

Logotherapie und Existenzanalyse in der Berufsberatung

Eine literaturbasierte Erörterung existenzanalytischer Beratungskonzepte zur nachhaltigen Unterstützung Jugendlicher im Entscheidungsprozess der ersten Berufswahl.

Verfasserin: Stefanie Odersky
Betreut durch: Prof. lic. phil. Johanna Kohn
Eingereicht bei: Noëmi Noth-Erzberger

Bachelorthesis an der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz, Olten

Eingereicht im Januar/2020 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

ABSTRACT

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, inwiefern existenzanalytische Beratungskonzepte ergänzende Verfahren in der Berufsberatung darstellen, um frühzeitigen Lehrvertrags-auflösungen vorzubeugen. In den aktuellen Laufbahnmodellen wird postuliert, dass der berufliche Erfolg stark davon abhängt, inwiefern die Werte des Menschen mit seiner Ausbildungs- oder Berufssituation übereinstimmen und ob diese Situation als sinnvoll erlebt wird. Obwohl Sinn und Werte als laufbahnrelevante Variablen empirisch belegt wurden, sind sie noch wenig in die Beratungsmethodik der Schweizer Berufsberatung eingeflossen. Es wird sich herausstellen, dass die existenzanalytischen Beratungskonzepte diese Lücke im Methodenrepertoire der Berufsberatung schliessen können. So besteht das Hauptziel der existenzanalytischen Beratung darin, die Wert- und Sinnentdeckungskompetenzen der Klienten zu fördern. Die existenzanalytischen Beratungskonzepte können somit zur Risikosenkung von Lehrvertragsauflösungen beitragen.¹

1 Anmerkung: Werden Personenbezeichnungen aus Gründen der besseren Lesbarkeit lediglich in der männlichen oder weiblichen Form verwendet, so schliesst dies das jeweils andere Geschlecht mit ein.

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung	1
1.1	Ausgangslage und Problemstellung	1
1.2	Fragestellung und Theoriewahl	2
1.3	Aufbau der Arbeit	3
1.4	Relevanz für die Soziale Arbeit	3
2	Jugendliche im Berufswahlprozess	4
2.1	Begriffsdefinitionen	4
2.2	Entwicklungsaufgaben	5
2.2.1	Beruflicher Übergang	6
2.2.2	Identität und Selbstwirksamkeit	8
3	Berufsberatung Schweiz	10
3.1	Aufgaben	10
3.2	Leitsätze	11
3.3	Kritik und Ausblick	12
4	Die duale Ausbildung in der Schweiz	13
4.1	Vorzeitige Lehrvertragsauflösungen	14
4.2	Gründe für Lehrvertragsauflösungen	15
5	Die sozial-kognitive Laufbahntheorie	19
5.1	Grundlagentheorie/Forschungsstand	19
5.2	Sozial-kognitive Modelle	20
5.3	Interessenkongruenz und berufliche Selbstwirksamkeit	24
5.4	Anwendung der SCCT	24
5.5	Analyse I	26
5.6	Zwischenfazit I	29
6	Aktuelle Laufbahnmodelle	30
6.1	Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung/Happenstance Learning Theory	31

6.2	Kaleidoskopische Laufbahntheorie	31
6.3	Konstruktivistische Laufbahntheorie/Life Designing Konzept	32
6.4	Beziehungstheorie der Arbeit	33
6.5	Analyse II	34
6.6	Zwischenfazit II	38
7	Existenzanalyse	38
7.1	Grundlagentheorie	39
7.2	Sinnforschung	41
7.3	Der Wert- und Sinnbegriff	42
7.4	Existenzanalytische Beratung	44
7.4.1	Beratungsziele	45
7.4.2	Beratungskonzepte	45
7.5	Analyse III	48
7.6	Zwischenfazit III	50
8	Zusammenführung und Fazit	50
8.1	Beantwortung der Fragestellung	51
8.2	Kritische Reflexion	53
8.3	Implikation für die Praxis	53
8.4	Ausblick	54
	Literaturverzeichnis	55

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AZ	Arbeitszufriedenheit
BSB	Berufsberatung
BSLB	Berufs- und Laufbahnberatung
EA	Existenzanalyse
EE	Ergebniserwartung
INK	Interesseninkongruenz
LT	Logotherapie
LVA	Lehrvertragsauflösung(en)
PZ	Persönliche Ziele
SCCT	Social Cognitive Theory of Career (Sozial-Kognitive Laufbahntheorie)
SE	Selbstwirksamkeitserwartung

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

Abb. 1: Gründe für Lehrvertragsauflösungen	17
Abb. 2: Modell der Interessenentwicklung	21
Abb. 3: Modell der Berufswahl.....	22
Abb. 4: Leistungsmodell	23
Abb. 5: Modell der beruflichen Zufriedenheit	24
Abb. 6: Teufelskreis	29
Abb. 7: Interessenmodell vs. die berufliche Persönlichkeit	35
Tab. 1: Gründe für eine Lehrvertragsauflösung	18
Tab. 2: Implikationen für die Berufsberatung	32
Tab. 3: Die existenzielle Bilanz	46
Tab. 4: Zusammenführung Beratungsziele- und Konzepte.....	51

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Nach dem Einstieg in die duale Berufsausbildung lösen in der Schweiz zwischen 20 und 25 Prozent aller Lernenden ihren Lehrvertrag vor dem Abschluss ihrer Berufsausbildung auf (Stalder & Schmid, 2016, S. 11). 10 Prozent dieser Jugendlichen bleiben nach dem Abschluss der obligatorischen Schule ohne Sekundarstufe II Abschluss (ebd.: S. 206-207). Diverse Studien zeigen, dass die betroffenen Jugendlichen in ihrer beruflichen Laufbahn stark eingeschränkt und häufiger erwerbslos sind als solche, welche ihre berufliche Grundbildung abgeschlossen haben (ebd.). Ebenfalls beeinträchtigen Lehrvertragsauflösungen (LVA) Betroffene negativ in ihrem Wohlbefinden (ebd.). Die Gründe warum es zur Auflösung gekommen ist, sind vielschichtig und nicht einfach zu durchschauen, da die Betroffenen vor dem Lehrantritt gut zum Lehrberuf, dem Lehrbetrieb und zum schulischen Anforderungsniveau passten (Stalder & Schmid, 2016, S. 206–207). Die betroffenen Jugendlichen sehen die Hauptgründe für die LVA in ihren ungenügenden Vorkenntnissen über den Betrieb und in einer ungenügenden Ausbildungsqualität im Lehrbetrieb (ebd.). Dabei sind Konflikte mit Berufsbildenden ein zentrales Kriterium bei der Bewertung der Ausbildungsqualität (Stalder & Schmid, 2016, S. 57). Ferner weisen mehrere Studien darauf hin, dass insbesondere Jugendliche, welche ihre Ausbildung nicht im Wunschberuf beginnen, gefährdet sind, ihren Lehrvertrag aufzulösen (Stalder & Schmid, 2016, S. 53). Davon sind gemäss den Auswertungen des Schweizer Lehrstellenbarometers (BBT, 2005, 2012) ungefähr 30 Prozent aller Lernenden seit Beginn der 2000er-Jahre betroffen (ebd.). In Bezug zu den ungenügenden Vorkenntnissen über den Betrieb sowie mit der damit empfohlenen Massnahme, die sich auf ein besseres Kennenlernen der Betriebskultur bezieht, besteht die Annahme, dass einer LVA ausserdem Wertkonflikte zugrunde liegen, die zwischen den individuellen Werten des Lernenden und den betriebsinternen- oder den beruflichen Werten bestehen. So kann es zu Wert- und Normenkonflikten im Berufsleben führen, wenn beispielsweise die Berufsbilder mit der beruflichen Wirklichkeit nicht übereinstimmen (Minnameier, 2016, S. 120). Dass Werte und auch das Erleben von Sinn im Beruf bei der Gestaltung der Laufbahn eine grosse Rolle spielen, wird von weiterentwickelten Laufbahnmodellen gestützt (Hirschi, 2013, S. 35). So steuern gemäss der kaleidoskopischen Laufbahntheorie Personen heutzutage ihre Berufslaufbahnen autonomer nach ihren individuellen Zielen und Werten (Hirschi, 2013, S. 34). Auch beginnen sich Werte, die im beruflichen Kontext von Bedeutung sind, bereits in der Kindheit zu entwickeln und werden im Jugendalter immer konkreter (Ziegler, 2016, S. 117–119). Obwohl aus dem aktuellen Forschungsstand bereits neue Ansätze

entstanden sind, welche Sinn und Werte in Bezug auf die Laufbahnentwicklung als wichtig erachtet, sind diese Annahmen noch wenig in die Methodik der Berufsberatung (BSB) eingeflossen (Minnameier, 2016, S. 110). Somit kann diesbezüglich eine Bedarfslücke ausgemacht werden, an welche entsprechende Beratungskonzepte anknüpfen könnten, um Jugendliche bei der ersten Berufswahl nachhaltig zu unterstützen.

1.2 Fragestellung und Theoriewahl

Aus der Ausgangslage lassen sich drei Hauptgründe für eine LVA definieren: Erstens, Ausweichen auf eine Nicht-Wunschlehrstelle, zweitens, Ungenügende Vorkenntnisse über den Betrieb und drittens, Ungenügende Ausbildungsqualität. Es stellt sich die Frage, welche Auslöser hinter den drei Aussagen stehen und inwiefern die Risiken einer LVA reduziert werden können. Es kann festgehalten werden: Werte spielen eine wichtige Rolle bei der Berufswahl Jugendlicher, Wertekollisionen können zu einer vorzeitigen LVA führen und Werte werden im Methodenrepertoire der BSB zu wenig berücksichtigt. Vieles spricht dafür, dass die Existenzanalyse (EA), welche sinn- und wertzentrierte Beratungskonzepte enthält (Biller & Stiegeler, 2008, 62, 63, 192), die eingangs festgestellte Bedarfslücke schliessen könnte. Dabei ist folgende Fragestellung leitend:

«Inwiefern stellen existenzanalytische Beratungskonzepte ergänzende Verfahren in der Berufsberatung dar, um Jugendliche im Entscheidungsprozess der ersten Berufswahl nachhaltig zu unterstützen?»

Um der Forschungsfrage nachzugehen, werden die eingangs erwähnten Gründe einer LVA aus drei verschiedenen Perspektiven betrachtet und anschliessend analysiert: Aus Sicht der sozial-kognitiven Laufbahntheorie, aus Sicht von weiterentwickelten Laufbahnmodellen sowie aus Sicht der EA. Da die Mehrzahl der Schweizer Jugendlichen während der ersten Berufswahl die BSB in Anspruch nimmt (Zihlmann & Jungo, 2015, S. 241), bezieht sich die vorliegende Arbeit auf die organisatorischen Rahmenbedingungen der schweizerischen Berufs- und Laufbahnberatung (BSLB). Die zurzeit einflussstärkste Theorie in der Beratungspraxis und Laufbahnforschung, welche als empirisch fundiert gilt, ist die sozial-kognitive Laufbahntheorie (SCCT) von Lent, Brown und Hackett (2005, 1994) (zit. nach Marty, Jungo & Zihlmann, 2011, S. 74). In der vorliegenden Arbeit dient sie als Basis auf welche sich die nachfolgenden Untersuchungen und Analysen stützen. Da es sich bei der EA um Beratungskonzepte handelt, welche aus der Psychotherapie und nicht aus der Laufbahnforschung stammen (Biller & Stiegeler, 2008,

S. 192), werden nebst der SCCT zusätzlich aktuelle Laufbahnmodelle (Hirschi, 2013, S. 30–31) erörtert, welche das Sinnerleben und die Werte eines Menschen in einen beruflichen Kontext setzen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Um in die Thematik der vorliegenden Arbeit einzuführen, werden anfangs die zentralen Begriffe erläutert. Danach wird die Berufswahlthematik aus entwicklungspsychologischer Perspektive betrachtet. Es folgt eine Übersicht über die organisatorischen Rahmenbedingungen der schweizerischen BSLB sowie eine Beschreibung der dualen Ausbildung in der Schweiz. Dabei werden die Gründe für eine LVA genauer dargelegt sowie die drei wesentlichen Ursachen definiert. Danach wird die SCCT erörtert, um anschliessend die drei Hauptgründe einer LVA anhand der vorgestellten Laufbahntheorie zu analysieren. Im ersten Zwischenfazit kann diesbezüglich ein Kernproblem festgestellt werden. In Kapitel sechs werden aktuelle Laufbahnmodelle erörtert, um die Ergebnisse (Analyse I) anhand dieser Modelle zu erforschen. In der zweiten Analyse wird zusätzlich eine Synthese zwischen den altbewährten Modellen der SCCT mit den modernen Ansätzen hergeleitet. Im zweiten Fazit werden Lösungsansätze deutlich, welche dem Kernproblem (Zwischenfazit I) entgegenwirken können und drei wesentliche Beratungsziele abgeleitet. Die Beratungsziele weisen eine hohe Übereinstimmung mit denjenigen der EA auf. So kann eine Verbindung zwischen den laufbahntheoretischen Ansätzen und der EA, welche ein psychotherapeutisches Konstrukt ist, hergestellt werden. In Kapitel sieben wird in die Grundlagen der EA eingeführt und die Beratungskonzepte werden erläutert. Ebenfalls beinhaltet dieses Kapitel einen Abschnitt über die Sinnforschung, welche empirisch gestützte Ergebnisse zu den Faktoren der Sinnerfüllung am Arbeitsplatz liefert. In der dritten Analyse werden die Ergebnisse der zweiten Analyse nach existenzanalytischen Kriterien beurteilt. Zusätzlich wird der Versuch unternommen, die Beratungskonzepte der EA einzusetzen, um das Risiko einer LVA zu senken. Im dritten Zwischenfazit werden die wichtigsten Erkenntnisse festgehalten. In Kapitel acht werden alle Analysen und die entsprechenden Zwischenfazite rekapituliert und der Mehrwert der EA in der BSB in einem abschliessenden Fazit hervorgehoben. Im Anschluss wird die Fragestellung beantwortet. Abschliessend wird die vorliegende Arbeit kritisch reflektiert, Implikationen für die Praxis abgeleitet und ein Ausblick gewagt.

1.4 Relevanz für die Soziale Arbeit

Es zählt zu den zentralen Aufgaben der BSB, Jugendliche bei der beruflichen Übergangsbewäl-

tigung zu unterstützen (Zihlmann & Jungo, 2015, S. 9). Ebenfalls ist die berufliche Übergangsbegleitung Gegenstand der Sozialen Arbeit (Ryter & Schaffner, 2014, S. 123). So arbeiten Professionelle der Sozialen Arbeit hauptsächlich mit Risikogruppen, deren soziale und berufliche Integration gefährdet ist, im Rahmen von arbeitsmarktlichen Massnahmen (ebd.). Dazu zählen Motivationssemester, soziale und berufliche Integrationsmassnahmen der Sozialhilfe, der Jugendhilfe, der Invalidenversicherung sowie von kirchlichen Trägern (ebd.). Ebenfalls findet die Übergangsbegleitung im Bereich Berufsintegrationscoaching sowie im Case Management Berufsbildung statt (Ryter & Schaffner, 2014, S. 124). Daneben unterstützen Schulsozialarbeitende, Sonder- und Sozialpädagogen sowie Arbeitsagogen Jugendliche beim Übergang von der Schule in die Grundbildung (ebd.). Auch wenn sich die Rahmenbedingungen der Beratung sowie die Art der Zielgruppen der Sozialen Arbeit von jenen der BSB unterscheiden können, stellt die Übergangsbegleitung die zentrale Überschneidung dar. Um Jugendliche im Berufswahlprozess angemessen zu unterstützen scheint es daher wichtig, dass Professionelle der Sozialen Arbeit, welche in diesem Sektor tätig sind, sich mit den aktuellen Laufbahn- und Beratungstheorien auseinandersetzen.

2 Jugendliche im Berufswahlprozess

2.1 Begriffsdefinitionen

a. Beruf: Ausgangspunkt des Berufsbegriffs ist die Definition nach Luther, demgemäss der Mensch einer göttlichen Gemeinschaft angehört, in der er sich mit seinem Arbeitsvermögen vorbehaltlos zur Verfügung stellt (Ziegler, 2016, S. 118–119). Das Prinzip der beruflichen Verpflichtung wurde im 18. Jahrhundert nach der Säkularisierung nicht mehr durch das Gottesgebot, sondern durch vernunftbasierende Argumente erklärt (ebd.). Dieses Gedankengut wurde im 19. Jahrhundert durch die Ideen einer bürgerlich-liberalen Gesellschaft ersetzt, welche den Menschen frei darin sehen, einen Beruf passend zur inneren Berufung zu wählen (ebd.). Obwohl die darauffolgenden psychologischen Passungstheorien zu einer Entmystifizierung geführt haben, wird auch heute noch der Wunsch gehegt, sich in einem Beruf persönlich und moralisch zu verwirklichen und diesen als persönliche Aufgabe wahrzunehmen (ebd.).

b. Berufswahl: Der Begriff Berufswahl kann den Eindruck erwecken, dass der Berufswähler in seiner Wahl gänzlich frei ist (Neuenschwander, 2008, S. 135–136). Es zeigt sich aber, dass

bereits die Entwicklung beruflicher Wünsche von inneren und äusseren Faktoren determiniert werden (ebd.). So bilden sich berufliche Interessen beispielsweise vor dem Hintergrund geschlechtstypischer Berufsrollen sowie der Schichtzugehörigkeit (ebd.). Ebenfalls ist die freie Berufswahl bei Jugendlichen aus Schultypen mit Grundansprüchen sehr eingeschränkt, was dazu führt, dass diese Gruppe nach dem Motto: «Hauptsache eine Lehrstelle» ihre Berufswahl trifft (ebd.). So erhielten nur ca. 50 Prozent aller Jugendlichen eine Lehrstelle in ihrem Wunschberuf (ebd.).

c. Jugendalter: Was die Definition des Jugendalters betrifft, kann keine deutliche Abgrenzung zwischen der Jugendphase und dem Übergang ins Erwachsenenalter vorgenommen werden (Konrad & König, 2018, S. 2). Zumindest wird die Adoleszenzphase theoretisch durch eine maximale Zeitspanne zwischen dem 10. und 25. Lebensjahr eingegrenzt (ebd.). So wird das Jugendalter oder auch die Adoleszenz als der Übergang von der Kindheit ins Erwachsenenalter bezeichnet (ebd.). Die Adoleszenz umfasst neben der Pubertät, welche sich auf die rein biologischen Entwicklungen bezieht, die mit der Erreichung der Geschlechtsreife abgeschlossen ist, zusätzlich psychosoziale Prozesse (Konrad & König, 2018, S. 2). Diese psychosozialen Entwicklungen werden je nach Modell unterschiedlich definiert und beziehen sich auf Aspekte, wie beispielsweise die Integration in die Gesellschaft, eine selbstständige Lebensführung sowie die Identitätsentwicklung (ebd.). Solche psychosozialen Aspekte sind durch Entwicklungsaufgaben bedingt, welche stark von historischen und soziokulturellen Faktoren beeinflusst werden (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 28). Zum Beispiel haben sich in den westlichen Industrieländern spezifische Merkmale, die für das Erwachsenenalter stehen, wie Familiengründung und Berufseinstieg, auf einen unbestimmteren Zeitpunkt verschoben (ebd.). Deshalb ist es schwer möglich, die Phase des Jugendalters zeitlich exakt zu bestimmen und einzugrenzen (ebd.). In der vorliegenden Arbeit wird das Jugendalter auf die Zeit der ersten Berufswahl eingeschränkt. In der Schweiz findet der berufliche Orientierungsprozess zwischen dem 7. bis 9. obligatorischen Schuljahr statt und endet mit dem Beginn in einem Lehrberuf (Müller, 2009, S. 13).

2.2 Entwicklungsaufgaben

Während dem Prozess der ersten Berufswahl sind Jugendliche mit unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben konfrontiert (Zihlmann & Jungo, 2015, S. 105). Gemäss Havighurst (1948, 1972, 1953), dem Urheber des Konzepts der Entwicklungsaufgaben, stellen sich dem Individuum spezifische Entwicklungsaufgaben in einem bestimmten Lebensabschnitt, dessen Bewältigung für die weiteren Entwicklungsschritte relevant sind (zit. nach Eschenbeck & Knauf,

2018, S. 25). Werden diese nicht in der vorgesehenen Lebensphase bewältigt, wirkt sich diese Verzögerung negativ auf seine nächste Entwicklungsaufgabe aus (ebd.). Lernt beispielsweise ein Säugling im entsprechenden Lebensabschnitt nicht zu sprechen und zu gehen, hat dies einen Einfluss auf den Schuleintritt (ebd.). Zentrale Entwicklungsaufgaben, welche den Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter kennzeichnen, sind: Emotionale und materielle Ablösung vom Elternhaus, das Gründen einer eigenen Familie, Bildung von tragbaren sozialen Beziehungen, der Einstieg in einen Beruf sowie die Bildung eines eigenen Wertesystems (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 25). Aktuelle Studien zu den heutigen Anforderungen an die Jugendlichen weisen keinen grossen Unterschied zum Entwicklungsaufgabenkonzept nach Havighurst auf, ergänzen es jedoch mit zeitgemässen Faktoren wie einer gesunde Nutzung von Konsum-, Medien- und Freizeitangeboten (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 26). Es besteht zudem die Annahme, dass sich die Zeiträume für Entwicklungsaufgaben durch die eingangs erwähnten soziokultureller Veränderungen ausdehnen, obwohl innerhalb von Kulturkreisen ein gesellschaftlicher Konsens darüber herrscht, wann ein Individuum gewisse Aufgaben vollendet haben müsste (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 31). Es können folgende Entwicklungsaufgaben festgehalten werden:

Qualifizieren: Entwicklung der intellektuellen und sozialen Kompetenzen. Hierzu zählen schulische Bildung und Ausbildung zu erlangen mit dem Ziel, einen Beruf auszuüben.

Soziale Bindungen aufbauen: Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität und der Bindungsfähigkeit.

Konsumieren und Regenerieren: Entwicklung der Fähigkeit mit Konsum-, Medien- und Freizeitangeboten umzugehen.

Partizipieren: Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems und der Fähigkeit zur politischen Partizipation. (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 31).

2.2.1 Beruflicher Übergang

Aus sozio-ökonomischer Perspektive ist es unrealistisch die erste Berufswahl unter dem Aspekt einer langfristigen Berufswegplanung zu verstehen, weil eine sich stets verändernde Umwelt nicht die Grundlage dazu bietet (Busshoff, 2009, S. 14–15). So haben 50 Prozent der heutigen Berufe vor zwanzig Jahren noch nicht existiert (ebd.). Trotzdem ist der berufliche Übergang eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter (Wellgraf, 2014, S. 317). Eng damit verbunden ist die Entwicklung einer eigenen Identität (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 31). So wird es

gegen Ende der Schullaufbahn für die Jugendlichen im Anbetracht der bevorstehenden Berufswahl immer drängender, Antworten auf die Fragen: «Wer bin ich» und «Was möchte ich werden» zu finden (Wellgraf, 2014, S. 317). Es setzt eine gewisse Formierung und Festigung von Identität voraus, um die existenziellen Fragen, die sich mit der ersten Berufswahl stellen, beantworten zu können (ebd.). Dass diese Voraussetzungen schwer zu erfüllen sind, wird durch das Modell der psychosozialen Stadien nach Erikson (1950) deutlich (zit. nach Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 31–32). Dieses basiert ähnlich wie Havighurst's Entwicklungsaufgabenkonzept auf einem Stufenschema, wobei Erikson über die Lebensspanne acht Phasen definiert, in denen eine bestimmte psychosoziale Krise bewältigt werden sollte (ebd.). So steht in der Adoleszenz die Suche nach der eigenen Identität im Fokus, wobei das Individuum im Stadium dieser psychosozialen Krise zwischen den beiden Polen der Identitätsfindung und Rollendiffusion hin- und herpendelt (ebd.). Unter Identität versteht Erikson (1950), wenn das Individuum aktuelle Erlebnisse mit seinen biografischen Erfahrungen, aus denen sich das Selbstsystem geformt hat, in Übereinstimmung bringen kann (zit. nach Zihlmann & Jungo, 2015, S. 19). Das Selbstsystem besteht aus dem individuellen Selbstbild oder auch Selbstkonzept (ebd.). Ebenfalls schliesst es die Selbstbewertung mit ein, welche sich kognitiv als Selbstachtung und emotional als Selbstwertgefühl äussert (ebd.). Das Selbstsystem verfolgt hauptsächlich das Ziel mit sich selbst und seiner Umwelt übereinzustimmen (ebd.). Wenn sich die Umwelt stark verändert und das Individuum die daraus bezogenen Erfahrungen als diffus erlebt, weil es sie dem Selbstsystem nicht zuordnen kann, oder wenn das Selbstsystem beginnt, sich unabhängig von der Umwelt zu reorganisieren, wird dies vom Individuum als Person-Umwelt-Diskrepanz erlebt, welches es versucht mittels Anpassungs- und Veränderungsleistungen zu reduzieren (ebd.). In einer solchen Person-Umwelt-Diskrepanz befinden sich Schüler zwei bis drei Jahre vor ihrer Schulentlassung, weil ihre Kindheit respektive ihr Schülerdasein bald vorbei ist und sie ihre weitere Zukunft planen müssen, sie jedoch von ihrer Umwelt noch nicht als Erwachsene wahrgenommen werden (Busshoff, 2009, S. 20–21). Dabei kann die Intensität dieser psychosozialen Spannung stark variieren und ist vom subjektiven Erleben des Betroffenen abhängig (ebd.). So befinden sich Jugendliche, gemäss Übergangstheorie, im Berufswahlprozess in einer krisenhaften Identitätsbewährung (Busshoff, 2009, S. 17–18). Damit der ausgelöste Identitätsprozess in einen unproblematischen Verlauf zurückfallen kann, muss sich dieser wieder neu einregulieren (ebd.). Dabei wird von einem Identitätszyklus ausgegangen, der mit der Auflösung des Kind- bzw. Schülerstatus beginnt und mit dem Eintritt ins Beschäftigungssystem endet (Busshoff, 2009, S. 21–22). An der ersten Schwelle (Übergang von der Schule in die Ausbildung) muss die Entscheidung für eine geeignete berufliche Zielidentität getroffen werden (ebd.). Ziehen die

anschliessenden Realisationsbemühungen Misserfolge nach sich, hält die Identitätskrise an, wodurch der Identitätskonflikt zu einer Labilisierung der Berufslaufbahn führen kann (ebd.). Diese Ausführungen machen deutlich, dass die Übergangsphase von der Schule in die Ausbildung für eine beruflich langfristige Prognose ungeeignet scheint, dass sie jedoch im Sinne einer Identitätsbewährung durchwegs Relevanz für Betroffene besitzt. So ist die erfolgreiche Übergangsbewältigung der ersten Schwelle Voraussetzung für die spätere Berufstätigkeit (zweite Schwelle) (Busshoff, 2009, S. 21–22). Somit ist das Individuum erst nach dem Übergang von der Ausbildung zu einer beruflichen Erstposition im Beschäftigungssystem aus der Person-Umwelt-Diskrepanz befreit (ebd.).

2.2.2 Identität und Selbstwirksamkeit

Ein weiterer Aspekt, der die Identitätsfindung zu einem komplexen Prozess macht, stellt das aktuelle post-traditionale Zeitalter dar, weil es Bedingungen schafft, in dem sich das Individuum in einem ambivalenten Spannungsfeld zwischen Chancen, Risiken und Belastungen orientieren muss (Keupp, 2014, S. 173). So zeichnen sich die derzeitigen gesellschaftlichen Lebensbedingungen und -verhältnisse durch eine Verdichtung und Beschleunigung der Alltagswelten, Selbstwirksamkeitsdruck, Deregulierung von Rollenschemata sowie fortlaufender Identitätsarbeit aus (ebd.). Dieser Strukturwandel wurde nach Keupp (2014, S. 173) vor allem durch den globalisierten Kapitalismus ausgelöst (ebd.). So wird der Beschleunigungsdruck dadurch erhöht, dass Lebensphasen, in denen keine wirtschaftliche Leistung vollbracht wird, verkürzt werden was zu einem Grundgefühl beiträgt, ständig getrieben zu sein (ebd.). Gleichzeitig ist eine Entwicklung in der Sozialpolitik zu beobachten, die sich unter dem Credo der Selbstwirksamkeit weg von der kollektiven Vorsorge in Richtung eines individuellen Risikomanagements bewegt (Keupp, 2014, S. 173). Gemäss dieser Betrachtungsweise ist das Individuum für seine Gesundheit oder für seine Passung in die Wissensgesellschaft selbst verantwortlich (ebd.). Dabei stellt sich dieses konstruierte selbstwirksame Selbst nicht selten als «unternommenes Selbst» heraus (Freitag 2008, zit. nach Keupp, 2014, S. 173). Die Auflösung von bekannten Rollenbildern bringt einerseits den Vorteil mit sich, das eigene Leben freier zu gestalten, andererseits birgt dieser Wandel das Risiko, bewährte Bezugspunkte zu verlieren, was zu Orientierungsproblemen führen kann (ebd.: S. 173-175). Da die äusseren Orientierungspunkte allmählich verschwinden, ist das Individuum gefordert, durch Identitätsarbeit immer wieder einen neuen Kontext zwischen seiner Innen- und Aussenwelt herzustellen (ebd.). Solche Optionsspielräume setzen hohe Lebenskompetenzen voraus, indem sich das Individuum den Anforderungen einer sich stets verändernden Welt anpassen und gleichzeitig einen inneren

stimmigen Bezug zu diesen Anpassungen herleiten muss (ebd.). Dementsprechend leistet das Individuum Identitätsarbeit an der Schnittstelle zwischen Innen und Aussen, wobei persönliche Erfahrungen in einem retrospektiv-reflexiven Prozess bewertet, eingeordnet und in Identitätsentwürfen gebündelt werden (Schaupp, 2014, S. 742). Ein solcher identitätsanregender Prozess wird insbesondere dann angestossen, wenn das Subjekt sich mit widersprüchlich empfundenen Situationen auseinandersetzt (ebd.). Dabei spielt es eine grosse Rolle, welche Ereignisse das Individuum als relevant erfährt und wie es diese deutet (ebd.). In einer narrativen Verdichtung stellt das Subjekt Zusammenhänge zwischen den Ereignissen her und erklärt diese sich selbst und seinem Umfeld (ebd.). Diese Selbsterzählung hat einen grossen Einfluss auf das Identitätsgefühl, welches wiederum die Selbstwahrnehmung und das damit verbundene Selbstbild prägt (ebd.). Ob eine solche Flexibilität, welche diese stetige Passungsleistung voraussetzt, überhaupt menschenmöglich ist, wird von Sennett (1998) im Zusammenhang mit den Auswirkungen des «Neuen Kapitalismus» kritisiert (zit. nach Keupp, 2014, S. 175). So führen die aktuellen Veränderungen der Arbeitswelt zum Abbau von festen Strukturen, die auf Langfristigkeit ausgelegt sind (ebd.). Dadurch verlieren Arbeitsnehmende an Arbeitsplatzsicherheit und Verbindlichkeit und haben Mühe, sich ein berufliches Repertoire anzueignen (ebd.). Dieses «neue Regime kurzfristiger Zeit» führt ebenfalls dazu, dass langfristige Bindungen vermieden werden und Werte wie Loyalität und Bindung an Bedeutung verlieren (Sennett, 1998, zit. nach Keupp, 2014, S. 175). Durch die stetig geforderte Flexibilität fällt es zudem schwer, feste Charaktereigenschaften zu etablieren, was zu einer Fragmentierung führen kann (ebd.). Durch diese immerwährende Anpassungsbereitschaft und permanente Offenheit erleidet das Individuum einen Deutungsverlust, wodurch es schwer fällt Lebenskohärenz zu entwickeln (ebd.). Sennett (1998) kritisiert in diesem Kontext «eine Psyche in einem Zustand endlosen Werdens - ein Selbst, das sich nie vollendet», wodurch es unfähig wird, Erkenntnisse aus seiner Biografie zu gewinnen, da seine Lebensgeschichte aus unzusammenhängenden Fragmenten besteht (zit. nach Keupp, 2014, S. 175). Auch Baumann (2000) äussert sich kritisch zur endlosen Suche nach der richtigen Lebensform, da die aktuelle Sozialwelt, die er auch die «flüchtige Moderne» nennt, dazu nicht die benötigten stabilen Bezugspunkte bietet (zit. nach Keupp, 2014, S. 178-179). So besteht das Risiko, dass das Individuum an seinen überzogenen Selbstverwirklichungsidealen scheitert und sich als ein «erschöpftes Selbst» erlebt (ebd.). Die Psychotherapeutin Elisabeth Summer (2008) untersuchte dieses Phänomen und konnte belegen, dass verinnerlichte gesellschaftliche Leistungs- und Selbstwirksamkeitsideologien, also die Verinnerlichung marktradikaler Freiheitsideologien, dem Individuum schaden können (zit. nach Keupp, 2014, S. 179). Im Gegensatz zu

früheren gesellschaftlichen Epochen können heute keine traditionell kulturelle Entwurfsschablonen übernommen werden, welche das Individuum in der Lebensbewältigung unterstützt (Keupp, 2014, S. 180). So enthielten normalbiografische Grundrisse in der Ersten Moderne zentrale Teilidentitäten wie beispielsweise die berufliche Teilidentität, die für die Identitätsarbeit richtungsweisend waren (ebd.). In der zweiten Moderne sind diese beruflichen Teilidentitäten nicht mehr verbindlich, weshalb sie nicht mehr als Vorlage für die Identitätskonstruktion dienen (ebd.). Folglich erfordert Identitätsarbeit heute eine aktive Eigenbeteiligung identitärer Passungsarbeit (Keupp, 2014, S. 180). Um diese Identitätsarbeit heute leisten zu können, benötigt das Individuum spezifische Ressourcen wie Urvertrauen zum Leben, Dialektik von Bezogenheit und Autonomie, Lebenskohärenz, soziale Ressourcen und Anerkennung, materielle Ressourcen und Grundsicherung sowie die Fähigkeit zum Aushandeln von Grundwerten und Normen (Keupp, 2014, S. 180–184).

3 Berufsberatung Schweiz

Die ersten Anfänge der BSB in der Schweiz reichen bis ins 19. Jahrhundert zurück (Zihlmann, 2009b, S. 242). Die damaligen Lehrlingspatronate machten es sich zum Ziel, die Jugendlichen darin zu unterstützen eine Lehrstelle zu finden und über die Berufe zu informieren (ebd.). Auf diesen Grundlagen entstand 1963 der Schweizerische Verband für BSB (Zihlmann, 2009b, S. 242). Heute stellt das Schweizerische Dienstleistungszentrum für Berufsbildung die übergeordnete Organisation der Schweizerischen Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (BSLB) dar (Zihlmann, 2009b, S. 261). In der Fachliteratur wird die Bezeichnung BSLB oft unterschiedslos verwendet, da alle drei Beratungsformen fachliche und administrative Überschneidungen vorweisen (ebd.). Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit gemäss den Quellen ebenfalls keine Differenzierung der Bezeichnungen vorgenommen. Der Fokus liegt jedoch auf der BSB, welche Jugendliche bei der Lehrstellensuche und dem Berufswahlprozess unterstützen (Zihlmann, 2009b, S. 273).

3.1 Aufgaben

Die wichtigsten Aufgaben der BSB betreffen die drei Kernbereiche Information, Beratung und Realisierungshilfe (Zihlmann, 2009b, S. 259). Dabei ist der Informationsauftrag im Vergleich zur Beratungstätigkeit und Berufswahlvorbereitung die wesentliche Aufgabe der BSB und nimmt seit den letzten zehn Jahren konstant zu (ebd.). In diesem Zusammenhang stellt das

Schweizerische Dienstleistungszentrum für Berufsbildung/Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung Bern die zentrale Drehscheibe der Informationsdistribution dar (Zihlmann, 2009b, S. 261). Sie führt berufskundliche Daten und stellt sie durch unterschiedliche Medien und Institutionen zur Verfügung, wie über das Internet, Standardwerke, Zeitschriften, Schulen und Berufsinformationszentren (ebd.). Die Beratung wird im Kontext zur BSB als eine professionelle Dienstleistung eines Berufes der angewandten Psychologie verstanden (Zihlmann, 2009b, S. 265). Zihlmann definiert Beratung wie folgt: «Beratung ist ein zeitlich befristeter, zielorientierter Prozess, in welchem durch eine unterstützende Beziehung zwischen Klientinnen bzw. Klienten und Berater/-innen mittels Gesprächs in einem spezifischen Problembereich (als Hilfe zur Selbsthilfe) die Problemlösungsfähigkeit des Klienten oder der Klientin erhöht wird» (ebd.). Der genaue Beratungsauftrag der BSB ist vielseitig und wird durch das Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG) und die kantonalen Verordnungen definiert, wobei es grundsätzlich darum geht, Jugendliche und Erwachsene durch Informationen und Beratung zu unterstützen (Zihlmann, 2009b, S. 265). Diese Umschreibung des Beratungsauftrages ist eine grobe Festlegung des Handlungsfreiraums der BSB (ebd.). Neben den gesetzlichen Vorgaben spielen jedoch auch die theoretischen Grundlagen und die Aushandlung eines spezifischen Beratungsziels eine Rolle in der Einzelberatung (ebd.). In diesem Rahmen wird die Philosophie vertreten, Hilfe zur Selbsthilfe anzubieten und eine Passung zwischen dem Klienten zwischen seinen Fertigkeiten und Bedürfnissen mit der beruflichen Umwelt herzustellen (ebd.). Ein Beratungstermin dauert in der Regel eine Stunde und ist kostenlos, wobei die Anzahl der Beratungstermine davon abhängig ist, wie komplex die damit verbundene Fragestellung ist (Zihlmann, 2009b, S. 271). Dabei können Tests eingesetzt werden, welche die Kompetenzen, Persönlichkeitsmerkmale oder die Interessen der Hilfesuchenden Person sichtbar machen (ebd.). Ebenfalls können Berufsberatungsstellen Lehrstellen vermitteln oder Jugendliche bei der Lehrstellensuche unterstützen (Zihlmann, 2009b, S. 273). Die Realisierungshilfe zählt zu den wichtigsten Aufgaben der BSB, weil das Berufswahlproblem erst dann gelöst ist, wenn der Berufswahlentscheid auch finalisiert wurde (ebd.).

3.2 Leitsätze

Nach der Grundthese von Busshoff (2009, S. 66–67) ist es die Aufgabe der BSB, Personen bei der Bewältigung des beruflichen Übergangs zu unterstützen. Demgemäss sieht er die wichtigste Leitidee der BSB darin, die Jugendlichen, welche von einer Person-Umwelt-Diskrepanz betroffen sind, darin zu fördern, Handlungskompetenzen zu erwerben, welche für die Übergangsbewältigung nötig sind (Übergangskompetenzen), um eine Person-Umwelt-Kongruenz (wieder)

herzustellen (Busshoff, 2009, S. 68). Die Übergangskompetenzen sind relativ offen definiert, damit sie auf die Fertigkeiten der jeweiligen Person und ihren Kontext abgestimmt werden können: Den beruflichen Übergang als eine Herausforderung annehmen, Ressourcen aktivieren, welche für die Bewältigung wichtig sind, und Lösungen entwickeln sowie diese zielstrebig umsetzen (Busshoff, 2009, S. 71). Nach dem Verständnis der Übergangsbewältigung ergeben sich folgende Leitsätze für die BSB (ebd.):

- Die Hauptverantwortung für die Bewältigung des Übergangs liegt beim Klienten und seinen nahestehenden Personen. Die BSB nimmt ausschliesslich eine unterstützende Funktion ein.
- Die BSB soll auf Übergänge vorbereiten, indem sie präventive Übergangshilfen anbietet. Dadurch werden Übergangskompetenzen gefördert.
- In der BSB wird das Ziel angestrebt, eine Person-Umwelt-Kongruenz herzustellen.
- Da Schwierigkeiten beim beruflichen Übergang alle Lebensbereiche beeinflussen, sollten diese Bereiche auch im Rahmen der BSB neu aufeinander abgestimmt werden.
- Übergangslösungen können nicht starr durchgezogen werden, weil die Umwelt auf diese einwirkt. Deshalb sind sie als anpassungsfähige Elemente zu sehen und zu gestalten.
- Das Übergangsverhalten wird auch von irrationalen Prozessen gelenkt. So darf nicht davon ausgegangen werden, dass alle Probleme durch «richtiges» Verhalten gelöst werden können.
- Im Rahmen von Übergängen ist ein ganzes System (Familie, Institutionen, etc.) involviert. Dieses System soll zum Wohl des Klienten genutzt werden (Busshoff, 2009, S. 71).

3.3 Kritik und Ausblick

Hurni kritisiert, dass die schweizerische Laufbahnberatung ihr beraterisches Selbstverständnis und ihre allgemeine Beratungskonzepte aus Quellen bezieht, welche nicht ausreichen um festzustellen, warum und wann beraterische Interventionen wirksam sind (2007, S. 49). Die Professionalität eines Berufsfeldes ist jedoch davon abhängig, inwiefern die Wirkung des beruflichen Handelns messbar ist (ebd.: 36). Die Messbarkeit der Interventionen gestaltet sich schwierig, weil sich die BSB auf ethische Leitideen von Beratung, auf Beschreibungen von Beratungstechniken sowie auf pädagogische und philosophische Konzepte bezieht (Hurni, 2007, S. 49). In diesem Kontext wurden, gemäss Hurni, in der deutschsprachigen Literatur noch zu wenig beratungspsychologische Aspekte für die Laufbahnberatung ausgearbeitet (ebd.). Ebenfalls fehlen noch ein klar kommuniziertes Menschenbild sowie psychologisch fundierte, aktuelle

Laufbahnmodelle und Interventionskonzepte (Hurni, 2007, S. 49). Des Weiteren sind die theoretischen Grundlagen aus der Psychologie, auf welche sich die gängigen Laufbahntheorien stützen, nicht aktuell und können mit den Trends in der Psychologie nicht mithalten (Hurni, 2007, S. 46)). Zum Beispiel stützt sich die in der Laufbahnberatung einflussreiche SCCT auf die Selbstwirksamkeitsforschung aus den 80er Jahren nach Bandura (ebd.). Damit neue psychologische Erkenntnisse schneller in die Praxis der Laufbahnberatung transferiert werden können, fordert Hurni eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Beratenden (2007, S. 48). Im Rahmen eines qualitäts- und verantwortungsvollen Vorgehens sollen neue Modelle, Konzepte und Ansätze in der beraterischen Praxis erprobt werden und im Falle einer erfolgreichen Wirkung sofort in den Praxisbereich der Laufbahnberatung übernommen werden (ebd.). Im Rahmen des Projekts «Berufsbildung 2030 – Vision und Strategische Leitlinien», erstellt Hirschi (2018, S. 20) einen Bericht zu den Visionen und strategische Leitlinien für das Jahr 2030. Darin wird das aktuelle Aufgabenverständnis der BSLB als zu eng verstanden (ebd.). So soll vermehrt die Unterstützung der Gestaltung einer lebenslangen Erwerbsbiografie im Fokus stehen (ebd.). Dies beinhaltet eine zielgerichtete Vermittlung der Klienten, Anleitung in der Informationsbewertung sowie der Ausbau an Laufbahngestaltungskompetenzen (ebd.). Diese Hilfestellungen sind auf Langfristigkeit ausgelegt und streben eine nachhaltige Arbeitsmarkt- und Arbeitsfähigkeit durch eine sinnzentrierte Konstruktion der persönlichen Berufsbiografie an (ebd.). In diesem Zusammenhang werden narrative und konstruktivistische Beratungsansätze vorgeschlagen (Hirschi, 2018, S. 5–6). Diese Ansätze basieren auf der konstruktivistischen Laufbahntheorie von Savickas (2002) (zit. nach Hirschi, 2013, S. 35) und sind im Kapitel 6.3 genauer beschrieben.

4 Die duale Ausbildung in der Schweiz

Die berufliche Grundbildung, auch bekannt als duale Ausbildung, hat einen hohen Stellenwert in der Schweiz (Leemann, Imdorf, Powell & Sertl, 2016, S. 186). So werden drei Viertel der postobligatorischen Diplome im Bereich berufliche Grundbildung erworben (ebd.). Gemäss Stalder (2011, S. 11) stehen 240 Lehrberufe zur Wahl, die unterschiedliche intellektuelle Anforderungen beinhalten (ebd.). Es gibt drei Arten von Berufsausbildungen, welche sich von der Berufsdauer und dem Anforderungsniveau her unterscheiden (ebd.). Es gilt: je länger die Ausbildungsdauer desto höher die damit verbundenen Ausbildungsanforderungen und die dementprechende schulische und berufliche Qualifikation (ebd.). So richtet sich die zweijährige Grundbildung an schulisch schwächere Jugendliche mit praktischen Veranlagungen (Stalder, 2011, S. 11). Der Abschluss dieser Ausbildung wird mit dem eidgenössischen Berufsattest

(EBA) zertifiziert und ersetzt die wenig standardisierte Anlehre (ebd.). Die drei- und vierjährige berufliche Grundbildung führen zu einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis und ist für schulisch stärkere Jugendliche geeignet (ebd.). Dazu kann parallel eine Berufsmaturität abgeschlossen werden, die den Zugang zu einer Fachhochschule gewährleistet (ebd.). Die Ausbildung findet an drei Standorten statt: dem Lehrbetrieb, der Berufsfachschule sowie dem Ausbildungszentrum (Stalder & Schmid, 2016, S. 13). Dabei sind die Lernenden normalerweise drei bis vier Tage pro Woche im Lehrbetrieb, wo sie von Berufsbildenden betreut werden und die restlichen eins bis zwei Tage in der Berufsschule (Stalder & Schmid, 2016, S. 14). Die Berufsorientierung ist so organisiert, dass sich die Schüler auf der Sekundarstufe 1 im Vorfeld über unterschiedliche Berufe informieren sowie Schnupperlehren und Eignungstests absolvieren (Stalder & Schmid, 2016, S. 52). Dadurch soll ermittelt werden, wie sich Vorstellungen und Eignungen mit der beruflichen Realität decken (ebd.).

4.1 Vorzeitige Lehrvertragsauflösungen

Beim Begriff LVA muss es sich nicht unbedingt um einen endgültigen Lehrabbruch handeln, weshalb die Bezeichnung „Lehrabbruch“ vermieden wird. Mit LVA ist eine vorzeitige Auflösung des Lehrvertrages gemeint, also vor dem Abschluss der vertraglich festgehaltenen Lehrzeit (Deppierraz, Laganà & Rudin, 2017, S. 5). Bevor sich Lernende endgültig dazu entschliessen eine LVA vorzunehmen, verstreichen in der Regel drei bis vier Monate (Stalder & Schmid, 2016, S. 123). Nur die Hälfte der betroffenen Lernenden gab an versucht zu haben, mit dem Berufsbildner eine Lösung zu finden, um eine LVA zu verhindern (ebd.). Wenn Jugendliche ihren Vertrag auflösen, empfinden sie dies in der Regel als emotional belastendes Ereignis, das von ambivalenten Gefühlen begleitet wird (ebd.). Einerseits fühlen sie sich befreit und erleichtert, andererseits sehen sie sich als Versager oder haben ein schlechtes Gewissen (ebd.). Dabei ist nicht immer eindeutig, ob der Lernende oder der Berufsbildner die LVA initiiert hat (Stalder & Schmid, 2016, S. 123). Im Jahr 2017 hat das Bundesamt für Statistik erstmals gesamtschweizerische Auswertungen zur nationalen LVA publiziert (Deppierraz et al., 2017, S. 4). Ebenfalls wurden die Wiedereinstiegsquoten in eine berufliche Grundbildung und der Zertifikationsstatus am Ende des beobachteten Zeitraums eruiert (ebd.). Zwischen dem 30.06.2012 und dem 31.10.2016 wurden die Bildungsverläufe von Lernenden untersucht, welche erstmals eine duale Ausbildung angetreten haben (ebd.). Im Sommer 2012 haben rund 60'500 Lernende mit ihrer beruflichen Grundbildung begonnen, wovon 21 Prozent eine LVA erlebten (ebd.). Gemäss der Statistik der beruflichen Grundbildung treten die meisten Lernenden in eine Ausbildung in den

Bereichen Wirtschaft und Verwaltung (kaufmännische Berufe), Gross- und Einzelhandel (Verkaufsberufe) und im Baugewerbe ein (Bundesamt für Statistik, 2019). Hierbei deckt sich die grosse Nachfrage nach beliebten Wunschberufsfeldern, wie beispielsweise kaufmännische Berufe nicht mit dem wirtschaftlichen Angebot (Dubs, 2005, S. 10). In diesem Kontext erhöht sich das Risiko einer LVA, wenn Jugendliche ihre Lehre nicht im bevorzugten Betrieb antreten können (Stalder & Schmid, 2016, S. 53). Schulisch schwächere Jugendliche sowie Jugendliche ausländischer Herkunft haben grössere Probleme eine Lehrstelle zu finden (ebd.). So konnte ein grosser Zusammenhang zwischen dem Migrationsstatus und der Nationalität der Jugendlichen mit einer LVA festgestellt werden (Deppierraz et al., 2017, S. 9). Von der Kohorte der Lernenden, welche 2012 ihre Berufsausbildung begonnen haben, sind 82 Prozent der Jugendlichen schweizerischer Nationalität und 18 Prozent sind ausländische Jugendliche (ebd.). Die LVA-Quote Schweizer Jugendlicher beträgt 19 Prozent, bei den ausländischen Lernenden sind es 26 Prozent (ebd.). Es zeigte sich zudem, dass es in gewissen Ausbildungsfeldern, wie beispielsweise im Friseurgewerbe und in der Schönheitspflege sowie im Gastgewerbe und Catering überdurchschnittlich oft (30 Prozent) zu LVA kommt (Deppierraz et al., 2017, S. 10).

Die Untersuchungen zeigten weiter, dass die Wiedereinstiegsquote bereits ab dem zweiten Monat Suchzeit nach einer neuen Lehrstelle stark sinkt (Deppierraz et al., 2017, S. 19). Daher ist es wichtig, dass die betroffenen Jugendlichen so schnell als möglich wieder in eine neue Berufsausbildung einsteigen können (ebd.). 57 Prozent der Jugendlichen, welche eine LVA erlebt haben, orientieren sich neu und wechseln den ursprünglich gewählten Beruf (Deppierraz et al., 2017, S. 20). In den meisten Fällen ist diese Umorientierung mit einer anderen Standardausbildungsdauer verbunden (ebd.). Beispielsweise ein Wechsel von einer EBA- in eine EFZ-Ausbildung, oder umgekehrt (ebd.). Die restlichen 43 Prozent, welche wieder in eine Berufsausbildung eingestiegen sind, wechselten ausschliesslich den Betrieb (Deppierraz et al., 2017, S. 21). Die Mehrheit (78 Prozent, also rund 9700 Personen), welche eine LVA erlebt hat, fand bis Ende 2016 wieder Anschluss an eine neue Berufsausbildung (Deppierraz et al., 2017, S. 14). Die restlichen 2'800 Jugendlichen sind bis zu diesem Zeitpunkt (noch) nicht wieder in eine neue Berufsausbildung eingestiegen (ebd.).

4.2 Gründe für Lehrvertragsauflösungen

Es wurden Befragungen mit den ehemaligen Lernenden und den Betrieben durchgeführt, um den Gründen für eine LVA auf die Spur zu kommen (Stalder & Schmid, 2016, S. 51). Dabei zeigte sich, dass Lernende und Berufsbildende die Ursachen einer LVA auf unterschiedliche

Faktoren zurückführen (ebd., S. 81). Gemäss den Berufsbildenden führten hauptsächlich leistungsbezogene und diszipliniere Probleme, sowie mangelhafte Anstrengungsbereitschaft der Lernenden, zur LVA (Stalder & Schmid, 2016, S. 80). Ebenfalls vermuteten die Berufsbildenden Probleme im Elternhaus der Lernenden und dass die Lernenden das Interesse am Lehrberuf verloren haben (Stalder & Schmid, 2016, S. 82). Die Lernenden dagegen massen diesen Begründungen weniger Gewicht bei (ebd.). Sie sahen die Ursache für eine LVA darin, dass sie den Lehrbetrieb zu wenig gekannt hätten sowie in einer ungenügenden Ausbildungsqualität (ebd.). Diese Aussagen erhalten von mehreren Forschungsergebnissen Gewicht (Stalder & Schmid, 2016, S. 57). Gemäss Ernst & Spevacek (2012), Hautschildt et al. (2010) und Mischler (2014) stellen für die befragten Jugendlichen weder die Berufs- oder Betriebswahl noch schulische Schwierigkeiten ausschlaggebende Faktoren für eine LVA dar, sondern die schlechte Ausbildungsqualität im Lehrbetrieb (zit. nach Stalder & Schmid, 2016, S. 57). Die betroffenen Jugendlichen gaben an, dass Konflikte am Ausbildungsplatz sowie Kommunikationsprobleme mit den Berufsbildenden Hauptauslöser waren, die zum LVA führten (ebd.). So bemängelten sie die pädagogischen Kompetenzen ihrer ehemaligen Berufsbildenden und deren Unfähigkeit, Lerninhalte zu vermitteln, sowie eine wenig lernförderliche Betriebsumgebung (ebd.). Es konnte festgestellt werden, dass die Ausbildungsqualität die Arbeitszufriedenheit (AZ) stark beeinflusst (Stalder & Schmid, 2016, S. 57). Daher minimiert eine hohe Ausbildungsqualität das Risiko einer LVA und umgekehrt (ebd.). Was ebenfalls das Risiko einer LVA erhöht ist, wenn Lernenden auf eine Nicht-Wunschberuf ausweichen müssen oder unrealistische Erwartungen an eine Lehrstelle haben, was mehrere Studien belegen (Stalder & Schmid, 2016, S. 53). Insbesondere schulisch schwächere Jugendliche, Jugendliche aus einem bildungsfernen Elternhaus oder Jugendliche mit Migrationshintergrund müssen auf einen weniger erwünschten Beruf oder Lehrbetrieb ausweichen (ebd.). Nach den Auswertungen des Schweizer Lehrstellenbarometers (BBT, 2005, 2012) betrifft dies ungefähr 30 Prozent aller Lernenden seit Beginn der 2000er-Jahre (Stalder & Schmid, 2016, S. 53). Ebenfalls sind öfter Jugendliche von einer LVA betroffen, welche mehrere Absagen auf ihre Bewerbungsschreiben erhalten haben, flexibler bei der Lehrstellenwahl waren und sich weniger mit dem Betrieb auseinandergesetzt haben (ebd.). Dadurch können falsche Erwartungen gegenüber dem Lehrbetrieb entstehen (ebd.). In Anbetracht der vielen Absagen, welche diese Jugendlichen auf ihre Bewerbungsschreiben erhalten haben, scheint es naheliegend, dass sie sich bei der Betriebswahl weniger kritisch zeigen konnten, weil ihre Optionen sehr eingeschränkt waren. Nach einer Studie von Mischler (2014) führen die meisten Jugendlichen, die von einer LVA betroffen sind, den Grund dafür nicht auf eine eingeschränkte Berufswahl zurück, sondern auf eine limitierte Lehrstellenauswahl, wonach sie

auf einen Nicht-Wunschbetrieb ausweichen mussten (zit. nach Stalder & Schmid, 2016, S. 53). So gaben die ehemaligen Lernenden an, ihren Lehrvertrag aufgelöst zu haben, weil sie mit dem Lehrbetrieb unzufrieden waren und nicht mit der Berufswahl an sich (ebd.).

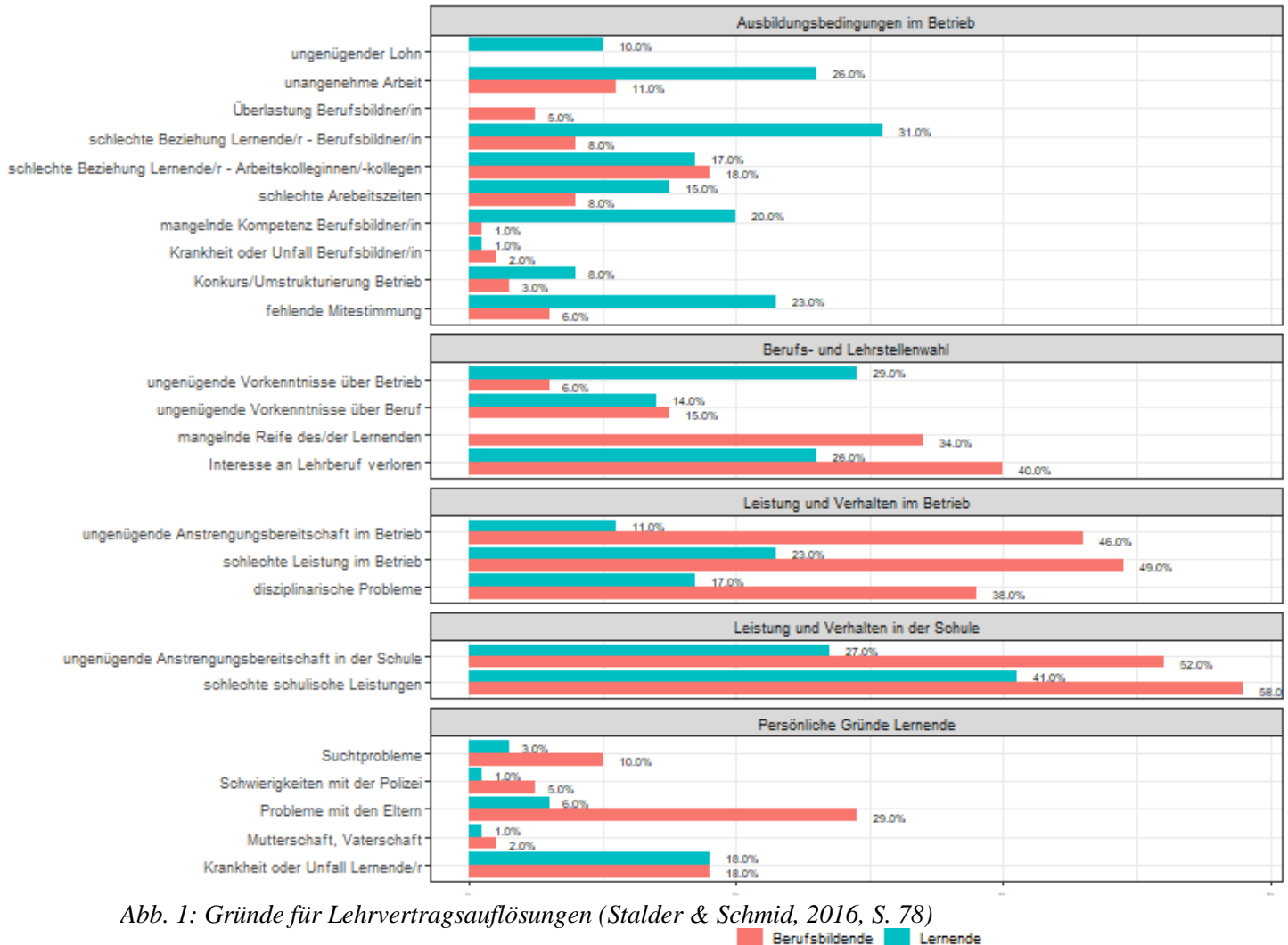


Abb. 1: Gründe für Lehrvertragsauflösungen (Stalder & Schmid, 2016, S. 78)

Interessanterweise haben die Lernenden, welche von einer LVA betroffen sind, vor dem Lehrantritt gut zum Lehrberuf, Lehrbetrieb sowie zum betrieblichen und schulischen Anforderungsniveau gepasst (Stalder & Schmid, 2016, S. 206–207). Dies entkräftet die Ursachenzuschreibung von LVA seitens der Berufsbildenden zumindest teilweise. In diesem Zusammenhang gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass nur eine ungefähre Passung vor Lehrantritt hergestellt werden kann, weshalb empfohlen wird, diese immer wieder zu überprüfen, besonders zu Beginn der Lehre (Stalder & Schmid, 2016, S. 208–209). Diese Massnahme bedingt eine enge Betreuung der Lernenden durch den Betrieb und die Berufsfachschule (ebd.). Ausserdem werden Präventionsmassnahmen vor dem Lehrantritt empfohlen, die sich nicht auf berufswahlbezogene

Optimierungen beschränken, sondern auch an der Verbesserung der Lehrstellenwahl ansetzen (ebd.). Ebenso sollen die Schnupperlehren überprüft werden, damit die Jugendlichen einen möglichst realistischen Einblick in die Betriebskultur erhalten (Stalder & Schmid, 2016, S. 208–209). Zudem wird empfohlen, die Ausbildungsqualität der Lehrbetriebe regelmässig zu überprüfen und Berufsbildende im Umgang mit Lehrenden besser zu schulen (ebd.). Solche Massnahmen, welche zum Ziel haben die Ausbildungsqualität zu erhöhen, sind nicht nur wichtig, um die LVA-Quote zu senken, sondern auch, weil eine hohe Ausbildungsqualität dazu beiträgt, dass die Jugendliche ihre Ausbildung nach einer LVA in einem anderen Betrieb fortsetzen (ebd.). Obwohl die meisten Jugendlichen, die eine LVA erleben, ihre Ausbildung erfolgreich weiterführen, bleiben rund 10 Prozent ohne Sekundarstufe-II-Abschluss (Stalder & Schmid, 2016, S. 207). Dies ist kein unerheblicher Prozentsatz, wenn man an die langfristigen Folgen denkt. So belegen diverse Studien, dass Jugendliche ohne Abschluss einer beruflichen Grundbildung in der Stellenwahl stark eingeschränkt und deshalb öfters erwerbslos sind (Stalder & Schmid, 2016, S. 206–207). Ebenfalls weisen die betroffenen Jugendlichen eine weniger stabile gesundheitliche und psychische Verfassung auf (ebd.).

Es können folgende Gründe für eine LVA festgehalten werden, die es näher zu beleuchten gilt:

Gründe aus Sicht der Lernenden	Gründe aus Sicht der Berufsbildenden
1. Ausweichen auf Nicht-Wunschlehrstelle	4. Interessenverlust
2. Unrealistische Vorstellungen (wenig Vorkenntnisse) über den Betrieb	5. Ungenügende Leistungsbereitschaft
3. Ungenügende Ausbildungsqualität	6. Private und disziplinäre Probleme

Tab. 1: Gründe für eine Lehrvertragsauflösung

Obwohl es scheint als ob sich die Aussagen der beiden Parteien widersprechen, kann es sich dabei um zwei Seiten derselben Medaille mit einem kausalen Zusammenhang handeln (s. Tab. 1). So können unrealistische Vorstellungen (Grund 2) über den Betrieb dazu führen, dass das Interesse (Grund 4) und dadurch die Leistungsbereitschaft (Grund 5) der betroffenen Jugendlichen im Verlauf der Ausbildung abnimmt. Nach dieser Erklärung stellen die unrealistischen Vorstellungen den Ursprung dar und die Abnahme der Leistungsbereitschaft die Auswirkung. Da sich die Fragestellung der vorliegenden Arbeit auf die Beratung von Jugendlichen im Berufswahlprozess bezieht, wird die Perspektive der Lernenden eingenommen. Für die weiteren

Untersuchungen werden deshalb die Gründe 1 bis 3 (s. Tab. 1) respektive die entsprechenden Problemgruppen analysiert.

5 Die sozial-kognitive Laufbahntheorie

Die SCCT ist eine Laufbahntheorie entwickelt von Lent, Brown und Hackett (2002, S. 255), welche versucht, drei verschiedene, voneinander abhängige Aspekte einer Laufbahn zu erklären: Erstens, wie sich grundlegende berufliche Interessen entwickeln, zweitens, durch welche Faktoren die Berufswahl beeinflusst wird und drittens, wie beruflicher Erfolg erzielt werden kann.

5.1 Grundlagentheorie/Forschungsstand

Neben anderen Theoriesträngen integriert die SCCT die sozial kognitive Theorie von Bandura (1986), welche die wichtigste Grundlage der SCCT darstellt (zit. nach Hurni, 2007, S. 8–9). Die sozial kognitive Theorie impliziert ein Menschenbild, welches Bandura als «human agency» beschreibt (ebd.). Der Mensch wirkt als aktiver Agent auf seine Umwelt ein und wird von dieser wiederum beeinflusst (ebd.). Demgemäss wird die Person als Produkt und Produzent seiner Umwelt betrachtet, die dazu fähig ist, ihr Leben selbstreguliert zu gestalten (ebd.). Der entscheidende Aspekt beim Ausüben der human agency ist der Glaube an die eigene Wirksamkeit (Hurni, 2007, S. 8–9). Personen, die nicht daran glauben, ihre Ziele aus eigener Kraft erreichen zu können, sind wenig motiviert sich Ziele zu setzen, diese zu verfolgen oder Hindernisse zu überwinden (ebd.). Ebenfalls beinhaltet die sozial kognitive Theorie drei Variablen, welche in die SCCT übernommen wurden, um das Laufbahnverhalten zu erklären: Selbstwirksamkeitserwartung (SE), Ergebniserwartung (EE) und persönliche Ziele (PZ) (Hurni, 2007, S. 8). Hackett und Betz (1981) stellten in ihren Forschungsergebnissen fest, dass die SE auch einen Einfluss auf die Berufslaufbahn von Individuen haben (zit. nach Hirschi, 2008, S. 10). Ohne genauer auf die Abfolge und Entwicklung der SCCT weiter einzugehen, sollen kurz die wichtigsten Variablen erklärt werden, die aus der sozial kognitiven Lerntheorie von Bandura in die SCCT übernommen wurden:

a. Selbstwirksamkeitserwartung: Die SE bezieht sich gemäss Bandura (1996) auf die subjektive Überzeugung oder das Vertrauen einer Person mit ihren Fähigkeiten bestimmte Handlungen auszuüben, um gewisse Leistungen zu erreichen (zit. nach Hirschi, 2008, S. 10). Zum Beispiel bezieht sich die SE auf konkrete Bereiche wie «gut rechnen können» (Steinmann &

Maier, 2018, S. 230). Wie das Individuum seine Kompetenzen einschätzt, wird gemäss Lent (2005) durch unterschiedliche positive und negative Lernerfahrungen beeinflusst, wie beispielsweise Erfolg und Misserfolg (zit. nach Steinmann & Maier, 2018, S. 230). Demgemäss besteht die SE aus veränderbaren Überzeugungen, die sich auf Leistungsbereiche und Aktivitäten beziehen und darf nicht als fixes Persönlichkeitsmerkmal betrachtet werden (Hirschi, 2008, S. 10).

b. Ergebniserwartung: Die EE dagegen bezieht sich nicht direkt die Kompetenzen einer Person, sondern auf die Konsequenzen ihrer Handlung (Steinmann & Maier, 2018, S. 230). Es geht um die Erwartung, ob ein konkretes Verhalten den gewünschten Effekt erzielt und schliesst die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeit oder Unfähigkeit sowie ob die Umwelt als förderlich oder als hemmend erlebt wird mit ein (ebd.). Die EE spielt eine grosse Rolle darin, ob eine Person ein gewisses Verhalten zeigt oder nicht und wird von der Lernerfahrungen des Individuums beeinflusst (Steinmann & Maier, 2018, S. 230). So können positive Resultate als extrinsische Verstärker wirken, wenn eine Person beispielsweise auf ein selbstgesteuertes Ergebnis stolz ist oder wenn ein Individuum beim Ausführen einer Arbeit ein Flow-Erlebnis erlebt (Hirschi, 2008, S. 10). Demgemäss muss das Ergebnis vom Individuum als wichtig, wertvoll oder zumindest angenehm erachtet werden (ebd.).

c. Persönliche Ziele: Die PZ beschreiben Absichten, ein konkretes Verhalten zu zeigen oder Leistung zu erbringen (Steinmann & Maier, 2018, S. 230). Nach Bandura (1986) beinhalten sie Festlegungen auf bestimmte Aktivitäten oder die Absicht, gewisse zukünftige Ergebnisse beeinflussen zu wollen (zit. nach Hirschi, 2008, S. 10). Ebenfalls tragen PZ dazu bei, dass Personen nicht so sehr auf direkte Verstärker wie Lob oder Erfolge angewiesen sind, sondern ihr Verhalten auch ohne diese Einflüsse langfristig aufrechterhalten können (ebd.). In der SCCT werden gemäss Lent et al. (1994) zwei Arten von Zielen unterschieden: Leistungsziele und Entscheidungsziele (zit. nach Steinmann & Maier, 2018, S. 230). Leistungsziele beziehen sich auf die angestrebte berufliche Leistung und die Entscheidungsziele auf den Inhalt der beruflichen Entscheidung (ebd.).

5.2 Sozial-kognitive Modelle

Auf der Grundlage der drei beruflichen Determinanten SE, EE und PZ konzipierten Lent et al. (1994, 1996, 2002) vier Modelle, welche den Kern der SCCT darstellen (zit. nach Hirschi, 2008,

S. 11). Diese beschreiben Prozesse der beruflichen Interessensentwicklung, Entscheidungsfindung, Leistung sowie der beruflichen Zufriedenheit (ebd.).

a. Interessenmodell: Im Interessenmodell werden Erklärungen erörtert, wie sich akademische und berufliche Interessen entwickeln (Hirschi, 2008, S. 11). So haben die SE und die EE einen direkten Effekt auf die Interessenbildung für bestimmte Aktivitäten (ebd.). Demgemäss entwickeln Personen dann Interessen für eine Aktivität, wenn sie sich diese zutrauen (SE) und wenn die Aktivität zu einem für sie wünschenswerten Ergebnis (EE) führt (ebd.). In diesem Kontext wirken Lernerfahrungen wie Erfolg/Misserfolg indirekt über die SE und EE auf die Entwicklung von Interessen ein (ebd.). Daraus lässt sich schliessen, dass Misserfolge und Hindernisse beim Ausüben einer Aktivität nicht zwangsläufig dazu führen müssen, dass das Individuum das Interesse am Ergebnis der Aktivitäten verliert. Viel Wichtiger sind also nicht die tatsächlichen Fähigkeiten sondern insbesondere wie das Individuum seine Fähigkeiten einschätzt und welchen Wert sie dem Ergebnis der Aktivitäten zuschreibt (Hirschi, 2008, S. 11). In diesem Zusammenhang haben empirische Studien gezeigt, dass die beruflichen Interessen von Frauen und Männern sehr unterschiedlich sind (ebd.). So wählen Frauen weniger handwerkliche oder forschende Berufsbereiche, weil sie sich die Ausübung derselben weniger zutrauen als Männer, weshalb sie weniger Interesse an entsprechenden Berufen entwickeln (ebd.).

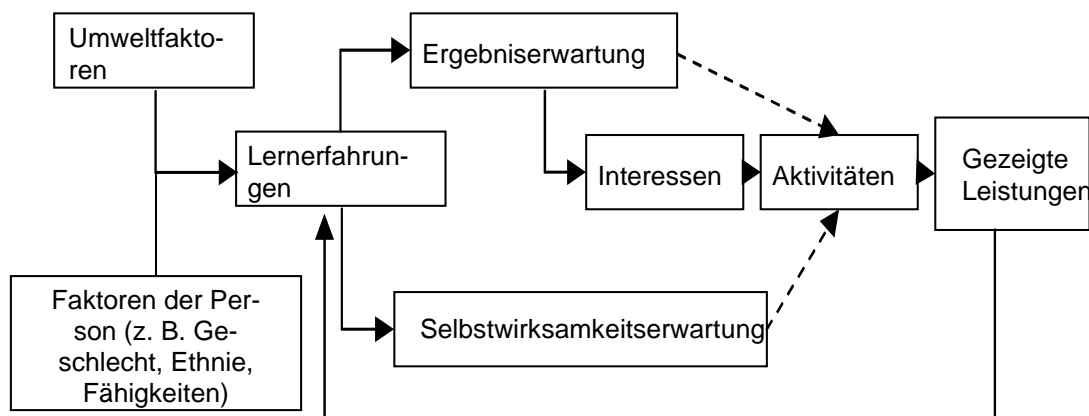


Abb. 2: Modell der Interessenentwicklung (Lent et al., 1994, zit. nach Hirschi, 2008, S. 11)

b. Berufswahlmodell: In diesem Modell wird erklärt, wie Interessen im Zusammenhang mit anderen Variablen die berufliche Entscheidungsfindung beeinflussen (Hirschi, 2008, S. 12). Wird die Berufswahl nicht durch persönliche oder äussere Einflüsse erschwert, wählen Personen einen Beruf, der ihren Interessen entspricht (ebd.). Jedoch reichen Interessen allein nicht aus, damit Menschen eine Aktivität ausführen respektive sich für einen Beruf entscheiden (ebd.). Neben dem Berufswahlinteresse braucht es ein konkretes Ziel (Laufbahnziel), damit das

Individuum zur Tat schreitet (ebd.). Für viele Menschen erfolgt die Berufswahl und Interessensfindung nicht unter optimalen Bedingungen (ebd.). Beispielsweise können hinderliche Umstände, wie ein ungenügender Bildungsabschluss, ökonomische Bedingungen etc. eine interessenskongruente Berufswahl verhindern (ebd.). Dies ist prekär, wenn man bedenkt, dass aus den Interessen berufliche Ziele entwickelt werden, aus welchen die entsprechende Aktivität gewählt und das Leistungsniveau bestimmt wird (Hirschi, 2013, S. 29). In der SCCT werden neben inneren Faktoren wie die SE und EE auch äussere Einwirkungen auf die Berufswahl berücksichtigt (Hirschi, 2008, S. 12). Diese Einflüsse werden in mittelbare Einflüsse, welche beispielsweise den kulturellen Hintergrund oder die Sozialisation betreffen, und unmittelbare Einflüsse, wie der aktuelle Stellenmarkt im Wunschberuf oder soziale Unterstützung bei der Berufswahl, unterschieden (ebd.). Diese Umweltfaktoren können die Berufswahl entweder direkt beeinflussen, zum Beispiel wenn Eltern die Berufswahl für ihre Kinder treffen, oder auf die Interessen und Ziele einer Person einwirken (ebd.). So führen förderliche Umwelteinflüsse eher dazu, dass Personen die Berufswahl gemäss ihren Interessen treffen und Handlungen nach ihren Zielen ausrichten (Hirschi, 2008, S. 12).

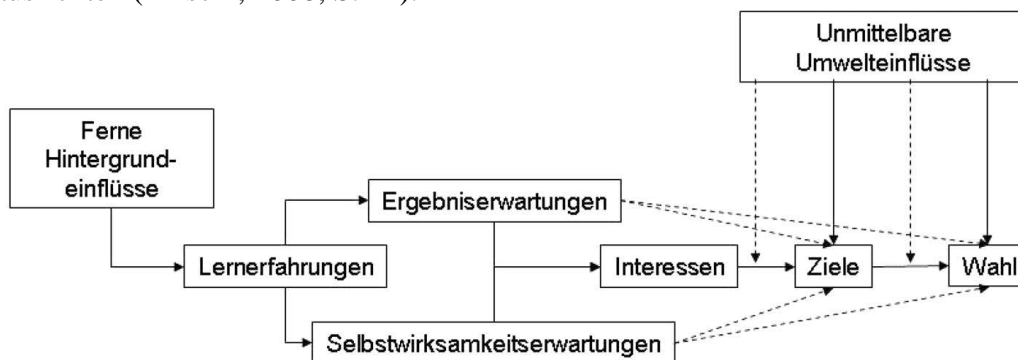


Abb. 3: Modell der Berufswahl (Lent et al., 1994, zit. nach Hirschi, 2008, S. 13)

c. Leistungsmodell: Im Leistungsmodell wird der Frage nachgegangen, wie Personen unterschiedliche Leistungsniveaus und Beharrlichkeit in ihren beruflichen Aktivitäten zeigen (Hirschi, 2008, S. 12–13). Je höher die SE- respektive EE desto ambitionierter sind die Leistungsziele und die entsprechende Leistungsbereitschaft (ebd.). Werden zudem positive Leistungserfahrungen gemacht, unterstützt dies die Entwicklung von Fähigkeiten und stärkt zusätzlich die SE und EE (ebd.). Es ist nachvollziehbar, dass die realvorhandenen Fähigkeiten einen direkten Zusammenhang mit der gezeigten Leistung haben (ebd.). Jedoch beeinflussen sie ebenfalls, auch wenn nur indirekt über die erbrachte Leistung (Lernerfahrung), die SE und EE (ebd.). Wird beispielsweise eine Handlung erfolgreich durchgeführt, steigert dies die SE und EE (Hirschi, 2008, S. 12–13). In diesem Kontext wird die besondere Wirkungskraft der SE und EE auf

die Leistungsziele betont (ebd.). Die subjektiv empfundene SE und EE trägt dazu bei, wie hoch sich ein Individuum ein Leistungsziel steckt (ebd.). Es ist förderlich, wenn sich das Individuum leicht überschätzt, gerade noch so, dass es das Ziel erreichen kann (ebd.). Dadurch können die Leistungsbereitschaft und die Beharrlichkeit das Ziel zu erreichen gesteigert werden (ebd.).

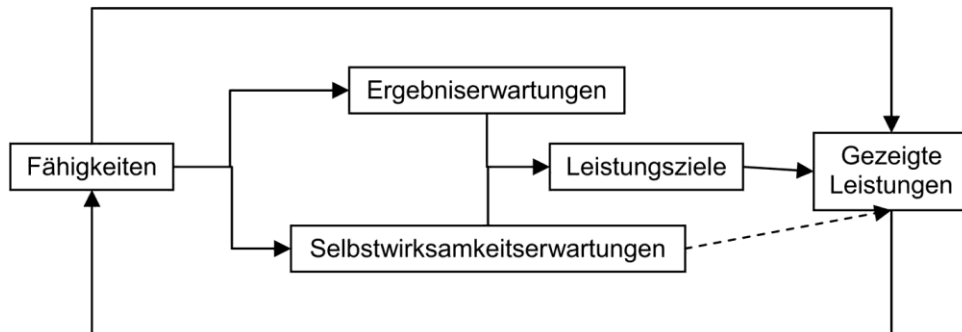


Abb. 4: Leistungsmodell (Lent et. al 1994, zit. nach Hirschi, 2008, S. 14)

d. Modell der beruflichen Zufriedenheit: Dieses Modell setzt sich mit dem Thema auseinander, wie Personen berufliche und allgemeine Zufriedenheit erreichen können (Hirschi, 2008, S. 14). Aktuelle Forschungsergebnisse (Judge, Heller & Mount, 2002) haben ergeben, dass die AZ in wechselseitiger Beziehung mit der allgemeinen Zufriedenheit steht (zit. nach Hirschi, 2008, S. 14). Dabei wirkt eine generelle positive Lebenszufriedenheit direkt auf die AZ ein, weshalb die berufliche und allgemeine Lebenszufriedenheit eng miteinander verflochten sind (ebd.). Dieses generelle «zufrieden sein» ist stark von wenig veränderbaren Persönlichkeitsfaktoren wie beispielsweise Extraversion, Neurotizismus und emotionale Stabilität abhängig (ebd.). Lent (2004) eruierte in diesem Kontext veränderbare Faktoren, um die Zufriedenheit in der Beratung zu steigern (zit. nach Hirschi, 2008, S. 14). Die AZ ist insbesondere dann hoch, wenn Personen im berufsspezifischen Kontext erfolgreich Zielen nachgehen können, denen sie einen hohen Wert beimessen (ebd.). Diese sozial-kognitiven Variablen wie bereichsspezifische SE, EE, allgemeine Ressourcen sowie soziale Unterstützung bedingen, inwiefern eine Person bei der Erreichung von persönlich wichtigen Zielen Fortschritte macht (Hirschi, 2008, S. 14).

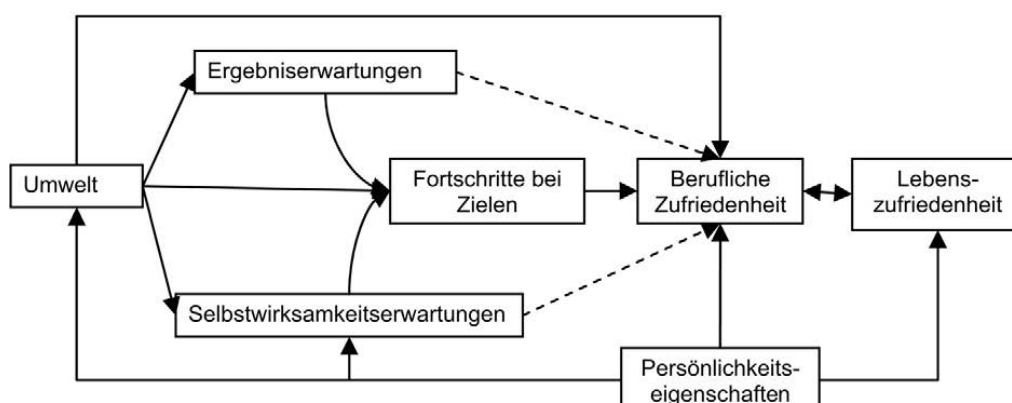


Abb. 5: Modell der beruflichen Zufriedenheit (Lent, 2004, zit. nach Hirschi, 2008, S. 15)

5.3 Interessenkongruenz und berufliche Selbstwirksamkeit

Holland (1997) stellte die These auf, dass Personen, die einer Arbeit nachgehen die ihren Interessen entspricht, über eine hohe AZ verfügen (zit. nach Vannotti, 2008, S. 59–60). Aus diesem Grund wird in der BSB eine möglichst hohe Passung zwischen den Interessen des Klienten und dem Anforderungsprofil der Berufstätigkeit angestrebt (Vannotti, 2008, S. 66). Empirische Studien (Chartrand, Camp & McFadden, 1992; Gore & Leuwerke, 2000; Lent, Brown & Larkin, 1987; Merwin, 1993; Srsic & Walsh; 2001) konnten die berufliche SE als einen weiteren Faktor ausmachen, der die berufliche Zufriedenheit beeinflusst (zit. nach Vannotti, 2008, S. 60). So konnte festgestellt werden, dass insbesondere das Zusammenspiel zwischen der Interessenskongruenz und der SE eine Auswirkung auf die AZ hat (ebd.). Demgemäss kann eine hohe SE eine inkongruente Berufswahl kompensieren, in welcher die Person beispielsweise häufiger unbeliebte Aufgaben ausführen muss (ebd.). Nach dieser Theorie stellt sich eine hoch selbstwirksame Person solchen Schwierigkeiten, in dem sie die Aufgaben erfolgreich ausführt, wodurch das Vertrauen in die beruflichen Fähigkeiten gestärkt wird (Vannotti, 2008, S. 60). Dadurch erlebt das Individuum trotz einer schlechten Person-Umwelt-Passung Zufriedenheit am Arbeitsplatz (ebd.). Es darf bei diesen Aufführungen jedoch nicht vergessen werden, dass bei einer schlechten Passung eine hoch entwickelte SE wichtig ist, um ersteres zu kompensieren (ebd.). Eine schlechte Passung kann sich jedoch negativ auf die berufliche SE auswirken (Vannotti, 2008, S. 65). Menschen, welche eine uninteressante Tätigkeit ausüben (müssen) neigen dazu, sich weniger zu engagieren und setzen sich weniger ambitionierte Ziele, wodurch sie weniger Erfolg im Berufsleben haben, was wiederum das Vertrauen in die berufliche Fähigkeiten (SE) herabsetzt (ebd.).

5.4 Anwendung der SCCT

Die SCCT dient als theoretische Grundlage für Interventionen in der Laufbahnberatung, wobei sich folgende vier Kernbereiche ableiten lassen: 1. Berufliche Interessen erweitern, 2. Berufswahlhindernisse überwinden, 3. SE entwickeln und 4. die allgemeine und berufliche Zufriedenheit erhöhen (Läge & Hirschi, 2008, S. 15).

- **Interessenerweiterung/Berufswahlerleichterung:** Gemäss der SCCT ist es wichtig, dass bei der Berufswahl die subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten (SE) sowie die Vorstellungen über einen Beruf (EE) mit den realen Gegebenheiten übereinstimmen (Läge & Hirschi, 2008, S. 16). So führen gemäss Brown und Lent (1996) und Lent et al. (2002) falsche

Einschätzungen der SE und EE zu einer eingegengten Sicht auf Laufbahnmöglichkeiten (zit. nach Läge & Hirschi, 2008, S. 16). Um solche Abweichungen zu verhindern, sollte geprüft werden, ob die tatsächlich vorhandenen Fähigkeiten und Vorstellungen des Jugendlichen mit den Anforderungen und Realitäten der Berufsausbildung übereinstimmen (zit. nach Läge & Hirschi, 2008, S. 16). Ebenfalls sollten Klienten darin unterstützt werden, ein möglichst breites und wirklichkeitsnahes Spektrum an beruflichen Alternativen zu entwickeln (ebd.). Beispielsweise kann ein Klient sich stark für einen bestimmten Beruf interessieren, wählt diesen jedoch nicht, weil er sich die damit verbundenen Anforderungen nicht zutraut (ebd.).

- **Berufliche Erfolgshindernisse überwinden:** Gemäss der SCCT ist es insbesondere bei Risikogruppen wichtig, berufliche Hindernisse durch die Umwelt in der Beratung zu beachten (Läge & Hirschi, 2008, S. 17). In diesem Zusammenhang empfehlen Lent et al. (2002), dass in der Beratung mögliche Störungen der Berufslaufbahn besprochen werden, um bereits im Vorfeld Strategien für einen guten Umgang mit den Problemlagen zu entwickeln (zit. nach Läge & Hirschi, 2008, S. 17). So könnten beispielsweise, je nach Problemstellung, soziale Ressourcen zur Unterstützung mobilisiert werden (ebd.).

- **Selbstwirksamkeitserwartungen entwickeln und verändern:** Die empfohlenen Interventionen, welche die SE stärken, richten sich an Personen, welche eine niedrige SE aufweisen, obwohl sie über die berufsrelevanten Fähigkeiten verfügen (Läge & Hirschi, 2008, S. 18). Im umgekehrten Fall gilt es, den Klienten bei den Fähigkeitsdefiziten zu unterstützen und nicht die SE zu erhöhen (ebd.). Um den Teufelskreis zu durchbrechen sollte demgemäss die SE gesteigert werden (ebd.). Bandura (1997) definierte vier Quellen, aus welchen sich die SE speist: 1. Persönliche Leistungen, 2. Stellvertretendes Lernen von anderen Personen, 3. Soziale (verbale) Überzeugungen, 4. Physiologische und affektive Zustände (zit. nach Läge & Hirschi, 2008, S. 17-18).

- **Allgemeine und berufliche Zufriedenheit erhöhen:** Entsprechend der SCCT sind nicht nur eine hohe SE und positive EE relevant, um allgemeine und berufliche Zufriedenheit zu erlangen (Läge & Hirschi, 2008, S. 18). Genauso wichtig ist es, Ressourcen und Unterstützung aus der Umwelt zu erkennen und für die Zielerreichung zu nutzen (ebd.). Dementsprechend sollten in der BSB folgende Punkte berücksichtigt werden: Realistische und ambitionierte Ziele setzen, langfristige, komplexe Ziele vereinfachen und auf mittelfristige Zwischenziele herunterbrechen, Kriterien für Erfolgsmessung bestimmen und Vorgehen bei Nichterreicherung der

Ziele (Zwischenziele) bestimmen, Zielfokus und Motivation trainieren, sowie Ressourcen und Unterstützung aus der Umwelt nutzen sowie potenzielle Hindernisse identifizieren und Bewältigungsstrategien vorbereiten (Läge & Hirschi, 2008, S. 18).

5.5 Analyse I

Die Phänomene der drei definierten Gründe für eine LVA können mithilfe der Modelle aus der SCCT (s. Kap. 5.2) sowie der Kongruenz-Hypothese (s. Kap. 5.3) erklärt werden. Dadurch werden die Risikofaktoren sichtbar, die zu einer LVA beitragen, und entsprechende Beratungsansätze, welche diesen entgegenwirken, werden ableitbar:

1) Ausweichen auf Nicht-Wunschlehrstelle: Unterschiedliche Gründe, wie beispielsweise, dass sich Angebot und Nachfrage in beliebten Berufsfeldern nicht immer decken (Dubs, 2005, S. 10), können dazu beitragen, dass Jugendliche entweder auf einen Beruf, der nicht ihren ursprünglichen Interessen entspricht, oder auf eine Nicht-Wunschlehrstelle ausweichen müssen. Insbesondere schulisch schwächere Jugendliche, Jugendliche aus einem bildungsfernen Elternhaus und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind häufiger bei der Berufs- und Lehrstellenwahl benachteiligt (Stalder & Schmid, 2016, S. 53).

Erklärungsansätze SCCT: Im Berufswahlmodell werden solche Umweltfaktoren als hinderlich beschrieben, da sie eine interessenkongruente Berufswahl verhindern (Hirschi, 2008, S. 12). Vannotti (2008, S. 65) weist auf einen Zusammenhang zwischen der Interessenkongruenz und der SE hin. So sind Personen, die einem Beruf nachgehen (müssen), der nicht ihren Interessen entspricht, in der Regel weniger erfolgreich in ihrer Berufslaufbahn, weil sie dazu tendieren sich weniger hohe Ziele zu setzen (ebd.). Dadurch sinkt die Leistungsbereitschaft, was dazu führt, dass sich die betroffenen weniger zutrauen, weil ihre SE nicht durch Erfolgserlebnisse gestärkt wird (ebd.). Dieser Mechanismus wird im Leistungsmodell und im Modell der beruflichen Zufriedenheit beschrieben (Hirschi, 2008, S. 12–14). Ist die SE geschwächt, hat dies gemäss dem Interessenmodell einen Effekt auf die Interessensbildung (Hirschi, 2008, S. 11). So bilden Jugendliche oft nur Interessen in beruflichen Bereichen, die sie sich zutrauen (ebd.). Es kann davon ausgegangen werden, dass Personen, welche auf einen Nicht-Wunschbetrieb ausweichen mussten, zumindest was die Lehrstelle betrifft eine interesseninkongruente Wahl getroffen haben. Dies kann gemäss der Kongruenz-Hypothese und den sozial-kognitiven Modellen zu Interessenverlust (Grund 4), weniger Leistungsbereitschaft (Grund 5) sowie zu privaten und disziplinären Problemen (Grund 6) führen (s. Tab. 1).

Beratungsansätze SCCT: Demzufolge ist es wichtig die SE der Lernenden, welche ihre Lehre

nicht im Wunschbetrieb beginnen konnten, zu stärken. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass die SE nur dann gefördert werden soll, wenn sich die betreffende Person Fähigkeiten abspricht, über welche sie tatsächlich verfügt (Läge & Hirschi, 2008, S. 18). Andernfalls soll die Person darin unterstützt werden, die ungenügenden Fähigkeiten auszubilden (ebd.). Da die Fähigkeiten der betroffenen Gruppe vor Lehraustritt gut zum beruflichen und schulischen Leistungsniveau der Grundausbildung gepasst haben (Stalder & Schmid, 2016, S. 206–207), besteht die Annahme, dass besonders die Interesseninkongruenz (INK) zur LVA führte, weil diese die SE negativ beeinflusste. Daher können folgende Beratungsansätze abgeleitet werden:

- *Berufliche Erfolgshindernisse überwinden (Läge & Hirschi, 2008, S. 17): Da Jugendliche, welche von einer eingeschränkten Berufswahl betroffen sind, betreffend der LVA zu den Risikogruppen zählen, sollten bereits im Vorfeld mögliche berufliche Risiken und entsprechende Lösungsansätze besprochen werden.*
- *SE entwickeln und verändern (Hirschi, 2008, S. 17–18): Der Berufsberater sollte gerade diejenigen Klienten, welche auf einen Nicht-Wunschbetrieb ausweichen müssen, in ihrer SE bestärken (Läge & Hirschi, 2008, S. 18). In der BSB werden vermutlich insbesondere die soziale und verbale Überzeugung die wichtigsten Quellen darstellen, um die SE zu stärken.*

2) Unrealistische Vorstellungen (wenig Vorkenntnisse) über den Betrieb: Grundsätzlich ist es nicht möglich, dass sich alle Vorstellungen mit der betrieblichen Realität decken (Stalder & Schmid, 2016, S. 208–209). So sind vermutlich alle Lernenden mit der einen oder anderen Enttäuschung diesbezüglich konfrontiert. Inwiefern solche Enttäuschungen zu einer LVA führen, scheinen damit zusammenzuhängen, wie die Betroffenen diese erleben und bewerten.

Erklärungsansätze SCCT: Es wird vermutet, dass falsche Vorstellungen über den Lehrbetrieb vor allem einen Effekt auf die EE haben, weil die EE durch die Folgen einer Handlung durch eine Person beeinflusst wird (Steinmann & Maier, 2018, S. 230). Stimmen also die Vorstellungen des Lernenden nicht mit den betrieblichen Realitäten überein, verändert dies auch dementsprechend die EE. Es besteht die Annahme, dass sich die Erwartung von einem gewollten zu einem nichtgewollten Ergebnis verändert hat. Dadurch kann das Ergebnis an Wert verlieren für die betroffene Person, was gemäss dem Leistungsmodell dazu führt, dass die Leistungsbereitschaft abnimmt (Hirschi, 2008, S. 11–13). Ebenfalls können gemäss dem Interessenmodell die Interessen nachlassen, wenn das Ergebnis als nicht mehr wünschenswert betrachtet wird (ebd.).

Beratungsansätze SCCT: Weil Jugendliche mit stark eingeschränkter Berufswahlfreiheit dazu tendieren, sich nicht genügend über den potenziellen Lehrbetrieb zu informieren, kann dies oft

zu unrealistischen Erwartungshaltungen führen (Stalder & Schmid, 2016, S. 53). Deshalb scheinen auch bei der zweiten Ursache einer LVA die Beratungsansätze relevant, die für den ersten Grund einer LVA wichtig sind. Es sollte jedoch noch ein weiterer Ansatz berücksichtigt werden:

- *Interessenerweiterung/Berufswahlerleichterung (Hirschi, 2008, S. 16): Es soll mit dem Klienten herausgefunden werden, ob seine subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten (SE) und sein Berufsbild (EE) mit objektiven Daten übereinstimmen und falls nötig soll das Interessensspektrum erweitert werden. Dadurch können allfällige unrealistische Erwartungen und Vorstellungen aufgedeckt und korrigiert werden.*

3) Ungenügende Ausbildungsqualität: Obwohl die Beurteilung der Ausbildungsqualität vermutlich eine stark subjektive Komponente beinhaltet, leiden die Betroffenen sehr, wenn sie diese als schlecht empfinden. So sinkt mit einer mangelhaften Ausbildungsqualität die AZ (Stalder & Schmid, 2016, S. 57), was sich ebenfalls negativ auf die Lebenszufriedenheit auswirkt (Hirschi, 2008, S. 14). Jugendliche beschreiben in diesem Kontext eine nichtförderliche Lernumgebung, eine belastete Beziehung zum Berufsbildenden sowie allgemeine Konflikte im Lehrbetrieb (ebd.).

Erklärungsansätze SCCT: Eine konfliktreiche Ausbildungssituation kann dazu führen, dass Jugendliche das Interesse am Beruf verlieren (Läge & Hirschi, 2008, S. 37). Daher ist es wichtig, dass junge Menschen nicht von der Zustimmung ihrer Vorgesetzten abhängig sind (Läge & Hirschi, 2008, S. 18). So können PZ, wie beispielsweise den Lehrabschluss zu schaffen, dabei helfen, dass Betroffene ihre Motivation nicht verlieren (Hirschi, 2008, S. 14). Dabei gilt es jedoch zu bedenken, dass der Auszubildende auf ein Mindestmass an Professionalität und guten Willen von den Berufsbildenden angewiesen ist, da Menschen ihre Ziele nicht völlig unabhängig von ihrem sozialen Umfeld erreichen können (Hirschi, 2008, S. 14).

Beratungsansatz SCCT: Es ist unwahrscheinlich, dass Konflikte, welche mit einer ungenügenden Ausbildungsqualität im Zusammenhang stehen, bereits vor dem Lehrantritt vorweggenommen werden können. Trotzdem ist es wichtig, dass Jugendliche auf mögliche Konfliktsituation und einen guten Umgang mit ihnen sensibilisiert werden. Deshalb ist folgender Beratungsansatz relevant:

- *Allgemeine und berufliche Zufriedenheit erhöhen (Hirschi, 2008, S. 14): Als präventive Massnahme gegen eine defizitäre Ausbildungsqualität, kann mit dem Klienten bereits wäh-*

rend der BSB eruiert werden, welche Personen aus dem persönlichen Umfeld des Jugendlichen ihn während seiner Lehre unterstützen könnten. Dadurch wird der Jugendliche sensibilisiert, wie er Ressourcen und Unterstützung aus der Umwelt erkennen und nutzen kann, um potenzielle Hindernisse zu bewältigen.

5.6 Zwischenfazit I

Die sozial-kognitiven Modelle zeigen, dass sich alle berufsrelevanten Erklärungsansätze hauptsächlich auf die Variablen SE und EE beschränken (s. Kap. 5.2). Dabei stellen die Interessen respektive die Interessenkongruenz im Zusammenhang mit der SE die Voraussetzung für den beruflichen Erfolg und die AZ dar (s. Kap. 5.3). Es besteht die Vermutung, dass alle Problemgruppen von einer interesseninkongruenten Ausbildungssituation betroffen sind. Bei der ersten Gruppe (Ausweichen auf Nicht-Wunschlehrstelle) bestand vermutlich bereits vor dem Lehrantritt INK, bei den anderen beiden Gruppen (unrealistische Vorstellungen über den Betrieb und ungenügende Ausbildungsqualität) erst nach dem Lehrantritt. Daher handelt es sich bei allen Problemgruppen, was das Risiko einer LVA betrifft, um Risikogruppen, die sich in einem Dilemma befinden: Verfügen sie nicht über eine hohe SE wird es schwierig, ihre problematische Person-Umwelt-Passung auszugleichen, wobei die SE bei INK oft tief ist (Vannotti, 2008, 60, 65). Durch diese Dynamik zeichnet sich ein Teufelskreis ab, wie die Abbildung 6 illustriert: Eine interesseninkongruente Ausbildungssituation schwächt die SE und eine geschwächte SE fixiert wiederum die INK. Dadurch kann die AZ nicht hergestellt oder aufrechterhalten werden:

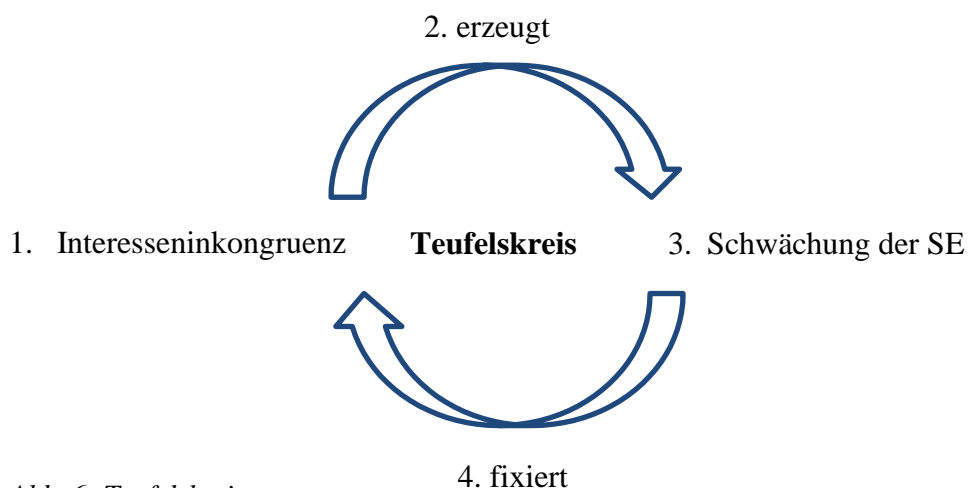


Abb. 6: Teufelskreis

Auch wenn die SCCT auf die Bedeutsamkeit der SE zur Kompensation einer interesseninkongruenten Berufssituation aufmerksam macht (s. Kap. 5.3), lässt sich aus ihrer Kongruenz-Hy-

pothese kein «wozu» ableiten. Warum oder wozu soll sich ein Jugendlicher anstrengen die berufliche INK zu kompensieren, wenn er sich, gemäss seinem Empfinden, in einer unbefriedigenden Berufsausbildungssituation befindet und woraus soll er diese Motivation schöpfen? Ebenfalls zeigt sich bei den entsprechenden sozial-kognitiven Beratungsansätzen ein weiteres Problem: Es besteht die Annahme, dass diese bereits eine ausgeprägte SE des Klienten voraussetzen, damit die Beratung im Sinne von Hilfe zur Selbsthilfe (Zihlmann, 2009b, S. 192) wirksam werden kann. Es ist also fraglich, ob die Erklärungs- und Beratungsansätze der SCCT dazu beitragen können, die Entstehung eines solchen Teufelskreises zu verhindern.

6 Aktuelle Laufbahnmodelle

Die aktuellen Berufswahlmodelle sind aus neuen Strömungen der Laufbahnforschung entstanden und schliessen die persönlichen Werte von Menschen und die damit verbundene Sinnhaftigkeit im beruflichen Kontext mit ein (Hirschi, 2013, S. 30–31). Es muss aber betont werden, dass es sich bei diesen neuen Ansätzen eher um Ideen und Beratungsperspektiven handelt, als um validierte Modelle (ebd.). Sie beziehen sich jedoch auf den aktuellen Forschungsstand, wo belegt wurde, dass Sinn und Werte in Bezug auf die Laufbahnentwicklung wichtige Faktoren sind (Minnameier, 2016, S. 110). Die neuen Ansätze sind bisher noch wenig in die Beratungsmethodik der BSB eingeflossen (ebd.). Gemäss Hirschi (2013, S. 30) ergänzen diese neuen laufbahnpsychologischen Ansätze die klassischen Berufswahltheorien aus den 50er bis 70er Jahren (ebd.). Sie bauen auf den Erkenntnissen von Holland (1997) auf, der die Passung zwischen den Interessen und Fähigkeiten von Einzelperson mit dem Beruf als wichtig erachtet und Super (1990), der in seinem Lebenszeit-Lebensraum-Ansatz einen Zusammenhang zwischen den Lebensphasen eines Individuums und seiner Laufbahnentwicklung postuliert (zit. nach Hirschi, 2013, S. 30). Das Konzept von Super (1990) wird heutzutage als zu vereinfacht dargestellt verstanden, da die Berufswahl und die Laufbahnentwicklung dynamische Prozesse sind, die durch innere und äussere Einflussfaktoren des Individuums entstehen (zit. nach Hirschi, 2013, S. 31). Die Passungstheorie von Holland (1997), in der Interessen und Fähigkeiten von Menschen im Mittelpunkt stehen, wird durch äussere Faktoren, die auf die Berufswahl und die Laufbahnentwicklung einwirken, ergänzt (ebd.). Als Beispiel gelten soziale Einflüsse, prägende Erlebnisse und hinderliche Umstände (ebd.). Aus konstruktivistischer Sicht werden Interessen und Fähigkeiten als messbare Parameter bemängelt, weil das Individuum diesbezüglich Interpretationen und Bewertungen vornimmt, die sich der Objektivität entziehen (ebd.). Viel bedeutender ist demgemäss inwiefern Individuen ihre Berufswahl und Laufbahn als sinnvoll und

wertvoll empfinden (ebd.). Ebenfalls wird beruflicher Erfolg als etwas subjektives gesehen, dass sich über die persönliche AZ und einem Gefühl von Sinnhaftigkeit bei der Arbeit definiert (Hirschi, 2013, S. 31). Studien bestätigen diese Annahmen und zeigen zudem auf, dass das Sinnerleben eines Menschen einen Einfluss auf seine SE hat (To & Sung, 2017, S. 71). So verfügen insbesondere diejenigen über eine hohe SE, welche ihr Leben als sinnvoll empfinden (ebd.). In diesem Kontext wird kritisiert, dass in der Berufseignungsdiagnostik Werte im Zusammenhang mit der beruflichen Passung zwar stärker als früher berücksichtigt werden, jedoch immer noch Defizite bei der Definierung wertrelevanter Begriffe bestehen (Minnameier, 2016, S. 110).

6.1 Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung/Happenstance Learning Theory

Die Happenstance Theory (Zufallstheorie) setzt sich mit geplantem und ungeplantem Verhalten des Individuums auseinander sowie mit Situationen, die sich der Kontrolle des Menschen entziehen (Hirschi, 2013, S. 33). Die ungeplanten Umstände bergen Potential für ein erfolgreiches Berufsleben, wenn das Individuum es versteht es zu erkennen und zu nutzen (ebd.). Das Ergebnis ist dabei nicht vorhersehbar, da die Begleitumstände sehr komplex sind, weshalb in der BSB vor allem der Umgang mit unvorhersehbaren Situationen gefördert werden soll (ebd.). Spezifisch sollten daher folgende Punkte in die BSB miteinbezogen werden (ebd.): Akzeptanz fördern, dass unerwartete Ereignisse die berufliche Laufbahn beeinflussen, dabei unterstützen, eine positive Haltung gegenüber Unsicherheiten zu entwickeln, vermitteln, dass Offenheit für verschiedene Möglichkeiten Chancen bereithält sowie einen positiven Umgang mit ungeplanten Ereignissen fördern, um nützliche Gelegenheiten gewinnbringend zu gestalten (Hirschi, 2013, S. 33).

6.2 Kaleidoskopische Laufbahnthorie

Gemäss der kaleidoskopischen Laufbahnthorie wird heutzutage im Berufsleben vermehrt Flexibilität und Anpassungsbereitschaft erwartet (Hirschi, 2013, S. 34). Gleichzeitig orientieren sich Arbeitnehmer immer mehr nach ihren persönlichen Werten und Zielen (ebd.). So treten objektiv messbare Erfolge, wie eine lineare Berufslaufbahn, eine hohe berufliche Stellung oder ein hohes Salär in den Hintergrund (Hall & Chandler, 2005, zit. nach Hirschi, 2013, S. 34). Wichtiger sind subjektive Faktoren wie AZ und Sinnhaftigkeit im Beruf (ebd.). Daher arbeiten Menschen grundsätzlich um zu leben und leben nicht, um zu arbeiten (Sullivan & Mainiero 2007, zit. nach Hirschi, 2013, S. 34). Daraus ergeben sich folgende Implikationen für die BSB:

Bedürfnis Klient	Kompetenz fördern
Berufliche Herausforderung und Weiterentwicklung	Anpassungsfähigkeit, Flexibilität und Offenheit gegenüber Ungewissem
Vereinbarkeit zwischen Privat- und Berufsleben	Entwicklung klarer Werte, Ziele und Haltungen
Gemäss den eigenen Werten und Zielen einem entsprechenden Beruf nachgehen	Individuelles Leitbild für eine selbstgesteuerte Lebens- und Berufslaufbahn entwickeln (Hirschi, 2013, S. 34–35).

Tab. 2: Implikationen für die Berufsberatung

6.3 Konstruktivistische Laufbahntheorie/Life Designing Konzept

Die konstruktivistische Laufbahntheorie wurde von Savickas (2002) entwickelt und baut auf der Lebensspannentheorie der Laufbahnentwicklung von Super (1990) auf (zit. nach Hirschi, 2013, S. 35). Gemäss dem konstruktivistischen Ansatz handeln Menschen nicht aufgrund einer objektiven Realität, sondern nach ihrer subjektiven Wirklichkeit, welche sie selbst konstruieren (ebd.). So findet die Berufswahl und Laufbahnentwicklung in einem gewissen Person-Umwelt-Kontext statt und ist nicht nur von den persönlichen Interessen oder Persönlichkeitseigenschaften des Klienten abhängig (ebd.). Diese neuen Erkenntnisse werden hauptsächlich in den folgenden drei Theoriekonstrukten zusammengefasst (ebd.):

1. Die berufliche Persönlichkeit: Das berufliche Selbstkonzept von Super (1963) stellt die theoretische Grundlage für das weiterentwickelte Konzept der beruflichen Persönlichkeit dar (zit. nach Hirschi, 2013, S. 35). Dieses setzt sich aus einer objektiven und subjektiven Perspektive zusammen, welche ein Individuum sich selbst und der Welt gegenüber einnehmen kann (ebd.). Die objektive Perspektive setzt sich aus Interessen und Persönlichkeitseigenschaften zusammen, welche tendenziell auch für Aussenstehende sichtbar sind (Super, 1963, zit. nach Hirschi, 2013, S. 35). Die subjektive Perspektive betrifft die persönlichen Gefühle und Ideen eines Menschen über sich selbst, aber auch über die Aussenwelt wie das Leben generell oder die Arbeit (ebd.). Durch diese subjektive Sicht stellt die Person einen Kontext zu sich selbst und ihrer Umwelt her und nimmt Deutungen vor, wodurch sie fähig wird, Sinn im Leben zu erfahren (ebd.). Diese Sinnhaftigkeit ist die Grundlage für die Lebensthemen einer Person (ebd.).

2. Lebensthemen: Die Lebensthemen setzen sich aus den persönlichen Geschichten eines Menschen zusammen, welche er selber konstruiert, indem er einen Zusammenhang zwischen

seinen vergangenen Erfahrungen und seinem aktuellen Leben herstellt (Hirschi, 2013, S. 35). Das Konstrukt der Lebensthemen baut auf Supers Theorie (1990) auf, welche besagt, dass Menschen ihr berufliches Selbstkonzept im Beruf verwirklichen wollen (zit. nach Hirschi, 2013, S. 35). Dabei stellt die Arbeit eine wichtige Ausdrucksmöglichkeit des Selbst dar (ebd.).

3. Laufbahn-Adaptabilität: Die Theorie der Laufbahnadaptabilität beschreibt Kompetenzen, Einstellungen und Verhaltensweisen einer Person, welche sie dafür einsetzt, um eine möglichst gute Passung zwischen ihrem Selbstkonzept und Berufsbild herzustellen (Hirschi, 2013, S. 35).

Wichtige Kompetenzen, welche in der BSB gefördert werden sollten, sind folglich: Motivation entwickeln, neue berufliche Möglichkeiten auszuloten, eine positive Haltung gegenüber schwierigen Situationen in der Laufbahnentwicklung einzunehmen, eine aktive Auseinandersetzung mit der Laufbahnplanung sowie die Entscheidungskompetenz zu fördern (Hirschi, 2013, S. 35).

Im konstruktivistischen Life Designing Konzept, welches von Savickas et al. (2009) erstellt wurde, liegt der Fokus auf der Annahme, dass Menschen in einer dynamischen Interaktion mit ihrer Umwelt stehen und sich selbst gestaltende und entwickelnde Systeme sind (zit. nach Hirschi, 2013, S. 36). In Anbetracht dieser Systeme, die sich stets verändern, sollte gemäss der Theorie ein Berufsberater als Change Agent fungieren, wobei er die Klienten bei allen Veränderungen unterstützt (ebd.). Entsprechend wird eine ganzheitliche Beratung angestrebt, welche das Berufsleben nicht vom Privatleben trennt, damit der Lebenskontext des Klienten zwischen diesen beiden Bereichen berücksichtigt werden kann (Savickas et al., 2009, zit. nach Hirschi, 2013, S. 36). Dementsprechend sollen Berufsberatende ihren Klienten dabei helfen, einen persönlich sinnvollen Lebensweg zu konstruieren (ebd.).

6.4 Beziehungstheorie der Arbeit

Blustein (2001) und Richardson (1993) kritisieren, dass klassische Berufswahltheorien den Menschen in seiner Berufswahl grösstenteils von der Aussenwelt autonom betrachten (zit. nach Hirschi, 2013, S. 37). Dabei wird wenig berücksichtigt, dass das Individuum in einen sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontext eingebettet ist und über unterschiedliche Möglichkeiten und Talente verfügt, weshalb nicht von einer völlig freien Berufswahl ausgegangen werden kann (ebd.). Auch üben soziale Beziehungen einen grossen Einfluss auf die Werte und beruflichen Interessen einer Person aus (Blustein, 2001, zit. nach Hirschi, 2013, S. 37). So wirkt

beispielsweise eine Rückmeldung in Bezug auf eine Arbeitsleistung unabhängig vom Arbeitsinhalt direkt darauf ein, ob ein Arbeitnehmer seine Tätigkeit als sinnvoll erlebt (ebd.). Ebenfalls spielen soziale Kontakte bei der Berufswahl eine grosse Rolle (ebd.). Dabei können sie beispielsweise bei einer geeigneten Berufung eher förderlich oder hinderlich sein (ebd.).

Aus diesen Erkenntnissen lassen sich folgende Beratungsansätze ableiten: Das soziale Umfeld des Klienten aktivieren, Person und Umwelt sowie Privat- und Berufsleben nicht als getrennt wahrnehmen, Interventionen nicht auf das Individuum beschränken, sondern auch gesellschaftliche Aspekte berücksichtigen sowie Berufswahltheorien entwickeln, in denen auch Personen mit (sehr) eingeschränkter Berufswahl miteingeschlossen werden (ebd.).

6.5 Analyse II

Ausgehend von der konstruktivistischen Ergänzung vom Verständnis beruflicher Interessen und Fertigkeiten (s. Kap. 6.3), kann das Interessenmodell der SCCT ebenfalls erweitert werden. Durch diese Synthese entsteht eine Brücke zwischen den evidenten Modellen und Variablen aus der SCCT mit den (noch) nicht validierten neueren Ansätzen aus der Laufbahnforschung. Entsprechend können die Erklärungs- und Beratungsansätze aus der ersten Analyse erweitert und Beratungsziele für die BSB abgeleitet werden:

a. Interessenmodell vs. berufliche Persönlichkeit: Die konstruktivistische Laufbahntheorie erweitert das berufliche Selbstkonzept von Super (1963) mit einer subjektiven Seite und fasst diese unter dem Begriff «berufliche Persönlichkeit» zusammen (zit. nach Hirschi, 2013, S. 30-35). Anders als das berufliche Selbstkonzept zeichnet sich die berufliche Persönlichkeit nicht nur durch objektiv-messbare Eigenschaften aus, wie es Interessen, Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften darstellen, sondern auch durch eine Instanz, welche diese Eigenschaften in einen Kontext setzt und bewertet (ebd.). Dadurch ist das Individuum fähig, Sinnerfüllung zu erleben (ebd.). Auch wenn im Konzept der beruflichen Persönlichkeit Werte nicht explizit erwähnt werden, besteht die Annahme, dass es sich bei der subjektiven Seite, welche die bewertende Instanz des Individuums darstellt, um die individuellen Werte des Menschen handelt. Aus diesem Grund und weil die konstruktivistische Laufbahntheorie die Werte des Menschen als berufsrelevant anerkennt (Hirschi, 2013, S. 31), werden in der vorliegenden Arbeit die Werte im Zusammenhang von Sinnerfüllung jeweils miteinbezogen. Gemäss der SCCT haben die Variablen SE und EE einen direkten Einfluss auf die Bildung von Interessen (Hirschi, 2008, S. 11). Werden neben den Interessen Werte als ergänzende Variable berücksichtigt, kann davon ausgegangen werden, dass die SE und EE auch einen Effekt auf die Bildung von Werten haben.

Weiter postuliert Hirschi (2008, S. 12), dass die Interessen die persönlichen Ziele beeinflussen und diese wiederum direkt die Berufswahl. Unter Einbezug der Werte eines Menschen besteht die Annahme, dass diese ebenfalls einen entsprechenden Einfluss auf die Ziele und die Berufswahl haben. Auch die kaleidoskopische Laufbahntheorie spricht den persönlichen Werten und Zielen eines Menschen eine hohe Relevanz bei der beruflichen Orientierung zu (Hirschi, 2013, S. 34–35). Abbildung 7 illustriert die Zusammenführung des erweiterten Konzepts der beruflichen Persönlichkeit mit dem Interessenmodell der SCCT:

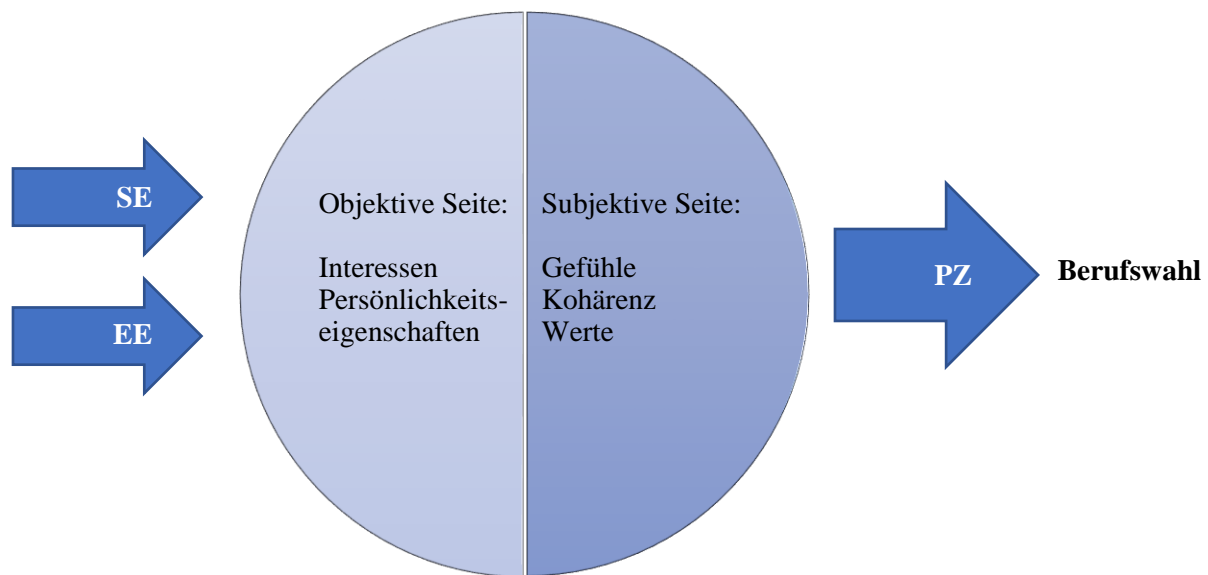


Abb. 7: Interessenmodell vs. die berufliche Persönlichkeit

b. Interessenkongruenz vs. Wertkongruenz: Gemäss der sozial-kognitiven Kongruenz-Hypothese stellen die Übereinstimmung der Interessen mit der beruflichen Funktion sowie eine hohe SE die wichtigsten Voraussetzungen dar, damit arbeitende Menschen am Arbeitsplatz zufrieden sind, Leistung bringen und beruflich erfolgreich sind (Vannotti, 2008, S. 60). Besteht jedoch wenig Interessenkongruenz mit der Arbeitsstelle, können betroffene diesen Missstand durch eine ausgeprägte SE kompensieren und dadurch trotzdem Zufriedenheit am Arbeitsplatz erlangen, beruflich erfolgreich und leistungsstark sein (Vannotti, 2008, S. 60). Sollten also gemäss dem Modell der beruflichen Persönlichkeit Interessen und Werte gleichwertige Variablen darstellen, sollte nicht nur Interessenkongruenz, sondern ebenfalls Wertkongruenz angestrebt werden. Nach dieser Überlegung stellen Wertkongruenz und eine hohe SE die Voraussetzungen für Sinnerfüllung am Arbeitsplatz dar, so wie Interessenkongruenz und eine hohe SE die zentralen Einflussfaktoren für die AZ darstellen. Es wird daher vermutet, dass trotz einer schlechten Passung zwischen den Interessen und dem Beruf Sinn erfahren werden kann.

c. Selbstwirksamkeit vs. Sinnerleben: Bandura (1986, 1997) geht davon aus, dass vor allem Erfolgserlebnisse in einem bestimmten Bereich die SE positiv beeinflussen (zit. nach Läge & Hirschi, 2008, S. 17). Gemäss der kaleidoskopischen Laufbahntheorie ist Erfolg jedoch etwas Subjektives und muss sich nicht auf den Erfolg einer fähigkeitsbezogenen Leistung beschränken (Läge & Hirschi, 2008, S. 34–35). So zählen auch die AZ und die Sinnhaftigkeit als berufliche Erfolgsfaktoren (ebd.). Da das Sinnerleben eines Menschen einen Einfluss auf seine SE hat (To & Sung, 2017, S. 71), besteht die Annahme, dass das Sinnerleben die AZ indirekt stärkt.

Bezogen auf die sozial-kognitiven Erklärungs- und Beratungsansätze aus der ersten Analyse (s. Kap. 5.5) können folgende Ergänzungen vorgenommen werden:

1) Ausweichen auf Nicht-Wunschlehrstelle: Menschen mit einer sehr eingeschränkten Berufswahlfreiheit sind gemäss der Kongruenz-Hypothese (s. Kap. 5.3) auch darin eingeschränkt, ihre Interessen im Berufsleben zu verwirklichen. So ist es möglich, dass hinter den Gründen einer LVA (s. Tab. 1) ursprünglich die berufliche INK der betroffenen Jugendlichen stand. Um diesem Risiko entgegenzuwirken ist es wichtig, dass Wertkongruenz angestrebt wird, damit die Betroffenen in ihrer Ausbildung einen Sinn sehen können. In diesem Kontext enthält das konstruktivistische Beratungskonzept «Life Designing» interessante Beratungsansätze (s. Kap. 6.3). So wird empfohlen, die Lebensthemen gemeinsam mit dem Klienten so zu konstruieren, dass sie für das private und berufliche Leben des Betroffenen sinnvoll sind (Hirschi, 2013, S. 35–36). Ebenfalls sollen verschiedene Lebenswegperspektiven aufgezeigt werden, damit der Klient eine für ihn möglichst sinnvolle Wahl treffen kann (ebd.). Daher wird empfohlen, den Klienten dabei zu unterstützen, klare Ziele, Werte und Haltungen im Leben zu entwickeln, um ein entsprechendes Leitbild für eine selbstgesteuerte Lebens- und Berufslaufbahn zu entwickeln (ebd.). Allerdings stellt sich hierbei die Frage, inwiefern die Berufslaufbahn selbstgesteuert werden kann, wenn die beruflichen Möglichkeiten sehr begrenzt sind.

2) Unrealistische Vorstellungen (wenig Vorkenntnisse) über den Betrieb: Vorstellungen, welche von der betrieblichen Realität abweichen, müssen sich nicht nur auf die Interessen beziehen, sondern können ebenfalls darauf hinweisen, dass sich der betroffene Jugendliche nicht mit den Unternehmenswerten identifizieren konnte. Wie in der ersten Analyse (s. Kap. 5.5) scheint es auch hier relevant zu sein, was für eine Bedeutung der entsprechende Wert oder die entsprechenden Werte für den Betroffenen haben, damit es zu einer LVA kommt. Da sich vor allem Jugendliche, die in ihrer Berufswahlfreiheit eingeschränkt sind, weniger gut über den

potenziellen Lehrbetrieb informieren und deshalb eher von unrealistischen Erwartungshaltungen betroffen sind (Stalder & Schmid, 2016, S. 53), scheinen die Erklärungs- und Beratungsansätze der Problemgruppe 1 (Ausweichen auf Nicht-Wunschlehrstelle) auch für diese Gruppe relevant zu sein. Dabei besteht die Vermutung, dass ergänzend zum sozial-kognitiven Beratungsansatz nicht nur eine Interessenerweiterung angestrebt werden sollte (Läge & Hirschi, 2008, S. 36), sondern ebenfalls eine Werterweiterung. Werden demgemäss verschiedene Lebenswegperspektiven aufgezeigt, wird sich vermutlich parallel dazu die Wertepalette einer Person erweitern. In diesem Kontext sollten die Jugendlichen darauf hingewiesen werden, dass sie sich auch über die Unternehmenskultur des Lehrbetriebs informieren und überprüfen sollten, inwiefern diese mit den eigenen Werten übereinstimmt. Da Vorstellung und Realität jedoch niemals vollständig deckungsgleich sind, ist es auch wichtig, dass die Jugendlichen einen positiven Umgang mit ungeplanten Ereignissen lernen, damit sie flexibel bleiben, sich ihrer Umwelt anzupassen (Hirschi, 2013, S. 33).

3) Ungenügende Ausbildungsqualität: Negative Erfahrungen und Konflikte am Arbeitsplatz können zu Wertkollisionen bis zur «Entwertung» der eigenen Werte führen (Hirschi, 2013, S. 37). Es liegt auf der Hand, dass eine solche Dynamik für das Empfinden von Sinnhaftigkeit am Ausbildungsplatz nicht förderlich ist, was von den neueren laubbahntheoretischen Ansätzen bestätigt wird. Weiter wirkt sich die als schlecht empfundene Ausbildungsqualität auch negativ auf die AZ aus (Stalder & Schmid, 2016, S. 57). Die berufliche Grundausbildung scheint im betreffenden Lehrbetrieb irgendwann keinen Sinn (mehr) zu ergeben. Weiter hat das soziale Umfeld gemäss dem Modell der Beziehungstheorie der Arbeit einen starken Einfluss auf die eigenen Werte respektive auf die beruflichen Interessen (Läge & Hirschi, 2008, S. 37). So könnten Konflikte oder Kommunikationsprobleme am Arbeitsplatz dazu beitragen, dass Lernende den Lehrabschluss als nicht mehr erstrebenswert erachten (EE) und sie das Interesse an der Lehre verlieren, weil sie sich nicht mehr zutrauen (SE) diese erfolgreich zu absolvieren (Hirschi, 2008, S. 10). In diesem Kontext scheinen vor allem die Beratungsansätze aus der Beziehungstheorie der Arbeit wichtig zu sein (s. Kap. 6.4). Diese weisen darauf hin, dass sich Interventionen nicht nur auf das Individuum beschränken, sondern gesellschaftliche Aspekte ebenso berücksichtigt werden sollten. So gilt es auch zu prüfen inwiefern die Ausbildungssituation durch den Lehrbetrieb verbessert werden kann. Ebenfalls wird vorgeschlagen, das soziale Umfeld des Klienten zu aktivieren, was in Bezug zum vorliegenden Grund einer LVA wichtig scheint. So könnte das soziale Umfeld der Betroffenen dazu beitragen, dass die Jugendlichen

sich auf Werte stützen, die positive Resonanz erhalten, damit sie nicht abhängig von der Sinnerfüllung am Ausbildungsplatz sind. Allerdings scheinen die Rahmenbedingungen der BSB (s. Kap. 3.1) für diese zeitintensiven und breitangelegten Massnahmen nicht optimal zu sein.

6.6 Zwischenfazit II

Durch die Synthese zwischen den sozial-kognitiven und den weiterentwickelten Laufbahnmodellen lassen sich Anknüpfungspunkte für Beratungskonzepte für die BSB erkennen, welche Sinn und Werte berücksichtigen. Ausserdem zeichnet sich ein Ausweg aus dem Dilemma der INK und der geschwächten SE ab, welche die zentralen Risikofaktoren für eine LVA darstellen (s. Kap. 5.6). So könnten die Problemgruppen, zumindest in der Theorie, AZ erlangen, wenn sie Sinnerfüllung im Lehrbetrieb erfahren, weil dadurch indirekt ihre SE gestärkt wird, wodurch die INK kompensiert werden könnte. Allerdings ist nicht sicher, ob der Teufelskreis (s. Abb. 6) so durchbrochen werden kann, weil es fraglich ist, ob Wertkongruenz erreicht werden kann, wenn beispielsweise wenig Übereinstimmung zwischen den beruflichen und persönlichen Interessen besteht (Kongruenz-Hypothese). In diesem Zusammenhang wurde in der Literatur nicht sehr präzise differenziert, welche Faktoren dazu beitragen, dass Menschen am Arbeitsplatz Sinnerfüllung erleben, ausser das Kohärenz zwischen dem persönlichen Leben und dem Arbeitsplatz wichtig ist (Hirschi, 2013, S. 35). Unabhängig davon lassen sich durch die Erweiterung der Erklärungs- und Beratungsansätze Ziele für die BSB ableiten, um bereits im Rahmen der ersten BSB dem Risiko einer LVA präventiv entgegenzuwirken:

- 1. Jugendliche dabei unterstützen, einen individuellen Wertmassstab zu entwickeln*
- 2. Jugendlichen helfen, eine sinnvolle Lebens- und Arbeitsbiografie zu konstruieren*
- 3. Jugendliche darin fördern, einen sinnvollen Umgang mit unerwünschten Ereignissen und Einschränkungen zu entwickeln (s. Kap. 6).*

7 Existenzanalyse

Die EA ist ein sinnzentriertes psychotherapeutisches Konzept, das Viktor E. Frankl in den dreissiger Jahren entwickelt hat und ist die Grundlage der Logotherapie (LT) (Billler & Stiegele, 2008, 62, 63, 192). Als psychotherapeutische Schule setzt sich die LT und EA mit den Werten und dem Sinn des Menschen auseinander (ebd.). Die primäre Motivation des Menschen sieht sie im Streben nach Sinn und betont dabei seine geistige Freiheit und Verantwortlichkeit (ebd.). Diese potenzielle Freiheit wird durch folgendes Zitat von Frankl nachvollziehbar:

«Menschsein heisst entscheidendes Sein. Die Freiheit ist nicht eine Freiheit von Bedingungen, sondern eine Freiheit zu einer Stellungnahme gegenüber all den Bedingungen» (Frankl, 2005, S. 143). Wird die EA erwähnt, ist oft auch von der LT die Rede. Da die beiden Begriffe als Alternativen oft unterschiedslos gebraucht werden, plädieren Riedel, Deckart und Noyon (2008, S. 47) für eine systematische Unterscheidung von EA und LT, um den theoretischen Hintergrund differenziert darzustellen. Dieses Unterfangen scheint jedoch schwierig, weil beide Begriffe als Metatheorien miteinander verflochten sind und über zwei Arten von Theorie und Praxis verfügen (Biller & Stiegeler, 2008, S. 63). In der vorliegenden Arbeit wird grundsätzlich der Begriff EA verwendet, weil diese hauptsächlich in der Beratung eingesetzt wird (Riedel et al., 2008, S. 194). Dagegen wird die LT hauptsächlich in der Psychotherapie eingesetzt (ebd.). Wird der Begriff EA verwendet, schliesst dies die LT jeweils mit ein.

7.1 Grundlagentheorie

Der LT und EA liegt ein Motivationskonzept zugrunde, welches besagt, dass der Mensch nach Sinn im Leben strebt (Lukas, 2006, S. 16–17). Dabei stellt der Sinn die gelebten Werte dar (Biller & Stiegeler, 2008, S. 519). Als Sinnesorgan ist das Gewissen dazu fähig, Werte intuitiv zu identifizieren (ebd.). Diese können sich von den gesellschaftlich vorherrschenden Normen, Sitten und Moralvorstellungen unterscheiden (ebd.). Das Ziel der EA besteht darin, diese «Wertefähigkeit» zu aktivieren, um die Wert- und Sinnwahrnehmungskompetenzen zu fördern (Lukas, 2006, S. 32–34). Das Gedankengebäude der EA wird von drei Säulen getragen: Freiheit des Willens, Wille zum Sinn und Sinn des Lebens (Lukas, 2006, S. 16). Die zweite Säule, der Wille zum Sinn, ist die Urmotivation des Menschen und ist durch experimentalpsychologische Studien nachgewiesen worden (ebd.). Dagegen stellen die erste und die dritte Säule praktische Axiome dar, die sich einer wissenschaftlichen Überprüfung entziehen (ebd.). Die Willensfreiheit, zu der sich die EA als non-deterministische Psychologie bekennt, ist sehr umstritten (Lukas, 2006, S. 19). Allerdings wird in der EA berücksichtigt, dass die potenzielle Willensfreiheit durch Krankheit oder Unreife eingeschränkt oder aufgehoben sein kann (Lukas, 2006, S. 17–18). Ebenfalls hat nach Auffassung der EA das Leben einen bedingungslosen Sinn, den es auch dann nicht verliert, wenn sich dieser Sinn dem menschlichen Begreifen entzieht (ebd.). Durch dieses Postulat bringt die EA ihre positive Weltanschauung zum Ausdruck (ebd.). Die LT und EA basiert auf der philosophischen Anthropologie und Ethik von Max Scheler und hebt die geistige Dimension des Menschen hervor (Riedel et al., 2008, S. 60–61). So ist der Geistbegriff der Ausgangspunkt des dreidimensionalen Menschenbildes, welches den Kern der gesamten

Theorie darstellt (Frankl, 2010, S. 11). Demgemäss ist das menschliche Sein durch das Zusammentreffen einer körperlichen, psychischen und geistigen Dimension gekennzeichnet (Lukas, 2006, S. 20–21). Die körperliche und psychisch-soziale Dimension werden als Psychophysikum zusammengefasst (ebd.). Dem Psychophysikum werden neben den biologisch-physiologischen Prozessen auch die Kognitionen und Emotionen sowie soziale Prägungen und Verhaltensmuster zugeordnet (ebd.). Gemäss Frankl verfügen auch Tiere bis zu einem gewissen Grad über ein Psychophysikum (ebd.). Dagegen zeigt sich das spezifisch humane auf der geistigen Ebene, die in der EA auch nach dem griechischen Wort *Nous* (Geist) die «noetische Dimension» genannt wird (Lukas, 2006, S. 21). So ist der Mensch im Gegensatz zum Tier durch den *Nous* dazu in der Lage, sich vom Psychophysikum zu distanzieren, was als fakultativer noopsychischer Antagonismus oder die «Trotzmacht des Geistes» bezeichnet wird (Frankl, 2010, S. 88–90). Beispielsweise ist der Mensch als geistige Person frei zu entscheiden, ob er seinen Trieben nachgibt oder nicht (ebd.). Lebt er seine Triebe aus, muss er sich zuerst mit ihnen identifizieren (der Mensch «hat» Triebe), wohingegen das Tier mit seinen Trieben identisch ist (das Tier «ist» seine Triebe) (ebd.). Somit hebt sich die EA von den psychologischen Ansätzen ab, die sich unterschwellig auf das Triebhafte oder auf die Lern- und Entwicklungsgeschichte des Menschen fokussieren und ihn dadurch als ein Produkt seiner Psyche determinieren (Lukas, 2006, S. 21–23). Dabei wird die psychische Dimension in der EA nicht verneint, sondern die primäre Motivationskraft des Menschen, der Wille zum Sinn, miteinbezogen, damit diese in der Interpretationsvielfalt der Psychologie nicht untergeht (ebd.). Die EA entspricht daher einer komplexen anthropologischen nicht-reduktiven Theorie, die zu einer ethischen Form der Psychotherapie beiträgt (Riedel et al., 2008, S. 67).

Im dreidimensionalen Menschenbild der EA wird ebenfalls darauf hingewiesen, dass ein Grundgefühl des Menschen stets von einem zweiten Gefühl begleitet wird (Frankl, 2005, S. 149). Beispielsweise impliziert das Gefühl der Trauer immer auch eine geistige Stellungnahme, die sich vom ursprünglichen Gefühl der Trauer unterscheidet (ebd.). In diesem Kontext geht die EA von einer sekundären Einstellung „zu“ einem Zustand aus und umschreibt diese als ein Verzweifelt sein über das Traurig sein, eine Wut über die Wut oder eine Angst vor der Angst (ebd.). In der sekundären Einstellung liegt ein geistiger Entscheidungsspielraum gegenüber einem psychophysischen Faktum (Frankl, 2005, S. 149). So legt die sekundäre Einstellung den Rahmen fest, in dem sich verschiedene Phänomene wie Trauer und Angst überhaupt entwickeln können (ebd.).

7.2 Sinnforschung

Im Zusammenhang mit der Sinnerfüllung im Beruf gilt es die berufliche Sinnerfüllung von der Sinnstiftung durch den Beruf zu differenzieren (Schnell, 2018, S. 11). Dabei wird die Sinnerfüllung als ein Ziel angesehen, dass grundsätzlich in jedem Beruf angestrebt werden kann und soll (ebd.). Bei der Sinnerfüllung nimmt sich die arbeitende Person in seiner Tätigkeit als nützlich für andere wahr oder fühlt sich zugehörig zum Team, Unternehmen und zu den Arbeitskollegen (Schnell, 2018, S. 11). Ebenfalls erfährt der Arbeitnehmende keine Widersprüchlichkeiten zwischen den Anforderungen im Beruf und den eigenen Fähigkeiten, Interessen und Werten (ebd.). Sinnstiftung dagegen ist nur in aussergewöhnlichen Berufen zu erreichen, in welchen persönlich bedeutsame Ziele verfolgt werden können, weshalb sie einen zusätzlichen Faktor darstellt (ebd.). Schnell, Höge und Pollet (2013, S. 547–548) untersuchten wodurch Individuen ihre Arbeit als sinnvoll wahrnehmen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass weniger die Eigenschaften der Mitarbeitenden wichtig sind für das Empfinden von Sinn in einer Erwerbsarbeit, als dass die Unternehmenswerte relevant sind (ebd.). So kann eine verantwortungsvolle Unternehmensführung massgeblich zum Sinnerleben der Angestellten beitragen. Weiterhin spielen auch die Aufgaben sowie die Person-Arbeitstätigkeit-Passung eine Rolle (ebd.). Gemäss den Forschungsergebnissen stellen Kohärenz, Zielorientierung, Bedeutsamkeit und Zugehörigkeit die relevanten Faktoren für Sinnerfüllung am Arbeitsplatz dar (Schnell et al., 2013, S. 547–548):

a. Kohärenz: kann sich dann entwickeln, wenn die Rolle, welche sich auf die Arbeitsfunktion bezieht, mit den Eigenschaften der eigenen Person übereinstimmt. Insofern trägt es zur Sinnerfüllung bei, wenn die arbeitende Person ihre Ziele, Lebensaufgaben und ihre eigenen Persönlichkeitsanteile mit ihrem Beruf in Übereinstimmung bringen kann.

b. Zielorientierung bezieht sich in diesem Kontext auf die Unternehmenskultur, welche Werte und Normen enthält. Wenn die Unternehmensführung nicht vertrauenswürdig und integer handelt, kann das zu einem Mangel an Sinnerleben in der Arbeit führen.

c. Bedeutsamkeit bezieht sich auf die Konsequenzen, die eigene Arbeitshandlungen haben. Hat meine Tätigkeit einen Einfluss auf andere Menschen? Kann ich etwas zur Organisation oder zum Weltgeschehen beitragen, oder die Gesellschaft weiterbringen? Erlebte Bedeutsamkeit geht einher mit Gefühlen von Autonomie und Kompetenz und schlägt sich positiv auf das Sinnerleben im Beruf nieder.

d. Zugehörigkeit kann sich dann einstellen, wenn ein Unternehmen dazu beiträgt, dass sich Mitarbeitende als Teil einer kollegialen Gemeinschaft fühlen. Daraus kann sich ein Gefühl der Verbundenheit und Zugehörigkeit entwickeln. Dieses Gefühl trägt dazu bei, dass die Bindung an die Organisation wächst und die Arbeit als sinnvoll wahrgenommen wird (Schnell et al., 2013, S. 547–548).

Weitere Studien belegen, dass das Arbeitsengagement davon abhängig ist, inwiefern die arbeitende Person ihre Tätigkeit als sinnerfüllend bewertet (Schnell & Höge, 2012, 97). So trägt die berufliche Sinnerfüllung zu hohem Engagement, intrinsischer Motivation und Verantwortungsübernahme im Beruf bei (ebd.). Grundsätzlich gibt es jedoch unterschiedliche Ansichten im wissenschaftlichen Diskurs, was das Verständnis des Entstehungsprozesses von Arbeitsengagement betrifft (Schnell & Höge, 2012, 97). So implizieren die Ergebnisse von Bakker (2011) und Bakker & Leiter (2010), dass arbeitende Personen potenziell zu einem hohen Arbeitsengagement fähig sind, unabhängig vom Arbeitsinhalt und den Ergebnissen der Tätigkeit, vorausgesetzt die Betroffenen verfügen nur über hinreichende personale Ressourcen, wie beispielsweise eine ausgeprägte SE (zit. nach Schnell & Höge, 2012, 97). Diese Vorgänge beschreiben die Entstehung von Arbeitsengagement nur unzureichend, weil der affektiv-motivationale Zustand des Arbeitsengagements stark von der kognitiven Bewertung der Tätigkeit als sinnerfüllend beeinflusst wird (ebd.).

7.3 Der Wert- und Sinnbegriff

Böschmeyer (1994) bezeichnet Werte als «Gründe für ein sinnvolles Leben» (zit. nach Riedel, 2008a, S. 82). Gemäss Frankl (2012, S. 25) sind Werte Sinn-Universalien: «Wer sich auf die Werthaftigkeit des Lebens einlässt, entscheidet sich aufgrund der relativen Freiheit von psychophysischen Bedingungen (Selbstdistanzierung), aufgrund der unbedingten Freiheit zur Verantwortung (Selbsttranszendenz) für eine einmalige und einzigartige Sinnmöglichkeit in einer bestimmten Lage und für eine individuelle Person (Lebens- und Selbstgestaltungspotential), eben weil der Einzelne jene als wertvoll erkennt». In der EA werden die Werte drei Wertgruppen zugeordnet, welche alle Lebensbereiche abdecken: die schöpferischen Werte, die Erlebniswerte und die Einstellungswerte (Frankl, 2007, S. 92). Die schöpferischen Werte beziehen sich auf etwas, was der Mensch umsetzt oder auf eine konkrete Leistung (ebd.). Dagegen geht es bei den Erlebniswerten nicht darum, auf die Welt einzuwirken, sondern von der Welt beeinflusst zu werden (ebd.). Erlebniswerte lassen sich beispielsweise durch ein schönes Erlebnis in der Natur oder durch Kunst verwirklichen oder auch in zwischenmenschlichen Beziehungen

(Frankl, 2007, S. 92). Die Einstellungswerte beinhalten den Umgang mit Situationen, welche nicht (mehr) zu ändern sind, und beziehen sich oft auf leidvolle Erfahrungen (ebd.). In der EA wird davon ausgegangen, dass durch eine sinnorientierte Grundeinstellung auch in Anbetracht von Schicksalsschlägen Werte verwirklicht werden können, was als die höchste menschliche Leistung angesehen wird (ebd.). So ist der Mensch potenziell dazu in der Lage, auch einer schwierigen Lebenssituation einen Sinn «abzuringen» (ebd.).

In Bezug zu den laubbahntheoretischen Ansätzen können folgende Gegenüberstellungen gemacht werden:

a. Noodynamik vs. Selbstverwirklichung: Frankl (2007, S. 112–113) kritisiert an der Selbstverwirklichungstheorie, dass die Selbstverwirklichung als psychologisches Bedürfnis übergewichtet wird. Weiter bemängelt er, dass die Werte und Ideale des Menschen nicht berücksichtigt werden, sondern ausschliesslich die Verwirklichung der eigenen Potenziale im Fokus steht (ebd.) Dabei wird versäumt eine ethische Reflexion der Folgen des eigenen Handelns vorzunehmen (Frankl, 2007, S. 113). Er bezweifelt zudem, dass Selbstverwirklichung direkt angestrebt werden kann, sondern sieht darin einen blossen Nebeneffekt, der durch die Erfüllung von Sinn zustande kommen kann (ebd.). Frankl geht ebenfalls davon aus, dass der Mensch auf etwas ausgerichtet sein muss, das den reinen Selbstzweck überschreitet, damit dieser Sinn erfährt (ebd.). So entsteht zwischen Sein und Sollen, also zwischen dem Menschen (Gewissen) und dem Sinnanruf, die Noodynamik (Geistenergie), aus welcher der Mensch seine Handlungsenergie gewinnt (ebd.). Diese Grundspannung ist nötig, damit der Mensch motiviert ist, eine Aufgabe anzustreben und dadurch seine Werte zu verwirklichen (Frankl, 2007, S. 178).

b. Vom Sinn der Arbeit: In der Arbeit sieht Frankl (2007, S. 167) dann Sinn, wenn das Individuum seine Einzigartigkeit in Beziehung zur Gemeinschaft wertorientiert lebt. Dieser Sinn ist an eine Leistung (für die Gemeinschaft) gebunden und nicht an einen konkreten Beruf (ebd.). So ist es nicht unbedingt von Bedeutung, in welchem Beruf der Mensch tätig ist, sondern inwiefern er seine Einzigartigkeit durch seine Aufgaben zum Ausdruck bringen kann (ebd.). Gemäss Frankl (2007, S. 168–169) können starke Einschränkungen in der Arbeitswelt verhindern, dass der Mitarbeitende schöpferische Werte verwirklichen kann. Herrschen beispielsweise in einem Betrieb starre Vorschriften und wenig Handlungsspielraum für die Mitarbeitenden, ist die Arbeit bloss noch Mittel zum Zweck, wodurch sie ihren Sinn verliert (ebd.).

7.4 Existenzanalytische Beratung

In der existenzanalytischen Beratung sowie nach dem allgemeinen Verständnis von Beratung liegt der Fokus weniger auf der Anwendung konkreter Techniken, sondern auf dem Habitus des Beratenden, welcher unter anderem durch das individuelle Menschenbild geprägt ist (Noyon, 2008, S. 136). In der EA Beratung wird das Ziel angestrebt, die Bewertungskompetenz des Menschen gegenüber seinem Leben zu fördern (Riedel, 2008a, S. 121). Diese kommt insbesondere dann zum Tragen, wenn der Mensch wichtige Entscheidungen treffen muss oder sich in einem Lebensübergang befindet (ebd.). So besteht auch in der EA die Annahme, dass Personen während wichtigen Lebensübergängen mit krisenhaften Phasen konfrontiert sind (Riedel, 2008b, S. 207–208), was Erikson (1950) als psychosoziale Krisen bezeichnete (zit. nach Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 31–32). Die EA versteht solche Übergangsphasen als Reifungskrisen (Riedel, 2008b, S. 207–208). So besteht das zentrale Beratungsziel der existenzanalytischen Beratung darin, die Klienten darin zu unterstützen, dass sie an ihren Krisen wachsen und reifen können (ebd.). Mit Wachsen ist gemeint, dass die ratsuchende Person ihre personalen Kompetenzen entfaltet sowie eine sinnoffene Haltung gegenüber den Daseinsphänomenen einnimmt (ebd.). Krisen können jedoch nicht nur durch schwierige Übergänge ausgelöst werden, sondern auch durch eine Krankheit oder andere schwere Schicksalsschläge (Riedel, 2008a, S. 128). Krisenphänomene werden in der EA in die beiden Kategorien die existentielle Frustration und das existentielle Vakuum unterteilt (ebd.). Die existentielle Frustration bezeichnet eine Sinnfindungskrise, wobei der Betroffene noch um das Vorhandensein von Sinn und Werten weiss, sie jedoch nicht mehr entdecken kann (Riedel, 2008a, S. 128). Die existentielle Frustration kann beispielsweise durch Gewissenskonflikte (Wertkollisionen) entstehen, oder wenn Betroffene um einen Sinn im Leben ringen (ebd.). Das existentielle Vakuum beschreibt ein tief empfundenes Gefühl von Sinnlosigkeit der eigenen Existenz und kann beispielsweise durch einen Sinn- oder Wertverlust ausgelöst werden (ebd.). Sinnfindungskrisen können auch durch berufliche Orientierungslosigkeit gefördert werden, was insbesondere in Anbetracht einer zunehmend fragmentierten Lebenswelt (Keupp, 2014, S. 173–175) zum Problem werden kann (Riedel, 2008a, S. 121). Auf diese Gefahr macht auch Frankl (2012, S. 12) aufmerksam: «Im Gegensatz zum Tier sagen dem Menschen keine Instinkte, was er muss; und dem Menschen von heute sagen keine Traditionen mehr, was er soll; und oft scheint er nicht mehr zu wissen, was er eigentlich will». Die existentielle Frustration und das existentielle Vakuum werden in der EA als Blockaden der Ausdrucksmöglichkeit der geistigen Person verstanden (Riedel, 2008a, S. 127).

7.4.1 Beratungsziele

Damit der Mensch an Reifungskrisen wachsen kann und nicht in die beschriebenen Krisenphänomene fällt, wird beim Einsatz von existenzanalytischen Interventionen das Ziel verfolgt, folgende Kompetenzen des Klienten zu fördern:

- **Die Entfaltung der personalen Kompetenzen:** Gemäss dem Konzept der geistigen Person gehört es zu den typisch menschlichen Fähigkeiten, intuitiv in jeder Situation das jeweils einmalig Sinnhafte zu erkennen (Riedel, 2008a, S. 90). Dies geschieht über das «Sinnorgan» Gewissen, welches in der LT nicht innerhalb der Psyche, sondern im geistigen Unbewussten des Menschen verortet wird (ebd.). Somit erfasst der Mensch vor seinem individuellen Werthorizont mithilfe seines Gewissens die gestaltbaren Sinnmöglichkeiten (ebd.). Dabei ist das Gewissen bei existenziellen Entscheidungen nicht rationalisierbar, sondern nur nachträglich einer Reflexion zugänglich (Riedel, 2008a, S. 95). Im Unterschied zum Bewusstsein nimmt das Geistige das Sein-Sollende und nicht das Seiende wahr (Riedel, 2008a, S. 90). Dies impliziert den Aufgabencharakter des Lebens, welcher den Menschen zur Stellungnahme auffordert (Riedel, 2008a, S. 121). Wie gut das Leben gelingt, ist also abhängig davon, inwiefern das Individuum dieser Aufforderung entspricht (ebd.). Daher liegt der Fokus in der existenzanalytischen Beratung darin, das Gewissen des Klienten zu sensibilisieren, um so die Entwicklung der Wert- und Sinnentdeckungskompetenzen zu fördern, welche die Sinnvitalität stärken (ebd.).

- **Entwicklung einer sinnoffenen Haltung gegenüber den Daseinsphänomenen:** Mit dem Begriff Daseinsphänomene wird in der EA die tragische Trias umschrieben (Riedel, 2008a, S. 110). So ist der Mensch gemäss Frankl (1996, 1995) in seinem Leben mit drei unausweichlichen Tatsachen konfrontiert: dem unabänderlichen Leid, der unvermeidbaren Schuld und dem unausweichlichen Tod (zit. nach Riedel, 2008a, S. 111). In diesem Kontext wird postuliert, dass Sinnerfüllung trotz schicksalhafterm Leiden möglich ist, wenn der Betroffene Stellung zu seinem Leidenschicksal bezieht und dieses dadurch «gestaltet» (Riedel, 2008a, S. 112).

7.4.2 Beratungskonzepte

Die existenzanalytische Beratung besteht aus einem Anamnese-, einem Klärungs-, einem Aktivierungs- und einem Motivationskonzept (Riedel, 2008b, S. 194):

a. Anamnesekonzept: In der Anamnese wird eine Lebensbestandsaufnahme des Klienten vorgenommen mit der Absicht, die Lebensgeschichte des Ratsuchenden im Kontext zur gegenwärtigen Situation deutlich zu machen und die personalen Ressourcen zu eruieren (Riedel, 2008b, S. 194). Dazu entwickelte Lukas (1994) das Anamnesekonzept Existenzielle Bilanz (s. Tab. 3).

Bilanzierung		
Gelebtes Leben (Sein)		Zu lebendes Leben (Sollen)
Ist-Bestand	Seins-Bestand	Sollensbereich
Was wurde bisher erlebt?	Wie ist das bisherige Leben zu bewerten?	Was wartet darauf, ins Leben übergeführt zu werden?

Tab. 3: Die existenzielle Bilanz (Lukas 1994, zit. nach Riedel, 2008b, S. 195)

Die Bilanzstruktur ist entwicklungsorientiert und richtet sich nach den Fragen: Wer bin ich und wer kann ich werden? (Riedel, 2008b, S. 196). Beim Ist-Bestand werden Lebensereignisse aufgenommen, um zu eruieren, was zurzeit besonders wichtig im Leben des Klienten ist (Riedel, 2008b, S. 197). Beim Seins-Bestand sollen die Daten aus dem Ist-Bestand vom Klienten als gelungen, misslungen oder als versäumt beurteilt werden (ebd.). Zuletzt sollen beim Sollensbereich Lebensmöglichkeiten, Lebensmotive sowie Gestaltungspotentiale für die Zukunft ausgemacht werden (ebd.).

b. Klärungskonzept: Im Rahmen einer ersten Lebensbestandsaufnahme wird der Klient bei der Beurteilung des Seins-Bestands Werte genannt haben, die ihm wichtig sind (Riedel, 2008b, S. 199). Diese werden nun im Klärungskonzept, welches die Struktur Wertsystems analysiert, wieder aufgegriffen, wobei der Klient gebeten wird, seine Werte nach Wichtigkeit zu ordnen (ebd.). Es gibt zwei verschiedene Arten von Werteordnungen: pyramidal-geordnet und parallel-geordnet (Riedel, 2008b, S. 198). Die pyramidale Wertordnung ist sehr krisenanfällig, weil sie von einem Leitwert gehalten wird, durch dessen Verlust alle anderen davon abhängigen Werte zerstört werden (ebd.). Die parallel-geordnete Wertordnung ist krisenresistenter, weil sie von einigen in etwa gleichgeltenden Werten getragen wird, die sich gegenseitig sichern (ebd.). Beim gesamten Prozess ist es wichtig, dass der Klient dazu ermutigt wird, sein Wertsystem selbst zu beurteilen, bevor er über die Konsequenzen aufgeklärt wird (Riedel, 2008b, S. 199). Im nächsten Schritt werden die Werte den drei Wertebereichen zugeordnet, um die entsprechenden Lebensbereiche zu erörtern (ebd.). Dabei wird das Ziel verfolgt, die Noodynamik zu aktivieren und allfällige Werteinseitigkeiten und Konflikte aufzuspüren (ebd.).

c. Aktivierungskonzept: Durch den Prozess der Wertsystemanalyse wird das Gespür für die eigenen Werte wiederbelebt und einen Zugang zu den entsprechenden Lebensbereiche hergestellt (Riedel, 2008b, S. 200). Dieses Lebenswertgefühl dient als Fundament für das Aktivierungskonzept und wird in der Sinnfahndung wieder aufgenommen (ebd.). Ein solches Aktivierungskonzept zur Sinnfindung wurde von Böschmeyer (1998, 2000) für die wertorientierte Imagination entworfen (zit. nach Deckhart, 2008, S. 380). Da die Annahme besteht, dass das Gewissen im geistig Unbewussten verortet ist, geht Böschmeyer davon aus, dass auch die Sinnfindungsblockaden und Sinnpotentiale in aller Regel unbewusst sind (ebd.). Aus diesem Grund entwickelte er eine Imaginationsmethode, durch welche eine Brücke zwischen dem Bewusstsein und dem Unbewussten entstehen kann, damit eine Stellungnahme der geistigen Person möglich wird (zit. nach Deckhart, 2008, S. 380-381). Von diesen inneren Bildern geht eine grosse Kraft aus, da sie für gelebte und ungelebte Werte im Leben des Ratsuchenden stehen (ebd.). Dabei hilft der Berater dem Imaginierenden dabei, sich mit den inneren Bildern auseinanderzusetzen, um allfällige Blockaden zu lösen (ebd.). Gewinnt der Klient dadurch neue Erkenntnisse über seine Lebenszusammenhänge, sind oft Entscheidungen gefragt (Riedel, 2008b, S. 202).

d. Motivationskonzept: Das Motivationskonzept der EA enthält Methoden, wie Menschen bei Entscheidungen begleitet werden können (Riedel, 2008b, S. 202). Dabei wird die Annahme vertreten, dass viele Lebenskrisen durch halbherzige Entscheidungen oder das Herausschieben von Entscheidungen verursacht werden (ebd.). Diese Entscheidungsblockaden werden dadurch erklärt, dass der Mensch bei einer Entscheidung für eine Möglichkeit oft nur den Zerfall der anderen nichtgewählten Möglichkeiten wahrnimmt (Riedel, 2008b, S. 203). Eine solche Wahrnehmung zeigt, dass die Entscheidungsmöglichkeiten zu wenig reflektiert und Entscheidungen ausschliesslich auf der psychischen Ebene getroffen wurden (ebd.). Nach Verständnis der EA sollten bei wichtigen Entscheidungen nicht nur Emotionen und Kognitionen eine Rolle spielen, sondern das Gewissen miteinbezogen werden, damit eine geistig-personale Einsicht in die sinnvollste Möglichkeit vollzogen werden kann (ebd.). Nur wenn das Individuum nach bestem Wissen und Gewissen entschieden hat, kann es auch schwierige Entscheidungen umsetzen, ohne dabei in eine Krise zu verfallen (ebd.). Lukas (1992) hat in diesem Kontext drei Abwägungsschritte entwickelt, um die geistig-personale Instanz des Menschen bei Entscheidungen miteinzubeziehen (Riedel, 2008b, S. 203): Es werden alle Wahlmöglichkeiten konkret definiert, das Dafür und das Dagegen wird bei jeder Wahlmöglichkeit abgewogen: es entsteht eine Rangordnung der Werte und mit der Intention die sinnvollste Wahlmöglichkeit zu wollen, wird der Wert

verwirklicht, der die beste Sinnerfüllung darstellt (Riedel, 2008b, S. 203). Bei einer Entscheidung gilt es zu bedenken, dass jede Werteverwirklichung ihren Preis hat (Riedel, 2008b, S. 204). Deshalb ist es wichtig, dass die Entscheidungslage mit dem Klienten vollständig erarbeitet wird, damit dieser den Verfall der anderen Möglichkeiten hinnehmen kann (ebd.).

7.5 Analyse III

Durch die genaue Definition der Begriffe Werte und Sinn sowie deren Einbindung in ein vollständiges theoretisches Netz, von welchem die Beratungskonzepte der EA ausgehen, eröffnet sich ein neuer Blickwinkel auf die Gründe einer LVA und ihrer Entstehungsgeschichte. Ebenfalls können die Beratungskonzepte der EA zur Prävention von LVA eingesetzt werden:

1) Ausweichen auf Nicht-Wunschlehrstelle: Aus Sicht der EA kann der Grund für eine LVA im Zusammenhang mit dem Ausweichen auf eine Nicht-Wunschlehrstelle dadurch erklärt werden, dass sich der Betroffene in seiner Wahl als nicht-frei erfährt, wodurch er seine Entscheidung halbherzig trifft (Riedel, 2008b, S. 202). So ist es denkbar, dass diese Jugendlichen dazu neigen, ihre (noch) vorhandenen Freiräume im Arbeitsleben zu übersehen, wodurch die eigenen Werte nicht oder wenig im Unternehmen verwirklicht werden und keine Sinnerfüllung erlebt wird. Dieses empfundene Sinndefizit kann das Risiko einer LVA entscheidend erhöhen. Ob Sinn im Arbeitsleben erlebt wird, ist nicht unbedingt abhängig von der Art des Berufes oder der Lehrstelle, sondern ob die eigenen Werte verwirklicht werden können (Frankl, 2007, S. 167). Welche Werte besonders im beruflichen Zusammenhang stehen, lassen sich von den definierten Faktoren für Sinnerfüllung am Arbeitsplatz ableiten (s. Kap. 7.2).

Beratungskonzept EA: Da die Sinnwahrnehmung stark davon abhängt, inwiefern das Individuum bei wichtigen Entscheidungen das Gewissen miteinbezieht (Riedel, 2008b, S. 203), sollte dieses durch das Motivationskonzept (s. Kap. 7.4.2) sensibilisiert werden. Durch die geistig-personale Stellungnahme können sich diese Jugendlichen selbstbestimmter erleben, zumindest was ihre Einstellung gegenüber ihrer limitierten Lehrstellenwahl betrifft. Durch diese Einstellungsmodulation könnte indirekt die SE gestärkt und die Sinnerfüllung initiiert werden, wodurch die Leistungsbereitschaft steigt und das Risiko einer LVA sinkt.

2) Unrealistische Vorstellungen (wenig Vorkenntnisse) über den Betrieb: Es wurde bereits erwähnt, dass die Vorstellungen über einen Beruf nie zu Hundertprozent mit der Realität übereinstimmen, weshalb nur eine ungefähre Passung vor Lehrantritt hergestellt werden kann (Stalder & Schmid, 2016, S. 208–209). So können gemäss Fürstenberg (2000) berufliche Wert- und

Normenkonflikte entstehen, wenn die berufliche Wirklichkeit vom Berufsbild abweicht (zit. nach Minnameier, 2016, S. 120). Beispielsweise könnte ein für den betroffenen Jugendlichen wichtiger Wert, welcher er hofft in der Grundausbildung zu leben, durch die Unternehmenskultur blockiert sein. Ist dieser Wert in einem pyramidalen Wertsystem (Riedel, 2008b, S. 198) verortet und sehr prominent aufgestellt, kann die Blockade dieses Wertes eine LVA begünstigen. Dieser Faktor berücksichtigt auch die Sinnforschung und postuliert unter dem Begriff Zielorientierung, dass die Unternehmenskultur massgeblich zum Sinnerleben der Angestellten beiträgt (Schnell et al., 2013, S. 547–548).

Beratungskonzept EA: Um ein allfälliges krisenanfälliges Wertsystem neu zu ordnen, kann es sinnvoll sein, den Jugendlichen durch das Klärungskonzept darin anzuleiten, seine Werte neu zu ordnen (Riedel, 2008b, S. 199). Ebenfalls kann durch das Aktivierungskonzept (s. Kap. 7.4.2) eine Werteerweiterung angestrebt werden. Die Wichtigkeit einer Werteerweiterung wurde ebenfalls in der zweiten Analyse im Zusammenhang mit dem Aufzeigen von verschiedenen Lebenswegperspektiven ermittelt (Hirschi, 2013, S. 35–36).

3) Ungenügende Ausbildungsqualität: Die zweite Analyse hat ergeben, dass eine negativ empfundene Arbeitsumgebung einen negativen Effekt auf die Werteentwicklung und auf die empfundene Sinnhaftigkeit der Arbeit haben kann (Hirschi, 2013, S. 37). Inwiefern der Lernende trotz diesen negativen Umständen seine Einzigartigkeit (Werte) durch seine Aufgaben zum Ausdruck bringen kann (Frankl, 2007, S. 168–169) ist nicht alleine von seiner inneren Haltung abhängig, die in der Stellungnahme gegenüber seiner psycho-physischen Befindlichkeit zum Ausdruck kommt (Frankl, 2005, S. 149). Der Betroffene ist auch davon abhängig, wie viel Gestaltungsraum ihm bei der Grundbildung durch das Unternehmen oder durch die Berufsbildenden gewährt wird (s. Kap. 7.3). So führen starke Einschränkungen durch die Arbeitswelt sowie die Reduktion der Mitarbeitenden auf ein blosses Mittel zum Zweck dazu, dass diese keine schöpferischen Werte verwirklichen können und die Sinnerfüllung ausbleibt (Frankl, 2007, S. 168). Dies wird ebenfalls von der aktuellen Sinnforschung bestätigt, welche die Wichtigkeit von Kollegialität (Zugehörigkeit) unter den Mitarbeitenden hervorhebt, damit die Arbeit als sinnvoll wahrgenommen wird (Schnell et al., 2013, S. 547–548).

Beratungskonzept EA: Inwiefern eine für den Jugendlichen empfundene schlechte Ausbildungsqualität noch tragbar ist, kann alleine der Betroffene entscheiden. Im Zusammenhang mit wichtigen Lebensentscheidungen sollten Jugendliche sensibilisiert werden, auch eine geistig-personale Stellungnahme vorzunehmen (Riedel, 2008b, S. 203). So sollten bei der Entscheidungsfindung alle Wahlmöglichkeiten auf ihre Sinnhaftigkeit hin geprüft werden, um den

höchstmöglichen Sinn zu identifizieren (ebd.). Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass jede Werteverwirklichung (LVA ja oder nein) ihren Preis hat (Riedel, 2008b, S. 204).

7.6 Zwischenfazit III

In der EA wird Selbstverwirklichung als möglicher Nebeneffekt von Sinnerfüllung angesehen, der nicht direkt angestrebt werden kann (Frankl, 2007, S. 113). Aus Sicht der EA kann daher das Modell der beruflichen Persönlichkeit nicht dazu beitragen, dass Personen Sinnerfüllung erleben, weil es die Werte des Menschen in die Selbstverwirklichungstheorie einbindet (s. Kap. 6.3). Indem in der EA die Werte von der psychophysischen Ebene entkoppelt und einer geistigen Dimension zugeführt werden, wird die Noodynamik aktiviert, wodurch Sinnerfüllung möglich wird. So ist es denkbar, dass durch die Aktivierung der Noodynamik ebenfalls die SE erhöht wird, wodurch der Teufelskreis durchbrochen werden kann (s. Abb. 6). Diesbezüglich scheint die SE ähnliche Eigenschaften aufzuweisen, wie die in der EA beschriebene Handlungsenergie, die im polaren Spannungsfeld zwischen Sein und Sollen (Noodynamik) entsteht (Frankl, 2007, S. 113).

8 Zusammenführung und Fazit

Die erste Analyse hat ergeben, dass alle Problemgruppen (Ausweichen auf Nicht-Wunschlehrstelle, unrealistische Vorkenntnisse über den Betrieb, ungenügende Ausbildungsqualität) von einer interesseninkongruenten Ausbildungssituation und einer geschwächten SE betroffen sind, wodurch die Hauptauslöser der LVA identifiziert wurden. Somit besteht das Dilemma darin, dass die Betroffenen die INK nur mit einer ausgeprägten SE kompensieren können, welche jedoch geschwächt ist. So entsteht ein Teufelskreis: Eine interesseninkongruente Ausbildungssituation schwächt die SE und eine geschwächte SE fixiert wiederum die INK (s. Abb. 6). In der zweiten Analyse wurden neben den beruflichen Interessen und der SE weitere berufsrelevante Faktoren wie Sinnerfüllung am Arbeitsplatz und die persönlichen Werte der arbeitenden Personen miteinbezogen (s. Kap. 6.5). So können Menschen dadurch Zufriedenheit am Arbeitsplatz erreichen, wenn sie ihre Arbeit als sinnerfüllend und als mit ihren Werten übereinstimmend erleben. Jedoch blieb die Frage offen, inwiefern Wertkongruenz erreicht werden kann, wenn beispielsweise wenig Übereinstimmung mit den Interessen der arbeitenden Person und dem Berufsumfeld besteht (s. Kap. 6.6). In der letzten Analyse wird deutlich, dass das Gedankengut der EA den Schlüssel enthält, um den Teufelskreis (s. Abb. 6), in dem sich die untersuchten Problemgruppen befinden, zu durchbrechen, weil es die Sinn- und Wertvariablen von

der psychophysischen Ebene, welcher die SE angehört, entkoppelt (s. Kap. 7.5). So kann eine Berufsausbildung zum Beispiel auch dann Sinn für einen Lernenden machen, wenn sie nicht gänzlich seinen Interessen entspricht. Es ist zudem denkbar, dass ein Jugendlicher, welcher Sinn in seiner Ausbildung erlebt, Interessen für seine Tätigkeit nachträglich entwickeln kann. Im Gedankengut der EA liegt somit viel Gestaltungsraum für eine selbstbestimmtere Lebensgestaltung, was vor allem für die untersuchten Problemgruppen wichtig ist, da sich alle als eingeschränkt erleben (s. Kap. 5.6). Die Beratungskonzepte der EA können so zu einer von Blustein (2001) und Richardson (1993) geforderten Laufbahnberatung beitragen, die auch weniger privilegierten Gruppen offensteht (zit. nach Hirschi, 2013, S. 27).

8.1 Beantwortung der Fragestellung

Werden die Beratungskonzepte der EA im Rahmen der BSB eingesetzt, können Jugendliche im Entscheidungsprozess der ersten Berufswahl nachhaltig unterstützt werden. Da in der Beratung der EA der Hauptfokus darin besteht, die Wert- und Sinnentdeckungskompetenzen der Klienten zu fördern, ohne sich auf die Interessenkongruenz von Personen zu fixieren, können diese unabhängiger von ihrer Ausbildungssituation agieren. Dadurch können die Beratungskonzepte der EA dazu beitragen, die zentralen Auslöser von LVA wie Interesseninkongruenz und eine geschwächte SE zu entkräften, wodurch das Risiko von LVA gesenkt werden kann. In Tab. 4 wird skizziert, inwiefern die Beratungskonzepte der EA ergänzende Verfahren in der BSB darstellen. So lassen sich Übereinstimmungen zwischen den Zielen der BSB und den Beratungszielen der EA sowie den entsprechenden Beratungskonzepten der EA feststellen:

Berufsberatungsziele	Beratungsziele EA	Beratungskonzepte EA
Einen individuellen Wertmassstab entwickeln.	Die Entfaltung der personalen Kompetenzen.	Einsatz Anamnesekonzept: Die existenzielle Bilanz.
Sinnvolle Lebens- und Arbeitsbiografie konstruieren.	Die Entfaltung der personalen Kompetenzen.	Einsatz Aktivierungskonzept: Sinnfahndung oder Wertimagination.
Konstruktiver Umgang mit unerwünschten/nicht geplanten Ereignissen.	Sinnoffene Haltung gegenüber den Daseinsphänomenen.	Einsatz Klärungskonzept: Wertsystemanalyse.

Tab. 4: Zusammenführung Beratungsziele- und Konzepte

Insbesondere die Existenzielle Bilanz (Riedel, 2008b, S. 195) scheint ein solides Werkzeug darzustellen, um den Betroffenen ihr Freisein und Verantwortlichsein (Frankl, 2005, S. 149) gegenüber ihrem Leben bewusstzumachen. Vermutlich wird das Individuum erst dadurch wirklich entscheidungskompetent, was in der Berufswahlbereitschaftstheorie als wichtige Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen beruflichen Übergang betrachtet wird (Jungo, 2011, S. 59). Es besteht die Annahme, dass Entscheidungen nicht nur deshalb so stark gewichtet werden in der EA, weil sie eine typisch humane Kompetenz verkörpern (Riedel, 2008b, S. 202), sondern auch deshalb, weil Werte erst im Entscheidungsmoment tatsächlich verwirklicht werden können. Werden Jugendliche also dabei unterstützt, eine bewusste Stellungnahme gegenüber ihrem Leben einzunehmen und werden daraus resultierende Entscheidungen, die sich für oder gegen einen Wert richten, existenzanalytisch begleitet, kann dies zur Entwicklung eines individuellen Wertmasstabs der Jugendlichen (Beratungsziel 1) beitragen (s. Kap. 6.6). Um eine sinnvolle Lebens- und Arbeitsbiografie zu gestalten scheint das Aktivierungskonzept zur Sinnfindung von Böschmeyer (Beratungsziel 2) geeignet zu sein (s. Kap. 6.6). Seine wertorientierte Imagination unterscheidet sich von den eher kognitiv ausgerichteten Testverfahren in der BSB, welche die Interessen, Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale der ratsuchenden Person eruieren (Zihlmann, 2009b, S. 271). In der Wertimagination wird das geistig Unbewusste aktiviert, wo das Individuum gemäss der EA seine Werte wahrnehmen kann (Deckhart, 2008, S. 380). Durch diese Intervention wird das Gewissen des Klienten sensibilisiert, um so die Entwicklung der Wert- und Sinnentdeckungskompetenzen (personale Kompetenzen oder Sinnvitalität) zu fördern (Riedel, 2008a, S. 121). Es wird angenommen, dass die Existenzielle Bilanz (s. Tab. 3) auch für das zweite Ziel der BSB von Bedeutung ist, damit der Klient, nachdem er seiner Werte einsichtig geworden ist, diese in einen äusseren Lebenskontext bringen kann. Durch dieses Vorgehen können Jugendliche bei der Konstruktion einer sinnvollen Lebens- und Arbeitsbiografie (Beratungsziel 2) unterstützt werden (s. Kap. 6.6). Beim sinnvollen Umgang mit unerwünschten Ereignissen und Einschränkungen, welches das dritte Beratungsziel darstellt (s. Kap. 6.6), könnte ein positiver Umgang insbesondere durch eine Wertsystemanalyse (Riedel, 2008b, S. 198) gefördert werden. Können bei einem krisenanfälligen Wertsystem, dass sich in der Dominanz eines einzelnen Wertes zeigt, neue gleichwertige Werte entdeckt werden, fördert dies eine parallel-geordnete Wertordnung (ebd.). Dadurch verfügt das Individuum über eine stabilere Ausgangslage, wenn es mit einem unangenehmen Ereignis konfrontiert wird, dass allenfalls den Verlust eines Wertes nach sich zieht. In diesem Zusammenhang scheint es ebenfalls wichtig zu sein, den betroffenen Jugendlichen aufzuzeigen, in wel-

chen Bereichen sie frei und verantwortlich sind Entscheidungen zu treffen. Gemäss dem Verständnis der EA hat der Mensch die Fähigkeit, sich gegenüber einem unangenehmen Gefühl, dass durch eine schwierige Situation entsteht, zu positionieren (Frankl, 2005, S. 149). Dabei kann er nicht steuern was er fühlt, jedoch ist er darin frei zu entscheiden, wie er mit diesem Gefühl umgeht (ebd.). In dieser Beschreibung zeigt sich eine klare Unterscheidung zwischen Begrenztheit und Freiheit. Das Bewusstsein über das Gestaltungspotential dieser «sekundären Einstellung» gegenüber einer psychophysischen Bedingtheit (Frankl, 2005, S. 149) ist bedeutend, weil der Betroffene eher handlungsfähig bleibt und eine positive Einstellung gegenüber ungeplanten Ereignissen entwickelt (Beratungsziel 3). Dieses Beratungsziel wird auch in der existenzanalytischen Beratung angestrebt, indem der Klient dabei unterstützt wird, eine sinnofene Haltung gegenüber den Daseinsphänomenen (Schuld, Leid, Tod) zu entwickeln (Riedel, 2008a, S. 110).

8.2 Kritische Reflexion

Die empirisch gestützten Modelle der SCCT basieren hauptsächlich auf der Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura (s. Kap. 5.1). Die Selbstwirksamkeitstheorie ist jedoch veraltet und hinkt den aktuellen Trends in der Psychologie um Jahre hinterher (Hurni, 2007, S. 48). Dabei darf nicht unerwähnt bleiben, dass die Bedeutsamkeit der SE im beruflichen Kontext durch zahlreiche Studien belegt wurde (s. Kap. 5.2) und deshalb eine bewährte Variable ist. Bei den neueren Laufbahnmodellen handelt es sich eher um Ideen und Beratungsperspektiven, als um validierte Laufbahntheorien (Hirschi, 2013, S. 30–31). Jedoch konnte im Rahmen dieser Arbeit zwischen der SCCT und den neueren Ansätzen Synthesen hergeleitet werden (s. Kap. 6.5). In der EA gibt es zudem Elemente, die leicht missverstanden werden können, wie beispielsweise das Verständnis der EA von der Verantwortlichkeit und Willensfreiheit des Menschen (s. Kap. 7.1). Diese Terminologie darf nicht im Sinne der Selbstwirksamkeitsmaxime (Summer, 2008, zit. nach Keupp, 2014, S. 179) interpretiert werden. So dürfen Jugendliche im Berufswahlprozess nicht alleine in die Verantwortung genommen werden, wenn es um das Gelingen einer erfolgreichen Grundausbildung geht. Ebenso trägt die politische, soziale und institutionelle Umwelt dazu bei, ob die Jugendlichen ihre Lehre erfolgreich absolvieren (können).

8.3 Implikation für die Praxis

Durch die Untersuchung der Fragestellung wurde sichtbar, dass die EA wichtige theoretische Grundlagen enthält, welche in der BSB eingesetzt werden sollten, da sie im Gegensatz zu den

Modellen der SCCT eher lösungs- als problemorientiert sind. Ebenfalls bietet die EA spezifische Interventionen, mit welchen Sinnerfüllung angestrebt werden kann. Es stellt sich allerdings die Frage, inwiefern die Beratungskonzepte der EA in der BSB eingesetzt werden können, weil diese zeitaufwendiger scheinen als die gängigen Testverfahren. So gerät die Beratungstätigkeit in der BSB immer mehr in den Hintergrund (Zihlmann, 2009a, S. 259). Anstatt die Beratungskonzepte der EA bei allen Zielgruppen anzuwenden, kann es realistischer sein, Problemgruppen im Rahmen der Berufswahlberatung zu identifizieren und sie während ihrer Grundausbildung durch regelmässige Beratungssequenzen existenzanalytisch zu begleiten.

8.4 Ausblick

Mehrere Studien weisen eindeutig auf die Bedeutsamkeit von Sinn und Werten im Berufsleben hin, weshalb es wichtig ist, dass dieses Wissen auch in die Praxis umgesetzt wird. Dass in der Praxis der BSB noch zu wenig entsprechende Methoden angewendet werden, könnte mit dem von Hurni (2007, S. 48) kritisierten trägen Transfer zwischen der Forschung und Praxis zusammenhängen. Erste Anknüpfungspunkte zwischen der EA und laufbahntheoretischen Ansätzen wurden im Rahmen dieser Arbeit bereits skizziert. In einer weiterführenden Arbeit wäre es daher interessant, ein existenzanalytisches Beratungskonzept für die BSB zu entwerfen, welches die Faktoren miteinbezieht, die für Sinnerfüllung am Arbeitsplatz wichtig sind (s. Kap. 7.2). Weiter könnte in einem quantitativen Verfahren die Wirksamkeit des Beratungskonzepts in Bezug auf LVA-Prävention untersucht werden, indem es in der BSB eingesetzt wird.

Literaturverzeichnis

- Biller, K. & Stiegeler, M. d. L. (2008). *Wörterbuch der Logotherapie und Existenzanalyse von Viktor Emil Frankl. Sachbegriffe, Metaphern, Fremdwörter*. Wien: Böhlau.
- Bundesamt für Statistik. (2019). *Eintritte in die berufliche Grundbildung nach Ausbildungsfeld ISCED, 2018*. Verfügbar unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/sekundarstufe-II/berufliche-grundbildung-lehrverhaeltnisse.html>
- Busshoff, L. (2009). Berufswahl in Theorie und Praxis. In R. Zihlmann (Hrsg.), *Berufswahl in Theorie und Praxis. Konzepte zur Berufswahlvorbereitung und Beratung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen* (3. Aufl., S. 9–77). Bern: SDBB Verl.
- Deckhart, R. (2008). Etablierte Weiterentwicklungen. Existenzanalytische Logotherapie (Hamburger Modell) nach U. Böschmeyer. In C. Riedel, R. Deckart & A. Noyon (Hrsg.), *Existenzanalyse und Logotherapie. Ein Handbuch für Studium und Logotherapie* (2., durchges. Aufl., S. 380–382). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Deppierraz, R., Laganà, F. & Rudin, A. (2017). *Lehrvertragsauflösung, Wiedereinstieg, Zertifikationsstatus. Resultate zur dualen beruflichen Grundbildung (EBA und EFZ), 2017* (15, Bildung und Wissenschaft). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik BFS.
- Dubs, R. (2005). *Gutachten zu Fragen der schweizerischen Berufsbildung* (Berufsbildungsforschung Schweiz, Bd. 0, 1. Aufl.). Bern: hep-Verl.
- Eschenbeck, H. & Knauf, R.-K. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (Springer-Lehrbuch, S. 24–47). Berlin, Germany: Springer.
- Frankl, V. E. (2005). *Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie* (Huber-Klassiker, 3. Aufl.). Bern: Huber.
- Frankl, V. E. (2007). *Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse ; mit den "Zehn Thesen über die Person"* (Dtv, Bd. 34427, Ungekürzte Ausg., [12.] Aufl.). München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Frankl, V. E. (2010). *Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus sechs Jahrzehnten* (Beltz-Taschenbuch Psychologie, Bd. 129, 3. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Frankl, V. E. (2012). *Der Wille zum Sinn* (Psychologie Klassiker, 6. Aufl.). Bern: Huber.
- Hirschi, A. (2008). Kognitive Laufbahntheorien und ihre Anwendung in der beruflichen Beratung. In D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge. Grundlagen für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (/Psychologie, Bd. 43, S. 9–34). Wien: Lit-Verl.
- Hirschi, A. (2013). Berufswahltheorien - Entwicklung und Stand der Diskussion. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (Waxmann Studium). Münster: Waxmann.
- Hirschi, A. (2018). Vision Berufsbildung 2030. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI im Rahmen des Projekts «Berufsbildung 2030 – Vision und Strategische Leitlinien», 1–63. Zugriff am 21.10.2019. Verfügbar unter https://www.google.ch/search?dcr=0&ei=oZetXYikEYORKwWaxYewBA&q=vision+berufsbildung+2030+bslb&oq=vision+berufsbildung+2030+bslb&gs_l=psy-ab.3.33i16012.13178.13941.14180...0.0.0.99.406.5.....0...1.gws-wiz.....0i22i30j33i21.ZRe3_LC0k_c&ved=0ahUKEwjI-ML3oK3IAhWDyKQKHZri-AUYQ4dUDCAo&uact=5
- Hurni, L. (2007). *Forschung für die Laufbahnberatung. Eine Standortbestimmung im Auftrag des SVB* (Grundlagen für die Laufbahnberatung, 1. Aufl.).
- Jungo, D. (2011). Berufswahlfreiheit - Psychologische Grundlage und ihre Bedeutung für die Praxis. In R. Marty, D. Jungo & R. Zihlmann (Hrsg.), *Berufswahlfreiheit. Ein Modell im Spannungsfeld zwischen Individuum und Umwelt*. Dübendorf: SDBB.
- Keupp, H. (2014). Eigenarbeit gefordert. Identitätsarbeit in spätmodernen Gesellschaften. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 168–186). Wiesbaden: Springer VS.
- Konrad, K. & König, J. (2018). Biopsychologische Veränderungen. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (Springer-Lehrbuch, S. 1–20). Berlin, Germany: Springer.
- Läge, D. & Hirschi, A. (Hrsg.). (2008). *Berufliche Übergänge. Grundlagen für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (/Psychologie, Bd. 43). Wien: Lit-Verl.

- Leemann, R. J., Imdorf, C., Powell, J. J. W. & Sertl, M. (Eds.). (2016). *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung* (Bildungssoziologische Beiträge). Weinheim: Beltz Juventa. Verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779943891
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (2002). Social Cognitive Career Theory. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (The Jossey-Bass business & management series, 4th ed., pp. 255–311). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lukas, E. (2006). *Lehrbuch der Logotherapie. Menschenbild und Methoden* (Edition Logotherapie, 3. erw. Aufl.). München: Profil.
- Minnameier, G. (Hrsg.). (2016). *Ethik und Beruf. Interdisziplinäre Zugänge* (Wirtschaft - Beruf - Ethik, Bd. 33). Bielefeld: wbv.
- Müller, R. (2009). *Berufswahl und Lehre. Berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse ausländischer und schweizerischer Jugendlicher*. Bern: hep der Bildungsverl.
- Neuenschwander, M. P. (2008). Elternunterstützung im Berufswahlprozess. In D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge. Grundlagen für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (Psychologie, Bd. 43, S. 135–153). Wien: Lit-Verl.
- Noyon, A. (2008). Der Stellenwert der Existenzanalyse und Logotherapie in der Beratung, Therapie, Prävention und psychologischer Nachsorge. In C. Riedel, R. Deckart & A. Noyon (Hrsg.), *Existenzanalyse und Logotherapie. Ein Handbuch für Studium und Logotherapie* (2., durchges. Aufl., S. 133–185). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Riedel, C. (2008a). Existenzanalyse als Grundlagentheorie der Logotherapie. In C. Riedel, R. Deckart & A. Noyon (Hrsg.), *Existenzanalyse und Logotherapie. Ein Handbuch für Studium und Logotherapie* (2., durchges. Aufl., S. 47–130). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Riedel, C. (2008b). Logotherapie in der Beratung. In C. Riedel, R. Deckart & A. Noyon (Hrsg.), *Existenzanalyse und Logotherapie. Ein Handbuch für Studium und Logotherapie* (2., durchges. Aufl., S. 186–218). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Riedel, C., Deckart, R. & Noyon, A. (Hrsg.). (2008). *Existenzanalyse und Logotherapie. Ein Handbuch für Studium und Logotherapie* (2., durchges. Aufl.). Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Ryter, A. & Schaffner, D. (Hrsg.). (2014). *Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration* (1. Auflage). Bern: hep der Bildungsverlag.
- Schaupp, U. (2014). Identitätsprozesse im Zusammenhang schulischer Übergänge. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 741–760). Wiesbaden: Springer VS.
- Schnell, T. (2018). Von Lebenssinn und Sinn in der Arbeit. Warum es sich bei beruflicher Sinnerfüllung nicht um ein nettes Extra handelt. *Fehlzeiten-Report*, 11–21.
- Schnell, T. & Höge, T. (2012). Kein Arbeitsengagement ohne Sinnerfüllung. Eine Studie zum Zusammenhang von Work Engagement, Sinnerfüllung und Tätigkeitsmerkmalen. *Wirtschaftspsychologie*, 1, 91-99.
- Schnell, T., Höge, T. & Pollet, E. (2013). Predicting meaning in work: Theory, data, implications. *The Journal of Positive Psychology*, 8(6), 543–554.
- Stalder, B. E. (2011). *Das intellektuelle Anforderungsniveau beruflicher Grundbildungen in der Schweiz. Ratings der Jahre 1999-2005*. Basel: Institut für Soziologie der Universität Basel.
- Stalder, B. E. & Schmid, E. (2016). *Lehrvertragsauflösung und Ausbildungserfolg - kein Widerspruch. Wege und Umwege zum Berufsabschluss* (1. Auflage). Bern: hep, der Bildungsverlag.
- Steinmann, B. & Maier, G. W. (2018). Berufswahl. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (Springer-Lehrbuch, S. 223–245). Berlin, Germany: Springer.
- To, S.-m. & Sung, W.-l. (2017). Presence of Meaning, Sources of Meaning, and Subjective Well-Being in Emerging Adulthood. *Emerging Adulthood*, 5(1), 69–74.
- Vannotti, M. (2008). Interessenkongruenz und berufliche Selbstwirksamkeit. In D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.), *Berufliche Übergänge. Grundlagen für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (Psychologie, Bd. 43, S. 55–70). Wien: Lit-Verl.
- Wellgraf, S. (2014). Verachtung. Identitätssuche im Kontext verweigerter Anerkennung. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 317–330). Wiesbaden: Springer VS.
- Ziegler, B. (2016). Berufswahl und Berufsmoral. In G. Minnameier (Hrsg.), *Ethik und Beruf. Interdisziplinäre Zugänge* (Wirtschaft - Beruf - Ethik, Bd. 33). Bielefeld: wbv.

- Zihlmann, R. (2009a). Berufs- und Laufbahnberatung. In R. Zihlmann (Hrsg.), *Berufswahl in Theorie und Praxis. Konzepte zur Berufswahlvorbereitung und Beratung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen* (3. Aufl., S. 241–294). Bern: SDBB Verl.
- Zihlmann, R. (Hrsg.). (2009b). *Berufswahl in Theorie und Praxis. Konzepte zur Berufswahlvorbereitung und Beratung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen* (3. Aufl.). Bern: SDBB Verl.
- Zihlmann, R. & Jungo, D. (Hrsg.). (2015). *Berufswahl in Theorie und Praxis. Konzepte der Berufswahlvorbereitung und der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen* (4. Auflage). Bern: SDBB Verlag.