

Universität zu Köln

Humanwissenschaftliche Fakultät

Department Psychologie

Studienwahl als Selbstbehandlungsprozess –

Eine tiefenpsychologische Analyse der Gründe für die Auswahl der Wirtschaftspsychologie als Bachelorstudiengang

Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln nach der Promotionsordnung vom 10.05.2010

Eingereicht von:

Susan Hinterding

Zellestr.14

10247 Berlin

Matrikelnummer: 2657007

Studiengang: Psychologie

Erster Gutachter: Prof. Dr. Herbert Fitzek

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Dirk Blothner

Diese Arbeit wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im März 2020 angenommen und am 28.07.2020 mündlich geprüft.

Danksagung

Diese Arbeit ist ohne die Unterstützung vieler Menschen nicht möglich gewesen. An dieser Stelle möchte ich mich bei ihnen für ihre Geduld, Hilfsbereitschaft und die Möglichkeit zum Austausch bedanken.

Mein außerordentlicher Dank geht an alle beteiligten Studierenden, die im Rahmen dieser Studie ihre Ängste, Sorgen und Hoffnungen mit mir teilten und diese Studie überhaupt erst möglich gemacht haben.

Besonders bedanken möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. Herbert Fitzek, der mir die Möglichkeit gegeben hat, diese Arbeit unter seiner Leitung anzufertigen und der in jeder Phase dieses Projektes ein geduldiger und unterstützender Doktorvater war. Danke!

Auch möchte ich mich bei Prof. Dr. Dirk Blothner für seine Bereitschaft bedanken, diese Arbeit als Zweitgutachter wissenschaftlich zu begleiten.

Darüber hinaus möchte ich mich ausdrücklich bei Kristina Müller, Elena Metallidis, Prof. Armin Schulte, Prof. Dr. Stefanie Winter und Prof. Dr. Ingo Zobel bedanken, durch deren Hilfe ich die teilnehmenden Studierenden überhaupt erst für die Studie gewinnen konnte. Vielen Dank an Armin, der mich mit seinem Wissen zur Wirtschaftspsychologie beraten hat.

Mein Dank geht auch an die Business School Berlin, an die Fachhochschule Fresenius in Berlin, die Hochschule Darmstadt und die Hochschule Harz, die mir die Durchführung der Interviews in ihren Räumlichkeiten möglich gemacht haben.

Ebenso möchte ich mich bei den lieben Kolleg*innen aus dem Graduiertenkolleg bedanken, die mir die Gelegenheit gaben, die Ergebnisse vorzustellen und

diskutieren zu können. Die kritischen Anmerkungen und Rückmeldungen haben immer geholfen und andere Perspektiven möglich gemacht.

Tiefe Dankbarkeit und Liebe gilt meiner Familie, die in den letzten Jahren viel Geduld und Verständnis für dieses Projekt aufbringen mussten: Levi und Ingo, die alles für mich sind. Edith und Gerd, denen ich mehr zu verdanken haben, als sie sich vorstellen können. Meinen Schwestern, die in den letzten zwei Jahren Unglaubliches geleistet haben.

Wer in dieser Liste auf keinen Fall vergessen werden darf, ist mein werter Kollege Janis Warncke, der mir im Rahmen unserer Zusammenarbeit Raum zum Schreiben für diese Arbeit zur Verfügung stellte und dabei immer ein kluger Gesprächspartner war.

Großer Dank geht auch an Theres Phillip, die sich Zeit für das Korrekturlesen dieser Arbeit genommen hat.

Widmung

Für Ingo, der mit seinen wunderschönen
Ideen die Welt verändert.

Für Levi, den kleinen Fuchs, der die Ziege nicht verjagen will,
weil die Geschichte sie braucht.

Abstract

Die vorliegende Arbeit ist eine psychologische Analyse der Studienwahlmotive von Bachelorstudierenden, die sich für das Studienfach ‚Wirtschaftspsychologie‘ eingeschrieben haben. In der Analyse der Motive werden sowohl bewusste als auch unbewusste Einflussgrößen herausgearbeitet und vorgestellt. Die Untersuchung zeigt, dass die Auswahl des Studiums mit einem großen Entwicklungsanspruch einhergeht, der sich darum bemüht, die Summe aller Möglichkeiten auf ein Bild zu bringen. Durch die Wahl des Studienfaches wird versucht, Entwicklung entschieden und zugleich offen zu halten. Dieser Balanceakt belastet, da er sich darum bemüht, Entwicklung in einem Provisorium zu halten, indem er Entschiedenheit auflösen will.

Die Analyse stützt sich dabei auf 37 tiefenpsychologische Interviews, die vorwiegend mit Bachelorstudierenden des ersten Semesters in der Wirtschaftspsychologie geführt und mithilfe des morphologischen Versionengangs ausgewertet wurden. Der Forschungsstand der Arbeit eröffnet den Blick auf die gängigen Berufs- und Studienwahlmodelle und gibt ein Beispiel dafür, dass sich die Morphologische Psychologie sehr gut für die Analyse von Auswahlmotiven in der Berufs- und Studienwahl eignet, weil sie auch unbewussten Einflüsse der Studienwahl sichtbar machen kann. In einer abschließenden Diskussion werden die Ergebnisse in Abgleich mit den Befunden der aktuellen Berufs- und Studienwahlforschung gebracht und Handlungsempfehlungen für Berufsberatungen, Hochschulen und Eltern formuliert.

Stichworte: Studienwahl, Wirtschaftspsychologie, Studienwahlmotive, Bachelorstudium, Auswahlprozess, qualitative Berufs- und Studienwahlforschung, Studienberatung, Psychologische Studienwahlforschung, Subjektorientierte Studienwahl, Morphologie, Multioptionalität.

Vorwort

Wirtschaftspsychologie – ein Studium der Wahl?!

Im August 2020 setzte sich das für die Förderung und den Vergleich von Studienfächern deutschlandweit agierende „Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)“ erstmals in einer eigenen Publikation mit dem Fach „Wirtschaftspsychologie“ auseinander und würdigte das Fach als „Trendstudiengang“. Bis dahin war das Fach im Hochschulranking nicht vertreten. Es hatte sich zwischen Human- und Wirtschaftswissenschaften erst allmählich etabliert und zunächst fast allein durch die Beharrlichkeit eines Einzelnen (Ulrich Günther) gegen universitäre Monopole durchgesetzt und (in Lüneburg) zum Diplomstudiengang entwickelt. Die Bolognaformel verschaffte dem Fach pünktlich zum Millennium enormen Auftrieb und sorgte dafür, dass an den nun rasch entstehenden privaten Fachhochschulen ein Boom einsetzte. An Wirtschaftshochschulen entwickelte sich das Fach rasch zum Spitzenreiter im Studienangebot, das inzwischen mehr als 10.000 Studierende belegen (zum Vergleich: das klassische Fach „Psychologie“ hören bundesweit 85.000 Studierende).

Nach Einschätzung des CHE zieht die Wirtschaftspsychologie aus dem Grunde so viele Abiturienten und Studierwillige an, weil es „sowohl denjenigen an Psychologie Interessierten eine Alternative zum universitären Psychologiestudium bietet, die sich speziell für dessen praktische Anwendung in der Wirtschaft (z.B. im Personalwesen) interessieren, die sowohl an Psychologie als auch BWL interessiert sind und auch denjenigen, denen der flächendeckende NC ein universitäres Psychologiestudium verwehrt und die daher eine fachverwandte Alternative suchen“ (Hachmeister, C.-D. (2020). Im Blickpunkt: Wirtschaftspsychologie im Spiegel des CHE Hochschulrankings. Gütersloh: CHE. <https://www.che.de/download/wirtschaftspsychologie/>). Einen empirischen Abgleich dieser Vermutungen kann die Veröffentlichung des Hochschulzentrums allerdings nicht anbieten. Zwar wurden in der Bildungsforschung Analysen zur Studienmotivation in verschiedenen Studienfächern vorgelegt, doch wurde die Wirtschaftspsychologie dabei bisher nicht berücksichtigt; die Einschätzungen zum Studienfach beruhen daher größtenteils auf

Vermutungen. Das ist umso bedauerlicher, als gerade Fachhochschulen sich längst von einem gegebenen Kanon von Fachinhalten verabschiedet haben und den Interessen der Studierenden ebenso Rechnung tragen wollen wie den Bedürfnissen des Berufsfeldes.

Zeitgleich mit der Publikation des Hochschulzentrums liegt nun erstmals eine empirische Untersuchung zur Studienmotivation für das Wirtschaftspsychologie-Studium vor, in der Studierende kurz nach Aufnahme ihres (Bachelor-)Studiums ausführlich mit morphologischen Tiefeninterviews nach der Herkunft, der Genese und den Zielperspektiven ihrer Entscheidung für die Wirtschaftspsychologie befragt wurden. Für deren Zustandekommen ist als Erstes den Kolleginnen und Kollegen zu danken, die es ermöglicht haben, dass die qualitative Studie mit Studierenden an verschiedenen strukturunähnlichen Hochschulen umgesetzt werden konnte. Eine solche hilfreiche Kooperation ist im Fachverband, der „Gesellschaft für angewandte Wirtschaftspsychologie (GWPs)“, unter freundschaftlich miteinander verbundenen Konkurrenten zwar durchaus üblich, aber keineswegs selbstverständlich.

Der vorrangige Dank aller an den Ergebnissen interessierten Verantwortlichen und Dozierenden der Wirtschaftspsychologie an den Fachhochschulen gebührt einer Wissenschaftlerin, die das Fach seit vielen Jahren an der Business School Berlin als Honorar-dozentin unterrichtet und die Studie zu den Selbstbehandlungstendenzen in der Wahl des Studienfaches aus eigenem Impuls konzipiert, durchgeführt und in ein Buch verwandelt hat. Hier werden mit inhaltlicher Dichte und Konzentration nicht nur erstmal Ergebnisse dazu vorgelegt, was immer mehr Studierenden auf die Wirtschaftspsychologie als Studienfach neugierig macht; hier wird daneben auch die Stärke der morphologischen Methode deutlich, die komplexe psychologische Sachverhalte beschreibungsnah vorstellt und aufarbeitet. Demnach stehen am Beginn des Entscheidungsprozesses nicht einzelne Motive, vielmehr entstehen Bilder vom Studieren allmählich aus Entwicklungsschicksalen einer Schul- und Interessenkarriere. Als Prozess gesehen, vollzieht sich die Studienwahl über eine Zeitstrecke von Vorerfahrungen, Lernkrisen, Entwicklungsschritten und Zukunftsentwürfen hinweg, die durch biografisch bedingte, dabei personenübergreifende Bildprogramme veranlasst sind: Anknüpfen an Bewährtes, Sichern eines Auskommens, Verwirklichen von Idealen, Fortsetzen von persönlichen Potenzialen

ohne Aufgabe von Alternativen. Die Programme lassen sich im Fall der Wirtschaftspsychologie einer Doppelgestalt zuordnen, die im Titel des Studiengangs anklingt (Psychologie + Wirtschaft): Der über die Schulzeit bis zum Abitur und darüber hinaus anhaltende Druck einer Festlegung auf das Studienziel kann durch die Wahl von Wirtschaftspsychologie für vieles offengehalten werden, was einer frühzeitigen Beraubung von Entwicklungsmöglichkeiten ausweicht.

Vom Hauptbild her gestaltet sich die Studienwahl somit als glückliche, weil doppelsinnige „Entschiedenheit“, die das zwar als verlockend, aber auch als bedrohlich erlebte „Klinische“ der Psychologie durch die nüchterne, dabei lebenssichernde Rationalität der Wirtschaft neutralisiert; umgekehrt kann die Geradlinigkeit vermeintlich rationaler Entscheidungen durch das Aufscheinen von psychologischem Tiefsinn aufgewertet werden. Eine Nebenfiguration irritiert die geliebten Doppelheiten andererseits durch die Ahnung, dass mit der Entscheidung für das Fach das Vielschichtige und Unverfügbare der Wirklichkeit in den Blick rücken könnte und darin womöglich auch das Sperrige der eigenen Lernkarriere bedeutsam werden könnte (Selbstreflexion als Chance und Bedrohung).

Grundprobleme der Selbstbehandlung lassen sich in morphologischen Untersuchungen mit einer Märchenerzählung austauschen, die den Kern der Konstruktion, hier den Erhalt und Abbau von Unentschiedenheit in einer fortschreitenden Folge von Setzungen und Aufhebungen, thematisiert. Im Fall der Studienwahl Wirtschaftspsychologie nutzt die Autorin das Märchen „Tischlein deck dich, Goldesel und Knüttel aus dem Sack“, in dem sich ein durch Lug und Trug zusammengehaltenes Wunderpanorama durch Aufdeckung von (Ent-)Täuschungen und die Übernahme von Zumutungen wendet. Durch den Austausch mit dem Märchen kommen in der Analyse Lösungstypen in den Blick, die zwischen eher regressiven Vermittlungsformen (Aussteigen; Ausblenden; Widerständig-Werden) und progressiven Lösungsrichtungen (Sich-Einlassen, Stolpern-Lernen, Entwicklungen-Aushalten) angeordnet sind und gleichsam prototypische Lernschicksale von Studierenden im Fach repräsentieren.

Dass die Studierenden der Wirtschaftspsychologie aufgrund des ambivalenten Versprechens und der Selbstbezüglichkeit des Lernens gerade in der

turbulenten und den Erwartungen so gar nicht entsprechenden Zeit des Studienstarts besonders gefordert sind, kann als Fazit der Studie gelten. Die Studierenden dürfen mit ihren Einstiegproblemen nicht allein gelassen werden, sondern sollten von Seiten der Eltern, Freunde und Hochschulmitarbeitenden mit Respekt und besonderer Geduld behandelt werden. Dass die Autorin selbst sich mit Rat und Tat für ihre Studierenden einsetzt, wo immer das möglich ist, ist nicht nur aus der vorliegenden Studie abzuleiten – ich kann es als Doktorvater und Kollege aus eigener Anschauung unzweifelhaft bestätigen.

Herbert Fitzek im August 2020

Inhaltsverzeichnis

DANKSAGUNG	I
WIDMUNG	III
ABSTRACT	IV
VORWORT	V
INHALTSVERZEICHNIS	IX
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	XII
TABELLENVERZEICHNIS	XIII
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	XIV
1. EINLEITUNG	1
2. AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND	6
2.1 WIRTSCHAFTSPSYCHOLOGIE PRAXISNÄHER STUDIEREN	6
2.1.1 Inhalte der Wirtschaftspsychologie.....	7
2.1.2 Zugangswege, Verbreitung und Abschlüsse	9
2.1.3 Schwierigkeiten bei der Konzeption des Hybridstudienganges.....	11
2.2 THEORETISCHE KONSTRUKTE IN DER BERUFS- UND STUDIENWAHLFORSCHUNG	12
2.3 THEORIEN DER BERUFS- UND STUDIENWAHL	14
2.3.1 Berufs und Studienwahl als Entscheidungsprozess.....	16
2.3.2 Berufs- und Studienwahl als Ausdruck der Persönlichkeitsstruktur	20
2.3.3 Berufs- und Studienwahl als Entwicklungsprozess	22
2.3.4 Berufswahl und Studienwahl als Zuweisungsprozess.....	24
2.3.5 Die Berufs- und Studienwahl als Lernprozess.....	25
2.3.6 Die Berufs- und Studienwahl durch Zufall	27
2.3.7 Proteische Berufs- und Studienwahl	29
2.3.8 Eine kulturpsychologische Theorie der Berufs- und Studienwahl	31
2.4 STUDIENWAHLMODELLE.....	34
2.4.1 Studienwahl nach Tutt	34
2.4.2 Studienwahl nach Guggenberger	36
2.5 EMPIRISCHE DATEN ZUR STUDIENWAHLMOTIVATION	37
2.5.1 Ergebnisse der Studierendensurveys – Studienwahlmotivation.....	38
2.5.2 Studienwahl in Zeiten der Multioptionalität	41
2.5.3 Zusammenfassung des Forschungsstandes.....	49
3. GEGENSTANDSBILDUNG	53
4. THEORIE	55

4.1	BESONDERE HERAUSFORDERUNGEN DER BERUFS- UND STUDIENWAHLFORSCHUNG ..55	55
4.2	MEHRWERTE EINES TIEFENPSYCHOLOGISCHEN UND MORPHOLOGISCHEN FORSCHUNGSVORGEHENS	56
4.3	URSPRÜNGE UND WURZELN DER MORPHOLOGIE	57
4.3.1	Goethes Morphologie – eine Verwandlungslehre.....	57
4.3.2	Dilthey, Spengler und Zwicky – die Suche nach einer verstehenden und übergreifenden Methodik	59
4.3.3	Morphologie und die Einflüsse der Gestaltpsychologie	60
4.3.4	Einfluss der Psychoanalyse.....	65
4.3.5	Grundannahmen der Morphologischen Psychologie.....	66
4.3.6	Analyseeinheiten in der Morphologie	75
4.3.7	Figurationen.....	76
4.3.8	Berufliche Orientierung aus einer morphologischen Perspektive	77
4.3.9	Implikationen für die Analyse der Studienwahlforschung ,Wirtschaftspsychologie‘	82
5.	METHODE	84
5.1	BESCHREIBUNG ALS METHODE	84
5.2	DAS MORPHOLOGISCHE TIEFENINTERVIEW – DER GESTALTBILDUNG AUF DER SPUR....	88
5.3	AUFBAU DER UNTERSUCHUNG UND THEMENFELDER	95
5.4	DAS VERSTEHEN ÜBER VERSIONEN	97
5.4.1	Die erste Version – Die Suche nach der Gestaltlogik.....	98
5.4.2	Die zweite Version – Transformation der Gestalt	99
5.4.3	Die dritte Version – Das Verwandlungsproblem.....	100
5.4.4	Die vierte Version – Das Gestalt-Paradox	101
5.5	GÜTEKRITERIEN DER STUDIE	102
6.	STICHPROBE.....	105
6.1	REKRUTIERUNG UND STICHPROBENZIEHUNG	105
6.2	PROSPEKTIV VS. RETROSPEKTIV.....	106
6.3	ANSPRACHE DER TEILNEHMENDEN.....	108
6.4	ZEITRAUM UND ORTE DER INTERVIEWS	108
6.5	AUSSCHLUSSKRITERIEN	109
6.6	STUDIERRAUER UND ZEITPUNKT DER ENTSCHEIDUNG	109
6.7	GESCHLECHTERVERTEILUNG	110
6.8	MIGRATION UND HERKUNFT	111
6.9	ALTERSVERTEILUNG.....	112
6.10	PRIVATE VERSUS STAATLICHE HOCHSCHULEN/ STANDORTE	112
6.11	BILDUNGSABSCHLUSS	113
7.	ERGEBNISSE.....	115

7.1	GESTALTQUALITÄT: ENTSCHIEDENE UNENTSCHEIDENHEIT	115
7.2	ZWEITE VERSION: HAUPTFIGURATION – ZENTRALE ZÜGE	129
7.2.1	(Unbekümmertes) Loslegen	130
7.2.2	Im Dazwischen bleiben.....	132
7.2.3	Verdoppeln und halbieren	134
7.2.4	Aufkommen und delegieren.....	136
7.2.5	Überhöhen und negieren	140
7.3	ZWEITE VERSION: NEBENFIGURATION – ZENTRALE ZÜGE	143
7.3.1	Sperriges in den Blick kriegen	144
7.3.2	Entwicklungsnischen finden	145
7.3.3	Sich trauen	149
7.3.4	Sich auseinandersetzen	153
7.4	DAS VERWANDLUNGSPROBLEM – DER VERSUCH, DIE MULTIOPTIONALITÄT UND FESTLEGUNG IN EINE EINHEIT ZU BRINGEN	157
7.5	DIE DRITTE VERSION – GESTALT KONSTRUKTION: TISCHLEIN DECK DICH, GOLDESEL UND KNÜPPEL AUS DEM SACK	160
7.5.1	Das Märchen und seine Variationen	160
7.5.2	Das Verwandlungsproblem des Märchens – Von Einheiten und ihrer Zergliederung	162
7.5.3	Vom Widerspruch in den Einheiten	164
7.5.4	Vom Zusammenhalt in widersprüchlichen Einheiten.....	167
7.5.5	Von Einheiten gegen Einheiten	170
7.5.6	Von notwendigen Auseinandersetzungen	172
7.6	DIE VIERTE VERSION – LÖSUNGSTYPEN/ UMGANGSFORMEN	176
7.6.1	Konservierung (der Wunsch nach idealer Einheitsbildung).....	177
7.6.2	Durchexerzieren (die Vielheit in der Einheit bewahren)	180
7.6.3	Trennen (Widersprüchliches getrennt halten, damit Einheit möglich bleibt)....	183
7.6.4	Abbrechen (auf andere Entwicklungsbilder setzen)	185
7.6.5	Entschieden werden	187
8.	FAZIT UND DISKUSSION	189
8.1	DER STUDIENWAHLPROZESS	189
8.2	EINBETTEN DER STUDIENERGEBNISSE IN DEN AKTUELLEN FORSCHUNGSSTAND	193
8.3	HERAUSFORDERUNG FÜR DIE HOCHSCHULEN	199
8.4	SCHLUSSWORT UND AUSBLICK FÜR DIE WEITERE FORSCHUNG	201
	LITERATURVERZEICHNIS	203
	ANHANG	219
	LISTE DER TEILNEHMENDEN.....	219

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 - Kernthemen der Wirtschaftspsychologie nach Günther & Franke 2007, eigene Darstellung	8
Abbildung 2 - Überblick Entscheidungstheorien, eigene Darstellung	17
Abbildung 3 - Phasenmodell nach Super (vgl. Seiffert 1977, 187)	23
Abbildung 4 - Studienwahlmodell nach Tutt (1997): Phasen der Entscheidung	34
Abbildung 5 - Einflussfaktoren der Studienwahl, Guggenberger (1991).....	37
Abbildung 6 - Berufs- und Studienwahlmodell nach Dimbath (2003), eigene Darstellung	47
Abbildung 7 - Überblick über die Berufs- und Studienwahlforschung und ihre benannten Einflussfaktoren, eigene Darstellung	50
Abbildung 8 - Wurzeln der Morphologie, eigene Darstellung.....	57
Abbildung 9 - Phasen der Beschreibung nach Fitzek (1999), eigene Darstellung.....	85
Abbildung 10 - Versionengang nach Fitzek (2008, 2010b), eigene Darstellung.....	98
Abbildung 11 - Überblick Verteilung der Teilnehmenden nach Studierdauer	110
Abbildung 12 - Überblick Herkunftsbundesländer.....	111
Abbildung 13 - Altersverteilung der Stichprobe.....	112
Abbildung 14 - Verteilung der Teilnehmenden auf die Hochschulen	113
Abbildung 15 - Bildungsabschlüsse der Stichprobe.....	114

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 - Bachelorangebot 'Wirtschaftspsychologie' (privat versus staatlich), eigene Darstellung	10
Tabelle 2 - Überblick Auswahl Berufswahltheorien, eigene Darstellung.....	14
Tabelle 3 - RIASEC-Persönlichkeitsmodell nach Holland (1966), eigene Darstellung	21
Tabelle 4 - Motive des Studierendensurveys (1983 - 2018), (vgl. Scheller et al. 2013, 75 ff.; Ramm et al. 2014, 13 ff.).....	39
Tabelle 5 - Typologie Einflüsse der Entscheidung nach Oechsle et al. (2009).....	43
Tabelle 6 - Kennzeichen morphologischer Tiefeninterviews nach Grüne und Lönneker (1993) sowie Freichels (1995), eigene Darstellung	92
Tabelle 7 - Lösungsformen 'Wirtschaftspsychologie'	176

Abkürzungsverzeichnis

BDP	Berufsverband Deutscher Psychologen und Psychologinnen
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BSP	Business School Berlin
BWL	Betriebswirtschaftslehre
CBS	Cologne Business School
DGPs	Deutsche Gesellschaft für Psychologie
EMS	European Management School
FH	Fachhochschule
FHM	Fachhochschule des Mittelstandes
HRK	Hochschulkonferenz
MSA	Mittlerer Schulabschluss
NC	Numerus Clausus
NRW	Nordrhein-Westfalen
OSZ	Oberstufenzentrum
PFH	Private Fachhochschule Göttingen
RC	Rational-Choice-Ansatz
UE	University of Applied Science Europe
VWL	Volkswirtschaftslehre
WM	Weltmeisterschaft
WP	Wirtschaftspsychologie

1. Einleitung

Die Ausbildungs- und Studienwahl ist ein bedeutsames Ereignis im Leben eines jeden Menschen. Sie ist eine Entscheidung von großer Tragweite. Bereits in den Kindertagen werden wir mit der Frage konfrontiert, was wir später werden wollen. In Kinderbüchern bekommen wir erste Berufsideen, die einfach kommuniziert werden. Feuerwehrmann, Polizistin, Lehrer, Wissenschaftlerin und vieles mehr wird uns in netten Bildern gezeigt und erklärt. Das sind erste Ideen, die neben den Tätigkeitsfeldern der Eltern und Großeltern einen ersten Einblick in die Berufswelt geben. Mit der Zeit merken wir, dass das Angebot vielfältiger und differenzierter ist. Die Berufsbezeichnungen und Beschäftigungsfelder werden komplexer. In den ersten Ideen findet sich auch Magisches. Sie geben Raum für kindliche Größenfantasien. Ninja-Kämpfer oder Superheldin werden. Die Welt verzaubern, gegen Drachen kämpfen oder Schlösser bauen. Bereits in Kindertagen spielen wir Versionen beruflicher Identitäten durch. Mit Hilfe von Arztkoffern werden Stofftiere und Geschwister versorgt. An Kreidetafeln wird die Rolle der Lehrenden eingeübt. Es wird mit Werkzeug geübt oder erste kleine Erfindungen versucht.

Die Wahl eines Berufes sagt viel über die eigene Lebensgeschichte und Persönlichkeit aus (vgl. Bundesamt für Berufsbildung und Technologie 2013, 17). Die Entscheidung für einen konkreten Beruf respektive eine Berufsausbildung wirkt dabei wie eine gezielte Wahl über die eigene Lebensausrichtung. Sie zeigt, wie wir uns in dieser Welt positionieren und sehen wollen. Der Weg in die berufliche Identität, in das berufliche Leben, wird dabei von der Frage begleitet, wie sich unsere berufliche Wirksamkeit ausgestalten soll. Über die Berufs- und Studienwahl soll sich entscheiden, aus welcher Perspektive die Wirklichkeit des beruflichen Alltages bearbeitet werden will. Manche suchen einen Zugang über die Welt der Zahlen und Formeln. Andere gehen den Weg über Geschichten, Bücher und Filme. Die Erfassung der Welt und unser Wirken in ihr äußert sich auch über unsere Professionalisierung. Im Verlauf unseres Lebens erproben wir uns dabei in Aushilfsjobs, Praktika und Berufen. Wir helfen in Büros der Eltern oder verkaufen Popcorn im Kino. Die Entscheidung

für eine berufliche Ausrichtung ist auch immer eine Standortbestimmung, die ein Leben lang geprüft und angepasst wird. Auf dem Weg in einen Beruf werden dabei unterschiedliche Professionalisierungsprozesse durchlaufen, die mit unterschiedlichen Herausforderungen zu kämpfen haben (vgl. Brüggemann & Rahn 2013, 11). Das Ende der Schulzeit konfrontiert die Entscheiden- den mit einem bunten Strauß an Fragen. Welche Möglichkeiten stehen mir zur Verfügung? Sind mir alle Optionen bekannt? Soll ich eine Ausbildung machen oder erst studieren? Weiß ich, welche Ausbildungsform zu mir passt? Mit Wel- cher Ausbildung oder Studium räume ich mir größere oder bessere Chancen in der Arbeitswelt ein? Welche Professionalisierungsform wird für mich und meinen Abschluss überhaupt möglich?

Studienergebnisse in der Bildungsforschung verstehen diesen Übergangs- prozess als komplex und herausfordernd. Seit Jahren haben sich unterschied- liche Orientierungsangebote für Schüler*innen etabliert, die den Auswahlpro- zess durch unterschiedliche Beratungsangebote, psychologische Tests, Infor- mationsveranstaltungen und Probevorlesungen unterstützen wollen und da- rauf abzielen, eine Vereinfachung und Komplexitätsreduktion zu erreichen. Dabei ist Studium als Entwicklungsoption seit Jahren bei jungen Erwachsenen beliebter als eine Ausbildung. Während die Zahlen der Studierenden steigen, sinkt das Interesse an den Ausbildungsberufen stetig (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2015, 4). 500.000 Studierende starteten im Wintersemester 2018/2019 ein Bachelorstudium in Deutschland (vgl. Hoch- schulkonferenz (HRK) 2018, 7), während viele Ausbildungsstellen nicht be- setzt werden konnten (Deutsche Industrie- und Handelskammertag 2019, 2). Im Wintersemester 2018/2019 standen ca. 19.000 Bachelor- und Masterstudi- engängen zur Verfügung (vgl. HRK 2018, 7). Dieses reichhaltige Entwick- lungsangebot kann auf die Einführung der Bologna-Maßnahmen zurückge- führt werden, die mit der Umstrukturierung des Hochschulsystems auch zu ei- ner Veränderung des Studienangebotes geführt haben. Mit dem Ziel praxisori- entiertere Studiengänge anzubieten, wurden in den letzten 30 Jahren interdis- ziplinäre Studiengänge konzipiert (vgl. Nickel 2011, 8), die als Antwort auf eine zunehmend veränderte Arbeitswelt zu verstehen sind (vgl. Hachmeister, Mül- ler & Ziegele 2016, 16). Die seit Jahren steigende Studierneigung und die Aus- differenzierung des Studienangebotes wird teilweise kontrovers diskutiert. Die

Zunahme der Studierendenzahlen wird als Erfolg der Maßnahmen der Bildungsexpansion gewertet, die Menschen – unabhängig ihrer sozialen und ethnischen Herkunft – die gleichen Bildungschancen ermöglichen soll (vgl. Becker 2006, 32). Kritische Stimmen werten die Studierendenzahlen als Zeichen eines ‚Überakademisierung-Trends‘, der unter anderem mit einer Abwertung der Ausbildungsberufe einhergehen soll (vgl. Nida-Rümelin 2014, 201). Ziele die Bologna-Reform auf die Möglichkeit eines schnelleren Berufseintritts durch die Teilung in das Bachelor- und Masterstudium ab, wird die Fokussierung auf die beschleunigte Beschäftigungsbefähigung der Studierenden mit einer Akademisierung der Ausbildungsberufe gleichgesetzt (vgl. Hachmeister et al. 2016, 16). Mit ca. 8.000 Bachelorstudiengängen bietet sich den Entscheidenden ein gutgemeintes Angebotsspektrum, was die Entscheidung nicht zwingend leichter macht und von Entscheidungsunsicherheiten begleitet wird (vgl. Schröder 2015, 21). Der Wissenschaftsrat riet von einer weiteren Diversifikation der Bachelorstudiengänge ab, weil die zunehmende Spezialisierung des Bachelorangebotes die Anschlussfähigkeit für die Masterstudiengänge erschwert (vgl. Wissenschaftsrat 2015, 98). Die hohen Studienabbruchsquoten für das Bachelorstudium (29%) werden unter anderem als Indiz für die Überforderung im Auswahlprozess gewertet (vgl. Heublein, Richter, Schmelzer & Sommer 2014, 201).

Das Studienfach ‚Wirtschaftspsychologie‘ ist ein recht junger Studiengang, der sich zeitgleich mit der Einführung der Hochschulreform entwickelte (vgl. Reinhard 2009, 122). Konnte die Wirtschaftspsychologie 1999 lediglich an zwei Standorten in Deutschland studiert werden, ist der Bachelorstudiengang ‚Wirtschaftspsychologie‘ mittlerweile an 30 Universitäten und Hochschulen und an ca. 70 Standorten in Deutschland vertreten (vgl. Aretz & Mierke 2014, 282), was für eine hohe Beliebtheit des Studienganges spricht. Obwohl die Wirtschaftspsychologie nur zu einem der vielen Anwendungsfächern der Psychologie zählt (wie die Medienpsychologie, Sportpsychologie, Klinische Psychologie, etc.), ist das Studienfach prominent in der Studienlandschaft vertreten. In der Onlinesuche finden sich bis zu 62 Wirtschaftspsychologie-Studiengänge an deutschen Hochschulen, während zum Vergleich die Medienpsychologie mit sechs Studiengänge oder die Sportpsychologie nur drei Studiengänge an deutschen Hochschulen anbietet (vgl. www.studycheck.de o.J.). Das

ist bemerkenswert, weil der Studiengang Wirtschaftspsychologie mit Startschwierigkeiten und kritischen Auseinandersetzungen kämpfen musste. Die Abgrenzung zu den anderen Anwendungsfächern der Psychologie, der kritische Diskurs mit den psychologischen Berufsverbänden und der damit einhergehenden Diskussion über die Berechtigung der Titelführung haben die Entwicklung des Studienganges belastet (vgl. Reinhard 2009, 122). Zusätzlich kann jede Hochschule die Gewichtung der einzelnen Teildisziplinen und Schwerpunkte des Studienganges eigenständig vornehmen, wodurch das Angebot auch heute noch weniger einheitlich ausfällt und die Auswählenden mit der Aufgabe konfrontiert, diese Unterschiede verstehen und bewerten zu müssen. Werden die Entwicklungsschwierigkeiten des Studienganges mit den Befunden der Berufswahlforschung zusammengebracht, die von einer Verunsicherung der Entscheidung angesichts des großen Entwicklungsangebotes berichten, stellt sich die Frage, wie sich die Erfolgsgeschichte der Wirtschaftspsychologie als Studienoption erklären lässt. Die Wirtschaftspsychologie ist ein Studiengang, der aufgrund seiner Kombination verschiedener Fachbereiche Fragen zur Konzeption aufwerfen müsste. Wie kommen die beiden Disziplinen zusammen? Wie viel Wirtschaft steckt in dem Fach? Wie viel Psychologie wird thematisiert? Werden zwei Studiengänge in einem absolviert oder kommen nur bestimmte Teilbereiche zur Sprache, während anderes keine Berücksichtigung findet? Wird das nicht zu viel oder kommt durch die Kombination etwas zu kurz? Lerne ich von zwei Wissenschaftsdisziplinen immer nur bestimmte Aspekte und bin ich dann für den Arbeitsmarkt zu speziell? Diese Suche nach Antworten auf diese Frage kann sich durch die unterschiedliche Schwerpunktsetzung des Studienganges der anbietenden Hochschulen verkomplizieren. Ein Vergleich des Studienangebotes der Wirtschaftspsychologie würde die unterschiedliche Gestaltung des Studienganges deutlich machen – beispielsweise die unterschiedliche Dauer des Studiums, die verschiedenen möglichen Abschlüsse (Bachelor of Arts versus Bachelor of Science), unterschiedliche Studiengebühren, Vorlieben für bestimmte Forschungsmethoden und vieles mehr. Diese Heterogenität in der Studiengangkonzeption sowie die kritischen Diskussionen seit Entstehung des Studienganges, aber auch die Befunde der Studienwahlforschung, die von den bereits benannten Entscheidungsschwierigkeiten im Auswahlprozess sprechen, werfen die Frage auf, wie es zu der

Erfolgsgeschichte des Studienganges kommen konnte. Wodurch lässt sich der Reiz des Studienganges erklären? Was bewegt junge Menschen dazu, sich für die Wirtschaftspsychologie als Bachelorstudiengang zu entscheiden? Welche Hoffnungen, Wünsche und Versprechungen gehen mit diesem Studiengang einher und wie erfüllen sich diese sich im Verlauf des Studiums?

Mit dem Ziel diese Fragen beantworten zu können, wurden 37 tiefenpsychologische Interviews in Berlin, Wernigerode und Darmstadt durchgeführt. Befragt wurden hier hauptsächlich Studierende eines Wirtschaftspsychologie-Bachelorstudiums privater und staatlicher Hochschulen. Wird die Studienwahl als ein komplexer und schwieriger Übergangsprozess begriffen, stellt sich die Frage, auf welche Art und Weise das Studienfach Lösungsangebote für diesen komplexen Prozess bietet. Die Erfassung der Motivation der Studienwahlentscheidung, aber auch der Wahrnehmung des Studienfaches an sich, erfordert den Einsatz tiefenpsychologischer Gespräche, um nicht nur bewusste, sondern auch unbewusste Aspekte verstehen und deuten zu können.

Bevor die Arbeit in die Ergebnisse einsteigt, erfolgt die Vorstellung des gegenwärtigen Forschungsstands der Berufs- und Studienwahl. Obwohl sich die Untersuchung explizit mit dem theoretischen Konstrukt der Studienwahl beschäftigt, müssen die theoretischen Konzepte zur Berufswahl in der Darlegung des aktuellen Forschungsstandes mitgedacht werden, weil sie maßgeblich die Modelle und Theorien der Studienwahl beeinflusst haben. Neuere theoretische Überlegungen zur Berufswahl sind ebenfalls für die Auseinandersetzung mit dem Studienwahlkonstrukt relevant, weil sie die Veränderungen der Arbeitswelt im Auswahlprozess thematisieren und aufgreifen, was den klassischen Konzepten fehlt. Weil die Konzepte in der Berufswahlforschung uneinheitlich ausfallen, wird eine Beschäftigung mit ihnen notwendig. Durch ihre Gegenüberstellung und Diskussion wird die in dieser Arbeit zugrundeliegende Gegenstandsbildung transparent und nachvollziehbar. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt im Sinne der morphologischen Analyse und wird im abschließenden Kapitel diskutiert.

2. Aktueller Forschungsstand

Der aktuelle Forschungsstand kann als Hinführung zur eigentlichen Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung verstanden werden. In diesem Kapitel erfolgt eine kurze Beschreibung des Studienganges ‚Wirtschaftspsychologie‘ und seiner Entwicklung innerhalb der Hochschullandschaft. Um zu verstehen, wie es zur Gestaltung des heutigen Angebotes in der Studienlandschaft gekommen ist, muss die Geschichte des Fachs kurz umrissen werden. Im Anschluss werden die unterschiedlichen Berufs- und Studienwahltheorien vorgestellt, um einen Überblick über die gängigen Forschungsansätze zu geben, die auch heute noch maßgeblich die Berufsberatungsangebote prägen. Häufig beginnt die Vorstellung des Forschungsstandes mit einem Überblick über diverse Begriffsklärungen. Eine einfache Bestimmung des Studienwahlkonzeptes kann in der vorliegenden Untersuchung aufgrund der Heterogenität der Berufs- und Studienwahltheorien nicht ohne Weiteres vorgenommen werden. Sie bedarf vielmehr einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen theoretischen Ansätzen in der Literatur. So folgt zuerst ein Abriss über die aktuelle Diskussion zur Berufs- und Studienwahlforschung und danach die Darlegung der empirischen Befunde zur Berufsorientierung und Professionalisierung.

Die Beschreibung der unterschiedlichen Perspektiven in der Berufswahlforschung dient nur der Schaffung eines Überblickes und folgt nicht dem Anspruch einer vollständigen Darlegung der theoretischen Annahmen. Dennoch wird versucht, gängige Theorien gegenüberzustellen und auch kritisch zu hinterfragen, um schlussendlich die Auswahl des hier gewählten theoretischen Konstruktes zur erläutern.

2.1 Wirtschaftspsychologie praxisnäher studieren

Die Wirtschaftspsychologie ist keine neue fachliche Ausrichtung in der Psychologie und brauchte dennoch lange, bis sie sich als eigenständiges Studienfach etablieren konnte. Münsterberg hielt bereits 1904 eine erste Vorlesung über die Wirtschaftspsychologie in Berlin (vgl. Klauk & Lück 2007, 18) und dennoch wurde sie erst 1998 als eigenständiges Studienfach in Deutschland

angeboten (vgl. Klauk & Stäudel 2007, 7). Dafür lassen sich unterschiedliche Beweggründe in der Literatur finden. Eine maßgebliche Barriere für die Entwicklung des Studienganges findet sich in den schwierigen Auseinandersetzungen mit den psychologischen Berufsverbänden (vgl. Reinhard 2009, 122 f). Der Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP) und die Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGPs) hatten anfangs Schwierigkeiten, den neuen Studiengang als ein psychologisches Studienfach anzuerkennen, da ihnen die Integration zentraler psychologischer Grundlagenthemen in der Konzeption des Studiums fehlte. Während man in der Hochschullandschaft darum kämpfte, als eigenständiger Studiengang wahrgenommen und anerkannt zu werden, der sich darüber hinaus von anderen Anwendungsfeldern der Psychologie abgrenzte, forderte die Wirtschaft ein praxisnäheres Studium, das stärker den Anforderungen einer veränderten Arbeitswelt gerecht werden konnte (vgl. Günther & Franke 2007, 13; Reinhard 2009, 121). So kam es bei der Konzeption und Durchsetzung zu Schwierigkeiten in der Umsetzung und Akzeptanz des Studienganges. Die entwickelnden Hochschulen wurden angehalten, das Curriculum zu überdenken und mussten dabei einen herausfordernden Balanceakt meistern.

2.1.1 Inhalte der Wirtschaftspsychologie

Obwohl das Fach mit diesen Akzeptanzschwierigkeiten zu kämpfen hatte, wird die Wirtschaftspsychologie von den Studierenden gut angenommen, weshalb sich das Hybridfach in der Hochschullandschaft recht schnell durchsetzen konnte (vgl. Kanning, Brandenburg & Thielsch 2009, 164). Der ‚Studienführer für Wirtschaftspsychologie‘ definiert den Studiengang als die Beschäftigung mit dem Erleben und Verhalten von Menschen im Kontext der Wirtschaft (vgl. Klauk & Stäudel 2007, 7). Während diese Definition auch von anderen Lehrbüchern und Autoren getragen wird (vgl. Moser 2015, 2), weisen verschiedene Meinungen auf die Existenz vieler autonomer Teildisziplinen in der Wirtschaftspsychologie hin, die einen gesamtheoretischen Zusammenhang vermissen lassen (vgl. Wiswede 2007, 16; Reinhard 2009, 120). Wiswede begründet diese theoretische Heterogenität durch die Interdisziplinarität des Studienfaches, die auch lange Zeit Einfluss auf die Gestaltung des

Studienangebotes übte und kritisch gesehen wurde. Während die Wirtschaftspsychologie aus ökonomischer Perspektive als Anreicherung betriebswirtschaftlicher Theorien mit psychologischen Konstrukten gedeutet wurde, wünschten sich die Psycholog*innen eine stärkere Integration der akademischen Standards und psychologischen Grundlagen in das Studienfach (vgl. Wiswede 2007, 14). Trotz dieser unterschiedlichen Einschätzungen des Studienfaches, lassen sich dennoch zentrale Kerninhalte des Studiengangs identifizieren (siehe Abbildung 1), die jedoch in Abhängigkeit von der jeweiligen Hochschule eine andere Gewichtung erfahren (vgl. Günther & Franke 2007, 11).

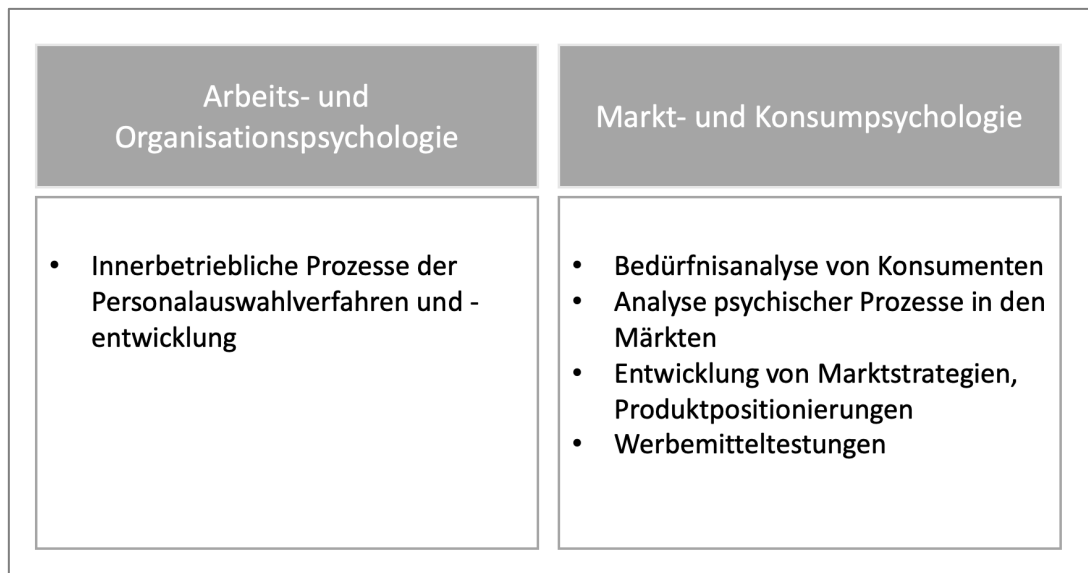


Abbildung 1 - Kernthemen der Wirtschaftspsychologie nach Günther & Franke 2007, eigene Darstellung

Zentrale Schwerpunktfächer des Studienganges sind die Organisationspsychologie, die Markt- und Medienpsychologie und Themen rund um das Personalmanagement, wobei beratende Internetforen darauf hinweisen, dass jede Hochschule selbstständig die Vertiefung der einzelnen Themenfelder in der Konzeption des Studiums bestimmen kann (vgl. www.wirtschaftspsychologiestudieren.de. o.J.). Diese Trennung der hier skizzierten Bereiche lässt sich in der Praxis nicht immer so stringent wiederfinden. Vielmehr vermischen sich in der beruflichen Realität die unterschiedlichen Teilbereiche stärker. Das Employer-Branding ist zum Beispiel eines dieser neueren Anwendungsfelder,

in dem sich Marktforschung, Personalthemen, aber auch arbeits- und organisationspsychologische Fragestellungen mischen. Diese Überschneidungen unterschiedlicher Teilbereiche machen ebenfalls den Grundcharakter des Studienfaches aus, was sich einerseits durch die einflussnehmenden Wissenschaftsdisziplinen erklären lässt, aber auch als Anpassung an eine sich verändernde Arbeitswelt zu verstehen ist.

2.1.2 Zugangswege, Verbreitung und Abschlüsse

2014 konnte die Wirtschaftspsychologie noch an 70 Standorten studiert werden. 2019 wurde der Studiengang bereits an 90 Hochschulen angeboten (vgl. www.wirtschaftspsychologie-studieren.de o.J.). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die privaten und staatlichen Hochschulen, die das Fach Wirtschaftspsychologie als Bachelorstudium in ihr Angebot aufgenommen haben. Eine Darstellung des Master-Angebotes wird in dieser Arbeit nicht vorgenommen, da der Fokus der Untersuchung auf der Bachelorstudienwahl liegt. Während viele der staatlichen Hochschulen – wie zum Beispiel in Wernigerode und Darmstadt – aufgrund der hohen Bewerberzahlen den Numerus Clausus (NC) bei der Auswahl berücksichtigen, kann das Fach an vielen privaten Hochschulen ohne NC studiert werden, wenngleich auch dort Eingangsgespräche und hochschuleigene Auswahlverfahren zum Einsatz kommen. Alternativ kann die Wirtschaftspsychologie auch als Schwerpunkt- oder Vertiefungsfach studiert werden, wenn hauptsächlich ein rein psychologisches oder betriebswirtschaftliches Fach gewählt wurde. Die Leuphana Universität in Lüneburg bietet beispielsweise eine Kombination aus der Psychologie und dem Vertiefungsfach Wirtschaftspsychologie an. Der Studiengang kann auch in einer Kombination mit anderen Studiengängen gehört werden, zum Beispiel als Dreifachkombination verschiedener psychologischer Anwendungsfächer. So werden an unterschiedlichen Hochschulen, Kombinationen aus Medien- oder Arbeits- und Organisationspsychologie angeboten, die zusätzlich einen wirtschaftspsychologischen Schwerpunkt ermöglichen.

Tabelle 1 - Bachelorangebot 'Wirtschaftspsychologie' (privat versus staatlich), eigene Darstellung

Hochschulform (privat)	Hochschule	Bundesland
FH	BSP Business School Berlin	Berlin & Hamburg
FH	Campus M21	Bayern
FH	CBS – Cologne Business School	NRW
FH	Hochschule für angewandtes Management	Bayern
FH	Hochschule Fresenius	Berlin, Baden-Württemberg, Hamburg, Hessen, Bayern
FH	SHR Hochschule Heidelberg	Baden-Württemberg
FH	Bodensee Campus	Baden-Württemberg/Bayern
FH	Eufom Business School	Bayern, Baden-Württemberg/ Hamburg, NRW,
FH	EMS – European Management School	NRW
FH	Macromedia Hochschule	Bayern, Baden-Württemberg, Hamburg, NRW
FH	PFH – Private Hochschule Göttingen	Niedersachsen
FH	Rheinische Fachhochschule	NRW
FH	UE – University of Applied Sciences Europe	Berlin, Hamburg, NRW
FH	FHM – Fachhochschule des Mittelstands	NRW
Hochschulform (staatlich)	Hochschule	Bundesland
FH	Hochschule Aalen	Baden-Württemberg
FH	Hochschule Osnabrück	Niedersachsen
FH	Hochschule Bonn-Rhein-Sieg	NRW
FH	Fachhochschule Bielefeld	NRW

FH	Fachhochschule Darmstadt	Hessen
FH	Fachhochschule Hof	Bayern
FH	Hochschule Neu-Ulm (Ab 2020)	Baden-Württemberg
FH	Hochschule für Technik Stuttgart	Baden-Württemberg
FH	Hochschule Harz, Hochschule für angewandte Wissenschaften (FH)	Sachsen-Anhalt
Universität	Universität Trier	Rheinland-Pfalz
Universität	Leuphana Universität Lüneburg (mit einem psychologischen Major-Studium)	Niedersachsen
FH	Fachhochschule Westküste Hochschule für Wirtschaft und Technik	Schleswig-Holstein
Universität	Ruhr-Universität Bochum	NRW

Für den Abschluss des Bachelor-Wirtschaftspsychologiestudiums bieten sich zwei Möglichkeiten:

- Der Bachelor of Science (B.Sc.)
- Der Bachelor of Arts (B.A.)

Ob ein Abschluss mit einem Bachelor of Science oder einen Bachelor of Arts gemacht wird, hängt von der Schwerpunktsetzung der Hochschulen ab.

2.1.3 Schwierigkeiten bei der Konzeption des Hybridstudienganges

Der Abschluss Bachelor of Arts hat in der Vergangenheit Schwierigkeiten bei der Anerkennung des Studienganges durch die psychologischen Berufsverbände erfahren. Stäudel (2009) macht darauf aufmerksam, dass eine solche Bewertung verstärkt die privaten Fachhochschulen getroffen und teilweise ein negatives Licht auf den Studiengang in der Öffentlichkeit geworfen hat, zumal die Bewertungskriterien intransparent gehalten wurden (175 ff.). Darüber hinaus entfachte sich in der Vergangenheit ein Streit um das Tragen des Titels ‚Wirtschaftspsycholog*in‘. In der Kritik standen insbesondere die Masterstudiengänge, da diese nicht zwingend psychologische Vorkenntnisse für

die Möglichkeit des Studierens erforderten. In dieser Auseinandersetzung ging es um die Frage, wie viel psychologische Kenntnisse erworben werden müssen, um sich Wirtschaftspsycholog*in nennen zu dürfen. Der BDP ließ diese Frage gerichtlich klären und forderte zum Tragen des Titels ein vorheriges psychologisch fundiertes Bachelorstudium (vgl. Dries o.J., o.S.). Der Bundesgerichtshof hat im August 2018 in zweiter Instanz entschieden, dass Studierende den Titel ‚Wirtschaftspsycholog*in‘ führen dürfen (vgl. www.wirtschaftspsychologie-aktuell.de, o.J., o.S.), wenn ein „akkreditiertes Studium der Wirtschaftspsychologie an einer staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschule abgeschlossen“ (vgl. Dries, o.J., o.S.) wurde. Das bedeutet, dass Absolvent*innen mit den Abschlüssen akkreditierter Studiengänge (B.A., B.Sc., M.Sc.) zur Titelführung ‚Wirtschaftspsycholog*in‘ berechtigt sind, unabhängig davon, ob sie zuvor ein psychologisch fundiertes Bachelorstudium durchlaufen haben.

Diese beschriebenen Schwierigkeiten standen der Etablierung des Studienganges nicht im Wege. Während sich der Studiengang gegen die Berufsverbände durchsetzen musste, wurde er von den Interessenten und Studierenden positiv aufgenommen. In der Analyse der Studienwahlmotive wurde ebenfalls eine Erklärung danach gesucht, warum diese Entwicklungsschwierigkeiten der Erfolgsgeschichte des Studiums nicht bremsen konnten.

2.2 Theoretische Konstrukte in der Berufs- und Studienwahlforschung

Die Bearbeitung des aktuellen Forschungsstandes konfrontiert mit der Frage, wie die Studienwahl theoretisch gefasst und mit welchen psychologischen Konstrukten die Studienwahl untersucht werden kann oder sollte. Um diese Frage beantworten zu können, bedarf es eines Überblickes über die wissenschaftlichen Modelle der Berufs- und Studienwahlforschung. Relativ schnell zeigt sich die Vielfalt der theoretisch etablierten Erklärungsansätze. Für eine theoretische Verortung des Studienwahlkonzeptes wird zunächst die Vorstellung der gängigsten Berufs- und Studienwahlmodelle vorgenommen (Kapitel 2.3). Ziel ist es, die Wahl des in dieser Arbeit genutzten theoretischen Konstruktes nachvollziehbar zu gestalten.

Insgesamt muss bei der Betrachtung der Berufs- und Studienwahltheorien zwischen klassischen und modernen Ansätzen differenziert werden (vgl. Dreer 2013, 31). Trotz einiger Systematisierungsversuche durch beispielsweise Crites (1996), Kahl (1981) oder auch Bußhoff (1984) ist die Entwicklung einer einheitlichen und auch ganzheitlichen Theorie zur Berufs- und Studienwahl bislang nicht gelungen. In der Literatur zur Bildungsforschung werden diverse Gründe angeführt, warum die Entwicklung einer einheitlichen Theorie schwierig ist. Dazu zählen die Interdisziplinarität des Forschungsfeldes (vgl. Schaffert & Schmidt 2004, 3 f.), die über lange Zeit brachliegende empirische Forschung (vgl. Koller 2012, 47) und der zunehmende Strukturwandel in der Arbeitswelt, der eine Anpassung bestehender Konzepte auf die Veränderungen von Qualifizierungsprozessen notwendig machte (vgl. Oechsle, Maschetzke, Rosowski & Knauf 2002, 18) und dadurch zu einer weiteren Diversität des Forschungsfeldes führt (vgl. Kayser 2013, 36). Während klassische Modelle auf andere kulturelle und gesellschaftliche Gegebenheiten aufbauen, müssen sich die modernen Berufs- und Studienwahltheorien den veränderten Arbeitsmarktbedingungen und -reformen stellen, in denen die abgewandelten Qualifizierungsprozesse und die Zunahme der Entscheidungsoptionen zu einem veränderten Auswahlverhalten geführt haben (vgl. Maschke & Stecher 2012, 380). Diese soziokulturellen Veränderungen werden in den klassischen Theorien wenig aufgegriffen oder wenig beachtet. Neuere Modelle diskutieren die Veränderungen der Arbeitswelt in ihrer Theoriebildung und die daraus resultierende Notwendigkeit zur Anpassung des Individuums an eine flexible Arbeitswelt. Leider befassen sich nur wenige Studien zur Berufswahl mit den psychologisch wirksamen Prozessen. So stehen sich in der theoretischen Auseinandersetzung zur Berufs- und Studienwahl unterschiedliche Perspektiven gegenüber, die einer einheitlichen Begriffsklärung im Wege stehen. Der Forschungsstand stellt diese Perspektiven gegenüber, um in ihnen dennoch gemeinsame Elemente zu finden, die in dieser Studie Berücksichtigung finden konnten.

2.3 Theorien der Berufs- und Studienwahl

Die Modelle und Theorien der Studienwahl sind fester Bestandteil der Berufs- und Lebenslaufforschung und knüpfen an bereits entwickelte Berufswahlmodelle an. Dabei stammen die gängigsten Modelle zur Berufs- und Studienwahl aus der Soziologie und der Entwicklungspsychologie (vgl. Kayser 2013, 37). Die soziologischen Untersuchungen konzentrieren sich stärker auf den Einfluss sozialer Faktoren auf den Auswahlprozess (vgl. Bäumer 2005, 6). Moderne Erklärungsansätzen verstehen die berufliche Orientierung weniger als rationalen, sondern vielmehr als intuitiven Prozess mit einer einflussnehmenden Subjektorientierung (vgl. Oechsle et al. 2002, 19).

Tabelle 2 - Überblick Auswahl Berufswahltheorien, eigene Darstellung

Berufswahlmodell	Grundannahmen	Hauptfokus der Theorie
Zuweisungsprozess (Allokation)	Berufswahl als lebenslanger Zuweisungsprozess durch Gesellschaft	sozio-kulturelle, sozio-ökonomische und sozialpsychologische Faktoren
Entscheidungsprozess	Berufswahl als rationaler Entscheidungsprozess i.S. der Nutzungsvermaximierung	Individueller Entscheidungsprozess. Umweltfaktoren spielen untergeordnete Rolle
	Berufswahl als intuitiver und unbewusster Entscheidungsprozess mit vielen Teilentscheidungen	
Matching-Theorie/ Personal-Fit	Passung von Persönlichkeitsmerkmalen beruflicher Anforderungen. Typenbildung	Interaktion der Persönlichkeitsmerkmale und Umwelttypen
Lernprozess	Berufswahl als Resultat von Lernerfahrungen	Interaktion genetischer Faktoren und Umweltfaktoren
Entwicklungsprozess	Berufswahl als lebenslange Entwicklung - Phasenmodell	Fokus auf die individuelle Entwicklung
Happenstance & Chaos Theorie	Berufswahl als Folge von zufälligen Ereignissen	Fokus auf Interaktion zwischen individuellen Faktoren und Lebensereignissen
Proteische Karrieren & Kaleidoskope Laufbahnen	Non-Lineare Erwerbsbiographien. Verändertes Arbeitsethos. Veränderung der psychologischen Verträge zwischen Arbeitgeber*in und Arbeitnehmer*in. Veränderte Erfolgskriterien, die die Karriereentwicklung beeinflussen	Die Person ist für die eigene Karriereentwicklung verantwortlich

Kulturpsychologisches Konzept	Berufs- und Studienwahl als apersonaler Kultivierungsprozess	Studien- und Berufsbilder als selbstständige und lebendige Ordnungsprinzipien, die dabei helfen, die subjektiv erlebte Wirklichkeit zu behandeln.
--------------------------------------	--	---

Die klassischen Modelle thematisieren die Berufswahl als singuläres Ereignis, während neuere Konzepte von einer Prozessesstruktur ausgehen, die von vielen Teilentscheidungen begleitet und geführt wird. Eine Recherche zur psychologischen Berufs- und Studienwahlforschung macht auf die unterschiedlichen theoretischen Perspektiven aufmerksam, in denen sich differential- und entwicklungspsychologische, lerntheoretische, aber auch entscheidungstheoretische und psychodynamische Erklärungsansätze zur Erfassung der beruflichen Professionalisierung und Ausrichtung finden (vgl. Bäumer 2005, 8 ff.). Tabelle 2 gibt einen Überblick über die gängigen Theorien der Berufs- und Studienwahlforschung. Einige der Theorien setzen stärker an der individuellen Entwicklung der Entscheidung an. Andere Konzepte entwickelten stattdessen ein Passungskonzept von beruflichen Anforderungen und persönlichen Merkmalen. Neuere und insbesondere die soziologischen Konzepte interessieren sich für den Interaktionsprozess zwischen den individuellen und sozio-psychologischen und sozio-ökonomischen Faktoren und sehen diese als maßgeblich für die berufliche Orientierung (vgl. Pryor & Bright 2003, 13). Eine weitere wissenschaftliche Perspektive versteht die Berufswahl nicht als ein isoliertes Ereignis, sondern als vielschichtigen Prozess, in dem eine Trennung zwischen Individuum und Kontext oder Umwelt nicht gedacht werden kann (vgl. Fitzek & Ley 2009, 323). In diesem Ansatz wird nicht nach Motiven oder Entscheidungen gesucht, die von außen oder innen gesteuert werden. Vielmehr geht der Ansatz von einem Wechselspiel zwischen zugleich wirksamen Einflüssen und Entwicklungsrichtungen aus, die schlussendlich die Entscheidung beeinflussen und steuern. Im weiteren Verlauf werden die unterschiedlichen Erklärungsansätze vorgestellt.

2.3.1 Berufs und Studienwahl als Entscheidungsprozess

Wenn im Fokus der Forschung die Entscheidung oder die Wahl steht, stellt sich die Frage, wie das Konstrukt der Entscheidung oder der Wahl gefasst werden kann und soll. Viele Studien zur Berufswahl gehen vom Konzept der Entscheidung aus, ohne es in ihren Arbeiten theoretisch näher zu beleuchten (Dimbath, 2003, S.18). In der vorliegenden Arbeit wird ein kurzer Einblick in unterschiedliche Entscheidungstheorien gewagt, um einerseits die Komplexität des Entscheidungsbegriffes deutlich zu machen und um andererseits die unterschiedlichen Erklärungsmodelle aus der Perspektive der Entscheidungstheorien zu beleuchten. Wissenschaftliche entscheidungstheoretische Konzepte beschäftigten sich mit den individuellen Anteilen der Entscheidungsfindung. Ähnlich der Berufswahlforschung versuchen sich unterschiedliche Forschungsdisziplinen an einer Definition des Entscheidungsbegriffes. In der wissenschaftlichen Diskussion ist jedoch keine einheitliche Definition zu finden (vgl. Betsch, Funke & Plessner 2011, 68; Pfister, Jungermann & Fischer 2017, 4). Die Begriffe ‚Wahl‘ und ‚Entscheidung‘ werden teilweise in den verschiedenen Theorien synonym verwendet (vgl. Pfister et al. 2017, 3). Thomae unternahm 1974 dennoch den Versuch, die Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen theoretischen Modelle zusammenzufassen und auf vier gemeinsame Kriterien zu kondensieren. Dabei kam er zu folgendem Schluss (15):

- 1) Den Entscheidenden werden im Entscheidungsprozess mehrere Alternativen bekannt oder bewusst.
- 2) Der bisherige Handlungsverlauf wird unterbrochen und kann nicht weitergeführt werden, es kommt zu einem erlebten Konflikt.
- 3) Die Folge ist eine Abwägung der Handlungsalternativen, unter Berücksichtigung ihrer möglichen Konsequenzen.
- 4) Und es kommt schließlich zu einer Bewertung der Alternativen.

Wird versucht, in den vielen Modellen der Entscheidungsforschung Hauptströmungen für die Berufs- und Studienwahlforschung zu identifizieren, lassen sich zwei maßgeblich konkurrierende Erklärungskonzepte identifizieren (siehe auch Abbildung 2). Entweder wird die Entscheidung als rationaler Prozess

verstanden, der sich präskriptiv nominativ und deskriptiv erklären und beschreiben lässt, oder die Entscheidung wird als subjektiver und intuitiver Vorgang gefasst, der eine Berücksichtigung intrapsychischer Prozesse bedarf. Im weiteren Verlauf werden die Unterschiede der beiden Ansätze kurz skizziert.

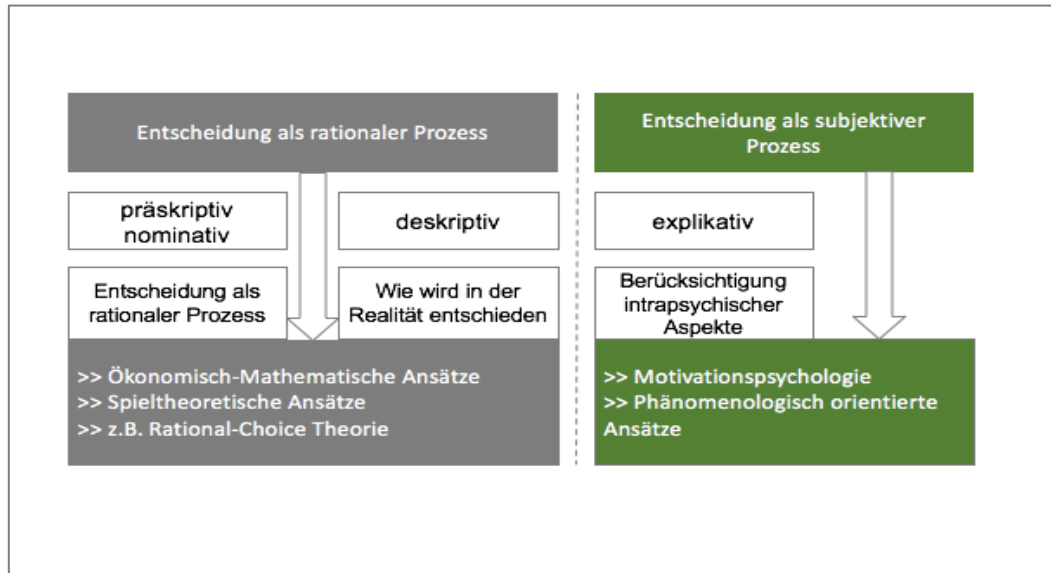


Abbildung 2 - Überblick Entscheidungstheorien, eigene Darstellung

2.3.1.1 Nominativ präskriptive und deskriptive Entscheidungstheorie

Die wesentliche Maxime der normativ präskriptiven Entscheidungstheorie ist die Annahme der rationalen Entscheidungsfindung, basierend auf logischen Überlegungen (vgl. Diefenbach 2009, 239). In der Forschungsliteratur wird dieser Erklärungsansatz als Rational-Choice-Ansatz (RC) bezeichnet.

Mit dem Begriff „Entscheidung“ verbinden wir im allgemeinen mehr oder weniger überlegtes, konfliktbewusstes, abwägendes und zielorientiertes Handeln (Jungermann et al. 2010, 3).

Die Theorie inkludiert Thomaes Kriterien, die er für den Entscheidungsprozess formuliert hat. Sie geht ebenfalls davon aus, dass sich die entscheidende Person darüber bewusst ist, sich in einer Entscheidungssituation zu befinden und die möglichen unterschiedlichen Alternativen und ihre möglichen Konsequenzen kennt. Die Wahl erfolgt nach dem Prinzip der Gewinnmaximierung – sprich die Entscheidenden favorisieren die lukrativste Alternative (vgl. Green &

Shapiro 1999, 24 f.). Um herauszufinden, welche Option den maximalen Gewinn garantiert, müssen die Konsequenzen der Entscheidung kognitiv erfasst und mittels informationsverarbeitender Prozesse gegeneinander abgewogen werden können. Der präskriptive Ansatz bemüht sich nicht, den Entscheidungsprozess in seiner tatsächlich stattfindenden Form zu beschreiben, sondern sucht nach der Möglichkeit, die optimale Entscheidung für das Individuum zu finden (vgl. Laux 2003, 2).

Die deskriptive Theorie stellt eine Weiterentwicklung des nominativ präskriptiven Ansatzes dar. Zielsetzung der Theorie ist die Beschreibung des tatsächlich stattfindenden Entscheidungsprozesses, um Gesetzmäßigkeiten und Theorien für die präskriptive Entscheidungstheorie zu formulieren. Der Ansatz setzt nicht voraus, dass Entscheidungen gänzlich rational getroffen werden, weil Entscheidungssituationen in ihrer Komplexität die kognitiven Möglichkeiten des Individuums überfordern (vgl. Simon 1955, 101). Die deskriptive Entscheidungstheorie versucht Veränderungsprozesse von Wahrscheinlichkeitsbestimmungen und Zielvorstellungen während des Entscheidungsprozesses fassen und erklären zu können (vgl. Laux 2003, 14). Dabei werden die Daten nicht anhand von Alltagssituationen und -kontexten, sondern mithilfe experimenteller Versuchsanordnungen gewonnen.

Kritik an diesem Erklärungsansatz

Die Annahme des rationalen Entscheidungsmomentes wird in der Bildungsforschung kontrovers diskutiert, obwohl er in der Soziologie in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Burkart 2016, 188). Bei der Beurteilung dieses Erklärungsmodells werden der mangelnde Realitätsbezug (vgl. Burkart 1995, 73; Pryor & Brighth 2003, 13; Hellberg 2009, 37) und die starke Formalisierung des Entscheidungsprozesses kritisiert (vgl. Laux 2003, 16). Darüber hinaus setzen diese Erklärungskonzepte die Verfügbarkeit aller vorhandener Informationen voraus, in der alle Optionen und die daraus resultierenden Konsequenzen der Entscheidungen bewusst und bekannt sind und daher miteinander abgewogen werden können. Einige Untersuchungen zur Berufs- und Studienwahl haben das Konzept der rationalen Entscheidung im Auswahlprozess bereits widerlegt (vgl. Schröder 2015, 9 ff.; Oechsle et al. 2002, 18 ff.).

2.3.1.2 Entscheidung als subjektiver Prozess

Theorien, die psychodynamische und phänomenologische Überlegungen in ihr Erklärungsmodell zur Entscheidung mitgedacht haben, sind ebenfalls kritische Antworten auf die RC-Theorie (vgl. Thomae 1971, 415). Die phänomenologisch beeinflusste Entscheidungstheorie geht von einer subjektiven Wirklichkeitskonstruktion aus. Anders als die These der rationalen Entscheidungsfindung existiert in der Phänomenologie nach Husserl (1913) und Heidegger (1927) nicht die Möglichkeit der objektiven Erkenntnis, weil Verarbeitungsmechanismen die Wirklichkeit immer subjektivieren. Daher geht die Phänomenologie von einem rein subjektiven Erleben bei der Entscheidungsfindung aus (vgl. Tugendhat 1970, 219), in der eine objektive Wirklichkeit nicht existiert. Wirklichkeit stellt sich vielmehr durch eine Person-Umwelt-Interaktion her, in der Handlungen und Verhaltensweisen einen subjektiven Sinn erfahren. Diese subjektive Sinnkonstruktion übt Einfluss auf das, was wir in der Welt und in uns wahrnehmen. Sie beeinflusst ebenfalls, was wir ausblenden (vgl. Fuchs 2007, 5). Thomae (1974) und Lewin (1952) stützen durch ihre theoretischen Überlegungen die Annahme der subjektiv erlebten Realität, in der sich gegenläufige Bedürfnisse finden lassen, die in Konkurrenz zueinanderstehen und zu einem inneren Konflikt führen (vgl. Lewin 1952, 456; Thomae 1974, 23). Die Notwendigkeit zur Entscheidung wird dem Individuum durch diese Störung vorhandener Handlungsabläufe bewusst, die nicht – wie bisher – weiter ausgeführt werden können (vgl. Salber 1958, 441 f.). Dieser Erklärungsansatz zweifelt an einem reinen informationsverarbeitenden Prozess, in dem die Optionen hinsichtlich ihrer möglichen Konsequenzen rational beleuchtet werden können. Vielmehr geht der phänomenologische Ansatz davon aus, dass die Störung der Handlungsoptionen eine Neuausrichtung des Subjektes zu seiner Umwelt, und damit auch zu sich selbst, verlangt. In diesem sich bildenden Erkenntnisprozess wird sich das Seelische seines Selbst und seiner Behandlung von Wirklichkeit bewusst und versucht diese zu verstehen (vgl. Salber 1989, 72). Dieser Vorgang wird von Fuchs als eine Art ‚Vorannahme‘ bezeichnet (vgl. Fuchs 2007, 51) und ist vergleichbar mit Schütz (1974, 79) ‚Vorentwurf‘ und Sanders ‚Vorgestalten‘ (vgl. Fitzek & Salber 1996, 10), die an späterer Stelle erläutert werden.

Kritik an den subjektiven Ansätzen

Obwohl weitgehend Einigkeit darüber herrscht, dass die Berufs- und Studienwahl auch von subjektiven und emotionalen Aspekten beeinflusst wird, finden sich in den soziologischen und psychologischen Erklärungsansätzen unterschiedliche Definitionen und Konzepte darüber, wie Intuition oder Unbewusstes verstanden und erklärt werden kann. Die Soziologie sucht nach dem sozialen Sinn in der subjektiven Wirklichkeitskonstruktion, während die Psychologie den unbewussten Sinn durch innerpsychische Prozesse beschreiben will, die sich manchmal mehr oder minder in einer Kommunikation mit der Umwelt befinden. Aufgrund der Schwierigkeiten, die emotionalen, diffusen und unklaren Aspekte im Entscheidungsprozess genau fassen zu können, bedarf die Analyse subjektiver und unbewusster Einflüsse eines klaren theoretischen Vorgehens, das von der Datenerhebung bis hin zur Datenauswertung unbewusste Anteile theoretisch fassen, aufbereiten und auswerten kann (vgl. Fitzek 2000, 3). Der Forschungsaufwand solcher Studien ist umfangreich und arbeitsintensiv. Um diese unbewussten Aspekte bereits in der Datenerhebung diagnostizieren und erfassen zu können, müssen Verfahren zum Einsatz kommen, die ein theoretisches Konzept zur Erfassung subjektiver Prozesse anbieten können. Die Analyse subjektiver Einflüsse braucht ein Erklärungsmodell, wie sich unbewusste Anteile im Dialog zeigen und fassbar gemacht werden können (siehe auch Kapitel 4.2). Eine Schulung für dieses Vorgehen ist unerlässlich und macht das Verfahren zusätzlich anspruchsvoll.

2.3.2 Berufs- und Studienwahl als Ausdruck der Persönlichkeitsstruktur

Einige Erklärungsmodelle der Berufs- und Studienwahl legen ihr Augenmerk auf das Zusammenspiel von Persönlichkeitsmerkmalen und deren berufliche Eignung. Eine der bekanntesten Ansätze ist die typologische Theorie von Holland (1966), die auch als Matching-Theorie oder als Personal-Fit-Konzept bezeichnet wird. Das Modell geht davon aus, dass die Berufs- und Studienwahl mit der Passung von Persönlichkeitseigenschaften und Anforderungen des Aufgabenfeldes (Beruf, Studium) zusammenhängen. Je höher die Kongruenz zwischen diesen beiden Faktoren ausfällt, umso wahrscheinlicher fällt die Wahl auf ein bestimmtes Fach oder einen Beruf und umso

vielversprechender soll sich die berufliche Entwicklung gestalten (vgl. Joerin Fux 2005, 36). Um eine Zuordnung für die Berufsberatung möglich zu machen, entwickelte Holland (1966) sechs Persönlichkeits- und Umwelttypen, die er in seinem RIASEC-Persönlichkeitsmodell charakterisierte und vorstellte (siehe auch Tabelle 3).

Tabelle 3 - RIASEC-Persönlichkeitsmodell nach Holland (1966), eigene Darstellung

Typus	Persönlichkeitseigenschaft	Optimale Passung berufliche Beschäftigung
Realistic	Systematisch und strukturiertes Vorgehen; körperlich aktiv. Bevorzugt konkrete versus abstrakte Tätigkeit. Weniger sozial ausgerichtet, nüchtern, tradiert, zurückhaltend.	Handwerkliche und technische Berufe
Investigative	Intellektuelle Orientierung, aufgabenorientiert, analytisch, will Zusammenhänge verstehen.	Analytische und forschende Berufe
Artistic	Bedürfnis sich selbst auszudrücken, einfalls- und ideenreich, originell, sensibel, kompliziert, emotional.	Künstlerische und kreative Berufe
Social	Soziale Orientierung, übernimmt soziale Verantwortung, Bedürfnis nach sozialer Interaktion, verfügt über gute verbale Fähigkeiten, kooperativ, idealistisch, emotionale Bewältigung von Problemen (Bindungsorientiert).	Soziale Berufe: Pflege und Erziehung
Enterprising	Führungspersönlichkeiten, ehrgeizig, unternehmerische Fähigkeiten, energisch, selbstbewusst.	Führungspositionen; Verkaufserische und unternehmerisch Berufe
Conventional	Vorsichtig, gewissenhaft, defensiv, klar strukturiert, vermeidet unklare Situationen, ist dennoch konfliktscheu, statusorientiert.	Verwaltende Berufe, in denen Ordnungsgeschick gebraucht wird.

In diesem Modell wird jeder Typus mit bestimmten individuellen Merkmalen und Kompetenzen in Verbindung gebracht, die wiederum zu bestimmten Berufsfeldern passen sollen. Für diese Kernkompetenzen definierte Holland entsprechende typische Beschäftigungsfelder, die optimal zu den individuellen Persönlichkeitsmerkmalen passen. Hollands typologisches Modell übt auch heute noch großen Einfluss auf Berufsberatungskonzepte (vgl. Bußhoff 1984, 31), obwohl neuere Modelle die Berufswahl stärker als Lern- und Entwicklungsprozess begreifen. Das mag damit zusammenhängen, dass Holland einen Selbsttest entwickelte, der auf die Persönlichkeits- und Umwelttypen seiner Theorie zurückgreift und so ein Instrument für die Praxis anbieten konnte, das relativ einfach durchgeführt werden kann. Eine Weiterentwicklung stellt der EPLORIX®-Selbsttest dar, der in Form eines Fragebogens in der Berufs- und Studienberatung auch heute noch zum Einsatz kommt (vgl. Bamberg, Mohr & Busch 2012, 79).

Kritik an der Matching-Theorie

Obwohl sich Holland (1966) darum bemühte, einen einfachen Ansatz für die berufliche Orientierung zu entwickeln, wird die starre Typologie seiner Theorie kritisiert, die von Idealtypen und Idealpassungen ausgeht, die sich in der heutigen Zeit in dieser Form nicht mehr wiederfinden lassen. Viele Studien zur beruflichen Orientierung haben einen stärkeren Subjekteinfluss bei der Entscheidung herausgearbeitet (vgl. Oechsle et al. 2002, 19). Darüber hinaus haben die veränderten Qualifizierungsprozesse zu einer Vermischung von Berufsfeldern in der Arbeitswelt geführt. Hollands Modell geht von anderen Verhältnissen aus, in denen solche Mischtypen nicht existieren (vgl. Hirschi 2013, 31), was die Übertragbarkeit auf die heutige Arbeitswelt schwierig macht.

2.3.3 Berufs- und Studienwahl als Entwicklungsprozess

Zu den prominentesten Vertretern dieses theoretischen Ansatzes zählen Super (1953) und Ginzberg et al. (1951, 1972). Beiden ist die Klassifizierung der beruflichen Professionalisierung als Entwicklungsprozess zu verdanken, die lange Zeit als singuläres Ereignis verstanden wurde (vgl. Super 1953, 187; Seifert 1977, 180 f.). Sie haben mit ihren Überlegungen viele neuere Modelle

zur Berufswahl möglich gemacht. Beide Wissenschaftler stellten sich die Frage, welche Lebensspanne sich auf die berufliche Orientierung auswirkt. Ginzberg et al. (1951, 1972) umfasste in seiner Theorie eine Zeitspanne von zehn Jahren, die er für die Entscheidung der zukünftigen beruflichen Ausrichtung als bedeutsam ansah. Die Wahl eines Berufes oder eines Studiums wertete er als Kompromiss zwischen individuellen und externen Faktoren (vgl. Seiffert 1977, 181). Super (1953) schloss sich dem Erklärungsmodell der Berufswahl als entwicklungspsychologischen Prozess an und ergänzte Ginzbergs Modell durch die Entwicklung eines ‚Selbstkonzeptes‘, in dem er theoretische Anteile der Differential- mit Entwicklungspsychologie zusammenbrachte (vgl. Seiffert 1977, 183). Anders als Ginzberg beschränkte sich sein Entwicklungsmodell nicht auf einen Zeitraum von zehn Jahre, sondern auf einen lebenslangen Entwicklungsprozess, in dem das Individuum unterschiedliche Phasen durchläuft (siehe Abbildung 3).

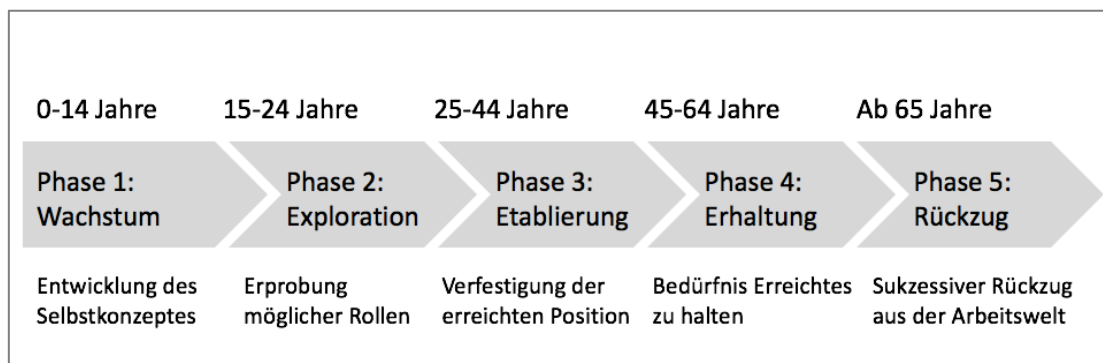


Abbildung 3 - Phasenmodell nach Super (vgl. Seiffert 1977, 187)

Kritik an dem Entwicklungsmodell von Ginzberg und Super

Den theoretischen Konzepten von Ginzberg und Super ist zu verdanken, dass die Auswahl einer oder die Entscheidung für eine berufliche Ausrichtung als Prozess verstanden wird (vgl. Hirschi 2013, 28; Hartkopf 2013, 47). Kritisiert wird an ihren Arbeiten jedoch die fehlende wissenschaftliche Fundierung der Modelle und die mangelnde Integration neuerer entwicklungspsychologischer und -pädagogischer Erkenntnisse (vgl. Hirschi 2013, 28). Darüber hinaus wird die Theorie der beiden Wissenschaftler als zu wenig spezifisch verstanden (vgl. Hirschi 2013, 28), da bei der Entwicklung der Berufsreife wenig

auf geschlechtsspezifische Unterschiede oder die Varianzen innerhalb des Prozesses eingegangen wurde (vgl. Balz 2015, 95).

2.3.4 Berufswahl und Studienwahl als Zuweisungsprozess

Die Entscheidung für ein Studium oder einen Beruf wird in diesem Konzept als Ergebnis einer gesellschaftlichen Zuweisung oder Allokation beschrieben. Es handelt sich um theoretische Überlegungen, die insbesondere in der Soziologie und Politologie viel diskutiert werden, wenn es um die Maßnahmen zur Chancengleichheit im Bildungssystem geht. Im deutschsprachigen Raum ist die Theorie durch den Soziologen Hansjürgen Daheim sehr bekannt geworden (1970). Die Allokations-Theorie geht weniger von einem Entscheidungsprozess aus, in dem die eigenen Neigungen und Interessen bei der beruflichen Orientierung von zentraler Bedeutung sind. Vielmehr werden die Auswahl und Zuweisung durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen gesteuert, die durch soziale und ökonomische Faktoren darüber entscheiden, welche Ausbildung oder welches Studium möglich wird (vgl. Daheim 1970, 15 ff.). In dieser Theorie wird die berufliche Entscheidung weniger als individueller Reifungsprozess begriffen. Zu den sozio-ökonomischen Faktoren zählen die Zugangsberechtigungen zu den Ausbildungsformen, die Bedingungen des Arbeitsmarktes, die Schichtzugehörigkeit, das geschlechtsspezifische Rollenverhalten und die damit verbundenen Erwartungen, soziale und ethnische Herkunft, Einfluss der Peergroup, besuchte Schulformen, Schulnoten, etc. (vgl. Beinke 1999, 76; Marczuk, Lörz, Helbig & Jähnen 2015, 289; Lörz 2013, 120). Das hier vorgestellte theoretische Modell beschäftigt sich insbesondere mit der Ungleichheit der Bildungsmöglichkeiten und untersucht die Auswirkung der sozialen Faktoren auf die Berufs- und Studienwahl, um sozialen Restriktionen entgegenzuwirken.

So werden zum Beispiel Kinder aus einem gebildeten Elternhaus nicht nur aufgrund genetischer Disposition und Sozialisierungs- und Erziehungs-Effekten über ein besseres Lernpotenzial verfügen als ihre gleichaltrigen Kollegen und Kolleginnen aus eher bildungsfernem Elternhaus. Sie werden zudem auch bei gleicher schulischer Leistungsfähigkeit eher eine bessere Schulbildung und Förderung erhalten, was ihre schulischen Kompetenzen gegenüber weniger privilegierten Kindern weiter verbessert (Hirschi 2011, 100).

Kritik an der Allokationstheorie

In den Ausführungen von Daheim (1970) wird den wählenden Personen wenig Selbstbestimmung eingeräumt. Die Entscheidenden sind in diesem Modell wenig aktiv oder können Einfluss auf ihr eigenes berufliches Schicksal üben (vgl. Bußhoff 1984, 14). Auch finden in dieser Theorie die subjektiven Aspekte und die ausgebildeten Fähigkeiten oder Talente des Individuums kaum Beachtung, die in anderen Studien bereits als wirksam herausgearbeitet wurden. Dimbath (2006, 4349) macht in seinem Aufsatz über ‚Die Deutung des Misslingens‘ darauf aufmerksam, dass sich durch das Scheitern begrenzende Rahmenbedingungen auflösen können, und damit eine individualisierte Entscheidung doch möglich wird. Während in der Berufs- und Studienwahl Einigkeit darüber herrscht, dass die Arbeits- und Lebenswelt die Berufswahl mitbestimmt, wird in dieser Theorie das Wechselspiel zwischen dem Individuum und der Umwelt in seiner Komplexität nur unzureichend erfasst, versteht man die Entscheidenden lediglich als passive Akteure in einem Zuweisungsprozess.

2.3.5 Die Berufs- und Studienwahl als Lernprozess

Krumboltz und seine Mitarbeiter entwickelten 1976 ein Konzept, das die berufliche Orientierung als Summe eines individuellen Lernprozesses bewertet. Die Theorie kombiniert Aspekte der Verhaltenstherapie und Banduras Modell des sozialen Lernens (vgl. Bandura 1982). In diesem Lernprozess interagieren genetische Dispositionen, Umweltbedingungen und Lernerfahrung miteinander (vgl. Krumboltz, Mitchel & Jones 1976; Mitchell & Krumboltz 1994). Zu den genetischen Faktoren zählen Krumboltz und sein Team das Geschlecht, die ethnische Herkunft, aber auch spezielle Begabungen wie zum Beispiel künstlerische und musikalische Talente. Die Umweltfaktoren umfassen Einflussgrößen, auf die das Individuum wenig einwirken kann. Damit sind beispielsweise Zugänge zu Ausbildungsstätten, Bezahlung der Berufsgruppen, gesellschaftliche und politische Entwicklungen und Sozialisationserfahrung innerhalb der

Familie und der erlebten Peergroups gemeint (vgl. Krumboltz et al. 1976, 71). Das Fundament des theoretischen Modells bildet Supers (1953) Selbstkonzept. Krumboltz et al. unterscheiden dabei zwischen einem realen und idealen Selbstkonzept. Das ideale Selbstkonzept umfasst dabei all jene Vorstellungen, die das Individuum über seine ideale Entwicklung hat, während sich im realen Selbstkonzept alle tatsächlichen Interessen und Fähigkeiten finden lassen, über welche die Person tatsächlich verfügt. Das Lernen erfolgt in diesem Modell über folgende Optionen (vgl. Krumboltz 2009, 137 f.):

- **Instrumentales Lernen:** Lernen erfolgt über die positive und negative Verstärkung. Die positive Verstärkung führt zur Wiederholung bestimmter Verhaltensweisen. Es kommt zur Integration der Handlung in das eigene Verhaltensrepertoire. Wird zum Beispiel die Lernleistung durch gute Noten verstärkt, kommt es zu einer Manifestation des Verhaltens.
- **Assoziatives Lernen:** Gemeint sind Verhaltensweisen und auch Berufsvorstellungen, die anfangs wenig emotional konnotiert sind. Bücher, Filme und sprachliche Ausprägungen kommunizieren gesellschaftliche Stereotypen, die sukzessive erlernt werden und Berufsvorstellungen ausbilden.

For example statements such as „all lawyers are crooked“ or „Plumbers make a lot of money“ or „Those who can, do; those who can't do, teach; those who can't teach, teach teachers.“ Such verbal stereotypes about occupations influence the relative attractiveness or unattractiveness of each occupation. These associations can be learned not only through words but through images on film, through reading in books, through observations of people employed in various occupations, and through direct experience (Krumboltz et al. 1976, 72).

Durch das Zusammenspiel der genetischen Einflussfaktoren sowie der Umweltfaktoren und der Summe der Lernerfahrungen entwickelt das Individuum Fertigkeiten und Fähigkeiten, die einerseits auf die Arbeitswelt vorbereiten, aber auch dazu befähigen, eine Entscheidung zur beruflichen Orientierung zu treffen (vgl. Bußhoff 1989, 32).

Kritik an Theorie des Lernprozesses

In diesem methodischen Ansatz wird dem Individuum mehr Raum und Einfluss auf den Entscheidungsprozess zugesprochen (vgl. Pötter 2014, 101). In einem Berufs- und Studienwahl-Konzept, dass die Professionalisierung als Lernprozess versteht, besteht die Möglichkeit, dass sich das Subjekt auf strukturelle Veränderungen einstellen und somit seine eigene berufliche Entwicklung besser lenken kann. Der Entscheidungsprozess wird in einem solchen Ansatz zur Summe der Lernerfahrungen des Individuums (vgl. Herzog, Neuschwander & Wannack 2006, 19). Dadurch wird die berufliche Orientierung allerdings nicht nur zum Lern-, sondern auch zu einem Anpassungsvorgang, in dem unbewusste und intuitive Aspekte wenig thematisiert beziehungsweise nur als Lernprozess deklariert werden. Das Konzept beschreibt kaum den Einfluss der Umweltfaktoren auf die berufliche Orientierung (vgl. Schröder 2015, 24). Vielmehr wird die berufliche Ausrichtung zu einem Anpassungsprozess, in dem jene besser vorankommen, die flexiblere Strategien ausgebildet haben.

2.3.6 Die Berufs- und Studienwahl durch Zufall

Neuere Erklärungsmodelle bemühen sich, die Veränderung der Arbeitswelt stärker in die Theoriebildung zu integrieren. Die aktuelle Berufs- und Studienwahlforschung beobachtet Veränderungen der psychologischen Verträge zwischen Individuen und Organisationen/Unternehmen und diskutiert die damit verbundenen Auswirkungen.

Dabei sei das Kernargument noch einmal zugespitzt formuliert: Bildungsbiografien werden komplexer und komplizierter und zugleich immer mehr dem Individuum als Verantwortung aufgelastet, dass aber – als Individuum – die Komplexität der gesellschaftlichen Kontexte seines Handelns immer weniger überschauen kann (Dausien 2011, 34).

Die Veränderungen zeichnen sich dadurch aus, dass Unternehmen, nicht wie früher, eine Arbeitsplatzsicherheit und berufliche Entwicklung durch Treue und Zugehörigkeit garantieren, sondern eine individuelle Absicherung und Flexibilität durch den/die Arbeitnehmer*in eigenständig organisiert werden muss. Das Individuum muss ein eigenes Laufbahnmanagement erarbeiten, was die Entwicklung fragmentierter Lebensläufe zur Folge hat (vgl. Hirschi 2011, 103).

Die Entscheidung für einen Beruf oder ein Studium wird dadurch weniger endgültig, was einerseits den erlebten Entscheidungsdruck minimieren kann, aber dennoch nicht die Komplexität des Prozesses reduziert (vgl. Oechsle 2009, 15). Zwei Modelle, die sich mit den unvorhergesehenen Ereignissen im Lebenslauf und ihrem Stellenwert auf die Berufs- und Studienwahl beschäftigen, sind die Chaos-Theorie von Pryor und Brighth (2003) und die Happenstance-Theorie von Krumboltz (2009). Sowohl die Chaos-Theorie als auch die Happenstance-Theorie sehen die berufliche Biographie maßgeblich durch zufällige Ereignisse und nicht durch planvolles und rationales Vorgehen bestimmt (vgl. Hirschi 2013, 32). Die Chaos-Theorie geht von dem Bild des Individuums als selbstorganisierendes und komplexes System aus, in dem die Interaktion zwischen Person und Umwelt nicht vorhersehbar ist und zufällige Ereignisse den beruflichen Werdegang und den damit verbundenen Lernprozess stark beeinflussen. In ihrem Modell kritisieren Pryor und Bright (2003) die traditionellen Erklärungsmodellen, die nicht alle einflussnehmenden Variablen berücksichtigen und sich damit zu stark auf die Entscheider*innen-Individualität konzentrieren (Pryor & Bright 2003, 12 f.). Ging es in der Lerntheorie von Krumboltz und seinen Mitarbeitern (1976) stärker um den Lernprozess als solches, wurde das Konzept um den Einfluss der zufälligen und unvorhersehbaren Umweltereignisse ergänzt. Das Individuum lernt, sich auf die veränderten Bedingungen einzustellen und integriert diese Flexibilität in das eigene Verhaltensrepertoire (vgl. Krumboltz 2009, 136 ff.). Indem Reaktionen und unvorhergesehene Ereignisse bei der Berufs- und Studienwahl stärker in den Auswahlprozess einbezogen werden, bekommt der Selbstgestaltungsfaktor mehr Raum. Bekanntschaften oder möglichen Zufällen im Auswahlprozess sowie die Wahrnehmung von Optionen und Chancen (vgl. Dimbath 2006, 4339) finden in den moderneren Ansätzen als mögliche Einflussgrößen mehr Beachtung (vgl. Hirschi 2011, 104).

Kritik an der ‚Beruf durch Zufall‘-Theorie –

Das Konzept stellt im Grunde eine Erweiterung der Lerntheorie von Krumboltz und seinen Kollegen (2009) dar, indem es unvorhergesehene Umweltaspekte mitdenkt, auf die das Individuum unterschiedliche Reaktions- und Bewältigungsmechanismen ausbildet. Eine zunehmende Flexibilisierung der

Arbeitswelt erfährt in der Berufsberatung nicht nur Lösung in Form von der Identifikation geeigneter Beschäftigungsfelder, sondern erfordert Schulungs- oder Coachingkonzepte, die dem Individuum dabei helfen können, eigene Ziele und Wünsche in einer sich nur schwer zu berechnenden Arbeitswelt zu verstehen. So beschreibt dieser theoretische Ansatz nicht nur die Mechanismen der beruflichen Orientierung, sondern liefert auch Empfehlungen für die Modernisierung der Berufs- und Studienberatung (vgl. Hirschi 2013, 32). Hirschi fordert neuere Beratungsansätze, in denen subjektive und unbewusste Aspekte erfasst und berücksichtigt werden sollten, was bereits teilweise von privaten Beratungsangeboten versucht wird und zu einer erweiterten Ausdifferenzierung des Beratungsangebot geführt hat (vgl. Käßlinger 2015, 3). Eine Integration dieser Schulungskonzepte, wie Hirschi sie empfiehlt, verwandelt die Studien- und Berufsberatung in einen Coaching-Prozess, der andere Beratungskompetenzen benötigt, als die Identifikation von Eignung für einen Beruf.

2.3.7 Proteische Berufs- und Studienwahl

Ähnlich der zuvor beschriebenen Chaos- oder Happenstance-Theorie berücksichtigt das Modell der proteischen Karriere und der kaleidoskopischen Lebensläufe die strukturellen Veränderungen der Arbeitswelt. Douglas Hall (2004) gilt als Begründer dieses theoretischen Konzeptes (vgl. Hirschi 2013, 34). In der Darlegung seiner Theorie stützt er sich auch auf biographische Bezüge (vgl. Hall 2004, 2). Hall hat in seinem Modell eine Kapitalismus-Kritik inkludiert, wie sie auch bei Richard Sennett (1998) zu finden ist, der ebenfalls den Wegfall linearer beruflicher Lebensläufe in einer zunehmend verändernden Arbeitswelt konstatierte (vgl. Sennett 1998, 12 ff.). Hall greift Sennetts Gedanken auf und macht die Umstrukturierungen und unsicher gewordenen Arbeitsverhältnisse dafür verantwortlich, dass Arbeitnehmer*innen häufiger ihren Arbeitsplatz und Beschäftigungsfelder wechseln müssen (vgl. Hall 2004, 2 ff.). Das bedeutet auch, dass das Individuum eine hohe Wechsel- und Gestaltungsbereitschaft in der beruflichen Planung mitbringen muss, um in dieser Arbeitswelt bestehen zu können. Da Hall diese Anpassungsnotwendigkeit als zentrales Merkmal seiner Theorie herausgearbeitet hat, benannte er sie nach

dem griechischen Meeresherrn Prometheus, dessen Gestalt sich bei Bedarf wandeln kann (vgl. Hirschi 2013, 34). Verändert sich die Arbeitswelt, braucht es andere und neue Entscheidungskriterien für die Berufs- und Studienwahl. Objektive Faktoren, wie das Gehalt, die Position innerhalb eines Unternehmens oder der Erwerb von Statussymbolen erhalten in einer hochflexiblen Beschäftigungswelt eine untergeordnete Rolle und werden durch andere Faktoren ersetzt, die Einfluss auf die Berufswahl üben. Statt möglicher Statussymbole stehen nun psychologische Faktoren im Fokus der Berufs- und Studienwahl, die nach einer anderen Balance zwischen Berufs- und Privatleben oder einer anderen Form von Selbstverwirklichung und Sinnhaftigkeit in der eigenen Beschäftigung suchen (vgl. Hirschi 2013, 34). Die individuelle Zufriedenheit wird ins Zentrum der veränderten beruflichen Professionalisierung gerückt. Bindungen zum/zur Arbeitgeber*in werden weniger eng geknüpft. Lebensläufe fallen dadurch fragmentierter aus (vgl. Hirschi 2013, 34).

Kritik an der proteischen Berufswahl

In dieser Theorie wird die Berufs- und Studienwahl als lebenslanger Prozess verstanden. Entwicklung ist in diesem Konzept eng mit den sozialen Umweltbedingungen verknüpft und erfordert, wie die neueren Modelle, einen flexibleren Umgang mit den Wirklichkeiten der Arbeitswelt. Ist die einzige Konstante in einer sich permanent wandelnden Arbeitswelt die Veränderung, müssen Orientierungsangebote andere Aspekte in den Blick rücken, als die Identifikation von Persönlichkeitsmerkmalen, Neigungen und Fähigkeiten und ihrer Entsprechung in der Arbeitswelt. Im Fokus der Beratungsangebote müssen subjektive Werte ermittelt und die Selbstgestaltungskompetenzen gestärkt werden (vgl. Olos 2011, 111 ff.). Im Mittelpunkt der Berufs- und Studienwahl stehen somit nicht Kernkompetenzen und Interessen, sondern die Etablierung von Lernstrategien, die einen flexiblen Umgang mit den Veränderungen in der Ausbildungs- und Arbeitswelt möglich machen (vgl. Olos 2011, 112). Das bedeutet aber auch, dass neben der Ermittlung persönlicher Werte und Ziele, die Berufseinsteiger auf diese kontinuierlichen Veränderungsprozesse vorbereitet werden müssen (vgl. Hirschi 2013, 34).

Die neueren Berufs- und Studienwahlmodelle gehen in ihrer Konstruktion stärker darauf ein, welche neuen Kompetenzen diese modifizierte Arbeitswelt

braucht, sie beschreiben allerdings wenig die Auswirkungen auf die berufliche Orientierung junger Erwachsener. Diese Aspekte werden erst durch die empirischen Studien sichtbar, wie sie auch hier in der Arbeit kurz vorgestellt werden (vgl. Oechsle et al. 2002, 2009; Dimbath 2003, 2008; Schröder 2015).

2.3.8 Eine kulturpsychologische Theorie der Berufs- und Studienwahl

Die kulturpsychologische Berufs- und Studienwahltheorie ist ein Forschungsansatz, der sich auf die Morphologische Psychologie stützt, die im Theoriekapitel dieser Arbeit (Kapitel 4) ausführlicher dargestellt wird. Die Morphologische Psychologie wurde in den 1960iger Jahren von Wilhelm Salber an der Universität zu Köln entwickelt. Salber formulierte ein Konzept zur Erfassung von Entwicklungsprozessen und Handlungsabläufen. In ihrer Konzeption stützt sich die Morphologie auf die theoretischen Überlegungen von Goethes Verwandlungslehre, auf die Diskussionen zum Unbewussten von Schopenhauer, Nietzsche und Freud, auf die Feldtheorie von Lewin sowie die Konzepte und wissenschaftlichen Experimente der Gestalttheoretiker (vgl. Lönneker 2007, 78 ff.). Wie Freud (1923) und Lewin (1952) ging Salber (1970) von der Überdetermination des seelischen Geschehens und Verhaltens aus und bewertete Entscheidungen und Handlungen als Produktionsprozesse ambivalenter Verhältnisse im Erleben (vgl. Salber 1970, 829). Erleben und Verhalten sind in diesem theoretischen Konzept eng mit einer subjektiven Wirklichkeitskonstruktion verknüpft, die keine Trennung zwischen Subjekt und Objekt vornimmt. Anders als andere Erklärungsmodelle macht die Morphologie keine Unterteilung zwischen individuellen Persönlichkeitsmerkmalen und allokativen Einflussfaktoren, sondern versteht die beruflichen Orientierungsprozesse als einen gesamtheitlichen Entwicklungsvorgang, der sich aus dem Zusammenspiel aller Aspekte ableiten lässt (vgl. Fitzek & Ley 2009, 324). In einer kulturpsychologischen Theorie stellt die berufliche Orientierung einen Interaktionsprozess zwischen der Innen- und Außenwelt dar, die sich gegenseitig bedingen und nicht voneinander getrennt betrachtet werden dürfen. Wie auch andere Erklärungsansätze geht die Morphologie bei der beruflichen Orientierung von Übergangs- und Umbildungsprozessen aus. Die Aufnahme einer

Ausbildung oder eines Studiums ist zugleich der Abschluss eines bestehenden Weges, der in neue unbekannte Entwicklungsbereiche führt.

Vieles muss anders als bisher zusammengebracht werden, die Schule und ihre Erfahrung können gar nicht ohne weiteres fortgeführt werden, man muss noch einmal neu beginnen. Zum Studieren gehört die Erfahrung, daß Wissenschaft etwas ganz anderes ist, als man erwartet, und daß man von vorne anfangen muss, statt weiterzumachen. Studieren umfasst Neuorganisation, Verzicht auf kontinuierliche Weiterführung des bisher Gekonnten und vieles andere mehr (Salber 1970, 831).

Berufsbilder und Studienfächer werden in diesem theoretischen Konzept als Bildangebote einer Wirklichkeitsbehandlung verstanden, indem sie davon erzählen, was hier bewahrt und festgehalten werden kann und will, und was auch in Entwicklung kommen soll. Diese (Berufs-)Bilder machen Angebote dafür, welche Entwicklungsfantasien verfolgt werden wollen und wie Konkurrenz gelebt werden will (vgl. Fitzek & Ley 2009, 325). Diese Bilder machen eine jetzige und zukünftige Standortbestimmung möglich, indem sich in ihnen Vorwürfe einer eigenen Zukunft unterbringen lassen, die zugleich mit eigenen Wünschen und Ängste einhergehen. In der Wahl eines Berufs- oder Studienbildes trifft das Seelische eine Entscheidung darüber, welche Bewältigungsstrategien zum Erreichen dieser Bilder ein- und umgesetzt werden sollen (vgl. Salber 1970, 834). Berufsbilder und Studienfächer sind Strukturierungsangebote, durch welche der Qualifizierungsprozess Sinn und Bedeutungsrichtung erfährt (vgl. Fitzek & Ley 2009, 326). Berufsbilder und Studienfächer können als eigene und geschlossene Kulturen verstanden werden, die dem Seelischen durch eine spezifische Perspektive auf die Wirklichkeit eine charakteristische und gemeinsame Wirklichkeitsbehandlung anbieten (vgl. Fitzek & Ley 2009, 327).

Wenn wir von Berufskulturen reden, dann gehen wir davon aus, dass die Tätigkeiten, die in einem bestimmten Beruf eine Rolle spielen, als gemeinschaftliche Unternehmungen angesehen werden können: Ähnlich wie andere soziale Gruppierungen werden auch die Kulturen, die in den verschiedenen Befragungsgruppen angetroffen werden können, durch gemeinsame Verabredungen, durch Sitten und Gebräuche, durch eine spezifische Sprache oder durch spezifische Formen der Kommunikation geregelt. Stärker als persönliche Einheiten oder Vorlieben bestimmt also das gemeinsame Bild einer bestimmten Berufsgruppe, was in einem Beruf an Entwicklung

möglich ist und was nicht, wo Schwerpunkte der Arbeit liegen und wie man mit Schwierigkeiten oder Problemen umgeht (Fitzek & Ley 2009, 325).

Diese unverkennbaren Merkmale von Berufsbildern und Studienfächern werden durch tiefenpsychologische Interviews ermittelbar. Sie äußern sich in Klischees und Zuspitzungen. Sie werden erfahrbar über die Vorstellung von Stereotypen. Die Morphologische Psychologie erfasst Motivation nicht durch die Identifikation von Teilaspekten, sondern mithilfe einer Analyse der gemeinsam wirksamen Gestaltfaktoren, die für sich alleine betrachtet wenig Aufschluss über die Beweggründe eines Entscheidungsprozesses geben (vgl. Salber 1970, 835). Die Studienwahl wird gemäß dieser theoretischen Konzeption als Selbstbehandlungsprozess verstanden. In einem Umbildungsprozess – von alten Verhältnissen in neue Lebenswirklichkeiten – versucht Seelisches Schwierigkeiten im Entwicklungsprozess zu fassen und zu lösen (vgl. Salber 1970, 834). Die ganzheitliche Analyse der Studienwahl braucht eine Methode, mit dessen Hilfe sich dieser Transformationsvorgang in seiner Gesamtheit beschreiben lässt. Dazu hat Salber das Konzept der Wirkungseinheit entwickelt, wodurch komplexe Abläufe, wie die Berufs- und Studienwahl im Zusammenspiel mit unbewussten und bewussten Einflussfaktoren erklärt werden können (vgl. Eilers 1991, 42; Dellen 1977, 63).

Kritik an dem kulturpsychologischen Ansatz

Die Morphologische Psychologie ist in ihrer Konzeption eine komplexe Theorie und hinsichtlich ihrer theoretischen Ausarbeitung nicht leicht zu verstehen. Das hängt zum Teil mit dem schwer zugänglichen Schreibstil Salbers zusammen, der seine Ausführungen nicht immer chronologisch und aufeinander aufbauend zusammenfasste (vgl. Fitzek 2008, 231). Viele seiner Ausarbeitungen werden durch die Texte seiner Schüler verständlicher. Eine spezifische Studienwahl- und Berufswahlforschung hat Salber in seinen theoretischen Ausarbeitungen zur Morphologie nicht formuliert. Erst Eilers (1991) und Fitzek und Ley (2009) übertrugen das morphologische Konstrukt in eine Berufswahltheorie, indem sie eine psychologische und morphologische Definition des Berufsbildes vornahmen. Auf ihre Ausführungen stützt sich auch diese Arbeit. Ihre Überlegungen werden im Theoriekapitel (Kapitel 4) ausführlicher erläutert.

2.4 Studienwahlmodelle

In der Literatur finden sich zwei Studienwahlmodelle, die den Ablauf des Entscheidungsprozesses in der Studienwahl stärker in Augenschein genommen haben. Tutt (1997, zitiert nach Kloß 2016, 7f.) und Guggenberger (1991) entwickelten unabhängig voneinander Phasenmodelle zur Beschreibung des Studienentscheidungsprozesses. Während Tutt stärker den Prozesscharakter der Studienwahl herausarbeitete, berücksichtigte Guggenberger auch individuelle und unbewusste Einflussfaktoren der Studienwahl. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden beide Modelle kurz vorgestellt.

2.4.1 Studienwahl nach Tutt

Das Studienwahlmodell von Tutt (1997) beschreibt den Entscheidungsprozess in fünf Phasen mit unterschiedlichen Einflussfaktoren wie Eltern, Lehrer*innen, Wohnort, persönliche Werte, etc. (vgl. Hachmeister et al. 2007, 17). Der Einfluss der begleitenden Schulen spielt in diesem Konzept eine untergeordnete Rolle, was sich aus der Entstehungszeit des Modells erklären lässt, in der kein so reichhaltiges Orientierungsangebote vorhanden war, wie das heute der Fall ist.

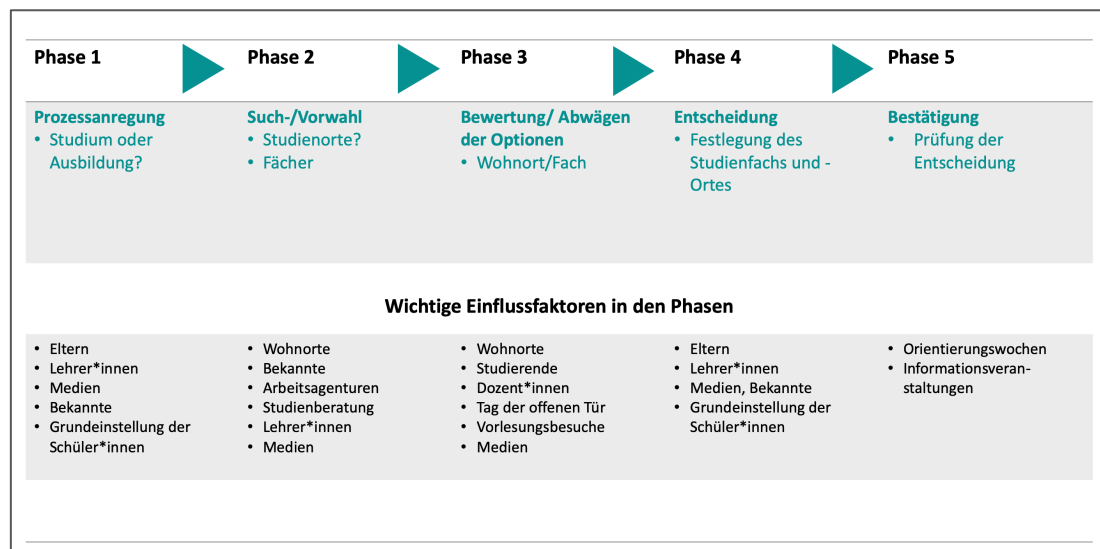


Abbildung 4 - Studienwahlmodell nach Tutt (1997): Phasen der Entscheidung

Das Studienwahlmodell von Tutt legt den Fokus auf die Entscheidungsphase und ihre Einflussfaktoren. Unbewusste Wirkfaktoren spielen in seinem Modell eine untergeordnete Rolle und werden als Wertekatalog der Entscheider*innen gefasst, aber theoretisch nicht weiter konkretisiert. Man muss sich die Entscheidungsphasen von Tutt als fünf aufeinanderfolgende Stufen vorstellen, die von allen Studierenden gleichsam durchlaufen werden müssen, bis es zu einer Manifestation der Entscheidung kommt (siehe Abbildung 4). Jede Phase wird von spezifischen Einflussfaktoren dominiert (vgl. Kloß 2016, 7). Die Phasen unterscheiden sich insbesondere durch den Informationsstand der Schüler*innen sowie durch die in den Phasen relevanten Einflussfaktoren. Zu Beginn der Studienwahlentscheidung steht die Prozessanregung oder -aneignung. Tutt (1997) nannte diesen Abschnitt auch Phase eins. In dieser Phase wird die grundlegende Entscheidung für oder gegen das Studium gefällt. Eltern, Lehrer*innen, Bekannte, Medien, aber auch die individuelle Einstellung der Entscheidenden spielen in diesem Zeitraum eine zentrale Rolle (vgl. Hachmeister et al. 2007, 17). In dieser ersten Phase wird noch nicht aktiv und eigenständig nach relevanten Informationen gesucht. Stattdessen trägt das Umfeld aktiv die Information an die Entscheidenden heran (vgl. Tutt 1997, 5 f., zitiert nach Kloß 2016, 6). In der zweiten Phase, der Such- und Vorauswahl kommt es zu einer ersten Sondierung der Studienfächer und zu einer Berücksichtigung möglicher Wohnorte. Es findet eine aktivere Auseinandersetzung mit den Optionen statt. Neben den sonstigen Einflussfaktoren wie Wohnort, Eltern, Bekannte/Freund*innen und Lehrer*innen, kommen nun auch Beratungsangebote der Hochschulen und Arbeitsagenturen ins Spiel, die aktiv kontaktiert werden müssen. Besucht werden auch Informationstage der Hochschulen. In der dritten Phase, der Phase der Bewertung und des Abwägens werden die in Frage kommenden Optionen ausgelotet. Studierende der in Frage kommenden Fächer werden zum Studium interviewt. Es werden Gespräche mit Dozent*innen und dem Hochschulpersonal geführt und auch Probeveranstaltungen und Vorlesungen besucht (vgl. Kloß 2016, 8). In der vierten Phase kommt es zur Entscheidung. Das bedeutet, dass eine Festlegung von Studienfach und -Ort erfolgt. In der fünften Phase geht es um die Bekräftigung oder Bestätigung der Entscheidung. In den ersten Wochen des Studiums muss sich die Entscheidung einem Realitätsabgleich unterziehen. Orientierungswochen,

aber auch Informationsveranstaltungen führen zu Beginn des Studiums zu einer ersten Bilanzierung. Hier können Unsicherheiten und erste Störungen entstehen, wenn beispielsweise andere Hochschulen fortlaufend besser bewertet werden. In dieser fünften Phase kommt den Hochschulen die Aufgabe zu, die Entscheidung aktiv durch Orientierungswochen zu stabilisieren.

2.4.2 Studienwahl nach Guggenberger

Guggenberger (1991) versteht die Studienwahl nicht als einen rein rationalen und bewussten Prozess. Er geht vielmehr davon aus, dass biographische Aspekte die Studienwahl mit beeinflussen und mitentscheiden, die den Wählenden jedoch nicht immer bewusst sind.

Im besonderen, für sie wesentlichen neuen Bereich „Universität“, im Zusammenspiel von Vergangenheit, Gegenwart, und Zukunft sind die Studierenden angehalten dazu, ihre Identität neu zu definieren, sich mit der Institution und mit den anderen Faktoren ihrer Lebensumwelt eine vernünftige, möglichst tragbare und befriedigende Identität auszumachen (Guggenberger 1991, 38).

In seiner 1991 veröffentlichten Arbeit zum Thema ‚Hochschulzugang und Studienwahl‘ differenziert Guggenberger ebenfalls unterschiedliche Einflussfaktoren während des Studienwahlprozesses. Dabei betont er die Komplexität der Studienwahl und die Einflussnahme subjektiver Aspekte. Ähnlich wie Tutt (1997) ist die Studienwahl nicht auf den Moment der Entscheidung zu beschränken, sondern Teil eines Zusammenspiels der „Lebens- und Bildungsgeschichte“ (vgl. Guggenberger 1991, 36). Auch in seinem Modell setzt sich die Studienwahl aus diversen Teilentscheidungen zusammen. Zuerst wird der Entschluss für oder gegen ein Studium getroffen. Ist diese Entscheidung für ein Studium gefällt, muss sich das Individuum für eine Hochschulinstitution entscheiden und den Standort der Universität sowie die Finanzierung des neuen Lebensabschnittes klären (vgl. Guggenberger 1991, 33). Diese Wahl findet nicht vor dem Hintergrund eines vollständigen Überblickes über alle relevanten Informationen statt. Zudem müssen die Studierenden die Hürde der formalen Anforderungen überwinden und sich darüber hinaus über ihre eigenen Wünsche und Interessen bewusst werden (vgl. Guggenberger 1991, 35).

Maßgebliche Einflussfaktoren der Studienwahl setzen sich nach Guggenberger aus den individuellen, aber auch institutionellen und gesellschaftlichen Faktoren zusammen (siehe Abbildung 5). Individuelle Einflussfaktoren sind in seinem Modell Herkunft, individuelle Fähigkeiten und Interessen. Bei den institutionellen und gesellschaftlichen Einflussfaktoren handelt es sich um Aspekte, die sich durch das Bildungssystem ergeben, wie beispielsweise Studienfinanzierung und Zugangsberechtigung und -anforderungen. Dazu zählen auch staatliche und bildungspolitische Einflüsse, die sich aus der Arbeitsmarktlage, den Berufsaussichten sowie der in der Öffentlichkeit geführten Diskussion über Studienfächer und Berufsbilder zusammensetzen (Guggenberger 1991, 60 f.).

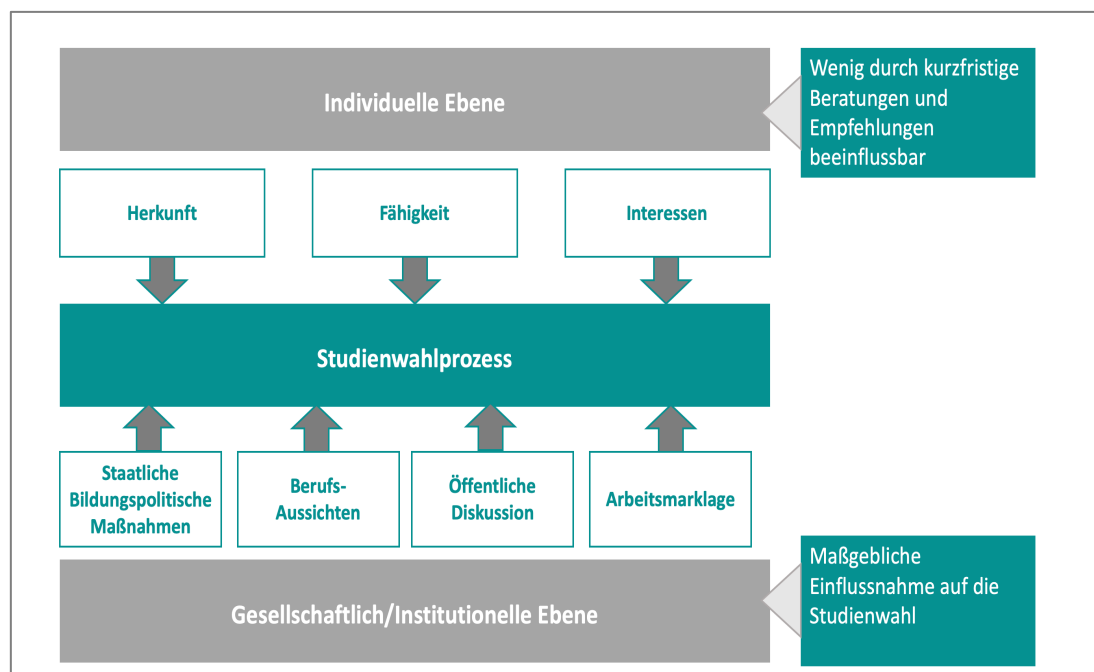


Abbildung 5 - Einflussfaktoren der Studienwahl, Guggenberger (1991)

2.5 Empirische Daten zur Studienwahlmotivation

Dieses Kapitel stellt vier empirische Studien zur beruflichen Orientierung vor, die mithilfe von qualitativen und quantitativen Verfahren nach maßgeblichen Einflüssen der Berufs- und Studienwahlentscheidung gesucht haben. Befragt wurden entweder Studierende, die sich bereits für ein Studium entschieden hatten oder Schüler*innen, die sich noch vor der Entscheidung und mitten im Auswahlprozess befanden. Bei der Untersuchung der retrospektiven Analyse der Studienmotivation handelt es sich um den Studiensusurvey der

Deutschen Hochschulforschung (vgl. Multrus, Majer, Bargel & Schmidt 2017). Die Studie stellt eine Längsschnittstudie dar, die mithilfe eines quantitativen Fragebogens in regelmäßigen Abständen die Motive der Studienwahlentscheidung eruiert. Darüber hinaus wird eine Studie von Schröder vorgestellt (2015), der durch eine inhaltsanalytische Analyse die radikale Diversifikation des Studienangebotes belegen und die daraus resultierenden Folgen für den Studienwahlprozess aufzeigen konnte. Die Untersuchungen von Oechsle et al. (2002, 2009) sowie die Studien von Dimbath (2003, 2006, 2008) wurden für die Vorstellung im Forschungsstand ausgewählt, weil sie empirische Belege für den Subjekteinfluss auf die berufliche Orientierung nachweisen konnten und darüber hinaus auf wirksame Ambivalenzen im Auswahlprozess aufmerksam machten.

2.5.1 Ergebnisse der Studierendensurveys – Studienwahlmotivation

Die Hochschulforschung beschäftigt sich seit drei Jahrzehnten mit der Analyse des Studienwahlprozesses und der Bestimmung der Einflussfaktoren auf das Studierverhalten (vgl. Multrus et al. 2017, 3). Im Auftrag des BMBF befragt das Deutsche Zentrum für Hochschulforschung (vormals Institut für Hochschulforschung) in regelmäßigen Abständen Studierende zu ihrem Bildungsabschluss, der Fächerwahl und den damit verbundenen Motiven der Studienwahl. Neben diesen Aspekten werden auch konkrete Fragen zur Studienorganisation und zu Schwierigkeiten im Verlauf des Studiums sowie die Aktivitäten im studentischen Leben ermittelt (vgl. Multrus et al. 2017, 3). Die Daten werden mithilfe von Fragebögen und Online-Panels gewonnen. Die Stichprobe der Längsschnittstudie setzt sich aus 28 Hochschulen (Universitäten und Fachhochschulen) zusammen, welche die klassischen Fächer aus den Bereichen Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie aus den Ingenieurwissenschaften anbieten, um die Vergleichbarkeit der Daten über den langen Zeitraum gewährleisten zu können (vgl. Multrus et al. 2017, 3). Spezielle, technische und private Hochschulen werden in der Befragung nicht berücksichtigt, was die Ergebnisse des Surveys nicht ohne Weiteres auf alle Hochschulen und Studiengänge übertragbar macht. Mit einer Rücklaufquote von 16,1% wurde die Motivation der Studierenden wie auch ihre Studiensituation

analysiert (vgl. Multrus et al. 2017, 3). Die Studienergebnisse erfassen die Studienwahlmotivation durch Teil motive, die zugleich auf die Studienwahl einwirken (vgl. Multrus et al. 2017, 14). Dabei sucht der Fragebogen unter anderem nach Aussagen zur intrinsischen, extrinsischen und sozialen Motivation. Intrinsische Motive ergeben sich in diesem Fragebogen aus dem spezifischen Fachinteresse sowie den persönlichen Neigungen und Begabungen für das Studienfach. Extrinsische Motive umschreiben Faktoren, die eine bestimmte Position im Arbeitsmarkt ermöglichen, während soziale Motive das Moment der sozialen Interaktion für die Studienwahl zum Thema machen. Der Fragebogen prüft darüber hinaus die studien- und berufsfernen Motive, indem er nach den beruflichen Vorbildern, dem Einfluss der Eltern und Freund*innen, dem Stellenwert der Orientierungsangebote bei der Fächerwahl wie auch nach den bestehenden Berufswünschen fragt (vgl. Scheller, Isleib & Sommer 2013, 75 ff). Tabelle 4 gibt einen Überblick über die befragten Motivfelder und die in der Studie gebildeten Unterkategorien, die im Studiensurvey von 1983 bis 2018 abgefragt wurden.

Tabelle 4 - Motive des Studierendensurveys (1983 - 2018), (vgl. Scheller et al. 2013, 75 ff.; Ramm et al. 2014, 13 ff.)

Befragte Motive des Studiensurveys				
Motivgruppe: Intrinsisch	Motivgruppe: Extrinsisch	Motivgruppe: Sozial	Motivgruppe: Studien- & berufsferne Motive	Motivgruppe: Berufswün- sche
Fachinteresse	Viele Berufsmöglichkeiten	Kontakt zu anderen Menschen	Beratung durch Eltern & Freund*innen	Fester Berufswunsch
Neigung & Interesse	Selbstständig arbeiten können	Beiträge zu sozialen Veränderungen	Studienberatung/Arbeitsamt	Ohne festen Berufswunsch
Persönliche Entfaltung	Sichere Berufsposition	Anderen Helfen	Dauer des Studiums	
Wissenschaftliches Interesse	Gute Verdienstmöglichkeiten		Eltern/ Verwandte/ Freund*innen im gleichen Beruf (Vorbilder)	
	Status des Berufs			
	Gute Chancen im Arbeitsmarkt			

Die Auswertung des Surveys zeigte, dass sich die Studierenden der Universitäten sicherer waren, ein Studium aufzunehmen, als das bei den Studierenden der Fachhochschulen der Fall war (vgl. Multrus et al. 2017, 13). Während 53% der Studierenden einer Universität im Vorfeld wussten, dass sie ein Studium aufnehmen werden, zeigte sich diese Sicherheit nur bei 31% der Fachhochschulstudierenden vor dem Studienstart. Für die Fächerwahl machten Dreiviertel der Befragten ihre intrinsischen Motive, insbesondere das spezifische Fachinteresse für das Studium verantwortlich. Sprich die eigenen Neigungen und Interessen wurden maßgeblich für die Studienwahl verantwortet, wenngleich sich Unterschiede zu diesem Punkt bei den unterschiedlichen Fachgruppen zeigten. Während die Medizin-Studierenden zu 91% ihr Interesse am Fach für die Studienwahl nannten, gaben nur 60% der Studierenden der Wirtschaftswissenschaften ihr Fachinteresse als Hauptmotiv an. Persönliche Neigungen und Begabungen folgten mit 62%, während sich das Vorhandensein eines festen Berufswunsches lediglich bei 30% der Studierenden zeigte (vgl. Multrus et al. 2017, 13). Auch die extrinsischen Motive spielten für die befragten Studierenden eine wichtige Rolle bei der Studienwahlentscheidung und fielen bei den Studierenden der Fachhochschulen stärker ins Gewicht. So erhofften sich die Teilnehmenden über die Studienwahl gute Chance auf dem Arbeitsmarkt (48%), gute Verdienstmöglichkeiten (38%) und die Aussicht auf eine Führungsposition (28%). Der Einfluss der Eltern und Freund*innen wurde in diesem Fragebogen über andere Dimensionen deutlich (Herkunft, akademische Reproduktion, Wichtigkeit des persönlichen Lebensbereichs). Der Anteil der Studierenden mit akademischem Hintergrund war an den Universitäten höher, als an den Fachhochschulen (56% versus 40%). In den Fachhochschulen ließen sich mehr Bildungsaufsteiger als an Universitäten finden (vgl. Multrus et al. 2017, 6). Familien, Partner*innen und Geschwister spielen während des Studierens und der beruflichen Orientierung eine bedeutende Rolle (85%). Der Einfluss des sozialen Umfeldes ist in den letzten 20 Jahren für die Studierenden immer wichtiger geworden, was ein Vergleich der Daten der unterschiedlichen Messzeitpunkte deutlich macht (vgl. Multrus et al. 2017, 79).

Der Survey ermittelt die Motivstruktur der Studienwahl über Teilaspekte, die mithilfe von spezifischen Items gewonnen werden und wurden. In seiner Konzeption stützt sich das Modell der intrinsischen und extrinsischen Motivation

auf ein behavioristisches Erklärungsmodell, dass die Verhaltensausrprägungen auf interne und externe Verstärker zurückführt (vgl. Rudolf 2009, 153). Die Studierenden mussten und müssen sich in der Beantwortung der Fragen des Surveys über ihre Motivstrukturen bewusst sein, was in diversen Studien und Theorien zur Berufs- und Studienwahl angezweifelt wurde. Die Items des Fragebogens stellen Selbsteinschätzungskriterien dar, mit deren Hilfe intuitive und unbewusste Einflüsse nur schwer abrufbar oder identifizierbar sind. Mit dem Ziel vergleichbare statistische Daten über einen langen Zeitraum ermitteln zu können, werden neuere Studiengänge und die Veränderungen in der Hochschullandschaft nur bedingt erfasst. Aussagen über die Gründe zur Wahl des Wirtschaftspsychologiestudiums finden sich in der Analyse nicht gesondert wieder, weil hier nur staatliche Hochschulen befragt wurden. Private Hochschulen, an denen die Wirtschaftspsychologie stark vertreten ist, werden in dieser Befragung nicht berücksichtigt. So können die Aussagen über die Motive nur wenig auf die neueren Hochschulangebote und insbesondere auf die Wirtschaftspsychologie übertragen werden.

2.5.2 Studienwahl in Zeiten der Multioptionalität

In der soziologischen Forschung lassen sich verschiedene Untersuchungen zur Berufs- und Studienwahl finden, die ebenfalls über verschiedene Messzeitpunkte den Entscheidungsprozess begleiteten. Zu nennen sind hier Untersuchungen von Oechsle et al. (2002, 2009) und Dimbath (2003, 2006, 2008). Die hier angeführten Untersuchungen wurden durch die Destabilisierung und Deinstitutionalisierung der Lebenswelten initiiert, die Beck bereits 1989 in seiner ‚Risikogesellschaft‘ beschrieb und die später von Salber (1993), Gross (1994) und Sennett (1998) weiter ausgearbeitet und diskutiert wurden. In der Theorie der Deinstitutionalisierung verschiedener Lebenswelten geht es um die Auswirkung der Auflösung tradierter gesellschaftlicher Strukturen, durch die sich zwar neue Spielräume und Freiheitsgrade für das Individuum ergeben, die aber auch zu einer Pluralisierung der Handlungsoptionen und damit zu einer Überindividualisierung des Entscheidungsprozesses geführt haben (vgl. Dimbath 2003, 109; Dimbath 2008, 4986; Schröder 2015, 21). Diese

Ausweitung der Handlungsoptionen findet sich auch in der Berufs- und Studienwahlentscheidung wieder (vgl. Gross 1994, 50; Schröder 2015, 21), was die Entscheidung für ein Studienfach oder einen Beruf komplexer und schwieriger gemacht hat (vgl. Oechsle 2009, 32).

Der abnehmende Druck von Traditionen lässt die Optionenspanne erst so richtig ins Gesichtsfeld treten. Ebenso häufig konnten und können sich indes gar keine Traditionen ausbilden. Berufe kommen und gehen schneller als Generationen. Mit aller Deutlichkeit wird am Beispiel der Berufswahl sichtbar: Der abnehmende Selektionsdruck von Traditionen geht Hand in Hand mit einer Verhundert-, Vertausendfachung der Berufe (Gross 1994, 50).

2.5.2.1 Zwischen Subjekt- und Arbeitsmarktorientierung

Das Forschungsteam um Oechsle et al. (2002, 2009) untersucht seit 2001 die berufliche Orientierung junger Erwachsener mithilfe teilstandardisierter Fragebögen und problemzentrierter Interviews in vier Befragungswellen. Die Befragungen wurden mit Gesamt- und Gymnasialschüler*innen im Raum Detmold (NRW) durchgeführt. Kernthemen der Befragungen waren der Verlauf der persönlichen Schullaufbahn, persönliche Berufs- und Studienpläne und die Erhebung soziodemographischer Daten (vgl. Oechsle et al. 2009, 46 ff.). In Summe wurden 60 problemzentrierte Interviews mit Schüler*innen geführt, die kurz vor dem Abitur standen. Die Untersuchung inkludierte Fragen zu den früheren und bestehenden Berufsplänen, zum Einfluss der Eltern und Freund*innen auf die berufliche Orientierung sowie Fragen zur Wahrnehmung des Arbeitsmarktes und seines Einflusses auf die eigene Entscheidung (vgl. Oechsle et al. 2009, 51). Zentraler Befund der Studie war die Ermittlung eines ambivalenten Verhältnisses. Die Befragungen diagnostizierten ein Spannungsverhältnis zwischen einer Subjekt- und Arbeitsmarktorientierung im Entscheidungsprozess. Die Subjektorientierung beschreibt dabei die spezifischen Interessen, die eigenen Neigungen und Fähigkeiten, die bei der beruflichen Professionalisierung Einfluss üben.

Tabelle 5 - Typologie Einflüsse der Entscheidung nach Oechsle et al. (2009)

Arbeitsmarkt-Orientierung	Balance-Orientierung	Subjekt-Orientierung
Subtyp 1: Sich am Arbeitsmarkt positionieren	Subtyp 1: Balance gefunden	Subtyp 1: Seinen eigenen Neigungen folgen, den eigenen Weg gehen
Subtyp 2: Nehmen, was kommt	Subtyp 2: Suche nach einem Kompromiss	Subtyp 2: Suche nach innerer Gewissheit

Die Arbeitsmarktorientierung definiert sich aus den bestehenden Arbeitsmarktanforderungen. In dieser spannungsvollen Interaktion zwischen der Subjekt- und Arbeitsmarktorientierung wurden drei Umgangstypen und Subtypen identifiziert (vgl. Oechsle et al. 2009, 70 ff.), die hier kurz vorgestellt werden (siehe Tabelle 5). Über alle Typen hinweg spielte die individuelle Souveränität der Entscheidung eine zentrale Rolle.

So findet sich in den Typenbeschreibungen immer eine Gruppe, die selbstsicherer und zielstrebigere im Entscheidungsprozess agierte, weil sie sich hinsichtlich ihrer beruflichen Entscheidung sicherer fühlte, während die andere Gruppe mehrere und auch unterschiedliche Ideen prüfte und sich noch nicht auf eine maßgebliche Idee oder Richtung festlegen konnte.

Typus Arbeitsmarktorientierung (positionieren versus reagieren)

Die Orientierung am Arbeitsmarkt beschreibt eine starke Fokussierung auf die Arbeitsmarktentwicklung und die darin vermuteten Anforderungen bei der beruflichen Entscheidung. Je nach Subtyp handelt es sich bei der beruflichen Planung um eine langfristige Ausrichtung oder um eine kurzfristige Reaktion auf die Bedingungen des Arbeitsmarktes. Stabilisierung und Absicherung sind in beiden Ausprägungen wichtige Faktoren für die Berufswahl. Persönliche Interessen und Neigungen spielen bei diesem Typus eine untergeordnete Rolle und fallen weniger ins Gewicht (vgl. Oechsle et al. 2009, 71 f.). Während die eine Gruppe sich positionierte und die eigene berufliche Professionalisierung

sehr zielstrebig und langfristig am Arbeitsmarkt plante, verhielten sich Mitglieder*innen der anderen Gruppe spontaner und weniger strategisch.

Typus Balanceorientierung (austarieren vs. vermitteln)

Der zweite Typus beschreibt Schüler*innen, die eine Vermittlung zwischen der Subjekt- und Arbeitsmarktorientierung suchten (vgl. Oechsle et al. 2009, 80 ff.). Dieser Typus machte die größte Gruppe innerhalb der Befragung aus. Diese Umgangsform bemühte sich in erster Linie um die Integration beider Aspekte, indem sie die beruflichen Interessen und Neigungen auf eine Arbeitsmarkttauglichkeit prüfte. Berufliche Ideen, die eine Balance beider Aspekte nicht möglich machten, wurden wieder verworfen. Auch hier lassen sich zwei Subtypen ausmachen (Balance finden und die Suche nach dem Kompromiss). Während der eine Typus bereits eine Balance zwischen der Subjekt- und Arbeitsmarktorientierung gefunden hatte, suchte die andere Gruppe nach möglichen Ideen, die beide Welten und Wünsche vereinen konnte. Ihnen fiel die Kombination aus Arbeitsmarkttauglichkeit und persönliche Interessen schwer, was sich in der Ergebnislegung aber auch in einer Wertekonfusion äußerte (wenn beispielsweise eine große Karriere und Führungsaufgaben gewünscht, und zugleich das Privatleben über die Karriereentwicklung gestellt wurde). Die Ideen der zweiten Gruppe wirkte auf die Wissenschaftlerinnen diffuser, unkonkreter und uneinheitlich. Auch wünschte sich der zweite Subtypus einen stärkeren Rückhalt und die stärkere Einmischung der Eltern. Während die erste Gruppe aktiv Beratungsmöglichkeiten in Anspruch nahm, um eine Möglichkeit zur Verwirklichung der eigenen Interessen zu finden, wusste der andere Subtypus zwar von dem Nutzen der Angebote, nahm sie jedoch nur selten in Anspruch.

Typus Subjektorientierung (durchsetzen vs. sicher sein)

Der dritte Typus erschließt sich aus einer starken Fokussierung auf die Subjektorientierung bei der beruflichen Entscheidung. Damit ist gemeint, dass die Entscheidung und die daraus resultierenden Handlungen von persönlichen Interessen, Neigungen und Begabungen bestimmt werden (vgl. Oechsle et al. 2002, 20). Auch in dieser Gruppe wurden zwei unterschiedliche Typen identifiziert. Der eine Typus war sich über die eigenen Neigungen und Wünsche im

Klaren und versuchte diese bei der Berufswahl zu berücksichtigen, während sich der andere Typus unsicher über die eigenen Interessen und Neigungen zeigte und hier die unterschiedlichen Möglichkeiten auslotete (vgl. Oechsle et al. 2009, 106 ff.). Jene, die nach Orientierung suchten und in Bezug auf die eigenen Ideen und Interessen unklar waren, zeigten sich in den Gesprächen weniger selbstbewusst. Sie zweifelten stärker an den erlebten Interessen und Neigungen und ihrer Beständigkeit und berücksichtigten diese Ideen weniger bei der beruflichen Auswahl. Auf der Suche nach der Gewissheit über die eigenen Interessen kamen unterschiedliche Umgangsformen und Mechanismen zum Einsatz. Während die Gruppe mit den konkreten Ideen nach der Umsetzbarkeit ihrer Ideen forschte, versuchte sich die andere durch Auszeiten und Auslandsaufenthalte über die eigenen Motive bewusst zu werden und suchten Aufschub in Bezug auf die Entscheidung.

2.5.2.2 Der intuitive Entscheidungsprozess

In vielen Arbeiten zur Berufs- und Studienwahl wird darauf verzichtet, das zugrundeliegende theoretische Konstrukt von Entscheidung oder Motivation zu beleuchten. Dabei gibt es hier mannigfache Auslegungsmöglichkeiten. Der Soziologie Oliver Dimbath hat sich dieser Aufgabe in seinen wissenschaftlichen Ausarbeitungen zur Berufs- und Studienwahlforschung angenommen (vgl. Dimbath 2003, 2006, 2008). Dabei führt er aus, dass die Berufs- und Studienwahlmodelle die berufliche Wahl als intuitiven Entscheidungsprozess verstehen, dabei aber versäumen, eine theoretische Bestimmung für diese intuitiven Prozesse zu formulieren (vgl. Dimbath 2003, 18). In seiner Untersuchung zur beruflichen Orientierung machte er sich die Mühe, eine solche theoretische Fundierung über die intuitiven Prozesse zu formulieren. Dabei stützte er seine Überlegungen auf die Handlungstheorie von Schütz (1974), in der in Handlungen immer auch ein subjektiver Sinn zu finden ist (vgl. Schütz 1974, 79). Dieser Sinn bildet sich bereits in der Planungsphase aus und gleicht einem Vorentwurf oder einer Art Handlungsskizze, die das Verhalten bestimmt und leitet. Dieser Vorentwurf ist dem Bewusstsein nicht immer zugänglich und durch Lebenserfahrungen und Ereignisse veränder- oder irritierbar.

Alle diese Phänomene des Entwerfens und Entworfenenseins sind aber nur dem reflektiven Denken, also der Rückwendung auf den Erlebnisfluß, gegeben, nicht dem Bewußtsein in seinem Ablauf, nicht also der spontanen Aktivität, welche in ihrer Aktualität wesentlich unreflektiertes Erlebnis ist (Schütz 1974, 79).

Möchte man die Überlegungen psychologisch greifen, lassen sich hier Ähnlichkeiten zu Freuds Instanz-Modell (1923) oder den Überlegungen der Gestalttheoretiker wiederfinden, die vom Vorbewussten oder den Vorgestalten sprachen (siehe auch Kapitel 4). Beeinflusst werden diese Bedeutungszuweisungen nach Schütz (1974) durch das Weil- und/oder Umzu-Motiv. Während das Weil-Motiv ein Produkt biographischer Erfahrungen ist, in dem Handlungen aufgrund bestimmter bereits gemachter Tätigkeiten ausgeführt oder unterlassen werden, richtet sich das Umzu-Motiv auf zukünftige Handlungen aus (vgl. Schütz 1974, 115 ff.). Dabei wird der Prozess der Entscheidung konfliktreicher erlebt, je weitreichender die Konsequenzen der Entscheidung ausfallen. Dimbath (2006) versteht die erste berufliche Orientierung als einen solch konfliktreichen Prozess (vgl. Dimbath 2006, 4340), in welchem die Entscheidung stärker von der Intuition und weniger vom rationalen Abwägen beeinflusst wird (vgl. Dimbath 2003, 28 f.; Dimbath 2008, 4987), da dem Individuum die Zusammenhänge zwischen seinen biographischen Erfahrungen und zukünftigen Intentionen nicht bewusst sind (vgl. Dimbath 2003, 127). Die Schwierigkeiten in diesem Entscheidungsprozess rational zu agieren, wird durch die Auflösung tradierter Strukturen und die Schaffung neuer Spielräume und Angebote erschwert. In einem zunehmend komplexeren Entscheidungsprozess muss den emotionalen und unbewussten Einflüssen eine maßgebliche Rolle zugeschrieben werden. In seinen Studien und Überlegungen konnte Dimbath nachweisen, dass es in komplexen Entscheidungsprozessen zu einer Fokussierung auf die Intuition kommt, da sie eine Komplexreduktion möglich macht (vgl. Dimbath 2008, 4989). Mit dem Ziel den Einfluss der Intuition auf die berufliche Orientierung und ihre Bedeutung in der Retrospektive verstehen zu können, führte der Soziologe problemzentrierte Interviews mit 27 Haupt-, Real- und Gymnasialschüler*innen in sieben aufeinander folgenden Befragungswellen durch, die er inhaltsanalytisch auswertete. In den Befragungen wurden prospektive wie auch retrospektive Aspekte im Entscheidungsprozess

thematisiert, um die Zusammenhänge zwischen der Intuition und den daraus resultierenden Handlungen aufzeigen zu können. Aussagen, in denen die Schüler*innen von Emotionen und Bauchgefühlen im Entscheidungsprozess berichteten, wurden als Hinweise für die emotionalen Einflüsse gewertet. In den Interviews identifizierte Dimbath (2008) vor und nach der Entscheidung unterschiedliche intuitive Mechanismen, durch welche er die These der eingeschränkt rationalen Entscheidung im Berufswahlprozess als bewiesen ansah. In seiner Analyse erkannte er drei Mechanismen vor der eigentlichen Entscheidung, die darauf abzielten, die Wahl über die Intuition zu stabilisieren (antizipative Intuition), während er drei Mechanismen nach der Entscheidung herausarbeitete, die mithilfe der Rekonstruktion die intuitive Entscheidung rechtfertigen sollte (rekonstruktive Intuition). Abbildung 6 gibt einen Überblick über die von Dimbath (2008, 4991 ff.) herausgestellten intuitiven Mechanismen. Die antizipativen Anteile bei der Berufs- und Studienwahlentscheidungen werden laut dem Autor von einem externen Handlungsdruck begleitet. Einer der Mechanismen zur Kontrolle der Entscheidungsvielfalt ist das Vertrauen auf die Intuition als Orientierungshilfe.

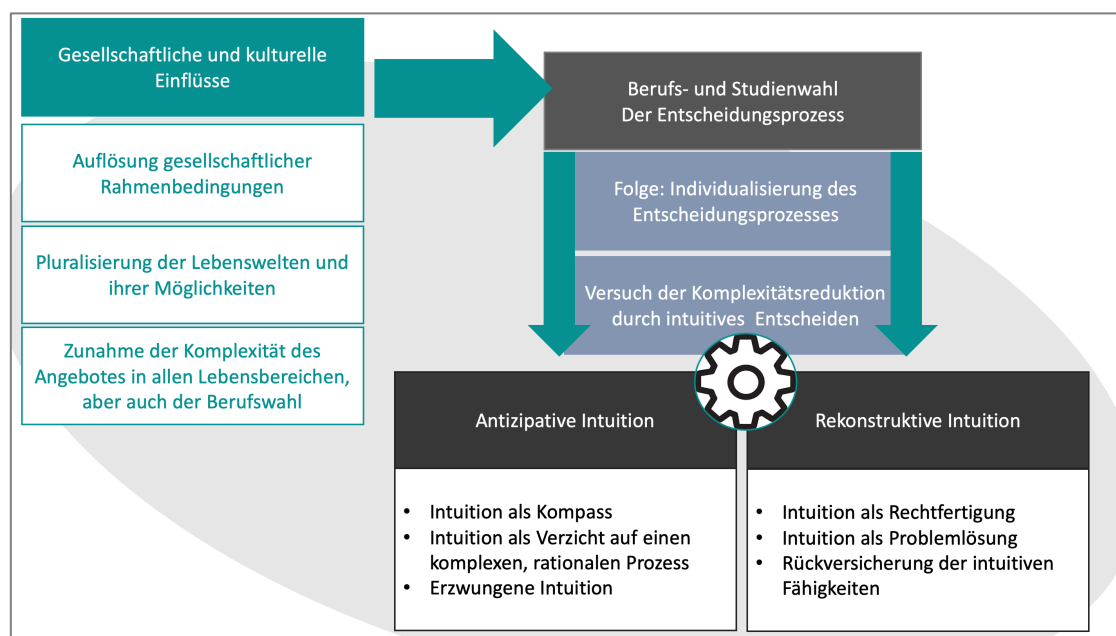


Abbildung 6 - Berufs- und Studienwahlmodell nach Dimbath (2003), eigene Darstellung

Die Bauchentscheidung soll dabei helfen, die Fülle an Möglichkeiten zu reduzieren, indem bestimmte Fachbereiche keine Berücksichtigung finden

müssen, wenn sie das Bauchgefühl nicht ansprechen. Durch die Fokussierung auf die emotionalen Aspekte im Entscheidungsprozess werden überfordernde und auch rationale Faktoren ausblendbar. Dabei wird die Überforderung innerhalb dieses Prozesses nach Dimbath auch dadurch behandelbar, dass bewusst die Möglichkeit einer rationalen Entscheidung bei der Berufswahl negiert wird. Rationale Faktoren werden nicht angezweifelt, sie werden nur als zu wenig hilfreich verstanden. Eingebung und Erleuchtung werden zu wichtigen Wegweisern stilisiert, die im Moment der Entscheidungsnotwendigkeit einen konfliktreichen Prozess vereinfachen. Ein dritter Mechanismus zur Reduktion der Entscheidungskomplexität ist das Moment der erzwungenen Intuition. Man lehnt die Notwendigkeit der rationalen Gegenüberstellung möglicher Optionen nicht ab, ist sich aber über die Fülle und Undurchdringlichkeit der Entwicklungsmöglichkeiten bewusst. Demnach wird auf das Bauchgefühl gesetzt, welches in der Rekonstruktion Bestätigung sucht und erfährt. Die Bauchentscheidung wird im Nachhinein zu einem Aha-Erlebnis stilisiert, das in einem komplexen Prozess zur Lösung führte. Diese rekonstruktive Bearbeitung der emotionalen Aspekte während der Entscheidung führt zu einer generellen Stärkung intuitiver Entscheidungen – ganz im Sinne: Man hat es doch gewusst. Mit diesen Ergebnissen bietet Dimbath (2008) ein Modell an, das sich darum bemüht, die unbewussten und emotionalen Prozesse zu beschreiben und damit verstehbar zu machen. Seine Studienergebnisse machen darauf aufmerksam, dass durch die Reduktion rationaler Faktoren, die Entscheider*innen eine Vereinfachung im Auswahlprozess aktiv herstellen.

2.5.2.3 Von der Überforderung im Auswahlprozess

Schröders Arbeit (2015) sollte an dieser Stelle ebenfalls erwähnt werden, weil der Soziologie die Komplexität des Entscheidungsprozess mit quantitativen Ergebnissen nachweisen konnte. In seiner Einleitung greift Schröder die Hypothesen der anderen hier benannten Studien auf, die über den starken Strukturwandel in der Hochschulentwicklung und die möglichen Folgen auf die berufliche Orientierung diskutieren. Mithilfe eines historischen Überblickes über die Entwicklung des Hochschulangebotes und der inhaltsanalytischen Auswertung des Studienangebotes in Deutschland konnte er einen

sprunghaften Anstieg der Möglichkeiten seit Einführung der Bologna-Reform nachweisen. Dabei fand der Autor heraus, dass sich das Angebot der grundständigen Studiengänge von 1999 bis 2011 um 1.400 Prozent verbreitert hat – von 180 auf 3.059 Studiengänge (vgl. Schröder 2015, 98 f.). Die Hochschulkonferenz veröffentlichte 2018 Daten über das Studienangebot des Wintersemesters 2018/19. Darin finden sich für diesen Zeitraum 8.832 Bachelorstudiengänge und 9.113 Masterangebote (vgl. HRK 2018, 9). Diese Ausdifferenzierung des Angebotes wird unter anderem auf die Entwicklung vieler spezifischer und kombinierter Studiengänge zurückgeführt, was eine rationale Abwägung aller der in Frage kommenden Studienfächer verkompliziert (vgl. Schröder 2015, 98 ff.). Diese Hypothese prüfte Schröder in der quantitativen Analyse des Studienwahlprozesses, indem er einen quantitativen Fragebogen einsetzte, der die soziodemographischen Daten und das Studienfachinteresse (nach Hollands RIASEC-Schema) abfragte. Für diese Studie entwickelte der Autor zusätzlich einen Fragebogen zur Befragung der Kenntnis und/oder Unkenntnis der Studiengänge und stellte Fragen zum Entscheidungs- und Informationsverhalten (vgl. Schröder 2015, 100 ff.). In der statistischen Auswertung konnte er die Hypothese der zunehmenden Fächerdiversität an den deutschen Universitäten und Hochschulen bestätigen, mit der eine zunehmende Überforderung im Auswahlprozess einhergeht (vgl. Schröder 2015, 174). Der Studienwahlprozess wird gemäß diesen Ergebnissen zu einer Entscheidung, die unter den Gesichtspunkten der Unkenntnis und Unsicherheit erfolgt, in der nicht alle möglichen Alternativen bekannt und miteinander abgewogen werden können, wodurch eine rationale Entscheidung unmöglicher wird. Durch diese Ergebnisse stärkte er die Hypothese der intuitiven Studienwahlentscheidung, die nicht nur durch Fachinteresse und Neigung und der Einschätzung der Arbeitsmarktchancen bestimmt wird, sondern auch viele Aspekte mitdenkt, die den Entscheidenden nicht immer zugänglich sind.

2.5.3 Zusammenfassung des Forschungsstandes

Der Überblick über die unterschiedlichen Theorien konnte die Heterogenität des Forschungszweiges aufzeigen. Weiterhin wurde deutlich, dass die Erforschung der beruflichen Orientierung nach einer ganzheitlichen Theorie sucht,

mit der sich der Prozess in seiner Vollständigkeit erfassen und beschreiben lässt. Dennoch kommen in der empirischen Forschung stärker Teilaspekte in den Blick, die einen Hinweis auf die Motive der Studienwahl geben sollen. Diese modulare Betrachtung des Entscheidungsprozesses macht die Beschreibung des Zusammenspiels der unterschiedlichen Einflüsse weniger möglich. Abbildung 7 gibt einen Überblick über die möglichen Erklärungsansätze der beruflichen Orientierung, wie sie sich in der wissenschaftlichen Literatur finden lassen. Die Berufs- und Studienwahl wird von subjektiven Einflüssen, aber auch einflussnehmenden Aspekten der Arbeits- und Lebenswelt gesteuert. Subjektive Faktoren werden in der Berufswahlforschung unterschiedlich benannt und theoretisch erfasst. Motivation und Entscheidung werden hier gerne in einem Atemzug genannt, ohne dabei zu klären, ob behavioristische, psychoanalytische, feldtheoretische oder kognitive Konzepte als Erklärungen der Begriffe dienen. Das ist insofern verständlich, da diese unterschiedlichen theoretischen Vorannahmen Implikationen für die empirische Forschung nach sich ziehen müssten, wie beispielsweise die Auswahl des zum Einsatz kommenden Verfahrens, wenn wir Motivation als einen Prozess beschreiben, der von unbewussten und bewussten Faktoren beeinflusst wird.

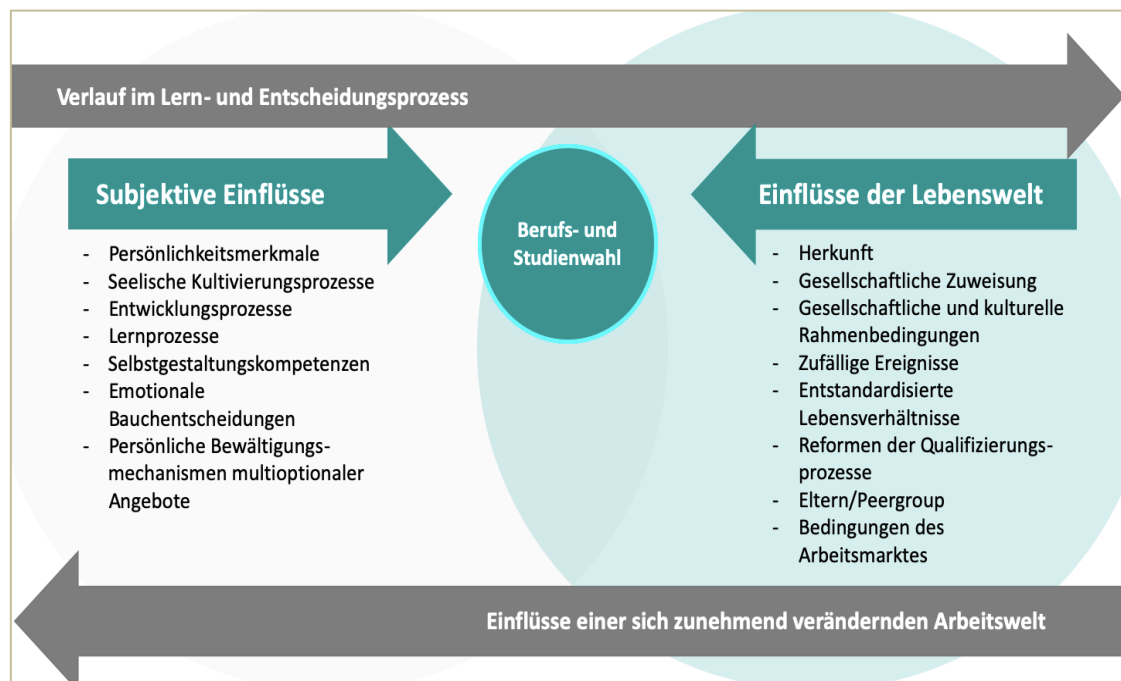


Abbildung 7 - Überblick über die Berufs- und Studienwahlforschung und ihre benannten Einflussfaktoren, eigene Darstellung

Die neueren Erklärungsansätze der Beruf- und Studienwahlforschung gehen von einem sich entwickelnden Entscheidungsprozess aus, in dem ein Zusammenhang zwischen den subjektbezogenen Aspekten und den Einflüssen der Lebens- und Arbeitswelt besteht. Die Studienlage spricht von einem ambivalenten Verhältnis zwischen Subjekt- und Lebensweltorientierung im Auswahlprozess. In den quantitativen Studien zur Studienwahlmotivation verantworten die Studierenden hauptsächlich ihr spezifisches Fachinteresse für die Studienwahl, wenngleich andere Befunde darauf hinweisen, dass die eigenen Neigungen und Interessen nicht immer bekannt sind. Die qualitativen Befragungen zeigen weiterhin, dass nicht nur das Fachinteresse eine wichtige Rolle bei der Studienwahl spielt, sondern die Verhandlung von Subjekt- und Arbeitsmarktorientierung die Entscheidung maßgeblich beeinflusst. Ferner scheinen die Studierenden angesichts des gutgemeinten Entwicklungsangebotes überfordert und orientierungslos. Aktiv wird nach einer Komplexitätsreduktion gesucht, die mittels einer stärkeren Fokussierung auf das Bauchgefühl erreicht wird. Werden diese Theorien und Ergebnisse zusammengebracht, lassen sich folgende Kriterien zum Berufs- und Studienwahlprozess benennen:

- Die berufliche Orientierung wird hauptsächlich als Prozess verstanden.
- Die Entscheidung für ein Studium endet nicht mit der Immatrikulation, sondern führt sich fort, auch wenn das Studium bereits begonnen hat und erfährt in der Retrospektive eine Bearbeitung.
- Der Auswahlprozess muss als Zusammenspiel und als Interaktionsprozess zwischen inneren und äußeren Einflüssen gewertet werden.
- Die theoretischen Konzepte der subjektiven und soziokulturellen Aspekte variieren. Subjektorientierung kann dabei durch viele Begriffe zum Ausdruck kommen: Persönlichkeitsmerkmale, Lern- und Anpassungsprozesse, Selbstgestaltungsmöglichkeiten, Kultivierungsprozesse, Interessen und Neigungen. Äußere Faktoren und Einflüsse der Lebenswelt definieren sich aus der sozialen Herkunft, dem Geschlecht, dem Bildungsabschluss, den Arbeitsmarktbedingungen, den Zulassungsbeschränkungen der Hochschulen, etc.

- Die berufliche Orientierung kann als Verhandlung dieser wirksamen Aspekte verstanden werden. In manchen Theorien wirkt das Subjekt stärker auf den Entscheidungsprozess ein, in anderen theoretischen Modellen wird seine Rolle passiver beschrieben.
- In der Auswahl eines Berufes oder Studiums durchläuft die Entscheidung unterschiedliche Phasen, die einerseits nach Orientierung und Klärung, andererseits auch nach Rechtfertigung und Stabilisierung des Entschlusses suchen.
- In der Verhandlung zwischen der Arbeitsmarkt- und Subjektorientierung lassen sich unterschiedliche Ambivalenzen und Widersprüche ausmachen, die in einer Analyse der Studienwahlmotivation untersucht werden sollten.

3. Gegenstandsbildung

Die Arbeit hat die unterschiedlichen Perspektiven und Probleme in der Berufs- und Studienwahlforschung und ihre verschiedenen theoretischen Ansätze aufgezeigt. Die hier durchgeführte Studie versteht die Studienwahl ebenfalls als Prozess, der seinen Abschluss nicht mit der Immatrikulation findet. Die vorliegende Untersuchung geht ebenfalls davon aus, dass es in der Studienwahl zu einer Verhandlung zwischen internen und externen Einflüssen kommt, nimmt aber keine Trennung dieser Einflussgrößen vor, sondern versteht diese ebenfalls als Interaktionsprozess. Die Studienwahl stellt sich demnach als ein interaktiver Vorgang dar, in dem subjektive und umweltbedingte Faktoren einen Dialog miteinander führen, wodurch sich die Entscheidung langsam ausformt und entwickelt. Die Studienwahl leitet sich daher aus dieser Wechselwirkung ab, in der eine Trennung zwischen Innen und Außen für die Bildung des Gegenstandes nicht zielführend ist. Stattdessen muss nach einem Miteinander geschaut werden, um der Komplexität des Prozesses gerecht zu werden. Eine Schwierigkeit bei der Untersuchung dieses Vorganges sind die Einflüsse unbewusster Aspekte, für deren Erfassung und Beschreibung ein theoretisches Bezugssystem mitgedacht werden sollte, das unbewusste Einflüsse sichtbar machen kann. Im Überblick zum aktuellen Forschungsstand finden sich zwei Ansätze, die ein solches theoretischen Konstrukt zur Analyse des Berufswahlprozesses anbieten. Da ist einmal die Handlungstheorie von Schütz (1974), die in Dimbaths Studien zur Berufswahl (2008) berücksichtigt wurde, und das morphologische Konzept von Fitzek und Ley (2009), welches die Autoren zur Analyse der Berufsorientierung entwickelten und das im Theoriekapitel ausführlicher beschrieben wird. Nähern wir uns der Forschungsfrage aus einer morphologischen Perspektive, wird die Trennung zwischen subjektiven und objektiven Faktoren verzichtbar und somit eine Analyse des Interaktions- oder Gestaltbildungsprozess notwendig und möglich. Motivation wird somit nicht als Summe diverser Teilmotive verstanden, sondern ist ein Zusammenspiel aller beteiligten Faktoren. Die Begriffe ‚Entscheidung‘ und ‚Motivation‘ werden hier gleichbedeutend verwendet, wenn deutlich wird, dass sie theoretische Konstrukte für einen Gestaltbildungsprozess im seelischen

Erleben darstellen. Die Studienwahl ‚Wirtschaftspsychologie‘ wird von ambivalenten Gestaltbildungsverhältnissen begleitet, die einerseits nach Stabilität und andererseits nach Veränderung suchen. Berufs- und Studienbilder müssen gemäß der morphologischen Theorie als Formen der Wirklichkeitsbehandlungen verstanden werden, in denen sich über die Wirtschaftspsychologie eine ganz eigene Lebensform ausbilden und entwickeln soll und kann (vgl. Dellen 1977, 63; Fitzek & Ley 2009, 835). Studienfächer werden in dieser Untersuchung als kulturelle Gestalten seelischer Wirklichkeitsbehandlungen verstanden. In der morphologischen Forschung werden sie als Wirkungsraum oder Wirkungseinheit untersuchbar (vgl. Fitzek & Ley 2009, 326). Eine morphologische Untersuchung der Studienwahl geht immer auch von einer Selbstbehandlung seelischer Wirklichkeit aus. In der Theorie dieser Arbeit werden diese wissenschaftlichen Überlegungen genauer vorgestellt und damit nachvollziehbarer gemacht.

4. Theorie

4.1 Besondere Herausforderungen der Berufs- und Studienwahlforschung

Motivationsforschung zur Studienwahl, wie sie in den vergangenen Jahren durchgeführt wurde, versteht Motivation als ein aus unterschiedlichen Teilmotivationen zusammengesetztes Konglomerat. Wie bereits ausgeführt, wird Motivation in diesen Forschungsansätzen durch Teilbereiche erfasst. Gesucht wird beispielsweise nach extrinsischer, intrinsischer und sozialer Motivation, die in ihrer Summe die Studienwahl erklären. Dabei kommen wenig die Wechselwirkungen der unterschiedlichen Aspekte in den Blick, die für eine ganzheitliche Betrachtung des Auswahlprozesses wichtig sind. Obwohl die aktuelle Forschungslage zur Berufs- und Studienwahl intuitive und unbewusste Anteile des Prozesses herausgearbeitet hat (vgl. Dimbath 2008, 4992), fehlt in vielen Studien ein theoretisches Konzept zur Erfassung und Auswertung unbewusster Einflüsse. Die unbewussten Prozesse bleiben nebulös und werden als Bauchgefühl herausgearbeitet, die einen Einfluss auf die Entscheidung üben. Diese fehlende theoretische Rahmung für die unbewussten Vorgänge steht einer ganzheitlichen Betrachtung im Wege. Daher kommt in dieser Arbeit ein tiefenpsychologisches und hermeneutisches Konzept zum Einsatz, das sich darum bemüht, den Besonderheiten des Auswahlprozesses gerecht zu werden und auch der Forderung innerhalb der Berufs- und Studienwahlforschung Folge zu leisten.

Bourdies Theorie der Praxis genügt es nicht, Handlungsentscheidung über den Einbezug spezifischer (modaler) Motive und Entscheidungsregeln zu beschreiben, sondern angeschlossen werden muss ebenso die Frage, wie diese Motive und Regeln im Subjekt entstehen und sich entwickeln. Dies ist eine der zentralen Fragen mit der sich die qualitative (biografische) Forschung beschäftigt (Maschke & Stecher 2012, 386).

Dabei darf die Analyse nicht nur bei der Sammlung vordergründiger und bewusstseinsnaher Aussagen stehen bleiben, sondern muss auch die

Wechselwirkung aller Aspekte, im Sinne einer zugrundeliegenden Struktur, in Betracht ziehen und analysieren (vgl. Fitzek & Ley 2009, 325).

Wird der Studienwahlprozess als intuitiver Prozess mit unbewussten Anteilen verstanden, ist eine der wesentlichen Herausforderungen dieser Studie, einen Zugang zu diesen Einflüssen zu finden. Unbewusste Anteile brauchen eine besondere Methodik, um sie sichtbar und verstehbar zu machen. In der qualitativen Forschung finden sich unterschiedliche Datenerhebungsverfahren und Auswertungsmethoden, denen eine Erfassung der Komplexität des Auswahlprozesses gelingt, die jedoch kein theoretisches Konzept für die Analyse und Deutung unbewusster Prozesse zur Verfügung stellen. Die morphologische Wirkungsforschung ist ein theoretisches Konstrukt, mit dessen Hilfe sich vor- und unbewusste Einflüsse fassen und beschreiben lassen. Der weitere Verlauf wird einen Einblick in die morphologische Forschung und ihre theoretische Herleitung geben.

4.2 Mehrwerte eines tiefenpsychologischen und morphologischen Forschungsvorgehens

Wie bereits in Kapitel 2.3.8 angeführt wurde, entwickelte sich die Morphologie in den 1960iger Jahren primär durch die Arbeiten des Philosophen und Psychologen Wilhelm Salber an der Universität zu Köln (vgl. Fitzek 2008, 240). Noch heute bietet sie ein Konzept zur Erfassung unbewusster Aspekte des Erlebens und Verhaltens im Entscheidungsprozess, wie wir sie bei der Studienwahl wiederfinden. Die morphologische Forschung ist ein komplexes theoretisches Konstrukt, das auf eine lange Wissenschaftstradition zurückblicken kann, welches sich als Gegenthese zu der elementarischen Experimentalpsychologie entwickelt hat. Die Morphologie wurde von vielen geisteswissenschaftlichen Denkern und Vorbildern beeinflusst, die sich darum bemühten, eine Gegenposition zur naturwissenschaftlichen Betrachtung der Wirklichkeitskonstruktion möglich zu machen. Wilhelm Salber bündelte viele dieser Überlegungen in seiner wissenschaftlichen Theorie und entwickelte daraus ein Forschungskonzept, mit dessen Hilfe sich die subjektive Wirklichkeitskonstruktion in ihrem Prozess erfassen lässt. Auch heute noch findet dieses Forschungskonzept Einsatz in unterschiedlichen Wirkungsbereichen. So hat sich

das morphologische Vorgehen erfolgreich in der qualitativen Markt- und Konsumforschung etablieren können und ihren festen Platz in der Kunst- und Medienpsychologie sowie der Organisationsberatung gefunden (vgl. Fitzek 2008, 229). Da es sich um eine sehr komplexe Theorie handelt, die sich leichter über die einflussnehmenden wissenschaftstheoretischen Denkrichtungen verstehen lässt, erfolgt eine kurze wissenschaftshistorische Einordnung der Morphologie. Dabei wird es nicht darum gehen, alle einflussnehmenden Denkpositionen bis ins Detail zu erläutern. Vielmehr werden Kernthesen der einwirkenden Schulen skizziert, um das Herkommen der Morphologie und die theoretische Konzeption genauer fassen zu können. Eine ausführliche Auseinandersetzung zur Morphologie findet sich in dem 1994 erschienenen Werk von Herbert Fitzek ‚Der Fall Morphologie‘ und in weiteren Texten des Autors, der selbst bei Salber gelernt und viele wissenschaftliche Beiträge zur Morphologie verfasst hat.

4.3 Ursprünge und Wurzeln der Morphologie

Abbildung 8 gibt einen Überblick über die Wurzeln der morphologischen Psychologie, die in den weiteren Ausführungen vorgestellt werden.

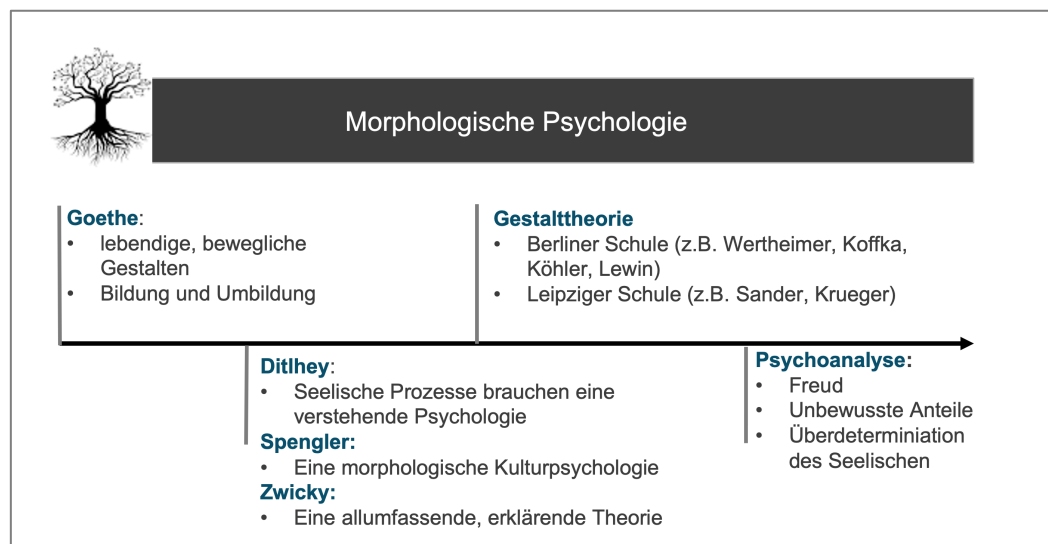


Abbildung 8 - Wurzeln der Morphologie, eigene Darstellung

4.3.1 Goethes Morphologie – eine Verwandlungslehre

Der Begriff ‚Morphologie‘ wurde erstmalig von Karl Friedrich Burdach verwendet und Anfang des 19. Jahrhunderts von Goethe im Kontext seiner

naturwissenschaftlichen Studien wieder aufgegriffen (vgl. Fitzek 2014, VII; Wenzel & Zaharia 2012, 6). Die Bezeichnung ‚Morphologie‘ ist eine Wortschöpfung, die Goethe für seine „Lehre von der Gestalt“ (Fitzek 2008, 424) oder der „Formenlehre“ (Mareis 2012b, 45) ausgewählt hat. Mit seinen Überlegungen zur Morphologie konnte er zahlreiche weitere Wissenschaftler beeinflussen und theoretische Überlegungen anstoßen (vgl. Mareis 2012a, 109), welche die Entwicklung der Geisteswissenschaften, der Gestalttheorie und -psychologie sowie der Phänomenologie zur Folge hatten. Eine zentrale These seiner Arbeit war die Existenz immanenter, lebendiger, beweglicher und formbarer Gestalten aller Dinge und Objekte. Damit stellte er sich gegen eine Weltanschauung, in der Gegenstände und Gestalten als fixiert, unbeweglich, ruhend, isoliert und als für sich betrachtende Konstrukte angesehen werden.

Betrachten wir aber alle Gestalten, besonders die organischen, so Enden wir, dass nirgend ein Bestehendes, nirgend ein Ruhendes, ein Abgeschlossenes vorkommt, sondern, daß vielmehr alles in einer steten Bewegung schwanke (Goethe 1817, 6).

Goethe nutzte dabei den Gestaltbegriff nicht als Umschreibung fixierter Zustände, sondern verstand die Gestalt als einen Prozess zwischen Formwerdung und Verwandlung (vgl. Mareis 2012b, 46). Seine Gestaltlehre schaffte Raum für eine Forschungsperspektive, die das Gegenständliche immer auch in einem Verwandlungsprozess befindlich verstanden hat. Von der Hypothese einer sich andauernden wandelnden Gestalt ausgehend, suchte Goethe nach einem Forschungsansatz, der die Beweglichkeit des Gestaltbildungsprozesses untersuchbar und abbildbar machen konnte (vgl. Fitzek 2010b, 692). Neben dieser, für seine Zeit neuen Sicht auf den zu untersuchenden Gegenstand, schaffte er eine wichtige Grundlage für die Entwicklung einer naturgemäßen Methode (vgl. Fitzek 2008, 243). Damit forderte er eine wissenschaftliche Perspektive auf die Wirklichkeit ein, die weitere Überlegungen anregte und schlussendlich auch zur Entwicklung einer Morphologischen Psychologie führen konnte.

4.3.2 Dilthey, Spengler und Zwicky – die Suche nach einer verstehenden und übergreifenden Methodik

Beeinflusst durch Goethes Überlegungen zur Erfassung seelischer Wirklichkeitskonstruktionen, suchten auch Dilthey (1894), Spengler (1918, 1922) und Zwicky (1971), wenngleich zu unterschiedlichen Zeitpunkten, nach einer übergreifenden morphologischen Theorie (vgl. Fitzek 2010b, 692). Ihre Überlegungen zielten auf die Schaffung eines theoretischen Konzeptes ab, das weit über die Zustandsbeschreibungen von Messungen und Beobachtungen der Experimentalpsychologen hinausgehen wollte. Das Gemeinsame in den Überlegungen dieser Wissenschaftler ist die Suche nach einer umfassenden Theorie, mit der sich Wirklichkeit in ihrem Gesamtzusammenhang fassen lässt. Sie gingen von einer rein subjektiven Wirklichkeitskonstruktion aus und zweifelten an einer zusammenhängenden Beschreibung der Wirklichkeit durch die naturwissenschaftliche Forschung. Dilthey (1894) griff Goethes Forderung nach einer mitbewegenden und lebendigen Psychologie auf und wollte ebenfalls ein wissenschaftliches Vorgehen entwickeln, mit dessen Hilfe sich das Erleben in seiner Entstehungsform abbilden lassen konnte (vgl. Lönneker 2007, 78; Fitzek 2014, VIII). Dabei forderte er die Erfassung des Erlebens über die Möglichkeit der Rekonstruktion, indem eine „beschreibende und zergliedernde“ Psychologie eingesetzt werden sollte (Dilthey 1957, [1894], zitiert nach Fitzek 2010b, 692). Das heißt, er suchte nach einer mitbewegenden Forschungsmethodik, die den Weg der Wirklichkeitskonstruktion in den Blick nehmen wollte (vgl. Bollnow 1988, 173; Fitzek 2014, VIII). Dilthey formulierte in diesem Zusammenhang den in der Forschungsliteratur viel zitierten Satz „die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“ (Dilthey 1894, 144). Durch seine Überlegungen legte er den Grundstein für die Entwicklung einer Geisteswissenschaft, die eine andere Betrachtung auf die Wirklichkeit in der Forschung möglich machte (vgl. Harnisch 2010, 102).

Ein weiterer morphologischer Vordenker war der Geschichtsphilosoph und Soziologie Oswald Spengler. Auch er griff Goethes Gestaltenlehre zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf, indem er sich darum bemühte, eine kultur- und geschichtsphilosophische Theorie zu entwickeln (vgl. Fitzek 1994, 8; Hamada 2018, 234). Obwohl Spengler im Wissenschaftsdiskurs wegen seiner radikalen Standpunkte kritisch diskutiert wird, ist das Spannende an seiner Kultur-

morphologie die Suche nach einer ganzheitlichen Theorie (vgl. Traxacher 2017, 14).

Ebenfalls auf der Suche nach einer ganzheitlichen Theorie, mit der die Welt verstanden und erklärt werden kann, war der Schweizer Astrophysiker Fritz Zwicky. Mitte des 20. Jahrhunderts wollte er mit seiner Theorie nicht nur „geometrische, geologische oder biologische Formen und ihre gegenseitigen Verhältnisse“ studieren (Zwicky 1971, 37 zitiert nach Mareis 2012a, 113), sondern auch ihre immanenten strukturellen Beziehungen zueinander verstehen. Zwickys Bestrebung war die Formulierung einer universellen Theorie, die Antworten auf alle Fragen eines Problemkontextes liefern sollte (Mareis 2012b, 47). So entwickelte Zwicky morphologische Methoden – unter anderem einen morphologischen Kasten – die zum Ziel hatten, alle möglichen Antworten zu einem Problemkomplex zu bestimmen und zu erfassen (vgl. Scheidig 2018, 143). Um ein solches Konzept entwickeln zu können, ging er bei jeder Fragestellung von Gesamtkontexten aus. Der morphologische Kasten ist auch heute noch ein Instrument, das zur Ideenfindung in Kreativprozessen zum Einsatz kommt.

4.3.3 Morphologie und die Einflüsse der Gestaltpsychologie

Anfang des 20. Jahrhunderts wurde von einigen Wissenschaftlern und Denkern der Wunsch geäußert, nicht nur naturwissenschaftliche Aspekte in der Erforschung des Erlebens und Verhaltens zu Wort kommen zu lassen, sondern auch philosophische und erkenntnistheoretische Überlegungen in der Erfassung des menschlichen Verhaltens zu berücksichtigen (vgl. Fitzek 1994, 148). Nachdem ein theoretisches Fundament durch Goethe, Dilthey und Ehrenfels (vgl. Lönneker 2007, 78) gebildet wurde, bemühten sich unterschiedliche Forschungszweige um die Beweisbarkeit der Theorie von den Gestalten und ihren Verwandlungen im Erleben. Es entwickelten sich gestalttheoretische Denkschulen, die den Gestaltbegriff und auch die Bewerkstelligung des Verwandlungsprozesses in den Fokus rückten. In unterschiedlichen Experimenten konnten die Gestalttheoretiker regelhafte Züge für Wandlungsprozesse während des Erlebens nachweisen.

Sprechen wir von Gestalttheoretikern, sprechen wir immer auch von unterschiedlichen Denkschulen, die sich hier wiederfinden lassen und die einen

maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung der Gestalttheorie geübt haben. Alle Denkschulen befassten sich mit dem Gestaltbegriff und seinen Besonderheiten. In der Forschungsliteratur lassen sich drei wichtige einflussnehmende Forschungskollektive identifizieren, die für die Etablierung der Gestalttheorie im Wissenschaftskontext bedeutsam waren. Dazu zählen die Grazer Schule, die Frankfurter/Berliner Schule und die Leipziger Schule (vgl. Fitzek 2010a, 95). Diese drei Denkschulen werden im weiteren Verlauf im Hinblick auf ihre Einflüsse für die Entwicklung der Gestalttheorie und auch der Morphologie vorgestellt.

4.3.3.1 Die Grazer Schule – Ehrenfels und die Gestaltkriterien

Die Grazer Schule war eine Denkschule, die sich um Alexius Meinong gruppierte und deren Schüler unter anderem Christan Freiherr von Ehrenfels war (vgl. Huber 2017, 2). Ehrenfels veröffentlichte bereits 1890 einen Aufsatz „Über ‚Gestaltqualitäten‘“ (Ehrenfels 1890, zitiert nach Fitzek & Salber 1996, 14), in denen er Gestalten und ihre Qualitäten als ein Zusammenspiel eines Ganzen verstand und nicht als zu isolierende Sinnesreize auffasste (Fitzek 2010a, 94).

Auch Ehrenfels entwickelt eine beschreibende Psychologie, die seelische Abläufe von vornherein als ganzheitliche und übergreifende Zusammenhänge charakterisiert (Fitzek & Salber 1996, 15).

Am Beispiel der Wahrnehmung einer Melodie arbeitete Ehrenfels zwei grundlegende Prinzipien von Gestalten heraus, die in ihren Eigenschaften übersummativ und transponierbar sind. Die Übersummativität leitete Ehrenfels davon ab, dass beim Hören einer Melodie immer ein Ganzes gehört wird, wenngleich die Melodie doch aus Einzeltönen und auch physikalischen Einzelfrequenzen besteht. Dieses Ganze darf dabei nicht nur als bloße Zusammensetzung von Einzelreizen verstanden werden, sondern ist immer mehr als die einzelnen Töne (vgl. Fitzek 2010a, 94). Die Transponierbarkeit einer Gestalt beschreibt die Charakteristik einer Melodie, die sich auch dann noch erkennen lässt, wenn sie in einer Variation gespielt wird, in der einzelne Töne oder neue Töne hinzukommen oder auch wegfallen. Die Melodie ist immer noch erkennbar,

auch wenn sie eine andere Färbung erhalten hat (vgl. Fitzek 1994, 148; Lück 2007, 24). Durch diese Überlegungen bekam die Gestalttheorie eine erste Konzeption, die sich in den weiteren Denkschulen in Form von Experimenten beweisen musste. Auch heute noch finden Ehrenfels' Überlegungen in der Kunstszene Einfluss, wenn es zum Beispiel um die Zusammensetzung eines Tones und seine Auswirkung auf die Wahrnehmung geht.

4.3.3.2 Frankfurter/ Berliner Schule der Gestalttheorie

Zuerst in Frankfurt, später dann in Berlin, formierte sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Wissenschaftsgruppe um Wertheimer, Köhler, Koffka und Lewin, die mithilfe von Wahrnehmungsexperimenten Beweise für eine Gestalttheorie erbringen konnten (vgl. Fitzek & Salber 1996, 27 ff.). Die Berliner Schule wird als Weiterentwicklung der Ansätze der Grazer Schule gewertet. In ihren Experimenten identifizierten sie Regelmäßigkeiten in der Gestaltbildung, die sie zu Gestaltgesetzen zusammenfassten. Diese Gestaltgesetze finden auch heute noch viel Aufmerksamkeit und Einsatz in der Gestaltung von Werbung und architektonischen Konzepten. Die Berliner Wissenschaftler fassten diese Gestaltgesetze als Beschreibungsprinzipien für seelisches Geschehen zusammen (vgl. Fitzek 2014, VII). Ein wichtiger Unterschied zu den Gestalttheoretikern der Grazer Schule ist die Annahme von Gestalten „als die Grundeinheit des Seelenlebens“ (Lück 2007, 26), die sich nicht erst produzieren, sondern die von Anfang an als eigenständige Einheiten vorhanden sind. Köhler gelang später in seinen weiteren Untersuchungen mit Primaten die Übertragbarkeit der Gesetzmäßigkeiten der Gestaltqualitäten auf kognitive Prozesse (vgl. Fitzek & Salber 1996, 26 f.; Lück 2007, 27; Fitzek 2014, 7).

Lewin (1952) wird ebenfalls den Gestalttheoretikern der Berliner Schule zugeordnet, da er sich in seiner dynamischen Feldtheorie mit der Frage auseinandersetzte, wie sich Handlungen und ihre Motive aus der Gestaltlehre ableiten lassen (vgl. Fitzek 2014, 11). Er muss an dieser Stelle genannt werden, da seine These der Motivationsbildung großen Einfluss auf die morphologische Theorie übte. In seinen Überlegungen zur Willens- und Handlungspsychologie fasste er das Individuum und seine Umwelt als Einheit zusammen. Der Mensch wird in der Feldtheorie als Teil eines kompletten Lebensraumes

verstanden, in dem er sich fortwährend im Dialog mit den Objekten und Menschen seiner Umwelt befindet, von denen positive wie negative Aufforderungen ausgehen (vgl. Lück 2007, 27). Diese Objekte und Menschen lösen Bedürfnisse und Quasi-Bedürfnisse aus. Das Verhalten einer Person ist in Lewins Theorie (1952) nicht ohne dieses Wechselspiel zwischen Subjekt und Objekt zu verstehen. In diesem Lebensraum, dem Feld, weisen die Objekte, Gegenstände und Menschen unterschiedliche Attraktivität auf und wecken verschiedene Begehrlichkeiten, die miteinander in Konkurrenz stehen. Daraus ergeben sich Spannungen oder auch Valenzen, welche Handlungen fördern, aber auch irritieren und stören und auch immer zugleich auf das seelische Erleben einwirken (vgl. Fitzek 2014, VIII). Diese Einbettung des Individuums in Ganzheiten benannte er mithilfe des Terminus ‚Handlungsganzheiten‘ (vgl. Fitzek 2014, 12), die sich später in Salbers Morphologie als ‚Handlungseinheiten‘ wiederfinden lassen (vgl. Salber, 1989). In seiner Konzeption von den widerstreitenden Bedürfnissen im Lebensraum respektive Handlungsfeld näherte sich Lewin sukzessiv den theoretischen Überlegungen der Psychoanalyse an (vgl. Habermas 2001, 419), die in ihrer theoretischen Konzeption ebenfalls seelische Produktionsprozesse und ihre daraus resultierenden Handlungen auf polarisierende und widerstreitende Wünsche und Bedürfnisse zurückführt. Gerade die Annahmen der möglichen Valenzen im Gestaltbildungs- und Handlungsprozess hat Salber in seine morphologische Theorie inkludiert und in ein Erklärungsmodell gebracht (beispielsweise 1989, 1993, 1995, 2007, 2015).

4.3.3.3 Leipziger Schule der Gestaltpsychologie

Die Leipziger Schule zählt zu den gestalttheoretischen Denkschulen, die sich um die Wissenschaftler Krueger, Sander, Volkelt und Wellek formiert, aber aus unterschiedlichen Gründen weniger Beachtung und Anerkennung im wissenschaftlichen Kontext gefunden hat (vgl. Fitzek 1994, 194). Die geringe Aufmerksamkeit im Wissenschaftsdiskurs lässt sich einerseits auf die unscharfe methodische Ausarbeitung des Denkkollektivs zurückführen (vgl. Lück 2007, 28), wird aber auch mit dem kriegsbedingten Verlust der Originalaufzeichnungen Sanders in Verbindung gebracht (vgl. Fitzek & Salber 1996, 79)

und durch Nähe der wissenschaftlichen Vertreter zum Nationalsozialismus erklärbar. Während sich die Wissenschaftler der Berliner Schule kritisch zu den Ideologien des Nationalsozialismus äußerten und sich von ihnen distanzieren, profitierte das Forschungskollektiv der Leipziger Schule vom Fortgang und der Amtsenthebung jüdischer Wissenschaftler (vgl. Fitzek 2014, 30; Lück 2007, 28). Thesen zum Gestaltbildungsprozess dieser Forschergruppe müssen hier dennoch vorgestellt werden, weil insbesondere Sander (1928, 1962) in seinen Wahrnehmungsversuchen affektive Aspekte bei der Gestaltbildung genauer in Augenschein nahm. Unter den Begriff ‚Aktualgenese‘ wurde die Beteiligung affektiver Aspekte zum festen Bestandteil der Gestaltpsychologie (vgl. Lück 2009, 80; Fitzek 2014, 9). Dabei interessierte sich Sander für die Beziehungen zwischen den Affekten und den Gestaltbildungsprozessen. Eines seiner bekanntesten Experimente war die nur sehr kurze Darbietung von Bildern sowie die Implementierung von Störungen während dieses Wahrnehmungsprozesses, die eine bewusste Wahrnehmung des Gesamtbildes unmöglich machte (vgl. Lück 2007, 29). Durch die sukzessive Verlängerung der Darstellungszeit der Bilder kristallisierten sich im Erleben „Vorgestalten“ heraus, die von Emotionen begleitet wurden, wenngleich das Bild immer noch nicht beschrieben werden konnte (vgl. Lück 2007, 29). So wies Sander einen Prozess nach, in dem sich Gestalten schrittweise ausformten und ausbildeten, selbst wenn sie dem Bewusstsein noch nicht zugänglich waren. Sanders Aktualgenese beschreibt demnach einen Prozess, in dem sich komplexe Bilder oder emotionale Prozesse prozessehaft entwickeln, bis sich Seelisches seiner selbst bewusst wird (vgl. Fitzek & Salber 1996, 78). Anders als die Berliner Wissenschaftler konnte Sander damit nachweisen, dass Gestalten nicht von vornherein als feste Einheiten gegeben sind, sondern sich im Laufe des Prozesses entwickeln und von unterschiedlichen Gefühlsqualitäten begleitet werden, die im engen Wechselspiel zum Wahrnehmungsprozess stehen (vgl. Fitzek & Salber 1996, 77). Diese Erkenntnisse lieferten wichtige Hinweise über die seelischen Prozesse während des Erlebens. Auch die Morphologie geht von solchen Kultivierungsprozessen des Seelischen in der Wirklichkeitsbehandlung aus, die sich langsam aufbauen und über die Beschreibungsprozesse nachvollziehbar und rekonstruierbar werden können. Dabei blieb Salber in seinem Konzept nicht bei der Sammlung dieser Daten, sondern entwickelte darüber

hinaus ein Konzept, mit dessen Hilfe er versuchte, diese übergeordneten Strukturen der seelischen Kultivierungsprozesse zu identifizieren.

4.3.4 Einfluss der Psychoanalyse

In der theoretischen Konzeption der Morphologischen Psychologie lassen sich ebenfalls die Theorien Freuds (1923) zum strukturellen Aufbau des Seelischen wiederfinden (vgl. Lönneker 2007, 79). Wie bereits Schopenhauer (1860, 1987) und Nietzsche (1969), setzte sich Freud in der Entwicklung seiner Psychoanalyse mit der Frage auseinander, wie sich seelisches Verhalten – in seiner gesamten Widersprüchlichkeit – verstehen und erklären lässt. Freud griff die philosophischen Überlegungen zum Unbewussten von Nietzsche auf und führte sie in seiner Psychoanalyse weiter aus. Bereits vor Freud vermuteten Schopenhauer und Nietzsche die Existenz unbewusster Triebe und Einflüsse, die auf die Verhaltensweisen von Menschen einwirken (vgl. Agell 2006, 27). Ähnlich der Feldtheorie von Lewin (1952) ging Freud (1923) ebenfalls von widerstreitenden Kräften im Seelischen aus, die maßgeblich das Verhalten und Erleben bestimmen (vgl. List 2014, 26).

Die Berechtigung ein unbewußtes Seelisches anzunehmen und mit dieser Annahme wissenschaftlich zu arbeiten, wird uns von vielen Seiten bestritten. Wir können dagegen anführen, daß die Annahme des Unbewussten notwendig und legitim ist, und daß wir für die Existenz des Unbewussten mehrfache Beweise besitzen. Sie ist notwendig, weil die Daten des Bewusstseins in hohem Grade lückenhaft sind (Freud 1975, 125).

Freud differenzierte in seiner Theorie drei dynamische Bewusstseinszustände respektive drei psychologische Orte: Das Unbewusste, das Vorbewusste und das Bewusstsein (vgl. Freud 1975, 284). Dabei beschreibt er das Unbewusste als einen Ort im Seelischen für verdrängte Anteile im Erleben, die sich dem Bewusstsein entziehen (vgl. Freud 1975, 139). Ursache können dabei innerpsychische Konflikte sein, die bestimmte Anteile ins Unbewusste verdrängen (vgl. List 2014, 80). Diese innerpersonalen Konflikte zeigen sich im Alltag durch unterschiedliche Phänomene. Sie äußern sich in Lücken in der Rekonstruktion von Handlungsabläufen oder ziehen diverse Fehlleistungen, wie das Versprechen, Versehen, Verhören nach sich (vgl. List 2014, 33). Freuds Theorie über den Einfluss unbewusster Kräfte im seelischen Geschehen, die der

menschlichen Psyche nicht unmittelbar zugänglich sind und dennoch das Verhalten maßgeblich beeinflussen, finden sich als Weiterführung im morphologischen Konzept wieder. Auch Salber ging in seiner Theorie von der Übersummativität seelischer Prozesse aus (vgl. Lönneker 2007, 100). Wie Freud deutete Salber das Traumhafte, die Fehlleistungen, die Versprecher als Hinweise unbewusster Bedürfnisse (vgl. Lönneker 2007, 80). Salber verstand allerdings Verhalten und seelisches Geschehen nicht als ein Wechselspiel von Trieben, Gefühlen und Vorstellungen, sondern als Zusammenwirkung unterschiedlicher Gestaltqualitäten und -faktoren (vgl. Salber 2009, 12 f.), die sich in zugängliche (das bewusste Hauptbild) und weniger zugängliche Qualitäten (das unbewusste Nebenbild) des Erlebens unterteilen lassen (vgl. Pokoyski 2014, 90).

4.3.5 Grundannahmen der Morphologischen Psychologie

Salber hatte in seiner Biographie unterschiedliche Berührungspunkte mit den hier vorgestellten wissenschaftlichen Vordenkern, die Einfluss auf die Entwicklung der Morphologie übten. Salber lernte Sander im Rahmen seiner Assistenzzeit in Bonn kennen, als dieser dort für einige Jahre lehrte (vgl. Lönneker 2007, 78). Er machte eine Analyse bei Anna Freud und schrieb eine Doppelbiographie über Anna und Sigmund Freud, die 2006 im Bouvier-Verlag erschienen ist. In Salbers Morphologie finden sich zentrale Thesen von Goethe wieder sowie die Überlegungen der Gestalttheoretiker und -psychologen. Auch die Gedanken von Schopenhauer und Nietzsche über das Unbewusste des Seelenlebens haben die theoretische Konzeption der Morphologie geprägt. Salber berücksichtigte ihre Diskussionen und Modelle und führte sie in der theoretischen Konzeption der Morphologie weiter aus, indem er Bezugsmodelle zur Erfassung unbewusster Aspekte des Erlebens formulierte, die dabei helfen sollten, die seelischen Kultivierungsprozesse verstehen und analysieren zu können. Auch Lewins Ideen zur Feldtheorie wie auch Freuds Strukturmodell wurden in der Morphologie Salbers mitgedacht und weitergeführt (vgl. Fitzek 2010a, 94), um die Entstehung von Handlungsabläufen greifen und untersuchen zu können. Salber machte sich die Forderung nach einer naturgemäßerer Wirklichkeitsbeschreibung zu eigen und entwickelte ein

Forschungskonzept, das die vielen Einflüsse in ein Modell zusammenbringen sollte (vgl. Fitzek 2008, 248). Für den Wissenschaftler lag der Schlüssel zum Verständnis seelischer Prozesse darin, das Erleben als einen ganzheitlichen Wirkungsraum zu verstehen, der sich nicht aus „isolierten Einzelfragmenten“ zusammensetzt und erklären lässt (Salber 2009, 11). Damit folgte er der zentralen theoretischen These von Ehrenfels (1890 zitiert nach Fitzek & Salber 1996, 14), der die Gesamtheit einer Gestalt nicht als Addition von Einzelfragmente verstand, sondern von übersummativen Wechselwirkungen ausging. In seinem Werk „Morphologie des seelischen Geschehens“ fasste Salber vier Grundannahmen über das seelische Geschehen zusammen, die essenziell für die theoretische Konzeption der Morphologie waren (vgl. Salber 2009, 50; auch zu finden in Fitzek 2008, 248):

- 1) Erleben und Verhalten (mit seinen Wünschen/Bedürfnissen, seiner Wahrnehmung, seinen Gefühlen und Denkvorgängen) wird als Gestalt, beziehungsweise als Gestalten i.S. Goethes verstanden.
- 2) Seelische Gegebenheiten werden in der Morphologischen Psychologie als Formenbildung bewertet,
- 3) die sich in Bildung und Umbildung ereignen.
- 4) Seelisches ist nur verständlich, wenn es nicht in einzelne Elemente zergliedert betrachtet, sondern als Zusammenspiel seelischer ‚Gestaltbildungs‘-Faktoren aufgefasst wird.

Im weiteren Verlauf werden diese theoretischen Aussagen weiter beleuchtet.

4.3.5.1 Gestalten in der Morphologie

Gestalten sind in der Morphologie „Sinngestalten seelischen Geschehens“ (vgl. Salber 1970, 829), die in einer Wirkungseinheit zusammenkommen und sich dabei beeinflussen, fördern, aber auch irritieren. Salber stellte die These auf, dass sich im seelischen Geschehen fortwährend Gestalten ausbilden (vgl. Salber 2009, 29 ff.). Diese Gestalten, die den Alltag tragen, stehen auch im Wettbewerb miteinander und brauchen sich dennoch gegenseitig (vgl. Salber 2009, 40). Damit ging er der Frage nach, wie Seelisches überhaupt in der Lage

ist, einheitliche Handlungen im Alltag auszubilden. Eine Antwort darauf sah er darin, dass sich Handlungen sukzessiv in einem Gestaltbildungsprozess formieren. Diese Gestalten befinden sich in einem permanenten Verwandlungsprozess. Sie wollen zu einer entschiedenen Gestalt werden und sich zugleich auch in anderes verwandeln. Wie etwas ist, wird über die Qualitäten erfahrbar, die sich entwickeln und zeigen. Die Eigenheiten eines Gestaltbildungsprozesses wird aber auch über Qualitäten sichtbar, die nicht vorhanden sind oder im Widerspruch zum anderen stehen. Gestalten befinden sich in einem permanenten Verwandlungskonflikt.

Was wir unter einer Wirkungseinheit als «Lebewesen» zu verstehen haben, lässt sich in verschiedener Weise aufschlüsseln. Wir beobachten zunächst ganzheitliche Züge: Wirkungseinheit als ein Spannungs- und Selbstregulierungssystem (Salber 2007, 45).

Seelisches Geschehen ist überdeterminiert, weil sich in der Wirklichkeitsbehandlung unendliche Verwandlungsmöglichkeiten finden, die sich erfüllen wollen. Dabei kommt es immer wieder zu einem Konflikt zwischen Verwandlungsgier und dem Bedürfnis, in Entschiedenheit zu kommen. Diese gestalthaften Ausformungen im seelischen Geschehen sind in unterschiedlichen Versionen beschreibbar und erfahrbar (vgl. Salber 2009, 11). Erleben wird nachvollziehbar und sichtbar, indem man einer sich verändernden Figuration in ihren unterschiedlichen Versionen folgt. Die Beschreibung ist in der Morphologie die Methode der Wahl, um diese Variationen der Gestalt-Metamorphose greifen zu können (vgl. Pokoyski 2014, 89). In diesem fortwährenden Bildungs- und Verwandlungsprozess drängt die Gestalt auf Entschiedenheit und bleibt doch immer provisorisch (vgl. Blothner 2004, 36). So kann behauptet werden, dass der Gestaltbegriff irreführend ist, da er eine feste Struktur suggeriert, die Salber in seiner Theorie so nicht gedacht hat. Diese Gestaltentwicklung zeigt unterschiedliche Zwischenschritte, die mithilfe der Morphologie – wie in der Momentaufnahme eines Transformationsprozesses – beschrieben werden können (vgl. Salber 1999, 9). Durch den Verwandlungskonflikt werden Gestalten in der morphologischen Theorie als paradoxe Einheiten gedacht. In ihrem Widerstreit müssen Gestalten immer auch mit einem Verwandlungsproblem oder einem Konstruktionsproblem kämpfen (vgl. Tüpker 2013, 38). Hier finden sich

die theoretischen Überlegungen Lewins (1952) zu den Valenzen im Handlungsraum wieder. Auch Salber ging von zugleich wirksamen Ambivalenzen im seelischen Geschehen aus, die sich gegenseitig beeinflussen (vgl. Salber 2009, 18).

4.3.5.2 Keine Trennung zwischen Subjekt und Objekt

Subjektivität wird in diesem Forschungsansatz als wichtiger Bestandteil zum Verstehen von Sinnzusammenhängen bewertet (vgl. Lönneker 2007, 77). Wie bereits erwähnt, nimmt Salber keine Subjekt-Objekt-Spaltung vor. Seelisches Geschehen wird als Wechselspiel respektive als Dialog zwischen der Umwelt und den innerpsychologischen Prozessen verstanden. Alles wirkt zugleich auf das Erleben ein und erhält eine subjektive Bedeutungszuweisung, die über das Interview und die Beschreibung rekonstruiert werden kann. Wenn Einzelfälle in der Morphologie untersucht werden, geht es weniger um die Person oder den Charakter der Person als solches, sondern vielmehr darum, wie sich der Dialog zwischen dem Forschungsgegenstand und dem Subjekt gestaltet und greifen lässt. Im Forschungsprozess berücksichtigt die Morphologie wesentliche Prinzipien der qualitativen Forschungsparadigmen, wie sie zum Beispiel durch Mayring (2001, 26) postuliert wurden. Gemäß den qualitativen Forschungsprinzipien fordert auch das morphologische Vorgehen bei der Gegenstandsbildung eine induktive, alltagsnahe und ganzheitliche Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes, der sich im Prozess der Befragung sukzessiv ausbildet und verstehen lässt. Subjektivität und Intersubjektivität sind in der Morphologie feste Bestandteile der Forschung und machen ein Verständnis für seelische Prozesse überhaupt erst möglich. Während in den quantitativen Forschungsdesigns die Objektivierung des Untersuchungsgegenstandes angestrebt und Subjektivität als Störvariable verstanden wird, nutzt die Morphologie bewusst das Mittel der Subjektivität, um die Gestaltbildung nachvollziehbar werden zu lassen (vgl. Salber 2009, 11). Verstehen wird in der Morphologie nur über Subjektivität möglich, die im Forschungsvorhaben kontrolliert zum Einsatz kommt und nicht als Fehlerquelle angesehen wird. Dabei fordert die Morphologie in der Durchführung nicht nur die Berücksichtigung der Subjektivität im Forschungsprozess, sondern stellt überhaupt ein methodisches und

kontrolliertes Vorgehen zur Verfügung, mit dem die subjektive Wirklichkeitskonstruktion untersuchbar gemacht werden kann.

4.3.5.3 Keine Trennung zwischen Gegenstand und Methode – Der Gegenstand bildet sich im Prozess aus

In ihrer theoretischen Konstruktion nimmt die Morphologie keine Trennung zwischen der Methode zur Datengewinnung und dem Untersuchungsgegenstand vor (vgl. Fitzek 2008, 243). Der psychologische Gegenstand bildet sich im Untersuchungsprozess sukzessiv aus und beeinflusst die Datenerhebung und die Konstruktion der Befragung. Wie andere qualitative Methoden setzt die Morphologie ebenfalls an Alltagskontexten an, verfolgt sie allerdings konsequenter, indem sie den Alltagsbezug noch radikaler einfordert. Anders als bei einem inhaltsanalytischen Vorgehen versucht sie die Nähe zum Gegenstand und zum Alltag über einen Mitbewegungsprozess herzustellen, statt sie über rationale und generalisierte Kategorien zu fassen (vgl. Fitzek 2008, 376). Wenn in der morphologischen Literatur beschrieben wird, dass der Gestand Raum zur Entwicklung braucht und die Methode sich mit dem Gegenstand bewegen muss, ist damit gemeint, dass sich der Gegenstand langsam über die Beschreibungen der Alltagseinbettungen in seinen unterschiedlichen Versionen zeigt und verstehen lässt. Diese Gegenstandsbeschreibung findet sich in jeder Arbeitsphase (Entwicklung der Fragestellung, Introspektion, Leitfadentwicklung, Datenerhebung und Datenauswertung) wieder und ist wichtiger Bestandteil der Gegenstandsbildung.

In der Morphologie soll die Gegenstandslogik des Erlebens und Verhaltens möglichst ungebrochen erhalten bleiben. Das methodische Prinzip der Mitbewegung betont, dass die alltäglichen Klärungsbemühungen um den Hintergrund der Erfahrung im Forschungszusammenhang aufgegriffen werden. Das Forschungsunternehmen bleibt dem lebensweltlichen Zugang zur Wirklichkeit des Erlebens und Verhaltes in jeder Arbeitsphase verbunden (Fitzek 2008, 375).

In diesen Forschungsprozess soll der Forscher nicht mit vorformulierten Hypothesen und Kategorien eintreten, sondern darauf warten, was und wie es sich zeigt. Der Forscher ist Teil eines interaktiven Prozesses (vgl. Hussy, Schreier & Echterhoff 2013, 192) und damit auch Teil des Gestalt-

bildungsprozesses. Die Morphologie nutzt das Mittel der Subjektivität, um zu verstehen, wie Erleben zustande kommt und sich zugleich auch wieder ändert, bearbeitet und neuausrichtet (vgl. Tüpker 1988, 17). Liest man diese Ausführungen, wird deutlich, dass es sich hier um ein Vorgehen handelt, das ein methodisches Geschick benötigt, um diese Erlebensprozesse methodisch analysieren zu können. Dabei sucht die Morphologische Psychologie nach seelischen Kultivierungsprozessen in allen Handlungen (vgl. Salber 2009, 12). Sie versteht das Erleben als ganzheitlichen Prozess, in dem sich nicht klar voneinander differenzierbare Einzelaspekte identifizieren lassen (vgl. Salber 2009, 32). Im Fokus ihres wissenschaftlichen Vorgehens steht die Entwicklung eines Verständnisses für die Ausgestaltung und Umwandlung seelischer Erlebensprozesse (vgl. Heimann & Schütz 2017, 12). Indem diesem Gestaltbildungsprozess gefolgt wird, wird die Erfassung der Bildung und Umbildung überhaupt erst möglich.

4.3.5.4 Zusammenspiel: Alltag und Kultur – eine untrennbare Einheit

Die bisherigen theoretischen Ausführungen machen sichtbar, dass die Morphologie in ihrem Forschungskonzept an vielen Stellen keine Trennung von Einheiten vornimmt. Sie negiert eine Subjekt-Objekt-Spaltung. Sie nimmt keine Trennung zwischen Methode und Gegenstand vor, sondern geht von ihren Wechselwirkungen aus. So verwundert es nicht, dass Alltag und Kultur in dieser theoretischen Konzeption ebenfalls als Zusammenspiel verstanden wird. Die Kultur beeinflusst den Alltag und der Alltag übt Einfluss auf den Charakter der Kultur aus (vgl. Fitzek & Ley 1998, 7). In einem Aufsatz von Fitzek über ‚Trends, Moden, Zeiterscheinungen‘ (1999) erklärt der Autor, dass Kulturen eng mit Alltagshandlungen und den damit verbundenen seelischen Kultivierungsprozessen zusammenhängen (vgl. Fitzek 1999, 26). Er bezieht sich hier auf die Kulturdefinition von Eliot (1989, 13) und erklärt, dass sich eine Kultur nur über konkrete Alltagshandlungen verstehen lässt. Kulturelle Besonderheiten zeigen sich in spezifischen Ernährungsweisen, im Freizeitverhalten und in gelebten Trends. Kultur wird sichtbar in jeder Form von Alltagshandlung und in Bildern, die uns im Alltag in Form bestimmter kultureller Ausprägungen begegnen, die wir Trends, Esskulturen oder auch Modeerscheinungen

nennen. Fitzek nennt sie „Bilder des Seelischen“ (Fitzek 1999, 29). Einfach formuliert: die Kultur wirkt auf die Alltagshandlungen und die sich darin ausbildenden Kultivierungsprozesse ein. Umgekehrt wirken Alltagstätigkeiten auf den Charakter einer Kultur ein. Indem Tätigkeiten sich nach bestimmten Gestaltbildungsformen entwickeln, üben sie Einfluss auf das Bild der Kultur. Dieser Logik folgend suchen kulturpsychologische Analysen, wie sie in der Morphologie betrieben werden, immer auch danach, wie sich Alltagsprozesse ausformen. Kulturelle Einflüsse lassen sich über die Rekonstruktion seelischer Prozesse in Alltagshandlungen fassen (vgl. Fitzek 1999, 7). Alltagshandlungen sind somit vor dem Hintergrund eines Kultureinflusses zu verstehen. Für den Forschungsprozess bedeutet dies eine konsequente Einbeziehung aller alltäglichen Handlungen und Tätigkeiten, die sich im Gestaltbildungsprozess herausgebildet und als relevant erwiesen haben. Dieser Aspekt wird im Methodenkapitel (Kapitel 5) noch anschaulicher herausgearbeitet.

4.3.5.5 Seelisches behandelt sich in Bildern

Die Morphologie davon aus, dass sich in Bildern Formen der seelischen Wirklichkeitsbehandlungen zeigen.

Seelische Bilder sind für die Morphologie nichts Einfaches, sondern komplette Handlungs- und Tätigkeitssysteme, in denen allgemeine Entwicklungsaufgaben der seelischen Wirklichkeit auf je spezifische Weise weitergestaltet und gelöst werden (Ley 1999, 57).

Bilder sind als Angebote zur Wirklichkeitsbehandlung zu verstehen, die sich an allen Stellen im Alltag wiederfinden. Diese Bildangebote zeigen sich in Produkten und ihren Bewerbungen. Man begegnet ihnen in Geschichten und Filmen. Sie präsentieren sich in Organisationen und Unternehmenskulturen. Bilder sind wie Regelwerke für die Wirklichkeitsbehandlung. In ihnen definiert sich, was dazu gehört und was nicht. Wenn hier davon gesprochen wird, dass Bilder Angebote zur Wirklichkeitsbehandlung darstellen, ist damit gemeint, dass sie eine bestimmte Perspektive der Wirklichkeitsbetrachtung ermöglichen und einfordern. Bilder zeigen auf, was das Ausleben eines bestimmten Bildes braucht und an welchen Stellen ein bestimmtes Bildangebot in eine Krise geraten kann (vgl. Fitzek 1999, 27). Um diese Hypothese nicht auf einer

abstrakten Ebene zu lassen, soll an dieser Stelle ein Beispiel zum Thema ‚Ernährungstrends‘ helfen, diesen Denkansatz zu verstehen.

Der vegane Lebensstil ist zum Beispiel ein solches Bildangebot für die Behandlung der eigenen Lebenswirklichkeit. Dieses Bild, diese Lebensform, gibt Regeln vor. Vordergründig postuliert dieser Lebensstil Verzicht und Einschränkungen in vielen Lebensbereichen. Ein genauer Blick auf diesen Bildentwurf zeigt, dass sich in ihm ein großer Beitrag zur Beantwortung zentraler Lebensfragen wiederfinden lässt. Ein veganes Leben geht mit dem Verzicht von tierischen Produkten in allen Lebensbereichen einher. Es wird auf tierische Erzeugnisse nicht nur bei der Ernährung verzichtet, sondern auch beim Kauf von Kleidung und Kosmetik. Dieses Bild beinhaltet viele Vorgaben und kann im Alltag an vielen Stellen in Krisen geraten. Findet man sich in Gruppen wieder, die andere Ernährungsstile favorisieren, eckt hier etwas an und muss sich gegenseitig erklären. Das kann in scheinbar banale Situationen passieren. Der Besuch in einer Kantine am Arbeitsplatz ist eine solche Situation, wenn dort zwar vegetarische Speisen, aber vegane Gerichte fehlen. Auf Schulfesten wird es notwendig, die zur Verfügung gestellten Speisen einschätzen zu können oder sich von vorneherein selbst zu versorgen. Jedes Fest mit Essensangebot macht den eigenen Lebensstil offensichtlich und diskutabel. Dieser Lebensstil geht mit bestimmten Konsequenzen einher. Er fordert einen stärkeren Dialog mit dem persönlichen Umfeld. Er bietet aber auch eine klare Standortbestimmung. Über diesen Lebensstil lassen sich Fragen der Lebensgestaltung klar beantworten, wenn unsere Kultur von vielen gleichwertigen und attraktiven Lebensbildern durchdrungen wird, die auch mit Überforderungen einhergehen können. Ein veganer Lebensstil bedarf Einschränkungen, Vorbereitung und Erklärung. Will man auf Veranstaltungen nicht verzichten, wird es notwendig, die eigenen Lebensmittel mitzubringen. Beim Kauf von Kleidung und Kosmetik kommt in einer Welt voller Marken, Produkte und Einkaufsorte nicht mehr alles in Frage. Bestimmte Supermärkte werden im Zuge der Lebensentscheidung bevorzugt, während andere explizit ausgeschlossen werden. Diese Reduktion einer Vielfalt kann den Alltag vereinfachen. Beim Lebensmitteleinkauf wird die Vielfalt der Produkte auf ein überschaubares Portfolio reduziert. Webforen und Gruppen, die einen ähnlichen Lebensstil pflegen, werden zu wichtigen Beratern und zu Verbündeten. Dort werden Rezepte getauscht und es wird

Zuspruch gesucht, wenn der Lebensstil im Alltag schwerfällt. Dort werden auch Freund*innen und Lebenspartner*innen gefunden, weil der Lebensstil und das Bildprogramm bereits eine gemeinsame Klammer darstellen kann. Über dieses Bildprogramm klären sich grundsätzliche Lebensfragen, die dabei helfen, den Alltag zu organisieren. Dieser Lebensstil zieht sich wie ein roter Faden durch die gesamte Organisation des Lebens. Welche Schuhe trage ich – Leder oder vegan? In welchen Restaurants gehe ich essen? Wo gehe ich einkaufen? Worauf achte ich beim Einkauf? Welche Werte soll mein/e Partner*in leben? Welche Kita und welche Schule sind für mich und die Kinder passend? Muss es die Einrichtung werden, die auch beim Essen meine Lebenswerte mittragen kann oder suche ich hier auch die Ausnahmen von den Regeln? Diese Liste der Fragen lässt sich unendlich weiter fortführen. Das Bildangebot bietet hier viele Antworten, nach denen sich das Leben ausrichten kann und wird zum Wegweiser, wenn an anderen Stellen ein Kompass verloren gegangen ist. Solche weitreichenden Lebensentscheidungen können sich über Bildangebote verhandeln lassen. Durch die zunehmende Aufweichung tradierter und bestehender Strukturen in unserer Kultur ist es zu einer Art Gleichberechtigung vieler Lebensbilder oder Lebensformen gekommen, die miteinander konkurrieren und tagtäglich eine Standortbestimmung erfordern. Einerseits kann dadurch eine Verwandlungsgier gelebt werden, andererseits wird es bei dieser Vielfalt auch möglich, zwischen den Bildern hin und her zu springen und damit die Konsequenzen einer Bildprogrammatisierung aufzulösen, wenn es an bestimmten Stellen zu eng und zu unbequem geworden ist (vgl. Ley 1999, 69). Gerade in Bezug auf Ernährungsgewohnheiten und -trends lässt sich eine hohe Wechselbereitschaft wiederfinden, die zum Beispiel im Begriff des ‚Flexitarismus‘ Ausdrucksform finden kann, was ebenfalls Ausdruck eines Bildprogrammes ist. Suchen wir in der Morphologie danach, warum bestimmte Handlungen gelebt werden, bestimmte Entscheidungen getroffen werden, suchen wir im Grunde nach Kultivierungsprozessen, die sich in Bildern und Lebensformen unserer Kultur ausdrücken.

Auch Berufe und Studienfächer sind solche Bildangebote, die eine spezifische Wirklichkeitsbehandlung möglich machen. In dieser Untersuchung wird in Form der Wirtschaftspsychologie ein solches Bildangebot genauer beleuchtet.

4.3.6 Analyse-Einheiten in der Morphologie

In der morphologischen Theorie hat Salber (2007) zwei Analyse-Einheiten entwickelt, die er als Ordnungsprinzipien oder -systeme seelischen Geschehens verstand: Die Handlungseinheit und die Wirkungseinheit (vgl. Salber 2007, 28). Beide Einheiten entwickeln sich in der Gegenstandsbildung im Sinne eines Formbildungsprozesses aus. Diese Einheiten sind wichtige Bezugssysteme morphologischer Untersuchungen. Mit ihrer Hilfe lassen sich seelische Wirklichkeitsbehandlungen verstehen und beschreiben. Wird davon ausgegangen, dass sich im Erlebensprozess fortwährend Gestalten bilden und umbilden, erscheint es fast wie ein paradoxes Unterfangen, Gestalten in ihrem Bildungs- und Umbildungsprozess zu erfassen. Es wurde bereits beschrieben, dass keine Trennung zwischen Methode und Gegenstand vorgenommen und die Gestalt mithilfe der Mitbewegung gefasst wird. Dieses Mitbewegen erfolgt über konsequente Alltagsnähe. Darüber gestaltet sich sukzessiv der Wirkungsraum des Gegenstandes mit all seinen Ambivalenzen aus. Diese Gestaltbildung wird von allgemeinen und regelhaften „Formprinzipien“ begleitet (Salber 1970, 832). Anhand des Konstruktes der Handlungseinheit und der Wirkungseinheit lassen sich Kultivierungsprozesse des Seelischen in ihrem Entstehungsprozess und im Nacheinander untersuchen (vgl. Fitzek 2010b, 694). Dabei wird unser Alltag fortwährend durch Handlungseinheiten strukturiert, die darauf abzielen, Sinn zu schaffen (vgl. Haucke & Pokoyski 2010, 83). Diese Einheiten helfen, das Total an Verwandlungswirklichkeiten zu systematisieren. In alltäglichen Situationen wird dieses Zusammenspiel der Gestalten und ihres Kultivierungsprozesses sichtbar, indem sie Einheiten und Bilder entwickeln, die den Alltag zusammenhalten.

Seelisches und Alltag sind untrennbar, genauso wie Seelisches untrennbar ist von der ganzen Wirklichkeit und ihren Verwandlungen von Tag zu Tag. Seelische ist eine Produktion im Werden, Stunde für Stunde; der Alltag zeigt „Bilder einer fließenden Welt“ (Ukiyo-e) (Salber 1989, 11).

Während die Handlungseinheiten das Nacheinander in Alltagshandlungen analysieren, suchen die Wirkungseinheiten nach übergeordneten Strukturen (vgl. Blothner 2004, 37; Fitzek 2008, 69). Wirkungseinheiten nehmen die Wechselwirkungen der zugleich wirksamen Gestaltfaktoren in Augenschein,

indem sie die größeren Zusammenhänge analysieren, die über das Nacheinander hinausgehen. Gesucht wird eine grundsätzliche Architektur des Gestaltbildungsprozesses mitsamt seinen möglichen Drehungen und Wendungen. Dabei muss man sich die Wirkungseinheit wie einen Wirkungsraum vorstellen, in dem unterschiedliche und ambivalente Gestaltbildungsfaktoren am Werk sind. Diese Drehungen und Wendungen im Formbildungsprozess werden auch Figurationen genannt.

4.3.7 Figurationen

Figurationen stellen die Ordnung des Bildungs- und Umbildungsprozesses dar (Haucke & Pokoyski 2010, 119). Figurationen werden dabei als Selbstbehandlungsversuche des Seelischen verstanden, um mit dem Total der Wirklichkeit zurecht zu kommen. Die Morphologie fragt sich, wie es überhaupt zu bestimmten Entscheidungen und Handlungsabläufen kommen kann und wie Seelisches in dieser ungeheuren Vielfalt an Wirklichkeiten Einheiten ausbilden und gegen andere durchsetzen kann. Wirklichkeitsbehandlung muss hier als Versuch des Seelischen verstanden werden, mit der Vielfalt der Kultivierungsmöglichkeiten klar zu kommen (vgl. Fitzek 2000, 3). Fortwährend finden im Alltag Kultivierungsprozesse statt, indem verschiedene Aspekte zusammengebracht werden müssen, die sich ambivalent und spannungsvoll gegenüberstehen (vgl. Fitzek 2000, 3). In den bereits beschriebenen Figurationen zeigen sich Haupt- und Nebenbilder oder Haupt- und Nebenfigurationen (vgl. Pokoyski 2014, 90), die sich aus den widerstreitenden Verwandlungsrichtungen im Gestaltbildungsprozess bilden. Die Hauptfiguration kann als der dominante und laute Zug verstanden werden. Sie arbeitet geliebten und idealen Bildern zu und versucht Nichtpassendes zu verdrängen oder zu überdecken. In ihr inszenieren sich ideale Wirklichkeitskonstruktionen. Die Hauptfiguration ist präsenter, bewusstseinsnäher, greifbarer. Sie kann schneller beschrieben werden. Die Hauptfiguration alleine reicht aber noch nicht, um die Beweggründe bestimmter Handlungen verstehen zu können. In der vorliegenden Fragestellung reicht die Beschreibung der Hauptfiguration demnach nicht aus, um eine Motivstruktur in ihrer Gesamtheit zu fassen. Die Hauptfiguration stellt nur eine Seite der Medaille dar (vgl. Pokoyski 2014, 90). Die Nebenfiguration, das

Nebenbild, verfolgt andere Absichten. Die Nebenfiguration will die Richtung der Hauptfiguration stören und irritieren, die zu sehr in einer Richtung zieht und damit bestimmte Aspekte ignoriert, wegdrängt und weghalten will. Durch die Nebenfiguration soll anderes ins Spiel gebracht werden, dass im Erleben ebenfalls notwendig ist. Die Nebenfiguration ist leiser, drängt sich weniger in den Vordergrund. Sie bleibt im Hintergrund und wirkt unbewusster. In der Exploration und den Erlebensbeschreibungen wird sie sichtbar, indem die Erklärungen diffuser, weniger greifbar werden. Die Nebenfiguration sorgt für Irritationen. Sie lässt Handlungen unlogisch und widersprüchlich erscheinen und wird dennoch von einer eigenen Logik getragen. Die sich dahinter verbergende psychologische Logik zeigt sich erst mithilfe des Beschreibungsprozesses, der die Zusammenhänge im Widerspruch deutlich machen kann. Während der Datenerhebung müssen die Widersprüche Raum bekommen. Hier sollen sich die widerstreitenden Bilder anhand von Alltagsgeschichten und eigenen Deutungsversuchen zeigen. Erst durch die Aufdeckung aller Züge des seelischen Geschehens wird das Wechselspiel der Haupt- und Nebenfiguration überhaupt greifbar.

Unsere Analyse von Figurationen können wir jetzt noch etwas knapper fassen – dadurch gewinnen wir die Möglichkeit, mehr darauf zu achten, wie die Drehpunkte der Figuration zueinanderstehen. Wir achten darauf, wie sich die ‚bewegenden‘ Kategorien gegenseitig ergänzen, einschränken, erweitern, entfalten (Wirklichkeit als ‚Entwicklung in sich‘). Das sind eine Grundlage für einen weiteren Schritt: Methodisch vereinfachend lassen sich bei allen Alltagsformen zwei Figurationen wie ein Hauptbild und ein Nebenbild in einen Übergang bringen – als Transfigurationen (Salber 1989, 172).

Ohne die Erfassung des Zusammenspiels von Haupt- und Nebenfiguration wird eine ganzheitliche Analyse von Entscheidungsprozessen und Motiven nicht möglich, da bestimmte Aspekte im Verstehensprozess nicht zur Verfügung stehen.

4.3.8 Berufliche Orientierung aus einer morphologischen Perspektive

Die bisherigen theoretischen Ausführungen machen deutlich, dass in der Morphologie Entscheidung und Motivation nicht als Summe diverser

Einzelaspekte zu sehen sind, sondern sich nur verstehen lassen, wenn das Wechselspiel aller Verhältnisse des Gestaltbildungsprozesses in Augenschein genommen wird. Motive oder das Wahlverhalten werden hier als Interaktion unterschiedlicher Gestaltungsfaktoren im seelischen Geschehen aufgefasst, die einen eigenen Wirkungsraum ausbilden. In der Morphologie wird die Entscheidung und das Auswahlverhalten als eine subjektive Wirklichkeitsbehandlung bewertet, in der unterschiedliche und zugleich wirksame Bedürfnisse und Gestaltfaktoren auf das seelische Geschehen einwirken und in Verwandlungskonflikte geraten, die über die Bildangebote der Studiengänge nach spezifischer Vermittlung suchen. Dabei wird die Studienwahl von der Notwendigkeit einer Entscheidung geleitet, weil alte Handlungsabläufe nicht ohne Weiteres weitergeführt werden können. Alte Bildangebote, wie beispielsweise das Ziel, die Schule abzuschließen, verlieren ihre Bedeutung. Die Entscheidenden geraten in einen Umbildungs- oder Transformationsprozess, den sie bewerkstelligen müssen. In diesem kritischen Vorgang wird sich das Selbst über die Notwendigkeit der Neuausrichtung bewusst (vgl. Salber 1970, 831). Alte Verhältnisse müssen neu verhandelt werden. Was soll bleiben? Was muss und darf sich ändern? Was möchte man erneut versuchen? Was muss sich neu organisieren? Die Studienwahl ist ein Umbildungsprozess, in dem vieles in eine Krise geraten kann, weil es zur Neuverhandlung gelebter und bekannter Verhältnisse kommt. Diese Verhandlungen bringen Spannungen mit sich, die versöhnt werden wollen. Die Morphologische Psychologie nimmt dabei keine Trennung zwischen den Entscheidenden und ihrer Umwelt und der darin vorhandenen Einflüsse vor. Eine morphologische und kulturpsychologische Studien- und Berufswahltheorie geht davon aus, dass das seelische Geschehen durch die Berufs- und Studienbilder Bildangebote erhält, mit deren Hilfe sich die in Spannung geratenen Gestaltbildungsverhältnisse bearbeiten lassen sollen. Diese Bilder machen Angebote für eine langfristige Ausrichtung. Sie müssen als tragfähige Fassung für eine eigene Ausdrucksform verstanden werden. Diese Bildangebote stellen richtungsgebende Kultivierungsformen des Seelischen dar. Unser Alltag wird von diesen Bildern hergestellt und gehalten. Im Kleinen wie auch im Großen führen diese Bilder letztendlich dazu, dass eine Wirklichkeitsbehandlung gelebt werden kann. Weil es in dem permanent stattfindenden Verwandlungstrieb des seelischen Kultivierungsprozesses

zu Verwandlungsproblemen kommt, stellen vereinheitlichte Bilder wichtige Lösungsangebote dar (vgl. Fitzek 2008, 298). Sie bewegen immer auch große Lebensfragen, wie es bereits am Bild des veganen Lebensstils erläutert wurde. Die Berufsbilder und Studienangebote sind auch als solche Bilder zu verstehen, durch die sich die große Lebensfrage nach der beruflichen Entwicklung bearbeiten lässt. In ihnen entscheidet sich, wie wir unsere berufliche Wirklichkeit konstruieren wollen.

Die Autoren Fitzek und Ley (2009) haben anhand einer morphologischen Analyse des Berufsbildes von Internatserzieher*innen herausgearbeitet, mit welchen theoretischen Annahmen und Implikationen eine morphologische Studie der beruflichen Orientierung und der Berufsbildanalyse vorgehen sollte (323 ff.). Gehen wir davon aus, dass Berufsbilder Lösungsangebote für die berufliche Wirklichkeitsbehandlung sind, müssen sie auch als eigenständige und in sich geschlossene Lebensformen oder Berufskulturen verstanden werden, die Teil einer gemeinschaftlichen Wirklichkeitskonstruktion sind. Damit ist gemeint, dass Berufs- und Studienbilder eigenständige Kulturen bilden, in denen sich autonome Regeln einer beruflichen Wirklichkeitsbehandlung ausgeformt haben. In diesen Berufskulturen explizieren sich spezifische Perspektiven auf die Wirklichkeit. In ihnen definieren sich auch die Sprache, das Miteinander, das eigene Auftreten und der Umgang mit bestimmten Aufgaben der Wirklichkeitsbehandlung. Berufsbilder und Studienfächer stellen vor diesem Hintergrund Ordnungssysteme dar, die der eigenen beruflichen Wirklichkeit einen Sinn und eine Richtung geben. Der Eintritt in diese Formen der spezifischen Wirklichkeitsbehandlungen richtet die eigene berufliche Wirklichkeit aus, indem geklärt wird, was Teil dieser Kultur ist und sein darf und was nicht. In diesen Berufskulturen werden unterschiedliche Lebensfragen verhandelt. Welche Tradition will man in sein berufliches Wirken mitnehmen und fortführen? Wie will man sich auf Entwicklung einlassen? Wie will man sich von anderen Kulturen, Berufsbildern, Formen der beruflichen Wirklichkeitsbehandlung abgrenzen? So bringt der Beruf als Mediziner*in andere Regeln, Vokabeln, Standards und Umgangsformen mit, als die Arbeit als Erzieher*in, oder die Tätigkeit bei der Polizei. Die Analyse eines Berufsbildes oder der Wahl eines Studiums muss sich mit der Frage auseinandersetzen, in welche Lebensform oder in welche Kultur man eintreten will. Daher raten Fitzek und Ley

(2009) davon ab, Motive und Entscheidungen auf einzelne Aussagen zu reduzieren. Vielmehr fordern sie eine Analyse des Zusammenspiels der Entwicklungsverhältnisse der Berufswirklichkeit. Im Konkreten raten sie zur Berücksichtigung des gelebten Alltages bei der Berufsbildanalyse, weil sich erst in der Tätigkeit selbst zeigen kann, was sich hinter idealisierten Entwicklungsbildern verbirgt. In den Gesprächen mit Internatserzieher*innen konnten die beiden Wissenschaftler beispielsweise aufzeigen, dass sich der Alltag der Teilnehmenden sehr heterogen gestaltete und sie in ihrem Alltag eine Fülle an Aufgaben und Rollen erfüllen mussten. Neben der Funktion als Seelenröster*in, Freund*in, Vater- oder Muttersatz, bereiteten sie auch die Speisen zu und wurden bei medizinischen Fragen angesprochen (vgl. Fitzek & Ley 2009, 355). Die Analyse zeigte, dass kein klar abgrenzbares Berufsbild für die Internatserziehung im gelebten Alltag zu finden war und sich gerade darin eine wesentliche Charakteristik des Berufsbildes zeigte. Das Berufsbild und der gelebte Berufsalltag zeichneten ein buntes und diffuses Bild der Aufgaben der Internatserzieher*innen. Darüber hinaus zeigte die Analyse, dass der Eintritt in diese Welt keine spezifischen Zulassungsbeschränkungen aufweist, wodurch nicht nur Erzieher*innen, sondern auch Handwerker*innen, Berufssoldat*innen, Krankenpfleger*innen, Hausfrauen und -Männer in diesem Beruf tätig waren. Die Analyse der Gespräche zeigte, dass gerade die Heterogenität des eigenen Berufsalltages gesucht und bewahrt werden wollte. Auch wenn einerseits schwer eine Abgrenzung zwischen Arbeits- und Privatleben gelebt werden konnte, wurden die wechselnden Aufgaben im Arbeitsalltag sehr geschätzt (vgl. Fitzek & Ley 2009, 335). Erinnern wir uns an die vorherigen Ausführungen, dann sind Berufe Möglichkeiten zur Wirklichkeitsbehandlung. Im Falle des Berufsbildes der Internatserziehung gestaltet sich die berufliche Wirklichkeit offen und unbestimmt. Die Tätigkeit als Internatserzieher*in macht es möglich, tagtäglich in neue Rollen zu schlüpfen, was das eigentliche Berufsbild im Unbestimmten halten kann. So bleibt die berufliche Wirklichkeit zwar unplanbar, aber auch bunt und wenig monoton. Ein Eintritt in diese berufliche Wirklichkeit erfordert, dass man sich auf diese Notwendigkeit der vielen Rollenwechsel einstellen und diese ausfüllen kann. Gleichzeitig fordert ein solches Berufsbild, dass die vielen wechselnden Aufgaben und Anforderungen ausgehalten werden können.

Als eine weitere morphologische Berufsbildanalyse ist die Studie von Hans-Jürgen Eilers zu nennen, der das Berufsbild von Sozialarbeiter*innen untersuchte (1991). Eilers machte in seiner Studie ebenfalls darauf aufmerksam, dass die gängige Berufswahlforschung den Eintritt in die Berufswelt über „Einzelaspekte“ (41) analysiert und kritisierte, dass eine solche Analyse dem komplexen Prozess der Berufswahl nicht gerecht werden könnte. Auch er betrachtete die Berufsbildkonzeption konsequent morphologisch, indem er sie ebenfalls als eine Wirkungseinheit untersuchte (vgl. Eilers 1991, 42), die nur darüber verstanden werden kann, wenn das Berufsbild vor dem Hintergrund des Berufsalltages betrachtet wird. Über 18 Monate begleitete er eine Gruppe von Sozialarbeiter*innen im Rahmen einer Fortbildung. Dort konnten die Beteiligten offen über ihre Fälle und ihren Berufsalltag sprechen. Die Fallbeschreibungen gestalteten sich anfangs auffällig distanziert und unlebendig. Es wurde ausführlich über die mangelnde Kooperation der Klienten und den hohen bürokratischen Aufwand im Arbeitsalltag geschimpft. Im Verlauf der supervidierten Fortbildung zeigte sich, dass der Berufsalltag von dem Wunsch begleitet wurde, die in die Krisen geratenden Familien darin zu unterstützen, wieder auf die ‚richtige Bahn‘ zu kommen. Die eigene berufliche Tätigkeit wurde damit zu einer machtvollen Einwirkung auf das Leben anderer Menschen. Zum Selbstverständnis der Sozialarbeiter gehört, dass man Schicksal spielen möchte und doch zugleich spürt, dass die eigenen Entscheidungen und Maßnahmen mit viel Verantwortung für das Leben anderer Menschen einhergehen. Einerseits will man Großes bewirken, während man im Arbeitsalltag an Grenzen stößt. Hier kann es passieren, dass man im Arbeitsalltag am bürokratischen Aufwand scheitert. Über allem schwebt, dass mit den eigenen Entscheidungen eine immense Verantwortung einhergeht, die nicht immer leicht getragen werden kann. Sich der Schwere der eigenen Verantwortung bewusst werdend, werden im eigenen Arbeitsalltag Grenzen spürbar, aber auch gesucht und hergestellt. Erst in einer zweiten Betrachtung zeigt sich, dass die Einmischung in die familiären Verhältnisse überfordern kann. Aktiv werden bestimmte Barrieren gefunden und fabriziert, die weitreichende Entscheidungen unmöglich werden lassen. Der Wunsch, ganze Verhältnisse in Bewegung zu bringen, wird von der eigenen Verantwortungsüberforderung begrenzt. Eilers (1991) konnte durch seine Studie darauf hinweisen, dass Berufsbilder

spezifische Verwandlungs- und Verhandlungsproblematiken aufweisen, die es genauer zu analysieren gilt und aus denen sich unterschiedliche Umgangsformen mit diesem Konflikt ableiten lassen.

Die Berufsbild- oder Studienwahlanalyse erfordert laut der hier vorgestellten Studienergebnisse die Betrachtung des aktiv gelebten Alltages. In ihm sollen sich Verwandlungsprobleme durch die Bildprogramme auflösen und ausrichten. Obwohl hier eine Lösung durch das Bildangebot gesucht und teilweise gefunden wird, kommt es auch immer zu Konstruktionsproblemen im Gestaltbildungsprozesse. Daher braucht die Analyse dieser Entscheidungsprozesse auch immer einen Blick auf die idealisierten und gelebten Aspekte im Erleben.

4.3.9 Implikationen für die Analyse der Studienwahlforschung ‚Wirtschaftspsychologie‘

Die vorliegende Arbeit denkt die von Fitzek und Ley (2009) geforderten Aspekte für die Berufs- und Studienwahlforschung mit. Auch diese Untersuchung geht davon aus, dass die ‚Wirtschaftspsychologie‘ ein spezifisches Bildangebot zur einer beruflichen Wirklichkeitsbehandlung zur Verfügung stellt. Dabei wird es wichtig werden, dieses Bildangebot als eine eigenständige Kultivierungs- und Lebensform zu verstehen, in dem sich verhandelt, in welche Welt man über das Studium eintreten will. Dabei spielen weniger die persönlichkeitsbezogenen Eigenschaften der Entscheidenden eine Rolle. Vielmehr sind hier die Möglichkeiten zur Wirklichkeitsbehandlung von zentraler Bedeutung für die Untersuchung der Motive der Studienwahl. Die Analyse soll aufzeigen, in welche Entwicklungsverhältnisse man über die Fachwahl eintreten will. Wie wollen sich die Studierenden mit dem Studienfach ausrichten? In welche Regel- und Ordnungssysteme wollen sie einsteigen? Welche Rahmung für die Behandlung der Wirklichkeit soll gefunden und hergestellt werden? Von welchen Entwicklungsrichtungen und -verhältnissen will man sich abgrenzen? Wie hilft das Studienfach dabei, einen schwierigen Übergangsprozess zu bewerkstelligen? Was soll bewahrt bleiben? Was soll sich verändern? Wie möchte man sich über das Fach in das erlebte Wettbewerbsumfeld begeben? In welcher Form will Konkurrenz gelebt und erfahren werden? Will man sich alleine durchschlagen oder zusammen Ziele erreichen?

Eine Analyse dieser Wirklichkeitsbehandlung sucht dementsprechend danach, was in einem Entwicklungsbild, das ‚Wirtschaftspsychologie‘ heißt, zusammenkommen kann und was zugleich auch ausgeschlossen werden will und muss. Wie behandelt die spezifische Studienwahl den Umbildungsprozess (Transformationsprozess)? Welche Entwicklungsfantasien lassen sich mit diesem Fach ausleben? Wie hängen diese Entwicklungsfantasien mit der Wahrnehmung der Arbeitswelt zusammen? Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten werden für die Verwirklichung der Entwicklungswünsche im Zusammenhang mit der Wirtschaftspsychologie vermutet? Welchen Umgang bietet das Studienfach mit dem Wettbewerb und der Konkurrenz an? Welche Entwicklungsängste werden mit dem Studiengang in Verbindung gebracht und auch behandelbar? Usw.

Die Analyse der Studienwahl ‚Wirtschaftspsychologie‘ muss darüber hinaus die Besonderheit der Kombination unterschiedlicher Entwicklungsbilder (Wirtschaft und Psychologie) in den Blick nehmen. Hier treffen sich zwei Entwicklungsrichtungen in einem neuen Entwicklungsbild. Die Vorstellung des Studienganges im Forschungsstand machte bereits die Schwierigkeiten bezüglich der Konzeption dieses Faches deutlich. Nicht nur, dass die Berufsverbände das Curriculum kritisierten, auch die Wirtschaft stellte Anforderungen an diese Hybridfach. Jede Hochschule entscheidet eigenständig darüber, wie sich die Verteilung von Psychologie und Wirtschaft in ihren Auslegungen des Studienangebotes ‚Wirtschaftspsychologie‘ gestaltet. In der Untersuchung stellt sich die Frage, wie sich diese unterschiedlichen Gestaltungsspielräume und Ausrichtungen auf die Wahrnehmung des Studienganges auswirken. Welches Versprechen von dieser vielfältigen Zusammengesetztheit ausgeht und wo hier Entwicklungsgrenzen im Umbildungsprozess vermutet werden. Wenn also die Beweggründe der Studienwahl der Wirtschaftspsychologie-Studierenden untersucht wird, stellt sich zugleich die Frage, welche Selbstbehandlung man sich vor der Wirtschaftspsychologie im Umbildungsprozess wünscht? Welche Entwicklungsbilder hier untergebracht werden können und was auch nicht untergebracht werden will? Die Studie wird bewusst nicht nach Einzelmotiven suchen, sondern das Wechselspiel von unterschiedlichen Bedürfnissen, Einflüssen, Wünschen und Sorgen in Augenschein nehmen.

5. Methode

5.1 Beschreibung als Methode

Das beschreibende Verfahren findet sich in morphologischen Untersuchungen in allen Analyseschritten wieder. Die Beschreibung ist das Mittel der Wahl, um Introspektion und Selbstbeobachtung im Explorationsprozess zu erreichen (vgl. Fitzek 1999, 19). Beschreibungen gehen in der Morphologie immer über die einfache Zusammenfassung hinaus (vgl. Fitzek 2019, 96). Um die Zusammenhänge seelischen Geschehens greifen zu können, fordert die Morphologie einen Beschreibungsprozess, der eine Rekonstruktion der subjektiven Bedeutungszuweisungen möglich machen kann (vgl. Fitzek 2008, 331). Dabei wird Beschreibung konsequent in jeder Phase der Untersuchung mitgedacht. Bereits die Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand innerhalb des Forschungsteams nutzt das methodische Mittel der Beschreibung. Beschreibungen bieten einen Zugang zum Erleben während der Tiefeninterviews, die anschließend durch den/die Interviewer*in in Form eines Gutachtens phänomenal beschrieben werden. Diese Interviewbeschreibungen stellen die Grundlage für die weiterführende Auswertung der vereinheitlichenden Beschreibung dar (siehe auch Abbildung 9). Die vereinheitlichende Beschreibung geht die Einzelfälle durch und sucht in ihnen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Sie sucht im Datenmaterial nach den übergeordneten Sinnzusammenhängen und ist damit mehr als eine bloße Zusammenfassung. In den Beschreibungen einzelner Assoziationen, den spontanen Einfällen oder den konkreten Alltagsabläufen äußern sich die Wirkungstendenzen des seelischen Geschehens, die an der Bildung des Wirkungsraumes beteiligt sind. Beschreibungen offenbaren Gemeinsames und Widersprüchliches. Die Beschreibungen machen deutlich, was geliebt und ungeliebt wird. Diese Form der Selbstbeobachtung stellt die Interviewenden und befragten Personen vor eine große Herausforderung, da eine Beschäftigung mit unbewussten Anteilen gewünscht wird. Dieser Zugang zum seelischen Erleben, diese Form der Introspektion, ist ungewöhnlich und konfrontiert mit Unbekanntem. Sie verlangt ein anderes Erzählen und begegnet mit ungewöhnlichen Fragen.

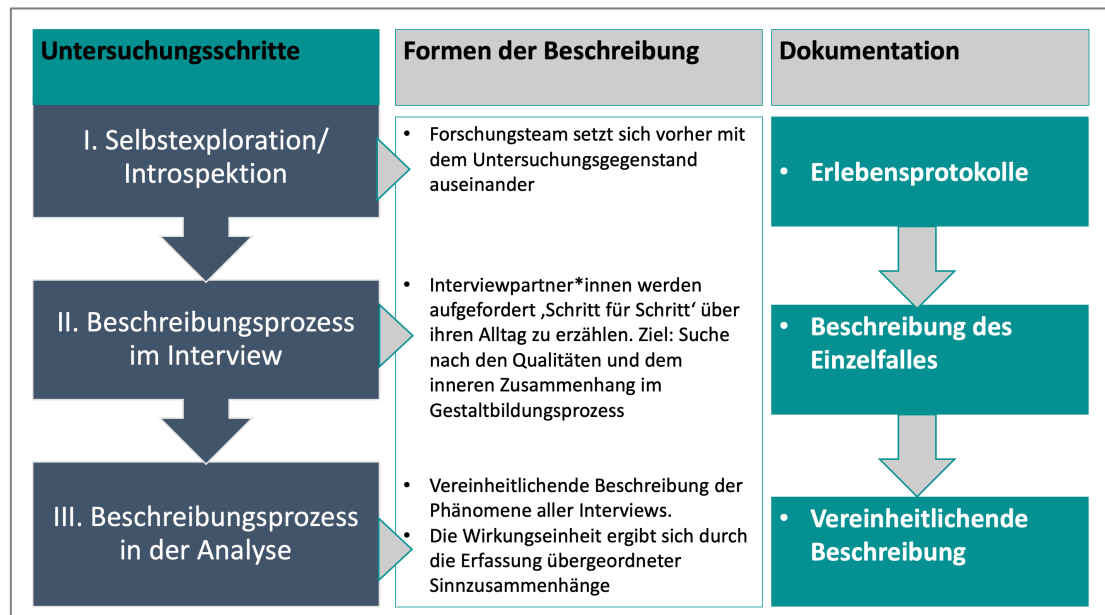


Abbildung 9 - Phasen der Beschreibung nach Fitzek (1999), eigene Darstellung

Die Beschäftigung mit dem Gegenstand bringt auch immer Unbekanntes des eigenen Erlebens hervor. Mitbewegung und Distanzierung sind die Herausforderungen der morphologischen Forschung für alle Beteiligten (vgl. Tüpker 1988, 17). Hermanns (2004) sieht die Interviewenden in einer „Doppelrolle“ (364). Einerseits müssen sie mit der Hilfe von empathischen Anteilen eine angenehme Gesprächsverfassung herstellen, andererseits sollen sie die Befragten dazu bringen, ihre subjektiven Bedeutungszusammenhänge zu erzählen, die vorbewusster oder unbewusster Natur sind, ohne diese zu stark zu beeinflussen. Im Interview muss das Gegenüber immer wieder dazu ermuntert werden, eigene Begrifflichkeiten der subjektiven Deutung zu formulieren. Die Befragten werden immer wieder dazu aufgefordert, sehr genau zu erklären, was eine Irritation des Gespräches nach sich zieht, weil es deutlich von alltäglichen Gesprächsverfassungen abweicht. Da die tiefenpsychologische Befragung auf die Bewusstwerdung verdrängter und weniger offensichtlicher Aspekte abzielt, müssen sich Teilnehmenden an diese Art des Dialoges gewöhnen, bis sie sich darauf einlassen können. Die Explorationen sollen dann alltägliche Kultivierungsprozesse des seelischen Geschehens sichtbar nach nachvollziehbar machen. Diese Kultivierungsmechanismen begleiten das Erleben. Sie zielen darauf ab, eine beeindruckende und vielfältige Wirklichkeit in den Griff zu kriegen. Mithilfe der Introspektion und der Selbstbeobachtung werden diese

Prozesse verstehbar, die sich dabei in geliebten und ungeliebten Ausformungen und Bildern zeigen können.

Die Entfaltung seelischen Geschehens hat immer etwas mit Doppelten, mit Zweieinheiten und Übergängen zu tun. Das seelische Geschehen ist keine lineare Kette von einzelnen, selbstgenügsamen Elementen oder Ursachen. Alles, was wir tun, verspüren, sehen, ist so, wie es ist – zugleich ist es aber immer auf etwas anderes bezogen: Wir suchen. Halt finden, wir suchen in Entwicklung zu bleiben, wir geraten unter Einwirkungen, wir wollen etwas umbilden. Es geht darum, dass sich Etwas in Anderes verwandelt. Dass wir Umbilden oder Einwirkungen brauchen – das sind Bedingungen seelischen Geschehens (Salber 2009, 18 f.).

Diese Form der Datenerhebung ist besonders. Sie bedarf auch auf Seiten des Forscherteams eine introspektive Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand und dem eigenen Erleben mit ihm. Die morphologische Theorie geht davon aus, dass die Konstruktion des Alltages mit einer Banalisierung und Vereinfachung polarisierender und ambivalenter Kultivierungsprozesse einhergeht (vgl. Fitzek 1999, 21). Über die Methode der Beschreibung wird versucht, diese Vereinheitlichung umzukehren, damit alle wirksamen Gestaltfaktoren beschreibbar werden. Dabei startet dieser Vorgang nicht erst mit der Phase der Datenerhebung, sondern beginnt bereits in der Planung und Konstruktion des Forschungsvorhabens. Der Gegenstand übt Einfluss auf den Datenerhebungsprozess, wie auch der Datenerhebungsprozess Einfluss auf den Gegenstand und die Fragen ausübt, die an ihn gestellt werden. In der Vorbereitung einer Studie, noch bevor es zur Identifikation der Stichprobe und möglichen Leitfadenthemen kommt, nutzt das Forschungskollektiv das Mittel der Selbstexploration zur ersten Annäherung an den Gegenstand. Im wissenschaftlichen Kontext findet das schriftlich statt. Im Kontext von Markforschungsstudien erfolgt die Selbstexploration über das Mittel der gemeinsamen Selbsterfahrung. Die Forschenden konfrontieren sich mit dem eigenen Erleben des Untersuchungsgegenstandes. In dieser Selbstexploration dürfen keine begrenzenden Regeln in Bezug auf die Entdeckungsreise ins Eigene existieren (vgl. Fitzek 1999, 24). Alle Einfälle sollen und dürfen zur Sprache kommen – auch wenn sie abwegig oder unzusammenhängend erscheinen. Was wirksam ist, zeigt sich. Themen, die relevant und mit dem Untersuchungsgegenstand verknüpft sind, werden verbalisiert und diskutiert. Dabei

kann sich zeigen, worüber man in Bezug auf den Forschungsgegenstand stolpert. An welchen Stellen will man vielleicht selber weg? Wo will man länger verweilen? Was wird geliebt, was soll nicht in den Blick geraten? In einem sich sukzessiv aufbauenden Erlebensprozess sollen sich durch die Annäherung an den Gegenstand die eigenen Erlebensfacetten rekonstruieren lassen. Diese Selbstbeschäftigung hat verschiedene Vorteile. Einerseits gelingt so eine erste Annäherung an den Untersuchungsgegenstand, andererseits kommen in dieser Selbstexploration auch die brisanten Verhandlungen des seelischen Erlebens der Forschenden in den Blick – eigene Definitionen, Vorlieben, aber auch Abneigungen. Diese Bewusstwerdung des eigenen Erlebens ist für den gesamten Forschungsprozess notwendig. Sie spielt eine Rolle bei der Datenerhebung. Sie spielt auch eine Rolle bei den Identifikationen von Fragen, die den Forschungsprozess begleiten. So kann sich zum Beispiel in einem Studienprojekt über den Gegenstand ‚Pudding‘ zeigen, dass unterschiedliche Gegenstandsdefinitionen im Forschungskollektiv bestehen. Während ein Teil des Forschungsteams an den warmen Pudding denkt, den Mutter oder Oma auf dem Herd zubereiteten und auf dem sich eine Haut beim Erkalten bildet, denkt der andere Teil an den Pudding aus den Kühlregalen im Supermarkt. Diese ersten Beobachtungen sind Erkenntnisse, die auch Auswirkungen auf den weiteren Verlauf haben. Zeigen sich Begriffskonfusionen zu Beginn der Studie, muss die Datenerhebung dazu beitragen, diese unterschiedlichen Zustandsbeschreibungen und Bilder über den Forschungsprozess zu klären. Wird zu Beginn der Studie deutlich, dass es mehrere Perspektiven auf den Gegenstand gibt, müssen diese unterschiedlichen Perspektiven in der Exploration Raum bekommen. Die Methode der Beschreibung ist ebenso ein wichtiger Bestandteil der Datenerhebung. Im Sinne des zirkulären Forschungsprozesses erfolgt eine weitere Annäherung an den Untersuchungsgegenstand über das Tiefeninterview. Im Tiefeninterview wird der Einzelfall aufgefordert, sein Erleben mit dem Gegenstand in einem Nacheinander zu erzählen und zu beschreiben. Beschreiben bedeutet dabei, welche subjektiven Sinnaufladungen sich im Umgang mit dem Gegenstand entwickeln (vgl. Hermanns 2004, 364). Diese Einfälle, Geschichten und Beschreibungen werden in einem ersten Auswertungsschritt durch die Interviewenden beschrieben. Das passiert bereits im Interview, aber auch in der Nachbereitung. Dabei erfolgt die

Beschreibung phänomennah. Anders formuliert, orientiert sich die Auswertung sehr genau am Gesagten der Befragten und arbeitet in den Beschreibungen mit Originalzitatzen, um erste Schlussfolgerungen anschaulich zu machen und aus dem Material heraus zu entwickeln. In diesen Beschreibungsprozessen der Einzelinterviews kommen neue Besonderheiten und Fragen in den Sinn. Beschreibungen helfen dem Forschungsprozess, bestimmte Facetten zu sehen und zusammenzubringen. Dabei handelte es sich um einen lernenden Prozess, der neue Aspekte über den Gegenstand deutlich macht und weitere Fragen – im Sinne eines hermeneutischen Vorgehens – formulieren lässt. Manchmal kann sich in solch einem Lernprozess zeigen, dass die Stichprobenziehung neu überdacht werden muss. Über die Beschreibungen der vielen Einzelfälle und die gemeinsame Analyse im Forschungskollektiv, in der Supervision oder im Graduiertenkolleg, werden die gemeinsamen Züge des Datenmaterials (im Sinne einer Wirkungseinheit) herausgearbeitet. In der Fülle der verbalen Daten wird nach den unterschiedlichen Versionen im Gestaltbildungsprozess gesucht (vgl. Salber 2009, 13), die in einem abschließenden Ergebnisteil über die Methode des Versionengangs auserzählt werden, wie das auch in dieser Arbeit realisiert wurde.

5.2 Das morphologische Tiefeninterview – der Gestaltbildung auf der Spur

Das Tiefeninterview ist ein Interviewverfahren, das in der qualitativen Sozialforschung zum Einsatz kommt. Tiefeninterviews zählen zu den non-standardisierten Verfahren und zeichnen sich durch eine offene Herangehensweise an den Untersuchungsgegenstand aus (vgl. Freichels 1995, 87; Hussy, Schreier & Echterhoff 2013, 224 ff.). Dabei kommt kein vorgefasster Fragebogen zum Einsatz, damit das Erleben im Befragungsprozess den notwendigen Spielraum bekommt, den es braucht. Tiefeninterviews werden eingesetzt, wenn nach einem grundlegenden Verständnis für bestimmte Erlebens- und Handlungsprozesse gesucht wird. Das ist immer dann der Fall, wenn bestimmte Hypothesen nicht mehr greifen oder sich neue Phänomene in kulturellen Kontexten zeigen, die bislang nicht beobachtet werden konnten. Sucht man in der Methodenliteratur nach einer eindeutigen Beschreibung der

Definition des Tiefeninterviews und seiner Ablaufregeln, findet man unterschiedliche Variationen und Versionen im Hinblick auf die theoretische Konzeption (vgl. Misoch 2015, 88 ff.). Die Unterschiede in der Definition und Auslegung des Tiefeninterviews lassen sich durch verschiedene wissenschaftliche Verortungen in der methodischen Auseinandersetzung erklären. Aus dem Blickwinkel der soziologischen Forschung liegt der Ursprung des Tiefeninterviews in der Ethnographie (vgl. Misoch 2015, 88), während psychologische Denkschulen das Tiefeninterview durch die Psychoanalyse beeinflusst sehen (vgl. Fitzek 1999, 23). Sowohl die Soziologie als auch die Psychologie gehen von einer subjektiven Wirklichkeitskonstruktion aus, indem sie nach latenten Sinnstrukturen im Verhalten und Erleben suchen (vgl. Helferich 2011, 22). Es zeigen sich allerdings Unterschiede in der Herleitung und Deutung latenter Zusammenhänge. In der Soziologie wird der Sinn einer individuellen Handlung in seiner Wechselseitigkeit mit sozialen Kontexten verstanden (vgl. Schütz 1974, 42 ff.). In soziologischen Theorien werden das Erleben und das Verhalten im Hinblick auf größere gesellschaftliche Zusammenhänge untersucht, die mithilfe der Tiefeninterviews ermittelt werden sollen. In der Morphologischen Psychologie, deren Grundannahmen durch die Psychoanalyse und den theoretischen Überlegungen der Gestaltpsychologen beeinflusst wurden, geht es um die Wechselwirkung von innerpsychischen Prozessen und einer einflussnehmenden Lebenswelt. Anders als in der Soziologie wird hier nicht nach persönlichen Umzu- und Weil-Motiven gesucht, wie sie Schütz (1974, 117) in seiner Handlungstheorie formuliert hat (vgl. Miebach 1991, 160). Stattdessen wird das Zusammenspiel von innerpsychologischen Spannungen im seelischen Kultivierungsprozess analysiert. Die Morphologie sucht nicht nach personenbezogenen Daten, aus denen sich die Motive ableiten lassen. Sie sucht vielmehr danach, wie sich das Erleben im Gestaltbildungsprozess (apersonal) entwickelt, ohne eine Trennung zwischen der Innen- und Außenwelt vorzunehmen. Auch die Bedeutung sprachlicher Äußerungen fasst die Psychoanalyse breiter, als das in soziologischen Studien der Fall ist. Nicht nur das Gesagte, sondern auch nonverbale Aspekte während des Interviews sowie Übertragungsphänomene werden für die Auswertung dokumentiert und analysiert (vgl. Lorenzer 1973, 92). Weil sich das Herkommen des Tiefeninterviews je nach Wissenschaftsdisziplin anders gestaltet, finden sich in der Methoden-

literatur unterschiedliche Auslegungen und Empfehlungen für die Interviewführung. In den soziologischen Auseinandersetzungen geht es stärker um Phasen, die das Interview leiten, aufbauen und auswerten sollen (vgl. Misoch 2015, 88 ff.). In der morphologischen Literatur hingegen werden diese Vorgaben und Rahmenbedingungen als störende Einflussnahme in den Gestaltungsprozess verstanden (vgl. Fitzek 1999, 24).

Da sich die vorliegende Studie methodisch auf das morphologische Vorgehen stützt, wird in den weiteren Ausführungen das morphologische Tiefeninterview weiter beleuchtet. In dieser besonderen Interviewform stehen weniger die Phasen des Gespräches im Mittelpunkt, als vielmehr die Kennzeichen und Merkmale der besonderen Interviewform. Gemäß der Grundannahmen des morphologischen Denkens ist das Ziel morphologischer Gespräche die Erfassung des seelischen Erlebens in einem Gestaltbildungsprozess (vgl. Grüne & Lönneker 1993, 109). Weil das Erleben nicht als linearer Prozess, sondern als Zusammenspiel diverser Wirkzusammenhänge gewertet wird, sucht das morphologische Interview nach diesen Sinnzusammenhängen (vgl. Freichels 1995, 88). ‚Tiefe‘ wird in der morphologischen Forschung nicht mit der Erhebung von personenbezogenen Daten und biographischen Ereignissen, die Schlüsselmomente darstellen sollen, gleichgesetzt (vgl. Grüne & Lönneker 1993, 110). Im Zentrum der Befragung steht stattdessen die Erfassung von Alltagsgeschichten und -handlungen, in denen sich sukzessiv der Gegenstand und seine Polaritäten in der seelischen Konstruktion zeigen, die zugleich wirksam sind. Der gesuchte Zusammenhang findet sich in den Alltagshandlungen, in Ritualen und Gewohnheiten von Kultivierungsprozessen des Seelischen im Umgang mit dem psychologischen Gegenstand. In diesen Alltagshandlungen kommen „ungewohnte Zusammenhänge in den Blick“ (Salber 1989, 20). Diese ungewohnten Zusammenhänge definieren die Tiefe in der morphologischen Forschung. Sie konstruiert sich im Kontext des Gestaltbildungsprozesses und darf nicht als die Erhebung von vordergründigen Meinungen missverstanden werden (vgl. Salber 1989, 110; Fitzek 1999, 23). Tiefeninterviews brauchen für die Ermittlung dieses seelischen Erlebens Freiräume und Zeit und sollen daher so wenig wie möglich durch vorstrukturierte Leitfadenfragen oder vorformulierten Hypothesen begrenzt werden (vgl. Ziems 1996, 75). Zwar können sich nach der Selbstexploration des Forschungskollektivs erste Themenfelder

in Bezug auf die Befragung herauskristallisieren, dennoch will die Morphologie im Sinne eines lernenden und zirkulären Prozesses sehr offen und breit an die Befragung herangehen (vgl. Haucka & Pokoyski 2010, 85). Das Verfahren erfordert Ausbildung und Schulung, weil es die Interviewenden vor die Herausforderung stellt, die Gespräche so offen wie möglich zu halten, aber zugleich Lenkung und Strukturierung erfordert. Durch die offene Gesprächshaltung soll den unbewussten Anteilen Raum gegeben werden, wengleich der strukturierende Rahmen des Interviews die Zielsetzung der Befragung im Blick halten muss (vgl. Ziems 1996, 75). Für die befragten Personen gehen solche Interviews mit Überraschungen einher, da sie mit Aspekten ihres Erlebens konfrontiert werden, die ihnen teilweise selber unbekannt sind. Die Verwendung einiger psychotherapeutischer Gesprächstechniken – wie die Frage nach den spontanen Assoziationen, den Raum für die freien Einfälle, der Einsatz von projektiven Fragetechniken – dienen der Erfassung unbewusster und latenter Zusammenhänge. Tiefeninterviews sind in der Morphologie eine „Einladung zur Selbstbeobachtung“ (Fitzek 1999, 24), die dennoch eine Form von Absicherung und Begleitung braucht. Aufgrund dieser theoretischen Besonderheit des morphologischen Tiefeninterviews erhält die Ausarbeitung eines Phasenmodells – das mit einem Einstieg beginnt, eine langsame Hinführung zur eigentlichen Kernfragestellung erfährt, und einen Ausklang bereitstellen muss (vgl. Misoch 2015, 88 ff.) – wenig Sinn. Natürlich muss auch in morphologischen Gesprächen eine Rahmung mitgedacht werden. Diese darf sich im Tiefeninterview nur flexibler gestalten, als in anderen Interviewformen. Phasenmodelle sind gute Konzepte für ungeübte Interviewer*innen, die selbst eine Strukturierungshilfe bei der Befragung suchen. Sie lassen sich aber mit dem theoretischen Konzept der morphologischen Tiefeninterviews schwer vereinigen. Dennoch ist die Interviewführung in der morphologischen Forschung nicht frei von bestimmenden Merkmalen und Besonderheiten, die bei der Durchführung Berücksichtigung finden müssen und auch in Schulungen vermittelt werden. Grüne und Lönneker (1993, 107 ff.), aber auch Freichels (1995, 87 ff.) haben Kennzeichen morphologischer Interviews formuliert und zusammengefasst. Tabelle 6 gibt einen Überblick über diese diskutierten Kennzeichen, die auch als Wegweiser für die Interviewführung in der morphologischen Forschung verstanden werden können.

Tabelle 6 - Kennzeichen morphologischer Tiefeninterviews nach Grüne und Lönneker (1993) sowie Freichels (1995), eigene Darstellung

Kennzeichen des morphologischen Tiefeninterviews	Tipps und Aufgaben für die Interviewdurchführung
Werkgemeinschaft auf Zeit	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitliche Begrenzung des Zusammenkommens (keine Psychotherapie) • Respektvoller Umgang und Zurückhaltung durch den/die Interviewer*in. • Eigene Interessen sollen das Interview nicht irritieren. • Keine moralischen Bewertungen • Raum für Ausbreitung der Einfälle möglich machen
Aktualisierung durch Beschreibung	<ul style="list-style-type: none"> • Geschichten sind Erinnerungsspeicher seelischer Konstruktionen • Handlungen immer wieder auf konkrete Handlungen beziehen (dürfen nicht auf der Metaebene bleiben – Aufdeckung von Idealisierung) → in konkrete Erlebnisgestalten bringen. • Sukzessivieren von Simultanen (Gleichzeitiges durch Zerdehnen sichtbar machen)
Identifikation von Festlegungen	<ul style="list-style-type: none"> • Identifikation von seelischen Festlegungen, Abgrenzungen und Ähnlichkeiten (Ritualen/ Gewohnheiten/ Muster) • Aufspüren von Regeln, Maßen und Ausnahmen
Beleuchten (Drehen) von Bedeutungsrichtungen	<ul style="list-style-type: none"> • Meinungen verstehen, Widerstände in ihrer psychologischen Konstruktion einordnen können • Unzusammenhängendes in Kultivierungsprozesse einbetten können (z.T. auch durch die Paraphrase des Gesagten)
Infragestellung von Selbstverständlichem	<ul style="list-style-type: none"> • Kulturelle Übereinkünfte (Normen/ sozial Erwünschtes) nicht als selbstverständlich inszenieren • Aufgabe von moralischen Alltagsbewertungen
Dramatisierung von Verhältnissen	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung und Einbeziehung emotionaler Affekte • Beobachtung nonverbaler Kommunikation (und das Wechselspiel mit dem Gesagten)
Neu-Kategorisierung von Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Bereits im Einzelfall können sich Gruppenbildungen/ Typisierungen von Zusammenhängen in Bezug auf das Erleben bestimmter Aspekte ausbilden • Einsatz von projektiven Verfahren, um diese seelischen Kategorisierungen sichtbar zu machen.

Für die Durchführung morphologischer Tiefeninterviews finden sich diverse Gesprächstechniken, die auch in der therapeutischen Begleitung von Klienten zum Einsatz kommen. Dabei muss nachdrücklich darauf hingewiesen werden,

dass das Tiefeninterview nicht einer therapeutischen Behandlung entspricht und diese Techniken mit Vorsicht eingesetzt werden müssen, auch weil das Tiefeninterview andere Ziele verfolgt. Ein wesentlicher Unterschied ist die begrenzte Werkgemeinschaft auf Zeit. Anders als in einem therapeutischen Setting, ist ein zentrales Kennzeichen von Tiefeninterviews die zeitlich begrenzte Zusammenkunft. Im Fokus der Tiefeninterviews steht nicht die Aufdeckung persönlicher Bewältigungsstrategien und -muster, die im Rahmen einer Behandlung bearbeitet werden sollen. Stattdessen ist es das Ziel, durch die Exploration von Alltagshandlungen unbewusste Motive aufzudecken. Die zeitlich begrenzte Werkgemeinschaft zeichnet sich auch durch einen respektvollen Umgang mit den Befragten aus. Ihnen soll in diesem zeitlichen Rahmen Raum für die eigenen Erlebensprozesse gegeben werden. Das Forschungsteam begleitet diesen Prozess des Bewusstwerdens und unterstützt diesen Kultivierungsprozess durch verschiedene Gesprächstechniken. Verstehen ist hier ein gemeinsamer Vorgang und soll sich über die Alltagszusammenhänge seelischer Konstruktionsverläufe entwickeln. Manchmal zeigen die Teilnehmenden Schwierigkeiten in der Auserzählung ihres Alltages, weil diese kleinschrittigen Erzählungen ungewöhnlich sind und nicht der gewohnten Alltagskommunikation entsprechen. Durch die Aktualisierung der Beschreibungen, ein weiteres Kennzeichen morphologischer Tiefeninterviews, sollen die Befragten im Gespräch unterstützt werden. Unbewusstes zeigt sich in Alltagshandlungen. Das, was zugleich wirksam ist, wird in einen sukzessiven Ablauf gebracht. Scheinbar Banales kann in diesem Zusammenhang plötzlich brisanter werden, als man sich das selbst hätte vorstellen können. Hinter Langweiligem verbirgt sich plötzlich viel mehr Leben, als man selbst geglaubt hat. Die eigenen Glättungstendenzen kommen über das Auserzählen in den Blick. Nebensätze, Fehlleistungen und Sprachbarrieren geben Hinweise auf die unbewussten Anteile. Nicht selten zeigen sich die Befragten irritiert, wenn man es ganz genau wissen will. Die Interviewende müssen aushalten können, dass die Gesprächspersonen erst einmal an der Professionalität der Befragung zweifeln, weil die Fragen so ungewöhnlich anmuten. Erst im Sukzessiven bildet sich ein Zusammenhang und ein Sinn aus, der für beide Seiten den Prozess verständlich macht und auch im Interview zu einem interessanten Aha-Erlebnis führen kann. Anfangs sind die Methoden des Tiefeninterviews so abnorm, dass die

Probanden häufig sozial erwünscht antworten. Die Fragenden haben die Aufgabe, die bestehenden Bedeutungsrichtungen zu beleuchten und Selbstverständliches zu hinterfragen, was zwei weitere Kennzeichen morphologischer Interviews sind. Diese sozialen Normierungen zeigen nur eine Facette des Bedeutungszusammenhanges. Ein Mittel zur Aufhebung von Selbstverständlichkeiten ist das Mittel der naiven Fragen. Statt mit dem Gegenüber einen Gleichklang über die Bestätigung sozialer Normierung zu erreichen, wird mithilfe ‚dummer Fragen‘ soziale Erwünschtheit aufgebrochen. Man muss sich ein solches Interview wie das Betreten eines weißen Raumes vorstellen. Die befragte Person wird aufgefordert, diesen Raum in seinen Details zu beschreiben. Handelt es sich um einen großen oder kleinen Raum? Hat der Raum Fenster? Gibt es Farbe oder Tapete an den Wänden? Hängen Bilder in diesen Raum und wie sehen diese Bilder aus? Stehen Möbel in diesen Raum? Welche Art Möbel finden sich in diesen Raum? Welchen Boden hat dieser Raum? Gibt es einen Teppich oder einen speziellen Belag? Ein solches Interview ist wie ein Eintritt in eine persönliche Welt, die sich nicht sofort offenbart, sondern nur durch die Erzählungen betreten werden kann. Diese Welt muss sich schrittweise zeigen und entwickeln, damit sie für den anderen erfahrbar wird. Das erfordert auch Zurückhaltung in der Interviewführung, damit sich das Bewertungssystem der Befragten entfalten kann (vgl. Fitzek 1999, 24). Das kann unter anderem durch längere Pausen und Schweigesequenzen erreicht werden. Es kann darüber hinaus dadurch gestützt werden, dass Rückfragen zur eigenen Person oder Meinung in neue Fragen überführt werden. Indem die Erzählungen immer wieder auf konkrete Alltagssituationen runtergebrochen werden, zeigen sich die tatsächlich gelebten oder auch verdeckten Wünsche des Seelischen. Wird in dieser Auflistung der Kennzeichen von der Einbeziehung emotionaler Affekte gesprochen, ist damit gemeint, dass auch nonverbale Signale und Phänomene der Gegenübertragung Teil des Verständnisses der Wirklichkeitskonstruktion werden, in dem auch sie zur Sprache kommen. So können sich beispielsweise Divergenzen zwischen Gestik, Mimik und dem Gesagten äußern, ohne dass es den Befragten selbst bewusst wird. Die Interviewenden haben hier die Möglichkeit, diese Auffälligkeiten zum Thema zu machen, um zu verstehen, womit sie zusammenhängen. Das erreichen sie dadurch, dass sie diese Informationen aufnehmen und spiegeln, um diese beobachtbaren

spannungsvollen Ausformungen mit den Interviewpartner*innen zu besprechen. Dadurch kann es zu einer Neukategorisierung von Bedingungen kommen. Mit Neukategorisierung ist die Identifikation der seelischen Kategorien in der Gegenstandsbildung gemeint. Diese können sich besonders gut zeigen, wenn sie mithilfe von projektiven Verfahren sichtbar werden. Die Bezeichnung ‚Neukategorisierung‘ klingt dabei eventuell irreführend, denn im Grunde werden vorhandene Kategorisierungen des Erlebens durch diese projektiven Verfahren verbalisierbar gemacht. Indem wir fragen, was wäre der Gegenstand als Planet, als Tier, oder als Gebäude, werden unbewusste Kategorien offensichtlich und erfahrbar.

5.3 Aufbau der Untersuchung und Themenfelder

Die ersten Interviews (Oktober 2016) starteten sehr offen und ohne konkreten Leitfaden, um einen ersten Eindruck über den Forschungsgegenstand zu erhalten. Im Sinne der Selbstexploration der Autorin wurde eine Auseinandersetzung mit der Fragestellung vorgenommen, die erste Themenfelder für die Befragung identifizierte. In der Exploration wurde nach dem persönlichen Werdegang, die ersten beruflichen Wünschen, dem Weg ins Studium, der Einschätzung des Arbeitsmarktes und dem subjektiven Bild von der Wirtschaftspsychologie gefragt. In der Selbstexploration ging es vornehmlich um die Klärung und Ausrichtung der Fragestellung. In den ersten Interviews überraschte die Fülle der zum Teil dramatischen Lebensereignisse, die auserzählt wurden, während das Bild der Wirtschaftspsychologie kaum von Selbst zur Sprache kommen wollte. Das war insofern schwierig, weil die Bildprogrammatis des Studienganges im Fokus der Untersuchung stand. Bereits in diesen ersten Interviews zeigte sich, dass die Wirtschaftspsychologie ein Lösungsangebot ist, über das nicht viel gesprochen werden will. Das Thema der Interviews war im Vorfeld bekannt und so war es umso überraschender, dass über das Fach kaum gesprochen werden wollte. Um zu verstehen, was es damit auf sich hat, musste die Befragung die Möglichkeit schaffen, dem Bild der Wirtschaftspsychologie mehr Raum zu geben. So sollten die Teilnehmenden Bilder aus Zeitschriften auswählen, die ihr Bild von der Wirtschaftspsychologie anschaulich machen konnten. Die Auswahl der Motive nahm Zeit in Anspruch und

gestaltete sich teilweise recht zäh. Zwar erfüllten die Befragten diesen Auftrag, teilweise machten sie es lustlos und nicht selten wollte sich kein Gesamtes entwickeln. Manche blätterten nicht alle Zeitschriften durch, obwohl sie nur wenig Bilder finden konnten. Viele wählten im pragmatischen Stil stereotype Bilder aus: Balkendiagramme für die Wirtschaft und Beeinflussungsbilder für die Psychologie. Ein einheitliches Bild für das Fach wollte sich nicht entwickeln. Aus meinen Marktforschungserfahrungen, in denen ich viel mit dieser Technik arbeite, war ich doch sehr überrascht über die Reaktion, weil die Entwicklung von Collagen auch oft etwas Spielerisches mit sich bringt. Die Versuche, die dahinterliegenden Assoziationen zu ergründen, wurden schnell abgeblockt. Diese Erfahrungen stellten wichtige erste Hinweise auf die Besonderheiten des Untersuchungsgegenstandes und des Gestaltbildungsprozesses dar. Die Befragten kamen freiwillig zu einem Gespräch über die Studienwahl und erzählten mit gewissem Stolz über ihre Wahl und wollten oder konnten dennoch nicht über den Studiengang selbst sprechen. In der Morphologischen Psychologie werden solche Widerstände des Seelischen ernstgenommen und zum Teil des Analyseprozesses. Diese Phänomene werden nicht als Messfehler und Fehler der Interviewführung gewertet, sondern sind wichtige Bestandteile des Verstehensprozesses. Das, was sich nicht zeigen will, erzählt uns auch etwas. Dem Forschungsablauf wird die Aufgabe zu Teil, auch diese Erlebensqualitäten zur Sprache zu bringen und kann für dieses Ziel auf spezifische Gesprächstechniken zurückgreifen wie Projektionen, Analogiebildungen, Perspektivwechsel und Collagen. Jedes Interview wird hinsichtlich dieser Besonderheiten und seiner Phänomene beschrieben und dokumentiert. Beschreibung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass das Datenmaterial nach gemeinsamen und widersprechenden Zügen abgesucht und phänomenologisch aus dem Material herausgearbeitet wird. Nonverbale Verhaltensweisen, Besonderheiten während des Gespräches, Übertragungsphänomene wie auch die konkreten Alltagsphänomene werden in einen Gesamtzusammenhang pro Einzelfall festgehalten und für die anschließende Auswertung aller Interviews zur Verfügung gestellt.

5.4 Das Verstehen über Versionen

Die Beschreibung ist das zentrale Verfahren, das sowohl die Datenerhebung als auch die Datenauswertung bestimmt. In der Morphologie werden die Daten in Form von Einzelinterviews erhoben, um sie anschließend über die Einzelbeschreibungen auszuwerten. Diese Beschreibungen müssen als Zwischenschritte für die Auswertung aller Interviews einer Untersuchung verstanden werden. Die Analyse aller Interviews erfolgt in der morphologischen Forschung über die Beschreibung von Versionen der Gestaltbildung wie sie Fitzek (2008, 2010b) anschaulich vorgestellt und ausgearbeitet hat. Der Versionengang umfasst die Beschreibung vierer Versionen, nach denen das Material Schritt für Schritt beleuchtet wird (vgl. Fitzek 2008, 248 ff.). Über alle Interviews hinweg werden mithilfe der vier Versionen gemeinsame Strukturierungszüge im Sinne einer Formenbildung gesucht (vgl. Fitzek 1999, 25). Im Versionengang wird aufgezeigt, wie sich dieser Gestaltungsprozess in Bezug auf die Gegenstandsbildung konstruiert und entwickelt (vgl. Fitzek 2019, 96):

- Welche anfängliche Gestalt-Logik sich zeigt (Version 1).
- In welchen Figurationen sich die Phänomene innerhalb der Wirkungseinheit anordnen lassen (Version 2).
- Welche spezifischen Konstruktionsprobleme sich bei der Gegenstandsbildung herauskristallisieren (Version 3).
- Welche Lösungsformen sich im Material im Umgang mit dem Verwandlungsproblem erkennen lassen (Version 4)?

Die Deutung in der morphologischen Forschung beginnt dabei bereits in der Datenerhebung. Tiefenpsychologische Interviews werden nicht erst im nachgelagerten Auswertungsverfahren psychologisch, sondern brauchen bereits in der Datenerhebung ein Verständnis und ein Modell für das seelische Geschehen. In der morphologischen Methodenliteratur finden sich Varianten des Versionenganges, die von Dirk Blothner (2004), von Herbert Fitzek (2008, 2010b) von Daniel Salber (2009) und Rosemarie Tüpker (2013) ausgearbeitet wurden. Die Benennungen der Phasen sind gleich, aber es gibt leichte Abweichungen bei der Beschreibung der Versionen. Die leichten Variationen der

Versionen lassen sich durch den Umstand erklären, dass Wilhelm Salber zwar die Versionen der Gestaltbildung in seinen Werken beschrieben und skizziert, aber nicht in ein festes Modell gebracht hat. Erst seine Schüler*innen entwickelten konkretere Modelle, die auch in Schulungen zum Einsatz kommen. Die Arbeit wird nicht auf diese methodischen Unterschiede der Versionenmodelle eingehen, da die Abweichungen marginal ausfallen. Die Arbeit beruft sich auf den Versionengang von Fitzek (2008, 2010b). Die Ergebnisse sind in der Abfolge seines Versionenganges beschrieben worden. Abbildung 10 gibt einen Überblick über diese aufeinander aufbauenden Versionen und wird sie im weiteren Verlauf erklären.

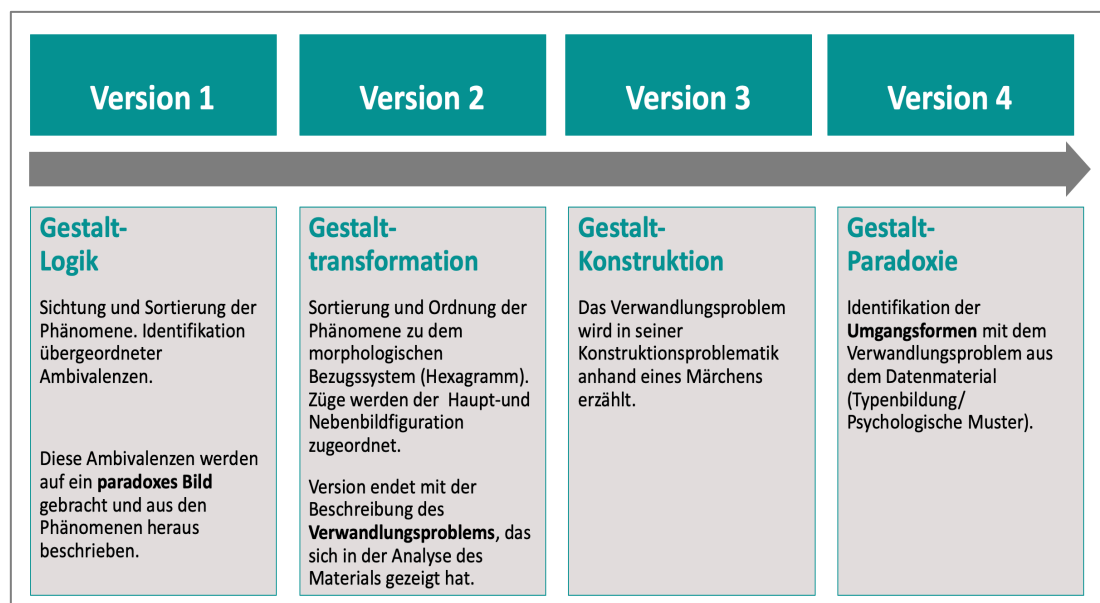


Abbildung 10 - Versionengang nach Fitzek (2008, 2010b), eigene Darstellung

5.4.1 Die erste Version – Die Suche nach der Gestaltlogik

In der ersten Version werden die Interviews und das gesamte Datenmaterial hinsichtlich erster Vorentwürfe und Vorgestalten abgesucht. Wie gut diese Vorgestalten identifiziert werden können, hängt maßgeblich von den Qualitäten ab, die bereits im Tiefeninterview gefasst und erfragt und anschließend in der Einzelauswertung beschrieben und dokumentiert wurden. Diese Vorgestalten zeigen sich über dynamische Aspekte der Interviews (den Übertragungsphänomenen und den Besonderheiten in den Interviews), aber auch über die Qualitäten der Erzählungen. In einer ersten Version finden sich erste

Widersprüche, Doppeldeutigkeiten und Irritationen im Hinblick auf die zu erfassende Gestaltbildung. Die erste Version gibt bereits einen ersten Eindruck, eine Ahnung von den dominanten und schwer greifbaren Zügen der Figurationen (dem idealisierten Hauptbild und dem entgegenlaufenden und störenden Nebenbild). Sichtbar werden in der ersten Version ein Hin-und-Her, erste Spannungen und Polarisierungen (vgl. Salber 1989, 50; Fitzek 2008, 248 f.). Bei einer ersten Ordnung der Phänomene bekommt man eine Ahnung von unterschiedlichen Richtungen, mit denen die Gestaltbildung zu kämpfen hat. Diese Ambivalenzen werden in der ersten Version über das Zusammenbringen der unterschiedlichen Phänomene über alle Interviews hinweg fassbar. Dabei werden die Phänomene nicht einfach je nach Person aufgezählt, sondern bereits in erste Gesamtzusammenhänge gebracht. Was war sich ähnlich? Was hat sich unterschieden? Wie lässt sich das Gemeinsame und Verschiedene auf eine Grundspannung, auf ein ambivalentes Verhältnis bringen? In Bezug auf die Studienwahl kann sich in der ersten Version äußern, was über alle Fälle hinweg gerne gezeigt und auserzählt wird und was sich sukzessiv und leise offenbart. In der ersten Version wird nach solchen Verhältnissen gesucht, welche in die eine oder andere Richtung ziehen. Die erste Version ist ein erster grober Ordnungsversuch. Sie denkt noch nicht in Wirkungseinheiten. Sie ist keine Zusammenfassung der Phänomene, die Interpretation produziert. Vielmehr zeigt sie auf, wie sich hier das eine aus dem anderen entwickelt und was sich hier zuerst zeigt und dann in eine andere Richtung dreht.

5.4.2 Die zweite Version – Transformation der Gestalt

In der zweiten Version kommt es zu einer weiteren Strukturierung der Phänomene im psychologischen Wirkungsraum. In diesem Analyseschritt wird die Gestalt als Ganzes und auch zugleich hinsichtlich ihrer Einzelaspekte erfasst. Dabei geht es auch darum, welche Rolle die einzelnen Gestaltfaktoren auf das Gesamte ausüben und umgekehrt. In der zweiten Version geht es um die Analyse eines Ganzheit-Glied-Verhältnisses (vgl. Tüpker 2013, 48). Gesucht werden „wirksame Grundverhältnisse oder Grundgestalten“ (Blothner 2004, 43), die sich in den Phänomenen der Interviews zeigen und die in den Einzelbeschreibungen bestimmt werden. Auch in diesem Schritt erfolgt die Analyse

phänomennah. Hier zeigen sich über die Beschreibung einzelner Züge ein geliebtes Hauptbild und ein irritierendes Nebenbild. Nach diesem Zusammenspiel wird in der zweiten Version gesucht. In der Sichtung und Sortierung des Materials wird danach geschaut, in welche Widersprüche der Übergangsprozess geraten kann und welche unterschiedlichen Züge der Wirklichkeitsbehandlungen sich zeigen. Die Analyse des Zusammenspiels der Haupt- und Nebenfiguration soll auf das Verwandlungsproblem hinweisen, das sich durch die Studienwahl ‚Wirtschaftspsychologie‘ entwickeln kann.

5.4.3 Die dritte Version – Das Verwandlungsproblem

Nachdem die Phänomene des Wirkungsraumes zugeordnet und Züge der Haupt- und Nebenfiguration identifiziert wurden, zeichnet sich gegen Ende der zweiten Version ein Verwandlungs- oder auch Konstruktionsproblem in der Gestaltbildung ab, das sich am Einfachsten durch das Prinzip des Sowohl-als-auch beschreiben lässt (vgl. Fitzek 2008, 251). Die Morphologische Psychologie geht davon aus, dass sich im Erleben Kultivierungsprozesse ausbilden, die sich fördern, aber auch gegenseitig begrenzen. Seelisches versucht in dem Wirkungsraum viele paradoxe Bedürfnisse zugleich unterzubringen, die sich in der Analyse der zweiten Version als paradoxes Grundverhältnis in einer psychologisierenden Fragestellung zusammenfassen lassen (vgl. Salber 1989, 107). Dabei geht es nicht um die Bezeichnung abstrakter Verhältnisse, sondern vielmehr um ein spezifisches Problem, das sich im Erleben mit dem Gegenstand herausarbeiten lässt. Salber (1989) spricht hier von dem Verwandlungs- oder Konstruktionsproblem und meint damit, dass unterschiedliche Gestalten und Wirkungstendenzen miteinander ringen und sich daher nie komplett in eine Richtung ausbilden können (104). Das bewusste und idealisierte Hauptbild wehrt sich gegen das unbewussten Nebenbild. In dieser Auseinandersetzung stellt sich die Frage, was in einem Sowohl-als-auch zusammenkommen kann. In der dritten Version wird das Verwandlungsproblem der untersuchten Fragestellung erläutert und beschrieben. Die Verhandlung des Seelischen macht deutlich, wie schwer es dem Erleben fällt, widerstreitende Wünsche und Bedürfnisse zusammenzubringen und ausbalancieren zu können. Diese spezifischen Verwandlungsmuster, die mit eigenen Schwie-

rigkeiten zu kämpfen haben, finden ihre Zusammenfassungen und Auserzählungen in Märchen, Mythen, Geschichten, Filmen und Kunstwerken (vgl. Dahl 2004, 7). Die seelischen Werke interessieren, weil sie in ihrer dramatischen Gestalt von den Verwandlungsproblemen erlebter Kultivierungsprozesse erzählen. Diese Konstruktionsschwierigkeiten sind keine individuellen Probleme, sondern Teil einer morphologischen Kulturgeschichte. Märchen, Bilder und Filme berichten von diesen problematischen Kultivierungsgeschichten (vgl. Fitzek 2010b, 699). Wilhelm Salber hat in seinen Märchenanalysen (1999) diese Wirklichkeitsbehandlungen im Hinblick auf prototypische Verwandlungsprobleme untersucht und beschrieben – Großes wird durch Kleines möglich (das Tapfere Schneiderlein), Entwicklung braucht Scheitern und Stolpern (Aschenputtel, Schneewittchen), Einheit braucht Zergliederung und Zergliederung sucht Einheit (Tischlein deck Dich). In der Beschreibung der dritten Version wird das identifizierte Verwandlungsmuster in seiner Konstruktionsproblematik anhand eines Märchens anschaulich gemacht.

Wir verfolgen die Ausmessungen von Wirkungsräumen, in denen uns die ungeheuerliche Realität durch Behandlung und Verstehen-Wollen zugänglich wird. Die Werke, die dabei entstehen, haben ein eigenes Maß, eine eigene Perspektive, eigene Konsequenzen. Die Märchen machen den inneren Zusammenhang solcher Werke und Welten sichtbar, wenn sie einmal alles aus der Perspektive des Kleinen, ein anderes Mal aus der Perspektive des Großen sehen; sie zeigen, daß aus der Perspektive des einen Werkes heraus die gleichen Dinge oder Tiere oder Menschen freundlich und entgegenkommend sind, aus der Perspektive eines anderen Werkes heraus aber feindlich, abweisend und widerständig (Salber 1999, 19).

In Bezug auf die Studienwahl der Wirtschaftspsychologie wird in der dritten Version das sich andeutende Gestaltungsproblem der zweiten Version mithilfe eines Märchens anschaulich auserzählt.

5.4.4 Die vierte Version – Das Gestalt-Paradox

Wurde in der dritten Version das Verwandlungsproblem, die Gestaltparadoxie identifiziert, die sich im Umgang mit dem zu untersuchenden Gegenstand in der Exploration und Analyse des Materials herausgebildet hat, arbeitet die vierte Version die psychologischen Umgangsformen mit dem Konstruktionsproblem heraus und benennt sie. Diese Umgangsformen sind als

Lösungstypen für das Konstruktionsproblem des Seelischen zu verstehen. Dabei muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass die analysierten Typen und Muster der vierten Version keine Persönlichkeitscharakteristika im Sinne von Personas darstellen. Vielmehr handelt es sich um apersonale psychologische Muster. Das Endprodukt ist keine Zusammenfassung soziodemographischer Daten und Wertevorstellungen, die sich in der Lösungsform wiederfinden. Die Analyse zielt nicht auf die Bestimmung spezifischer Milieus ab. Am Ende einer solchen psychologischen Matrix von Lösungsformen kristallisieren sich Verhandlungstypen heraus, die provisorische Vermittlungsformen für das Grundproblem ausgebildet haben (vgl. Fitzek 2008, 252).

Die Studie zur Studienwahl ‚Wirtschaftspsychologie‘ wird über die Analyse der vorherigen Versionen das Konstruktionsproblem identifizieren und die im Material befindlichen Lösungsformen für die Gestaltbildung suchen. Die Analyse dieser Lösungsformen wird von der Frage geleitet, welchen Stellenwert die Wirtschaftspsychologie im Auswahlprozess einnimmt und welchen Umgang sie mit dem hier identifizierten Verwandlungsproblem möglich macht.

5.5 Gütekriterien der Studie

In der Praxis taucht immer wieder die Frage auf, wie repräsentativ und valide diese identifizierten psychologischen Muster für eine Gesamtpopulation sind und wie sich die quantitativen Gütekriterien mit der qualitativen Forschung zusammenbringen lassen. In erster Linie muss hier deutlich gemacht werden, dass qualitative Studien nach psychologischen Typen suchen, die keine Aussagen über die Verbreitung dieser Muster in der Gesamtpopulation machen können. Die qualitative Forschung identifiziert die in den Daten auffindbaren psychologischen Muster, deren prozentuale Verteilung sich erst über eine weitere Quantifizierung zeigen kann (vgl. Lönneker 2007, 100). Weil die qualitative Forschung von einer anderen Wirklichkeitskonstruktion ausgeht, erscheint es schwierig, die quantitativen Gütekriterien (wie Objektivität und Reliabilität) ohne Weiteres auf die qualitative Forschung übertragen zu können (vgl. Steinke 2004, 320). Das bedeutet nicht, dass die qualitative Forschung sich nicht an Gütekriterien für eine methodisch saubere Forschung halten muss. In den vergangenen Jahren wurden eigene Gütekriterien für die qualitative

Forschung formuliert, die dem geisteswissenschaftlichen Herkommen der qualitativen Forschungsparadigmen Rechnung tragen. Objektivität, wie sie in der quantitativen Forschung eingefordert wird, ist mit einem theoretischen Konzept nur schwer realisierbar, welches das subjektive und introspektive Moment als Weg zum Verständnis des Erlebens versteht (vgl. Hussy, Schreier & Echterhoff 2013, 277). Im Zentrum der qualitativen Forschung steht vielmehr die Forderung nach der Kontrollierbarkeit und Dokumentation des intersubjektiven Forschungsprozesses (vgl. Hussy et al. 2013, 324). Steinke (2004, 321) hat folgende qualitative Gütekriterien formuliert, die als Leitlinien für die Bearbeitung und Dokumentation qualitativer Daten verstanden werden können. Dazu zählen:

- Intersubjektive Nachvollziehbarkeit
- Indikation des Forschungsprozesses
- Empirische Verankerung
- Limitation

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit beschreibt die Forderung, jeden Schritt der Untersuchung zu dokumentieren. Ziel ist die Schaffung einer Transparenz im Forschungsprozess. In der Ausarbeitung qualitativer Studien sollen die zum Einsatz kommende Erhebungsmethode sowie die Dokumentation des Rekrutierungsprozesses und der Ort der Befragung erläutert werden. Die Daten sollen schriftlich fixiert und zur Verfügung gestellt werden. Die vorliegende Arbeit erfüllt diese Forderungen. Alle Interviews werden im Sinne der morphologischen Methodik phänomennah beschrieben. Das Datenmaterial stützt sich hier auf die Originalaussagen, die in Form von Zitaten sichtbar werden. Elf der Interviews wurden zur besseren Nachvollziehbarkeit transkribiert. Die Stichprobenziehung wird im Kapitel 6 erläutert. In diesem Kapitel werden auch einzelne Kriterien (datenschutzkonform) der untersuchten Stichprobe dargelegt. Eine weitere Forderung von Steinke zur Prüfung der Intersubjektivität ist die Interpretation der Phänomene in einem Forschungskollektiv. Damit ist gemeint, dass die qualitativen Daten mit anderen Forscher*innen diskutiert werden und die Zwischenbefunde eine kritische Betrachtung erfahren sollen.

Dieser Austausch dient dazu, einzelne Analyseschritte in einem intersubjektiven Prozess korrigieren zu können. Auch diesem Kriterium wurde im Rahmen der hier vorgestellten Studie mithilfe des Graduiertenkollegs, der regelmäßigen Diskussion der Ergebnisse mit dem Doktorvater und der Vorstellung der Ergebnisse und der Diskussion mit der Zielgruppe nachgegangen. Ein weiteres Gütekriterium der qualitativen Forschung ist die Beschreibung der Indikation des Forschungsprozesses. Damit ist die Dokumentation und Erläuterung der theoretischen Angemessenheit des Einsatzes bestimmter Verfahren im Forschungsablauf gemeint. Die Arbeit muss erläutern, inwiefern die Fragestellung den Einsatz eines bestimmten theoretischen Konzeptes rechtfertigt (zum Beispiel: qualitativ versus quantitativ). Auch das wird in dieser Forschungsarbeit durch den Forschungsstand und die Gegenstandsbildung geleistet. In der Hinführung zur Fragestellung wurde bereits mehrfach auf die Schwierigkeiten des Einsatzes von quantitativen Verfahren bei der hier vorliegenden Fragestellung hingewiesen und erläutert, warum ein qualitatives und insbesondere ein morphologisches Konzept als sinnvoll erachtet wird. Eine ausgiebige Begründung findet sich in der Einleitung des Theorieteils, der auch die empirische Verankerung der Arbeit ausführlich darlegt und inhaltlich herleitet. Die Limitation der Ergebnisse findet sich im Diskussionsteil wieder.

6. Stichprobe

6.1 Rekrutierung und Stichprobenziehung

Die Stichprobenziehung der vorliegenden Untersuchung erfolgte nach dem Konzept des ‚Theoretical Sampling‘, das von Glaser und Strauss (1967) im Rahmen der Grounded-Theory als gegenstandorientiertes Konzept der Zielgruppenauswahl entwickelt wurde. Anders als in der quantitativen Forschung, in der eine randomisierte Stichprobenziehung zum Einsatz kommt, wird in der qualitativen Forschung – und so auch in dieser Studie – mit einer bewussten Stichprobenziehung gearbeitet. In seiner Konzeption geht das Theoretical Sampling sehr offen an die Auswahl der Stichprobe heran und vermeidet eine zu starre Festlegungen der Stichprobenkategorien, was der Untersuchung die Möglichkeit lässt, im Verlauf der Forschung die erkenntnisrelevanten Kriterien für die Stichprobe zu bestimmen und zuzuspitzen, bis eine theoretische Sättigung erreicht wird (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 181). Weil die qualitative Forschung nach einer psychologischen und nicht nach einer statistischen Repräsentativität sucht, deren Ziel die Analyse der Wirkstruktur des Untersuchungsgegenstandes ist (vgl. Lönneker 2007, 93), wurden erste Probe-Interviews mit Studierenden der Wirtschaftspsychologie, aber auch mit Studierenden anderer Studiengänge geführt (Psychologie, Mathe, Physik, Chemie). Diese ersten Interviews sollten dabei helfen, die Besonderheiten des Forschungsgegenstandes, aber auch eine Anpassung der Stichprobe nach spezifischen und diskriminierenden Merkmalen vornehmen zu können. Erste Interviews halfen dabei, die relevanten Themenfelder der Studie stärker im Sinne einer Gegenstandsbildung zu identifizieren (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 181). Dieses Vorgehen und die sukzessive Anpassung der relevanten Zielgruppe bis zur theoretischen Sättigung wird als ergebnisoffene und explorierende Herangehensweise verstanden (vgl. Dimbath, Ernst-Heidenreich & Roche 2018, 2), die eng mit dem Datenerhebungsprozess verzahnt ist und im Verlauf des zirkulären und lernenden Forschungsprozesses Modifikationen und Anpassungen möglich macht. Die Interviews mit den fachfernen Studiengängen sollten übergreifende Hinweise dafür liefern, Phänomene des Übergangsprozesses zu identifizieren und Phänomene, die sich auf das

Studienfach zurückführen lassen, zu bestimmen. Im Verlauf der Studie ergab sich die Gelegenheit, mit einer Studienabbrecherin der Wirtschaftspsychologie, mit einem Psychologie-Studenten und zwei jungen Schülern zu sprechen, die sich noch in der Orientierungsphase befanden. Auch diese Personen wurden im Rahmen der Studie befragt, weil sie einen Blick auf das Versprechen und die Begrenzungen der Wirtschaftspsychologie als Entwicklungsangebot geben sollten. In der Ergebnislegung wurden die Interviews mit den Studierenden fachfremder Studiengänge nicht berücksichtigt (Ausnahme hier das Gespräch mit einem Psychologie-Studenten, der sich zuvor für ein Wirtschaftspsychologiestudium interessierte). Letztendlich wurden im Zuge der Studie 37 Interviews durchgeführt, die auch ausgewertet wurden. Im zunehmenden Forschungsprozess wurde bei der Stichprobenziehung auf eine nahezu paritätische Geschlechtsverteilung geachtet. Die Auswahl der Hochschulzugehörigkeit richtete sich nach dem Verhältnis der Verteilung des Wirtschaftspsychologiestudiums zum Start der Studie.

Eine datenschutzkonforme Übersicht über die Interviewteilnehmer*innen findet sich im Anhang dieser Arbeit. In dieser Tabelle sind vorherige Studienabbrüche markiert, nicht jedoch konkretisiert, weil sie mit Lebensalter, Studienort und Geschlecht einen Rückbezug auf die betreffenden Personen möglich machen würden.

6.2 Prospektiv vs. Retrospektiv

In der Berufs- und Studienwahlforschung haben sich unterschiedliche Vorgehensweisen in Bezug auf die Untersuchung des Entscheidungsprozesses etabliert. Auch hier muss zwischen einem soziologisch oder psychologisch orientierten Ansatz unterschieden werden. Entweder lässt sich der Entscheidungsprozess prospektiv, also innerhalb des Abwägungsvorganges und vor der Studien- oder Ausbildungswahl betrachten, oder die Wählenden werden retrospektiv befragt (vgl. Hellberg 2009, 118). In den meisten soziologischen Studien erfolgt die Datenerhebung zu unterschiedlichen Messzeitpunkten, was eine Kombination beider Perspektiven möglich macht. Welche Perspektive auf den Entscheidungsprozess für die Untersuchung relevant ist, definiert sich im Grunde aus der Zielsetzung der Untersuchung. Interviews mit

Proband*innen vor der Immatrikulation ermöglichen eine Analyse des Abwägungsprozesses, während der rekonstruktive Ansatz eine subjektive Reflexion über die relevanten Einflussfaktoren möglich macht (vgl. Dimbath 2008, 4987 ff.). In der Literatur wird die rekonstruktive Analyse mit Erinnerungseffekten und Verzerrungen der Phänomene in Verbindung gebracht (vgl. Schreiber, 2005, 36). Die morphologische Forschung formuliert hier eine Gegenthese. Sie erklärt, dass die Studienwahl zu jedem Zeitpunkt als subjektiver Prozess mit Verzerrungseffekten verstanden werden muss, der unabhängig vom Messzeitpunkt immer mit subjektiven Bearbeitungsmechanismen zu kämpfen hat (vgl. Freichels 1995, 91). Geht man von dieser These aus, braucht es eine Methodik, die diese subjektive Bedeutungszuweisung untersuchen und beschreiben kann und diese weniger als Störvariable klassifiziert. Mit dem Ziel, ein Verständnis für diese subjektiven Prozesse entwickeln zu können, sollten die einflussnehmenden Aspekte sowie ihr innerpsychologisches Zusammenspiel gefasst und rekonstruiert werden. Die hier vorliegende Studie hat sich bewusst für Studierende kurz nach der Immatrikulation entschieden und kommt an dieser Stelle der im Theoriekapitel zitierten Forderungen von Fitzek und Ley (2009) nach, die darauf aufmerksam machen, dass die Wahl einer beruflichen Professionalisierung als Entscheidung für eine spezifische Lebensform oder Kultur verstanden werden muss. Das bedeutet, dass in dieser Studie Personen zu Wort kommen müssen, die einerseits spezifische Hoffnungen mit dem Studiengang in Verbindung bringen und zugleich eine erste Realitätsprüfung durch ihren Alltag in der Hochschule erlebt haben. Gehen wir davon aus, dass die Studienfächer spezifische Angebote zur Wirklichkeitsbehandlung sind, erscheint es notwendig, Studierende zu befragen, die diese Entscheidung getroffen und bereits Erfahrungen mit dem Fach gemacht haben. Nur so können Idealisierung und gelebte Wirklichkeit erfasst und gegenübergestellt werden. Im Grunde würde das bedeuten, dass die spezifische Wirklichkeitsbehandlung, die mit der Wirtschaftspsychologie möglich wird, in jeder Phase des Entscheidungsprozesses und Studiums analysierbar wird, weil sich hier eine einheitliche Entwicklungskultur ausformt. Daher wurden in dieser Studie Wirtschaftspsychologie-Studierende höheren Semesters ebenfalls interviewt. Um eine denkbare Überformung der Erinnerungseffekte dennoch so weit wie

möglich eingrenzen zu können, wurden vorwiegend Studierenden des ersten Semesters befragt.

6.3 Ansprache der Teilnehmenden

Die teilnehmenden Studierenden konnten durch die Unterstützung der staatlichen Hochschulen in Darmstadt und Wernigerode und der privaten BSP Business School Berlin und der Hochschule Fresenius gewonnen werden. Hier ergab sich die Möglichkeit, für die Studie im Intranet oder direkt in den Kursen zu werben. Die Teilnehmenden erhielten für das Gespräch eine Aufwandsentschädigung. Dadurch gestaltete sich die Gewinnung der Befragten recht einfach, wenngleich sich im Verlauf der Studie herausstellte, dass weniger die Incentivierung, als vielmehr das Gesprächsangebot die Bereitschaft erhöhte. Einige Gesprächspartner*innen hatten einen sehr großen Redebedarf und nutzen das Interview dazu, die eigene Studienwahlentscheidung zu stärken. Diese scheinbare Konsolidierung der eigenen Entscheidung stellte sich auch dann ein, wenn sich widersprüchliche und ungeklärte Aspekte in Bezug auf die Studienwahl zeigten. So machte es den Eindruck, dass das Gespräch dazu genutzt werden sollte, eigene Zweifel zu bereinigen, die sich vielleicht bereits in den ersten Wochen des Studierens gezeigt hatten.

6.4 Zeitraum und Orte der Interviews

Die Feldphase umfasste eine Spanne von Oktober 2016 bis Februar 2019. Die Kern-Feldphase erfolgte im Wintersemester 2017/2018. Die Interviews wurden hauptsächlich in den Räumlichkeiten der Hochschulen durchgeführt. Eines der Interviews war ein Inhome-Interview, weil das Interview nur am Wochenende stattfinden konnte. Ein anderes Interview wurde in den Büroräumen von Quer & Krumm durchgeführt. Zusätzlich wurde ein Interview mit einer Studienabbrecherin der Wirtschaftspsychologie via Telefon geführt. Dieses Interview war im klassischen Sinne kein Tiefeninterview, wurde aber dennoch mit ausgewertet, weil es half, die Grenzen des Bildes der Wirtschaftspsychologie zu verstehen. Der Studienabbruch der Studierenden war sehr frisch und ermöglichte eine andere Perspektive auf das Studieren des Faches, als es von

den Befragten auserzählt wurde, die das Studium an der Hochschule weitergeführt haben.

6.5 Ausschlusskriterien

Im Fokus der Untersuchung stand die Fragestellung, warum sich junge Erwachsene für ein Bachelor-Vollzeitstudium der Wirtschaftspsychologie entschieden haben. Gemäß der bewussten Stichprobenziehung und der notwendigen Klarheit der Forschungsfrage, wurden nur Vollzeit-Bachelorstudierende – oder jene, die sich für dieses Studienangebot interessierten – interviewt. Alle Teilnehmer*innen, die sich für ein Fernstudium oder ein berufsbegleitendes Studium der Wirtschaftspsychologie entschieden oder interessiert haben, wurden nicht berücksichtigt. Nur so konnte eine homogene Stichprobe für die Analyse der Daten gewährleistet werden. Ausgeschlossen wurden auch Masterstudierende der Wirtschaftspsychologie, um die Eingrenzung der Fragestellung im Sinne des Forschungsvorhabens eindeutig zu halten.

6.6 Studierdauer und Zeitpunkt der Entscheidung

Insgesamt wurden in dieser Untersuchung 37 Testpersonen befragt, deren Interviews Berücksichtigung in der Auswertung gefunden haben. Nicht beschrieben und ausgewertet wurden die Interviews der fachfremden Studiengänge, die in der Anfangszeit geführt wurden. Von den 37 Befragten befanden sich 29 Studierende im ersten Semester des Bachelorstudienganges Wirtschaftspsychologie. Vier der befragten Wirtschaftspsycholog*innen befanden sich bereits in höheren Semestern (drittes bis fünftes Semester). Diese Interviews fanden vorwiegend zu Beginn der Feldphase statt. In den Beschreibungen sieht man hier einen leicht veränderten Fragenkatalog, der im weiteren Forschungsprozess um die Entwicklung einer Collage zur Wirtschaftspsychologie ergänzt wurde. Außerdem wurde auch eine andere Schwerpunktgewichtung der Themen vorgenommen. So konzentrierten sich Interviews nach der Testphase weniger auf die Wahrnehmung des Arbeitsmarktes, als vielmehr auf eine intensivere Beschäftigung mit der Wirtschaftspsychologie. Neben den Wirtschaftspsychologie-Studierenden wurden zwei Personen vor der Immatrikulation mit Interesse an der Wirtschaftspsychologie sowie ein

Psychologiestudent des ersten Semesters (der sich zuvor für Wirtschaftspsychologie beworben hatte) und einer Studienabbrecherin des ersten Semesters Wirtschaftspsychologie befragt und ausgewertet. Abbildung 11 gibt einen Überblick über die Verteilung der Stichprobe nach Studiendauer, Wahl des Studienganges und Zeitpunkt des Entscheidungsprozesses.

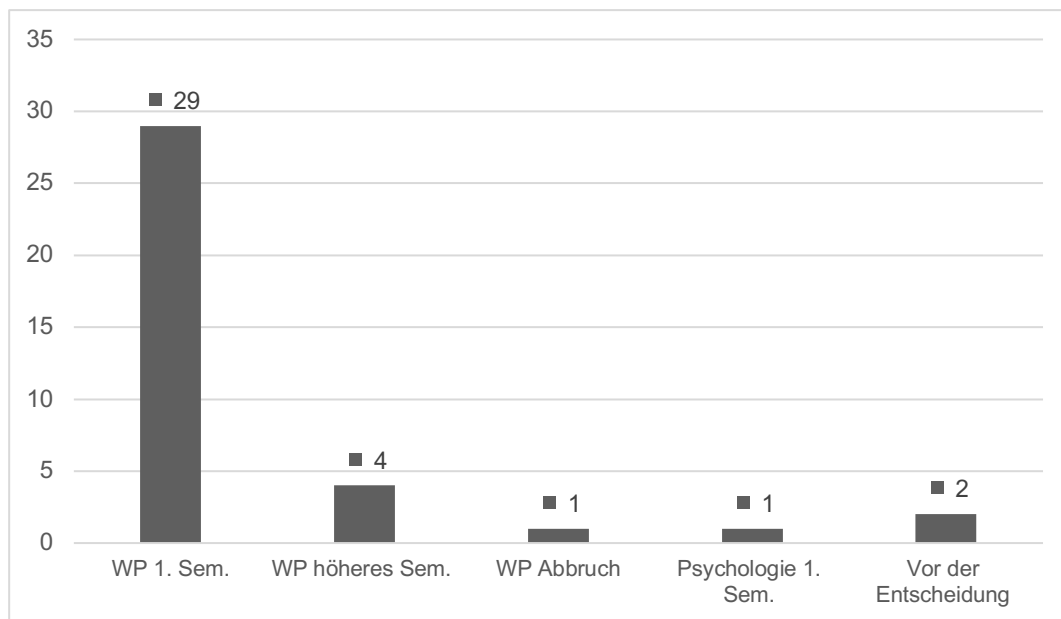


Abbildung 11 - Überblick Verteilung der Teilnehmenden nach Studierdauer

Elf der 37 befragten Personen hatten bereits einen oder mehrere Studienabbrüche erfahren, oder versuchten sich zuvor an einer Ausbildung. 16 der Proband*innen waren vor der Studienwahl für einen Zeitraum im Ausland (Au-Pair, Work & Travel, Austauschjahr, etc.).

6.7 Geschlechterverteilung

Da keine Daten über die Geschlechterverteilung der Studierenden des Bachelorstudiengang Wirtschaftspsychologie veröffentlicht wurden, aber Daten über die Studiengänge Psychologie, Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftswissenschaften zu finden waren, orientierte sich die hier vorliegende Studie an diesen Zahlen. Die Bundesinitiative Klischeefrei veröffentlichte 2018 Zahlen, welche die Geschlechterverteilung der zehn beliebtesten Studiengänge veranschaulichte. Dabei zeigte sich im Wintersemester 2015 und 2016 eine Gleichverteilung des Frauen- und Männeranteils in den Fächern

Wirtschaftswissenschaften und Betriebswirtschaftslehre, während das Psychologiestudium mit 75% einen hohen Frauenteil aufwies. Es ist davon auszugehen, dass sich dieses Verhältnis im Hybridstudiengang ‚Wirtschaftspsychologie‘ verschiebt. Auch eigene Erfahrung aus der Lehre im Studiengang Wirtschaftspsychologie an zwei Hochschulen weisen auf eine Gleichverteilung des Geschlechtes hin. Schlussendlich wurden 20 Frauen und 17 Männer interviewt, um dieser paritätischen Verteilung gerecht zu werden.

6.8 Migration und Herkunft

Sechs der Studierenden hatten einen Migrationshintergrund, sprich die Proband*innen oder mindestens ein Elternteil wurden nicht mit deutscher Staatsbürgerschaft geboren. Migration war kein Kriterium, das bewusst kontrolliert, sondern anfallend protokolliert wurde.

Mit dem Wunsch möglichst viele Studierende aus ganz Deutschland zu gewinnen, wurde ein Großteil der Interviews in Berlin durchgeführt. Die Hauptstadt ist ein beliebter Standort für Studierende aus ganz Deutschland und so konnten über die Berliner Hochschulen Studierende aus Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Bayern, Baden-Württemberg, Hamburg, Schleswig-Holstein, Niedersachsen und dem Ausland befragt werden. Abbildung 12 bietet einen detaillierten Überblick über die Herkunftsbundesländer der Teilnehmenden.

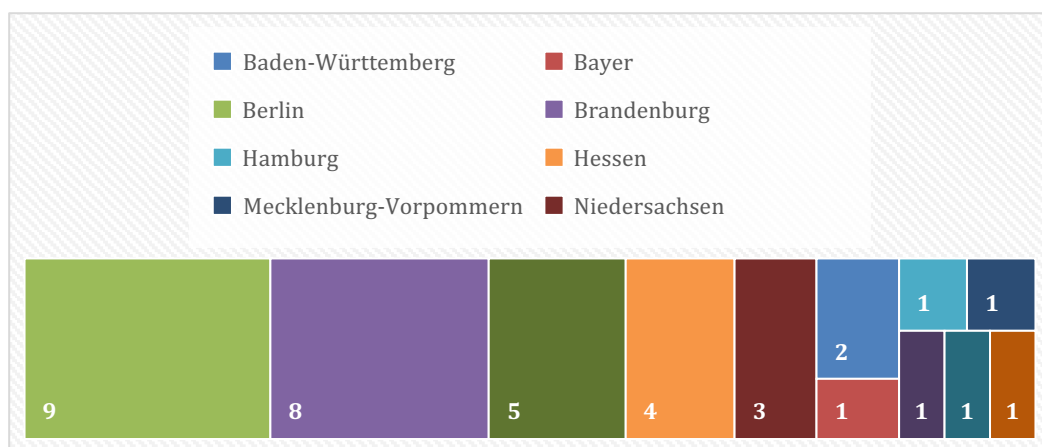


Abbildung 12 - Überblick Herkunftsbundesländer

6.9 Altersverteilung

Das Durchschnittsalter der Befragten lag bei 20,81 Jahren. Die meisten Studierenden in dieser Stichprobe waren zwischen 18 und 20 Jahre alt, was sich mit dem Fokus auf die Bachelorstudienwahl erklären lässt. Abbildung 13 gibt eine Übersicht über die Altersverteilung der Studie im Detail.

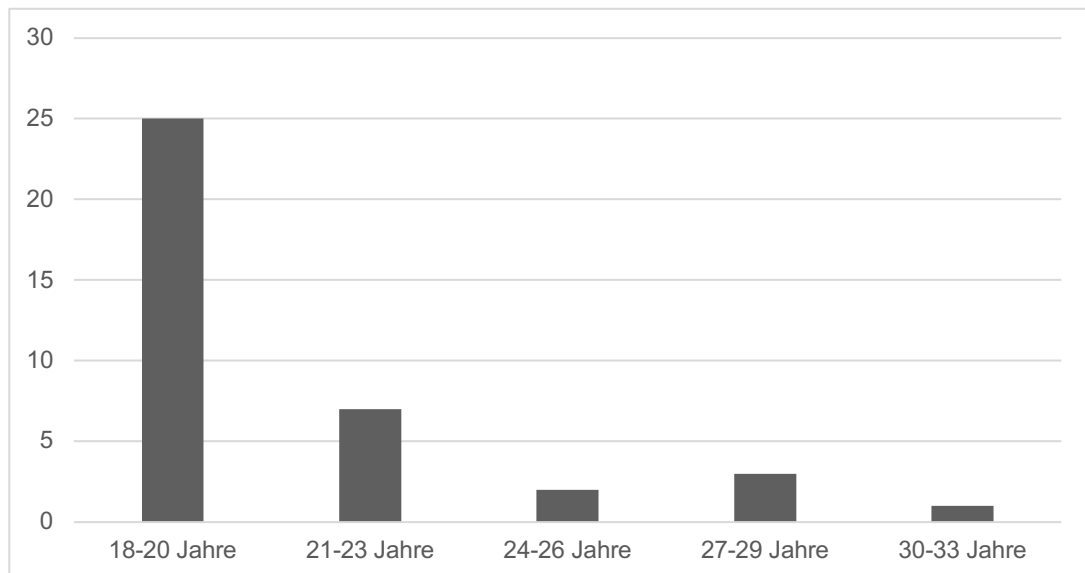


Abbildung 13 - Altersverteilung der Stichprobe

6.10 Private versus staatliche Hochschulen/ Standorte

Im Forschungsstand wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Wirtschaftspsychologie als Bachelorstudiengang sowohl an den staatlichen als auch an privaten Hochschulen studiert werden kann, die privaten Angebote aber eine weitere Verbreitung in der Hochschullandschaft erfahren haben. Zu Beginn dieser Studie ließ sich eine klare Dominanz des privaten Angebotes ausmachen. 2016/2017 wurden nur wenige universitäre Angebote gefunden. Daher wurden zwei Drittel der Befragten von privaten Hochschulen ausgewählt. Im Verlauf der Feldzeit hat sich dieses Verhältnis verschoben. Der Überblick über die möglichen Studienorte für die Wirtschaftspsychologie als Bachelorangebot (Kapitel 2.1.2) zeichnet ein aktuelles Bild hinsichtlich der Verbreitung des Studienangebotes in Deutschland im Jahr 2019. In diesem Überblick finden sich darüber hinaus auch Hochschulen wieder, die erst ab 2019 die Wirtschaftspsychologie als Bachelorstudiengang in ihr Angebot

aufgenommen haben, oder erst im Sommersemester 2020 einen Studiengang anbieten werden.

Abbildung 14 gibt einen Überblick über die Verteilung der Studierenden nach ihrem Studienstandort.

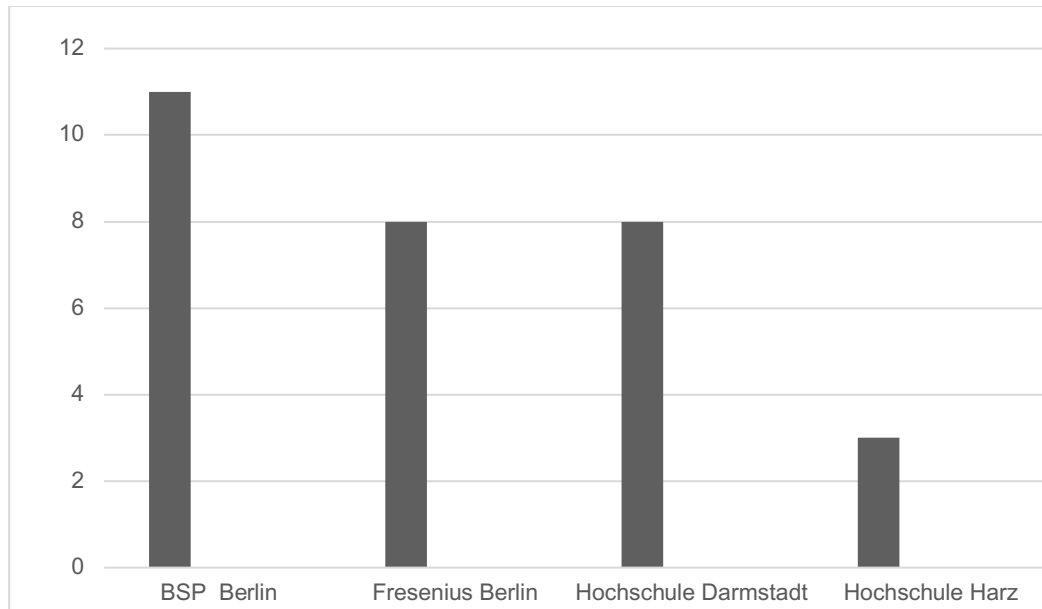


Abbildung 14 - Verteilung der Teilnehmenden auf die Hochschulen

Dabei finden sich in der Gruppe der Erstsemester-Studierenden 19 Befragte von privaten Hochschulen und elf Studierende der staatlichen Hochschulen wieder. Die Studierenden aus höheren Semestern besuchten alle die privaten Hochschulen.

6.11 Bildungsabschluss

Das Thema Bildungsabschluss wurde nicht als gesteuertes Kriterium für die Stichprobenauswahl berücksichtigt. Alle Teilnehmenden verfügten über eine Hochschulzugangsberechtigung in Form eines Abiturs oder eines Fachabiturs. 25 Studierende hatten ihr Abitur an einem Gymnasium in zwölf oder dreizehn Schuljahren absolviert. Zwei legten ein internationales Abitur ab, entweder weil sie im Ausland lebten oder weil sie ursprünglich im Ausland studieren wollten. Fünf der Befragten erwarben ihre Hochschulzugangsberechtigung über die Gesamtschule, die Realschule oder über ein Oberstufenzentrum (OSZ), während zwei Befragte zuvor eine Ausbildung gemacht hatten und ihr

Fachabitur über den zweiten Bildungsweg nachholten. In Abbildung 15 findet sich eine Übersicht über die Verteilung der Bildungsabschlüsse der Stichprobe. Die Stichprobe zeigt hier, dass der Weg in die Wirtschaftspsychologie von verschiedenen Startpunkten aus möglich ist.

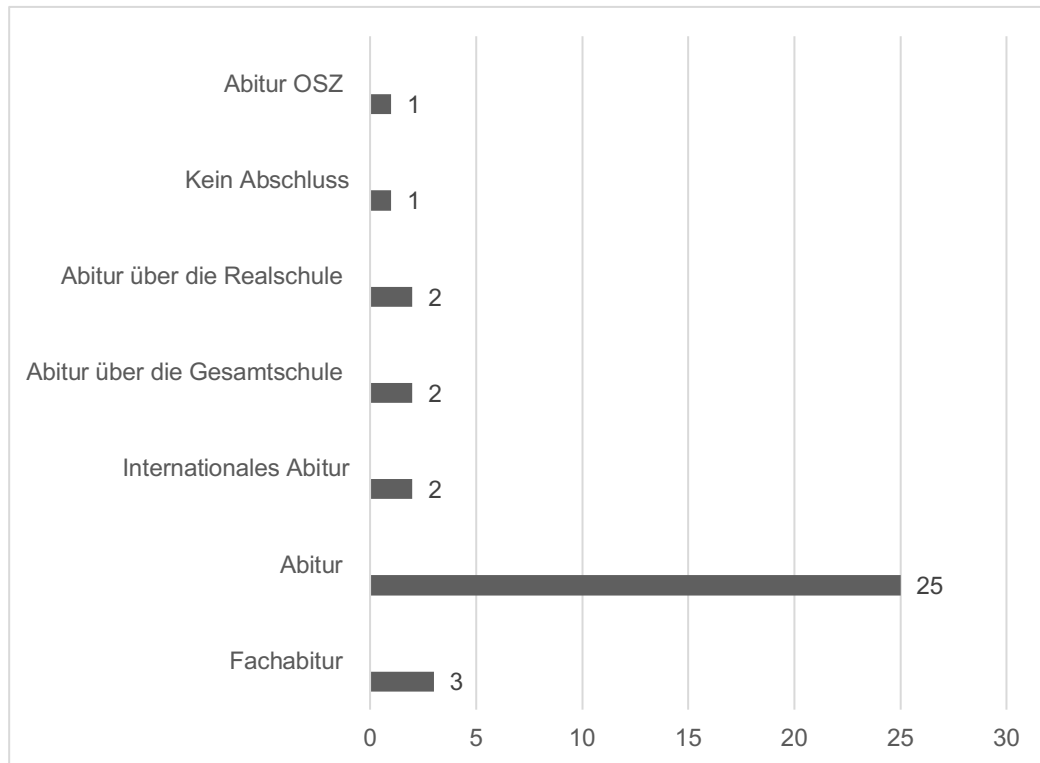


Abbildung 15 - Bildungsabschlüsse der Stichprobe

7. Ergebnisse

7.1 Gestaltqualität: Entschiedene Unentschiedenheit

Bewegte und Bewegende Studienwahl

In den Gesprächen über die Studienwahl ‚Wirtschaftspsychologie‘ kommen viele Themen zur Sprache, die von den Entscheidenden mit dem Auswahlprozess in Verbindung gebracht werden. In der Retrospektive des Studienwahlprozesses kommen biographische Wendepunkte und Lebensereignisse in den Blick, die einen bewegten und „stressig[en]“ Prozess skizzieren (1). Der Weg in das Wirtschaftspsychologie-Studium ist ein Weg, der über „Krisen“ (5), „Panikattacke[n]“ (2) und „Mobbing“ (31) führen kann. Es ist ein Weg, der von „abgelehnten Bewerbungen“ (13, 33), Studienabbrüchen (1, 4, 5, 9, 11, 14, 23), „Auszeiten“ (2, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 21, 29, 31, 32, 35) und vorherigen „Ausbildungen“ (14, 27, 30, 31) berichtet. Es ist ein Pfad, auf dem ein enormer „Druck“ (11,24) verspürt wird, der aber auch „Vielfalt“ (1), „Freiheit“ (11) und „Erleichterung“ (7) erleben lässt. In den Gesprächen wirbeln viele Gefühle und Geschichten ineinander. Es wird von den Schwierigkeiten berichtet, die bei der Notwendigkeit zur Festlegung verspürt werden, wenn gleich man so viel wie möglich offenhalten will. In diesem Prozess fühlt man sich „unsicher“ (2), weil man nicht weiß, „was man will“ (7). In diesen Geschichten, die so individuell anmuten, zeigen sich charakteristische Wende- und Entscheidungspunkte, die maßgeblich die Studienwahl begleiten und bestimmen und sich in einem idealtypischen Entscheidungsprozess auserzählen lassen.

Das druckvolle Ziel

Bereits in der Mittelstufe ist der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung das zentrale Ziel der beruflichen Ausrichtung der späteren Wirtschaftspsycholog*innen. Die Schulzeit verspricht eine Welt voller Möglichkeiten, wenn man sich durch einen festen und engen Lehrplan kämpft. Eine Ausbildung kommt in dieser frühen Wahl der Entscheidung nicht in Frage, weil in der Familie „alle studiert haben“ (4), „alle promoviert“ (17) sind oder eben auch „niemand studiert hat“ (30) oder „studieren durfte“ (1, 11). Das Studium gilt als weiteres Versprechen, in große Entwicklungswelten zu kommen. Die Erwerbs-

biographien der Eltern üben in der Schulzeit Einfluss auf die beruflichen Wünsche der Entscheidenden aus. Sie sind Vorbilder und Gegenbilder auf der Suche nach der geeigneten beruflichen Entwicklung. Wenn Eltern oder Elternteile ohne erlebte akademische Ausbildung „jeden Cent umdrehen“ (8), sich „viel anstrengen und kämpfen“ (8) oder „immer hinterher“ (27) leben mussten, erscheint das Studium für die zukünftige Entwicklung erstrebenswerter und vielversprechender, als die Ausbildung. Gerne möchte man das Lebenskonzept der Eltern „übertrumpfen“ (3), indem man der „Erste ist, der studiert“ (30) oder indem man der „Chef des Vaters“ (3) wird. Haben die Großeltern und Eltern eine eigene akademische Karriere gelebt, ist die Wahl eines Studiums „selbstverständlich“ (34). In Bezug auf die Entscheidung bestimmt die berufliche Biographie der Eltern die eigene Studienentscheidung derart, dass es „gar keine Möglichkeiten gibt, nicht zu studieren“ (34). Auch Eltern bereiten ihre Kinder auf diesen möglichen Weg vor, indem sie Praktika in „der Klinik des Vaters“ (29) oder „im Unternehmen des Vaters“ (14) ermöglichen. Es wird darauf spekuliert, dass das Studium dabei behilflich ist, „die rechte Hand“ (13) im Unternehmen der Eltern zu werden, den „Freizeitpark“ (27) des Vaters zu übernehmen und damit auch Mitkonkurrierende innerhalb der Familie überrunden zu können. Stammen die Entscheidenden aus Unternehmerfamilien, will man es wie die anderen in der Familie „selber machen“ (4) und „selbstständig“ (34) werden. Das ist insofern paradox, weil man auf die Eigenständigkeit abzielt, die über die Nachahmung erreicht werden will. Durch die Orientierung an den elterlichen Erwerbsbiographien wird die Fokussierung eines klaren Zieles – den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung – möglich. Das Abitur oder auch Fachabitur wird als „Fahrkarte“ (27) in eine Welt verstanden, in der „alle Türen offenstehen“ (27). In dieser Phase wird „nicht über eine Ausbildung“ (10) nachgedacht, weil sie nicht „gut genug“ (8) ist oder „zu wenig Anerkennung“ (2) genießt.

Mit diesem Ziel im Blick wird der Schulalltag „nicht leicht“ (24). Berichtet wird von dem „immensen“ (11) Leistungsdruck während der Schulzeit. Nicht immer konnte man dem Lehrstoff folgen, nicht immer gelang es, die Inhalte nachzuarbeiten. In der Retrospektive wird das Lernen erinnert, das „immer zu anstrengend“ (20) war. Einige erleben diesen Druck und die Motivationschwierigkeiten bereits in der Mittelstufe und beschreiben die „fürchterlich“

(11) verkürzte „gymnasiale Schulzeit“ (11), die einen „Großteil der fünften, sechsten und siebten Klasse“ (11) an einem „vorbeiziehen“ (11) lässt. Andere erinnern sich an den beträchtlichen Stress in der Oberstufe, weil „jede Note im Abitur“ (32) zählt und sich auf den NC auswirkt. Erinnert werden die Lehrer*innen mit den „hohe[n] Ansprüche[n]“ (32) und die Nachmittage, an denen „oft geweint“ (24) wurde, weil „trotz der Ackerei“ (11) und des „vielen Lernens“ (24) um jede Note „gekämpft“ (32) werden musste. Das hat einen „so fertig“ (32) gemacht. Thematisiert wird die „Krise“ (5), in die man geraten ist, weil Lehrer*innen meinten, man wäre „nicht gut genug fürs Abitur“ (5). Solche Gedanken und Rückmeldungen machen „panisch“ (5). Erzählt werden die psychosomatischen Symptome, die sich unter dem Leistungsdruck entwickelt haben – die „Sehstörungen“ (33), die auch heute noch den Alltag begleiten. Die „Zwangshandlungen“ (14), die auch heute noch mit einer „Therapie“ (11) in Angriff genommen werden.

Die Wirtschaftspsychologie macht erlebte Begrenzungen der eigenen Neigungen und Fähigkeiten verbalisierbar. „Mathe ist zu abstrakt“ (27) oder man ist in diesem Fach „nicht die hellste Leuchte“ (28). „Mit der Physik ist man nicht gut Freund“ (14). Wirtschaft wird in der Oberstufe „abgewählt“ (16), weil man sich dafür nicht interessiert. „Chemie und Physik“ (5) liegen einem nicht so. „Sprachen sind nicht meins“ (20). Dabei bereitete nicht nur der Lernstoff Schwierigkeiten im Entwicklungs- und Entscheidungsprozess, sondern auch biographische Erlebnisse werden als Stressoren identifiziert – die „Trennung der Eltern“ (4, 18, 27, 32), „der Umzug“ (8) des Vaters „zu einer anderen Frau“ (8), der „schwere Unfall“ (31) der Mutter, die „Depression des Vaters“ (5), die „Alkoholsucht“ (27) eines Elternteils, der „Suizid“ (34) eines Familienangehörigen, und vieles mehr. So wird in der Schulzeit bereits allerhand verhandelt und erlebt. „Schulwechsel“ (5, 11, 15, 24, 29, 33) sind nicht unbekannt und sollen helfen, den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung möglich zu halten. Der Wechsel von einer staatlichen zu einer privaten Schule (oder auch umgekehrt) wird dann attraktiv, wenn man sich beim Rektor in einer ungünstigen „Schublade“ (11) wähnt und damit das Abitur in Gefahr sieht. Ein Wechsel findet auch dann statt, wenn der Vater „einen völligen Zusammenbruch“ (31) erlebt, weil der Sohn in der Schule stark „gemobbt“ (31) wird. Der Wechsel soll dabei helfen, die Störungen und Hindernisse zu beheben. Ein Wechsel

zwischen den Schulen und Institutionen macht es meist „sofort super einfach“ (24), wobei sich die Leistungsschwierigkeiten durch einen erlebten Konkurrenzdruck verschlimmern können. So befindet man sich immer in einem Abgleich mit dem Umfeld, den Geschwistern, den Freund*innen, den Gleichaltrigen. Wer von den Mitschüler*innen hat bereits „einen festen Plan“ (1), während man selber noch nicht so genau weiß, wo es hingehen soll? Wer wird studieren können? Wer wird das nicht schaffen? Wer macht eine Ausbildung? Wer kann in die Fußstapfen der erfolgreichen Eltern treten? Wer ist der oder die Erfolgreiche in der Familie? Ist es die „clevere“ (21), die „mega physikbegabte Schwester“ (15) oder die „ehrgeizige Halbschwester“ (18), mit der man um die Nachfolge des Familienunternehmens buhlt? Warum weiß der Bruder „seit der achten Klasse, was er studieren will“ (1), während man keine Idee hat? Dabei verstärken die „Beratung[en]“ (1) der Schulen, die frühen „Berufsorientierungsfahrten“ (26), die „Extraveranstaltungen“ (26) der Hochschulen, die „Leute von den Unis“ (1), welche die Schulen besuchen, „die vielen Tests“ (23) zur Berufseignung, die Einladungen vom „Arbeitsamt“ (22) zu einem Beratungsgespräch, den erlebten Konkurrenzdruck. In der frühen Phase der beruflichen Entwicklung und Orientierung wird auf eine Zuordnung und eine Eingrenzung der Entwicklungsmöglichkeiten hingearbeitet. Ergeben die vielen Tests und Gespräche allerdings etwas anderes als gewünscht, werden die Ergebnisse „vergessen“ (22), „nicht mehr erinnert“ (8) oder als zu „schwammig“ (2) kritisiert. Manchmal bekommen diese Zuweisungen wenig Aufmerksamkeit, weil sie nicht hinreichend mit den eigenen Ideen korrespondieren, wenn man sich auf etwas anderes „fokussiert“ (26) hat. Manchmal kränken die Beratungen und ihre Ergebnisse, wenn in diesem Prozess „nur Ausbildungsadressen zugeschickt“ (23) werden, obwohl man über seine Studierabsicht gesprochen hat. Schränken die Beratungsangebote die Entwicklungsoptionen zu stark ein, können Kränkungen erlebt und die Ergebnisse vergessen werden.

Entlastung wird in privaten, wie abgekapselt wirkenden Rückzugsorten gesucht und gefunden – den druckbefreiten Zonen in der „Jugendfreizeit“ (4), dem „Basketballverein“ (2), dem „Fußballverein“ (14), der „Theater-AG“ (10). Das sind Orte, die sich wie „Zuhause“ (2) anfühlen, „wo die besten Freunde“ (4) getroffen werden. Das sind Orte, die als der „schönste Platz der Welt“ (4) beschrieben werden, weil man sich dort zurückziehen kann und die Welt

draußen lässt, „indem man das Handy ausschaltet“ (4). Das sind auch Hobbies und Fertigkeiten, in denen man komplett eigene Interessen unterbringen kann, ohne ein großes Entwicklungsziel verfolgen oder dem Anspruch genügen zu müssen, darin gut zu sein. Aus „Spaß“ (26) macht man ohne musikalische Vorkenntnisse Musik am Computer und behauptet von sich selber, darin nicht gut zu sein. Wird über diese Interessen gesprochen, wird Leidenschaft und Lebendigkeit in den Interviews spürbar. In epischer Breite wird dann beispielsweise über das „Schmieden von Messern“ (18) berichtet und selbsthergestellte Exemplare im Interview vorgeführt. Euphorisch wird vom „Reisen“ (8), der „Schauspielerei“ (10), dem Radsport, der „Fotographie“ (28) geschwärmt, den Hobbies, an denen das Herz hängt, die man für die berufliche Orientierung aber nicht mitdenkt. Fast so, als wenn man diese Tätigkeiten wie kleine Schätze im Alltag bewahren möchte. Sie sollen ohne „Zwang“ (4) bleiben.

Hinein in neue Möglichkeiten

Sobald die Hochschulzugangsberechtigung erworben wird, öffnen sich neue Möglichkeiten. Das ist eine „Zeit der Planlosigkeit“ (11), eine Zeit „der Abenteuerlust“ (35). Das ist eine Zeit, in der Befreiung von der druckvollen Schulzeit verspürt und auch erst einmal genossen wird. Der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung wirkt dabei wie ein Befreiungsschlag. Plötzlich ist alles „frei“ (35) und auch alles denkbar. In dieser Phase, in der alles möglich scheint, kann auch „zuerst über eine Ausbildung“ (20) nachgedacht werden. Vergessen möchte man den Leistungsdruck während der Schulzeit. In dieser Phase werden „viele Gedankenspielerereien“ (11) angestellt. Man wähnt sich in einem „Spektrum an Möglichkeiten“ (1), die für die zukünftige Entwicklung denkbar sind. Erinnerung werden die „vielen Interessen“ (7) und Ideen, über die in dieser Zeit nachgedacht wurde. Soll man „eine Ausbildung machen“ (14) oder sich eine „Auszeit nehmen“ (10), weil man noch „von den Prüfungen so fertig ist“ (32)? Vielleicht fährt man „in den Urlaub“ (14)? Warum soll man sich nicht auch für ein „duales Studium“ (13, 32) bewerben? Vielleicht erst einmal kein Studium, sondern ein „Jahr ins Ausland“ (26). In diesem Abschnitt, direkt nach dem Abitur, wird anfangs „kein Druck“ (27) verspürt. Es wird unaufgeregt auf „ein Zeichen“ (27), auf „eine Erleuchtung“ (11) gewartet. Einige gehen in dieser Zeit ins Ausland – als „Au-Pair nach Australien“ (6, 13, 22) oder als

Mitarbeiterin für ein Jahr ins „Disneyland“ (8). Andere gehen „sieben Monate“ (31) in eine Toastbrotfabrik nach Neuseeland, um dort in einem „Bus zu wohnen“ (31). Manchmal werden die Auslandsaufenthalte wie kleine Fluchten beschrieben, „um sich selber kennen zu lernen“ (6). Sie können auch für ein paar Monate ins „Kloster in Frankreich“ (32) führen, wo man es aber auch nicht lange aushält, weil es in der Auszeit auch „anstrengend“ (32) werden kann. Egal, wie lange diese Zeit andauert oder wo sie verbracht wird, sie wird als „ehrliche“ (11), „glückliche“ (11, 32) und „beste“ (35) Zeit beschrieben, die auch so glücklich erlebt wird, weil zwischen den Entscheidenden und ihren Eltern „ein Ozean liegt“ (8). Diese Zeit wird genossen, weil man sich beweist, „dass man es auch alleine schaffen kann“ (35). Manchmal führt diese Auszeit nicht ins Ausland, sondern in Nebenjobs vor dem Studium, die man annimmt, bis man sich zu einem Studium entschließen kann. Man arbeitet ein Jahr als „Paketbote bei der DHL“ (11), an der „Kasse vom Karstadt“ (32) oder als „Rettungssanitäter“ (31). Die Eltern lassen ihren Kindern in dieser Phase viel Freiraum zum Ausprobieren und Erkunden. Sie versuchen sich nicht zu sehr in die Entscheidung einzumischen und den Wünschen der Suchenden Spielraum zu geben. In dieser frühen Phase der Studienwahl würden sie auch das „Hüten von Schafen in Irland“ (18) unterstützen und mittragen. In dieser sehr offenen Ausrichtung und Überlegungsperiode regen nicht nur die Erwerbsbiographien der Eltern zu Überlegungen an, sondern auch Protagonist*innen aus Serien und Filmen sowie berühmte Unternehmer-Persönlichkeiten dienen als Vorbilder. Hier beeindruckten Filmfiguren wie die Elle Woods aus „Natürlich blond“ (13), der ein Studium an einer Elite-Universität „nicht zugetraut wird“ (13) und die es dennoch meistert und es dadurch „allen zeigt“ (13). Auch die Ermittler*innen aus den Kriminalserien, wie „CSI“ (14) werden zur Inspiration für eine Bewerbung „bei der Kriminalpolizei“ (14). Beeindruckt wird man von „Steve Jobs, Jeff Benzons, und Elon Musk“ (7), weil sie die „Welt verändern“ (7) und verändert haben. „Warren Buffett“ (3) wird zum Vorbild, weil er „der reichste Investor der Welt ist“ (3).

Die Wirtschaftspsychologie ist in dieser Entscheidungsphase eine Idee von vielen, die zwar wahrgenommen wird, aber nicht richtig gegriffen werden kann. Obwohl sie in diesem Verlauf „auch immer da war“ (17), kann sie sich in dieser Phase wenig gegen andere Ideen durchsetzen. In diesem frühen Abschnitt,

der von vielen Ideen und auch Größenideen begleitet wird, kann die Wirtschaftspsychologie als Bachelorstudiengang nur schwer auf ein „klares Bild“ (24) gebracht werden. Zu wenig sagen die „wabernden Begriffe“ (2) etwas über das Fach aus. Zu „schwammig“ (2) werden die Beschreibungen der einzelnen Hochschulen erlebt, die „immer das Gleiche schreiben“ (8). Das mag ein Grund für die geringe Durchsetzungskraft der Wirtschaftspsychologie gegen andere klarere Berufsbilder sein – zumindest in dieser Phase, wo noch so vieles möglich scheint. Berufsbilder, die an Erklärungen aus „Kinderbüchern“ (2) erinnern – die „Ärztin“ (5), „der Polizist und der Feuerwehrmann“ (2), der „Fluglotse“ (3), der „Butler“ (11), die „Schauspielerin“ (10), die „Anwältin“ (1), die „Fernsehmoderatorin“ (1), der „Fotograf“ (28) sind griffige Bilder, von denen man erst einmal träumt. Soll dagegen der Beruf und die Berufsoptionen der Wirtschaftspsychologie gegriffen werden, bleibt es unklar, diffus, aber auch unbestimmt – „etwas mit Werbung“ (13), „Unternehmen bei Problemen beraten“ (23), „etwas mit Personal“ (21).

Probleme in der Welt der Multioptionalität

Auf der Suche nach etwas „Passendem“ (35), nach etwas, „was man machen will“ (28), bleibt es nicht reibungs- und mühelos, wie man sich das nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung erhofft hat. Im erlebten Auswahlprozess wird es auf der Suche nach der Ausbildung oder dem Studienfach komplizierter. Die Welt der vielfältigen Entwicklungsmöglichkeiten erfährt Einschränkungen unterschiedlichster Art – Ablehnungen auf Bewerbungen, Zulassungsbeschränkungen der Hochschulen, Schwierigkeiten bei den ersten Studierversuchen, Probleme innerhalb der Ausbildungen. Das sind Vorgeschiedenheiten, die auf dem Weg in die Wirtschaftspsychologie erfahren werden. Ein nicht zu schaffender „NC“ (22) und „viele Absagen“ (29) der Hochschulen sind Dämpfer bei der Realisierung der vielfältigen Entwicklungsmöglichkeiten. Nicht immer können „gute Noten“ (5) vorgewiesen werden, die für den Eintritt an den staatlichen Hochschulen notwendig sind. Manchmal wird „ein BWL-Studium“ (5, 9) aufgrund der fehlenden „guten Noten“ (5) nur „in Halle“ (5) oder in „Schweinfurt“ (9) möglich, obwohl man nach „Hamburg“ (5) oder „Berlin“ (9) wollte. Tritt man das Studium in den heimatfernen Studienorten an, zeigen sich schnell Motivations- und Leistungsprobleme. Man fühlt sich in der fremden

Stadt „einsam“ (5) und kommt „nicht in Lerngruppen rein“ (9). Auch fühlt man sich im Vergleich mit den Kommiliton*innen „unfair“ (9) benotet und bricht das Studium schlussendlich ab (4, 5, 9, 14). Manchmal erhält man für die Bewerbungen auf das Medizinstudium „drei Jahre hintereinander nur Absagen“ (29). Bemüht man sich über die medizinischen Ausbildungsberufe und mit Wartese mestern in das Studium zu kommen, werden Probleme in den Vorstellungsgesprächen erlebt, in denen offen der „Verdacht“ (29) geäußert wird, man nutze die Ausbildung nur als Zwischenstation, um doch noch ins Studium kommen zu können. Manchmal werden Studienfächer ausprobiert, von denen im Vorfeld bekannt ist, dass sie „viel Physik“ (14) oder „viel Mathe“ (4) enthalten, die also mit Feldern und Inhalten konfrontieren, die bereits in der Schulzeit Probleme bereiteten. Im Studium erneuert sich der Eindruck der schwierigen Fächer, die auch jetzt nicht zu meistern sind. So wird man auch an der Hochschule „nicht gut Freund mit der Physik“ (14). Manchmal wird ein Studienfach ausgewählt, das ein Eltern- oder Geschwisterteil bereits studiert hat, um im Studium zu merken, man kann sich doch nicht „wie die Schwester“ durch ein Wirtschaftswissenschaftsstudium „durchbeißen“ (11) oder kann doch nicht „Ingenieur“ (4) oder „Arzt“ (17) werden, wie das so viele in der Familie bereits geworden sind. Auch hier werden Motivations- und Leistungsprobleme während des Studiums erfahren. Klausuren werden „verpatzt“ (11). „Nachhilfe“ (11) wird notwendig. Manchmal sind es aber nicht nur Studienabbrüche und Schwierigkeiten im Hochschulalltag durch die Begrenzungen erfahren werden. Innerhalb der Bewerbungs- und Orientierungsphasen, aber auch der ersten Joberfahrungen, kann sich zeigen, dass Traumberufe doch mehr Respekt einflößen, als vermutet wurde. Die Wunschvorstellung „Fernsehmoderatorin“ (1) zu werden, wird nach einem Praktikum aufgegeben, weil die Entwicklung und der Vortrag „eigener Beiträge“ (1) als „schwierig“ (1) erlebt wird und abschreckt. So geht man zum Praktikum „nicht mehr“ (1) hin, weil man sich der Aufgabe nicht gewachsen fühlt. Der Wunsch eine Schauspielerin zu werden, wird nicht weiterverfolgt, weil ein Gespräch mit einer Regisseurin darüber aufklärt, wie „chancenlos“ (10) dieser Beruf ist. Der Wunsch Cutter zu werden, scheitert an der Sorge, dass man hier „relativ viel Vorwissen“ (26) mitbringen muss und wenig Chancen gegen die Konkurrenz haben wird. In den Bewerbungsphasen um Ausbildungsplätze kann sich zeigen, dass gute Noten

keinen Ausbildungsplatz garantieren, weil „nur Absagen“ (13, 32) oder „nur eine Antwort“ (32) zurückkommen. Eignungstests führen nicht zum gewünschten Ausbildungsplatz, weil man für die Polizei „500 Gramm zu wenig wiegt“ (14) und auch beim „Fahrrad-EKG“ (14) durchfällt. Auch der Traum vom Beruf als „Fluglotse“ (3) scheitert, weil man im Eignungstest doch nicht unter die „Top 50“ (3) gekommen ist, die einen Ausbildungsplatz bekommen. Auch in den ersten Ausbildungen und Jobs begegnen diverse Entwicklungsschwierigkeiten, indem man nicht befördert wird, weil „nicht die Eignung“ (30), sondern die Beziehungen zum/zur Chef*in über die Karriere im Unternehmen entscheidet. Da kann es passieren, dass man auf Ablehnung und einen „cholerischen“ (37) Chef trifft und man schlussendlich geht. Manchmal steht man nach der Ausbildung „auf der Straße“ (30), weil „nur ein Praktikum“ (30) aber keine Stelle angeboten wird. Mit den zunehmenden Schwierigkeiten und Barrieren innerhalb des Entwicklungsprozesses verliert die anfänglich erlebte Entwicklungsvielfalt ihre Kraft. Sukzessiv werden Hindernisse und Schwierigkeiten spürbar. Im Entwicklungsprozess wird deutlich, dass nicht alle Entwicklungsideen realisierbar sind, weil man keine Stelle, keinen Studienplatz erhält, oder weil man sich vor der Konkurrenz scheut.

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen erscheinen die vielen Ideen, die Ausbildungsversuche, die Bewerbungsaktivitäten, die Studienabbrüche auf dem Weg in die Wirtschaftspsychologie nicht als Beweis für eine interessante und sich interessierende Persönlichkeit, sondern als Beweis für eine Person mit „fehlendem festen Plan“ (1). Die erfahrenen Entwicklungsschwierigkeiten werden nicht als Teil des Entwicklungsprozesses, sondern als Misserfolge bewertet, die erst einmal „verkräftet“ (11) werden müssen. Die anfänglich erlebte Vielfalt der Möglichkeiten verwandelt sich in eine „Flut im Kopf“ (11). Man fühlt sich in Bezug auf die eigenen Entscheidungen plötzlich unsicher und lässt sich die vielen Gedankenspielereien von Eltern und Beratenden „zerschlagen“ (11). Je orientierungsloser sich die Suchenden erleben, umso stärker wird Unterstützung im Umfeld hergestellt und gefunden. Ideen werden nun kritischer durchleuchtet. Die Studienwahl wird stärker zu einem gemeinsamen Prozess. Eltern machen für die Kinder „Termine beim Arbeitsamt“ (23), arrangieren Gespräche mit „Bekanntem“ (11) und „Arbeitskollegen“ (17) oder „vermitteln“ (33) Praktika und Jobs. Sie besorgen „das Telefonbuch an Studiengängen“ (11),

„ein richtig fettes Buch“ (26), das zur Pflichtlektüre wird. Sie legen „Zeitungskartikel raus“ (7), die über mögliche Ausbildungen und Studiengänge berichten. Sie unterstützen durch die Einmischung in den Rechercheprozess und suchen ebenfalls Informationen über Studiengänge „raus“ (1). Sie lassen auch am Frühstückstisch nicht locker und diskutieren dort über die „Pro- und Kontralisten“ (11) einzelner Ideen. Je länger der Prozess andauert, umso konfliktreicher kann er werden. Zwar wird nach Eimischung und Unterstützung gesucht, dennoch „nervt“ (1,7) sie auch. Je länger der Entscheidungsprozess andauert, umso mehr setzen Eltern „Frist[en]“ (31, 35) und mahnen dazu, nicht noch mehr „Zeit zu verplempern“ (28). „Bewirb dich, sonst geh arbeiten“ (35) sind Sätze, die im gemeinsamen Suchprozess fallen können. Werden diese Fristen nicht eingehalten, kann sich der Konflikt so zuspitzen, dass von „einem Tag auf den anderen das Wohnungsschloss ausgetauscht“ (31) wird. In diesem Entwicklungsvorgang führen nicht nur diese Auseinandersetzung dazu, dass die anfangs begrüßten Spielräume sukzessiv eingeschränkt erlebt werden. Auch persönliche Erfahrungen während der Auszeit verursachen Unruhe im Entscheidungsprozess. Der Job bei der DHL bereitet irgendwann Sorgen, weil er eben doch „keine Ausbildung“ (11) ist und selbst Arbeitskollegen die Frage stellen lässt, was jemand mit Abitur in diesem Job macht. Die Auszeit im Kloster kann nur als Auszeit genossen werden, wenn sie zeitlich begrenzt ist, da ein längerer Aufenthalt „zu anstrengend“ (32) wird. Es ist gut, dass das Au-Pair-Jahr endet, weil die „Gerüchte über eine Affäre“ (6) mit dem Gastvater das Zusammenleben aufgrund der Eifersucht der Ehefrau schwerer gemacht haben.

Das Bild der Multioptionalität halten wollen

Ab diesem Punkt des Entscheidungsprozesses kehren die bekannten Beklemmungen aus der Schulzeit zurück. Es entwickelt sich die Sorge, den Anforderungen der nächsten Schritte nicht gerecht werden zu können. Man klagt über die Befürchtung, „keinen Plan“ (1) zu haben, auch weil die Freunde und Geschwister bereits Entscheidungen für die nächsten Schritte gefällt haben. Die Furcht vor dem steigenden Konkurrenzdruck nimmt zu. Man spricht von einem „Kampf“ (7), in dem man sich unterlegen fühlt, „solange“ (1) man nicht entschieden hat oder entscheiden kann. Einerseits hat man „nicht den

blassesten Dunst“ (11), was man studieren will, andererseits dreht sich alles weiter und die Fragen nach einer Entscheidung werden drängender. In dieser Phase entwickelt die Wirtschaftspsychologie ihre eigentliche Attraktivität. Man begegnet ihr plötzlich auf „Partys“ (9), „auf Messen“ (30), „im Internet“ (2, 26). Ein „Freund“ (4) oder eine „Freundin“ (22, 34) erzählen von diesem Studiengang und werden zu wichtigen Ideenlieferanten. Plötzlich macht es „klick“ (8,13), oder man erlebt einen „inneren Glühbirnenmoment“ (1), wenn die Wirtschaftspsychologie wieder ins Rennen kommt. Man stolpert über das Fach, wenn der „Vater ein Gespräch mit einem Arbeitskollegen über Gesundheitsmanagement“ (17) arrangiert und trifft dort zufällig auf einen Messestand der Wirtschaftspsychologie. Man erinnert sich an diesen Studiengang an einem „Strand in Australien“ (12), während Eltern im letzten „Telefonat“ (12) ein Ultimatum für eine baldige Studienentscheidung formulierten. Man führt das „Bewerbungsgespräch auf einem Campingplatz“ (6) via Internet mit einer Hochschule, um sich ad hoc für die Wirtschaftspsychologie zu bewerben. Man findet das Studium auf „Reststudienplatz.com“ (29), nachdem wieder Absagen für das Medizinstudium oder „Biologie und Sport“ (29) im Briefkasten gelandet sind und „bewirbt sich innerhalb einer Woche“ (29) für dieses Studium. Dabei kann es passieren, dass man zuvor „noch nie etwas“ (29) von Wirtschaftspsychologie gehört hat, aber sich jetzt sicher ist, dass es das „richtige“ (29) Fach ist. Die Wirtschaftspsychologie begegnet auf der Suche nach Informationen zum „Psychologiestudium“ (2) oder einem „BWL-Studium“ (8) und erscheint sofort attraktiv, weil die Zulassungsbeschränkungen durch die privaten Angebote auch für jene umgänglich sind, die keinen guten NC oder nur wenig Wartesemester vorweisen können. „Hochschulen werden besucht“ (1), aber nicht immer zwingend. Manchmal reicht auch der Besuch der „Internetseiten“ (12, 29), insbesondere dann, wenn es schnell gehen soll, man sich im Ausland oder in einer anderen Stadt befindet. Manchmal wird der Kontakt mit „der Studienberatung“ (8) der einzelnen Hochschulen gesucht. Selbst nach einer intensiveren Beschäftigung mit dem Fach bleibt der Eindruck, dass die Wirtschaftspsychologie eine Art Baukasten-Studienfach ist – „so drei, vier Kurse zum Thema Psychologie und ein paar Kurse zur Wirtschaft“ (26). Selbst „Modulhandbücher“ (11) und „Probivorlesungen“ (1) ändern nichts an diesem mosaikhaften Bild. Der Immatrikulation steht dieser Eindruck dennoch nicht im

Wege. Entscheidend für die Immatrikulation sind nicht die Modulhandbücher und Modulbeschreibungen, die „nicht verstanden“ (10) oder „nicht kapiert“ (11) werden. Entscheidend sind nicht die Schwerpunkte für die Studienwahl, „die jetzt erst im Semester“ (15) verstanden oder wahrgenommen werden, obwohl sie prominent auf den Homepages der Hochschulen zu finden sind. Entscheidend bei der Auswahl der Hochschule sind nicht die Unterschiede bei den Studiengebühren der privaten Hochschulen oder die unterschiedliche Dauer des Studiums. Relevant sind auch nicht die verschiedenen Möglichkeiten des Abschlusses, die in vielen Fällen „nicht verglichen“ (3, 4, 9, 17, 20, 22, 35) werden. Ob ein Bachelor of Arts oder Science gemacht wird, ist „nicht wichtig“ (16) oder eben „egal“ (35), weil man manchmal auch nicht weiß, „was das eigentlich bedeutet“ (21). Kosten spielen weniger eine Rolle, weil das Studium nicht „zu billig“ (20) werden darf, damit es qualitativ hochwertig ist. Relevant sind bei der Wahl des Studienfaches vielmehr die Bilder und Vorstellungen, die mit der Wirtschaftspsychologie verbunden werden und die auf den in die Krise geratenen Entscheidungsprozess einwirken. Im Erleben der Wählenden treffen sich vor der Immatrikulation in der Wirtschaftspsychologie zwei unterschiedliche Welten, die sich gegenseitig stützen, begrenzen, aber auch verwandeln. Da ist auf der einen Seite die „harte“ (23), „laute“ (23), „männliche“ (23), „trockene“ (5), „graue“ (27, 35), „rationale“ (6), „sichere“ (16) Welt der Wirtschaft. Eine Welt mit klaren Strukturen, mit „Anzugträgern“ (27), mit „Krawatten“ (31), mit „Großraumbüros“ (27) und „Mathe und Statistik“ (21), mit „Zahlen und Fakten“ (27). Das ist eine Welt mit „festem Fundament“ (17). Eine Welt, auf die man sich verlassen kann, weil „Menschen immer wirtschaften“ (9). Das ist eine Welt, die „Erfolg“ (35), „Geld“ (10) und „einen gut bezahlten Job“ (26) verspricht, wenn man durch das Studium die Entwicklungsgrenzen der Vorbilder verschieben will. Das ist eine Welt, in der das Individuum nur durch Leistungen auffallen kann und sich zugleich den bestehenden Regeln unterordnen muss. Das ist eine Welt, die Eltern und die Entscheidenden beruhigt, weil „Menschen immer wirtschaften“ (9) und „damit viele Möglichkeiten“ (10) gegeben sind, „einen Beruf zu finden“ (10). Das ist eine Welt, die „Absicherung“ (16) verspricht, wenn man sich selber „lieber in der zweiten Reihe“ (16) sieht. Die psychologische Welt löst andere Assoziationen aus und hat ähnlich anziehende wie abschreckende Facetten. Sie ist „freundlich“, „weich“ (23), und „weiblich“ (23).

Sie kann als „Fehler verzeihend“ (23), aber auch als „distanziert“ (22), „introvertiert“ (10) und „sehr eigen“ (31) erlebt werden. Die Psychologie ist eine „exotisch[e]“ (35), „spannende“ (35) und „mysteriös[e]“ Welt, in der sich fast magische Fähigkeiten vermuten lassen. Psycholog*innen sind „Eule[n]“ (26), das sind Menschen, die „in die Köpfe anderer“ (13) blicken können. Durch die Psychologie hofft man, „andere zu beeinflussen“ (8) oder die Fähigkeiten der „Manipulation“ (35) zu erlernen. Die Psychologie wird auch als „elegant[e]“ (35) Welt beschrieben, in der sich Herausforderungen finden. Sie ist eine Wissenschaft, die an „ein halbes Medizinstudium erinnert“ (28) und damit auch mit Überforderungen in Verbindung gebracht wird. In der Welt der Wirtschaft ist die Psychologie „immer was dazu“ (5), mehr als „Standard“ (8). Sie bietet die Möglichkeit „herausstechen zu können“ (6) und nicht zwischen „7000 BWL-Studenten“ (27) untergehen zu müssen. Die Psychologie verhindert, dass man sich schlussendlich in der „ganzen Welt voller BWLer“ (27) als BWLer durchsetzen muss. Die schwierigen Seiten der Psychologie, die „dunklen“ (22) Aspekte, die „psychischen Erkrankungen“ (34), „die intensiven menschlichen Interaktionen“ (27), sieht man in diesem Studiengang durch die Wirtschaft begrenzt und kontrolliert. Anspruchsvolle und überfordernde Seiten der beiden Studiengänge – die „tiefe“ (7) Beschäftigung mit ungeliebten Themen, die „Zahlen“ (27), „das Rechnen mit dem Kopf“ (11), die Gründe, warum man Wirtschaft „in der Oberstufe abgewählt hat“ (26) hofft man in dieser Kombination verwandelt und in verträglicheren Dosen wiederzufinden.

Die Wirtschaftspsychologie verspricht in ihrer Zusammengesetztheit universale Entwicklungsmöglichkeiten und Festlegung zugleich. Durch sie soll das Bild der unendlichen Entwicklungspotentiale konserviert werden. So wird sie in der Studienwahl und an diesem Punkt des Entscheidungsprozesses als „Klasse Kompromiss“ (11) bewertet. Ein Kompromiss, in dem sich vieles gleichzeitig unterbringen lässt, ohne scheinbar problematisch zu werden – Entschiedenheit und Unentschiedenes. Eigene und fremde Wünsche können sich treffen. Altes und Neues lassen sich in der Kombination zweier tradierter Studiengänge verbinden. Festlegung und Entscheidungsfreiheit werden zugleich lebbar, indem entschieden wird, aber alles „offen“ (34) gehalten werden kann. Erlebt wird die Studienwahl ‚Wirtschaftspsychologie‘ als „Weg des geringsten Widerstandes“ (18), wenn zugleich universelle Entwicklungs-

wirklichkeiten und Festlegung gesucht und gebraucht werden. „Skeptische“ (17) Eltern können mit der Studienwahl „leben“ (35) oder sich „daran gewöhnen“ (17). Mütter können sich mit der Studienwahl arrangieren, wenn sie eigentlich ein „Psychologiestudium“ (23) empfehlen, aber sich die Entscheidung dieses Studium in der puren Variante nicht zutrauen. Väter sind zufriedengestellt, wenn sie sich „eigentlich BWL“ (34) gewünscht haben und schlussendlich „froh sind, dass es nicht Psychologie“ (34) geworden ist. Die Suchenden erfahren Beruhigung, wenn sie sich ein Fach ausgesucht haben, „mit dem man in 50 Jahren noch einen Job hat“ (28), das zudem „universell anwendbar“ (20) ist, weil die Wirtschaftspsychologie „keinen festen Job definiert“ (20). Versteckte Konkurrenz Sorgen werden durch das „unbekannte“ (22) und „besondere“ (8) Hybridfach behandelbar, weil es „nicht jeder kennt“ (26). Wird auf Partys „davon erzählt“ (6), fühlt man sich nicht „so langweilig“ (6), wie man sich fühlen würde, würde man BWL studieren. Durch die Mischung zweier tradierter Studienfächer entsteht auf magische Weise ein „innovativer Studiengang“ (4), der „bessere Chancen“ (27) auf dem Arbeitsmarkt verspricht, weil man sich von denen abheben kann, die „das alte Zeug“ (11) studieren. Die Wirtschaftspsychologie wird als geschützte „Nische“ (27) beschrieben, weil sie „so unbekannt“ (6) ist und daher der Ansturm auf das Studium nicht so stark eingeschätzt wird. Das Studienfach wird auch als geschütztes Biotop verstanden, weil man im „kleinen Kurs“ (34) „eine schöne Situation“ (34) die nächsten drei Jahre hat.

In neue Festlegungen kommen

Mit der Immatrikulation für das Fach Wirtschaftspsychologie nimmt man eine Festlegung vor, die vieles offenhalten will. Bereits in den ersten Wochen des Studiums wird erfahrbar, dass dieses Unterfangen nicht ohne Schwierigkeiten bewerkstelligt werden kann. Bereits in den ersten Tagen zeigt sich, dass das Bild der Wirtschaftspsychologie doch mit mehr Ausrichtungen und Regeln einhergeht, als man das im Vorfeld angenommen hat. Diese ersten Besonderheiten können die Euphorie über die Wahl des „richtigen Studienfaches“ (28) trüben. Das sind kleine Enttäuschungen, die sich im Verlauf des Studiums einstellen können. Das sind Erfahrungen in der Anfangszeit, die zeigen, dass das Studium doch mit „mehr Psychologie“ (8) oder „Wirtschaft“ (22) als „gehofft“

(8) konfrontiert. Im ersten Semester kommt man mit „den Schwerpunkten“ (15) der Hochschulen in Kontakt, die bei der Hochschul- und Studienwahl ausgeblendet wurden und „leider“ (15) nicht die eigenen Vorlieben treffen. Man weiß bereits nach wenigen Wochen von den „Ersten, die aufgehört haben“ (16), weil sie jetzt doch „Musik machen“ (16) wollen. Und jene, die nicht weitermachen, fragen sich, wie sie glauben konnten, dass das Studium zu ihnen „passt“ (37). Einige sind über die Menge an Statistik und Zahlen überrascht, wurde doch gehofft, dass die Psychologie das bannen kann. So muss man sich plötzlich doch mit „mehr Zahlen“ (27) beschäftigen. Bei jenen, die aus den höheren Semestern befragt wurden, zeigten sich bereits Wechselabsichten oder Abbruchswünsche, die mit „Gesprächen“ (19) an anderen Hochschulen einhergegangen sind. Dort stellte sich Enttäuschung ein, wenn diese weniger „anerkennt“ (23) und das absolvierte „Praktikum“ (23) nicht akzeptieren will. Während des Studiums wird deutlich, dass sich die Wirtschaftspsychologie doch entschiedener gestaltet, als gedacht. Der Wunsch, die eigene Entwicklung unentschiedener und provisorisch zu halten, bekommt bereits in den ersten Tagen nach dem Studium Gegenwind. Schwerpunkte, spezifische Ausrichtungen, Besonderheiten der Hochschulen im Angebot des Studiums, zwingen zu einer frühen Standpunktbestimmung und damit zu einer Positionierung zur Wahl des Studiums.

7.2 Zweite Version: Hauptfiguration – zentrale Züge

Gemäß der morphologischen Methodik versteht sich die Hauptfiguration als das Zusammenspiel dominanter Wirkungszüge (vgl. Fitzek 2010b, 697). Die Züge der Hauptfiguration arbeiten bei der Wahl des Wirtschaftspsychologiestudiums dem Bild der Multioptionalität zu. Durch sie wird versucht, Entwicklung offen, vielfältig, leicht und provisorisch zu halten. Entwicklung wird seit der Schulzeit in einem Bild der unbegrenzten Möglichkeiten gehalten, solange feste Vorgaben und Aufgaben gemeistert werden können. Im Verlauf der Studienwahlentscheidung zeigt sich jedoch, dass dieses Versprechen nicht zwingend einlösbar ist. Zunehmend werden Einschränkungen und Begrenzungen im Auswahlprozess erfahrbar, die davon erzählen, dass nicht alles umsetzbar wird, nicht alles passt, man nicht für alle Studiengänge Interesse entwickeln

kann, auch wenn man sich in dieses Fach einschreibt. Mithilfe der Wirtschaftspsychologie soll das geliebte Bild der multioptionalen Entwicklungsmöglichkeiten wiederhergestellt und aufrechterhalten werden. Der eng gewordene Entwicklungshorizont soll sich wieder weiten und zugleich eine Festlegung möglich machen, die auch Druck aus einem angespannten Suchprozess nehmen kann. Die Züge der Hauptfiguration bemühen sich darum, diesem paradoxen Bild – dem Bedürfnis nach Multioptionalität und einer gleichzeitigen Festlegung – zuzuarbeiten. Dabei legen die Studierenden unbekümmert los, geraten sukzessiv in ein Dazwischen, in dem ein Zuviel und Zuwenig spürbar wird und schrittweise eigene Themen aufkommen, die an andere delegiert, überhöht oder negiert werden. Im weiteren Verlauf werden diese Züge vorgestellt.

7.2.1 (Unbekümmertes) Loslegen

Ein zentraler Zug, um das Bild der multioptionalen Entwicklungswirklichkeit halten zu können, ist der besondere Umgang mit den Informationen zum Studiengang vor der Immatrikulation. Bei dem Zerdehnen des Auswahl- und Informationsprozesses fällt auf, dass zwar unterschiedliche Informationskanäle wie „Informationsseiten im Internet“ (2), „Messe[n]“ (17, 30), die „Studienberatung“ (8), „Flyer“ (8), Besuche von „Hochschulen“ (1, 17) zum Einsatz kommen, aber dennoch viele Fragen offen und ungeklärt bleiben. Vielmehr wird „nur an der Oberfläche gekratzt“ (20) und weniger „einzelne Module“ (20) betrachtet. Das überrascht, weil die Studienwahl „kein Risiko“ (7, 26) mit sich bringen soll. So sollen Studiengebühren nicht „in die falsche Tasche“ (26) fließen, weil man sich falsch entschieden hat. Und trotz des Wunsches, es richtig zu machen, kommt eine Immatrikulation für die Wirtschaftspsychologie zustande, obwohl man zentrale Informationen zum Studium „nicht verstanden“ (10), „nicht kapiert“ (15) oder „husch, husch überlesen“ (19) hat. Erinnerung wird, dass man in die Modulhandbücher „nicht tief eingestiegen“ (19) ist. Unklar war auch vor der Immatrikulation, „was man damit machen kann“ (8). Selten werden Angebote der Hochschulen „verglichen“ (22). Unterschiede in Bezug auf die Studierdauer sind selbst nach Immatrikulation „nicht bekannt“ (31), aber auch nicht relevant. Ausgeblendet wird die Vielfältigkeit der Studiermöglichkeiten der Wirtschaftspsychologie, um die Entscheidung einfach und weniger

komplex halten zu können. Ein Vergleich der unterschiedlichen Hochschulen würde auf unterschiedliche Studiengebühren, Zulassungsbeschränkungen, Studierdauer hinweisen, die wiederum eine komplexere Positionierung zu den möglichen Optionen erfordern und damit dem Bild der Multioptionalität – „alles mit Wirtschaftspsychologie“ (27) machen zu können – entgegenlaufen würde. Werden Schwerpunkte im Auswahlprozess gesehen, spezifische Ausrichtungen der Hochschulen wahrgenommen, erfährt das Bild der Wirtschaftspsychologie eine Einengung, der man gerade zu entfliehen versucht. Daher werden Spezialisierungen wenig beachtet und das Studienangebot geglättet. Manchmal führt das dazu, dass man die Wirtschaftspsychologie als ein rein „privat[es]“ Angebot (8, 18, 22, 23, 35) versteht. Man hat sich „umgesehen“ (1) und ist sich sicher, dass es keine staatlichen Angebote gibt und fühlt sich „peinlich“ (22) berührt, wenn man im Interview von den staatlichen Angeboten erfährt. „Vielleicht hätte ich das mehr durchdenken müssen“ (6). Ausgeblendet werden auch die Schwerpunkte der Hochschulen, obwohl diese prominent im Informationsmaterial der Hochschulen (Flyer, Webseite, Modulbeschreibungen) zu finden sind oder „im Bewerbungsgespräch“ (19) kommuniziert werden. Im Verlauf des Studiums kann dieses aktive Ausblenden der Besonderheiten zum „Problem“ (19) werden und über einen „Wechsel“ (19, 23) der Hochschule nachdenken lassen. Probleme werden sukzessiv während des Studierens über die „vielen Fehlzeiten“ (23) offensichtlich. Es kann auch passieren, dass man in den Vorlesungen „wegzudriften“ (37) droht.

Der Entscheidungsprozess soll so simpel wie möglich gehalten werden. Die Gefahr des Zweifels, wie man es bereits bei anderen Ideen erfahren musste, soll eingedämmt werden. Gemäß dem Motto „viele Köche verderben den Brei“ (3), bewirbt man sich „nur an einer Hochschule“ (5, 9, 13, 17, 18) und besucht diese in einer Klausurphase, wenn „keine Vorlesungen“ (17) stattfinden. Die Entscheidung für die in Frage kommende Hochschulen wird durch den ausbleibenden Vergleich klein gehalten. Diese reduzierte Auseinandersetzung minimiert die Komplexität des Entscheidungsprozesses. Inhaltliche Aspekte spielen bei der Studienwahl nicht die zentrale Rolle. Ausgeblendet werden Möglichkeiten der verschiedenen Abschlussformen der Hochschulen, die zu „keinem Moment“ relevant waren und auch „gar nicht wichtig“ (16) sind. Ein Vergleich der Studiengebühren findet nur selten statt (auch wenn hier

Preisunterschiede von 200 Euro pro Semester zu finden sind). Ein Grund dafür kann sein, dass ein Vergleich eine stärkere Beschäftigung mit den inhaltlichen Unterschieden erfordern würde, um eine mögliche Ursache für die unterschiedlichen Preise verstehen zu können – „Zu billig darf es nicht werden, weil Qualität ihren Preis hat“ (28).

Der Immatrikulation stehen ungeklärte Fragen nicht im Wege. Eine tiefergehende Beschäftigung mit den Lehrinhalten würde aufzeigen, wie komplex der Studiengang ist. Man will starten, es endlich angehen, konnte man sich lange so schwer entscheiden. Wichtiger als die konkreten Informationen zum Studiengang sind die Assoziationen, die sich mit dem Fach verbinden lassen. Unterschiede bezüglich der Studiengebühren, der Studiendauer, der Schwerpunkte der Hochschulen, des Bewerbungsprozesses und die diversen Zulassungsbeschränkungen werden wenig wahrgenommen und wirken, als stören sie beim Entscheidungsprozess. Das lässt die Studienwahl teilweise oberflächlich erscheinen. In der Analyse zeigt sich, dass nur so die Entwicklungsmöglichkeiten durch die Wirtschaftspsychologie breit gehalten werden können. Kommen Schwerpunkte ins Spiel, wird mit dem Studium nicht alles möglich und denkbar. Eine mangelnde Differenzierung zwischen den staatlichen und privaten Möglichkeiten verhindert eine profilierte Wahrnehmung der Wirtschaftspsychologie-Welt. Eine Glättung der Entscheidungsoptionen arbeitet dem Bild der Multioptionalität zu. Wenn die Spezialisierungen des Studienangebotes der Wirtschaftspsychologie ausgeblendet werden können, wird eine Positionierung zu den eigenen Wünschen und den Inhalten des Studiums nicht notwendig. Die Nichtbeachtung und auch aktive Ausblendung einiger Informationen helfen dabei, unbekümmert in das Studium zu starten. Es manchmal „spontan“ (29) oder auch kurzentschlossen angehen zu können.

7.2.2 Im Dazwischen bleiben

Nachdem das Studium aktiv aufgenommen wurde, werden erste Erfahrungen mit einzelnen Modulen und Inhalten gemacht. Dabei springt man zwischen den Welten der Wirtschaft und Psychologie hin und her, was weiterhin der Unentschiedenheit zuarbeitet. Der Wirtschaftspsychologie gelingt dies durch die Fusionierung „zweier Wissensstränge“ (27), in dem sich „kein Bild“ (19, 24)

oder „viele hunderte, tausend Bilder“ (35) unterbringen lassen. Das ist sehr flexibel und gewinnt seinen Reiz darin, dass „kein Bild auftauchen“ (19) muss und sich noch viel „verwandeln“ (29) darf. Man möchte „Freidenker“ (9) bleiben und „Generalist“ (14) werden. Die Wirtschaftspsychologie verspricht ein unbeschränktes Entwicklungsangebot, mit dem man „alles Mögliche machen“ (20) kann, weil das Fach nicht mit einem „festen Job“ (20) beziehungsweise einer festen Zuordnung verbunden wird. So muss kein strikter „Berufswunsch“ (6) oder ein festes Berufsbild bei der Studienwahl mitgedacht werden. Die Wirtschaftspsychologie verspricht „Vielfältigkeit“ (24) und passt damit gut in eine Lebensphase, in der unklar ist, „wo man stehen will“ (21) oder „so schwankt“ (14), wenn alles auf Entschiedenheit drängt. Dadurch bekommt sie etwas Provisorisches. Hier muss vordergründig nichts zu einer entschiedenen Gestalt werden. Das Studium der Wirtschaftspsychologie verspricht, dass „sehr viel offen“ (31, 32) und „unklar“ (21) bleiben darf. Das Studium ist eine Entscheidung, ohne sich zu „spezialisieren“ (14). Vielmehr bietet sich die Möglichkeit, „zu schauen, wie einem die Module liegen“ (6), ohne sich „begrenzen“ (20) oder entscheiden zu müssen. So kann man darauf warten, „was einen anspricht“ (6), muss „gedanklich keine Türen“ (24) schließen. Durch den Zusammenschluss zweier so großer Fachbereiche taucht man in einen „unfassbare[n] Raum“ (11) ein, der erst einmal genossen werden will und kann. Erlebte man vor der Wahl einen „immensen Druck“ (20), weil man nicht wusste, „was man machen möchte“ (20), fühlt man sich jetzt befreit. Die eigene Zukunft mit der Wirtschaftspsychologie ist „nicht in Stein gemeißelt“ (26), wie man das bei anderen Studiengängen erlebt. Oft wird erzählt, dass die Verlockung des Studierens der Wirtschaftspsychologie auch darin liegt, dass man „seinen Master machen kann, aber nicht muss“ (24). Man will am Ende des Studiums „immer noch die Wahl haben“ (33), sich den richtigen Beruf auswählen zu können. Das wird mit einer frühen Spezialisierung weniger möglich. Soviel Unbestimmtes könnte Sorge bereiten, tut es dennoch nicht, weil sich hier zwei tradierte Studiengänge treffen, die es schon „jahrelang“ (23) gibt. Die Wirtschaft bringt Stabilität, das „Handfeste“ in den Studiengang, weil sie so „universell“ (20, 34) anmutet und zugleich eine „breitere Bandbreite an Berufen“ (34) verspricht. Durch die Wirtschaft ist man „weit aufgestellt“ (28). Das beruhigt zugleich die Eltern, aber auch die Wählenden. Durch die Psychologie kommt

Beweglichkeit ins Spiel, weil sie stetig „verwandelt“ (20). So kommt es hier zu einem Zusammenspiel von dem Wunsch, möglichst vieles offenhalten und gleichzeitig entscheiden zu können. Dieser Zug braucht das Weghalten von Informationen für die Immatrikulation. Dies hängt damit zusammen, dass sich erst durch die Ausblendung von Schwerpunkten, Spezialisierungen sowie die Besonderheiten der Hochschulen ein Gefühl der freien Entwicklung ausbreiten kann – „Wenn ich Medizin mache, kann ich meinen Master nicht in Finanzen machen“ (5).

7.2.3 Verdoppeln und halbieren

In der Wirtschaftspsychologie kann „alles zusammen“ (19) kommen und zugleich Unliebsames durch die Kombination zweier Studiengänge verloren gehen. Das ist wie ein magischer Zaubertrick – Aus mehr, wird weniger. Dieser Zug hält Entwicklung offen, indem zugleich halbiert, aber auch verdoppelt wird. Entwicklung kann so im Dazwischen bleiben. In der Kombination zweier großer Wissenschaften wird erwartet, dass es im Studium „nicht in die Tiefe“ (4, 7) gehen kann. Diese Annahme ist für die Immatrikulation wichtig, denn beide Fächer gehen mit der „Sorge vor Überforderung“ (28) einher, die sich unterschiedlich herleiten lässt. Ein wirtschaftswissenschaftlich geprägtes Studium vermittelt den Eindruck, man kann damit „nix falsch machen“ (11), dennoch kann es hier „zu viel“ (4) werden. Der Wunsch nach Absicherung überwiegt das inhaltliche Interesse für das Studienfach. Im Interview werden „Abneigungen“ (16) gegen die Fächer BWL und VWL eingeräumt. So war man froh, als das Fach in der Schule abgewählt werden konnte, „als es vorbei war“ (16). Erlebte man bereits einen Studienabbruch in einem wirtschaftswissenschaftlichen Fach, werden schmerzvoll die „Klatsche“ (11), die „negative Sachen“ (9) des BWL-Studiums und auch der Studienabbruch erinnert. Man fühlte sich nach der Erfahrung „gescheitert“ (9) und musste sich „erstmal finden“ (9), als das Studium nicht weitergeführt werden konnte. „Nicht so leicht“ (24) und „sehr theoretisch“ (25) muten die wirtschaftlichen Studiengänge auch dann an, wenn vorher keine Erfahrungen mit diesen Fächern gemacht wurden. Weil „viele durchfallen“ (24), hat man sich dieses Studium im Auswahlprozess „nicht zgetraut“ (27). Man vermutet eine starke Konkurrenz in diesen Fächern, die es

nur schwer möglich macht, „herauszustechen“ (16). Die wirtschaftlichen Studiengänge sind Fächer, bei denen man die „Zähne zusammenbeißen“ (11) muss, um das Studium beenden zu können. Die Sorge vor Überforderung und der erlebte Konkurrenzdruck können eine regelrechte „Angst vor der Wirtschaft“ (2) auslösen. Das zeichnet eine „grau[e]“ (12) und „düster[e]“ (12) Wirtschaftswelt, in der „alle gleich aussehen“ (31), „sehr gestresst“ (35), „extrem karriereorientiert“ (31) und „sehr von sich überzeugt“ (31) sind. Wirtschaft ist etwas, was mit Anstrengungen und Strenge verbunden wird. Für die Studierenden der Wirtschaftspsychologie ist das eine abschreckende und überfordernde Welt, in die man „nicht reinpasst“ (31), weil man sich „nicht überfordern“ (16) will, „lieber in der zweiten Reihe“ (16) bleibt.

Auch die Psychologie konfrontiert die Studierenden im Erleben mit Störstellen und Selbstzweifeln. Auch sie wird mit unterschiedlichen Überforderungsängsten in Verbindungen gebracht. Sie erinnert an ein Medizinstudium und wirkt ebenfalls „sehr anspruchsvoll“ (28) und „lernintensiv“ (28). Das reine Psychologie-Studium dauert „ewig“ (25), weil angenommen wird, dass es das Masterstudium braucht. Soll dieses Studium genauer gefasst werden, kommen nur klinische Aspekte des Studiums zur Sprache. Andere Teilbereiche der Psychologie werden nicht genannt. In diesem Bild ist die Psychologie „extrem spannend“ (21), rückt sie das Menschliche in den Blick, was in der Wirtschaft vermisst wird. In der Psychologie ist man allerdings „zu nah am Menschen“ (30) dran und sucht nach „mehr Distanz“ (30). So sorgt man sich vor den „Depressionen“ (14), den „Burnouts“ (14), den „Umgang mit Patienten“ (20) und den „Interaktionen“ (18), die mit der Psychologie assoziiert werden. Damit ist man „überfordert“ (20). Zu „dunkel“ (22) erscheint dieser Bereich. Zuviel „Leiden“ (22) wird vermutet und befürchtet. Die klinische Psychologie bringt fremdes und eigenes Leid in den Blick. Sie erzählt von der Dysfunktionalität des Alltags. Durch den Kontakt mit der Psychologie wird die Belebung der „eigenen Probleme“ (14) befürchtet, den „Sehstörungen“ (33), den „Zwangshandlungen“ (14). Beschäftigt man sich „mit Menschen auf diese Art“ (33), sorgt man sich um die eigene psychische Gesundheit – die eigenen Störungen, die durch die Psychologie noch „schlimmer“ (33) werden können. Das konfrontiert mit den „vielen Schicksale[n]“ (22), die „selber verarbeitet“ (22) werden müssen. Diese Psychologie hinterlässt Spuren und skizziert eine Welt,

in der Psycholog*innen „selber einen an der Klatsche“ (2) haben oder „sehr eigen“ (3) sind. Diese Welt macht „unglücklich“ (18, 22), weil sie „zu viel Psychologie“ (26) ist.

Der Wirtschaftspsychologie gelingt es, diese Sorgen zu bearbeiten und sie zu behandeln – sie werden durch die Kombination der Fächer geschwächt, verkleinert, begrenzt. Durch die Wirtschaft fällt „das Klinische weg“ (32). Sie „nimmt der Psychologie das Klinische“ (11) und macht aus der Psychologie „weniger Psychologie“ (8). Sie hält die Psychologie in einer Wirtschaftswelt und suggeriert, dass das Dunkle nicht kommen wird, weil die Rationalität der Wirtschaft das Emotionale eindämmen kann. Gleichzeitig ist die Wirtschaftspsychologie ein „abgeschwächter Weg“ (34), ein „Ausweg“ (22). Aus der angsteinflößenden Wirtschaft wird „ein bisschen Wirtschaft“ (34). Sie hält die Wirtschaft „im Hintergrund“ (21) und kontrolliert die bewegliche Psychologie. In der Wirtschaftspsychologie muss die „Varianz nicht mit der Hand gerechnet werden“ (11), wie das noch in den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen getan werden musste. Durch die Psychologie wird die Wirtschaft weniger streng, überfordernd und dafür „abwechslungsreicher“ (26). Sie bringt das Menschliche in die Wirtschaft, ohne zu menschlich zu werden. In der Kombination bearbeiten sich die Fachbereiche gegenseitig. Der Beginn des Studiums und die Annäherung an beide Fächer, die mit beunruhigenden Aspekten verbunden werden, werden erst durch die Vorstellung handhabbar, man studiere hier Wirtschaft und Psychologie light.

7.2.4 Aufkommen und delegieren

Ein weiterer Zug, der die Hauptfiguration stützen kann, ist die Delegation von Verantwortlichkeit und Zuständigkeit. Der Studienwahlprozess der Wirtschaftspsycholog*innen zeichnet sich durch einen intensiven Dialog mit Eltern und Freund*innen aus. Ab einem gewissen Zeitpunkt nehmen sie im Entscheidungsprozess eine wichtige Rolle ein und werden Mitentscheider*innen, was die Verantwortung für die Studienwahl auf mehrere Schultern verteilt. So werden im Auswahlprozess „viele Worte“ (11) gesprochen, von denen man sich „so erschlagen“ (11) fühlen kann. Das sind Auseinandersetzungen mit den Eltern, die darauf abzielen, Ideen zu prüfen und ihre „Pros und Cons“ (11) zu

ermitteln, aber auch Eigenes und Fremdes miteinander abzugleichen. Eltern wie die Kinder haben hier eigene Vorstellungen davon, wie die berufliche Zukunft aussehen kann. Dabei lassen die Eltern anfangs viele Freiräume, gewähren Auszeiten und Reisen. Sie mischen sich in den Prozess mehr ein, wenn einige Ideen nicht mehr funktionieren, sich teilweise eine Art Entscheidungsvakuum abzeichnet, das daraus resultiert, dass im Entscheidungsprozess so viel wie möglich offengehalten werden will und Unentschiedenheit dem Entschluss im Wege steht. Diese Einmischung wirkt schwierig, führt dazu, dass man „genervt“ (1) ist. Man stößt sich an dieser Einmischung, weil sie viele Ideen „zerfahren“ (11) kann und damit dem Bild der Multioptionalität entgegenläuft. Dennoch wird nicht ein Bruch gesucht. Das Eigene setzt sich nicht über die Wünsche der anderen hinweg. Es kommt hier nicht zur Rebellion. Spannungsvoll wird diese Auseinandersetzung, wenn der Beruf der Eltern in der potentiellen Studienwahl mitgedacht wird, die Eltern jedoch davon abraten. Architekt werden, „wie mein Vater“ (15). Medizin studieren, wie „meine Mutter“ (5). Da können die Eltern abraten, weil sie ihren eigenen Beruf zu anstrengend finden – „Zehn Jahre studieren, das lohnt nicht“ (5). Da raten Eltern aber auch ab, wenn sie den Eindruck haben, es passt nicht zu den Interessen und Neigungen der Kinder – weil sich die Tochter „überhaupt nicht“ (15) für das Fach interessiert. Das hält weiterhin unentschieden und kränkt im Auswahlprozess. Manchmal wird der Versuch unternommen, dennoch in die Fußstapfen der Eltern zu treten, indem Bewerbungen für ähnliche Studiengänge verschickt oder auch ähnliche Studienfächer begonnen werden. In dieser Stichprobe, in der die Studierenden ab einem gewissen Zeitpunkt in der Wirtschaftspsychologie gelandet sind, kann es passieren, dass man während des vorherigen Studiums schmerzhaft feststellen musste, dass die Eltern mit ihren Einschätzungen recht hatten. Dass man doch nicht die Begabung des Vaters für „Mathe oder Physik“ (4) geerbt hat oder man sich mit einer Karriere als Leistungssportler schwertut, wie der Vater sie vorlebte. Nicht selten entscheidet das Umfeld darüber, dass ein Wechsel stattfinden muss, wenn beispielsweise das Ruder-Team einen „nicht mit zur WM“ (35) genommen und aus dem „Team geworfen“ (35) hat, weil die Trainingsmoral nicht reichte. Manchmal sind es aber auch die Eltern, die sich eine ähnliche berufliche Karriere für ihre Kinder wünschen, damit sie das „Unternehmen“ (4, 13, 25), die „Praxis“ (29) oder den

„Freizeitpark“ (18) übernehmen können. Das kann damit einhergehen, dass man recht früh auf diese Rolle vorbereitet wird, indem man im Unternehmen „jobbt“ (13), oder mit ins Krankenhaus genommen wird, um dort „eine Geburt“ (17) oder eine „Operation“ (29) miterleben zu dürfen. Manchmal existieren berufliche Familientraditionen, die anfangs den eigenen beruflichen Weg schon festgelegt haben – wenn beispielsweise „alle aus der Familie Lehrer“ (33) oder der „Onkel“ (15) und die „Brüder“ (15) Mediziner sind. Sind die Eltern Unternehmer*innen, wird ein wirtschaftliches Studium fast schon obligatorisch, damit man das Unternehmen der Eltern übernehmen kann. Manchmal fühlt man sich schon im Vorfeld für bestimmte Fächer, die die Eltern studiert haben, „nicht begabt genug“ (33). Dann werden eigene und andere Ideen vorgeschlagen, die sich nicht immer durchsetzen lassen und auch auf „taube Ohren“ (15) treffen können. Beispielsweise der Wunsch nach einer weiteren „Auszeit“ (1, 11) nach dem Studienabbruch, der nicht gewährt wird und der die Einmischung der Eltern in den Entscheidungsprozess intensiviert. Manchmal formuliert sich in diesem Prozess die Idee eines Psychologiestudiums, das bei den Eltern ähnliche Vorbehalte belebt, wie man sie bereits selbst formuliert hat – „Warum tust du dir das an?“ (15). „Ich hab Angst, dass Du mich dann 24/7 analysierst“ (33). Dann kann es passieren, dass man „am Telefon zur Schnecke“ (15) gemacht wird, weil man sich nur für die Psychologie beworben hat und schickt aufgrund der Kritik weitere „14 Bewerbungen“ (15) für andere Fächer raus. Wird der Entscheidungsprozess zunehmend schwieriger und kritischer und der Dialog mit den Eltern angespannter, wird eine Entscheidung drängender – „Mutti hat genervt“ (1) und „nicht lockergelassen“ (1). Der Vater hat ein Ultimatum gestellt – „drei Monate und Du hast Arbeit“ (31). Man soll „keine Lebenszeit verplempern“ (36). „Bewirb Dich, sonst geh arbeiten“ (35). „Du bist so dämlich, was kannst du eigentlich?“ (15).

Selten wird von den Wirtschaftspsycholog*innen eine ursprüngliche Idee, eine favorisierte Idee, durchgesetzt und weitergeführt, wenn die Eltern Einwände oder Zweifel formulieren. Vielmehr sucht man im Auswahlprozess nach dem Kompromiss, der sich dadurch auszeichnet, dass die Eltern auch „zufrieden gestellt“ (15) werden. So soll sich auch der „skeptische Vater“ (17) mit der Studienentscheidung abfinden, der auch den eigenen Zweifeln Raum gibt. Es braucht den Eindruck, die Mutter konnte die Tochter davon abhalten, ein

unberechenbares Psychologiestudium zu versuchen. So wird in diesem Prozess, der in Eigenständigkeit führen will, Nähe intensiviert und ein möglicher Bruch verhindert. Die Entscheidenden suchen Verbündete in einem schwierigen Vorgang. Das gelingt durch einen gemeinsamen Suchprozess, in dem der „Partner“ (1) die Wirtschaftspsychologie „auf einem silbernen Tablett“ (1) serviert. Das lässt Mütter nach dem geeigneten Studium suchen und die haben das Fach erstaunlich häufig „gefunden“ (15). Nähe wird auch durch einen gemeinsamen Suchverlauf gelebt, in dem mit der Mutter „zusammen recherchiert“ (16) wird. Mütter drucken Informationen über den Studiengang „aus dem Internet aus“ (24) und geben es den Auswählenden zum „Durchlesen“ (24). Der Bruder machte „auf einer Messe“ (27) auf das Fach aufmerksam. Die Wirtschaftspsychologie vermittelt zwischen eigenen und fremden Wünschen. In einem Prozess, der darauf abzielt, eigenständig zu werden, schafft sie auch Nähe und Bindung zu erhalten. Die Wirtschaftspsychologie belebt Nähe in einem Abnabelungsprozess, weil Mutti einen „ziemlich gut kennt“ (1), wenn sie vermutet, „dass Wirtschaftspsychologie besser“ (1) „passt“ (34). Nähe wird auch über die Studiengebühren einer privaten Hochschule realisiert, die keine eigene Wohnung möglich werden lässt und man vielleicht auch wieder nach „Haus ziehen“ (9) muss. Nähe wird auch herstellbar, wenn sich ein Elternteil besonders für die Wirtschaftspsychologie interessiert und einen bei den Besuchen zu den Hochschulen „begleitet“ (1).

Die starke Einmischung der Eltern und des Umfeldes muss als Produkt des Entscheidungsprozesses verstanden werden, in dem die Festlegung so schwerfällt. Selbst der Abnabelungsprozess soll keine Entschiedenheit erfahren. Hier vertraut man den Einschätzungen der anderen mehr, als den eigenen. Es sind die anderen, die einen besser kennen, als man sich selbst kennt. So wird die Entscheidung auf mehrere Schultern verteilt und zur Verantwortung vieler. In diesem Entscheidungsprozess ermöglicht die Wirtschaftspsychologie eine Einbindung und Kompromissbildung. In einem gemeinsamen Entscheidungsvorgang wird so Verantwortung teilbar. Dadurch entsteht Bindung. Dieser Entwicklungsprozess macht über die Wirtschaftspsychologie Regression und Eigenständigkeit zugleich möglich. Wenn die Mutter die Wirtschaftspsychologie empfiehlt, weil sie ähnliche Sorgen zum Psychologiestudium teilt, entwickelt sich ein Gleichklang.

7.2.5 Überhöhen und negieren

Dieser Zug hält am Bild der multioptionalen Entwicklungswirklichkeit fest, indem er die Wirtschaftspsychologie und seine Entwicklungsmöglichkeiten aufbläht und überhöht und damit Banales und Schweres negiert. Damit das möglich wird, braucht es die anderen Züge der Hauptfiguration – das Loslegen, das Dazwischenbleiben, die Delegation, die Halbierung und Verdoppelung, um die eigene Studienwahl besonders machen zu können. Das ist ein Zug, bei dem man sich cleverer als der Wettbewerb fühlt. In diesem Zug offenbart sich ein gelebter Konkurrenzkampf, der an anderen Stellen kleingehalten wird, weil man auch von den Dingen weiß, die einem nicht gut gelingen. In der Wahl der Wirtschaftspsychologie zeigt sich ein verdeckter Wettbewerb zu den „cleveren“ (13), den „ehrgeizigen“ (18) und den „physikbegabte[n]“ (15) Geschwistern, mit denen man „immer verglichen“ (15) wird. Es ist ein Wettbewerb, in dem die Geschwister „halt immer schon wussten“ (1), was sie studieren wollten, während man selber in einer „maximale[n] Zeit der Planlosigkeit“ (11) verweilte. Es ist ein Konkurrenzkampf, der schon seit frühen Kindertagen tobt und sich bereits in der Frage äußerte, wer „Mama eine Blume mit nach Hause“ (6) bringt. Die Studienwahl sucht nach „Anerkennung“ (8) bei den Eltern. So fühlt man sich „verletzt“ (15), wenn die beruflichen Fußabdrücke der Eltern besser zu den Geschwistern passen wollen. In der Studienwahl inszeniert sich „ein Krieg“ (20) um Anerkennung „in einer leistungsorientierten Welt“ (7). Dieser Wettbewerb findet aber nicht nur unter Geschwistern, sondern auch unter Freund*innen und Schulkolleg*innen statt. Er wird spürbar, wenn die anderen bereits „einen festen Lebensablauf“ (6) leben, während man selbst ohne Plan aus der Auszeit zurückkehrt.

Die Wirtschaftspsychologie hilft, sich durch- und abzusetzen. Sie macht die eigene Entscheidung groß, interessant und besonders und überdeckt damit, was nicht gelingt. Das wird interessant, wenn man in der bisherigen Biographie den Eindruck hatte, man wurde im „falschen Licht“ (30) gesehen oder immer „unterschätzt“ (23). Das gelingt, weil der Studiengang „unterdurchschnittlich bekannt“ (26) ist und gefunden werden muss. Allein das wird als Leistung für sich beansprucht, auch wenn häufig andere (Eltern und Freund*innen) auf den Studiengang aufmerksam gemacht haben. Die Wirtschaftspsychologie wird zum Geheimtipp. Erzählt man von seiner Wahl, sind „immer alle sehr

beeindruckt“ (24). Viele „wissen“ (8) nicht, was sich hinter dem Studiengang verbirgt. „Niemand [...] im Freundeskreis“ (8) studiert dieses Fach. Allein das macht den Studiengang „ein bisschen mysteriös“ (26). „Es hört sich nach etwas Besonderem an“ (8). Diese geringe Bekanntheit des Studienganges lässt ihn weniger überlaufen erscheinen. Er ist kein Studium, wie die Psychologie oder das „Standard-BWL-Studium“ (18), für das sich „jeder Zweite“ (26) interessiert. Gerade das BWL-Studium wird als Fach angesehen, in dem sich jene Studierenden sammeln, die nicht wissen, „was sie studieren sollen“ (23). Man möchte nicht zu dieser Gruppe gehören, auch wenn diese Beschreibung eigentlich gut zur eigenen Situation passt. In der Wirtschaftspsychologie lassen sich Unentschiedenheit und die Schwierigkeiten der Festlegung gut verstecken. Man fühlt sich besser als andere, obwohl man sich selbst bestimmte Entwicklungsoptionen nicht zutraut. Wird an anderer Stelle deutlich, wie schwer einem die Entscheidung gefallen ist und wie schwierig es war, sich festzulegen, ermöglicht die Wirtschaftspsychologie diesen Aspekt in den Hintergrund zu schieben und nicht sichtbar werden zu lassen. In einer „Welt voller BWLer“ (18), sieht man „die Chance in der Nische“ (18). Die Wirtschaftspsychologie – an anderer Stelle unspezifisch gehalten – bringt im Abgleich mit den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen „Spezialisten“ (13) hervor, die „im Markt sehr gefragt sind“ (13), ohne aber sagen zu können, woran sich das Spezielle festmachen lässt. Statt einer von „7000“ (18) BWL-Studierenden zu werden, sieht man sich als einer von wenigen Wirtschaftspsycholog*innen und blendet die mögliche Konkurrenz aus. Gerade die Räumlichkeiten der privaten Hochschulen in Berlin arbeiten diesem Zug zu, weil sie sehr exklusiv anmuten. Studieren in einer Villa. Studieren am Gendarmenmarkt. So werden andere wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge immer nur als „Plan B“ (28) oder „die Notlösung“ (14) gewertet, hätte das mit der Wirtschaftspsychologie nicht geklappt. Der Studiengang bietet die Möglichkeit, sich durch diese unterschiedlichen Faktoren „besser“ (15) und „überlegen“ (15) zu fühlen, andere „neidisch“ (14, 22) zu machen. Es ist ein Studiengang, von dem man ungern der „besten Freundin“ (22) erzählt, die eine Ausbildung macht, aus Sorge zu „arrogant“ (22) zu wirken. Es ist aber auch ein Studiengang, der von außen nicht gesehen wird, „wenn man für neun Euro an der Kasse“ (22) im Nebenjob sitzt. Es ist ein Studiengang, bei dem auf Neid gehofft wird und andere einem

wünschen, dass man „untergehen und keinen Erfolg haben“ (22) wird. Auf unterschiedlichen Ebenen fühlt man sich cleverer, weil man weiß, wie schwer es ist, in ein BWL- oder Psychologiestudium reinzukommen und wie hoch hier der Konkurrenzdruck ist. „Normale Psychologie, das studieren mittlerweile so viele“ (6). Die Wirtschaftspsychologie scheint wie ein geschickter Umweg. Sie lässt Zulassungsbeschränkungen unproblematisch werden und setzt zugleich auf ein moderneres Entwicklungsbild. Denn die Wirtschaftspsychologie wird im Vergleich zu anderen Studiengängen jünger gemacht, als sie eigentlich ist, was auch nur durch eine geringe Beschäftigung mit dem Fach möglich wird. Zu diesem Aufblähen gehört auch, dass selbst die beiden Fachbereiche des zusammengesetzten Studienganges weniger attraktiv gemacht werden. Das macht die Wirtschaftspsychologie im Vergleich zu anderen Studiengängen „moderner“ (6). „Das ist kein ausgelutschter“ (21), „kein veralteter Studiengang“ (33). Die Wirtschaftspsychologie ist „ein neuer Beruf“ (33). Er ist nicht wie die „normale Psychologie“ (6), die schon „jahrelang“ (6) angeboten wird und auch mit jenen in Konkurrenz treten lässt, „die das vor 30 Jahren studiert haben“ (6). Die Wirtschaftspsychologie bietet die Möglichkeit, die Konkurrenz kleiner zu sehen, als sie eigentlich ist und seine eigenen Fähigkeiten größer zu erzählen, als man sie selbst tatsächlich erlebt. Durch das Studienfach, die „wenigen Absolventen“ (13), die „kleinen Kurse [...]“ (24), hofft man, „aus der Masse herauszustecken“ (16). Die Studienbedingungen geben der Wirtschaftspsychologie etwas „sehr Exklusives“ (21), muss man hier nicht in den überfüllten Hörsälen „auf dem Boden sitzen“ (24). Um die Konkurrenz klein zu halten und die eigene Wahl groß werden zu lassen, werden die alternativen Möglichkeiten, die vielen anderen Hochschulen, ausgeblendet. Die Privatstudierenden ignorieren oder bezweifeln die staatlichen Angebote – das ist „komplett privat“ (23). Die staatlich Studierenden werten das private Studium ab – ihm „haftet ein fader Beigeschmack“ (15) an.

Besonders werden der Studiengang und die eigene Studienwahl, aber auch durch die Mischung der beiden Wissenschaften, in denen die Wirtschaft für Erfolg steht und die Psychologie für das Spezielle und Eigene. Die Psychologie stattet mit außergewöhnlichen Fähigkeiten aus. Sie kann an einen „Fuchs“ (26) erinnern lassen, „weil man weit denken“ (26) muss. Sie erklärt, wie man „andere beeinflussen“ (13, 18), „lenken“ (36) und „manipulieren“ (13) kann. Sie

ist „immer etwas dazu“ (5) und entwickelt ein Zukunftsbild, in dem man „nicht nur Steuerberater“ (5) wird. Man will in „eine höhere Position“ (23) und das Studium soll dabei helfen. Die Psychologie gibt dem Studiengang etwas „Eli-täres“ (15) und wirkt „elegant“ (15). Die Wirtschaft wird gerne mit großen Vorbildern in Verbindung gebracht, die revolutionär und erfolgreich sind. „Warren Buffet“ (3), „Elon Musk“ (3) und „Jobs“ (3) kommen hier zur Sprache. Aber auch erfolgreiche Gründer aus der Startup-Szene werden hier genannt, denen es gelungen ist, sich „von einem klitzekleinen Laden“ (15) in einen „großen Online-Versandhandel“ (15) zu verwandeln. „Ich möchte das die Leute sagen... boah cool, ein großes Unternehmen“ (27). So verspricht man sich mit dem Studium, vieles zusammenkriegen zu können – „sein eigener Chef sein“ (4, 18, 23), „nicht von anderen abhängig sein“ (28), aber auch „so früh wie möglich Freizeit“ (23) haben zu können. Mit Genies arbeiten, aber „nur unterstützend“ (7) tätig werden zu müssen und nicht die ganze Verantwortung zu tragen. Es wird gewünscht, Entwicklung „ganz einfach“ (33) und störungsfrei zu halten. Es werden Abkürzungen zum Erfolg gesucht. Mit ein paar „verflixte[n] Tricks“ (33) möchte man Störstellen umgehen und großes aufwandslos erreichen. Die Wirtschaftspsychologie soll dabei helfen, diesen Zauber möglich zu machen. So möchte man „ein Zauberer“ (36) werden.

7.3 Zweite Version: Nebenfiguration – zentrale Züge

Die Nebenfiguration irritiert und stört die Hauptfiguration und das geliebte Bild der unbegrenzten Entwicklungsmöglichkeiten, das solange wie möglich gehalten werden will. In der Nebenfiguration kommt es sukzessiv zur Entschiedenheit, die in der Hauptfiguration eigentlich verhindert werden will. Das wird paradoxerweise darüber möglich, dass Brüchiges und Störendes in der Entwicklung durch die Wirtschaftspsychologie in den Blick kommen darf. Das wird auch darüber realisiert, dass Entwicklungsängste bewusst werden, die nicht nach Exklusivität, sondern nach kleinen Entwicklungsbiotopen suchen lassen, auf die man in der Wirtschaftspsychologie hofft. „Kleine Kurse“ (15) und ein schnell hergestelltes „Wir-Gefühl“ (11) machen es möglich, sich auf das Studium einzulassen. Indem das Wirtschaftspsychologie-Bild unbestimmt wirkt und weniger als festes Gesamtbild verstanden wird, scheint Entwicklung

schaffbarer. Der Wirtschaftspsychologie gelingt dies, weil sie wie ein fragmentiertes und modulares Entwicklungsbild erlebt wird, das sich jederzeit modifizieren und verändern darf. Mithilfe von haltgebenden Entwicklungsräumen kann auch ein neuer Blick auf bestehende Verhältnisse gewagt werden, die schlussendlich zu einer anderen Auseinandersetzung mit dem Auswahlprozess, aber auch den eigenen Wünschen führen kann. Der scheinbar optimale Kompromiss, in dem alles zusammenkommen soll, erfährt durch die Züge der Nebenfiguration Schwierigkeiten. Erst durch diese Störungen wird eine entschiedene Entwicklung möglich. Das was in einem Dazwischen bleiben will, erfährt in der Nebenfiguration eine Richtung.

7.3.1 Sperriges in den Blick kriegen

In der Nebenfiguration kommen die schwierigen Aspekte des „Erwachsen-Werdens“ (19) mithilfe der Wirtschaftspsychologie zum Vorschein, die mit eigenen Entwicklungsängsten einhergehen und den aufgeblähten Entwicklungsbildern widersprechen. Diese äußern sich über die Geschichten aus der Schulzeit, die ausführlich auserzählt werden. Es ist ein Zug, der davon erzählt, dass man den „Ernst des Lebens“ (17) am liebsten noch ein paar Jahre von sich weghalten möchte, aber dennoch die nächsten Schritte gehen muss. Wird an anderen Stellen ausgeblendet, weggehalten, weggeschoben und überhöht, darf sich durch die Wirtschaftspsychologie Brüchiges und Unpässliches zeigen. So werden über die Studienwahl leidvoll die Schwierigkeiten der Schulzeit wiederbelebt. Man erinnert sich an die „Bauchschmerzen“ (31), die „Nachmittage“ (33) nach der Schule, an denen oft geweint wurde, weil der „Leistungsdruck“ (24, 33) zu hoch war. Man erinnert sich an die „heftige“ (33) Migräne während der Schulzeit. Es kommen die unschönen Situationen auf dem Schulhof zur Sprache, bei denen man von „hinten getreten“ (31) wurde und der Heimweg von Tränen begleitet wurde. Bei der Frage nach den Motiven zur Studienwahl kommt auch die „bescheuerte Abschlussfahrt“ (11) auf den Tisch, die zu einem Schulwechsel geführt hat, weil man nach einem Regelverstoß ins Büro des Rektors gerufen wurde und die Eltern es „notwendig“ (11) fanden, irgendwo anders neu anzufangen. Zu sehr sorgte man sich darum, dass die Noten durch den Vorfall in Mitleidenschaft gezogen werden. Auch die

schwierigen Beziehungen zu den „konservativen“ (31), „manipulativ[en]“ (5), „schrecklich[en]“ (15) Lehrer*innen, die einen in der Schulzeit und Ausbildung „fertig gemacht“ (24) oder „krass runtergemacht“ (37) haben, werden hier thematisiert. Man schimpft über das Feedback von Lehrer*innen, die eine „15 Punkte Präsentation“ (15) als „nicht wissenschaftlich“ (15), sondern kreativ einschätzten und zeigt sich beleidigt, weil man anschließend als „Künstler“ (15) gesehen wurde. So ärgern Zuordnungen bereits während der Schulzeit. Es soll auch da unbestimmt bleiben. Diese Erlebnisse werden in Bezug auf die eigene Entwicklung dafür verantwortlich gemacht, dass man sich „unsicher“ (33) und wenig „selbstständig“ (33) fühlt. Diese Erfahrungen werden zum Grund, „wieder nach Hause“ (9) zu ziehen, weil die Dinge nicht immer geklappt haben. Die Geschichten sind Erklärungsversuche für ein erlebtes „schwaches Selbstbewusstsein“ (2). So hat man „nicht viel Selbstbewusstsein“ (30) in Bezug auf die berufliche Entwicklung. Da kommen die „Probleme im Sozialen“ (19) zur Sprache. Da weiß man, dass es einem „schwerfällt, vor anderen zu reden“ (33). Obwohl man sich in einem erlebten Wettbewerbskampf Vorteile durch die Wirtschaftspsychologie herbeisehnt, fühlt man sich zugleich mit dem Erwachsenwerden „überfordert“ (19). Unweigerlich findet ein fortwährender Vergleich mit Gleichaltrigen statt und man fühlt sich nicht „spontan“ (33) oder „nicht so leidenschaftlich“ (33), während andere für Ideen brennen. Man zweifelt an den eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen, die sich im Interview ganz offen zeigen, aber den Studierenden aus dem Blick geraten. Demonstriert man an einer Stelle Selbstbewusstsein und Zuversicht, zeigt sich in diesem Zug Ängstliches und Zaghafte. Dieser Zug erzählt davon, dass man sich vor den eigenen Entwicklungsgrenzen fürchtet, die über die Wirtschaftspsychologie erfahrbar werden dürfen.

7.3.2 Entwicklungsnischen finden

Die Wirtschaftspsychologie macht eine kontrollierte Konfrontation mit den eigenen Entwicklungs- und Lebensthemen möglich. Dabei wird über die Fächerkombination eine sukzessive Annäherung an das Eigene vorgenommen. In ihrer spezifischen Kombination verspricht die Wirtschaftspsychologie Freiraum und Absicherung zugleich. Auch die wahrgenommenen

Studienbedingungen des Faches stellen den Eindruck eines geschützten Entwicklungsbiotops her. Äußert sich an anderen Stellen der Eindruck, man habe mit der Wirtschaftspsychologie clever auf ein spezifisches Entwicklungsbild gesetzt, das geschickt den Wettbewerb abschlagen kann, wird in diesem Zug der Nebenfiguration deutlich, dass die Suche nach Exklusivität in kleinen Kursen auch etwas damit zu tun hat, notwendige Schutzräume zu finden. So hat man sich bestimmte Studiengänge „nicht zu[ge]traut“ (12). Man fühlt sich für das Psychologiestudium „nicht schlau genug“ (12) und findet die Wirtschaftswissenschaften „sehr schwer“ (24). Man sorgt sich darum, „überfordert zu sein“ (29), was sich vor der Immatrikulation in der „Angst“ (4, 24) vor staatlichen, aber auch privaten Hochschulen und vor anderen Kommiliton*innen äußern kann. „Einer von 7000“ (18) zu sein, wird zu einer beängstigenden Herausforderung. Die hier befragten Studierenden, die sich zuvor an einem anderen Studium versuchten, kennen bereits diese Situation und erinnern sich im Rahmen der Interviews an die unschönen Erfahrungen. Obwohl es bei der Wirtschaftspsychologie „klick“ (13) gemacht hat, kann es passieren, dass die Bewerbung „verspätet“ (13) abgeschickt wird, weil man sich „nicht sicher“ (13) war, ob es wirklich das Richtige ist. So braucht man „ewig für das Motivations schreiben“ (25) und ist über die Zusage des Studienplatzes „überrascht“ (12). Ebenso zweifelt man nach dem Bewerbungsgespräch daran, dass sich „die Hochschule noch mal meldet“ (25). Man fürchtet sich vor den Mitbewerbenden und sorgt sich darum, dass die „Konkurrenz zu stark“ (19) ist. Mit den „Super-Brains“ (12) des Psychologiestudiums und den „extrem karriereorientiert[en]“ (27) BWL-Studierenden möchte man sich nicht messen müssen. Sich selbst so unsicher wahrnehmend, entwirft man von sich das Bild des Teamplayers, des „Teamsportler[s]“ (3), der gemeinsam mit anderen „für dasselbe Ziel“ (3) kämpft und das „Glück anderer in den Vordergrund“ (3) stellt. Werden an anderen Stellen Wettbewerbsgedanken offensichtlich, sucht man nach einer konkurrenzfreie „Nische“ (18), in der man nicht kämpfen muss, aber trotzdem gewinnt. Die Wirtschaftspsychologie ist eine „Gesellschaftspsychologie“ (5). Dort gibt es „ein Ziel, was man zusammen erreichen will“ (21). Weil man kein „Ellenbogen-Mensch“ (11) ist, sucht man den Studiengang, der „keine Ellenbogen“ (16) braucht. Schaut man sich die angefertigten Collagen der Studierenden zum Bild der Wirtschaftspsychologie an, tauchen dort häufig

Teambilder auf, die vom Gemeinsamen in diesem Studiengang erzählen. Dabei geht es nicht darum, dass man es grundsätzlich harmonischer wünscht, sondern dass man sich in der „zweiten Reihe“ (16) oder „letzten Reihe“ (11) wohler fühlt und keine direkte Auseinandersetzung wünscht. Gesucht wird ein Studium, in dem man „keinen Leistungsdruck mehr haben“ (32) muss, weil schlechte Noten einen „total fertig“ (32) machen und gute Noten „anstrengend“ (32) sind. Die Wirtschaftspsychologie vermittelt den Eindruck auf einen „geringere[n] Konkurrenzdruck“ (13) zu treffen. Das wird durch die Fächerkombination begründet, in der paradoxerweise Schwere und Komplexität durch die Addition zweier großer Studiengänge verloren gehen kann. Der fehlende Konkurrenzdruck lässt sich aber auch in den erlebten Studienbedingungen unterbringen, in denen sich die Wirtschaftspsychologie als kleine und überschaubare Welt inszeniert. „Alles ist entspannt“ (34). Die „Wirtschaftspsychologie ist eine entspannte Welt“ (12). Ein Studiengang mit „Sicherheitsgefühl“ (16), das in anderen Studiengängen vermisst wird und wurde. Die „kleinen Kurse“ (24) und das Studium „an einer privaten Hochschule“ (24) sind reizvoll und reduzieren Ängste. Die strengen Zulassungsbeschränkungen an den staatlichen Hochschulen verhindern, dass man mit 500 Leuten in einem Hörsaal sitzen muss. So sind es dann nur 80. Gesucht wird ein „familiäres Gefühl“ (21). Hier versteht man sich auf Anhieb „mit jedem gut“ (12), weil man als „Freunde beginnt und nicht als Gegner“ (11). Mit den Kommiliton*innen ist man schnell „auf einer Wellenlänge“ (16). Dieses „Wir-Gefühl“ (25) wird im ersten Semester bereits nach wenigen Tagen spürbar und auch aktiv hergestellt. Weil es „alleine halt schwer“ (22) ist, werden schnell schützende Koalitionen geschlossen. Man drängt sich „gegenseitig zum Lernen“ (10) und „trägt“ (11) sich gegenseitig hoch. „Man kämpft halt nicht alleine“ (3). Dieses Wir-Gefühl ist notwendig und wirkt teilweise forciert, so schnell entwickelt es sich. „Dann fand ich meine Klasse total schrecklich am ersten Tag... und direkt am zweiten Tag war es entspannt und jetzt mag ich meine Klasse richtig gern“ (34). Nach dieser Nähe hält man Ausschau – auch schon dann, wenn man sich über das Studienfach informiert. Auf den Informationstagen geht man mit Studierenden der Hochschule einen „Burger essen“ (1) und weiß danach, dass es die richtige Hochschule ist, weil sich schnell ein Kontakt herstellen lässt und schnell eine Nähe verspürt wird. Das sticht Hochschulen aus, die Kooperationen mit

Unternehmen ausloben. Nähe schlägt Leistung. Favorisiert werden Hochschulen, die bereits von jemandem besucht werden, den man „kennt“ (24) – „eine Bekannte“ (24), „der große Bruder einer Freundin“ (34), „Tim“ (4). Manchmal sind es gerade die beschaulichen Orte, die den zusätzlichen Anreiz geben, wenn man aus „einem Dorf kommt und nicht in die Großstadt“ (32) will. Manchmal will man gerade in die Großstadt (Berlin), um sich dort ins beschauliche Campusleben zurückzuziehen. Auch die Erstgespräche mit den Hochschulen sind für die Wahl des Studiums entscheidend. Auch in ihnen muss sich schnell Bindung und Nähe entwickeln. So kann das „erste Gespräch mit Herrn (X) richtig toll“ (4) sein und sich „sofort ein gutes Gefühl“ (5) einstellen oder das Erstgespräch auch abschrecken, wenn ein Test absolviert werden muss, bei dem man sich „dumm“ (3) fühlt. Die Welt der Wirtschaftspsychologie verspricht „weniger statische Strukturen“ (32) und „Professoren, die einen kennen“ (32), „nahbar[er]“ (15) sind. „Durch die kleinen Gruppen, durch die Kommilitonen und die Professoren“ (15) ist die Wirtschaftspsychologie ein „toller Boden“ (15) für Entwicklung. Man fühlt sich an „die Hand“ (24) genommen, hat nicht den Eindruck, dass man sich sein Studium „selbst zusammenpuzzeln“ (32) muss, weil einem alles zusammengestellt wird. Gleichzeitig braucht man das Gefühl, dass man es aber auch selbst zusammenpuzzeln kann. So findet man in dieser Wirtschaftspsychologie-Welt einen Unterschlupf und hofft auf Spielräume, in denen ausprobiert werden kann. Neben diesen Schutzräumen, die sich durch die Besonderheiten des Studienfaches ergeben, werden Spielräume paradoxerweise auch durch die Bildlosigkeit des Studienganges möglich. Denn die Wirtschaftspsychologie ist der Studiengang, den man anderen „schwierig“ (16) beschreiben kann, weil er „kein Bild“ (19) oder „viele hundert, tausende Bilder“ (35) hat. In dieser bildlosen Vielfalt kann man erst einmal „schauen“ (6), wie einem „die Module liegen“ (6) oder herausfinden, was „anspricht“ (6), ohne ein klares Bild von der Wirtschaftspsychologie haben zu müssen. So hofft man im Studium auf die Möglichkeit, „herauszufinden“ (24), wo man „hinwill“ (24). Die Wirtschaftspsychologie wirkt hier wie ein bewegliches Mosaik-Bild oder ein Baukasten-Studium, in dem sich „bei jeder Vorlesung“ (16) alles „wandelt und sich neu zusammenfügt“ (16). Durch diese Fragmentierung wird das Ganze nicht gefährdet, sondern kann sich immer wieder neuformieren. Indem die Wirtschaftspsychologie als ein Konglomerat kombinierbarer Module verstan-

den wird, können die großen und zum Teil auch aufgeblähten Entwicklungsbilder schaffbar gemacht werden. Durch kleine Schritte zu einem ganzen Entwicklungsbild. „Das Studium hat mehrere Module. Sagt mir ein Fach nicht zu, konzentrier ich mich auf ein anderes“ (20). Das führt zu einer Zergliederung eines großen Entwicklungsbildes, ohne dass sich dabei das Ganze auflöst. Weil in diesem Studium zwei tradierte Fachbereiche zusammenkommen, besteht nicht die Sorge, ein Wagnis einzugehen. In der Wirtschaftspsychologie bekommt das Flexible einen abgesicherten Rahmen. Die Wirtschaftspsychologie ist „wie eine Mutter, die alles für mich tut“ (23).

7.3.3 Sich trauen

Die Bildlosigkeit der Wirtschaftspsychologie bietet Raum zum Ausprobieren und Experimentieren. Der Eintritt in diese bunte, bildlose Vielfalt birgt aber auch neue Schwierigkeiten, die kurz nach Beginn des Studiums verspürt werden. Plötzlich merkt man, „das Herz schlägt komisch“ (2) oder man bekommt eine „Panikattacke“ (2) und kann sich selbst nicht so genau erklären, woher diese kommt. So wird es mit dem Beginn des Studiums unruhig, auch weil ein Weg beschritten wird, für den man keine Vorbilder kennt. Die Wirtschaftspsychologie führt in „etwas Eigenes“ (17), dass sich bereits im Vorfeld als diffuses „Bauchgefühl“ (32) fassen lässt. Da kann es passieren, dass die „Alarmglocken“ (32) klingen, wenn die Wirtschaftspsychologie das erste Mal als ernstzunehmende Studienidee ins Spiel kommt. Während der Bauch sagt, „das ist es“ (32), lässt der Verstand einen zögern. So ist die „Wirtschaftspsychologie vom Inhaltlichen (...) meins“ (32) und doch auch unbekanntes Terrain. Das Fach irritiert und das ist gewünscht. Es zieht „zwischen die Welten“ (37) und bringt damit einiges in Gang. So wünscht man Halt und Absicherung und will auch verändern. In diesem Prozess macht man sich deutlich, dass die eigenen „kreativen Schübe“ (18) einen greifbaren „Plan“ (33) verlangen. Da verspürt man zwar den Wunsch, etwas Kreatives zu machen, und weiß doch auch, dass man sich nicht traut, weil Kreativität „nicht jeden Tag“ (18) abrufbar ist. „Schauspielerei“ (10, 15) ist schön, aber dennoch eine „brotlose Kunst“ (15). Von der Fotografie „kann man nicht leben“ (28). Wenn man als Eventmanagerin für Kinderveranstaltungen arbeitet, endet das – wie im Praktikum – mit

„Heulattacken“ (33). Man fürchtet sich vor den Momenten, in denen „etwas nicht klappt“ (33). Die Sorge vor den Misserfolgen äußert sich in Selbstzweifeln, in „Asthma-Anfällen“ (23), in „Sehstörungen“ (33) und „Zwangshandlungen“ (14). Eigentlich „hätte man gerne was mit Kindern gemacht“ (2), aber als es darum ging, sich als Kindergärtnerin oder Lehrerin zu bewerben, kämpfte man mit einer „Blockade“ (2). Da fasziniert der Beruf als Butler, weil man diese „Hingabe für jemand anderen“ (11) bewundert. Man erinnert die in einer Dokumentation gesehenen „Uniformen“ (11) und „Tischdecken“ (11) und fühlt sich angesprochen, weil es in diesem Beruf viel „Liebe fürs Detail“ (11) gibt. Dennoch traut man sich nicht, seinem Vater von diesem Wunsch zu erzählen. Leidenschaft und Hingabe wird auch spürbar, wenn die selbstgeschmiedeten Messer im Interview ausgepackt und vorgeführt werden. Obwohl man „handwerklich begabt“ (18) ist, will man dieses Hobby nicht zum Beruf machen, aus Sorge den „Spaß“ (18) an der Sache zu verlieren. So finden sich einige Beispiele in den Interviews, die Leidenschaften und Neigungen für bestimmte Hobbies und Interessen offensichtlich machen, die aber bei der Studienwahl nicht mitgedacht werden wollen. Auf dem Weg in die Wirtschaftspsychologie erinnert man sich an Phasen seines Lebens, die druckbefreit erlebt wurden. Das kann der Job als Paketbote bei der DHL oder in „der Toastbrotfabrik“ (31) auf Neuseeland gewesen sein. Man erinnert sich daran, dass man diese Jobs „mit sehr, sehr viel Herzblut“ (11) gemacht hat. Diese Orte und Jobs erlebt man als Spaß-Welten, in denen sich der Entwicklungsdruck weniger schwer anfühlte. Die gehören einem alleine. Die will man bewahren. Diese Hobbies und geliebte Tätigkeiten sind Welten, die man nicht mit der beruflichen Entwicklung vermischen will. Sie sollen ohne Zwang und Druck bleiben. Über die Wirtschaftspsychologie wird der Versuch gewagt, einen Kompromiss zwischen der „vernünftigen Welt und Spaß-Welt“ (37) zu finden. Dieser Kampf äußert sich darin, dass man das Gefühl hat, dass die Eltern und die Umwelt etwas von einem auf dem Weg ins Erwachsenwerden erwarten. So versucht man mithilfe der Wirtschaftspsychologie es sich „recht [zu] machen und denen recht [zu] machen“ (33) – und sucht damit nach einem Kompromiss, der die unterschiedlichen Entwicklungsrichtungen aussöhnen kann. Auf der Suche nach dem „Weg des geringsten Widerstandes“ (18), dem perfekten Kompromiss, der vieles zusammenbringt, will man sich auch sukzessiv trauen. Die

Wünsche und Empfehlungen der Eltern werden als Erklärungsmodell dafür herangezogen, welchen Facetten man im Umbildungsprozess mehr Raum gegeben hat. So kann es passieren, dass man studieren will, weil die Eltern es nicht konnten oder durften. Man entscheidet sich dann bei der ersten Studienwahl für ein Lehramt-Studium, weil es die Oma der „Mutti damals verboten hat“ (1) oder der Vater „relativ arm aufgewachsen“ (11) ist, sodass ein Studium gesetzt ist. Ein Studium ist auch dann ein Muss, wenn die Mutter nicht machen durfte, was sie wollte und „künstlich klein gehalten“ (11) wurde. Dann muss man es anders machen. So äußert man den Verdacht, dass die Eltern ihre Entwicklungsaufträge „brachial“ (11) an die Kinder weitergeben haben, weil man zu „100 Prozent sein Abitur“ (11) schaffen musste. Aber man will sich in diesen Prozess nicht von der Einmischung des Umfeldes und der Eltern lösen, weil die „Familie der stärkste Zusammenhalt“ (3) ist. In der Wahl für die Wirtschaftspsychologie verhandelt sich Nähe und Distanz zugleich. Man will studieren, weil man „der Erste aus der Familie“ (30) ist, der studiert. Weil einem die „Medizin in die Wiege“ (29) gelegt wurde, sollte es lange ein Medizinstudium sein. Man will promovieren, weil „alle promoviert sind“ (17). Das sind Aufträge, die während des Studienwahlprozesses erlebt werden und die durch Wirtschaftspsychologie eine Bearbeitung erfahren. So thematisiert die Studienwahl nicht nur die individuelle Entwicklung, sondern bewegt die Geschichte eines ganzen familiären Systems. Im Prozess der Studienwahl bemüht man sich darum, die erlebten Wünsche der Eltern und seine eigenen unter einen Hut zu bringen und zugleich zu einem eigenen Bild zu kommen. Die Wirtschaftspsychologie bietet eigene und neue Wege, weil sie keine Vorbilder hat. Sie ist ein Weg, in dem man sich seiner Vorbilder entledigen kann, weil sie einen erdrücken. Das sind Vorbilder, die „lange Schatten“ (29) werfen, weil sie durch ihre Erfolge große Fußstapfen hinterlassen haben. Das sind erfolgreiche Unternehmereltern, die „alles in Gold“ (4) verwandeln. Das sind Eltern, Großeltern, Onkel und Geschwister, die „Koryphäen“ (29) in ihren Fachbereichen sind. Da existieren berufliche Traditionen, die als Zukunft gesetzt scheinen und einem das Gefühl geben, dass sie einen „kaputt gemacht hätten“ (24). Man will einen Weg finden, der einen „glücklich macht“ (24), ohne sich aber gegen die Wünsche der Eltern aufzulehnen. Rebellion soll hier im Stillen stattfinden. Es sich und den anderen recht machen. Man verspürt bei der Studienwahl für

die Wirtschaftspsychologie, dass man etwas „anderes machen“ (21) muss, weil der Vater „ein Vorbild“ (21) und Gegenbild ist. Manchmal will man den anderen Weg gehen, weil man beobachten konnte, wie sehr der alte Job den Vater „körperlich verändert[e]“ (4) oder wie sehr die Mutter unter ihrem Job „gelitten“ (4) hat. Weil die Eltern durch ihren Job „kein richtiges Leben“ (12) führen konnten, will man es anders machen. Sich trauen, einen anderen Weg zu finden. Indem der Studiengang jünger gemacht wird, als er eigentlich ist, kann sich das Gefühl entwickeln, dass man neue und eigene Wege geht, die zuvor noch niemand in der Familie beschritten hat, um so eine andere Zukunft zu entwerfen. „Die Alten haben abgeraten was zu studieren, was es noch nicht so lange gibt“ (4). „Weg vom Konservativen und den alten Prozessen“ (7). „Es ist ein komplett neuer Studiengang“ (23). So ist man ängstlich und schlüpft zugleich in die Rolle der Vorreiter*innen. Die Eltern können „mit dem Fach nicht viel anfangen“ (15, 17) und sind dennoch „mega zufrieden“ (15). Hier entwickelt sich der Verdacht, dass die Suche nach den neuen Wegen ebenfalls Teil eines verdeckten elterlichen Auftrages darstellt – Trete in meine Fußstapfen und mach es auch anders. Auch wenn manche Eltern nicht wissen, „was sie davon halten“ (17) sollen, können sie mit dieser Entscheidung leben. In diesen neuen Spielräumen kann man sich selber einem eigenen Entwicklungsbild und -wunsch nähern, ohne von großen Schatten dominiert zu werden. Fehlende Vorbilder können beunruhigen, aber auch Freiräume erst möglich werden lassen.

Die ersten Wochen in der Wirtschaftspsychologie fordern und bewegen schnell. Das Bild der unbegrenzten Möglichkeiten wird bereits nach wenigen Wochen gestört. Da werden die Besonderheiten der Hochschulen sukzessiv kennengelernt, zu denen man sich positionieren muss. Die Schwerpunkte der Hochschulen sowie ihre Gestaltung von der Wirtschaftspsychologie konfrontieren zögerlich mit den eigenen Interessen und Neigungen. Man kommt ihnen auf die Spur, indem man feststellt, dass die angebotenen Schwerpunkte der Hochschule „nicht mein Fall“ (15) sind. Nach wenigen Wochen hofft man bereits, dass es „nicht so viel Psychologie“ (8) oder „mehr BWL“ (19) werde. Manche sind einfach überrascht, wie viel Mathe sich doch noch „im Wirtschaftsteil“ (25) verbirgt und freuen sich darüber, dass es doch „nicht so schwer“ (25) ist, wie man vermutete. Dieser Zug erzählt davon, wie man sich

in einem unbequemen Entwicklungsprozess auch etwas traut. Versucht, sich von alten Vorbildern zu lösen, um zu einem neuen Bild zu kommen. Dieser Weg löst Unruhe und Herzklopfen aus, weil man verspürt, dass hier etwas ungewiss werden wird.

7.3.4 Sich auseinandersetzen

Während über die anderen Züge der Nebenfiguration Brüchiges und Unpässliches auf dem Weg ins Studium in den Blick kommen darf, sich neue Freiräume zum Ausprobieren finden, in denen sich sukzessiv die Ahnung entwickelt, dass das Studium doch mehr mit den eigenen Lebensthemen und Ängsten zu tun hat als gedacht, wird in diesem Zug der Nebenfiguration ein neuer Blick auf bestehende Verhältnisse möglich. Das ist ein Zug, in dem man zum ersten Mal wütend werden darf, weil auch deutlich werden kann, was ein Kompromiss kostet. In diesem Zug der Nebenfiguration kommt über die Wirtschaftspsychologie die schwierige Balance des Kompromisses zum Vorschein, den man gerne an den familiären Verhältnissen festmacht. „Meine Familie ist nicht leicht“ (5). Die Wut zeigt sich auch versteckt in den Collagen, wenn plötzlich Brezeln zertreten werden oder düstere Familienbilder auftauchen. Diese Wut, die ein Abnabelungsprozess braucht, will irgendwo untergebracht werden, ohne aber das Ganze zu zerschlagen. Mithilfe der Wirtschaftspsychologie versucht man bestehende Verhältnisse zu verändern, ohne dass es zum Bruch kommt. Über die Wirtschaftspsychologie dürfen auch wütende Aspekte ihren Platz finden. Da sind die schwierigen Geschichten aus der Kindheit. Man erinnert sich an die Väter, „die schnell aggressiv“ (5) geworden sind oder die mit „Drogen gedealt haben“ (27) und dann die Familie verlassen haben. Zur Sprache kommen die „Depressionen“ (5, 34) und die „Alkoholprobleme“ (27) des einen oder anderen Erziehungsberechtigten. Man spricht über die Trennung der Eltern, die durch die Studienwahl mitbewegt wird und erinnert sich daran, wie der Vater eine „neue Familie“ (18) gegründet hat, mit der man um die „Aufmerksamkeit“ (8) des Vaters buhlen muss. Man erinnert sich daran, dass es sich wie ein erneuter „Verlust“ (8) anfühlte, man „nur noch heulend auf dem Boden“ (8) saß, als der Vater die Stadt verließ und zu einer neuen Frau gezogen ist. Durch die Studienwahl wird ein neuer Blick auf die

bestehenden Verhältnisse möglich und dort darf auch Wut einen Platz finden. Da kann sich in der Retrospektive das tolle Auszeitjahr im Ausland als Maßnahme der „Mutter und Oma“ (19) erweisen, weil es in der Schule und der Familie schwierig geworden ist, man sich selbst aber an der Entscheidung nicht aktiv beteiligte. Man findet sich als „White Nigger in einer schwarzen Familie“ (19) wieder und erlebt diese Zeit als glücklich, weil man dort „zum ersten Mal Teil einer Gang“ (19) war. Man erinnert sich daran, seit dem achten Lebensjahr von den „Eltern viel weggeschickt“ (5) worden zu sein, damit sich die Sprachkenntnisse für eine erfolgreiche Zukunft verbessern. Hier kann sich auch der Verdacht äußern, dass die Eltern „vielleicht nicht wollten“ (33), dass man nach dem Sportinternat zurück nach Hause zieht, obwohl man dort eine Essstörung entwickelte. Erst ein „riesen langen Brief“ (33) konnte die Eltern überzeugen und selbst dann musste man „noch ein halbes Jahr“ (33) warten. In der Retrospektive kann man sich „gar nicht mehr daran erinnern“ (33), seine Eltern zum Besuch dieses Internates überredet zu haben. In einem anderen Fall wird deutlich, dass eine junge Frau nach ihrem Auslandsjahr in der zehnten Klasse nicht mehr wirklich nach Hause zurückgezogen ist. Direkt nach ihrem Auslandsjahr ist sie auf ein „Internat in Schleswig-Holstein“ (34) gegangen, wo eine „kleine Familie“ (34) gefunden wurde, die zu Hause nicht mehr gesucht wurde. Die Familie wurde woanders gesucht, weil die Mutter sich vom Stiefvater trennte und die neue Freundin von dem Kontakt zur Stieftochter „nicht so begeistert“ (34) war. Diese Geschichten werden herangezogen, um der Abnabelung vom Zuhause mehr Kraft zu geben, während man eigentlich nach Unterstützung und Absicherung sucht. Die Geschichten zeichnen aber auch das Bild von brüchigen Beziehungen, in denen man bereits einiges an Unsicherheiten erlebt hat. Die Studienwahl soll helfen, das Brüchige zu bearbeiten. Da wird die Wirtschaft oder die Psychologie im Studium mitgedacht, weil der Beruf der Eltern eine Verwandtschaft zu den beiden Fächern aufweist. Da kann Nähe zum Vater geschaffen werden, der selbst etwas mit Wirtschaft gelernt hat. Da wählte man etwas, was den Eltern auch gefällt, weil sich damit auch neue Optionen im familiären System ergeben. So kann es passieren, dass man plötzlich mit seinem Vater nach 15 Jahren wieder zusammenlebt, weil man sich das Studium in der Stadt ausgesucht hat, wo dieser lebt, um dann während des Zusammenlebens zu merken, dass die Beziehung so viel

Nähe nicht verträgt. So gestaltet sich das „Super-Verhältnis“ (8) doch besser, wenn man „sich weniger sieht“ (8). Nähe und Bindung wird gehalten, indem das Elternteil die Studiengebühren übernimmt, welches „zur Erziehung nicht viel beigetragen“ (18) hat, sich aber mit Geschenken „freikaufen“ (18) kann. Elternteile „zahlen bereitwillig alles“ (18), wenn sie an anderen Stellen zu wenig Zeit in die Bindung investiert haben. Nähe wird über hohe Studiengebühren spürbar und herstellbar, wenn das Leben in einer eigenen Wohnung aufgrund der hohen Kosten oder durch „einen Kredit“ (1, 6, 28), „nicht möglich“ (9, 22) wird. Ein Kredit geht häufig mit der Notwendigkeit einher, weiterhin zuhause bleiben zu müssen und können. Nähe wird auch dann gesucht, wenn die Eltern sich in ihrem Leben weiterentwickelt haben oder wollen, indem sie „einen Job in den USA“ (4) angenommen oder ein „Startup“ (4) in Berlin gegründet haben und man im Grunde allein in München zurückgeblieben ist. Man möchte den Eltern Raum für ihre Veränderungen geben, ist aber selbst noch nicht so weit, loszulassen. Dann zieht man in die „Wohnung des Großvaters“ (4) nach Berlin, der dort auch manchmal wohnt. Man zieht „auf das Sofa“ (35) des Onkels, mit dem man sich „gut versteht“ (35). Bindung kann auch damit gelebt werden, wenn man „im Startup“ (4), „im Unternehmen des Vaters“ (13) mitarbeitet und darauf hofft, mit der Hilfe der Wirtschaftspsychologie ein wichtiger Bestandteil der Firma zu werden, weil man etwas mit Wirtschaft macht. Das erklärt manchmal auch, warum trotz Abneigung gegen die Wirtschaft, ein wirtschaftliches Studium gewählt wird. Die Interviews erzählen von störanfälligen Beziehungen, die sich in den Interviews in Wut und Tränen äußerten. Eigentlich hätte man nach dem Studienabbruch „noch ein Jahr Luft“ (11) gebraucht, den die Eltern nicht gewährten. Manchmal ist man über die anstrengenden Dialoge mit dem Vater im Entscheidungsprozess so sauer, dass er im Interview „kleines Arschloch“ (15) genannt wird, aber ein Auszug nicht gewünscht wird. Rebellion findet hier nur im Geheimen statt, aber nicht in der offenen Konfrontation. Gerade weil so viel Brüchiges in den Symbiosen erlebt wird, setzt man ungern auf eine konfrontative Auseinandersetzung. Die Bindung zu den Eltern und zu den alten Versorgungseinheiten soll im Umbildungsprozess gewahrt bleiben. So will man selbstständig werden und musste es manchmal aber auch schon früh sein, weil man recht schnell lernen musste „für sich selber“ (8) zu sorgen, während die Eltern „viel arbeiten mussten“ (8) oder

Arbeitszeiten hatten, die wenig Raum für ein Familienleben gelassen haben. Man arbeitet lieber mit Tricks, um ungeliebte Ideen aus dem Topf der Möglichkeiten zu schmeißen. An dieser Stelle wird deutlich, dass man auch aktiv daran beteiligt ist, dass nicht alles möglich werden soll. So werden „bewusst“ (15) „Fehler“ (15, 35) in Bewerbungen für unliebsame Studiengänge eingearbeitet, damit die Diskussion zu Hause durch Absagen der Hochschulen einfacher wird. Es werden „abgelaufene Fristen“ (35) erfunden, die verhindern sollen, dass man sich „bei der Bundeswehr“ (35) bewerben muss. Es werden Fristen für Klausuranmeldungen verpasst, weil man in einem Studium feststeckte, was den Eltern gut gefiel, mit dem man selbst aber viel gekämpft hat.

Die Wirtschaftspsychologie soll Brüchiges und Auseinanderstrebendes kitten und dennoch Schritte in die Eigenständigkeit möglich machen. Die Schattenseiten der eigenen Kompromissbildung des Alltages kommen in den Blick, die bereits „seit dem 13. Lebensjahr“ (19) mit den verschiedenen „Therapeuten“ (31) in der Kindheit, der laufenden „Verhaltenstherapie“ (14) und den „tiefenpsychologischen“ (33) Therapien „der Psychologin“ (8, 23) in Angriff genommen werden. „Ein Teil von mir ist schwarz“ (20). Man bekommt über das Studium die Verhältnisse in den Blick und die für sich daraus resultierenden Eigenheiten. Man weiß, dass man ein „Mama-Kind“ (35) oder „Papa-Kind“ (15) ist. Man hat den Eindruck, „schlecht in Beziehungen“ (20) zu sein. Man möchte es „allen recht machen, ohne sich zu verausgaben“ (36). Man erlebt sich als „Klugscheißer“ (19), der „eigentlich nur normal sein will“ (19). Man verspürt, dass man „manchmal arktard“ (19) auf andere wirkt. Man hat den Eindruck, dass man eher „gegen Leute wirken kann“ (20), als mit ihnen zusammen zu arbeiten. Man bekommt mit, dass man „Probleme im Sozialen“ (19) lebt und die Sache mit den „Manipulationen nicht immer gut ankommt“ (19), wenn man sich darin bereits nach dem ersten Semester versucht. Es gibt Menschen, die den „Kontakt“ (3) zu einem „abgebrochen“ (3) haben, weil man zu euphorisch über die eigene Networking-Gruppe erzählte, die Finanzdienstleistungsprodukte verkauft. Man verspürt, dass man eigentlich „machen will, was ich möchte“ (15) und merkt zugleich die eigene Drehgrenze. So will man sich „in der Welt zurechtfinden“ (7) und „nicht auf den Mars“ (7) fliegen. Man hat „nicht den Wunsch, die Welt zu bewegen“ (9) oder sie „grundlegend zu verändern“ (12). Man möchte seine Welt vielmehr neu sortieren, ohne dass sie dabei

auseinanderfällt. Man weiß darum, wie schwer es ist, „einen eigenen Weg zu gehen“ (17) und möchte das Wissen des Wirtschaftspsychologiestudiums auf sich „selbst projizieren“ (33). Die Wirtschaftspsychologie konfrontiert mit den eigenen brüchigen Verhältnissen, denen man sich ebenfalls so zaghaft annähern will, wie den dunklen Seiten der Psychologie oder den strengen und überfordernden Aspekten der Wirtschaft. Ohne es bewusst zu wissen, konfrontiert das Studium genau mit diesen Aspekten. Der Umgang fällt unterschiedlich aus und wird in der Typologie der vierten Version genauer beschrieben.

7.4 Das Verwandlungsproblem – der Versuch, die Multioptionalität und Festlegung in eine Einheit zu bringen

Die Morphologische Psychologie geht in ihrer Theorie über das Erleben und Verhalten von sich permanent entwickelnden Kultivierungsprozessen in der Wirklichkeitsbehandlung aus. Im Prozess der Alltagsbewältigung kommt es fortwährend zur Ausbildung und Umbildung von Gestalten, in denen sich divergente Verwandlungsrichtungen ausmachen lassen. Jede Ausrichtung will zu ihrem Recht kommen und verlangt nach Umsetzung, was zu einem Konstruktionsproblem in der Gestaltbildung führt. Seelisches bemüht sich, diese unterschiedlichen Entwicklungsrichtungen und Verwandlungsmuster auszuwöhnen und zugleich möglich zu machen (vgl. Ley 2003, 139). Diese Gegenläufe begleiten alle Erlebensprozesse unseres Alltages. Gemäß der morphologischen Theorie werden diese Verwandlungsprobleme in kulturellen Werken sichtbar (vgl. Salber 1989, 217; Salber 1999, 7 ff.).

Damit sind wir wieder bei den Märchen und den Träumen angelangt. Sie sind Prototypen für die Ausbildung von Kulturen und Kultivierungs-Dramen. Sie rücken Bilder von Kulturen heraus und stellen dar, welches Wirkungsgefüge sich dabei auskonstruiert. In ihnen treten Ordnungen zutage, die sich ergeben (als Folgen und als Widersprüchliches), indem wir uns von einem bestimmten Drehpunkt der Wirklichkeit aus auf Verwandlung einlassen. In den Märchen zeichnen sich Figurationen der Behandlungen von Wirklichkeit ab, die sowohl den Bauplan der Wirklichkeitsbehandlung im ganzen als auch die besonderen Ausprägungen der Kultivierungsversuche, die wir jeweils unternehmen im Blick behalten (Salber 1999, 15).

In seinen Märchenanalysen identifizierte Salber (1999) einige dieser typischen Konstruktionsprobleme von Verwandlungen. Das ‚Schneewittchen‘ zeigt auf, dass besondere Gestalten von der Anerkennung anderer Gestalten abhängig sind. Das Besondere braucht das Andere, um sich besonders zu erleben und fühlt sich zugleich dadurch bedroht. Erst das Sich-Vergiften, das Stolpern und das Verrücken in anderes macht Entwicklung möglich (vgl. Salber 1999, 76 f.; Dahl 1995, 73). Über die Geschichte des ‚Rumpelstilzchens‘ erfahren wir, dass idealisierte Entwicklungsbilder Prozesse im Provisorischen halten. Entwicklung wird in diesem Märchen erst möglich und manifest, wenn man sie beim Namen nennt (vgl. Salber 1989, 224). Das ‚Tapfere Schneiderlein‘ beschreibt, wie Großes auch in Kleinem und scheinbar Banalem gefunden werden kann (vgl. Salber 1999, 36). In Märchen lassen sich viele dieser Konstruktionsprobleme des Erlebens im Gestaltbildungsprozess wiederfinden. Die morphologische Forschung geht davon aus, dass sich je nach Gegenstand gezielte Verwandlungsmuster identifizieren und beschreiben lassen, die sich um spezifische Konstruktionsprobleme formieren.

Auch in der hier vorliegenden Arbeit wird ein Konstruktionsproblem im Gestaltbildungsprozess über die Beschreibung der Haupt- und Nebenfiguration deutlich. Bei der Auswahl der Wirtschaftspsychologie als Bachelorstudium setzen die Entscheidenden auf ein Entwicklungsbild, von dem sie sich erhoffen, eine Einheit aus Multioptionalität und Festlegung finden zu können. Zugleich soll alles möglich bleiben und in Festlegung und Entschiedenheit kommen. Die Wirtschaftspsychologie soll dabei die Vielfalt der Entwicklungsmöglichkeiten durch ihre Zusammengesetztheit bewahren und zugleich ein unbestimmtes, aber dennoch festes Entwicklungsbild garantieren. Das erinnert an ein Schweizer Taschenmesser, dessen Besonderheit sich nicht durch die Qualität der Werkzeuge definiert, sondern durch die Vielfalt der möglichen Funktionen, die das Taschenmesser integriert. So kommen in der Wirtschaftspsychologie viele Dinge zusammen, die das Fach spezifisch und auch unspezifisch werden lassen. Im Material finden sich mannigfache Beispiele für die dem Fach innewohnenden Gegensätze – Entschiedenes versus Unentschiedenes, Spezialisierung versus Generalisierung, Tradition versus Innovation, Rationalität versus Emotionalität, und so weiter. Die Studienwahl wird von dem Versprechen bestimmt, diese Doppelheiten in einem Studiengang fassen zu können. Dabei

setzt sich die Wirtschaftspsychologie aus zwei Wissenschaften zusammen, die für sich gesehen eine klare Bildprogrammatische ausstrahlen. Diese Bildangebote erfahren allerdings eine Aufweichung und Verwandlung in ihrer Kombination. Wurde im Forschungsstand auf eine morphologische Berufs- und Studienwahltheorie hingewiesen, in der Berufs- und Studienbilder eigene kulturelle Einheiten der Wirklichkeitsbehandlung darstellen, ist es spannend, was in diesem Kombinationsfach zusammenkommt und sich zugleich auch verändern darf. In der Zusammensetzung wird die graue Welt der Wirtschaft mit ihren Zahlen und Regeln durch die Psychologie bunter und lebendiger. Die befürchteten dunklen Abgründe der psychologischen Welt erfahren durch die Wirtschaftswissenschaften Rahmung und Begrenzung. In den Gesprächen der Entscheidenden bildet sich kein einheitliches und klares Bild der Wirtschaftspsychologie aus. Dieses ‚Sowohl-als-auch‘ bringt die Paradoxie des Untersuchungsgegenstandes auf den Punkt. Die mit dem Studienfach erlebte Widersprüchlichkeit macht das Versprechen von Multioptionalität und Festlegung überhaupt erst möglich. Einerseits freut man sich über neue Spielräume und Freiräume, andererseits entwickelt sich eine leise Ahnung darüber, dass die Formulierung eines eigenen Wirtschaftspsychologie-Bildes notwendig wird. Der Studiengang verspricht eine unbestimmte Festlegung, die alles möglich halten soll, was einem unglaublichen Lösungsversprechen gleichkommt. Das wirkt wie Zauberei. Große Entwicklungsbilder entfalten sich, wenngleich man ihre Entschiedenheit fürchtet. Die Wirtschaftspsychologie geht dabei mit einer anspruchsvollen Selbstbeschreibung einher. Sie transportiert ein Berufsbild, das verspricht alle Verhältnisse, Richtungen und Wünsche in einer Balance halten zu können. Das Besondere soll glänzen, darf aber nicht zu speziell werden. Erfolg soll ohne Entschiedenheit möglich werden. Entscheiden soll aus der zweiten Reihe und damit mit weniger Verantwortung möglich werden. Man möchte an der Konkurrenz vorbeiziehen, aber in der geschützten Entwicklungsnische verweilen. Man versucht eigene Wünsche zu leben und andere zu berücksichtigen. So offenbart sich in der Wahl der Wirtschaftspsychologie der Versuch, aber auch der Anspruch, in einem komplexen Umbildungsprozess alle Wünsche in einem ‚Zugleich‘ und einem ‚Möglich‘ zu halten. Es wird verspürt, dass Festlegung wichtig wird und Entwicklungsbilder dennoch nicht zu fest werden dürfen. So springt man unbekümmert, aber auch

besorgt, in diesen Studiengang und hofft in dieser besonderen Kombination der Fächer möglichst vieles unterbringen zu können. Erst im Studium wird deutlich, dass mit jedem Seminar und mit jedem Modul Schritt für Schritt Entschiedenheit erfahren wird, die zur Auseinandersetzung und Positionierung zwingen. Die scheinbare Balance droht immer wieder in die eine oder andere Richtung zu kippen. Für den eigenen Entwicklungsprozess ist es notwendig, dass diese Aspekte auch bearbeitet werden, um Entschiedenheit möglich werden zu lassen. Die Wirtschaftspsycholog*innen brauchen diese neuen Perspektiven, um sich zu Bestehendem neu positionieren zu können.

7.5 Die dritte Version – Gestaltkonstruktion: Tischlein deck dich, Goldesel und Knüppel aus dem Sack

7.5.1 Das Märchen und seine Variationen

Das ‚Tischlein deck dich, Goldesel und Knüppel aus dem Sack‘ (im weiteren Verlauf ‚Tischlein deck dich‘ genannt) thematisiert in seinem Kern die Schwierigkeiten eines Reifungsprozesses, der vieles in Bewegung bringt. In der Moral des Märchens werden die Herausforderungen eines Entwicklungsprozesses deutlich, in dem sich viel Störendes und Irritierendes finden kann. Das Märchen erzählt die Geschichte eines Schneidermeisters und seiner drei Söhne. Die Familie versorgt sich durch die Milch einer Ziege, die täglich zum Futter nach draußen geführt werden muss. Der Vater beauftragt jeden Tag einen der Söhne mit dieser Aufgabe. Jeder Sohn bringt die Ziege zum Futter, bis sie selber bekundet, satt geworden zu sein. Wieder zu Hause erzählt diese dem Vater, dass sie nicht satt geworden ist, weil sie „kein Blatt“ gefunden hat. Der Vater glaubt, dass die Söhne die Aufgabe nicht ausgeführt haben und so jagt er jeden davon. Als der Vater nun die Ziege alleine füttern muss, wiederholt sich das Spiel. Auf der Weide sagt die Ziege, sie habe genug gefressen und zu Hause bekundet sie, nicht satt geworden zu sein. Erbost und bekümmert wird sich der Vater über das trügerische Spiel der Ziege bewusst und jagt diese mit geschorenem Kopf davon. In der Zwischenzeit haben die Söhne Unterschlupf bei einem wundersamen Lehrmeister gefunden. Sie gehen bei ihm in die Ausbildung und erlernen einen Beruf, bis dieser sie aus der Lehre entlässt. Zum Lohn gibt er ihnen Zaubergaben mit magischen Fähigkeiten mit.

Ein Tischlein, das immer voller Speisen gedeckt ist, sobald man ‚Tischlein deck dich‘ ausruft. Einen Goldesel, der Gold auswirft, sobald man ‚Esel streck dich‘ zu ihm sagt. Einen Knüppel, der Schläge austeilt, wenn man die richtigen Worte spricht. Stolz über ihre Zaubergaben prahlen die beiden ersten Söhne über ihren Lohn. Ein trügerischer Wirt, der Kenntnis von der Magie der Gaben bekommt, vertauscht den Tisch und den Esel gegen Doppelgänger ohne die magischen Fähigkeiten. Als die Söhne zu ihrem Vater zurückkehren, um ihre Zaubergaben vorzuführen, müssen sie feststellen, dass Tisch und Esel ihren Zauber verloren haben. Der jüngste Sohn, der von seinen Brüdern von den Geschehnissen erfährt, sucht den Wirt nach seiner Ausbildung ebenfalls auf und zwingt diesen durch den Einsatz des Knüppels zur Rückgabe der Zaubergegenstände. Erfolgreich kehrt er zu seinem Vater und den Brüdern zurück. Da die Familie durch den Tisch und den Goldesel ausgesorgt hat, kann der Vater seinen Schneiderberuf an den Nagel hängen. Die Ziege, die Unterschlupf in einer Höhle gefunden hat, konnte ein weiteres Mal von einer Biene vertrieben werden, nachdem der Fuchs und der Bär an diesem Vorhaben gescheitert sind (vgl. Scherf 1995, 1198 ff.; Salber 1999, 99 f.).

Das Märchen erschien erstmalig in der Märchensammlung der Gebrüder Grimm im Jahr 1812 und ist eine Erzählung von Johanna Isabella Hassenpflug, welche die Erzählung zur Verfügung stellte (vgl. Schwerf 1995, 1198). Eine Beschäftigung mit dem Märchen lässt unterschiedliche Variationen finden. In diversen Versionen des Märchens gibt es unterschiedlich viele Brüder und die Gegenstände sind mal ein Hahn oder ein Ranzen (vgl. Scherf 1995, 1198 ff). Bechstein inkludierte das Märchen 1847 in seine Deutsche Märchensammlung und wandelte ebenfalls einige Teilaspekte ab (vgl. Pfaffinger 2017, 131), wodurch die Ziege nicht mehr Teil der Geschichte ist und die Söhne prägnantere Persönlichkeitsbeschreibungen tragen, die Pfaffinger als Hinweis notwendiger Entwicklungsthemen bei den Söhnen auslegte (vgl. Pfaffinger 2017, 131). In Bechsteins Version heißen die Söhne der Lange, der Dicke und der Dumme. Er fügte dem Märchen auch eine Mutter hinzu, die in der Grimm’schen Version fehlt. Obwohl das Märchen in diesen unterschiedlichen Versionen erzählt werden kann, transportiert es immer eine ähnliche Moral. In allen Varianten erzählt es von einem Umbildungsprozess, der nicht nur das Individuum, sondern auch das gesamte familiäre System bewegt. In diesem

Märchen erhalten die Beziehungen der Akteure untereinander Drehungen und Wendungen. Das Märchen erzählt davon, wie sich Entwicklung in der Welt beweisen und mit Rückschlägen zurecht kommen muss (vgl. Scherf 1995, 1200). Die Söhne ziehen aus, nachdem sie verstoßen werden. Sie finden neue Einheiten und kehren in die alte Einheit zurück. Das Märchen erzählt, dass Entwicklung Brüche und Auseinandersetzung braucht und damit immer ein System und nicht nur einzelne Akteure bewegt. Die Wundergaben im Märchen symbolisieren Aufgaben und Entwicklungsschritte, welche die Söhne durchlaufen müssen. In allen Varianten des Märchens gelingt es immer nur einem der Söhne, die Entwicklungsaufgabe erfolgreich zu meistern. In allen Varianten kommt es zu Auseinandersetzungen und Neuverhandlungen zwischen den Akteuren.

7.5.2 Das Verwandlungsproblem des Märchens – Von Einheiten und ihrer Zergliederung

Das ‚Tischlein deck dich‘ erzählt die Geschichte eines Umbildungsprozesses, der sich die Integration und Umsetzung aller – auch widersprüchlicher – Verwandlungsrichtungen wünscht und so zu einer fortwährenden Ausbildung von Ambivalenzen führt (vgl. Salber & Freichels 1998, 22 ff.; Salber 1999, 99 f.). In seinem Kern thematisiert das Märchen die Problematik einer Einheitsbildung, in der alles zugleich und doch auch nebeneinandergehalten werden will. Einheiten, die alles zusammenbringen wollen, bergen viel Bewegung und Unruhe in sich und drohen immer wieder auseinanderzufallen, weil sie zusammenbringen wollen, was sich gegenseitig ausschließen möchte. Das Märchen erzählt an vielen Stellen von diesen spannungsvollen Verhältnissen, indem etwas so, aber auch anders sein kann (vgl. Salber 1999, 100). Diese Widersprüchlichkeit wird über die Protagonisten und ihre Handlungen ausgelebt. Die Ziege ist zugleich Versorgung und Zwietracht. Sie ist satt und auch doch nicht satt. Sie ist böse und bringt dennoch auch die Familie in Bewegung, die sie dringend braucht. Der Vater vertraut und misstraut zugleich. Er glaubt der Ziege und jagt die Söhne davon. Die Söhne geraten durch den Rauswurf in Entwicklung (indem sie die Lehre absolvieren) und kehren dennoch in die alte Einheit zurück, als wenn nichts geschehen wäre. Tisch und Esel können

besonders und zugleich banal sein. Der Knüttel, der im Vergleich zu den anderen Gaben recht unscheinbar wirkt, ist zugleich das wertvollste Geschenk. Der jüngste Sohn ist der Dummste und aber auch der Cleverste. Das Märchen erzählt in jeder Phase seiner Geschichte von Doppelheiten allumfassender Einheiten. Indem versucht wird, alles in einem ‚Sowohl-als-auch‘ zu halten, wird die Einheit widersprüchlich und droht auseinanderzubrechen. Ein Entwicklungsprozess, der sich darum bemüht, alles im Dazwischen zu halten, bildet schlussendlich keine entschiedene Gestalt aus und kommt zu keinem entschiedenen Bild. Im Märchen zeigt sich, dass sich etwas entwickeln und auch wieder zurückverwandeln kann. Banales wird besonders und wieder banal. Eigenständigkeit wird erworben und geht auch wieder verloren. In seiner Gestaltkonstruktion offenbart das Märchen, wie schwierig sich Umbildungsprozesse gestalten und dass sie in ihrem Prozess von einem Hin und Her begleitet werden. Dabei kommen unterschiedliche Aspekte zugleich in den Blick. Nähe und Abnabelung, eigene Wünsche und Kollektiventscheidungen, Gelungenes und Mislungenes, Zusammenhalt und Wettbewerb, und so weiter. In Entwicklungsprozessen will sich etwas ausbilden und kann auch zugleich dysfunktional bleiben, wenn sich keine klare Gestalt gegen andere Gestalten durchsetzen möchte. Der Vater und die Söhne bilden eine geschlossene Einheit, die sich dauerhaft nicht versorgen kann und in der auch Misstrauen herrscht, was erst durch das böse Spiel der Ziege sichtbar wird. Damit die Einheit bestehen bleiben kann, müssen die Teile der Einheit in Entwicklung kommen und sich neu zueinander ausrichten. Der Vater muss sehen, dass er seinen Söhnen zu Unrecht misstraut hat. Die Söhne müssen auf Wanderschaft gehen, um etwas über sich und ihre eigenen Fähigkeiten zu erfahren, wodurch sie ihre eigene Begrenztheit verschieben können. In ihren erlebten Geschichten inszeniert sich, wie Entwicklung von Täuschung und Selbsttäuschung begleitet werden kann. Hier kann es passieren, dass man sich etwas nicht zutraut oder zu viel zutraut. Dabei können die eigenen Fähigkeiten und Wünsche in ein falsches Licht gerückt werden. Rückschritte sind die Folge von diesen Selbst- und Fremdtäuschungen. Die ersten beiden Söhne sehen ihre erworbenen Kenntnisse eng mit den Zaubergaben verbunden, die mit ihrer Entwendung verlorengehen. Der jüngste Sohn, der als der Dumme bezeichnet wird und das unscheinbarste Geschenk erhalten hat, erweist sich als der Klügste

der drei Söhne, weil er den Wirt zur Herausgabe der entwendeten Zaubergaben zwingen kann. Er kann sich entschieden durchsetzen. Entwicklung wird in diesem Märchen als komplexer Prozess mit Störstellen gezeigt. Ein Prozess der „überfordert“ (19) und Trennungen, Rückschritte und Wiederholungen mit sich bringt, damit sich eine Gestalt beweisen und ausformen kann. Entwicklung hat auch damit zu tun, dass sich Einheiten und Gestalten gegen andere Einheiten und Gestalten behaupten können (vgl. Salber 1999, 100).

Das Märchen kreist in seiner Bild-Montage ein Problem ein, das mit dem Zusammen-Fallen/Verschmelzen und Entzweien zu tun hat, mit Entsprechungen und Grabensprüngen, mit Maßverhältnissen, mit seßhaften Verwandten und Wanderungen, mit einem Hin und Her von Zuschieben, Aufteilen, Abkappen, Wegnehmen. Auffällig sind die Wiederholungen, Pleiten, das ersehnte Fest und nicht zuletzt die entschiedene Gewalt des Knüppels (Salber & Freichels, 1990, 22).

Im Märchen werden die Verwandlungsthematik und ihre Probleme in unterschiedlichen Drehungen und Wendungen anhand verschiedener Bildmotive auserzählt. Dabei kommen Widersprüche in Einheiten zutage, die alles zusammenhalten wollen. Da zeigt sich das bindende Element in Widersprüchlichem. Im Märchen konkurrieren Einheiten mit anderen Einheiten, die im Entwicklungsprozess eine Zeit lang nebeneinander existieren können und müssen, bis sich eine entschiedene Gestalt ausbildet.

7.5.3 Vom Widerspruch in den Einheiten

Gleich zu Beginn des Märchens werden wir mit den trennenden Aspekten in der Einheit konfrontiert. Die Ziege macht Brüchiges durch die Lüge sichtbar. Sie symbolisiert das fehlende, weibliche und versorgende Element in der Familie und deckt darüber hinaus das störanfällige Vertrauensverhältnis zwischen dem Vater und den Söhnen auf (vgl. Barthelmes 2008, 1 ff.). Sie bringt die Entwicklungslethargie der Söhne in den Blick, indem sie durch die Lüge eine notwendige Trennung und auch Abnabelung herbeiführt (vgl. Barthelmes 2008, 2). Sie initiiert die Entwicklung durch ihr falsches Spiel und macht Brüche in der familiären Einheit offensichtlich. Schwierigkeiten in der Einheitsbildung werden im Märchen auch über die Persönlichkeitscharakteristik der

Söhne thematisiert, indem der Jüngste solange als dumm bezeichnet wird, bis er durch die geschickte Täuschung des Wirtes die Zaubergaben zurückholen kann (vgl. Pfaffinger 2017, 127). Das Märchen macht darauf aufmerksam, dass in Einheiten widerstreitende Aspekte am Werk sind, die sich gegenseitig bedingen und beeinflussen. Diese einzelnen Glieder weisen sowohl eine gemeinsame Charakteristik auf und sind doch zugleich unterschiedlich. Sie beeinflussen die Besonderheit der Einheit und werden doch auch durch die Einheit geprägt und geformt. Das Ganze entscheidet, was noch passt und was bereits zu verschieden ist.

Die Studienwahl ist ein Umbildungsprozess, der eine Neupositionierung fordert. Was ist nah, was soll weiter mitgeführt werden, was kann abgelegt werden? In diesem Prozess kommt es auch zur Verhandlung der familiären Verhältnisse. Was darf und soll Einfluss üben? Was will gehört werden? Womit vergleicht man sich und will man sich vergleichen? Was konkurriert miteinander? Wovon möchte man sich differenzieren? Da werden plötzlich die schwierigen und kritischen Verhältnisse während der Studienwahl zum Thema. Die Entscheidung für das Fach wird nicht nur von einer individuellen Unruhe und Umstellung begleitet, sondern sie irritiert auch immer ein Gesamtgefüge. In diesem Prozess kommen ambivalente Verhältnisse im familiären System in den Blick. Ähnlich wie im Märchen wird der Umbildungsprozess der Entscheidenden von offenen und unterschweligen Konflikten begleitet. Im Entscheidungsprozess kommen die unterschiedlichen Meinungen zutage. Wie sieht man sich selber, wie sehen einen die Lehrer*innen, Eltern und Freund*innen. Dabei sind diese Beurteilungen und eigenen Bilder nicht immer deckungsgleich. Da kann es passieren, dass einem die „Lehrer“ (9) und die Eltern im Vorfeld die Rückmeldung geben, dass es mit dem Wirtschaftsingenieurstudium oder dem Studium der Regenerativen Energien „schwer werden“ (4) wird. Man versucht es dennoch, um nach vier Semestern sehen zu müssen, dass sie richtig lagen. Wird über den Weg in das Wirtschaftspsychologiestudium gesprochen, kommt in den Blick, was die Einheitsbildung auch stört und erschwert. Da kann sich zeigen, dass das Auslandsjahr nach dem Abitur notwendig wurde, weil es „zu Hause schwierig“ (19) geworden ist. Manchmal will man auch gehen, weil „zu viel“ (8) Nähe erdrücken kann. Manchmal musste man gehen, weil das „Wohnungsschloss ausgetauscht“ (31) wurde. In den

Gesprächen über die Wirtschaftspsychologie zeigen sich auch ungeliebte soziale Verhältnisse, ungeliebte Relationen, die durch die Studienwahl verändert werden sollen. So ist man selber die „Sportliche“ (21), während die Geschwister als „begabt“ (15), „clever“ (21) und „ehrgeizig“ (18) beschrieben werden. Mit einer Wut im Bauch erzählt man von der herablassenden Abteilungsleiterin im Nebenjob oder einer alten Schulfreundin, die einen „untergehen“ (22) sehen wollen. Da äußert sich in der Zerdehnung des Studienwahlprozesses auch Neid und Eifersucht, die an anderer Stelle nicht zur Sprache kommen möchten. Da rücken die Geschwister ins Bild, die besser Physik können oder schon immer wussten, was sie später machen wollten. Gegen diesen Wettbewerb fühlt man sich machtlos und klein. Wie im Märchen hofft man, sich mit der Wirtschaftspsychologie aus diesen alten Rollenzuschreibungen befreien zu können. Man möchte nicht das ‚dumme‘ Kind im familiären System sein. Man freut sich darüber, wenn etwas gelingt. Die Wirtschaftspsychologie soll diese alten Bilder verändern. So ist man stolz, weil man das Fach für sich gefunden hat. Allein dadurch fühlt man sich bereits „besonders“ (24). Die Spezifität der Fächerkombination macht das Fach außerordentlich. Nicht jeder kann Wirtschaft oder Psychologie studieren. Da sind die „extrem karriereorientierten“ (31) Studierenden in der Wirtschaft oder die „Super-Brains“ (12) in der Psychologie. Das Image dieser beiden Studiengänge färbt auf die Wirtschaftspsychologie ab. Man fühlt sich cleverer, weil die strengen Zulassungsbeschränkungen der anderen Fächer über die Wirtschaftspsychologie überwindbar wurden. Während die anderen sich in großen Hörsälen wiederfinden und während der Schulzeit für die guten Noten büffeln mussten, findet man sich nun in kleinen und „exklusiven“ (27) Kursen wieder. Der Studiengang lässt auf Vorteile im Konkurrenzkampf hoffen. „Ich bin der erste in der Familie, der privat studiert“ (22). Die Wirtschaftspsychologie hilft Verhältnisse zu verrücken. Über die Studienwahl hofft man auf eine bessere Ausgangssituation im Kampf um das Familienunternehmens. Zugleich macht die Wahl des Studiums möglich, in die Fußstapfen des „erfolgreichen Vaters“ (4) oder der „emotional intelligenten Mutter“ (19) zu treten. Indem die Wirtschaftspsychologie scheinbar alles zusammenbringen kann, glaubt man an die Neuverteilung in alten Einheiten und hofft auf die Modifikation der eigenen Rollenzuschreibungen. So bringt der Studiengang Brüchiges und Trennendes von Einheiten in den Blick, die eine

Selbstbehandlung erfahren sollen. Nähe im Trennenden soll möglich werden, ohne dass die Einheit zerfällt. Trennendes soll lebbar werden, ohne die Einheit zu bedrohen. Die Teile in der Gesamtheit sollen umverteilt werden, ohne Brüche notwendig oder zu offensichtlich werden zu lassen.

7.5.4 Vom Zusammenhalt in widersprüchlichen Einheiten

Die Ziege im Märchen symbolisiert nicht nur die trennenden Aspekte, sondern zugleich auch das Bindende. Sie nährt und hält zusammen und bringt die Familie mit ihrem boshaften Spiel auseinander und stabilisiert dadurch schlussendlich die Einheit. Durch sie wird Fürsorge und die Verkehrung von Fürsorge sichtbar, die eine Entwicklung von Selbstständigkeit verhindern kann (vgl. Barthelmes 2008, 1). Das ‚Tischlein deck dich‘ berichtet von Einheiten, die sich aus widerstreitenden Gliedern zusammensetzen, die sich ähneln, aber auch gegenseitig auszuschließen versuchen. In Einheiten kommt es zu permanenten Verhandlungen der einzelnen Glieder. In diesen Einheiten müssen sich die Glieder zueinander ausrichten und in Beziehung setzen. Dabei entstehen immer wieder Veränderungen in der Gesamtheit. Die Söhne müssen das Haus verlassen, um die Einheit zu bewahren. Der Lehrmeister schickt die Söhne mit der Aufgabe fort, sich mit ihren erworbenen Wundergaben alleine in der Welt behaupten zu können. Im Märchen finden sich diverse Stellen, die von der Wiederherstellung alter Verhältnisse erzählen und in denen Entwicklung immer wieder zurückgedreht werden will. Die Ziege macht auf diese Schwierigkeiten in der Einheitsbildung aufmerksam. Sie nützt der Einheit und schadet ihr zugleich. Sie muss dennoch verjagt werden und darf nicht ungeschoren davonkommen. Auf der Wanderschaft kommen die Söhne in Entwicklung und kehren dennoch zur alten Einheit zurück. Im Fall der ersten beiden Söhne so, als wenn Entwicklung nie stattgefunden hat und umkehrbar ist (vgl. Barthelmes 2008, 2). Für die Dramaturgie und die Moral der Erzählung ist es wichtig, dass Entwicklung reversibel und ohne Konsequenz bleibt. Das macht sich an den Wundergaben fest, die sowohl zauberhaft als auch banal sein können. Geht die Magie verloren, scheint die gelebte Entwicklung wertlos. Auch im Fall des jüngsten Sohnes, der sich erfolgreich durchschlagen kann,

wird die Einheit nicht durch die Bildung neuer Einheiten (beispielsweise durch die Entwicklung einer eigenen Familie) bedroht.

Die Entzweiung wird tätig betrieben, was begegnet, wird ambivalent gemacht und zum Umkippen gebracht. Wenn sich etwas entwickelt hat, sucht man es wieder rückgängig zu machen und es aufzuheben (Salber 1999, 99).

Entwicklung wird im Märchen an den Zaubergaben, aber nicht an den eigenen Fähigkeiten festgemacht. Sie können als Prüfungen verstanden werden, die zeigen, ob das Erlernte sinnvoll und entschieden eingesetzt werden kann (Barthelmes 2008, 2). Im Fall der beiden älteren Söhne, die ihren Zauberlohn aufgrund prahlerischer Selbstüberschätzung verlieren, wird die Notwendigkeit aufgezeigt, dass Erlerntes sich auch erproben und mit Rückschlägen zurecht kommen muss.

Die Geschwister kehren nach ihrer Reise wieder in ihr Elternhaus zurück. Das anfängliche Ziel der Wanderschaft, also selbstständig werden, wird somit letzten Endes nicht erreicht (Pfaffinger 2017, 128).

Auch bei den Wirtschaftspsycholog*innen zeigt sich der Wunsch, Entwicklung unhistorisch und reversibel gestalten zu können. Durch den Versuch, alles zugleich im Umbildungsprozess möglich zu halten, bleibt Entwicklung vorläufig, provisorisch und umkehrbar. Aus der Angst heraus, mit der Studienwahlentscheidung ein „Risiko“ (7) einzugehen und aus der Sorge heraus „viel Zeit und Geld“ (7) in ein ‚falsches‘ Studium zu investieren, setzt man auf ein Entwicklungsbild, das vieles möglich und unentschlossen halten kann. In der Wirtschaftspsychologie sollen Regression und Progression zugleich möglich werden und bleiben. Die paradoxe, bildlose Vielfalt der Wirtschaftspsychologie lässt Raum dafür, dass sich alles „wandelt und sich neu zusammenfügt“ (6) und dennoch zu keiner Konsequenz führen muss. Das wird möglich, indem eigene und andere Wünsche in einem Studiengang untergebracht werden können, ohne sich vordergründig gegenseitig auszuschließen. Mit der Wahl des Studiums glaubt man an den ‚perfekten Kompromiss‘. Die eigenen Zweifel, die druckvollen Fristen von Eltern, die Sorge vor dem Wettbewerb, kommen in der Wirtschaftspsychologie zusammen und lassen sich gleichsam

behandeln. Wie im Märchen wird über die Wirtschaftspsychologie die Möglichkeit gesehen, es sich und den anderen „recht machen“ (33) zu können. Das Resultat ist „ein klasse Kompromiss“ (11). Die eigenen Zweifel können so in Schach gehalten werden, weil die Wirtschaftspsychologie kein festes Berufsbild verfolgt. Was da passiert, wird nicht offensichtlich. So kann schrittweise in Erfahrung gebracht werden, „wo man hinwill“ (24), während man doch in erste Festlegung gekommen ist. So wird Absicherung und Entwicklung in einem Zugleich gehalten. Bisherige Entwicklungsbarrieren werden dabei ebenfalls umkehrbar gemacht und unhistorisch gehalten – Leistungsschwierigkeiten während der Schulzeit und des Abiturs, Abneigung gegen spezifische Fächer, Probleme in der Ausbildung werden unbedeutend gemacht. Obwohl bereits erste Gehversuche in die Eigenständigkeit und in ein Erwachsenenleben über Jobs, Ausbildungen oder im Ausland gemacht wurden, kehrt man in die alte Einheit zurück. „Die Geburt des Überfliegers“ (32) soll sich entfalten und zugleich Keimform bleiben. Die Entscheidung für das Studienfach ermöglicht die Bewahrung und Stabilisierung alter Verhältnisse. Wie im Märchen kann so getan werden, als wenn erste Entwicklungsschritte nicht stattgefunden haben oder Störungen unweigerlich in alte Urzustände zurückführen müssen. Der Studienabbruch reaktiviert die alte Fürsorge und bringt in die alte Einheit zurück. In diesem Auswahlprozess geraten zunehmend auch die Eltern in Unruhe. Schafft das Kind es alleine? Ist die Wahl die Richtige? Hat man sich richtig informiert? Was sagen die Auswahltests? „Mutti hat sich hier schlau gemacht und da schlau gemacht“ (1). Eine Folge der Beunruhigung ist eine stärkere Einmischung in den Auswahlprozess. Intensive Rechercharbeiten, Anfertigungen von Pro- und Kontra-Listen, Arrangements von Beratungsgesprächen sind einige Beispiele, die von dieser Einmischung erzählen. Werden zuvor Rückschläge (zum Beispiel durch einen Studienabbruch) erlebt, versuchen die Auswählenden ihr Umfeld aktiv in den Auswahlprozess einzubinden. So kann es dazu kommen, dass Ideen für das Studium durch Eltern und Freund*innen „auf dem Silbertablett“ (1) serviert werden, während man selbst noch so unentschieden ist. Obwohl dieser Umbildungsprozess auf Abnabelung und die Entwicklung von Eigenständigkeit abzielt, kommt es paradoxerweise zur Intensivierung von Nähe und Unterstützung.

7.5.5 Von Einheiten gegen Einheiten

Im Märchen ergreifen die drei Söhne eine Ausbildung, als der Vater sie fortjagt. Dort gehen sie neue Symbiosen mit ihrem Lehrmeister ein, indem neue und andere Regeln für die Einheit herrschen. Der Meister definiert die Aufgaben. Er bestimmt, wie lange die Lehrzeit andauert und welchen Lohn es für die Ausbildung gibt. Das Märchen erzählt davon, dass Entwicklungsprozesse auch immer in neue Einheiten führen, die neben alten Einheiten entwickelt werden. Es berichtet aber auch, dass sich Einheiten gegen Einheiten positionieren. Der Vater und die Ziege bilden eine Einheit gegen die Söhne. Der Lehrmeister und die Söhne bilden eine Einheit während der Ausbildung und lassen wenig Raum für alte oder andere Einheiten. Die alte Einheit – der Vater und die Söhne – stellen ein System dar, in dem andere Einheiten (beispielsweise eine eigene Familie) keinen Raum finden. Die unterschiedlichen Einheiten können als geschützte Entwicklungsräume verstanden werden, in denen Entwicklung erprobt wird. In diesen Einheiten kann es auch zu Rückschritten und Scheiterungserfahrungen kommen. Der Kontakt mit dem Anderen ist im Umbildungsprozess notwendig, um neue Impulse zu finden, die Entwicklung immer wieder neu justiert und ausrichtet. Was gefällt? Was passt? Was fällt schwer? Was fällt leicht? Was kann ich gebrauchen? Was stört und wie kann ich es überwinden? Entwicklung kommt über den Kontakt mit unterschiedlichen Möglichkeiten und Richtungen auch immer in Versuchungen. Neue Einheiten ermöglichen einen anderen Blick auf das Bestehende. Durch sie können alte Verhältnisse eine neue Betrachtung und Auslegung erfahren. Neue Einheiten können aber auch alte Einheiten stabilisieren und fruchtbarer machen. Hier kann sich für das Gesamte etwas Neues entwickeln, wenn neue Einheiten zugelassen werden. Im Märchen werden die neuen Einheiten über den Lehrmeister erzählt. Er gibt einen anderen Rahmen für das Zusammensein vor, dem sich die Brüder unterwerfen müssen, um zu einer Entscheidung zu kommen. Der Lehrmeister entscheidet, was getan werden muss, was zu den Aufgabenfeldern des jeweiligen Berufsbildes gehört. Er entscheidet auch, wann die Lehrzeit beendet ist und wie sich Entwickeltes beweisen muss. Die erhaltenen Wundergaben geben Auskunft darüber, wie große Entwicklungsbilder den Umbildungsprozess begleiten. Der Esel, der Gold ausspuckt. Das Tischlein, das keine Wünsche offenlässt, wenn man die richtigen Worte

spricht. Paradiesische Entwicklungsbilder stärken in einem schwergängigen Transformationsprozess das Durchhaltevermögen. Im Märchen kommen mögliche Entwicklungsverkehren in den Blick, die von Rückschritten, Umwegen, Irrungen und Täuschungen erzählen (vgl. Scherf 1995, 1199). Im Märchen finden sich diverse Prüfungen. Das Hüten der Ziege. Der umsichtige Umgang mit den Zaubergaben. Die richtige Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in der Entwicklung erlernt werden. Im Märchen werden die notwendigen Wiederholungen und das Einüben im Entwicklungsprozess thematisiert (vgl. Salber 1999, 100). Dreimal wird die familiäre Einheit zu Beginn des Märchens auf die Probe gestellt, weil jeweils einer der Söhne alleine mit der Ziege auf die Weide gehen muss. Dreimal hintereinander müssen die Söhne beweisen, dass sie dem verleumderischen Wirt gewachsen sind. Dreimal versuchen die Tiere in der Höhle, die böse Ziege zu vertreiben, bis es endlich gelingen will. Entwicklung braucht mehrere Anläufe und muss sich immer wieder neu beweisen. Entwicklung kommt nur dann zu einem entschiedenen Entwicklungsbild, wenn sie nicht in paradiesischen Bildern stecken bleibt. Im Umbildungsprozess steht vieles erst einmal nebeneinander, weil das Alte festgehalten werden will und das Neue ungeheuerlich erscheint. Ab einem gewissen Punkt muss eine Entschiedenheit erreicht werden, damit sich ein konkretes Entwicklungsbild ausformt, das sich gegen andere Entwicklungsbilder durchsetzen kann.

In der Neben-Figuration führt die Auseinandersetzung wie sie in der Einheit gegen Einheit inszeniert wird, in eine andere Richtung. Es ist bereits wichtig, daß verschiedene Einheiten zugelassen werden können, ohne daß sie sich gegenseitig verraten, bekämpfen oder vernichten müssen (Salber 1999, 100).

Die Wirtschaftspsychologie wird vordergründig als Versprechen erlebt, die unterschiedlichen Entwicklungseinheiten nebeneinanderhalten zu können. In der Wahrnehmung des Studienganges werden viele Aspekte ausblendbar. Die Studienbedingungen versprechen einen Schutzraum. Die kleinen Kurse, die Nähe zu den Dozenten und die mildereren Zulassungsbeschränkungen suggerieren Halt und Absicherung in einem beunruhigenden Umbildungsprozess. Durch kleine und überschaubare Entwicklungsbiotope wirken Wettbewerbs-

verhältnisse weniger bedrohlich und auch die Wettbewerbsvorteile erscheinen angesichts der kleinen Kurse größer. „Hier haben 80 angefangen. Sagen wir die Hälfte kommt durch. Sind 40... kommen in einem Sommer in den Markt. 40 Leute, das verläuft sich“ (11). Die eigenen Ängste vor „Wirtschaft“ (2), die Sorge mit dem Studium zu viel subjektives „Leiden“ (22) zu erleben, sollen durch die Studienwahl, aber auch die Studienbedingungen, gebannt werden. Man wünscht sich einerseits Harmonie und Zusammenarbeit und stellt sich doch auch in Konkurrenz zu seinem Umfeld. Die Wirtschaftspsychologie ermöglicht es, sich selbst als „Teamsportler“ (3) zu verstehen, der mit anderen ein gemeinsames Ziel anvisiert. Nur verdeckt darf es zu Stellungskämpfen in den neuen, aber auch alten Einheiten kommen. Konkurrenz während des Studierens wird erzählbar, wenn man das Wirtschaftspsychologiestudium abgebrochen hat. Da kommen in der Retrospektive die „ehrgeizigen“ (37) Kommiliton*innen in den Blick, die zu Beginn des Studiums „direkt durchgepower“ (37) haben, während man selbst den Vorlesungen kaum folgen wollte und konnte. Die Suche nach haltgebenden Einheiten, in denen Konkurrenz klein gehalten werden soll, ermöglicht Täuschung wie Selbsttäuschung. Mitleidig wird auf jene geschaut, die bereits das Studium verlassen haben. Bedauert wird ihr Fortgang, während dieser zugleich die eigenen Absichten stärkt – man ist geblieben. Durch sie weiß man, dass man das Studium „will“ (16). Um weiter zu machen, braucht es Einheiten, die das gleiche Ziel haben. Im Grunde sind das Einheiten, die dabei helfen, dabei zu bleiben, nicht aufzugeben, sich im richtigen Studium zu fühlen. Gelingt diese Einheitsbildung nicht, sieht man sich an der falschen Stelle. Diese Form der Einheitsbildung hilft schlussendlich, sich von alten Einheiten lösen zu können, wie die Söhne neue Einheiten mit dem Lehrmeister entwickelt haben. Diese neuen Einheiten werden im Studium recht schnell etabliert, weil sie notwendig sind. Im Verlauf des Studiums sind Risse und Schwierigkeiten in diesen Einheiten ein Beleg dafür, dass etwas in Entwicklung gekommen ist und man sich traut, eigenständiger zu werden.

7.5.6 Von notwendigen Auseinandersetzungen

Im Märchen findet sich ein Zug, der davon erzählt, dass Entwicklung Auseinandersetzung und Neuverhandlung mit dem Bestehenden braucht.

Einheiten können sich nur bewahren, wenn sie sich verändern und gegen anderes durchsetzen. Dabei werden Einheiten auch immer von der Frage begleitet, was eine Einheit und ihre Teile ausmacht. Was hält die Einheit zusammen? An welchen Stellen geraten Einheiten in einen Widerstreit? Wo werden Einheiten fehlerhaft und damit dysfunktional? Was bedroht die Einheit? Einheiten können auseinanderfallen, wenn der kleinste gemeinsame Nenner verloren geht. Dabei können einzelne Aspekte einer Einheit von einem einheitlichen Entwicklungsbild zusammengehalten werden. Im Märchen wird thematisiert, wie sich Unterschiedliches in der Gesamtheit zeigt und sich das Ganze dennoch bewahrt. Einheitlichkeit bleibt bestehen, indem Unpassendes verjagt wird, indem kein Raum für Neues und Anderes gelassen werden will. Einheiten können sich auch bewahren, indem sie getrennt gehalten werden. Wenn sich Einheiten nebeneinander ausbilden, ohne in einen Austausch zu gelangen, ermöglicht sich das Springen zwischen den Einheiten, ohne sich gegenseitig zu bedrohen. Einheiten können aber auch modifiziert werden, indem sie Neues und damit Veränderungen zulassen und so zu einer neuen Einheit finden. Das Märchen erzählt von der Notwendigkeit zur Auseinandersetzung aller Anteile einer Einheit, damit sich diese gegen andere Einheiten durchsetzen kann. Im Märchen wird dieser Punkt darüber inszeniert, dass die Söhne erst einmal gehen müssen, um in die alte Einheit zurückkehren zu können. Das Ganze ist mehr als die Summe der Teile und die Teile gestalten das Ganze. Übertragen auf den Umbildungsprozess muss es zu einer Neuverhandlung von Bestehendem und Neuem kommen.

Diese Fragen werden nicht erst durch den Moment der Immatrikulation behandelt. Es handelt sich um einen Prozess, in welchem sich Schritt für Schritt ausformt, wie man diesen Umbildungsprozess gestaltet. In ihm muss man sich selbst auf die Schliche kommen (vgl. Salber 1999, 100). Dabei kommt es Täuschung und Selbsttäuschung, die überwunden werden müssen. Entwicklung ist kein geradliniger Weg. Manchmal ist es notwendig, auch Umwege zu gehen, um das Ziel zu erreichen. Auf diesem Weg kann man sich irren und verlaufen und an einen Punkt geraten, wo die eigene Einschätzung überdacht werden muss. Das trügerische Verhalten der Ziege kann nicht nur als der Versuch der Täuschung verstanden werden. Sie deckt auch die Selbsttäuschung der Familie auf. Der Vater täuscht sich, weil er der Ziege mehr vertraut, als

den Söhnen. Erst durch den Rauswurf der Söhne wird der Vater sich seines Misstrauens bewusst, was die Rückkehr der Söhne überhaupt erst möglich macht. Züge der Selbsttäuschung und Enttäuschung finden wir bei den ersten beiden Söhnen wieder, die ihre Gaben an den boshafte Wirt verloren haben. Die Selbsttäuschung besteht darin, dass die Söhne ihre Entwicklung an den Zaubergaben festmachen. Indem die Zaubergegenstände entwendet werden, kann sich überhaupt erst zeigen, worauf man vertraut und wovor man sich scheut.

Sie erliegen der Selbstvergrößerung, sie glauben mit den Zaubergaben die Größten zu sein, und in diesem jugendlichen Leicht-Sinn fehlt ihnen die nötige Fähigkeit, auf das Erworbene achtsam und wachsam zu sein (Barthelmes 2008, 2).

Dadurch, dass der Wirt mit seiner Täuschung bei den beiden Söhnen Erfolg hat, kann sich erst ein realistisches Maß auf die eigenen Fähigkeiten entwickeln. Das Märchen erzählt davon, wie diese Täuschungen den Entwicklungsprozess beeinträchtigen können und warum es notwendig ist, diese Täuschungen aufzudecken.

Im Für und Wider von Sehnsucht und Abwertung entwickeln sich Tendenzen, im Alleingang durchzukommen; man geht gegen Abhängigkeiten an, verfolgt Täuschungen und Ansätze zum Verrat, man zweifelt an Gott und der Welt. Aber die Entlarvung bleibt nicht nur bei den anderen stehen: Man kommt sich auch hinter die eigene Schliche, entdeckt die eigenen Täuschungen und die eigenen, häßlichen Seiten (Salber 1999, 100).

Salber (1999) führt in seiner Märchenanalyse weiterhin aus, dass Entwicklung bedeutet, dass etwas Unbestimmtes in eine Richtung, in eine entschiedene Form kommen muss. Konsequenzen fördern diese Entschiedenheit und beenden das ‚Sowohl-als-auch‘. Die Ziege darf nicht ‚ungeschoren‘ davonkommen. Der Wirt muss für sein trügerisches Spiel bestraft werden, damit die Enttäuschung und der Progress möglich werden. Der Esel muss Gold ausspucken. Der Tisch muss alle Gaben zugleich auftischen, damit Entwicklung auch größtenfantastisch inszeniert und als Blase zerplatzen darf. Erst indem Konsequenzen erfahren werden, kann Entwicklung in Gang kommen und sich

Elerntes beweisen. Über die Züge der Nebenfiguration gewinnen die Entscheidenden eine Ahnung davon, dass Störendes und Brüchiges Teil des Umbildungsprozesses werden muss. Das kann bereits im Auswahlprozess erfahrbar werden, wodurch man spürt, dass man sich bestimmte Fächer „nicht zugebraut“ (27) hat. Das kann auch darüber deutlich werden, dass bestimmte Berufswünsche schnell ausgeredet werden können, weil man sich damit keine rosige „Zukunft“ (11) oder zu „wenig Chancen“ (10) ausrechnet. Dabei kann auch in den Blick kommen, dass der Streit mit den Eltern gemieden wurde, weil die Finanzierung des Studiums durch die Eltern nicht gefährdet werden sollte. Man möchte in Neues und Eigenes, aber das Alte bewahren und sich nicht lösen. Ein reines Psychologiestudium wäre eine Studienwahlentscheidung gewesen, in der das gesamte familiäre System auf dem Prüfstand gestanden hätte. „Ich habe Angst, dass du mich dann 24/7 analysierst“ (33). Die Wirtschaftspsychologie bietet hier einen Kompromiss zwischen Kooperation und der Entwicklung eines eigenen Weges. Während des Studiums kommen Themen zum Tragen, mit denen man so nicht gerechnet hat, die aber dazu beitragen, dass man sich besser verstehen lernt. Im Umbildungsprozess kann sich über die Wirtschaftspsychologie schrittweise zeigen, ob man sich doch mehr an das Dunkle der Psychologie und damit auch an eigene Themen herantraut. Ein neuer Blick auf die eigenen Sorgen und Ängste, die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, auf die eigenen Mechanismen, kann eine Neupositionierung und Neuausrichtung mit sich bringen. Dazu gehören die verschiedenen Stationen innerhalb der Biographie – Familie, Geschwister, Partnerschaften, Schule, Ausbildungen. Da können die „bösen Lehrer“ (24) aus der Schulzeit aus einem anderen Blickwinkel betrachtet, aber auch Handlungen und Entscheidungen neu beleuchtet werden. Da darf die Verkehrung von Fürsorge Thema werden, die sich in „streng[en] Väter[n]“ (5) mit ihren Depressionen oder den Alkohol- und Spielproblemen äußern können. Über das Studium werden auch die Beeinträchtigungen durch die psychosomatischen Symptome einer neuen Betrachtung unterziehbar. Dieses sich ‚Auf-die-Schliche kommen‘ verändert im Umbildungsprozess die eigene Positionierung, und zwar nicht über die Anreicherung von fachlichen Kompetenzen, sondern durch die Entwicklung neuer Perspektiven, die andere Handlungsoptionen möglich machen.

7.6 Die Vierte Version – Lösungstypen/ Umgangsformen

Die vierte Version sucht nach Lösungstypen für das Verwandlungsproblem, die sich im Studienwahlprozess durch die Wirtschaftspsychologie ermöglichen. Sie können als Umgangsformen verstanden werden und sind keine Suchraster für mögliche Personencharakteristika. Die Typologie in der Morphologie bildet eine apersonale Musteridentifizierung.

Tabelle 7 - Lösungsformen 'Wirtschaftspsychologie'

Lösungsform 1: Konservieren	Lösungsform 2: Durchexerzieren	Lösungsform 3: Trennen	Lösungsform 4: Abbrechen	Lösungsform 5: Entschieden werden
Trennendes und Entschiedenes in der Entwicklung zurückdrehen.	Versuch das Viele in der Einheit zu bewahren. Dadurch in einen Entwicklungs- und Wettbewerbsdruck geraten.	Einheit wird möglich, indem man getrennt hält.	Versprechen des perfekten Kompromisses erfüllt sich nicht.	Brüchiges in der Einheitsbildung in den Blick kriegen und dieses aushalten können.
Vermittlungsform				
In paradiesischen Entwicklungsbildern stecken bleiben. Unentschieden bleiben wollen.	Versuchen Schweres einfach werden zu lassen. Zaubern: Unliebsames soll eliminiert werden.	Temporär auf Entschiedenheit setzen und dabei zwischen den Einheiten springen.	Keine Einheitsbildung bewerkstelligen können. Studienabbruch.	Sich der Herausforderung annehmen sukzessive ein eigenes Bild zu entwickeln. Eine eigene entschiedene Vermittlung zu finden.
Entsprechung im Märchen				
Entwicklung ist reversibel. Zurück zum Vater. Die Zaubergaben verlieren ihre Fähigkeiten. Täuschung und Trugspele, um die Einheit zu konservieren.	Im Märchen das Prahlens der Söhne mit den Zaubergegenständen. Kleines soll sich hinter Großem verbergen können. Der Esel ist mehr als ein Esel. Der Tisch kann alle Wünsche erfüllen.	Unterschiedliche Möglichkeiten der Einheiten: Vater und die Ziege, die Söhne und der Lehrmeister, die Söhne und der Vater.	Konsequenzen im Märchen. Der Knüttel, die verjagte Ziege, die verjagten Söhne. Die Zaubergaben, die entwendet werden, weil man auf sie nicht aufpassen konnte.	Sich auf Einheiten einlassen, sie nebeneinander dulden und sie in Auseinandersetzung bringen. Bilder im Märchen: Der Knüttel, die Ziege, die auf den Missstand hinweist. Die Biene, die die Ziege verjagen kann.

Sie diagnostiziert psychologische Vermittlungsversuche, die das Verwandlungsproblem behandeln. Die hier vorliegende Studie konnte aufzeigen, dass die Studienwahl eine einheitliche Fassung aus Festlegung und Vielheit versucht. Diese Umgangsformen stellen versuchte Lösungen einer solchen Einheitsbildung dar. In der Analyse der Phänomene haben sich fünf Lösungstypen für das Verwandlungsproblem identifizieren lassen, die eng mit dem Entwicklungsverlauf innerhalb eines Umbildungsprozesses verbunden sind. Einige Umgangsformen weisen regressivere Züge auf, während andere

Lösungsformen progressiverer Natur sind. Tabelle 7 gibt einen Überblick über die analysierten Lösungsformen. Im weiteren Verlauf erfolgt die Vorstellung dieser Lösungstypen.

7.6.1 Konservierung (der Wunsch nach idealer Einheitsbildung)

Diese Umgangsform hält Entwicklung in einer Art Keimform fest. Zwar wagt man sich auf neue Wege und probiert sich aus, aber kehrt immer wieder in alte Verhältnisse zurück und versucht diese zu stabilisieren. Es ist eine Lösungsform, die daran glaubt, dass die perfekte Kompromissbildung zwischen Festlegung und Vielfalt möglich ist und dauerhaft gelebt werden kann. Sie führt in Entwicklung und macht Entwicklung auch immer wieder reversibel. „Meine Oma meinte, wenn Du fertig bist, bist Du 37. Meine Familie hat Angst. Trotz Ausbildung, der vielen Zeit und den drei abgeschlossenen Ausbildungen... immer noch ein Master?“ (30). Wie im Märchen wird die Einheitsbildung darüber versucht, dass Entwicklung provisorisch, geschichtslos und unentschieden bleiben soll. Festgewordenes wird wieder aufgelöst. Ziel ist die Konservierung der Idee der perfekten Einheit, die im Umbildungsprozess sowohl das Neue als auch das Alte bewahren und inkludieren kann. In den Interviews zeigt sich diese Besonderheit anhand von Phänomenen, die erst einmal irritieren. So gestalten sich Schritte in die Selbstständigkeit zaghafte, selbst wenn unterschiedlichste Entwicklungsversuche getätigt werden. Weil die Studiengebühren für das neue Studium so hoch sind, kann man „nicht ausziehen“ (22) oder muss zurück nach Hause. Mögliche Störstellen, wie zum Beispiel die Studienfinanzierung, verhindern ein Herausschälen aus ursprünglichen Einheiten. Mit jedem Rückschlag und jedem Scheitern wird die ursprüngliche Einheit gefestigt, während man sich andererseits an den „vielen Ideen“ (5) ausprobieren kann. Selbst wenn ein Abschluss in einer Ausbildung gemacht wurde, setzt man beim nächsten Entwicklungsschritt auf ein komplett neues Entwicklungsbild und verhindert so weitere Schritte in die Selbstständigkeit oder die Weiterführung der Abnabelung. Statt auf ein Ziel zuzusteuern, versucht man sich an vielen Zielen. Das lässt den Weg in die Wirtschaftspsychologie teilweise sprunghaft erscheinen. Statt eines klaren Weges, gibt es viele kleine Wege und Abzweigungen. Das äußert sich auch in Entscheidungen, die erlebte

Vorerfahrungen bei der Studienwahl wenig mitdenken. Obwohl man seit der „neunten Klasse“ (23) weiß, dass man Wirtschaft nicht sonderlich mag und „Zahlen nicht meins“ (18) sind, versucht man sich trotzdem zuerst an einem BWL-Studium oder dem wirtschaftswissenschaftlichen Studium und erfährt dort Motivations- und Leistungsschwierigkeiten. Vordergründig wirkt der Auswahlprozess dadurch an manchen Stellen naiv und ungelent. Erst in der psychologischen Analyse zeigt sich die geheime und sinnstiftende Logik dahinter. An unterschiedlichen Stellen wird deutlich, wie sehr die Schritte in die Eigenständigkeit von Sorgen und Ängsten begleitet werden. Weil man schnell „Heimweh“ (14) bekommt, will man „irgendwie nicht so lange weg“ (14). Man fühlt sich „überfordert“ (19) in der Welt des Erwachsenwerdens. Auch wenn es im Dialog mit den Eltern manchmal barsch zugeht, sucht man keine Trennung, sondern hofft auf die „eigene Etage mit eigenem Eingang“ (15) im neuen Haus. Über eine gelebte Unentschiedenheit und die erlebten Rückschläge wird das Bleiben in ursprünglichen Versorgungseinheiten möglich. Im Scheitern wird das familiäre System ein Sicherheitsnetz. Dabei soll sich etwas entwickeln und zugleich verwickelt bleiben. „Ich will mich verselbstständigen“ (9). Studienabbrüche, hohe Studiengebühren und ein Darlehen der Eltern stärken bestehende Bindungen. Indem die Entscheidung für die Wirtschaftspsychologie getroffen wird, setzt man auf ein Bild, von dem man glaubt, im Dazwischen bleiben zu können – Zwischen Versorgung und Entwicklung. Indem die Wirtschaftspsychologie „kein Bild“ (19) anbietet, wird Entschiedenheit unbestimmt. Bei einem Probanden inszenierte sich diese Lösungsform in einer Extremform. Hierbei handelte es sich um einen jungen Mann, der bereits „fünf Semester“ (23) an einer Hochschule Wirtschaftspsychologie studierte und nun an einer neuen Hochschule den Studiengang im ersten Semester wieder aufnahm. Dieser Neustart wurde notwendig, weil im ersten Studierversuch nicht die notwendigen Leistungen erbracht und auch das Praktikum nicht anerkannt wurde. Seminare wurden „nicht besucht“ (23). Klausuren wurden „geschoben“ (23). Das Praktikum „nicht anerkannt“ (23), weil er die geforderten Vorgaben nicht erfüllte. Sauer auf die erste Hochschule, und weniger die Fehler bei sich suchend, wechselte er zu einer neuen Hochschule, die ihn aufgrund der fehlenden Leistungsnachweise nur im ersten Semester starten lässt. Obwohl er bereits im ersten Versuch der Wirtschaftspsychologie mit Motivationsproblemen

kämpfte, soll es doch wieder die Wirtschaftspsychologie sein. Im Interview verwundert das Verhalten und wird dann aber darüber verstehbar, dass ein nicht vollendetes Studium die Beziehung zur Mutter enger hält, die in seinen Erzählungen störanfällig scheint. Schon seit der Geburt gibt es keinen Vater und die Mutter ist alleinerziehend. Die Oma hat ihn anfangs großgezogen und es gab eine Zeit, in der die Mutter durch die Konstellation wie die „Schwester“ (23) wirkte. Er selbst wollte eigentlich Psychologie studieren, aber die Mutter empfahl die Wirtschaftspsychologie. Im Wirtschaftspsychologie-Studium wurde es für ihn schwer. Die Wahl des Studienfaches und die damit nicht einhergehende Vollendung des Bachelors hält die Bindung zur Mutter stabil. Eigenständigkeit wird in einer brüchig erlebten Beziehung nicht gesucht, sondern vielmehr das vermittelnde Element gestärkt.

In dieser Umgangsform wird den Eltern und dem Umfeld ein großer Einfluss auf die Studienwahl zugesprochen und die Einmischung durchaus gewünscht. Die Studienwahl wird absichtsvoll zu einem gemeinsamen Prozess. Im Auswahlprozess macht man gemeinsam „Listen“ (1), „recherchiert“ (1) zusammen im Internet. In dieser Umgangsform kann es sein, dass „Mutti sich schlau gemacht“ (1) und die Wirtschaftspsychologie „gefunden“ (15) hat. Die Eltern spüren die Unsicherheit im Auswahlprozess ihrer Kinder und unterstützen, indem sie Gespräche mit Praktikern einfädeln und „gleich am nächsten Tag zwei Artikel gelesen und alles rausgeschrieben“ (1) haben, um eine Richtung im Entscheidungsprozess möglich zu machen. Über das Hadern, Zweifeln und Scheitern kommt es zur Stärkung der Bindung, die den Schritt der Abnabelung hinauszögert. So kommen in dieser Umgangsform Entschiedenheit, aber auch Regression zusammen. Man geht davon aus, alles dauerhaft in einem Davor halten zu können. Entwicklung wird zu einem Vorhaben, das alles zugleich möglich machen kann, ohne in Störungen und Irritationen zu geraten. Störungen werden im Prozess dennoch spürbar, die mithilfe von Tricks und Notlügen umgangen werden. Wie im Märchen äußert sich das über die Selbst- und Fremdtäuschung. Das sind Tricks, die verhindern, die von den Eltern vorgeschlagenen unliebsamen Studiengänge in Betracht ziehen zu müssen. Der Vater, der „nur das Beste will“ (35), rät zum Beispiel zum Studium über die Bundeswehr. Weil man sich nicht offensiv gegen seine Wünsche stellen möchte, wird erzählt, dass die „Fristen abgelaufen“ (35) sind. So wird

signalisiert, dass man die Wünsche des Vaters berücksichtigen will und stellt sich dennoch gegen sie. Auch wenn man im Vorfeld weiß, dass man „absolut keinen Bock“ (15) auf das Medizinstudium hat, bewirbt man sich dennoch, um es dem Vater oder den Eltern recht zu machen und ärgert sich dann, wenn man trotz des Fehlers in der Bewerbung, der bewusst eingebaut wurde, die Zusage für das Studium bekommt. Auch ein Ausstieg aus einem ungeliebten Studium wird darüber möglich, dass man trotz der „vielen Stunden am Schreibtisch“ (11) den Drittversuch der Klausur nicht mitschreiben kann, weil die Anmeldung für „die Klausurphase“ (11) um einen Tag verpasst wurde. Fehlleistungen im Entwicklungsprozess schaffen Raum und bewahren zugleich Nähe. So hat man „etwas verpasst“ (11), etwas „nicht gewusst“ (22), „nicht gefunden“ (23). So kann man aus einem unliebsamen Studium rausfliegen, das der Vater empfohlen hat.

Indem man falsche Fristen auftischt, muss man nicht in Studiengänge gehen, die man nicht mag und verhindert dennoch eine möglich schmerzvolle Auseinandersetzung. Flüchtigkeitsfehler verschaffen Freiräume und bewahren alte Verhältnisse. Im Verlauf des Studiums wird diese Umgangsform an ihre Grenzen stoßen, weil sich zeigen wird, dass der Wirtschaftspsychologie doch mehr Profilierung innewohnt, als gedacht.

7.6.2 Durchexerzieren (die Vielheit in der Einheit bewahren)

Diese Umgangsform versucht die Verwandlungsproblematik darüber zu lösen, dass man sich „hochmotiviert“ (19) und „total motiviert“ (37) in die erhoffte Entwicklungsvielfalt wirft und darum bemüht ist, alles zusammenbringen zu können. Voller Motivation geht man in die Module. „Liest die Literatur und schaut Ted-Talks“ (19) und bemüht sich darum, das erworbene Wissen schnell „im Alltag einzusetzen“ (19), was nicht immer gut gelingt und auch nicht immer auf Gegenliebe trifft. Mit dem Start des Studiums will man möglichst viele Themen zugleich angehen und drehen können. Das nach außen gerichtete Entwicklungsbild, von denen alle so „beeindruckt“ (24) sind, will ausgefüllt und gelebt werden. Alle Themen sollen sich zugleich mit der Wirtschaftspsychologie behandeln und auflösen lassen. Alles was stört, soll überwunden werden. Brüchige Aspekte in der Beziehung zu Eltern und Großeltern, die gelebte

Konkurrenz zu den Geschwistern und dem Umfeld, aber auch Schwierigkeiten bei den ersten beruflichen Entwicklungsversuchen sollen durch die Wirtschaftspsychologie eine positive Wendung erhalten. War man vorher „arward“ (19), hofft man durch das Studium, sozial kompetenter zu werden. Besteht der Eindruck, die Geschwister werden bevorzugt, will man auch das durch die Studienwahl ändern. Die Erwartungen sind hoch. Tatkräftig sollen diese Themen durch das Studium gedreht werden. Im „Kampf“ (7) und „Krieg“ (20) um Arbeitsstellen und die Nachfolge des Familienunternehmens soll die Wirtschaftspsychologie dabei helfen, Schweres einfach zu machen und Unbedeutendes bedeutsam werden zu lassen. Wie im Märchen soll aus etwas Alltäglichem etwas Besonderes werden. Der Esel soll mehr sein, als nur ein Esel. Der Tisch soll alle Wünsche erfüllbar machen. Die Ziege und das Unstimmige sollen verjagt werden. Die dunklen Abgründe in der Psychologie sollen heller und tragbarer werden. Die komplexen Berechnungen in der Wirtschaft sollen schaffbar werden, waren sie zuvor ein Grund für die Exmatrikulation aus einem vorherigen Studium. Weil man „sein ganzes Leben um Aufmerksamkeit“ (8) gekämpft hat, soll die Wirtschaftspsychologie helfen, sich in einem anderen Licht zu präsentieren. Fühlt man sich an anderen Stellen „nicht schlau genug“ (12) und traut man sich weniger zu, wird gehofft, sich mit der Wirtschaftspsychologie nun gegen die Schwester, „das Prinzesschen“ (15) oder „die Zicke“ (15), durchsetzen zu können, die man durch ihre besseren Noten in einem glanzvolleren Bild sieht. Der Studiengang soll helfen, mit der „physikbegabte[n]“ (15) und der „sehr, sehr ehrgeizige[n]“ (18) Schwester oder dem Bruder gleichziehen zu können. Die Kombination der beiden Wissenschaften soll Widersprüchliches vereinen und Ungeliebtes extrahieren. Weil der Vater nur Anerkennung zeigt, wenn „die Leistungen überragend“ (19) ausfallen, sucht man nach einem Weg, diesen Ansprüchen mit der Wirtschaftspsychologie gerecht zu werden und dennoch einen leichteren Weg zu finden und gehen. Über die Studienwahl sucht man die Nische, die es möglich macht, dass man auch als clever gesehen werden kann. In „einer Welt voller BWLer“ (18) hätte man mit seinen Abschlussnoten keine Chance gehabt oder sich „in einer Schlange“ (15) mit den vielen anderen BWLern anstellen müssen. Dort muss man sich beweisen und durchsetzen. Wie im Märchen, hätte man die „Ellenbogen“ (16) und den Knüppel, einsetzen müssen. Durch die Wahl des Faches kann man

andere beeindrucken und sich selbst sagen, „du kannst was“ (21). Weil der NC manchmal ein „Hindernisgrund“ (18), eine Barriere, in der Wahl des Studienfachs darstellte, findet man in der Wirtschaftspsychologie einen Platz, der hilft, sich von anderen „extrem abzugrenzen“ (15) und gleichzeitig den Vater „zufrieden zu stellen“ (15). Wie im Märchen hofft man darauf, die eigene Position, die eigene Rolle in der alten Einheit verändern zu können. Der Dumme wird zum Cleveren, die anderen werden weniger Besonders, weil sie ihre Wundergaben durch die eigene Entwicklung verlieren. Die Wirtschaftspsychologie, die so bildlos gehalten wird, soll das Eigene auf eine bestimmte Art und Weise ins Bild rücken. Durch die Studienwahl will man sich und anderen zeigen, dass Einschätzungen nicht „in Stein gemeißelt“ (26) sind. Man möchte größer und weiter erscheinen, als man wahrgenommen wird. Im Märchen prahlen die Söhne mit ihren Wundergaben und werten sie als Beweis für das Entwickelte. Auch die Wirtschaftspsycholog*innen wollen „herausstechen“ (6) und fürchten sich zugleich davor, sich mit anderen messen zu müssen. Im Umbildungsprozess sorgt man sich vor Proben. Man scheut „volle Hörsäle“ (24) und traut sich nicht „vor Menschen zu reden“ (33). In kleinen Entwicklungsbiotopen wird das möglich. Wie im Märchen glaubt man nicht an die eigenen Fähigkeiten, sondern macht Entwicklung an den großen Entwürfen und den Reaktionen des Umfeldes fest. Der perfekte Kompromiss findet sich darin, dass sowohl Kleines als auch Großes zusammenkommen kann und muss. Die Wirtschaftspsychologie bringt Trennendes und Verbindendes in ein Zugleich. Und obwohl verdeckt ein Stellungskampf stattfindet, werden doch Verbündete im Umbildungsprozess gebraucht, die einen durch die Module und das Studium begleiten. Mit ihnen verbündet man sich, sie zeigen aber auch auf, wo man sich im Entwicklungsprozess befindet. Indem man sich mit dem Umfeld vergleicht, erfährt man, wo man steht. Dabei kann diese Umgangsform auf Dauer mit einer Überforderung einhergehen. Man fühlt sich so „beansprucht“ (37), weil man sich einerseits darum bemüht, alle Verwandlungsbilder zugleich erfüllen zu können und sich andererseits darum sorgt, mit seiner erlebten Täuschung aufzufliegen. Befürchtet wird, andere kommen einen auf die Schliche. Ab einem gewissen Punkt muss sich das Erlernte beweisen. Das erhöht den erlebten Konkurrenzdruck sukzessive, was das Studium doch schwerer macht, als erhofft.

7.6.3 Trennen (Widersprüchliches getrennt halten, damit Einheit möglich bleibt)

Eine weitere mögliche Lösung für das Verwandlungsproblem ist die Trennung von bestimmten Aspekten, damit der Umbildungsprozess widerspruchsfrei bleiben kann. Diese Umgangsform muss als Weiterentwicklung der vorherigen beiden Typen verstanden werden, weil sich bereits eine erste Ahnung darüber ausgebildet hat, dass der perfekte Kompromiss nicht herstellbar ist und widersprüchliche Reste im Umbildungsprozess vorhanden sind. Die Lösungsform zielt auf die Behandlung des Störenden ab und bemüht sich darum, diese durch Spaltung und Trennung zu eliminieren. Das gelingt darüber, dass bewusst dissoziiert wird. Statt des Versuches alles miteinander zu verbinden, werden unterschiedliche Aspekte und Wünsche parallel gehalten, die es ermöglichen zwischen Themen und Einheiten hin und her zu springen. Bei dieser Lösungsform handelt es sich um einen Mechanismus, der bereits aus anderen Lebensbereichen bekannt ist. Schon in der Schulzeit haben sich Einheiten ausgebildet, die getrennt gehalten wurden. So wurde es möglich, Konflikte in bestimmten Einheiten durch andere Einheiten kompensieren zu können. Solche Einheiten können sich durch den „Glauben“ (32) oder die Kirchengemeinschaft ausbilden, in die man sich zurückzieht, wenn es schwierig wird. Hier erzählt man von den „Brüdern“ (28), die einen durch das Leben begleiten, wenn es kompliziert wird. Diese anderen Lebensbereiche werden selbst nur in begrenzten Dosierungen aushaltbar – „ein Jahr“ (6) im Ausland, „zwei Monate“ (32) im Kloster, „43 Tage“ (4) in der Jugendfreizeit, wo die „besten Freunde“ (4) sind. Ist man länger in diesen Einheiten, wird es auch da schwierig. Da erinnert man sich an den Umzug nach Berlin, der eigentlich dadurch initiiert wurde, dass ein guter Freund aus der „zweiten Familie“ (34) nach Berlin ziehen und einen mitnehmen wollte. Als man zusagte, entschied sich dieser, nach Münster zu gehen und ließ den Plan fallen. So werden verschiedene Lebensbereiche gerne voneinander getrennt gehalten, damit man wechseln kann, wenn sich die Dinge verkehren.

Während des Studiums kommen Störungen und Schwierigkeiten sukzessiv in den Blick. Man entwickelt nach den ersten Wochen den Eindruck, es steckt doch „viel Mathe“ (25) im Wirtschaftsteil. Oder man hoffte auf „weniger Psychologie“ (8) in der Wirtschaftspsychologie. Durch die erste Konfrontation mit

den einzelnen Modulen kann sich herausstellen, dass man es sich anders vorgestellt hat. Langsam werden Schwerpunkte und Besonderheiten der Hochschule bewusst und deutlich. Dadurch wird das Studium profilierter, als vermutet. Auf den Hochschulen, die den Studiengang geisteswissenschaftlicher ausrichten, wird deutlich, dass dieser Ansatz nicht nur bedeutet, dass man im Studium auf weniger Mathe und Statistik trifft, sondern sich damit neue Herausforderungen ergeben, die mit dem Beginn des Studiums erst offensichtlich werden. Auf den Hochschulen mit naturwissenschaftlicher Ausrichtung ist das Studium zahlenlastiger, als gehofft. Mit dem Start des Studiums kommen störende Aspekte zum Tragen. Im Umbildungsprozess wird sukzessiv bewusst, dass sich das Versprechen der widerspruchlosen und perfekten Super-Einheiten nicht erfüllen lässt. Diese Erkenntnis zieht unterschiedliche Reaktionen nach sich. Die einen glauben immer noch an die perfekte Einheit und vermuten nur am falschen Ort zu sein. Weil man „nur husch husch“ (19) die Internetseite in Australien durchgelesen hat, ist diese Besonderheit im Vorfeld nicht aufgefallen, aber vielleicht dennoch korrigierbar, wenn man die Hochschule „wechselt“ (19). Ernüchternd stellt man im ersten Semester fest, dass „Nachhaltigkeit“ (15) ein Schwerpunkt ist, der nicht so recht zu einem passen will. Plötzlich wird klar, was sich hinter den Begriffen ‚geisteswissenschaftlich‘ und ‚naturwissenschaftlich‘ verbergen kann. Die Entdeckung und Enttäuschung erster Irrtümer, die sich in Bezug auf die Studienwahl zeigen können, bringt Wechselwünsche hervor. Vielleicht ist die perfekte Einheit woanders doch möglich. So werden erste „Gespräche“ (19) mit anderen Hochschulen geführt, um dann herauszufinden, dass dieser Wechsel mit Konsequenzen einhergehen muss. Entweder werden nicht alle Module „anerkannt“ (23) oder es fehlen Leistungen, die man aus Motivationsproblemen noch nicht bewerkstelligen konnte. Der Wechsel hat seinen Preis. So versucht man sich meist mit diesen ersten Störstellen zu arrangieren und entwickelt Mechanismen, die helfen, das Ungeliebte auszublenden oder zu tolerieren. Weil die Wirtschaftspsychologie mit einem diffusen Entwicklungsbild einhergeht, wird es möglich, bestimmte Aspekte wegzuhalten. „Das Studium hat mehrere Module. Sagt mir ein Fach nicht zu, konzentrier ich mich auf ein anderes“ (20). Indem man trennt und zergliedert, wird das Gesamte nicht gefährdet. So gibt es im Studiengang „mehrere Schwerpunkte“ (11). Stellt man fest, man wünscht doch „nicht so viel

Psychologie“ (8) oder doch „mehr BWL“ (19), legt man seinen Fokus auf die Module, die einem liegen oder gefallen und hält das andere weg. Indem das Bild der Wirtschaftspsychologie fragmentiert gehalten wird, glaubt man an den „Weg des geringsten Widerstandes“ (18). Im Interview wird dennoch spürbar, wie unbequem diese Lösungsform ist. Sie lässt Fenster im Interview aufreißen, weil die Luft fehlt oder Tränen fließen. In ihr finden sich ungelebte Reste, die bei der Studienwahl keine Berücksichtigung gefunden haben. Es kann auch passieren, dass man sich stärker persönlichen Neigungen widmet, indem man ihnen wieder mehr Raum gibt. Dann wird das Studium der Wirtschaftspsychologie zur einem Begleitwerk, um die Eltern milde zu stimmen, während die eigene Entwicklung im „Start-up“ (4) des Vaters oder im „Networking-Team“ (3) gesucht wird. „Meine Eltern haben gesagt, mach wenigstens irgendwas“ (3). Das Teilen und Auseinanderhalten soll ermöglichen, dass unberücksichtigte Aspekte doch ihren Raum finden dürfen, wenn auch nicht innerhalb des Studiums.

7.6.4 Abbrechen (auf andere Entwicklungsbilder setzen)

Diese Lösungsform zeigte sich über den glücklichen Umstand, dass auch eine Studienabbrecherin befragt werden konnte, die das Wirtschaftspsychologiestudium bereits nach wenigen Wochen aufgegeben hatte. Der Lösungstypus zeichnet sich dadurch aus, dass im Verlauf des Studiums bewusst wird, dass eine Einheitsbildung von Festlegung und Vielheit nicht gelingen kann. Eine Folge dieser Erkenntnis kann der Studienabbruch sein. Obwohl der Start ähnlich „euphorisch“ (18, 37) ausfällt, werden bereits nach wenigen Tagen und Wochen des Studiums Probleme und Schwierigkeiten spürbar.

Der Fall einer jungen Frau macht die sich hier entwickelnde Problematik anschaulich. Die junge Studentin versuchte sich noch während der Schulzeit in einer bekannten Castingshow, die nach Gesangstalenten suchte. Stolz wird von ihrem Abschneiden bei diesem Wettbewerb erzählt, wo sie es deutschlandweit „unter die letzten 50 geschafft hat“ (37). Sie begann eine Musical-Ausbildung und brach diese dennoch ab, weil sie die Konkurrenz zu stark war. Mit dem Gefühl „zwischen die Welten gezogen“ (37) zu sein, sucht sie für die berufliche Entwicklung eine Möglichkeit ihre kreative Seite zu leben, aber zugleich Absicherung zu finden. Die Wirtschaftspsychologie sollte der jungen

Studentin helfen, diese Welten zusammenzubringen. Die Zusage zur Wirtschaftspsychologie fand sie anfangs einfach „nur cool“ (37). Auch wenn ihr Freund Bedenken über die Passung des Studienfaches äußerte, schrieb sie sich ein. Bereits die ersten Vorlesungen und Seminare bereiteten Schwierigkeiten. Sie las „keine Texte“ (37) und driftete in den Vorlesungen „so weg“ (37), während die anderen „durchpower[te]n“ (37). Dass etwas nicht passte und so nicht weitergehen konnte, wurde ihr sukzessiv über die Motivationsprobleme deutlich. Plötzlich störte sie der Modulplan. Sie spürte, dass sie sich „unter den Fächern nix vorstellen“ (37) konnte und begann sich fehl am Platz zu fühlen. Das diffuse Bild der Wirtschaftspsychologie wurde zunehmend schwierig – es gibt „kein festes Berufsbild“ (37). Der Wunsch nach Vereinigung unterschiedlicher Welten wurde nicht umsetzbar. Die Mühen, die dieser Kompromiss fordert, raubte ihr die Zeit, für die Dinge, die sie mag. Ihre Leidenschaft für die Musik fand während des Studierens keinen Platz mehr. Es gibt „keine Zeit mehr für Musik“ (37). Der perfekte Kompromiss lässt sich nicht herstellen. Etwas bleibt auf der Strecke. So findet sie keine Balance und wundert sich im Interview, wie sie „überhaupt glauben konnte, dass es passt“ (37). Sie bricht das Studium ab und gibt sich die Erlaubnis, ab dem nächsten Semester „Musik zu studieren“ (37).

Über diesen Fall wird deutlich, mit welcher Herausforderung die gewünschte Einheitsbildung im Umbildungsprozess einhergeht. Alles offen halten zu wollen, geht mit enormen Kraftanstrengungen einher. Die Wirtschaftspsychologie kann über die Erfahrung des Misserfolges dazu führen, dass man über diesen Umweg zu einem entschiedenen Entwicklungsbild kommen kann. Im Märchen äußert sich diese Lösungsform durch die Wiederholungen und die Umwege. Dreimal müssen die Söhne mit der Ziege raus, bis der Vater das Spiel der Ziege durchschaut. Dreimal müssen die Söhne zum Wirt, um sich gegen dessen böses Spiel behaupten zu können. Der jüngste Sohn muss den Umweg über den Wirt gehen, um zu beweisen, dass etwas ausgehalten und durchgesetzt werden kann. Die Wirtschaftspsychologie kann ein Umweg zu anderen Entwicklungsmöglichkeiten werden. Indem dieses Studium nicht weitergeführt werden kann, wird eine entschiedenere Entwicklungsrichtung möglich und denkbar, der zuvor wenig Raum gegeben wurde.

7.6.5 Entschieden werden

In dieser Lösungsform treffen die Entwicklung von Eigenständigkeit und die Erfüllung eines erlebten Auftrages zusammen. Die Unterbringung aller Wünsche inkludiert auch das Bedürfnis nach stiller Rebellion. So will man möglichst vieles in eine Einheit bringen, verspürt aber auch den Wunsch nach Entschiedenheit und Durchsetzung. Man weiß nicht, in welche Richtung man sich schlussendlich entwickeln will, lehnt aber dennoch bestimmte Entwicklungsoptionen ab. Nicht selten gingen von den Erwerbsbiographien der Eltern Gegenbilder aus. Man will es anders machen. Erinnert werden im Auswahlprozess die Konsequenzen, die das Berufsleben der Eltern mit sich gebracht hat. Man erinnert die „Kopfschmerzen“ (21) und die „körperlich[en]“ (4) Beeinträchtigungen, unter denen die Eltern in der Ausübung ihres Berufes „gelitten haben“ (4). So lehnt man „Konzernstrukturen“ (4) ab. Man möchte „finanziell frei“ (3) sein und nicht wie die Mutter „jeden Cent“ (8) umdrehen müssen. So sorgt man sich vor Entwicklungsbildern, die einen „kaputt“ (24) machen. Der Wunsch „selbstständig“ (34) zu werden, bekommt vor diesem Hintergrund eine andere Betrachtungsmöglichkeit. Selbstständigkeit wird hier zur Hoffnung, nicht die gleichen Erfahrungen in der eigenen Erwerbsbiographie machen zu müssen. So will man nicht wie der Vater werden, der mit „58 Jahren seit zwei Jahren arbeitslos ist“ (5) und mittlerweile unter Depressionen leidet. So will man „nicht die Praxis“ (29) des erfolgreichen Vaters übernehmen, der nicht nur lange Schatten wirft, sondern auch einen Preis für seinen Erfolg zahlen musste. Man will sein „Ding machen“ (21). Man wird sich schrittweise über die Schwere dieses Weges klar, dem die Vorbilder fehlen. Man weiß, dass die berufliche Entwicklung schwer werden wird und ist froh, „wenn man was durchhalten kann“ (20). Auch wenn unklar ist, wo es hingehen soll, wird vermutet, dass man ein Medizinstudium „nicht durchhalten“ (20) kann. Auf der Suche nach einem Weg, „der einen glücklich macht“ (24), aber auch nicht an die eigenen Grenzen bringt, muss man sich gegen die Erwartungen der anderen durchsetzen. Die Wirtschaftspsychologie bietet hier die Möglichkeit, herauszufinden, „wo man hinwill“ (21), ohne in die Fußstapfen der Vorbilder treten zu müssen. Für die Möglichkeit in Ruhe zur Entschiedenheit kommen zu können, zahlt man an anderer Stelle einen Preis. So fährt man beispielsweise täglich „zwei Stunden zur Hochschule“ (25), weil man noch zu Hause lebt. So will man das Studium

„auf jeden Fall fertig machen“ (20), auch wenn man es „nicht mag“ (20). Um trotz der Sorgen, Zweifel und Ungewissheiten in Festlegung kommen zu können, nimmt man für das Studium einen „Kredit“ (1, 6) auf. „Das war schon schwer, mich so jung zu verschulden. Das bringt Druck. Ich weiß, ich muss es zurückzahlen. Es ist ein Ansporn. Damit ich mich mehr anstrenge. Alle bekommen es von Papa und Mama gezahlt. Ich hab nicht den Druck durch die Eltern, sondern meinen eigenen Druck“ (6). Auch wenn man sich inhaltlich nicht festlegt, schafft man sich äußere stabilisierende und bindende Faktoren, um die eigene Flexibilität zu begrenzen. Man ist bereit, einen hohen Preis zu zahlen, um eine „schöne Situation für die nächsten drei Jahre“ (34) zu haben. Dass es sich hierbei auch um einen familiären Auftrag handeln kann, der über die Studienwahl zur Erfüllung gebracht wird, zeigt sich durch die Anerkennung der Eltern, wenn dieser Weg gewählt wird. „Meine Mutter fand toll, dass ich was Eigenes gefunden habe“ (17), anstatt dem Wunsch des Vaters nachzugeben. So wird die Wirtschaftspsychologie ein Weg „zum Mittel zum Zweck“ (34). In dieser Lösungsform wird die Unterzeichnung des Vertrages zu einer brisanten Angelegenheit. „Wir hatten den Vertrag zwei bis drei Tage zu Hause liegen. Das sind mehrere tausend Euro. Irgendwann hab ich gesagt – ich mach's, ich probier's“ (28). Man gerät kurz vorher noch einmal ins „Trudeln“ (25) und stellt sich die Frage, „ob man das wirklich will“ (25). Diese externe Festlegung wird insbesondere dann gesucht, wenn bereits zuvor einige Dinge nicht funktioniert haben. Über die Wirtschaftspsychologie bringt man, trotz der Freiräume, eine Festlegung ins Spiel, die nicht folgenlos bleiben soll, sondern mit notwendigen Konsequenzen konfrontiert, damit man sich nicht wieder in der Vielfalt der Möglichkeiten verliert.

Im Märchen finden wir diese Form der Konsequenzen an unterschiedlichen Stellen wieder. Die Ziege, die nicht ungeschoren davonkommen darf. Der Wirt, der mithilfe des Knüttels bestraft werden muss. Die Biene, die durch den Stachel die Ziege verjagen kann. Entwicklung braucht diese Entschiedenheit, um in eine entschiedene Gestalt zu kommen. Wie im Märchen sucht man nach dieser Konsequenz, die im Studium halten kann. Man will es sich und anderen „beweisen“ (27).

8. Fazit und Diskussion

Das Fazit beginnt mit einer Zusammenfassung der analysierten Selbstbehandlungszüge der Wirtschaftspsychologie-Studierenden. Diese Ergebnisse werden den Befunden der aktuellen Forschungslage gegenübergestellt und diskutiert. Dabei wird die Ergebnislegung von der Frage begleitet, welche Besonderheiten den Entscheidungsprozess der Wirtschaftspsycholog*innen ausmachen und welche Handlungsableitungen sich daraus für Beratungsangebote und auch für die Hochschulen, ableiten lassen.

8.1 Der Studienwahlprozess

Die Analyse der Ergebnisse bestätigte die Hypothese des anspruchsvollen und komplexen Studienwahlprozesses. Die Studienwahl muss als Umbildungsprozess verstanden werden, der von unterschiedlichen und zugleich wirksamen Einflüssen begleitet wird. Die Studienwahl ist ein Transformationsprozess, der die Entscheidenden und ihr Umfeld zu einer Neuordnung zwingt. Alle Beteiligten befinden sich hier in einem Umbildungsprozess. Der Einzelne muss eine neue Rolle finden und beeinflusst damit sein gesamtes Lebensfeld, das sich ebenfalls neu ausrichten muss. Hier wird verhandelt, was bleiben darf und muss und was sich verändern kann und darf. Diese Veränderungen werden von Krisen begleitet, die zu einer Standortbestimmung und Auseinandersetzung zwingen. Die Wirtschaftspsychologie als Studienfach bietet hier Lösungsformen zur Bearbeitung dieser Unruhe, indem sie Nähe und Distanz, Zweifel und Größenfantasien sowie Absicherungsbedürfnisse und Neugierde auf eine ganz eigene Art in Verhandlung bringt. In diesem Prozess wirken viele Faktoren zugleich und bedingen sich gegenseitig. Kulturelle Aspekte wie das Thema Multioptionalität (vgl. Gross 1994), aber auch die zunehmende Individualisierung (vgl. Beck 1986, 207) üben einen großen Einfluss auf die Studienwahlentscheidung aus. Auch das erlebte Wettbewerbsumfeld, die erlebten familiären Konstellationen und die beruflichen Entwicklungsbiographien spielen bei der beruflichen Ausrichtung eine entscheidende Rolle.

Für die Entwicklung eines ganzheitlichen Forschungsansatzes der Berufs- und Studienwahlforschung dürfen diese Aspekte nicht als Einzelfaktoren gewertet

werden, sondern sollten vielmehr als gemeinsame und miteinander interagierende Wirkfaktoren verstanden werden, die Teil eines paradoxen Verwandlungsproblems sind, das nur verstanden werden kann, wenn die wechselseitigen Beziehungen in der Interpretation Beachtung finden. So kann die Studienwahl nicht als Addition unterschiedlicher Einzelfaktoren betrachtet werden, bei der es um das Nachahmen oder die Ablehnung der Erwerbsbiographien der Eltern geht, oder sich die Studienwahl durch die eigenen Interessen erklären lässt. Auch der Einfluss der Arbeitswelt auf die Studienwahl kann für sich gesehen nur bedingt die Studienwahl verstehbar machen. Schauen wir uns die vorgestellten Phänomene der Analyse der Studienwahl bei den Wirtschaftspsycholog*innen genauer an, wird deutlich, dass das Zusammenspiel der Wahrnehmung des Arbeitsmarktes, die erlebten Entwicklungsängste und Sorgen, das familiäre System, das beschriebene Wettbewerbsumfeld, die eigenen Schwierigkeiten bei der Festlegungen sowie kulturelle Einflüsse die Studienwahl erst verstehbar machen. Ein Umzug für das Studium in eine andere Stadt kann zugleich der Versuch einer Abnabelung als auch die Erfüllung eines familiären Auftrages sein. Die Aufnahme eines Studiums, das vordergründig mit eigenen Interessen und Neigungen in Verbindung gebracht wird, kann zu Motivationsschwierigkeiten führen, wenn der Wunsch nach der Stabilisierung der alten Versorgungseinheiten mit dem Interesse am Fach gleichgesetzt wird. Die Neuaufnahme eines weiteren Studierversuches oder einer weiteren Ausbildung kann sich aus der Intention heraus entwickeln, alte versorgende Einheiten zu bewahren, um Absicherungen in einem verunsichernden Abnabelungsprozess zu finden. Begriffe wie Interesse und Neigungen müssen vor dem Hintergrund der hier vorgestellten Ergebnisse psychologischer gefasst werden. Die Beruf- und Studienwahlforschung sollte die subjektiven Bedeutungszuweisungen hinter diesen Begriffen analysieren. Denn hinter diesen Konstrukten finden unterschiedliche Verhandlungsdramen statt, die mehr mit Abnabelung und Regression zu tun haben, als das Interesse für ein Fach vermuten lassen. Bezeichnungen wie Passungen und Neigungen werden von den Studierenden der Wirtschaftspsychologie gerne für ihre Studienwahl verantwortet, wenngleich die Inhalte des Studiums kaum gefasst werden können und vielmehr Assoziation und Intuition die Wahl entscheiden. Interesse und Neigungen werden vor dem Hintergrund dieser Phänomene

erklärungsbedürftig, wenn die Entwicklungswünsche an das bunte Bild eines Kaleidoskops erinnern. Erscheint alles passend und interessant, wird immer ein Fach ausgewählt, das den eigenen Interessen entspricht. Die Studierenden der Wirtschaftspsychologie befinden sich in einem Dilemma, diese vielen Entwicklungswünsche offen halten zu wollen und zugleich doch auch in Festlegung kommen zu müssen. Hier macht die Untersuchung ähnliche Beobachtung wie Dimbath (2008) sie durch die Befragungen der Schüler*innen beschrieb. Auch hier hilft die Fokussierung auf das Bauchgefühl oder die Intuition bei der Reduktion der Komplexität, die zugleich ein Mehr an Möglichkeiten offenhalten kann und soll. Die Wirtschaftspsychologie wird zur Lösung für diese grundlegende Verwandlungsproblematik. Daraus lässt sich die Attraktivität des Studienganges ableiten. Die Wirtschaftspsychologie soll bei der Realisierung der multioptionalen Verwandlungswirklichkeiten helfen und zugleich in Festlegung bringen. Dabei bemühen sich die Studierenden dieses ambivalente Wechselspiel von Vielheit und Festlegung durch die Wirtschaftspsychologie auf ein einheitliches Bild zu bringen. Dieses grundsätzliche und paradoxe Verwandlungsthema lässt sich bereits an den Entwicklungsbiographien der Befragten ablesen. Bereits in einem Einzelfall kann sich der Versuch eines Meteorologiestudiums, die Bewerbung bei der Polizei, die Ausbildung zur Versicherungsmaklerin und der Beginn eines Wirtschaftspsychologiestudiums wiederfinden. Alles ist denkbar, möglich und passend. Solche Sprünge zwischen den unterschiedlichen Karrierewünsche ist bei den Wirtschaftspsycholog*innen nicht selten zu finden. Die Wirtschaftspsychologie als Studienfach kann viele Wünsche aufgreifen und unterbringen. Wie andere Studienfächer ist die Wirtschaftspsychologie ein Lösungsangebot, für die sich widersprechenden Verwandlungswünsche. Durch die Wahl der Wirtschaftspsychologie als Bachelorstudium bekommen bestimmte Entwicklungsfragen ganz eigene Antworten. Sie lädt zur Entwicklung im kleinen geschützten Rahmen ein, in dem man sich trauen und ausprobieren kann. Der Eintritt in ein Wettbewerbsumfeld soll über das gemeinsame Ziel weniger kompetitiv werden, wenngleich man dennoch die Fantasien hegt, die anderen durch die Studienwahl geschickt ausspielen zu können. Über die Studienwahl wird bestimmt, welche Regeln und Umgangsformen für die Wirklichkeitsbehandlung zum Einsatz kommen sollen, die sich immer anders gestalten, je nachdem in welche

Entwicklungswirklichkeit man eintreten möchte. Die Wirtschaftspsychologie macht das Versprechen, sich von Bildern trennen und sie zugleich doch integrieren zu können. Sie macht die Studienwahl entschieden provisorisch. Dieses paradoxe Verwandlungsproblem fordert die Notwendigkeit zur Entwicklung eines eigenen Wirtschaftspsychologiebildes, das die Aussage machen kann – ‚Das bin ich als Wirtschaftspsycholog*in‘. Dieses Bild muss sich im Verlauf des Studiums eigenständig ausformen, ohne hier auf Vorbilder zurückgreifen zu können, die zeigen, in welche Richtungen es gehen kann. Statt konkreter Berufsbilder assoziiert man Arbeitsbereiche, die weniger fordernd erscheinen – beraten ohne entscheiden; fördern, ohne selber die Herausforderungen leben zu müssen. Mit dem Eintritt ins Studium will man sofort loslegen und fühlt sich mal mehr der Psychologie, mal mehr der Wirtschaft zugeneigt. In diesem Prozess kann es an der ein oder anderen Stelle zu viel und zu wenig werden. Dabei kann man sich in aufgeblähten Entwicklungsbildern verlieren oder über ausgeblendete Informationen in einen Studiengang stolpern, der bereits in den ersten Seminaren doch entschiedener anmutet, als gedacht. Man freut sich über geheime Stellungskämpfe und wähnt sich in Bezug auf andere Studierende im Vorteil, weil man scheinbar mit weniger Aufwand zum Ziel kommen konnte, um dann an anderen Stellen durch Kredite und lange Fahrtzeiten zur Hochschule Störstellen und Schwierigkeiten herzustellen, die tagtäglich die eigene Studienmotivation prüfen und auch an das Studium binden sollen. Man hofft darauf, dass es leichter wird, als das reine Psychologie- oder das reine Wirtschaftsstudium und ahnt zugleich, dass dennoch Entwicklungs Herausforderungen im Studium lauern, die sich aus den Besonderheiten der Fächer ableiten lassen. Für diesen spezifischen Umbildungsprozess, der sowohl nach Festlegung als auch Vielfalt sucht, macht die Wirtschaftspsychologie ein gezieltes Lösungsangebot. Die Frage nach der eigenen beruflichen Identität ist vor dem Hintergrund der vielen Möglichkeiten für alle Studierenden schwieriger denn je geworden. Um Entwicklung möglich werden zu lassen, werden konsequente und klare Verwandlungsbilder notwendig werden, mit denen man sich in Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt bringen kann. Dabei muss im Beratungsprozess das ganze Umfeld mitgedacht werden, weil es so großen Einfluss auf die Entscheidung übt und zugleich selbst in Unruhe kommt. Das stellt sowohl die Entscheidenden als auch Familien, Eltern,

Schulen, Berufsberatungsangebote und Hochschulen vor besondere Herausforderungen, die in der weiteren Diskussion thematisiert werden sollen.

8.2 Einbetten der Studienergebnisse in den aktuellen Forschungsstand

Subjektorientierung im Entscheidungsprozess – was bedeutet das für die Wahl eines Wirtschaftspsychologiestudiums?

Der Überblick über den Forschungsstand hat unterschiedliche theoretische Ansätze vorgestellt, die den Entscheidungsprozess entweder als rationalen oder subjektiven Prozess beschreiben. Die hier vorliegende Studie stützt die Hypothese eines Studienwahlprozesses mit vor- und unbewussten Einflüssen, welche die Entscheidung maßgeblich steuern. Ein rationales Abwägen aller Handlungsoptionen wird durch die Unkenntnis aller Handlungsoptionen erschwert (Schröder 2015, 21) und erfährt durch die Schwierigkeiten der Verortung der eigenen Wünsche, Interessen und Neigungen eine zusätzliche Komplexität, die für die Entscheidenden kaum zu überblicken ist. In der hier vorliegenden Datenerhebung und Auswertung wurde ebenfalls eine Arbeitsmarkt- und Subjektorientierung bei der Studienwahl herausgearbeitet, wie sie sich in der Studie von Oechsle et al. (2009, 19) zeigte. In der Analyse der Wissenschaftlerinnen wurde die Subjektorientierung durch die Berücksichtigung der Interessen und Neigungen gefasst, die den Entscheidenden mehr und auch weniger bekannt waren. Die hier durchgeführte Studie zeigte, dass sich die Subjektorientierung nicht nur durch die Wahrnehmung und die Abwägung von Interessen und Neigungen erklären lässt, sondern sich aus dem Wechselspiel aller einflussnehmender Faktoren des Umbildungsprozesses ableitet. Die Begriffe wie ‚Interessen‘ und ‚Neigungen‘ enthalten subjektive Bedeutungszuweisungen, die genauer analysiert werden müssen. Wie in der Studie von Dimbath (2003, 2006, 2008) erläutert, äußern sich diese intuitiven Aspekte in Gefühlsäußerungen. Auch im Falle der Wirtschaftspsycholog*innen werden einerseits rationale Aspekte thematisiert, aber insbesondere emotionale Ursachen für die Studienwahl verantwortet. So sprechen die Studierenden des

Hybridfaches von Aha-Momenten, in denen es ‚Klick‘ gemacht hat, als klar wurde, dass man sich für dieses Fach entscheiden möchte. Gerne werden das eigene Interesse und die eigene Eignung für die Wahl herangezogen, obwohl die Lerninhalte wenig bekannt waren und auch in der Auseinandersetzung nicht mehr Klarheit erfahren haben. So lässt sich die Subjektorientierung noch weiter analysieren und verstehen, wenn die dahinterliegenden Bedeutungszuweisungen und das Zusammenspiel der unterschiedlichen Wirkfaktoren eruiert werden. Das bedarf eines Forschungsprozesses, der in der Datenerhebung und -auswertung ein Modell für unbewusste Wirkfaktoren mitdenken kann. In der Subjektorientierung der Wirtschaftspsycholog*innen kam es zur Verhandlung von vielen Interessen und den Schwierigkeiten, sich festlegen zu wollen. Die Fächerwahl wurde in der Hauptfiguration als perfekter Kompromiss der vielen möglichen Entwicklungsformen herausgearbeitet. Dabei wurde nach einer Möglichkeit gesucht, eine Einheit aus Festlegung und Vielheit zu schaffen und somit Entwicklung unbestimmt und unentschieden zu halten. Selbst wenn Beratungsangebote in Anspruch genommen wurden, die eine Einengung der Möglichkeiten versuchten, wurde nach Aufweichung und Öffnung der Zuordnung gesucht. Während sich die Hauptfiguration vor den progressiveren Entwicklungsangeboten verschließt, wendet sich die Nebenfiguration progressiveren und profilierteren Formen der Entwicklung zu, indem sie Entschiedenheit möglich macht und Entwicklungen aus dem Zustand des Provisoriums herausholen will. Einerseits bemühen sich die Bachelorstudierenden der Wirtschaftspsychologie darum, Entwicklung in einem ‚Alles ist möglich‘ zu halten, während sie sich zugleich über die Nebenfiguration selber auf die Schliche kommen und so sukzessive ein profilierteres Entwicklungsbild ausbilden und ausbilden müssen. Der Druck, der mit einem solch ungeheuren Entwicklungsanspruch einhergeht, wird schrittweise bewusst und bedarf Entschiedenheit, um nicht im Dazwischen stecken zu bleiben. Einige lösen diese Verwandlungsproblematik darüber, dass sie sich fortwährend darum bemühen, im Davor zu bleiben. Andere versuchen einen perfekten Kompromiss zu leben, indem sie zwischen den möglichen Entwicklungsbildern hin und her springen. Bereits nach wenigen Wochen kann deutlich werden, dass der herbeigesehnte optimale Kompromiss nicht existiert. Für einige kann das mit einem Abbruch des Studiums einhergehen. Andere nehmen sich der daraus

resultierenden Aufgabe an und bemühen sich um die Ausbildung eines eigenständigen Entwicklungsbild, indem sie Brüchiges und Unvollständiges zulassen können. Subjektorientierung erzählt also nicht nur davon, dass man Interessen und Neigungen meint, sondern ganze Verhältnisse ins Bild kommen, die bei beruflichen Wirklichkeitsbehandlungen einer Neuverhandlung möglich machen. Subjektorientierung umfasst die Verhandlung aller Lebensverhältnisse und Lebenserfahrungen.

Subjektorientierung & Berufswahlorientierung → was bedeutet das für die Beratungsmodelle?

Der in dieser Arbeit vorgestellte Forschungsstand diskutiert ebenfalls den Einfluss der klassischen und modernen Berufs- und Studienwahltheorien auf die aktuellen Beratungsmodelle und -konzepte. Hirschi (2019, 20) weist darauf hin, dass die Veränderungen der Qualifizierungsprozesse und der Arbeitswelt eine Modifikation der Berufsorientierungsangebote brauchen. In einer sich permanent wandelnden Arbeitswelt werden Kompetenzen notwendig, die helfen, mit den ständigen Veränderungen zurechtzukommen. Die Häufung nicht-linearer Lebensläufe wird zukünftig wahrscheinlicher werden (vgl. Hirschi 2011, 103), was die Entwicklung der Selbstgestaltungskompetenzen immer wichtiger werden lässt. In der Landschaft der Berufs- und Studienwahlberatung hat sich mittlerweile eine Vielzahl von Beratungskonzepten entwickelt, die einerseits über die unterschiedlichen Berufsbilder aufklärt und sich darum bemüht, spezifische Kompetenztrainings und Eignungstest zu inkludieren. Die meisten Kompetenztrainings zielen auf die Einübung von Bewerbungsprozessen. Viele Eignungstests suchen im Sinne des Personal-Fits-Ansatzes nach Persönlichkeitsmerkmalen, die bestimmten Berufen zugeordnet werden. Es wird zunehmend wichtiger werden, Coaching-Konzepte in diesen Veranstaltungen mitzudenken, die Raum und Zeit zur Analyse der eigenen Motivation geben, die alle Einflussgrößen mit in den Blick nehmen kann. Gerade im Falle der Wirtschaftspsycholog*innen sollte die paradoxe Verwandlungsproblematik thematisiert werden, die in ihrer festgelegten Offenheit unweigerlich viel Kraft und Anstrengung kostet und ein realistischeres Entwicklungsbild braucht. Die Beratungsangebote müssen mit dem hier analysierten paradoxen Grundproblem zurechtkommen, indem sie die Entscheidenden auf eine flexible

Arbeitswelt vorbereitet und die Idealisierung des multioptionalen Verwandlungsbildes auf ein realistisches Maß bringen. Wichtig wird ein Dialog mit den Schüler*innen und Absolvent*innen werden, der die Bedürfnisse und Schwierigkeiten des Umbildungsprozesses aufgreifen und thematisieren kann. Dabei wird bedeutsam, dass sich die Schüler*innen über ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche bewusst werden. Die Eignungstests erschlagen nur unzureichend diesen Beratungsbedarf. Viele Beratungsangebote kommen zudem in einer Phase ins Spiel, in der es primär um den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung oder des Schulabschlusses geht. Dieser Zeitpunkt ist ungünstig, weil der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung als druckvolles Ziel andere Themen zu überstrahlen scheint. Die vielen Eignungs- und Persönlichkeitstests in der Oberstufe konkurrieren allerdings mit dem Wunsch, durch das Abitur oder das Fachabitur, in eine multioptionale Verwandlungswirklichkeit eintreten zu können. Zwar bemühen sich diese Zuweisungsversuche der Beratungskonzepte darum, das Gefühl der Überforderung bei den Auswählenden zu reduzieren, sie interagieren aber zu wenig mit den zugleich wirksamen Entwicklungsmotiven, die zwar Festlegung, aber auch Spielraum suchen. Hier müssen die Beratungsangebote einen komplexen Balance-Akt bewerkstelligen, der Festlegung und Freiraum zusammenbringen kann. Empfehlen sie unterschiedliche Branchen, werden die Ergebnisse als zu schwammig verstanden. Werden ganz konkrete Zuordnungen gemacht, fühlt man sich missverstanden und nicht richtig erkannt. In einer Analyse des Beratungsangebotes für Schüler*innen von Knauf (2009, 241 f.) zeigte sich, dass die Schüler*innen die zur Verfügung stehenden Orientierungsangebote nur mäßig in Anspruch nahmen. Die befragten Lehrer*innen schätzten darüber hinaus den organisatorischen Aufwand als sehr hoch ein und beschrieben die Orientierungsveranstaltungen als Massenveranstaltungen, die einen rein informativen, aber keinen beratenden Charakter aufwiesen. Die Analyse der Studienwahlmotive der Wirtschaftspsychologie-Studierenden kann diese Ergebnisse bestätigen. In den hier geführten Interviews wurden die durchgeführten Beratungsangebote als zu schwammig und wenig hilfreich bewertet. Testergebnisse und Einschätzungen werden nicht mehr erinnert, selbst wenn diese gar nicht lange zurückliegen. In der Retrospektive fühlte man sich missverstanden oder nicht gesehen, waren die Ergebnisse mit dem eigenen Selbstbild nicht

vereinbar. Es ist einfach, an dieser Stelle die Qualität der Angebote zu kritisieren, da viele Modelle vorwiegend mit klassischen Beratungsansätzen arbeiten. Die hier geführten Interviews können aber das Problem für die Wirtschaftspsycholog*innen noch weiter fassen. In dieser Stichprobe korrespondieren die Beratungsangebote wenig mit den Bedürfnissen der Schüler*innen. Man kann hier im Grunde von einem Kommunikationsproblem sprechen. Während die Beratungsangebote auf eine Festlegung und Zuordnung abzielen und hoffen, den Suchenden Unterstützung zu bieten, suchen die hier befragten Entscheider*innen nach einer Möglichkeit, in eine offene Entwicklungswelt treten zu können. Viele Schüler*innen kommen mit diesen Angeboten im Rahmen des Schulalltages in Berührung. Je konkreter die Zuordnung wird, umso aktiver wird dieser Eingrenzung entgegengewirkt. So werden mehrere Tests – auch mit der Hilfe des Internets – durchgeführt, um ungeliebte Eingrenzungen aufweichen zu können. Durch die gezielte Manipulation der Tests, sollen neue Entwicklungsbilder wieder möglich werden. Die unterschiedlichen und widersprechenden Testergebnisse bringen Vielfalt in den Auswahlprozess zurück. Hirschi (2019, 21) fordert ein ganzheitliches Beratungskonzept, das neben der beruflichen Eignung auch die Summe der Lebenserfahrung stärker im Beratungsprozess mitdenken kann. Vor dem Hintergrund der hier gefundenen Ergebnisse kann eine solche Forderung nur gestützt werden. Ganzheitlichkeit bedeutet dabei nicht nur die Zusammensetzung diverser Testverfahren und die Identifikation der optimalen Eignung für bestimmte Berufe und Fächer. Vielmehr müssen die eigenen Ansprüche an Entwicklung in den Blick genommen und Möglichkeiten aufgezeigt werden.

Die Rolle der Eltern und des Umfeldes – Unterstützung und Standortbestimmung

Bestehende Studien zum Einfluss der Eltern und des Umfeldes auf die Studienwahl zeigen eine zunehmende Bedeutung des Einflusses durch das Umfeld. Die Studienergebnisse von Oechsle et al. (2009) weisen darauf hin, dass die stärkere Einmischung der Eltern von den Entscheider*innen gewünscht wird, die sich in Bezug auf die Studienwahl sehr unsicher sind. Auch der 13. Studiensusurvey (vgl. Multrus et al., 2017, 21) zeigt die zunehmende Bedeutung des Eltern- und Geschwistereinflusses bei der Studienwahl. Die hier vor-

liegende Untersuchung kann die Wichtigkeit der Eltern und des nahen Umfeldes auf die Studienwahl bestätigen und auch hinsichtlich ihrer Ausprägung für die Wirtschaftspsychologie beschreiben. Die Analyse der Studienwahl der Wirtschaftspsycholog*innen zeigte auf, dass es zu einer stärkeren Einmischung durch die Eltern kommt, wenn die Entscheidenden nach Vermittlung der zugleich wirksamen Bedürfnisse suchen. Die Schulabsolvent*innen spüren, wie umfangreich sich diese Entwicklungsaufgabe gestaltet und erleben im Umbildungsprozess eine massive Überforderung. Auf dem Weg ins Studium entwickeln sich dabei unterschiedliche Ideen, wie diese Vermittlung bewerkstelligt werden kann. Die einen finden einen vorläufigen Kompromiss in einer Auszeit, die von allen Beteiligten auch als Auszeit geduldet wird. Hier kann man sich ausprobieren. Man wird zweitweise Teil einer anderen Familie (Au-pair) oder Gemeinschaft (Work-and-Travel-Gruppen). Andere orientieren sich an familiären Vorbildern und versuchen sich an der Kopie einer Erwerbsbiographie, die in der heutigen Arbeitswelt nicht einfach kopierbar wird. Dabei kann man auf dem Weg in die Wirtschaftspsychologie mit Schwierigkeiten in Kontakt kommen, die als Entwicklungskrisen und nicht Teil eines Entwicklungsprozesses verstanden werden, der auch Umwege und Rückschritte haben darf. Das ist bedauerlich, denn Entwicklung braucht Störungen, Umwege und Hindernisse, die überwunden werden wollen, um zu Entschiedenheit kommen zu können. Diese Erkenntnis sollte stärker Teil eines Entwicklungsbildes für alle Beteiligten werden. Je störanfälliger sich erste Studienvorhaben gestalten, umso stärker wird die Unterstützung durch das Umfeld gesucht und die Einmischung auch hergestellt. So werden Tipps, Ratschläge, gemeinsame Recherchen, Vorgaben und Fristen als nervende und druckvolle Rahmenbedingungen im Auswahlprozess beschrieben, aber auch gebraucht und eingefordert. Aus Sorge in keine Entwicklungsrichtung zu kommen, nimmt man die Ratschläge der Eltern gerne auf, bindet sie stärker ein. In einem beunruhigenden Abnabelungsprozess finden die Wirtschaftspsycholog*innen über diese Einmischung absichernde Nähe. Aufgrund dieses Zusammenspiels sollten Eltern stärker in die Beratungsangebote eingebunden werden. Sie müssen Teil eines Beratungskonzeptes werden, das nicht nur über die Zielsetzung der Studiengänge und den Studienablauf berichtet, sondern auch das Miteinander im Beratungskonzept zum Thema werden lässt. An dieser Stelle wäre eine

weiterführende Studie hilfreich, die sich der Perspektive der Eltern in diesem Übergangsprozess nähert. Je unentschiedener sich die Wählenden im Auswahlprozess zeigen, umso nervöser scheint sich das Verhalten der Eltern zu gestalten. Eine weiterführende Analyse des Auswahlprozesses aus der Perspektive der Eltern könnte das Zusammenspiel zwischen den Absolvent*innen und ihren Eltern genauer in Augenschein nehmen, um auch die Beunruhigung der Eltern zu verstehen. Dieser Umbildungsprozess ist für alle Beteiligten komplex und schwierig. Nicht nur die Kinder müssen sich abnabeln und in eine eigenständige Auseinandersetzung mit sich und der Welt kommen, sondern auch Eltern müssen sich mit diesen Veränderungen stellen und für sich ein neues Rollenverständnis entwickeln. Alle Beteiligten brauchen eine neue Standortbestimmung. Eltern und Geschwister helfen in diesem Prozess und geraten darüber selber in Bewegung. Über die Wirtschaftspsychologie erhofft man sich, eine neue, eigene Rolle in einem Gesamtgefüge zu finden. Nähe wird über die Studienwahl möglich, wenn man die Einschätzung der Geschwister und Eltern berücksichtigt. Abgrenzung wird erreicht, wenn man sich erhofft, durch die Wirtschaftspsychologie in etwas Eigenes, Anderes und auch Besseres zu kommen. Das Studienfach soll helfen, Entwicklungsbarrieren einfacher zu bewältigen, als man das in der Vergangenheit geschafft hat. Der Eintritt in ein weniger stark ausgeprägtes Konkurrenzumfeld soll dabei helfen, sich einem erlebten Wettbewerb stellen zu können. Freund*innen und Geschwister werden zur Maßeinheit im Entwicklungsprozess, zu denen man sich positionieren kann, um Eigenes auszuformen.

8.3 Herausforderung für die Hochschulen

Die Klärung der Frage, wie sich die berufliche Entwicklung gestalten soll, ist vor dem Hintergrund einer multioptionalen Gesellschaft schwieriger denn je geworden. Einerseits findet sich bei allen Beteiligten die Sehnsucht nach Entschiedenheit, die allerdings zugleich mit dem Anspruch einhergeht, dass sich alle Entwicklungswünsche realisieren lassen sollen. Dieser Anspruch führt unweigerlich in Schwierigkeiten. Indem man beides umsetzen möchte, kommt es unweigerlich zur Überforderung und zu Konflikten, die sich aus Unentschiedenheiten ergeben. Die Dinge offen halten zu wollen, führt unweigerlich in

Belastung. Im Falle der Wirtschaftspsychologie finden sich unterschiedliche Lösungsformen, um diesem Entwicklungsanspruch gerecht zu werden. Eine Lösung ist der Versuch des Verbleibens in ursprünglichen Entwicklungssymbiosen, die über unterschiedliche Mechanismen immer wieder hergestellt und belebt werden. Eine andere Lösung ist der Versuch, diesem Anspruch in Form einer Überaktivierung gerecht zu werden, indem man zugleich auf viele und getrennte Entwicklungsbilder setzen will. Hier wird es notwendig werden, ein einheitliches Wirtschaftspsychologie-Entwicklungsbild zu zeichnen, das sich nicht nur aus einigen Wirtschafts- und einigen Psychologie-Modulen zusammensetzt. Alle Module müssen konsequent einen einheitlichen wirtschaftspsychologischen Charakter aufweisen, der immer auch die Verbindung beider Fachbereiche mitdenkt. Hier sollten die Hochschulen stärker daran arbeiten, bereits in der Auslobung und Beschreibung des Studiums ein einheitliches Bild zu kommunizieren und zu entwickeln. Bisher arbeiten viele Hochschulen stärker einem Baukastenbild zu, indem sie von den prozentualen Verteilungsverhältnissen der Psychologie und der Wirtschaft bei der Konzeption des Studiums sprechen. In der Vorstellung der Studiengänge müssen die Hochschulen klarere Bilder kommunizieren und auf die damit inkludierten Konsequenzen aufmerksam machen. Statt in den Vorstellungsgesprächen von einer geisteswissenschaftlichen oder naturwissenschaftlichen Ausrichtung zu sprechen, sollte bereits im Bewerbungsgespräch deutlich gemacht werden, inwiefern die jeweilige Ausrichtung Auswirkung auf die Studiengestaltung und das eigene Studieren haben wird. Anders als in anderen Studiengängen, die schneller entschieden auftreten, kann es passieren, dass die Studierenden recht lange brauchen, bis sie merken, dass das Studium nicht das Richtige für sie ist. Je länger das Studium andauert, umso weniger ist man bereit, doch auf ein anderes Entwicklungsbild zu setzen. Bei einigen führt das zur Verlängerung der Studierzeit und kann dennoch irgendwann einen Studienabbruch mit sich bringen. Hochschulen müssen bei der Gestaltung ihres Studiums Angebote machen, die die Züge der Nebenfiguration ins Bild rücken. Selbsterfahrung und Introspektion sollten ein wichtiger Bestandteil des Entwicklungsprozesses werden. Dabei sollte es nicht immer darum gehen, alle Studierenden im Wirtschaftspsychologie-Studium zu halten. Durch die Introspektion und Selbsterfahrung kann sich schneller zeigen, ob das Studium passt oder ein anderes

Entwicklungsbild doch attraktiver oder passender ist. Über das Studium der Wirtschaftspsychologie sollten die Studierenden stärker ihre eigenen Entwicklungsängste und Sorgen in den Blick bekommen und Unterstützungsangebote erfahren, diese Barrieren in Angriff nehmen zu können. Das bedarf Studienberatungen, die nicht nur unterschiedliche Handlungsoptionen bei Schwierigkeiten aufzeigen können, sondern konkrete Coaching-Angebote anbieten und auch vermitteln können, wenn die Studierenden in Krisen geraten.

8.4 Schlusswort und Ausblick für die weitere Forschung

Die Berufs- und Studienwahlforschung ist ein Feld, das sich aufgrund veränderter Arbeits- und Qualifizungsverhältnisse den neuen Herausforderungen stellen muss, die gegenwärtig bereits viel diskutiert werden. Aufgrund dieser veränderten Verhältnisse werden qualitative und auch tiefenpsychologische Forschungsansätze für die Analyse der Prozesse immer wichtiger. Wünschenswert ist die Untersuchung des Wechselspiels der unterschiedlichen Einflussfaktoren. Subjektive Aspekte sollten mit Methoden untersucht werden, die ein theoretisches Konstrukt zur Erfassung und Beschreibung der Subjektivität mitdenken. In Bezug auf die Wirtschaftspsychologie wird es noch mannigfache Forschungsfragen geben, denen weiter nachgegangen werden kann und sollte. Spannend wäre die Ermittlung der Daten der Studienabbruchquote im Bereich der Wirtschaftspsychologie, die sich hier nicht ermitteln ließ, aber auch nicht im Fokus der Forschungsfrage stand. Gerade für die modernen Fächer wie die Wirtschaftspsychologie wären Langzeitbefragungen spannend und wünschenswert, auch weil sie sich in den klassischen Studiensurveys nicht abbilden lassen, in denen private Hochschulen keine Beachtung finden. Auffällig an der Stichprobe der hier durchgeführten Studie war der hohe Anteil der Kandidat*innen, die bereits zuvor einen oder mehrere Studienabbrüche erlebt hatten. In einer weiteren Analyse könnte danach geschaut werden, ob es sich hier um ein übergreifendes Phänomen handelt oder ob es eine Besonderheit dieser Stichprobenziehung war. Das Erleben der Eltern innerhalb des Entscheidungsprozesses sowie die Wirksamkeit der Beratungsangebote sollte hier noch einmal in Augenschein genommen werden, um ein Verständnis zu

entwickeln, wie diese Beratungskonzepte für die Studierenden und ihre Eltern zielführender gestaltet werden können.

Literaturverzeichnis

- Agell, F. (2006). *Die Frage nach dem Sinn des Lebens*. Stockholm: Wilhelm Fink Verlag.
- Aretz, W./ Mierke, K. (2014). *Perfect(ly) fit! Eine empirische Analyse der akademischen und beruflichen Werdegänge von Absolventen der Wirtschaftspsychologie*. In: W. Aretz/ K. Mierke (Hrsg.): *Zukunft denken - Gegenwart gestalten. Beiträge der Wirtschaftspsychologie zur Gestaltung des 21. Jahrhunderts*. Lengerich: Pabst Science Publishers, 264-280.
- Bäumer, T. (2005). *Berufswahl als erfahrungsbasierte Entscheidungshandlung im Kontext*. Dissertation: Universität Trier, Zugriff am 16.12.2018. Verfügbar unter: https://ubt.opus.hbz-nrw.de/opus45-ubtr/frontdoor/deliver/index/docId/178/file/thomas_baeumer_dissertation_opus.pdf.
- Balz, H. J. (2015). *Gesellschaftliche und individuelle Antworten auf Berufswahl und Karrierefragen*. In: H. J. Balz/ P. Plöger: *Systemisches Karrierecoaching - Berufsbiografien neu gedacht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 64-104.
- Bamberg, E./ Mohr, G. / Busch, C. (2012). *Arbeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Bandura, A. (1982). *The psychology of chance encounters and life paths*. *American Psychologist*, 37, 747-755.
- Barthelmes, J. (2008). *Tischlein deck dich*. Zugriff am 01.06.19. Verfügbar unter: http://www.durchblick-filme.de/tischlein/pdf/2_5_Deutung.pdf. Von http://www.durchblick-filme.de/tischlein/pdf/2_5_Deutung.pdf
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine Moderne*. Frankfurt: Surkamp Verlag Frankfurt.
- Becker, R. (2006). *Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion?* In: A. Hadjar/ R. Becker (Hrsg.): *Die Bildungsexpansion: Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 27-62.

- Beinke, L. (1999). *Berufswahl. Der Weg zur Berufsstätigkeit*. Berlin: Ost West Verlag.
- Betsch, T./ Funke, J./ Plessner, H. (2011). *Denken - Urteilen, Entscheiden, Problemlösen*. Berlin Heidelberg: Springer Medizin.
- Blothner, D. (2004). *Der glückliche Augenblick - Eine tiefenpsychologische Erkundung*. Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Bollnow, O. F. (1988). *Zwischen Philosophie und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze*. Aachen: N. F. Weitz Verlag.
- Brüggemann, T./ Rahn, S. (2013). *Zur Einführung: Der Übergang Schule - Beruf als gesellschaftliche Herausforderung - Entwicklung, rechtliche Verankerung und pädagogischer Auftrag der Berufsorientierung*. In: T. Brüggemann/ S. Rahn (Hrsg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag, 11-21.
- Bußhoff, L. (1984). *Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung*. In: *Aufgaben und Praxis der Bundesanstalt für Arbeit*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: W. Kohlhammer.
- Bußhoff, L. (1998). *Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung*. In: R. Zihlmann (Hrsg.): *Berufswahl in Theorie und Praxis*. Zürich: Sauerländer, 9-84.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie. (2013). *Die Entwicklung der beruflichen Identität*. Zürich.
- Bundesinitiative Klischeefrei. (2018). *Frauen und Männer an Hochschulen*. Zugriff am 01.12. 2019. Verfügbar unter:
https://www.klischeefrei.de/dokumente/pdf/a31_frauen_und_m%C3%A4nner_an_hochschulen_in_deutschland_FB06.pdf.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2015). *Bildung in Deutschland 2015*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2015). *Hochschulpaket 2020 für zusätzliche Studienplätze*. Zugriff am 12.08.2015. Verfügbar unter:
<http://www.bmbf.de/de/6142.php>.
- Burkart, G. (2016). *Eine Gesellschaft von nicht-autonomen biographischen Bastlerinnen und Bastlern? Antwort auf Beck/Beck-Gernsheim*. *Zeitschrift für Soziologie*, 22(3), 188-191.

- Burkart, G. (1995). *Biographische Übergänge und rationale Entscheidungen*. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, 8(1), 59-88.
- Crites, J. (1996). *Vocational psychology. The study for vocational behaviour and development*. New York.
- Daheim, H. J. (1970). *Der Beruf in der modernen Gesellschaft: Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Dahl, G. (1995). *Märchen-Bilder in der Analytischen Intensivberatung*. Zwischenschritte. Köln: Psychosozial Verlag, 69-80.
- Dahl, G. (2004). *Qualitative Film-Analyse: Kulturelle Prozesse im Spiegel des Films*. Forum: Qualitative Social Resarch Sozialforschung: Zugriff am 02.04.2018. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/593>.
- Dausien, B. (2011). *"Das beratende Selbst". Anmerkung zu Bildungsbiographien im gesellschaftlichen Wandel und Strategien ihrer professionellen Bearbeitung*. In: M. Hammerer/ E. Kanelutti/ I. Melter (Hrsg.): *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklung aus Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 21-40.
- Dreer, B. (2013). *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung - Beschreibung, Messung und Förderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dellen, R. G. (1977). *Studieren als Lebensform*. Köln, Wien: Böhlau Verlag. Sozialwissenschaftliches Forum (4).
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag. (2019). *Ausbildung 2019*. Berlin: Deutscher Industrie- und Handelskammertag e.V.
- Diefenbach, H. (2009). *Theorie der Rationalen Wahl oder "Rational Choice"-Theorie (RCT)*. In: D. Brock/ M. Junge/ H. Diefenbach/ R. Keller/ D. Villányi: *Soziologische Paradigmen nach Talcott Parsons*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH, 21-40.
- Dilthey, W. (1894). *Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie*. In: W. Dilthey: *Gesammelte Schriften Band V*. Leipzig, 139-240.

- Dimbath, O. (2003). *Entscheidungen in der individualisierten Gesellschaft - Eine empirische Untersuchung zur Berufswahl in der fortgeschrittenen Moderne*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Dimbath, O. (2006). *Die Deutung des Misslingens - subjektive Sinnbeimessungen bei Unwägbarkeiten im Berufswahlprozess (Bd. 2)*. In: K. S. Rehberg. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlung des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München*. (Teilbd. 1 und 2). Frankfurt/Main, New York: Campus, 4339-4350.
- Dimbath, O. (2008). *Intuition in der Berufswahl*. In: K.-S. Rehberg. (Hrsg.): *Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS): Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006* (Bd. Teilbd. 1 und 2). Frankfurt am Main: Campus Verlag, 4986-4996.
- Dimbath, O. (2014). *Routinen der Krise - Krise der Routinen* - 37. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Trier 2014, 41-50.
- Dimbath, O./ Ernst-Heidenreich, M./ Roche, M. (2018). *Praxis und Theorie des Theoretical Sampling. Methodologische Überlegungen zum Verfahren einer verlaufsorientierten Fallauswahl*. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Research*, 19(3), Art 34.
- Dreer, B. (2013). *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung - Beschreibung, Messung und Förderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dries, C. (o. J.). Zugriff am 24.09.2019. Verfügbar unter: Von <https://www.gwps-ev.de/2-uncategorised/34-titelfuehrung-2>
- Ehrenfels, Chr. v. (1890). *Über "Gestaltqualitäten"*. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie* 14, 242-292.
- Eilers, H. J. (1991). *Sozialarbeit - Eine Berufsbildanalyse*. *Zwischenschritte*, 10(2), 40-58.
- Eliot, T. S. (1998). *Die drei Bedeutungen des Wortes <Kultur>*. In: H. Fitzek/ M. Ley (Hrsg.): *Alltags-Figurationen. Grundlinien einer psychologischen Kulturtheorie*. Bonn: Bouvier, 13-23.
- Fitzek, H. (1994). *Der Fall Morphologie. Biographie einer Wissenschaft*. Bonn: Bouvier-Verlag.

- Fitzek, H. (1999). *Beschreibung und Interview: Entwicklungen von Selbstbeobachtung in der morphologischen Psychologie: Themenschwerpunkt: Introspektion als Forschungsmethode*. Journal für Psychologie, 7(2),19-26.
- Fitzek, H. (2000). *Alltagsfigurationen - ein kulturpsychologisches Forschungsprogramm*. Forum Qualitative Sozialforschung, 1(2), Art. 8.
- Fitzek, H. (2008). *Inhalt und Form von Ausdrucksbildung als Zugangswege zur seelischen Wirklichkeit - Im Vergleich von Inhaltsanalyse und Morphologie als Methodenkonzepte der qualitativen Sozialforschung*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Fitzek, H. (2010a). *Gestaltpsychologie*. In: G. Mey/ K. Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 94-106.
- Fitzek, H. (2010b). *Morphologische Beschreibung*. In: G. Mey/ K. Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 692-706.
- Fitzek, H. (2014). *Gestaltpsychologie kompakt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fitzek, H. (2019). *"Plötzlich durch Michelangelo verstanden" - Psychologische Sicht auf ein Kunstwerk und seine Wirkungsgeschichte*. In: D. Süss/ C. Negri: *Angewandte Psychologie. Beiträge zu einer menschenwürdigen Gesellschaft*. Berlin: Springer Verlag, 79-112.
- Fitzek, H./ Ley, M. (Hrsg.). (1998). *Alltags-Figurationen. Grundlinien einer psychologischen Kulturtheorie*. Zwischenschritte 21. Bonn: Psychosozial-Verlag, 7-18.
- Fitzek, H./ Ley, M. (2009). *Erziehungsarbeit im Internat - Empirische Untersuchungen über Professionalisierungsformen im Bereich der Internatserziehung*. In: V. Ladenthin/ H. Fitzek/ M. Ley (Hrsg.): *Das Internat. Struktur und Zukunft. Ein Handbuch*. Würzburg: Ergon Verlag, 317-384.
- Fitzek, H./ Salber, W. (1996). *Gestaltpsychologie - Geschichte und Praxis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Freichels, H. J. (1995). *Kennzeichen des morphologischen Tiefeninterviews*. Zwischenschritte (14)2. Bonn: Bouvier Verlag, 87-97.
- Freud, S. (1923). *Das Ich und das Es*. Imago Publishing Co. Ltd., Ges. Werke Band 13.
- Freud, S. (1975). *Die Freud Studienausgabe. Band III. Psychologie des Unbewußten*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Fuchs, T. (2007). *Was heißt sich entscheiden? Die Phänomenologie von Entscheidungsprozessen und Debatte um die Willensfreiheit*. In: T. Pietrek (Hrsg.): *Freiheit auf Basis von Natur?* Paderborn: Mentis. 101-118.
- Günther, U./ Franke, R. (2007). *Was ist Wirtschaftspsychologie? Einführung in einen jungen Studiengang*. In: B. Klauk/ T. Stäudel (Hrsg.): *Studienführer Wirtschaftspsychologie (Business Psychology) - Eine Einführung in Studieninhalte und Berufsfelder*. Lengerich: Pabst Science Publishers, 11-16.
- Ginzberg, E./ Ginsburg, S./ Axelrad, S. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Ginzberg, E. (1972). *Toward a theory of occupational choice: A restatement*. *Vocational Guidance Quarterly*, 20, 169-176.
- Glaser, B./ Strauss, A. L. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Goethe, J. W. (1817). *Zur Schriften der Morphologie*. Berlin: Contumax GmbH & Co. KG, Berlin.
- Grüne, H./ Lönneker, J. (1993). *Der Mehrwert von Tiefeninterviews in der Marktforschung. Eine Einführung mit Fallbeispielen*. In: H. Fitzek/ A. Schulte (Hrsg.): *Wirklichkeit als Ereignis*. Bonn: Bouvier Verlag, 107-117.
- Green, D. P./ Shapiro, I. (1999). *Rational Choice - Eine Kritik am Beispiel von Anwendungen in der politischen Wissenschaft*. München: Oldenbourg Verlag.
- Gross, P. (1994). *Die Multioptionsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Guggenberger, H. (1991). *Hochschulzugang und Studienwahl. Empirische und theoretische Ergebnisse von Hochschulforschung*. Klagenfurt:

- Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft. Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung (24).
- Habermas, T. (2001). *Eine nicht ganz zufällige Begegnung: Kurt Lewins Feldtheorie und Siegfried Bernfelds Psychoanalyse im Berlin der späten 20er Jahre*. Zeitschrift für Psychologie, 209, 416-431.
- Hachmeister, C. D./ Müller, U./ Ziegele, F. (2016). *Zu viel Vielfalt? Warum die Ausdifferenzierung der Studiengänge kein Drama ist*. Gütersloh. Zugriff am 26.12.2019. Verfügbar unter: https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/Im_Blickpunkt_Ausdifferenzierung_Studiengänge.pdf.
- Hachmeister, C. D./Harde, E./ Langer, M. F. (2007). *Einflussfaktoren der Studienentscheidung - Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG*, 95. Arbeitspapier Nr. 95, Gütersloh.
- Hall, D. T. (2004). *The protean career: A quarter-century journey*. Journal of Vocational Behavior, 65, 1-13.
- Hamada, Y. (2018). *Nietzsches Einfluss auf die "Konservative Revolution" im Fall Oswalds Spenglers*. In: S. Kaufmann/ A. U. Sommer (Hrsg.): *Nietzsche und die Konservative Revolution*. Berlin/ Boston: Walter de Gruyter, 231-244.
- Harnisch, S. (2010). *Sozialer Konstruktivismus*. In: C. Massala/ F. Sauer/ A. Wilhelm (Hrsg.): *Handbuch der Internationalen Politik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 102-116.
- Hartkopf, E. (2013). *Berufswahlreife und Berufswahlkompetenz - zwei Schlüsselbegriffe der Berufswahlforschung und der Berufsorientierungspraxis aus psychologischer und pädagogischer Perspektive*. In: T. Brüggeman/ S. Rahn (Hrsg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag, 42-57.
- Haucke, A./ Pokoyski, D. (2010). *Das geheime Drehbuch der Security-Awareness in Gestalt- und Tiefenpsychologie*. In: M. Helisch/ D. Pokoyski (Hrsg.): *Security Awareness*. Wiesbaden: Vieweg + Teubner, 75-129.
- Heimann, M./ Schütz, M. (2017). *Wie Design wirkt. Psychologische Prinzipien erfolgreicher Gestaltung*. Bonn: Rheinwerk Design.

- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hellberg, B.-M. (2009). *Entscheidungsfindung bei der Berufswahl*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hermanns, H. (2004). *Interviewen als Tätigkeit*. In: U. Flick/ E. von Kardorff/ I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 360-368.
- Herzog, W/ Neuenschwander M. P./ Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt Verlag.
- Heublein, U./ Richter, J./ Schmelzer, R./ Sommer, D. (2014). *Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen - Statistische Berechnung auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012*. Forum Hochschule Bd. 4/2014. Hannover: DZHW.
- Hirschi, A. (2011). *Berufswahlfreiheit als Selbstgestaltung beruflicher Entwicklung. Neue Forschung aus dem angelsächsischen Raum*. In: R. Marty/ A. Hirschi/ D. Jungo/ M. Jungo/ R. Zihlmann (Hrsg.): *Berufswahlfreiheit - Ein Modell im Spannungsfeld zwischen Individuum und Umwelt*. Bern: Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung, 99-110.
- Hirschi, A. (2013). *Berufswahltheorien - Entwicklung und Stand der Diskussion*. In: Brüggemann, T./ Rahn, S. (Hrsg.): *Berufswahlorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag, 27-41.
- Hirschi, A. (2019). *Ein Modell zur ganzheitlichen Laufbahnberatung*. Panorama, 20-21.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2018). *Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland Wintersemester 2014/2015*. Berlin. Zugriff am 16.11.2019. Verfügbar unter: http://www.hrk.de/uploads/media/HRK_Statistik_Studienangebote_WiSe_2014_2015_01.pdf
- Holland, J. (1966). *The psychology of vocational choice. A theory of personality types and model environments*. Waltham Mass: Blaisdell.

- Huber, H. P. (2017). *Gestaltfassung und die Entstehung geometrisch-optischer Täuschungen im Rahmen des Konzepts der Vorstellungsproduktion*. In: U. Höfer/ J. Valent (Hrsg.): *Christian von Ehrenfels: Philosophie - Gestalttheorie - Kunst: Österreichische Ideengeschichte im Fin de Siècle (Meinong Studies, Meinong Studien)* Band 8. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 1-20.
- Hussy, W./ Schreier, M./ Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin Heidelberg: Springer Medizin.
- Husserl, E. (1913). *Idee zu einer reinen Phänomenologie und phenomenologischen Philosophie*. Halle: Max Niemeyer.
- Joerin Fux, S. (2005). *Persönlichkeit und Berufstätigkeit: Theorie und Instrumente von John Holland im deutschsprachigen Raum*. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Jungermann, H./ Pfister, H.-R./ Fischer, K. (2010). *Die Psychologie des Entscheidens. Eine Einführung*. Heidelberg: Spektrum akademischer Verlag.
- Käpplinger, B. (2015). *Bildungslotsen in der Risikogesellschaft*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kahl, O. (1981). *Berufliche Entscheidung und berufliche Laufbahn*. Alsbach: Leuchtturm-Verlag.
- Kanning, U./ Brandenburg, M./ Thielsch, M. (2009). *Wirtschaftspsychologie zwischen Forschung und Berufsalltag - Ergebnisse einer Online-Studie mit Berufspraktikern*. In: G. Raab/ A. Unger (Hrsg.): *Der Mensch im Mittelpunkt wirtschaftlichen Handelns - Tagungsband zur 15. Fachtagung der "Gesellschaft für angewandte Wirtschaftspsychologie" Ludwigshafen, 10.-11.Juli 2009*. Ludwigshafen: Pabst Science Publishers, 163-172.
- Kayser, H. (2013). *Gestaltung schulischer Berufsorientierung. Ein theoretisch und empirisch fundiertes Konzept mit Handlungsempfehlung für Praxis und Forschung*. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt.
- Klauk, B./ Lück, H. (2007). *Sternstunden der Wirtschaftspsychologie*. In: B. Klauk/ T. Stäudel (Hrsg.): *Studienführer Wirtschaftspsychologie (Business Psychology)*. Lengerich: Pabst Science Publishers, 17-30.

- Klauk, B./ Stäudel, T. (2007). *Teil 1: Wirtschaftspsychologie - Studieninhalte und Berufsfelder*. In: B. Klauk/ T. Stäudel, B. (Hrsg.): *Studienführer Wirtschaftspsychologie (Business Psychology) - Eine Einführung in die Studieninhalte und Berufsfelder*. Lengerich: Pabst Science Publishers, 7-8.
- Kloß, A. (2016). *Der Studienwahlprozess. Soziale und institutionelle Einflussfaktoren*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Knauf, H. (2009). *Schule und ihre Angebote zu Berufsorientierung und Lebensplanung - die Perspektive der Lehrer und der Schüler*. In: M. Oechsle/ H. Knauf/ C. Maschetzke/ E. Rosowski (Hrsg.): *Abitur und was dann?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 229-282.
- Koller, H. (2012). *Zum Verhältnis von Bildungstheorie und qualitativer Bildungsforschung*. In: F. Ackermann/ T. Ley/ C. Machold/ M. Schrödter (Hrsg.): *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 47-62.
- Krumboltz, J. (2009). *The Happenstance Learning Theory*. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154.
- Krumboltz, J./ Mitchell, A./ Jones, G. (1976). *A Social Learning Theory of Career Selection*. In: *The Counseling Psychologist*, 6(1), 71-81.
- Lönneker, J. (2007). *Morphologie: Die Wirkung von Qualitäten – Gestalten im Wandel*. In: G. Naderer/ E. Balzer (Hrsg.): *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis*, 77-100.
- Laux, H. (2003). *Entscheidungstheorie*. Berlin Heidelberg New York: Springer Verlag.
- Lewin, K. (1952). *Group decision and social change*. In: G. E. Swanson/ H. Holt (Hrsg.): *Readings in Social Psychology*. Rev. Ed. New York, 459-473.
- Ley, M. (1999). *Schule als Kulturfall*. *Zwischenschritte*, 98(1), 55-71.
- Ley, M. (2003). *Alltag im Wunschformat. Über Internatserziehung im Blick der Eltern*. In H. Fitzek/ M. Ley (Hrsg.): *Alltag im Aufbruch. Ein psychologisches Profil der Gegenwartskultur*. Giessen: Psychosozial Verlag, 133-147.
- List, E. (2014). *Psychoanalyse*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

- Lorenzer, A. (1973). *Über den Gegenstand der Psychoanalyse oder: Sprache und Interaktion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Lörz, M. (2013). *Differenzierung des Bildungssystems und soziale Ungleichheit: Haben sich mit dem Ausbau der beruflichen Bildungswege die Ungleichheitsmechanismen verändert?* Zeitschrift für Soziologie (2), 118-137.
- Lück, H. E. (2007). *Ganz oder gar nicht. Anmerkung zur Gestaltpsychologie*. Gehirn & Geist, 7-8, 24-29.
- Lück, H. E. (2009). *Geschichte der Psychologie. Strömungen, Schulen, Entwicklung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Marczuk, A./ Lörz, M./ Helbig, M./ Jähnen, S. (2015). *Wer will studieren, wer nicht und warum? Individuelle und kontextuelle Einflussfaktoren beim Übergang ins Studium*. Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, 4, 286-296.
- Mareis, C. (2012b). *Systematisierte Innovation: Entdeckung und Erfinden in Fritz Zwicky's Morphologischem Weltbild*. In: H. Müller/ F. Eßer (Hrsg.): *Die Studien des Aachener Kompetenzzentrum Wissensgeschichte: Wissenskulturen - Bedingungen wissenschaftlicher Innovation*, Bd.12, Kassel: Kassel university press, 43-66.
- Mareis, C. (2012a). *Quadratisch, praktisch, gut: Zur Erfolgsgeschichte des morphologischen Kastens*. In: C. Windgätter (Hrsg.): *Verpackung des Wissens*. Wien: Böhlau (Reihe Maske und Kothurn), 109-121.
- Maschke, S./ Stecher, L. (2012). *Strategien einer integrativen Sozialforschung am Beispiel der beruflichen Entscheidungsfindung*. In: K. Schittenhelm (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 379-406.
- Mayring, P. (2001). *Einführung in die qualitative Sozialforschung - Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Miebach, B. (1991). *Soziologische Handlungstheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin: Walter de Gruyter.

- Mitchell, L./ Krumboltz, J. (1994). *Die berufliche Entscheidungsfindung als sozialer Lernprozess: Krumboltz' Theorie*. In: D. Brown/ L. Brooks (Hrsg.): *Karriere-Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta. 157-211.
- Moser, K. (2015). *Wirtschaftspsychologie*. Heidelberg: Springer.
- Multrus, F./ Majer, S./ Bargel, T./ Schmidt, M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierung. Zusammenfassung zum 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Nickel, S. (2011). *Zwischen Kritik und Empirie - Wie wirksam ist der Bologna-Prozess?* In: S. Nickel (Hrsg.): *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis*. Gütersloh, 8-17.
- Nida-Rümelin, J. (2014). *Der Akademisierungswahn - Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Oechsle, M. (2009). *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern*. In: M. Oechsle/ H. Knauf/ C. Maschetzke/ E. Rosowski (Hrsg.): *Abitur und was dann? Problemskizze und Forschungsfragen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwesen, 3-22.
- Oechsle, M./ Knauf, H./ Maschetzke, C./ Rosowski, E. (2009). *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oechsle, M./ Maschetzke, C./ Rosowski, E./ Knauf, H. (2002). *Abitur und was dann? Junge Frauen und Männer zwischen Berufsorientierung und privater Lebensplanung*. Zeitschrift für Frauen- und Geschlechterforschung (4), 17-27.
- Olos, L. (2011). *Doppel- und mehrgleisige Berufsverläufe als Erwerbsbiographien der Zukunft? Theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Profession Psychologie*. Berlin: Deutscher Psychologen Verlag.
- Pötter, N. (2014). *Reformen des Übergangs von der Schule in den Beruf - neue Herausforderung für die Schulsozialarbeit*. In: N. Pötter (Hrsg.):

- Schulsozialarbeit am Übergang Schule - Beruf*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 7-20.
- Pfaffinger, K. (2017). *Tischlein deck dich, Esel streck dich, Knüppel aus dem Sack von Ludwig Bechstein (1847)*. In: D. Frey (Hrsg.): *Psychologie der Märchen*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag, 125-132.
- Pfister, H.-R./ Jungermann, H./ Fischer, K. (2017). *Die Psychologie der Entscheidung*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Pokoyski, D. (2014). *Storytelling und Wirkungsanalysen. Über das Tiefeninterview zur Narration*. In: D. Pokoyski/ S. Pütz (Hrsg.): *Corporate Audiobooks*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 82-100.
- Pryor, G./ Bright, J. (2003). *The Chaos Theory of Careers*. *Australian Journal of Careers Development* , 12(3), 12-20.
- Przyborski, A./ Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg Verlag.
- Ramm, M./ Multrus, F./ Bargel, T./ Schmidt, M. (2014). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Reinhard, R. (2009). *Quo Vadis "Wirtschaftspsychologie"? Ein Studienfach zwischen berufsständischer Besitzstandswahrung und marktorientierter Transdisziplinarität*. In: G. Raab/ A. Unger (Hrsg.): *Der Mensch im Mittelpunkt wirtschaftlichen Handelns - Tagungsband zur 15. Fachtagung der "Gesellschaft für angewandte Wirtschaftspsychologie" Ludwigshafen, 10.-11.Juli 2009*. Lengerich: Pabst Science Publishers, 119-142.
- Rudolph, U. (2009). *Motivationspsychologie Kompakt*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Salber, D. (2009). *Wirklichkeit im Wandel*. Bonn: Bouvier Verlag.
- Salber, W. (1958). *Urteil, Entschluss, Entscheidung*. Psychologische Beiträge, Bd.1, Bonn.
- Salber, W. (1970). *Studieren - psychologisch betrachten*. Pädagogische Rundschau, 828-839.
- Salber, W. (1987). *Kulturpsychologie - Wie und Warum?* Bonn: Bouvier Verlag.

- Salber, W. (1989). *Der Alltag ist nicht grau*. Bonn: Bouvier Verlag.
- Salber, W. (1993). *Seelenrevolution: Komische Geschichten des Seelischen und der Psychologie*. Bonn: Bouvier Verlag.
- Salber, W. (1995). *Friedrich Wilhelm Nietzsches Morphologie*. In: *Zwischenschritte* 14(1). Bonn: Bouvier Verlag, 4-23
- Salber, W. (1999). *Märchenanalyse*. Bonn: Bouvier Verlag.
- Salber, W. (2007). *Wirkungseinheiten*. Bonn: Bouvier Verlag.
- Salber, W. (2009). *Morphologie des seelischen Geschehens*. Bonn: Bouvier Verlag.
- Salber, W. (2015). *Radikale Ganzheitspsychologie - Medium Wirkungseinheit*. Berlin: HPB University Press, Berlin.
- Salber, W./ Freichels, H. J. (1990). *Zur Psychologie der Einheit*. *Zwischenschritte* 9(2), 4-24.
- Sander, F. (1928/62). *Experimentelle Ergebnisse der Gestaltpsychologie*. In: *Ganzheitspsychologie*. München: Beck, 73-112.
- Sander, F./ Volkelt, H. (1967). *Ganzheitspsychologie*. München: Beck.
- Schütz, A. (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Schaffert, S./ Schmidt, B. (2004). *Inhalt und Konzeption der 'Bildungsforschung'*. *Bildungsforschung* 1(1), 1-13.
- Scheidig, F. (2018). *Praxisbezüge arrangieren und analysieren. Der "Morphologische Kasten" als Planungs- und Reflexionsinstrument des Praxisbezugs in Studium und Lehre*. In: M. Weil (Hrsg.): *Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus*. Münster, New York: Waxmann Verlag, 135-160.
- Scheller, P./ Isleib, S./ Sommer, D. (2013). *Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/2012*. HIS. Forum Hochschulforschung.
- Schreiber, M. (2005). *Entscheidungstheoretische Aspekte der Ausbildungs- und Berufswahl von Jugendlichen*. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Scherf, W. (1995). *Das Märchenlexikon, (Bd. 2)*. München: Beck.
- Schröder, M. (2015). *Studienwahl unter den Folgen einer radikalen Differenzierung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Seifert, K. H. (1977). *Handbuch der Berufspsychologie*. Göttingen: Zürich: Verlag für Psychologie/Hogrefe.
- Sennett, R. (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag.
- Simon, H. (1955). *The Quarterly Journal of Economics* Vol. 69, 1, 99-118.
- Spengler, O. (1918/22). *Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte. (Bd. 1): Gestalt und Wirklichkeit*. Wien-Leipzig: K. K. Universitäts-Verlagsbuchhandlung Wilhelm Braumüller.
- Stäudel, T. (2009). *Wirtschaftspsychologie an Fachhochschulen - Überblick, Entwicklungen, Probleme*. In: G. Raab/ A. Unger (Hrsg.): *Der Mensch im Mittelpunkt wirtschaftlichen Handelns - Tagungsband zur 15. Fachtagung der "Gesellschaft für angewandte Wirtschaftspsychologie" Ludwigshafen, 10.-11.Juli 2009*. Lengerich: Pabst Science Publishers, 172-182.
- Steinke, I. (2004). *Gütekriterien qualitativer Forschung*. In: U. Flick/ E. von Kardorff/ I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch Verlag, 319-331.
- studycheck.de. (o.J.). Zugriff am 12.08.2019. Verfügbar unter: <https://www.studycheck.de/suche?q=wirtschaftspsychologie>.
- Super, D. (1953). *A theory of vocational development*. *American Psychologist* (8), 185-190.
- Tüpker, R. (1988). *Ich singe, was ich sagen kann. Zu einer morphologischen Grundlegung der Musiktherapie*. Regensburg: Gustav Bosse Verlag.
- Tüpker, R. (2013). *Ich singe, was ich nicht sagen kann. Zu einer morphologischen Grundlegung der Musiktherapie. 3. aktualisierte Ausgabe*. Norderstedt: BoD - Books on Demand.
- Thomae, H. (1971). *Phänomenologie und Statistik in der Psychologie der Entscheidung*. In: H. Thomae (Hrsg.): *Die Motivation des menschlichen Handelns*. Köln, Berlin: Verlag Kiepenheuer & Witsch, 413-424.
- Thomae, H. (1974). *Konflikt, Entscheidung, Verantwortung*. Stuttgart Berlin Köln, Mainz: Verlag W. Kohlhammer.

- Traxacher, G. (2017). *"Form gewinnen in formloser Zeit"*. *Oswald Spenglers Kultur-Morphologie als Ästhetik*. *theologie.geschichte*. Beiheft 9/2017, 13-35.
- Tugendhat, E. (1970). *Der Wahrheitsbegriff bei Husserl und Heidegger*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Tutt, L. (1997). *Der Studienentscheidungsprozess: Informationsquellen, Informationswünsche und Auswahlkriterien bei der Hochschulwahl. Diskussionsbeiträge des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Gerhard-Mercator-Universität-Gesamthochschule Duisburg*.
- Wenzel, M./ Zaharia M. (2012). *Schriften zur Morphologie*. In: M. Wenzel (Hrsg.): *Goethe Handbuch, (Bd. 2)*. Stuttgart: J.B. Metzler, 6-80.
- Wirtschaftspsychologie aktuell (o.J.) Zugriff am 24.09.16. Verfügbar unter:
Von <https://www.wirtschaftspsychologieaktuell.de/nachrichten/nachrichten-20180821-bgh-kein-titelschutz-fuer-wirtschaftspsychologen.html>
- wirtschaftspsychologiestudieren.de. (o.J.). Zugriff am 13.09.2016. Verfügbar unter: <http://www.wirtschaftspsychologie-studieren.de/infos/nc>
- Wissenschaftsrat. (2015). *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifikation von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels (Drs. 4925-15)*. Zugriff am 7.10.2015. Verfügbar unter:
<http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf>.
- Wiswede, G. (2007). *Einführung in die Wirtschaftspsychologie*. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München.
- Ziems, D. (1996). *Thematische Frageperspektiven des Tiefeninterviews in der Morphologischen Wirkungsforschung*. *Zwischenschritte* 15(1), Bonn: Bouvier Verlag, 74-86.
- Zwicky, F. (1971). *Morphologische Forschung. Wesen und Wandel materieller und geistiger struktureller Zusammenhänge*. München: Droemer Knaur.

Anhang

Liste der Teilnehmenden

Die angefügte Tabelle der Teilnehmende bietet einen Überblick über den Zeitraum der Befragung, das Geschlecht der Proband*innen, das Alter, den erreichten Bildungsabschluss, den Zeitpunkt des Studiums, das Bundesland der besuchten Hochschule. In der Tabelle wird ersichtlich, ob die Teilnehmenden an einer privaten oder staatlichen Hochschule Wirtschaftspsychologie studieren. Die entwickelten Transkripte und Einzelfallbeschreibungen werden aufgrund der datenschutzrechtlichen Gründe nicht veröffentlicht, da sie Rückschlüsse auf die Personen möglich machen würden.

I #	Feldzeit	Geschlecht	Alter	NC	Bildungsabschluss	Studiengang/Semester/ Hochschulform	Vorherige Ausbildung/ Studienabbruch	Herkunft/ Bundesland
1	Okt 2016	w	19	-	OSZ	WP 1.Semester, privat	1 Semester Philosophie, Kunst	Brandenburg
2	Okt 2016	w	22	-	Abitur, Gymnasium	WP 5.Semester, privat	-	Berlin
3	Sept 2017	m	21	3,2	Abitur, Gymnasium	P 1.Semester, privat	Studiert jetzt Psychologie, hatte sich zuvor für WP beworben. Studiengang kam nicht zustande.	Brandenburg
4	Okt 2017	m	22	2,6	Abitur, Gymnasium	WP 1.Semester, privat	2 Semester regenerative Energien	Bayern
5	Okt 2017	w	19	2,3	Internationales Abitur	WP 1.Semester, privat	2 Semester BWL	Italien/ Rom
6	Nov 2017	w	20	2,2	Abitur Gesamtschule	WP 1.Semester, privat	-	Brandenburg
7	Okt 2017	m	19	1,0	Abitur, Gymnasium	orientiert sich noch	-	Berlin
8	Nov 2017	w	20	3,0	Abitur, Gymnasium	WP 1.Semester, privat	-	NRW
9	Nov 2017	m	26	2,7	MSA, Realschulabschluss	WP 1.Semester, privat	4 Semester Wirtschafts-Ingenieurwesen; 4 Semester BWL	Berlin
10	Dez 2017	w	18	1,4	Abitur, Gymnasium	WP 1.Semester, staatlich	-	Hessen

I #	Feldzeit	Geschlecht	Alter	NC	Bildungsabschluss	Hochschule/ Studiengang/Semester	Vorherige Ausbildung/ Studienabbruch	Herkunft/ Bundesland
11	Dez 2017	m	22	1,1	Abitur, Gymnasium	WP 1.Semester, staatlich	2 Semester Wirtschaftswissenschaften	Hessen
12	Dez 2017	w	21	1,5	Abitur, Gymnasium	WP 1.Semester, staatlich	-	Hessen
13	Dez 2017	w	19	1,5	Abitur, Gymnasium	WP 1.Semester, staatlich	-	Baden-Württemberg
14	Dez 2017	w	28	1,5	Abitur, Gymnasium	WP 1.Semester, staatlich	Versicherungskauffrau, 2 Semester Metrologie	Hessen
15	Dez 2017	w	19	1,2	Abitur, Gymnasium	WP 1.Semester, staatlich	-	NRW
16	Dez 2017	w	20	1,2	Abitur, Gymnasium	WP 1.Semester, staatlich	-	Rheinland-Pfalz
17	Okt 2017	w	19	2,9	Abitur, Gymnasium	WP 1.Semester, privat	-	Hamburg
18	Okt 2017	m	19	2,4	Abitur, Gymnasium	WP 1.Semester, privat	-	Niedersachsen
19	Feb 2019	m	20	2,3	Abitur, Gymnasium	WP 3.Semester, privat	-	Berlin
20	Okt 2017	m	18	2,7	Abitur, Gymnasium	WP 1.Semester, privat	-	Baden-Württemberg
21	Nov 2017	w	20	2,6	Abitur, Gymnasium	WP 1.Semester, privat	-	Berlin
22	Nov 2017	m	20	2,7	Abitur, Gymnasium	WP 1.Semester, privat	Immatrikulation VWL	Berlin
23	Nov 2017	m	22	3,3	Fachabitur, Gesamtschule.	WP 1.Semester, privat	Zuvor 5 Semester WP an einer anderen Hochschule	Mecklenburg-Vorpommern
24	Nov 2017	w	19	2,9	OSZ	WP 1.Semester, privat	-	Berlin
25	Dez 2017	w	19	2,5	Abitur, Gymnasium	WP 1.Semester, privat	-	Brandenburg
26	Okt 2017	m	19	-	Abitur, Gymnasium	Noch Schüler, orientiert sich	-	Berlin
27	Okt 2016	m	26	3,3	Fachabitur, Realschule	WP 1.Semester, privat	Industrie-Kaufmann	NRW
28	Okt 2017	m	19	2,4	Abitur, Gymnasium	WP 1.Semester, privat	-	Berlin

I #	Feldzeit	Geschlecht	Alter	NC	Bildungsabschluss	Hochschule/ Studiengang/Semester	Vorherige Ausbildung/ Studienabbruch	Herkunft/ Bundesland
29	Sep 2016	w	20	2,2	Abitur, Gymnasium	WP 4.Semester, privat	-	NRW
30	Sep 2016	m	33	-	Realschule	WP 5.Semester, privat	Landschaftsgärtner, Gesundheitsaufseher, 12 Jahre Bund	Brandenburg
31	Jan 2018	m	22	2,8	Abitur/ Gymnasium	WP 1.Semester, staatlich	Rettungsanwärter	NRW
32	Jan 2018	w	19	1,3	Abitur/ Gymnasium	WP 1.Semester, staatlich	-	Niedersachsen
33	Jan 2018	w	18	1,5	Abitur/ Gymnasium	WP 1.Semester, staatlich	-	Brandenburg
34	Okt 2017	w	19	2,2	International Baccalaureate Diploma	WP 1.Semester, privat	-	Schleswig-Holstein
35	Okt 2017	m	19	2,3	Abitur/ Gymnasium	WP 1.Semester, privat	-	Berlin
36	Okt 2017	m	18	2,4	Abitur/ OSZ	WP 1.Semester, privat	Hotelfachmann	Berlin
37	Jan 2018	w	27	-	Fachabitur/ zweiter Bildungsweg	WP 1.Semester, Studienabbruch	Fremdsprachenkorrespondentin, Flugbegleiterin, Abgebrochene Musical-Ausbildung	Hessen