick gegeben. Sehr nachvollziehbar. Weil es doch sehr persönlich ist.

T2, 2699, 106

Dieses Beispiel zeigt einen weiteren Aspekt der kognitiven Fixierung auf. Nicht nur das Formulieren einzelner Begriffe führt zur Begreifbarkeit und zur Darstellbarkeit der eigenen

2. Empirischer Teil

Kompetenzen, sondern auch die Übersicht, die durch eine solche Versprachlichung und Zusammenfassung ermöglicht wird. Wir werden an anderer Stelle noch sehen, dass viele der Teilnehmer nicht nur im Neuerkennen eigener Kompetenzen, sondern vor allem auch in der Benenn- und Darstellbarkeit der eigenen Kompetenzen einen großen Nutzen des ganzen Verfahrens sieht. Wir können annehmen, dass diese Sortierung eigener Eigenschaften, die den TeilnehmerInnen zuvor als nicht zugänglich oder zumindest unübersichtlich vorgekommen sind, dass dieser gewissermaßen psycho-hygienische Effekt ganz wesentlich der kognitiven Fixierung, die durch das Analysieren von Fertigkeiten und Tätigkeiten und das Formulieren von Kompetenzen entsteht.

Ein weiterer Hinweis, den wir aus dem eben zitierten Beispiel ableiten können und das ebenfalls beispielhaft für viele Äußerungen anderer TeilnehmerInnen ist: die Erarbeitung von Kompetenzen geschieht im Wesentlichen im Dialog. Kompetenzen werden auf Vorschlag der Coaches formuliert, von diesem angeboten, vom Teilnehmer angenommen, umformuliert oder abgelehnt, bis ein Effekt der Stimmigkeit der Kompetenzdarstellung mit dem eigenen Selbstbild erreicht ist.

Ebenfalls von Bedeutung ist, dass der Coach offenbar hier eine besondere Rolle spielt. Das Herausarbeiten der Kompetenzen wird von den TeilnehmerInnen offenbar als komplex und anspruchsvoll oder zumindest ungewohnt wahrgenommen. Die Hilfe seitens des Coaches besteht an dieser Stelle vor allem darin den TeilnehmerInnen das Verfahren zu erklären und gemeinsam mit ihm/ihr treffende Formulierungen für die jeweiligen Kompetenzcluster zu finden. Keine besondere Rolle scheint an dieser Stelle die positive Wertschätzung durch den Coach oder die Beziehung zu diesem zu spielen. Die Beziehung scheint an dieser Stelle durch die vorangegangenen Schritte bereits einigermaßen gefestigt zu sein. Erwähnungen jedenfalls, die darauf schließen lassen, dass die TeilnehmerInnen es als besondere Wertschätzung empfinden, die eigenen Kompetenzen von einer anderen Person formuliert zu wissen, können wir in Äußerungen über das Herausarbeiten von Kompetenzen nicht auffinden. Wie bereits dargestellt fand dieser Prozess des Wertschätzens bereits während des Lebensprofils, vor allem aber während der Analyse der Fertigkeiten statt.

Ein Beispiel um das Gesagte zu belegen:

Teilnehmer:

Der Schritt von den Fertigkeiten, aufgrund von diesen dann die Kompetenzen zu erarbeiten, das ist das Schwierigste.

Interviewer:

Eine gewisse Abstraktion? Oder wie haben Sie das in Erinnerung?

Teilnehmerin:

Da finde ich die Aufgabe des Coaches ganz wichtig. Weil einige Kompetenzen, die man hat, die sind für einen selber logisch. Für andere aber nicht. Genau das war für mich wichtig, dass die Fr. V. nachgefragt hat oder auch von einer anderen Sichtweise gekommen ist. Um mich wieder auf neue Gedanken zu bringen. Das war ganz gut.

T2, 2795, 105-109

Wir sehen hier, dass auch die Außenperspektive durch den Coach ein wesentliches Moment ist. Es ist allerdings nicht erkennbar, dass dadurch eine besondere Reflexionstiefe erzielt wird, oder aber sich die Person durch die Aufmerksamkeit des Coaches nochmals in besonderer Weise wertgeschätzt fühlt. Vielmehr handelt es sich um einen kognitiven Prozess (»auf neue Gedanken bringen«, das, was »für einen selbst logisch erscheint« nach außen nachvollziehbar darzustellen«, etc.).

Gleichwohl kann dem Herausarbeiten der Kompetenzen eine Selbstwertsteigernde bzw. -bestätigende Wirkung zugeschrieben werden. Das positive Selbstbild bzw. dessen konkrete Beschreibung in nachvollziehbaren und auch nach außen hin darstellbaren Kompetenzbegriffen kann als eine Art Ergebnissicherung des zuvor stattgefundenen Selbstreflexions- und Ressourcenaktivierungsprozesses verstanden werden. Da jedoch das reflexive Moment an dieser Stelle von den TeilnehmerInnen nicht mehr in nennenswertem Maße erwähnt wird,

2. Empirischer Teil

ist es sinnvoll, das Herausarbeiten der Kompetenzen als dem Wirkprinzip der Ressourcenaktivierung bzw. deren Abschluss einzuordnen.

Wir finden in den Äußerungen der TeilnehmerInnen zahlreiche Hinweise in diese Richtung (Nennungen von 9 TeilnehmerInnen zum Untersuchungszeitpunkt T2).

Ein Beispiel:

Bei der Hausaufgabe nur die Fertigkeiten aufschreiben, das war der Teil, wo ich mich ein bisschen schwerer getan habe. Ich habe das Gefühl gehabt, es ist ein bisschen allgemein formuliert. Das habe ich meinem Coach auch gesagt. Dass ich mich bei der Hausaufgabe schwerer getan habe und dann sind wir da sehr genau drauf eingegangen und mein Coach hat einen Zettel nach dem anderen geschrieben und die Sammlung ist gewachsen. Dann war der ganze Tisch voller Zettel und dann habe ich gedacht: das beschreibt mich, das taugt mir. Das ist lässig. Das war sehr positiv, habe ich das empfunden.

T2, 2987, 57

Wir hatten dieses Beispiel schon vorher als eine negative Bewertung der Analyse der Fertigkeiten. An dieser Stelle sehen wir nun, dass die Person im Prozess möglicherweise bei der Analyse der Fertigkeiten unzufrieden oder inhaltlich desorientiert gewesen ist. Dies bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass die Abfolge der Schritte aufeinander deshalb nicht ergiebig wäre. Die betreffende Person hat sozusagen die Analyse der Fertigkeiten als notwendiges Übel auf dem Schritt hin zur Formulierung von Kompetenzen aufgefasst.

Auch hier können wir, wie bereits an anderer Stelle erkennen, dass durch den Dialog mit dem Coach und die Fixierung von Ergebnissen eine Aktivierung von Ressourcen stattfindet, die weit über das bloße An- und Aussprechen von Stärken und Kompetenzen oder deren Fühlbarmachen hinausreicht.

Die Bedeutung dieses Prozesses der kognitiven Fixierung durch die Sortierung und schriftliche Ergebnissicherung der Ressourcenaktivierung ist so augenfällig, dass im weiteren

überlegt werden sollte, ob nicht eine Untersuchung, ob darin ein weiteres Wirkprinzip zu verstehen ist, bemüht werden sollte.

2.3.4.5.3 Zwischenergebnis *Herausarbeiten der Kompetenzen*

Wir halten an dieser Stelle zunächst fest:

- Das Herausarbeiten der Kompetenzen dient der kognitiven Fixierung zuvor reflektierter Inhalte.
- Die kognitive Fixierung geschieht durch Versprachlichung in mündlicher und in schriftlicher Form.
- Die kognitive Fixierung verhilft dazu die zuvor zuweilen als überwältigend empfundenen erarbeiteten Fertigkeiten und auch biografische Erlebnisse zu sortieren und gedanklich und eben auch sprachlich fassbar zu machen.
- Der Coach hat an dieser Stelle die Funktion eines fachlichen Unterstützers. Nicht so sehr die persönliche und empathische Beziehung zwischen TeilnehmerIn und Coach ist an dieser Stelle für den Erfolg verantwortlich, als vielmehr die eher kognitive Begleitung beim Sortieren und Benennen der bisher erarbeiteten Inhalte zu Kompetenzbegriffen.
- Das Herausarbeiten der Kompetenzen ist dem Wirkprinzip der Ressourcenaktivierung zuzuordnen. Während in den vorangegangenen Arbeitsschritten zwar ebenfalls ressourcenaktivierend gearbeitet wurde, geschieht beim Herausarbeiten der Kompetenzen eine Art Ergebnissicherung der bislang thematisierten Ressourcen. Diese Ergebnissicherung findet über die bereits mehrfach angesprochene kognitive Fixierung statt.

2. Empirischer Teil

2.3.4.6 Fragebögen

Die Folienfragebögen spielen aus Sicht der Entwickler keine zentrale Rolle innerhalb der Kompetenzenbilanz (Lang-von Wins & Triebel 2005b, S. 102). Sie werden von den TeilnehmerInnen zwischen dem zweiten und dem dritten Coaching-Gespräch ausgefüllt und dienen dem Abgleich von Selbst- und Fremdbild sowie einem Vergleich zwischen der derzeitigen und einer als ideal empfundenen Tätigkeit der TeilnehmerInnen. Dieser Arbeitsschritt soll zum einen eine Außenperspektive in die Beratung einbeziehen und zum anderen die Beschäftigung mit den nächsten Schritten und Zielen der TeilnehmerInnen einleiten. Allerdings sind die Coaches dazu angehalten, die ausgefüllten Fragebögen nur als Reflexionshilfe und auf spielerische Weise in den Prozess einzubeziehen. Sie sollen vielmehr Gesprächsanlass als Analyseinstrument darstellen.

2.3.4.6.1 Bewertungen

Die Fragebögen werden von der weit überwiegenden Zahl der TeilnehmerInnen als positiv bewertet. 22 TeilnehmerInnen gaben zum Untersuchungszeitpunkt T2 eine positive Bewertung ab, 6 TeilnehmerInnen trafen eine Aussage, die als neutral interpretiert wurde und 4 TeilnehmerInnen äußerten sich negativ über diesen Arbeitsschritt. 5 TeilnehmerInnen gehen an die Fragebögen nicht ausgefüllt zu haben.

Beginnen wir mit den Personen, die die Fragebögen nicht ausgefüllt haben. Ein besonderes Motiv ist unter den fünf Äußerungen dieser TeilnehmerInnen nicht herauszufinden. Sie geben jeweils an, die Fragebögen vergessen zu haben oder aus zeitlichen Gründen nicht dazu gekommen zu sein, diese auszufüllen oder im Gespräch zu thematisieren. Somit wurden die Fragebögen in diesem Fall – auch wenn sie ausgefüllt wurden – nicht für eine inhaltliche Arbeit genutzt.

Interviewerin:

Und habt ihr diese Fragebögen auch bearbeitet?

Teilnehmer:

Bearbeitet haben wir sie.

Interviewerin:

Besprochen?

Teilnehmer:

Nein, besprochen nicht.

Interviewerin:

Hast du den Vergleich noch nicht gemacht, für dich selber vielleicht?

Teilnehmer:

Nein, ich habe da gar nicht genau nachgeschaut.

T2, 2690, 47-57

Aus solchen und ähnlichen Äußerungen ist nicht ersichtlich, ob die TeilnehmerInnen aus eigenem Antrieb das Besprechen der Fragebögen umgangen haben, ob es schlicht vergessen wurde, dieser Schritt aus zeitlichen Gründen ausgespart wurde oder aber der Coach die Besprechung der Fragebögen vermieden hat. Für letztere Annahme gibt es einige mündliche Äußerungen, die im Rahmen der zum Zeitpunkt der Untersuchung regelmäßig stattfindenden Supervisionssitzungen mit den Coaches gefallen sind. Sinngemäß wurde hier von manchen Coaches eine Abneigung gegenüber den Fragebögen geäußert. Diese Abneigung bezog sich darauf, dass im Rahmen der Fragebogen eine Festschreibung von Ergebnissen geschehe, obgleich das restliche Vorgehen der Kompetenzenbilanz ausgesprochen dialog- und prozessorientiert sei. In ähnlicher Weise äußerten sich die TeilnehmerInnen, deren Äußerungen über die Folienfragebögen als negativ bewertet wurden.

Ein Beispiel:

2. Empirischer Teil

Habe ich gemacht. Habe ich mich schwer getan. Ich habe eine Aversion gegen Fragebögen, glaube ich langsam. Die sind immer so schwarz/weiß, also da habe ich mich schwer getan. Interessant war das mit der Selbsteinschätzung und der Fremdeinschätzung. Das habe ich meinem Mann gegeben. Und das war eigentlich schon ganz interessant. Manchmal haben wir total überein gestimmt, dann ganz konträr. Je nachdem, was sich jeder dabei vorgestellt hat. Welchen Bereich und so. Und das auch dann für die Tätigkeiten, die 2 Fragebögen mit: wie es jetzt ist und das, das war auch nicht so meins. Das ist einfach zu grob beschrieben für mich.

T2, 2946, 78

Neben einer generellen Abneigung gegenüber Fragebögen, findet sich in dieser Äußerung auch inhaltliche Kritik an der Formulierung der darin enthaltenen Items.

Eine weitere Äußerung deutet darauf hin, dass die Fragebögen nicht in allen Fällen eine adäquate Beschreibung von derzeitiger und idealer Tätigkeit zulassen.

Es hat mich enttäuscht, dass die Fragebögen nicht zusammengepasst haben. Da ist herausgekommen, dass ich eigentlich mit meinem Beruf zufrieden bin, das stimmt aber überhaupt nicht.

T4, 2632, 93

Im Gegensatz zu dieser offenen Kritik konnten auch einige Äußerungen identifiziert werden, die schließen lassen, dass manche TeilnehmerInnen den Fragebögen nicht negativ gegenüberstehen, aber auch keinerlei Erkenntnisgewinn daraus gezogen haben.

Ein Beispiel:

Teilnehmerin:

Die habe alle ich ausgefüllt. Ach so, Sie meine, wie einen jemand anderer Sieht. Die habe ich ausgefüllt, diese ideale und die derzeitige Tätigkeit.

Interviewerin:

War das für Sie eine Abweichung oder hat Sie was verwundert?

Teilnehmerin:

Es war nicht viel Verwunderung. Es waren ein paar Abweichungen, aber die sind vorher schon raus gekommen im Gespräch mit dem Coach, das war keine Überraschung mehr.

T2, 2596, 40-45

Aus den positiven Bewertungen der Fragebögen seitens der TeilnehmerInnen lässt sich erkennen, dass diese die Fragebögen – so wie von den Entwicklern vorgesehen – nicht als zentrales Element der Kompetenzenbilanz, sondern weitgehend als Ergänzung und Übergangsschritt wahrnehmen.

Überwiegend äußern die TeilnehmerInnen, es sei interessant gewesen, die Fragebögen auszufüllen oder »einfach mal übereinanderzulegen« und sehen, ob es Abweichungen gibt. Besonders positiv wurde dabei die Möglichkeit bewertet, sich ein Fremdbild von einer oder mehreren anderen Personen einzuholen. Die TeilnehmerInnen fanden diesen Abgleich von Selbst- und Fremdbild besonders interessant, wenn sie auch nicht durchweg äußerten, worin sie den spezifischen Gewinn dieser Erkenntnis gesehen haben.

Ein Beispiel, das stellvertretend für die unterschiedlichen positiven Aspekte der Bewertung des Lebensprofils seitens der TeilnehmerInnen steht:

Ja. Das war recht interessant. Vor allem die Fremdbewertung. Da haben wir halt noch angeschaut und drüber gelacht und gerätselt. Ich habe das 2 sehr unterschiedlichen Menschen gegeben und manchmal hat mich der eine, also bei 2 Fragen hat mich der eine ganz extrem links angekreuzt und der andere ganz extrem rechts. Also ganz konträr. Und dann haben wir das versucht zu interpretieren. Das war recht nett. Die Fremdeinschätzung und die Eigeneinschätzung, das ist, ja, das hat mir sehr gut gefallen. Das gibt einen die Möglichkeit, sich selber besser zu oder wie einen andere einschätzen, das zu erfahren und wie man sich selber einschätzt. Das ist eine tolle Sache.

T2, 2987, 65

2. Empirischer Teil

Eine inhaltlich andere Ausrichtung haben die Fragebögen, die sich mit der idealen Tätigkeit auseinandersetzen. Von den TeilnehmerInnen werden diese jedoch so eng mit der Selbst- und Fremdbeurteilung verzahnt wahrgenommen, dass nicht herauszufinden, auf welche der beiden Aspekte sich die Bewertung jeweils bezieht.

Die unterschiedlichen hier als positiv bewerteten Aspekte leiten bereits zu den Wirkungen dieses Schrittes der Kompetenzenbilanz über.

2.3.4.6.2 Wirkungen

In den positiven Bewertungen der Folienfragebögen finden sich Überschneidungen mit dem Wirkfaktor »Selbstreflexion« (15 Überschneidungen) und dem Wirkprinzip »Intentionsveränderung« (17 Überschneidungen). Außerdem konnte innerhalb des Wirkfaktors »Selbstreflexion« zumeist eine Überschneidung mit dem Coding »Perspektivwechsel« gefunden werden (12 Überschneidungen).

Wie bereits aus dem oben zitierten Beispiel ersichtlich wurde, empfinden viele TeilnehmerInnen das Reflektieren anhand der Folienfragebögen als interessant. Auch aus dem oben zitierten Beispiel lassen sich zwei Aspekte dieser »interessanten« Beschäftigung mit sich selbst herauslesen. Zum einen finden es TeilnehmerInnen interessant anhand der Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung einen Perspektivwechsel vorzunehmen, zum anderen beschäftigen sie sich anhand der Fragebögen auf strukturierte Art und Weise damit, wie ihre berufliche Zukunft aussehen könnte.

Der zuerst genannte Perspektivwechsel kann als Verstärker der Wirkfaktors »Selbstreflexion« interpretiert werden. Im Theorieteil wurde der Wirkfaktor »Aufmerksamkeit als Verstärker« sensu Skinner (1953) erläutert. In diesem Fall nun kann nicht behauptet werden, dass die Reflexion über Selbst- und Fremdbild und etwaige Unterschiede oder Gemeinsamkeiten dazwischen eine Wirkung hätte, die einem der vier Wirkprinzipien nach Grawe fol-

gen würde. Vielmehr können wir annehmen, dass dadurch der Prozess der Selbstreflexion, der sich durch die gesamte Kompetenzenbilanz zieht, intensiviert wird.

Ein Beispiel, aus dem der Effekt der verstärkten Selbstreflexion durch den Perspektivwechsel deutlich wird.

Es war interessant, dass das relativ gut übereingestimmt hat eigentlich. So im Großen und Ganzen. Ich habe es an 4 oder 5 Leute vergeben, und es war interessant, wie die Leute darauf reagiert haben auf die Fragebögen. Also manche haben sie recht schnell ausgefüllt. Andere haben gesagt: das ist schwierig, auf was soll ich das genau beziehen? Bzw. waren oft die Antwortmöglichkeiten nicht gegenteilig sondern irgendwie hat beides auch zutreffen können. Und das war ganz interessant, da ein bisschen zu diskutieren.

T2, 2869, 69

Aus diesem wie auch aus anderen Beispielen wird zudem deutlich, dass die TeilnehmerInnen den Fragebögen offenbar die ihnen von den Entwicklern zgedachte Bedeutung beimessen: Sie werden als spielerischer Ansatz empfunden, der dazu verhilft über die eigene Person zu reflektieren und mit anderen (sei dies der Coach oder Freunde und Bekannte) ins Gespräch zu kommen. Es ist augenfällig, dass ein solcher Austausch, der zugleich auch einen Perspektivwechsel mit sich bringt, in der Lage ist die Selbstreflexion zu intensivieren. Dennoch wird diese Selbstreflexion nicht in dem Maße als intensiv erlebt, wie dies etwa beim Lebensprofil oder anderen vorangegangenen Arbeitsschritten der Fall gewesen ist. Häufiger fallen im Zusammenhang mit der Beschreibung des Nutzens der Selbst- und Fremdeinschätzungsfragebögen Wörter wie »ganz interessant« oder »irgendwie lustig«, welche den eher spielerischen Umgang mit diesem Instrument betonen.

Neben dem Wirkfaktor der Selbstreflexion und seiner Verstärkung konnte auch das Wirkprinzip der Intentionsveränderung als wesentlich für die Beschäftigung mit den Fragebögen ausgemacht werden. Diese Äußerungen beziehen sich auf den Abgleich zwischen derzeitiger und idealer Tätigkeit.

Ein Beispiel:

2. Empirischer Teil

In den letzten 14 Jahren, wo ich ein sehr stressiges Leben führte, mit Hin und Her, habe ich die Erfahrung immer wieder gemacht, dass ich in ein paar Monaten viel ändern kann. Das ist eben mit dem Wissen oder mit der Erfahrung hat man das vielleicht ein bisschen anders gesehen. Dass es momentan so ist, und dass man das hat, ist ok, eine Bestätigung mehr oder weniger von dem, was bis jetzt war. Aber in ein paar Monaten ist es vielleicht ganz anders. Grad mit den Fragebögen ist einen das bewusst worden.

T2, 2698, 169

Das zitierte Beispiel macht deutlich, in welcher Richtung die Reflexion über die eigene und die ideale Tätigkeit führt: es findet nicht eine Formulierung vollkommen neuer Ideen statt, sondern vielmehr eine Bestätigung und zum Teil auch eine Konkretisierung von Inhalten, über die der oder die TeilnehmerInnen bereits zuvor nachgedacht hatte.

Ein weiteres Beispiel, aus dem besonders der Aspekt der Bestätigung bereits zuvor existierender, aber nicht kognitiv fixierter Gedanken beschrieben wird.

Ich habe es eigentlich schon zum Großteil gewusst. In gewisser Weise ist es schon fein, eine Bestätigung zu haben, dass grad das herauskommt, dass es eigentlich nicht schlecht passt. Nur, ich weiß z. B. manche Punkte, die nicht so zufriedenstellend für mich sind und wo vielleicht durch die Kompetenzenbilanz verstärkt herausgekommen ist, eben dass sich das auch bestätigt, dass das nicht unbedingt meine Stärke ist, die Tätigkeit, die ich mache.

T2, 321, 262

Derartige Aussagen mögen zunächst wirken, als handele es sich nicht um einen Veränderungs- sondern vielmehr um einen Affirmationsprozess, der durch die Fragebögen angestoßen wird. Im psychologischen Sinne jedoch findet eine Veränderung der Intentionen statt. Sahen sich die TeilnehmerInnen zuvor einem Veränderungsbedarf gegenüber, den sie zwar spürten, nicht jedoch konkretisieren oder formulieren konnten, haben die Fragebögen in dieser Hinsicht eine wesentliche Unterstützungsarbeit geleistet. Im Sinne von Grawe sind die Intentionen der TeilnehmerInnen »wünschbar« geworden. Die TeilnehmerInnen

erkennen auf diese Weise ihre Handlungsmöglichkeiten, die sich sehr konkret auf ihre derzeitige berufliche Situation beziehen lassen. Diese Konkretisierung kann als wesentliche Vorarbeit für die Arbeit an den nächsten Schritten aufgefasst werden. Einschränkend muss hierzu gesagt werden, dass ein solcher Erkenntnisgewinn nicht notwendigerweise durch die Bearbeitung der Folienfragebögen erreicht werden kann. Zudem wird noch zu zeigen sein, dass die jeweils erarbeiteten nächsten Schritte häufig über die in den Fragebögen erarbeiteten Veränderungsbedarfe hinausreichen. So kann man sagen, die Fragebögen seien weder hinreichend noch notwendig für die Erarbeitung von Zielen und nächsten Schritten, wenn sie auch vielen TeilnehmerInnen als Ergänzung hierfür dienlich sind.

2.3.4.6.3 Zwischenergebnis *Folienfragebögen*

Wir fassen zusammen:

- Die Folienfragebögen werden von den TeilnehmerInnen positiv bewertet
- Die Bedeutung der Fragebögen für den Prozess der Kompetenzenbilanz wird von den TeilnehmerInnen adäquat eingeschätzt, nämlich als Ergänzung und eher spielerischer Ansatz
- Zentraler Wirkfaktor der Fragebögen ist die Selbstreflexion
- Die Selbstreflexion wird durch den Perspektivwechsel in der Selbst- und Fremdbewertung verstärkt
- Die Fragebögen zur Beschreibung der derzeitigen und der idealen Situation arbeiten dem Wirkprinzip der Intentionsveränderung zu.
- Die Intentionsveränderung, die durch die Auseinandersetzung mit aktueller und idealer Tätigkeit erreicht wird, lässt sich als kognitive Fixierung konkreter Handlungsfelder im eigenen Tätigkeitsfeld interpretieren. Die TeilnehmerInnen fühlen

2. Empirischer Teil

sich durch die Reflexion eher bestätigt als auf vollkommen neue oder andere Tätigkeitsfelder aufmerksam gemacht.

- Die durch die Folienfragebögen angestoßene Intentionsveränderung unterschiedliche Intentionsveränderungen zusammenfassen in der Kodierung ist weder unbedingt notwendig noch hinreichend für die Entwicklung nächster Schritte und Ziele, sondern stellt eher eine Möglichkeit der Auseinandersetzung mit etwaigen Veränderungsbedarfen dar.

2.3.4.7 *Lebenslauf*

Der Lebenslauf ist nicht als Interventionsschritt innerhalb der Kompetenzenbilanz konzipiert. Gleichwohl ist er Bestandteil des Verfahrens und somit Gegenstand der Untersuchung. Der Lebenslauf wurde zum Zeitpunkt der Untersuchung optional von den TeilnehmerInnen angefertigt – sofern diese eine Notwendigkeit oder Anwendungsbedarf für einen solchen hatten. Der Lebenslauf wird zwischen dem zweiten und dem dritten Coaching verfertigt und im dritten Coaching kurz besprochen. Die Vorlage des Lebenslaufes orientiert sich am »Europäischen Lebenslauf«, der von der Kommission der Europäischen Union entworfen wurde. Er zeichnet sich dadurch aus, dass er explizit nicht nur Qualifikationen beinhaltet, sondern auch Raum bietet, Kompetenzen zu benennen und einen kurzen Beleg für diese anzuführen.

2.3.4.7.1 *Bewertungen*

Es fällt auf, dass ein beträchtlicher Teil der TeilnehmerInnen im Laufe der Kompetenzenbilanz keinen Lebenslauf angefertigt hat (20 Tn). 11 TeilnehmerInnen äußerten sich positiv über den Lebenslauf, 4 Personen gaben eine negative Bewertung ab und eine Person äußerte sich neutral.

Die Bewertungen – gleichgültig ob positiv oder negativ – wurden auch von TeilnehmerInnen vorgenommen, die den Lebenslauf mitunter gar nicht angefertigt haben. Die entsprechenden TeilnehmerInnen haben sich das Vorgehen von ihrem jeweiligen Coach erklären lassen und sich zum Teil die entsprechende Passage im Handbuch durchgelesen.

Dennoch haben einige der TeilnehmerInnen den Lebenslauf gar nicht bearbeitet. Die Gründe hierfür lagen vor allem im mangelnden Bedarf. Auf entsprechende Zitate kann an dieser Stelle verzichtet werden, da sie keinen weiteren Erkenntnisgewinn versprechen als den eben genannten.

TeilnehmerInnen, die den Lebenslauf negativ bewerteten kritisierten an der Vorlage, dass ein Lebenslauf in der angebotenen Form länger als eine Seite wäre und somit für die Praxis nicht geeignet sei.

Zum Lebenslauf sind wir nicht mehr dazu gekommen. Aber beim Lebenslauf bin ich ein bisschen skeptisch, so wie er da drin steht. Weil ich bin auch ein bisschen in dem Denken drin, dass es heißt, Lebenslauf sollte auf eine Seite gehen. Das sind so die Sachen, die ich gelernt habe, eigentlich, dass man sagt: der Personalchef oder Personalsachbearbeiter hat für die Bewerbung nicht viel Zeit um das zu lesen, weil er viele bekommt. Das heißt, genauso Anschreiben auf eine Seite, knapp und sachlich, nur neugierig machen und den Lebenslauf auf einer Seite. Das wird bei mir jetzt schon schwierig, weil ich doch schon einiges gemacht habe beruflich. Aber der Lebenslauf, so wie er drin ist, ich halte ihn für sehr interessant, weil man einfach das Ganze, was man sagt: ich bin teamfähig, wodurch kann ich das belegen usw.? ist wunderbar, aber für mich gehört das in den Lebenslauf nicht rein.

T2, 2716, 77

Aus der zitierten Passage wird deutlich, dass der betreffende Teilnehmer den Lebenslauf nicht für eine Bewerbung nutzen würde, weil er ihn für zu lang hält. Aus diesem Grund hat er ihn selbst auch nicht angefertigt. Allerdings hält er die Beschäftigung mit dem Lebenslauf dennoch für interessant. Der Grund hierfür verdient eine weitere Betrachtung: der Lebenslauf wird von dem zitierten Teilnehmer als Möglichkeit der Verschriftung in der Kom-

2. Empirischer Teil

petenzenbilanz erarbeiteter Inhalte betrachtet. Neben der kognitiven und schriftlichen Fixierung, der Versprachlichung der Ergebnisse, die bereits zuvor in der Tätigkeitenanalyse und dem Herausarbeiten der Kompetenzen stattgefunden hat, sollte also möglicherweise auch noch eine Ergebnisdokumentation erfolgen.

Bei den positiven Rückmeldungen überwiegen Äußerungen, die grundsätzlich die Aufnahmen von Kompetenzen in den Lebenslauf als sinnvoll erachten und sehr positiv bewerten. Die TeilnehmerInnen begreifen diese Art der Darstellung der eigenen Person als deutlichen Zugewinn gegenüber herkömmlichen Lebensläufen, in denen etwa nur Ausbildungs- und Berufsdaten verzeichnet sind. Zuweilen wurde auch positiv angemerkt, dass überhaupt eine Vorlage für einen Lebenslauf in der Kompetenzenbilanz-Mappe zu finden war. Diese positive Bewertung erfolgt unabhängig davon, ob die TeilnehmerInnen einen Lebenslauf erstellt haben oder nicht.

Ein Beispiel:

Interviewerin:

Haben Sie auch den Lebenslauf angeschaut? Hat Ihnen der was gebracht?

Teilnehmerin:

Der hat mir sehr viel gebracht, ich habe meinen ganzen Lebenslauf noch einmal neu überarbeitet. Und habe mich sehr an dem orientiert, was in der Kompetenzenbilanz Mappe angeboten wird. Vorwiegend auch bezogen auf die Kompetenzen, die persönlichen und die sozialen.

T2, 2835, 114-117

Das zitierte Beispiel weist daraufhin, dass auch hier die Teilnehmerin durch die Lebenslaufvorlage die Möglichkeit der Verschriftung und Ergebnissicherung der in der Kompetenzenbilanz erarbeiteten Inhalte positiv bewertet. Wir werden uns mit diesem Aspekt im folgenden Abschnitt widmen.

2.3.4.7.2 Wirkungen

Obwohl das Verfertigen des Lebenslaufes nicht als Interventionsschritt konzipiert ist, sollte untersucht werden, ob aus den Äußerungen der TeilnehmerInnen Hinweise auf etwaige Interventionswirkungen erkennbar werden.

So finden sich Äußerungen von 7 TeilnehmerInnen, die sich dahingehend äußern, dass die kognitive bzw. schriftliche Fixierung der Ergebnisse dazu beiträgt, die erarbeiteten Kompetenzen nach außen hin darstellen zu können. Dies kann jedoch nur für einige TeilnehmerInnen als wirksam angenommen werden – und zwar für diejenigen, die tatsächlich auch einen Lebenslauf angefertigt werden. Diese Darstellung von Kompetenzen wurde dem Wirkprinzip der Ressourcenaktivierung zugeschrieben. Der Grund hierfür liegt darin, dass die Verschriftung der Ergebnisse der zuvor erarbeiteten Kompetenzen als Ergebnissicherung der aktivierten Ressourcen interpretiert werden kann. Manche TeilnehmerInnen sehen die Möglichkeit der schriftlichen Niederlegung der eigenen Kompetenzen in einem Lebenslauf als Ressourcenaktivierung an bzw. erleben dies als solche. Aus diesem Grund unterscheidet sich die Anzahl der Kodierungen für »kognitive Fixierung« und »Ressourcenaktivierung« voneinander.

Ein Beispiel, aus dem sowohl der Wirkfaktor der Fixierung als auch das Wirkprinzip der Ressourcenaktivierung hervorgehen.

Ich finde, dass das Wissen, dass man Kompetenzen ganz normal in einen Lebenslauf unterbringen kann, finde ich eine tolle Sachen. Und auch so mit den Kompetenzen, die einem aufgezeigt werden, dass man dann sagt: eigentlich bin ich doch hilfsbereit oder verhandlungsfähig, oder habe Verhandlungsgeschick, dass man mutiger an manche Sachen herangeht, als wie bis jetzt. Mit dem Bewusstsein. Und ich glaube, dass das überall einzusetzen ist. Ob in der Familie oder ebrenamtlich.

T2, 2698, 89

2. Empirischer Teil

2.3.4.7.3 Zwischenergebnis *Lebenslauf*

Wir halten fest:

- Der Lebenslauf wird nur von einem Teil der TeilnehmerInnen angefertigt. 19 TeilnehmerInnen gaben an gar keinen Lebenslauf angefertigt zu haben.
- Der Lebenslauf ist kein expliziter Interventionsschritt.
- Der Lebenslauf wird überwiegend positiv bewertet, unabhängig davon, ob die TeilnehmerInnen ihn angefertigt haben oder nicht.
- Durch das Anfertigen des Lebenslaufes kann der Wirkfaktor der kognitiven bzw. schriftlichen Fixierung zum Tragen kommen.
- Die schriftliche Darstellung der Kompetenzen macht die Kompetenzen nach außen hin darstellbar, weshalb der Lebenslauf dem Wirkprinzip der Ressourcenaktivierung im Sinne einer Ergebnissicherung zugeordnet werden kann.

2.3.4.8 *Aktionsplan*

Der Aktionsplan bildet den Abschluss des dritten Coaching-Gespräches. Im Aktionsplan werden bis zu diesem Zeitpunkt zur Sprache gekommene Ziele und nächste Schritte in eine Art Projektplan gefasst, in dem die TeilnehmerInnen sich einen Überblick über die zur Erreichung ihres jeweiligen Ziels erforderlichen Maßnahmen erhalten.

2.3.4.8.1 Bewertungen

Das Anfertigen des Aktionsplans wurde von 11 TeilnehmerInnen positiv bewertet. 5 TeilnehmerInnen gaben eine neutrale Bewertung ab. Kein/e TeilnehmerIn äußerte sich negativ. Auffällig ist die hohe Zahl von 10 TeilnehmerInnen, die den Aktionsplan nicht angefertigt hat. Diese relativ hohe Zahl an Personen, die keinen Aktionsplan anfertigten, erklärt sich aus folgenden Gründen.

- Zeitliche Knappheit. Die zeitliche Knappheit des Verfahrens führte dazu, dass manche TeilnehmerInnen in der letzten Sitzung nicht mehr dazu kamen die nächsten Schritte auszuformulieren
- Unwillen. Manche TeilnehmerInnen entwickelten zwar Ziele und nächste Schritte und besprachen diese auch im Rahmen des Coachings, waren jedoch nicht willens oder in der Lage diese nächsten Schritte in den Aktionsplan zu übertragen.
- Keine Ziele. Manche TeilnehmerInnen haben zum Zeitpunkt des Abschlusses der Kompetenzenbilanz noch keine Ziele oder konkreten Vorhaben entwickelt, die sie in einem Aktionsplan niederlegen könnten. Zum Teil kann dies daran liegen, dass eben keine neuen Ziele entwickelt wurden, zum Teil aber auch daran, dass die nächsten Schritte nach der Kompetenzenbilanz bereits durch äußere Ereignisse festgelegt waren (bspw. Beginn einer neuen Ausbildung o.ä.) oder die TeilnehmerInnen bereits vor der Kompetenzenbilanz bestimmte Ziele verfolgten, an denen sie auch nach dem Verfahren nichts ändern wollten.

Ein Beispiel, aus dem mehrere der angesprochenen Aspekte hervorgehen:

Teilnehmerin:

Ich habe das eigentlich gar nicht genau bearbeitet.

Interviewerin:

Ist es sich zeitlich...?

Teilnehmerin:

2. Empirischer Teil

Erstens zeitlich nicht und ich habe nichts so konkretes. Ich kann zwar sagen, ich werde auf die Institution hin gehen und fragen. Ich habe das vorher auch schon vorgehabt, weil ich mir schon Gedanken gemacht habe. Ich kann nicht sagen, bis zu dem Datum. Ich weiß, dass einiges sich entscheiden muss, vor das Wintersemester anfängt, einfach aufgrund der Tatsache, dass bestimmte Ausbildungen im Herbst anfangen. Und die gehen über 1 Jahr oder länger, deswegen ist das ein Fixpunkt. Aber das habe ich vorher auch schon gewusst.

T2, 212, 74-78

Als neutrale Bewertungen wurden Äußerungen gewertet, aus denen hervorgeht, dass die TeilnehmerInnen dem Vorgehen keinen besonderen Nutzen zuschreiben.

Ein Beispiel:

Das habe ich gemacht, wobei das eigentlich schon von vornherein ein bisschen fest gestanden ist. Das war nicht durch das, dass ich nicht das Neue gesucht habe, was ich machen kann, sondern eigentlich eh schon festgestanden ist. Sondern eher als Bestätigung.

T2, 2934, 93

Die positiven Bewertungen betonen vor allem den Aspekt der Strukturierung, die ihnen durch den Aktionsplan ermöglicht wird. Ebenso wie beim Lebenslauf wurden positive Bewertungen zum Teil auch von TeilnehmerInnen abgegeben, die den Aktionsplan selbst nicht oder nur unvollständig behandelt haben, die Vorgehensweise jedoch kennen und bereits unabhängig von der Kompetenzenbilanz einen entsprechenden Plan erarbeitet haben.

Ein Beispiel für eine positive Bewertung einer Person, die den Aktionsplan auch tatsächlich bearbeitet hat:

Teilnehmerin

2.2 Qualitative Evaluationsforschung

Vom Aktionsplan her kann man sagen, dass es wesentlich besser strukturiert ist. Von dem her, dass ich anders plane, dass ich dran gehe und das ist schwer zu trennen in meiner Phase. Ich hätte es notgedrungen sowieso machen müssen. Aber durch die Kompetenzenbilanz bin ich motivierter und hat es mehr Form angenommen.

Interviewerin:

Kann man sagen, dass Sie es besser formulieren können?

Teilnehmerin:

Sehr viel besser. Auch allein vom Wortschatz her, allein von den Ausdrücken her, Formulierungen, die ganzen Gedankenanstöße, die da kommen, bei der Kompetenzenbilanz. Was man alles verarbeiten kann und ausnützen kann.

T2, 2835, 41-45

Das zitierte Beispiel verweist bereits auf wichtige Wirkungsaspekte des Aktionsplans, zu denen wir im nun folgenden Abschnitt übergehen wollen.

2.3.4.8.2 Wirkungen

Der dominierende Wirkfaktor im Arbeitsschritt Aktionsplan ist die kognitive Fixierung (11 Tn). Die TeilnehmerInnen berichten davon, dass es sehr hilfreich gewesen sei die eigenen Ziele und Zukunftsvorhaben zu konkretisieren und schriftliche zu fixieren.

Auf der Ebene der Wirkprinzipien wird an dieser Stelle das Prinzip der Intentionsveränderung angesprochen (9 Tn).

Auffällig ist auch, dass fast alle TeilnehmerInnen, die während der Kompetenzenbilanz ein konkretes Ziel entwickelt und dieses anhand des Aktionsplanes erarbeitet haben, großes Zutrauen haben, dieses Ziel oder auch mehrere auch umsetzen zu können (9 Überschnei-

2. Empirischer Teil

dungen). 2 TeilnehmerInnen hatten außerdem Vertrauen in das Gelingen ihrer Vorhaben ohne eigens einen Aktionsplan angefertigt zu haben.

Wir wollen uns zunächst ein Beispiel für den Wirkfaktor »kognitive Fixierung« ansehen:

Der Coach wollte von mir wissen, was meine nächsten Schritte und Ziele sind und wir haben es dann auch ich habe mich dann auch für die nächsten Schritte festgelegt. Das wäre in ungefähr 3 Monaten. Meine nächsten Schritte sind jetzt: ich habe seit Montag bei der neuen Firma angefangen und inwiefern ich mich da selbständig an dieser Firma beteiligen soll, das soll sich dann rausstellen. Dass ich mich da weiterentwickeln kann, dass ich mich wohlfühle, dass ich meine Fähigkeiten da einsetzen kann, sowie ich sie einsetzen will. Da bleibt doch ein Teil Selbständigkeit nicht ausgeschlossen. Wir sind auch auf die Ideen eingegangen, wenn man sich auf ganz was Neues, in welche Richtung man tendiert. Eine Idee heraus zu forschen, mit was man sich selbständig machen könnte. Da sind wir auch konkret in eine Richtung gekommen, wo die Idee, mit was, mit welchem Produkt man sich selbständig macht, fehlt in meinem Kopf. Deswegen haben wir uns darauf geeinigt, in den nächsten 3 Monaten schaue ich mir das bei dieser Firma an. Und da ist die Überlegung, sollte ich von vornherein meinen Stempel darauf drücken und sagen: ich will, dass es so und so funktioniert. Soll ich mich daran beteiligen? Oder soll ich einfach abwarten und Tee trinken und meine Fähigkeiten nicht benützen? Und einfach Mund halten und weitermachen. Das letzte ist das, was ich nicht will. Aber wir haben uns das Ziel gesetzt, weil er auch gemeint hat, dass das wichtig ist für jemand, dass er einfach Zeit hat, in einem Zeitraum eine Entscheidung treffen soll, und ich habe gesagt, ich möchte mir das bis Ende Juli anschauen. Wie es funktioniert und mich dann weiter entscheiden, ob ich sofort, bevor diese Firma in der Aufbauphase sich positiv steigert, mich selbständig einmischen soll, oder ob erst, wenn die Firma etwas erreicht hat. Das ist jetzt die Überlegung.

T2, 2699, 134

Anhand des zitierten Beispiels werden zahlreiche Aspekte deutlich, die auch in einzelnen Äußerungen anderer TeilnehmerInnen zu finden sind, hier jedoch in gebündelter Form.

Es wird aus der detaillierten Beschreibung der nächsten Schritte und der konkreten Zeitangaben zunächst deutlich, dass der Teilnehmer einen differenzierten Plan erarbeitet hat, den

er auch inhaltlich wiedergeben kann. Mit den einzelnen Zielen und nächsten Schritten werden auch inhaltliche Ziele und damit verbunden Entscheidungskriterien formuliert. Bis Ende Juli möchte er eine Festanstellung kennenlernen und überprüfen, ob er sich dort wohlfühlt, ob er sich seinen Fähigkeiten gemäß entwickeln kann usw.

Für den Fall, dass er mit der angetretenen Stelle nicht zufrieden ist, hat er den Plan sich selbstständig zu machen, gefasst.

Interessant ist, dass der Teilnehmer durch die Kompetenzenbilanz offenbar nicht auf grundlegend neue Ideen gekommen ist, sondern sich auf die Planung von nächsten Schritten konzentriert, die aus seiner konkreten Situation hervorgehen. Diese nächsten Schritte werden planbar und richten sich an bestimmten Kriterien aus. Vor allem scheint der Teilnehmer seine eigenen Fähigkeiten und die persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten als Kriterien für die eigene Entscheidung internalisiert zu haben.

Deutlich wird hierbei auch bereits das Wirkprinzip der Intentionsveränderung, wobei dieses im vorliegenden Fall vielleicht eher als Intentionsbildung bezeichnet werden sollte. Nicht eine Veränderung der persönlichen Ziele findet statt, sondern eine Konkretisierung zuvor unausgesprochener Vorhaben. Der von Grawe aufgebrachte Begriff der Wünschbarkeit scheint an dieser Stelle passend und nachvollziehbar zu sein. Auch andere Beispiele zeigen diesen Aspekt auf: nicht die Veränderung der Vorhaben und Ziele steht für die meisten TeilnehmerInnen am Ende der Kompetenzenbilanz, sondern deren Konkretisierung oder grundsätzliche Konstituierung.

Eine grundsätzliche Umorientierung findet hingegen zumeist erst im Nachgang der Kompetenzenbilanz statt. Ich werde hierauf weiter unten nochmals zurückkommen.

Ein weiteres Beispiel:

Teilnehmerin

Vom Aktionsplan her kann man sagen, dass es wesentlich besser strukturiert ist. Von dem her, dass ich anders plane, dass ich dran gehe und das ist schwer zu trennen in meiner Phase. Ich hätte es notgedrungen

2. Empirischer Teil

sowieso machen müssen. Aber durch die Kompetenzbilanz bin ich motivierter und hat es mehr Form angenommen.

Interviewerin:

Kann man sagen, dass Sie es besser formulieren können?

Teilnehmerin:

Sehr viel besser. Auch allein vom Wortschatz her, allein von den Ausdrücken her, Formulierungen, die ganzen Gedankenanstöße, die da kommen, bei der Kompetenzbilanz. Was man alles verarbeiten kann und ausnützen kann.

T2, 2835, 40-45

Auch hier tauchen noch einmal die Aspekte der Strukturierung und Formulierung auf, die unter dem Wirkfaktor der kognitiven Fixierung subsummiert werden können. Zugleich schildert die Teilnehmerin, wie sie durch die Konkretisierung, Formulierung und Strukturierung »motivierter« ist ihre Ziele in Angriff zu nehmen. Diese hätten »mehr Form angenommen«. Ein Aspekt, der wiederum auf das Wirkprinzip der Intensionsveränderung oder – auch hier besser – der Intensionsbildung verweist. Insbesondere, da durch den Prozess der Konkretisierung die Wünschbarkeit von latent vorhandenen Zielen möglich wird. Aus dem Beispiel spricht ebenso ein gewisses Zutrauen, die anvisierten Ziele oder nächste Schritte auch umsetzen zu können. Dieser bereits zuvor angesprochene Aspekt des Vertrauens in die Planung und das Gelingen derselben wird im folgenden Beispiel nochmals deutlich:

Teilnehmerin:

Es ist so, dass ich momentan bei der Lebenshilfe arbeite. Und da bin ich bis zum Herbst angestellt. Und dass ich bis zum Herbst dann anfangen, mich bei verschiedenen anderen Einrichtungen zu bewerben. Das

waren so die ... und einfach mal so sammeln, was gibt es für Möglichkeiten, was kann ich eigentlich machen. Was würde mich interessieren, so in die Richtung.

Interviewerin:

Siehst du da irgendwelche Schwierigkeiten in der Umsetzung für dich? Jetzt ohne Coach oder...?

Teilnehmerin:

Nein, ich denke, das ist jetzt recht gut geplant und es liegt an mir, das dann wirklich in die Tat umzusetzen.

T2, 2869, 20-25

Auch aus diesem Beispiel spricht wiederum die »gute Planung« und daraus folgend die Einschätzung der Teilnehmerin, dass dieses Geplante deshalb auch gut zu erreichen ist. Interessant ist außerdem, dass die Person am Ende des Ausschnitts sagt, nun würde es an ihr liegen, »das dann wirklich in die Tat umzusetzen«. Vor dem Hintergrund der Arbeit von Lang-von Wins und Triebel (2005a), die der Kompetenzenbilanz eine Wirkung auf das eigenverantwortliche Handeln der TeilnehmerInnen zuschreibt, ist dies ein Beleg, auf welche Weise diese Eigenschaft innerhalb des Verfahrens gefördert wird.

2.3.4.8.3 Zwischenergebnis *Aktionsplan*

Wir halten an dieser Stelle fest:

- Das Bearbeiten des Aktionsplans folgt dem Wirkfaktor der kognitiven Fixierung. Die kognitive Fixierung zeichnet sich insbesondere durch der Formulierung konkreter Ziele und die Strukturierung der nächsten Schritte, die zu diesen Zielen führen, aus.

2. Empirischer Teil

- Durch diese Fixierung oder auch Konkretisierung entsteht bei den TeilnehmerInnen das Gefühl, dass die geplanten Ziele auch realistisch zu erreichen sind. Daraus wiederum schöpfen die TeilnehmerInnen Motivation und das Gefühl die Ziele aus eigenem Antrieb erreichen zu können.
- Die kognitive Fixierung bewirkt durch das Wünschbarmachen konkreter Vorhaben eine Intentionsveränderung. Da in den gefundenen Fällen die Ziele nicht unbedingt verändert, sondern überhaupt erst formuliert wurden, scheint es angebracht von einer Intentionsbildung zu sprechen.
- Grundlage für die Inhalte der gebildeten Intentionen sind die im Rahmen des Prozesses erarbeiteten Kompetenzen. Diese liefern gewissermaßen den Inhalt für den durch die Intentionsbildung in Gang gesetzten volitionalen und motivationalen Prozess.

2.3.4.9 Schriftliche Bilanz

Die schriftliche Bilanz geht den TeilnehmerInnen im Anschluss an die Kompetenzenbilanz zu. Zumeist wird dieses Schriftstück von den Coaches zunächst an die TeilnehmerInnen geschickt, um von diesen ein inhaltliches Einverständnis über Inhalte und Art der Darstellung zu erhalten. Die Aushändigung oder endgültige Versendung einer ausgedruckten Fassung der schriftlichen Bilanz geschieht wenige Wochen nach Abschluss des Verfahrens. Auch wenn die schriftliche Bilanz nicht als Interventionsschritt konzipiert war, soll an dieser Stelle untersucht werden, ob dennoch durch diesen letzten Kontakt zwischen Coach und TeilnehmerIn eine Interventionseffekt zu beobachten ist.

2.3.4.9.1 Bewertungen

Die schriftliche Bilanz wird von 5 TeilnehmerInnen negativ bewertet, zehn TeilnehmerInnen geben eine neutrale Bewertung ab, 22 TeilnehmerInnen bewerteten die schriftliche Bilanz als positiv.

Zunächst eine negative Bewertung der schriftlichen Bilanz.

Es ist, irgendwas ist mir zumwider dran, es mitzunehmen und zu präsentieren. Ob das eine falsche Bescheidenheit ist, weiß ich nicht. Aber es ist mir, es ist nicht meines, mit dem hinzu geben und zu sagen: das bin ich. Und von dem her, verwende ich diese Unterlagen praktisch nicht.

T4, 2596, 33

Die hier zitierte Person betont, dass sie sich nicht mit der schriftlichen Bilanz identifizieren kann. Aus diesem Grund würde sie das Dokument auch anderen gegenüber nicht vorzeigen. Dieser mangelnde Nutzen nach außen hin wird von einem Großteil der TeilnehmerInnen angemerkt. 16 TeilnehmerInnen geben an, die schriftliche Bilanz nicht genutzt zu haben. 7 TeilnehmerInnen geben an die schriftliche Bilanz in der Weise genutzt zu haben, dass sie sich die eigenen Kompetenzen durchgelesen haben, als sie sich auf einen Bewerbungsprozess vorbereiteten. Negativ wurde zudem angemerkt, dass das Dokument zu lang sei und deshalb auch nicht von Personalverantwortlichen gelesen werden würde. Allerdings liegt dieser Aspekt auch nicht in der Absicht der Entwickler.

TeilnehmerInnen, die sich neutral über die schriftliche Bilanz äußerten, standen dem Dokument und seinen Inhalten gegenüber gleichgültig gegenüber. Aus den Äußerungen über die schriftliche Bilanz ist eine gewisse Ernüchterung herauszulesen. Zuweilen scheint es, als hätten sich die TeilnehmerInnen noch eine besondere Rückmeldung gewünscht, spezielle Inhalte, Beobachtungen oder Analysen, die über die im Gespräch erarbeiteten Inhalte hinausgingen. Ein Beispiel:

2. Empirischer Teil

Die schriftliche? Die schriftliche war das Ausformulieren von dem, was ich irgendwann eingebracht habe. Es war wenig Feedback von eurer Seite, sage ich mal. Insofern war es ok. Wobei natürlich, Feedback von einer gegenüberliegenden Seite, den man nicht sehr lang kennt, ist auch gefährlich. Insofern ist es ok so, wie es formuliert worden ist. [...] Ja, oder dass man einfach mit einem Nebensatz dazu schreibt, aus der Sicht der Psychologen oder unsererseits konnten wir das aufgrund Ihres persönlichen Verhaltens bestätigen oder irgend so etwas.

T3, 2795, 103-113

Die überwiegend positiven Äußerungen betonten, dass es gut täte, die erarbeiteten Inhalte schriftlich als Ergebnisse vorliegen zu haben.

Ein Beispiel:

Ja... das ist natürlich etwas sehr Persönliches. Aber wenn man das dann so liest und ja, es steht immer man kriegt schon ein bisschen Stolz. Wenn man das so lesen kann, dass man das so nachlesen kann. Ohne dass man es selber geschrieben hat. Das muss man.... es baut das Selbstvertrauen sicher auf.

T3, 2699, 69

Da die positiven Bewertungen jeweils mit Beschreibungen von Wirkaspekten einhergehen, gehen wir zur Analyse etwaiger Wirkungen der schriftlichen Bilanz über.

2.3.4.9.2 Wirkungen

Die schriftliche Bilanz erfüllt für die TeilnehmerInnen die Funktion, die im Prozess erarbeiteten Ergebnisse schriftlich fixiert nachlesen zu können. Aus diesem Grund konnten viele Aussagen (16 Tn) unter dem Wirkfaktor »kognitive/schriftliche Fixierung⁷« codiert werden.

⁷ Der Wirkfaktor der kognitiven Fixierung wurde zur kognitiven/schriftlichen Fixierung ergänzt, da das kognitive und schriftliche Fixieren in der Kompetenzenbilanz durchgehend miteinander einhergeht und auch

Zudem finden sich viele Aussagen, die dafür sprechen, dass die TeilnehmerInnen die Lektüre der schriftlichen Bilanz als Belohnung erleben, weshalb sich Aussagen von 10 TeilnehmerInnen als »Lernen am Erfolg« kodieren ließen. Darüber hinaus konnten noch Äußerungen gefunden werden, die auf eine nochmalige Ressourcenaktivierung durch die schriftliche Bilanz hinwiesen (7 Tn). Fünf TeilnehmerInnen (5 berichteten zudem, dass für sie die Tatsache, dass die Ergebnisse von einer anderen Person verschriftet worden sind einen Selbstwertzuwachs bewirkt habe. Die Außenperspektive scheint in diesem Fall einen Wirkfaktor darzustellen, der die Steigerung des Selbstwertes noch unterstützt.

Einige Beispiele für die aufgeführten Beobachtungen. Zunächst die kognitive/schriftliche Fixierung:

Ich habe mich da sehr gut wieder gefunden. Da sind auch manche Aspekte, beim Durchlesen habe ich wieder erkannt, die hatte ich schon wieder vergessen. Es ist ja schon ein paar Wochen her, davon mal ganz abgesehen. Aber es trifft eigentlich genau die Sache, was ich mit meinem Coach durchgesprochen habe, was wir erarbeitet haben. und wirklich penibel aufgeschrieben, wunderbar, da finde ich mich genau so wieder, wie wir es besprochen haben. Da war nichts, wo ich gesagt hätte, das hat mein Coach falsch verstanden oder geht völlig daneben, das passte im Prinzip genau auf den Punkt, die ganze Sachen sind dabei. Insofern wirklich die sehr gute Zusammenfassung von dem, was wir in unseren Gesprächen gemacht haben,

T3, 2716, 64

Das zitierte Beispiel macht deutlich, dass es der betreffenden Person wichtig ist, sich durch die schriftliche Fixierung genau wahrgenommen zu fühlen. Es handelt es sich um eine Zusammenfassung der erarbeiteten Ergebnisse, die dazu verhilft, diese erinnerlich zu machen. So wird ein ganz praktischer Nutzen der schriftlichen Bilanz erfüllt: die Nachlesbarkeit der Ergebnisse der Kompetenzenbilanz – auch als etwaige Vorbereitung auf Bewerbungsprozesse.

von den TeilnehmerInnen so beschrieben wird.

2. Empirischer Teil

Ein weiteres Beispiel, aus dem neben der schriftlichen Fixierung auch das Lernen am Erfolg als Wirkfaktor und daraus folgend sich das Wirkprinzip der Ressourcenaktivierung ergibt:

Und ich denke, ich muss sagen, ich habe mich sehr über die Zusammenfassung gefreut, die ich bekommen habe. Das war .. das zu lesen über sich selber, tut gut. Ich habe nicht erwartet, dass soviel Arbeit dahinter steckt.

T3, 194, 17

2.3.4.9.3 Zwischenergebnis *Schriftliche Bilanz*

Weitere Beispiele könnten aufgeführt werden, die jedoch jeweils nur in längerer Form einzelne Aspekte des bereits erwähnten aufgreifen würden.

Wir fassen deshalb an dieser Stelle zusammen:

- Der schriftlichen Bilanz kann eine Wirksamkeit im Gesamtprozess der Kompetenzbilanz zugeschrieben werden. Diese Wirkung ist jedoch in ihrer Dimension vermutlich nicht als ähnlich bedeutend einzuschätzen wie die durch die unmittelbare Beratung und Intervention erzielten Wirkungen.
- Die schriftliche Bilanzierung bewirkt eine Ressourcenaktivierung. Diese Ressourcenaktivierung geschieht durch die kognitive bzw. schriftliche Fixierung der bereits erarbeiteten Ergebnisse und durch einen Belohnungseffekt, der durch die Lektüre des Dokuments häufiger auftritt.
- Der Wirkfaktor der kognitiven bzw. schriftlichen Fixierung wird dadurch verstärkt, dass eine andere Person die Beschreibung vornimmt. Diese Außenperspektive verleiht den Inhalten der schriftlichen Bilanz mehr Gewicht – wenn auch die Inhalte den TeilnehmerInnen selbstverständlich bekannt und im Wesentlichen auch auf deren Formulierungen beruhen.

-
- Die schriftliche Bilanz fügt dem Prozess keinen neuen inhaltlichen Aspekt hinzu, sondern dient der Ergebnissicherung bzw. der Sicherung der aktivierten Ressourcen.

2.3.4.10 Arbeitsmappe

Noch weniger als die schriftliche Bilanz handelt es sich bei der Arbeitsmappe um ein zentrales Interventionsinstrument. Da sich jedoch in den Interviews TeilnehmerInnen über den Nutzen und Bedeutung der Arbeitsmappe geäußert haben, soll auch diesem Element des Verfahrens kurze Aufmerksamkeit widerfahren.

Da nicht in ähnlichem Umfang wie zu den anderen Interventionsschritten Aussagen über die Arbeitsmappe getroffen wurden, werden an dieser Stelle Bewertungen und Wirkungen zusammengefasst dargestellt.

2.3.4.10.1 Bewertungen und Wirkungen

Die Arbeitsmappe wird von den TeilnehmerInnen überwiegend positiv bewertet (12 Tn). 5 Personen bewerten die Arbeitsmappe neutral, kein/e TeilnehmerIn gibt eine negative Bewertung ab.

Teilnehmerin:

Muss überlegen, was ich da gemacht habe. Ich habe mir anhand des 2. Schrittes, mit den Fertigkeiten und Fähigkeiten das dann erarbeitet. Die erste Hürde war schwierig, sich einzuarbeiten, aber dann war es kein Problem.

Interviewerin:

Was war die Schwierigkeit?

Teilnehmerin:

2. Empirischer Teil

Weil ich nicht genau gewusst habe, was ich machen muss im Moment. Die Mappe ist irrsinnig gut als Hilfestellung. Dann ist es kein Problem.

T2, 2816, 56-61

Aus dieser wie weiteren Äußerungen auch spricht neben der positiven Bewertung der Mappe auch der unmittelbare Nutzen, den diese für das praktische Arbeiten darstellt. So konnten durch die Mappe die Hausaufgaben für die TeilnehmerInnen besser delegiert werden, da diese die konkreten Aufgaben jeweils zu Hause anhand von Beispielen und Erklärungen nochmals nachlesen konnten. Somit kann behauptet werden, dass die TeilnehmerInnen auch durch die Mappe dazu befähigt werden, sich nicht nur im Rahmen des Coachings und in Abhängigkeit von ihrem Coach, sondern eben auch selbständig und eigenverantwortlich mit dem Verfahren zu beschäftigen.

Für die Annahme der Verfasser der Kompetenzenbilanz, die Arbeitsmappe trüge zur Transparenz des Prozesses bei, ließen sich keine wesentlichen Hinweise finden.

Aus den neutralen Bewertungen lässt sich lesen, dass die betreffenden TeilnehmerInnen den Text der Mappe zwar nachvollziehbar, die Mappe aber grundsätzlich nicht als Bereicherung empfunden haben.

Ja. Habe ich gelesen. Bisschen trockener Text, wenn ich ehrlich bin. Ich habe mich schon bemüht, das davor durch zu lesen. Aber feiner war, wenn das erklärt worden ist.

T2, 2946, 98

Es wird deutlich, dass die Mappe eine verhältnismäßig hohe Lesebereitschaft und -kompetenz voraussetzt.

Hinsichtlich mit der schriftlichen Mappe verknüpfter Wirkfaktoren finden sich wenige Hinweise. Diese beziehen sich auf die schriftliche Fixierung, die durch die in der Mappe abgehefteten Arbeitsblätter ermöglicht wird. So berichten 3 TeilnehmerInnen, die Mappe für sie

einen »festen Platz« zu Hause (T2, 2698, 189), so dass sie jederzeit die darin niedergeschriebenen Inhalte griffbereit hätten.

Generell wurde die Arbeitsmappe eher wertend als mit inhaltlicher Bedeutung oder Hinweisen auf die Wirksamkeit belegt.

2.3.4.10.2 Zwischenergebnis *Arbeitsmappe*

Wir halten fest:

- Die Arbeitsmappe wird von den TeilnehmerInnen als hilfreiches Begleitmaterial empfunden.
- Die Arbeitsmappe ermöglicht den TeilnehmerInnen das selbständige Arbeiten ohne den Coach.
- Die Arbeitsmappe dient zuweilen nicht nur als Arbeitsmaterial, sondern darüber hinaus als Ort für die längerfristige Archivierung der erarbeiteten Inhalte.
- Die Arbeitsmappe ist keinem Wirkprinzip zuzuordnen. Zumindest geht aus den Äußerungen der TeilnehmerInnen kein solcher Zusammenhang hervor. Es ist anzunehmen, dass die Arbeitsmappe die kognitive bzw. schriftliche Fixierung stützt.
- Die Arbeitsmappe erfordert hohe Lesebereitschaft und -kompetenz.

2.3.4.11 *Die Beziehung zum Coach*

2. Empirischer Teil

Als letzte Komponente der Kompetenzenbilanz soll noch ein Blick darauf geworfen werden, wie die TeilnehmerInnen die Zusammenarbeit mit dem Coach bewertet haben und welcher Nutzen und welche Wirkung dieser Zusammenarbeit zugesprochen werden kann.

2.3.4.11.1 Bewertungen

Die Zusammenarbeit wird von fast allen TeilnehmerInnen positiv bewertet. Die positiven Rückmeldungen reichen von eher nüchternen Beurteilungen bis hin zu ausgesprochen positiven Äußerungen über die gute Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Coach.

Zunächst ein Beispiel für eine nüchterne aber positive Beurteilung:

Es war auch das Verhältnis zu meinem Coach ein gutes. Ich habe das schon als positiv empfunden. Es war eine feine Gesprächsbasis.

T2, 321, 234

Und im Folgenden ein Beispiel, das differenzierter Auskunft gibt:

Ich habe mit meinem Coach sehr gut reden können. Das war echt sehr positiv. Es war auch gut, dass man mit jemand Außenstehenden geredet hat. Der das relativ neutral sieht und der auch eine neue Sichtweise einbringt. Der sagt, z. B. das ist toll oder eigentlich nicht selbstverständlich oder wenn man Zweifel hat an was, das ist ganz normal. Einfach, der in gewisser Weise jemand den Rücken stärkt. Das war sehr gut. Wir waren sehr offen miteinander und das hat mir viel gebracht.

T2, 2828, 125

Aus beiden Beispielen geht eine positive Beurteilung des Coaches und eine positive Beziehung mit diesem hervor. Es wird jedoch jeweils klar, dass nicht die Beziehung das Verhältnis und die Arbeitsweise getragen hat, sondern vielmehr die Inhalte der Kompetenzenbilanz.

Der Coach wird jeweils als Gegenüber, als AnleiterIn und BegleiterIn für einen Prozess gesehen, dessen Inhalte in der Verantwortung der TeilnehmerInnen liegen.

Lediglich 3 TeilnehmerInnen berichten mit ihrem Coach nicht zufrieden gewesen zu sein. Diese Bewertungen gehen darauf zurück, dass sich die betreffenden TeilnehmerInnen eine aktivere Rolle des Coaches gewünscht hätten.

Ja, sagen wir, sicher ich habe teilweise eine Bestätigung kriegt, weiß nicht, inwiefern die Frau A. vielleicht zu, nichts gegen die Frau A., ist wirklich, war alles tadellos, vielleicht zu unkritisch mit mir war. Bei mir sind keine negativen Sachen raus gekommen.

T3, 2827, 69

Diese Rolle des stärkenorientierten Prozessbegleiters, der nicht so sehr für die Analyse und Interpretation der TeilnehmerInnen zuständig ist, sondern diese eher zur Selbstreflexion anregen soll, entspricht dem Leitbild der Coaches.

2.3.4.11.2 Wirkungen

Die Wirkung der Interaktion mit dem Coach beruht auf den Wirkfaktoren »Aufmerksamkeit als Verstärker« (56 Nennungen⁸) und »Lernen am Modell« (33 Nennungen). Zudem wird häufig betont, dass der Coach praktische Mithilfe beim Bearbeiten der einzelnen Aufgaben der Kompetenzenbilanz geleistet habe (43 Nennungen für »Mithilfe durch den Coach«). Der letztgenannte Aspekt wurde bereits mehrfach im Verlauf der Analyse der Wirkungen und Bewertungen der einzelnen Schritte der Kompetenzenbilanz erwähnt und findet sich nun an dieser Stelle akkumuliert wieder. Beispielsweise empfanden es die Teil-

8 An dieser Stelle wurde nicht nur eine Äußerung/TeilnehmerIn gezählt, da die Aussagen an dieser Stelle nicht nur im Hinblick auf einzelne Arbeitsschritte, sondern bzgl. des ganzen Prozesses gewertet werden sollen. Wenn also bspw. ein/e TeilnehmerIn im Zusammenhang mit dem Lebensprofil und in Bezug auf den Aktionsplan davon sprach, die Aufmerksamkeit habe verstärkend auf die Reflexion gewirkt, so wurden 2 Nennungen gezählt.

2. Empirischer Teil

nehmerInnen als hilfreich und zuweilen unerlässlich im Analysieren der Fertigkeiten und für das Herausarbeiten der Kompetenzen im Coach eine/n Unterstützungspartner zu haben. Besonders wesentlich war diese Mithilfe jeweils für die kognitive Fixierung bzw. sprachliche Formulierung (11 Überschneidungen). Diese Fixierung bzw. Formulierung wiederum zieht häufig eine nachhaltige Ressourcenaktivierung nach sich (17 Überschneidungen), was ebenfalls bereits weiter oben dargestellt worden ist. Darüber hinaus finden sich zahlreiche Aussagen, die betonen, dass die sachliche Erklärung der Coaches für den Prozess von großem Nutzen gewesen sei. Auf entsprechende Beispiele kann an dieser Stelle verzichtet werden, da diese schon zur Genüge an anderer Stelle vorgestellt wurden.

Auch Beispiele, in denen die verstärkende Wirkung der Selbstreflexion durch die Aufmerksamkeit des Coaches hervorgerufen wurde, sollen an dieser Stelle nicht weiter aufgeführt werden, da diese jeweils auf bereits dargestellte Bezugspunkte innerhalb der Kompetenzbilanz verweisen. Ebenso verhält es sich mit dem Wirkfaktor »Lernen am Modell«, der bereits weiter oben mehrfach in Bezug auf die jeweiligen Methoden erläutert wurde. Auch das Lernen am Modell arbeitet ursächlich dem Wirkprinzip der Ressourcenaktivierung zu. Durch eine wiederholte Zitation könnte kein weiterer Erkenntnisgewinn erzielt werden, weshalb wir an dieser Stelle zu den Schlussfolgerungen übergehen.

2.3.4.11.3 Zwischenergebnis *Beziehung zum Coach*

Wir halten fest:

- Die Coaches werden überwiegend äußerst positiv von den TeilnehmerInnen bewertet
- Zwischen Coaches und TeilnehmerInnen entwickelt sich ein positives, persönliches aber eindeutig als Arbeitsverhältnis definierbares Verhältnis.
- Die Beziehung an sich wird von den TeilnehmerInnen nicht als intervenierende Maßnahme interpretiert. Vielmehr wird die Beziehung zum Coach immer als

Grundlage für ein produktives inhaltliches Miteinander-Arbeiten gesehen. Die TeilnehmerInnen sind also in der Lage, die Coaches als ihnen hierarchisch gleichstehende Prozessbegleiter wahrzunehmen.

- Die wesentlichen Wirkfaktoren, die dem Kontakt zwischen Coach und TeilnehmerIn zugeschrieben werden kann, sind die psychologischen Prozesse »Aufmerksamkeit als Verstärker« und »Lernen am Modell«.
- Darüber hinaus ermöglichte häufig erst das Erklären seitens der Coaches und deren Mithilfe die kognitive Fixierung bzw. sprachliche Formulierung erarbeiteter Inhalte, die eine wesentliche Voraussetzung für die nachhaltige Ressourcenaktivierung ist.

2.3.4.12 Übersicht über Prozessschritte, Wirkfaktoren und Wirkprinzipien

Wir haben nun einen intensiven Einblick in die Aussagen der TeilnehmerInnen hinsichtlich der Bewertungen und der anzunehmenden Wirkungen der einzelnen Prozessschritte der Kompetenzenbilanz erhalten. Die Ergebnisse dieses Untersuchungsschrittes werden auf einer Übersichtstabelle zusammengefasst.

In der obersten Zeile sind hierbei die einzelnen Prozessschritte abgetragen. Darunter finden sich drei Zeilen:

- Erfahrung
- Wirkfaktor
- Wirkprinzip

In der Zeile »Erfahrung« werden die Ergebnisse zusammengefasst, die die TeilnehmerInnen inhaltlich im Hinblick auf den jeweiligen Prozessschritt geäußert haben. Handelt es

2. Empirischer Teil

sich etwa um eine besonders intensive Erfahrung, ist es ein Arbeitsschritt, bei dem die Hilfe des Coaches von besonderer Bedeutung gewesen ist usw.

In der Zeile »Wirkfaktoren« werden die Wirkfaktoren genannt, die aufgrund der qualitativen Analyse dem jeweiligen Prozessschritt zugeschrieben werden kann.

In der Zeile »Wirkprinzipien« schließlich werden die Wirkprinzipien genannt, die für den jeweiligen Prozessschritt aufgrund der qualitativen Untersuchung anzunehmen ist.

Folgendes sei zu dieser Übersicht bemerkt: Die Intensität und Wichtigkeit der einzelnen Prozessschritte, Wirkfaktoren oder Wirkprinzipien lässt sich aus dieser Tabelle nicht ablesen. Diese kann vielmehr aus der vorangegangenen qualitativen Analyse ersichtlich werden. Vielmehr lässt die Grafik jedoch Folgendes erkennen: die Kompetenzenbilanz bildet in ihrem Verlauf fast mustergültig einen psychologischen Wirkprozess ab, der dem Wirkprinzipien Modell nach Grawe entspricht. Abgesehen von den beiden Schritten »Lebenslauf« und »Schriftliche Bilanz«, die nochmals auf die bereits zuvor erfolgte Ressourcenaktivierung zurückgreifen, folgt der Prozess dem Ablauf von der Prozessualen Aktivierung über die Ressourcenaktivierung zur Intensionsveränderung (oder auch Intensionsbildung) bis hin zur Intensionsrealisierung. Es fällt zudem auf, dass das letzte Wirkprinzip der Intensionsrealisierung im Verhältnis zu den anderen Wirkprinzipien unterrepräsentiert ist. Nach der Kompetenzenbilanz wird es den TeilnehmerInnen also selbst überlassen, ob sie eine Ergebnissicherung erreichen oder nicht. An dieser Stelle gibt es somit sicherlich noch Nachbesserungsbedarf für die Kompetenzenbilanz. Wir werden darauf in der Diskussion zurückkommen.

Abb. 11: Zusammenhang zwischen Erfahrungsberichten, Wirkfaktoren und Wirkprinzipien

Prozessschritt	Biografische Sammlung	Lebensprofil	Fertigkeiten/Tätigkeiten	Kompetenzen herausarbeiten	Folienfragebögen	Lebenslauf	Aktionsplan	Schriftliche Bilanz	Umsetzung von Zielen
Von welcher Erfahrung berichten die TeilnehmerInnen in Bezug auf den jeweiligen Prozessschritt	Einstieg, Prozess verstehen	Erinnern an Vergessenes, Blick auf das gesamte Leben (inkl. Privatbereich), Struktur (Rote Fäden) in der Biografie erkennen. Zentrales Element der Kompetenzbilanz.	Benennen, genau nachdenken, Vorgehen wird durch den Coach erklärt	Gemeinsam mit dem Coach Begriffe suchen, Unterstützung durch den Coach, Versprachlichung, Strukturierung der bisher erarbeiteten Inhalte	Spielerischer Ansatz zum Abgleich Selbstbild/Fremdbild und zum Vergleich der derzeitigen und der idealen Tätigkeit	Ergebnisse werden »schwarz auf weiß« aufgeschrieben	Strukturierung kommender Aufgaben, Ziele werden planbar	Schriftliche Bilanz gibt dem Ergebnis einen offiziellen Charakter	Nicht verallgemeinerbar
Wirkfaktoren	Selbstreflexion, von Werten, Struktur und sprachliche Fixierung	Selbstreflexion, kognitive Fixierung, narrative Beschäftigung mit der eigenen Biografie	Selbstreflexion, Lernen am Erfolg, Belohnung durch Aufmerksamkeit, kognitive/schriftliche Fixierung	Kognitive Fixierung, Struktur	Selbstreflexion, Perspektivwechsel, kognitive Fixierung von Unterschieden zwischen Ist und Soll	Kognitive/schriftliche Fixierung	Kognitive Fixierung	Belohnung, verstärkt durch Außenperspektive, kognitive/schriftliche Fixierung	Lernen am Erfolg
Wirkprinzip	Prozessuale Aktivierung	Prozessuale Aktivierung, Ressourcenaktivierung	Ressourcenaktivierung	Ressourcenaktivierung	Intentionsveränderung/Intentionsbildung	Ressourcenaktivierung	Intentionsveränderung/Intentionsbildung	Ressourcenaktivierung (Ergebnissicherung)	Intentionsrealisierung

Die positive Beziehung zum Coach bildet die Arbeitsgrundlage für all diese Prozessschritte

2. Empirischer Teil

An dieser Stelle nun soll die Betrachtung des Prozesses der Kompetenzenbilanz abgeschlossen werden und zu einer abschließenden Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Wirkprinzipien, Wirkfaktoren und Wirkungen übergegangen werden.

2.3.5 Wirkprinzipien, Wirkfaktoren und Wirkungen

2.3.5.1 Vorbemerkung

In diesem Analyseschritt sollen die inhaltlichen und mengenmäßigen Beziehungen zwischen Wirkprinzipien und Wirkfaktoren betrachtet werden. An dieser Stelle soll festgehalten werden, dass Wirkprinzipien und Wirkfaktoren in der Regel übergreifend auch als »Wirkungen« bezeichnet werden können.

Ein Beispiel: Die Aktivierung der Ressourcen der TeilnehmerInnen ist eines der Wirkprinzipien der Kompetenzenbilanz und psychologischer Interventionen im Allgemeinen. Jedoch kann diese Ressourcenaktivierung nicht nur als Wirkprinzip, sondern für selbst genommen auch als Wirkung betrachtet werden. Ähnlich verhält es sich mit den Wirkfaktoren – eine Steigerung der Einsichtsfähigkeit oder Selbstreflexivität bewirkt für sich eine psychologische Veränderung, ist selbst aber auch als Wirkung zu bezeichnen. Wenn wir Wirkfaktoren, wie in dieser Arbeit geschehen, als psychologische Vorgänge definieren, die jeweils einem bestimmten Wirkprinzip konstituieren sollen, so können wir Wirkfaktoren als konkrete psychologische Ebene und die Wirkprinzipien als übergeordnete Verlaufsebene, als Makrostruktur eines Beratungsprozesses, auffassen.

Aus diesem Grund wurden für den letzten Auswertungsschritt die Wirkprinzipien daraufhin untersucht, welche Wirkfaktoren ihnen jeweils zuzuordnen sind. Im Hinblick auf den gesamten Prozess kann diese zusammenfassende Darstellung als Darstellung der Wirkungen der Kompetenzenbilanz – soweit diese aus den qualitativen Ergebnissen herauszulesen sind – zu verstehen.

Für die Auswertung waren hierfür insbesondere die Häufungen der Darstellungen und ihre jeweiligen Überschneidungen zueinander wesentlich.

Diese Untersuchung kann zum Teil auf einzelne Methodenschritte bezogen sein (»Das Lebensprofil hat mir dabei geholfen selbstsicherer aufzutreten« o.ä.), zum Teil aber auch generelle Aussagen betreffen (»Die Kompetenzenbilanz hat mir dabei geholfen, selbstsicherer aufzutreten.« o.ä.). Auch wenn diese Äußerungen nur von einer Person stammten, wurden sie in der Auswertung als zwei Äußerungen gezählt. Wenn sich eine Person hingegen zweimal in derselben Weise über die Wirkung des Lebensprofils oder die Kompetenzenbilanz als ganzes geäußert hat, so wurden diese Äußerungen jeweils nur einfach gezählt.

Ziel der Untersuchung war es somit, die inhaltlich bedeutsamen Schwerpunkte in den Aussagen der TeilnehmerInnen zu identifizieren und zu beschreiben. Wenn der Aspekt der Selbstsicherheit von einer Person im Hinblick auf mehrere Aspekte genannt wurde, so wurde demnach davon ausgegangen, dass die Selbstsicherheit als Wirkung für diese Person eine bedeutendere Rolle spielte, als wenn sich in den Äußerungen nur eine Aussage zur Selbstsicherheit gefunden hätte. Ausgewertet wurden für diese Untersuchung die Interviews von T2 bis T4.

Diese Betrachtung erscheint insbesondere aus folgenden Gründen sinnvoll: zahlreiche Äußerungen der TeilnehmerInnen lassen Rückschlüsse über Wirkprinzipien, Wirkfaktoren oder Wirkungen zu, können jedoch nicht immer auf konkrete Interventionsschritte bezogen werden. So schildern manche TeilnehmerInnen, dass durch die Kompetenzenbilanz insbesondere eine Selbstwertsteigerung stattgefunden habe und häufig auch, dass sie durch die Kompetenzenbilanz der Zukunft gelassener gegenüberstehen als zuvor. Interessant ist nun zu sehen, welche Wirkfaktoren zu dieser generalisierenden Einschätzung beigetragen haben. Zudem soll hier noch untersucht werden, welche Wirkprinzipien im Überblick betrachtet auf welche Wirkfaktoren zurückzuführen sind. Nicht zuletzt kann bei einer Betrachtung der Wirkprinzipien noch ein Blick auf das Wirkprinzip der Intentionserfüllung, der Umsetzung geplanter Ziele also, geworfen werden, die ja außerhalb des Verfahrens fallen und somit nicht sinnvoll im Kapitel zuvor aufzuführen waren.

2. Empirischer Teil

2.3.5.2 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an den vier Wirkprinzipien nach Grawe.

2.3.5.2.1 Prozessuale Aktivierung

Unter der Kategorie *Prozessuale Aktivierung* wurden 56 Äußerungen codiert. Unter dieser Kategorie gab es drei Unterkategorien (Erklärungen weiter unten):

- Einstieg finden durch das Verständnis des Prozesses – 11 Nennungen⁹
- Allgemeine Aktiviertheit/»Lust auf das Verfahren« – 9 Nennungen
- Emotionale Berührtheit – 40 Nennungen

Es folgen Erläuterungen der genannten Konstrukte und die Überschneidungen zu Wirkfaktoren und Methodenschritten der Kompetenzenbilanz. Auf Beispiele wird an dieser Stelle verzichtet, da diese in ähnlicher Form bereits weiter oben in Hinblick auf die einzelnen Prozessschritte genannte worden sind.

Einstieg finden, Prozess verstehen

Aus Äußerungen, die unter dieser Kategorie codiert wurden, geht hervor, dass die betreffenden Personen durch das Verstehen des Prozesses der Kompetenzenbilanz, durch die Transparenz der Darstellung prozessual aktiviert worden sind.

Die meisten Überschneidungen zu diesem Konstrukt finden sich zur Methode der Biografischen Sammlung (10 Überschneidungen). 6 Überschneidungen finden sich zum Wirkfak-

⁹ Auch hier gilt: zuweilen gingen einzelne TeilnehmerInnen mit mehreren Äußerungen in die Zählung ein. Dann nämlich, wenn sich diese Äußerungen auf Wirkungen im Hinblick auf unterschiedliche Prozessschritte bezogen.

tor »Selbstreflexion«. Weitere Überschneidungen sind im vernachlässigswerten Bereich (3 oder weniger).

So können wir folgenden Wirkzusammenhang annehmen: Die biografische Sammlung verhilft durch den selbstreflexiven Charakter der Übung einigen TeilnehmerInnen dazu, die Vorgehensweise der Kompetenzenbilanz zu verstehen und aktiviert sie dazu, sich auf den Prozess einzulassen.

Allgemeine Aktiviertheit

Aktiviertheit wird hier nicht nur als Einstiegsschritt für die Kompetenzenbilanz verstanden, sondern auch als Nutzen des gesamten Verfahrens. Personen, deren Äußerungen unter der Kategorie 'Allgemeine Aktiviertheit' codiert wurden, sehen die Prozessuale Aktivierung als globalen Nutzen der Kompetenzenbilanz an.

Diesem Nutzen ist kein eindeutiger Wirkfaktor zuordenbar. Es finden sich vielmehr Überschneidungen zur Kategorie Intentionsveränderung/Intentionbildung (5 Überschneidungen). Insbesondere die Konkretheit der Zukunftsplanung wirkt auf einige TeilnehmerInnen aktivierend. Jedoch findet dieser Prozessuale Aktivierungsprozess offenbar nicht immer zu Beginn des Verfahrens statt, sondern zuweilen auch gegen Ende.

Emotionale Berührtheit

Dies ist die wesentliche Unterkategorie des Wirkprinzips »Prozessuale Aktivierung.«

Methodisch finden sich die meisten Überschneidungen zum Lebensprofil (36 Überschneidungen) und von hier ausgehend wiederum zur heilsamen Wirkung biografischen Vorgehens im Sinne Rosenthals (2002 & 2007) (31 Überschneidungen). Weitere bedeutsame Überschneidungen finden sich zu den Wirkfaktoren der Selbstreflexion (17 Überschneidungen), der Struktur und Systematik (11 Überschneidungen) und zum Lernen am Erfolg (8 Überschneidungen).

2. Empirischer Teil

Somit können wir folgendes festhalten:

Die prozessuale Aktivierung geschieht in der Kompetenzenbilanz insbesondere dadurch, dass sich die TeilnehmerInnen durch das Lebensprofil und darin stattfindende Beschäftigung mit der eigenen Biografie aber auch durch die allgemeine Selbstreflexion, die systematische Aufbereitung der eigenen Erfahrungen und an positiven Inhalten orientierte Vorgehensweise (Lernen am Erfolg) emotional berührt fühlen.

2.3.5.2.2 Ressourcenaktivierung

Unter der Kategorie Ressourcenaktivierung wurden 173 Äußerungen¹⁰ codiert. Nahezu alle dieser Äußerungen haben das Thema »Kompetenzen« zum Inhalt. Die Ressourcenaktivierung geschieht demnach durch die Beschäftigung mit den Kompetenzen der TeilnehmerInnen.

Hierunter finden sich vier Unterkategorien:

- Kompetenzen bestätigen (11 Nennungen)
- Umsetzen der Kompetenzen (24 Nennungen)
- Darstellen von Kompetenzen (57 Nennungen)
- Kompetenzen erkennen (92 Nennungen)

Beinahe sämtliche Äußerungen aus diesem Bereich lassen sich – sofern sie auf den Prozess konkret Bezug nehmen und sich nicht auf die Kompetenzenbilanz als Ganzes beziehen – den methodischen Schritten »Fertigkeiten« und »Kompetenzen herausarbeiten«. Die Ressourcenaktivierung findet demnach methodisch gesehen durch diese beiden Arbeitsschritte statt.

¹⁰ Abermals sei angemerkt, dass TeilnehmerInnen hier mit mehreren Äußerungen vertreten sind, sofern sich diese auf unterschiedliche Schritte der Kompetenzenbilanz beziehen.

Ein Blick auf die einzelnen Kategorien:

Kompetenzen bestätigen

Unter dieser Kategorie wurden Äußerungen zusammengefasst, in denen TeilnehmerInnen schildern, sie hätten durch die Kompetenzenbilanz nicht unbedingt neue Kompetenzen erkannt. Vielmehr seien sie in der Einschätzung der eigenen Kompetenzen bestätigt worden.

Die Kategorie »Kompetenzen bestätigen« weist hauptsächlich Überschneidungen mit den Kategorien »Darstellen von Kompetenzen« (6 Überschneidungen) und »Kompetenzen erkennen« (3 Überschneidungen) auf. Weitere Überschneidungen sind vernachlässigenswert, weil es sich nur um vereinzelte Äußerungen handelt, die nicht systematisierbar sind.

Dennoch wurde diese Kategorie an dieser Stelle aufgenommen, weil sie eine Spielart des Darstellens und auch des Erkennens von Kompetenzen darstellt. Die TeilnehmerInnen haben somit das Gefühl über bestimmte Kompetenzen zu verfügen, vermögen diese jedoch nicht darzustellen und können sich selbst deshalb nicht bestätigen über die entsprechende Kompetenz auch tatsächlich zu verfügen. Dies wird durch die Darstellbarkeit und auch durch das weitere Erkennen der eigenen Kompetenzen ermöglicht.

Allerdings lassen sich dieser Kategorie kein systematischer Wirkfaktor und auch kein Methodenschritt zuordnen.

Umsetzen der Kompetenzen

Unter der Kategorie »Umsetzen von Kompetenzen« sind Äußerungen codiert, in denen die TeilnehmerInnen beschreiben, dass ihnen die Kompetenzenbilanz dazu verholfen habe, die ermittelten Kompetenzen im eigenen Kontext umzusetzen.

2. Empirischer Teil

Ähnlich wie die Kategorie »Kompetenzen bestätigen« stellt sich auch die Kategorie »Umsetzen der Kompetenzen« als Unterkategorie anderer Kategorien heraus. Dieser Schluss ergibt sich aus den Überschneidungen.

Vor allem finden sich Überschneidungen zu der Kategorie »Kompetenzen erkennen« (13 Überschneidungen). Die anderen Überschneidungen – auch zu Methoden und Wirkfaktoren – sind jeweils im marginalen Bereich (≤ 3 Überschneidungen).

Das Umsetzen der Kompetenzen können wir deshalb als Kategorie – ähnlich dem Bestätigen von Kompetenzen – als *nachgeordnete Wirkung* bezeichnen. Wir können annehmen, dass die TeilnehmerInnen der Kompetenzenbilanz durch das Verfahren ihre Kompetenzen erkennen, lernen sie darzustellen und dieses ihnen dazu verhilft, diese auch umzusetzen.

Wesentlich scheinen deshalb die beiden nun folgenden Kategorien.

Darstellen von Kompetenzen

Unter dieser Kategorie wurden Äußerungen codiert, in denen TeilnehmerInnen insbesondere darauf verwiesen die Kompetenzenbilanz habe ihnen dazu verholfen die eigenen Kompetenzen besser darstellen, benennen oder auch erklären zu können.

Im Gegensatz zu den beiden vorgenannten Kategorien kann dem Darstellen von Kompetenzen eine eigenständige Bedeutung beigemessen werden. Dies wird durch die Überschneidungen zu Äußerungen, die sich auch psychologische Wirkfaktoren beziehen, deutlich. So gibt es 22 Überschneidungen zum Wirkfaktor »Kognitive/sprachliche Fixierung«. Auch finden sich inhaltlich schlüssige Überschneidungen zum im Folgenden vorzustellenden Wirkfaktor »Kompetenzen erkennen« (9 Überschneidungen). Doch die klare Gewichtung auf die Überschneidung zum Wirkfaktor »Kognitive/sprachliche Fixierung« lässt erkennen, dass es sich um eine eigenständige Kategorie handelt.

Inhaltlich ist dieser Zusammenhang gut nachvollziehbar: Die kognitive und sprachliche Fixierung (der erkannten) Kompetenzen ermöglicht deren Darstellung nach außen hin.

Erkennen von Kompetenzen

Unter der Kategorie »Erkennen von Kompetenzen« wurden Äußerungen codiert, in denen die TeilnehmerInnen darauf verweisen, im Erkennen der Kompetenzen habe ein besonderer Wert für sie gelegen.

Dass diese Aussage besonders häufig genannt wurde, ist nicht verwunderlich, sind die Kompetenzen doch nicht nur Namensgeber des Verfahrens, sondern auch innerhalb des Prozesses der zentrale inhaltliche Anker. Neben den bereits in den anderen Kategorien genannten Überschneidungen zu dieser Kategorie finden sich die häufigsten Überschneidungen zu den Wirkfaktoren »Selbstreflexion« (13 Überschneidungen), zum »Lernen am Modell« (12 Überschneidungen) und zum »Lernen am Erfolg« (9 Überschneidungen).

Ein weiterer Überschneidungsbereich findet sich zum Wirkungsaspekt der »Selbstsicherheit« (11 Überschneidungen).

Wir können abschließend also folgende Zusammenhänge annehmen:

Die Wirkfaktoren »Selbstreflexion«, »Lernen am Modell« und »Lernen am Erfolg« ermöglichen den TeilnehmerInnen die eigenen Kompetenzen zu erkennen. Auf diese Weise tritt das Wirkprinzip der Ressourcenaktivierung in Kraft. Diese Ressourcenaktivierung ist offensichtlich so wirkmächtig, dass sie bei den TeilnehmerInnen auch zu generellen Verbesserung der Selbstsicherheit und des Selbstwirksamkeitserlebens führt.

Noch eine Bemerkung: es fällt auf, dass für die hohe Zahl von Nennungen (92) eine verhältnismäßig geringe Anzahl von Überschneidungen gefunden wurde. Dies ist folgendermaßen zu erklären: die prozessbezogenen Äußerungen finden beinahe sämtlich zum Untersuchungszeitpunkt T2 statt. Äußerungen zu den Untersuchungszeitpunkten T3 und T4 sind hingegen wesentlich globaler und schreiben dem Prozess als Ganzem etwa zu, er habe ein Erkennen der eigenen Kompetenzen o.ä. ermöglicht.

2. Empirischer Teil

2.3.5.2.3 Intentionsveränderung

Das Wirkprinzip Intentionsveränderung (in dieser Arbeit auch Intentionsbildung) weist 188 Nennungen¹¹ auf. Diese lassen sich in folgende Unterkategorien aufteilen (berücksichtigt wurden hierbei nur Kategorien, zu denen mehr als 4 Nennungen gefunden werden konnten):

- Zielplanung ist noch nicht konkret geworden (13 Nennungen)
- Standortbestimmung (18 Nennungen)
- Alles in Ordnung, deshalb wurden keine Ziele entwickelt (6 Nennungen)
- Klärung, Formulierung, Ziele aussprechen (40 Nennungen)
- Motivation und Optimismus durch die konkrete Planung (27 Nennungen)
- Zukunft planbar machen (67 Nennungen)
- Entscheidung herbeiführen (21 Nennungen)
- Auf neue Ideen kommen (36 Nennungen)
- kein Ziel gefunden, anhaltende Ratlosigkeit (8 Nennungen)
- Konkrete berufliche Anwendungen (80 Nennungen)
 - Bewerbung (18 Nennungen)
 - Orientierung (28 Nennungen)
 - Bestätigung (37 Nennungen)

Es fällt auf, dass weit mehr Nennungen erfolgt sind, als TeilnehmerInnen an der Studie teilgenommen haben. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sich die TeilnehmerInnen immer

¹¹ Auch hier gilt wieder: TeilnehmerInnen sind mehrfach in die Zählung eingegangen, sofern sich deren Aussagen auf unterschiedliche Schritte der Kompetenzenbilanz beziehen ließen.

wieder über diesen Punkt geäußert haben und innerhalb dieser Kategorien auch zahlreiche Überschneidungen zu finden sind. Die Codierung ist jedoch so angelegt, dass keine sich inhaltlich widersprechenden Überschneidungsbereiche vorkommen. Auch der Fall, dass eine Person etwa kein Ziel gefunden und zugleich eine berufliche Neuorientierung vorgenommen habe, kommt in dieser Analyse nicht vor.

Eine inhaltliche Analyse aller Überschneidungen der einzelnen Unterkategorien mit Wirkfaktoren oder weiteren Wirkungen würde viel Raum in Anspruch nehmen, ohne dabei übersichtlich lesbar zu sein. Aus diesem Grund folgt eine Darstellung der Überschneidungen zwischen der Oberkategorie, dem Wirkprinzip »Intentionsveränderung/Intentionsbildung« zu etwaigen Wirkfaktoren.

Die Intentionsveränderung/Intentionsbildung wird von den TeilnehmerInnen methodisch mit dem Anfertigen des Aktionsplans in Verbindung gebracht (19 Überschneidungen)¹².

Die Intentionsveränderung/Intentionsbildung ist insbesondere auf zwei Wirkfaktoren zurückzuführen:

- Kognitive/sprachliche Fixierung und Struktur (107 Überschneidungen). Diese Überschneidungen gehen beinahe vollständig aus den Unterkategorien »Zukunft planbar machen« und »Klärung, Formulierung, Ziele aussprechen« hervor.
- Selbstreflexion (28 Überschneidungen)

Zusammenfassend lässt sich aus den hier genannten Ergebnissen folgender Wirkprozess annehmen: die Selbstreflexion, die in der Kompetenzenbilanz stattfindet, führt unter anderem zunächst zu einer Ressourcenaktivierung und zu einem Bewusstsein der eigenen Kompetenzen und deren Darstellbarkeit. Es lässt sich annehmen, dass sich auf der Grundlage dieser nun erkannten und darstellbaren Kompetenzen Intentionen entwickeln, bzw. durch

¹² Auch an dieser Stelle gilt, wie schon weiter oben: direkt auf die Arbeitsschritte bezogene Äußerungen wurden beinahe ausschließlich zum Untersuchungszeitpunkt T2 getroffen, weshalb die Zahl 19 im Vergleich zu den insgesamt 188 Codierungen zur Intentionsveränderung/-bildung vergleichsweise niedrig zu sein scheint.

2. Empirischer Teil

die Versprachlichung der eigenen Kompetenzen besser benennbar werden. Es kann auch vermutet werden, dass durch das Erkennen der eigenen Kompetenzen überhaupt erst ein inhaltlicher Bezugspunkt für die Bildung von Intentionen geschaffen wird, eine Art kategoriales Bewertungssystem, anhand dessen die eigenen Wünsche und Zukunftsvorstellungen auf ihre Passung zu den vorhandenen Ressourcen überprüft werden können.

Die Frage, auf welche Weise die Inhalte der jeweiligen Intentionen entstehen, kann jedoch durch diese Untersuchung nicht restlos geklärt werden. In der Schlussbetrachtung soll sie jedoch noch einmal aufgegriffen werden.

2.3.5.2.4 Intentionsrealisierung

Unter das Wirkprinzip Intentionsrealisierung lassen sich 125 Textpassagen¹³ fassen.

Bei der Untersuchung der Überschneidungen von Textpassagen über die Realisierung von Intentionen zu etwaigen Wirkfaktoren fällt auf, dass sich die Realisierung von Intentionen nicht auf Wirkfaktoren innerhalb der Kompetenzenbilanz rückführen lässt, sondern lediglich auf das Wirkprinzip der Intentionsveränderung/Intentionsbildung (20 Überschneidungen). Inhaltlich bedeutet dies, dass eine Umsetzung von Vorhaben nur dann geschehen ist, wenn zuvor auch eine Planung stattgefunden hat. Sofern innerhalb der Kompetenzenbilanz keine Planungsphase vorkam, kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass sich eine Realisierung ergeben wird, oder aber sich neue Intentionen im Nachgang zur Kompetenzenbilanz bilden werden.

2.3.5.2.5 Umsetzung der Ziele

Die TeilnehmerInnen wurden zu den Interviewzeitpunkten T3 und T4 jeweils befragt, was sich seit Abschluss der Kompetenzenbilanz geändert habe.

¹³ s.o. Mehrfachzählung von TeilnehmerInnen möglich.

Die Antworten der TeilnehmerInnen wurden in folgende Kategorien eingeordnet:

- Es haben sich viele Veränderung ergeben
- Es haben sich einige Veränderungen ergeben
- Es sich nichts verändert
- Äußerlich hat sich nichts verändert, innerlich jedoch viel
- Vieles ist schlechter geworden

Zunächst eine tabellarische Darstellung der Nennungen:

	T3	T4
Viele Veränderungen	13	22
Einige Veränderungen	17	6
Keine Veränderungen	8	11
Keine äußerlichen, aber innerliche Veränderungen	9	17
Deutliche Verschlechterung	0	3

Abb. 12: Veränderungen nach der Kompetenzenbilanz

Eine kurze Erklärung der Zahlen: Die Summe der angegebenen Zahlen stimmt nicht mit der Zahl der TeilnehmerInnen überein. Dies liegt daran, dass sich die TeilnehmerInnen in ihren Aussagen auf mehrere Ziele bezogen haben. So kann sich beispielsweise im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel eine Veränderung ergeben haben, in Bezug auf ein anderes jedoch nicht.

2.3.5.2.6 Hindernisse

Neben den erfolgreichen Veränderungen wurden also auch verhinderte Intentionsrealisierungen erhoben. Interessant ist, auf welche Hindernisse solche Prozesse zurückzuführen sind.

2. Empirischer Teil

Unter der Kategorie »Hindernisse« wurden 46 Interviewstellen gekennzeichnet.

Als bedeutsamstes Hindernis stellte sich ein Cluster heraus, das als »Familiäre Situation, Zeit, Geld« benannt wurde (28 Nennungen).

Zwei Beispiele, die verdeutlichen, warum diese drei Größen in den meisten Fällen gepaart miteinander auftreten:

Das ist in meiner Situation eben ein bisschen schwierig. Die Ziele haben sich nicht weiter verändert oder vertieft. Weil das ja bei mir sehr abhängig ist von meiner privaten Situation. Ich mache das step-by-step. Dass ich sage, ich mache das jetzt fertig und dann schaue ich, wie die private Situation ist mit Kindern. Auch finanziell.

T2, 2698, 29

Mein größtes Hindernis ist einfach das Zeitproblem. Weil ich Familie habe und 2 Kinder.

T2, 212, 150

Ein weiteres Hindernis stellte die Arbeitsmarktsituation dar, die zuweilen geplante Umsetzungen scheitern ließen. Hierunter wurden solche Äußerungen verstanden, aus denen hervorging, dass die mangelnde Umsetzung der vorgenommenen Ziele auch tatsächlich auf die Arbeitsmarktsituation zu beziehen war und nicht nur eine externale Attribuierung vorgenommen wurde. Auch solche Äußerungen fanden hier Einzug, aus denen hervorging, dass die TeilnehmerInnen sich mitunter eine berufliche Veränderung innerhalb ihres Unternehmens oder ihrer Institution vorgenommen haben, die sich jedoch aufgrund äußerer Rahmenbedingungen als nicht realisierbar herausgestellt hatt

Unter der Kategorie »Arbeitsmarkt, Institution« wurden 12 Äußerungen codiert.

Ein exemplarisches Zitat aus diesem Bereich:

Eher schwierig, weil es einfach ein paar Dinge gibt, wo ich sagen muss, die muss ich abchecken. Rein von Behörden, wie wäre das, wenn ich das machen würde. Sei es Stipendium, Bildungskarenz, Ausbildungsmöglichkeiten, das sind Dinge, für die ich nach der Reihe mir Informationen einholen werde.

T2, 2879, 161

Als drittes Hindernis schließlich konnte die »Plan- und Antriebslosigkeit« manche TeilnehmerInnen identifiziert werden (9 Nennungen). Diese TeilnehmerInnen haben entweder keinen besonderen Veränderungsbedarf oder aber sie fühlen sich mutlos eine Veränderung herbeizuführen.

Beispiel 1:

Interviewerin:

Was könnten mögliche Hindernisse sein?

Teilnehmer:

Dass ich die Sache mit zu wenig Abstand sehe. Dass ich so drin stecke, dass ich den Wald vor lauter Bäumen nicht sehe.

T2, 2690, 74-77

Beispiel 2:

Der Jänner hat mich wahnsinnig viel Kraft gekostet, moralisch und ... wirklich, war mit sehr viel Angst behaftet. Speziell in der Früh, bis man warm wird und in die Gänge kommt. Früh war grauenvoll. Beim Aufstehen habe ich gedacht: oh Gott, kraftlos, frustriert. Nein, frustriert nicht, aber irgendwo ohnmächtig. So irgendwo ... wie gesagt: seit einer Woche habe ich das Gefühl, ich kriege wieder Boden.

T4, 194, 33

2. Empirischer Teil

Insbesondere die letzte Äußerung deutet eventuell auf eine psychopathologisch relevante Konstellation hin, für die die Kompetenzenbilanz als Interventionsform nicht konzipiert und geeignet ist. Es deuten sich Symptome eines Burn-Out-Syndroms an, die nach einer therapeutischen Intervention verlangen könnten.

2.3.5.2.7 Arten von Veränderungen

Bei TeilnehmerInnen, bei denen sich wesentliche Veränderungen ergeben haben, lassen sich diese wie folgt kategorisieren (in der Reihenfolge des Auftretens):

- Beginn einer Aus- Fort- oder Weiterbildung
- Antreten eines neuen Jobs
- berufliche Veränderung im aktuellen Job
- private Veränderungen

Es kann zwischen Veränderungen unterschieden werden, die sich unmittelbar auf die in der Kompetenzenbilanz erfolgte Intentionbildung und konkrete Planung nächster Schritte beziehen lassen und solchen Veränderungen, die zumindest von den TeilnehmerInnen als von der Kompetenzenbilanz unabhängig wahrgenommen werden. Das Auftreten von Veränderungen, die unter Umständen auch ohne die Kompetenzenbilanz stattgefunden hätten, legt nahe, dass die Kompetenzenbilanz von den TeilnehmerInnen generell in einer Situation als Intervention in Anspruch genommen wird, in der sich Veränderungen im eigenen Leben ereignen. In denen also Veränderungen ohnehin anstehen oder besonders erwünscht sind. Für die Kompetenzenbilanz kann dabei nicht in allen Fällen in Anspruch genommen werden die jeweiligen Veränderungen auch herbeigeführt zu haben, sondern vielmehr eine stützende, stabilisierende, orientierende Funktion innezuhaben.

Es würde unnötig viel Platz in Anspruch nehmen für alle genannten Arten von Veränderungen (beruflich, privat, etc., jeweils durch Kompetenzenbilanz oder durch andere Um-

stände verursacht) im Einzelnen zu dokumentieren. Deshalb im Folgenden einige markante Beispiele.

Zunächst ein besonders eindrucksvolles Beispiel für eine radikale berufliche Veränderung einer Teilnehmerin. Da dieses Beispiel besonders eindrücklich ist, soll eine längere Gesprächspassage wiedergegeben werden.

Interviewerin:

Sie haben mir erzählt, dass Sie einerseits von der Hebammenarbeit einerseits in die Intensivpflege wechseln wollen oder könnten. Dass Sie gerne mit Ihrem Mann Seminartätigkeit aufnehmen würden und dass Sie einen Computer-Kurs ins Auge gefasst haben. Wenn man gar keine Zeit hat, dann tut man es nicht. Dass Sie auch gerne wieder ein intellektuell anregendes Umfeld suchen würden. Ansonsten haben wir darüber geredet, dass Sie sehr viel nachdenken und sehr viel reflektieren, darüber sprechen. Dass es aber an der Umsetzung mangelt. Von den Zielen, ich weiß nicht, sind da noch welche relevant oder hat sich alles verändert?

Teilnehmerin:

Alles umgesetzt.

Interviewerin:

Ein Wahnsinn.

Teilnehmerin:

Ich habe gekündigt. Bin dann, irgendwann Mitte April, irgendwas ist vorgekommen, es war genug. Ich habe zusammengepackt und habe zu meinem Mann gesagt: heute kündige ich. Er hat gesagt: überlege es dir noch. Aus Schluss. Habe meine Kollegin angerufen, die damals für den (?)zuständig ist, habe gesagt: ich brauche ein Gespräch, ich habe gekündigt. Bin am selben Tag noch zu unserem Boss in die Verwaltung und habe gesagt: 'Schluss, es reicht. Ich habe genug.' Dann ist mir das Himalaya-Gebirge vom Herzen gefallen. Ich war so was von erleichtert. Vorausschickend muss ich sagen, ich habe ein Gespräch gehabt in der Klinik und hätte schon eine recht interessante Aufgabe gefunden. 50 % Stelle, für mich extra war es 100% ausgeschrieben. Aber weil ich eine so tolle Arbeiterin bin und sie mich schon kennen, das hat mir ganz gut getan. Also meiner Seele hat das sehr gut getan. Ich hätte dort auch gerne angefangen. Habe ich nicht. [...] Ich mag nicht mehr am Patienten arbeiten, ich bin so erschöpft. Bin so müde. Ich kann das nicht

2. Empirischer Teil

mehr. Und jetzt bin ich die Managerin des ganzen Bereichs. Es ist alles ganz anders geworden. Es sind alle Bereiche zusammen gelegt worden, die ich jetzt leite inhaltlich in der Stationsleitung. Bin eine Schnittstelle für die Belegsärzte. Habe sämtliche Projekte praktisch schon schriftlich, bin am Umsetzen. Das Programm für unser Seminar ist in Bregenz schon gedruckt. Und verschickt worden. Das ist am 1. Juli. Mit den Festspielen in Bregenz, für Computerkurs habe ich noch keine Zeit gehabt.

T3, 194, 7-13

Im Beispiel wird deutlich, dass die betreffende Person vor der Kompetenzenbilanz deutliche Anzeichen von Burnout gezeigt hatte («Ich mag nicht mehr am Patienten arbeiten. Ich bin so müde, so erschöpft.») und sich durch einen radikalen Schritt (Kündigung) aus ihrer alten Situation befreien konnte. Dieser Schritt jedoch war fundiert und wohlüberlegt. Insbesondere da die Teilnehmerin ihren eigenen Bedarf nach geistig herausfordernden Tätigkeiten bemerkt hatte («Ich bin so gierig nach Denken.»). Insbesondere wird auch deutlich, dass sie nicht nur zur Kündigung bewogen wurde, sondern vor allem dazu befähigt worden ist, die eigenen Bedürfnisse gegenüber der Klinikleitung zu artikulieren und diesen im Hinblick auf die eigenen Fähigkeiten Ausdruck zu verleihen. Somit ist sie durch den Prozess der Kompetenzenbilanz selbst in die Verantwortung gekommen, aktiv werden zu müssen und konnte die Schuld für die eigene Situation nicht mehr externalisieren und sich auf diese Weise passiv machen. Interessant ist daneben auch, dass die Klientin unmittelbar nach der Kompetenzenbilanz angegeben hatte, keine besonderen Erkenntnisse aus dem Verfahren gewonnen zu haben. Auch nächste Schritte hatte sich die Klientin im letzten Coaching-Gespräch nicht vorgenommen. Dennoch führt sie ihre Veränderung in der Folge auf die Kompetenzenbilanz zurück.

Ein weiteres Beispiel für eine wesentliche berufliche Veränderung einer Person in Folge der Kompetenzenbilanz:

Nachdem ich mir gedacht habe, jetzt ist es nicht mehr allzu lange hin, bis ich mein Verwaltungspraktikum fertig habe, dass ich doch massiv Bewerbungen schreibe. Und es haben sich einige Sachen ergeben. Weil ich

aufgrund der Kompetenzenbilanz ist mir mitgeteilt worden, dass im Bereich Medien es nicht uninteressant wäre für mich. Habe mich natürlich aufgrund dessen gedacht: was haben wir zu verlieren, gar nichts! Habe mich beim Tagesblatt [Name der Zeitung geändert] beworben. [...] Habe mich beworben, habe ein Vorstellungsgespräch gekriegt. Was eh schon super war. Die haben mich dann letztendlich doch nicht genommen, weil ich im Bereich Linz [Region geändert]¹⁴ zu wenig Kontakte gehabt habe, und dazu gar keine Berufserfahrung. Die haben sich dann für einen anderen, älteren Mitbewerber entschieden. Dann habe ich mich bei einer anderen Zeitung [Name der Zeitung ist hier ausgespart] vorgestellt als Redakteur [...]. Den Job hätte ich gekriegt sogar. Nur ist es so, die haben die [verschiedene] Redaktionen [haben] und da wäre es mit dem Privatauto zum hin- und herfahren gewesen, kein Dienstwagen, die Bezahlung war eher mäßig. Mit einem, mit dem Herrn Schimmer [Name geändert], mit dem Chef von dieser Zeitung, im Café getroffen, haben miteinander opulent gefrühstückt. Und der hat mir von vornherein schon gesagt, er vermutet, dass sie zu wenig zahlen. Und das war dann auch so. er hat gesagt, ich kann jederzeit als freier Mitarbeiter, wenn mir was einfällt, eine Geschichte, soll ich ihn anrufen, die zahlen dann für die Seite 90,- Euro, wenn ich was hätte, jederzeit. Beim Blatt [Name der Zeitung geändert] habe ich mich beworben, da hätte ich auch eine Stelle gekriegt. Aber als Leiter eines Bezirksblattes, das heißt, ich hätte die ganze Woche mehr oder weniger [weg] sein müssen. Habe ich gesagt, das lässt sich mit der Familie nicht vereinbaren. Kann nicht sagen, ich bin nur 2 oder 3 mal die Woche draußen, sondern da musst du täglich draußen sein und die Route über den Fernpass ist einfach wenn du sagst, du sollst um 8 draußen sein und bis 8 draußen bleiben vielleicht, habe ich dann auch dagegen entschieden. Und dann, rein zufällig habe ich über einen Bekannte gehört, dass T-Mobile Mitarbeiter sucht. Habe mir gedacht: ok, keine Ahnung, was das sein soll. Rufe mal an. Habe recht kurzfristig einen Vorstellungstermin gekriegt, habe mich vorgestellt bei dem Leiter von Westösterreich. Das war eine Sache von 2 bis 3 Tagen, wo er gesagt hat: er kann sich das gut vorstellen bei mir. Auch ohne Vorkenntnisse oder irgendwas. Das passt. Obwohl es sonst anscheinend ein ziemlich langes und ausgiebiges Recruiting ist bei T-Mobile. Mit Bewerbung und noch mal Vorstellung und noch mal Wien und so, da war ich praktisch der einzige in Österreich, den sie neu angestellt haben. Meine Gastgewerbekarriere habe ich insofern beendet oder geändert, dass ich in der Nachtschicht, wo ich beschäftigt war, das habe ich gelassen. Anfang November. Weil es doch zu anstrengend war, für die Fa-

14 Um die Anonymität zu wahren, sind Namen von Zeitungen, Orten und Menschen in dieser Passage geändert.

2. Empirischer Teil

milie und alles. Jetzt bin ich nur mehr 2 bis 3 mal die Woche ausbildungsweise in einem Hotel 3 bis 4 Stunden am Abend. Das heißt, ich fange um 6 an, höre um 10 auf.

T4, 2827, 4

Auch in diesem Beispiel wird eine deutliche berufliche Veränderung geschildert. Allerdings aus einer anderen Motivation heraus. Der betreffende Teilnehmer hat sich für den journalistischen Bereich interessiert, durch die Kompetenzenbilanz wurde er in diesem Interesse bestätigt und konnte sich im Laufe des Verfahrens nächste Schritte erarbeiten, die er im Anschluss daran auch umgesetzt hat. Es hat sich eine Umorientierung vollzogen, ohne mit der vorherigen Berufstätigkeit gänzlich zu brechen. Wesentlich scheint, dass die betreffende Person durch die Kompetenzenbilanz aktiviert worden ist, den eigenen Neigungen nachzugehen und diese nicht als bloße Wunschträume zu belassen, sondern als konkrete Ziele auszuformulieren.

Desgleichen ließen sich noch einige weitere Beispiele finden, die aber den Rahmen sprengen würden.

Noch ein Wort zu den privaten Veränderungen: Viele TeilnehmerInnen führten unter den nächsten Schritten auch private Ziele auf. Diese wurden jedoch in den Interviews zum Teil nur nebenbei besprochen und sollen deshalb an dieser Stelle nicht ausführlicher dargestellt werden. Zumeist handelt es sich um Ziele wie das Organisieren eines bevorstehenden Umzuges, die Renovierung der Wohnung oder Ähnliches. Die Kompetenzenbilanz bot offenbar für die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, unterschiedliche Vorhaben zu thematisieren und zu planen die wesentlichen Veränderungserlebnisse jedoch fanden in Bezug auf berufliche Situationen statt. Hierzu sei Folgendes angemerkt: zwar berichten die TeilnehmerInnen in ihren Aussagen nicht von privaten Veränderungen. Daraus lässt sich jedoch nicht zwangsläufig schließen, dass solche Veränderungen nicht stattgefunden haben. Es liegt unter Umständen ein systematischer Untersuchungsfehler vor, da in den Interviews vor allem nach beruflichen und kaum nach privaten Veränderungen gefragt worden ist.

Dass etwaige Veränderungen auch das Privatleben betreffen, lässt sich daraus schließen, dass viele TeilnehmerInnen ausdrücklich betonten, sie hätten es als bereichernd empfunden, dass in der Kompetenzenbilanz nicht nur das berufliche, sondern auch das private Leben eine Rolle spiele. Jede berufliche Veränderung zieht zudem auch private Konsequenzen nach sich. Da die Kompetenzenbilanz jedoch als berufliche Orientierungsmaßnahme publik gemacht wurde, ist nachvollziehbar, dass sich TeilnehmerInnen in ihren Aussagen hinsichtlich erzielter Veränderungen insbesondere auf Veränderungen beruflicher Art beziehen. Wir haben somit wenige Hinweise auf private Ziele, die die TeilnehmerInnen aufgrund der Kompetenzenbilanz in Angriff genommen haben, können daraus jedoch nicht schließen, dass sich nicht durch die Kompetenzenbilanz das Privatleben betreffende Veränderungen ergeben haben.

Insgesamt sind nicht alle Veränderungen derart umfassend wie in den beiden oben dargestellten Fällen. Wesentlich für die Kategorisierung war, dass die TeilnehmerInnen jeweils eine Veränderung schilderten, die für sie selbst subjektiv spürbar und auch eindeutig beschreibbar gewesen ist.

2.3.5.3 Wirkprinzipien und dazugehörige Wirkfaktoren

Abschließend zu dieser Analyse folgt eine Grafik, in der die Wirkprinzipien und die dazugehörigen Wirkfaktoren in Beziehung zueinander gesetzt werden. Die Wirkfaktoren werden hier als Auslöser für die jeweiligen Wirkprinzipien diesen zugeordnet.

Es wird Folgendes deutlich: Das Wirkprinzip der Ressourcenaktivierung wird vor allem durch das Erkennen der Kompetenzen, das Belegen und das Erkennen von Einsatzmöglichkeiten für die eigenen Kompetenzen ausgelöst. Dieser »Auslöser« ist keiner der zuvor genannten psychologischen Wirkfaktoren und kann auch aufgrund der qualitativen Analyse nicht einfach als ein anderer Wirkfaktor bezeichnet werden. Zwar kann angenommen werden, dass zwischen dem Erarbeiten von Kompetenzen und etwa dem Wirkfaktor »Lernen am Erfolg« inhaltlich Ähnlichkeiten erkennbar sind, doch würde uns diese Interpretation von den Äußerungen der TeilnehmerInnen wegführen. Diese äußerten eben vor allem den

2. Empirischer Teil

Wert des Kompetenzerkennens an sich, weshalb dieses Themenfeld in der Übersicht auch den Rang eines eigenen Wirkfaktors einnimmt.

Darüber hinaus fällt zudem auf, dass die Wirkprinzipien insbesondere durch ein Zusammenspiel aus Selbstreflexion und kognitiver bzw. schriftlicher Fixierung in Gang gesetzt werden. Nicht die Interaktion mit dem Coach oder eine ganz bestimmte Herangehensweise oder Technik wird von den TeilnehmerInnen als besonders wertvoll und wirksam beschrieben, sondern das strukturierte Nachdenken und das genaue Festhalten der erarbeiteten Ergebnisse.

Im Hinblick auf die Intentionenbildung bzw. der inhaltlichen Füllung der entstandenen Intentionen wird aus dem zuvor dargestellten folgendes deutlich: die TeilnehmerInnen bilden die Intentionen aufgrund der von ihnen erarbeiteten Kompetenzen und im Abgleich mit diesen. Die erarbeiteten Kompetenzen bzw. Ressourcen bilden somit eine Art kategoriales Bewertungssystem anhand dessen künftige Vorhaben beurteilt werden können. Passen die Intentionen zu den Kompetenzen, so werden sie als Ziele weiterverfolgt, passen sie nicht, wird der Rubikon nicht überschritten. Auf diese Weise leistet die vorliegende Untersuchung auch einen Beitrag zu der zuvor angesprochenen Diskussion, die Krapp (2007) im Hinblick auf etwaige Mängel des Rubikon-Modells formuliert.

Ich werde in der Diskussion auf die einzelnen Erkenntnisse nochmals zu sprechen kommen.

Wirkprinzip	Prozessuale Aktivierung	Ressourcenaktivierung	Intentionsveränderung/Intentionsbildung	Intentionsrealisierung
Ausgelöst durch die Wirkfaktoren...	Selbstreflexion, »Emotionale Berührtheit«, Verständnis des Prozesses, Transparenz	Kompetenzen erkennen, Kompetenzen bestätigen, Möglichkeiten für den Einsatz der Kompetenzen finden, Kompetenzen einsetzen, Kompetenzen darstellen können	Selbstreflexion, sprachliche und kognitive Fixierung, Ausrichtung der Intentionen an den eigenen Kompetenzen als kategorialem Bewertungssystem	Keine eigenen Wirkfaktoren, Hindernisse: keine Intentionsveränderung/Intentionsbildung, keine Planung, Geld- und Zeitmangel, Arbeitsmarktsituation

Abb. 13: Wirkprinzipien und Wirkfaktoren in der Kompetenzenbilanz

2. Empirischer Teil

2.3.5.4 Entwicklungstypen

2.3.5.4.1 Vorgehen

Ausgehend von den Längsschnittverläufen der untersuchten TeilnehmerInnen lassen sich vier Entwicklungstypen unterscheiden, die im Folgenden skizziert werden. Die Entwicklungstypen wurden aus der Gesamtkennntnis der Interview gebildet und beschreiben wesentliche charakteristische Stationen im Verlauf der Kompetenzenbilanz und im Anschluss daran. In der Untersuchung stellte sich heraus, dass insbesondere das vierte Interview Aufschluss darüber geben konnte, welchem Typ die betreffende Person jeweils zuzuordnen gewesen ist. Ausgehend von den umgesetzten oder verworfenen, oder auch gar nicht erarbeiteten Zielen, konnte im Rückblick auf die Interviews eine Entwicklungslogik herausgearbeitet werden, die Rückschlüsse auf den Verlauf der jeweiligen Beratungs- und eben auch Wirkverläufe zuließ.

Interessant in diesem Zusammenhang ist die Frage, ob sich die Entwicklungstypen auch auch andere Beratungsformen übertragen lassen. Es spricht nichts dagegen, dass ähnliche Typenbildungen auch in anderen psychologischen Beratungssettings auftreten. Die Typen können darüber hinaus Grundlage für weitere empirische Untersuchungen psychologischer Beratungsprozesse sein. Insbesondere vor der Fragestellung, wie sich Veränderungen während eines Beratungsprozesses im Längsschnitt quantifizieren lassen. Weitere Gedanken hierzu in der Diskussion (Kap. 3.1.4).

Drei Beschreibungskategorien haben sich für die Typenbildung als sinnvoll erwiesen:

Zufriedenheit. Personen, die zum vierten Interview mit ihrer Situation zufrieden waren.

Entschlossenheit. Hier wurde bewertet, ob die Person im Laufe der Kompetenzenbilanz oder in der Folge zu einem Entschluss gekommen, den sie im weiteren verfolgen wollen.

Umsetzung. Hierunter wird beschrieben, ob Personen ihr jeweiliges Vorhaben überwiegend umgesetzt haben oder **tatenlos** geblieben sind.

Durch die Kombination dieser Kategorien entstehen Kombinationsmöglichkeiten für 6 unterschiedliche Typen. Nicht alle dieser Typen treten auf und nicht alle kombinatorisch möglichen Typen sind auch inhaltlich sinnvoll. Weiteres hierzu weiter unten bei den Typenbeschreibungen.

Den Typenbeschreibungen sind jeweils TeilnehmerInnennummern zugeordnet, damit der Ursprung der Typenkonstruktion nachvollziehbar und die Häufigkeit ihres jeweiligen Auftretens möglich ist. Wichtig ist an dieser Stelle zu sagen, dass die Typenzuordnung Ungenauigkeiten enthält. Das Auftreten eines Typus in Reinform ist selten. Überschneidungen und Verwischungen zwischen den einzelnen Zuordnungen werden in Kauf genommen. Auch Widersprüche innerhalb der Aussagen einzelner TeilnehmerInnen kamen vor. Darüber hinaus muss eingeräumt werden, dass einige Typen in der Stichprobe lediglich als Einzelfälle vorkommen und deshalb nicht verallgemeinerbar sind. Eben hierfür wäre jedoch eine weitere empirische Untersuchung sinnvoll.

2.3.5.4.2 Typenbeschreibungen

Im Folgenden jeweils eine kurze Beschreibung der einzelnen Typen.

Zufrieden entschlossene Umsetzer...

... beginnen die Kompetenzenbilanz teils mit Leidensdruck teils mit positiver Veränderungserwartung. Sie erleben einen intensiven Prozess, zum Teil mit dem Erlebnis der Bereicherung zum Teil aber auch Irritation durch den Prozess und zeitweilige Unzufriedenheit und Unrast. Im Verlauf der Kompetenzenbilanz bilden sie Intentionen und treffen eine Entscheidung (nicht immer während des Prozesses, manchmal auch im Anschluss). Bis

2. Empirischer Teil

zwei Monate nach dem Prozess werden sie tätig die entwickelten nächsten Schritte umzusetzen. Sie setzen dabei mindestens ein Vorhaben um und verbessern dadurch Selbstwertgefühl und ihre Proaktivität. Sie erweitern ihr Stressverarbeitungsinventar. Zuweilen sind sie jedoch durch die Veränderungen sehr in Anspruch genommen. Diese Beanspruchung mindert allerdings nicht die generell gestiegene Zufriedenheit dieser Personen mit ihrer Situation. Äußerungen solcher Teilnehmer klingen ähnlich wie folgt: (ohne ID-Angabe): »Kompetenzenbilanz war der Startschuss für Veränderungen« »Kompetenzenbilanz hat mir dabei geholfen bestimmte Dinge endlich in Angriff zu nehmen« Zuweilen gibt es auch Personen, die bis zum letzten Interview noch kein Ziel umgesetzt haben, aber sich noch immer aktiviert vom Verfahren fühlen und diese »kreative Unruhe« derzeit in eine Umsetzungsrichtung und zu konkreten Plänen führen.

Zufrieden unentschlossen Tatenlose...

... beginnen die Kompetenzenbilanz aus Interesse an der Selbstreflexion und Standortbestimmung, mehrfach beispielsweise während der letzten Zeit eines Studiums oder während sich sichere Veränderungsereignisse abzeichnen. Sie erleben durch die Kompetenzenbilanz häufig interessante Erfahrungen, häufig aber nicht immer Aha-Effekte. Häufig aber nicht immer erleben sie die Kompetenzenbilanz als intensiven Prozess. Sie bilden keine oder kaum Intentionen, erleben häufig eine Stärkung des Selbstwertgefühls und eine Erhöhung des Kompetenzerlebens. Im Anschluss an den Prozess sind sie (ohne Angabe von ID) »zufrieden mit sich und der Welt«, »Kompetenzenbilanz war interessant, aber geändert hat sich nichts – muss auch nicht sein. Innerlich hat sich viel geändert, äußerlich jetzt nicht so.«

Zufrieden unentschlossene Umsetzer...

... kamen in der Untersuchung nicht vor. Inhaltlich ist diese Kategorie auch unwahrscheinlich. Man stelle sich eine Person vor, die glücklich damit ist ein Vorhaben zielgerichtet umzusetzen, aber dennoch ratlos ist, was sie tun soll.

Zufrieden entschlossen Tatenlose...

... kamen in der Untersuchung nicht vor. Auch diese Kategorie wirkt inhaltlich konstruiert, würde sie doch bedeuten, eine Person hat sich zu etwas entschlossen, dieses nicht umgesetzt und ist damit im Anschluss daran zufrieden.

Unzufrieden Entschlossene Umsetzer...

... wie glücklich entschlossene Umsetzer – allerdings ist die Umsetzung nur von kurzer Dauer, da äußere oder innere Umstände das weitere Verfolgen des Ziels verhindern. So wird etwa eine neu angetretene Stelle gekürzt oder gekündigt, ohne dass die Person einen Einfluss auf dieses Geschehen hat oder erkennen kann. Im Anschluss sind diese TeilnehmerInnen besonders frustriert; Stagnationsgefühl; Verschlechterung von Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitserwartungen.

Unzufrieden unentschlossen Tatenlose/Resignierte...

... beginnen die Kompetenzenbilanz hoffnungsvoll, sehen sie zum Teil als Rettungsanker; erleben einen intensiven Prozess, erleben Aha-Erlebnisse und Begeisterung. Sie bilden Intentionen, treffen eine Entscheidung und versuchen im Anschluss an die Kompetenzenbilanz tätig zu werden, erreichen aber bis zwei Monate nach der Kompetenzenbilanz keine Umsetzung. Zuweilen werden sie auch gar nicht tätig, weil frühzeitig Hindernisse auftauchen, die in der Planung zu wenig berücksichtigt worden sind (Zeit, Geld, Familie). Im Anschluss sind diese TeilnehmerInnen besonders frustriert; Stagnationsgefühl; Verschlechterung von Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeitserwartungen. Beispiel (ohne ID) »Kompetenzenbilanz ist zwar toll, hilft aber doch nichts.«

2. Empirischer Teil

Indifferent

Abgesehen von der Systematik der drei oben vorgestellten Kategorien und ihrer Kombinationsmöglichkeiten gibt es noch eine Gruppe von Personen, die weder als glücklich noch als unglücklich bezeichnet werden können, die sich auch kein Vorhaben geplant haben und nicht erkennbar etwas umgesetzt haben. Diese Personen haben die Kompetenzenbilanz ohne bestimmten Anlass begonnen, empfanden diese als interessant, haben jedoch kein Ziel erarbeitet. In der Folge haben sie auch keinerlei Veränderung angestrebt und sich in der Regel auch im weiteren nicht weiter verändert. Häufig rationalisieren diese Personen den Prozess der Kompetenzenbilanz. Sie beschreiben ihn als interessant, lassen sich davon jedoch nicht emotional bewegen. Es ist zu vermuten, dass der Aspekt der prozessualen Aktivierung in diesen Fällen nicht stattgefunden und in der Regel von den jeweiligen TeilnehmerInnen vermieden worden ist. Zum Teil haben die betreffenden TeilnehmerInnen die Kompetenzenbilanz auch zu einem Zeitpunkt gemacht, an dem keine besondere Veränderung möglich war, weil bspw. noch eine Prüfung bevorsteht und erst nach dem vierten Interview abgelegt wird.

Es folgt eine Übersicht über die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Typen, sowie eine Nennung der Ids, die den jeweiligen Entwicklungstypen zugeordnet werden konnten.

	1	2	3	4	5	6	7
	Zufrieden Entschlossene Umsetzer	Zufrieden Unentschlossen Tatenlose	Zufrieden Unentschlossene Umsetzer	Unzufrieden Entschlossen Tatenlos	Unzufrieden Entschlossene Umsetzer	Unzufrieden Unentschlossen Tatenlos	Indifferent

2.3 Ergebnisse

Anzahl	12	6	0	0	1	1	4
IDs	2760, 2827, 2831, 2835 2869 2872 2973 512, 2690, 2699, 321 194	252 2698, 2632, 2827, 2987, 2795			2631	2623	2828, 2879, 2973, 2771

Abb. 14: Häufigkeiten der Entwicklungstypen

Wir sehen den überwiegenden Anteil (18 Personen) derer, die nicht nur mit der Kompetenzbilanz als Verfahren zufrieden ist, sondern ein halbes Jahr nach Abschluss mit der eigenen Situation grundsätzlich zufrieden sind (Spalten 1 und 2). Dem gegenüber stehen 4 Personen, die keinerlei Veränderung erkennen lassen (Spalte 7), 1 Person, die weiterhin ratlos hinsichtlich der eigenen Zukunft ist (Spalte 6) und einer Person, die in der Umsetzung der eigenen Ziele oder nächsten Schritte gescheitert ist (Spalte 5).

Auf dieser Grundlage will ich an dieser Stelle die empirische Untersuchung abschließen und zu den Schlussfolgerungen und dem Ausblick übergehen.

3. Schlussfolgerungen und Ausblick

3.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

3.1.1 Bewertungen

Die TeilnehmerInnen bewerteten den ganzen Prozess der Kompetenzenbilanz weit überwiegend sehr positiv. Die Ergebnisse dieser qualitativen Untersuchung decken sich mit den Ergebnissen der quantitativen Studie (Triebel 2005). Die ausführliche Dokumentation der Aussagen zur Bewertung der einzelnen Prozessschritte der Kompetenzenbilanz bildete im Ergebnisteil einen wichtigen Ausgangspunkt für die Interpretation der Wirkungen. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich die vorliegende Arbeit dem Paradigma der »Dokumentarischen Interpretation« (vgl. v. Kardorff 2007 und Bohnsack 2007) verpflichtet sieht, schien dieses Vorgehen wichtig und sinnvoll. Darüber hinaus kann die in beiden Studien übereinstimmend positive Bewertung der einzelnen Prozessschritte als gegenseitige Validierung der Aussagen interpretiert werden. Zudem weist die Übereinstimmung der positiven Bewertung des Prozesses durch die TeilnehmerInnen auf die Parallelität der Stichproben hin. Psychologische Veränderungen bei den TeilnehmerInnen sind ebenso bei den TeilnehmerInnen der qualitativen Studie zu erwarten. Zumindest spricht nach den Ergebnissen der Zufriedenheitsbewertung und des Stichprobenvergleichs nichts gegen diese Annahme. Aber auch die von den TeilnehmerInnen beschriebenen Wirkungen bzw. die daraus abgeleiteten Wirkfaktoren und Wirkprinzipien lassen diesen Schluss zu.

3.1.2 Der Prozess und die dazugehörigen Wirkfaktoren und -prinzipien

Es wurde aufgezeigt, dass in der Kompetenzenbilanz psychologische Faktoren zur Wirkung kommen. Ich habe ich versucht, diese Wirkfaktoren aus den Aussagen der TeilnehmerInnen abzuleiten. Der Einfluss der einzelnen Wirkfaktoren auf das Gesamtgeschehen der

3. Schlussfolgerungen und Ausblick

Kompetenzenbilanz kann nicht ohne Weiteres quantifiziert werden. So scheint es nicht möglich, die Wirkung der Kompetenzenbilanz auf einzelne darin enthaltene Schritte zu reduzieren, da von ihnen etwa eine Wirkung ausginge, die andere Arbeitsschritte des Verfahrens gleichsam überstrahlen würde. Es entsteht das Bild eines komplexen Wirkgefüges, in dem die einzelnen Interventionsschritte und die sich daraus ergebenden Wirkfaktoren einander zu arbeiten und in der Summe eine nachhaltige Wirkung entfalten.

Jedoch lässt sich erkennen, dass einige Wirkfaktoren ganz besonders häufig genannt werden, wenn es im Gespräch mit den TeilnehmerInnen um die Frage geht, warum ihnen ein bestimmter Schritt im Einzelnen ihrer Einschätzung nach etwas gebracht habe.

Insbesondere die Wirkfaktoren »Selbstreflexion« und »Kognitives/schriftliches Fixieren« hatten für die TeilnehmerInnen im Verlauf der Kompetenzenbilanz immer wieder besondere Bedeutung (vgl. Kap. 2.3.4.12). Die Selbstreflexion geschieht zuweilen auf dem Wege der narrativen Beschäftigung mit der eigenen Biografie im Sinne Rosenthals (2002 & 2007). Wesentlich bei dieser Beschäftigung ist die grundsätzlich ressourcenorientierte Herangehensweise, durch die die TeilnehmerInnen immer wieder Erfolgserlebnisse in der Beschäftigung mit den eigenen Tätigkeiten erleben und diese wertzuschätzen lernen. Insbesondere schildern es die TeilnehmerInnen als Erfolgserlebnis die Reichhaltigkeit in der eigenen Biografie zu entdecken, weshalb dieser Vorgang als »Lernen am Erfolg« (oder auch »Positive Verstärkung«) eingeordnet wurde. Wie bereits erwähnt trifft der Begriff »Lernen am Erfolg« die Beratungswirklichkeit innerhalb der Kompetenzenbilanz besser als »Positive Verstärkung«, denn das Individuum wird innerhalb der Kompetenzenbilanz als aktiv lernend verstanden und nicht als passiv verstärkter Gesprächspartner. Diese Haltung soll zumindest von den Coaches eingenommen werden.

Es wird deutlich, dass die Kompetenzenbilanz auch ein wertorientiertes Verfahren ist. Wichtig ist es für die Coaches sich dieser Werterorientierung, die sich vor allem auf die positive Wertschätzung der Erfahrungen der TeilnehmerInnen bezieht, in der Umsetzung des Verfahrens bewusst zu sein und zugleich den psychologisch begründeten Interventionsschritten der Kompetenzenbilanz zu folgen. Auch sollte die Kompetenzenbilanz nicht als

3. Schlussfolgerungen und Ausblick

allgemeingültiges Vorgehen für allerlei Lebens- und Problemlagen genutzt werden, da sie sonst in Gefahr geriete, zur Ideologie erhoben zu werden. Ziel des Verfahrens bleibt die Laufbahnberatung, die Beschäftigung mit Anlässen also, die vorwiegend beruflich motiviert sind. Dass sich hierbei auch Effekte ergeben, die weit über das berufliche Umfeld hinausreichen, soll jedoch nicht bestritten oder vermieden, sondern vielmehr begrüßt werden.

So berichten die TeilnehmerInnen von einem vertieften Verständnis für die eigene Lebensgeschichte, die sie durch die Kompetenzenbilanz erlangt haben. Immer wieder ist von »roten Fäden« die Rede oder auch davon, dass die TeilnehmerInnen Stolz empfinden angesichts der Erfahrungen, die sie bereits gemacht und der Leistungen, die sie in ihrem Leben vollbracht haben. Die TeilnehmerInnen berichten außerdem mit Überraschtheit und Freude von der Erfahrung, dass auch private Erfahrungen in ihrem Leben von wichtiger Bedeutung für ihren weiteren Lebensweg sind.

All diese Erfahrungen sind für die TeilnehmerInnen nicht immer neu. In der Kompetenzenbilanz erhalten sie jedoch offenbar die Gelegenheit sich intensiv und detailliert mit den eigenen Erfahrungen zu befassen. Diese Selbstreflexion in Verbindung mit der jeweils erfolgenden Fixierung (schriftlich, mündlich, kognitiv) ist als besonderer Nutzen und Wirkfaktor der Kompetenzenbilanz zu sehen. Stets wird betont, das Nachdenken und das »Auf-den-Punkt-Bringen« der reflektierten Inhalte sei für die TeilnehmerInnen besonders wichtig gewesen.

Wesentlich ist es außerdem, dass es die TeilnehmerInnen als sehr wichtig empfanden, die Kompetenzenbilanz gemeinsam mit einem Coach zu durchlaufen (vgl. Kap. 2.3.4.11). Allerdings kann aus dieser Wertschätzung der Zusammenarbeit kein eigener Wirkfaktor abgeleitet werden. Vielmehr kann die Arbeitsallianz mit dem Coach als Basis für den gesamten Prozess bezeichnet werden. Als Wirkfaktoren können aus der Arbeit mit dem Coach insbesondere solche Faktoren wie »Lernen am Modell« und »Aufmerksamkeit als Verstärker« als wirksam abgeleitet werden. Die TeilnehmerInnen lernen mit dem Coach ein Modell kennen, das der eigenen Biografie wertschätzend gegenübersteht und sich dieser mit großer Aufmerksamkeit widmet. Diese Erfahrung wird von den TeilnehmerInnen als ausgespro-

3. Schlussfolgerungen und Ausblick

chen angenehm empfunden. Sie lernen durch diese Auseinandersetzung mit einem interessierten Gegenüber auch selbst der eigenen Biografie, den eigenen Tätigkeiten und Lernerfahrungen wertschätzend gegenüberzustehen. Insgesamt muss die Kompetenzenbilanz als interpersonelles Geschehen betrachtet und kann nicht auf die einzelnen Schritte innerhalb der Arbeitsmaterialien reduziert werden. Im Zusammenwirken der Methoden und dem Geschehen zwischen TeilnehmerIn und Coach liegt die besondere Qualität der Kompetenzenbilanz, die keinesfalls in ähnlicher Weise zu erwarten wäre, wenn TeilnehmerInnen einer Laufbahnberatungsmaßnahme etwa an einem Test oder einer standardisierten Berufsinformationsveranstaltung teilnehmen würden.

Zudem wurde herausgearbeitet, welchem Wirkprinzip die einzelnen Prozessschritte jeweils zuarbeiten. Hieraus ergab sich, dass die Kompetenzenbilanz in ihrem Ablauf der Abfolge der Wirkprinzipien nach Grawe (2000) weitgehend entspricht. Dabei fällt auf, dass das Wirkprinzip der »Intentionsrealisierung« im Verlauf des Verfahrens unterrepräsentiert ist (vgl. Kap. 2.3.5.2.4). Die Umsetzung entwickelter Vorhaben geschieht erst im Anschluss an die Kompetenzenbilanz und in völliger Eigenverantwortung der TeilnehmerInnen. Hier besteht unter Umständen Veränderungsbedarf für das Verfahren. Allerdings kann auch eine andere Argumentation gelten: die TeilnehmerInnen sollten durch die Kompetenzenbilanz hinreichend in der Lage sein, selbständig ihre eigenen Ziele zu verfolgen und umzusetzen. A priori sollte deshalb in einem Coaching- oder Beratungsprozess der Realisierungs-Teil ohne Betreuung stattfinden. Hierin könnte ein wesentliches Differenzierungsmerkmal von Coaching- und Beratungsprozessen gegenüber therapeutischen Prozessen liegen. In einem therapeutischen Prozess nämlich ist die Etablierung des Behandlungserfolgs im Verlaufe des betreuten Prozesses mitunter von weit größerer Bedeutung als in einem Coaching-Prozess.

Gleichwohl kann festgehalten werden, dass der überwiegende Teil der TeilnehmerInnen Vorhaben entwickelt und auch tatsächlich umgesetzt hat (vgl. Kap. 2.3.5.2.5). Insofern ist zu überlegen, ob ein solches Betreuungsangebot für die Phase der Intentionsrealisierung über-

3. Schlussfolgerungen und Ausblick

hauptsächlich notwendig für eine Weiterentwicklung ist, oder nur im Einzelfall in Erwägung gezogen werden sollte.

Hiermit gelangen wir jedoch bereits zu den Wirkprinzipien und wie diese durch die jeweiligen Wirkfaktoren erfüllt werden könnten.

3.1.3 Wirkprinzipien und deren Wirkfaktoren

Neben der Zuordnung der einzelnen Interventionsschritte der Kompetenzenbilanz zu bestimmten Wirkfaktoren wurde auch dargestellt, welche Wirkfaktoren im Besonderen für das Zustandekommen bestimmter Wirkprinzipien sensu Grawe (2000) verantwortlich gemacht werden können (vgl. Kap 2.3.5.3). Wesentlich scheint mir hier folgender Hinweis zu sein: Während die Wirkprinzipien einen Beratungsprozess auf einer eher abstrakten Ebene beschreiben, wird anhand der Wirkfaktoren das konkrete Interventionsgeschehen erfasst. Wenn die Wirkprinzipien auch als eine Art Ordnungssystem hilfreich sind, so wird doch durch diese allein nicht das konkrete Beratungsgeschehen verstehbar. Deshalb sind Wirkfaktoren, die sich hier wesentlich an der Arbeit von Heigl und Triebel (1977) orientieren von ihrer Bedeutung für das Verstehen des Geschehens in der Kompetenzenbilanz den Wirkprinzipien mindestens gleichzustellen.

Es könnte herausgearbeitet werden, dass zu Beginn des Prozesses insbesondere die Selbstreflexion der TeilnehmerInnen im prozessual aktivierend wirkt, dass im Folgenden die intensive Beschäftigung mit den Kompetenzen eine Ressourcenaktivierung begründet und im Anschluss daran das gedankliche Fassen, die sprachliche Formulierung und die schriftliche Niederlegung von Ergebnissen auf eine Intensionsveränderung bzw. eine Intensionsbildung zuführen. Die Orientierung an den erarbeiteten Kompetenzen und der Abgleich einer Passung zwischen Kompetenzen und künftigen Vorhaben bildet hierbei den inhaltlichen Leitfaden bei der Formulierung der nächsten Schritte und des Aktionsplans. Insbesondere vor dem Hintergrund vor der weiter oben skizzierten Debatte um die inhaltliche Ausrichtung von Volition und der von Krapp (2007) formulierten Kritik am Rubikon-Modell von Heck-

3. Schlussfolgerungen und Ausblick

hausen und Gollwitzer (1986) ist dieses Ergebnis interessant. Das Erarbeiten der eigenen Biografie, der Fertigkeiten und Kompetenzen bildet offenbar für die TeilnehmerInnen die inhaltliche Grundierung für das Formulieren ihrer Vorhaben. Die Intentionen werden von den TeilnehmerInnen nicht im Sinne einer Kosten-Nutzen-Rechnung oder einer Erwartungsmal-Wert-Abschätzung gebildet. Sie stellen vielmehr eine von den TeilnehmerInnen als stimmig erlebte Fortsetzung als auf den eigenen Kompetenzen aufbauendes Fortschreiben der eigenen Biografie dar. Die von Krapp (2007) geforderte inhaltliche Erklärung, warum eine Person eine bestimmte Intention bildet, kann hierin begründet liegen.

Weiterhin ist bemerkenswert, dass für die Intentionsrealisierung entscheidend zu sein scheint, dass nicht nur eine Intention gebildet worden ist, sondern diese auch konkret geplant und auf diese Weise kognitiv und schriftlich fixiert wird.

Die Realisierung einer gebildeten Intention ist jedoch auch von äußeren Faktoren wie auch von der Vorbereitung in der Kompetenzenbilanz abhängig, womit wir zu der Frage nach unterschiedlichen Entwicklungstypen kommen, die aus den Ergebnissen der Untersuchung angenommen werden können.

3.1.4 Entwicklungstypen

Um die Daten der Längsschnittstudie adäquat zu nutzen, wurden die Interviews der Personen, von denen vollständige Längsschnitte von T1-T4 vorlagen, einer inhaltlichen Verlaufsanalyse unterzogen. Dabei konnten unterschiedliche Entwicklungstypen gebildet werden (vgl. Kap. 2.3.5.4.2).

Es fällt auf, dass die weit überwiegende Zahl von TeilnehmerInnen im Abstand von einigen Monaten zur Kompetenzenbilanz mit der gegenwärtigen Situation zufrieden ist und dies auch auf das Absolvieren der Kompetenzenbilanz zurückführt. Während zuvor eher unzufriedene TeilnehmerInnen eine manifeste Veränderung in ihrem Leben umsetzen müssen, um diese Zufriedenheit zu erreichen, gibt es auch einige TeilnehmerInnen, die die Kompe-

3. Schlussfolgerungen und Ausblick

tenzenbilanz ohne besonderen Leidensdruck absolvieren und in der Folge auch ohne die Realisierung von Intentionen bzw. auch ohne deren Bildung zufrieden sind.

Eine Gruppe von TeilnehmerInnen wurde als 'indifferent' bezeichnet. Diese Personen begannen die Kompetenzenbilanz aus einer unklaren Motivlage. Sie erzielten durch die Kompetenzenbilanz keine Veränderung und sind weder besonders zufrieden noch besonders unzufrieden.

Einige wenige TeilnehmerInnen sind unzufrieden nach der Kompetenzenbilanz. Entweder, weil sie sich kein Ziel gesetzt und in der Folge auch keines realisiert haben. Oder aber, weil sie an der Umsetzung eines Ziels gescheitert sind (1 Person).

Wesentlich erscheint hierbei die Erkenntnis, dass alle TeilnehmerInnen, die tatsächlich ein Vorhaben formuliert und dieses umgesetzt haben, ein halbes Jahr nach der Kompetenzenbilanz als zufrieden bezeichnet werden können. Darüber hinaus scheint die Beschäftigung mit konkreten Vorhaben auch die Wahrscheinlichkeit für deren Umsetzung erheblich zu steigern.

Die Realisierung der gebildeten Intentionen ist demzufolge offenbar eine Schwelle, an der sich die Nachhaltigkeit der etwaigen Wirkung der Kompetenzenbilanz bewähren muss.

Das Umsetzen von Vorhaben begünstigt eine günstige Prognose. Das Nicht-Umsetzen gefährdet die positive Wirkung. Wäre der Fall enttäuschter Erwartungen häufiger aufgetreten, so wäre dies bedenklich, so zeigt sich nur ein möglicher Veränderungsbedarf, auf den wir unter anderem im folgenden Abschnitt eingehen wollen.

3.1.5 Veränderungsbedarf

Als wesentlicher Veränderungsbedarf geht aus der Studie die Notwendigkeit hervor, stärker an der Entwicklung von Zielen und nächsten Schritten zu arbeiten. Außerdem kann überlegt werden, ob nicht eine Unterstützung in der Phase der Intentionsrealisierung angemessen wäre. Ein solches erweitertes Beratungsangebot könnten diejenigen TeilnehmerInnen

3. Schlussfolgerungen und Ausblick

in Anspruch nehmen, deren konkrete Zielplanung im Verlauf der Kompetenzenbilanz noch nicht abgeschlossen ist.

Allerdings würde man auf diese Weise den Prozess der Kompetenzenbilanz über die klare Struktur hinaus ausdehnen. Es könnte ein Teil der Transparenz des Prozesses und der damit verbundenen Kontrollierbarkeit durch die TeilnehmerInnen verloren gehen. Auch wäre zu überlegen, ob eine solche Ausweitung des Prozesses nicht von der Ausnahme zum Regelfall geraten könnte. Coaches und TeilnehmerInnen könnten etwa versucht sein, die Kompetenzenbilanz in den vorgesehenen Sitzungen nicht ganz abzuschließen, weil ihnen ja ohnehin noch ein oder mehrere Ausweichtermine zur Verfügung stünden. Möglicherweise würde man also durch eine Verlängerung des Prozesses auch diejenigen nicht zu einer Intentionsveränderung/-bildung oder -realisierung führen, die im bisherigen Vorgehen damit Probleme haben. Zudem würde man diesen TeilnehmerInnen die Möglichkeit nehmen, den Prozess des Umsetzens der eigenen Vorhaben – auch wenn diese ggf. erst im Keim ausformuliert sind – selbständig voranzutreiben. Insbesondere vor dem Ziel das Selbstwirksamkeitserleben der TeilnehmerInnen steigern zu wollen ist dieses eigenverantwortliche Bewältigen selbstgestellter Aufgaben von Bedeutung.

Eine weitere Veränderungsmöglichkeit zeigt sich, wenn man die Verhinderungsgründe in der Umsetzung der Vorhaben betrachtet. Insbesondere die soziale Einbettung - familiär, finanziell, etc. - wird als Hinderungsgrund für das Realisieren eines geplanten Vorhabens genannt. In der Tat geschieht im Rahmen der Kompetenzenbilanz keine systematische Erfassung der sozialen Ressourcen der TeilnehmerInnen. Ein Sichtbarmachen und Reflektieren dieses Netzwerkes würde auch dem Employability-Konzept von Fugate Kenicki & Ashforth (2004) entsprechen, die diese Ressourcen als gleichberechtigt zu den personalen Ressourcen wie etwa den Kompetenzen erachten. Es sollte überprüft werden, inwiefern ein solcher zusätzlicher Prozessschritt sowohl die Zielplanung als auch deren Umsetzung positiv zu beeinflussen im Stande ist. Insbesondere würde sich hierbei die Frage stellen, ob die Erfassung der sozialen Ressourcen im Rahmen der vorgesehenen Zeit realisierbar wäre. Voraussetzung dafür würde eine Kürzung an anderer Stelle sein. Da die Prozessschritte

3. Schlussfolgerungen und Ausblick

»Lebenslauf«, »Selbst-Fremdbild« und »schriftliche Bilanz« nicht im vergleichbaren Maße wie andere Prozessschritte bestimmten Wirkfaktoren zuarbeiten, könnte überlegt werden, ob entsprechende Zeit durch die Kürzung in diesen Bereichen zu gewinnen wäre. Möglicherweise sollte jedoch die zeitliche Struktur auch etwas erweitert werden, ohne eine solche Kürzung bei einem grundsätzlich offenbar gut funktionierenden und wirksamen Instrument wie der Kompetenzenbilanz durchzuführen.

Ein letzter Ansatzpunkt für mögliche Veränderungen ergibt sich aus dem Wirkfaktor der kognitiven bzw. schriftlichen Fixierung, der aufgrund der Aussagen der TeilnehmerInnen ein aus Sicht der Entwickler unerwartet hoher Stellenwert eingeräumt werden muss.

Das schriftliche Festhalten der erarbeiteten Ergebnisse kann insbesondere für die Erarbeitung von Kompetenzen einen hohen Stellenwert haben, der in folgenden Evaluationen noch untersucht werden sollte.

Insbesondere im Hinblick auf die Verschriftung der erarbeiteten Kompetenzen und deren schriftlicher Argumentation sind bereits Veränderungen am Verfahren vorgenommen worden, die im folgenden Abschnitt kurz skizziert werden sollen.

3.1.6 Vorgenommene Veränderungen am Verfahren

Aus den Gesprächen mit den Coaches und aus den Erfahrungen der Entwickler in der Arbeit mit der Kompetenzenbilanz ergaben sich bereits einige Veränderungen am Verfahren, die sich insbesondere auf kleinere textliche Korrekturen im Handbuch bezogen.

Eine weiter reichende Modifikation wurde im Hinblick auf das Ausformulieren der Kompetenzen vorgenommen. Es war der Eindruck entstanden, dass die TeilnehmerInnen zuweilen in der Kompetenzenbilanz sehr viele Kompetenzen erarbeiten, die sie im Anschluss an das Verfahren jedoch nicht mehr reproduzieren konnten. Aus diesem Grund sollten die TeilnehmerInnen künftig weniger Kompetenzen erarbeiten, diese jedoch intensiver und systematischer belegen als zuvor.

3. Schlussfolgerungen und Ausblick

Um dieses Belegen von Kompetenzen inhaltlich begründet vorzunehmen, wurden Kompetenzbeschreibungen aus schriftlichen Kompetenzenbilanzen einer Inhaltsanalyse unterzogen. Ziel dieser Analyse war es besonders glaubwürdige und überzeugende Kompetenzbeschreibungen identifizieren und zu untersuchen, durch welche Art von Informationen sich solche Beschreibungen auszeichnen. Die Analyse ergab, dass überzeugende Kompetenzbeschreibungen dadurch gekennzeichnet sind, dass darin folgende Informationen enthalten sind:

- Erfahrungsmenge: Seit wann verfügt der Teilnehmer über die Kompetenz?
- Erfahrungsvielfalt: An welchen Stationen seines Werdegangs kam die jeweilige Kompetenz zum Einsatz?
- Komplexität: Welche Anforderungen hat der Teilnehmer mit Hilfe dieser Kompetenz bewältigt?
- Vernetzung: Welche Fertigkeiten und andere Kompetenzen kommen zum Einsatz, wenn diese Kompetenz aktiviert wird?

Im zweiten Coaching sammeln die Coaches seitdem mit den TeilnehmerInnen Belege für deren Kompetenzen und stellen diese biografischen Informationen im Hinblick auf die genannten vier Beschreibungsdimensionen zusammen. Auch die schriftliche Bilanz wurde erheblich gekürzt und enthält neben einer kurzen Personenbeschreibung vor allem die Beschreibung der Kompetenzen anhand der genannten Kategorien.

Auf diese Weise wurde bereits vorweggenommen, was auch als ein Ergebnis der vorliegenden Arbeit gelten kann: dass nämlich die kognitive und schriftliche Fixierung ein besonders wichtiger Wirkfaktor des Verfahrens ist, der auf diese Weise noch einen weiteren Ansatzpunkt finden konnte.

3. Schlussfolgerungen und Ausblick

Empirische Untersuchungen zu dieser modifizierten Kompetenzenbilanz stehen noch aus. Es lässt sich jedoch aus theoretischer Sicht vermuten, dass die Wirksamkeit noch verbessert werden konnte.

3.1.7 Was ist noch passiert rund um das Verfahren?

Seit der Evaluation der Kompetenzenbilanz wurden weitere Projekte durchgeführt, die an die Erfahrungen und Methoden des Verfahrens anknüpfen. Der Vollständigkeit halber seien diese hier kurz genannt.

Die Kompetenzwerkstatt (Lang-von Wins et al. 2004 & Lang-von Wins, Thelen & Triebel, 2007), ein Verfahren zur Berufsorientierungsvorbereitung mit Jugendlichen. Dieses Verfahren enthält ähnliche inhaltliche Schritte wie die Kompetenzenbilanz, ist jedoch als Gruppenverfahren und auf eine Dauer von ca. 3-4 Monaten angelegt. Die Kompetenzwerkstatt wurde in Österreich und Deutschland bereits mit mehreren Tausend Jugendlichen durchgeführt. Erste Evaluationsergebnisse lassen vermuten, dass ähnliche Effekte zu erwarten sind, wie in der Kompetenzenbilanz für Erwachsene (Triebel und Lang-von Wins 2005, Lang-von Wins & Triebel i.V.).

Das Verfahren »Kick Off« (Lang-von Wins 2004) wurde für die Beratung von Existenzgründern entwickelt. In diesem an die Kompetenzenbilanz angelehnten Einzelcoachingverfahren steht nicht so sehr das Erarbeiten aller individuellen Kompetenzen der Teilnehmer im Vordergrund als vielmehr ein Erarbeiten unternehmerischer Kernkompetenzen. Eine systematische Evaluation dieses Vorgehens fand bislang noch nicht statt.

Es wurde zudem in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Arbeit, Soziale, Gesundheit, Familie und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz ein Projekt für den gezielten Einsatz der Kompetenzenbilanz mit langzeitarbeitslosen Menschen, die älter als 50 Jahre sind, durchgeführt. Hierfür wurden BeraterInnen Regionaler Vermittlungszentren (RVZ) in der Durchführung der Kompetenzenbilanz geschult. Eine Evaluation dieses Projekts, das in den

3. Schlussfolgerungen und Ausblick

Jahren 2007 und 2008 stattfand, ergab, dass die etwa 70 Teilnehmer des Projekts durch die Kompetenzenbilanz in die Lage versetzt wurden, neue berufliche Vorhaben in Angriff zu nehmen – eine Aktivierung, die zuvor jahrelang nicht geschehen war. Es zeigte sich jedoch auch, dass die generell überwiegend pessimistische Einstellung dieser Teilnehmer nicht signifikant verändert werden konnte. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass die Kompetenzenbilanz für die Laufbahnberatung auch hinsichtlich schwerwiegender Problemlagen ein sinnvolles Instrument sein kann. Auch hier ist sie offenbar als psychologische Intervention wirksam, allerdings nicht im Hinblick auf psychische Auffälligkeiten. Im Hinblick auf etwaige therapeutische Effekte lassen sich aufgrund der derzeitigen Datenlage keine Aussagen treffen.

Seit Januar 2008 wird von der Bundesagentur für Arbeit ein Projekt unterstützt, in dem LaufbahnberaterInnen öffentlicher Beratungsstellen darin ausgebildet werden sollen mit Menschen mit Migrationshintergrund kompetenzorientiert zu arbeiten.

Zudem sei noch darauf verwiesen, dass im deutschsprachigen Raum bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt (Frühjahr 2009) etwa 200 Kompetenzenbilanz-Coaches ausgebildet worden sind. Weitere Wirkungs- und Evaluationsstudien sind vorgesehen.

3.2 Weitere Untersuchungsfelder

Ein möglicher Kritikpunkt an der vorliegenden Untersuchung stellt der Umstand dar, dass die durchführenden Coaches nicht zu den Prozessen mit den TeilnehmerInnen befragt worden sind. So wäre es denkbar, nicht nur die Teilnehmer zu evaluieren, sondern auch die Sicht der Coaches im Hinblick auf deren Einschätzung der TeilnehmerInnen und auf den durchgeführten Prozess quantitativ und qualitativ zu evaluieren. Eine solche Evaluation könnte noch genauer als bislang geschehen Aufschluss über die psychologische Wirkung der einzelnen Prozessschritte geben. Insbesondere wäre es auch interessant, die Interaktion

3. Schlussfolgerungen und Ausblick

zwischen Coach und TeilnehmerIn zu beobachten und auszuwerten. An dieser Stelle möchte ich auch bemerken, dass ein möglicher Kritikpunkt an der vorliegenden Arbeit darin liegen könnte, dass die Auswertung der Interviews nur durch eine Person – nämlich durch mich – vorgenommen wurde. Darüber hinaus handelt es sich um Interpretationen von Aussagen der TeilnehmerInnen, die nicht zwingend valide und vollständig im Hinblick auf die durch die Kompetenzenbilanz ausgelösten Wirkfaktoren und -prinzipien sind. Da es sich um ein introspektives Vorgehen handelt, kann das Wirken anderer psychische Vorgänge, die von den TeilnehmerInnen nicht verbalisiert worden sind, nicht ausgeschlossen werden. Oder besser gesagt: Es ist sicher, dass es solche nicht verbalisierten Vorgänge gibt, die durch das introspektive Vorgehen der vorliegenden Untersuchung nicht erfasst werden können. Allerdings ergibt sich aus den Ergebnissen ein schlüssiges Bild der psychologischen Wirkvorgänge. Durch eine gleichzeitige Erhebung von Daten von TeilnehmerInnen und Coaches könnte dieses Bild noch ergänzt werden.

Zudem könnte eine solche Untersuchung noch in anderer Weise interessant sein: Aus der Arbeit mit Coaches, die fest an einer öffentlichen Institution angestellt sind, entstand der Eindruck, dass diese sich und ihre Handlungsmöglichkeiten durch die stärkenorientierte Vorgehensweise der Kompetenzenbilanz in hohem Maße persönlich bereichert fühlten. Interessant könnte es sein zu überprüfen, ob ein kompetenzorientiertes Vorgehen auch psychologisch nachweisbar positive Effekte auf die Coaches selbst hat. Winkelmann (i.D.) argumentiert, dass die Arbeitsweise der Kompetenzwerkstatt mit Jugendlichen positive Effekte auf die durchführenden Lehrer haben kann.

Abgesehen von den psychologischen Evaluationsmaßen ist auch eine Messung harter Daten von Interesse, wenn es darum geht, die Wirkung der Kompetenzenbilanz abzuschätzen. Da es sich um ein Laufbahnberatungsverfahren handelt, wäre zu hinterfragen, inwieweit Menschen nach der Kompetenzenbilanz im Hinblick auf die Zahl ihrer Arbeitstage oder ihres Einkommens erfolgreicher sind als Absolventen anderer Verfahren. Eine vom Zukunftszentrum in Auftrag gegebene Studie (Gregoritsch et al 2006) legt den Schluss auf eine solche positive Wirkung aufgrund einer Erhebung der Sozialversicherungsdaten einer

3. Schlussfolgerungen und Ausblick

Stichprobe von nahezu 1.000 Teilnehmern der Kompetenzenbilanz nahe. Diese Teilnehmer konnten ihre Beschäftigungstage und ihre Einkommen im Jahr nach der Kompetenzenbilanz im Vergleich zu einer parallelisierten Kontrollgruppe signifikant steigern.

Allerdings führt uns dies zu einem bereits im ersten Teil der Arbeit aufgeworfenen Problem zurück (vgl. Kapitel 1.2.3). Es geht in der Erfolgsmessung von Laufbahnberatung nicht immer um die Verbesserung des Einkommens oder des sozialen Status, sondern auch um die Verbesserung der Lebensqualität. Somit ist als Erfolgsmaß nicht unbedingt nur das harte Datum von Belang, sondern - wie auch in der vorliegenden Studie geschehen - das Erleben der an der Laufbahnberatung teilnehmenden Personen selbst. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass eine Verbesserung der Lebensqualität hoch mit einer Verbesserung des Einkommens und des sozialen Status´ korreliert.

Abgesehen von den auf die Kompetenzenbilanz bezogenen Untersuchungen wäre es darüber hinaus auch interessant eine Untersuchung durchzuführen, in der die Kompetenzenbilanz mit anderen Verfahren verglichen werden könnte.

Dies führt uns zu einem weiteren Punkt in der Abschlussdarstellung der Ergebnisse. Zu der Frage, welche Erkenntnisse aus der vorliegenden Untersuchung auf Beratungsprozesse im Allgemeinen bezogen werden können. Darauf also, welchen Nutzen die Untersuchung nicht nur im Hinblick auf die Kompetenzenbilanz, sondern auch für andere Beratungsverfahren oder -formen hat.

3.3 Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse

Die vorliegende Untersuchung konnte zeigen, wie eine psychologische Intervention in kurzer Zeit zu signifikanten Veränderungen bei den Teilnehmern führen kann. Voraussetzung hierfür ist eine klare Orientierung an psychologischen Wirkfaktoren und -prinzipien innerhalb des Verfahrens. Die Kompetenzenbilanz stellt eine Möglichkeit dar diese Wirkfaktoren und -prinzipien aufeinander abgestimmt in einem verhältnismäßig kurzen Zeitraum durch-

3. Schlussfolgerungen und Ausblick

laufen zu können. Des Weiteren kann die Kompetenzenbilanz als eine praktische Umsetzung des sozial-kognitiven Ansatzes zur Laufbahnberatung sensu Lent et al. (1994) bezeichnet werden (vgl. Kap 1.3.3). Insbesondere die Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartungen durch das Induzieren von Erfolgserlebnissen (Ressourcenaktivierung) und das Planen realistischer Ziele (Intentionsbildung) weisen darauf hin.

Wirksam ist jedoch nicht in erster Linie die Kompetenzenbilanz als Produkt oder Verfahren, sondern die darin enthaltenen Schritte. Die vorliegende Untersuchung kann zeigen, dass die Wirkprinzipien nach Grawe (2000) nicht nur auf psychologisch therapeutische Prozesse anwendbar sind, sondern auch für Beratungsprozesse Gültigkeit besitzen.

Fruchtbar wäre es für die weitere Entwicklung und Forschung die Prozessschritte der Kompetenzenbilanz noch weiter zu verallgemeinern und auf diese Weise aus dem starren Korsett der bisher verfolgten Dramaturgie zu befreien. In ersten Ansätzen hat dies bereits stattgefunden. So wurde versucht, aus den Erfahrungen der Kompetenzenbilanz weitere Verfahren zu entwerfen, die inhaltlich einem ähnlichen Ablauf wie die Kompetenzenbilanz folgen (Biografie, Tätigkeiten, Kompetenzen, nächste Schritte, etc). Nohl (2008) weist etwa in ihrer vergleichenden theoretischen Dissertation darauf hin, dass etwa das Züricher Laufbahnmodell (Stoffel 1999) besser als die Kompetenzenbilanz für die Ausbildung von Kompetenzen zum Bewältigen kritischer Laufbahnübergänge geeignet sei.

Die Ansätze von Heigl & Triebel (1977) und Grawe (2000), auf die sich in dieser Arbeit berufen wurde, propagierten eine Öffnung der therapeutischen Schulen gegenüber einander. Es wäre falsch die Kompetenzenbilanz als wirksames Verfahren in sich zu verschließen. Vielmehr sollten die Erkenntnisse über Wirkzusammenhänge in der Kompetenzenbilanz auch für andere Beratungsprozesse verallgemeinert werden. Nicht das Verfahren und dessen Schutz sollte hierbei im Vordergrund stehen, sondern der Nutzen für die Teilnehmer und das dahinterstehende theoretische Modell einer psychologischen Intervention, die sich an psychologischen Wirkfaktoren und Wirkprinzipien orientiert.

Weitere Forschungsvorhaben zum Thema sollten nicht in Richtung einer Spezialisierung der Kompetenzenbilanz, sondern auf deren Verallgemeinerung abzielen, um eine möglichst breite theoretische und empirische Basis einer kompetenzorientierten Laufbahnberatung schaffen zu können.

3.4 Schlusswort und Ausblick

Zu Beginn der Arbeit wurde die Situation des modernen, im Sinne Richard Sennetts flexiblen, Menschen aufgezeigt, der in einer sich stark wandelnden Welt darauf angewiesen ist, Orientierungspunkte für die eigene Entwicklung finden zu können. Die Kompetenzenbilanz geht aus der Untersuchung als psychologisch begründbares wirksames Beratungsverfahren hervor. Wir können davon ausgehen, dass die Kompetenzenbilanz zumindest Teilnehmer darin unterstützen, eine Orientierung in Zeiten des Wandels zu finden. Allerdings darf diese Unterstützung durch die Kompetenzenbilanz auch nicht überbewertet werden. Es gibt wie beschrieben einige Fälle, in denen die Kompetenzenbilanz zu einer Umorientierung und zu wesentlichen Entscheidungen geführt hat. Allerdings können wir diese Ergebnisse vor allem auf die Personen beziehen, die sich für die Kompetenzenbilanz interessieren und freiwillig daran teilnehmen. Zudem setzt die Kompetenzenbilanz eine verhältnismäßig ausgeprägte Sprachfertigkeit voraus. Wir müssen also einschränkend sagen: Verfahren wie die Kompetenzenbilanz können nur für solche Menschen als wirksam angenommen werden, die auch willens und in der Lage sind sie durchzuführen.

Neben den psychologischen Fragen stellen sich auf diese Weise auch Fragen gesellschaftspolitischer Natur: Wer sollte für eine Laufbahnberatung finanziell aufkommen? Wie oft sollte eine Laufbahnberatung durchgeführt werden? Wer darf kostenlos Laufbahnberatung in Anspruch nehmen? Was geschieht, wenn sich eine Person der Möglichkeit einer Laufbahnberatung entzieht?

3. Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Europäische Union hat, wie bereits eingangs erwähnt, Laufbahnberatung als wichtiges Handlungsfeld der Politik erkannt. EU-Bürger sollen in Zukunft die Möglichkeit oder vielleicht sogar das Recht haben Laufbahnberatung in Anspruch nehmen zu können.

Die psychologische Sichtweise konzentriert sich auf den Blick auf das Individuum und dessen Verhalten und Erleben. Laufbahnberatung jedoch ist ein Thema, das langfristig nur in gesellschaftlichen Strukturen verankert werden kann, wenn transdisziplinär an diesem Ziel gearbeitet wird. Aufgabe der an einem solchen Prozess beteiligten Psychologen sollte es immer sein, hierbei die Integrität des Individuums zu wahren. Eine theoretische Grundlegung hierfür ist die Basis für eine Transferierbarkeit von Beratungsverfahren in größere Systeme. Mein Wunsch ist es, mit dieser Arbeit einen Beitrag hierzu geleistet zu haben.

+ + +

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Das Hexagonale RIASEC-Modell. Eigene Darstellung nach Hohner (2006, S. 27 nach Holland 1997).....	26
.....	32
Abb. 2: Das Modell der Lebensplanung in Beruf und Privatleben in eigener Darstellung nach Abele (2002 S. 111).....	32
Abb. 3: Die Bestandteile der Beschäftigungsfähigkeit in eigener Darstellung nach Fugate et al. (2004, S. 19).....	35
Abb. 4: Interessenentwicklung: Drei qualitativ unterschiedliche Niveaus und zwei ontogenetische Stufen (Krapp 2007, S. 14 nach Krapp 2002).....	61
Abb. 5: Ablaufschema – Die Kompetenzenbilanz.....	98
Abb. 6: Untersuchungsplan.....	115
Abb. 7: TeilnehmerInnen an der Interviewstudie.....	121
Abb. 8: Vergleich der qualitativen und quantitativen Stichprobe.....	123
Abb. 9: Die qualitative Stichprobe in absoluten Zahlen.....	123
Abb. 10: Erwartungen der TeilnehmerInnen an die Kompetenzenbilanz (N=104; 372 von 416 möglichen Nennungen) (aus: Triebel 2005, S. 31).....	139
Abb. 11: Zusammenhang zwischen Erfahrungsberichten, Wirkfaktoren und Wirkprinzipien.....	209
Abb. 12: Veränderungen nach der Kompetenzenbilanz.....	221
Abb. 13: Wirkprinzipien und Wirkfaktoren in der Kompetenzenbilanz.....	231
Abb. 14: Häufigkeiten der Entwicklungstypen.....	237

Abbildungsverzeichnis

Literatur

Abele, A. (2002). Ein Modell und empirische Befunde zur beruflichen Laufbahnentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechtsvergleichs. *Psychologische Rundschau*, 53 (3), 109-118.

Abele, A. (2003). Beruf – kein Problem, Karriere – schon schwieriger: berufslaufbahnen von Akademikerinnen und Akademikern im Vergleich. In: Abele, A., Hoff, E.-H. & Hohner, U.-U. (Hrsg.): *Frauen und Männer in akademischen Professionen. Berufsverläufe und Berufserfolg*. S. 157-182. Heidelberg: Asanger.

Ant, M. (2004). *Die Auswirkungen von Kompetenzenbilanzen auf das Selbstwertgefühl von Arbeitslosen*. Luxemburg: Editions d'Letzebuenger Land.

Ashforth, B. E., & Fugate, M. (2001). Role transitions and the life span. In: B. E. Ashforth (Ed.), *Role transitions in organizational life: An identity-based perspective* (pp. 225–257). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bahner, N. (2005). *Berufsberatung, Stressverarbeitung und Beschäftigungsfähigkeit. Eine Längsschnittuntersuchung des Coachingprojektes »Kompetenzenbilanz«*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. München: Universität München

Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell*. Stuttgart: Klett.

Bandura, A. (1977). Toward a unifying theory of behaviorial change. *Psychological Review*, 84, 13, S. 26-39.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Literatur

- Bandura, A. (Ed.) (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2001). *Social Cognitive Theory: An Agentive Perspective*. *Annu. Rev. Psychol.* 52: 1-26.
- Bateman, T.S. & Crant, J.M. (1993). The proactive component of organizational behaviour. A measure and correlates. *Journal of Organizational Behaviour*, 14, 103-118.
- Beck, U. & Bonß, W. (Hrsg.) (1989). *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beddoes-Jones, F. & Miller, J. (2007). Short-term cognitive coaching interventions: Worth the effort or a waste of time?. In: *The Coaching Psychologist*, 3, 2, S. 60-69.
- Bem, D.J. (1972). *Self-Perception Theory*. In: L. Berkowitz (Ed.): *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 6, 1-62, New York: Academic Press
- Bergmann, B. (1996). Lernen im Prozess der Arbeit. In AG QUEM (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trend in der betrieblichen Weiterbildung*. Münster: Waxmann.
- Bohnsack, R. (2007). Gruppendiskussion. In: Flick, U., v.Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.). *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*, 369-384. Reinbek: Rowohlt.
- Böning, U. (2000). Coaching: Siegeszug eines Personalentwicklungsinstrumentes. Eine 10-Jahres-Bilanz. In: Rauen, C. (Hrsg.) *Handbuch Coaching*, Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, S. 17-39.

Brandstätter, H. (1988). Sechzehn Persönlichkeits-Adjektivskalen (16PA) als Forschungsinstrument anstelle des 16 PF. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 35, 370-391.

Brown, S. & Lent, R. (1996). A social cognitive Framework for Career Choice Counseling. *Career Development Quarterly*, Vol. 44 Issue 4, S. 354.

Bühler-Niederberger, D. (1985). Analytische Induktion als Verfahren qualitativer Methodologie. *Zeitschrift für Soziologie*, 14, 475-485.

Bühler-Niederberger, D. (1991). Analytische Induktion. In: Flick, U., v. Kardorff, E., Keupp, H., v. Rosenstiel, L. & Wolff, S. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung*, S. 446-450. München: Psychologie Verlags Union.

Burt, R. S. (1997a). The contingent value of social capital. *Administrative Science Quarterly*, 42, 339-365.

CH-Q (2000). *Schweizer Qualifikationsbuch. Portfolio für Jugendliche und Erwachsene zur Weiterentwicklung in Bildung und Beruf*. Zürich.

Chelimsky, E. & Shadish, W.R. (Hrsg.) (1997) *Evaluation for the 21st Century. A Handbook*. Thousand Oaks: Sage.

Chomsky, N. (1972). *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Colardyn, D. & Bjornavold, J. (2004): Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states. In: *European Journal of Education*, Vol. 39, no. 1, S. 69-89

Literatur

Colardyn, D. & Bjornavold, J. (2005). The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies and practices in validating. In: *Cedefop Panorama series, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, Vol. 117*

Crant, J.M. (1995). The proactive personality scale and objective job performance among real estate agents. *Journal of Applied Psychology*, 80, 532-537.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Dehnbostel, P. & Meister, J. (2002). Einleitung: Essentials und Überblick. In: P. Dehnbostel; U. Eslholz; J. Keister, J. Meyer-Henk (Hrsg.). *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung*. Berlin: Edition Sigma. S. 11-27.

Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston: Riverside Press.

DIPF, DIE & IES (2004). unter der Projektfederführung des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft, Saarland: *ProfilPASS*. Saarbrücken. www.profilpass.de – Stand: 24. Februar 2009.

Effe (2001). *Kompetenzen-Portfolio: Von der Biografie zum Projekt*, h.e.p. Bern

Erler, W.; Gerzer-Saß, A.; Nußhart, C. & Saß J. (2003). *Die Kompetenzbilanz – Ein Instrument zur Selbsteinschätzung und beruflichen Entwicklung*. In: J. Erpenbeck & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart, S. 339–352.

Epston, D. & White, M. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: W. W. Norton.

- Erpenbeck, J., Heyse, V. & Max, H.G. (2000). *Das KODE®-System*. Regensburg/Lakeland.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2003). *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schaeffer-Poeschel. S. XI.
- Europäische Kommission (2004). Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. Internetquelle: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_de.pdf - Stand: 20.03.089
- Fend, H. (1994). *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät*. Bern: Huber.
- Flick, U., v. Kardorff, E. & Steinke, I. (2007). *Qualitative Forschung*. Reinbek: Rowohlt.
- Frieling, E. & Sonntag, K. (1999). *Lehrbuch der Arbeitspsychologie*. Bern: Huber.
- Fugate, M., Kinicki, A.J. & Ashforth, B. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behaviour*, 65, 14-38.
- Gerber, P. (2007). Qualipass – Dokumentation der persönlichen und fachlichen Kompetenzen. In: Erpenbeck, J. & v. Rosenstiel, L. (Hrsg.). *Handbuch Kompetenzmessung*. S. 429-438. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Gergen, K.J. (2002). *Konstruierte Wirklichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gerstenmaier, J. (2003). Konstruktivistisch orientierte Beratung. *Beratung Aktuell*, 1, S.4-22.

Literatur

Gillen, J. (2006). *Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Gillen, J. & Dehnbostel, P. (2007). Der Kompetenzreflektor – Ein Verfahren zur Analyse und Reflexion von Kompetenzen. In: Erpenbeck, J. & v. Rosenstiel, L. (Hrsg.). *Handbuch Kompetenzmessung*. S. 459-471. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Gollwitzer, P.M. (1991). *Abwägen und Planen: Bewusstseinslagen in verschiedenen Handlungsphasen*. Göttingen: Hogrefe.

Gollwitzer, P.M. (1996). Das Rubikonmodell der Handlungsphasen In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung (Enzyklopädie der Psychologie, Motivation und Emotion, Bd. 4, S. 531-582)*. Göttingen: Hogrefe.

Grawe, K. (2000). *Psychologische Therapie*. Göttingen: Hogrefe. 2. Auflage.

Greenberg, L.S., Rice, L. & Elliott, R. (1993). *Facilitating emotional change: The moment to moment process*. New York: Guilford.

Gregoritsch, P., Kernbeiß, G., Timar, P. & Wagner-Pinter, M. (2006). Bessere Arbeitsmarktpositionierung aufgrund einer Kompetenzenbilanz? Befunde aus einer kontrollgruppenbasierten Wirkungsanalyse. *Unveröffentlichte Studie* im Auftrag des Zukunftszentrum Tirol: Innsbruck.

Greif, S. (2007). Advances in research on coaching outcomes. *International Coaching Psychology Review*, 2, 3, S. 222-247

Guba, E.G. Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.

Hacker, W. (1978). *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie*. Bern: Verlag Hans Huber (2. Auflage).

Hager, W. & Hasselhorn, M. (2000). Psychologische Interventionsmaßnahmen: Was sollen sie bewirken können? In: Hager, W., Patry, J.-L., Brezing, H. (Hrsg.). *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen*. Bern: Hans Huber. S. 41-85.

Hager, W., Patry, J.-L., Brezing, H. (2000). Einleitung und Überblick. In: Hager, W., Patry, J.-L., Brezing, H. (Hrsg.). *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen*. Bern: Hans Huber. S. 1-7.

Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.

Heckhausen, H. & Gollwitzer, P.M. (1986). Information processing before and after the formation of an intent. In F. Klix & H. Hagendorf (Eds.), *Human memory and cognitive capabilities: Mechanisms and performances* (pp. 1071-1082). Amsterdam: Elsevier/North Holland.

Heckhausen, H. & Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft*, 8, S. 7-47.

Heckhausen, H., Gollwitzer, P.M., & Weinert, F.E. (Hrsg.). (1987). *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.

Heigl, F. & Triebel, A. (1977). Lernvorgänge in psychoanalytischer Psychotherapie. Die Technik der Bestätigung, eine empirische Untersuchung. Bern: Huber.

Heller, K. A. (2000). *Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. Bern: Huber.

Literatur

Hohenstein, A. (2007). CeKom®-System. In: Erpenbeck, J. & v. Rosenstiel, L. (Hrsg.). *Handbuch Kompetenzmessung*. S. 472-486. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Hohner, H.-U. (1995). Entwicklung in Bildung und Beruf. <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/308> - Abruf: 16.02.2009

Hohner, H.-U. (1998). Perspektiven für eine ethikorientierte Personalentwicklung. In: Blickle, G. (Hrsg.) *Ethik in Organisationen* (S. 209-221). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Hohner, H.-U. (2006). *Laufbahnberatung*. Bern: Verlag Hans Huber.

Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Resources, Inc.

Iris, B. & v. Barrett, G. (1972). Some Relation between Job and Life Satisfaction and Job Importance. *Journal of Applied Psychology*, 56, No. 4, 301-304.

Janke, W.; Erdmann, G.; Kallus, W. (1985). *Stressverarbeitungsfragebogen (SVF) - Handanweisung*. Göttingen: Verlag für Psychologie.

Jansen, A., Mäthner, E. Bachmann, T. (2003). Evaluation von Coaching. Eine Befragung von Coaches und Klienten zur Wirksamkeit von Coaching. *Organisation – Supervision – Coaching*, 3, S. 245-254.

Kanfer, F., Reinecker, H., Schmelzer, D. (2006). *Selbstmanagementtherapie*. Heidelberg: Springer.

Kardorff, E. v. (2000). Qualitative Evaluationsforschung. In: Flick, U. Kardorff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Reinbek: Rowohlt.

Keupp, Heiner (1997). Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In Keupp, H. & Höfer, R. (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*, S. 11-39. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Keupp, H. & u.a. (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt.

Kilburg, R. (2000). *Executive Coaching*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Kommission der Europäischen Union (2005). *Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. Brüssel: Kommission der Europäischen Union.

Kirchhöfer, D. (2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Projekt QUEM.

Köhler, W. (1917). *Intelligenzprüfungen an Menschenaffen*. Berlin: Akademie der Wissenschaften.

Kohut, H. (1973). *Narzißmus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Krampen, G. (1991) *FKK – Fragebogen zu Kontroll- und Kompetenzübergewinnungen*. Göttingen: Hogrefe.

Literatur

Krapp, A. (1992) Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: Krapp, A./Prenzel, M. (Hrsg.): *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster: Aschendorff.

Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383-409.

Krapp, A. (2007). An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory. In: Deci, E./Ryan, R. (Eds.). *The handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.

Krapp, A. & Ryan, R.M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, S. 54-82

Kuenzli, H. (2005). Wirksamkeitsforschung im Führungskräfte-Coaching. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 12, 3, S. 231-243.

Lang-von Wins, T. (2004). *Kick Off – Ein kompetenzbasiertes Coaching für Unternehmensgründer*. Innsbruck: Zukunftszentrum Tirol.

Lang-von Wins, T. & Triebel, C. (2005a). Die Kompetenzenbilanz – ein Verfahren zur Förderung eigenverantwortlichen Handelns? *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 36, 173-188.

Lang-von Wins, T. & Triebel, C. (2005b). *Kompetenzorientierte Laufbahnberatung*. Berlin: Springer.

Lang-von Wins, T., Gruber-Hattheier, M., Niederstrasser, B., Passer, C., Thelen, N., Triebel, C. & Vogelsberger, P. (2005). *Die Kompetenzerwerkstatt – Eine Orientierungshilfe für Jugendliche*. Innsbruck: Zukunftszentrum Tirol.

Lang-von Wins, T. & Kaschube, J. (i.V.) Der Kurzfragebogen zur Proaktivität. Eine deutsche Adaptation der proactive personality scale von Bateman & Crant (1993). *Zur Veröffentlichung eingereichtes Manuskript*.

Lang-von Wins, T. & Triebel, C. (i.V.). Die psychologische Wirkung der Kompetenzerwerkstatt.

Lang-von Wins, T., Thelen, N., Triebel, C. (2007). Die Kompetenzerwerkstatt. In: Erpenbeck & v. Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzerbilanz*, S. 400-406. Schäffer-Poeschel: Stuttgart.

Laske, O.E. (1999). *Transformative effects of coaching on executive's professional agenda*. Ann Harbor: University of Michigan Press.

Lent, R., Brown, S. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

Lichtenberg, J.D. (1989). *Psychoanalysis and Motivation*. Hillsdale: The Analytic Press.

Lüders, C. (2007). Herausforderungen qualitativer Forschung. In: Flick, U., v. Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.). *Qualitative Sozialforschung, Ein Handbuch*, 632-642. Reinbek: Rowohlt.

Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Mannheim, K.: *Wissenssoziologie*, S. 91-154. Neuwied: Luchterhand.

Literatur

- Matt, E. (2007). Darstellung qualitativer Forschung. In: Flick, U., v. Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.). *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*, 578-587. Reinbek: Rowohlt. – kardorff
- Mayring, P. (1983). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz; 8. Auflage, 2003, Weinheim: UTB.
- Mayring, P. (1990). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. München: Psychologie Verlags Union; 5. Auflage, 2002, Weinheim: Beltz Studium.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for »intelligence«. *American Psychologist*, 28, S. 1–14
- McLeod, J. (2004). *Counselling - eine Einführung in Beratung*. Tübingen: DGVT.
- Munz, C. (2007). *Berufsbiografie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen*. Bielefeld (2. Aufl.): W. Bertelsmann.
- Nicoll, W. G. (1999). Brief Therapy Strategies and Techniques. In: R. E. Watts und J. Carlson (Hrsg.), *Interventions and Strategies in Counseling and Psychotherapy*. Philadelphia, PA: Accelerated Development. Taylor & Francis Group, 1-13.
- Olbrich, E. (1982). Die Entwicklung der Persönlichkeit im menschlichen Lebenslauf. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. S. 91-123. München: Urban & Schwarzenberg.
- Orlinsky, D.E, Grawe, K. & Parks, B. (1994). Process and Outcome in Psychotherapy. In: A.E. Bergin & S.L. Garfield (Eds.), *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change*. New York: Wiley.

Piaget, J. (1975). *Die Psychologie des Erkennens. Band 3. Das biologische Denken. Das psychologische Denken. Das soziologische Denken.* Stuttgart: Klett.

Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. In J. Hagan & K. S. Cook (Eds.), *Annual Review of Sociology*, 24, pp. 1–24). Palo Alto, CA: Annual Reviews Inc..

Preisser, R. & Völzke, R. (2007). Kompetenzbilanzierung - Hintergründe, Verfahren, Entwicklungsnotwendigkeiten. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 29, S. 62-74.

Prenzel, M. (1988). *Die Wirkungsweise von Interesse. Ein Erklärungsversuch aus pädagogischer Sicht.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Rathunde, K. (1998). Undivided and abiding interest: comparisons across studies of talented adolescents and creative adults. In: Hoffmann, L., Krapp, A. Renninger, K.A. & Baumert, J. (Hrsg.). *Interest and learning. Proceedings of the Seeon-Conference on interest and gender.* Kiel: IPN, S. 367-376.

Rathunde, K. & Csikszentmihalyi, M. (1993). Undivided interest and the growth of talent: A longitudinal study of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 1-21.

Rattner, J. (1990). *Klassiker der Tiefenpsychologie.* München: Psychologie Verlags Union.

Rauen, C. (Hrsg.) (2003). *Handbuch Coaching.* Göttingen: Hogrefe.

Riedel, J. (2003). *Coaching für Führungskräfte. Erklärungsmodell und Fallstudien.* Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Literatur

Rogers, C.R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationship as developed in the client-centered framework, in: Koch, S. (Ed.). *Psychology: A study of science, vol. III*, pp. 184-256. New York/London/Toronto. McGraw Hill Book.

Rosen, M. (2004). Zum Einfluss beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen und persönlicher Ziele auf beruflichen Erfolg: Eine empirische Untersuchung bei Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in einem mittelständischen Unternehmen. Diplomarbeit an der Freien Universität Berlin. <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/269/pdf/Diplomarbeit%20Melanie%20Rosen-komplett.pdf> – Stand: 16.02.2009

v. Rosenstiel, L. (2003). *Grundlagen der Organisationspsychologie*. Stuttgart: Schaeffer-Poschel. 5. Auflage.

Rump, J. & Eilers, S. (2005). Employability Management. Ein ganzheitlich-integratives Management-Konzept zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen durch Beschäftigungsfähigkeit der Beschäftigten. <http://web.fh-ludwigshafen.de/ibe/index.nsf/de/employability> - Stand: 16.02. 2009

Rump, J. (2008). Beschäftigungsfähigkeit. Doppelter Gewinn für Mensch und Unternehmen. *Trojaner*, 16, 4/2008, S. 44-47.

Ryan, R.M. (1993). Agency and organization: intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In: J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 40. Developmental perspectives on motivation* (pp. 1-56). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Sachse, R. (1992). *Zielorientierte Gesprächstherapie*. Göttingen: Hogrefe.

Scharlau, I. (1994). *Cartesianische Grundlagen der wissenschaftlichen Psychologie*. Würzburg: Königshausen und Neumann.

Schiefele, H. (1981). Interesse – Neue Antworten auf ein altes Problem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 153-162.

v. Schlippe, A. (2003). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 10. Auflage.

Schmid, S. (2005). Die Kompetenzenbilanz. Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit und der proteanischen Orientierung Evaluation eines Laufbahn-Coachings. *Unveröff. Diplomarbeit*, Ludwig-Maximilians-Universität, München

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 3, 283-293.

Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M & Robert, G. (Hrsg.). *Biografie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, S. 78-117. Stuttgart: Metzler,

Schneewind, K.A., Schröder, G. & Cattell, R.B. (1983). *Der 16-Persönlichkeits-Faktoren-Test (16 PF)*. Bern: Huber.

Schneewind, K. A. & Graf, J. (1998). *Deutsche Ausgabe des 16 PF Fifth Edition*. Bern, Göttingen: Huber.

Sennett, R. (1998). *Der Flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin-Verlag.

de Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. New York: Norton.

de Shazer, S. Berg, I.K., Lipchik, E., Nunnally, E., Molnar, A., Gingerich, W. & Weiner-Davis, M. (1986). Brief therapy: focused solution development, *Family Process*, 25, 207-222.

Literatur

Skinner, B.F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.

Stangl, W. (1989). Eigenschaften-Situationen-Verhaltensweisen-ESV. Eine ökonomische Ratingform des 16PF. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 36, 665-671.

Stangl, Werner (1989). Eigenschaften-Situationen-Verhaltensweisen - ESV. Eine ökonomische Ratingform des 16PF. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 4, 665-671.

Stangl, Werner (1993). ESV – Eigenschaften-Situationen-Verhaltensweisen. In: Westhoff, G.. (Hrsg.), *Handbuch psychosozialer Meßinstrumente*. S. 630-635, Göttingen: Hogrefe.

Stangl, W. (2007). Lernzieltaxonomisierung in der kognitiven Dimension. Online-Quelle: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNZIELE/k1.shtml> - Stand: 20.03.2009.

Stangl, W. (2009). Situativer Interessen Test. Online-Quelle: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/TEST/SIT/> - Stand: 24.02.2009.

Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim, München: Juventa.

Steinke, I. (2007). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U., v. Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.). *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*, 319-331. Reinbek: Rowohlt.

Stoffel, B. (1999). *Laufbahnberatung in Gruppen*. Dübendorf: Verlag KVZ.

Super, D.E. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper & Row.

Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behaviour*, 16, 282-298.

Super, D. E., Thompson, A. S. & Lindeman, R. H. (1988). *Adult Career Concerns Inventory: Manual for research and exploratory use in counseling*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Super, D.E., Savickas, M.S. & Super, C.M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In: Brown, D., Brooks, L., et. al. (Eds.). *Career choice and development* (3rd es., pp. 121-178). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

Triebel, C. (2004). Subjektives Belastungsempfinden. *Unveröffentlichte Skala zur Messung der beruflichen und privaten Belastung*.

Triebel, C. (2005). Evaluation der Kompetenzenbilanz. Ergebnisbericht. Innsbruck: Zukunftszentrum Tirol. Online-Quelle: <http://www.zukunftszentrum.at/downloads/studien/Ergebnisbericht%20der%20Evaluation.pdf> – Stand: 11.02.2009

Triebel, C., Kemetmüller, O., Major, H. & Passer, C. (2006). *Join In – Kompetenzen erkennen in der Gruppe*. Innsbruck: Zukunftszentrum Tirol.

Triebel, C. & Lang-von Wins, T. (2003). *Die Kompetenzenbilanz. Arbeitsmappe*, veröffentlicht vom Zukunftszentrum Tirol

Triebel, C. & Lang-von Wins, T. (2005). *Wirkungen und Bewertungen der Kompetenzwerkstatt*. Unveröffentlichte Evaluationsstudie des Zukunftszentrum Tirol.

Triebel, C. & Lang-von Wins, T. (2007). *Die Kompetenzenbilanz*. Moosinning: PerformPartner.

Literatur

Trinidad, M.-J. (2005). *Die Kompetenzbilanz. Evaluation eines ressourcenaktivierenden Coachingprogramms*. Unveröff. Diplomarbeit, Ludwig-Maximilians-Universität, München

Völzke, R. (2007). Talentkompass NRW – Fähigkeiten und Interessen erkennen und einsetzen. In: Erpenbeck, J. & v. Rosenstiel, L. (Hrsg.). *Handbuch Kompetenzmessung*. S. 439-448. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Watts, Richard E. (1999). The Vision auf Adler: An Introduction. In: R. E. Watts und J. Carlson (Hrsg.) *Interventions and Strategies in Counseling and Psychotherapy*. Philadelphia, PA: Accelerated Development. Taylor & Francis Group, 1-13.

Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In: D. Rychen & L. Salganik (Eds.). *Defining and selecting key competencies*. Kirkland, pp. 45–65

Wertheimer, M. (1925). *Drei Abhandlungen zur Gestalttheorie*. Erlangen: Verlag der Philosophischen Akademie.

White, R. (1959) Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

Wilson, T.P. (1973). Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Alltagswissen und gesellschaftliche Wirklichkeit*, S. 54-79. Reinbek: Rowohlt.

Winkelmann, C. (i.D.). *Möglichkeiten der Integration primärpräventiver Inhalte in die Lehrerbildung*. Dissertation an der Technischen Universität Dresden.

Wissemann, M. (2004). Problembewältigung und Klärung als Wirkfaktoren im Coaching.
In: Bungard, W., Koop, B. & Liebig, C. (Hrsg.), *Psychologie und Wirtschaft leben. Aktuelle Themen der Wirtschaftspsychologie in Forschung und Praxis*. S. 238-243. München: Hampp.

Wissemann, M. (2006). *Wirksames Coaching – Eine Anleitung*. Bern: Verlag Hans Huber.



Anhang

Interviewleitfäden

Vorbemerkung:

Wie besprochen gehen wir in den Interviews nach Leitfragen vor; dennoch handelt es sich bei den Interviews nicht um Leitfadeninterviews, sondern von der methodischen Einordnung her eher um narrative bzw. Problemzentrierte Interviews => siehe die Datei mit den theoretischen Inputs. Die aufgeführten Leitfragen sind somit unbedingt nur als ungefähres Gerüst und als mögliche Inhalte für die Gespräche zu verstehen. Kommt ein Gespräch nicht in Gang oder erscheint es unergiebig, was unwahrscheinlich ist, kann auf die Leitfragen zurückgegriffen werden.

Die Leitfragen stellen somit einen möglichen Verlauf des Gespräches dar, keinesfalls jedoch die notwendige Vorgehensweise. In diesem Sinne sollten auch die Checklisten genutzt werden; also nicht chronologisch von oben bis unten abhaken, sondern ggf. von Punkt zu Punkt springen und wenn das Thema genug behandelt wurde, abhaken. Wie vereinbart haben die Gespräche Überschriften, die das Gesprächsmotto grob umreißen.

T1 – Standortbestimmung

- Verschwiegenheitserklärung
- Dauer: ca. 30 Minuten
- Klärung des Sinnes der Studie und des groben Ablaufes
 - genau erklären
 - Als Argument dient auch die Perspektive der möglichen Einbindung in die Arbeitnehmerförderung → jetzt noch Pilot

Vereinbarung, dass das Gespräch auf Minidisc aufgenommen wird.

Checkliste zum Ankreuzen der Interviewthemen bereitlegen und erklären, dass manche Notizen gemacht werden.

- Vorwissen zur Kompetenzenbilanz bzw. Eindruck davon, was die Kompetenzenbilanz ist (Was und wo haben die KlientInnen schon über die Kompetenzenbilanz erfahren?)
 - Warum machen Sie nun die Kompetenzenbilanz?
 - Was erwarten Sie sich von der Kompetenzenbilanz?
 - Wie konkret kann diese Erwartung geäußert werden?
 - Warum interessieren Sie sich ganz speziell für die Kompetenzenbilanz?
 - Sprechen Sie mit anderen viel über Ihre berufliche Zukunft? Mit wem sprechen Sie über Ihre berufliche Zukunft?
 - Leiden Sie unter der gegenwärtigen Situation oder wollen sie einfach weiterkommen?
 - Was wissen Sie bereits über die Kompetenzenbilanz?
 - Was haben Ihnen andere über die Kompetenzenbilanz erzählt?
 - ...
- Vorerfahrungen mit anderen Formen der Beratung, Distanz zu psychologisch-therapeutischen Interventionen →
 - Diese Information sollten wir haben – nicht notwendigerweise im ersten Gespräch
- Selbstreflexivität

-
- Machen Sie sich Gedanken über Ihre Zukunft?
 - Welche Rolle spielt der Beruf für die eigene Identität?
 - Tortenstücke (anhand eines Tortendiagrammes die Anteile von Beruf und anderen Interessen visualisieren → als Gesprächsgrundlage)
 - Wie wichtig ist der Beruf?
 - Wie verteilen sich Ihre Interessen in Prozent?
 - Schwierigkeit: Zeit und Gewicht!
 - Private Ziele thematisieren
 - Machen Sie sich über solche Fragen häufiger Gedanken?
 - In welcher Form haben Sie sich bisher mit den eigenen Zielen auseinandergesetzt? Wie strukturiert machen Sie sich darüber Gedanken?
 - Reden Sie mit anderen über Ihre Ziele → berufliche und private Ziele
 - Thema: Schlagworte:
 - Wenn Sie sich selbst darstellen müssten: wie würden Sie sich mit Ihren Eigenschaften beschreiben? Was sind besondere Eigenschaften? → zeitlich beschränken
 - Wie gehen Sie mit Fehlern um? Schildern Sie eine konkrete Situation!
 - Nehmen andere Personen Sie in manchen Situationen manchmal anders wahr als Sie sich selbst?
 - Interessiert Sie die Meinung andere zu Ihrer Person?
 - Wie sehen sie die Rolle des Coaches in diesem Prozess?
 - Ist das Ergebnis der Kompetenzenbilanz eher von Ihnen oder eher vom Coach abhängig?
 - Was erwarten Sie vom Coach?
 - Was haben Sie für eine Vorstellung darüber, was Coaching ist?
 - Was glauben Sie müssen Sie selber zum Coaching-Prozess beitragen?
 - → abhängig von der Ergiebigkeit des Gespräches...
 - → hier nicht erklären, sondern darauf verweisen, dass das im Workshop erklärt wird
 - Attributionsstil
 - Sind Sie selbst Ihres Glückes Schmied? → Situationen

-
- Wie sehr kann man ihrer Meinung nach für eigene Erfolge verantwortlich?
 - Inwieweit konnten Sie wichtige Entscheidungen in ihrem Leben frei treffen?
 - Ist es so, dass Sie in beruflichen Situationen eher selber zu Erfolg oder Misserfolg beitragen oder hängt das sehr stark von anderen Personen oder Schicksal ab? → Schildern Sie eine Situation!
 - Gibt es da Unterschiede zwischen Berufs- und Privatleben?

T2 – Welche Prozesse wurden in Gang gesetzt? Wie wurde die Kompetenzenbilanz erlebt?

Ausblick über Inhalte des Gespräches

Dauer ca. 1,5 Stunden

Checkliste zum Ankreuzen der Interviewthemen bereitlegen und erklären, dass manche Notizen gemacht werden.

- Erwartungsabgleich
 - Haben Sie mit der Kompetenzenbilanz das erreicht, was Sie sich vorher davon versprochen haben?
 - Haben Sie auch noch etwas anderes erreicht, was Sie nicht erwartet haben?
 - Hat die Teilnahme zu einer Umformulierung oder einer anderen Sicht dieser Anliegen geführt?
 - Kamen Sie in der Bearbeitung Ihrer Anliegen weiter?
 - Hat die Teilnahme an der Kompetenzenbilanz dazu beigetragen, dass sich die Anliegen konkretisiert haben, dass sie leichter handhabbar geworden sind?
 - Für welche Einsatzfelder kann die Kompetenzenbilanz sinnvoll sein?
 - Wurden in der „Werbung“ andere Erwartungen geweckt, als jetzt erfüllt worden sind?
- Der Ablauf der Kompetenzenbilanz
 - Schritt für Schritt abfragen, was die einzelnen Stationen der Kompetenzbilanz bewirkt und für Prozesse in Gang gesetzt haben.
 - Was war besonders hilfreich, was hat weniger geholfen, war fremd oder hinderlich?
- Interaktion mit dem Coach (OHNE DEN NAMEN ZU NENNEN!)
 - Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit mit dem Coach?
 - ...

- Welche Prozesse wurden in Gang gesetzt?
 - Was nehmen Sie für sich als wichtigstes aus der Kompetenzenbilanz mit?
 - Sehen die KlientInnen den Alltag nun zum Teil mit anderen Augen?
 - Beruf
 - Haushalt
 - Familie
 - Freizeit
 - Hat die Kompetenzenbilanz zu einer neuen Art über sich nachzudenken geführt?
 - Hat die Kompetenzenbilanz zu einer neuen Art über die eigenen Ziele nachzudenken geführt?
 - Haben Sie sich auch mit anderen Personen über die Inhalte der KB auseinandergesetzt?
 - ...
- Weiterarbeiten mit der KB:
 - Wie zuversichtlich sind die KlientInnen, diese Ziele auch ohne die Unterstützung eines Coaches zu erreichen?
 - Wo sehen Sie Chancen, wo mögliche Hindernisse?
 - War das auch Thema der Coachinggespräche?
 - ...
- Ziele
 - Welche Ziele wurden erarbeitet?
 - Hat sich da schon etwas getan?
 - Haben Sie bereits begonnen, ein Ziel umzusetzen?
 - Wie wird es weitergehen?
 - Wie hilfreich war dabei die Kompetenzenbilanz?
 - Können Sie die Ziele nun klarer formulieren als vor der KB?

- Haben Sie sich auch mit anderen Personen über die Ziele unterhalten?
- Wie realistisch schätzen die KlientInnen diese Ziele ein?
- Wie hoch ist ihre persönliche Bedeutsamkeit im Vergleich zu anderen wichtigen persönlichen Zielen (welche sind das)?
- Wie wichtig sind die Ziele (Rangreihe)?
- Nächste Schritte
Erzählen lassen, wie es weiter geht.

T3 – Was kam nach der KB?

Ausblick über Inhalte des Gespräches

Dauer: ??

Checkliste zum Ankreuzen der Interviewthemen bereitlegen und erklären, dass manche Notizen gemacht werden.

- Was hat sich seit unserem letzten Gespräch verändert?
- Sind die zu T2 geäußerten Ziele noch relevant? Wenn nein: warum hat sich die Relevanz verschoben?
- Wo stehen Sie zum gegenwärtigen Zeitpunkt bei der Bearbeitung Ihrer Ziele? Haben Sie erreicht, was sie sich vorgenommen hatten (mit der Liste aus T2 vergleichen)?
- Was war schwierig beim Verfolgen der Ziele, wo hat sich der Weg ev. auch verändert?
 - Falls sich der Weg verändert hat: warum hat sich ein neuer Weg ergeben?
 - Wo haben sich Schwierigkeiten, wo Ressourcen ergeben?
- Was haben Sie sich für die nächsten vier Monate vorgenommen?
 - Wo sehen Sie Chancen, wo Hindernisse?
 - Sind Sie in ihren Zielen bescheidener oder anspruchsvoller geworden?
 - Wo bräuchten Sie gegenwärtig konkrete Unterstützung?
 - Welche Anschlussmodule an die KB wären sinnvoll?
- Wie würden Sie im Rückblick den persönlichen Nutzen der Kompetenzbilanz einschätzen?
 - Was hat Ihnen am meisten gebracht?
 - Was erwarten Sie sich noch vom Zukunftszentrum?
- Wie war es für Sie, das Zertifikat zu lesen?
 - Haben Sie sich im Zertifikat wiedererkannt?

- Haben Sie es anderen gezeigt?
- Haben Sie es „eingesetzt“?
- Welche Teile haben Ihnen etwas gebracht?
- Welche Teile haben nichts gebracht?

- Haben Sie mit Freunden und Bekannten über die Kompetenzenbilanz gesprochen?
 - Haben Sie die KB weiterempfohlen?
 - Wenn ja, wem und warum? Wenn nein, warum nicht?
- Ausmaß an Selbstreflexion:
 - Denken Sie im Alltag häufig über sich und Ihre Vorhaben nach?
 - Nehmen Sie Ihre Tätigkeit jetzt anders wahr?
 - Bewerten Sie die Arbeit oder andere Tätigkeiten jetzt anders als zuvor?
 - Denken Sie mehr darüber nach, wie Sie etwas machen?
 - Welche Einsichten können Sie daraus ableiten?
 - Hat die KB dazu geführt, dass Sie anders über Ihre Tätigkeiten nachdenken als vorher? In welcher Weise?
 - Haben Sie sich Zeit genommen um über sich und Ihre Vorhaben nachzudenken?
- Was erwarten Sie von den nächsten Monaten? Was für Ereignisse stehen bevor?
 - Was können Sie selbst zum Gelingen Ihrer Vorhaben beitragen?
 - Wie ist die Einstellung in Bezug auf Ihre eigene Zukunft?
 - Hat sich seit den letzten Monaten die Vorstellung darüber die eigene Zukunft aktiv gestalten zu können geändert?

T4

- Sind die zu T3 geäußerten Ziele für die KlientInnen noch relevant? Wenn nein: warum hat sich die Relevanz verschoben?
- Wo stehen die KlientInnen zum gegenwärtigen Zeitpunkt bei der Bearbeitung ihrer Ziele? Haben sie erreicht, was sie sich vorgenommen hatten (mit der Liste aus T3 vergleichen)?
- Was war schwierig beim Verfolgen der Ziele, wo hat sich der Weg ev. auch verändert? Falls sich der Weg verändert hat: warum hat sich ein neuer Weg ergeben? Wo haben sich Schwierigkeiten, wo Ressourcen ergeben?
- Was haben sich die KlientInnen für die nächsten drei Monate vorgenommen? Wo sehen sie Chancen, wo Hindernisse? Sind sie in ihren Zielen bescheidener geworden?
- Wie würden die KlientInnen im Rückblick den persönlichen Nutzen der Kompetenzenbilanz einschätzen? Was hat ihnen am meisten gebracht? Was ist "verpufft" oder war ohne Coach nicht weiter zu verfolgen?
- Haben sie mit Freunden und Bekannten über die Kompetenzenbilanz gesprochen? Haben sie sie weiterempfohlen?
- Ausmaß an Selbstreflexion: denken die KlientInnen im Alltag häufig über sich und ihre Vorhaben beziehungsweise darüber, wie sie etwas machen, nach und welche Einsichten können sie daraus ableiten (wie intensiv denken Sie über die Ihnen wichtigen Ziele und Vorhaben nach? Wie häufig ...? Was haben Sie daraus für sich ableiten können?)
- Wie wird es weitergehen? Was haben sich die KlientInnen ganz konkret für die nächsten drei Monate vorgenommen? Wo bräuchten die KlientInnen gegenwärtig konkrete Unterstützung?

ANGABEN IN DEN PFLICHTEXEMPLAREN DER DISSERTATION

UNIVERSITÄT DER BUNDESWEHR MÜNCHEN

FAKULTÄT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Thema der Dissertation: Kompetenzbilanzierung als psychologische Intervention - Wirkfaktoren und Wirkprinzipien in Laufbahnberatung und Coaching

Verfasser: Claas Triebel

Promotionsausschuss:

Vorsitzender Prof. Dr. Wolfgang Bonß

1. Berichterstatter: Prof. Dr. Thomas Lang-von Wins

2. Berichterstatter: Prof. Dr. Bernd Weidenmann

3. Berichterstatter: Prof.in Dr. Ursula Münch

4. Berichterstatter: Prof.in Dr. Ruth Roß

Tag der Prüfung: 10.08.09

Mit der Promotion erlangter akademischer Grad: Dr. phil.

Neubiberg, den 24.08.09