

Kritische Lebensereignisse als Potenzial für biographische Lernprozesse

**Lernprozesse im Kontext eines nicht bestandenen
Führungskräfte-Assessment-Centers**

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät III
der Justus-Maximilians-Universität Würzburg

Vorgelegt von:
Lena Hlubucek aus Hochheim am Main
Würzburg 2016

Erstgutachterin: Professorin Dr. Regina Egetenmeyer-Neher

Zweitgutachter: Professor Dr. Hajo Petsch

Tag des Kolloquiums: 03. Mai 2016

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	5
1. EINLEITUNG.....	1
1.1 Ausgangslage.....	2
1.2 Problemstellung und Zielsetzung	5
TEIL I: THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	12
2. KRITISCHE LEBENSEREIGNISSE	13
2.1 Kritische Lebensereignisse - definatorische Annäherung	14
2.2 Merkmale Kritischer Lebensereignisse als konzeptuelle Präzisierung	18
2.2.1 Ein- und mehrdimensionale Ansätze zur Konzeptualisierung von Merkmalen kritischer Lebensereignisse	19
2.2.2 Erste Implikationen für die empirische Untersuchung	27
2.3 Kritische Lebensereignisse als Forschungsgegenstand.....	33
2.3.1 Kritische Lebensereignisse als Forschungsgegenstand der Psychologie	35
2.3.1.1 Zur klinisch- psychologischen und stresstheoretischen Perspektive	36
2.3.1.2 Zur entwicklungspsychologischen Perspektive.....	43
2.3.1.3 Zur sozialpsychologischen Perspektive	49
2.3.2 Zur erziehungswissenschaftlichen Perspektive	53
2.3.2.1 Kritische Lebensereignisse als (normative) Übergänge im vorschulischen und schulischen Bildungssystem und Transitionen im Erwachsenenalter.....	56
2.3.2.2 Exkurs I: Zum Bildungsbegriff.....	68
2.3.2.3 Exkurs II: Informelles Lernen als Lernen in biographischen Zusammenhängen	73
2.3.3. Resümee: Kritisches Lebensereignis als Forschungsgegenstand	76
2.4. Bewältigung kritischer Lebensereignisse	77
2.4.1 Das Stress- und Coping-Modell von Richard S. Lazarus	78
2.4.2. Mentale und sozial-interaktive Bewältigungsstrategien	82
2.4.3 Schwierigkeiten bei der Erforschung von Bewältigungsverhalten.....	89
2.5 Resümee I: Implikationen für die Arbeit am empirischen Datenmaterial.....	91
3. KRITISCHE LEBENSEREIGNISSE IM KONTEXT VON BIOGRAPHIE.....	96
3.1 Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung zur Erfassung von Lernprozessen im Kontext kritischer Lebensereignisse.....	96
3.1.1 Konzepte und Methoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung	98
3.1.2 Autobiographisches Erinnern als Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung.....	101
3.2 Biographie und Lebenslauf.....	103
3.2.1 Biographie zwischen Subjektivität und Gesellschaftlichkeit	107
3.2.2 Biografie im Kontext von Individualisierungsprozessen und der Pluralisierung von Lebenswelten.....	108
3.3 Resümee II: Implikationen für die Arbeit am empirischen Datenmaterial	111
4 ZWISCHENBILANZ.....	115
5 EIN HEURISTISCHES MODELL ALS BEZUGSRAHMEN FÜR DIE ARBEIT AM EMPIRISCHEN DATENMATERIAL.....	120
5.1 Allgemeine Modellbedingungen	121
5.2 Die Modellkomponenten im Überblick	124

TEIL II: METHODISCHE VORGEHENSWEISE.....	130
6. DAS QUALITATIV-EMPIRISCHE FORSCHUNGSDESIGN.....	131
6.1 Das qualitative Interview als Instrument zur Datenerhebung	132
6.1.1 Die Datenerhebung - eine Kombination aus narrativem Interview und teilstrukturiertem Leitfadeninterview.....	133
6.1.2 Die Datenerhebung - eine fünf Phasen umfassende Methode.....	134
6.1.3 Ablauf der Datenerhebung	138
6.2 Die Paneluntersuchung.....	139
6.3 Die Datenaufbereitung - Transkription der Interviews.....	141
6.4 Die Datenauswertung in Anlehnung an das Rahmenkonzept der Grounded Theory.....	142
6.4.1.1 Analyseebenen	145
6.4.1.2 Prozess der Datenauswertung.....	146
6.5 Darstellung der Ergebnisse	149
6.6.Sample.....	151
TEIL III DIE ERGEBNISSE DER QUALITATIV EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG	153
7. DIE EINZELFALLANALYSE - LERNPROZESSE AUF DER INTRASUBJEKTIVEN ANALYSEEBENE.....	154
7.1 Einzelfallanalyse Herr Henry.....	156
7.1.1 Das Fallportrait	157
7.1.2 Lernprozesse auf mentaler Ebene	159
7.1.2.1 Lernen durch Realisieren und Bewusstwerdungsprozesse.....	159
7.1.2.2 Lernen durch die Suche nach Gründen.....	161
7.1.2.3 Verhaltensanpassung.....	163
7.1.2.4 Lernen als selbstwertbeschützende Größe.....	165
7.1.3 Lernprozesse auf aktionaler Ebene.....	166
7.1.3.1 Lernen durch aktives Einholen und Verarbeiten von Feedback	166
7.1.3.2 Inanspruchnahme von Coachingleistungen	167
7.1.3.3 Intensive Recherche, Differenzierung und Analyse von Literatur	168
7.1.4 Die Veränderung von Lernprozessen in der Längsschnittbetrachtung	169
7.1.4.1 Relevante Entwicklungen im Fallportrait	170
7.1.4.2 Lernen durch die Suche nach Gründen.....	171
7.1.4.3 Lernen durch die Suche nach sozialer Unterstützung.....	173
7.1.4.4 Identitätslernen	174
7.1.5 Zusammenfassende Betrachtung: Einzelfallanalyse Herr Henry	175
7.2 Einzelfallanalyse Herr Winston	177
7.2.1 Das Fallportrait	178
7.2.2 Lernprozesse auf mentaler Ebene	180
7.2.2.1 Lernen unternehmensinterner Anforderungen an die Rolle	180
7.2.2.2 Statuskonventionen einer Führungskraft lernen.....	183
7.2.2.3 Lernen ein Vorbild zu sein	186
7.2.2.4 Lernen Mitarbeiter(innen) zu motivieren	187
7.2.3 Lernprozesse auf aktionaler Ebene.....	188
7.2.3.1 Lernen durch die Inanspruchnahme sozialer Unterstützung	188
7.2.3.2 Transfer beruflicher Statuskonventionen auf den privaten Bereich.....	190
7.2.3.3 Lernen das soziale Netzwerk zu nutzen.....	192
7.2.3.4 Transfer formal erworbener Kompetenzen auf den Arbeitsalltag	194
7.2.4 Die Veränderung von Lernprozessen in der Längsschnittbetrachtung	194
7.2.4.1 Relevante Entwicklungen im Fallportrait	194

7.2.4.2	Führungs- und Managementfertigkeiten.....	195
7.2.4.3	Entwicklung einer eigenen ‚Marke‘	202
7.2.4.4	Übernahme einer Führungsrolle im privaten Bereich.....	204
7.2.4.5	Lernen das soziale Netzwerk zu nutzen.....	205
7.2.5	Zusammenfassende Betrachtung: Einzelfallanalyse Herr Winston	206
7.3	Einzelfallanalyse Frau Charlotte	208
7.3.1	Das Fallportrait	209
7.3.2	Lernprozesse auf mentaler Ebene	211
7.3.2.1	Minimierung des Spannungsfeldes zwischen der beruflichen Entwicklung und der privaten Lebensplanung	211
7.3.2.2	Erweiterte Wissensbestände über die Teamdynamiken des Untersuchungsunternehmens.....	213
7.3.2.3	Lernen unternehmensinterner Anforderungen an die Rolle	215
7.3.3	Lernprozesse auf aktionaler Ebene.....	217
7.3.3.1	Die Spezialistenfunktion als Chance zur beruflichen Entwicklung	217
7.3.3.2	Teilnahme an Schulungsmaßnahmen	218
7.3.3.3	Verlagern von Prioritäten auf den privaten Bereich	220
7.3.4	Die Veränderung von Lernprozessen in der Längsschnittbetrachtung	221
7.3.4.1	Relevante Entwicklungen im Fallportrait	221
7.3.4.2	Entwicklung eines eigenen Führungsstils.....	222
7.3.4.3	Transfer beruflicher Fähigkeiten und Fertigkeiten ins private Umfeld.....	224
7.3.4.4	Änderung der Wertorientierung	225
7.3.5	Zusammenfassende Betrachtung: Einzelfallanalyse Frau Charlotte.....	226
7.4	Zusammenfassende Betrachtung der Einzelfallanalyse	228
8.	DIE FALLÜBERGREIFENDE ANALYSE - LERNPROZESSE AUF DER INTERSUBJEKTIVEN ANALYSEEBENE.....	231
8.1	Lernen durch Veränderungen im Normen- und Wertesystem.....	231
8.1.1	Persönliche Normen und Werte.....	233
8.1.1.1	Familie und Freundschaft.....	234
8.1.1.2	Gesundheit.....	236
8.1.1.3	Selbstentfaltungswerte.....	237
8.1.1.4	Zukunftsorientierung.....	239
8.1.1.5	Beruflicher Erfolg und Arbeitsplatzsicherheit	240
8.1.2	Unternehmenswerte.....	241
8.1.2.1	Unternehmenskultur und Unternehmensziele	241
8.1.2.2	Unternehmerisches Denken und Handeln.....	243
8.1.2.3	Leistungsbereitschaft und Leistungsorientierung.....	244
8.1.2.4	Integrität und Authentizität.....	245
8.1.2.5	Teamfähigkeit.....	247
8.1.3	Gesellschaftliche Werte.....	248
8.1.3.1	Hierarchische Werte.....	248
8.1.3.2	Gleichberechtigung und Gerechtigkeit.....	249
8.1.4	Zusammenfassende Betrachtung: Veränderungen im Normen- und Wertesystem	250
8.2	Reflexiv erweiterte Erkenntnisse und Fähigkeiten	251
9.2.1	Soziale Fähigkeiten	251
8.2.1.1	Souveränität.....	252
8.2.1.2	Einfühlungsvermögen und Empathie	253
8.2.1.3	Kooperationsbereitschaft.....	253
8.2.1.4	Kritikfähigkeit	254
8.2.2	Transformationale Fähigkeiten	255
8.2.2.1	Ganzheitliche Betrachtung der Interaktionspartner	256
8.2.2.2	Durch Motivation geprägte Führungskultur	257
8.2.2.3	Gemeinsame Werte	258

8.2.2.4 Aufbrechen von alten Denkmustern.....	259
8.2.2.5 Hilfe zur Selbsthilfe	260
8.2.3 Fachliche Fähigkeiten	261
8.2.4 Analytische Fähigkeiten	262
8.2.5 Kommunikative Fähigkeiten.....	263
8.2.6 Entscheidungsfähigkeit und Umsetzungsfähigkeit.....	265
8.2.7 Zusammenfassende Betrachtung: Reflexiv erworbene Erkenntnisse und Fähigkeiten.....	266
8.3 Transfer und Auswirkungen von Lernprozessen in und auf andere Lebensbereiche.....	267
8.3.1 Familie	268
8.3.2 Freundschaft	270
8.3.3 Zusammenfassende Betrachtung: Transfer und Auswirkungen von Lernprozessen in und auf andere Lebensbereiche.....	271
8.4 Resümee fallübergreifende Analyseebene	272
9. DIE FALLVERGLEICHENDE ANALYSE - LERNPROZESSE AUF DER INTERSUBJEKTIV-VERGLEICHENDEN ANALYSEEBENE	274
9.1 Geschlechtervergleich	274
9.1.1 Reflexive Auseinandersetzung und Vorüberlegungen vs. Handlungsbezogenheit.....	275
9.1.2 Änderung des Selbstbildes vs. Änderung des Weltbildes	277
9.1.3 Proaktive Inanspruchnahme sozialer Unterstützungsleistungen vs. abwartende Haltung.....	279
9.1.4 Zusammenfassende Betrachtung: Gendervergleich	280
9.2 Vergleich zwischen Teilnehmer(innen) der AC für Führungsebene vier und drei	281
9.2.1 Erweiterte Wissensbestände über Führungskompetenzen vs. weiche Kompetenzen/Soft Skills	281
9.2.2 Unternehmensinterne Karrierealternativen vs. Sondierung des unternehmensexternen Arbeitsmarktes	283
9.2.3 Zusammenfassende Betrachtung: Vergleich zwischen Teilnehmer(inne)n der AC für Führungsebene vier und drei.....	284
9.3 Resümee fallvergleichende Analyseebene.....	284
10 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE.....	286
11 SCHLUSSBETRACHTUNG UND AUSBLICK	291
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	295
TABELLENVERZEICHNIS.....	296
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	297
LITERATURVERZEICHNIS.....	298

Abstract

Die hier vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zur Erforschung von Lernprozessen in biographischen Zusammenhängen. Im Zentrum der Betrachtung stehen kritische Lebensereignisse als Impulsgeber. Konkret wird die Untersuchung an dem kritischen Lebensereignis ‚Nichtbestehen eines Assessment Centers (ACs) zur Zulassung einer Führungsaufgabe‘ durchgeführt. Ziel der Untersuchung ist es, herauszufinden, welche Lernprozesse bei unterschiedlichen Individuen in Folge des Nichtbestehens des ACs zu beobachten sind. Im Rahmen der Untersuchung stehen dabei drei unterschiedliche Analyseebenen im Fokus: die Einzelfallanalyse, die fallübergreifende und die fallvergleichende Analyse. Darüber hinaus ist die Untersuchung in einem Paneldesign angelegt, um zusätzlich einen Beitrag über die Veränderungen jener Lernprozesse im zeitlichen Verlauf leisten zu können. Im Rahmen der Datenerhebung sind dafür zwölf Interviews in der Panelwelle t1 und aufgrund der Panelmortalität elf Interviews in der Panelwelle t2 mit AC-Teilnehmer(inne)n, die das Verfahren nicht bestanden haben, geführt worden. Für alle drei Ebenen gilt, dass Lernprozesse sowohl auf mentaler als auch auf aktionaler Ebene eintreten und zudem im zeitlichen Verlauf und durch weitere (Lebens-) Ereignisse einer Veränderungsdynamik unterliegen.

This article intends to deepen the knowledge of learning processes in a biographic context with special regards to critical life events as a driving force. The study focusses on the specific critical life event of not passing the respective assessment center (ac) when striving for a managerial function. The aim of the study was to show which learning processes surfaced within multiple individuals as a reaction to said critical life event. The study applies three different analytical levels: individual case-, cross individual case- and comparative analysis. In order to evaluate the just described cases, a panel design has been made use of to enable the examination of educational and learning processes along a given time span. The analysis is based on a data collection extended in two waves. Twelve interviews have been conducted at t1, eleven interviews at t2 due to the mortal nature of panels. All of the interviewees have experienced the same critical life event and have not been given the opportunity to succeed in a managerial function. The results of the analysis returned valuable information on all of the analytical levels and gave proof that learning processes were triggered on each of the observed levels. Thereby excluding neither mental nor physical processes adding that all of the observed processes have experienced various changes over time caused by dynamics, such as additional critical life events.

1. Einleitung

*„Baulärm war früher Krach, heute ist er Wachstumsmusik.“
(Alfred Biolek)*

*„Das Neue ist immer risikoreich. Denn für das Neue gibt es keine Erfahrungen.“
(Norbert Blüm)*

Im Kontext des derzeitigen gesellschaftlichen Diskurses - unter anderem (u.a.) ausgelöst durch den gesellschaftlichen Strukturwandel - gewinnt das informelle Lernen in Form von Erfahrungslernen und biographischem Lernen zunehmend an Bedeutung. Unter Bezugnahme auf BECK (1986) wird diese Notwendigkeit durch zunehmende Individualisierungsprozesse in der Gesellschaft immer deutlicher. Der technologische und demographische Wandel, der gesellschaftliche Umbruch und weitere strukturelle Veränderungen im Rahmen unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens machen es für Individuen unabdingbar, in Form von (überwiegend informellen) Lern- und Bildungsprozessen auf diese Veränderungen zu reagieren. Jeder Einzelne steht somit zum Großteil eigenverantwortlich vor der Herausforderung, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten im Rahmen formeller - überwiegend aber auch informeller Lernprozesse - weiterzuentwickeln, um im gegenwärtigen gesellschaftlichen Strukturwandel weiterhin handlungsfähig zu bleiben (vgl. HETZE et al. 2005, 6f.). Nach DOHMEN (2001) zählen zu jenen informellen Lernprozessen nicht institutionell oder curricular gegliederte Lernarrangements, sondern vielmehr das Lernen in selbstgesteuerten und selbstorganisierten Kontexten, wozu beispielsweise auch das Erfahrungslernen oder das biographische Lernen gehört. In diesem Zusammenhang ist das kritische Lebensereignis ein bislang in der pädagogischen Forschung noch weitgehend vernachlässigtes Konstrukt, das bei eingehender Analyse durchaus Potenzial birgt, einen Beitrag zum Lernen in biographischen Zusammenhängen zu leisten. Das kritische Lebensereignis ist demnach - insbesondere mit Blick auf den gesellschaftlichen Wandel - als ein zeitgemäßes Konzept zur Erforschung von Lernprozessen in biographischen Zusammenhängen anzusehen, da die Konfrontation von Individuen mit krisenhaften Ereignissen und Übergängen im biographischen Verlauf im Rahmen der Individualisierung zugenommen hat (vgl. GROBE 2008, 16ff.). Betrachtet man beispielsweise den deutschen Arbeitsmarkt, so wird schnell deutlich, dass Individuen heute mehr denn je gefordert sind, Arbeitsplatzverluste - gefolgt von Neuorientierungen und beruflichen Veränderungen - zu überwinden (vgl. HETZE et al. 2005, 6ff.). Werden durch die Bewältigung des krisenhaften Ereignisses in Form von Lernprozessen die erforderlichen Kompetenzen gewonnen, um mit den neuen Anforderungen umzugehen, so kann das kritische Lebensereignis in Folge dessen perspektiverweiternd wirken. Die einleitend genannten Zitate

von Alfred Biolek und Norbert Blüm scheinen sehr passend, um zu beschreiben, dass kritischen Lebensereignissen durchaus auch Potenzial innewohnt, als Impulsgeber für biographische Lernprozesse zu fungieren. Die vorliegende Arbeit ist dementsprechend in den Kontext der kritischen Lebensereignisforschung einzuordnen und legt einen Fokus auf deren Potenzial für biographische Lernprozesse. Als zu untersuchendes kritisches Lebensereignis soll das ‚Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe‘ im Fokus stehen.

1.1 Ausgangslage

*„Der langfristige Erfolg von Organisationen - in Wirtschaft wie Wissenschaft - hängt insbesondere von der Qualität ihrer Führungskräfte ab. Aus diesem Grund sind systematische Auswahl- und Beurteilungsprozesse, welche die präzise Auswahl der geeignetsten Führungskräfte ermöglichen, wettbewerbsentscheidend.“
(Technische Universität München 2014, o.S.)*

Die Besetzung von Vakanzen mit den dafür optimal geeigneten Kandidat(inn)en und die gezielte Förderung von Mitarbeiter(inne)n und deren Führungskräften hat sich innerhalb von Unternehmen aus Industrie und Wirtschaft zu einer zentralen Aufgabe der Personalpolitik entwickelt. Dabei wird insbesondere der Auswahl und Entwicklung von Führungskräften eine zunehmende Wichtigkeit zugesprochen. Im Rahmen dieser Entwicklung hat sich das AC als bevorzugtes Instrument der Managementdiagnostik etabliert. Das AC - verstanden als eignungsdiagnostisches Verfahren zur Personalauswahl und Personalentwicklung - wird dabei unterstützend für die Einschätzung der Stärken und Schwächen potenzieller Stelleninhaber(innen) (einer Führungsposition) herangezogen. Mit Hilfe eines sogenannten Anforderungsprofils werden die Anforderungen der Stelle mit den Kompetenzen der Kandidat(inn)en abgeglichen und eine Prognose zugrunde gelegt, wie erfolgreich ein(e) potenzielle(r) Stelleninhaber(in) künftige berufliche Aufgaben, wie eine Führungsposition, wahrnehmen wird (vgl. HARTUNG 2008, 8ff.). Neben der Personalauswahl und der Personalentwicklung hat das AC einen kulturgestaltenden Charakter für das Unternehmen. Individuelle Interessen und Zielsetzungen der Mitarbeiter(innen) können mit den unternehmensspezifischen Interessen und Zielsetzungen abgeglichen und gemeinsam gestaltet werden. Viele Unternehmen binden es daher konsequent in die Unternehmensstrategie ein und nutzen es als ein wichtiges Hilfsmittel zur Vermittlung von Führungsgrundsätzen, zur Umsetzung des Unternehmensleitbildes und zur Erreichung der Unternehmensziele (vgl. KOMPA 2004, 6ff.).

Gemäß einer groß angelegten AC-Studie im Jahr 2012 - die durch einzelne Mitglieder des Arbeitskreis Assessment Center e.V. durchgeführt wurde - greifen von 30 DAX-Unternehmen

27 bei der Auswahl von Mitarbeiter(inne)n auf Assessment-Center zurück (vgl. HÖFT et. al. 2014, o.S.). Prof. Christoph Obermann, einer der Autoren der genannten Studie, weist in einem Interview mit dem Online-Nachrichtendienst ZEIT Online darauf hin, dass bei AC zur Auswahl unternehmensinterner Kandidat(inn)en der Gedanke im Vordergrund steht, sogenannte Kaminkarrieren zu verhindern, bei denen insbesondere jene Nachwuchskräfte befördert werden, die der/dem direkten Vorgesetzten am sympathischsten sind. Anstelle von Willkür, so Obermann, soll ein standardisiertes Verfahren, wie ein AC, durch eine große Methodenvielfalt Aufschluss über die Führungskompetenzen der einzelnen potenziellen Stelleninhaber(innen) liefern. Das impliziert, dass nicht jede(r) gute Spezialist(in) oder Sachbearbeiter(in) als Expertin/Experte ihres/seines Themengebiets zwangsläufig auch eine gute Führungskraft ist (vgl. FROMM 2013, o.S.). Neben der ZEIT haben auch viele weitere fachorientierte Magazine der Personalbranche, z.B. der ‚Human Resources Manager‘ oder die Zeitschrift ‚Personalführung‘ zahlreiche Artikel der Auswahl von Führungskräften gewidmet.¹ Die Präsenz der Thematik in der personalwirtschaftlichen Literatur macht unter anderem deutlich, wie wichtig die systematische Auswahl von Stelleninhaber(inne)n des mittleren und gehobenen Managements für viele Unternehmen ist, und deutet darüber hinaus auch auf ein großes Feld für die wissenschaftliche Forschung hin. So stammt beispielsweise das Zitat zu Beginn dieses Kapitels aus der Beschreibung eines Forschungsprojekts, das durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds gefördert wurde und den Namen ‚Auswahl und Beurteilung von Führungskräften in Wirtschaft und Wissenschaft (AuBeFühr)‘ trägt. Das Projekt ist der Entwicklung von wissenschaftlich fundierten Handlungsempfehlungen für die Auswahl und Bewertung von Führungskräften aus Wissenschaft und Wirtschaft verschrieben. Die Projektleitung obliegt dabei Prof’in. Dr. Isabell M. Welp und Prof’in. Dr. Claudia Peus (vgl. TUM 2014, o.S.).

Deutlich wird, dass sich AC zur Auswahl von Führungskräften bei den unterschiedlichen Interessensgruppen wachsender Beliebtheit erfreuen. Das Interesse gilt insbesondere jenen Kandidat(inn)en, die das Verfahren erfolgreich absolvieren und für eine mögliche Stellenbesetzung bereitstehen. Mit Blick auf die Literatur und die Stellenbesetzungsstrategien

¹ An dieser Stelle seien beispielhaft folgende Artikel aus dem Human Resources Manager genannt: „Lernagile Top-Manager sind die Zukunft“ (vgl. KESTING 2014, o.S.); „Wie Persönlichkeit und Produktivität zusammenhängen“ (vgl. FORCHHAMMER 2014, o.S.) oder „Die Psychologie der Personalauswahl“ (vgl. MAAS/NITZSCHNER 2013, o.S.).

zahlreicher Unternehmen und Personaldienstleister wird jedoch offensichtlich, dass jene Kandidat(inn)en, die das AC ohne eine entsprechende Empfehlung für die ausgeschriebene Stelle absolvieren und nicht bestehen, im Anschluss an das Verfahren sehr selten und eher nachgiebig ‚reviewed‘ oder ‚gemonitored‘ werden.

Betrachtet man das Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe aber hinsichtlich daraus resultierender Individualisierungschancen, so wird deutlich, dass es sich nicht ausschließlich um einen beruflich kontextuierten ‚Auf- oder Abstieg‘ handelt, der sich unter der Rahmung des Erwerbslebens *„in einem hierarchisch gegliederten Sozialraum“* (BERGER 1995, 66) abspielt. Vielmehr wohnt dem Nichtbestehen des Verfahrens auch Potenzial inne, als Impulsgeber für daraus resultierende (biographische) Lernerfahrungen zu fungieren und in der Folge Entwicklungs- und Lernchancen für das betroffene Individuum zu generieren. Der in Folge des nicht bestandenen ACs verwehrt Zugang zu einer Führungsposition und eine damit verbundene Neustrukturierung der Karriere- und Entwicklungsziele im beruflichen Kontext können demnach zu neuen Lernerfahrungen führen und eine Weiterentwicklung und Neustrukturierung der beruflichen und privaten Lebensziele zur Folge haben. Dementsprechend ergeben sich für diejenigen Individuen, die das AC nicht bestehen, neue Erfahrungsräume, welche den Teilnehmern, die das Verfahren erfolgreich absolvieren, verwehrt bleiben. In diesem Kontext ist im Rahmen einer psychologischen Forschungspraxis insbesondere das Erleben des Ereignisses und im Rahmen einer pädagogischen Forschungspraxis, die daraus gewonnen Erfahrungen und Lernchancen von besonderem Interesse. Deutlich wird, dass das AC nicht ausschließlich ein Instrument zum Verleihen von Privilegien - nämlich der Ausübung einer Führungsaufgabe mit all ihren Habitus und Status bedingten Konventionen - sondern zugleich ein ‚Ermöglicher‘ von Lernerfahrungen ist, der sowohl das Gesellschaftsbild als auch die Selbstverortung des betroffenen Individuums in der Gesellschaft beeinflussen kann. Das Nichtbestehen des ACs hat dementsprechend nochmal eine andere Qualität als das erfolgreiche Absolvieren des Verfahrens.

In Hinblick auf mögliche Entwicklungs- und Lernchancen, die Rückschläge im Allgemeinen - und dementsprechend das Nichtbestehen des Führungskräfte-ACs im Speziellen - bereithalten können, kann eine zentrierte Betrachtung jener Kandidat(inn)en, denen eine Führungsaufgabe aufgrund des nicht bestandenen ACs verwehrt geblieben ist, sowohl für die erziehungswissenschaftliche Forschung als auch für Unternehmen und Personaldienstleister außerordentlich wichtig sein.

1.2 Problemstellung und Zielsetzung

„Ob jemand durch Erfahrungen reich, ernüchtert, eingeschüchtert, beflügelt oder ähnliches wird, ist immer davon abhängig, wie das Wissen aus den Erfahrungen mit dem biographischen Grundschema und den gesellschaftlichen Anforderungen an die Biographie in Einklang gebracht werden können.“ (HOERNING 1989, 155)

Erfahrungen sind für eine Erfahrungswissenschaft - wie die Erziehungswissenschaft - von grundlegendem und primärem Forschungsinteresse. Der biographische Verlauf von Individuen hält die unterschiedlichsten (Lebens-) Erfahrungen bereit und sorgt dafür, dass täglich neue hinzukommen. Die gewonnenen Erfahrungen werden von Individuen in Form von biographischem Wissen gespeichert und prägen die menschliche Biographie. Das biographische Wissen wird als Kapital biographischer Lernprozesse verstanden, das Einfluss auf den Entwurf und die künftige Konstruktion der Biographie nimmt. Diesem Verständnis folgend, werden einige dieser Erfahrungen in Lebensentwürfe, Handlungsmuster und die Strukturen des inneren Handlungs- und Überzeugungssystem integriert. Sie verbinden die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft biographisch handelnder Akteure (vgl. HOERNING 2000, 4 oder HOERNING 1989). Darüber hinaus bilden sie nicht nur die Summe aller Erfahrungen, die ein Individuum im Laufe seiner Biographie sammelt, sondern greifen auch auf die gattungsgeschichtlichen Erfahrungen unserer Vorfahren zurück, die in Form sozialisatorischer Interaktionsprozesse weiter gegeben wurden. Die biographische Vergangenheit von Individuen wird dementsprechend durch die individuelle lebensgeschichtliche, die intergenerationale lebensgeschichtliche und die historisch-kollektive Vergangenheit geprägt. Da dementsprechend das Ereignis an sich sowie die Situation, in die es eingebunden ist, ihre je eigene Vorgeschichte haben, ist unser biographisches Wissen exklusiv - sprich einzigartig. Daraus ergibt sich außerdem, dass die einzelnen lebensgeschichtlichen Erfahrungen, mit denen Individuen konfrontiert werden und die sie als aktiv handelnde Wesen gleichsam mit gestalten, von den jeweils betroffenen Personen in ihrer Relevanz unterschiedlich eingestuft werden. Einige der Erfahrungen lassen sich dabei nicht klar in das vorhandene Erfahrungsschema und den (biographischen) Wissensfundus einordnen und entsprechen nicht dem bereits vorhandenen Wissen, das aus vorhergehenden Erfahrungen generiert wurde. Das hat zur Folge, dass solche Erfahrungen durch die betroffenen Individuen nicht selten als problematisch eingestuft werden und eine Neugestaltung des biographischen Wissens erforderlich machen (vgl. ALHEIT/HOERNING 1989, 9ff.; GEULEN 2009, 30; KOHLI/FISCHER 1987, 29 oder WALDENFELS 1985, 154).

Das Spektrum an Erfahrungen, die Menschen im Laufe ihres Lebens sammeln, ist begrenzt. Dabei spielt auf der einen Seite die zeitliche Komponente eine Rolle, die es Menschen, bedingt durch ihre begrenzte Lebensdauer und die historische Zeit, in der sie leben, nicht möglich macht, alle nur denkbaren Erfahrungen zu sammeln. Auf der anderen Seite können Menschen nur diejenigen Erfahrungen sammeln, die ihnen auch zugänglich sind, z.B. innerhalb des gesellschaftlichen Rahmens, in dem sie sich bewegen; der Kultur, in der sie aufgewachsen sind oder dem familiären Kontext, der sie begleitet (vgl. ALHEIT/HOERNING 1989, 9ff. oder GEULEN 2009, 12). Darüber hinaus gibt es nicht nur kulturelle Unterschiede zwischen unterschiedlichen Gesellschaften, in denen sich Individuen bewegen, sondern auch eine Ausdifferenzierung innerhalb der einzelnen Gesellschaften, in die Individuen eingebunden sind. So finden sich insbesondere in modernen und sehr dynamischen Gesellschaften eine Vielzahl von Lebenswelten, die mit verschiedenen Normen und Wertvorstellungen nebeneinander existieren und den darin lebenden Individuen die unterschiedlichsten Erfahrungen ermöglichen, aber auch Grenzen aufzeigen und andere Erfahrungen wiederum verwehren. Das hat zur Folge, dass das, was Individuen lernen, auch davon abhängt, welche Erfahrungsmöglichkeiten und Herausforderungen ihnen durch ihre Umwelt geboten werden und wie sie diese als aktiv handelnde Wesen mitgestalten und mental verarbeiten (vgl. GEULEN 2009, 16f.). Deutlich wird, Erfahrungen prägen Biographien, reichern das biographische Wissen an und können dadurch den lebensgeschichtlichen Verlauf bzw. die Lebensplanung der betroffenen Individuen beeinflussen. Darüber hinaus können sie in Form von Lernprozessen Einfluss auf in der Zukunft liegende biographische Projekte der Individuen nehmen (vgl. HOERNING 1989, 148). *„Ob jemand durch Erfahrungen reich, ernüchtert, eingeschüchtert, beflügelt oder ähnliches wird, ist immer davon abhängig, wie das Wissen aus den Erfahrungen mit dem biographischen Grundschema und den gesellschaftlichen Anforderungen an die Biographie in Einklang gebracht werden können“* (HOERNING 1989, 155).

Das Sammeln neuer Erfahrungen kann demnach für ein Individuum auch den Übergang in eine neue Statuspassage bedeuten. Nach FRIEBERTSHÄUSER (1995) beschreiben Statuspassagen den Übergang zu einer neuen Lebensphase und können dementsprechend einen krisenhaften Charakter haben, der zugleich auch Chancen generiert. Da die vorliegende Arbeit im Rahmen der Biographieforschung in der erziehungswissenschaftlichen Forschungspraxis verortet ist, scheint es an dieser Stelle sinnvoll darauf hinzuweisen, dass Pädagog(inn)en als Begleiter(innen) von Übergangsphasen im Lebenslauf auf der einen Seite und als Erfahrungswissenschaftler(innen) auf der anderen ein besonderes Interesse an den Erfahrungen,

die Individuen in ihrem biographischen Verlauf machen, haben und darüber hinaus ein Verständnis dafür entwickeln sollten, wie sich ein möglicher Übergang in eine neue Statuspassage vollzieht. Dem folgend sollte auch ein besonderes Interesse an den Krisen und Chancen bestehen, die im Rahmen eines solchen biographischen Übergangsprozesses hervorgerufen werden, um ein Verständnis dafür zu erlangen, was Erfahrungen, daraus hervorgehende Übergangsprozesse und Krisen und Chancen für den biographischen Verlauf eines Individuums bedeuten.

In diesem Sinne soll das Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung für eine Führungsaufgabe - verstanden als eine spezifische biographische Erfahrung im lebensgeschichtlichen Verlauf der daran teilnehmenden Kandidat(inn)en - im Rahmen der vorliegenden Arbeit im Fokus der Betrachtung stehen. Dabei sind das subjektive Erleben und die individuelle Bedeutung des Ereignisses von forschungsleitendem Interesse. Das Augenmerk der Untersuchung liegt dabei in erster Linie auf den Lernprozessen und den daraus hervorgehenden Entwicklungschancen, die durch die Erfahrung des Nichtbestehens generiert werden. Daraus abgeleitet, lautet die forschungsleitende Frage wie folgt:

Welche Lernprozesse sowie daraus hervorgehende Entwicklungschancen lassen sich durch die Erfahrung des Nichtbestehens eines ACs zur Zulassung für eine Führungsaufgabe identifizieren?

Darüber hinaus sind die Bewältigungsstrategien, die - ausgelöst durch die Erfahrung des nicht bestandenen ACs - notwendig werden, von besonderem Interesse, um die Forschungsfrage beantworten zu können. Außerdem soll in einem zweiten Schritt überprüft werden, welche Auswirkung der krisenhafte Charakter dieser spezifischen Lebenserfahrung und die daraus resultierenden Lern- und Entwicklungsfelder auf den biographischen Verlauf und den professionellen, beruflichen und privaten Habitus der betroffenen Individuen haben und was das für die biographischen Projekte der Betroffenen bedeutet. Da Erfahrungen an sich, wie bereits erwähnt, ihre je eigene Vorgeschichte haben, sollen darüber hinaus die Umstände, die für die Teilnahme am AC verantwortlich sind, ebenfalls im Rahmen der Untersuchung berücksichtigt werden. Darüber hinaus soll untersucht werden, wie das Ereignis von den betroffenen AC-Teilnehmer(inne)n subjektiv bewertet wird und ob es als Chance, Lern- und Entwicklungsmöglichkeit, Herausforderung oder Bedrohung wahrgenommen wird. Weiter ist von Interesse, welche Bedeutung es für die Biographie der betroffenen Individuen hat. Unterstützend zur Beantwortung der Forschungsfrage ergeben sich daraus folgende Untersuchungsfragen:

1. *Was waren die Treiber, die zu der Entscheidung geführt haben, eine Führungslaufbahn einschlagen zu wollen?*
2. *Welche Auswirkungen hat die Erfahrung eines nicht bestandenen Führungskräfte-ACs auf den biographischen Verlauf von Individuen? Ergeben sich daraus möglicherweise biographische Veränderungsprozesse?*

Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit soll als Führungsposition jedwede Rolle innerhalb eines liniengeführten Unternehmens verstanden werden, die qua unternehmensinterner Definition als Führungsposition bezeichnet wird und durch eine entsprechende Mitarbeiterverantwortung ausgezeichnet ist. Dabei soll eine Unterscheidung zwischen den unterschiedlichen Hierarchie- beziehungsweise (bzw.) Führungsebenen berücksichtigt werden. Die Unterschiede in den Führungsebenen sind dabei nicht zwangsläufig an die Anzahl der Mitarbeiter(innen) geknüpft, die durch eine Führungskraft verantwortet werden, sondern zeichnen sich dadurch aus, dass die unterste Führungsebene der nächsthöheren unterstellt ist, diese wiederum ebenfalls der nächsthöheren und so weiter (usw.). Kennzeichnend ist dabei in erster Linie, dass alle Führungskräfte, bis auf diejenigen der untersten Führungsebene, Mitarbeiterverantwortung über Mitarbeiter(innen) haben, die selbst wiederum als Führungskraft für die ihnen unterstellten Mitarbeiter(innen) fungieren. Darüber hinaus wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit sowohl eine akteurzentrierte Perspektive gewählt als auch eine Betrachtung auf der fallübergreifenden und fallvergleichenden Ebene vorgenommen. Das bedeutet, dass auf der Mikroebene insbesondere die subjektiven Einschätzungen zu dem Ereignis, dessen Interpretationen und Verarbeitung als auch die Selbstwahrnehmung der betroffenen Kandidat(inn)en im Fokus der Betrachtung stehen. Diese Perspektive wird auf einer höheren Aggregationsebene durch fallübergreifende und fallvergleichende Ergebnisse ergänzt.

Im ersten Teil dieser Arbeit (Teil I) werden die theoretischen Grundlagen, der momentane Stand der wissenschaftlichen Forschung und die Grundannahmen, von denen im Rahmen des Forschungsprozesses ausgegangen wurde, zu Grunde gelegt. Zu Teil I dieser Arbeit gehört das Kapitel 2 ‚Kritische Lebensereignisse‘, das Kapitel 3 ‚Kritische Lebensereignisse im Kontext von Biographie‘, Kapitel 4 ‚Zwischenbilanz‘ und Kapitel 5 ‚Ein heuristisches Modell als Bezugsrahmen für die Arbeit am empirischen Datenmaterial‘:

In Kapitel 2 wird der Begriff kritisches Lebensereignis aus Sicht der pädagogischen und psychologischen Forschungspraxis - unter besonderer Berücksichtigung der Teildisziplinen Klinische Psychologie bzw. Stressforschung, Sozialpsychologie und Entwicklungspsychologie

- herausgearbeitet. Bezugnehmend auf die unterschiedlichen Sichtweisen wird eine Definition für kritische Lebensereignisse entwickelt und als Arbeitsdefinition zugrunde gelegt. Zur Präzisierung des Begriffs werden ergänzend ein- und auch mehrdimensionale Merkmale kritischer Lebensereignisse herangezogen, um den Diskurs über die Mehrschichtigkeit des Phänomens aufzuzeigen. Darüber hinaus werden im Rahmen eines Exkurses verschiedene zeithistorische Ausprägungen des Bildungsbegriffs herausgearbeitet. Darauf Bezug nehmend wird ein dieser Arbeit zugrunde liegender Bildungsbegriff in Anlehnung an VON FELDEN (2003) entwickelt, der sich in der kritischen Theorie verortet sieht und einzelne Ansichten der Postmoderne aufgreift. Bezugnehmend auf das Copingmodell von Richard S. Lazarus wird der aktuelle Diskurs zur Bewältigung kritischer Lebensereignisse aufgegriffen und abschließend ein Resümee gezogen, welche Implikationen die Ausführungen für die Arbeit am empirischen Datenmaterial haben.

In Kapitel 3 werden kritische Lebensereignisse im Kontext der Biographie betrachtet. In diesem Zusammenhang werden Konzepte und Methoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung herausgearbeitet und als Bezugsrahmen für die empirische Vorgehensweise in dieser Arbeit zugrunde gelegt. Darüber hinaus wird die Rolle des Gedächtnisses als Speicher autobiographischer Informationen betrachtet und die Unterschiede und Zusammenhänge von Biographie und Lebenslauf erarbeitet. Abschließend wird ein Resümee gezogen, um die Implikationen, die aus diesem Kapitel für die Arbeit am empirischen Datenmaterial hervorgegangen sind, herauszuarbeiten.

Kapitel 4 beinhaltet eine Zwischenbilanz und gibt einen zusammenfassenden Überblick über die Erkenntnisse aus der Literaturanalyse, bestehend aus den Kapiteln 2 und 3. In diesem Zusammenhang werden die zugrunde gelegten Begrifflichkeiten noch einmal resümiert und in den Kontext der hier vorliegenden Arbeit eingeordnet.

In Kapitel 5 wird unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus der Literaturanalyse ein heuristisches Modell entwickelt. Das Modell bildet den Bezugsrahmen für die Arbeit am empirischen Datenmaterial und ist die Grundlage für die Wahl der Methode zur Datenerhebung und Datenauswertung. In diesem Kapitel werden unter Berücksichtigung der forschungspraktischen Implikationen, die aus der Literaturanalyse hervorgegangen sind, sowohl die allgemeinen Modellbedingungen als auch die einzelnen Modellkomponenten erarbeitet.

Teil II der hier vorliegenden Arbeit gibt einen Überblick über die angewendete Methode der Datenerhebung und Datenauswertung. Zu diesem Teil der Arbeit gehört Kapitel 6 ‚Das qualitativ-empirische Forschungsdesign‘:

In Kapitel 6 wird das Untersuchungsunternehmen vorgestellt und der Zugang zum Untersuchungsfeld detailliert beschrieben.

In Kapitel 7 wird das qualitativ-empirische Forschungsdesign der hier vorliegenden Untersuchung herausgearbeitet. Ein qualitativer Forschungszugang wird dabei einem quantitativen Zugang vorgezogen. Diese Wahl für die präferierte Methode der Datenerhebung wird mit Rekurs auf den Fokus der hier vorliegenden Arbeit begründet. Die Entwicklung der Methode der Datenerhebung erfolgt unter Bezugnahme auf Flicks episodisches Interview unter gleichzeitiger Berücksichtigung narrativer und teilstrukturierter Leitfadeninterviews. Darüber hinaus wird für die Datenauswertung ein zehnstufiges Auswertungsverfahren erarbeitet, das in Anlehnung an die Grounded Theory und das Thematische Kodieren nach Flick entwickelt wurde. Ergänzt wird das Forschungsdesign durch die Paneluntersuchung, die im Rahmen von Kapitel 6 auf den hier vorliegenden Forschungskontext zugeschnitten wurde. In diesem Kontext wird außerdem die Vorgehensweise bei der Datenaufbereitung und die verschiedenen Analyseebenen, die bei der Auswertung und Darstellung der Daten berücksichtigt werden, erarbeitet. Darüber hinaus findet eine Rollenreflexion der Interviewerin statt. Außerdem werden das Sample und die Herausforderungen im Forschungsprozess präsentiert.

Teil III der vorliegenden Arbeit beinhaltet die Präsentation der Untersuchungsergebnisse. Zu diesem Teil der Arbeit gehören Kapitel 7 ‚Die Einzelfallanalyse - Lern- und Bildungsprozesse auf der intrasubjektiven Analyseebene‘, Kapitel 8 ‚Die fallübergreifende Analyse - Lern- und Bildungsprozesse auf der intersubjektiven Analyseebene‘ und Kapitel 9 ‚Die fallvergleichende Analyseebene - Lern- und Bildungsprozesse auf der intrasubjektiv vergleichenden Analyseebene‘:

Kapitel 8 beinhaltet die Präsentation der Ergebnisse aus der Einzelfallanalyse. Dafür werden drei kontrastierende Einzelfälle aus der Gesamtzahl der Fälle herausgegriffen und analysiert. Für alle drei Einzelfälle können Lernprozesse sowohl auf der mentalen als auch auf der aktionalen Ebene identifiziert und im Rahmen der Ergebnispräsentation dargestellt werden. Darüber hinaus werden für alle drei Einzelfälle ebenfalls die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung präsentiert und mit Blick auf die daraus offensichtlich werdende

Veränderungsdynamik von Lernprozessen vorgestellt. Abschließend wird eine zusammenfassende Betrachtung der Ergebnisse aus der Einzelfallanalyse vorgenommen.

In Kapitel 9 werden die Ergebnisse der fallübergreifenden Analyse präsentiert. Die Ergebnisdarstellung erfolgt unter Berücksichtigung der drei identifizierten, übergeordneten Kategorien. 1. Lernen durch Veränderungen im Normen- und Wertesystem, 2. Führungs- und Managementkompetenzen und 3. Transfer von Lernprozessen. Das Kapitel wird mit einer zusammenfassenden Betrachtung der Ergebnisse aus der fallübergreifenden Analyse geschlossen.

In Kapitel 10 werden die Ergebnisse aus der fallvergleichenden Analyse präsentiert. Die Ergebnisse beinhalten 2 unterschiedliche Vergleichsgruppen: 1. Gendervergleiche (Männer vs. Frauen) und 2. Vergleiche zwischen den Führungsebenen vier und drei. Abschließend wird eine zusammenfassende Betrachtung aller Gruppen - unter denen eine fallvergleichende Analyse durchgeführt wurde - vorgenommen.

In Kapitel 11 wird eine zusammenfassende Betrachtung der Untersuchungsergebnisse vorgenommen. In diesem Kontext werden die Implikationen aus der Untersuchung interpretiert und im Rahmen der Schlussbetrachtung sowohl Anregungen für mögliche Folgeprojekte im Kontext einer wissenschaftlichen Untersuchung gegeben als auch Handlungsempfehlungen für die betriebliche Praxis ausgesprochen.

Teil I: Theoretische Grundlagen

Teil I der vorliegenden Arbeit gibt einen Überblick über die theoretischen Grundlagen und die theoretische Verortung der vorliegenden Arbeit. In diesem Zusammenhang wird der momentane Stand der wissenschaftlichen Forschung bis zum 31.10.2015 herausgearbeitet und die Entscheidung für die gewählte Forschungsmethode mit Hilfe dieser Ausführungen begründet. Darüber hinaus werden die Grundannahmen, von denen im Rahmen des Forschungsprozesses ausgegangen wird, zu Grunde gelegt. Verstanden als spezifische biographische Erfahrung, wird das Nichtbestehen eines ACs unter der theoretischen Rahmung der Life-Event-Forschung betrachtet. Dementsprechend werden verschiedene theoretische Ansätze und Strömungen der Erforschung kritischer Lebensereignisse herausgearbeitet und zu aktuellen Diskussionen und Forschungsansätzen in Beziehung gesetzt. Die genannten Themenkomplexe bilden das theoretische Gerüst der darauf aufbauenden Forschungsarbeit und legen die Basisannahmen und die Einbettung der Arbeit im Rahmen der verschiedenen Forschungsansätze zu Grunde.

2. Kritische Lebensereignisse

Ab wann ist ein Ereignis kritisch und wie entwickelt es sich zum kritischen Lebensereignis? Welche Auswirkung und Bedeutung haben solche als kritisch klassifizierten Lebensereignisse für das Verhalten und Erleben von Individuen?

FILIPP (1995) betont aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive, dass solche komplexe Fragestellungen ein großes Spektrum an „*konzeptuellen und methodischen Problemen*“ (FILIPP 1995, 1) - wie im Folgenden aufgeführt - mit sich bringen, denen sich Forschende im Rahmen der Lebensereignisforschung stellen müssen.

Bei Betrachtung der Forschungsarbeiten zu kritischen Lebensereignissen wird deutlich, dass im deutschsprachigen Raum insbesondere die Psychologie, im Rahmen zumeist quantitativer Forschungsansätze, ein besonderes Interesse am Konzept der kritischen Lebensereignisse verfolgt. Anhand der Veröffentlichungen zum Konzept kritischer Lebensereignisse lässt sich eine regelrechte ‚Interessens- und Forschungshistorie‘ der einzelnen psychologischen Teildisziplinen an der Live-Event-Forschung erkennen. Dem folgend fanden zunächst Arbeiten aus medizinisch- bzw. klinisch-psychologischer Forschungsperspektive Eingang in die wissenschaftliche Diskussion. Diese wurden insbesondere in den 60er und 70er Jahren durch Arbeiten aus stresstheoretischer- und differentialpsychologischer Sicht ergänzt. In den 80er Jahren erlebte die Life-Event-Forschung im Rahmen entwicklungspsychologisch begründeter Forschungsarbeiten einen Bedeutungszuwachs und war Gegenstand zahlreicher Veröffentlichungen.² Darüber hinaus zeichnen sich auch erste zarte Versuche ab, Erkenntnisse für die Erziehungswissenschaft zu gewinnen und nützlich zu machen.³ Eine besondere Dominanz der Forschungstätigkeit aus erziehungswissenschaftlicher Sicht zeichnet sich, trotz zunehmendem Interesse, jedoch nicht ab. Ebenso wie GROBE (2008) kann demnach auch für 2015 festgestellt werden, dass die Veröffentlichungen zu kritischen Lebensereignissen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive nach wie vor marginal sind.

² Die klinisch-psychologische Forschungstradition nimmt in besonderem Maße Bezug auf das Stressmodell von SELYE (1956). Im Rahmen der stresstheoretischen Perspektive sind darüber hinaus unter anderem (u.a.) insbesondere die Arbeiten von HOLMES & RAHE (1967) und DOHRENWEND & DOHRENWEND (1974) zu erwähnen. Die entwicklungspsychologische Perspektive wird im deutschsprachigen Raum insbesondere durch FILIPP (1995) dominiert. Aber auch MONTADA (1995) und KRUSE/SCHMIDT (2002) liefern u.a. Beiträge aus entwicklungspsychologischer Sicht. Eine detaillierte Betrachtung der Beiträge aus der psychologischen Forschung findet in Kapitel 2.3.1 statt.

³ Einen der aktuellsten Beiträge hierzu liefert GROBE (2008), aber auch im Kontext von Schule und Beruf zum Beispiel BÜCHNER/KOCH (2001); BYLINSKI (2002); Faust (2003) oder KAMMERMEYER/MARTSCHINKE (2004) und im Zusammenhang mit der Entwicklung von Lebensperspektiven im Rahmen der Heimerziehung LAMBERS (1996). Eine tiefgehende Betrachtung der Beiträge zur Life-Event-Forschung aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wird in Kapitel 2.3.2 vorgenommen.

Offensichtlich ist, dass eine Einzelwissenschaft allein - sei es die Medizin, die Psychologie oder auch die Erziehungswissenschaft - sehr komplexe Realitätsbereiche, wie in der kritischen Lebensereignisforschung, immer nur verkürzt und auf ihre Perspektive ausgerichtet darstellen kann. Betrachtet man beispielsweise die Konfrontation mit dem Tod als kritisches Lebensereignis, so wird deutlich, dass sowohl Medizin, Psychologie als auch die Erziehungswissenschaft aus ihrer jeweils grundeigenen Perspektive Interesse an diesem Ereignis haben. Darüber hinaus gibt es viele weitere Beispiele, die verdeutlichen, dass kritische Lebensereignisse aus einer Vielzahl von Betrachtungsperspektiven und Forschungsschwerpunkten untersucht werden können (vgl. FILIPP 1995, 3f.). Unter besonderer Berücksichtigung dessen wird umso deutlicher, dass im Rahmen des Konzeptes kritischer Lebensereignisse eine Reihe der Erziehungswissenschaft grundeigenen Fragestellungen von besonderer Relevanz sind und aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ein entscheidender Beitrag zur Erforschung kritischer Lebensereignisse geleistet werden kann. So stellen Lebensereignisse im Allgemeinen und kritische Lebensereignisse im Speziellen, insbesondere im Hinblick auf Lern- und Entwicklungsprozesse, eine besondere Chance für die erziehungswissenschaftliche Forschung dar.

Im folgenden Kapitel sollen zunächst verschiedene Konzepte, Methoden und Forschungsansätze der Lebensereignisforschung, immer in Hinblick auf die Relevanz für die Forschungsfrage - unter besonderer Berücksichtigung der Arbeiten von Sigrun-Heide Filipp als eine der relevanten Forscherinnen im deutschsprachigen Raum - dargestellt werden. Auch die Dissertationsschrift von Stephanie Große (2008) zum Thema „*Lebensbrüche als Chance? Lern- und Bildungsprozesse im Umgang mit kritischen Lebensereignissen*“ wird - aufgrund der thematischen Nähe - in besonderem Maße reflektiert.⁴

2.1 Kritische Lebensereignisse - definitorische Annäherung

Bei der Betrachtung von Definitionen geistes- und sozialwissenschaftlicher Sachverhalte und theoretischer Konstrukte wird oftmals deutlich, dass die zugrunde gelegte Definition viel mehr über epochale und zeitgeschichtliche Kontexte und das Menschenbild der die Definition zugrunde legenden Person aussagt, als über das zu definierende Konzept an sich. Geachtet dessen soll in diesem Abschnitt in erster Linie eine definitorische Annäherung an das Konzept kritischer Lebensereignisse aufgezeigt werden. Darauf aufbauend wird in Kapitel 2.3 im

⁴ Während FILIPP (1995) der entwicklungspsychologisch begründeten Perspektive auf kritische Lebensereignisse verhaftet ist, argumentiert GROßE (2008) aus einer erziehungswissenschaftlichen Forschungstradition heraus in Anlehnung an entwicklungspsychologische Sichtweisen.

Rahmen einer tiefer gehenden Betrachtung auf die unterschiedlichen Definitionen aus den einzelnen Forschungsrichtungen eingegangen.

In der Alltagssprache wird der Begriff kritisches Lebensereignis für eine Reihe von Situationen, Umständen und Lebensphasen verwendet. So werden im Alltagsverständnis zum Beispiel (z.B.) Ereignisse, wie die Trennung vom Lebenspartner, der Verlust des Arbeitsplatzes oder der plötzliche Tod eines nahen Angehörigen als kritisches Lebensereignis definiert. Wie bei vielen anderen Begrifflichkeiten, die Eingang in die wissenschaftliche Diskussion gefunden haben, wird auch der Begriff kritisches Lebensereignis im alltagstauglichen Sinne zum Teil sehr inflationär gebraucht. Deutlich wird, dass das Konzept des kritischen Lebensereignisses im alltagssprachlichen Sinne sehr dehnbar ist und nur wenig konkret verwendet wird.

Die uneinheitliche Verwendung des Begriffes im Alltag spiegelt auch die momentane Situation in der Wissenschaft wieder. Ähnlich wie bei vielen anderen Begrifflichkeiten in der Wissenschaft, gibt es auch für kritische Lebensereignisse keine einheitliche Definition⁵. Die Anzahl der Definitionen übersteigt im Fall des Konzepts kritisches Lebensereignis sogar die Anzahl an Wissenschaftsdisziplinen, die das Phänomen aus den unterschiedlichsten Forschungsperspektiven betrachten. Auch innerhalb der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen gibt es keinen Konsens darüber, wie kritische Lebensereignisse zu definieren sind. So gibt es beispielsweise allein in der Psychologie unzählige Definitionen, die sich selbst in den verschiedenen Teildisziplinen (Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie, klinische Psychologie et cetera [etc.]) unterscheiden⁶.

Im Kern unterscheiden sich Definitionen kritischer Lebensereignisse im wissenschaftlichen Kontext von Definitionen aus der Alltagssprache darin, dass sie nicht nur unerwünschte und negative Ereignisse in ihre Definition inkludieren. So sind im wissenschaftlichen Kontext in aller Regel sowohl negative als auch positive Ereignisse als kritische Lebensereignisse klassifiziert. Dazu gehören dann z.B. auch Ereignisse wie Hochzeiten, Geburt des ersten Kindes, der Schulanfang oder persönliche Erfolge (vgl. ROSCH INGELHART 1988, 14f.; MARTIN 1986, 17). Neben FILIPP/AYMANN (2010) und GROBE (2008) scheint man sich im Großteil der veröffentlichten Arbeiten zu kritischen Lebensereignissen darin einig zu sein, „dass kritische Lebensereignisse sich durch gravierende und einschneidende Veränderungen

⁵ Siehe zum Beispiel auch der Begriff Stress (vgl. FILIPP/AYMANN 2010, 23; SCHWARZER 2000, 11 oder ROSCH-INGELHART 1988, 15)

⁶ Auf die einzelnen Definitionen und wissenschaftlichen Grundverständnisse der verschiedenen psychologischen Teildisziplinen wird in Kapitel 2.3.1 eingegangen.

kennzeichnen lassen und als Weichenstellung im Lebensverlauf zu verstehen sind“ (GROBE 2008, 20)⁷. Die jeweiligen Definitionen kritischer Lebensereignisse betonen einzelne Dimensionen mal mehr und mal weniger. Das verdeutlicht auch an dieser Stelle die eingangs erwähnten unterschiedlichen Interessenschwerpunkte am Konzept der kritischen Lebensereignisse aus den unterschiedlichen Forschungstraditionen und dem Fokus von deren Teildisziplinen.

Da in Arbeiten zu geistes- und sozialwissenschaftlichen Sachverhalten nahezu standardisiert das nicht Vorfinden einheitlicher Definitionen angemerkt wird, scheint es an dieser Stelle eine sichere Basis, zunächst den kleinsten gemeinsamen Nenner aller Definitionen herauszukristallisieren und diesen als Ausgangspunkt der eigenen definitorischen Konkretisierung zu nutzen. Deshalb soll an dieser Stelle zunächst im Sinne einer allgemeinen definitorischen Annäherung auf FILIPP (1995) verwiesen werden, die als weitgehende Übereinstimmung unterschiedlicher definitorischer Ansätze kritische Lebensereignisse als solche Ereignisse bezeichnet, die im Leben des betroffenen Individuums eine Änderung der Lebenssituation solch großen Ausmaßes hervorrufen, dass sie bestimmter Anpassungsleistungen durch das betroffene Individuum bedürfen. Ungeachtet dessen, ob es sich um ein positives oder negatives Ereignis handelt, wird das Ereignis als stresserzeugend betrachtet, da es bereits habitualisierte Handlungsmuster unterbricht und Anpassungen von gewohnten Verhaltensweisen fordert (vgl. FILIPP 1995, 23).

FILIPP (1995) kritisiert, dass diese Darstellung in erster Linie Änderungen der dinglich-sozialen Umwelt hervorhebt und Ereignisse, die sich in der Person selbst vollziehen, vernachlässigt. Aus diesem Grund schlägt sie im zweiten Schritt eine konzeptuelle Erweiterung vor, die drei weitere Komponenten umfasst: *1. Raumzeitliche, punktuelle Verdichtung, 2. Stadien des relativen Ungleichgewichts und 3. Tatsache der emotionalen Nichtgleichgültigkeit*. Sie präsentiert einen - im Vergleich zu den zahlreichen verkürzten Darstellungen einzelner wissenschaftlicher Teildisziplinen⁸ - sehr abstrakten Vorschlag kritische Lebensereignisse zu definieren.

Kritische Lebensereignisse stellen, dem Vorschlag von FILIPP (1995) entsprechend, eine sowohl raumzeitliche als auch punktuelle Verdichtung von Geschehensabläufen dar, die in der Person selbst und auch in deren Umwelt zu lokalisieren sind. Dementsprechend finden sie auch

⁷ Vgl. Hierzu auch DOHRENWEND & DOHRENWEND 1974; DITTMANN 1991 oder MARTIN 1986

⁸ Unterschiedliche Definitionen einzelner wissenschaftlicher Disziplinen und deren Teildisziplinen werden in Kapitel 2.3 vorgestellt.

Eingang in den Erfahrungsschatz einer Person. Darüber hinaus stellen sie ein Ungleichgewicht im Passungsgefüge zwischen einer Person und deren Umwelt her. Impliziert wird dadurch, dass jedes Person-Umwelt-Gefüge gewissermaßen eine bedingte Konformität aufweist, die der darin handelnden Person ein anpassungsfähiges und somit flexibles Funktionieren ermöglicht. Ein kritisches Lebensereignis ist dann gegeben, wenn eine Störung oder starke Abweichung der Konformität des Person-Umwelt Passungsgefüges der darin agierenden Person ihr Handeln erschwert und eine Reorganisation des Person-Umwelt-Gefüges erforderlich macht. Der Grund für das Ungleichgewicht im Passungsgefüge kann sowohl in der Person als auch in der Umwelt liegen. Zuletzt wird davon ausgegangen, dass das entstandene Ungleichgewicht im Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt für die betroffene Person auch direkt erlebbar ist. Damit einhergehend ist das Erleben dieses Ungleichgewichtes von affektiven Reaktionen durch die betroffene Person begleitet. Die besondere Bedeutung von kritischen Lebensereignissen ist durch deren emotionale Nicht-Gleichgültigkeit gekennzeichnet (vgl. FILIPP 1995, 24f.).

Deutlich wird, dass eine Definition kritischer Lebensereignisse FILIPP (1995) folgend eine klare Abgrenzung zu anderen (nicht kritischen) Lebensereignissen nicht zulässt, darüber hinaus aber ermöglicht, alle bis dato in der Literatur beschriebenen Ansätze in nur einem Konzept zu vereinen. Dies hat FILIPP (1995) jedoch bereits in ihrer Veröffentlichung mitreflektiert.

Zusammenfassend lässt sich auf einer sehr allgemeinen und abstrakten Ebene an dieser Stelle festhalten, dass (kritische) Lebensereignisse immer ein Mindestmaß an Veränderung im Leben des Betroffenen kennzeichnen. Diese Veränderungen können außerhalb der Person liegen, wie beispielsweise eine schwere Erkrankung oder der Verlust des Arbeitsplatzes oder in der Person selbst begründete Ereignismerkmale, wie die Veränderung religiöser Überzeugungen oder innerer Werte, darstellen. Darüber hinaus werden Lebensereignisse danach unterschieden, ob sie die Person direkt (z.B. schwere Krankheit) oder indirekt (z.B. Tod eines Angehörigen, weltwirtschaftliche Entwicklungen) betreffen. Bei kritischen Lebensereignissen kann es sich sowohl um abrupte Veränderungen im Leben einer Person (z.B. Unfalltod eines Angehörigen) (vgl. ULICH 1987, 79) als auch um Veränderungen, die nicht schlagartig auftreten und ihre je eigene Entwicklungsgeschichte haben, handeln (vgl. MARTIN 1986, 16f.).

Konkret ist das nicht bestandene AC, dieser Ansicht folgend, als ein Ereignis zu verstehen, das die Person direkt betrifft und von außen auf sie einwirkt. Die Bewertung der Schwere des Ereignisses erfolgt durch innere Bedeutungszuschreibungen. Darüber hinaus hat es seine je eigene Entwicklungsgeschichte und stellt keine abrupte Veränderung im Leben des betroffenen

Individuums dar. Es wird vielmehr als ein Prozess verstanden, in dem verschiedene Variablen und Merkmale - die erst nach Eintreten des eigentlichen Ereignisses an Bedeutung (Nichtbestehen des ACs) gewinnen - eine zentrale Rolle spielen.

Mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit wird die Definition kritischer Lebensereignisse nach FILIPP (1995) als Arbeitsdefinition zugrunde gelegt. Die Entscheidung, diese Definition als Arbeitsdefinition der hier vorliegenden Arbeit zu verwenden, wurde durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst. Zunächst scheint der Vorschlag von FILIPP (1995) - zumindest im deutschsprachigen Raum - im wissenschaftlichen Diskurs unterschiedlicher Disziplinen breite Akzeptanz zu finden. So wurde sie in zahlreichen Veröffentlichungen sowohl psychologischer als auch erziehungswissenschaftlicher Arbeiten bereits zitiert (siehe hierzu beispielsweise die Ausführungen in Kapitel 2.3). Die Fülle ihrer Recherchen bzw. der Weitblick auf andere wissenschaftliche Perspektiven wird ebenfalls in zahlreichen Veröffentlichungen hervorgehoben (siehe hierzu beispielsweise GROÙE 2008 oder REINECKER 2005). Darüber hinaus bietet dieser sehr abstrakte Ansatz den Vorteil, das Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung für eine Führungsaufgabe als kritisches Lebensereignis einzuordnen und dessen Schwere für die Betroffenen, je nach Zeitpunkt im Lebensverlauf, kontextualen Bedingungen und individuellen Empfindungen zu untersuchen. Da die hier vorliegende Arbeit im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Forschungspraxis zu verstehen ist, bietet der hier gewählte sehr abstrakte Definitionsansatz genügend Hinweise darauf, dass von kritischen Lebensereignissen sowohl ein Entwicklungspotenzial als auch eine Entwicklungsaufforderung ausgehen, was im Rahmen von Lern- und Bildungsprozessen von besonderem Interesse sein kann. Da die Erziehungswissenschaft als Reflexions- und Handlungswissenschaft Bildungszusammenhänge und (lebenslange) Lernprozesse in besonderer Weise untersucht, erweist sich die hier vorliegende weitläufige Definition im Rahmen dieser Arbeit als geeignet. Diese Ausführungen sollen durch die Beschreibung der Merkmale, die kritischen Lebensereignissen inhärent sein können, im folgenden Abschnitt konkretisiert werden.

2.2 Merkmale kritischer Lebensereignisse als konzeptuelle Präzisierung

Es wäre zu kurz gegriffen, ganz konkrete Ereignisse, die im Leben von Individuen potenziell eintreten können, als kritische Lebensereignisse vorzudefinieren. Es gibt kein konkretes Lebensereignis, das von allen Individuen in gleicher Weise als kritisches Lebensereignis wahrgenommen wird. Es sind vielmehr die je individuellen Bedeutungszuschreibungen, der lebensgeschichtliche Stellenwert, damit verbundene gesellschaftliche Normsetzungen oder die kontextualen Bedingungen, unter denen das Ereignis im je individuellen Fall eintritt, die ihm

den Zusatz ‚kritisch‘ verleihen (vgl. BELSCHNER/KAISER 1995, 174; FILIPP/AYMANN 2010, 41 ff.) . FILIPP/AYMANN (2010) betonen, dass jedes Individuum im Rahmen seiner eigenen Lebensgeschichte, seines Umfeldes, seiner Gewohnheiten und Sozialisierung eine Klassifizierung vornimmt, ob ein Lebensereignis für ihn persönlich als kritisch wahrgenommen wird oder nicht. Das Ereignis wird im individuellen Fall dann unter anderem danach bewertet, ob es im Einklang mit dem Erreichen von persönlichen Zielen steht, mit persönlichen Anliegen, Normen und (religiösen oder gesellschaftlichen) Wertvorstellungen harmoniert oder gar der Befriedigung grundlegender Bedürfnisse entgegen steht (vgl. FILIPP/AYMANN 2010, 41ff.; FILIPP 1995, 18; ULICH 1987, 79 oder MARTIN 1986, 16).

Deutlich wird in jedem Fall die Komplexität kritischer Lebensereignisse und die Fülle an biographischen Erfahrungen, die sich unter dem Gegenstandsbereich kritisches Lebensereignis subsumieren lassen. Es handelt sich um ein sehr heterogenes Spektrum an denkbaren Ereignissen, die im Laufe des Lebens sowohl im beruflichen als auch im privaten Kontext auf das Individuum hereinprasseln und gleichermaßen von ihm selbst mitgestaltet und beeinflusst werden. Dennoch gibt es in der Literatur bereits zahlreiche Versuche anhand von Merkmalszuschreibungen⁹ eine definitorische Konkretisierung kritischer Lebensereignisse vorzunehmen. Dabei sind die Ansätze und Herangehensweisen in gleichem Maße vielfältig als auch zum Teil diametral.

2.2.1 Ein- und mehrdimensionale Ansätze zur Konzeptualisierung von Merkmalen kritischer Lebensereignisse

Eindimensionale Ansätze beispielsweise beschäftigen sich dabei in erster Linie mit Einzelereignissen. Im Rahmen einer solchen eindimensionalen Betrachtung liefern HOLMES & RAHE (1967) mit ihren ‚life change units‘ den wohl bekanntesten eindimensionalen Ansatz¹⁰. Aber auch GRÄSER, ESSER und SAILE (1995) richten ihr Augenmerk auf die subjektive Wahrnehmung von Lebensereignissen durch die jeweiligen Individuen und verweisen darauf, dass weg von globalen Ansätzen differenzialpsychologische Schwerpunkte weiter in den Vordergrund zu rücken sind. Im Rahmen eines entwicklungspsychologischen Forschungsansatzes hat OLBRICH (1995) sich mit den normativen Übergängen im Lebens(ver)lauf beschäftigt und sich dabei zum Teil der Relevanz biologischer Entwicklungen gewidmet. FISCHER & FISCHER (1995) wiederum haben auf Grundlage einer

⁹ Die Definition von Merkmalen kritischer Lebensereignisse stammt aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive auf das Konstrukt. Eine detaillierte Beschreibung entwicklungspsychologischer Theoriebildungen wird in Kapitel 2.3.1.2 dieser Arbeit vorgenommen.

¹⁰ Eine detaillierte Erläuterung der Ereignislisten von HOLMES & RAHE (1967) folgt in Kapitel 2.3.1.1

ökopsychologischen Forschungstradition den Wohnortwechsel als Verlust der Ortsidentität beispielhaft für non-normative¹¹ Lebensereignisse untersucht.

Darüber hinaus gibt es Bestrebungen, eine derart eindimensionale Betrachtung kritischer Lebensereignisse (beispielsweise in Hinblick auf die Veränderungen im Leben des Betroffenen oder nach dem Grad ihrer Belastung)¹² zugunsten der Etablierung übergeordneter/mehrdimensionaler Ereignismerkmale zu ergänzen. Eine besondere Herausforderung in diesem Zusammenhang ist sowohl die Auswahl von Merkmalen, die als kennzeichnende Attribute für kritische Lebensereignisse stehen, als auch die konzeptuelle Präzisierung dessen, wie sie dargestellt werden. In einigen Beispielen wird eine multidimensionale Darstellungsart im Sinne einer dreidimensionalen Datenmatrix gewählt.

BRIM und RIFF (1980) beispielsweise haben im Rahmen eines klinisch-psychologischen als auch entwicklungspsychologischen Forschungsverständnisses eine dreidimensionale Ordnung von Lebensereignissen eingeführt, die in ihrer Ausgestaltung der dreidimensionalen Matrix einer Entwicklungspsychologie der Lebensspanne sehr ähnelt. Im Tenor dieser dreidimensionalen Ordnung werden Lebensereignisse in 1. *biologische* (hierzu zählen beispielsweise körperliche Veränderungen, wie die Wechseljahre; die erste Menstruation oder der Stimmbruch), 2. *physikalische* (beispielsweise Naturkatastrophen) und 3. *soziale Lebensereignisse* (beispielsweise die Übernahme einer neuen gesellschaftlichen oder sozialen Rolle, wie die Funktion des Vorgesetzten; der Übergang vom Lebensabschnitts- zum Ehepartner oder die Rolle des Großvaters) kategorisiert.

FILIPP (1995) hingegen nimmt - ebenfalls im Sinne eines entwicklungspsychologischen Forschungsverständnisses - eine Ordnung nach 1. *objektiven*, 2. *objektivierten* und 3. *subjektiven* Ereignisparametern vor:

Als *objektive Ereignismerkmale* versteht FILIPP (1995) dabei jene Parameter, die außerhalb der subjektiven Konsensbildung einzelner Individuen Gültigkeit beanspruchen. So kann sich beispielsweise ein Banküberfall für die einzelnen darin verwickelten Personen im Rahmen ihrer persönlichen kontextualen Bedingungen und Lebensumstände sowie ihren subjektiven Einschätzungen der Situation völlig unterschiedlich dargestellt haben, objektiv bleibt jedoch festzuhalten, dass der Bank Geld entwendet, der Bankangestellten eine Waffe vorgehalten wurde und ein Kunde eine Beule davon getragen hat. Durch *objektivierte Ereignismerkmale*

¹¹ Eine detaillierte Beschreibung über die Bedeutung non-normativer Lebensereignisse folgt weiter unten in diesem Kapitel (siehe hierzu S. 23f.).

¹² Siehe zum Thema eindimensionale Konstruktbildung beispielsweise auch HULTSCH & CORNELIUS (1995)

werden jene Ereignisse beschrieben, die im Rahmen intersubjektiver Konsensbildung oder gesellschaftlich festgelegter Parameter an Bedeutung gewinnen. Die Setzung objektiver Ereignismerkmale erfolgt in der Regel durch gesellschaftliche Normen; Klassifizierungen, die Individuen, die bereits mit dem Ereignis konfrontiert waren, vornehmen; anhand von Expertenurteilen oder auf Basis theoretischer Untersuchungen. Ihre *subjektiven Ereignismerkmale* schildert FILIPP (1995) in Analogie zur Stressforschung und den Arbeiten von LAZARUS (1984).¹³ Erst durch die subjektiven Einschätzungen, Bedeutungszuschreibungen und Wahrnehmungen, werden Ereignisse von den davon betroffenen Individuen als kritisch oder unkritisch eingestuft (vgl. FILIPP 1995, 26ff.).

Eine Vielzahl an anderen möglichen Darstellungen einer mehrdimensionalen Ordnung - neben der hier exemplarisch vorgestellten von RIFF und BRIM (1980) oder FILIPP (1995) - kann man sich an dieser Stelle denken. In Konsequenz zu oben genannten mehrdimensionalen Strukturierungsmöglichkeiten von Lebensereignissen sind nachfolgende Merkmale kritischer Lebensereignisse zu nennen, die sich potenziell als untergeordnete Ereignismerkmale eines Strukturierungssystems einer festgelegten Überkategorie (wie an den Beispielen von BRIM und RIFF oder FILIPP dargelegt) zuordnen lassen:

1. *Zeitliche Merkmale* können anhand von festgesetzten Terminierungen z.B. Uhrzeit und Datum des Ereigniseintritts oder Dauer des Ereignisses konzeptualisiert werden. Darüber hinaus können sie in zweierlei Hinsicht unterschieden werden: 1. Lebensereignisse mit ihrer je eigenen zuvor stattfindenden Entwicklungsgeschichte (zum Beispiel der Tod des Lebenspartners nach langer Krankheit) und 2. Plötzlich eintretende Lebensereignisse als unerwartete Zäsur (plötzlicher Unfalltod eines Angehörigen) (vgl. FILIPP 1995, 26).
2. Die zeitliche Komponente kritischer Lebensereignisse ist auch im Hinblick auf die Lokalisierung des Ereignisses im Lebenslauf und im Sinne einer Abfolge im Vergleich zu anderen Ereignissen relevant. Um diese sogenannten normativen und nicht-normativen Lebensereignisse von o.g. zeitlichen Merkmalen abzugrenzen, sollen sie an dieser Stelle als solche Merkmale, die hinsichtlich der *Normalität des biologischen Alters* betrachtet werden, beschrieben werden. So können *normative Lebensereignisse* als sogenannte gesellschaftliche Sollsetzung verstanden werden, im Rahmen derer

¹³ Eine angemessene Ausführung zu der Bedeutung der Stressforschung im Rahmen der kritischen Lebensereignisforschung folgt in Kapitel 2.3.1.1. Die Ausführungen sind auf das für die Durchführung dieser Arbeit notwendige Maß beschränkt.

bestimmte Ereignisse - insbesondere in modernen Gesellschaften - geknüpft an das biologische Alter, bestimmten Altersgruppen zugeschrieben werden (age-graded). Sie sind unter dem Konzept der Institutionalisierung des Lebenslaufs als gesellschaftlich vorgegeben zu verstehen. Diese ‚Normalität‘ bestimmter Ereignisse im Rahmen bestimmter Lebensabschnitte und Altersgruppen gibt den Individuen einer Gesellschaft Orientierung und ermöglicht eine bessere Planbarkeit künftig eintretender Ereignisse. Dazu gehört beispielsweise die Einschulung, der Beginn des Hochschulstudiums oder der Berufsausbildung und die Geburt des ersten Kindes (vgl. KOHLI 1985, 3; HECKHAUSEN/SCHULZ 1995, 319; LANG, MARTIN, PINQUART 2012, 155ff.; HECKHAUSEN, HUNDERTMARK & KRUEGER 1992, SEIFFGE-KRENKE/GELHAAR 2006). Deutlich wird jedoch auch, dass ihnen eine Prozesskette oder Abfolge inhärent ist, deren Abweichung dem Ereignis selbst eine völlig andere Bedeutung verleiht. Betrachtet man normative Lebensereignisse demnach am Beispiel der Erstmutterschaft und dem (gesellschaftlich) dafür vorgesehenen ‚Idealalter‘, so wird deutlich, dass in modernen Gesellschaften der Abschluss einer Berufsausbildung oder eines Hochschulstudiums zeitlich vor der Geburt des ersten Kindes als ‚normal‘ betrachtet wird. Dem inhärent ist, dass das betroffene Individuum ein bestimmtes kalendarisches Alter mit der Geburt des ersten Kindes erreicht hat, berücksichtigt man die Zeit, die eine berufliche Erstausbildung in Anspruch nimmt. Die Geburt eines Kindes von Teenagern im Alter von 15 Jahren würde demnach grundsätzlich kritisch eingestuft. So gewinnt der Zeitpunkt des Ereigniseintritts im Zusammenhang mit der Bewertung des Ereignisses als kritisch oder nicht eine größere Bedeutung als das Ereignis an sich (vgl. FILIPP 1995, 26). Zu beachten ist jedoch auch, dass normative Lebensereignisse in allen Belangen immer auch einen relationalen Charakter haben. Denkt man demnach das angeführte Beispiel der Erstmutterschaft weiter und geht gedanklich weg von modernen Gesellschaften, so kann eine frühe Mutterschaft beispielsweise in autarken Stammesgesellschaften wiederum als gesellschaftlich völlig ‚normal‘ eingestuft werden. Ein weiterer nicht zu vernachlässigender Punkt in diesem Zusammenhang ist auch immer das Zeitalter bzw. die Generation innerhalb derer eine Bewertung normativer Lebensereignisse vorgenommen wird. Während beispielsweise noch in den 60er Jahren eine Schwangerschaft ab einem Lebensalter von 29 Jahren als Risikoschwangerschaft angesehen wurde, so ist eine Mutterschaft in den Mitt- bis Enddreißigern im heutigen Deutschland sehr gewöhnlich. Demnach wandeln sich die Normen und Werte innerhalb von Gesellschaften auch im Laufe verschiedener

Zeitdekaden. Lebensereignisse können somit auch epochalnormiert bzw. kulturwandelgebunden sein (history-graded). Auch der Nichteintritt von Ereignissen, z.B. beim Überschreiten von developmental deadlines (z.B. das Ausbleiben einer Schwangerschaft im Rahmen der gesellschaftlich dafür vorgesehenen Normalalters und Platzierung im Lebenslauf), kann ein kritisches Lebensereignis auslösen. *Nicht-normative Lebensereignisse* hingegen sind Ereignisse, die nicht im Rahmen gesellschaftlicher Normen als gesetzt zu verstehen sind. Ihr Auftreten ist darüber hinaus nicht an das biologische Alter geknüpft, was auch bedeutet, dass eine Betroffenheit altersgleicher Personen eher selten vorkommt. Ein Beispiel für nicht-normative Lebensereignisse ist die Ehescheidung, eine Beförderung oder eine Demenzerkrankung eines jungen Menschen (vgl. FILIPP/FERRING 2002, 201).

3. Dem Merkmal der *Subjektivität* kommt eine besondere Bedeutung zu. In Analogie zur Stressforschung und den Arbeiten von LAZARUS (1984)¹⁴ werden Ereignisse von den davon betroffenen Individuen insbesondere durch subjektive Einschätzungen, Bedeutungszuschreibungen und Wahrnehmungen als kritisch oder unkritisch eingestuft. Demnach sind Ereignisse, die im Leben von Individuen potenziell eintreten können, immer an die kontextuellen Bedingungen, die Sozialisation, gesellschaftliche Positionierung und Vorerfahrung des betroffenen Individuums gebunden. Gerade das Merkmal der Subjektivität macht es Forschenden oftmals so schwierig einzuschätzen, ob die Bewertung eines Ereignisses durch das betroffene Individuum auf das Ereignis selbst, auf eine möglicherweise vorausgegangene Entwicklungsgeschichte oder die Folgen, die dem Ereignis innewohnen können, bezogen sind. So kann beispielsweise der Tod eines Angehörigen, der zweifelsfrei immer traurig ist, unterschiedlich bewertet werden. Personen, die ihren Angehörigen infolge langer und schwerer Krankheit haben lange leiden sehen, empfinden den Tod womöglich als eine Erlösung, während der plötzliche und unerwartete Unfalltod als unbegreiflicher Schicksalsschlag voraussichtlich anders bewertet wird. Dem Merkmal der Subjektivität geschuldet, spielen auch die Erinnerung des Individuums an das Ereignis und damit möglicherweise auftretende Verzerrungseffekte eine große Rolle.¹⁵ Ein Beispiel für Verzerrungseffekte bei retrospektiven Einschätzungen vergangener Lebensereignisse

¹⁴ Eine angemessene Ausführung zu der Bedeutung der Stressforschung im Rahmen der kritischen Lebensereignisforschung folgt in Kapitel 2.3.1.1. Die Ausführungen sind auf das für die Durchführung dieser Arbeit notwendige Maß beschränkt.

¹⁵ Vgl. beispielsweise DÖRR (2010) oder ATTESLANDER/KNEUBÜHLER (1975) zu Verzerrungseffekten

durch das betroffene Individuum bezieht sich darauf, dass das Ereignis auf Basis aktueller Befindlichkeiten bewertet wird und in vielen Fällen weniger Aufschluss über die Wahrnehmungsvorgänge beim Eintreten des Lebensereignisses liefert (vgl. FILIPP 1995, 27).

4. Ein weiteres Merkmal ist die *Harmonisierung der Person-Umwelt-Beziehung*. Kritische Lebensereignisse sind dafür bekannt, dass sie das Passungsgefüge zwischen einem Individuum und seiner Umwelt aus dem Gleichgewicht bringen. Routinierte Handlungsmuster und Person-Umwelt-Interaktionen bedürfen einer Neuanpassung. Das Ausmaß der erforderlichen Anpassung ist ein Spiegel dafür, wie schwer das Ereignis von dem davon betroffenen Individuum eingeschätzt wird.
5. Die *sozial-gesellschaftliche Komponente* ähnelt in gewisser Hinsicht der Harmonisierung der Person-Umwelt-Beziehung und trägt der Tatsache Rechnung, dass Individuen in ihrem Tun und Handeln immer in soziale Systeme eingebunden sind (z.B. Beruf, Familie oder Freizeit). Ereignisse und auch damit verbundene subjektive Relevanzsetzungen haben demnach auch immer eine Auswirkung auf die Rolle des Individuums in seinem Umfeld (vgl. FILIPP/AYMANN 2010, 42ff.) Es gilt jedoch zu beachten, dass eine Zuordnung von Lebensereignissen zu nur einem einzigen Lebensbereich oftmals nicht zutreffend ist. Sie strahlen häufig auf mehrere Lebensbereiche aus (vgl. FILIPP 1995, 26f.).
6. Ebenfalls eng verbunden damit ist der *Wirkungsgrad*. Der Wirkungsgrad gibt Aufschluss darüber, welchen Lebensbereichen das Ereignis zuzuordnen ist und in welchem Umfang die einzelnen Lebensbereiche von den Auswirkungen betroffen sind.
7. Im Rahmen eines aus den Fugen geratenen Person-Umwelt-Passungsgefüges gewinnen *Verlustthematiken* oftmals an Bedeutung. So sind Verluste unterschiedlichster Intensität und Qualität ständiger Begleiter von Individuen im Rahmen ihres Lebens(ver)laufs. Verluste können in Form von Trennungen geliebter Menschen (beispielsweise durch Scheidung, Unfalltod oder Wohnortwechsel), durch innerpsychische Prozesse (z.B. Verlust von Hoffnungen, Zielsetzungen, Selbstbild oder sogar religiöser Glaubensvorstellungen) an Dynamik gewinnen. Aber auch der

Verlust sozialer Rollen (z.B. Arbeitsplatzverlust oder Scheidung) oder materieller Gegenstände können für dieses Merkmal prägend sein.

8. Mit dem Merkmal der *unzureichenden Kontrollierbarkeit* werden Tatsachen des Kontrollverlustes angesprochen. Mit dem geringer Werden der Einflussmöglichkeiten eines Individuums auf das Ereignis steigt die Wahrscheinlichkeit der Einschätzung des Ereignisses als kritisch. So ist es beispielsweise immer einfacher ein Arbeitsverhältnis, oder eine Ehe selbst zu beenden als umgekehrt.
9. Hinter dem *Vorhersagegehalt* verbirgt sich ein weiteres Merkmal von Lebensereignissen, das zur Identifikation von kritischen neben nicht kritischen Lebensereignissen herangezogen werden kann. Werden Individuen von Lebensereignissen unerwartet ohne Vorwarnung getroffen, so stärkt das die Wahrscheinlichkeit, dass sie als kritisch wahrgenommen werden. Demnach lässt sich, obgleich der Verlust von Angehörigen immer schmerzhaft ist, der Tod eines Nahestehenden womöglich besser verarbeiten, wenn dem eine lange Krankheit und viele Stunden des Leidens vorausgegangen sind, anstelle eines unvorhergesehenen Unfalls und dem damit verbundenen plötzlichen Tod.
10. Der *emotionale Gehalt* eines Lebensereignisses beschreibt ein Merkmal, das den affektiven Gehalt des Ereignisses tangiert. Emotionen können dementsprechend durch das Ereignis an sich ausgelöst (z.B. Trauer beim Verlust eines Angehörigen) oder durch die Verortung des Ereignisses im Leben des Individuums hervorgerufen werden. Deutlich wird auch an dieser Stelle der große Stellenwert subjektiver Bedeutungszuschreibungen. So ist der emotionale Gehalt eines Lebensereignisses auch immer damit verbunden, inwieweit das Ereignis mit den Handlungszielen des Individuums interferiert und von ihm mit anderen (z.T. bereits genannten) Ereignismerkmalen (z.B. mit der Kontrollierbarkeit oder Vorhersagbarkeit) in Beziehung gesetzt werden. Hier geht ganz klar die von FILIPP (1995) bereits erwähnte emotionale Nichtgleichgültigkeit von Lebensereignissen hervor.
11. Ein weiteres Merkmal ist die *Erschütterung des Welt- und Selbstbildes*. Dieses Merkmal tangiert das innere Überzeugungssystem des Betroffenen und bezieht sich deshalb auf innerpsychische Vorgänge. Objektiv wahrnehmbare Ereignisse sind damit

nicht verbunden. Das Kritische des jeweiligen Ereignisses schöpft in Bezug auf dieses Merkmal in erster Linie aus der Intensität der Erschütterung des Weltbildes, aus dem das Individuum zuvor Sicherheit geschöpft hat. Darüber hinaus tangiert es das Selbstbild des betroffenen Individuums und das damit verbundene Selbstwertgefühl und die Selbstachtung. In dem Maße, in dem ein aktuelles Ereignis eine Selbstzentrierung des betroffenen Individuums auslöst und Optimierungsbedarf zwischen einem aktuellen und früheren Selbst offenbart, wird seine Einschätzung des Ereignisses als kritisch wahrscheinlicher.

12. Die *Zielrelevanz* als Merkmal kritischer Lebensereignisse nimmt Bezug auf Handlungsziele der betroffenen Individuen. Lebensereignisse werden als zunehmend kritisch eingeschätzt, wenn Sie kurz- oder langfristige Lebens- und Handlungsziele von Individuen vereiteln. Je nachdem, ob über- oder untergeordnete Ziele stärker betroffen sind, variiert die Einschätzung des Individuums über die Schwere des Ereignisses (vgl. FILIPP/AYMANNS 2010, 42ff.). Auch in der Zielrelevanz ist eine zeitliche Komponente mitgedacht. Diesem Verständnis folgend, können sich Handlungsziele im Rahmen biographischer Entwicklungen im Lebens(ver)lauf ändern oder verschieben. Als bedeutsam werden dann jene Lebensereignisse verstanden, die mit den momentanen primären Anliegen des Individuums oder langfristigen Lebenszielen in Einklang stehen. Geachtet dessen, dass primäre Ziele und Anliegen sich im Lebensverlauf ändern oder verschieben können, kommt einzelnen Lebensereignissen zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Leben des Betroffenen eine unterschiedliche Bedeutung zu (vgl. FILIPP 1995, 26).

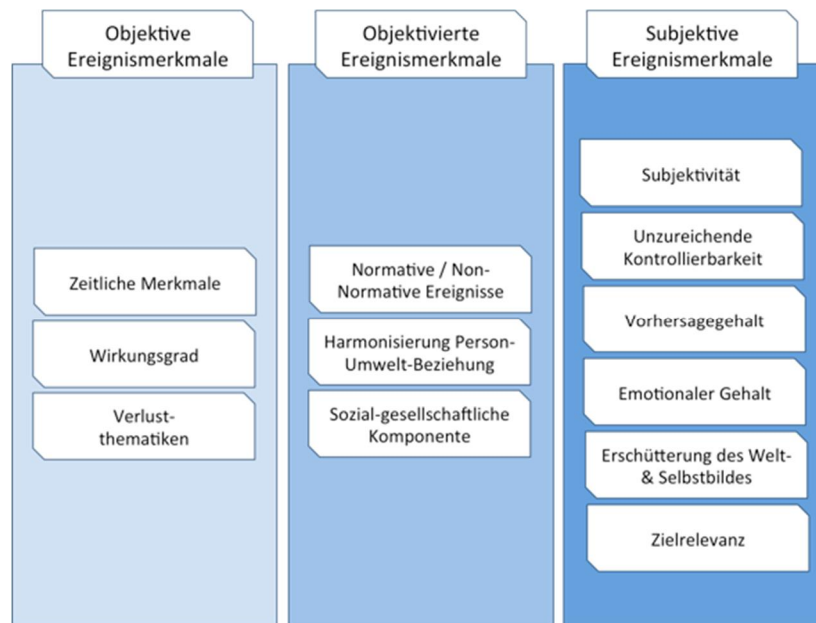


Abbildung 1: Merkmale kritischer Lebensereignisse am Beispiel der mehrdimensionalen Ordnung von FILIPP (Quelle: Eigene Darstellung)

2.2.2 Erste Implikationen für die empirische Untersuchung

Die vorangegangenen, teilweise sehr ausführlichen Ausführungen über ein- und auch mehrdimensionale Konzeptualisierungsmöglichkeiten kritischer Lebensereignisse und die Darstellung möglicher untergeordneter Merkmale ließen sich gewiss durch viele weitere Merkmale ergänzen und erheben daher im Rahmen dieser Arbeit keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Dennoch ist die Darstellung der beispielhaft genannten Merkmale vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit und für die Beantwortung der Forschungsfrage in vielerlei Hinsicht von grundlegender Bedeutung.

Zunächst ist deutlich geworden, dass sich bei Betrachtung der gesamten Bandbreite möglicher Lebensereignisse bestimmte Merkmale erkennen lassen, deren Vorkommen kritische Lebensereignisse vom gesamten Spektrum an möglichen Lebensereignissen abhebt. Das Auftreten dieser Merkmale ist kein eindeutiger und von allen Seiten zuverlässiger Indikator für das Eintreten eines kritischen Lebensereignisses. Es ist viel mehr als eine Art ‚Begünstigung‘ zu verstehen, welche die Wahrscheinlichkeit des Auftretens eines kritischen Lebensereignisses erhöht. Es ist weiter auch nicht starr festzulegen, ob es das Auftreten nur eines dieser Merkmale oder mehrerer der Merkmale bedarf, damit ein Lebensereignis durch ein Individuum als kritisch eingestuft wird oder nicht. Darüber hinaus wurde ebenfalls deutlich, dass eine Etablierung allgemeingültiger Merkmale kritischer Lebensereignisse sehr schwierig ist. Resultierend daraus, dass Prozesse subjektiver Bedeutungszuschreibung, Erfahrungen und auch die

gesellschaftliche Verankerung eines Individuums eine große Rolle bei der Bewertung von Lebensereignissen spielen, scheint es nahezu unmöglich, Lebensereignisse an intraindividuelle Merkmalscharakteristika zu binden. Die von BRIM und RYFF (1980) und FILIPP (1995) beispielhaft angeführte mehrdimensionale Konzeptualisierung hat außerdem verdeutlicht, dass nahezu jedes Ereignismerkmal, das als untergeordnetes Merkmal einer Überkategorie zugeordnet wird, auch auf eine der anderen Überkategorien umdefiniert werden kann. Die Festlegung übergeordneter Ereignismerkmale und deren Zuordnung von untergeordneten Ereignismerkmalen ist demnach in den meisten Fällen eher eine theoretische und wird in erster Linie vom Verfasser mit Blick auf die für seine (Forschungs-) Arbeit notwendige Kategorienbildung vorgenommen. Nichtsdestotrotz haben die Ausführungen - obgleich eine universale Gültigkeit damit nicht der Anspruch sein kann - gezeigt, dass man einer Vielfalt von Merkmalen kritischer Lebensereignisse am besten dadurch begegnen kann, dass man zu ihrer Differenzierung und Klassifikation auf ein multidimensionales Beschreibungssystem zurückgreift. Dabei ist es unabdingbar, Formen der subjektiven Ereigniswahrnehmung und auch die individuellen Zuschreibungen von Merkmalen zu Ereignissen durch Individuen zu berücksichtigen. So kann beispielsweise ein und dasselbe Ereignis für unterschiedliche Personen eine völlig andere Bedeutung haben und in seiner Einstufung als kritisch oder nicht bzw. in Bezug auf die empfundene Schwere des Ereignisses von Individuum zu Individuum stark variieren. Während ein Teilnehmer das Nichtbestehen des ACs in seiner Schwere als weniger kritisch einstuft, kann ein anderer Teilnehmer das nicht bestandene AC wiederum auf Grundlage des bereits Gesagten umso kritischer einstufen. Darüber hinaus ist auch deutlich geworden, dass sowohl die Umweltkomponente als auch das Individuum mit seinen je eigenen Mustern der Bedeutungszuschreibung, Erinnerungen und kontextuellen Einbettung von Lebensereignissen eine Rolle spielen. Das Konzept der kritischen Lebensereignisse basiert daher auf einer Wechselbeziehung zwischen einem Individuum und dessen Umwelt. Genau wie FILIPP/AYMANN (2010) bezeichnet auch SIRSCH (2000) demnach kritische Lebensereignisse als ‚komplex‘ und beschreibt sie als ein in allen Facetten relationales Gebilde.

Mit Blick auf die hier vorliegende Forschungsarbeit werden die vorausgegangenen Merkmalsbeschreibungen kritischer Lebensereignisse und die Beispiele, wie sie konzeptualisiert werden können, als Orientierungshilfe für die Auseinandersetzung mit dem Konzept und seinem lebensgeschichtlichen Stellenwert für die davon betroffenen biographischen Handlungsakteure und -akteurinnen verstanden. Im Fokus der Betrachtung steht dabei stets die Relevanz des Konzepts für den Untersuchungsgegenstand, der dieser Arbeit zugrunde liegt. Dementsprechend werden die zuvor beschriebenen Merkmalscharakteristika

mit Blick auf deren Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfrage, welches Entwicklungs- und Lernpotenzial ein nichtbestandenes AC zur Zulassung einer Führungsaufgabe für die davon betroffenen Individuen hat, betrachtet. Es ist deutlich geworden, dass der lebensgeschichtliche Stellenwert des nicht bestandenen ACs für das betroffene Individuum - unter der theoretischen Einbettung des Konzepts der kritischen Lebensereignisse - eine entscheidende Rolle spielt. Zur besseren Orientierung bei der Auswertung der Untersuchung im Datenmaterial werden die bislang gewonnenen Erkenntnisse als Orientierungspunkte genutzt. Sie bieten eine Unterstützung bei der Strukturierung der Datenmasse. Die zuvor aufgeführten Merkmalscharakteristika kritischer Lebensereignisse werden dabei als Fundament verstanden, das als solide Basis für die Untersuchung genutzt wird, von dem aber keine eins zu eins Übertragung auf den Untersuchungsgegenstand vorgenommen wird. Das ist besonders wichtig, damit die Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand weiterhin gewährleistet ist und mögliche weitere bislang noch nicht genannte Merkmalsbeschreibungen kritischer Lebensereignisse im Rahmen der qualitativen Untersuchung herauskristallisiert werden können. Ausgehend von dieser Grundlage werden folgende Erkenntnisse für den empirischen Teil des Forschungsvorhabens angenommen:

1. Für den empirischen Teil des Forschungsvorhabens wird die Annahme zugrunde gelegt, dass das Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe ein kritisches Lebensereignis für die davon betroffenen Individuen darstellt. Das Fundament, das dieser Annahme zugrunde liegt, besteht aus zwei Strängen:
 - a) Einige der zuvor beschriebenen Merkmalscharakteristika kritischer Lebensereignisse sind bei dem in der vorliegenden Arbeit zu untersuchenden Einzelereignis wiederzufinden und geben einen Hinweis darauf, dass es sich bei dem Ereignis ‚Nichtbestehen eines AC zur Zulassung einer Führungsaufgabe‘ um ein kritisches Lebensereignis handelt. So stellt das zu untersuchende Einzelereignis ein nicht-normatives Lebensereignis dar, das unabhängig von einem gesellschaftlich dafür vorgesehenen Normaler auftreten kann. Gleichsam löst es eine Kollision zwischen den neuen Gegebenheiten der Umwelt und den inneren Überzeugungen, Wünschen, Träumen oder sogar Anforderungen, die von außen an das Individuum gestellt werden, aus. Es bedarf infolge dessen einer Reorganisation des Person-Umwelt-Passungsgefüges, die es im Rahmen der vorliegenden Arbeit insbesondere mit Blick auf das Entwicklungspotenzial für das betroffene Individuum zu untersuchen gilt. Genauso vielfältig wie die Änderungen, die in der Lebenssituation der/des betroffenen AC-

Teilnehmerin/Teilnehmers hervorgerufen werden, können auch die Anpassungsleistungen sein, die dadurch erforderlich werden. Doch auch andere Merkmale, wie beispielsweise die Zielrelevanz, die unzureichende Kontrollierbarkeit oder die Erschütterung des Welt- und Selbstbildes sind bei dem zu untersuchenden Einzelereignis wiederzufinden.

- b) Ausgehend von FILIPPS Definition kritischer Lebensereignisse, die als Arbeitsdefinition zugrunde gelegt wurde, kann das Nichtbestehen eines ACs zur Testierung der Führungstauglichkeit ebenfalls als kritisches Lebensereignis verstanden werden. Das wird insbesondere deutlich, wenn man die bereits erwähnte Reorganisation des Person-Umwelt-Passungsgefüges betrachtet.

2. In den vorausgegangenen Ausführungen ist deutlich geworden, dass es überwiegend nicht objektiv konzipierbare Merkmalscharakteristika, sondern individuelle und sehr subjektive Wahrnehmungs- und Erfahrungsverarbeitungsprozesse sind, welche eine Klassifizierung von Lebensereignissen als kritisch oder nicht durch das Individuum beeinflussen. Aus diesem Grund gilt es im Rahmen der qualitativen Untersuchung ein besonderes Augenmerk auf die spezifischen sozialen und lebensgeschichtlichen Kontexte zu legen, in die das Individuum eingebettet ist. Dabei sollte die Vorgeschichte, die der Teilnahme am AC vorausgegangen ist, einer gesonderten Betrachtung unterzogen werden. Konkret bedeutet das eine intensive Beschäftigung mit jenen Faktoren, die die Entscheidung am AC teilzunehmen, beeinflusst haben (z.B. Erfüllung des Lebenstraums Führungskraft zu werden, Wunsch des Vorgesetzten, Prestige- oder Statusdenken beeinflusst durch Familie und Freundeskreis etc.). Aber auch andere prägende Erlebnisse, Erinnerungen, sowie private und familiäre Kontexte aus der Vergangenheit und auch dem gegenwärtigen Umfeld des Individuums sollten im Rahmen der qualitativen Untersuchung eine angemessene Berücksichtigung finden. Dementsprechend scheint es sinnvoll, den methodischen Zugang der qualitativen Untersuchung so zu gestalten, dass individuelle Erfahrungsverarbeitungsprozesse und subjektive Strukturen der Bedeutungszuschreibung in angemessener Weise berücksichtigt werden können. Diesem Verständnis folgend sollten beispielsweise auch die Interviewfragen so gewählt werden, dass sie Erkenntnisse über Erfahrungen, die dem Ereignis vorausgegangen sind, ermöglichen und in Form von biographischem Wissen interpretierbar machen.

3. Gemäß der dieser Arbeit zugrunde gelegten Definition, rufen kritische Lebensereignisse Änderungen in der Lebenssituation solch großen Ausmaßes hervor, dass eine Reorganisation des Person-Umwelt-Passungsgefüges erforderlich wird. Da genau diese Anpassungsleistungen durch das Individuum (und seiner Umwelt), insbesondere in Hinblick auf die sich daraus ergebenden Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten das primäre Forschungsinteresse dieser Arbeit darstellen, gilt es ebenfalls herauszufinden, inwiefern sich die Lebensumstände des betroffenen Individuums durch das Ereignis ‚Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe‘ verändern. Die vorgefundenen Änderungen in den Lebensumständen des betroffenen Individuums können dann Aufschluss darüber geben, welche Anpassungsleistungen durch das Individuum vorgenommen wurden und welche Entwicklungsmöglichkeiten und biographischen Lernerfahrungen daraus resultieren.

4. Es ist deutlich geworden, dass kritische Lebensereignisse in ihrem Wirkungsgrad einen Radius über mehrere Lebensbereiche schlagen können. Primär betrifft das Ereignis ‚Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe‘ den beruflichen Kontext. Besonders interessant für das Forschungsvorhaben ist dabei, welche Lebensbereiche das Ereignis darüber hinaus in zweiter Instanz noch tangiert und welche Auswirkungen das insbesondere auf die Lern- und Entwicklungsprozesse im Rahmen der Bewältigung des Ereignisses hat. Aus diesem Grund ist mit Hilfe der vorhergehenden Ausführungen deutlich geworden, dass es in diesem Zusammenhang Sinn macht, einen weiteren Theoriestrang unterstützend zur Beantwortung des Wirkungsgrades des zu untersuchenden Ereignisses und den daraus folgenden Auswirkungen für die Bewältigung des Ereignisses hinzuzunehmen. Dem folgend soll in einem weiteren Theoriestrang das Mehrebenenmodell von BRONFENBRENNER, das er als systemtheoretisches Modell zur Beantwortung von Fragen zu Entwicklungseinflüssen und Wechselbeziehungen menschlicher Sozialisation entworfen hat, erarbeitet werden. Da BRONFENBRENNER seinen Ansatz insbesondere als einen Prozess der Entwicklung im Rahmen der Wechselbeziehung der unmittelbaren Lebensbereiche eines Individuums und deren Gesamtkontext versteht, scheint dieser Ansatz eine gute Basis für den in diesem Kontext notwendig gewordenen zusätzlichen Theoriestrang zu sein.¹⁶

¹⁶ Auf das Modell von BRONFENBRENNER wird in Kapitel 2.3.1.3 detailliert im Rahmen der stresstheoretischen Perspektive der Lebensereignisforschung eingegangen.

5. Die vorhergehenden Ausführungen haben ebenfalls gezeigt, dass bei der Betrachtung kritischer Lebensereignisse zeitliche Faktoren eine große Rolle spielen. Insbesondere mit Blick auf mögliche Verzerrungseffekte im Rahmen des Erinnerns biographischer Erfahrungen scheint es daher wichtig zu sein, den zeitlichen Faktoren besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Aus diesem Grund sollte der methodische Zugang und die Konzeption eines Interviewleitfadens so gestaltet sein, dass mögliche zeitliche Faktoren, die den Bewältigungsprozess und damit verbundene Lern- und Erfahrungserfahrungen beeinflussen, interpretiert werden können.
6. Im Rahmen der Betrachtung zeitlicher Merkmale kritischer Lebensereignisse ist darüber hinaus ebenfalls deutlich geworden, dass auch der historische Zeitpunkt, zu dem das Ereignis eingetreten ist, eine große Rolle bei der Bewertung des Ereignisses und dessen Bewältigung spielt. Da die Interviews mit Mitarbeiter(inne)n eines Unternehmens der Finanz- und Versicherungsbranche während und kurz nach der weltweiten Finanzkrise und dem damit einhergehendem Imageverlust des Berufsbildes durchgeführt wurden, ist es besonders wichtig den historischen Zeitpunkt bei der Interpretation und Auswertung der Ergebnisse zu berücksichtigen.
7. Es ist ebenfalls deutlich geworden, dass Verlustthematiken einen besonderen Einfluss auf die Bewertung von Lebensereignissen nehmen. Infolgedessen scheint es sinnvoll zu sein, den Verlusten, die im Zusammenhang mit dem zu untersuchenden Einzelereignis auftreten (z.B. objektiv: keine Zulassung zu einer Führungsaufgabe, keine ‚Imageaufwertung‘ durch ein bestandenes AC; intrinsisch: Verlust von Träumen, Wünschen, Lebenszielen etc.) ebenfalls gesonderte Aufmerksamkeit zu schenken. Je nachdem wie hoch die Anzahl der damit verbundenen Verluste ist, desto unterschiedlicher können demnach auch das Bewältigungsverhalten und die daraus hervorgehenden Erfahrungserfahrungen sein.
8. Ebenso wie die Verlustthematiken sollen die emotionalen Aspekte in gesonderter Weise betrachtet werden. Es ist demnach davon auszugehen, dass das Ereignis, je nachdem wie schwer es emotional für den Einzelnen wiegt, sehr unterschiedliche Wege der Bewältigung hervorbringt.

Mit Hilfe der gewonnenen Erkenntnisse werden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung die Vorteile, die ein qualitatives Verfahren zur Beantwortung der Forschungsfrage mit sich bringen würde, deutlich. Speziell haben die vorhergehenden Ausführungen zu der Erkenntnis

geführt, dass sich eine biographietheoretische Methode als empirischer Zugang für die hier vorliegende Arbeit anbieten würde.

Die geschilderten Implikationen, die aus den Merkmalsbeschreibungen kritischer Lebensereignisse für das Forschungsvorhaben hervorgehen, machen ebenfalls deutlich, dass sich im Rahmen der Untersuchung auch weitere bislang unbekannte Merkmalscharakteristika herauskristallisieren könnten. Da gerade durch die oben genannten Merkmale kritischer Lebensereignisse viele Erkenntnisse für den methodischen Zugang und Aufbau des empirischen Teils des Forschungsvorhaben gewonnen werden konnten, könnte das Finden weiterer Merkmale im Laufe der empirischen Untersuchung die nochmalige Erweiterung des Interviewleitfadens bedeuten, um mit Hilfe dieser Erkenntnisse dann wiederum noch fundiertere Antworten auf die Forschungsfrage zu erhalten. Insgesamt ergeben sich aus den genannten Erkenntnissen weitere Untersuchungsfragen, die es unterstützend zur Beantwortung der Forschungsfrage zu beantworten gilt:

- a) Worin bestehen die konkreten Änderungen in der Lebenssituation, die durch das Ereignis bei den betroffenen Individuen ausgelöst wurden?
- b) Inwiefern werden neben dem beruflichen Umfeld weitere Lebensbereiche durch das Ereignis tangiert und welche Auswirkungen hat das auf die (Persönlichkeits-) Entwicklung?
- c) Wie lange liegt das Ereignis zurück und was sind die zwischenzeitlich eingetretenen Einflussfaktoren, die das biographische Erinnern des Ereignisses im Rahmen der Erzählung verzerren könnten?
- d) Wie lautet der zeitgeschichtliche Kontext, in den das Ereignis eingebettet ist?

2.3 Kritische Lebensereignisse als Forschungsgegenstand

Kritische Lebensereignisse als Forschungsgegenstand sind als ein Teil der Life-Event-Forschung zu betrachten. Diese hat ihre Wurzeln hauptsächlich in zwei Forschungssträngen.

Der Eine geht auf die laborexperimentell orientierte Stressforschung zurück.¹⁷ Der Andere hat seine Wurzeln in der Epidemiologie.¹⁸ Insbesondere in den 70er Jahren begann sich das Forschungsfeld für kritische Lebensereignisse auch auf andere (psychologische) Teildisziplinen auszuweiten und erste Forschungstätigkeiten im Rahmen einer entwicklungspsychologischen Forschungstradition zeichneten sich ab. Der Fokus lag dann, nicht wie bei der Stressforschung und der Epidemiologie auf den Gesundheitsrisiken und Ursachen für (physische und psychische) Krankheiten, sondern auf Entwicklungschancen, die sich infolge von kritischen Lebensereignissen für Individuen ergeben.

Charakteristisch für die Life-Event-Forschung ist die Erfassung und Analyse von Lebensereignissen, die für die betroffenen Individuen besonders prägend sind, das Person-Umwelt-Passungsgefüge aus dem Gleichgewicht bringen und unter Umständen (u.U.) nachhaltige Effekte auf den biographischen Verlauf der betroffenen Individuen haben. Je nach Forschungsdisziplin und der Ausrichtung der jeweiligen Teildisziplinen liegt darüber hinaus ein besonderes Interesse auf den Wirkungen, die solche Lebensereignisse auf Individuen, deren Biographie oder Gesundheitszustand entfalten. Weitere Anwendungsimplikationen der Life-Event-Forschung beziehen sich auf die Prävention und Intervention krisenhafter Auswirkungen solcher Lebensereignisse.

Es handelt sich bei der Life-Event-Forschung um einen sehr komplexen Forschungsgegenstand, der wie DOHRENWEND & DOHRENWEND (1974) bereits angemerkt haben, interdisziplinäre Aufmerksamkeit auf sich zieht. Neben der Psychologie, beschäftigen sich beispielsweise auch die Soziologie und die Medizin im Rahmen zumeist quantitativer Forschungsansätze mit kritischen Lebensereignissen. Der Blickwinkel, aus dem das Konstrukt im Rahmen der verschiedenen Forschungsdisziplinen betrachtet wird, ist jedoch sehr unterschiedlich. So wird es u.a. hinsichtlich psychischer und somatischer Erkrankungen sowie deren Ursachen und Heilungsmöglichkeiten betrachtet und in Hinblick auf sich daraus ergebenden Entwicklungschancen oder als Prognose für mögliche Krankheits- und Entwicklungsverläufe genutzt. Während quantitative Zugangsweisen im Rahmen überwiegend psychologischer Forschungsprojekte bereits sehr stark repräsentiert werden, offenbart die

¹⁷ Im Rahmen der fokussierten Betrachtung kritischer Lebensereignisse war eine rein laborexperimentelle Datengewinnung für die Stressforschung nicht mehr möglich und eine Zentrierung auf außerordentliche Belastungssituationen im biographischen Verlauf von Individuen war die Folge (SELYE 1974). Eine detaillierte Betrachtung stresstheoretischer Ansätze in der Erforschung kritischer Lebensereignisse folgt in Kapitel 2.3.1.1

¹⁸ Die Epidemiologie ist als eine Teildisziplin der Gesundheits- und Sozialwissenschaften darauf fokussiert, jene Parameter aufzudecken und zu erforschen, die als Auslöser von Krankheiten das Gesundheitsrisiko von Individuen erhöhen. Neben verschiedenen (physikalischen) Umweltreizen zählen dazu seit den 1960er Jahren auch psychische Faktoren, wie beispielsweise belastende Lebensereignisse (vgl. FILIPP/AYMANN 2010, 16).

marginale Anzahl an Veröffentlichungen qualitativer Arbeiten ein bislang tendenziell sehr geringes Interesse am Konzept der kritischen Lebensereignisse aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Da sich die vorliegende Arbeit jedoch in der erziehungswissenschaftlichen Forschungstradition verortet sieht und sich zur Beantwortung der Forschungsfrage an Elementen der Entwicklungspsychologie im Rahmen der Life-Event-Forschung bedient, scheint es an dieser Stelle angebracht, im Folgenden sowohl psychologische als auch erziehungswissenschaftliche Forschungsaktivitäten im Rahmen der kritischen Lebensereignisforschung eingehend zu betrachten. Da kritische Lebensereignisse Potenzial haben, im Rahmen daraus resultierender Lern- und Entwicklungsprozesse einen bedeutenden Beitrag für die erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung zu leisten, liegt ein gesondertes Interesse darauf herauszufinden, inwieweit das Konzept der kritischen Lebensereignisse bereits Eingang in die bildungsphilosophische Diskussion gefunden hat und wie bedeutend weitreichendere Diskussionen für künftige Forschungsaktivitäten sein können. Um ein Verständnis dafür zu erlangen, wo die Erforschung kritischer Lebensereignisse begonnen hat und wie unterschiedlich aber auch bereichernd die interdisziplinäre Forschungstätigkeit sein kann, sollen in den folgenden Kapiteln die Ansätze und Grundprobleme bei der Erforschung kritischer Lebensereignisse aus psychologischer und auch erziehungswissenschaftlicher Perspektive systematisch beschrieben werden.

2.3.1 Kritische Lebensereignisse als Forschungsgegenstand der Psychologie

Das Konzept der kritischen Lebensereignisse als Forschungsgegenstand der Psychologie wird von unterschiedlichen psychologischen Teildisziplinen im Rahmen ihrer Forschungsaktivitäten bearbeitet. Dazu zählen beispielsweise die klinische Psychologie, die Stressforschung, die Sozialpsychologie oder die Entwicklungspsychologie. Dabei haben alle der genannten Teildisziplinen einen unterschiedlichen Fokus und richten ihre Aufmerksamkeit auf verschiedene Forschungsschwerpunkte. Im Rahmen einer klinisch-psychologischen Betrachtung wird kritischen Lebensereignissen vornehmlich eine pathogene Einflussnahme unterstellt. Damit einhergehend schreibt man ihnen eine Wirkung auf den (psychischen und physischen) Gesundheitszustand der Betroffenen zu. Als Forschungsgegenstand der Stressforschung werden kritische Lebensereignisse als Stressoren betrachtet, die in erster Linie von ‚außen‘ auf das Individuum einwirken. Im Sinne einer sozialpsychologischen Betrachtungsweise rückt das Individuum als Teil der Umweltsysteme, in die es eingebunden ist, ins Zentrum des Interesses. Entwicklungspsychologische Ansätze hingegen fokussieren die ontogenetische Wirkung, die kritische Lebensereignisse für die Betroffenen haben. Allen psychologischen Teildisziplinen, die den Ansatz der kritischen Lebensereignisse im Sinne einer

psychologischen Forschungspraxis untersuchen, ist jedoch überwiegend gemein, dass sie den Forschungsgegenstand im Rahmen zumeist quantitativer Forschungspraktiken betrachten. Da die Stressforschung großen Einfluss auf die weitere Verbreitung der Erforschung kritischer Lebensereignisse in anderen psychologischen Teildisziplinen hatte und bestimmte Grundannahmen der Stressforschung in den forschungspraktischen Aussagen über kritische Lebensereignisse anderer psychologischer Teildisziplinen wieder zu finden sind, möchte ich im Folgenden einen Überblick über die stresstheoretische Perspektive der Lebensereignisforschung geben. Darüber hinaus soll die sozialpsychologische Perspektive aufgrund ihrer thematischen Nähe zum Mehrebenenmodell von BRONFENBRENNER - das bereits in Kapitel 2.2.2 für außerordentlich wichtig mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand herausgestellt wurde - ebenfalls eine detaillierte Erläuterung erfahren. Mit einer genauen Betrachtung der entwicklungspsychologischen Perspektive auf kritische Lebensereignisse schließt dann die Betrachtung psychologischer Forschungsperspektiven auf das Konstrukt.

2.3.1.1 Zur klinisch- psychologischen und stresstheoretischen Perspektive

Kritische Lebensereignisse werden im Rahmen der stresstheoretischen Perspektive in der Lebensereignisforschung als besonderes Risiko für die physische und psychische Gesundheit der Betroffenen wahrgenommen. Im forschungspraktischen Diskurs dieser Disziplin werden sie als sogenannte Stressoren¹⁹ - die vornehmlich aus der physikalischen und sozialen Umwelt auf das Individuum einwirken - charakterisiert (vgl. FILIPP/AYMANN 2010, 23f.).

¹⁹ Als Stressoren werden jene Anforderungen der Umwelt bezeichnet, die in ihrer Folge eine Stressreaktion bei den damit konfrontierten Individuen auslösen. Die Entstehung von Stressoren kann in der physikalischen Umwelt z.B. in Form von Lärm, Hitze oder Kälte oder im Körper des Individuums z.B. durch Schmerz, Juckreiz, Durst und Hunger lokalisiert sein. In den meisten Fällen stehen jedoch mentale Stressoren, wie beispielsweise Leistungsdruck, Zeitdruck oder Gefühle der Überforderung im Vordergrund des Stresserlebens. Darüber hinaus spielen soziale Stressoren wie z.B. zwischenmenschliche Auseinandersetzungen, ungelöste Konflikte mit Mitmenschen oder Trennungs- und Verlusterfahrungen eine bedeutende Rolle. Deutlich wird in jedem Fall, dass die Gestalt von Stressoren sehr vielfältig sein kann. Dennoch ist nicht jede Anforderung zwangsläufig ein Stressor. Das ist nur bei jenen Anforderungen der Fall, deren erfolgreiche Bewältigung den betroffenen Individuen ungewiss erscheint (KALUZA 2007, 7).

Die historischen Vorläufer der stresstheoretischen Perspektive in der Lebensereignisforschung gehen auf die Arbeiten von SELYE (1956)²⁰ zurück, der den Stressbegriff²¹ in den 40er Jahren des vergangenen Jahrhunderts zunächst zum Gegenstand forschungspraktischer Diskussionen in der Medizin machte (ebd.). Seine Arbeiten haben verdeutlicht, dass die unterschiedlichsten physischen und psychischen Belastungen körperliche Veränderungen bei den Betroffenen hervorrufen können und auf Dauer Folgen für die Gesundheit darstellen (vgl. KALUZA 2007, 4). Während bis dato in erster Linie medizinische Krankheitsmodelle zur Erklärung somatischer und psychischer Erkrankungen herangezogen wurden, rückten in den Folgejahren psychosoziale Faktoren mehr und mehr ins Interesse des wissenschaftlichen Diskurs. Dementsprechend wurden u.a. auch Belastungen, die von kritischen Lebensereignissen ausgehen, insbesondere in der Epidemiologie als mögliche psychosoziale krankheitsauslösende Faktoren im Rahmen der Life-Event-Forschung diskutiert (vgl. FILIPP/BRAUKMANN 1995, 233).

Ein bis heute andauernd hohes Maß an Aufmerksamkeit erfährt die stresstheoretische Perspektive in der Lebensereignisforschung weiterhin durch die Epidemiologie, die Medizin und seit den 60er Jahren auch durch die klinische Psychologie und die Gesundheitspsychologie. Der Betrachtungsfokus liegt in erster Linie auf den krankheitsauslösenden Aspekten und in Folge dessen auf jenen Parametern, die kritische Lebensereignisse als Ursache von physischen und psychischen Erkrankungen identifizieren (vgl. FILIPP/AYMANN 2010, 23). Seit den 60er Jahren haben sich eine Reihe von Forschern (unter ihnen u.a. HOLMES, RAHE & GUNDERSON 1974 oder DOHRENWEND & DOHRENWEND 1974) mit jenen Zusammenhängen, die zwischen einer Erkrankung und einem zuvor stattgefundenen Lebensereignis stehen, beschäftigt. So sind insbesondere in den Jahren zwischen 1965 und 1975 eine Vielzahl an Veröffentlichungen entsprechender Forschungsarbeiten entstanden²² (vgl. FILIPP 1995, 6; FILIPP/AYMANN 2010, 23). Jene Forschungsarbeiten sind zum Großteil hauptsächlich der Frage nachgegangen, wie der Stressgehalt einzelner Lebensereignisse

²⁰ Hans Selye, geboren am 26.01.1907, ist ein österreichisch-kanadischer Mediziner und Biochemiker, der heute als Begründer der modernen Stressforschung bezeichnet wird. Er gilt als der erste Forscher, der körperliche Stressreaktionen einer systematischen Untersuchung unterzogen hat. Seine Untersuchungen basieren auf umfangreichen Tierexperimenten und Beobachtungen an Menschen. Er entdeckte, dass Organismen auf die unterschiedlichsten Belastungen immer mit den gleichen dafür charakteristischen Veränderungen reagieren, der Stressreaktion (vgl. KALUZA 2007, 17). Außerdem stellte SELYE im Rahmen seiner Untersuchungen zwei Anpassungsreaktionen auf zuvor stattgefundene Stresssituationen fest: 1. Kampf- und Fluchtreaktion und 2. Das Allgemeine Adaptionssyndrom (AAS), das durch eine Anpassung des Organismus an die Stresssituation beschrieben werden kann (vgl. RAFFELSBAUER 2008, 10).

²¹ Der von SELYE entworfene Stressbegriff zielt auf eine reaktionsbezogene Stressdefinition ab (vgl. FILIPP 1995, 6).

²² Ein Überblick über die Arbeiten aus der Dekade 1965-1975 gibt HULL (1977).

(Stressoren) gemessen werden kann. Als Fundament diene die Annahme, dass der von einem Ereignis ausgehende Stress umso höher ist, je ausufernder die davon ausgehenden Veränderungen im Leben der Betroffenen sind und wie groß der daraus resultierende Wiederanpassungsaufwand ist. Darüber hinaus spielt bei der Bemessung der Stressbelastung ebenfalls die Anzahl der vom Wiederanpassungsaufwand betroffenen Lebensbereiche eine entscheidende Rolle (vgl. FILIPP/AYMANN 2010, 55). Eine Unterscheidung zwischen den einzelnen Lebensereignissen wurde dementsprechend zunächst nahezu ausschließlich hinsichtlich des Aufwandes - den die jeweiligen Anpassungsleistungen mit sich bringen - vorgenommen und in Form von Belastungswerten, die bestimmten Ereignissen zugesprochen werden, quantifiziert (vgl. FILIPP 1995, 6).

Die Quantifizierung der von einem Ereignis ausgehenden Stressbelastung wurde in ihrem ursprünglichsten Sinne durch die Vorgabe sogenannter Ereignislisten durchgeführt. Durch die Entwicklung des sogenannten Social Readjustment Rating Questionnaire (SRRQ) von HOLMES und RAHE (1967) wurden die Ereignislisten im Rahmen des stresstheoretischen Zugangs der Life-Event-Forschung maßgeblich geprägt. Der SRRQ diene sowohl als Itemsammlung als auch als Konstruktionsgrundlage der heute weitaus mehr diskutierten „Social Readjustment Rating Scale“ (SRRS), die eine direkte Ableitung des SRRQ darstellt und ebenfalls von HOLMES & RAHE (1967) entwickelt wurde (vgl. FILIPP/BRAUKMANN 1995, 92f.).

Nachdem die Forscher einen zeitlichen Zusammenhang zwischen außergewöhnlichen und prägenden Lebensereignissen und dem Auftreten von Krankheiten beobachtet hatten, entwickelten sie mit dem SRRS eine Ereignis-Liste, die 43 (sowohl positive als auch negative) Lebensereignisse beschreibt²³. Für jedes der beschriebenen Ereignisse wurden auf Grundlage von Expertenurteilen Stresspunktwerte, sogenannte „Life Change Units“ (LCUs), hinterlegt. Die für jedes Ereignis hinterlegten LCUs variierten, je nach Schwere des Ereignisses, zwischen 0 und 100 (vgl. ARONSON/WILSON/AKERT 2004, 531). So wird beispielsweise die Anpassungsleistung nach dem Tod des Lebenspartners mit der Höchstzahl von 100 Stresspunktwerten vier Mal so hoch gewichtet wie der Beginn der schulischen Erstausbildung (vgl. RAFFELSBAUER 2008, 28f.).

²³ Eine detaillierte Beschreibung zum Vorgehen bei der Entwicklung der 43 Lebensereignisse im Rahmen der Social Redjustment Rating Scale ist bei HOLMES & RAHE (1967) zu finden.

Indem jede Testperson jene Lebensereignisse - die ihr innerhalb eines bestimmten Zeitintervalls²⁴ widerfahren sind - ankreuzt, wird der Stresswert gemessen. Sind einzelne Ereignisse im Laufe des vorgegebenen Zeitintervalls mehrfach aufgetreten, wird die jeweils hinterlegte LCU mit der eingetretenen Häufigkeit des Ereignisses multipliziert und mit den Punktwerten der anderen eingetretenen Ereignisse addiert. Im Anschluss wird geprüft, ob eine Korrelation zwischen den ermittelten LCUs und dem physischen und psychischen Gesundheitszustand des Betroffenen festgestellt werden kann. Je höher der Punktwert, so Holmes und Rahe, desto größer die Wahrscheinlichkeit des Eintretens physischer und psychischer Erkrankungen (vgl. RAFFELSBAUER 2008, 28f.; RECK 2001, 44f.).

In den Folgejahren wurden zahlreiche Varianten der SRRS von verschiedenen Wissenschaftlern entwickelt. Dazu zählen beispielsweise der „Structured Events Questionnaire“ von BROWN (1983), der „Life Experiences Survey“ (LES) von SARASON, JOHNSON & SIEGEL (1978) oder die „Peri Life Event Scale“ (PERI-LES) von DOHRENWEND, ASKENASY, KRASNOFF & DOHRENWEND (1978).²⁵ Die meisten Ereignislisten unterscheiden sich in der Anzahl der aufgeführten Ereignisse und nehmen eine noch stärkere Differenzierung einzelner Lebensereignisse vor. So verzeichnet beispielsweise das ‚Forschungsinstrument zur Erfassung bedeutender Lebensereignisse Form‘ (FEBL F) von BRAUKMANN, FILIPP, AHAMMER, ANGLEITNER und OLBRICH (1980) 176 Ereignisse. Darüber hinaus werden in einzelnen Ereignislisten auch Differenzierungen und Kategorisierungen einzelner Ereignisklassen vorgenommen. Weitere Unterschiede beziehen sich auf die Art der Quantifizierung der vorgegebenen Ereignisse oder in der Auswahl der Personenstichproben, bei denen die Ereignislisten angewendet werden sollen (vgl. FILIPP/BRAUKMANN 1995, 93ff.; HULTSCH/CORNELIUS 1995, 74f.). Jüngere Arbeiten bestehen daher teilweise aus populationspezifischen Ereignislisten z.B. für Untersuchungen mit Menschen, die bereits aus dem Erwerbsleben ausgeschieden sind (z.B. MURRELL, NORRIS & GROTE 1988) oder für Untersuchungen mit Kindern und Jugendlichen (z.B. STEINHAUSEN & RADTKE 1987).

Dennoch wurde mit zunehmender Spezifizierung der einzelnen Ereignislisten auch Kritik laut.²⁶ Recht schnell wurde deutlich, dass eine Gleichsetzung von Stress und den davon

²⁴ Im Falle der SRRS und den meisten anderen Ereignislisten beträgt das Zeitintervall ein Jahr. Der Grund für das Jahresintervall ist die Annahme, dass eine Anpassung an weiter zurückliegende Ereignisse bereits erfolgt ist und von ihnen keine Relevanz als Stressoren mehr ausgeht (vgl. FILIPP/AYMANN 2010, 55)

²⁵ Eine detaillierte Übersicht über die in der Forschung verwendeten Ereignislisten ist bei FILIPP/BRAUKMANN 1995, 92ff. oder HOBSON et al. 1998 zu finden

²⁶ Vgl. zur Kritik auch KATSCHING (1980), PETERMANN (1995) oder HULTSCH & CORNELIUS (1995)

ausgehenden Veränderungen der Lebensumstände eine verengte Sichtweise darstellt, die weder die Umstände - im Rahmen derer das Lebensereignis eingetreten ist - noch dessen affektive Bedeutung berücksichtigt. Unberücksichtigt bleibt im Rahmen dieser mechanisch verkürzten Sichtweise beispielsweise auch, ob das Lebensereignis in zeitlicher Nähe zu anderen Stressoren eingetreten ist und wie sich die Lebenssituation oder der sozial-gesellschaftliche Habitus der Betroffenen gestaltet. Zudem wird durch die Anwendung von Ereignislisten ebenfalls außer Acht gelassen, inwieweit die Person selbst durch ihr Handeln für das Eintreten eines Lebensereignisses verantwortlich ist²⁷. Einer der wohl signifikantesten Kritikpunkte bezieht sich auf die Repräsentativität der LCUs. Während bestimmten Ereignissen im Rahmen der Ereignislisten feste LCU-Werte zugeordnet sind, die über alle Individuen hinweg Gültigkeit beanspruchen sollen, weiß man heute, dass ein und dasselbe Ereignis für unterschiedliche Personen eine unterschiedliche Bedeutung haben kann.²⁸ FILIPP/AYMANN (2010) schlagen daher vor, den stimulusorientierten Ansatz der Ereignislisten durch einen reaktionsorientierten Ansatz, der eine Berücksichtigung subjektiver Urteile vorsieht, zu ergänzen. Weiter kritisiert DOHRENWEND (2006) unter dem Terminus „intrakategorielle Variabilität“, dass eine Vielzahl höchst unterschiedlicher Ereignisse der gleichen Ereigniskategorie zugeordnet sind. So verbinden Individuen mit ein und derselben Kategorie die unterschiedlichsten Erinnerungen, Erfahrungen, Bedeutungen und Interpretationen. Beispielsweise die Ereigniskategorie „Schwangerschaft“ kann über Individuen hinweg sehr unterschiedlich aufgefasst werden (beispielsweise in Verbindung mit Freude auf das bevorstehende Familienglück, in Verbindung mit Angst bei einer ungewollten Schwangerschaft oder mit Trauer im Fall einer nicht eintretenden Schwangerschaft usw.). So sind beispielsweise auch so genannte non-events (das Nichteintreten gesellschaftlich ‚normaler‘ oder gewünschter Ereignisse) ebenfalls in den Ereignislisten nicht berücksichtigt. Darüber hinaus wird häufig Kritik an den Messproblemen, die den Ereignislisten inhärent sind, geäußert. So wird beispielsweise postuliert, dass die Scorebildung (der LCUs) mittels Fremdratings der Forscher durch eine Ereigniseinschätzung betroffener Personen besten Falls ersetzt, mindestens jedoch ergänzt werden sollte. Auch die Reliabilität der Ereignislisten wurde unter dem Stichwort ‚fall of issues‘ teilweise stark angezweifelt. Demnach seien Ereignisse durch die betroffenen Personen nach einiger Zeit teilweise vergessen und in den Ereignislisten dementsprechend nicht gewichtet worden. Unter

²⁷ Vgl. hierzu auch die Kritik von DOHRENWEND, RAPHAEL, SCHWARTZ, STUVE und SKODOL (1993), die in Anlehnung an BROWN (1983) und KESSLER (1997) die Unterscheidung zwischen „abhängigen und unabhängigen Lebensereignisse“ diskutierten.

²⁸ Vgl. das Stressmodell von LAZARUS (1984). Eine detaillierte Erläuterung des Stressmodells von LAZARUS erfolgt in Kapitel 2.4.1 dieser Arbeit.

dem Begriff ‚Underreporting‘ wurde außerdem konstatiert, dass die berichteten Ereignisse von Betroffenen nur bedingt mit den berichteten Ereignissen von Angehörigen oder Verwandten übereinstimmen. Auch der umgekehrte Fall, dass Betroffene Ereignisse berichteten, die Angehörige nicht aufführten ‚effort after meaning‘²⁹, wurde beobachtet. Unter dem ‚telescoping effect‘ wurde außerdem darauf Bezug genommen, dass retrospektive Berichte oder Erinnerungen von Ereignissen oftmals fehlerhafte Wiedergaben in der Genauigkeit der Zeiteinschätzung widerspiegeln (vgl. FILIPP/AYMANN 2010, 55f.). Weitere Zweifel an der Reliabilität der Ereignislisten stützen sich auf die von der gegenwärtigen Stimmung abhängigen retrospektiven Berichte der Betroffenen über das Ereignis. Demnach kann sich eine positive gegenwärtige Gemütslage auch positiv auf die Sichtweise vergangener Ereignisse auswirken (vgl. FILIPP 1995, 293f.). Ein weiterer Grund für Kritik war vielerorts das Theoriedefizit jener Arbeiten und die Tatsache, dass die Zeiträume, die vor Ausbruch der Erkrankung in Betracht gezogen wurden, mit einem halben Jahr oder Jahr vor Erkrankung zu gering sind und den Großteil der Lebensspanne nicht in die Überlegungen mit einbeziehen (vgl. FILIPP 1995, 6; RECK 2001, 15). Darüber hinaus wurde die Diskussion insbesondere in den 80er Jahren durch Zweifel daran bestimmt, ob kritische Lebensereignisse überhaupt jene gravierenden Stressoren darstellen, von denen man bislang ausgegangen ist, oder ob es vielmehr die kleinen Alltagswidrigkeiten sind (daily hassles), die zur Gefährdung der physischen und psychischen Gesundheit führen³⁰ (vgl. FILIPP 1995, 294ff.) Der wohl gravierendste und bereits genannte Kritikpunkt jedoch bezieht sich darauf, dass kritische Lebensereignisse als von außen auf das Individuum einwirkende Stressoren verstanden werden, ohne die Rolle der Person, deren innerpsychischen Prozesse und sozial-gesellschaftliche Faktoren beim Eintreten eines kritischen Lebensereignisses zu berücksichtigen (vgl. LAZARUS 1995, 198f.; FALTENMAIER 1987, 46f.).

Aus diesem Grund fanden Forschungsarbeiten, die eine relationalen Stressdefinition zu Grunde legen und Stress als eine Transaktion zwischen einer Person und deren Umwelt verstehen, im Rahmen der Life-Event-Forschung zunehmend Beachtung. Insbesondere das transaktionale Stressmodell von LAZARUS (1984) mit der Annahme, dass die Person und ihre Umwelt beim Entstehen von Stress zwei untrennbar miteinander verbundene Variablen darstellen, fand im forschungspraktischen Diskurs der stresstheoretischen Perspektive der Life-Event-Forschung großen Anklang. Die Kernaussage eines transaktionalen Stressbegriffs bezieht sich darauf, dass

²⁹ Vgl. hierzu auch RECK 2001, 6.

³⁰ Alltagswidrigkeiten (daily hassles) sind nicht isoliert von Lebensereignissen (major life events) zu betrachten. In vielen Fällen manifestieren sie sich geradezu aus einer Fülle kleiner Alltagswidrigkeiten und werden gerade durch diese erst unmittelbar erfahrbar (vgl. FILIPP 1995, 295).

Stress erst durch die individuellen Bedeutungszuschreibungen und Bewertungsprozesse der Person entsteht. In Analogie zu dieser Perspektive wurde im Rahmen der Life-Event-Forschung der Ansatz, dass sich kritische Lebensereignisse durch individuelle Prozesse der Wahrnehmung als kritisch, stressreich oder belastend qualifizieren, zunehmend populär und in der heute gängigen Literatur zum meist diskutierten Ansatz. Auch der lebensgeschichtliche Kontext, das Alter oder der historische Zeitpunkt haben im Rahmen dieser Perspektive Auswirkungen darauf, wie ein Ereignis durch die davon betroffene Person gedeutet wird (vgl. ROSCHINGELHART 1988, 28ff.; FILIPP/AYMANN 2010, 23ff.; FILIPP 1995, 31f.). Da sich im Rahmen eines transaktionalen Stressmodells sehr schwer abschätzen lässt, inwieweit die Bewertung des jeweiligen Ereignisses schon einen ersten Schritt für dessen Bewältigung darstellt, werde ich auf das transaktionale Stressmodell von Lazarus im Rahmen des Kapitels 2.4.1 noch einmal detailliert Bezug nehmen.

Die zuvor skizzierte Entwicklung im Rahmen der stresstheoretischen Perspektive der Lebensereignisforschung hat im Rahmen der vorliegenden Arbeit dabei geholfen einen geschärften Blick auf kritische Lebensereignisse - hier insbesondere auf das Nichtbestehen des ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe - einzunehmen. So hat gerade die zunehmende Beachtung des transaktionalen Stressmodells von Lazarus verdeutlicht, dass das Nichtbestehen des ACs allein nicht dafür verantwortlich ist, ob das Ereignis durch die (angehende) Führungskraft auch tatsächlich als krisenhaftes Erlebnis wahrgenommen wird und als solches einer Bewältigungshandlung bedarf. Vielmehr sind es sowohl situations-, kontext- und personenbedingte Merkmale, die eine Bewertung des Ereignisses als kritisch oder nicht beeinflussen. Für den dieser Arbeit zugrunde liegenden Untersuchungskontext bedeutet das, dass derjenige Mitarbeiter, der das AC als zu durchlaufenden Prozess vor dem Einnehmen einer Führungsaufgabe nicht bestanden hat, nicht nur als Individuum wahrgenommen wird, dem das Lebensereignis ‚widerfahren‘ ist, sondern selbst eine aktiv handelnde und gestaltende Rolle im Rahmen des Prozesses und dessen Bewertung einnimmt. Diese Position entspricht darüber hinaus dem persönlichen Verständnis der Forscherin und soll bei der Konzeption des Interviewleitfadens und der Auswertung des Datenmaterials angemessen Beachtung finden. Eine deutlich umfangreichere Berücksichtigung von Personen-, Kontext und Situationsmerkmalen bietet jedoch die entwicklungspsychologische Perspektive in der Erforschung kritischer Lebensereignisse. Da diese Position dem Forschungsverständnis der Forscherin sehr entgegen kommt und auch im Kontext einer erziehungswissenschaftlichen Arbeit nicht außer Acht zu lassen ist, soll die entwicklungspsychologische Perspektive im Folgenden ausführlich beschrieben werden.

2.3.1.2 Zur entwicklungspsychologischen Perspektive

Die Betrachtung kritischer Lebensereignisse im Rahmen einer entwicklungspsychologischen Theoriebildung hat Ende der 70er Jahre zu einer signifikanten Erweiterung des Blickwinkels in der Life-Event-Forschung geführt. Im Gegensatz zur stresstheoretischen Perspektive werden im Kontext dieser theoretischen Betrachtungsweise kritische Lebensereignisse einer stärkeren Differenzierung unterzogen (vgl. FILIPP 1995, 303). Die Forschungsintention ist es herauszufinden, welche Typen von Lebensereignissen in welcher Art und Weise und unter welchen kontextuellen und zeitlichen Bedingungen Effekte auf die intraindividuellen Veränderungen im Verhalten und Erleben von Individuen ausüben (vgl. MARTIN 1986, 17). Der Betrachtungsschwerpunkt liegt damit sowohl auf der Entstehung und der Verortung des Lebensereignisses im lebensgeschichtlichen Verlauf von Individuen als auch auf dem soziokulturellen Kontext, der es umgibt (vgl. FILIPP 1995, 303). Kritische Lebensereignisse werden aus dieser forschungspraktischen Perspektive als Triebwerke für die (Persönlichkeits-) Entwicklung³¹ - die nicht nur verändernd auf die äußere Lebenssituation, sondern auch auf die Individuen selbst einwirken - verstanden. Ihnen wird im Sinne dieses Ansatzes nicht zwangsläufig eine pathogene Wirkung unterstellt. Vielmehr werden Sie als Bündel sozialer Umstände verstanden, die jene Rahmenbedingungen bieten können, die der Entwicklung von Individuen und der Steigerung ihrer jeweiligen Handlungskompetenz förderlich sind. Der Fokus liegt damit nicht mehr primär auf den gesundheitlichen Folgen kritischer Lebensereignisse, sondern auf dem ihnen innewohnenden Veränderungspotenzial - verstanden als Wendepunkte im lebensgeschichtlichen Verlauf von Individuen - und dem Profit, der aus den damit verbundenen Erfahrungen hervorgeht (vgl. GRÄSER, ESSER, SAILE 1995, 104 oder FILIPP/AYMANN 2010, 100). In Rekurs auf bis dato veröffentlichte stresstheoretische oder klinisch-psychologische Arbeiten sollte der entwicklungspsychologische Diskurs in Ergänzung jener Untersuchungen zu einer „Entklinisierung“ (FILIPP 1995, 303) der Life-Event-Forschung beitragen. Die größte Errungenschaft entwicklungspsychologisch orientierter Ansätze ist die Formulierung von Ereignismerkmalen, die kritischen Lebensereignissen inhärent sein können (siehe Kapitel 2.2 in dieser Arbeit). Während stresstheoretische Arbeiten darüber hinaus vornehmlich nicht

³¹ Innerhalb der Entwicklungspsychologie gibt es eine Vielzahl theoretischer Vorstellungen davon, was den Entwicklungsbegriff ausmacht. Dabei haben bestimmte Auffassungen der verschiedenen entwicklungspsychologischen Teilbereiche in bestimmten zeitlichen Epochen dominiert (vgl. OERTER/MONTADA 2008, 3; SCHNEIDER/LINDENBEGGER 2012, 28ff.; KRETTENAUER 2014, 2f.; LANG; MARTIN & PINQUART 2012, 17 f.) Eine Definition, die von vielen Vertretern geteilt wird, lautet wie folgt: „Unter psychischer Entwicklung des Individuums versteht man die geordnete (regelmäßige), gerichtete und längerfristige Veränderung des Erlebens und Verhaltens über die gesamte Lebensspanne“ (PINQUART, SCHWARZER, ZIMMERMANN 2011, 14).

historisch orientiert waren, erfährt die zeitliche Dimension in entwicklungspsychologisch orientierten Arbeiten eine besondere Betonung. Lebensereignisse können aus entwicklungspsychologischer Sicht altersnormiert, historisch normiert oder in Form non-normativer Lebensereignisse eintreten:

Zeitliche Ereignismerkmale	
Normative Lebensereignisse	Korrelieren Lebensereignisse aufgrund sozialer Normen oder auf Basis biologischer Determinanten mit dem Alter, werden sie als <i>normative Lebensereignisse</i> - wie sie in Kapitel 2.2 dieser Arbeit bereits beschrieben wurden - bezeichnet. Im Rahmen der entwicklungspsychologischen Forschungsperspektive in der Lebensereignisforschung können sie dann auch unter das Konzept der Entwicklungsaufgaben zusammengefasst werden.
Historisch normierte Lebensereignisse	Historisch normierte Lebensereignisse hingegen unterscheiden sich in ihrer Eintrittswahrscheinlichkeit durch generationen- oder epochalspezifische Gegebenheiten (z.B. Kriege oder technologischer Wandel). Daraus geht hervor, dass Individuen, die unterschiedlichen Geburtskohorten zuzuordnen sind, aller Wahrscheinlichkeit nach mit sehr unterschiedlichen Lebenskontexten konfrontiert werden.
Non-normative Lebensereignisse	Neben der Darstellung normativer Ereignisreihenfolgen werden innerhalb der entwicklungspsychologischen Betrachtung von kritischen Lebensereignissen aber auch <i>non-normative Lebensereignisse</i> im Rahmen der empirischen Forschung berücksichtigt. Dabei handelt es sich, wie in Kapitel 2.2.1 dieser Arbeit bereits ausführlich erläutert, um Lebensereignisse, deren Eintrittszeitpunkt und Eintrittswahrscheinlichkeit sowie die Anzahl der davon betroffenen Individuen, nur schwer voraussehen ist. Lebensereignisse, die als non-normative Ereignisse kategorisiert werden, sind in aller Regel nicht an eine bestimmte Epoche oder an das kalendarische Alter der davon betroffenen Individuen gekoppelt.

Tabelle 1: Die Bedeutung zeitlicher Ereignismerkmale in der entwicklungspsychologischen Perspektive (Quelle: Eigene Darstellung vgl. FILIPP 1995, S. 303ff.)

Darüber hinaus werden kritische Lebensereignisse im Rahmen entwicklungspsychologischer Forschungsansätze unter verschiedenen Nuancen und Akzentsetzungen betrachtet:

Im Sinne eines *deskriptiven Konzepts* werden kritische Lebensereignisse in zahlreichen Arbeiten zur Abbildung der Lebensläufe von Individuen verwendet (siehe hierzu beispielsweise KOHLI 1986; THOMAE 2002 oder GELLER 1992). Dies geschieht, indem kritische

³² Entwicklungsaufgaben werden im englischen Sprachraum auch als *developmental tasks* bezeichnet. Sie ergeben sich sowohl aus gesellschaftlichen und altersnormierten Sollsetzungen, die von Kultur zu Kultur unterschiedlich sein können, als auch aus somatischen Prozessen der Reifung. Das erste Konzept zu Entwicklungsaufgaben hat Robert Havighurst vorgelegt. Ein weiterer prominenter Vertreter ist Hurrelmann, der das Konzept für die Adoleszenz in der heutigen Industriegesellschaft ausformuliert hat. Während Erik H. Erikson ein entsprechendes Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung vorlegte, hat KOHLBERG ein Stufenmodell der moralischen Entwicklung skizziert. Das Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe lässt sich mit Blick auf die gesamte Lebensspanne zwar zeitlich in das Erwachsenenalter und dort in die Zeitspanne der Erwerbstätigkeit von Individuen einordnen, dennoch stellt es kein normatives Lebensereignisse, wie beispielsweise der Schuleintritt, dar. Da das Konzept der Entwicklungsaufgaben an normative Lebensereignisse geknüpft ist, ist eine detaillierte Erläuterung der Entwicklungsaufgaben im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit nicht notwendig. Einen Überblick über das Konzept geben zahlreiche Standardwerke der Entwicklungspsychologie (vgl. hierzu beispielsweise SCHNEIDER & LINDENBERGER 2012, OERTER & MONTADA 2008, DREHER & DREHER 1985a/1985b). Aufschluss über die einzelnen Konzepte ist in den jeweiligen Veröffentlichungen zu finden. Siehe hierzu beispielsweise HAVIGHURST (1972); HURRELMANN, ROSEWITZ & WOLF (1985) oder ERIKSON (1973,1988).

Lebensereignisse als lineare Abfolge von Übergangsphasen über die gesamte Lebensspanne in zeitlicher Ordnung dargestellt werden. (vgl. ebd. oder FILIPP/AYMANN 2010, 28). Ausgehend von dieser Herangehensweise, lassen sich - unter einer einheitlichen konzeptuellen Rahmung - unterschiedliche und sehr individuelle Entwicklungsverläufe beschreiben. Von besonderem Interesse sind dabei die Unterschiede in der Qualität von Ereignissen, mit denen Individuen im Laufe ihres Lebens konfrontiert werden, sowie ihre zeitliche Platzierung und Abfolge im Lebenslauf. Neben der zeitlichen Platzierung und Reihenfolge von Ereignissen im lebensgeschichtlichen Verlauf von Individuen liegt darüber hinaus ein besonderes Augenmerk auf dem geburtskohortenspezifischen Erfahrungshintergrund und generationsspezifischen Abfolgen von Ereignissen. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, inwiefern die Eintrittswahrscheinlichkeit, Abfolge und Häufigkeit bestimmter Lebensereignisse über verschiedene Generationen hinweg variiert. Forscher, die sich im Rahmen dieses Ansatzes mit kritischen Lebensereignissen beschäftigen, konzentrieren sich außerdem darauf, eine differenzierte Betrachtung vorzunehmen, welchen Stellenwert kritische Lebensereignisse für verschiedene Generationen und Altersgruppen haben und inwiefern dieser in Abhängigkeit des historischen Zeitpunkts, innerhalb dessen das Lebensereignis eintritt, variiert.

Neben dem forschungspraktischen Interesse an der Beschreibung individueller Lebensläufe, dient das Konzept auch den Individuen selbst als Orientierung, wenn sie ihr Leben retrospektiv oder auch prospektiv - im Sinne der Gestaltung von Lebensentwürfen - betrachten. Kritische Lebensereignisse werden dann entweder als *subjektive Rekonstruktion des eigenen Lebens* oder als eine *visionäre Gestaltung der eigenen Zukunft* verstanden. Der Blick in die Folgezeit impliziert, dass Menschen im Rahmen ihrer Zukunftsorientierung gewisse Ereignisse in der Zukunft erwarten und ihr Eintreten im Rahmen eines gewissen zeitlichen Erwartungshorizontes voraussehen. Der Blick in die eigene Vergangenheit und die Orientierungshilfe, die Lebensereignisse Individuen dabei bieten, ist jedoch auch für die wissenschaftliche Forschung von Interesse. Dies gilt insbesondere für jene Arbeiten, die zur Datenerhebung auf die subjektive Rekonstruktion von Markierungspunkten (siehe hierzu beispielsweise auch GEHRINGER & STRUBE 1985) im Leben von Individuen im Sinne autobiographischen Erinnerens angewiesen sind.

Entwicklungspsychologische Arbeiten, die kritische Lebensereignisse als „*natürliche Entwicklungsintervention*“ (FILIPP 1995, 304) verstehen und die (Persönlichkeits-) Entwicklung als Folge spezifischer Lebenserfahrungen im lebensgeschichtlichen Verlauf von Individuen begreifen, betrachten das Konstrukt im Rahmen eines *explikativen Konzepts* (siehe

hierzu beispielsweise von EYE/KREPPNER/SPIEL/WESSEL 1995 ; BEELMANN 2002 oder KRUSE/SCHMITT 2002). Aus dieser Perspektive werden kritische Lebensereignisse nicht als Schicksalsschläge, mit denen Individuen konfrontiert werden, sondern hauptsächlich als durch das Individuum und sein eigenes Handeln selbst herbeigeführte Ereignisse betrachtet (vgl. FILIPP 1995, 303ff. oder MONTADA 1995, 279ff.). Verwendet wird ein erweiterter Entwicklungsbegriff, der sowohl positive als auch negative Nuancen von Entwicklungsprozessen einbezieht. Entwicklung kann in diesem Sinne dann beispielsweise in Form eines gesteigerten Selbstwertgefühls, erlernter Bewältigungskompetenz, einem größeren Repertoire von Lebenserfahrungen oder eines veränderten Normen- und Wertesystems zum Ausdruck kommen. Daraus geht hervor, dass nicht nur das Weltbild, sondern auch das Selbstbild der Person durch die Konfrontation mit einem kritischen Lebensereignis ins Wanken geraten kann. Die Folgen daraus können sich im Überdenken von Lebensentwürfen, in einer Neuausrichtung des künftigen Selbst oder durch Revidieren des eigenen Wissenssystems widerspiegeln (vgl. ANTHIS 2002; CRAMER 2004; FILIPP 2007, 347ff. oder MUMMENDEY 1995, 252ff.)

Als eine der ersten entwicklungspsychologisch orientierten Untersuchungen in der Lebensereignisforschung gilt die Studie zur Stabilität und zum Wandel der Erwachsenenpersönlichkeit von RYFF & DUNN (1985). Die Forscher haben im Rahmen ihrer Analyse eine zuvor ausgewählte Anzahl bestimmter Persönlichkeitskonstrukte (beispielsweise sense of integration) zu kritischen Lebensereignissen (die in Ereignislisten erfasst wurden) und deren subjektiven Bewertung in Beziehung gesetzt. Die Ergebnisse der Untersuchung offenbaren nur eine marginale Korrelation zwischen Konstrukten der Persönlichkeit und Lebensereignissen. Andere Forschungsarbeiten hingegen, die darauf aufbauend durch verschiedene Forscher in den Folgejahren entstanden sind, weisen eine Abnahme der Stabilität bestimmter Persönlichkeitsmerkmale in Folge einer Konfrontation mit kritischen Lebensereignissen nach.

So konnten beispielsweise NEYER & ASENDORPF (2001) eine Verringerung von Persönlichkeitsmerkmalen, wie Neurotizismus³³ und Schüchternheit, sowie einen Anstieg von

³³ Bei Neurotizismus handelt es sich um eine Persönlichkeitseigenschaft, die bei starker Ausprägung tendenziell auf Ängstlichkeit und emotionalen Instabilität hinweist. Sie macht sich bemerkbar durch Unzufriedenheit, erhöhter Angstbereitschaft und ein außerordentlich großes Maß an Besorgnis und wurde in vielen Persönlichkeitsmodellen und -tests (beispielsweise dem Big Five oder dem FPI) berücksichtigt (vgl. STANGL 2015, o.S.)

Extraversion³⁴ und Gewissenhaftigkeit bei jenen Personen nachweisen, die kürzlich eine romantische Verbindung eingegangen sind. Weitere Arbeiten weisen ähnliche Ergebnisse auf und stellen teilweise genderspezifische Unterschiede in der Stabilität von Persönlichkeitsmerkmalen in Folge eines kritischen Lebensereignisses fest (siehe hierzu beispielsweise COSTA, HERBST, MCCRAE & SIEGLER 2000). VAIDYA, GRAY, HAIG & WATSON (2002) haben in Ergänzung eine Längsschnittstudie zu den in Folge von kritischen Lebensereignissen eintretenden Entwicklungsveränderungen durchgeführt. Ihre Untersuchungsteilnehmer sollten auf Basis einer Liste, jene Ereignisse, die ihnen im Laufe von 2 Jahren widerfahren sind benennen und bewerten. In einem Folgeschritt wurden jeweils die Anzahl der positiven, sowie die Anzahl der negativen Ereignisse ermittelt. Das Ergebnis der Studie verdeutlichte, dass das Auftreten eines Ereignisses allein, keine Aussagen darüber zulässt, ob es durch das betroffene Individuum als kritisch wahrgenommen wird oder nicht. Vielmehr würden erst die subjektiven Bedeutungszuschreibungen eine Aussage darüber zulassen, ob es durch das Individuum den Zusatz ‚kritisch‘ erhält. Weitere Studien gehen in eine ähnliche Richtung. So geht beispielsweise auch aus dem Lebensereignismodell von HULTSCH & PLEMONS hervor, dass kritische Lebensereignisse keinesfalls als Einzelereignisse aufgefasst werden dürfen, sondern in ihrem Gesamtkontext auch einen Zusammenhang mit weiteren oder anderen Lebensereignissen aufweisen. In diesem Verständnis würde dann beispielsweise eine frühe Erstmutterschaft vielleicht eine nicht abgeschlossene Berufsausbildung und diese wiederum ein geringes Familieneinkommen usw. nach sich ziehen. Somit lösen Lebensereignisse wiederum eine Reihe weiterer Ereignisse aus. Ihnen ist aus diesem Grund ein Prozesscharakter und eine eigene Entwicklungsgeschichte inhärent. FILIPP (1995) hat - diesem Verständnis folgend - ein sehr umfassendes Modell zur Beschreibung kritischer Lebensereignisse unter Berücksichtigung ihres kontextuellen Zusammenhangs vorgelegt, das den Anforderungen an einen Prozesscharakter gerecht wird. FILIPP (1995) berücksichtigt die dem Lebensereignis vorauslaufenden Bedingungen ebenso wie die gegenwärtigen individuellen und soziokulturellen Bedingungen beim Eintreten des Ereignisses und daran anschließende Mechanismen der Bewältigung³⁵. Das Modell schließt

³⁴ Extraversion ist eine Persönlichkeitseigenschaft, die eines nach außen auf die Umwelt gerichtete Wesensart von Individuen beschreibt (vgl. STANGL 2015, o.S.)

³⁵ Eine detaillierte Darstellung von FILIPPS Modell ist in FILIPP 1995, 53 oder FILIPP/AYMANN (2010), 10 zu finden. Die Häufigkeit, in der das Modell kritischer Lebensereignisse von FILIPP (1981) noch heute zitiert oder in anderen wissenschaftlichen Arbeiten angeführt wurde (siehe hierzu beispielsweise BYLINSKI 2002), gibt einen Hinweis darauf, wie umfassend und bedeuten das Modell für die entwicklungspsychologische Life-Event-Forschung bis heute zu sein scheint.

damit die Vergangenheit, Gegenwart und auch Zukunft der handelnden Akteure in die Betrachtung mit ein.

Die Ergebnisse der vorgenannten Untersuchungen von VAIDYA, GRAY, HAIG & WATSON (2002) und HULTSCH & PLEMONS (1979) oder das Modell kritischer Lebensereignisse von FILIPP (1981) spiegeln damit die heute dominierende Auffassung der entwicklungspsychologischen Forschungsperspektive wider und verdeutlichen den Wunsch der Abkehr von Verfahren, in denen lediglich eine Vielzahl von Ereignissen - auf der Suche nach den jeweiligen sich daraus ergebenden Effekten - aufgelistet wird (z.B. im Rahmen von Ereignislisten). An Stelle dessen soll im Rahmen eines entwicklungspsychologischen Forschungsverständnisses eine differenziertere und umfangreichere Betrachtung von Einzelereignissen treten (vgl. FILIPP 2007, 347ff.). Dieser Auffassung ist inhärent, dass mit kritischen Lebensereignissen einhergehende Veränderungs- und Entwicklungsprozesse über längere Zeiträume und Zeitspannen hinweg erfasst und im Rahmen der Präsentation von Untersuchungsergebnissen berücksichtigt werden. Darüber hinaus soll auch der Einfluss von soziokulturellen Rahmenbedingungen und Erfahrungen, mit denen Individuen bereits in der Vergangenheit konfrontiert waren, bei der Analyse von Untersuchungsergebnissen einbezogen werden. Daraus geht hervor, dass die Verarbeitung und Bewältigung von Lebensereignissen, mit denen ein Individuum zu einem früheren Zeitpunkt bereits konfrontiert war, einen wichtigen Informationsgehalt bei der Feststellung von Auswirkungen aktueller Ereignisse besitzt. Das Konzept kritischer Lebensereignisse ist damit insbesondere in Bezug auf Entwicklungsprozesse im Erwachsenenalter von Relevanz und markiert gleichzeitig eine konzeptuelle forschungspraktische Wende, im Rahmen derer, der zeitliche Verlauf des Lebens (ab dem Erwachsenenalter) zunehmend einer sozialen und weniger einer biologischen Gliederung unterzogen wird (vgl. DANISH/D'AUGELLI 1995, 161f.; FILIPP 1995, 8 oder FILIPP/AYMANN 2010, 28f.).

Es ist jedoch festzuhalten, dass ein Großteil der Bemühungen im Rahmen der Konfrontation mit kritischen Lebensereignissen auch heute noch dahin gehen, eine relative Rückkehr in den Ausgangszustand vor Eintreten des Lebensereignisses anzustreben und somit das Wohlbefinden wieder ins Gleichgewicht zu bringen. Darüber, inwiefern eine Entwicklung des Individuums dafür relevant sein kann, ist noch wenig bekannt. So kann die Entwicklung möglicherweise auch gerade darin bestehen, das innere Gleichgewicht wieder auf Ausgangsniveau zu bringen. Welche Zeitspannen die Entwicklung durch das Erfahren kritischer Lebensereignisse umfasst, ist bislang ebenfalls noch sehr spekulativ. Bekannt ist

jedoch in jedem Fall, dass die sogenannten Entwicklungsveränderungen nicht schlagartig auftreten, sondern sich metamorphosenartig und schrittweise über längere Zeiträume erstrecken (vgl. FILIPP/AYMANN 2010, 122).

In Hinblick auf die zentrale Fragestellung der hier vorliegenden Arbeit bietet die entwicklungspsychologische Perspektive in der Life-Event-Forschung unmittelbare Anschlusspunkte, die als sensibilisierendes Konzept bei der Datenerhebung und Datenauswertung Berücksichtigung finden sollen. Diese spiegeln sich insbesondere in der subjektiven Bewertung von Lebensereignissen und Bedeutungszuschreibungen durch das Individuum wieder. So entspricht die zuvor beschriebene theoretische Rahmung auch persönlichen Vorstellungen und Überzeugungen der Forscherin über das Entstehen von kritischen Lebensereignissen und die daraus resultierenden (lebensgeschichtlichen) Veränderungen für biographische Handlungsakteure. Deutlich wurde insbesondere, dass im Rahmen der Arbeit am empirischen Datenmaterial und hier insbesondere bei der Konstruktion des Interviewleitfadens für die qualitative Untersuchung darauf geachtet werden sollte, dass subjektive Prozesse der Ereignisbewertung, der soziokulturelle Kontext der Interviewten und zeitliche Determinanten im lebensgeschichtlichen Verlauf der biographischen Handlungsakteure Beachtung finden. So sind es gerade diese Faktoren, die Aufschluss darüber geben, ob das Nichtbestehen des ACs zur Zulassung für eine Führungsaufgabe als kritisch wahrgenommen und wie schwer das Ereignis eingeschätzt wird. Daraus abgeleitet ergeben sich dann wieder unterschiedliche Arten der Ereignisbewältigung und damit einhergehende Lernprozesse, die es im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu ermitteln gilt. Da ebenfalls erwähnt wurde, dass sich Entwicklungsveränderungen nicht schlagartig einstellen, sondern über eine längere Zeitspanne hinweg entfalten, ist deutlich geworden, dass es Sinn macht, Lernprozesse in Folge des Nichtbestehens des ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe auch auf einer zeitlichen Ebene zu betrachten. Eine qualitative Paneluntersuchung erscheint dafür besonders geeignet.

2.3.1.3 Zur sozialpsychologischen Perspektive

Der sozialpsychologische Blickwinkel auf den Gegenstandsbereich war eine maßgebliche Perspektiverweiterung der Life-Event-Forschung in den späten 80er Jahren. Mit dieser wissenschaftlichen Fokussierung rückte der Sachverhalt, dass Individuen, die von kritischen Lebensereignissen betroffen sind, auch immer Teil der Umwelt sind, in der sie leben und somit

in unterschiedlichen (Mikro-)Systemen³⁶ (z.B. Familie, Freundeskreis, Schule oder Arbeitsplatz) agieren, ins Interesse forschungspraktischer Diskussionen. Der sich daraus ergebende Diskurs erstreckt sich über unterschiedliche Fragestellungen und Akzentsetzungen:

Erste Arbeiten weisen vornehmlich darauf hin, dass nicht nur das Individuum, dass mit einem kritischen Lebensereignis konfrontiert wird, von den sich daraus ergebenden Belastungen betroffen ist, sondern die Belastung zum Großteil auch auf die Angehörigen der direkten Umwelt, in der sich das Individuum bewegt (z.B. Familie), ausstrahlt. ELDER (1998) nennt dieses Phänomen „*linked lives*“. Daraus haben sich eine Reihe von Arbeiten, die neben den individuellen Bewältigungsstrategien familiale Bewältigungsmuster untersucht haben, ergeben. FILIPP (1995) verweist in diesem Zusammenhang beispielsweise auf die Arbeiten von FOSSON (1988) oder PEARLIN & TURNER (1987). Weitere Untersuchungen haben sich im Rahmen ihres methodischen Zugangs ebenfalls unter einer anderen Akzentuierung dem System (z.B. Familie oder Arbeitsumfeld) als Analyseeinheit gewidmet und die Untersuchungen auf Ebene des Einzelindividuums dadurch ergänzt. Vor dem Hintergrund dieses forschungspraktischen Zugangs wurden beispielsweise Untersuchungen über die Veränderung der intrafamiliären Rollenverteilung oder über veränderte familiale Kommunikationsstrukturen in Folge eines kritischen Lebensereignisses, durchgeführt. In diesem Zusammenhang seien die Arbeiten von ROLLAND (1988) oder VESS, MORELAND & SCHWEBEL (1985) zu nennen, in denen das Augenmerk auf den Effekt gelegt wurde, den eine schwerwiegende Erkrankung eines Familienmitglieds auf die anderen Familienangehörigen hat. Andere Zugänge hingegen diskutieren die verschiedenen Mikrosysteme, in denen sich Individuen bewegen, hinsichtlich ihrer Funktion als Stützsysteme im Rahmen der Bewältigung kritischer Lebensereignisse. Entsprechend ausgerichtete Untersuchungen fokussieren dann beispielsweise die Bedingungen, die vorliegen müssen, damit das soziale Netz, das das Individuen umgibt, seine Funktion als Stützsystem vollumfänglich entfalten kann. Dieser Blick auf die sozialpsychologische Perspektive der Life-Event-Forschung wurde sowohl in zahlreichen Übersichtswerken (z.B. GOTTLIEB 1988 oder SARASON, SARASON & PIERCE 1989) als auch in einer kaum

³⁶ Mit Mikrosystemen sind unterschiedliche Lebensbereiche, sogenannte (soziale) Settings gemeint. Ein Zusammenspiel aus den in einem bestimmten Lebensbereich handelnden Personen, sozialen Rollen und deren Eigenschaften sowie den Beziehung der handelnden Personen untereinander bilden ein Mikrosystem (vgl. STANGL 2015, o.S.). Eine detaillierte Erläuterung der Bedeutung von Mikrosystemen nach BRONFENBRENNER (1981) folgt später in diesem Kapitel.

zählbaren Menge von Einzelarbeiten (z.B. HOUSE & KAHN 1985 oder BAUMANN 1987)³⁷ aufgegriffen (vgl. ROSCH INGELHART 1988, 83ff.; FILIPP 1995, 310ff.).

Deutlich wird, dass unter der Rahmung einer sozialpsychologischen Betrachtungsweise eine Ausweitung bislang vorliegender theoretischer Erklärungsmodelle auf den Lebensraum - der von kritischen Lebensereignissen betroffenen Individuen - zu erkennen ist. Diese Auffassung ist auf ein Forschungsverständnis zurückzuführen, das Individuen nicht nur als Teil unterschiedlicher Mikrosysteme betrachtet, sondern ebenfalls antizipiert, dass die einzelnen Mikrosysteme und Umwelten, in denen sich ein Individuum bewegt, im Lebensverlauf wechseln (vgl. OERTER 1995, 84f.). Nach BRONFENBRENNER (1981) werden diese Wechsel als sogenannte ökologische Übergänge bezeichnet, die immer dann eintreten, wenn ein Individuum seine soziale Rolle, die Umwelt - in der es agiert - oder beides verändert. Das ist beispielsweise beim Übergang des Studiums in das Erwerbsleben der Fall. Solche Übergänge können (müssen aber nicht zwangsläufig) durch einen krisenhaften Charakter gekennzeichnet sein (vgl. BRONFENBRENNER 1981, 43). Nach BRONFENBRENNER (1981) können sich aber auch Bedingungsfaktoren, die einer höheren Systemebene unterliegen, in Form eines kritischen Lebensereignisses auf Individuen auswirken. Meist sind es dann soziale, politische oder ökonomische Veränderungen, deren Auswirkungen sich u.a. in Form eines kritischen Lebensereignisses beim Einzelindividuum manifestieren. Daraus geht die Grundannahme von Bronfenbrenners ökosystemischen Ansatz hervor, wonach sich Systeme und auch einzelne Systembestandteile gegenseitig beeinflussen. Eine separierte Betrachtung einzelner Systeme und Systemeinheiten würde - diesem Verständnis folgend - eine verkürzte Sichtweise darstellen (vgl. GROßE 2008, 45f.; BRONFENBRENNER 1981). Im Rahmen seines Modells unterscheidet BRONFENBRENNER (1981) vier Umweltsysteme: 1. das Mikrosystem, 2. das Mesosystem, 3. das Exosystem und 4. Das Makrosystem:

³⁷ Während HOUSE & KAHN (1985) die Funktion untersucht haben, die soziale Unterstützung für Individuen hat, die von kritischen Lebensereignissen betroffen sind, hat BAUMANN (1987) eher die Erhebung sozialer Unterstützung forciert.

Umweltsysteme nach Bronfenbrenner	
Mikrosystem	Auf Ebene des Mikrosystems sind die unmittelbaren und für das Individuum direkt erfahrbaren zwischenmenschlichen Beziehungen abgebildet. Das Individuum bewegt sich darin als Träger verschiedener sozialer Rollen in unterschiedlichen Lebensbereichen (settings), z.B. Familie, Beruf, Freunde oder Freizeitverein. Die Familie stellt das primäre Mikrosystem dar.
Mesosystem	Das Mesosystem kennzeichnet Wechselwirkungen zwischen einzelnen Lebensbereichen. Als Träger verschiedener sozialer Rollen stellt das Individuum Verbindungen zwischen den Mikrosystemen, in denen es agiert, her. Im Rahmen dieser Wechselbeziehung können sich Mikrosysteme gegenseitig beeinflussen und auch ergänzen. Darüber hinaus können sich aber auch Widersprüchlichkeiten zwischen den einzelnen Mikrosystemen ergeben. Beispiel: Die Wertigkeit und der Status, den eine Führungsfunktion im Familien- und Freundeskreis einnimmt, kann Einfluss auf die Ziele und Entwicklungsvorstellungen des Individuums in seiner Rolle als Arbeitnehmer haben.
Exosystem	Das Individuum steht über Bezugspersonen, die als aktiv handelnde Personen eine soziale Rolle innerhalb des Systems wahrnehmen, mit dem Exosystem indirekt in Verbindung. Eine aktiv gestaltende Rolle nimmt das Individuum selbst jedoch nicht ein. Soziale Akteure werden durch das Mesosystem indirekt beeinflusst und wirken selbst in gleicher Weise auf das System zurück. Beispiel: Schwierigkeiten im Privatleben des Vorgesetzten können indirekt Einfluss auf sein Verhalten am Arbeitsplatz gegenüber seinen Mitarbeitern nehmen.
Makrosystem	Das Makrosystem fasst jene Gemeinsamkeiten untergeordneter Systeme zusammen, die Einfluss auf alle Mitglieder einer Subkultur nehmen. Als übergeordnetes System nimmt es Bezug auf die inhaltliche Gleichartigkeit niedrigerer Systemeinheiten. Das Makrosystem spiegelt beispielsweise ökologische, kulturelle und politische Gegebenheiten wider. Beispiel: So übt beispielsweise geltendes Recht Einfluss auf die gesellschaftliche Akzeptanz von Sachverhalten aus.

Tabelle 2: Die Systemebenen in Bronfenbrenners ökosystemischen Ansatz
(vgl. BRONFENBRENNER 1981, o.S.)

Eine weitere Systemeinheit bei Bronfenbrenner wird als Chronosystem bezeichnet und bezieht sich auf die zeitliche Struktur der einzelnen Systemebenen. Gemeint sind damit die Veränderungen der Lebensbedingungen mit denen Individuen während ihres biographischen Verlaufs konfrontiert werden. Beispielsweise beim Auftreten kritischer Lebensereignisse oder durch Änderungen gesellschaftlicher Norm- und Akzeptanzsetzungen.

Beispiel:

Ein gutes Beispiel zur Illustration des ökosystemischen Ansatzes von Bronfenbrenner ist die Weltfinanzkrise im Jahr 2008/2009, die in Folge einer US-Immobilienkrise ihre Tribute gefordert hat. Nachdem zahlreiche Banken und andere Finanzdienstleistungsinstitute durch Verluste und (teilweise) auch Insolvenzen angeschlagen waren, wurden einige Staaten dazu veranlasst, besonders krisenbelastete Institute durch Fremd- oder Eigenkapitalspritzen zu unterstützen. Bereits vorhandene Staatsverschuldungen einiger Staaten stiegen in Folge dessen stark an. Aber auch auf Ebene des Einzelindividuums (Mikroebene) hat sich die Finanzkrise auf unterschiedliche Art und Weise bemerkbar gemacht. So hatten beispielsweise Anleger in einigen Fällen große finanzielle Einbußen durch zum Teil enorme Wertverluste ihrer Anlageprodukte zu verzeichnen und Arbeitnehmer mancher Branchen wurden mit Sparprogrammen der Firmen, Personalabbau und stagnierenden Gehalts- und Bonusentwicklungen konfrontiert. Die Entwicklung im beruflichen Bereich des Einzelindividuums kann wiederum Auswirkungen auf andere (private) Lebensbereiche haben, z.B. Das Konsumverhalten (Mesoebene). Die berufliche Entwicklung des Einzelnen hängt auch von Dritten ab, wenn z.B. Führungskräfte den Druck, den sie durch die Konzernspitze bekommen, an ihre Mitarbeiter(innen) weitergeben (Exoebene).

Abbildung 2: Beispiel zur Illustration von Bronfenbrenners ökosystemischen Ansatz; (Quelle: Eigene Darstellung)

Das Beispiel verdeutlicht, dass Veränderungen innerhalb eines Makrosystems Auswirkungen auf andere (benachbarte) Makrosysteme haben können (Erhöhung der Staatsverschuldung in Folge der Finanzkrise). Darüber hinaus können sich die Auswirkungen (beispielsweise in Form eines kritischen Lebensereignisses) auch auf Ebene des Einzelindividuums bemerkbar machen (im Kontext des Beispiels, z.B. als Arbeitsplatzverlust oder geringe Gehalts- und Bonusentwicklung). Weiter können die veränderten Umstände auch das Mikrosystem beeinflussen, beispielsweise wenn die Familie in Folge eines Arbeitsplatzverlustes des Vaters weniger Geld zur Verfügung hat.

Die zusammenfassende Darstellung der sozialpsychologischen Perspektive in der Life-Event-Forschung und der Exkurs über den ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner haben die Bedeutung und den Einfluss, den die soziokulturelle Umwelt auf das Individuum ausübt, verdeutlicht. Wie bereits in Kapitel 2.2.2 vermutet, scheint es mit Blick auf die Konzeption des Interviewleitfadens und die qualitative Auswertung des Interviewmaterials unabdingbar, die Relevanz des sozialen Umfelds der AC-Teilnehmer(innen) im Auge zu behalten. Die sozialpsychologische Perspektive in der Life-Event-Forschung und der ökosystemische Ansatz von Bronfenbrenner, sollen - obgleich das Datenmaterial in der hier vorliegenden Arbeit keiner eins zu eins Analyse beider Theorien unterzogen wird - als sensibilisierendes Konzept bei der Datenauswertung dienen und den Blick hinsichtlich der Bedeutung soziokultureller Einflüsse schärfen. Darüber hinaus hat die hier vorgestellte Perspektive bereits Hinweise dafür geliefert, dass individuelle Formen der Ereignisbewältigung und mit kritischen Lebensereignissen einhergehenden Prozesse des Lernens durch soziale Stützsysteme beeinflusst werden können. Mit Blick auf die bevorstehende Datenauswertung sollen die vorgenannten Ausführungen als Mittel zur Schärfung der Aufmerksamkeit genutzt werden und es dennoch möglich machen, dem Forschungsfeld möglichst offen zu begegnen.

2.3.2 Zur erziehungswissenschaftlichen Perspektive

GROBE (2008) veröffentlichte mit ihrer Dissertationsschrift unter dem Titel *„Lebensbrüche als Chance?“* die bis dato wohl umfangreichste theoretische Ausarbeitung zu dem Konzept kritischer Lebensereignisse im Rahmen einer erziehungswissenschaftlich orientierten Arbeit.³⁸ Neben den zahlreichen theoretischen Erkenntnissen zu dem Konstrukt als Ergebnis einer umfangreichen Literaturrecherche hat sie erstmals in einem derartigen Umfang und Präzision die Herausforderungen diskutiert, mit denen sich erziehungswissenschaftliche Ansätze im

³⁸ GROBE (2008) versteht ihre Dissertationsschrift im Rahmen der wissenschaftstheoretischen Einordnung an der Grenze entwicklungspsychologischer und pädagogischer Forschungstraditionen (vgl. GROBE 2008, 28f.).

Umgang mit kritischen Lebensereignissen gegenüber sehen. Darüber hinaus hat GROßE (2008) anschaulich dargestellt, wie sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen, im Rahmen bis dorthin veröffentlichter erziehungswissenschaftlicher Arbeiten, gestaltet. Für das Jahr 2015 kann festgehalten werden, dass die Erkenntnisse, die GROßE (2008) bereits im Rahmen ihrer Literaturrecherche über erziehungswissenschaftliche Arbeiten zu kritischen Lebensereignissen gewonnen hat, überwiegend nach wie vor Gültigkeit besitzen:

Dem folgend ist es ernüchternd festzustellen, dass sich ein - im Vergleich zur psychologisch orientierten Life-Event-Forschung (siehe hierzu Kapitel 2.3.1 in dieser Arbeit) - weiterhin sehr marginales forschungspraktisches Interesse am Konzept der kritischen Lebensereignisse aus pädagogischer Perspektive abzeichnet. Das wird insbesondere durch die mäßige Anzahl veröffentlichter Arbeiten, die aus einem genuin erziehungswissenschaftlichen Blickwinkel argumentieren, deutlich. Theoretische Erklärungsmodelle für das Konzept der kritischen Lebensereignisse, die von einem ausschließlich erziehungswissenschaftlichen Forschungsverständnis ausgehen, konnte ich dementsprechend im Rahmen meiner Literaturrecherche - ebenso wie GROßE (2008) - nicht finden. Vielmehr zeigte sich eine deutliche Tendenz, dass ein Großteil pädagogischer Forschungsarbeiten bei der theoretischen Einbettung des zu untersuchenden Forschungsgegenstands Bezug auf psychologische Erklärungsmodelle und Definitionsansätze nimmt. Dabei ist besonders auffällig, dass insbesondere die Definition und das heuristische Modell von FILIPP (1995) als anschlussfähiges Konzept in einer Vielzahl pädagogischer Arbeiten zitiert wird (siehe hierzu beispielsweise BEELMANN 2011, NIESEL et al. 2008, GRIEBEL/NIESEL 2004; BÜCHNER/KOCH 2001, MACHA/WITZKE 2009, SIRSCH 2000 oder KAMMERMEYER/MARTSCHINKE 2004). Andere wissenschaftliche Untersuchungen hingegen nehmen schon zu Beginn ihrer Ausführungen eine Verortung der Arbeit - genau wie GROßE (2008) und die hier vorliegende Arbeit - an der Grenze (entwicklungs-) psychologisch und erziehungswissenschaftlich orientierter Forschungsansätze an (vgl. beispielsweise GROßE 2008, HETZE et al. 2005 oder lange bevor krisenhafte Erfahrungen unter dem Konzept kritischer Lebensereignisse diskutiert wurden INGENKAMP 1963).

In den meisten Arbeiten, in denen kritische Lebensereignisse im Kontext einer erziehungswissenschaftlichen Fragestellung diskutiert werden, geht es in erster Linie - unter primärer Betrachtung normativer Lebensereignisse (siehe hierzu Kapitel 2.2.1 dieser Arbeit) - um (biographische) Übergänge im lebensgeschichtlichen Verlauf von Individuen (vgl. GROßE

2008, 51). Charakteristisch für jene Übergänge ist das Verlassen eines bisweilen vertrauten (sozial-gesellschaftlichen) Status und das Eintreten in eine neue, ungewohnte Lebenssituation. Übergänge können demnach sowohl perspektiverweiternd als auch belastend sein und müssen von dem jeweiligen Individuum u.a. durch das Aneignen neuer Fertigkeiten und Verhaltensweisen, sowie der Übernahme neuer Rollen bewältigt werden (vgl. NIESEL et al. 2008, 10ff.; BEELMANN 2011, 19). Sobald individuelle lebensgeschichtliche Verläufe mit sozialem und kulturellem Wandel verbunden werden, werden diese Übergänge in der Erziehungswissenschaft auch unter dem Konzept der Statuspassagen behandelt. Im Mittelpunkt des Interesses stehen dabei Übergänge, die den Wechsel eines sozial-gesellschaftlichen Status in einen anderen beschreiben. Dazu gehört beispielsweise der Übergang vom Kindergartenkind zum Schulkind oder vom Schüler zum Studenten (vgl. WÖRTZ 2004, 25). Sozialwissenschaftliche Arbeiten haben sich dabei in erster Linie mit den typischen Verlaufsformen dieser Statuspassagen beschäftigt, anzunehmende Verläufe (z.B. unter dem Konzept der Institutionalisierung des Lebenslaufs) skizziert und damit einhergehende unverkennbare Entwicklungen der Identität beschrieben (vgl. BEHRENS 1996; SCHRÖDER 1995, WALTER 2001). Neuere Forschungsarbeiten legen nahe, Übergänge auch als Transitionen zu bezeichnen, um den Begriff weg vom Alltagssprachlichen in ein wissenschaftlich hoffähiges Konzept zu überführen (vgl. NIESEL et al. 2008, 11; GRIEBEL & NIESEL 2004; NIESEL & GRIEBEL 2007; SCHMIDT-LAUFF et. al. 2015; VON FELDEN 2010 & 2014). In diesem Zusammenhang ist die Aufmerksamkeit unter forschungspraktischen Gesichtspunkten auf die Transitionsforschung zu richten. Sie legt einen Schwerpunkt auf die Betrachtung von Schnittstellen individueller Bewältigungskapazitäten und gesellschaftlicher Vorgaben von Handlungsmöglichkeiten. Ihr Grundverständnis ist es, dass jedem Übergang sowohl Chancen als auch damit einhergehende Risiken innewohnen, die durch das betroffene Individuum überwunden werden müssen (vgl. beispielsweise WELZER 1990, 1993; FTHENAKIS 1998, WÖRTZ 2004 oder SCHUMACHER 2004).³⁹ Im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Arbeiten werden jene Übergänge mit Blick auf das Konzept der kritischen Lebensereignisse beispielsweise beim Übergang zur Elternschaft (SPIES 2011; STAUBER 2011) oder im Rahmen von Bildungskarrieren mit Migrationshintergründen (vgl.

³⁹ Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Übergängen und durch sie hervorgerufene biographische Wandlungsprozesse, sowie dem Konzept der Statuspassagen und der Transitionsforschung ist ein komplexes forschungspraktisches Feld. Um ihm gerecht zu werden, wäre eine ausführliche Auseinandersetzung mit jenen Forschungsgebieten notwendig. Mit Blick auf den Untersuchungsfokus der durchzuführenden Untersuchung, würde das den Rahmen der hier vorliegenden Arbeit überschreiten. Ich möchte aus diesem Grund beispielsweise auf GRIEBEL/NIESEL 2003a, 2003b, 2004; FTHENAKIS 1995, 1998, 1999 & BEELMANN/ROSOWSKI 2011 verweisen.

hierzu beispielsweise RIEGEL/YILDIZ 2011; POHL 2011) diskutiert. Der Großteil erziehungswissenschaftlicher Arbeiten beschäftigt sich in erster Linie mit Übergängen im Schulsystem und wird durch den Diskurs über Transitionen in der Erwachsenenbildung ergänzt. Der Diskurs soll im Folgenden in Anlehnung an die vorgenommene Einteilung von GROBE (2008) aufgezeigt und durch die erwachsenenpädagogische Perspektive ergänzt werden.

2.3.2.1 Kritische Lebensereignisse als (normative) Übergänge im vorschulischen und schulischen Bildungssystem und Transitionen im Erwachsenenalter

Der zwölfte Kinder- und Jugendbericht aus dem Jahr 2005 führt dieser Thematik folgend an, dass Kindheit heute eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Umbrüchen bedeutet und die Bewältigung von Übergängen - insbesondere innerhalb unterschiedlicher (Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungs-) Institutionen - unabdingbar macht (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005). Übergänge zwischen der Herkunftsfamilie und (Bildungs-) Einrichtungen oder über (Bildungs-) Einrichtungen hinweg werden meist als Diskontinuitäten verstanden, die großen Einfluss auf den weiteren Lebensverlauf von Individuen nehmen. Sie sind sowohl beim Eintritt in das Schulsystem als auch beim Übergang in andere Schulformen oder beim Verlassen des Schulsystems mit Unwägbarkeiten verbunden, die in Form individueller Bewältigungsprozesse bearbeitet werden müssen. Ein erfolgreich bewältigter Übergang zeigt dem betroffenen Individuum dann neue Perspektiven auf und kann zu dessen (Persönlichkeits-) Entwicklung beitragen. Ein misslungener Übergang fordert das Individuum heraus und verlangt ihm neue Bewältigungsstrategien zur erfolgreichen Bearbeitung des Übergangs ab. Nicht selten kommt es bei den betroffenen Individuen dann zu einem Misstrauen in die eigenen Fähigkeiten und zum Überdenken des Selbst- und Weltbildes. Beeinflusst werden diese Übergangsprozesse sowohl durch individuelle Kapazitäten, die es dem Individuum ermöglichen, ihre Umwelt als aktiv handelnde Akteure zu beeinflussen, als auch durch die sozio-strukturellen (schulischen) Rahmenbedingungen und Unterstützungsangebote. Die schulische Laufbahn ist - unter Beachtung übergeordneter biographischer Prozesse - durch eine Vielzahl von Übergängen gekennzeichnet. Dazu gehört der Übergang vom Elementar- in den Primarbereich, vom Primar- in den Sekundarbereich und von da aus in den Tertiärbereich und das Berufsleben.

Damit verbunden sind für den jeweiligen Übergang spezifische Schwierigkeiten, die durch das Individuum überwunden werden müssen⁴⁰.

Während im Rahmen des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich Aspekte der vorschulischen Förderung und die Beurteilung der Schulreife im Vordergrund stehen, geht es bei den Übergängen vom Primar- in den Sekundarbereich in erster Linie um die Selektionsfunktion, die der Übergang in eine weiterführende Schule mit sich bringt. Das Verlassen des Schulsystems und der damit einhergehende Übergang in das Berufsleben wird hauptsächlich durch einen Diskurs über Erwerbs- und Bildungskarrieren begleitet. Die zuvor besuchte Schulform und der dort erworbene Abschluss spielt dabei eine große Rolle (vgl. KOCH 2001, 23ff.). Insgesamt kann festgehalten werden, dass die unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen, die Individuen beim Eintritt ins und dem Wechsel innerhalb des Schulsystems mitbringen, neben den sozio-strukturellen Rahmenbedingungen im Fokus der Betrachtung stehen. Im folgenden Abschnitt sollen die genannten und in der erziehungswissenschaftlichen Literatur diskutierten Übergänge im Bildungssystem unter der Fokussierung des Konzepts der kritischen Lebensereignisse veranschaulichend dargestellt werden. Im Mittelpunkt stehen dabei die in der erziehungswissenschaftlichen Literatur dominierenden Themenschwerpunkte. Ergänzt werden die Ausführungen um eine erwachsenpädagogische Perspektive und den damit in Verbindung stehenden Diskurs über Transitionen:

⁴⁰ Deutlich werden in diesem Zusammenhang Parallelen und enge Bezugspunkte zu den Konzepten „Institutionalisierung von Lebensläufen“ und „Entwicklungsaufgaben“. Die Institutionalisierung des Lebenslaufs verweist auf eine theoretische Perspektive, im Rahmen derer der Lebenslauf nicht als individuelles Phänomen Einzelner, sondern als gesellschaftliches Konstrukt verstanden wird, das im Rahmen der Sozialstruktur das Verhalten einzelner Individuen vorstrukturiert. Da eine tiefgreifende Erläuterung des Konzepts den Rahmen meiner Arbeit sprengen würde, möchte ich an dieser Stelle auf KOHLI (1985), MAYER /DIEWALD (2007) oder WEYMANN (1989) verweisen. Entwicklungsaufgaben werden im englischen Sprachraum auch als developmental tasks bezeichnet. Sie ergeben sich sowohl aus gesellschaftlichen und altersnormierten Sollsetzungen, die von Kultur zu Kultur unterschiedlich sein können, als auch aus somatischen Prozessen der Reifung. Das erste Konzept zu Entwicklungsaufgaben hat Robert Havighurst vorgelegt. Ein weiterer prominenter Vertreter ist Hurrelmann, der das Konzept für die Adoleszenz in der heutigen Industriegesellschaft ausformuliert hat. Während Erik H. Erikson ein entsprechendes Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung vorlegte, hat KOHLBERG ein Stufenmodell der moralischen Entwicklung skizziert. Einen detaillierten Überblick über das Konzept geben zahlreiche Standardwerke der Entwicklungspsychologie (vgl. hierzu beispielsweise SCHNEIDER/LINDENBERGER 2012 oder OERTER/MONTADA 2008). Aufschluss über die einzelnen Konzepte ist in den jeweiligen Veröffentlichungen zu finden. Siehe hierzu beispielsweise HAVIGHURST (1948,1972); HURRELMANN (1985) oder ERIKSON (1988).

1. Kritisches Lebensereignis: Der Übergang vom Elementar in den Primarbereich

Mit Blick auf die zeitlichen Merkmale von Lebensereignissen stellt der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule in modernen Gesellschaften ein normatives Lebensereignis dar. Unter Einbezug des Konzepts der Statuspassagen legt das betroffene Individuum darüber hinaus den Status des Kindergartenkindes ab und wird zum Schulkind. Als Direktive wird dabei jedes Kind vor dem Schuleintritt auf seine Schulreife bzw. Schulfähigkeit geprüft. Mit der Einschulung werden Kinder dann mit sehr vielfältigen neuen Herausforderungen und Anforderungen konfrontiert, an die sie sich zunächst gewöhnen, zum Teil aber auch bewältigen müssen. Dazu gehören im schulischen Alltag u.a. völlig andere zeitliche Strukturen als jene, die das Familienleben und den Kindergarten geprägt haben. Die flexiblen zeitlichen Strukturen des Kindergartens und des Familienlebens werden durch fest definierte Beginn- und Endzeiten ersetzt. Darüber hinaus erfährt das Kind eine Änderung des didaktischen Zugangs und die Zeit, die für das freie Spiel zur Verfügung steht, wird auf ein Bruchteil der im Kindergarten dafür zur Verfügung stehenden Zeit gekürzt. Stattdessen tritt an diese Stelle ein vordefinierter Lehrplan, der die momentanen Bedürfnisse der Kinder auf dafür festgelegte Zeiten reduziert (vgl. KOCH 2001, 25). KNÖRZER/GRASS (1998) beschreiben den Schuleintritt daher auch als das ‚Leben mit der Uhr‘ (KNÖRZER/GRASS 1998, 135). Weitere Änderungen werden für das Kind mit dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule durch die soziale Struktur der Schulklasse erfahrbar. Während die Kinder im Kindergarten ihren Tag noch mit altersheterogenen Gruppen verbracht haben, befinden sie sich nun in einer Klassengemeinschaft mit Gleichaltrigen. Es ist die Aufgabe der Schule, die zu einer Klassengemeinschaft zusammengeführten Kinder sowohl an das Lernen im Rahmen eines vordefinierten Settings (der Unterrichtsstunde) zu gewöhnen als auch eine soziale Integration beizuführen. Nicht selten erleben Kinder den Übergang in die Schule als krisenhaft, da er für sie die erste Konfrontation mit der leistungsorientierten Gesellschaft und deren Anforderungen darstellt. In vielen Fällen bedeutet das für die Kinder gleichermaßen eine Änderung ihres Selbst- und Weltbildes. Um diesen Übergang erfolgreich meistern zu können, berufen sie sich sowohl auf ihre individuellen Fähigkeiten als auch auf die Unterstützung ihrer Herkunftsfamilie. Ein Großteil der wissenschaftlichen Arbeiten, die sich mit den Übergängen vom Elementar- in den Primarbereich - mit Blick auf die kritische Lebensereignisforschung - beschäftigen, konzentrieren sich auf jene Parameter, die Kindern den Übergang beider (Bildungs-) Einrichtungen so leicht wie möglich machen (vgl. KOCH 2001, 25ff.). Im Großteil der bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Literatur wird dieser Übergang unter dem

Konzept der kritischen Lebensereignisse aus einer Vielzahl weiterer Blickwinkel und Akzentsetzungen diskutiert:

Ungerechtigkeiten in den ‚vorschulischen Bildungsvoraussetzungen‘. So zitiert beispielsweise HESS (2011) den OECD Kinderbericht „*Doing Better for Children*“ aus dem Jahr 2009 und verweist darauf, dass das deutsche Bildungssystem dahingehend kritisiert wird, schon vor dem Schuleintritt Ungerechtigkeiten in den Bildungsvoraussetzungen zu unterstützen. Demnach seien frühkindliche Pflege-, Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen ein großer Gewinn für die vorschulische Bildung und die Vorbereitung auf die Anforderungen und Herausforderungen, die das Schulsystem stellt. Im Gegensatz zur Schulpflicht unterliegt der Besuch des Kindergartens jedoch keiner Pflicht. Ob Kinder dieser frühkindlichen Bildung im Rahmen vorschulischer Institutionen partizipieren, hängt demnach von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren - wie dem regional sehr unterschiedlichen Platzangebot und Auslastung der einzelnen Institutionen, dem erwerbstätigen Status der Eltern (insbesondere der Mütter) und dem sozialen und kulturellen Hintergrund des Elternhauses - ab (vgl. BIEN, RAUSCHENBACH, RIEDEL 2006, 62ff. zitiert nach HESS 2011, 11). Dem folgend sind auch die Voraussetzungen, die Kinder beim Schuleintritt mitbringen, sehr unterschiedlich. Während einige Kinder bereits durch Partizipation eines institutionellen Bildungsarrangements über das Familienumfeld hinaus sowohl Entwicklungs-, als auch Bildungsanregungen erfahren haben und ihnen so der Übergang in schulische Einrichtungen möglicherweise erleichtert werden konnte, haben andere Kinder keinerlei Erfahrungen mit außerfamilialen Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen und damit einhergehenden Bildungsangeboten sammeln können (vgl. NIEDER 2002, 20; NIESEL et al. 2008, 9). Das Effective Provision of Pre-School Education Project (EPPE-Projekt) hat genau das nachgewiesen und kam zu dem Ergebnis, dass eine qualitativ hochwertige Betreuungs- und Erziehungseinrichtung im Vorschulalter positive Auswirkungen auf die intellektuellen Fertigkeiten und das Sozialverhalten von daran partizipierenden Kindern hat. Im Umkehrschluss konnte die Studie ebenfalls nachweisen, dass die kognitiven Fähigkeiten bei Kindern, die eine solche Einrichtung nicht besucht hatten, deutlich schlechter ausgeprägt waren. Dies hat sich sowohl in Kompetenzen wie Konzentrations- und Kooperationsfähigkeit, als auch in den zwischenmenschlichen Beziehungen zu Gleichaltrigen wiedergespiegelt (vgl. SYLVA et al 2004, 154ff.).⁴¹

⁴¹ Im Rahmen des Projektes wurden in einer groß angelegten Studie sowohl 3.000 Kinder, die aus unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten stammen, als auch verschiedene vorschulische Institutionen untersucht. Ziel war es herauszufinden, ob der Besuch solcher Einrichtungen dabei helfen kann,

Anschlussfähigkeit und Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule. Ein weiterer Schwerpunkt liegt im Rahmen zahlreicher Arbeiten auf der Betrachtung der Anschlussfähigkeit des Kindergartens und der Grundschule (dieser Diskurs bezieht sich insbesondere auf das deutsche Kindergarten-, Vorschul- und Schulsystem). Während beide Einrichtungen in der Vergangenheit auf ihren jeweils eigenständigen Bildungsauftrag bestanden und unterschiedliche Professionskulturen betont hatten, werden heute zunehmend anschlussfähige Konzepte und die Zusammenarbeit beider Einrichtungen gefordert (vgl. hierzu beispielsweise RÖBE 2011, NIESEL et al. 2008, HACKER 2004, ERNING 2004, GÖTZ 2004, NEUMAN 2002, BROSTRÖM 2002, HANKE et al. 2013 oder WITTMANN 2004). Darin inbegriffen ist der Ausruf der Notwendigkeit nach einem einheitlichen pädagogischen Konzept und die Abkehr von einer Betrachtungsweise, die beide Institutionen sowohl in struktureller als auch in curricularer und personeller Hinsicht als völlig losgelöst voneinander betrachtet. Der Diskurs weist auf der einen Seite in besonderer Weise darauf hin, dass Übergänge im Bildungssystem (z.B. der Übergang vom Elementar- in den Primarbereich) und die damit einhergehenden Anforderungen, die an den Einzelnen gestellt werden, wertvolle Entwicklungsimpulse und Lernprozesse in Gang setzen. Auf der anderen Seite werden Lern- und Entwicklungsprozesse jedoch bereits im frühkindlichen Alter angestoßen, bauen im Rahmen des ‚Älterwerdens‘ und des Übergangs in den Primarbereich aufeinander auf und beeinflussen sich gegenseitig. Daraus geht hervor, dass Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse, die vor dem Schuleintritt in Gang gesetzt werden, über die Grundschulzeit hinaus andauern und entsprechend fortschreiten. FAUST et al. (2004) verweisen daher beispielsweise auf jene europäischen Bildungssysteme, die im Rahmen der „*Internationalen Grundschul- und Leseuntersuchung*“ (IGLU) gut abgeschnitten haben und betonen deren hervorragend aufeinander abgestimmte vorschulischen und schulischen Bildungseinrichtungen. Dazu gehören beispielsweise Bildungspläne - wie sie in Schweden eingesetzt werden - die sowohl die übergreifenden Zielsetzungen des Elementar- als auch des Primarbereichs miteinander verknüpfen (vgl. FAUST et al 2004, 7f.). In Deutschland gibt es ähnliche Tendenzen. Im Jahr 2007 hat Hessen als erstes Bundesland die Entwicklung eines einheitlichen Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder zwischen null und zehn Jahren beschlossen (vgl. Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium 2007), um die Bildungsprozesse des Elementar- und Primarbereichs enger miteinander zu verbinden (vgl. NIESEL et. al. 2008, 87).

soziale Ungleichheiten zu minimieren und welche Auswirkungen dadurch auf die Entwicklung kognitiver und intellektueller Fertigkeiten hat. Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse des EPPE-Projekts ist beispielsweise bei SYLVA et al. (2002) oder Sylva et al. (2010) zu finden.

Die Wichtigkeit vorschulisch und institutionell geregelter frühkindlicher Bildungsprozesse. Spätestens seit der Veröffentlichung der Empfehlungen zu einer Bildungsreform durch das „Forum Bildung“ im Jahr 2002 und den „PISA-Schock“ wird die Bedeutung frühkindlicher Bildungsprozesse im Kontext eines institutionellen Rahmens zunehmend diskutiert. Bildung soll Kindern bereits in jungen Jahren - im Kontext vorschulischer Bildungs- und Erziehungseinrichtungen - Orientierung in der Welt ermöglichen und so gute Voraussetzungen schaffen, am sozialen Leben teilnehmen zu können. Insbesondere für das schulische Lernen sind solche vorgelagerten Prozesse der Wissensvermittlung und Bildung von herausragender Bedeutung. Kinder sollten demnach bereits frühzeitig für selbstgesteuertes Lernen sensibilisiert werden. Insgesamt beinhaltet dieser Diskurs eine Weiterentwicklung des Bildungsauftrags für Kindergärten und vorschulische Tageseinrichtungen, sowie eine Modernisierung des Bildungsverständnisses für jene Institutionen, die Kinder im Vorschulalter ‚betreuen‘. Neu ist diese Bildungsdebatte nicht (vgl. FTHENAKIS 2004, 9ff.; NIESEL et al. 2008; FABIAN/DUNLOP 2002). So wurde der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen bereits zu Beginn der 70er Jahre diskutiert (vgl. hierzu beispielweise GLASER 1970).

Übergangsrituale. Einige Arbeiten beschäftigen sich auch mit der Bedeutung von Übergangsritualen, die den Kindern das Verlassen des Kindergartens und den Eintritt in das Schulleben erleichtern sollen. Dazu gehört beispielsweise eine intensive Vorbereitung auf die neue Rolle als Schulkind, der Abschied von den Freuden im Kindergarten und die Einschulung (vgl. hierzu beispielsweise HANKE et al. 2013, 11 oder NIESEL et al. 2008, 27ff.).

Die Bedeutung des Schuleintritts aus Elternperspektive. In der gängigen Literatur wird dabei nicht nur die Bedeutung, die der Übergang von der Elementar- in die Primarstufe für das Kind hat, sondern auch die krisenhaften Auswirkungen dieses Übergangs für die Eltern diskutiert. Demnach hat nicht nur das Kind den Übergang vom Kindergartenkind zum Schulkind zu bewältigen, sondern auch die Eltern erleben einen Übergang und werden zu Eltern eines Schulkindes. In den meisten Fällen verstehen sich Eltern zunächst als Unterstützer und Begleiter ihrer Kinder beim Vollziehen dieses Übergangs und merken erst zu einem späteren Zeitpunkt, dass auch sie als Betroffene einen Übergang bewältigt haben (vgl. NIESEL et al. 2008, 20). In solchen Ländern, in denen die Zuteilung der Schule nicht an den Wohnort der Kinder gekoppelt ist, beginnt der Übergang für die Eltern bereits mit der Entscheidung für eine geeignete Schule. Im Normalfall fällt diese Wahl auf eine zum Wohnort geographisch gut gelegene Einrichtung oder auf Institutionen, die in besonderer Weise durch ihre Qualität und ihr pädagogisches Konzept überzeugen (vgl. JOHANSSON 2002, 79). Darüber hinaus erfolgt

dieser Diskurs in erster Linie mit Blick auf die neuen, fest vorgeschriebenen zeitlichen Strukturen, die bereits erprobte zeitliche Abläufe innerhalb der Familie beeinflussen und eine Neustrukturierung von bereits routinierten, zeitlichen Ablaufmustern erforderlich machen. Darüber hinaus wirken die im Schulsystem gängigen Bewertungsprozesse und der damit einhergehende Eintritt des Kindes in die Leistungsgesellschaft auf die Eltern zurück. So müssen auch die Eltern ihre Erwartungshaltung an das Kind gegebenenfalls neu strukturieren und im Rahmen des familialen Zusammenlebens erproben. Darüber hinaus kommt Eltern die Aufgabe zu, die Teilhabe ihres Kindes am schulischen Unterricht zu sichern. Dies geschieht beispielsweise, indem für Schulmaterialien gesorgt ist, sowohl Unterstützung als auch Motivationsmaßnahmen beim Übergang und darüber hinaus angeboten werden und die Begleitung von (schulischen) Misserfolgen sichergestellt ist (vgl. NIESEL et al. 2008, 8ff.).

Die vorausgehenden Ausführungen machen deutlich, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als anschlussfähiges Konzept auf den bereits vorgestellten ökosystemischen Ansatz von Urie Bronfenbrenner zurückgreifen kann (vgl. hierzu Kapitel 2.3.1.3 dieser Arbeit). So stellt der Übergang vom Elementar- in den Primarbereich einen bedeutsamen Umwelt- und auch Systemwechsel (Übergang von der Institution Kindergarten in die Institution Schule) dar, der einen Zugang zu neuen Lebensbereichen ermöglicht. Mit der Erschließung der neuen Lebensbereiche werden Herausforderungen deutlich, denen das Individuum durch Aneignung neuer Verhaltensweisen und das Wahrnehmen neuer Rollen begegnen kann. Darauf basierend wird der Übergang vom Elementar- in den Primarbereich als kritisches Lebensereignis konzeptualisiert. Er kann durch das Kind lange ersehnt und mit freudigen Gefühlen verbunden sein, aber auch als krisenhaftes Erlebnis begriffen werden. An dieser Stelle sind Eltern, Erzieher und Lehrer gefordert den krisenhaften Komponenten dieses Übergangs entgegenzuwirken und den Kindern unterstützend zur Seite zu stehen (vgl. GRIEBEL/NIESEL 2002, 11ff.).

2. Kritisches Lebensereignis: Der Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich

Der Übergang vom schulischen Primar- in den schulischen Sekundarbereich wird in zahlreichen Arbeiten - ähnlich wie der zuvor beschriebene Übergang - als kritisches Lebensereignis verstanden und als eine der wichtigsten Selektionsstufen des (deutschen) Bildungssystems diskutiert (vgl. hierzu beispielsweise BÜCHNER/KOCH 2001; SIRSCH 2000; FAUSER 1992; WIEDERHOLD 1991). Da einige Komponenten des zuvor diskutierten Übergangs auch bei diesem Übergang Gültigkeit haben, sollen die nachfolgenden Ausführungen deutlich komprimierter erfolgen.

Das Ende der Grundschulzeit ist für die Eltern durch das Treffen einer Schullaufbahnentscheidung in Folge einer Schullaufbahnpfhlung durch die Grundschule gekennzeichnet. Der Stellenwert, den diese Entscheidung hat, wird insbesondere dann deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass die gewählte Schulform bereits eine Indikation über den späteren Schulabschluss und damit verbunden die berufliche Laufbahn zulässt (vgl. KOCH/BÜCHNER 2001, 11f.)⁴². HANSEN et al. (1986) bezeichnen die Entscheidung zur Auswahl der weiterführenden Schule daher auch als Statusvorentscheidung. Viele Arbeiten (darunter beispielsweise FEND 1990; OLECHOWSKY/PERSY 1993 oder BÖHNEL 1993) betonen darüber hinaus, dass die zeitliche Dauer der Grundschulzeit, gemessen an den Aufgaben, die eine Übergangsbewältigung in weiterführende Schulformen mit sich bringt, zu kurz ist und bezeichnen den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe aus diesem Grund als besonders kritisch. Begründet wird diese kritische Sichtweise darauf, dass sich Kinder zu diesem Zeitpunkt in einer Lebensphase befinden, die für eine biographische Weichenstellung nicht geeignet erscheint. BÜCHNER/KOCH (2001) beispielsweise schlagen aus diesem Grund eine Verlängerung der Grundschulzeit von 4 auf 6 Schuljahre vor und verweisen darauf, dass der Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulsysteme in den meisten europäischen Ländern erst deutlich später erfolgt (vgl. BÜCHNER/KOCH 2001, 11ff.). Neben der Schulauswahlentscheidung und der zeitlichen Dauer der Elementarstufe wird der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive unter dem Konzept kritischer Lebensereignisse außerdem in Hinblick auf Übergangsprobleme beim Schulwechsel, der Zuverlässigkeit der Verfahren bei der Eignungsfeststellung und der pädagogischen Gestaltung des Übergangsprozesses diskutiert (vgl. hierzu beispielsweise FAUSER 1992, FAUST-SIEHL et al. 1996, HANSEN et al. oder BÜCHNER/KOCH 2001).

Aus der Perspektive der Kinder wird das Ende der Grundschulzeit sehr unterschiedlich wahrgenommen. Während die Einen es als Chance begreifen, empfinden die Anderen es als eine krisenhafte biographische Erfahrung. Der Grund für die unterschiedliche Wahrnehmung liegt u.a. in den heterogenen Lebenskontexten der Kinder (vgl. BÜCHNER/KOCH 2001, 15f.; FÖLLING-ALBERS 1989/1993). Dazu gehören beispielsweise verschiedene Familienformen, in denen die Kinder leben; der Freundeskreis; die Alltagsgestaltung; der soziale Status der Herkunftsfamilie; das Konsumverhalten und vieles mehr (vgl. FAUST-SIEHL et al. 1996, 17).

⁴² Selbstverständlich können Kinder und Jugendliche auch im Anschluss noch andere Bildungs- und Karrierewege einschlagen. Jedoch sind diese dann in vielen Fällen mit zusätzlichen Anstrengungen verbunden (vgl. KOCH/BÜCHNER 2001, 12).

Das Konglomerat dieser kontextuellen familialen und außerschulischen Bedingungen beeinflusst den schulischen Erfolg enorm. Hinzu kommt, dass die Kinder durch den Übergang in die Sekundarstufe erstmals Teil eines leistungsdifferenzierten Schulsystems sind, der ihnen darüber hinaus in Sachen Freizeitgestaltung erstmals Abstriche abverlangt. Längere Schulzeiten machen demnach eine Neuorganisation der Freizeitgestaltung erforderlich. Bei der Beschreibung der strukturellen Schwierigkeiten, die der Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich mit sich bringt, greifen in der erziehungswissenschaftlichen Literatur zahlreiche Autoren (vgl. beispielsweise GROBE 2008 oder BÜCHNER/KOCH 2001) auf fünf Bereiche zurück, die HACKER (1988) als „*Brüche*“ bezeichnet hat:

1. *Beziehungsbrüche.* Beziehungsbrüche beziehen sich sowohl auf das Schüler-Lehrer-Verhältnis als, auch auf das (freundschaftliche) Verhältnis der Schüler untereinander. Das intensive Schüler-Lehrer-Verhältnis der Grundschule wird ersetzt durch ein weitaus gelösteres Verhältnis zu einzelnen Fachlehrern. Freundschaften finden nun nicht mehr ausschließlich innerhalb der Schulklasse statt, sondern erstrecken sich über mehrere Schulen hinweg.
2. *Brüche im Sozialgefüge.* Der bestehende Klassenverband wird aufgeteilt auf mehrere Schulformen und die Kinder bzw. Jugendlichen müssen die Herausforderung bewältigen, sich in einer neuen Klassengemeinschaft zurechtzufinden, neue Freundschaften zu knüpfen und ihre Rolle innerhalb der Gemeinschaft neu auszutarieren.
3. *Brüche in den Lernformen.* Die zahlreichen didaktischen Methoden und zum Teil reformpädagogischen Ansätze der Grundschule werden zum Großteil durch Frontalunterricht und direktive Formen der Wissensvermittlung ersetzt. Einzelne Lernblöcke mit häufigen Pausenzeiten werden durch starr vorgegebene Unterrichtszeiten mit einer 45-minütigen Taktung ersetzt.
4. *Brüche in der Verhaltensregulierung.* Der Übergang vom Elementar- in den Primarbereich ist darüber hinaus von einer Änderung der Verhaltensanforderungen begleitet. Phasen für Spiel und Spaß sind nun ausschließlich auf die Unterrichtspausen beschränkt.
5. *Brüche im Erwartungshorizont.* Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule ist i.d.R. durch höhere Leistungsanforderungen von Lehrern und Eltern begleitet.

Die vorangegangenen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe an vielen Stellen Potenzial aufweist durch die betroffenen Individuen selbst, aber auch durch die Familie der Betroffenen als kritisch wahrgenommen zu werden. Bereits vorhandene Alltagsroutinen werden auf den Kopf gestellt und eine

Neuorganisation von Gewohntem wird erforderlich. WEIßBACH (1986) spricht sogar von einem „Sekundarstufenschock“. Geglückte Übergänge können entsprechend perspektiverweiternd verstanden werden und Hinweise auf Entwicklungs- und Lernprozesse liefern. Erkennbar ist darüber hinaus auch eine Anschlussfähigkeit zu der zuvor diskutierten entwicklungspsychologischen (siehe Kapitel 2.3.1.2 dieser Arbeit) und auch sozialpsychologischen Perspektive (siehe Kapitel 2.3.1.3 dieser Arbeit) in der Erforschung kritischer Lebensereignisse.

3. Kritisches Lebensereignis: Der Übergang ins Berufsleben

Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und daran anschließend in das Erwerbsleben ist ebenso wie der zuvor beschriebene Wechsel durch krisenhafte Begleiterscheinungen gekennzeichnet und weist damit Potenzial auf, durch die jeweiligen Individuen als kritisches Lebensereignis erlebt zu werden. So wird bereits während der Schulzeit durch die erbrachte Schulleistung und die angestrebten Abschlüsse vorstrukturiert, welche Ausbildungs- und Karrierewege im Anschluss an die Schullaufbahn eingeschlagen werden. Viele Schüler erleben in diesem Zusammenhang eine Diskrepanz zwischen der gewünschten und auf der Basis der Leistungen tatsächlich möglichen Berufsausbildung. Je nach Art des Schulabschlusses unterscheiden sich dabei nicht nur die Möglichkeiten, sondern auch das Alter (z.B. Hauptschule vs. Gymnasium), indem die folgenreiche Berufswahl entschieden werden muss enorm. Insbesondere für Haupt- und Förderschüler gestaltet sich der Übergang in das Berufsleben als kritisch (vgl. FEND 2003, 368ff.). Durch die Bundesländer wird darauf seit den 90er Jahren durch die Etablierung von Praxisklassen reagiert, in denen eine gewisse Anzahl von Schülern pro Klasse, bei denen bereits am Schuljahresbeginn der Schulabschluss am Ende des Schuljahres in Frage steht, unterrichtet werden. Schwerpunktmäßig sollen dabei schulische Lernkontexte mit praktischen Inhalten verknüpft und durch vorbestimmte Tage in der Berufspraxis begleitet werden (vgl. BINDL/THIELEN 2013, 63). Insgesamt werden die Heranwachsenden durch diesen Übergang mit einer Vielzahl unterschiedlicher Anforderungen und Herausforderungen - wie beispielsweise der Übernahme neuer sozialer Rollen und dem Aneignen neuer Kompetenzen - konfrontiert (vgl. BEELMANN 2011, 53). Betrachtet man den Sachverhalt zusätzlich mit einem Fokus auf die Endstandardisierung des Lebenslaufs, wird deutlich, dass der Übergang in das Berufsleben zusätzlich eine krisenhafte Konnotation dadurch erhält, dass die institutionellen Verlaufsmuster von Jugendlichen nicht mehr gradlinig verlaufen und aufgrund der sich daraus ergebenden individuellen Handlungsspielräume durch Instabilitäten gekennzeichnet sind (vgl. WITZEL/ZINN 1998 zitiert nach GRANATO 2013, 120). Die Wichtigkeit lebenslangen Lernens und die Anforderungen an kontinuierliche

(berufliche) Weiterbildung nehmen zu. Erwerbsbiographien sind damit im Wandel begriffen und von Diskontinuitäten geprägt (vgl. LETTAU et al. 2011, 79; WALTHER 2000, 49ff.).

4. Kritisches Lebensereignis: Transitionen im Erwachsenenalter

Transitionen im Erwachsenenalter werden vorwiegend aus der Perspektive der erwachsenenpädagogischen Übergangsforschung betrachtet. Im Fokus steht dabei in erster Linie die Abkehr von normativ vorstrukturierten Lernanforderungen und ein Hinwenden zum „Denken in Übergängen“ (Von FELDEN et al. 2014, 7). Der Diskurs nimmt Bezug auf das Individualisierungstheorem von BECK (1986) und den Begriff der Transformationsgesellschaft, der zunächst die strukturellen Umbrüche von einem sozialistischen in ein marktwirtschaftliches System beschrieben hat und zunehmend auf weitere gesellschaftliche Umbrüche bis hin zur heutigen Globalisierung ausgedehnt wurde (vgl. SCHÄFFTER 2014, 37f.). Sozial-gesellschaftliche Transformationen machen es für Einzelindividuen in diesem Zusammenhang notwendig, lebensbegleitend zu lernen, um individuelle Übergänge zu meistern. Übergänge werden dabei als nicht mehr (normativ) planbar und in ihrer Verlaufsstruktur ungewiss betrachtet. Diese Struktur macht sie für manche Individuen zu einer krisenhaften Erfahrung (vgl. SCHMIDT-LAUFF 2014, 21ff.). Übergangskompetenzen werden in den Lernbiographien durch das Einzelindividuum in der nachindustriellen Gesellschaft demnach ‚beiläufig‘ erworben. Der Diskurs um Transitionen im Erwachsenenalter beschäftigt sich in diesem Zusammenhang u.a. damit, diese beiläufigen Lernprozesse professionell zu unterstützen und in ein funktionales Gesamtbildungssystem zu integrieren. Die besondere Herausforderung für das Einzelindividuum und das Gesamtbildungssystem stellt die Vielzahl an Optionen dar, mit denen Lernbiographien gestaltet werden können. Übergänge in Lernbiographien erfolgen demnach nicht mehr im Rahmen formal organisierter Statuspassagen, sondern sind durch eine unspezifische Struktur - genannt Transition - gekennzeichnet, in deren Rahmen der Lernende seine persönliche Ausgangssituation evaluiert und unter Rücksichtnahme der realistischen Optionen persönliche (Lern-) Ziele formuliert. Eine professionelle pädagogische Unterstützung sieht demnach keine Vorgabe fester Lernziele vor, sondern wird durch einen unterstützenden Charakter betont, der den Lernenden dabei hilft, eine individuelle Zielbestimmung vorzunehmen. Eine solche institutionalisierte Unterstützung wird bislang in der pädagogischen Praxis noch weitgehend vernachlässigt (vgl. SCHÄFFTER 2014, 37ff.). Betrachtet man Transitionen außerdem aus der Perspektive ihres krisenhaften Charakters, so bleibt festzuhalten, dass sie sowohl Chancen für den Einzelnen offenbaren, das Leben in Eigenregie planen zu können, aber durch ihre Notwendigkeit zur ständigen Reflexion auch Risiken bergen. Die Lernbiographien von

Einzelindividuen werden demnach krisenanfälliger und der Einzelne ist dazu aufgefordert das Gleichgewicht zwischen institutionellen Anforderungen und persönlichen Lebensentwürfen zu halten (vgl. VON FELDEN 2014, 62). Nach WELZER (1993) sind normative Übergänge, die überwiegend institutionell gesteuert werden, von Transitionen zu unterscheiden. Der normative Übergang spiegelt in diesem Zusammenhang das Lebensphasenmodell wieder (siehe hierzu auch Kapitel 2.2 dieser Arbeit) und beschreibt den Übergang von einer normativ vorgegebenen Lebensphase in die Nächste. Er ist strukturiert und standardisiert. Nicht normative Übergangsprozesse hingegen stellen einen Markierungspunkt für individuelle Transitionen dar und fordern das Individuum zu nicht standardisierten, individuell sehr unterschiedlichen Wandlungsprozessen auf. Transitionen unterstellen demnach dem Lebenslauf einen permanenten Wandel und beschreiben den Veränderungs- und Lernprozess, den Individuen in diesem Zusammenhang durchlaufen, um weiterhin handlungsfähig zu bleiben (vgl. SCHICKE 2014, 85ff.). Der aktuelle Diskurs über „*Transitionen in der Erwachsenenbildung*“ (SCHMIDT-LAUFF et al. 2015, o.S.) wird durch das Werk von SCHMIDT-LAUFF, VON FELDEN & PÄTZOLD, das im September (2015) erschienen ist, ergänzt. Inhaltlich beschäftigt sich das Buch der Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft mit der Übergangsforschung in der Erwachsenenbildung und forciert dabei pädagogische Konzepte zu einer professionellen Begleitung von Transitionen Erwachsener.

Die im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen (schulischen) Übergänge verdeutlichen einmal mehr, dass die Wahrnehmung von Lebensereignissen (hier Übergängen) als kritisch oder nicht in erster Linie von den Vorerfahrungen, dem individuellen sozio-kulturellen Kontext und den bereits vorhandenen (Bewältigungs-)Kompetenzen des Individuums abhängt. Reichen die momentanen Erfahrungen und individuellen fachlichen sowie personellen Ressourcen nicht aus, um den Übergang zu meistern, muss der Übergang zunächst durch das Individuum verarbeitet werden. Diese Art der Verarbeitung kann sich beispielsweise in Form von Selbstkonzeptänderungen, Änderungen des Weltbildes oder Rollenklärung und -transformation gestalten. Sind die entsprechenden Fertigkeiten zur Verarbeitung des Ereignisses bzw. Übergangs vorhanden, kann seine Bewältigung in Form von Entwicklungsimpulsen entwicklungsfördernd und kompetenzerweiternd auf das Individuum wirken (vgl. BLEHER 2011, 1f.). Deutlich wird, dass vorgenannte Übergangsprozesse demnach immer auch als Lernprozesse verstanden werden können und lebenslanges Lernen in der heutigen Biographie für jeden Einzelnen unerlässlich ist. Neben das Lernen als explizite Bildungsbemühung treten

im Kontext kritischer Lebensereignisse demnach auch informelle Lernprozesse, die curricular und nicht zwangsläufig institutionell organisiert stattfinden. BOCK (2004) konstatiert, dass eine Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff unerlässlich wird, sobald eine Annäherung an erziehungswissenschaftliche Fragestellungen erfolgt. Unter Beachtung dessen und mit Blick auf die vorausgegangenen Ausführungen und den Untersuchungsschwerpunkt der hier vorliegenden Arbeit scheint es daher unbedingt notwendig, im Folgenden im Rahmen eines Exkurs auf den Bildungsbegriff einzugehen und Prozesse des informellen Lernens im Kontext biographischer Zusammenhänge zu erläutern.

2.3.2.2 Exkurs I: Zum Bildungsbegriff

Der Bildungsbegriff ist sehr vielschichtig und wird durch unterschiedliche, teilweise epochal spezifische Definitionen geprägt. Je nach Betrachtungsschwerpunkt und erkenntnistheoretischem Interesse entfaltet er sich in unterschiedlichen definitorischen Nuancen und semantischen Akzentsetzungen. Das macht es nicht einfach, sich dem Begriff Bildung in einem wissenschaftlichen Kontext zu nähern (vgl. VON FELDEN 2003, 15)⁴³. Mit Blick auf den Untersuchungskontext der hier vorliegenden Arbeit ist es daher wichtig, insbesondere jene Schwerpunkte des Bildungsbegriffs in den Blick zu nehmen, die ihn im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresses - insbesondere in Bezug auf Lern- und Bildungsprozesse im Zusammenhang mit kritischen Lebensereignissen - als anschlussfähiges Konzept auszeichnen. Darüber hinaus soll ein kurzer Abriss über die verschiedenen zeithistorischen Ausprägungen und Diskussionen des Begriffs das Verständnis für verschiedene Entwicklungen in der Debatte schärfen. Außerdem ist es für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, ihn jenseits eines „*intellektuellen Reflexionsrahmens*“ (BOCK 2004, 93) in Anlehnung an BOCK (2004) so zu diskutieren, dass die Lern- und Bildungsprozesse der AC-Teilnehmer(innen), die das Verfahren nicht bestanden haben, im Zentrum der Betrachtung stehen.⁴⁴

⁴³ Zahlreiche andere Autoren sowie Handbücher und Nachschlagewerke beklagen ebenfalls die definitorische Vielfalt des Bildungsbegriffs (siehe hierzu beispielsweise SEEL/HANKE 2015; BECK/KELL 1991; BERNHARD 1997; BOCK 2004; LANGEWAND 1997; EHRENSPECK/RÜSTENMEYER 1996, OELKERS 2001 und DOLCH 1965). Siehe zum Bildungsbegriff außerdem BITTNER (1996).

⁴⁴ Vom Begriff Bildung geht ein großer Forschungsbereich aus, der sich über unterschiedliche Fachrichtungen und Disziplinen erstreckt. Allein innerhalb der Erziehungswissenschaft haben sich vielfältigste Fragestellungen und Akzentsetzungen herausgebildet (vgl. KELL/BECK, 1991, 5). Auch VON FELDEN (2003) deutet mit Verweis auf LENZEN (1997) und EHRENSPECK/RÜSTENMEYER (1996) die Vielschichtigkeit der Diskussion um den Bildungsbegriff an. Da eine breit angelegte und umfangreiche Auseinandersetzung daher genug Material für eine eigenständige Arbeit liefern würde, soll im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit nur auf jene Schwerpunkte eingegangen werden, die zur Beantwortung der Forschungsfrage sinnvoll erscheinen.

Die Frage ‚Was ist Bildung?‘ muss also immer unter Fokussierung der jeweiligen sozialgesellschaftlichen (Kontext-)Bedingungen - der historischen Epoche, in der sich die Frage stellt - beantwortet werden. BERNHARD (1997) führt daher an, dass Bildung keineswegs durch Gesellschaften der Neuzeit erfunden wurde, sondern bereits seit dem Beginn der Menschheit - sobald Menschen Tätigkeiten ausüben, die ihnen dabei helfen ihre Lebensbedingungen zu gestalten - vollzogen wird. Die Entwicklung eines allgemeinen Verständnisses darüber, was Bildung ist, einer Bildungstheorie und eines Bildungsideals hat sich jedoch erst deutlich später, mit der Herausbildung gesellschaftlicher Arbeitsteilung, herausgestellt:

Mit dem Beginn des 18. Jahrhundert und des aufstrebenden Bildungsbürgertums wird der Bildungsbegriff erstmals in zuvor nicht da gewesener Breite diskutiert und konzeptuell ausformuliert (vgl. BERNHARD 1997, 63 oder PONGRATZ 2010, 26). KUNERT (1974) bezeichnet ihn daher auch als „*pädagogische Inkarnation*“ (KUNERT 1974, 50), die mit dem aus dem Feudalismus herausgebildeten Bürgertum und der damit einhergehenden gesellschaftlich bedeutsamen Befreiungsbewegung eingesetzt hat. In diesem Zusammenhang ist der Bildungsbegriff der Aufklärung zu nennen, der einen Bezug zwischen individueller und gesellschaftlicher Entwicklung herzustellen versuchte. Im Zentrum jener Auffassung von Bildung stand ein Erziehungsgedanke, der durch eine gelungene Ausbildung der Tugend, des Verhaltens und der praktischen Tätigkeiten des Einzelnen zur Glückseligkeit des Individuums und der Gesellschaft führen sollte. Im Fokus stand dabei die Anwendbarkeit von Wissen auf berufliche Tätigkeiten (vgl. VON FELDEN 2003, 20ff.). Die Auflösung feudalistischer Abhängigkeitsverhältnisse und das Entstehen einer Gesellschaft, die gleiche Rechte für alle Individuen vorsieht, haben in Folge politischer Auseinandersetzungen zur Entstehung des neuhumanistischen Bildungsbegriffs beigetragen. Individuen sind nun nicht mehr an vordefinierte Herrschaftsverhältnisse gebunden, sondern können und müssen ihre Handlungen und Entwicklung selbst koordinieren. In Anknüpfung an die Ideale der französischen Revolution bildete sich der Bildungsbegriff des Neuhumanismus heraus und konzentrierte sich insbesondere auf Aspekte des Geistes und der Vernunft und bot dem Individuum damit eine Perspektive an, sich auf dieser Ebene relativ eigenständig neben den (schlechten) gesellschaftlichen Bedingungen zu entwickeln (vgl. BERNHARD 1997, 63f.; VON FELDEN 2003, 17ff.). In diesem Zusammenhang stößt man relativ schnell auf das Bildungsideal von Wilhelm Humboldt (1767 - 1835), der in seinen Ansichten maßgeblich durch Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827) mit seinem Verständnis von einer sittlichen Bildung beeinflusst

wurde⁴⁵. Beide haben Bildung qualitativ, als innere Bereitschaft sich neuen Erfahrungen zu stellen, verstanden. So geht es Humboldt vorrangig um die Bildung des Charakters und der Persönlichkeit (vgl. SEEL/HANKE 2015, 17):

„Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nehmlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. [...] Daher entspringt sein Streben, den Kreis seiner Erkenntniß und seiner Wirksamkeit zu erweitern, und ohne daß er sich selbst deutlich dessen bewußt ist, liegt es ihm nicht eigentlich an dem, was er von jener erwirbt, oder vermöge dieser außer sich hervorbringt, sondern nur an seiner inneren Verbesserung und Veredelung, oder wenigstens an der Befriedigung der inneren Unruhe, die ihn verzehrt.“
(HUMBOLDT 1985, 24f.)

Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde der neuhumanistische Bildungsbegriff unter Fokussierung der Qualifizierung und Selektion Heranwachsender durch eine Ideologie formaler Bildung abgelöst. Dem formalen Bildungsbegriff wurde daran anschließend der Begriff der materialen Bildung, der in engem Zusammenhang mit dem bildungstheoretischen Objektivismus steht, gegenübergestellt. Er bezieht sich in erster Linie auf den inhaltlichen bzw. Bildungswert einer Sache und umschreibt damit den geistigen Gehalt eines Bildungsgegenstandes. Während bei der formalen Bildung das Subjekt im Vordergrund steht, gesellschaftlichen Anforderungen durch (institutionell) gestaltete Bildungsprozesse zu begegnen, geht es bei der materialen Bildung um die geistige Bedeutung von Bildungsinhalten (vgl. BERNHARD 1997, 67f.). Die bildungstheoretische Diskussion wurde durch die beiden konträren Ansätze bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts maßgeblich geprägt und war zum Teil harscher Kritik durch prominente geisteswissenschaftliche Vertreter (beispielsweise Bollnow, Nohl und Lochner) ausgesetzt. (vgl. SEEL/HANKE 2015, 17). In den 1960er Jahren wurde schließlich die Empiriefähigkeit des Bildungsbegriffs im Rahmen der realistischen Wende stark angezweifelt und Forderungen, ihn durch die Begriffe *„Erziehung, Lernen, Qualifikation und Sozialisation“* (VON FELDEN 2003, 16) zu ersetzen wurden laut. In den 70er und 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurde im Diskurs der kritischen Erziehungswissenschaft⁴⁶ das dialektische Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft betont. Im Mittelpunkt dieses Bildungsverständnisses stand die Emanzipationsmöglichkeit von Menschen und die Kritik an herrschaftlichen

⁴⁵ Weitere Vertreter des neuhumanistischen Bildungsbegriffs sind Herder, Schiller, Fichte, Hölderlin und Hegel (vgl. VON FELDEN 2003, 25).

⁴⁶ Zu ihren prominenten Vertretern gehörten u.a. MOLLENHAUER 1971; BENNER 2015; EULER/PONGRATZ 1995 oder KLAFKI 1985/1996.

Verhältnissen. Wolfgang Klafki legte Mitte der 80er Jahre ein entsprechendes Allgemeinbildungskonzept vor, das er in Rekurs auf die klassischen Bildungstheorien und mit Blick auf den aktuellen Zeitgeist entwickelt hatte. Mit seiner Theorie der kategorialen Bildung legte er den Versuch vor, die materiale und die formale Bildungstheorie miteinander zu verbinden. Seiner Theorie folgend eignen sich Individuen im Rahmen von Bildungsprozessen Bildungsinhalte (Teile der gesellschaftlichen Wirklichkeit) an und erlangen so entsprechende Kompetenzen zur Aneignung weiterer Bildungsinhalte. Im Zentrum stand damit ein Verständnis von Bildung, das von einem Wechselwirkungsverhältnis von Subjekt und Welt ausgeht und dem Subjekt Selbstbestimmung und Freiheit im Denken und Handeln durch seine Auseinandersetzung mit der Welt einräumt (vgl. BERNHARD 1997, 67f.; VON FELDEN 2003, 16ff.). So heißt es beispielsweise bei SCHERR (1992):

„Als Bildungstheorie können begrifflich kohärente Aussagesysteme bezeichnet werden, die das Verhältnis von individueller Lebenspraxis und gesellschaftlicher Allgemeinheit im Interesse der pädagogischen Einwirkung auf die Entwicklung von Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung der Individuen thematisieren“ (SCHERR 1992, 103).

Ende der 1980er Jahre im Rahmen der krisenhaften Auswirkungen der Bildungsreform stand der Bildungsbegriff erneut auf dem Prüfstand. Im Zentrum war dieses Mal aus dem Blickwinkel der Postmoderne die Kritik am Subjekt-Begriff. Das hat dazu geführt, dass die bildungstheoretische Diskussion bis heute zum Großteil in zwei Lager gespalten ist. Die Anhänger der kritischen Theorie und marxistischen Ansätze (siehe z.B. ADORNO 1959/1998), die sich für den Bildungsbegriff aussprechen, und Vertreter der Postmoderne, die den Bildungsbegriff grundlegend in Frage stellen (siehe hierzu beispielsweise LYOTARD 1979/1994, KOLLER 1999). Als Grund wird der Charakter postmoderner Gesellschaften angeführt, der durch eine Pluralisierung von Lebensformen, heterogenen und teils divergierenden Denkansätzen und Mustern praktischen Handelns sowie dynamische gesellschaftliche und individuelle Entwicklungsschritte geprägt ist. An die Stelle universeller Wahrheit treten zahlreiche und durch Unterschiedlichkeiten geprägte Kontexte Einzelner und die Diskussion um einen auf alle anwendbaren Bildungsbegriff dreht sich vorrangig um die Frage seiner grundlegenden Umformulierung oder gänzlichen Abschaffung (vgl. VON FELDEN 2003, 29ff.).

Mit Rekurs auf die zuvor dargelegten Ausführungen der historischen Entwicklung des Bildungsbegriffs und Blick auf den Untersuchungsgegenstand der hier vorliegenden Arbeit, soll in Anlehnung an VON FELDEN (2003) ein Bildungsbegriff zugrunde gelegt werden, der

sich an den Grundfesten der kritischen Theorie verortet sieht und auf die Ansichten der Postmoderne Bezug nimmt. Das Subjekt (hier jene Individuen die als Teilnehmer(innen) eines ACs zur Zulassung für eine Führungsaufgabe nicht erfolgreich waren) wird im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit als ein im Austausch mit seiner jeweiligen Umwelt (Gesellschaft) befindliches Individuum verstanden, das sich in Folge dieser Auseinandersetzung durch Lern- und Bildungsprozesse sehr vielfältigen und im Vergleich zu anderen Individuen unterschiedlichen Entwicklungen gegenüberstellt. Dem Verständnis der Postmoderne wird insofern Rechnung getragen, dass das Subjekt im Vergleich dazu nicht wie im Neuhumanismus als solches verstanden wird, das sich völlig selbstständig in geistigen Sphären neben der Gesellschaft, in der es lebt, entwickelt. Vielmehr finden, infolge von Bildungsprozessen - die sich in Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Gesellschaft vollziehen - von Individuum zu Individuum sehr unterschiedliche Entwicklungen der Persönlichkeit statt, die als perspektiverweiternd gewertet werden können. Dieses Verständnis von Bildung und Subjekt ist dem hier vorliegenden Forschungsvorhaben sehr zuträglich, da die Untersuchungen in der Finanz- und Versicherungsbranche stattgefunden haben, die in den letzten sieben Jahren - insbesondere durch die Folgen der weltweiten Finanzkrise - einem starken (Image-) Wandel unterlegen ist. Diese Folgen hatten nicht zuletzt auch enorme Auswirkungen auf die Mitarbeiter jener Unternehmen und müssen aufgrund dessen bei der Betrachtung von Lernprozessen, die im Rahmen des Nichtbestehens eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe in der Finanz- und Versicherungsbranche stattgefunden haben, mitgedacht werden. Insofern soll im Folgenden, genau wie VON FELDEN (2003), auf den zuvor skizzierten Bildungsbegriff von SCHERR (1992) Bezug genommen werden, der die Bildungsprozesse - die im Einzelindividuum stattfinden - in seinen Ausführungen mitgedacht hat. Diesem Verständnis folgend sind die zu untersuchenden Lernprozesse der interviewten AC-Teilnehmer(innen) nicht losgelöst von ihrer Auseinandersetzung mit der Welt und den sich daraus ergebenden intrasubjektiv sehr unterschiedlichen Deutungsmustern davon zu betrachten. Außerdem soll der Vorschlag von VON FELDEN (2008) aufgegriffen und keine Unterscheidung zwischen dem Lern- und dem Bildungsbegriff vorgenommen werden. Als heuristischer Rahmen wird damit ein gleichgesetzter Lern- und Bildungsbegriff zugrunde gelegt, der für die biographietheoretische Perspektive dieser Arbeit besonders geeignet zu sein scheint. Darüber soll die Position der Forscherin in Anlehnung an BECK (1986) und seine Theorie zunehmender Individualisierung stärken und darauf verweisen, dass die Analyse von Bildungsprozessen von Einzelindividuen in Rückkopplung Aussagen darüber zulässt, wie Bildung innerhalb einer Gesellschaft funktioniert. Gemeint ist, dass die individuellen Lernprozesse einzelner Menschen

als Reaktion auf die vielschichtigen Anforderungen ihrer Umgebung gewertet werden können und ihrerseits wieder Rückschlüsse darüber geben, wie Bildung und Lernen in der sie umgebenden Gesellschaft funktioniert. Daraus wiederum können Perspektiven und Möglichkeiten pädagogischen Handelns aufgezeigt werden, die es ermöglichen, einzelnen Individuen wiederum Unterstützung und Orientierungsleistungen zu bieten. An dieser Stelle möchte die hier vorliegende Arbeit ansetzen und durch die Untersuchung von Lernprozessen im Kontext eines kritischen Lebensereignisses (speziell des Nichtbestehens eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe) jene Momente aufzeigen, die für das Individuum perspektiverweiternd wirken. Da es sich im Rahmen des Untersuchungsgegenstandes im Kontext lebenslangen Lernens vornehmlich um informelle Lernprozesse in biographischen Zusammenhängen handelt, sollen diese in einem zweiten kurz gehaltenen Exkurs erläutert werden.

2.3.2.3 Exkurs II: Informelles Lernen als Lernen in biographischen Zusammenhängen

Die detaillierten Ausführungen zu kritischen Lebensereignissen und der dieser Arbeit zugrunde gelegte Bildungsbegriff (siehe hierzu Kapitel 2.3.2.2) haben mehrfach verdeutlicht, dass Lernprozessen, die außerhalb pädagogischer Institutionen in informellen Kontexten und biographischen Zusammenhängen stattfinden, von herausragender Bedeutung für die betroffenen Individuen und die pädagogische Praxis sind. Demzufolge kommt der Untersuchung von Lernprozessen, die in den Lebenslauf eingebettet sind und biographische Relevanz haben, eine zunehmende Wichtigkeit zu (siehe hierzu außerdem beispielsweise BITTNER 2011). Die forschungspraktische Fragestellung im Untersuchungskontext dieser Arbeit bezieht sich dabei insbesondere auf biographische Erfahrungen, die im beruflichen Kontext erworben werden (Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe), deren daraus resultierende Lernprozesse aber durchaus auch Auswirkungen auf den privaten Bereich der Betroffenen und den ihnen nahestehenden Personen haben können. Aus diesem Grund scheint es sinnvoll und notwendig zu sein, im Rahmen dieses Exkurs' in einem kurzen Abriss biographische Lernprozesse zu skizzieren.

Wirft man einen Blick in die Literatur zu Lernprozessen, die in biographischen Zusammenhängen stattfinden, merkt man relativ schnell, dass sie nicht unabhängig vom Konzept des lebenslangen Lernens betrachtet werden können (siehe hierzu beispielsweise VON FELDEN 2008; HOF 2012; ZIEBERT 2010; ALHEIT/DAUSIEN 1990 oder BRAUN

1996)⁴⁷. Insbesondere durch zunehmende Prozesse der Individualisierung (vgl. BECK 1986), demografischen Wandel und gesellschaftlichen Umbruch werden Individuen dazu aufgefordert, „*kreative Problemlösungspotentiale*“ (VON FELDEN 2004, 3) zu entwickeln und sich Prozessen lebenslangen Lernens zu stellen, um den Anforderungen ihrer sich stetig wandelnden Umwelt gerecht zu werden. Ein guter Ansatzpunkt dazu wird im Konzept des lebenslangen Lernens in Verbindung mit dem Alltagslernen gesehen. VON FELDEN (2004) verweist in diesem Zusammenhang auf die enorme Bedeutung informeller Lernprozesse, die in biographischen Zusammenhängen stattfinden und dazu führen, dass Individuen jenseits von formal erworbenen Kompetenzen mit einem breiten Spektrum persönlicher Kompetenzen ausgestattet werden (vgl. VON FELDEN 2004, 4). Dabei wird *„der Begriff des informellen Lernens [...] auf alles Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt“* (DOHMEN 2001, 25). Mit dem informellen Lernen werden somit zunehmend jene Lernzusammenhänge ins Zentrum gerückt, die aus Erfahrungen - die das Individuum in Auseinandersetzung mit der Umwelt macht - resultieren und somit als Erfahrungslernen verstanden werden können (vgl. HOF 2012, 70). Im Erwachsenenalter unterscheidet sich dabei das reine Erlernen von Bewältigungsmustern für neue Situationen vom biographischem Lernen, bei dem neben der Aneignung neuer Erfahrungen ein Herstellen von Sinnzusammenhängen tritt und längerfristige Lernprozesse durch die Gestaltung der individuellen Biographie ins Blickfeld des Interesses rücken. Während der Lebenslauf eher objektive und sozial-strukturelle Informationen (wie z.B. Geburt, Schuleintritt, Beginn der Berufsausbildung etc.) gliedert, enthält die Biographie Sinn- und Bedeutungszuschreibungen zu einzelnen Fakten. MAROTZKI et al. (2006) führt daher aus, dass Prozesse, in denen einzelnen biographischen Erfahrungen Sinn- und Bedeutungszusammenhänge zugesprochen werden, immer als biographische Lernprozesse verstanden werden können. Das ist beispielsweise der Fall, wenn Personen, Institutionen und Dingen in Folge einer biographischen Erfahrung nicht mehr die gleiche Bedeutung zugeschrieben wird wie es vor dem Ereignis der Fall war. Deutlich wird, dass diese Art des Lernens sich stark an der Biographie einzelner Menschen orientiert und damit das Individuum und seine je spezifischen Lebenszusammenhänge innerhalb des sozialen Milieus und der

⁴⁷ Das mit dem biographischen Lernen eng in Verbindung stehende Konzept des lebenslangen Lernens wird in Deutschland bereits seit den 1970er Jahren diskutiert (siehe z.B. „An Introduction to Life-Long Education“ von Paul Lengrand 1975). Eine detaillierte Übersicht würde den Rahmen der hier vorliegenden Arbeit überschreiten und soll daher lediglich als Denkanreiz und sensibilisierendes Konzept skizzenhaft angeführt werden. Ein detaillierter Überblick ist in der einschlägigen Literatur z.B. bei ALHEIT/DAUSIEN (2002); ARNOLD (2000); BRÖDEL (2003); DOHMEN (1996); FAULSTICH-WIELAND et al (1996; 1997); HOF (2012); KADE/SEITTER (1996); KRAUS (2001) und MAROTZKI et al. (2006) zu finden.

historischen Zeit, in der es sich befindet, betrachtet (vgl. MAROTZKI et al. 2006, 151f.). Möchte man also jene Prozesse, die in Zusammenhang mit biographischem Lernen stattfinden, empirisch erfassen, ist es wichtig, Lernprozesse, die sich im Lebensverlauf von Individuen ergeben, anhand von Einzelfallbetrachtungen zu ermitteln und in ihren lebensgeschichtlichen Gesamtzusammenhang einzuordnen (vgl. ROTHE 2012, 23).

Mit Blick auf den Untersuchungskontext der hier vorliegenden Arbeit stellt sich das Verständnis vom biographischen Lernen als sehr brauchbares, sensibilisierendes Konzept heraus, da es ermöglicht, den Lebenszusammenhängen der einzelnen AC-Teilnehmer(innen), besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Da der Beachtung des soziokulturellen Kontextes der AC-Teilnehmer(innen) spätestens nach den Ausführungen in Kapitel 2.3.1.3 im Rahmen der sozialpsychologischen Perspektive auf kritische Lebensereignisse und der Vorstellung des ökosozialologischen Modells von Uri Bronfenbrenner ohnehin bereits außerordentliche Wichtigkeit zugesprochen wurde, unterstützen die Ausführungen zu biographischen Lernprozessen in die Annahme. Auch die Möglichkeit im Kontext biographischer Lernprozesse das soziale Milieu und die historische Zeit der Lernenden berücksichtigen zu können, stützen die Erkenntnisse, die bereits aus Kapitel 2.2. zu den „Merkmale kritischer Lebensereignisse“ gezogen und in Kapitel 2.2.2 in den ‚Implikationen für die empirische Untersuchung‘ niedergeschrieben wurden. Dieser Punkt erscheint besonders wichtig, da die Untersuchung auf einen beruflichen Kontext einer Branche abzielt, die sich zum Zeitpunkt der Untersuchung, wie bereits erwähnt, infolge der drastischen Auswirkungen der weltweiten Finanzkrise im (Image-) Wandel befunden hat und die Grundfeste bislang gültiger beruflicher und Habitus bedingter Routinen durch Medien, Gesellschaft und Wirtschaft grundlegend in Frage gestellt wurden.⁴⁸

In diesem Zusammenhang scheint die Methode der Biographieforschung zunehmend ein geeigneter Ansatz für das Forschungsvorhaben zu sein. Die Biographieforschung legt ihren Fokus insbesondere auf Lern- und Bildungsprozesse Erwachsener und hat u.a. das Ziel, Erkenntnisse über die Lernprozesse der genannten ‚Zielgruppe‘ zu erlangen. Da im Rahmen dieses Forschungsverständnisses ein besonderer Fokus auf die Biographie als Ausgangspunkt von „*Lern- und Bildungsgeschichten*“ (HOF 2012, S.72) gelegt wird, ermöglicht es im Rahmen

⁴⁸ Diese Aussagen resultieren aus einer teilnehmenden Beobachtung der Autorin dieser Arbeit, da sie zu dem Zeitpunkt als Mitarbeiterin eines entsprechenden Konzerns, die Erschütterung und die Auswirkungen der Weltfinanzkrise hautnah miterleben konnte.

der hier vorliegenden Untersuchung die Interpretation subjektiver Formen der Verarbeitung des Ereignisses ‚Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe‘. Darüber hinaus bietet dieses Verfahren die Möglichkeit im Rahmen der Untersuchung einen Beitrag zu den individuellen Problemlösungsstilen, Lern- und Bildungsprozessen im Kontext eines kritischen Lebensereignisses zu liefern. Es scheint daher an dieser Stelle sinnvoll, einen zweiten Theoriestrang dieser Arbeit herauszustellen und nach der abschließenden Betrachtung des Konzepts kritischer Lebensereignisse dessen Anschlussfähigkeit zu den Ansätzen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung herauszuarbeiten (siehe hierzu Kapitel 3 dieser Arbeit).

2.3.3. Resümee: Kritisches Lebensereignis als Forschungsgegenstand

Die Ausführungen zu der psychologischen und auch pädagogischen Perspektive auf kritische Lebensereignisse haben die Vielschichtigkeit theoretischer Erklärungsmodelle sehr deutlich hervorgehoben. Durch diese Vielschichtigkeit liegt auch die methodische und methodologische Komplexität des Konstrukts auf der Hand. PETERMANN (1995) führt beispielsweise an, dass methodische Probleme gerade durch die theoretische Mehrschichtigkeit und die Versuche, unterschiedliche Betrachtungsweisen zu integrieren, entstehen können. Eine Verbindung derart unterschiedlicher Aussageebenen würde demnach sehr komplexe Annahmen über den Forschungsgegenstand zur Folge haben.

Dennoch haben die Ausführungen geholfen, den Blick auf den Forschungsgegenstand zu erweitern, und verdeutlicht, dass es hilfreich sein kann, einzelne Faktoren der unterschiedlichen Perspektiven auf kritische Lebensereignisse auch bei dem hier vorliegenden Forschungsvorhaben besonders im Blick zu haben. So wird das ‚Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe‘ im Folgenden - wie die stresstheoretische Perspektive verdeutlicht hat - auch als Stressor verstanden. Nicht in jenem Verständnis, dass Stressoren als krankheitsauslösend und ausschließlich von ‚außen‘ aus der Umwelt auf das Individuum einwirkend begriffen werden. Vielmehr in Anlehnung an transaktionale Sichtweisen, die eine Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt mitdenkt und die Bewertung von Ereignissen als Produkt von Selbstorganisationsdispositionen des Individuums versteht. Die Schwere des Ereignisses bzw. dessen Stressgehalt - wie man in der Stressforschung sagen würde - wird demnach erst durch die Auseinandersetzungen des Individuums mit seiner Umwelt deutlich und durch vorauslaufende Bedingungen wie z.B. Vorerfahrungen, beeinflusst. Die Bewertung des Ereignisses und daraus folgende Strategien zu dessen Bewältigung sind demnach von Individuum zu Individuum sehr unterschiedlich. Die sozialpsychologische

Perspektive und der ökosystemische Ansatz von Uri Bronfenbrenner, aber auch der Exkurs über den Bildungsbegriff und biographische Lernprozesse haben dabei geholfen, den Blick nicht nur auf jene Bewältigungsmuster zu lenken, die im Kontext des Arbeitsumfeldes der AC-Teilnehmerin/des AC-Teilnehmers stattfinden, sondern darüber hinaus alle sozialgesellschaftlichen Kontexte, in die das Individuum eingebunden ist, in Hinblick auf Muster der Ereignisbewältigung zu berücksichtigen. Die Ausführungen zu der entwicklungspsychologischen Perspektive auf kritische Lebensereignisse haben die Forscherin darin bestärkt, dass es für dieses Forschungsvorhaben ein guter Ansatz war eine pädagogische Sichtweise auf den Untersuchungsgegenstand in Anlehnung an ein entwicklungspsychologisches Forschungsverständnis dieser Arbeit zugrunde zu legen. So entspricht es auch dem Forschungsverständnis der Forscherin, dass kritische Lebensereignisse nicht nur mit negativen Folgen zu assoziieren sind, sondern darüber hinaus auch eine bedeutende Gelegenheit für das Individuum und dessen (Persönlichkeits-) Entwicklung darstellen können. Diese Entwicklungsanreize können im Forschungsverständnis, das dieser Arbeit - mit Blick auf die pädagogische Perspektive auf Übergänge im biographischen Verlauf von Individuen - zugrunde gelegt wird, durch selbstbestimmte und selbstorganisierte Lernprozesse perspektiverweiternd für das Individuum wirken.

In Anlehnung an PETERMANN (1995) soll der Komplexität dieses Forschungsgegenstandes - u.a. ausgelöst durch dessen Vielschichtigkeit - begegnet werden, indem die Forschungsstrategie sehr fall- und problemzentriert angelegt wird. Dazu gehört u.a. eine intensive Einzelfallbetrachtung einzelner AC-Teilnehmer(innen), die dabei helfen soll, die subjektive Bedeutung des Ereignisses zu erfassen. In Folge dessen ermöglicht diese Art der Einzelfallbetrachtung, Effekte - die von diesem Ereignis ausgehen - zu identifizieren und daraus hervorgehend einen Beitrag zu Lernprozessen im Kontext kritischer Lebensereignisse zu leisten.

2.4. Bewältigung kritischer Lebensereignisse

Wie bereits mehrfach in den vorangegangenen Kapiteln dieser Arbeit erwähnt (siehe hierzu beispielsweise Kapitel 2.2.; 2.3.1.1; 2.3.1.2 oder 2.3.2), hängt die Wahrnehmung und Bewertung kritischer Lebensereignisse vor allem von der Vorerfahrung der betroffenen Individuen, ihrem sozio-kulturellen Kontext und den durch sie vorgenommenen Bedeutungszuschreibungen und Prozessen der subjektiven Konsensbildung ab. Gleiches kann auch auf die Art der Bewältigung jener Ereignisse übertragen werden. Einen bedeutenden Anstoß für die Theoriebildungen rund um die Bewältigung kritischer Lebensereignisse ist in

der Stressforschung zu finden und bezieht sich genau genommen auf zahlreiche Konzepte der Coping-Forschung (vgl. hierzu beispielsweise COELHO et al. 1974; LAZARUS/LAUNIER 1978 oder MILLER 1980). Der Begriff Coping wird dabei - ähnlich wie der Begriff Stress - sehr unterschiedlich definiert und interpretiert. Während er in einigen Arbeiten gleichgesetzt wird mit allen nur denkbaren Reaktionen, die infolge belastender (Lebens-) Situationen geäußert werden (siehe hierzu beispielsweise SILVER/WORTMANN 1980; LAZARUS/LAUNIER 1978), wird er in anderen Arbeiten wiederum nur in seiner Funktion als Schutzreaktion beschrieben (vgl. hierzu beispielsweise PEARLIN/SCHOOLER 1978)⁴⁹. Eine Vielzahl weiterer Ansätze, die sich zum Teil grundlegend, zum Teil aber auch nur in Nuancen unterscheiden, kann man sich an dieser Stelle denken. Überschneidungen in den unterschiedlichen Coping-Ansätzen scheint es darin zu geben, dass Prozesse der Ereignisbewältigung auf sämtlichen Ebenen vermutet werden. Dazu gehören sowohl kognitive Prozesse als auch beobachtbare Verhaltensweisen. Eine weitere Gemeinsamkeit der verschiedenen Ansätze wird im prozesshaften Charakter des Bewältigungsgeschehens kritischer Lebensereignisse sowie ihrer zeitlich sehr unterschiedlichen Dauer gesehen. Neben dieser geringen Anzahl von Überschneidungen gibt es Unmengen divergierender Auffassungen, was die Bewältigung kritischer Lebensereignisse angeht. Besondere Aufmerksamkeit erfährt dabei die Diskussion um das Vorhandensein eines universellen, über alle Individuen hinweg gültigen Reaktionsmodells (vgl. FILIPP 1995, 38f.).

Da, wie in den vorangegangenen Ausführungen erwähnt (siehe Kapitel 2.3.1.1), insbesondere das transaktionale Stress- und Coping-Modell von Richard S. Lazarus in späteren Arbeiten der stresstheoretischen Perspektive der Lebensereignisforschung Berücksichtigung gefunden hat und er als einer der prominentesten Vertreter gilt, dessen Grundkonzept mal mehr oder mal weniger modifiziert als Basis zahlreicher weiterer Coping-Ansätze (siehe hierzu SCHRÖDER 2002; Mc GRATH 1970 oder FRENCH 1978) gedient hat, soll im Folgenden insbesondere auf seinen Ansatz als exemplarisches Beispiels Bezug genommen werden.

2.4.1 Das Stress- und Coping-Modell von Richard S. Lazarus

Richard S. Lazarus ist einer der prominentesten Vertreter der kognitiv-transaktionalen Stresstheorie, der seine Position - sowie daraus folgende kleinere Modifikationen selbiger - seit den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts vertritt (vgl. LAZARUS 1966, 1991;

⁴⁹ Hierbei handelt es sich um eine beispielhafte Darstellung, wie unterschiedlich Coping definiert werden kann, ohne dass damit ein Anspruch auf Vollständigkeit sämtlicher Definitionen einhergeht. Das gewählte Beispiel gewährt einen Eindruck von der Vielschichtigkeit unterschiedlicher Coping-Ansätze und Definitionen. Für einen detaillierten Einblick verschiedener Auffassungslinien siehe SCHUMACHER/RESCHKE (1994).

LAZARUS/FOLKMAN 1984; LAZARUS/LAUNIER 1978). Entgegen reizorientierter oder reaktionsbezogener Stresskonzeptionen⁵⁰, versteht Lazarus Stress als Transaktion. In seinem Modell wird von einem Wechselspiel zwischen Reizen der Umwelt (der Situation) und einer fühlenden, sowie handelnden Person ausgegangen. Erst durch die Einschätzung der Person wird nach seinem Verständnis festgelegt, wie eine Situation wahrgenommen wird. Die kognitive Einschätzung ist somit maßgeblich, ob eine Person eine Situation als stressreich einschätzt oder nicht. Lazarus verbindet mit diesem kognitiven Prozess zwei Schritte, die sich nahezu simultan vollziehen: Der erste Schritt umfasst das *primary appraisal*, bei dem eine Einschätzung vorgenommen wird, wie groß der Gefahrengehalt der Situation ist und was dabei auf dem Spiel steht oder das subjektive Wohlbefinden der Person gefährdet. Im Rahmen des zweiten Schrittes, dem *secondary appraisal*, wird abgewogen, inwiefern die Bewältigungsmöglichkeiten ausreichen, um die Situation zu meistern. Dabei werden sowohl physische, soziale, psychologische als auch materielle Ressourcen berücksichtigt. Beide Einschätzungen tragen schließlich dazu bei, ob eine Situation durch das Individuum als Herausforderung, Bedrohung oder Schaden/Verlust wahrgenommen wird. Auf der Zeitachse betrachtet handelt es sich bei schädigenden Situationen um bereits eingetretene Ereignisse, während die Einschätzung als Bedrohung einen in die Zukunft gerichteten Blick offenbart. Dabei spielen Vorerfahrungen der Person und ihre subjektive, u.U. auch verzerrte Sichtweise auf Dinge, eine entscheidende Rolle. Während im Rahmen des *primary appraisal* vor allem Hinweise aus der Umwelt - wie bestimmte Lebensereignisse oder Alltagsanforderungen - zur Einschätzung der Situation herangezogen werden, sind es beim *secondary appraisal* hauptsächlich personenspezifische Eigenschaften, wie Wertvorstellungen, persönliche Ziele oder Kompetenzen, aber auch das persönliche soziale Netzwerk, die monetären Ressourcen einer Person oder gesundheitliche Faktoren. Zusätzlich betont Lazarus die Wichtigkeit der *Neueinschätzung (reappraisal)* von Situationen, die insbesondere dann zum Tragen kommt, wenn sich die Bedingungen der Ausgangssituation verändert haben. Deutlich wird daraus erneut, die Wichtigkeit des transaktionalen Charakters der Person-Umwelt-Beziehung. Diese unterliegt fortlaufenden Veränderungen, denen die Person im Rahmen der Neueinschätzung einer modifizierten

⁵⁰ Im Rahmen reizorientierter Stresstheorien steht der stressauslösende Reiz - der in erster Linie als aus der Umwelt auf das Individuum einwirkend verstanden wird - im Fokus der Betrachtung. Dazu zählen beispielsweise Naturkatastrophen, Hitze, Kälte oder Krankheit. Dieses Stresskonzept ist somit auf das S-R-Modell behavioristischer Ansätze zurückzuführen und lässt innerpsychische Vorgänge vollkommen außer Acht. Im Gegensatz dazu fokussieren reaktionsbezogene Stresskonzepte insbesondere mentale und biologische Reaktionen, die infolge einer belastenden Situation auftreten (vgl. BAILER 1989, 11ff.)

Ausgangssituation, gerecht zu werden versucht (vgl. LAZARUS 1995, 212ff.; SCHWARZER 2000, 14f.; BEYER/LOHAUS 2007, 21ff.; NUSKO 1986, 36ff.; VINGERHOETS 1985, 14f.).

Je nachdem, wie die Situation durch die betroffene Person eingeschätzt wird, schließen daran unterschiedliche Arten der Ereignisbewältigung (Coping) an. Lazarus differenziert dabei zwischen der problemorientierten und der emotionsorientierten Form von Coping. Während bei Ersterem der Fokus auf die Situation und das Problem an sich gelegt wird, konzentriert sich das emotionsorientierte Coping auf innerpsychische Vorgänge und die Minderung des Belastungsempfindens (vgl. SCHWARZER 2000, 14ff.). LAZARUS & LAUNIER (1978) nehmen darüber hinaus eine Unterscheidung zwischen vier weiteren Bewältigungsarten vor, die sich sowohl unter das problem- als auch das emotionsorientierte Coping subsumieren lassen. Dazu gehört die Informationssuche, die direkte Handlung, die Unterdrückung von Handlung und das intrapsychische Coping. Während im Rahmen der *Informationssuche* Bedingungen geschaffen und Informationen zusammengetragen werden können, mit denen eine Problemlösung möglich ist und eine Entscheidung für eine bestimmte Bewältigungsstrategie getroffen werden kann, wird mit der *direkten Handlung* unmittelbarer Einfluss auf die Person-Umwelt-Transaktion ausgeübt. Die *Unterdrückung von Handlungen* ist ein Sonderfall der direkten Handlung und bezieht sich auf das bewusste Auslassen von bestimmten Aktionen, wie z.B. sozial unerwünschte Verhaltensweisen. Das *intrapsychische Coping* bezieht sich auf innere Prozesse der Emotionsregulierung und problemorientierte Vorgänge der Ereignisbewältigung, z.B. wenn ein Plan geschmiedet wird, wie ein bestimmtes Problem gelöst werden könnte (vgl. ebd., 28ff.; BAILER 1989, 13f.; LAZARUS 1995, 218ff.).

In Anlehnung an Lazarus hat HOBFOLL (1988, 1989 oder 1998) seine Theorie der Ressourcenerhaltung entwickelt, die an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben soll, da sie in einigen Arbeiten (siehe hierzu beispielsweise SCHWARZER 2000, 19 oder BEYER/LOHAUS 2007, 23) als moderne Alternative und theoretische Weiterentwicklung von Lazarus' Konzept betrachtet wird. HOBFOLL beschreibt damit einen Ansatz, der das menschliche Streben nach dem Erhalt von verfügbaren Ressourcen und dem Zugewinn neuer Ressourcen in den Fokus stellt. Dazu zählen Objektressourcen in Form materieller Dinge, wie Kleidung, Möbel oder einem Haus, Bedingungsressourcen (beispielsweise der Gesundheitszustand, die Ehe oder der beruflichen Status), persönliche Ressourcen (z.B. Kompetenzen und Eigenschaften) und Energieressourcen, wie Zeit und Geld. Stress entsteht im Rahmen von Hobfolls Theorie immer dann, wenn ein Verlust von Ressourcen befürchtet werden muss oder der Zugewinn neuer Ressourcen in Gefahr zu sein scheint. Das Coping erfordert im Sinne von Hobfoll somit den

Aufwand weiterer Ressourcen zum Erhalt oder Zugewinn bereits vorhandener oder gewünschter Ressourcen. Während im kognitiv-transaktionalen Modell von Lazarus der Aspekt der Entwicklung in Folge von Bewältigungshandlungen stressreicher oder kritischer Erfahrungen tendenziell vernachlässigt wurde, betont Hobfoll in seiner Theorie, dass Handlungen und auch innerpsychische Vorgänge, die das Individuum als Antwort jener Erfahrungen hervorruft, entwicklungsfördernd sein können (vgl. SCHWARZER 2000, 19ff.; BEYER/LOHAUS 2007,23f.).

Im Bezugsrahmen dieser Arbeit kann festgehalten werden, dass Lazarus seinem Stressmodell eine Prozesshaftigkeit unterstellt, im Rahmen derer Bewältigung nicht als Einzelhandlung verstanden wird. Auch Filipp hat ihr heuristisches Modell kritischer Lebensereignisse (siehe hierzu Kapitel 2.3.1.2 dieser Arbeit) - möglicherweise ebenfalls in Anlehnung an Lazarus - im Kontext eines Prozessgeschehens konzipiert. Für diese Arbeit ergeben sich daraus Hinweise darauf, dass die Bewältigung kritischer Lebensereignisse nicht an interindividuelle Stile der Ereignisbewältigung gekoppelt sind, sondern je nach Einschätzung der Situation und bereits vorhandenen Bewältigungskompetenzen sehr unterschiedlich verlaufen kann. Diese Auffassung, die das Vorhandensein überindividueller Bewältigungs- und Bearbeitungsstile, durch ihren Fokus auf individuell sehr unterschiedliche Arten der Ereignisbewältigung in den Hintergrund rückt, kommt dem Verständnis von Bewältigungsgeschehen der Forscherin sehr nahe und soll daher als sensibilisierendes Konzept im Rahmen der Untersuchung genutzt werden. Die von Lazarus und Launier beschriebenen Bewältigungsarten sollen ebenfalls als Anregung verstanden werden. Da sie jedoch sehr generalistisch und metatheoretisch beschrieben sind, sollen sie nur dazu dienen, eine Vorstellung darüber zu ermöglichen, welche Arten der Ereignisbewältigung grundsätzlich angewendet werden können, bedürfen jedoch bei der Arbeit am empirischen Datenmaterial einer deutlich intensiveren und differenzierteren Ausformulierung auf Einzelfallebene. Natürlich soll darüber hinaus im Sinne der Offenheit gegenüber des Forschungsgegenstandes versucht werden, den Blick weiterhin für mögliche alternative Arten der Ereignisbewältigung geschärft zu halten. Das Konzept von Lazarus und die Theorie der Ressourcenerhaltung von Hobfoll haben darüber hinaus wieder einmal verdeutlicht, dass die Unterschiede in der Wahrnehmung kritischer Lebensereignisse in besonderer Weise durch Unterschiede in den gegenwärtig verfügbaren psychischen Ressourcen und kontextuellen (Lebens-)Bedingungen liegen. Diese Erkenntnis bestärkt einmal mehr darin, dass im Rahmen der Datenerhebung der vorliegenden Arbeit dem Nichtbestandenen AC vorausgegangene Ereignisse/Bedingungen sowie private/familiäre Kontextbedingungen ebenso hinterfragt und erfasst werden müssen wie Veränderungen, die sich nach Eintritt des

eigentlichen Ereignisses zugetragen haben. Dieser Punkt erscheint nach wie vor außerordentlich wichtig, da davon ausgegangen werden kann, dass vorauslaufende (Kontext-) Bedingungen einen enormen Einfluss auf die individuelle Bewältigung des eigentlichen Ereignisses und daraus hervorgehende Lernprozesse haben.

2.4.2. Mentale und sozial-interaktive Bewältigungsstrategien

FILIPP (1995, 2010) charakterisiert kritische Lebensereignisse (wie in Kapitel 2.1 bereits erwähnt) als Erschütterung des Passungsgefüges zwischen einer Person und deren Umwelt. Bewältigung zielt dementsprechend auf die Wiederherstellung des zerstörten Person-Umwelt-Passungsgefüges ab. In anderen Worten: Diskrepanzen zwischen einem nicht gewollten Ist-Zustand und dem gewünschten Soll-Zustand sollen mit dem Bewältigungsgeschehen nach Möglichkeit aufgehoben werden (vgl. FILIPP 1995, 39 oder FILIPP/AYMANN 2010, 127f.). Ähnlich wie in der stresstheoretischen Perspektive der Lebensereignisforschung (siehe z.B. die in Kapitel 2.3.1.1 angeführten Ereignislisten) war die Bewältigungsforschung lange Zeit ebenfalls durch das Sammeln von Daten sämtlicher nur denkbarer Bewältigungshandlungen dominiert. Um diesen Unmengen an Daten gerecht zu werden, wurden Versuche angestellt, die riesigen Datenmengen mit ihren Varianten des Bewältigungsverhaltens einer Struktur zu unterstellen und unterschiedlichen Verhaltensdimensionen zuzuordnen. In diesem Zusammenhang wurde zwar deutlich, dass keine Verhaltensdimension den Umfang und die Vielseitigkeit von Bewältigungsverhalten abzubilden vermag, jedoch wurde eine hierarchische Struktur von Bewältigungshandlungen sichtbar. Diese weist auf der ersten Ebene eine grundlegende Unterscheidung auf, welche die Zuwendung hin oder Abwehr vom kritischen Lebensereignis, beschreibt. Beide Kategorien weisen sowohl mentale als auch aktionale Bewältigungsmuster auf. Bei der Zuwendung können das beispielsweise konkrete Handlungen sein, aber auch die Neuordnung von Zielen, das schlichte Akzeptieren des Ereignisses oder die Bitte um Unterstützung durch das persönliche soziale Netzwerk. Abwendung dagegen kann sich beispielsweise in Form von Vermeidung, Wunschdenken, Leugnen oder Rückzug darstellen (vgl. FILIPP/AYMANN 2010, S. 139f.).

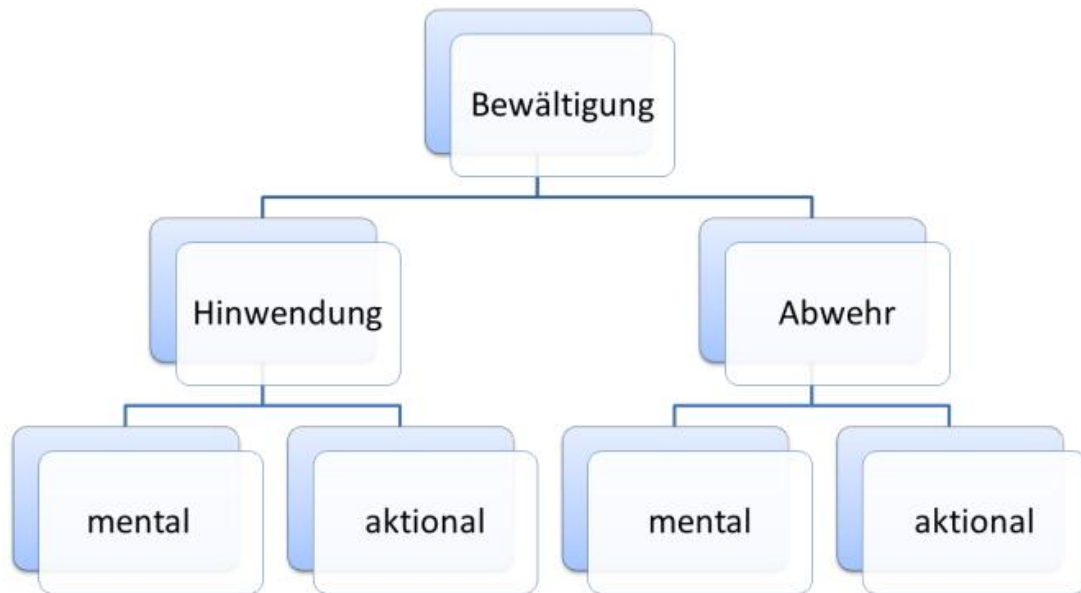


Abbildung 3: Hierarchische Bewältigungsebenen,
(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an FILIPP/AYMANN 2010, 139f.)

Im Folgenden sollen beispielhaft mentale sowie sozial-interaktive Copingaktivitäten, so wie sie bei FILIPP/AYMANN (2010) und teilweise auch bei FILIPP (1995) vorgestellt wurden, in sehr komprimierter Weise aufgezeigt werden, damit daraus ein Eindruck gewonnen werden kann, in welcher Form sich die Bewältigung - des in dieser Arbeit zu untersuchenden Einzelereignisses - äußern könnte. Die folgenden Ausführungen sollen dazu beitragen, die Sensibilität für mögliches Bewältigungsgeschehen zu schärfen und im Rahmen der Datenauswertung den Blick für mögliche Punkte - die bei der Verarbeitung des nichtbestandenen ACs relevant sein könnten - zu weiten, damit von dieser Basis ausgehend ein Beitrag zu möglichen weiteren Arten der Ereignisbewältigung und damit einhergehenden Lernvorgänge geleistet werden kann.

Beispiele für mentale Copingaktivitäten:

1. *Modifikation der Ziel- und Motivationsstruktur.* Kennzeichnend für zahlreiche kritische Lebensereignisse ist ihre Einflussnahme auf persönliche Ziele. Durch ihr Eintreten können Individuen im Rahmen der Bewältigung des Ereignisses und der erfolgreichen Wiederherstellung des Person-Umwelt-Passungsgefüges damit konfrontiert werden, bestehende individuell relevante Zielsysteme zu überarbeiten. Für die erfolgreiche Bewältigung ist dabei entscheidend, inwiefern es dem Individuum gelingt, unerreichbare Ziele in ihrer Relevanz abzustufen, neue Ziele zu konstituieren, alternierende Wege der Zielerreichung zu finden oder bereits vorhandene und nicht vom kritischen Lebensereignis betroffene Zielbildungen in höhere Prioritäten umzuordnen. Damit einhergehend ist oftmals eine

Veränderung in der Motivationsstruktur, auf deren Basis das individuelle Handeln stattfindet (vgl. FILIP/AYMANN 2010, 105ff. und 191ff.).

2. Modifikation der Werteorientierung und Veränderungen in den Überzeugungssystemen.

Nicht selten konterkarieren kritische Lebensereignisse und die durch sie transportierten Botschaften das individuelle Werte- und Überzeugungssystem von betroffenen Personen. Ob Änderungen vorgenommen werden und wie diese genau aussehen hängt stark von der Art des kritischen Lebensereignisses ab. Besonders bedeutsam in diesem Zusammenhang ist, worin für die Person das Bedrohende des Ereignisses gesehen wird und welche Verluste sie damit möglicherweise verbindet. Änderungen im Werte- und Überzeugungssystem können beispielsweise im Hinterfragen bisheriger Lebensentwürfe und der Kalibrierung zukünftiger Selbstentwürfe bzw. idealer Selbstentwürfe deutlich werden. In einigen Fällen jedoch, fühlen sich Personen nach Eintritt eines kritischen Lebensereignisses gerade in ihren bestehenden Überzeugungen bestärkt und halten an diesen noch vehementer fest als zuvor (vgl. ebd., 111ff.).

3. Bewältigung als persönliches Wachstum kommt dann zum Tragen, wenn das kritische Lebensereignis und seine Folgen durch das betroffene Individuum als persönlicher Gewinn an Erfahrungen und Kompetenzen der Ereignisbewältigung wahrgenommen wird. In den meisten Fällen geht es dabei um Profite bezogen auf die persönliche Stärke, den Gewinn neuer Einsichten und Erkenntnisse sowie einen Zugewinn zusätzlicher Handlungsoptionen (vgl. ebd., 115ff.).

4. Aufmerksamkeitssteuerung und Realitätstestung. Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erläutert, wird Bewältigungsgeschehen in erster Linie grundlegend darin unterschieden, ob die Person ihre Aufmerksamkeit auf das sie fordernde (oder überfordernde) Lebensereignis richtet oder abwendet und damit in selektiv unaufmerksamer Weise bestimmte Realitätsbereiche ausklammert. Diese Form der Aufmerksamkeitssteuerung kann in Form von leugnen, vermeiden oder Ignoranz zum Ausdruck kommen (vgl. ebd., 150).

5. Bewältigung durch repetitives Denken. Das mit dieser Copingaktivität in Zusammenhang stehende Forschungsfeld ist sehr umfangreich (siehe hierzu beispielsweise WATKINS 2008). Immer wiederkehrende Gedankenzüge sind im Kontext traumatischer Erlebnisse und auch kleineren Widrigkeiten des Alltags oftmals Bestandteil der Ereignisbewältigung und unterstützen das Individuum bei der Selbst- und Emotionsregulierung (vgl. ebd., 157).

6. *Bewältigung durch komparatives Denken.* Bewältigung kann auch in Form interpretativer Prozesse stattfinden, indem die Realität gedeutet, rekonstruiert und in eine subjektive, interpretative Realität umgewandelt wird. Komparatives Denken hilft den Individuen dabei, Standards festzulegen, an denen die neue Realität gemessen wird und Sollsetzungen festgelegt werden. FILIPP & AYMANN (2010) führen in diesem Zusammenhang vier unterschiedliche Arten von Vergleichen an: 1. *Soziale Vergleiche*, bei denen die eigene Lage mit der Situation, in der sich andere Personen befinden, verglichen wird, 2. *Temporale Vergleiche*, beziehen sich darauf, dass das Individuum seine momentane Lage mit früheren Umständen vergleicht, 3. *Vergleiche mit hypothetischen Welten*, 4. *Vergleiche mit Soll-Setzungen*, im Rahmen derer Vergleiche mit Vorstellungen von einem idealen Selbst oder als gut befundenen Umständen angestellt werden. Das Vornehmen solcher Vergleiche hilft dem Individuum dabei, eine mögliche Realität mental zu simulieren und die eigene Realität daran zu messen und zu bewerten. Vergleiche können somit sowohl aufwärtsgerichtet bezogen auf die bessere Situation anderer oder frühere bessere Zeiten oder abwärtsgerichtet im Sinne von ‚es war auch schon schlechter‘ oder ‚anderen geht es noch deutlich schlechter als mir‘ vorgenommen werden. Das Potenzial der genannten komparativen Prozesse im Rahmen des Bewältigungsprozesses ist für die betroffenen Individuen vor allem darin zu sehen, dass das Wohlergehen durch unterschiedliche Vergleichsprozesse gesteuert werden kann (vgl. ebd., 163ff.).

7. *Bewältigung als Frage und Antwort nach dem Warum.* Im Rahmen des Bewältigungsgeschehens geht es den meisten Individuen darum, das Geschehene zu verstehen. Dabei beziehen sich viele Individuen auf eine durch sie geschaffene Realität, die es ihnen ermöglicht, um das Ereignis eine Geschichte zu konzipieren, die ihnen Deutungen nahelegt und beim Verstehen hilft (vgl. ebd., 175ff.).

8. *Bewältigung als Konsistenzsicherung und Verteidigung des Selbst.* Dieser Aspekt mentaler Bewältigung ist auf die Sicherung des eigenen Selbst bezogen und richtet sich an die Aufrechterhaltung und Wiederherstellung von Bewährtem. Mit dieser Bewältigungsaktivität soll insbesondere die Sicherheit zum Ausdruck kommen, die betroffene Individuen durch gewohnte und kontinuierliche Kontextbedingungen erfahren. Diskontinuität hingegen führt zu Unsicherheit und ist dem Bewältigungsgeschehen wenig zuträglich (vgl. ebd., 186).

9. *Bewältigung als Unterdrückung negativer Gefühle und Gedanken.* Bewältigung kann sich auch in Form von Strategien zum Vermeiden negativer Gefühle und Gedanken, in der Minderung der Intensität negativer Emotionen oder im Verhindern sichtbar werdender Emotionszustände äußern (vgl. ebd., 199).

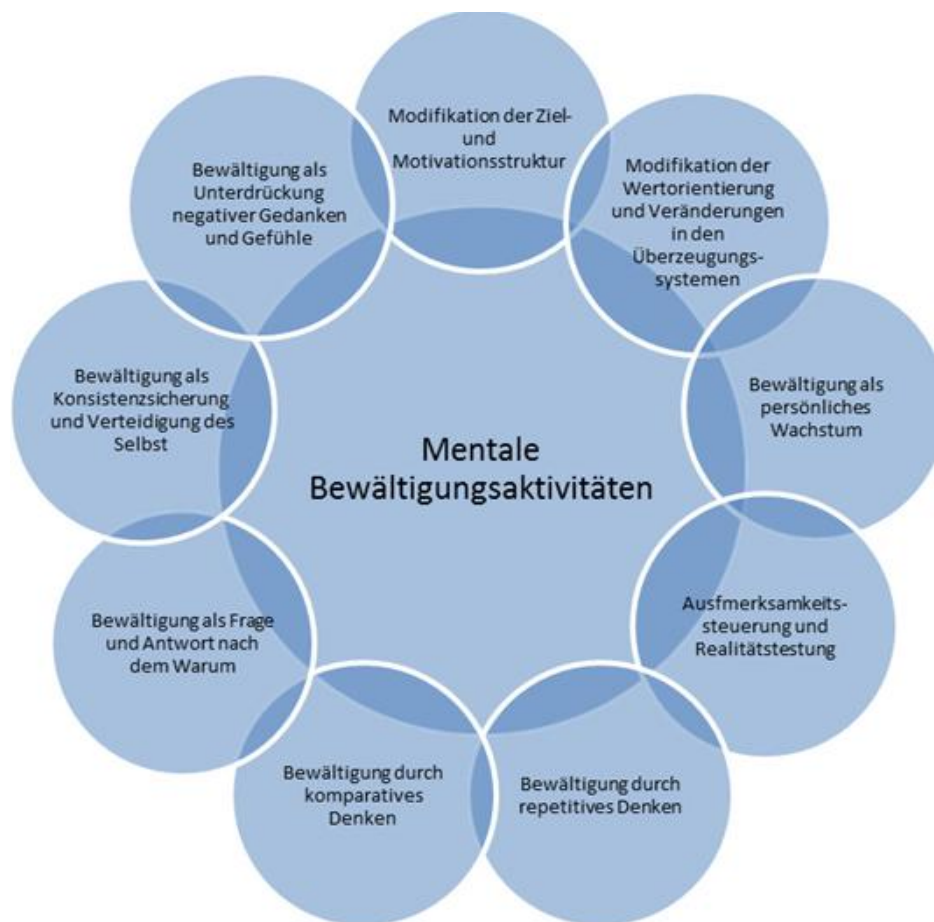


Abbildung 4: Mentale Bewältigungsaktivitäten (Quelle: Eigene Darstellung)

Neben mentalen Copingleistungen kann Coping jedoch auch sozial-interaktiv im Rahmen eines „sozialen Austauschgefüges“ (FILIPP/AYMANN 2010, 213) stattfinden. Nicht immer wird für Außenstehende auf den ersten Blick deutlich, dass das Gegenüber auf Unterstützung angewiesen ist. Aus diesem Grund sind im Rahmen sozial-interaktiver Copingleistungen Kompetenzen gefragt, die es dem Individuum ermöglichen, Gefühlszustände und Hilfebedürftigkeit zum Ausdruck zu bringen (vgl. ebd., 213)

Beispiele für sozial-interaktive Copingaktivitäten:

1. *Suche nach sozialer Nähe und Anschluss.* Das Hinwenden zu persönlichen sozialen Netzwerken und anderen zwischenmenschlichen Beziehungen gilt als angstmindernd und unterstützend in außergewöhnlichen oder krisenhaften Lebenssituationen. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass dieses Verhalten evolutionär verankert ist und aus diesem Grund nicht absichtsvoll gesteuert oder strategisch intendiert stattfindet (vgl. ebd., 214).

2. *Mobilisierung sozialer Unterstützung und das Teilen des Leids.* Die Schwere eines kritischen Lebensereignisses ist für außenstehende Personen nicht immer auf den ersten Blick sichtbar. In der Folge erscheint die Hilfeleistung, die Betroffene erfahren, in vielen Fällen für den Moment nicht angemessen. Hinzu kommt, dass Personen, die betroffenen Individuen am Nächsten stehen, nicht zwangsläufig als adäquate und präferierte Kontaktpersonen in Hinblick auf soziale Unterstützung angesehen werden. Der Grund dafür liegt in der Tatsache, dass befürchtet werden muss, enge Bezugspersonen mit den persönlichen Problemen zusätzlich zu belasten. In der Folge wird Unterstützung nicht selten im erweiterten Freundes- und Bekanntenkreis oder in völlig fremden Menschen (z.B. im Rahmen von spezialisierten Organisationen und Institutionen) gesucht. Das eigentlich Schwierige in dieser Bewältigungsaktivität liegt jedoch darin, dass die betroffene Person Hilfe aktiv mobilisieren und sein Gegenüber auf die Unterstützungsbedürftigkeit hinweisen muss (vgl. ebd., 218ff.).

3. *Gemeinsames Leid.* Insbesondere in Paarbeziehungen oder engen Freundschaften gibt es kritische Lebensereignisse, die beide Parteien betreffen und gemeinsam durchgestanden werden müssen. Das kann aber beispielsweise auch bei Arbeitskollegen, die an einem gemeinsamen Projekt arbeiten, oder Schülern, die kurz vor dem Abitur und dem darauffolgenden Eintritt ins Berufsleben stehen, der Fall sein. Es gibt in diesen und ähnlichen Konstellationen sowohl Belastungen, die das ‚Paarsystem‘ als Ganzes betreffen (z.B. finanzielle Schwierigkeiten im Rahmen einer Beziehung), aber auch Belastungen, die nur einen von beiden Parteien betreffen (z.B. Probleme auf beruflicher Ebene). In beiden Fällen hat die Belastung Auswirkungen auf beide Parteien und kann in Form des geteilten Leids als Bewältigungsstrategie angesehen werden (vgl. ebd., 225ff.).

4. *Bewältigung durch Hilfehandeln für Andere.* Diese Bewältigungsstrategie ermöglicht dem Betroffenen einen Perspektivwechsel aus der egozentrierten Sichtweise und ermöglicht ihm eine Verarbeitung des Geschehenen durch Hilfehandeln für Andere (vgl. ebd., 234f.).

5. *Das soziale Umfeld als Bewältigungsressource.* Dieser Aspekt von Bewältigungsverhalten inkludiert beispielsweise die soziale Unterstützung durch Andere und beschreibt, wie Gemeinschaft und Nähe sowie ein sich gegenseitig unterstützendes soziales Netzwerk positiven Einfluss auf das Wohlergehen Betroffener haben kann. Das Zustandekommen sozialer Unterstützung findet immer in Abhängigkeit vorliegender Kontextvariablen statt und vollzieht sich auf Basis sehr unterschiedlicher Ebenen: a) der *kulturelle Kontext* beeinflusst die Normen, auf deren Basis Unterstützungshandeln zustande kommt, b) der *Beziehungskontext* macht deutlich, inwiefern und auf welcher Basis Betroffene auf Unterstützung spekulieren dürfen, c)

auf Basis des *Entwicklungskontexts* wird deutlich, welchen Wandlungen Unterstützung über die Lebensspanne unterliegt. Ohne dass die Unterstützung durch andere in Anspruch genommen wird, kann das Wissen um ein vorhandenes soziales Netzwerk und die Nähe zu Anderen bereits eine beruhigende Wirkung auf Betroffene haben (vgl. ebd., 235).

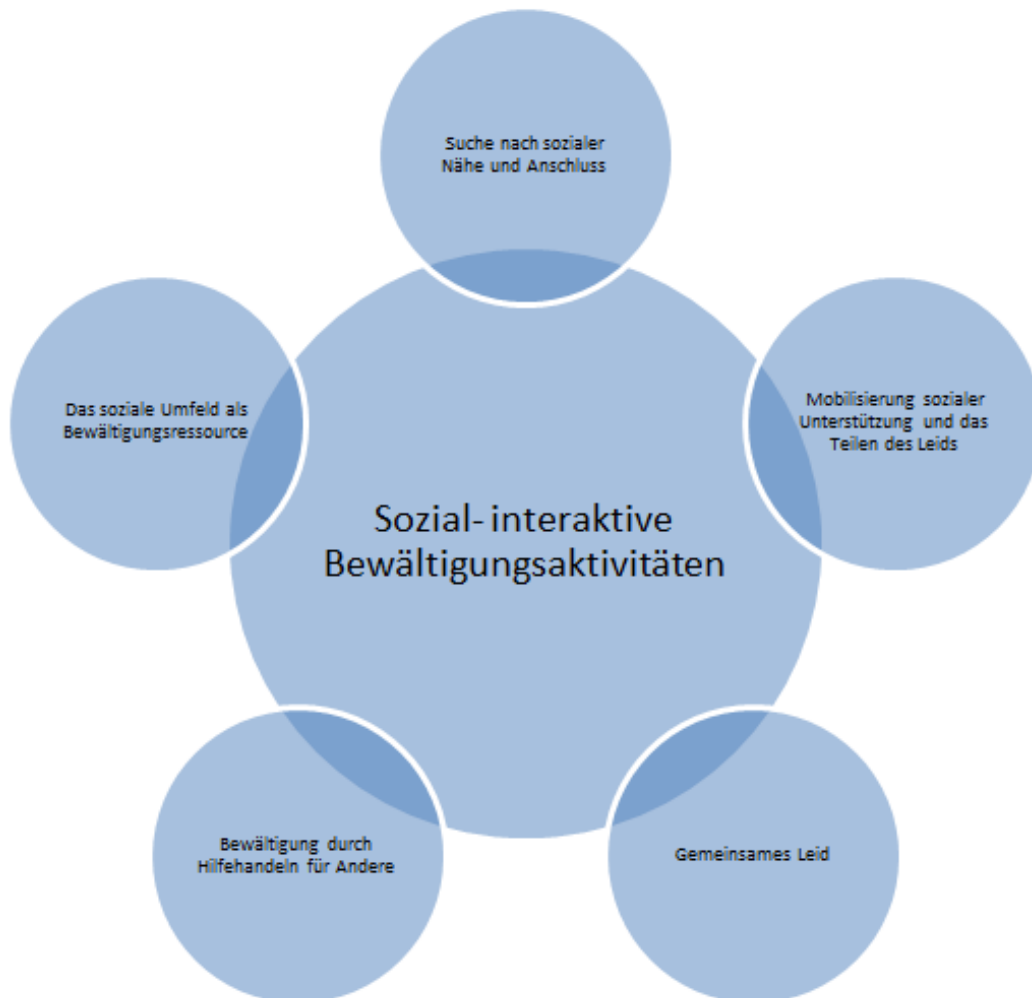


Abbildung 5: Sozial-interaktive Bewältigungsaktivitäten (Quelle: Eigene Darstellung)

Trotz der Beschränkung auf eine eher skizzenhafte Darstellung von Beispielen mentaler und sozial-interaktiver Bewältigungshandlungen führt dieses dennoch in der Menge an Information sehr umfangreiche Kapitel vor Augen, wie variantenreich nach ‚innen‘ und nach ‚außen‘ gerichtete Aktivitäten im Umgang mit kritischen Lebensereignissen sein können. Diese Ausführungen dienen einmal mehr als sensibilisierendes Konzept für die Datenauswertung. Sie sollen dabei helfen, einen leichteren Zugang zum Datenmaterial zu finden und einen fokussierten Blick auf das Wesentliche zu erhalten. Selbstverständlich sieht sich die Forscherin dennoch weiterhin dem Prinzip der Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand der hier vorliegenden Arbeit verpflichtet und möchte sich mit dem Beitrag den Blick gegenüber

möglichen weiteren Bewältigungshandlungen nicht verschließen. Im Fokus ist jedoch stets das Erkenntnisinteresse an Lernprozessen, die im Kontext kritischer Lebensereignisse auftreten können.

2.4.3 Schwierigkeiten bei der Erforschung von Bewältigungsverhalten

Phänomenologisch besteht im Zusammenhang mit der Erforschung von Verhaltensweisen der Bewältigung kritischer Lebensereignisse immer eine besondere Schwierigkeit darin, dass sie sich von ‚normalen‘, routinierten Verhaltensweisen des Alltags kaum unterscheiden. Es ist damit also schwer zu sagen, welches Verhalten konkret Ausdruck einer Bewältigungshandlung ist. Der Besuch von Freunden beispielsweise kann in diesem Sinne sowohl als Ablenkungsversuch von einem kritischen Lebensereignis als auch als Ablenkung von ganz gewöhnlicher Langeweile gedeutet werden. In anderen Worten: Bewältigung lässt sich nicht durch eine homogene Gruppe von Verhaltensweisen beschreiben. Man könnte im äußersten Fall festlegen, dass sie aufgrund ihres Auftretens in Folge eines kritischen Lebensereignisses, als Bewältigungshandlung angesehen werden können, genau genommen, aber nicht unbedingt Ausdruck eines Bewältigungsverhaltens sein müssen (vgl. FILIPP/AYMANN 2010, 128ff.).

Darüber hinaus sind zu bewältigende Ereignisse im lebensgeschichtlichen Verlauf von Individuen jedoch so unterschiedlich, dass die verschiedensten Möglichkeiten von Bewältigungsverhaltensweisen, im Kontext unterschiedlicher Ereignisse auch unterschiedlich nützlich sind. Hinzu kommt, dass ähnliche Ereignisklassen nicht zwangsläufig von ein und derselben Bewältigungsstrategie erfolgreich bearbeitet werden können, geschweige denn von der individuell sehr unterschiedlichen Bewältigungsart ein und desselben Ereignisses. Kurzum, es gibt für identische Ereignisse kein über alle Individuen hinweg gültiges ‚Bewältigungsrezept‘. So werden beispielsweise auch normative Ereignisse, wie der Schuleintritt oder das Ausscheiden aus dem Erwerbsleben, mit individuell sehr unterschiedlichen Bewältigungsaufgaben verbunden. Bedeutend ist in diesem Zusammenhang, worin im je individuellen Fall die Schwere des Ereignisses gesehen wird und welche Botschaften das Individuum mit dem Ereigniseintritt zu verbinden vermag (ebd.).

Eine weitere Schwierigkeit für die Erforschung von Bewältigungsverhalten liegt darin, dass es schwer - wenn nicht sogar unmöglich - zu beurteilen ist, ob eine erfolgreiche Bewältigung stattgefunden hat oder nicht. Die Frage ist dann, woran erfolgreiche Bewältigung gemessen wird. FILIPP & AYMANN (2010) machen das anhand eines bekannten Beispiels plakativ: Wird die Güte eines Bewältigungsprozesses bei einem schwer kranken Patienten an der zeitlichen Dauer - mit der er die Krankheit überlebt - oder anhand der Lebensqualität bemessen?

Ein weiteres Beispiel wird anhand der Frage deutlich, ob Hoffnungslosigkeit ein Anzeichen für schlechte Bewältigung ist (ebd.). Deutlich wird in diesem Zusammenhang, dass sowohl im Alltagsgeschehen, als auch in der wissenschaftlichen Forschung normative Setzungen vorgenommen werden, die eine Indikation dafür liefern sollen, ob ein Ereignis erfolgreich bewältigt wurde oder nicht. Die Frage ist jedoch, woran wollen wir wirklich erkennen, dass eine junge Frau, die ihren Mann beispielsweise in Folge eines Unfalltods verloren hat, das Ereignis schlechter bewältigt hat, wenn sie sein Grab täglich mehrere Stunden besucht und eine erneute Heirat kategorisch ablehnt, als eine Frau, die sich in Folge vermehrt ihrer Karriere zuwendet und eine Wiederheirat bereits vollzogen hat. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass der Forscher sich vor Augen führt, dass mögliche Aussagen über die Güte von Auseinandersetzungsprozessen mit kritischen Lebensereignissen immer auch verborgene Annahmen des Forschers oder der Alltagswelt beinhalten, wie sich gutes psychisches Funktionieren bei Individuen äußert. Die Erforschung von Bewältigungshandlungen und -verhaltensweisen impliziert somit immer auch normative Setzungen von Seiten des Forschers (FILIPP 1995, 40f.).

FILIPP & AYMANN (2010) schlagen in diesem Zusammenhang einen Zugang vor, der die subjektive Bedeutsamkeit eines Ereignisses in den Vordergrund rückt und individuelle Vorstellungen an geglückte Bewältigung fokussiert. Dieser Ansatz bedeutet gleichsam eine stärkere Abkehr von universellen Aussagen hin zur Beachtung individueller Äußerungen und Untersuchungen auf Einzelfallebene. Darüber hinaus fordern die Forscher eine stärkere Beachtung von Bewältigung als dynamisches Geschehen und ein Hinwenden zu den zeitlichen Aspekten. So weisen sie darauf hin, dass die individuelle Bewertung von Ereignissen und damit einhergehend auch das Bewältigungsgeschehen im Zeitverlauf einem Wandel unterliegen und somit nicht als statisch zu betrachten sind. Um diesem Aspekt sich wandelnder Bewertungs- und Bewältigungshandlungen gerecht werden zu können, schlagen sie eine Betrachtungsweise im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung vor. Veränderungen im Bewältigungsverhalten können so in ihren Nuancen über die Zeit erfasst werden. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass durch die Vielzahl belastender Lebensereignisse und ihren individuell sehr unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen, sowie zahlreichen potenziellen Möglichkeiten, mit denen Individuen darauf reagieren können, eine doppelte Komplexität des Sachverhalts vorliegt (vgl. FILIPP/AYMANN 2010, 148).

Die vorangegangenen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass es sich bei Bewältigung um ein dynamisches Geschehen handelt, das auf Einzelfallebene, jenseits von universalen

Annahmen zu untersuchen ist. Darüber hinaus ist auch deutlich geworden, dass Bewältigung sich prozesshaft vollzieht und das Zeitintervall zwischen Eintreten eines kritischen Lebensereignisses, Verstehen von dessen Konsequenzen und Bewältigungsverhalten von Individuum zu Individuum sehr unterschiedlich sein kann. Daraus ergeben sich unterschiedliche Erkenntnisse für das Forschungsvorhaben:

1. Im Rahmen der empirischen Untersuchung dieser Arbeit wird - um diesen Anforderungen und auch den Anforderungen, die aus den vorhergehenden Kapiteln bereits deutlich geworden sind - gerecht zu werden, u.a. eine Einzelfallanalyse vorgenommen.
2. Lern- und Bildungsprozesse sind nach dem Verständnis der Forscherin eng an Bewältigungsprozesse gekoppelt und stellen möglicherweise sogar ein Resultat selbiger dar. Genau wie das Bewältigungsgeschehen unterliegen sie einer dynamischen Struktur und können sich im zeitlichen Verlauf wandeln. Aus diesem Grund scheint es im Kontext der hier vorliegenden Arbeit ebenfalls Sinn zu machen, eine Längsschnittuntersuchung vorzunehmen, um mögliche Entwicklungen und Wandlungen von Lern- und Bildungsprozessen im zeitlichen Verlauf im Kontext kritischer Lebensereignisse erfassen zu können.
3. Darüber hinaus haben die vorangegangenen Ausführungen deutlich gemacht, dass nicht nur normative Setzungen bei der Einschätzung, ob ein Ereignis erfolgreich bewältigt wurde oder nicht, vorliegen. Vielmehr ist auch im Rahmen von Lernprozessen schwer zu erkennen, ob diese ohnehin auch ohne das Erlebnis Nichtbestehen des ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe aufgetreten wären oder ob sie tatsächlich das Resultat dieser biographischen Erfahrung sind. Diesen Gedanken gilt es bei der Datenauswertung im Hinterkopf zu behalten.

Auf Basis der vorausgegangenen Ausführungen und zahlreichen daraus gewonnenen Erkenntnisse für das Forschungsvorhaben, macht es Sinn, im nächsten Kapitel die Implikationen, die für die Arbeit am empirischen Datenmaterial gewonnen wurden, zusammenfassend darzustellen.

2.5 Resümee I: Implikationen für die Arbeit am empirischen Datenmaterial

Die detaillierten Ausführungen der vorhergehenden Kapitel haben dabei geholfen, eine Vielzahl von Erkenntnissen und Anregungen für das Forschungsvorhaben zu gewinnen. Welche Ausführungen im Detail zu welchen Impulsen für die Arbeit am empirischen Datenmaterial geführt haben, wurde an den entsprechenden Stellen kenntlich gemacht. Im

nachfolgenden Kapitel sollen die Implikationen die - aus der theoretischen Darstellung des Konzepts kritischer Lebensereignisse - für die Datenerhebung und Datenauswertung gewonnen wurden, noch einmal zusammenfassend dargestellt werden.

Zunächst ist deutlich geworden, dass die Bearbeitung kritischer Lebensereignisse und deren Effekte auf verschiedenen Ebenen (innerpsychisch und auf beobachtbarer Basis im Rahmen der Interaktion mit der Umwelt) stattfinden können. Sie können damit als Übergangsphänomene verstanden werden und bieten dem Individuum Veränderungs- und Entwicklungschancen. Kennzeichnend ist, dass Individuen infolge eines kritischen Lebensereignisses ausgetreten Pfade verlassen und neue Erfahrungsräume erschließen, um den veränderten Bedingungen gerecht zu werden. In diesem Zusammenhang können vorhandene Fähigkeiten weiterentwickelt, neue Fähigkeiten erworben und das eigene Ziel-, Wert- und Überzeugungssystem überarbeitet werden. Um herauszufinden, welche Lernprozesse dadurch primär in Gang gesetzt werden, soll den folgenden Erkenntnissen, die durch die vorhergehenden Ausführungen gewonnen wurden, in besonderer Weise Beachtung geschenkt werden:

Allgemeine Erkenntnisse:

1. Insbesondere die Erläuterungen zu der erziehungswissenschaftlichen Perspektive der Lebensereignisforschung haben die Forscherin darin bestärkt, dass die Biographieforschung eine geeignete Methode zur Realisierung des Forschungsvorhabens darstellt. Im Rahmen dieser Forschungsmethode, wird durch den Fokus auf Lernprozesse Erwachsener in besonderer Weise die Möglichkeit geboten, Erkenntnisse über die Lernprozesse der ‚gescheiterten‘ AC-Teilnehmer(innen) zu erlangen.
2. Die Datengewinnung zur Beantwortung der forschungsleitenden Frage soll dementsprechend u.a. im Rahmen einer Einzelfallanalyse erfolgen. Die vorhergehenden Ausführungen über kritische Lebensereignisse haben Hinweise darauf gegeben, dass dieses Vorgehen für das Untersuchungsvorhaben besonders sinnvoll erscheint, da jedes Ereignis seine je eigene Vorgeschichte und kontextuellen Bedingungen aufweist. Zunächst wird, wie bei FILIPP/AYMANN (2010) beschrieben, bei der Auswahl der Interviewteilnehmer(innen) davon ausgegangen, dass das Ereignis ‚Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe‘ für alle Individuen - denen das interessierende Ereignis im Untersuchungsunternehmen widerfahren ist - den gleichen

Belastungstyp darstellt. So wird zunächst eine homogene Stichprobe an Interviewteilnehmer(inne)n angenommen. Von forschungsleitendem Interesse ist dann, welche interindividuellen Unterschiede in der Art der Bewertung und Bearbeitung des Ereignisses an den Tag gelegt werden. Dabei steht der Erkenntnisgewinn über subjektiv empfundene Lernchancen durch kritische Lebensereignisse im Vordergrund. Die Interviewteilnehmer(innen) sollen darüber hinaus die Möglichkeit erhalten, aus ihrer individuellen Sichtweise zu berichten und die subjektiv empfundene Realität zu beschreiben.

3. Der Forschungszugang sollte aus diesem Grund so gestaltet werden, dass Erfahrungsverarbeitungsprozesse und subjektive Strategien der Bedeutungszuschreibung identifiziert werden können und Schlüsse für die Beantwortung der Forschungsfrage zulassen.
4. Darüber hinaus wurde die Forscherin speziell durch die Ausführungen in Kapitel 2.4, in dem es um die Bewältigung kritischer Lebensereignisse ging, dafür sensibilisiert, dass eine Panelstudie deutlich differenziertere Erkenntnisse darüber zulässt, wie mögliche Verläufe der Ereignisbearbeitung und -bewältigung aussehen können. Zu erwähnen sei, dass in der Grundannahme außerdem davon ausgegangen wird, dass auch Lernprozesse einem Wandel unterliegen und sich im Laufe der Ereignisbearbeitung verändern können. Aus diesem Grund erhofft sich die Forscherin, im Rahmen einer Paneluntersuchung einen Beitrag zu den intraindividuellen Verlaufsmustern von Lernprozessen im Kontext kritischer Lebensereignisse liefern zu können. Ferner können auch Verzerrungseffekte im Rahmen des Erinnerns biographischer Erfahrungen dazu beitragen, dass kritische Lebensereignisse mit fortschreitender Zeit neu interpretiert und bewertet werden. Dadurch ändern sich ebenfalls die Bearbeitungsstrategien des Ereignisses und es ergeben sich möglicherweise auch Änderungen für die Lernprozesse, die damit einhergehen. Um diese Veränderungen erfassen zu können, scheint es daher doppelt sinnvoll, die Datenerhebung dieser Arbeit im Kontext einer Panelstudie vorzunehmen.

Erkenntnisse, die für die Konzeption des Interviewleitfadens relevant sind:

5. Durch die vorhergehenden Ausführungen ist außerdem deutlich geworden, dass Erfahrungen, die dem zu untersuchenden Ereignis vorausgegangen sind, enormen Einfluss auf die Bewertung und Art der Bearbeitung des interessierenden Ereignisses nehmen. Aus diesem Grund scheint es sinnvoll, die Fragen im Rahmen des Interviewleitfadens so zu gestalten, dass sie Rückschlüsse auf vergangene Erfahrungen und Ereignisse zulassen, die beeinflussend auf die Bewertung und Bearbeitung des interessierenden Einzelereignisses wirken.
6. Darüber hinaus sollen die Interviewfragen ebenfalls Raum für die Beschreibung des sozial- und gesellschaftlichen Kontextes - in dem sich die Interviewten bewegen - geben. In diesem Zusammenhang werden Einflussnahmen durch kontextuelle Bedingungen z.B. den Lebensraum der Betroffenen, interpretierbar und können Aufschluss über mögliche daraus hervorgehende Lernprozesse geben.
7. Die Interviewfragen sollten darüber hinaus so konzipiert sein, dass die Antworten darauf Schlüsse darüber zulassen, inwiefern sich die Lebensumstände der Interviewteilnehmer(innen) seit dem Nichtbestehen des ACs verändert haben. Die geänderten Lebensumstände können dann möglicherweise Hinweise darauf geben, welche Anpassungsleistungen durch das Individuum vorgenommen wurden und welche Entwicklungsmöglichkeiten und Lernerfahrungen daraus resultieren.

Erkenntnisse, die bei der Datenauswertung relevant sind:

8. Im Rahmen der vorhergehenden Ausführungen ist ebenfalls deutlich geworden, dass der historische Zeitpunkt, zu dem das Ereignis eingetreten ist, bei der Bewertung und Bearbeitung des Ereignisses durch das Individuum eine zentrale Rolle spielt. Aus diesem Grund scheint es wichtig, im Rahmen der Datenauswertung und bei der Interpretation der Ergebnisse im Hinterkopf zu behalten, wie die gesellschaftlichen und branchenspezifischen Strukturen zum Zeitpunkt des Nichtbestehens des ACs waren. Dabei spielt insbesondere die weltweite Finanzkrise mit ihren Auswirkungen auf das Image der Finanz- und Versicherungsbranche eine entscheidende Rolle.

9. Im Rahmen der Datenauswertung soll der Blick ebenfalls geöffnet werden, um mögliche unterschwellige Verlustthematiken (z.B. Gesichtsverlust, Verlust von Selbstbewusstsein, Verlust von Anerkennung etc.) - die durch das Nichtbestehen des ACs ausgelöst wurden - zu erkennen. Je nachdem wie schwer der jeweilige ‚Verlust‘ für die/den jeweilige(n) Interviewteilnehmer(in) wiegt, werden möglicherweise unterschiedliche Bewältigungsverhaltensweisen an den Tag gelegt, die ihrerseits wiederum Potenzial haben Lernprozesse in Gang zu setzen.
10. Darüber hinaus ist das Bewusstsein der Forscherin - spätestens seit den Ausführungen zu dem Stresskonzept von Richard S. Lazarus - auch dafür geschärft, dass die Interviewteilnehmer(innen) nicht nur mit dem Lebensereignis konfrontiert werden, sondern selbst auch wieder auf selbiges und ihre Umwelt zurück wirken.
11. Bei der Datenauswertung gilt es ebenfalls - insbesondere unter Beachtung der Ausführungen in der sozialpsychologischen Perspektive und dem Modell von Bronfenbrenner - zu beachten, dass die Effekte kritischer Lebensereignisse auch auf Lebensbereiche ausstrahlen können, die mit dem eigentlichen Lebensereignis an sich nichts zu tun haben. Es ist daher notwendig auch jene Lebensbereiche, die außerhalb des Arbeitskontextes der Interviewteilnehmer(innen) liegen, in Bezug auf Lernprozesse, die durch die Bearbeitung des Lebensereignisses ausgelöst wurden, in den Blick zu nehmen.

Auf Basis der bereits vorgenommenen Ausführungen ist deutlich geworden, dass die Biographieforschung in besonderer Weise eine geeignete Methode für das Untersuchungsvorhaben der hier vorliegenden Arbeit darstellt. Aus diesem Grund soll das Konzept der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung und ihre Anschlussfähigkeit zum Konzept kritischer Lebensereignisse in einem zweiten deutlich komprimierteren Theiestrang dargestellt werden.

3. Kritische Lebensereignisse im Kontext von Biographie

„Jeder Mensch erfindet sich früher oder später eine Geschichte, die er für sein Leben hält, oder eine ganze Reihe von Geschichten.“ (FRISCH 1964, 45)

„Erzählen, Erinnern ist immer subjektiv. Unwahr ist es deshalb nicht.“ (ANDERSCH 1980, zit. nach VON FELDEN 2008, 101)

In den vorhergehenden Ausführungen wurde ein detaillierter Überblick über das Konzept kritischer Lebensereignisse, dessen unterschiedlichen Perspektiven bei der Erforschung und die Herausforderungen der Bearbeitung, Bewertung und Bewältigung entsprechender Ereignisse gegeben. Dabei ist deutlich geworden, dass subjektive Bewertungs- und Verarbeitungsprozesse in besonderer Weise berücksichtigt werden müssen, wenn man daraus resultierende Lernprozesse untersuchen möchte. Da im Rahmen der Vorstellung des Konzepts kritischer Lebensereignisse auf diesen Punkt noch nicht ausreichend eingegangen wurde, sollen im Folgenden einige für den Argumentationskontext dieser Arbeit wichtige Erkenntnisse der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung - in deren forschungspraktischen Sinne die Untersuchung der hier vorliegenden Arbeit eingebettet ist - vorgestellt werden. Dabei sollen die für diese Arbeit relevanten Aspekte hervorgehoben werden.⁵¹

3.1 Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung zur Erfassung von Lernprozessen im Kontext kritischer Lebensereignisse

Der methodische und methodologische Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung und ihrer Konzepte haben eine vergleichsweise junge forschungspraktische Vergangenheit, obgleich sie auf eine lange Tradition entsprechender ‚vorwissenschaftlicher‘ Arbeiten zurückblicken (vgl. BAACKE/SCHULZE 1993 oder MAROTZKI 1990, zitiert nach VON FELDEN 2008, 7). Dazu gehören beispielsweise Selbstdarstellungen und verschiedene biographische Schriften, die während des Aufkeimens des Individualtheorems im 18. Jahrhundert thematisiert wurden; das zunehmende Interesse an autobiographischen Materialien während der Zeit der Aufklärung und dem Fokus auf deren Relevanz für die Erziehung, Bildung und das Lernen einzelner Individuen mit Blick auf deren Prozesshaftigkeit im lebensgeschichtlichen Verlauf; die Arbeiten von Karl Philipp Moritz, in denen Autobiographien im deutschen Sprachraum als Mittel für eine *„empirisch fundierte Psychologie“* (VON FELDEN 2008, 8) herangezogen wurden; Diltheys Betonung, über die

⁵¹ Eine ausführliche Darstellung der Entstehungsgeschichte und theoretischen Orientierungen der wissenschaftlichen Biographieforschung ist beispielsweise bei FUCHS-HEINRITZ 2005 zu finden.

außerordentliche Wichtigkeit von Autobiographien für die geisteswissenschaftliche Forschung oder die Arbeiten von Jugendforschern, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts autobiographische Daten als Quelle der Datengewinnung herangezogen hatten (vgl. hierzu beispielsweise die Arbeiten von BÜHLER 1932, UHLIG 1936 oder HOFFMANN 1960).

Trotz der Aufmerksamkeit und Betonung der Wichtigkeit autobiographischer Daten für die erziehungswissenschaftliche Forschung - durch zum Teil prominente geisteswissenschaftliche Vertreter - blieb eine methodische und methodologische Aufarbeitung sowie auswertungstheoretische Reflexion lange Zeit aus. Erst Ende der 1970er Jahre wurden biographische Methoden im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschungen erneut fokussiert und durch die Arbeiten von HENNINGSEN (1962 und 1981) und LOCH (1979) in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Maßgeblichen Einfluss für das wieder aufkommende Interesse waren außerdem die Resultate der Arbeitsgruppe „Wissenschaftliche Erschließung autobiographischer und literarischer Quellen für pädagogische Erkenntnis“⁵² (vgl. VON FELDEN 2008, 7 ff.; NEUß 2009, 83). Sie werden heute als Bezugsrahmen für die biographische und narrative Orientierung in den Erziehungswissenschaften gesehen (vgl. Schulze 1999, 34).

In den darauffolgenden Jahren entstand daraus ein zunehmendes Interesse, autobiographische Darstellungen auch methodisch und methodologisch im Sinne einer empirischen Sozialforschung aufzuarbeiten.⁵³ Diese Aufarbeitung erfolgte insbesondere unter Berücksichtigung sozialphänomenologischer, ethnomethodologischer und interaktionistischer Theorietraditionen und einer angemessenen Beachtung von Becks Individualisierungstheorie⁵⁴ (siehe hierzu beispielsweise BECK 1986; BECK/GIDDENS/LASH 1996). Theoriegeschichtlich entstammt erziehungswissenschaftliche Biographieforschung somit auf der einen Seite aus einer geisteswissenschaftlich-hermeneutischen und phänomenologischen Forschungstradition, die in erster Linie (wie bereits erläutert) durch die Philosophie von Wilhelm Dilthey, aber auch Edmund Husserl geprägt wurde, auf der anderen Seite ist sie auf das Qualitative Paradigma zurückzuführen. Die eigentlichen Impulse die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung salonfähig zu machen, sind dabei hauptsächlich an der sozialwissenschaftlich orientierten qualitativen Forschung orientiert (vgl.

⁵² Eine Dokumentation der Ergebnisse, die aus den Forschungen der Arbeitsgruppe hervorgegangen sind, ist bei BAACKE/SCHULZE (1993) im Sammelband „Aus Geschichten lernen“ zu finden (vgl. VON FELDEN 2008, 9).

⁵³ Maßgeblichen Einfluss auf die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung hatten dabei u.a. HEINZE et al. (1980); SPANHEL (1988); KOLLER/KOKEMOHR (1994) oder BAACKE/SCHULZE (1993) (vgl. NEUß 2009, 83).

⁵⁴ In Kapitel 3.3 wird auf die Anschlussfähigkeit der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung und die Individualisierungstheorie im Sinne von Beck noch einmal detailliert eingegangen.

MAROTZKI 1998, 44; NEUß 2009, 83f.). Dabei hat sich eine bis heute anhaltende, kontroverse Diskussion über die Sinnhaftigkeit einer Abgrenzung erziehungswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Biographieforschung herausgebildet (vgl. VON FELDEN 2008, 9f.). Während KRÜGER (2006) eine Abgrenzung als künstlich herbeigeführt und aus diesem Grund nicht sinnvoll erachtet (vgl. KRÜGER 2006, 27), hält MAROTZKI (2006) eine Abgrenzung dann für sinnvoll, wenn Biographieforschung mit den basistheoretischen Annahmen der Erziehungswissenschaft verknüpft werden soll (vgl. MAROTZKI 2006, 60) und regt an, die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung unter dem Begriff der qualitativen Bildungsforschung zu führen (vgl. MAROTZKI 1995, 55). Marotzki nimmt demnach eine Klassifikation vor und ordnet die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung unter einem bildungstheoretischen Referenzrahmen ein. Der Fokus der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung liegt dann auf dem Aufbau von Welt- und Selbstreferenzen unter Beachtung von Prozessen der Veränderung und Aufrechterhaltung selbiger (Marotzki 2006, 60). Theodor Schulze versteht unter der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung eine Fokussierung der „Biographie als Bildungsprozess“. Dazu gehören in seinem Verständnis Lernprozesse, die das Individuum anregen, aus dem eigenen Leben zu lernen, es zu gestalten und im Anschluss erinnernd zu reflektieren. Fähigkeiten und Fertigkeiten, die das Individuum im Rahmen dieses Prozesses erlangt, werden von Schulze als „*Biographische Kompetenz*“ bezeichnet. ALHEIT hingegen hält an dem Begriff der „*Biografizität*“ fest und versteht darunter die Fähigkeit, die es Individuen ermöglicht, neue Erfahrungen (Wissensbestände) in die eigenen biographischen Sinnzusammenhänge zu transformieren und das eigene Selbst im Anschluss mit diesem transformierten Wissen neu zu verknüpfen (vgl. VON FELDEN 2008, 10f.).

Die Position der Forscherin und damit auch der Referenzrahmen dieser Arbeit, sieht sich an der Auffassung von VON FELDEN (2008) positioniert, die davon ausgeht, dass erziehungswissenschaftliche Biographieforschung im Sinne von Bildungsforschung in erster Linie zwar an Lern- und Bildungsprozessen von Individuen interessiert ist, in ihrem methodischen Kontext jedoch dennoch aus den Verfahrensweisen der Sozialwissenschaften entstammt. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung ist somit auch immer sozialwissenschaftlich eingebettet.

3.1.1 Konzepte und Methoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung

Aus dem vorangegangenen Kapitel ist bereits ansatzweise deutlich geworden, dass die (erziehungswissenschaftliche) Biographieforschung in erster Linie an all jenen Erfahrungen

von Individuen interessiert ist, die als lebensgeschichtliche Äußerungen Analysen darüber zulassen, wie es um die Lebenszusammenhänge von Individuen bestimmt ist. Darüber hinaus ist die Art und Weise der Darstellung jener Lebenszusammenhänge durch die Individuen, z.B. wie das Leben beschrieben und im Vergleich zu anderen dargelegt wird, von besonderem Interesse. Dabei wird zum Großteil auf qualitative Methoden zurückgegriffen, die einen biographieanalytischen Zugang ermöglichen. Als Datenquelle werden insbesondere autobiographische Schriften (wie z.B. Tagebücher, Autobiographien oder Chroniken), biographische Medien (wie z.B. Fotos, Videos etc.) oder narrative Interviews (z.B. nach SCHÜTZE 1983 oder Varianten davon) als Instrument zur Datenerhebung und Datenauswertung genutzt. Seit Ende der 90er Jahre werden diese aufgrund einer zu beobachtenden Auflockerung der biographieanalytischen Fokussierung durch weitere Verfahren, wie die Gruppendiskussionsmethode (siehe hierzu BOHNSACK 2003) oder ethnographische Verfahren, ergänzt. (vgl. MAROTZKI 1998, 44, VON FELDEN 2008, 11).

Die zu Beginn des Kapitels angeführten Zitate von Max Frisch und Alfred Andersch geben kontroverse Auffassungen wieder und wurden von Dieter Nittel bereits in seinem Artikel über die „Realität autobiographischer Stegreiferzählungen“ angeführt (vgl. NITTEL 2008, 69ff.). Sie erschienen im Kontext der hier vorliegenden Arbeit beide sehr geeignet, um die Hauptperspektive von Ansätzen der Biographieforschung darzustellen. In diesem Sinne wird davon ausgegangen, dass Biographien die lebensgeschichtliche Wirklichkeit nicht einfach wiedergeben, sondern als subjektive und individuelle Konstruktion selbiger verstanden werden können. Dabei spielen sowohl individuelle Lebensbeschreibungen als auch gesellschaftliche und (zeit-)historische Normen eine entscheidende Rolle. So wird die Biographie und die Aneignung der Welt durchaus auch durch Gesellschaftssysteme und zeitgeschichtliche Besonderheiten beeinflusst und damit als gesellschaftliches Konstrukt verstanden. Neben der individuellen Konstruktion von Wirklichkeit bildet Biographie demnach auch gesellschaftliche und soziale Strukturen ab. Im Sinne des Interpretativen Paradigmas wird es so möglich, durch Orientierungs- und Interpretationsleistungen von Individuen über die Welt Erkenntnisse für die Erziehungswissenschaft zu gewinnen und nützlich zu machen. Das Interpretative Paradigma basiert auf den Theorien der phänomenologischen Soziologie (vgl. SCHÜTZ 2004) und des symbolischen Interaktionismus (MEAD 1974). Es fokussiert die Wirklichkeitskonstruktionen des Subjekts und geht davon aus, dass darüber Aussagen über die Wirklichkeit erfassbar werden (VON FELDEN 2008, 11f. MAROTZKI 1991, 184f.).

KADE & HOF (2008) weisen darüber hinaus - mit Blick auf die Lebenszeit und die historische Zeit - darauf hin, dass erziehungswissenschaftliche Biographieforschung jene zeitliche Komponenten mitdenken und ihre Wechselseitigkeit zu Erziehung, Bildung und Lernen fokussieren sollte. In diesem Verständnis ist sowohl die Biographie von Erziehungs-, Bildungs- und Lernprozessen abhängig, wie diese auch umgekehrt von der Biographie abhängig sind. Die Forscher betonen weiter, dass die in der qualitativen Sozialforschung dominanteste Vorgehensweise von Einmalhebungen in Querschnittuntersuchungen damit eher ungeeignet erscheint und durch eine Panelstudie ergänzt werden sollte. Das Ziel ist es dann, Veränderungen von Lern- und Bildungsprozessen im zeitlichen Fortgang und damit der fortschreitenden Entwicklung der Biographie zu erfassen. Intersubjektive Vergleiche würden mit dieser Vorgehensweise dann durch Vergleiche der Lernprozesse ein und desselben Individuums zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der fortlaufenden Biographie ergänzt. Für diese Vorgehensweise wird die Erhebung von mindestens zwei biographischen Erzählungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten im biographischen Verlauf erforderlich. Bei dieser Methode wird selbstverständlich davon ausgegangen, dass zwischen der ersten und der zweiten Erhebung neu eingetretene Lebensereignisse ihren Einfluss auf das Individuum ausgeübt haben. Es wird so möglich, eine Akzentsetzung vorzunehmen, in der die Zukunftsoffenheit von Biographien und damit in Verbindung stehenden Erziehungs-, Bildungs- und Lernprozessen, die stets im Wandel begriffen sind, stärker zu betonen. Deutlich wird damit erneut (erste Anmerkungen dazu wurden bereits in Kapitel 2.3.2.3 vorgenommen) die Anschlussfähigkeit der Biographieforschung und biographischer Lernprozesse an das Konzept des lebenslangen Lernens (vgl. KADE/HOF 2008, 164).

Die Ausführungen zu den Konzepten und Methoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung haben einige Annahmen, die die Forscherin aus den Ausführungen zu kritischen Lebensereignissen generiert hat, bestärkt und darüber hinaus neue Ansatzpunkte und Hinweise für die Arbeit am empirischen Datenmaterial dieser Arbeit geliefert. Zunächst ist deutlich geworden, dass das qualitative Interview mit Blick auf den interessierenden Sachverhalt dieser Untersuchung eine geeignete Methode zur Datenerhebung darstellt. Da im Rahmen der vorliegenden Arbeit ganz konkret Lernprozesse - die im Zusammenhang mit dem kritischen Lebensereignis Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe aufgetreten sind - von Interesse sind, ermöglicht diese Methode eine konkrete Fokussierung auf den interessierenden Sachverhalt und eine Abgrenzung von allen nur denkbaren lebensgeschichtlichen Äußerungen der Untersuchungsteilnehmer(innen). Es wird so möglich, jene biographischen Äußerungen, die unmittelbar (oder auch nur mittelbar) mit dem

Nichtbestehen des ACs zu tun haben, zu fokussieren⁵⁵. Darüber hinaus ist nochmal deutlich geworden, dass die dem kritischen Lebensereignis vorausgegangenen Bedingungen (wie z.B. der familiale Kontext; gesellschaftliche Bedingungen; Faktoren, die die AC-Teilnahme beeinflusst haben usw.) im Rahmen der Datenerhebung unbedingt mitbedacht werden müssen. Dabei spielen, wie bereits in den Ausführungen zum Konzept kritischer Lebensereignisse angenommen, sowohl individuelle Vorerfahrungen als auch gesellschaftliche Bedingungen (wie beispielsweise die Weltfinanzkrise) eine entscheidende Rolle. Insbesondere haben jedoch die Ausführungen von HOF & KADE (2008) in Ergänzung zu den Ausführungen in Kapitel 2.4 zur Bewältigung kritischer Lebensereignisse abschließend davon überzeugt, dass es im Rahmen der vorliegenden Untersuchung Sinn macht, eine Panelstudie mit mindestens zwei Erhebungszeitpunkten durchzuführen. Neben Erkenntnissen zu den intersubjektiven Unterschieden in den Lern- und Bildungsprozessen der interviewten AC-Teilnehmer(innen), wird es so möglich, darüber hinaus auch Erkenntnisse über die Wandlungsfähigkeit und Zukunftsoffenheit jener Lernprozesse auf Ebene des Einzelindividuums zu gewinnen⁵⁶.

3.1.2 Autobiographisches Erinnern als Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung

Da die hier vorliegende Arbeit im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung bei der Datenerhebung und Datenauswertung auf das Erinnern autobiographischer Daten der Interviewteilnehmer(innen) angewiesen ist, scheint es sinnvoll, in einem kurzen Abriss auf das Gedächtnis als Speicher (autobiographischer) Informationen einzugehen. Ziel der kurz gehaltenen Ausführungen des folgenden Kapitels ist es daher, eine Sensibilität dafür zu schaffen, dass das Gedächtnis nicht wie eine Festplatte als Speicher von tatsächlichen (autobiographischen) Daten fungiert und diese ‚vertrauenswürdig‘ aufbewahrt, sondern im Sinne einer konstruktivistischen Perspektive in der Gedächtnisforschung - die an dieser Stelle angenommen wird - eine gewisse Selbstreferentialität aufweist.⁵⁷ Auch in diesem Zusammenhang soll noch einmal auf die beiden eingangs angeführten Zitate von Max Frisch und Alfred Andersch hingewiesen werden, die mit ihren konträren Aussagen die Sichtweise der konstruktivistischen Perspektive gut verdeutlichen. So weist beispielsweise auch Schmidt (1992) darauf hin, dass durch das Erinnern keine Rekonstruktion der tatsächlich stattgefundenen Vergangenheit vorgenommen wird, sondern das Individuum

⁵⁵ Ein detaillierte Überblick über die Methode des qualitativen Interviews erfolgt im Methodenkapitel 7.1.

⁵⁶ Eine Erläuterung über die Vorgehensweise der Panelstudie im Detail erfolgt ebenfalls im Methodenkapitel 7.2.

⁵⁷ Prominente Vertreter der konstruktivistischen Perspektive sind beispielsweise Siegfried J. Schmidt, Maurice Halbwachs oder Gerhard Roth und Daniel L. Schachter, der im Sinne einer konstruktivistischen Neuropsychologie argumentiert.

Bewusstseinsinhalte reproduziert, durch die vergangene Ereignisse und Geschehnisse repräsentiert werden (vgl. SCHMIDT 1992). NEUß (2009) führt in diesem Zusammenhang an, dass wir „*nicht Teilnehmer, sondern die Produzenten unserer Geschichte*“ (NEUß 2009, 74) sind. Durch das Abrufen von Gedächtnisinhalten und Erinnern von (autobiographischen) Erfahrungen und Geschehnissen findet demnach keine Rekonstruktion von erlebten Lebenszusammenhängen statt, sondern vielmehr eine Konstruktion von Sinnzusammenhängen, die das Geschehene aus der Sicht des schildernden Individuums wiedergeben. Im Sinne der konstruktivistischen Perspektive in der Gedächtnisforschung bzw. Kognitionstheorie findet demzufolge keine objektive Abbildung der Wirklichkeit, sondern vielmehr eine Wiedergabe der individuell sehr unterschiedlichen Wahrnehmung einzelner Individuen statt (vgl. NEUß 2009, 73ff.). Dem zu Folge gehen Ereignisse (wie z.B. das Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe) - die mehrere Menschen erlebt haben - nicht bei allen in gleicher Weise in die Erinnerung ein, sondern jeder Einzelne nimmt unterschiedliche Aspekte der Wirklichkeit wahr und misst diesen ungleiche Wichtigkeit zu. Die Sinnzuschreibung dieser Ereignisse erfolgt dann auf Basis bisher gemachter sozialer Erfahrungen und kontextueller Hintergründe (vgl. SCHMIDT 1992, 9ff.). Ähnlich verhält es sich mit dem Erinnern vergangener Ereignisse. Erfahrungshintergründe, die bei Eintreten des Ereignisses von Bedeutung waren, sind zum Zeitpunkt des Erinnerns möglicherweise von minderer Relevanz, andere hingegen haben an sozialer Bedeutsamkeit gewonnen und treten aufgrund dessen in den Vordergrund (vgl. SCHACHTER 1999, 496). Die informationale und semantische Geschlossenheit des menschlichen Wahrnehmungssystems wird beispielsweise bei ROTH (1991, 1992, 1993, 1994 und 1996) auf somatischer Ebene angenommen und beschrieben. Er geht davon aus, dass das Nervensystem mit Sinneseindrücken der Umwelt keine objektive Bedeutung verbindet. So seien insbesondere die Denkprozesse beim Vornehmen von Bedeutungszuschreibungen entscheidend. Die gleichen Ereignisse der Umwelt können bei verschiedenen Individuen somit unterschiedlich gedeutet und interpretiert werden. Darüber hinaus kann ein Umweltereignis auch bei ein und demselben Individuum zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedliche Bedeutungen hervorrufen. Daraus geht hervor, dass nicht das Umweltereignis an sich seine Bedeutung für das Individuum vorgibt, sondern das Individuum selbst (bzw. im Sinne von Roth die neurologischen Prozesse im Individuum) das Umweltereignis mit individuell sehr unterschiedlichen Bedeutungen belegt (vgl. NEUß 2009, 73ff.). Neben der Sichtweise von ROTH (1991), die anhand von somatischen/naturwissenschaftlichen Vorgängen beschrieben wird, geht Alheit aus dem Blickwinkel einer biographischen Herangehensweise davon aus, dass neue Erfahrungen im

Sinne seines Begriffes der Biografizität erst in den Erfahrungscode des einzelnen Individuums übertragen werden müssen, um eine individuell prägende Wirkung zu entfalten. Die Übertragung in den individuellen Erfahrungscode des Individuums steht dabei repräsentativ für die Individualität von Erfahrungsverarbeitungsprozessen und weist dennoch eine Wechselwirkung zu den Gegebenheiten der das Individuum umgebenden Welt auf. Dies wird besonders deutlich, wenn man bedenkt, dass die zu verarbeitenden Erfahrungen aus der das Individuum umgebenden Umwelt stammen (vgl. ALHEIT 2002, 215 f.). Alheit bezeichnet diese Verarbeitungsprozesse daher als *„nach außen offene Selbstreferentialität, [... die] sozial bedingte biografische Konstruktionen“* (ebd., 216) hervorbringt. Unter dem Titel ‚Das Leben bildet. Biographie, Individualität und die Bildung des Proto-Subjekts‘ ist auch BITTNER (2011) auf jene reflexiven Verarbeitungsprozesse eingegangen.

Die zuvor geschilderte konstruktivistische Perspektive hat einmal mehr dafür sensibilisiert, dass die Schilderungen, die im Rahmen der Datenerhebung durch die retrospektive Betrachtung der Interviewteilnehmer(innen) gewonnen werden, nicht die objektive Realität abbilden, sondern individuell sehr unterschiedliche Wahrnehmungen gleicher Sachverhalte widerspiegeln. Diese Annahme soll als sensibilisierendes Konzept genutzt und bei der Datenerhebung und Datenauswertung im Hinterkopf behalten werden, wenn es darum geht, ‚Realitäten‘ abzubilden. Beeinflusst wird die Art der Wahrnehmung und Erfahrungsvereinbarung beispielsweise durch Erfahrungen, die vor dem AC gemacht wurden, durch die Sozialisation und den sozialgesellschaftlichen Kontext der Interviewteilnehmer(innen). Auch wenn durch die Ausführungen der vorhergehenden Kapitel schon lange klar ist, dass im Rahmen der qualitativen Interviews die genannten Faktoren ebenfalls beleuchtet werden müssen, wenn ein Beitrag zu Lernprozessen infolge des Nichtbestehens eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe geliefert werden soll, hat die konstruktivistische Perspektive zu autobiographischen Erinnerungen dazu beigetragen, diese Erkenntnisse erneut zu bestärken. Ebenfalls wurde noch einmal die Sinnhaftigkeit einer Panelstudie verfestigt, indem aufgezeigt wurde, dass ein Umweltereignis bei ein und demselben Individuum zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedliche Bedeutungen hervorrufen kann.

3.2 Biographie und Lebenslauf

Die Ausführungen der vorhergehenden Kapitel haben deutlich gemacht, dass das Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung für eine Führungsaufgabe - verstanden als kritisches Lebensereignis - enormen Einfluss auf die Biographie der betroffenen Individuen ausüben kann. Dazu zählen sowohl negative als auch positive Konsequenzen, die sich in Form von biographischen

Lernerfahrungen und Bildungsprozessen manifestieren können. Da durch das Nichtbestehen eines ACs darüber hinaus aber auch Auswirkungen auf Ebene des Lebenslaufs sichtbar werden, scheint es sinnvoll, im Folgenden die Konzepte von Lebenslauf und Biographie zu erläutern und ihr Zusammenwirken in den Fokus zu nehmen.

Im Lebenslauf werden unterschiedliche Ereignisse im Leben von Individuen sequentiell abgebildet (vgl. LUDWIG 1995, 179). Eine objektive Struktur wird dabei häufig anhand der Institutionen, die ein Individuum im Laufe seines Lebens durchläuft (z.B. Familie, Bildungsstätten, Arbeitgeber etc.), sichtbar. Daraus geht eine Ereigniskette hervor, durch die Übergänge zwischen Institutionen, aber auch innerhalb von Institutionen deutlich werden. Im Lebenslauf werden somit Übergangsprozesse und Statuspassagen von Individuen abgebildet (vgl. HEINZ 2000, 166; MASCHKE/STECHE 2009, 216ff.). Mit der Struktur von Lebensläufen hat man sich bereits während der Antike befasst und spätestens seit der Zeit des aufkommenden 20. Jahrhunderts realisiert, dass sie in gewisser Weise planbar sind und eine Institutionalisierung von Lebensläufen zu erkennen ist. In diesem Zusammenhang wurden daher auch normative Lebensverlaufsmuster deutlich, die zum Teil biologisch normiert als auch gesellschaftlich intendiert sind. Viele dieser Lebensverlaufsmuster sind auch heute noch in den Köpfen zahlreicher Individuen verankert, obgleich aufgrund gesellschaftlicher Wandlungs- und Individualisierungsprozesse inzwischen von einer „De-Institutionalisierung“ des Lebenslaufs gesprochen wird, was bedeutet, dass sowohl die Pflichten als auch die damit verbundenen Sicherheiten dieser normativen Setzungen weitestgehend nicht mehr existieren. Aus dieser postmodernen Ansicht von Lebensläufen wird eine Pluralität von Lebensformen und Lebensstilen sichtbar, die auf der einen Seite eine gewisse Unüberschaubarkeit und Unsicherheit für die Individuen einer Gesellschaft darstellt, auf der anderen Seite aber auch neue Optionen und Perspektiven ermöglicht. Das in dieser Arbeit bereits erwähnte Konzept der Entwicklungsaufgaben von Robert Havighurst oder eine Gliederung nach biologischen Faktoren, die sich in fünf Stufen vollzieht, nach Charlotte Bühler, stellen beispielsweise Versuche dar, den Lebenslauf einer Gliederung zu unterziehen. Kritik an den klassischen Lebenslaufmodellen wird hauptsächlich an deren normativer Orientierung und der Abbildung von Idealverläufen ausgeübt, während Lebensläufe in der heutigen postmodernen Zeit doch weitestgehend durch Individualisierung gekennzeichnet sind und jenseits von ‚Normalbiographien‘ verlaufen⁵⁸ (vgl. FOOKEN 2009, 154ff.).

⁵⁸ Auf die Biographie im Kontext von Individualisierungsprozessen wird in Kapitel 3.3 noch einmal detailliert eingegangen.

In der Biographie hingegen werden durch das Individuum Interpretationen und Rekonstruktionen der Ereignisse des Lebenslaufs vorgenommen und in (s)eine individuelle Lebensgeschichte zusammengefügt. Man könnte sie also auch als sinnstiftende Instanz bezeichnen. Sie stellt damit das einzigartige Leben einzelner Individuen dar und ist durch die individuelle Aufsummierung, Strukturierung und Zukunftsoffenheit von (Lebens-)Erfahrungen gekennzeichnet. (vgl. LAMNEK 1995, 341; GERHARDT 1998, 193ff.; VON FELDEN 2008, 112; SELTRECHT 2008, 192). Im Rahmen der Rekonstruktion, Interpretation und Strukturierung läuft das Individuum Gefahr, auf Ambivalenzen zwischen den persönlichen und individuellen Interpretationsvorgängen und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Strukturen zu stoßen. Biographie findet demnach sowohl in Abhängigkeit von sozialen und gesellschaftlichen Strukturen als auch individuellen Gestaltungen selbiger statt. Das Individuum ist im Rahmen seiner Biographie somit an institutionelle (Rahmen-)Bedingungen gebunden und gleichzeitig ein selbstständig handelndes Wesen, das Entscheidungen trifft und gestalterisch auf sein Leben einwirkt. Hervor geht ein relationales Verhältnis zwischen dem Individuum und den Strukturen, von denen es umgeben wird (vgl. FRIEBEL et al 1996, 76). Infolgedessen kann Biographie auch als Dialektik zwischen individuellen Erfahrungen und allgemeinen Gegebenheiten verstanden werden. Sie stellt eine Aufschichtung der individuellen Erfahrungen dar und verleiht ihnen einen Sinnzusammenhang. In enger Verbindung mit der Herstellung von Sinnzusammenhängen stehen wiederum Lern- und Bildungsprozesse, die in Abhängigkeit von der Wahrnehmung und Deutung der Welt stattfinden. Die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, die im Rahmen des Interpretativen Paradigmas verortet ist, setzt genau an dieser Stelle an. Ihr besonderes Interesse gilt nämlich genau diesen individuellen Deutungen, von denen das Handeln und Denken der jeweiligen Individuen ausgeht. Kurz: Die Aneignung der Gesellschaft durch das Subjekt steht im Mittelpunkt des Interesses (vgl. VON FELDEN 2008, 112ff.; NEUB 2009, 17; VÖLTER et. al. 2009, 7f.).

Beide Instanzen - sowohl Lebenslauf als auch Biographie - befinden sich trotz ihrer sehr verschiedenen analytischen Kategorien in einem relationalen Verhältnis und sind untrennbar miteinander verbunden. Das wird in Form von Aushandlungsprozessen deutlich (vgl. FRIEBEL et al. 1996, 76). Die multioptionale Gesellschaft, in der wir in der heutigen postmodernen Zeit leben, ist durch einen stetigen Wandel gekennzeichnet und bietet dem Einzelnen eine Vielzahl von Angeboten, die ihm auf der einen Seite zwar Chancen ermöglichen, auf der anderen Seite aber auch zur Übernahme von zunehmend mehr Verantwortung ‚zwingt‘. Das hat zur Folge, dass die Normalbiographie zunehmend durch weitere Formen institutionalisierter Lebensläufe

ergänzt wird und es für einzelne Individuen mit größeren Anstrengungen verbunden ist, biographische Entscheidungen zu treffen und diese entsprechend zu reflektieren. Im Sinne von Altheits Begriff der Biografizität (der im Kapitel 3.1 bereits erläutert wurde) ist der Einzelne dann dazu aufgefordert, moderne, im Wandel begriffene Wissensbestände mit den individuellen Sinnressourcen zu verknüpfen und eine Anschlussfähigkeit zu bereits bestehenden Wissensbeständen herzustellen (vgl. SCHULZE 1993, 27; MASCHKE/STECHE 2009, 216ff.).

Mit Bezug auf den Untersuchungskontext der hier vorliegenden Arbeit lässt sich feststellen, dass das Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe zunächst ganz objektiv und für Außenstehende sichtbar Auswirkungen auf den Lebenslauf der betroffenen Individuen hat. Die gewünschte Statuspassage vom Mitarbeiter zur Führungskraft kann aufgrund der Anforderungen des Unternehmens - das dafür erforderliche AC erfolgreich zu durchlaufen - nicht vollzogen werden. Als Konsequenz daraus können mögliche weitere Auswirkungen auf den Lebenslauf die Folge sein, beispielsweise indem der betroffene Mitarbeiter entscheidet, das Unternehmen zu verlassen und in einem anderen Unternehmen die Chance eine Führungslaufbahn einzuschlagen weiterverfolgt. Folgt man den vorhergehenden Ausführungen, sind solche Entscheidungen in aller Regel das Ergebnis von Sinnzuschreibungen und Rekonstruktionen vergangener Ereignisse und vollziehen sich demnach auf biographischer Ebene. So lassen sich durch das Ereignis ‚Nichtbestehen eines ACs‘ sowohl auf der Ebene des Lebenslaufes als auch auf der Ebene der Biographie Konsequenzen feststellen. Diese Konsequenzen sind auf biographischer Ebene - je nach der individuellen Sinnzuschreibung und Rekonstruktion des Ereignisses - von Individuum zu Individuum sehr unterschiedlich. Sie können darüber hinaus auch als Ergebnis von Lernprozessen verstanden werden, in denen sich ebenfalls der relationale Charakter von Biographien widerspiegelt, da sie sowohl an das Subjekt als auch die Gesellschaft und den sie umgebenden kulturellen Rahmen gebunden sind. Es lässt sich demnach festhalten, dass der in Kapitel 2.3.2.2 dieser Arbeit zugrundegelegte Bildungsbegriff, der sich an den Grundfesten der kritischen Theorie unter Beachtung von Aspekten einer postmodernen Sichtweise verortet sieht, für den Kontext dieser Arbeit gut gewählt wurde und zu dem hier vorgestellten Konzept der Biographie passt. So wird auch in ihm davon ausgegangen, dass das Subjekt im Austausch mit seiner Umwelt steht. Da der Fokus dieser Arbeit auf den Lernprozessen liegt, die im Kontext des Nichtbestehens eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe sichtbar werden, liegt der Fokus dieser Arbeit demnach auch auf den Sinnzuschreibungen, die einzelne Individuen in

Bezug auf dieses Ereignis vornehmen. Für das lebenslange und biographische Lernen bedeutet das gleichermaßen, dass ihre Analyse nicht ohne den Kontext der Biographie erfolgen kann.

3.2.1 Biographie zwischen Subjektivität und Gesellschaftlichkeit

Es ist deutlich geworden, dass Biographien eine Aufschichtung von Erfahrungen bedeuten, die vom Individuum vorgenommen und in subjektiven Sinnzusammenhängen strukturiert werden. Dies passiert nicht, ohne dass das Individuum dabei in direktem Austausch mit seiner Umwelt steht. Beeinflusst wird die Rekonstruktion und Transformation von Erfahrungen in individuell sehr unterschiedliche Sinnzusammenhänge durch die individuellen und kollektiven historische Erfahrungen, kulturelle Brauchtümer oder die gesellschaftliche Funktion und Position des jeweiligen Individuums in der Gesellschaft. Daraus geht hervor, dass die Sicht, die das Individuum über sich selbst und seine Biographie generiert, immer mit der Gesellschaft, in der es lebt, in Beziehung steht (vgl. VÖLTER et al. 2009, 22f.).

Aus dem Blickwinkel der Postmoderne, werden die Biographien (und auch Lebensläufe) von Menschen zunehmend durch Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen gekennzeichnet. Das Individuum tritt im Sinne dieser Perspektive als Gestalter seiner Biographie auf, trifft Entscheidungen, revidiert diese, gleicht sie mit den neuen Anforderungen seiner Umwelt ab und trifft wieder neue Entscheidungen. Auf den ersten Blick erscheint das Individuum dadurch als ‚freischaffender‘ Architekt und autonomer Gestalter seiner Biographie. Ganz so souverän und unabhängig kann die Gestaltung der Biographie jedoch nicht gesehen werden. Individuen sind im Rahmen ihres relationalen Verhältnisses zu der Umwelt, in der sie leben, auch immer abhängig von anderen Menschen, ihren Entscheidungen und lebensweltlichen Äußerungen. Dadurch werden sie, indem sich Möglichkeiten und Optionen auf der einen Seite öffnen und auf der anderen reduzieren, beeinflusst. Schwierigkeiten können auftreten und neue ungeahnte Ressourcen entstehen. Dadurch, dass Menschen zu einer bestimmten (historischen) Zeit, in einem bestimmten Umfeld aufwachsen, groß werden und leben, werden sie auf eine bestimmte individuelle Art und Weise geprägt und somit in ihren individuellen biographischen Äußerungen und Konstruktionen beeinflusst. WOLF (2009) schlägt aus diesem Grund ein Modell der Interdependenzen vor, das reflektiert, dass die Entscheidungen Einzelner immer in kollektive Strukturen und Schemata eingebettet sind. Individuen sind in diesem Verständnis immer Teil eines Beziehungsgeflechts und nicht losgelöst davon zu betrachten. Dies wird beispielsweise in Beziehungsnetzwerken deutlich. Während einige (zwischenmenschliche) Beziehungen zu bestimmten Zeitpunkten intensiver sind, schwächen andere ab. Das kann sich im Zeitverlauf mehrfach ändern, indem neue

Menschen hinzukommen, andere Kontakte abflauen und wieder andere intensiviert werden (vgl. WOLF 2009, 240 ff.).

Die Abhängigkeit von und der Austausch mit der gesellschaftlichen Umwelt bei der Konstruktion der individuellen Biographie wird auch im Zusammenhang des Untersuchungskontexts der hier vorliegenden Arbeit deutlich. Das wird am Offensichtlichsten, wenn man sich bewusst macht, dass die Zugangsvoraussetzung für eine Führungsposition nicht in allen Unternehmen ein zuvor bestandenes AC darstellt. Für Mitarbeiter(innen) jener Unternehmen, mit dem Wunsch, eine Führungsfunktion einzunehmen, ist das erfolgreiche Durchlaufen des ACs demnach biographisch bedeutsamer als für jene, die nicht von dem erfolgreichen Durchlaufen eines entsprechenden ACs abhängig sind. Darüber hinaus bildet das Unternehmen mit seinen Werten einen wichtigen Kontext, der die biographische Einordnung bestimmter (beruflicher) Ereignisse maßgebend beeinflusst. Da mit Blick auf die vorhergehenden Ausführungen die Biographie der Interviewteilnehmer(innen) Zusammenhänge zwischen individuellen, gesellschaftlichen und kulturellen Strukturbildungsprozessen aufweist, wurde die Forscherin erneut darin bestärkt, das soziale Umfeld der Interviewteilnehmer(innen) in den Blick zu nehmen, den Unternehmenskontext mit seinen Werten zu reflektieren und die historische Zeit bei der Auswertung der Daten zu berücksichtigen.

3.2.2 Biografie im Kontext von Individualisierungsprozessen und der Pluralisierung von Lebenswelten

Im Rahmen der Ausarbeitung der theoretischen Grundlagen der hier vorliegenden Arbeit sind an vielen Stellen die enormen Auswirkungen der veränderten und im Wandel begriffenen gesellschaftlichen Realität auf die Biographie und Lebensläufe einzelner Individuen deutlich geworden. Im Sinne von Becks Individualisierungstheorie unterstreichen diese Ausführungen, dass die Normalbiographie zur Wahlbiographie geworden ist und einzelne Individuen zunehmend Verantwortung für ihre Entscheidungen und die Gestaltung der eigenen Biographie übernehmen müssen. Das wird auch in Bezug auf den Untersuchungskontext der hier vorliegenden Arbeit offensichtlich. Am Deutlichsten wird das, wenn man sich vergegenwärtigt, dass das AC erst vor wenigen Jahren (2009) im Untersuchungsunternehmen eingeführt wurde. Bevor das der Fall war, wurde jenen Mitarbeiter(innen), die fachlich und persönlich die besten Voraussetzungen mitgebracht und als vertrauenswürdig gegolten haben, gute Chancen auf eine Führungsposition eingeräumt. Oftmals wurden sie durch Vorgesetzte oder andere Unternehmensvertreter darauf angesprochen, ob sie eine Führungsfunktion übernehmen wollen. Heute ist eine bewusste Entscheidung zur Teilnahme am AC durch die

Mitarbeiter(innen) erforderlich, um die Voraussetzungen für eine Führungsposition zu erfüllen. Darüber hinaus wird beispielsweise insbesondere Frauen durch die Einführung von Modellen zur Flexibilisierung von Arbeitszeit und Arbeitsort oder Programmen, die es während Mutterschutz und Elternzeit ermöglichen, mit Unternehmen in Kontakt zu bleiben, mehr denn je die Entscheidung überlassen, neben Kind und Familie die Karriere parallel weiterzuführen und auszubauen. Aus diesem Grund scheint es sinnvoll, in einem kurzen Abriss noch einmal, die Bedeutung dieser Individualisierungstendenzen für die Biographie einzelner Individuen zu erläutern.

In seinem Werk ‚Risikogesellschaft‘ stellte Ulrich Beck heraus, dass im Lebenskontext der postmodernen Gesellschaft einzelnen Individuen zunehmend Verantwortung und Wahlmöglichkeiten zur Gestaltung der eigenen Biographie zugesprochen werden. Das impliziert gleichzeitig, dass die Gesellschaft und ihr soziales und kulturelles Umfeld ihr kaum Orientierungs- und Handlungsmuster bereitstellt. Das hat zur Folge, dass die Normalbiographie ausstirbt und an ihre Stelle eine Vielzahl von Normalbiographien tritt, die durch eine Pluralisierung von Lebensmustern gekennzeichnet sind. Beck bezieht seine Ausführungen in erster Linie auf die Herauslösung aus industriegesellschaftlichen Lebensformen und die zunehmende Herausforderung für jeden Einzelnen, seine Biographie eigenständig zu konstruieren. Für die Individuen einer Gesellschaft wird es dadurch notwendig, Fähigkeiten für Lern- und Bildungsvorgänge zu entwickeln, die es ihnen ermöglichen, biographische Entscheidungen zu treffen. Bezugnehmend auf die Ausführungen von Beck sind zahlreiche Arbeiten entstanden, die biographiebezogene Bildungsarbeit bei Erwachsenen in den Blick nehmen (siehe hierzu beispielsweise GIESECKE/SIEBERS, ALHEIT oder MAROTZKI). Der Fokus liegt dabei meist auf der Wiederherstellung von Stabilität der Biographien durch Bildungsarbeit und den Auswirkungen auf Lernerfahrungen. Der Schlüssel dazu wird zum Teil in Biographisierungsprozessen gesehen, die als Erzeugung von Sinn und Bedeutungszuordnung für das eigene Leben durch das Individuum betrachtet werden. Biographisierung verläuft im Sinne dieser Betrachtungsweise dann erfolgreich, wenn es gelingt Zusammenhänge herzustellen, Ereignisse in Beziehung zu setzen und einen Bezug zum ‚Gesamten‘ herzustellen. Bei ALHEIT (2008) wird diese Erzeugung von Sinn und Strukturierung als Biographizität bezeichnet. Er umschreibt sie als wichtige Kompetenz, die dafür erforderlich ist, die subjektiven Sinnstrukturen mit neuen Erfahrungen und Wissensbeständen zu verbinden. Aus diesem Grund schlägt er auch vor, den Begriff der Individualisierung durch den Begriff Biographisierung zu ersetzen. Dadurch wird der gesamte Lebenslauf im Sinne lebenslanger Lernprozesse zum Lernfeld der Individuen in der heutigen Gesellschaft. Übergänge im Lebenslauf müssen

bewältigt und die eigne Identität als Ergebnis biographischer Lernprozesse hergestellt werden (vgl. NEUß 2009, 87ff.; BEHNKEN et al. 2009, 168). Deutlich wird, dass solche Biographisierungsprozesse im übertragenen Sinne einen regelrechten Motor darstellen, der mit Blick zunehmender Übergangs- und Wandlungsprozesse den Einzelnen vermehrt dazu auffordert, über sich und seine Biographie reflektierend nachzudenken. Menschen, die in modernen Gesellschaften leben, werden so zunehmend auf ihre Notwendigkeit zur biographischen Selbstreflexion hingewiesen (vgl. Behnken et al., 169f.). Neben den Chancen, die individualisierte Lebensverlaufsmuster und Biographien ermöglichen, werden jedoch auch Risiken deutlich. So führt beispielweise ALHEIT (2008) an, dass insbesondere jene sozialen Gruppen, die in kultureller, sozialer oder ökonomischer Hinsicht vom gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen zu sein scheinen, zunehmend in Frage stellen, über die Konstruktion der eigenen Biographie zu bestimmen und Einfluss zu nehmen (vgl. ALHEIT 2008, 23f.).

Der Gegensatz von Kontinuität und Diskontinuität in den Biographien von Individuen der Moderne wird besonders deutlich, wenn man sich den Bereichen des beruflichen Lebens widmet. Anstelle des lebenslangen Berufes tritt der Beruf auf Zeit. Im Vergleich zu früheren Epochen und Generationen wird der biographische Verlauf nicht mehr durch den Beruf bestimmt, er wird vielmehr durch ihn gestaltet. Berufsbiographien werden damit zunehmend zu Patchworkbiographien. Bezugnehmend auf DEMMER (2004) führt WITTWER (2008) daher an, dass Berufsbiographien heute *„aus aneinander gereihten Aufschwüngen, Parallelschwüngen und Abschwüngen [bestehen und] Karrieren mit freiwilligen oder unfreiwilligen Bildungszeiten, Familienzeiten, Auszeiten und Erwerbszeiten [...] die klassische Aufstiegskarriere abgelöst“* (WITTWER 2008, 30) haben. Berufsbiographien heute ähneln damit zunehmend den klassischen Berufsbiographien von Frauen früherer Epochen. Die männliche Erwerbsbiographie nähert sich dabei zunehmend an die der Frauen an. DAHRENDORF (1996) führt daher aus, dass die *„Lebenserwartung von Frauen [...] plötzlich zur Allgemeinerfahrung“* (DAHRENDORF 1996, o.S.) wird. Da sich viele Individuen dennoch an der ‚Normalbiographie‘ mit einem kontinuierlichen Arbeitgeber orientieren, löst ein Tätigkeits- oder Arbeitgeberwechsel nicht selten Unsicherheit aus und wird als Bruch in der beruflichen Biographie wahrgenommen. Der Hauptgrund wird dabei insbesondere im Orientierungsverlust und dem Fehlen an Gewissheit gesehen. Insbesondere im Rahmen beruflicher Orientierungsmuster wird die Bedeutung von traditionellen Karriereverläufen aufgrund struktureller gesellschaftlicher Veränderungen immer schwammiger. Das hat zur Folge, dass wichtige Orientierungspunkte, die Menschen für ihre Karriere- und Lebensplanung genutzt haben, wegfallen (vgl. WITTWER 2008, 29ff.).

Durch die Darstellung zunehmender Individualisierungsprozesse und deren Auswirkungen auf die Biographie von Individuen ist noch einmal deutlich geworden, dass das Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung für eine Führungsaufgabe durchaus als kritisches Lebensereignis bewertet werden kann. Das was vor dem AC-Ergebnis für die Betroffenen noch Sinn gestiftet hat und wo zuvor noch ein Orientierungsrahmen vorhanden war (nämlich im persönlichen, beruflichen Ziel eine Führungsaufgabe zu übernehmen), wird jetzt durch Unsicherheit und einen ungewissen Ausgang ersetzt. Individuen müssen umdisponieren, die neue Erfahrung in die eigene Sinnwelt integrieren und erneut Orientierung herstellen. Eine Folge könnte beispielsweise sein, dass Betroffene sich dazu entscheiden eine Führungsaufgabe in einem Unternehmen, das kein AC voraussetzt, anzustreben oder eine andere Karrierelaufbahn außerhalb der Führungsfunktion innerhalb des jetzigen Unternehmens zu forcieren. Diese Entscheidungen können in dem Verständnis der Forscherin, das aus den vorhergehenden Ausführungen abgeleitet wurde, als Ergebnis von Lernprozessen verstanden werden. Die Biographie der Interviewteilnehmer(innen) ist ergebnisoffen, das AC ein Anstoß bzw. Übergang, der den Betroffenen eine Vielzahl von Möglichkeiten mit der Situation umzugehen, überlässt. Diese Möglichkeiten müssen die Individuen eigenständig evaluieren und ihre persönliche Einschätzung vornehmen, welche Vorgehensweise sich in ihrem individuellen Fall als geeignet erweist. So ist im Rahmen der vorhergehenden Ausführungen auch deutlich geworden, dass die Möglichkeiten aufgrund der individuell sehr unterschiedlichen Lebensumstände, in die die AC-Teilnehmer(innen) eingebunden sind, sehr verschieden sein können. Was damit zum Ausdruck gebracht werden soll ist, dass sich für eine Mutter mit drei Kindern und einem gut verdienenden Ehemann andere Möglichkeiten ergeben oder auch verwehrt bleiben als für einen Single in seinen Endzwanzigern. Unterschiedliche private, kulturelle und familiäre Hintergründe eröffnen demnach Möglichkeiten zur Bearbeitung und Bewältigung des Ereignisses, wohingegen andere dadurch verschlossen bleiben. Es ist an den Betroffenen ihr persönliches und biographisch strukturiertes Selbstbild realistisch einzuschätzen und daraus Chancen und Möglichkeiten abzuleiten. Erneut wird deutlich, dass die dem Nichtbestehen des ACs vorauslaufenden Bedingungen und sozialen Kontexte, in die die Interviewteilnehmer(innen) eingebunden sind, mit bedacht werden müssen, wenn ein Beitrag zu Lern- und Bildungsprozessen im Kontext kritischer Lebensereignisse geliefert werden soll.

3.3 Resümee II: Implikationen für die Arbeit am empirischen Datenmaterial

Wie bereits zu Beginn der Ausführungen erwähnt ist die hier vorliegende Arbeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschungspraxis verortet und bedient sich zusätzlich an

Elementen der Entwicklungspsychologie. Im Rahmen der Ausführungen zu dem Konzept kritischer Lebensereignisse (siehe hierzu Kapitel 2) wurden darüber hinaus Hinweise deutlich, dass die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung eine geeignete Methode zur Untersuchung von Lernprozessen im Kontext biographischer Erfahrungen - zu denen das kritische Lebensereignis gezählt werden soll - darstellt. Aus diesem Grund soll in einem zweiten deutlich komprimierten Theoriestrang die Vorgehensweise und der Fokus der genannten Forschungsmethode vorgestellt werden. Die kurzgehaltenen Ausführungen haben bereits ausgereicht, um den Großteil der Annahme und Erkenntnisse für die Arbeit am empirischen Datenmaterial, die aus dem ersten theoretischen Bezugsrahmen gewonnen wurden, zu bestätigen. Darüber hinaus haben sie keinen der zuvor getroffenen Annahmen und Implikationen für die Arbeit am empirischen Datenmaterial widersprochen, bestenfalls jedoch ergänzt. Die Erkenntnisse wurden - analog zur Vorgehensweise im ersten Theoriestrang dieser Arbeit - an der entsprechenden Stelle kenntlich gemacht und sollen im Folgenden noch einmal zusammenfassend dargestellt werden:

1. Da die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung insbesondere Lern- und Bildungsprozesse Erwachsener fokussiert, hat sie sich mit Blick auf die Forschungsfrage der hier vorliegenden Arbeit als besonders geeignete Methode für das Forschungsvorhaben herausgestellt. Kritische Lebensereignisse können als besondere biographische Erfahrung gewertet werden. Lernprozesse, die durch sie ausgelöst werden, lassen sich damit im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung in besonderer Weise untersuchen.
2. Als Erhebungsinstrument hat sich weiterhin das qualitative Interview als geeignete Methode zur Datenerhebung herausgestellt. Das wird besonders deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass das Interview dem Forschenden mehr als die anderen vorgestellten Methoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung ermöglicht, ein interessierendes Ereignis zu fokussieren und nicht aus der Vielzahl aller nur denkbaren Ereignisse aus dem Leben der Interviewten berichtet zu bekommen. Insbesondere im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit ist das wichtig, da der Untersuchungsschwerpunkt auf jenen Lern- und Bildungsprozessen liegt, die von dem konkreten Ereignis ‚Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung für eine Führungsaufgabe‘ ausgehen.

3. Es ist außerdem deutlich geworden, dass die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung weniger an der Abfolge und zeitlichen Strukturierung von Ereignissen, sondern vielmehr an der Bedeutung und Sinnzuschreibung der Ereignisse durch die einzelnen Individuen interessiert ist. Dieser Sachverhalt hat sich bereits bei der Vorstellung des Konzepts kritischer Lebensereignisse als besonders wichtig herausgestellt, da auch die Bewertung über die Schwere des Ereignisses und daraus resultierende Bewältigungsaktivitäten stark an die individuellen Bedeutungszuschreibungen der betroffenen Individuen gekoppelt ist. Die Sinn- und Bedeutungszuschreibung wiederum und damit auch die daraus resultierenden Bewältigungsaktivitäten bzw. Lern- und Bildungsprozesse sind stark von der Sozialisation, dem (sozio-kulturellen) Umfeld der Betroffenen und den Vorerfahrungen abhängig. Aus diesem Grund ist die Forscherin erneut darin bestärkt worden, die Vorerfahrungen und das Umfeld der Interviewteilnehmer(innen) in den Blick zu nehmen, wenn ein Beitrag zu Lernprozessen im Kontext kritischer Lebensereignisse geleistet werden soll.
4. In enger Verbindung damit steht, dass narrative Erzählungen keine rein sachliche Darstellung vergangener Ereignisse und Sachverhalte, sondern vielmehr die sinnstiftende Konstruktion der eigenen Lebensgeschichte darstellen. Die Erzählungen der Interviewteilnehmer(innen) kann somit durch Motive der Selbstdarstellung; (bewusste oder unbewusste) Verschleierungsabsichten; milieuspezifische Sprache und Erzählmuster; sowie Versuche, vergangene Ereignisse nachvollziehbar darzustellen, beeinflusst werden. Daraus geht hervor, dass man bei der Auswertung der Interviews daher immer nur von einem ‚subjektiven‘ Wahrheitsbegriff ausgehen kann, nicht von einem rein objektiven, der über alle Individuen hinweg in gleicher Weise Gültigkeit beansprucht. Es ist daher wichtig, dass diese Unterscheidung zwischen ‚objektiver‘ und ‚subjektiver‘ bzw. ‚objektivierter‘ Wahrheit bei der Datenauswertung und Reflexion der Ergebnisse im Blick behalten wird. Die Analyse des Interviewmaterials wird sich daher auf die Erzählungen der Interviewteilnehmer(innen) als Text beziehen und nicht als Analyse einer objektiven Wahrheit.
5. Auf Grundlage des interindividuellen Vergleichs kann ein Beitrag dazu geleistet werden, ob bestimmte Mitarbeitergruppen (z.B. je nach angestrebter Führungsebene

und Vorerfahrungen in einer Führungsrolle etc.) typische bzw. für diese Gruppe charakteristische Bedeutungszuschreibungen und daraus hervorgehende Lernprozesse an den Tag legen.

6. Es ist außerdem deutlich geworden, dass sich nicht nur interindividuelle Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Lernprozessen von Individuen potenziell finden lassen, sondern auch intraindividuelle Unterschiede bei einer Betrachtung über eine längere Zeitspanne auftreten können. Aus diesem Grund sind erneut die Vorteile einer Panelstudie mit mindestens zwei unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten deutlich geworden, um die intraindividuellen Veränderungen auf der Zeitachse erfassen zu können.
7. Darüber hinaus wurde im Rahmen der Darstellung von Biographie und Lebenslauf und deren Zusammenwirken (siehe hierzu Kapitel 3.2) deutlich, dass das ‚Nichtbestehen eines ACs zur Ausübung einer Führungsaufgabe‘ sowohl auf Ebene der Biographie, als auch auf Ebene des Lebenslaufs Spuren hinterlassen kann.

4 Zwischenbilanz

Die vorangegangenen Ausführungen zum Konzept kritischer Lebensereignisse und die Konzepte Biographie und Lebenslauf im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung haben bereits zahlreiche Anhaltspunkte für die Arbeit am empirischen Datenmaterial geliefert. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, an dieser Stelle eine Zwischenbilanz zu ziehen und die Erkenntnisse, die gewonnen wurden, zusammenfassend darzustellen. Die hier vorliegende Arbeit ist, wie bereits eingangs erwähnt, in der erziehungswissenschaftlichen Forschungspraxis verortet und bedient sich zusätzlich an Elementen der Entwicklungspsychologie. Methodologisch wird an der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung angeknüpft. In einem ersten Schritt wurden die theoretischen Grundannahmen, von denen im Rahmen des Forschungsprozesses ausgegangen wird, zugrunde gelegt. Der Fokus wurde dabei hauptsächlich auf zwei Theoriestränge gelegt:

Der erste, sehr ausführliche Themenkomplex umfasst das Konzept kritische Lebensereignisse. Der Fokus bei den Ausführungen zu dem Konzept wurde auf dessen Anschlussfähigkeit zu dem Untersuchungskontext der hier vorliegenden Arbeit gelegt. Zunächst wurde die Definition kritischer Lebensereignisse von FILIPP (1995) als Ausgangspunkt und Bezugsrahmen für diese Arbeit gewählt (siehe hierzu Kapitel 2.1) und damit eine sehr weitläufige Definition zugrunde gelegt. Es ist damit zum Einen möglich geworden, alle bis dato in der Literatur beschriebenen Ansätze in nur einem Konzept zu vereinen, zum Anderen - und für den Untersuchungskontext dieser Arbeit wichtigeren Punkt - stellt eine derart weitläufige Definition sicher, dass das Nichtbestehen eines ACs, um das es im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit geht, auch ohne Weiteres als kritisches Lebensereignis klassifiziert werden kann. Der Nachteil dieser Definition - der bewusst in Kauf genommen wurde - besteht darin, dass sie eine klare Abgrenzung zu anderen (nicht kritischen) Lebensereignissen nicht zulässt. Aus diesem Grund wurden zusätzlich die in der Literatur diskutierten Merkmale kritischer Lebensereignisse erarbeitet. Im Rahmen der Ausführungen konnte aufgezeigt werden, dass bei der Betrachtung der gesamten Bandbreite möglicher Lebensereignisse bestimmte Merkmale erkennbar werden, die kritische Lebensereignisse vom gesamten Spektrum an möglichen Lebensereignissen abgrenzen (siehe hierzu Kapitel 2.2). Schwerpunktmäßig haben diese Ausführungen jedoch verdeutlicht, dass Ereignisse, die Individuen widerfahren, sehr unterschiedlich wahrgenommen werden und es keine bestimmten Ereignisse gibt, die über alle Individuen hinweg als kritisch wahrgenommen oder in ihrer Schwere gleich bewertet werden. Es kommt demnach bei der Bewertung eines Lebensereignisses vielmehr auf die Prozesse der subjektiven Bedeutungszuschreibung, vorausgegangene Erfahrungen und die sozial-gesellschaftlichen Kontextbedingungen der

betroffenen Individuen an. Der Blick auf unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen und Teildisziplinen hat hervorgebracht, dass das Konzept kritischer Lebensereignisse aus zahlreichen unterschiedlichen Blickwinkeln diskutiert und untersucht wird. Die Darstellungen wurden daher auf die - gemäß der forschungspraktischen Einbettung dieser Arbeit - relevanten Disziplinen der Erziehungswissenschaft und der Psychologie mit ihren Teildisziplinen (klinische Psychologie bzw. Stresstheorie, Entwicklungspsychologie und Sozialpsychologie) beschränkt (siehe hierzu Kapitel 2.3). Die Darstellung der verschiedenen Ansätze und ihrer Perspektiven hat das Bewusstsein dafür geschärft, dass das Konzept kritischer Lebensereignisse sehr vielschichtig ist und eine umfassende methodische und methodologische Komplexität aufweist. Um dieser Komplexität zu begegnen, konnten durch PETERMANN (1995) Hinweise dafür gefunden werden, dass es im Rahmen der empirischen Untersuchung Sinn macht, sehr fall- und problemzentriert vorzugehen. Diese Hinweise wurden zum Anlass genommen - wie in der erziehungswissenschaftlichen Forschungspraxis ohnehin üblich - eine intensive Einzelfallbetrachtung der Lernprozesse einzelner AC-Teilnehmer(innen) vorzunehmen und eine fallübergreifende sowie fallvergleichende Betrachtung anzuschließen. Darüber hinaus haben die Ausführungen jedoch auch geholfen, den Blick zu weiten und verdeutlicht, dass es hilfreich sein kann, einzelne Faktoren der unterschiedlichen Forschungsperspektiven im Rahmen des Untersuchungsvorhabens im Blick zu haben (siehe hierzu Kapitel 2.3.3). Aus diesem Grund wird das Nichtbestehen eines ACs als Stressor aufgefasst, der nicht alleine von ‚außen‘ auf das Individuum einwirkt, sondern - in Anlehnung an eine transaktionale Stresstheorie - in einer Wechselbeziehung mit dem Individuum steht. Die Effekte, die von einem kritischen Lebensereignis (hier: Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung zu einer Führungsaufgabe) ausgehen, können sowohl das Individuum selbst als auch ihm nahestehende andere Personen tangieren. In Anlehnung an sozialpsychologische Erkenntnisse wirken die Effekte der kritischen Lebensereignisse damit nicht nur auf den Lebensbereich, indem das Ereignis stattfindet (im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit z.B. auf das Arbeitsumfeld), sondern strahlen darüber hinaus auf andere Lebensbereiche (z.B. im Rahmen des Privatlebens auf die Familie, den Freundes- und Bekanntenkreis, den Freizeitverein etc.) aus. Im Sinne einer entwicklungspsychologischen Auffassung wird im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass sie sich sowohl als positive als auch als negative Konsequenzen manifestieren können und in diesem Zusammenhang einen Beitrag zur (Persönlichkeits-) Entwicklung des Individuums leisten. Die Bearbeitung und Bewältigung kritischer Lebensereignisse erfolgt unter Bezugnahme der Ausführungen aus Kapitel 2.4 auf zwei Ebenen: 1. Hinwenden zum und 2. Abwenden vom Ereignis. Auf beiden Ebenen können

Bearbeitungsvorgänge durch das Individuum sowohl mental als auch sozial-aktional erfolgen. In den Ausführungen in Kapitel 2.3.2.2 wurde darüber hinaus im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Perspektive auf kritische Lebensereignisse dieser Arbeit einen Bildungsbegriff zugrunde gelegt, der in Anlehnung an VON FELDEN (2003) in der kritischen Theorie verortet ist und auf Ansichten der Postmoderne Bezug nimmt. Das Subjekt wird im Rahmen dieses Bildungsbegriffs als ein mit seiner jeweiligen Umwelt im Austausch befindliches Individuum verstanden, dass sich in Folge dieser Auseinandersetzung durch Lern- und Bildungsprozesse sehr vielfältigen und im Vergleich zu anderen Individuen unterschiedlichen Entwicklungen gegenübersteht. Dabei finden infolge von Bildungsprozessen - die sich in Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Gesellschaft vollziehen - von Individuum zu Individuum sehr unterschiedliche Entwicklungen der Persönlichkeit statt, die als perspektiverweiternd gewertet werden können. Diesem Verständnis folgend sind die zu untersuchenden Lernprozesse der Interviewten AC-Teilnehmer(innen) nicht losgelöst von ihrer Auseinandersetzung mit der Welt und den sich daraus ergebenden intersubjektiv sehr unterschiedlichen Deutungsmustern davon zu betrachten. Außerdem wird sich an dem Vorschlag von VON FELDEN (2008) orientiert und keine Unterscheidung zwischen dem Lern- und dem Bildungsbegriff vorgenommen. Als heuristischer Rahmen wird damit ein gleichgesetzter Lern- und Bildungsbegriff zugrunde gelegt, der für die biographietheoretische Perspektive dieser Arbeit besonders geeignet zu sein scheint. Nachdem die Vorstellung von Lernprozessen in lebensgeschichtlichen Zusammenhängen hervorgebracht hat, dass die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung eine geeignete Methode für den Untersuchungskontext der hier vorliegenden Arbeit darstellen könnte, wurde dieser Arbeit ein zweiter Theoriestrang hinzugefügt, der kritische Lebensereignisse im Kontext der Biographie betrachtet.

Die Ausführungen des zweiten Themenkomplexes haben hervorgehoben, dass die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung ihren Fokus auf die Lern- und Bildungsprozesse Erwachsener richtet. Sie stellt damit eine geeignete Methode für das Untersuchungsvorhaben der hier vorliegenden Arbeit dar. Im Rahmen der Vorstellung von Konzepten und Methoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung hat sich darüber hinaus das qualitative Interview als geeignete Methode zur Datenerhebung herausgestellt. Der Grund dafür liegt vor allem darin, dass diese Methode eine Abgrenzung zu allen nur möglichen Erfahrungen der interviewten AC-Teilnehmer(innen) ermöglicht und eine Fokussierung auf den interessierenden Sachverhalt (Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe) zulässt. Insbesondere durch die Ausführungen von HOF & KADE

(2008), aber auch an anderen Stellen der theoretischen Grundlagen dieser Arbeit (siehe hierzu beispielsweise Kapitel 2.5) ist hervorgegangen, dass eine Panelstudie ein deutlich umfassenderes Bild bei der Untersuchung von Lern- und Bildungsprozessen im Kontext kritischer Lebensereignisse zulässt. Neben intersubjektiven Vergleichen, ermöglicht diese Vorgehensweise auch intrasubjektive Vergleiche und einen Beitrag zur Veränderung von Lern- und Bildungsprozessen bei einzelnen Individuen im Kontext kritischer Lebensereignisse über längere Zeit hinweg. Da die oder der Forschende bei der Datenerhebung durch qualitative Interviews immer auf das autobiographische Erinnern vergangener Ereignisse durch die Interviewteilnehmer(innen) angewiesen ist, wurde in einem kurzen Abriss über das Gedächtnis als Speicher autobiographischer Daten herausgearbeitet, dass Erzählungen immer eine subjektive Darstellung der Realität bedeuten und nicht als objektive Wahrheit angesehen werden können. Aus diesem Grund wird sich die Analyse des Interviewmaterials auf die Erzählungen der Interviewteilnehmer(innen) als Text und nicht als Analyse einer objektiven Wahrheit beziehen. Außerdem haben die theoretischen Beiträge des zweiten Theoriestrangs hervorgebracht, dass das Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe sowohl auf Ebene des Lebenslaufes (Statuspassage vom Mitarbeiter zur Führungskraft wird nicht genommen) als auch Ebene der Biographie Spuren hinterlässt. Die Konsequenzen, die sich auf der biographischen Ebene vollziehen, können dabei, je nachdem wie das Individuum das Ereignis (re-)konstruiert und welche Sinnzuschreibungen es vornimmt, sehr unterschiedlich aussehen. Darüber hinaus können die Konsequenzen und Veränderungen auf Ebene des Individuums auch als Ergebnis von Lernprozessen verstanden werden. Weiterhin ist deutlich geworden, dass die individuelle Biographie sich mit ihren Sinn- und Bedeutungszuschreibungen in Abhängigkeit mit den kontextuellen Umständen der Umwelt entwickelt. Biographie hat demnach einen relationalen Charakter und ist immer an die sie umgebende Umwelt gebunden. Durch den Austausch mit der direkten und (indirekten) Umwelt werden dem Individuum demnach Möglichkeiten geboten und andere verschlossen. Bezugnehmend auf das Individualisierungstheorem von Beck hat sich herausgestellt, dass Individuen mit zunehmenden Unsicherheiten konfrontiert werden. Anstelle der Normalbiographie tritt die Wahlbiographie, die jeden Einzelnen als Gestalter seiner eigenen Biographie in die Verantwortung nimmt.

Die Ausführungen der beiden Theoriestränge haben die Annahmen, die aus dem jeweils anderen Theoriestrang generiert wurde, zum Großteil bestätigt. Widersprüche haben sich dabei nicht ergeben. Jene Annahmen, die im Rahmen des Forschungsvorhabens der hier vorliegenden Arbeit von besonderer Bedeutung sind, sollen aus diesem Grund in besonderer

Weise gewürdigt und im folgenden Kapitel in einem heuristischen Modell dargestellt werden. Dieses Modell soll als theoretische Grundlage dienen, auf deren Basis das Forschungsvorhaben aufgebaut ist.

5 Ein heuristisches Modell als Bezugsrahmen für die Arbeit am empirischen Datenmaterial

Im folgenden Kapitel soll auf Grundlage der vorhergehenden theoretischen Ausarbeitungen ein heuristisches Modell zur Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen im Kontext kritischer Lebensereignisse vorgestellt werden. Das Modell stellt die Basis für die Arbeit am empirischen Datenmaterial dar und dient als Grundlage für die Wahl und Ausgestaltung der Methode zur Datenerhebung und Datenauswertung. Durch das Modell wurde eine Komplexitätsreduktion vorgenommen. Es erfüllt die Funktion der Verkürzung und beinhaltet damit Abstraktionen und Selektionen, die an den entsprechenden Stellen kenntlich gemacht und nachvollziehbar begründet werden sollen (vgl. hierzu auch STACHOWIAK 1983). Das Modell ist auf den Untersuchungskontext der hier vorliegenden Arbeit zugeschnitten.

In den Grundannahmen, die dem heuristischen Modell dieser Arbeit zugrunde liegen, wird - unter Bezugnahme auf Kapitel 2 der Literaturanalyse - davon ausgegangen, dass die Konfrontation, Bewertung und Bearbeitung kritischer Lebensereignisse als transaktionales Geschehen zu verstehen sind. Das Individuum nimmt durch seine aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt somit Bewertungen vor und aktualisiert und revidiert diese in Folge neuer Informationen aus seinem Umfeld ständig. Aus diesem Grund ist der Zeitpunkt, zu dem die Datenerhebung stattfindet, von enormer Bedeutung für die Ergebnisse des Forschungsvorhabens. Über längere Zeitintervalle hinweg wird die Bewertung eines kritischen Lebensereignisses gemäß der Ausführungen aus den theoretischen Grundlagenkapiteln - siehe hierzu sowohl Kapitel 2 als auch Kapitel 3 dieser Arbeit - aufgrund neu hinzukommender Erfahrungen und Informationen immer wieder neu kalibriert und überarbeitet. Effekte (z.B. Lern- und Bildungsprozesse), die von einem Ereignis ausgehen, können sich somit im Laufe eines Zeitintervalls verändern. Aus diesem Grund scheint das Durchführen einer qualitativen Panelstudie besonders interessant zu sein, um einen Beitrag zur Veränderung von Lern- und Bildungsprozessen im Kontext kritischer Lebensereignisse leisten zu können. Je nach Zeitpunkt und Zeitintervall zwischen den Datenerhebungen können demnach qualitativ sehr unterschiedliche Beiträge zu Lern- und Bildungsprozessen geleistet werden. Veränderungen in Folge kritischer Lebensereignisse können darüber hinaus sowohl auf Ebene des Individuums (z.B. durch Änderungen von Einstellungen, Werten, Normen und Ansichten), als auch auf Umweltebene (z.B. indem das Individuum aktiv, ändernd auf seine Umwelt einwirkt) eintreten. Die Erinnerung, Einschätzung und Bewertung eines kritischen Lebensereignisses können damit außerdem durch neu hinzukommende Ereignisse und aktuelle Befindlichkeiten von Individuen

einer Verzerrung unterliegen. Das wurde beispielsweise in Kapitel 3.1.1 zum autobiographischen Erinnern vergangener Ereignisse deutlich. Bei der rückwirkenden Erfassung vergangener Ereignisse ist demnach schwer zu rekonstruieren, ob sich die Bewertung des Individuums auf das Ereignis selbst, auf in der Zwischenzeit gesammelte Erfahrungen oder die daraus hervorgegangenen Konsequenzen bezieht. Im Folgenden sollen zunächst die allgemeinen Modellbedingungen erläutert werden.

5.1 Allgemeine Modellbedingungen

Im Rahmen der theoretischen Ausarbeitungen ist deutlich geworden, dass sowohl das Konzept kritischer Lebensereignisse, als auch Lernprozesse - betrachtet man nur einmal das Konzept des lebenslangen Lernens oder den phänomenologischen Ansatz, indem Erfahrungen und Lernen in ihrem Zusammenhang betont werden - als Prozess betrachtet werden müssen (siehe hierzu auch Kapitel 2.3.2.2, 2.3.2.3, 2.5 und 3.4 in der Literaturanalyse). Aus diesem Grund wurde das dieser Arbeit zugrunde liegende heuristische Modell, genau wie bei FILIPP (1995) in ihrem Modell, einer Prozesshaftigkeit und zeitlichen Abfolge unterstellt. Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse verlaufen damit analog zur Zeitachse, die sowohl die historische Zeit, die tatsächliche Lebenszeit der Individuen und die subjektiv empfundene Zeit berücksichtigt. Mit der historischen Zeit soll im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit insbesondere den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen als auch den besonderen Umständen der Branche - in die das Untersuchungsunternehmen eingebunden ist - zum Zeitpunkt der Datenerhebung Rechnung getragen werden. In diesem Zusammenhang wird insbesondere auf die Weltfinanzkrise in den Jahren 2008/2009 angespielt. Da die Interviews im unmittelbaren Anschluss an den ‚Finanzcrash‘ geführt wurden und die Auswirkungen auf das Image der Branche und den Berufszweig nach wie vor stark zu spüren waren (persönliche Beobachtung), wird diese Besonderheit der historischen Zeit in besonderer Weise berücksichtigt. Darüber hinaus spielen aber auch weitere gesamtgesellschaftliche Entwicklungen - betrachtet man beispielsweise das Individualisierungstheorem und die Abkehr von der Normalbiographie bzw. Hinwendung zur Wahlbiographie - eine entscheidende Rolle. Mit der tatsächlichen Lebenszeit ist die ‚objektive, physikalische Zeit‘ gemeint. Sie spiegelt beispielsweise das konkrete Lebensalter der betroffenen Personen zum Zeitpunkt der Datenerhebung wieder. Die subjektiv empfundene Zeit hingegen spiegelt die ‚psychologische Zeit‘ wieder. Durch ihre Beachtung können z.B. Aussagen darüber möglich werden, ob Individuen dem Ereignis möglicherweise dadurch eine besondere Schwere zuschreiben, dass sie sich durch ihr Alter oder die in der bisherigen Funktion verbrachte (Lebens-) Zeit bereits nah an einer ‚developmental deadline‘ für den gewünschten Entwicklungsschritt Führungskraft zu werden sehen (siehe hierzu Kapitel

2.2 der Literaturanalyse). Insgesamt wurde das Modell in Form eines Koordinatensystems dargestellt, auf dessen vertikaler Ebene die Einflussnahme auf Ebene des Individuums dargestellt wird. Dabei wirkt die jeweils obere Achse auf die ihr jeweils gegenüber liegende untere Achse ein. Auf der horizontalen Ebene werden Einflussnahmen auf die Bewertung der Sache dargestellt. Im Mittelpunkt des Koordinatensystems steht das kritische Lebensereignis, das eine reine Sachebene darstellt. Damit ist das Ereignis gemeint, das sich so wie es sich zugetragen hat, darstellt. Links davon (und damit zeitlich vor dem Eintreten des Ereignisses), sind die vorauslaufenden Bedingungen dargestellt. Rechts davon (und damit zeitlich nach dem Eintreten des kritischen Lebensereignisses), werden die Bewertungs- und Bearbeitungsvorgänge sichtbar.

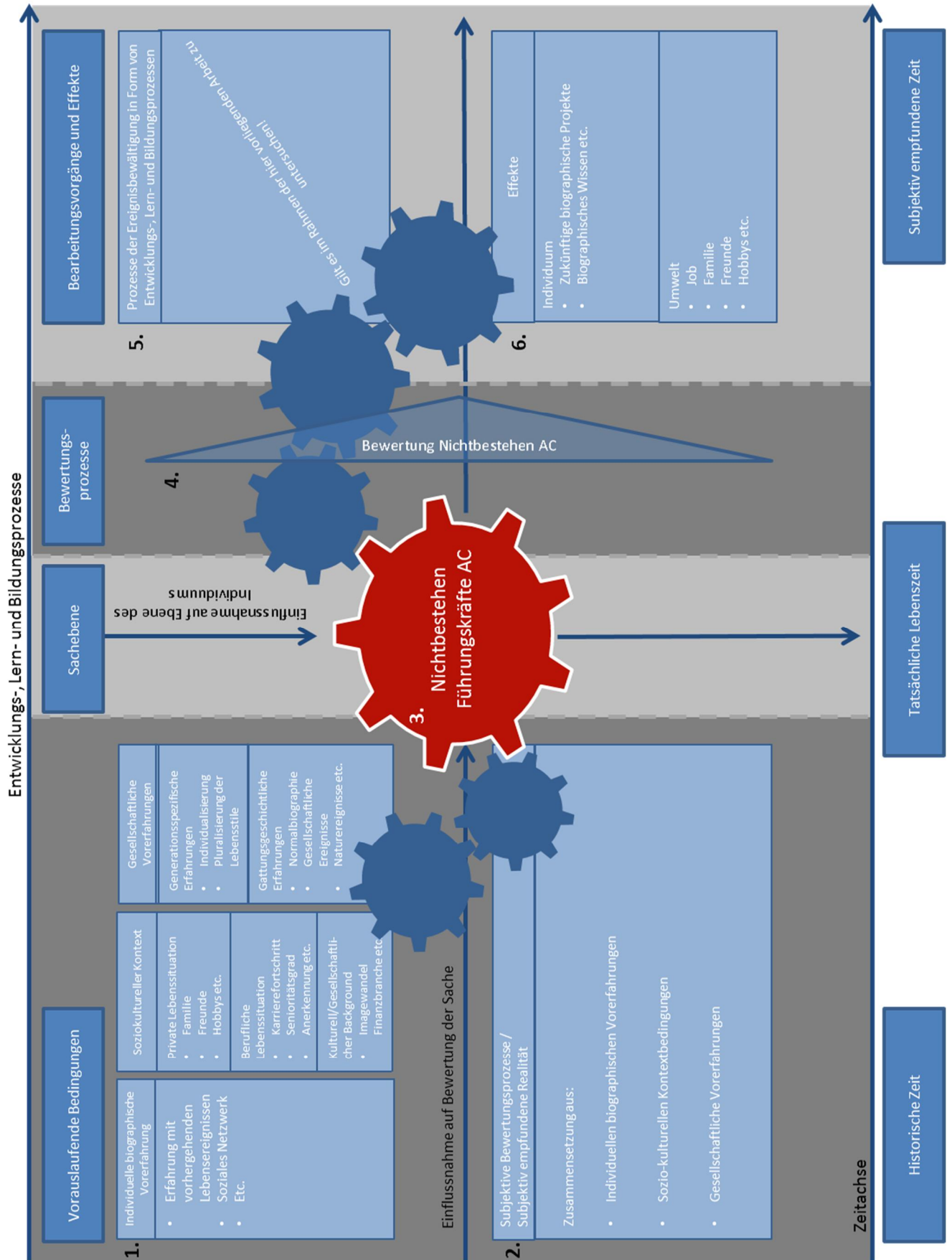


Abbildung 6: Heuristisches Modell
(Quelle: Eigene Darstellung)

5.2 Die Modellkomponenten im Überblick

Im Folgenden sollen die einzelnen Modellkomponenten, die aus der Literaturanalyse abgeleitet wurden, dargestellt werden. Ihre Prozesshaftigkeit ist durch eine Zahlenabfolge kenntlich gemacht:

1. *Vorerfahrungen und Kontext.* Die erste Modellkomponente liegt auf der Zeitachse vor dem Eintritt des eigentlichen kritischen Lebensereignisses (Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe) und fällt damit in die Kategorie der vorauslaufenden Bedingungen. In ihr sind alle Vorerfahrungen und sozial-gesellschaftlichen Kontextbedingungen, in die das jeweilige Individuum eingebunden ist, abgebildet. Da sowohl die Bewertung und Einordnung biographischer Erfahrungen, als auch die daraus resultierenden Lernprozesse gesellschaftlichen Bedingungen unterliegen und sich vor dem Hintergrund sozialer und gesellschaftlicher Diskurse verlaufen, ist es besonders wichtig, dass die erste Modellkomponente genau diese vorauslaufenden und kontextuellen Bedingungen widerspiegelt. Die sozial-gesellschaftlichen Kontextbedingungen wurden dabei in drei Kategorien unterteilt:

a) *Individuelle biographische Vorerfahrungen*

Individuelle biographische Vorerfahrungen zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass sie durch die betroffenen Individuen persönlich gesammelt und nicht ‚nur‘ durch Erzählungen anderer Mitmenschen oder vorhergehender Generationen überliefert wurden. Es handelt sich damit um jene Erfahrungen, die durch die aktive (oder auch passive) Teilhabe der Betroffenen am jeweiligen Ereignis in den Erfahrungsschatz einer Person Eingang gefunden haben. Dazu zählen beispielsweise Erfahrungen mit vorhergehenden Lebensereignissen. Dazu können darüber hinaus auch Naturkatastrophen, gesellschaftliche Umbrüche, der technologische Wandel oder persönliche zwischenmenschliche Beziehungen gehören.

b) *Soziokultureller Kontext*

Im soziokulturellen Kontext werden die Lebenswelt(en), in die jedes Individuum eingebunden ist, wiedergespiegelt. Das Wichtigste dabei ist, dass jedes Individuum nicht nur in eine, sondern mehrere Lebenswelten gleichzeitig und parallel zueinander frequentiert. Die Bedeutung der einzelnen Lebenswelten für das Individuum wechselt im Laufe des Lebens mehrfach. Das bedeutet, dass

einzelne Lebensbereiche für bestimmte Zeiträume wichtiger sind und intensiver genutzt werden als andere. Welche Lebensbereiche das im Einzelnen sind, kann sich über die gesamte Lebensspanne mehrfach ändern. Unter den soziokulturellen Kontext sind beispielsweise die berufliche Lebenssituation, die private Lebenssituation und der gesamtgesellschaftliche Background zu subsumieren. Darin inbegriffen sind beispielsweise die Milieu- und Generationenzugehörigkeit oder die institutionellen Strukturen der Lebenswelt, in der sie eingebunden sind. Für die private Lebenssituation betrifft das beispielsweise die Struktur von Familie (z.B. Patchworkfamilie, keine Familie, das Leben mit Mehrgenerationenfamilien usw.). Im beruflichen Kontext zählen dazu z.B. der Karrierefortschritt oder der Senioritätsgrad. Der kulturelle und gesamtgesellschaftliche Background spiegelt beispielsweise im konkreten Fall des Untersuchungsvorhabens das momentane Image der Finanzdienstleistungsbranche und grundsätzliche gesellschaftliche Tendenzen (wie z.B. die zunehmende Pluralisierung der Lebenswelten) wieder.

c) *Generationenspezifische Erfahrungen und Erfahrungen der Vorfahren*

Bei generationenspezifischen Erfahrungen und Erfahrungen der Vorfahren handelt es sich jeweils um jene Erfahrungen, die eine gesamte Generation gesammelt hat und damit nicht um subjektive Erfahrungen von Einzelindividuen.⁵⁹ Unter diese Kategorie sind somit sowohl generationenspezifische, als auch gattungsgeschichtliche (Vor-) Erfahrungen zu fassen. Zu den generationenspezifischen Erfahrungen zählen alle Erfahrungen der Generation und der zeitlichen Epoche, der das betroffene Individuum selbst angehört. Erfahrungen von Vorfahren hingegen spielen auf die Erfahrungen älterer Generationen an, die in Form von Überlieferungen weitergegeben wurden und dadurch auch Effekte auf die Folgegenerationen generieren (z.B. der Nationalsozialismus oder der Mauerfall etc.). So ist die heutige Generation beispielsweise mit zunehmendem technologischem Wandel, Individualisierungsprozessen und einer Pluralisierung der Lebenswelten konfrontiert (siehe hierzu Kapitel beispielsweise Kapitel 3.3 der Literaturanalyse). Ältere Generationen hingegen kennen z.B. noch die

⁵⁹ Das bedeutet jedoch nicht, dass generationenspezifische Erfahrungen von einzelnen Individuen nicht auch subjektiv sehr unterschiedlich wahrgenommen werden können.

Normalbiographie, haben einen Beruf erlernt und in einem Unternehmen von der Ausbildung bis zur Rente gearbeitet. Darüber hinaus gibt es natürlich noch zahlreiche weitere Beispiele.

2. *Subjektive Bewertungsprozesse/subjektiv empfundene Realität.* Die zweite Modellkomponente ist zeitlich ebenfalls vor dem Eintreten des kritischen Lebensereignisses angesiedelt und fällt damit gleichermaßen wie die erste Modellkomponente unter die Kategorie der vorauslaufenden Bedingungen. Sie ist weniger auf objektive Gegebenheiten bezogen. In ihr wird die Weltaneignung durch Sinnzuschreibungen widerspiegelt. Die zuvor in der ersten Modellkomponente gesammelten (Vor-) Erfahrungen und individuellen sowie gesellschaftlichen Kontextbedingungen werden durch das jeweilige Individuum in die individuellen Sinnzusammenhänge integriert und zusammengefügt. Man könnte auch sagen, dass diese Modellkomponente die Biographie widerspiegelt (siehe hierzu Kapitel 3.2 der Literaturanalyse). Die Erinnerung und Rekonstruktion der vergangenen Erfahrungen ist damit immer subjektiv und von Individuum zu Individuum sehr unterschiedlich. Es geht in dieser Modellkomponente demnach um die impliziten Konstruktionen und Prozesse der Orientierungsherstellung von Individuen und wie diese sich im Folgenden auf die Handlungsentwicklung auswirken. Sie sind somit immer in das Handeln von Subjekten integriert und laufen - wenn auch unbewusst - im Hintergrund ab. Das ist bereits durch die in Kapitel 3 eingangs erwähnten Zitate „*Jeder Mensch erfindet sich früher oder später eine Geschichte, die er für sein Leben hält, oder eine ganze Reihe von Geschichten.*“ (FRISCH 1964, 45) oder „*Erzählen, Erinnern ist immer subjektiv. Unwahr ist es deshalb nicht*“ (Alfred Andersch 1980, zit. nach VON FELDEN 2008, 101) deutlich geworden. Maßgeblich für diese Modellkomponente ist, dass sie immer auch Einfluss auf künftige Ereignisse - und somit auch die nächste, dritte Modellkomponente - hat.
3. *Nichtbestehen Führungskräfte-Assessment-Center.* Die dritte Modellkomponente spiegelt das interessierende Lebensereignis an sich wieder. Im Kontext der hier vorliegenden Arbeit handelt es sich dabei um das ‚Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe‘. Das Ereignis findet auf der Sachebene statt und zeichnet sich durch objektive Gegebenheiten aus. Da das Ereignis ‚Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe‘ im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit fokussiert wird, wurde es in das Zentrum bzw. auf den ‚Nullpunkt‘ des Koordinatensystems im heuristischen Modell angeordnet. Diese Darstellung ermöglicht eine zeitliche Einteilung in vor (linke Seite des

Koordinatensystems), während (Mitte) und nach dem kritischen Lebensereignis (rechte Seite des Koordinatensystems).

4. *Bewältigung Nichtbestehen Assessment-Center*. Die vierte Modellkomponente liegt zeitlich nach dem Eintreten des kritischen Lebensereignis‘ und fällt in die Kategorie der Bewertungsprozesse. In der Realität kann diese Modellkomponente möglicherweise auch zeitgleich mit dem kritischen Lebensereignis auftreten. So finden die Bewertungsprozesse von Individuen über ein Ereignis nicht zwangsläufig nach dem Ereignis statt, sondern laufen implizit und teilweise bewusst, teilweise unbewusst simultan dazu ab. Bei der Bewertung kritischer Lebensereignisse spielen die vorauslaufenden Bedingungen eine entscheidende Rolle. Je nachdem welche (Lebens-) Erfahrungen ein Individuum zuvor gesammelt hat und welchen kontextuellen Rahmenbedingungen es unterlegen ist bzw. wie die individuellen Sinnzuschreibungen davon verlaufen sind, ergeben sich von Individuum zu Individuum sehr unterschiedliche Bewertungen über ein Ereignis.

5. *Prozesse der Ereignisbewältigung in Form von Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen*. Die fünfte Modellkomponente liegt zeitlich ebenfalls nach dem kritischen Lebensereignis und gehört zu der Kategorie der Bearbeitungsvorgänge und Effekte. Diese Modellkomponente ist im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit besonders wichtig, da sie diejenige Komponente ist, zu der die hier vorliegende Arbeit - im Kontext des Nichtbestehens eines Führungskräfte ACs - einen Beitrag leisten möchte. In ihr werden die Prozesse der Ereignisbewältigung in Form von Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen sichtbar. Bei der Erstellung des Interviewleitfadens für das Forschungsvorhaben sollte diese Komponente daher im Fokus stehen. Die anderen Komponenten dienen im Kontext der hier vorliegenden Arbeit daher lediglich als Unterstützung, um einen möglichst breiten Erkenntnisgewinn über die fünfte Modellkomponente zu erlangen. Darüber hinaus ist bereits in den vorhergehenden Ausführungen deutlich geworden, dass kritische Lebensereignisse ein komplexes Gebilde sind, die einen relationalen Charakter haben. Es wäre damit außerdem zu kurz gegriffen ausschließlich die interessierende fünfte Modellkomponente zu betrachten, da alle Modellkomponenten in gewisser Weise zusammenhängen und sich gegenseitig bedingen. Aus diesem Grund wurde im Rahmen der Darstellung des Modells dieser relationale Charakter und die gegenseitige Abhängigkeit in Form ineinandergreifender Zahnräder deutlich gemacht.

6. *Effekte*. Die sechste Modellkomponente ist zeitlich ebenfalls nach dem kritischen Lebensereignis angeordnet und gehört genau wie die fünfte Modellkomponente zu der Kategorie der Bearbeitungsvorgänge und Effekte. Sie wird von der fünften Kategorie insofern beeinflusst, dass sie die Effekte darstellt, die von den vorhergehenden Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen, ausgegangen sind. Effekte können sowohl im Individuum selbst liegen und für Außenstehende nicht sichtbar sein oder durch Veränderungen, die das Individuum in der Umwelt vornimmt, erkennbar werden. Die Effekte, die sich auf das Individuum selbst beziehen, können beispielsweise veränderte Normen, Wert- und Zielvorstellungen sein, aber auch in einer Änderung künftiger biographischer Projekte und biographischen Wissens auftreten. Lern- und Bildungsprozesse, die aus kritischen Lebensereignissen hervorgehen, können daher im Wesentlichen auch ein Umlernen darstellen und mit der Änderung der Einstellung der Lernenden einhergehen. Die Veränderungen, die das Individuum in seiner Umwelt vornimmt, müssen nicht zwangsläufig im Lebensbereich, in dem sich auch das kritische Lebensereignis abgespielt hat (im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit beispielsweise das Berufsleben) erfolgen, sondern können, wie in den theoretischen Ausarbeitungen u.a. im Rahmen der Darstellung des ökosystemischen Ansatzes von Uri Bronfenbrenner deutlich geworden ist, auf andere Lebensbereiche - wie die Familie, den Freundes- und Bekanntenkreis und das Hobby – ausstrahlen (siehe hierzu Kapitel 2.3.1.3 der Literaturanalyse).

In den theoretischen Ausarbeitungen ist bereits deutlich geworden, dass Lernen aus einer Lebenslaufperspektive zu betrachten ist (siehe hierzu Kapitel 2.3.2.3 dieser Arbeit). Es ist damit ein aktiver Prozess der Verarbeitung und Rekonstruktion von Erfahrungen. Durch ständig neu hinzukommende Erfahrungen verändert sich sowohl das (biographische) Wissen einer Person als auch die Umstände und Bedingungen zukünftiger Lernsituationen. Aus diesem Grund wurde für die vorliegende Arbeit die Entscheidung getroffen, eine Panelstudie durchzuführen, um die Veränderungen der Lern- und Bildungsprozesse in Bezug auf das Nichtbestehen des ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe über einen gewissen Zeitraum hinweg untersuchen zu können. An dieser Stelle wird die verkürzte Darstellung des Modells deutlich. Es spiegelt Erfahrungen, die nach dem Eintreten des kritischen Lebensereignisses auftreten, nicht wieder, wobei diese im Rahmen einer Zeitreihenbetrachtung ebenfalls Einfluss auf Lernprozesse im Kontext des Nichtbestehens eines ACs ausüben können. Aus diesem Grund könnte man eigentlich sagen, dass bis zum Ende der Biographie zahlreiche dieser Modelle aneinander gereiht werden müssten, weil im Rahmen einer langfristigen Betrachtung nicht nur

vorauslaufende Bedingungen und Ereignisse Einfluss auf die Bewertung und daraus hervorgehende Lern- und Bildungsprozesse nehmen, sondern ebenfalls Ereignisse, die im Anschluss daran stattfinden. Es können darüber hinaus auch mehrere Ereignisse gleichzeitig stattfinden, die sich sowohl gegenseitig beeinflussen, als auch Auswirkungen auf in der Zukunft liegende und in der Vergangenheit stattgefundenere Ereignisse haben. Es wird demnach deutlich, dass sowohl Erfahrungen, die vor dem Eintreten des kritischen Lebensereignis, als auch Erfahrungen, die im Anschluss oder gleichzeitig gesammelt wurden, Einfluss auf das Ereignis ausüben. Somit wird aber auch deutlich, dass das interessierende Ereignis an sich selbst wiederum Einfluss auf vergangene und auch zukünftige Ereignisse ausübt:

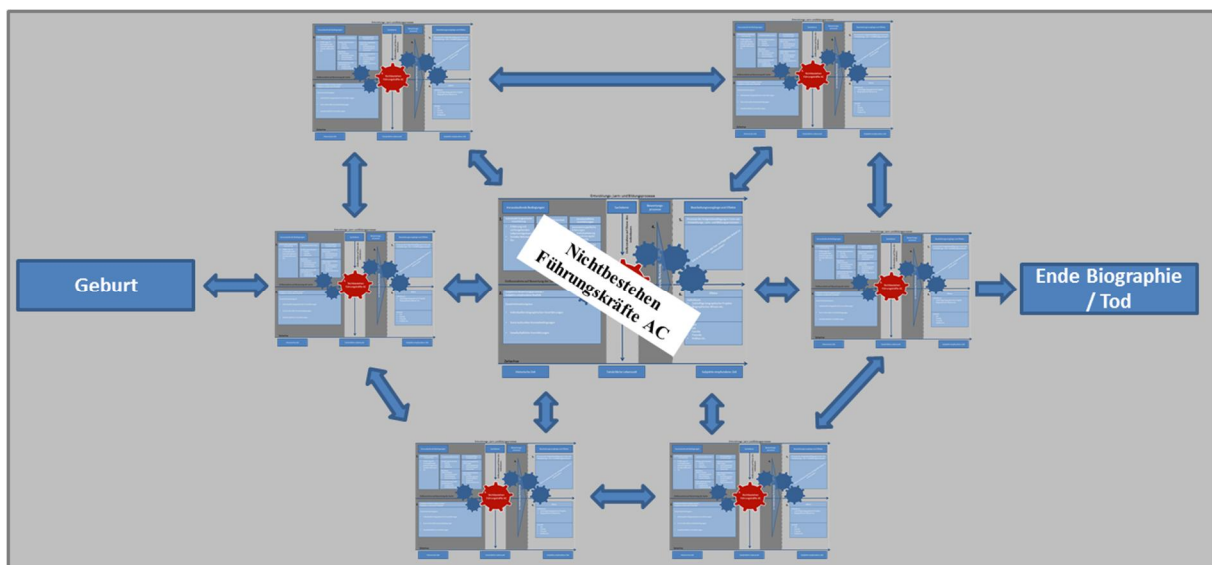


Abbildung 7: Heuristisches Modell_Ereigniszyklus
(Quelle: Eigene Darstellung)

Teil II: Methodische Vorgehensweise

Bei dem Untersuchungsunternehmen handelt es sich um ein Unternehmen der Finanz- und Versicherungsbranche. Das Unternehmen ist sowohl im europäischen als auch außereuropäischen Ausland mit mehreren Tochterunternehmen und Repräsentanzen repräsentiert. Es beschäftigt mehr als 10.000 Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und betreut neben Privatkunden auch zahlreiche Geschäfts- und Firmenkunden.⁶⁰

Die Forschungsfrage der geplanten Untersuchung wurde im Einleitungskapitel (siehe Kapitel 1) hergeleitet und dieser Arbeit zugrunde gelegt. Zusätzlich wurden unterstützend zu ihrer Beantwortung zwei Untersuchungsfragen formuliert, die im Rahmen der Literaturanalyse unter Bezug auf das Konzept kritischer Lebensereignisse und den erziehungswissenschaftlichen Diskurs der Biographieforschung operationalisiert und durch eine weitere Untersuchungsfrage angereichert wurden. Die Ausführungen der vorangegangenen Grundlagenkapitel haben bereits hervorgebracht, dass die Biographieforschung eine geeignete Methode zur Beantwortung der Forschungsfrage darstellt.⁶¹ Im folgenden Kapitel wird daher die methodische Vorgehensweise, die im Rahmen der geplanten Untersuchung gewählt wird, herausgearbeitet. In Kapitel 6 wird begründet, warum ein qualitativer Forschungszugang einem quantitativen Zugang vorgezogen wird. Darüber hinaus wird die Methode zur Datenerhebung und Datenauswertung erarbeitet. Abschließend werden die Herausforderungen, die im Rahmen des Forschungsprozesses aufgetreten sind, reflektiert.

⁶⁰ Weitere Ausführungen zum Untersuchungsunternehmen, zur Rollenreflexion und zur Erhebungssituation werden zur Wahrung der Anonymität des Erhebungsfeldes nicht publiziert.

⁶¹ Da ein allgemeiner Überblick über die Vorgehensweisen und Vorzüge der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung bereits in Kapitel 3 dargestellt wurde, kann an dieser Stelle darauf verzichtet werden, erneut auf die Besonderheiten dieser Forschungsmethode einzugehen. Im Rahmen des Methodenkapitels soll die Konzentration daher auf der konkreten Datenerhebungs- und Datenauswertungsmethode liegen, die im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung angesiedelt ist.

6. Das qualitativ-empirische Forschungsdesign

Das Forschungsdesign der hier vorliegenden Arbeit ist im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung einem qualitativen Zugang zum Forschungsfeld verschrieben. Nach OSWALD (2010) bedient sich die qualitative Sozialforschung an *„nichtstandardisierte[n] Methoden der Datenerhebung und interpretative[n] Methoden der Datenauswertung, wobei sich die Interpretationen nicht nur, wie (meist) bei den quantitativen Methoden, auf Generalisierungen und Schlussfolgerungen beziehen, sondern auch auf die Einzelfälle“* (OSWALD 2010, 187). Je nachdem, welche Forschungsschwerpunkte vom Forscher in den Mittelpunkt seiner Untersuchung gesetzt werden, stellt sich entweder ein qualitativer oder ein quantitativer Zugang zum Feld als geeigneter heraus (vgl. HASCHER 2008, 119).

Da im Rahmen der theoretischen Ausarbeitungen relativ schnell deutlich geworden ist, dass eine Einzelfallbetrachtung dabei helfen würde, der Komplexität des Forschungsgegenstandes entgegen zu treten, war bereits früh im Forschungsprozess klar, dass ein qualitativer Zugang zum Forschungsfeld die geeignetere Methode für das Forschungsvorhaben darstellen würde. Diese Annahme wurde durch die Verortung der vorliegenden Arbeit in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung - die es erlaubt Einzelfallbetrachtungen vorzunehmen - bestätigt. So ist aus der Literaturanalyse beispielsweise hervorgegangen, dass die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung zum Großteil auf qualitative Methoden, die einen biographieanalytischen Zugang zulassen, zurückgreift. Das wird besonders deutlich, wenn man sich ihre bevorzugten Methoden zur Datenerhebung (z.B. narrative Interviews oder autobiographische Schriften und Medien) und Datenauswertung (z.B. Interpretatives Paradigma) - die in erster Linie auf ein qualitatives Forschungsverständnis zurück zu führen sind - anschaut (siehe hierzu Kapitel 3 dieser Arbeit).

Auch die Betrachtung des dieser Arbeit zugrunde gelegten Bildungsbegriffs - der ein transaktionales Verhältnis zwischen Individuum und Umwelt vorsieht - hat deutlich gemacht, dass Lern- und Bildungsprozesse sehr mannigfaltig sein können und von Individuum zu Individuum sehr unterschiedliche und vielfältige Entwicklungsprozesse in Gang setzen können (siehe hier Kapitel 2.3.2.2 dieser Arbeit). Daraus geht ebenfalls hervor, dass im Rahmen einer Einzelfallbetrachtung - die typischerweise in der qualitativen Sozialforschung vorgenommen wird - die vielfältigen Deutungsmuster der Individuen über ihre (Um-) Welt erfassbar werden.

Aus beiden Theoriesträngen ist darüber hinaus entnommen - und auch im heuristischen Modell dieser Arbeit dargestellt (siehe hierzu Kapitel 5 dieser Arbeit) - worden, dass insbesondere die

subjektiven Konstruktionen über das kritische Lebensereignis eine entscheidende Rolle bei dessen Bewertung und den daraus resultierenden Lernprozessen spielt. Ein qualitativer Zugang zum Forschungsfeld erlaubt diese subjektiven Konstruktionen zu erfassen und im Rahmen einer allgemeinen Kategorienbildung verallgemeinernd darzustellen (vgl. PRZYBORSKI 2014, 13). Da die qualitative Forschung darüber hinaus den Anspruch hat, Lebenswelten aus der Innenperspektive und aus dem Blickwinkel der darin handelnden Menschen darzustellen, stellt sie sich außerdem als besonders geeignete Methode für das Forschungsvorhaben dar. Als theoretischen Bezugspunkt dieser Arbeit soll aus diesem Grund auf den symbolischen Interaktionismus (siehe hierzu u.a. DENZIN 2012, 136 ff.) und die Phänomenologie (siehe hierzu u.a. HITZLER/EBERLE 2012, 109 ff.) Bezug genommen werden. Diese theoretische Einbettung erweist sich aufgrund ihres Fokus auf die subjektiven Sinnzuschreibungen von Individuen (vgl. FLICK et al. 2012, 13 ff., FLICK 2010, 85 f.; HEINZEL 2005, 53), dem Erkenntnisinteresse subjektive Sichtweisen verstehend nachzuvollziehen (vgl. FLICK 2010, 82f., KRÜGER 2000, 322) und der Annahme, dass das Subjekt seine individuelle Wirklichkeit selbst (re-) konstruiert (vgl. FLICK 2010, 83f; MEUSER 2003, 140) vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus der Literaturanalyse als anschlussfähig.

Unter den qualitativen Methoden der Datenerhebung wurden bereits in den theoretischen Grundlagen die besonderen Vorteile des Interviews als geeignetes Instrument im Kontext des Untersuchungsvorhabens herausgearbeitet (siehe hierzu auch Kapitel 2.5 und 3.4 dieser Arbeit). Im folgenden Kapitel wird daher das Interview als geeignetes Instrument zur Datenerhebung noch einmal hervorgehoben und die Interviewtechnik, mit der die Daten erhoben wurden, erarbeitet.

6.1 Das qualitative Interview als Instrument zur Datenerhebung

Das qualitative Interview ist eine beliebte und viel genutzte Methode zur Datenerhebung in unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen (z.B. den Erziehungswissenschaften, der Soziologie, Psychologie oder Kulturwissenschaften). Es ermöglicht der/dem Forscher(in) einen schnellen Zugang zum Forschungsfeld. Es wird als *„eine verabredete Zusammenkunft, in der Regel eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewende und Befragte begegnen“* (FRIEBERTSHÄUSER, LANGER 2010, 438), verstanden. Eine Unterscheidung zwischen den unterschiedlichen Interviewtechniken geht in erster Linie aus dem Grad ihrer Vorstrukturiertheit hervor. Forscher(innen) müssen sich dabei vor Beginn eines Forschungsprozesses unterschiedlichste Fragen stellen, die ihnen dabei helfen, die geeignete

Interviewtechnik für ihr Forschungsvorhaben zu identifizieren. Dazu gehört beispielsweise, ob es im Rahmen des Interviews Sinn macht sich an vorstrukturierten Fragen zu orientieren und wie starr der Interviewverlauf durch eine mögliche Vorstrukturierung von Fragen sein soll; ob bestimmte Medien wie Filme oder Fotos im Fokus des Interviews stehen sollen; ob der/die Forscher(in) durch das Interview einen Anreiz zu narrativen Erzählungen geben möchte und welche Interviewtechniken sich möglicherweise aufgrund des Forschungsdesigns, der Zielgruppe und des Erkenntnisinteresses ohnehin anbieten (vgl. ebd. 2010, 438f.; HOPF 2012, 351f.).

Diese Fragen wurden im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit zu Beginn des Forschungsvorhabens und erneut im Anschluss an die Literaturanalyse gestellt. Dabei wurde festgestellt, dass die Festlegung auf eine Interviewtechnik alleine im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit einen verkürzten Zugang darstellen würde. Aus diesem Grund sollen in Anlehnung an die Grundlagen der narrativen Interviewführung nach Fritz Schütze Interviews durchgeführt und leitfadengestützte Interviews ergänzend dazu angewendet werden. Die angewendete Kombination beider Interviewtechniken soll im folgenden Kapitel erläutert werden.

6.1.1 Die Datenerhebung - eine Kombination aus narrativem Interview und teilstrukturiertem Leitfadeninterview

Bei der Konzeption des methodischen Designs für das Forschungsvorhaben wurde herausgearbeitet, dass es von Vorteil ist, im Rahmen der Datenerhebung zwei Interviewtechniken - das narrative Interview in Anlehnung an Fritz Schütze und das leitfadengestützte Interview mit Hilfe eines teilstandardisierten Interviewleitfadens - miteinander zu verbinden. Diese Vorgehensweise ermöglicht es, narrative Passagen - wie in der Biographieforschung üblich (siehe hierzu Kapitel 3 dieser Arbeit) - mit ihren individuellen Schemata der Sachverhaltsdarstellung und der kognitiven Reproduktion von Ereignisabläufen zu erfassen. Darüber hinaus ermöglicht eine Ergänzung um einen teilstandardisierten Interviewleitfaden den Fokus des Interviews zu steuern und die interessierenden Sachverhalte in den Vordergrund zu rücken. So führt auch FUCHS (1984) bereits aus, dass biographische Interviews, sowohl in Form teilstandardisierter, als auch in Form narrativer Interviews, geführt werden können und empfiehlt beide Vorgehensweisen miteinander zu verbinden (vgl. FUCHS 1984, 179 ff.). Auch andere Autoren schließen sich seinem Vorschlag an und propagieren eine Kombination aus zwei unterschiedlichen Interviewtechniken. Dazu gehört beispielsweise das problemzentrierte Interview nach WITZEL (1985) oder Flicks Vorschlag (siehe hierzu FLICK 1995) für ein episodisches Interview (vgl. HOPF 2012, 353). Das episodische Interview kommt

der Vorgehensweise, die in der hier vorliegenden Arbeit erarbeitet wurde, am Nächsten und besteht aus abwechselnden Sequenzen von Erzählaufforderungen - wie das in narrativen Interviews der Fall ist - und präzisen Interviewfragen, die semantisch-argumentativ orientiert sind. Flick bezeichnet sie aus diesem Grund auch als methodeninterne Triangulation (vgl. FLICK 2011a, 273f.; FLICK 2011b, 30ff.). Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit angewendete Methode zur Datenerhebung ist an die Interviewtechnik von Flicks episodischem Interview angelehnt. Auf eine detaillierte Erläuterung über die Vorgehensweise episodischer Interviews wird an dieser Stelle verzichtet. Weiterführende Informationen sind beispielsweise bei FLICK 2010, FLICK 2011a & 2011b, FRIEBERTSHÄUSER et. al. 2010, SCHNEIDER/BÜTTNER 1998 und WESSELS 1994 zu finden.

6.1.2 Die Datenerhebung - eine fünf Phasen umfassende Methode

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit angewendete Methode der Datenerhebung ist an die Interviewtechnik von Flicks episodischem Interview angelehnt und bedient sich an Elementen des narrativen Interviews nach Schütze sowie teilstrukturierten Leitfadeninterviews. Damit beinhaltet die hier angewendete Methode der Datenerhebung eine methodeninterne Triangulation. Diese Vorgehensweise erweist sich aus unterschiedlichen Gründen als vorteilhaft. Der Hauptfokus liegt darauf Erzählungen zu generieren und ermöglicht es damit die subjektive Sichtweise der Interviewteilnehmer(innen) zu erfassen. Die herausragende Bedeutung der subjektiven Sichtweise ist bereits aus dem Grundlagenkapitel 2 hervorgegangen und wurde im heuristischen Modell dieser Arbeit unter der Modellkomponente 2. *Subjektive Bewertungsprozesse/subjektiv empfundene Realität* wiedergespiegelt. Sie ermöglicht eine Komplexitätsreduktion bei der Erforschung kritischer Lebensereignisse (siehe hierzu auch die Ausführungen aus Kapitel 2). Durch die Kombination unterschiedlicher Fragetypen und die Hinzunahme teilstrukturierter Leitfadeninterviews wird es jedoch auch möglich das Interview auf den interessierenden Themenbereich zu steuern und neben subjektiven Sichtweisen auch soziale Repräsentationen, die eine Kombination aus individuellen und sozialen Wissen darstellen (vgl. FLICK 2011b, 37f.), zu erfassen. Diese Vorgehensweise der methodeninternen Triangulation in Anlehnung an Flicks episodisches Interview ermöglicht so eine breite Vielfalt der Datensorten - die sich mit Blick auf die unterschiedlichen Analyseebene dieser Arbeit (siehe hierzu Kapitel 7.4.1.1) als vorteilhaft herausstellt - zu erfassen.

Charakteristisch für die hier angewendete Methode der Datenerhebung ist die einleitende Erzählaufforderung mit daran anschließenden teilstandardisierten Leitfadeninterviews.⁶² Die Vorgehensweise soll im Folgenden in Anlehnung an Flicks episodisches Interview und unter Berücksichtigung der fünf Interviewphasen nach SCHÜTZE⁶³ erarbeitet werden:

1. *Gesprächseinstieg.* In einem ersten Schritt soll die Datenerhebung dem Vorschlag von SCHÜTZE (1978) oder LOOS/SCHÄFFER (2001) folgend mit einer kurzen Smalltalkphase beginnen. PRZYBORSKI (2014) bezeichnet diese Phase unter Bezug auf die systemische Familientherapie auch als Joining. In dieser ersten Phase des Erhebungsprozesses geht es in erster Linie darum, eine Beziehung zur/zum Interviewteilnehmer(in) aufzubauen und grundlegende Aspekte in Bezug auf das bevorstehende Interview zu klären. Dazu gehört beispielsweise die allgemeine Begrüßung und Erkundigung nach dem Wohlbefinden; die Erläuterung des Interviewablaufs; die Frage nach der Erlaubnis, ob das Interview aufgezeichnet werden darf und die Zusicherung der Vertraulichkeit von Daten (vgl. PRZYBORSKI 2014, 67). Durch die Anlehnung an Verfahrensweisen narrativer Interviewtechniken soll die/der Interviewteilnehmer(in) außerdem darauf hingewiesen werden, dass die subjektiven Erfahrungen und Sichtweisen in Bezug auf das Themenfeld der Fragestellung im Mittelpunkt des Interesses stehen. Der/Die Untersuchungsteilnehmer(in) soll wissen, dass sie/er die Erzählung frei strukturieren darf und alle Aspekte der Geschichte von Anfang bis Ende im Rahmen des Forschungsprozesses interessieren und die Forscherin sich zunächst mit Äußerungen und Anmerkungen zurückhält. Das hat den großen Vorteil, dass die Interviewteilnehmer(innen) durch das Schweigen der Interviewerin - das in alltäglichen Gesprächssituationen nicht üblich ist - nicht verunsichert werden (vgl. ebd., 85).
2. *Eine allgemein gehaltene Frage als Erzählstimulus.* Diese Phase stellt den Beginn des eigentlichen Interviews dar. Das Aufzeichnungsgerät sollte spätestens jetzt (wenn möglich jedoch bereits früher) aktiviert sein. Ihr kommt eine wichtige Rolle im Rahmen der unterschiedlichen Interviewphasen zu. Die Eingangsfrage soll dabei so offen wie möglich gehalten sein und die Interviewteilnehmer(innen) zum Erzählen anregen. Im

⁶² Während im episodischen Interview von FLICK ein ständiger Wechsel zwischen beiden Interviewtechniken vorgesehen ist, sollen in der hier vorliegenden Arbeit im Anschluss an die Erzählaufforderung ausschließlich teilstandardisierte Interviewfragen anschließen. Ein ständiger Wechsel zwischen beiden Interviewtechniken, wie Flick das vorsieht, wird nicht vorgenommen (vgl. hierzu FLICK 2011b, 37f. oder FRIEBERTSHÄUSER et. al 2010, 444f.).

⁶³ Ein detaillierter Überblick ist in folgenden Werken zu finden: SCHÜTZE 1976, 1978, 1982, 1983, und 1987.

konkreten Fall der hier vorliegenden Arbeit wird die einleitende Interviewfrage so angelegt, dass das interessierende Thema ‚Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe‘ im Fokus steht und so eine klare thematische Abgrenzung zur gesamten Lebensgeschichte der Interviewten zu erkennen ist. Trotz der thematischen Fokussierung und Vorgabe eines konkreten (kritischen) Lebensereignisses, hat die einleitende Interviewfrage - dem Vorgehen narrativer Interviews entsprechend - einen offenen Charakter, der zum Erzählen anregen soll. Entgegen zahlreicher Annahmen geht diese Vorgehensweise mit der Methode des klassischen narrativen Interviews konform. Fragen bzw. Erzählenregungen müssen nicht zwangsläufig ‚völlig offen‘ und ‚ohne thematische Eingrenzung‘ konzipiert werden, sondern können Themenausschnitte fokussieren. Dabei ist besonders wichtig, dass das interessierende Themenfeld einen Prozesscharakter aufweist, der von den Interviewteilernehmer(innen) rekonstruiert werden kann. Das narrative Interview ist allerdings nicht dafür geeignet Sachverhalte zu beschreiben oder in seiner Abstraktheit zu reflektieren (vgl. ebd., 85).

3. *Die narrative Erzählung der Interviewteilernehmerin/des Interviewteilernehmers.* Unmittelbar im Anschluss an die Eingangsfrage schließt die narrative Erzählung der Interviewteilernehmerin/des Interviewteilernehmers an. Dabei ist es wichtig, dass der/dem Teilernehmer(in) genügend Raum gelassen wird, ihre/seine Erzählung so zu strukturieren, wie sie/er es für sinnvoll hält und die gesamte Geschichte von Anfang bis Ende erzählt. Die Forscherin zeigt währenddessen Interesse am Erzählten (z.B. durch Nicken oder Blicke), greift aber nicht aktiv in die Erzählung ein. Ihre Hauptaufgabe ist es, die Erzählung am Laufen zu halten. Ein aktives Eingreifen würde demnach nur dann notwendig werden, wenn die Erzählung nicht zustande kommt. Erst wenn die/der Erzählende das Ende seiner Erzählung , z.B. durch ein ‚ja, das wars‘ oder ‚so, jetzt dürfen Sie noch Fragen stellen‘ signalisiert, wird die/der Forschende wieder aktiv (vgl. ebd., 85f.).
4. *Nachfragen durch die/den Forschende(n).* Im vierten Schritt des narrativen Interviews dürfen von Seiten der Forscherin Nachfragen zu dem Erzählten gestellt werden. Das Nachfragen dient dazu dem/der Interviewteilernehmer(in) weitere narrative Sequenzen zu entlocken und soll sich auf das bereits implizit oder explizit Gesagte beziehen. Im Idealfall sollte die Forscherin sich während der narrativen Erzählung bereits Notizen gemacht haben, an welcher Stelle Nachfragen im Anschluss ansetzen sollen. Aus

diesem Grund wurde ein Notizbogen entworfen (siehe Anhang S. 7), mit dessen Hilfe die Notizen während der narrativen Erzählung der Interviewteilnehmer(innen) strukturiert erfasst werden können. Er orientiert sich an den einzelnen Modellkomponenten des dieser Arbeit zugrunde gelegten heuristischen Modells (siehe Kapitel 6 dieser Arbeit). Es wird so möglich die Nachfragen zu strukturieren und in die einzelnen Modellkomponenten zu clustern. Die Nachfragen können sich aber auch auf Sachverhalte beziehen, die nicht angesprochen wurden, aber zu einem Themenfeld aus der Erzählung dazu gehören (z.B. wenn die/der Interviewteilnehmer(in) von ihrer Mutter berichtet und den Vater bei der Erzählung ausklammert), Schütze bezeichnet das als ‚Erzählzapfen‘.

5. *Teilstrukturierte Leitfadeninterviews.* Aus der fünften Phase der Methode zur Datenerhebung geht die interne Methodentriangulation hervor und die Verknüpfung der beiden Interviewtechniken wird deutlich. An dieser Stelle soll bewusst vom Phasenverlauf narrativer Interviews nach Fritz Schütze abgewichen werden und ein teilstrukturiertes Leitfadeninterview mit erzählgenerierendem Fragenkatalog schließt an. Dieser Phase der Datenerhebung kommt eine besondere Bedeutung zu, da sie die Möglichkeit bietet, jene konkreten Punkte anzusprechen, denen als Ergebnis aus der Literaturanalyse besondere Wichtigkeit zugesprochen wurde. Dazu gehören alle Komponenten des heuristischen Modells (Vorauslaufende Bedingungen, die subjektive Bewertung dieser Bedingungen, das Ereignis selbst, dessen Bewertung und daran anschließende Lern- und Bildungsprozesse und ihre Effekte). Der Leitfaden ermöglicht es, die genannten interessierenden Themenbereiche vom Gesamtumfang möglicher Themenbereiche abzugrenzen. Der Leitfaden wurde bewusst als teilstrukturierter Leitfaden konzipiert, damit bei Bedarf davon abgewichen werden kann oder einzelne Fragen ausgelassen werden können. Diese Vorgehensweise stellt sich im Rahmen der hier durchgeführten Untersuchung als besonders brauchbar dar und ermöglicht die notwendige Flexibilität. Fragen, die im Leitfaden zwar berücksichtigt wurden, im Rahmen der narrativen Erzählung jedoch bereits angesprochen wurden, können so spontan entfallen. Der größte Vorteil der Leitfadeninterviews besteht in der Vergleichbarkeit der daraus gewonnenen Daten. Damit eine Standardisierung der Interviews gewährleistet ist, wurden alle Fragen, die im Leitfaden berücksichtigt wurden, ausformuliert. Sie dienen als Gerüst und wurden ebenfalls möglichst offen zur Erzählanregung formuliert.

6.1.3 Ablauf der Datenerhebung

Nach Absolvieren des Führungskräfte ACs wurden potenzielle Interviewteilnehmer(innen) nach Ihrer Bereitschaft zur Teilnahme an einem Interview gefragt. Bei Einwilligung wurde die Interviewerin über die Bereitschaft informiert und ihr wurde der Name der Interviewteilnehmer(in) mitgeteilt. Im Anschluss daran hat die Interviewerin per Email den Kontakt zu den Kandidat(inn)en gesucht, um eine Terminvereinbarung zu initiieren. Die Kontaktaufnahme per Email war aus zweierlei Gründen der bevorzugte Weg zur Vereinbarung eines Interviewtermins. Zum einen ist Email das übliche und meist genutzte Kommunikationsmedium im Untersuchungsunternehmen, zum anderen sollte vermieden werden, dass Interviewteilnehmer(innen) durch einen Anruf in Rechtfertigungsdruck gegenüber den mit ihr/ihm in einem Zimmer sitzenden Kolleg(inn)en zu bringen. Die Teilnahme am AC ist oftmals unter den Kolleg(inn)en und auch der/dem Vorgesetzten nicht bekannt. Emails wurden darüber hinaus stets als ‚privat/vertraulich‘ gekennzeichnet, damit mögliche auf den Emailposteingang zugelassene Kolleg(inn)en oder Sekretärinnen/Sekretäre nicht den Inhalt der Nachricht lesen können. Nachdem ein Interviewtermin gefunden wurde, wurde den Interviewteilnehmer(inne)n der Termin als Outlook Terminbestätigung in den Kalender eingestellt. Auch dieser wurde als ‚privat/vertraulich‘ gekennzeichnet und mit einem neutralen Termititel versehen. Zusätzlich wurde der Termineinladung per Outlook in Anlehnung an die Vorgehensweise in problemzentrierten Interviews nach WITZEL (1985) ein Kurzfragebogen beigelegt. Dieser sollte der Evaluation demografischer Daten dienen und vorab einen Überblick verschaffen, für welche angestrebte Führungsebene das Verfahren absolviert wurde und ob das AC erstmalig oder bereits zum zweiten Mal nicht bestanden wurde.

Die Interviews selbst fanden in zuvor gebuchten Räumen außerhalb des Geschäftsbereichs der Interviewteilnehmer(innen) statt. Das hatte den Vorteil, dass die Interviewteilnehmer(innen) außerhalb der Räumlichkeiten des eigenen Fachbereiches in ungezwungenerer Atmosphäre waren und nicht befürchten mussten von Kolleg(inn)en oder Vorgesetzten gesehen zu werden. Im Vorfeld wurden zwei Probeinterviews geführt, die die Interviewerin dazu veranlasst haben die Struktur und den Aufbau des Interviewleitfadens noch einmal zu optimieren. Der Leitfaden wurde insofern umgestellt, dass als kritisch angesehene Fragen an dessen Ende gestellt wurden, damit die Interviews durch einen zu offensiven Einstieg nicht gefährdet werden. Die Interviews selbst fanden mit insgesamt zwölf Interviewteilnehmer(inne)n statt. Aufgrund des beruflichen Kontextes und der Ausbildung bzw. dem Studium der Interviewteilnehmer(innen) (die meisten von ihnen waren Betriebswirte, Volkswirte, Mathematiker, Physiker etc.), waren die meisten überwiegend mit quantitativen Forschungszugängen vertraut. Um zu vermeiden, dass die

qualitativen Interviews mit ihrem erzählgenerierendem Charakter zu Verunsicherungen während des Interviews führen, wurde der Ansatz qualitativer Forschung noch einmal kurz erläutert. Der Gesprächseinstieg wurde darüber hinaus, wie in Kapitel 7.1.1.1 erläutert, mit einer Smalltalkphase begonnen. Kritische und stark emotionalisierende Fragen wurden aufgrund der Erkenntnisse aus den Probeinterviews erst bei absehbarem Ende der Interviews platziert. Die Interviews wurden mit Hilfe einer Diktiergerätes aufgezeichnet und ihre Dauer lag über alle Interviews hinweg zwischen fünfzig und neunzig Minuten.

6.2 Die Paneluntersuchung

In den vorausgegangenen Kapiteln ist an unterschiedlichen Stellen deutlich geworden, dass sich das biographische Wissen, sowie Lern- und Bildungsprozesse im Allgemeinen, aber auch bezogen auf ein bestimmtes (kritisches) Lebensereignis über einen längeren Zeitraum hinweg verändern können. Neben den intersubjektiven Unterschieden in den Lern- und Bildungsprozessen - die von kritischen Lebensereignissen ausgehen - würde eine zusätzlich angelegte Panelstudie einen Beitrag über deren intrasubjektiven Veränderungen auf der Zeitachse leisten. Aus diesem Grund soll die Untersuchung um ein Paneldesign erweitert werden.

Eine Untersuchung, die im Rahmen eines Paneldesigns angelegt ist, fällt in die Kategorie der Längsschnittuntersuchungen und zeichnet sich dadurch aus, dass die Datenerhebung zu mehreren Erhebungszeitpunkten stattfindet. Prägend dafür ist, dass die gleichen Variablen und die gleiche Stichprobe zu jedem Erhebungszeitpunkt berücksichtigt werden. Es wird dadurch möglich insbesondere Veränderungen auf der intrasubjektiven Ebene zu erfassen. Das impliziert, dass sowohl Querschnitts-⁶⁴ als auch Längsschnitts- bzw. Paneldaten damit erhoben werden können. Das ist für die hier vorliegende Arbeit insofern vorteilhaft, dass intrasubjektive Veränderungen von Lernprozessen - ausgehend von dem Nichtbestehen eines Führungskräfte ACs - zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten erfasst werden können. Die einzelnen Erhebungen werden als sogenannte Panelwellen bezeichnet. Gehen über einen längeren Erhebungszeitraum Teile der Stichprobe verloren oder lassen sich im Rahmen einer qualitativen Studie, wie der hier vorliegenden, nicht mehr alle Interviewteilnehmer(innen) interviewen, spricht man von einer Panelmortalität (vgl. DIEKMANN 2013, 305ff.). Im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung wurden die zwölf Interviewteilnehmer(innen) zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten, gemäß der in Kapitel 7.1.1.1 dargestellten Vorgehensweise, mit

⁶⁴ Von Querschnittsdaten spricht man, wenn sich die einzelnen Werte der Variablen auf den gleichen Untersuchungszeitpunkt zurückführen lassen (vgl. DIEKMANN 2010, 315).

Hilfe einer Kombination narrativer und teilstrukturierter Leitfadeninterviews interviewt. Das erste Interview erfolgte nachdem mindestens sechs und maximal zwölf Monate nach Nichtbestehen des ACs vergangen waren. Das zweite Interview wurde mit den gleichen Kandidat(inn)en vierundzwanzig und mehr Monate nach absolvieren des Verfahrens durchgeführt, damit mögliche kurzfristige und auch längerfristige Effekte erfasst werden können. Die Panelwellen stellen sich wie folgt dar:

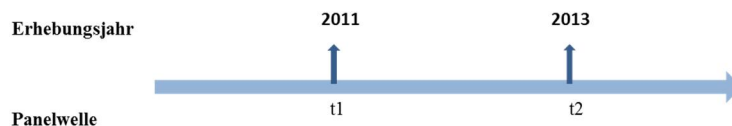


Abbildung 8: Panelwellen
(Quelle: Eigene Darstellung)

Die erzählgenerierenden Interviewfragen und auch der teilstrukturierte Leitfaden wurden für die 2. Panelwelle leicht angepasst. Für die narrative Einleitungsfrage wurde bewusst eine zeitliche Abgrenzung für den Zeitraum zwischen Panelwelle t1 und t2 vorgenommen und das Interview der Panelwelle t2 mit „Was ist aus Ihrer Sicht seit dem letzten Interview passiert?“ eingeleitet. Um eine Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten, war die Modifikation des Interviewleitfadens nur minimal und hat sich zum Großteil auf Umformulierungen bzw. Zusätze zu Fragen im Sinne von „wie schätzen Sie das heute ein?“ oder „haben sich aus Ihrer Sicht Änderungen ergeben?“ beschränkt. Der Fokus lag damit hauptsächlich auf den Veränderungen, die sich zwischen Panelwelle t1 und t2 ergeben haben. Drei der zwölf Interviewteilnehmer(innen) hatten in der Zwischenzeit das Untersuchungsunternehmen verlassen. Es war dennoch möglich, mit zwei jener Interviewteilnehmer(innen) ein Folgeinterview im Rahmen der zweiten Panelwelle (t2) zu führen. Die Panelmortalität lag demnach im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung bei eins bzw. bei 0,12%.⁶⁵

Qualitative Längsschnittuntersuchungen sind immer noch die Ausnahme und werden nur vereinzelt angewendet. Die Diskussion um die Methodologie ist daher bislang noch nicht sehr fortgeschritten. Der Grund dafür mag vielerorts in dem enormen zeitlichen Aufwand liegen, den es bedarf um qualitative Datenmengen mittels interpretativer und rekonstruktiver Vorgehensweisen auszuwerten. Die detailgetreue Auswertung scheint daher projektstrategisch nicht immer möglich. Einige der wenigen qualitativen Längsschnittuntersuchungen beschränken sich daher auf die Auswertung zentraler Fälle und wenden Abkürzungsstrategien

⁶⁵ Eine detailliert Übersicht über das Sample und die Verfügbarkeit der Interviewteilnehmer(innen) in der Welle t1 oder t2 ist in Kapitel 7.6 zu finden.

für das übrige Datenmaterial an. Allerdings ist auch hierfür in der Methodendiskussion noch kein eindeutiger Rahmen formuliert. Nach Lüders (2012) besteht bislang weder ein Repertoire an entsprechenden Abkürzungsstrategien noch empfiehlt er Referenztexte, auf die im Rahmen der Forschung guten Gewissens zurückgegriffen werden kann. Beispiele und feste Regelungen für eine entsprechende Vorgehensweise sind demnach bislang nicht fundiert (vgl. LÜDERS 2012, 635f.). Gleiches wurde im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit bei der Recherche festgestellt. Dementsprechend wurde kein gesichertes Regel- bzw. Methodenwerk für Panelstudien im Rahmen rein qualitativer Forschungsdesigns identifiziert. Das nationale Bildungspanel (NEPS) ist beispielsweise eine groß angelegte Panelstudie, die darauf abzielt einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung und Bildungsverläufen über den gesamten Lebenslauf hinweg zu leisten. Aufgrund der großen Stichprobe von ca. 60.000 Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (vgl. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, o.S.), kann aber auch hier nicht von einem rein qualitativen Forschungsdesign gesprochen werden. Die Studie ist somit eher quantitativ angelegt. Eine qualitative Studie ist beispielsweise die qualitative Panelstudie zum Wandel häuslicher Kommunikationskulturen unter der Leitung von Jutta Röser im Rahmen der Kommunikationswissenschaften oder die qualitative Paneluntersuchung der alltäglichen Lebensführung im ostdeutschen Transformationsprozess von WEIHRICH (1998) oder eine Untersuchung von GERHARDT (1986) zu Patientenkarrieren. Nach Sichtung der vorhandenen Literatur und vergleichbaren Studien soll sich im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit an einer klassischen Auswertungsmethode der qualitativ empirischen Sozialforschung orientiert werden. Diese Forschungsmethode wird dann - insbesondere für die Analyse von Veränderungen auf der Zeitachse - modifiziert und auf das hier vorliegende Forschungsvorhaben zugeschnitten. Detaillierte Ausführungen zu meiner Vorgehensweise folgen in Kapitel 7.4 ‚Die Datenauswertung‘.

6.3 Die Datenaufbereitung - die Transkription der Interviews

In welcher Art und Weise das gesammelte Datenmaterial aus den Interviews transkribiert wird, spielt eine entscheidende Rolle für die Auswertung und Ergebnispräsentation. Aus diesem Grund soll im nachfolgenden Kapitel die Vorgehensweise bei der Transkription der Daten erarbeitet werden.

Mit Transkription ist *„die graphische Darstellung ausgewählter Verhaltensaspekte von Personen, die an einem Gespräch (z.B. einem Interview oder einer Alltagsunterhaltung) teilnehmen“* (KOWAL/O’CONNELL 2012, 438) gemeint. Im Kontext der empirischen Forschung dient sie dazu die erhobenen Daten für wissenschaftliche Analysen aufzubereiten.

Ihre Intensität kann je nach Notwendigkeit für den Forschungskontext sehr unterschiedlich sein. Sie reicht daher von der sinngemäßen bis zur wörtlichen Verschriftlichung des Gesagten und beinhaltet häufig außerdem eine Wiedergabe des nichtsprachlichen Verhaltens (z.B. Lachen, Blicke, Gesten und Mimik). Jene Merkmale des Gesprächsverhaltens können dann gemäß zuvor festgelegter Transkriptionsregeln erfasst werden. Mit der fortschreitenden Entwicklung technischer Unterstützungsgeräte (wie Audio- und Videogeräte, Computer etc.), wurden auch verschiedene Transkriptionssysteme entwickelt, die sich in der Regel dadurch unterscheiden, dass sie entweder wortwörtlich oder paraphrasiert sind oder eine Mischung aus beidem beinhalten. Der Forscher sollte sich darüber hinaus stets bewusst machen, dass nur das Gespräch an sich die Primärdaten darstellt. Die technische Aufnahme bildet die Sekundärdaten ab und das Transkript die Tertiärdaten. Die Transkription von Interviewmaterial stellt somit auch immer eine Reduktion der Originaldaten dar (vgl. KOWAL/O'CONNELL 2000, 437ff.).

Die Transkription der Interviews erfolgte im Rahmen der vorliegenden Arbeit in der Interviewsprache. Es handelte sich ausschließlich um Interviews, die in deutscher Sprache geführt wurden. Die Transkription der Interviews wurde anonymisiert durchgeführt, damit Rückschlüsse auf einzelne Interviewteilnehmer(innen) nicht möglich werden. Um die Sinnzusammenhänge und Strukturbildungen der Interviewteilnehmer(innen) nicht zu verzerren, wurden alle Interviews wortwörtlich transkribiert. Dialektische Besonderheiten wurden darüber hinaus beibehalten und lautmalende Wort ebenfalls in die Transkription aufgenommen. Das nichtsprachliche Verhalten wurde ausschließlich an jenen Stellen - an denen es besonders relevant schien - mit Hilfe von Transkriptionszeichen transkribiert (vgl. KUCKARTZ et. al. 2008, 27ff.).

6.4 Die Datenauswertung in Anlehnung an das Rahmenkonzept der Grounded Theory

Mit Hilfe des Auswertungsverfahrens soll die Fülle - der in Anlehnung an episodische Interviews erhobenen und transkribierten Daten - strukturiert werden. Dabei sollen jene Auswertungsmethoden fokussiert werden, die es möglich machen, die biographisch-narrativen Interviews hinsichtlich des Erkenntnisinteresses der hier vorliegenden Arbeit auszuwerten und zusätzlich dem Paneldesign gerecht werden. Aus den theoretischen Grundlagen ist darüber hinaus bereits hervorgegangen, dass subjektive Bedeutungszuschreibungen und individuelle biographische (Vor-) Erfahrungen eine entscheidende Rolle bei der Bewertung eines kritischen Lebensereignisses und daraus hervorgehenden Lern- und Bildungsprozessen spielen können (siehe hierzu auch das Heuristische Modell in Kapitel 5). Aus diesem Grund erscheint es

sinnvoll, die Auswertungsmethode so zu wählen, dass Rückschlüsse auf individuelle Sinnzusammenhänge des Erzählten möglich werden. Das methodologische Rahmenkonzept der *Grounded Theory* nach GLASER & STRAUSS (1967) mit seinem Kodierverfahren zur Erschließung von Texten/Erzählungen bietet sich für eine solche Vorgehensweise an (vgl. NITTEL 2008, 74; BÖHM 2012, 475 ff.; FUCHS-HEINRITZ 2005, 208 ff.).

Der Fokus dieses Auswertungsverfahrens liegt darauf, in einem sukzessiven Prozess eine gegenstandsbegründete Theorie (Grounded Theory) zu entwerfen, deren Begründung in den Daten selbst liegt. Die Grounded Theory wird aus einer oder auch mehreren Schlüsselkategorien - die im Rahmen des Kodiervorgangs identifiziert werden können - entwickelt. Mit Hilfe der Theorie wird es darüber hinaus möglich eine Beschreibung und Erklärung der zu untersuchenden sozialen Phänomene zu entwickeln (vgl. BÖHM 2012, 475 f.). Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit handelt es sich dabei um Lern- und Bildungsprozesse, die in Folge des Nichtbestehens eines Führungskräfte ACs an den Tag treten.

„Es handelt sich dabei um eine Methodik der Theorie-Entwicklung auf der Basis einer detaillierten, quasi mikroskopischen Untersuchung und Interpretation sozialer Phänomene. Hauptsächlich auf induktivem Entdeckungs-, Kontrastierungs- und Schlussfolgerungs-Weg werden die herausanalysierten Strukturen empirischer Einzelphänomene zu Theorie-Entwürfen verallgemeinert und im fortwährenden rekursiven Kontakt mit dem Untersuchungsfeld elaboriert.“ (BREUER 1996, 16)

Die Datenerhebung und Datenauswertung stellen sich im Kontext der Grounded Theory als simultane Prozesse dar und werden als ‚Theoretical Sampling‘ bezeichnet. So ist bei der Auswahl der Interviewteilnehmer(innen) zu berücksichtigen, dass die einzelnen Fälle möglichst kontrastreich sind. Ziel dabei ist es, ein möglichst breites Spektrum der Forschungsfrage damit abzudecken. Ist das Spektrum nach Einschätzung der Forscher(innen) abgedeckt, werden im zweiten Schritt Fälle hinzugenommen, die vorläufig entwickelte Kategorien bestätigen oder differenzieren. Im Zentrum des Auswertungsprozesses steht das Vergleichen ähnlicher oder differenzierender Inhalte. Durch das Codieren werden einzelne Konzepte aus der Datenmasse identifiziert, erläutert und diskutiert (vgl. BÖHM 2012, 476).

„Durch den Kodiervorgang werden (1) generative Fragen weiterverfolgt wie auch generiert. (2) die Datenaufgebrochen, so daß der Forscher von der reinen Beschreibung zur Interpretation auf höheren Abstraktionsebenen gelangt. Der Kodiervorgang ist das zentrale Verfahren, mit dem (3) eine Schlüsselkategorie (-kategorien) entdeckt werden kann und (4)

folglich die Integration der ganzen Analyse eingeleitet wird. Der Kodiervorgang bringt (5) die gewünschte konzeptuelle Dichte.“ (STRAUSS 1998, 91)

Mit Codes ist ein Konzept gemeint, das vom Forscher auf Basis der Daten identifiziert werden konnte. Konzepte zeichnen sich durch einen vorläufigen Charakter aus, die im Laufe des Forschungsprozesses differenzierter und zahlreicher werden. Konzepte, die bereits sehr komplex und differenziert sind, werden als Kategorien bezeichnet. Im Rahmen der Grounded Theory werden drei unterschiedliche Typen von Codiervorgängen unterschieden, die in den meisten Fällen auch als aufeinanderfolgende Phasen im Forschungsprozess verstanden werden. Begleitet werden sie durch das Schreiben theoretischer Memos, die eine Distanzierung zum Datenmaterial ermöglichen. Im fortlaufenden Auswertungsprozess können diese Codenotizen für die Formulierung der Forschungsergebnisse herangezogen werden (vgl. BÖHM 2012, 476 f.):

1. *Offenes Codieren*. Durch das offene Codieren soll das Datenmaterial für eine sequentielle Analyse geöffnet werden und die Identifikation von Konzepten ermöglichen. Die Konzepte können später im Forschungsprozess als Bausteine einzelner Kategorien verwendet werden. Zunächst bezieht sich dieser Vorgang auf kleinere Sequenzen, später auf größere Absätze und Texte. Zur Identifikation der Konzepte greift der/die Forscher(in) auf sein theoretisches Wissen zurück. Auf *theoretische Codes* mit Begrifflichkeiten aus wissenschaftlichen Theorien sollte an dieser Stelle noch verzichtet werden. Anstelle dessen können *In-vivo-Codes* verwendet werden, die noch an der Sprache des Untersuchungsfeldes orientiert sind.

2. *Axiales Codieren*. In diesem Schritt werden zuvor gefundene Konzepte weiter differenziert und verfeinert. Ziel dieses Codiervorgangs ist es, auf eine höhere Abstraktionsebene zu gelangen und übergeordnete Kategorien herauszuarbeiten. Es entsteht so ein Beziehungsnetz zwischen einer Kategorie und einzelnen ihr zugehörigen Konzepten.

3. *Selektives Codieren*. Beim selektiven Codieren liegt der Fokus auf der Formulierung einer Kernkategorie. Ziel ist es ein möglichst breites Phänomen zu identifizieren, durch das alle Kategorien beschrieben werden können (ebd., 477 ff., FLICK 2002, 396 ff.).

Der Forschungsprozess wird dann beendet, wenn der Punkt der theoretischen Sättigung erreicht ist und die Hinzunahme weiterer Fälle keinen neuen Erkenntnisgewinn bzw. keine Erweiterung der Theorie hervorbringen würde (vgl. BREUER 1996, 24). Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit ist eine strikte Befolgung der einzelnen Postulate der Grounded Theory nicht zu leisten. Insbesondere die parallele Datenerhebung und Datenauswertung wird durch das Paneldesign

der Untersuchung nicht möglich sein. Anstelle dessen habe ich die Grounded Theory als sensibilisierendes Konzept genutzt und in Anlehnung an das Thematische Kodieren - das Flick unter Bezug auf die Grounded Theory entworfen hat - ein Auswertungsdesign entwickelt, das auf den hier vorliegenden Untersuchungsgegenstand zugeschnitten ist. Auf eine detaillierte Erläuterung über die Vorgehensweise des Thematischen Kodierens wird an dieser Stelle verzichtet. Detaillierte Informationen sind beispielsweise bei FLICK 2002 zu finden. Im folgenden Kapitel werden die Analyseebenen dieser Arbeit herausgearbeitet und darauf beziehungsweise im darauffolgenden Kapitel die in dieser Arbeit verwendete Methode der Datenerhebung entwickelt.

6.4.1.1 Analyseebenen

Bei der Formulierung der Forschungsfrage ist bereits deutlich geworden, dass im Rahmen der Untersuchung ein Beitrag zu Lern- und Bildungsprozessen im Kontext kritischer Lebensereignisse geleistet werden soll. Dabei werden jene Lern- und Bildungsprozesse fokussiert, die in Folge des konkreten Ereignisses ‚Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe‘ auftreten. Die einleitende Literaturanalyse hat deutliche Hinweise darauf gegeben, dass das Konzept kritischer Lebensereignisse sehr vielschichtig ist und dessen Komplexität nur mit Hilfe einer weitläufigen Betrachtung Rechnung getragen werden kann. Aus diesem Grund habe sollen bei der Auswertung der Ergebnisse unterschiedliche Analyseebenen betrachtet werden. Im Folgenden werden die einzelnen Analyseebenen herausgearbeitet, um darauf aufbauend meine ausdifferenzierte Vorgehensweise bei der Datenauswertung - die so angelegt ist, dass sie den einzelnen Analyseebenen gerecht wird - ebenfalls erarbeiten zu können. Insgesamt sollen drei unterschiedliche Analyseebenen betrachtet werden: 1. Die intrasubjektive Analyseebene, 2. Die intersubjektive Analyseebene und 3. Die intrasubjektiv vergleichende Analyseebene

- 1. Intrasubjektive Analyseebenen.* Mit der intrasubjektiven Analyseebene ist die fallbezogene Analyse gemeint. Der Fokus liegt auf den Lern- und Bildungsprozessen, die das Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe bei einzelnen Individuen hervorgerufen hat. Die Konzentration soll dabei insbesondere auf drei kontrastierenden Einzelfällen liegen, die ein möglichst breites Spektrum der Kategorienbildung ermöglichen.
- 2. Intersubjektive Analyseebenen.* Auf der intersubjektiven Analyseebene wird eine fallübergreifende Analyse vorgenommen. Dabei werden allgemeine Kategorien aus den unterschiedlichen, kontrastierenden Fällen herausgearbeitet.

3. *Intersubjektiv vergleichende Analyseebene.* Bei der intersubjektiv vergleichenden Analyseebene sollen Vergleiche zwischen zwei unterschiedlichen ‚Gruppen‘ vorgenommen werden:
 - a) Gendervergleich
 - b) Vergleich zwischen Teilnehmer(inne)n eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe auf Führungsebene vier und Führungsebene drei.

Es wird deutlich, dass die unterschiedlichen Analyseebenen und das Paneldesign ein ausdifferenziertes Auswertungssystem erforderlich machen. Dieses soll im nachfolgenden Kapitel erarbeitet werden.

6.4.1.2 Prozess der Datenauswertung

Die Methode zur Datenauswertung der hier vorliegenden Untersuchung wurde in Anlehnung an das Rahmenkonzept der Grounded Theory und dem Analyseverfahren des Thematischen Kodierens - das Flick aus ihr entworfen hat (siehe hierzu beispielsweise FLICK 2002) - entwickelt. Es stellt eine Kombination beider Verfahrensweisen dar und wird durch Kodiervorgänge ergänzt, die es möglich machen, die Veränderungen von Lern- und Bildungsprozessen, die im zeitlichen Verlauf auftreten, zu erheben. Im Mittelpunkt steht dabei eine Vorgehensweise, die sich an der Forschungsfrage der hier vorliegenden Arbeit orientiert und den unterschiedlichen Analyseebenen der Untersuchung gerecht zu werden versucht. Die Auswertungsschritte eins bis sechs verbleiben zunächst auf der intrasubjektiven (fallbezogenen) Analyseebene. Eine Öffnung zur intersubjektiven (fallübergreifenden) Analyseebene erfolgt ab dem sechsten Auswertungsschritt. Im Folgenden werden die einzelnen Auswertungsschritte detailliert vorgestellt:

1. *Einzelfallbeschreibung.* Der erste Schritt der Vorgehensweise sieht eine Einzelfallbeschreibung jedes einzelnen vorliegenden Falls der Panelwelle t1 und t2 vor. Dabei werden die zentralen Themen aus den jeweiligen Interviews zusammenfassend dargestellt. Da die Panelmortalität bei einem Interviewteilnehmer liegt, liegen elf der zwölf Interviews sowohl für die Panelwelle t1 als auch für die Panelwelle t2 vor. Die Fallbeschreibung beider Wellen soll nicht zusammengefasst werden. Für Panelwelle t2 erfolgt eine separate zusätzliche Fallbeschreibung, die sich nicht wie die Fallbeschreibung der Panelwelle t1 auf die allgemeinen zentralen Themen konzentriert, sondern nur jene Schwerpunkte erfasst, die auf Veränderungen hinweisen, die sich zwischen beiden Erhebungswellen ergeben haben oder aktiv angestrebt wurden.

2. *Festlegen von Kontexteinheiten.* Der zweite Schritt der Datenauswertung beinhaltet die Aufteilung des Textes jedes einzelnen Interviews in Kontexteinheiten. Diese Vorgehensweise ist vorteilhaft, um die Sinnzusammenhänge und den Kontext - in dem die, im folgenden Auswertungsschritt identifizierten Kategorien, auftreten - nachvollziehen zu können. Strukturell findet bei der Festlegung von Kontexteinheiten eine Orientierung an den thematischen Schwerpunktsetzungen aus dem Interviewleitfaden statt. Sie orientieren sich demnach noch stark an der Struktur der Interviews. Auch in diesem Schritt werden Kontexteinheiten der Interviews aus der Erhebungswelle t1 und t2 getrennt voneinander festgelegt.
3. *Offenes Kodieren auf der intrasubjektiven Analyseebene.* Der dritte Schritt der Datenauswertung kann auch als fallbezogenes, offenes Kodieren bezeichnet werden. Kennzeichnend für diesen Schritt ist das ‚Aufbrechen‘ des transkribierten Interviewmaterials. Zunächst werden einzelne kleinere Textsequenzen Satz für Satz analysiert. Diese Analyse wird in einem zweiten Schritt auf größere Sequenzen ausgedehnt. Ziel der Analyse ist es, Kategorien zu identifizieren, in denen die einzelnen Textsequenzen und Phänomene beschrieben werden. Dabei ist es besonders wichtig darauf zu achten, dass die einzelnen Sequenzen nicht in ein bereits vorhandenes Kategoriensystem, das beispielsweise aus der Literaturanalyse hervorgegangen ist, gefasst werden. Das Kategoriensystem soll aus der Analyse der einzelnen Interviewsequenzen selbst hervorgehen. Es stellt damit eine Kombination des Vorwissens, dass im Rahmen der Datenauswertung nicht vollkommen ausgeblendet werden kann und dem erhobenen Interviewmaterial dar. Diese Vorgehensweise ist besonders vorteilhaft, da sie auf der einen Seite offen gegenüber der Identifikation neuer Kategorien ist und auf der anderen Seite eine Anschlussfähigkeit zu anderen theoretischen Konzepten herstellt. Auch in dieser Phase des Auswertungsprozesses werden die Interviews aus den Erhebungswellen t1 und t2 getrennt voneinander als jeweils eigenständige Interviews betrachtet. Sowohl für die Interviews aus der Erhebungswelle t1 als auch der Erhebungswelle t2 werden demnach Kategorien für einzelne Sequenzen identifiziert.
4. *Vergleich der Kategorien der Erhebungswellen t1 und t2 auf der intrasubjektiven Analyseebene.* Der dritte Auswertungsschritt verbleibt immer noch auf der

fallbezogenen Perspektive und lässt einen Vergleich zwischen beiden Erhebungswellen zu. Der Vergleich bezieht sich auf die jeweiligen Interviews aus der Erhebungswelle t1 mit ihrem jeweiligen Pendant aus der Erhebungswelle t2. Es werden so immer zwei Interviews, die jeweils mit der/dem gleichen Interviewteilnehmer(in) geführt wurden, miteinander verglichen. Der Fokus liegt dabei auf den Veränderungen, die sich in den Kategorien zwischen t1 und t2 ergeben haben. Das kann sich sowohl im Wegfallen, als auch im Hinzukommen von neuen Kategorien bzw. veränderten Ausprägungen bereits vorhandener Kategorien widerspiegeln.

5. *Selektives Kodieren auf der intrasubjektiven Analyseebene.* Bei diesem Auswertungsschritt kann auch von fallbezogenem selektivem Kodieren gesprochen werden. Der Fokus bleibt immer noch auf Ebene des Einzelfalls. Ziel dieses Auswertungsschrittes ist es, Kategorien - die, im Rahmen des offenen Kodierens identifiziert wurden und thematisch zusammengehören - unter eine übergeordnete Kategorie zusammenzufassen. Darüber hinaus soll geprüft werden, ob die jeweiligen einer übergeordneten Kategorie untergeordneten Kategorien noch weiter ausdifferenziert werden und ihrerseits wiederum als Überkategorien ihnen untergeordneter Kategorien fungieren können.
6. *Erneuter Vergleich der Kategorien der Erhebungswellen t1 und t2 auf der Intrasubjektiven Analyseebene.* In diesem Auswertungsschritt wird analog zur Vorgehensweise des 3. Auswertungsschritts vorgegangen und ein erneuter Vergleich der Kategorien der jeweiligen Interviewpendants der Interviewwellen t1 und t2 auf Einzelfallebene vorgenommen. Der Fokus liegt auch hier wieder darauf, Veränderungen in den Kategorien zu identifizieren. Mit dem sechsten Analyseschritt ist die Auswertung der beiden intersubjektiven Analyseebenen abgeschlossen. Es folgt nun die intrasubjektive (fallübergreifende) Analyse.
7. *Selektives Kodieren auf der Intersubjektiven Analyseebene.* Dieser Auswertungsschritt kann auch als fallübergreifendes Selektives Kodieren verstanden werden. Es wird erstmals von der intrasubjektiven Analyseebene abgewichen und der Fokus auf intersubjektive Schwerpunkte gelenkt. Es werden fallübergreifende Kernkategorien - analog der Vorgehensweise bei der fallbezogenen Betrachtung mit der Ausnahme, dass

nur die Daten der Panelwelle t1 berücksichtigt werden - gebildet und entsprechend in den Ergebnissen präsentiert.

8. *Selektives Kodieren der interessierenden Personengruppen.* Im Anschluss daran wird der Vorgang des Selektiven Kodierens noch einmal wiederholt und für alle Gruppen, die miteinander verglichen werden sollen, separat durchgeführt. Das Wichtigste dabei ist, dass ein Kategoriensystem für die zu vergleichenden Gruppen-Pendants getrennt voneinander erstellt wird. Es entstehen damit vier weitere Kategoriensysteme für die Untersuchungswellen t1:
 - a) Jeweils für Männer und Frauen
 - b) Für Teilnehmer(innen) eines Führungskräfte ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe auf der Führungsebene drei und ein weiteres für jene Teilnehmer(innen) eines entsprechenden ACs für die Führungsebene vier.

Diese Vorgehensweise könnte noch weiter ausdifferenziert werden, indem die jeweiligen Gruppen untereinander noch einmal differenziert werden, z.B. Vergleiche von Frauen und Männern, die das Verfahren für ein AC auf der Führungsebene vier oder der Führungsebene 3 durchlaufen haben. Eine solche Ausdifferenzierung würde den Rahmen der hier vorliegenden Arbeit sprengen. Aus diesem Grund werden die Vergleiche in der hier vorgeschlagenen Weise angestellt. Eine ausdifferenziertere Vorgehensweise könnte für ein mögliches Folgeprojekt geprüft werden.

9. *Vergleich der Kategorien der jeweiligen Gruppen-Pendants.* Um Aussagen über die Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten der Lern- und Bildungsprozesse der einzelnen Gruppen identifizieren zu können, werden in diesem Auswertungsschritt die Kategorien der einzelnen Gruppen-Pendants miteinander verglichen.

Die Auswertung der Paneluntersuchung findet somit ausschließlich auf der intrasubjektiven Analyseebene statt. Der Grund dafür ist, dass durch die Längsschnittdaten im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung insbesondere Aussagen über die Veränderung von Lern- und Bildungsprozessen im zeitlichen Verlauf auf Einzelfallebene gewonnen werden sollen.

6.5 Darstellung der Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an den unterschiedlichen Analyseebenen (siehe hierzu Kapitel 7.4.1.1) und erfolgt daher auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen:

intrasubjektive Analyseebene, intersubjektive Analyseebene und intersubjektiv-vergleichende Analyseebene.

Intrasubjektive Analyseebene

Bereits in der Literaturanalyse ist deutlich geworden, dass sich der Komplexität kritischer Lebensereignisse insbesondere mit Einzelfallanalysen entgegen treten lässt. Diese Vorgehensweise wird in der qualitativen Forschung in unterschiedlichen Verfahrensweisen angewendet.⁶⁶ Die Intention ist es, den Nachvollzug der individuellen Sinnstrukturen gewährleisten zu können. Da im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung eine Präsentation aller erhobenen Einzelfälle den Rahmen sprengen würde, wurden drei kontrastierende Einzelfallporträts, die relativ breite Ergebnisse hervorgebracht haben, für die Ergebnispräsentation ausgewählt. Zwei der Einzelfallportraits sind der Gruppe der Interviewteilnehmer(innen) zuzuordnen, die ein AC zur Zulassung der Führungsebene vier absolviert haben. Das Andere stammt aus der Gruppe der Interviewteilnehmer(innen), die das Verfahren zur Zulassung einer Führungsaufgabe auf Führungsebene drei durchlaufen haben. Die Darstellung der Einzelfallportraits soll verdeutlichen, dass die Lern- und Bildungsprozesse, die aus dem kritischen Lebensereignis ‚Nichtbestehen eines AC zur Zulassung einer Führungsaufgabe‘ hervorgehen, individuell sehr unterschiedlich sein können. Es soll ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass eine fallübergreifende Typenbildung niemals die individuellen Besonderheiten und Ausprägungen in ihrer Gänze erfassen kann. Die ausgewählten Einzelfallportraits stellen damit die Ergebnisse der Auswertungsschritte drei und fünf des offenen und selektiven Kodierens auf der intrasubjektiven Analyseebene dar. Darüber hinaus werden auch die Ergebnisse der Paneluntersuchung auf der Einzelfallebene dargestellt. Sie stellen die Resultate der Auswertungsschritte vier und sechs dar. Die Kategorien, die im Rahmen dieser Analyseebene präsentiert werden, sind noch sehr fallnah.

Intersubjektive Analyseebene

Auf der intersubjektiven Analyseebene werden die fallübergreifenden Ergebnisse, die aus der Datenauswertung hervorgegangen sind, dargestellt. Die Darstellung der Ergebnisse der intersubjektiven Analyseebene richtet den Blick auf eine höhere Abstraktionsebene und ermöglicht die Präsentation der individuumsübergreifenden Ergebnisse. Es werden damit die Ergebnisse des siebten Auswertungsschrittes präsentiert.

⁶⁶ Siehe hierzu beispielsweise die dokumentarische Methode der Fallbeschreibung (vgl. BOHNSACK 2003, 139), die vertiefende Fallinterpretation (vgl. SCHMIDT 1997, 563) oder die Kurzbeschreibung des Falls (FLICK 2002, 272).

Intersubjektiv-vergleichende Analyseebene

Darüber hinaus sollen die Vergleiche zwischen den in Kapitel 7.4.1.1 ausdifferenzierten Gruppen dargestellt werden:

- a) Weibliche vs. männliche AC-Teilnehmer(innen)
- b) Teilnehmer(innen) eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe auf Führungsebene vier vs. Teilnehmer(innen) eines AC zur Zulassung einer Führungsaufgabe auf Führungsebene drei

Die Präsentation der Vergleiche stellt die Ergebnisse der Auswertungsschritte 8 und 9 dar. Die Gruppen könnten, wie bereits erwähnt, untereinander noch weiter ausdifferenziert werden. Da das den Umfang der Arbeit überschreiten würde, wird eine derart in die Tiefe gehende Auswertung für mögliche Folgeprojekte angeregt.

6.6. Sample

Die Zusammenstellung des Samples ist in Orientierung an die Forschungsfrage und die Untersuchungsfragen erfolgt. Die Hauptindikation haben die verschiedenen Analyseebenen (siehe hierzu Kapitel 7.4.1.1) geliefert. In erster Linie wurden in Folge einer theoretischen Konzeptualisierung Gruppen zusammengestellt, die für die Fragestellung der Untersuchung als sinnvoll angesehen wurden. Diese Zusammenstellung hat sich an der Unternehmensstruktur und an der Struktur der AC orientiert. Das Untersuchungsunternehmen bietet jeweils AC zur Zulassung der Führungsebenen vier bis zwei an. Die Führungsebene vier beinhaltet eine Gruppenleiterfunktion und stellt damit die niedrigste Führungsebene im Untersuchungsunternehmen dar. Führungsebene drei wird durch die Abteilungsleiter repräsentiert und Führungsebene zwei sind die Bereichsleiter. Die Führungsebene eins wird durch die Executives besetzt und erfordert kein AC. Potenzielle Interviewteilnehmer(innen) waren somit AC-Teilnehmer(innen), die ein entsprechendes Verfahren der Führungsebenen vier bis zwei durchlaufen haben. Da die Führungsebene zwei bereits zum oberen Top-Management der Branche zählt und entsprechende Stellen seltener zu besetzen sind als darunter liegenden Führungspositionen, werden entsprechende AC nur sehr selten durchgeführt. Aus diesem Grund besteht das Sample aus Teilnehmer(inne)n der AC zur Zulassung einer Führungsaufgabe für die Führungsebene vier und drei. Insgesamt sind zwölf Interviews für eine Erhebungswelle vorgesehen (insgesamt 24 Interviews für beide Erhebungswellen). Dabei wurden sechs Interviewteilnehmer(innen), jeweils drei Männer und drei Frauen für jede der beiden Gruppen (AC Führungsebene vier und AC Führungsebene drei) ausgewählt. Beide Gruppen haben darüber hinaus sowohl aus Interviewteilnehmer(inne)n bestanden, die das AC zum ersten Mal oder sogar bereits zum zweiten Mal und damit final nicht bestanden haben.

Während die Auswahl und Menge der Interviewteilnehmer(innen) der Gruppe AC Führungsebene vier und AC Führungsebene drei, sowie männlich und weiblich gut zu steuern war, war es nicht möglich zu beeinflussen, wie viele Interviewteilnehmer(innen), die das Verfahren zum ersten oder zum zweiten Mal nicht bestanden haben, interviewt werden. Das Sample der Untersuchung stellt sich wie folgt zusammen:

Interviewteilnehmer(in)	Alter	Geschlecht	AC für Führungsebene	Panelwelle
FE4_1	36	w	4	t1 & t2
FE4_2	33	w	4	t1 & t2
FE4_3	38	w	4	t1 & t2
FE4_4	26	m	4	t1 & t2
FE4_5	36	m	4	t1 & t2
FE4_6	34	m	4	t1
FE3_7	38	w	3	t1 & t2
FE3_8	36	w	3	t1 & t2
FE3_9	30	w	3	t1 & t2
FE3_10	52	m	3	t1 & t2
FE3_11	53	m	3	t1 & t2
FE3_12	37	m	3	t1 & t2

Tabelle 3: Das Sample (Eigene Darstellung)

Teil III: Die Ergebnisse der qualitativ empirischen Untersuchung

In den nachfolgenden Kapiteln werden die Ergebnisse aus der qualitativ-empirischen Untersuchung herausgearbeitet. Die Ergebnispräsentation erfolgt in drei Kapiteln, die sich an den drei Analyseebenen dieser Arbeit orientieren (siehe hierzu Kapitel 6.4.1.1). Im 7. Kapitel werden dementsprechend die Ergebnisse, die aus der Einzelfallanalyse hervorgegangen sind, präsentiert. Dafür werden drei exemplarische und kontrastierende Einzelfallportraits im Detail betrachtet und ausgewertet. Im 8. Kapitel werden die Ergebnisse aus der intersubjektiven Analyseebene erarbeitet und fallübergreifende Aussagen generiert. Kapitel 9 dieser Arbeit beinhaltet die Ergebnisse der intersubjektiv-vergleichenden (komparativen) Analyseebene, im Rahmen derer Vergleiche zwischen zwei unterschiedlichen Teilnehmergruppen angestellt werden: 1. Vergleiche zwischen männlichen und weiblichen Teilnehmer(inne)n und 2. Vergleiche zwischen Teilnehmer(inne)n des ACs zur Übernahme einer Führungsaufgabe auf Führungsebene vier und drei. Die drei Kapitel folgen - mit einer minimalen Abweichung in Kapitel 8 bedingt durch die Paneluntersuchung - jeweils einem identischen Aufbau. Demnach werden die Ergebnisse, die aus den Auswertungsschritten des offenen und selektiven Kodierens hervorgegangen sind, wie folgt dokumentiert:

Das betrifft für die Einzelfallanalyse die Auswertungsschritte drei und fünf (sowie vier und sechs für die Paneluntersuchung), für die intersubjektive bzw. die fallübergreifende Analyseebene den Auswertungsschritt sieben und die fallvergleichende (komparative) Analyseebene die Auswertungsschritte acht und neun.

7. Die Einzelfallanalyse - Lernprozesse auf der intrasubjektiven Analyseebene

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse aus der intrasubjektiven oder auch fallbezogenen Analyseebene dokumentiert. Dafür wurden aus den zwölf Interviews drei exemplarische und kontrastierende Einzelfälle herausgegriffen und detailliert dargestellt. Zur besseren Lesbarkeit wurde anstelle des üblichen Interviewkürzels jedem der drei ausgewählten Interviewteilnehmer(innen) ein synonymes Name zugeordnet⁶⁷. In einem ersten Schritt sollen die Ergebnisse des ersten Auswertungsschrittes - der Einzelfallbeschreibung (siehe hierzu Kapitel 6.4.1.2) - dokumentiert werden. Dazu erfolgt eine kurze Fallbeschreibung von jedem der drei ausgewählten Einzelfälle. Dabei werden die vorauslaufenden Bedingungen, der soziokulturelle Kontext und weitere allgemeine (Rahmen-) Bedingungen der drei ausgewählten Einzelfälle herausgearbeitet. Die Einzelfallbeschreibung ermöglicht einen Überblick über die relevanten biographischen Stationen der Erzählerin/des Erzählers. In einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse, die im Rahmen des Auswertungsverfahrens aus dem offenen und selektiven Kodieren auf der intrasubjektiven Analyseebene hervorgegangen sind, präsentiert. Dabei wurden zwei übergreifende Kategorien identifiziert, anhand derer die Ergebnisdarstellung strukturiert wird:

1. Lernprozesse auf mentaler Ebene
2. Lernprozesse auf aktionaler Ebene

Ersteres betrifft die Lernprozesse, die auf der mentalen, innerpsychischen Ebene stattfinden und für Außenstehende nicht immer zwangsläufig sichtbar sind. Sie schlagen sich in Form von Denkanstößen, Bewusstwerdungsprozessen, der Änderung des selbstbezogenen Wissens und einer erweiterten oder revidierten Sichtweise auf das Ereignis und damit in Verbindung stehenden Plänen, Wünschen und Zielen nieder. Sie können sich außerdem durch eine Änderung des selbstbezogenen Wissens, eines überarbeiteten Normen- und Wertesystems und damit eines veränderten Welt- und Selbstbildes niederschlagen.

*„Da passiert was in dir. Es ändert sich was in Dir drin ...(!)... Du denkst nach und denkst Dir ok da muss ich jetzt mit umgehen. ... mmh ... drauf reagieren und das machst Du natürlich erstma' mit Dir selbst aus. Die Andern, also Kollegen oder Freunde vielleicht auch die Familie merken vielleicht schon, dass da was mit Dir passiert, aber erstma' machst Du das mit Dir aus.“
(FE3_11 t1, 333ff.)*

⁶⁷ Dass die Namen alle einen britischen oder amerikanischen Ursprung haben, ist dabei Zufall.

„Natürlich dann erstmal auch für mich. Du machst Dir halt so deine eigenen Gedanken.“ (FE4_5 t1, 550f.)

„Ich hatte damals schon das Gefühl und das merke ich auch heute noch, dass ich Dinge jetzt anders betrachte. Ich habe meine Einstellung für gewisse Sachen geändert und habe deshalb auch einen anderen Blick für gewisse Dinge bekommen. Ich persönlich habe für mich halt jetzt ganz andere Prioritäten. [...] Meine Kolleginnen haben das jetzt glaube ich nicht so gemerkt, aber das sind ja auch Dinge, die ich erstmal mit mir alleine verarbeiten und neu sortieren musste.“ (FE 4_1 t1, 262ff.)

Bei der zweiten Kategorie handelt es sich um jene Lernprozesse, die sich auf der mentalen Ebene manifestiert haben, aber auch aktional in Form von sozial-interaktiven Handlungen und Geschehensabläufen oder kommunikativen Äußerungen für Außenstehende sichtbar werden.

„Naja und irgendwann merkt dann eben ja auch natürlich die Umwelt, dass da was mit Dir passiert ist.“ (FE3_11 t1, 831f.)

„Ähm. Ja gut, ich habe mit meiner Frau darüber gesprochen. Mit Familie und Freunden habe ich schon drüber gesprochen und auch mit meinem eigenen Chef habe ich mich, äh, schon intensiv ausgetauscht.“ (FE4_5 t1, 246 ff.)

„Insbesondere mein Team, äh, hat das schon gemerkt, weil ich mein Verhalten dann ja auch angepasst habe.“ (FE4_5 t1, 557f.)

„Mein, äh, Chef merkt natürlich auch, dass ich mein Zeitmanagement etwas überarbeitet habe und versuche die Arbeitszeiten mit wenigen Ausnahmen einzuhalten. Besonders meiner Familie ist aufgefallen, dass ich wieder mehr Zeit habe Sachen zu unternehmen.“ (FE 4_1 t1, 280ff.)

In einem dritten Schritt werden die Ergebnisse der Paneluntersuchung für die drei ausgewählten Einzelfälle präsentiert. Diese verdeutlichen in besonderer Weise die Prozesshaftigkeit der Lernerfahrungen und deuten darauf hin, dass Lernen nie als abgeschlossener Prozess betrachtet werden kann. So konnte aus den Ergebnissen der Paneluntersuchung herausgearbeitet werden, dass Teillernerfolge aus der Panelwelle t1 in der Panelwelle t2 weiterentwickelt werden konnten. Wird im Folgenden das Augenmerk auch primär auf Lernprozesse gelegt, so wird damit deutlich, dass Lernergebnisse auch immer in ihrer Prozesshaftigkeit verstanden werden müssen und daher unter Berücksichtigung des lebenslangen Lernens auch immer nur Teillernergebnisse und in diesem Sinne als Lernprozess zu verstehen sind. Selbst Lernergebnisse, die für den Moment festgestellt werden, stellen damit immer nur Teillernergebnisse dar, betrachtet man sie unter Berücksichtigung des lebenslangen Lernens auf einer Lebenslaufperspektive. Sie sind unter dieser Betrachtungsweise demnach immer auch als Lernprozesse zu verstehen.

Die Untersuchungsergebnisse, die aus der Einzelfallanalyse hervorgegangen sind, sollen veranschaulichend darstellen, dass jedem Fall individuelle Besonderheiten und eine eigene Logik innewohnen, die auf Basis fallübergreifender Aussagen nicht dargestellt werden kann. Sie unterstreicht die individuellen Besonderheiten vor deren Kontext die Lernprozesse der einzelnen AC-Teilnehmer(innen) stattfinden. Während fallübergreifende Aussagen eine Komplexitätsreduktion darstellen, ermöglicht die Einzelfallbeschreibung einen Einblick in die individuellen Besonderheiten und Kontextbedingungen, vor deren Hintergrund Lernprozesse in Folge des nicht bestandenen ACs ablaufen. Die zusätzliche Berücksichtigung dieser akteurzentrierten Perspektive ermöglicht es Forschenden und Handelnden aus der personalwirtschaftlichen Praxis adressatengerechte Handlungsvorschläge aus den Ergebnissen ableiten zu können (über die Vorteile und den Mehrwert der Einzelfallbetrachtung im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit siehe auch Kapitel 6.4.1.1 und 6.5). Die Bezeichnungen der Kategorien sind im Rahmen der Einzelfallanalyse noch sehr fallnah.

7.1 Einzelfallanalyse Herr Henry

Das vorliegende Kapitel enthält die Einzelfallanalyse von Herrn Henry. Das Interview hat wie geplant in den Räumlichkeiten auf der Besprechungsetage der Personalabteilung des Untersuchungsunternehmens stattgefunden. Herr Henry hat sich pünktlich zum vereinbarten Zeitpunkt am Empfang des Gebäudes gemeldet. Sein Erscheinungsbild war sehr gepflegt. Er war branchenüblich mit einem dunkelblauen Anzug mit Einstecktuch und Krawatte gekleidet. Insgesamt war Herr Henry sehr zuvorkommend. Er hat mir den Vortritt beim Einstieg in den Aufzug gewährt, die Tür zur Besprechungsetage geöffnet und sowohl sein eigenes als auch mein Glas mit Wasser gefüllt. Die Interviewsituation hat sich dadurch sehr angenehm gestaltet. Für das Interview selbst hat sich Herr Henry viel Zeit genommen. Er hat zu keinem Zeitpunkt während des Interviews durch einen Blick auf die Uhr oder zur Tür den Wunsch nach einer vorzeitigen Beendigung des Interviews signalisiert.

Das Interview habe ich mit einer kurzen Kennenlernphase eingeleitet und Herrn Henry meine eigene Person, sowie das Forschungsvorhaben vorgestellt. Darüber hinaus habe ich Herrn Henry um sein Einverständnis gebeten, das Interview auf dem Tonbandgerät aufzeichnen zu dürfen und ihm die Anonymisierung der Interviewdaten zugesichert. Nachdem ich ihm die Gelegenheit gegeben habe, seine Rückfragen in Bezug auf mein Forschungsvorhaben zu stellen und die noch offenen Punkte erläutert habe, hat das Interview begonnen. Auf die erzählgenerierende Eingangsfrage ist Herr Henry ohne Rückfragen eingegangen und hat mir ausführliche Erläuterungen und detaillierte Schilderungen im Rahmen einer umfangreichen

Erzählung geliefert. Insgesamt hat seine einleitende Erzählung 37 Minuten gedauert. Einige der Interviewleitfragen haben sich aufgrund seiner ausführlichen Schilderungen erübrigt. Der Erzählrhythmus (Geschwindigkeit der Erzählung und Betonung) war über das gesamte Interview hinweg auf einem einheitlichen Niveau. Erzählpassagen, welche die Ursprungsfamilie von Herrn Henry - insbesondere seinen Vater - oder bedeutende Markierungspunkte und Einschnitte in seinem Leben tangieren, sind vermehrt durch sprachliche Unklarheiten, wie „äh“ oder „mmh“ gekennzeichnet. Strukturell ist die Erzählung von Herrn Henry größtenteils chronologisch aufgebaut und folgt den zeitlichen Abfolgen der Geschehensabläufe. Seine Sprache ist klar. Er ist stets um eine hochdeutsche Ausdrucksweise bemüht. Vereinzelt fallen in den hessischen Sprachdialekt.

„Mein Vater hatte damals immer was zu mauscheln.“ (FE3_11 t1, 700f.)

„Ich kann mich sehr gut an eine Situation erinnern, da haben Uwe und ich, äh, Uwe war mein bester Freund aus der Schule und da haben wir eben Schelleklobbe gemacht.“ (FE3_11 t1, 702ff.)

Zu großen Teilen erzählt Herr Henry sehr nüchtern und wählt seine Worte mit Bedacht. Erzählstränge, die seinen Vater thematisieren, lassen leichte Emotionalitäten erkennen.

„Das war damals eine harte Schule für uns Kinder (seufzt). Manchmal habe ich das, äh, äh, nicht vermisst, weil ich's ja nicht anders kannte, aber manchmal hätte ich gerne mit meinem Vater darüber, äh, gesprochen.“ (FE3_11 t1, 694ff.)

Insgesamt hat das Interview mit Herrn Henry eine Stunde und 23 Minuten gedauert. Bei der Verabschiedung hat er mehrfach betont, dass ich bei Rückfragen jederzeit auf ihn zukommen darf.

7.1.1 Das Fallportrait

Herr Henry ist 53 Jahre alt und verfügt - genau wie sein Vater und sein Großvater - über ein juristisches Studium, das er sowohl mit dem ersten als auch mit dem zweiten Staatsexamen erfolgreich abgeschlossen hat. Vor dem Beginn seines Studiums hat Herr Henry seinen Wehrdienst bei der Bundeswehr absolviert und sich im Anschluss daran für ein weiteres Jahr freiwillig verpflichtet. Nach seinen eigenen Angaben gehöre das nicht nur gesellschaftlich zum guten Ton - wolle man den klassischen Weg als Jurist erfolgreich einschlagen - sondern auch zur Familientradition.

„So genommen ist das schon ... nun ja ... Etikette möchte ich sagen. Es ist in meiner Familie ... und ... ja und auch in den Kreisen, in denen sich meine Eltern bewegen, eine Art Pflichtbewusstsein dem Land zu dienen. Alle Männer in unserer Familie haben gedient. Mein Großvater, mein Vater, ähm, mmh und

ja mein jüngerer Bruder auch. Als Jurist ... ,mmh, oder angehender Jurist damals noch, ist es üblich den Dienst bei der Bundeswehr dem Zivildienst oder so etwas vorzuziehen.“ (FE3_11 t1, 116ff.)

Zum Zeitpunkt des Interviews verfügt Herr Henry über 24 Jahre Berufserfahrung. Davon hat er sechs Jahre als Anwalt in einer Großkanzlei gearbeitet. Seit 18 Jahren ist er nun im Untersuchungsunternehmen tätig, in das er durch einen Head Hunter eingekauft wurde und direkt eine Führungsaufgabe als Abteilungsleiter auf Führungsebene drei übernommen hat.

„Mit 28 ..., ja genau, 28 Jahre war ich als ich bei der Kanzlei angefangen habe. Als ich dann ... mmh äh meine heutige Exfrau kennengelernt habe, wollte ich aus diesem harten Kanzleigeschäft aussteigen, ja und dann war's eigentlich ne Art Fügung. Mich hat eine Art Personalvermittler angesprochen ... mmh und dann ging's eigentlich schneller als gedacht, dass ich gekündigt hab. Bin dann direkt eingestiegen im x-Geschäft als Führungskraft, ähm, damals nannte sich das glaube ich Abteilungsdirektor.“ (FE3_11 t1, 127ff.)

Seine Ursprungsfamilie ist nach eigenen Angaben sehr traditionell. Das betrifft insbesondere den Glauben an Gott und das familiäre Rollenbild. Der Vater von Herrn Henry war der klassische Ernährer der Familie. Seine Mutter hat zwar das Studium zur Grundschullehrerin begonnen, aber nie abgeschlossen nachdem sie mit Herrn Henry schwanger geworden ist. Herr Henry hat darüber hinaus einen jüngeren Bruder und eine jüngere Schwester. Insgesamt bewegt sich die Familie von Herrn Henry nach eigenen Aussagen schon seit vielen Generationen in der oberen Mittelschicht bis Oberschicht und legt großen Wert auf die privilegierte Stellung. Der Vater von Herrn Henry hat seinen Söhnen versucht seine Werte zu vermitteln und eine gehobene berufliche Stellung stets vorausgesetzt.

„Dieses Denken und die Wertvorstellungen waren meinem Vater sehr wichtig ..., mmh, vielleicht sogar eine Obsession. ... (l)... wir waren immer gut situiert, Großvater auch ... das Bild der Familie war meinen Eltern, äh, äh, wichtig. Das haben sie uns Kinder spüren lassen.“ (FE3_11 t1, 680ff.)

„Mein Bruder ist Arzt. Der Mann meiner Schwester übrigens auch. ... Vater hielt nichts von halben Sachen ..., ähm, für ihn zählen nur die klassischen Lehren Also nicht ..., mmh, ähm, ja Philosophie oder so.“ (FE3_11 t1, 685ff.)

Der Vater von Herrn Henry hatte von Zeit zu Zeit eine Geliebte. Laut Herrn Henry sei das seit Jahren ein offenes Geheimnis. Eine Trennung der Eltern habe jedoch nie zur Diskussion gestanden. Herr Henry bezeichnet seinen Vater als modernen Aristokraten und beschreibt dessen Geliebte als Mätressen.

„Vater ist ein ... ein moderner Aristokrat will ich sagen (lacht). Er hatte schon immer seine Mätressen.“ (FE3_11 t1, 693f.)

Herr Henry ist Vater eines acht jährigen Sohnes. Von der Mutter seines Sohnes hat er sich kurz nach der Geburt des Kindes scheiden lassen, nachdem seine Affäre mit einer ehemaligen Kollegin aus der Anwaltskanzlei offensichtlich geworden ist. Mutter und Vater von Herrn Henry können diese familiäre Situation nur schwer nachvollziehen. Herr Henry sieht seinen Sohn an den Wochenenden und hat ein angespanntes Verhältnis zu dessen Mutter. Die Motivation zur Teilnahme an einem AC zur Zulassung einer Führungsaufgabe sei in seinen persönlichen Zielen, Wünschen und Wertvorstellungen zu finden, die er von seinem Vater beigebracht bekommen hat und die er an seinen Sohn ebenso weitergeben möchte. Herr Henry schreibt der Beibehaltung der familiären Werte eine große Bedeutung zu und erwähnt ebenfalls seinen Vater nicht enttäuschen zu wollen. Er hat das AC zur Zulassung einer Führungsaufgabe auf Führungsebene drei absolviert.

„Ich sehe in der Führung, mmh, meine Zukunft. Das Entspricht einfach meinen beruflichen Vorstellungen von mir selbst ...(l)... und eines Mannes insgesamt. Vater war das auch immer wichtig, dass aus uns was wird.“ (FE3_11 t1, 654ff.)

„Mein Sohn hat auch immer gute Noten in der Schule. Das ist mir wichtig und das weiß er.“ (FE3_11 t1, 708f.)

7.1.2 Lernprozesse auf mentaler Ebene

Im Rahmen der Datenauswertung konnte für den Einzelfall Herr Henry - wie auch für die anderen ausgewählten Einzelfälle - die übergeordnete Kategorie ‚Lernprozesse auf mentaler Ebene‘ identifiziert werden (siehe hierzu auch Kapitel 8). Im Folgenden werden die jeweiligen Kategorien dieser übergeordneten Kategorie für den Einzelfall von Herrn Henry dokumentiert.

7.1.2.1 Lernen durch Realisieren und Bewusstwerdungsprozesse

Infolge der Verkündung des AC-Ergebnisses ist für Herrn Henry zunächst eine Phase der Ergebnisrealisierung eingetreten. In dieser ersten Phase hat das Annehmen der AC-Resultate und deren Folgen im Vordergrund gestanden. Herr Henry hat in diesem Zusammenhang realisiert, dass er auf Basis des AC-Ergebnisses auch in Zukunft nicht als Führungskraft im Untersuchungsunternehmen agieren wird, sollte er das Verfahren nicht erfolgreich wiederholen. In einem weiteren Schritt hat sich sein Blick nicht nur auf die Grenzen seines momentanen Arbeitsumfeldes im Untersuchungsunternehmen beschränkt, sondern darüber hinaus auch für den externen Arbeitsmarkt geweitet. In diesem Zusammenhang hat auch eine Reflexion über seine Chancen für eine Funktion als Führungskraft am unternehmensexternen Arbeitsmarkt stattgefunden.

„Erstmal nimmt man das Gesagte hin. Später realisiert man dann erstmal was die Konsequenzen sind. Wenn ich mich jetzt nicht mehr anmelde und nicht nochmal diesen Zirkus mitmache, dann werde ich meine Funktion hier nicht mehr ausüben und extern bewerben ist ja auch irgendwie ..., äh, unsinnig, weil wie sieht das denn aus. Erst war ich Abteilungsleiter und jetzt bin ich einfach, äh, wieder ein Fisch in der Masse. Das wird dann also, äh, ja, auch auf dem externen Markt eher nix. Jemand, der schon mal ausgezählt wurde, den will man nicht.“ (FE3_11 t1, 342ff.)

Herr Henry hat realisiert, dass er auch Fehler macht und seine Einschätzung über seine beruflichen Chancen innerhalb und außerhalb des Untersuchungsunternehmens überarbeitet. Während Herr Henry seinen beruflichen Erfolg vor der Teilnahme am AC sehr zuversichtlich beurteilt hat - insbesondere weil er das Bestehen des ACs nie in Frage gestellt hat - schätzt er seine Chancen ohne ein positives AC-Ergebnis nun deutlich negativer ein.

„Es war so, dass ich halt bisher nie irgendwie, äh, was nicht geschafft hätte, was ich wollte und daher war ich auch sicher, dass das AC, äh, nur Formsache ist. Da fragt man sich dann schon was aus einem wird. Früher gab's im Job ja nur einen Weg, der war nach oben. Go with the flow. Jetzt sieht das schon anders aus. Ich muss das AC nochmal machen, wenn nicht hab ich hier und auch anderswo immer mit einem Rückschritt zu rechnen.“ (FE3_11 t1, 337ff.)

Anhand der Reflexion und der verschiedenen immer weiter werdenden Bewusstwerdungsprozesse (über die Unternehmensgrenzen hinaus) wird deutlich, dass ein Lernen auf mentaler Ebene bei Herrn Henry - für Außenstehende unter Umständen nicht sichtbar - stattgefunden hat. Neben das reine Entgegennehmen des AC-Ergebnisses ist nun ein Entwicklungs- bzw. Lernprozess getreten, der deutlich macht, dass eine aktive, mentale Auseinandersetzung mit der Situation eingetreten ist und in Form von Reflexionen über die Situation und deren Konsequenzen als informelles Lernen gedeutet werden kann. Herr Henry gleicht seine Situation vor der Teilnahme am AC mit Hilfe von Deutungs-, Interpretations- und Argumentationsmustern mit der jetzigen Situation ab und reflektiert die neu hinzu gekommenen Umstände. In diesem Zusammenhang bemerkt er, dass sein bisheriges Verständnis von sich und seiner Umwelt nicht mehr mit den aktuellen Entwicklungen übereinstimmt. Um langfristig weiterhin handlungsfähig zu bleiben, nimmt er eine Anpassung in seinem Weltbild vor und gleicht die Abweichungen, die durch die Erfahrung des nicht bestandenen ACs zustande gekommen sind, an. Das Überarbeiten und Neukonstruieren des Weltbildes kann als informeller Lernprozess verstanden werden und ermöglicht Herrn Henry Handlungsfähigkeit für bevorstehende Herausforderungen.

7.1.2.2 Lernen durch die Suche nach Gründen

In einem weiteren Schritt hat Herr Henry damit begonnen zu reflektieren, welche Gründe für das Nichtbestehen des ACs verantwortlich sind. In diesem Zusammenhang sieht er die Gründe ausschließlich in Faktoren, die außerhalb seines eigenen Verantwortungsbereiches liegen. Er schreibt insbesondere den Rahmenbedingungen, handelnden Personen und Umständen die Verantwortung an seinem AC-Ergebnis zu, ohne eigene Versäumnisse oder Verantwortlichkeiten mit zu reflektieren. Zunächst kritisiert er die Organisation des zeitlichen und technischen Ablaufs während des Verfahrens und schreibt dieser Komponente eine einflussreiche Größe in Bezug auf das AC-Ergebnis der Teilnehmer(innen) zu.

„Das is´ schon nix, wenn der Prozess an sich vier Tage dauert und man immer den halben Tag dann warten muss bis man wieder dran ist. Das zermürbt die Leute. Also, das Warten meine ich.“ (FE3_11 t1, 786ff.)

„So ne Übung ist ja auch völlig unrealistisch. Klar, kann ich ein Mitarbeitergespräch führen. Hab ich ja auch früher ständig gemacht, aber in so einer irrealen Situation, die künstlich ist, ist es ja einfach nicht realistisch. Ich bin schließlich Portfoliomanager und nicht Schauspieler.“ (FE3_11 t1, 40ff.)

Neben dem zeitlichen und technischen Ablauf liegen für Herr Henry die Gründe für das Nichtbestehen des Führungskräfte-ACs außerdem im Grundkonzept und den Anforderungen, die das AC an seine Teilnehmer(innen) stellt. Er beschreibt, dass den Individuen zu wenig Spielraum für Individualität in ihrem Verhalten und ihrer Vorgehensweise gelassen wird und sieht daher weitere Gründe darin, dass die AC-Teilnehmer(innen) ein vorgegebenes Lösungsschema abarbeiten, ohne dass individuelle Nuancen eine erwünschte Vorgehensweise zum erfolgreichen Bestehen des Verfahrens darstellen.

„Bei der Präsentation war ich eben auch unter enormen Zeitdruck, habe die Präsentation, ähm, dann also recht zügig auf die Folien geschrieben und die letzte Folie, die habe ich nicht mehr beschrieben, weil ich habe keine Zeit mehr letztendlich gehabt. Und hab´ dann den Vortrag dann eigentlich, ich dachte, ich hab das sehr flüssig und sehr gut gemacht und mir wurde dann aber reflektiert, ähm, dass es eben nicht gut war, dass meine Schrift nicht leserlich war. Ja klar war sie nicht leserlich, weil ich keine Zeit hatte um irgendwas schön zu schreiben und dass ich dadurch einfach nicht überzeugend war und habe ich einfach völlig anders empfunden, weil meine Realität ist die, dass ich eher unvorbereitet in Präsentationen gehen muss ohne Unterlagen, ähm, und letztendlich hier frei meine Themen letztendlich präsentiere und das hab ich teilweise eben genauso gemacht, wie ich das an anderen Stellen teilweise auch tue. Das empfand ich als nicht wirklich gut. Von der, von der Politik da. Der persönliche Spielraum war also sehr gering. Ich hatte keine Chance meine persönliche Note einzubringen.“ (FE3_11 t1, 803ff.)

Darüber hinaus sieht Herr Henry außerdem die Gründe für sein negatives AC-Ergebnis in den handelnden Personen begründet, die das Verfahren begleitet haben. Dazu zählt er sowohl die Verantwortlichen der unternehmensinternen Personalabteilung, als auch Personen die im Rahmen des eigentlichen Verfahrens als Organisatoren, Schauspieler oder Unternehmensvertreter bei der Durchführung des ACs unterstützt haben.

„Es war halt so, dass die Schauspielerin von dem externen Institut da während der Übung null auf meine Argumente eingegangen ist. Sie hat es sehr technisch abgewickelt. Technisch funktioniert bei Führung aber nicht. Als Führungskraft is´ man auf das emotionale Feedback seines Gegenübers angewiesen und wenn da nix kommt, dann is´ es eben schwierig.“ (FE3_11 t1, 796ff.)

„Wir hatten auch, äh, so ne Art Vorbereitungsworkshop von der Personalabteilung. Das war aber eher so, äh, nach dem Motto, da kommt die und die Art von Übung. Man hat aber nix irgendwie geübt. Das wäre schon besser gewesen von der Vorbereitung her. Dann wissen die Leute auch was auf sie zukommt und die Bestehensquote wär´ sicher um einiges höher.“ (FE3_11 t1, 790ff.)

„[...]und bin dann in dem Auswahlverfahren in eine Gesprächssituation gekommen, die eigentlich in ein so schwieriges Gespräch rein lief und die komplett in die Hose ging aus Sicht der Veranstalter des Auswahlverfahrens und der Beobachter, weil ich mich am Ende von der Mitarbeiterin, mit der es das Gespräch zu führen galt, getrennt habe. Ich hab im Nachgang dann, also das war zum Schluss, weil alle Beteiligten dann da vorne saßen, das verstehe ich gar nicht, Herr xy ist ja normalerweise immer derjenige der ja immer macht, warum geht das jetzt hier komplett in die Hose und die Dame von den Veranstaltern sagte mir dann hinterher also, es wäre ja schon viel passiert, aber dass sie da gekündigt worden wäre, bzw. es auf eine Trennung rausgelaufen wäre, das sei ihr das erste Mal passiert. Da ist mir dann so salopp rausgerutscht, dann war´s aber höchste Zeit.“ (FE3_11 t1, 21ff.)

Durch die Suche nach Gründen für den nicht eingetretenen AC-Erfolg werden Lernprozesse durch die aktive gedankliche Auseinandersetzung mit dem AC-Ergebnis sichtbar. Herr Henry analysiert die Geschehensabläufe, die vor, während und nach dem AC eingetreten sind detailliert und zieht daraus einen Erkenntnisgewinn. Unabhängig davon, dass der Erkenntnisgewinn, der aus diesem Lernerfolg hervorgeht, eine objektive Realität abbildet, werden auf der mentalen Ebene Bewusstwerdungs- und Auseinandersetzungsprozesse bei Herrn Henry in Gang gesetzt, die seine Sicht auf das AC-Ergebnis beeinflussen und verändern. Der Lernerfolg liegt daher, unabhängig davon, ob es sich um eine realistische Einschätzung handelt, auf dem Revidieren der bisherigen Wissensbestände. Anstelle der Übernahme von Eigenverantwortung für das AC-Ergebnis tritt der Übertrag von Verantwortung auf die Umwelt und andere Personen. Herrn Henry gelingt es dadurch die Höhe der Belastung, die das AC-Ergebnis ausübt, zu mindern. Das wird besonders mit Blick auf die Ausführungen in Kapitel 2

deutlich, dass die von einem kritischen Lebensereignis ausgehende, wahrgenommene Belastung unterschiedlich sein kann, je nachdem in welchen Faktoren die Gründe für das Ereignis gesehen werden. Die Belastung ist demnach größer, wenn der Betroffene die Gründe für den Misserfolg in sich selbst sieht und eigene Verfehlungen für das kritische Lebensereignis verantwortlich macht. Werden die Gründe für das Entstehen des kritischen Lebensereignisses in externen Faktoren gesehen, die außerhalb der Person liegen, ist das Belastungsempfinden oft niedriger. Begreift die betroffene Person ihr Selbst für den Misserfolg als mitverantwortlich, sind damit größere Bereiche ihres Welt- und Selbstbildes betroffen, als wenn sie die Ursachen in personenexternen Faktoren sieht.

7.1.2.3 Verhaltensanpassung

Durch die gedankliche Auseinandersetzung mit dem AC-Resultat hat Herr Henry erkannt, dass im Rahmen des ACs ein bestimmtes Führungsverständnis vorausgesetzt wird. Führungsstile, die davon abweichen, sind nach seinen Erkenntnissen unerwünscht. Ziel des Verfahrens ist es, ein einheitliches Verständnis von Führung im Unternehmen zu etablieren. Führungskräfte, die dieses Verständnis nicht mitbringen, sollen für die Ausübung der Rolle demnach nicht vorgesehen werden.

„Die emotionale Führungskraft ist halt nicht diejenige (lacht), die im Auswahlverfahren zwingend die besseren Karten hat als derjenige, der einfach strukturiert was abarbeitet und dann ist es natürlich eher eine personalpolitische Entscheidung, welche Menschen möchte ich an welcher Stelle haben [...].“ (FE3_11 t1, 217ff.)

„Ähm, der Punkt war am Ende der und das ist was mich am Ende am Meisten beschäftigt hat und was auch die Klarheit gebracht hat aus meiner Personalaufgabe heraus, weil ich immer wieder erlebt habe, dass Leute, wo ich der Meinung war, die als Führungskräfte wirklich gut sind, wo die Mitarbeiter sagen ‚hey, das sind klasse Leute, die würden wir gerne als Chef haben, behalten oder wie auch immer‘, die in den Auswahlverfahren durchgefallen sind und, ähm, das konnte ich mir dann auch sehr viel leichter erklären, weil diese Auswahlverfahren in einer Form ablaufen, dass die Menschen, die besser ins vorgesehene Raster passen auch bestehen. Man möchte also einen bestimmten Typus von Führungskraft heranzüchten.“ (FE3_11 t1, 30ff.)

Herr Henry ist zu dem Schluss gekommen, dass er selbst das vorgegebene Raster nicht erfüllt und vertritt nun die Auffassung, dass er sein bisher ausgeübtes Führungsverhalten an die gewünschten Stile anpassen muss, wenn er das Verfahren erfolgreich absolvieren und auch in Zukunft eine Führungsaufgabe im Untersuchungsunternehmen übernehmen möchte.

„Da habe ich einfach wahrgenommen, dass ich nen bestimmten Skill nicht erfülle, der hier gewünscht wird.“ (FE3_11 t1, 822f.)

„Wo ich dann gemerkt habe, ok ich ticke anders, ja. Ähm, ich bin eben keiner, der sich da rein setzt und da so ne Situation irgendwo ich sag mal mit Legosteinen nachbaut, ja. Äh, und insofern ist mir da schon bewusst geworden, dass es nicht daran lag, dass ich nicht gemacht habe was ich kann oder was ich nicht kann, ähm, sondern an der AC-Politik.“ (FE3_11 t1, 196ff.)

„Ich muss beim nächsten Mal eben das Spiel mitspielen. Dann klappt's auch. Wenn die mich so haben wollen, dann bin ich halt so.“ (FE3_11 t1, 826f.)

„Ich will's mal so ausdrücken und das war das, was ich eben schon mal eingangs gesagt hab', was mich sehr stark auch beschäftigt hat, wo ich mich gefragt hab', ist das jetzt nen Fehler, den ich habe oder ist es ein Fehler, den das System hat und, ähm, ich sag mal für mich persönlich bin ich zu dem Ergebnis gekommen, äh, dass es nen Fehler im System an der Stelle is'.“ (FE3_11 t1, 203ff.)

Durch die Reflexion über die gewünschten und unerwünschten Verhaltensweisen und Führungsstile während des ACs glaubt Herr Henry verstanden zu haben, welche Verhaltensweisen im Rahmen des ACs gewünscht sind, um eine Führungsaufgabe im Untersuchungsunternehmen übernehmen zu dürfen. Analog seines neu erworbenen Verständnisses über die im AC gewünschten Verhaltensweisen nimmt er eine Verhaltensanpassung vor. Dabei wird lediglich der Weg zur Zielerreichung in Form von Anpassungsprozessen verändert und auf die, analog Herrn Henry's Verständnis, gewünschten Verhaltenselemente von Unternehmensseite angepasst. Bei dieser Form des Lernens steht die Erreichung des gewünschten Ziels im Fokus. Das Lernen wird dabei darauf ausgerichtet, den (von Herrn Henry vermuteten) erforderlichen Anforderungen gerecht zu werden, ohne dabei die eigenen Wünsche, Vorstellungen und Werte aus dem Auge zu verlieren.

Diese Form des Lernens kann - auf das Einzelindividuum übertragen - mit dem „single loop learning“ verglichen werden, das in der Organisationsforschung als eine Reaktion von Organisationen auf Veränderungen der Unternehmensumwelt verstanden wird. Anpassungsleistungen erfolgen dabei lediglich in Hinblick auf die Handlungen, die zur Zielerreichung beitragen und haben in diesem Zusammenhang Einfluss auf die Strategien zur Zielerreichung. Das Ziel an sich bleibt dabei unverändert. Wenn also zwischen einem Ist-Zustand und einem gewünschten Soll-Zustand eine Diskrepanz vorliegt und diese eliminiert wird, werden demnach lediglich die Wege zur Erreichung des gewünschten Zustands verändert, nicht jedoch die Systemwerte (vgl. HUMPL 2004, 50).

Ebenfalls in dieser Kategorie inbegriffen ist der Erwerb kultureller Fähigkeiten und Fertigkeiten. Gemeint ist damit nicht das Erlernen kultureller Werte eines Landes oder einer Region, sondern die relevanten Werte der Unternehmenskultur. Herr Henry glaubt seine

Wissensbestände über das AC und dessen Fokus ausgebaut zu haben und hat in diesem Zusammenhang gelernt, dass das Auswahlverfahren für das Unternehmen einen kulturgestaltenden Charakter hat. Die Führungskräfte sollen zum Unternehmensleitbild passen und durch ihren Führungsstil zur Ausgestaltung der Unternehmenskultur beitragen. Indem sich Herr Henry die (wie er glaubt) im AC gewünschten Verhaltensweisen aneignet, hat er sein Wissen über die Unternehmenskultur geschärft und sich auf die Suche nach den entsprechenden kulturellen Fertigkeiten, die zur Ausübung der Rolle durch das AC vorausgesetzt werden, begeben.

7.1.2.4 Lernen als selbstwertbeschützende Größe

In einem weiteren Schritt erkennt Herr Henry an, dass er das AC unterschätzt hat und durch eine gezieltere Vorbereitung ein erfolgreicherer Ergebnis hätte erzielen können. Während er zunächst eine Vorbereitung für unnötig gehalten und sein Können zweifelsfrei als ausreichend für das erfolgreiche Bestehen des Verfahrens angesehen hat, schätzt er in Folge einer reflektierten Sichtweise nun eine Vorbereitung als notwendig ein.

„Ich war halt sicher, dass ich weiß, was ich kann und das glaub´ ich auch heute noch. Allerdings muss man halt auch wissen, was die im Audit von einem sehen wollen, was die Punkte sind und das muss man halt wissen. Wenn man dann nicht das macht, was die haben wollen, dann schafft man´s halt nicht, auch wenn man führen kann.“ (FE3_11 t1, 827ff.)

Diese Erkenntnis hat Herrn Henry in der Überzeugung bestärkt, dass seine Führungskompetenzen nach wie vor einer hohen Qualität entsprechen. Eine zu geringe Vorbereitung auf das AC jedoch für das negative Audit-Ergebnis verantwortlich ist. Herr Henry ist dementsprechend dafür sensibilisiert, dass sein Können für die angestrebte Position immer noch einem hohen Standard entspricht, das Bestehen des ACs allerdings eine noch höhere Eigeninitiative im Rahmen der Vorbereitung auf das Verfahren bedarf. Herr Henry gibt an, durch harte Arbeit alles erreichen zu können und beim ersten Durchlaufen des Verfahrens lediglich zu wenig Vorbereitungszeit für das bevorstehende AC investiert zu haben.

„Man kann immer alles schaffen im Leben, man muss es halt nur wollen und eben auch was dafür opfern. Wenn man nicht bereit ist was zu opfern, dann ist es schlecht. Das is´ ja auch das, was, äh, mein Vater auch immer gesagt hat, wenn man hart genug anpackt, dann gelingen einem auch die meisten Dinge. In der Hinsicht, äh, hab´ ich das Audit unterschätzt. Ich hab´ gedacht es reicht zu zeigen was ich kann, aber ich hab´ mich halt mit dem Verfahren nicht beschäftigt. Das würde ich beim nächsten Mal definitiv anders machen.“ (FE3_11 t1, 599ff.)

Im Rahmen dieses Lernprozesses bleibt das selbstbezogene Wissen unverändert. Herr Henry ist nach wie vor von seiner Leistung als Führungskraft überzeugt. Durch den Lernprozess haben sich allerdings die Wissensbestände in Bezug auf das AC und eine notwendige Vorbereitung auf das Verfahren geändert. Dem Lernprozess kann in diesem Zusammenhang eine selbstwertbeschützende Bedeutung zugesprochen werden. Herr Henry glaubt die Ursache für sein negatives AC-Ergebnis in der mangelnden Vorbereitung auf das Verfahren gefunden zu haben und verteidigt damit sein Können. Das AC-Versagen führt Herr Henry demnach nicht auf mangelnde Kompetenzen seinerseits, sondern lediglich auf eine zu geringe Vorbereitungsleistung zurück. Da eine intensivere Vorbereitung leichter organisiert werden kann, als das Erlernen nicht vorhandener Kompetenzen, kann das Lernen in diesem Zusammenhang als selbstwertbeschützende Größe verstanden werden. Der Erkenntnisgewinn liegt in der Einsicht durch eine intensivere Vorbereitung das AC-Ergebnis verbessern zu können. Das wiederum verschafft Herrn Henry Handlungsorientierung für die Vorbereitung auf eine erneute AC-Teilnahme. Langfristig könnte dieser informelle Lernprozess selbstorganisierte und formalisierte Lernarrangements zur Folge haben, wenn Herr Henry die Vorbereitung auf eine erneute AC-Teilnahme durch die Teilnahme an Vorbereitungskursen oder das Verarbeiten von entsprechender Literatur initiiert.

7.1.3 Lernprozesse auf aktionaler Ebene

Die zweite übergeordnete Kategorie, die bei der Auswertung aller drei Einzelfälle identifiziert werden konnte, sind Lernprozesse, die auf der aktionalen Ebene auch für Außenstehende sichtbar werden (siehe hierzu auch Kapitel 8). Im Folgenden werden die aktional sichtbaren Lernprozesse für den Einzelfall ‚Herr Henry‘ detailliert dargestellt.

78.1.3.1 Lernen durch aktives Einholen und Verarbeiten von Feedback

Im Anschluss an das AC reflektiert Herr Henry das Feedback, das ihm im Rahmen des AC-Abschlussgespräches gegeben wurde. Feedbackpunkte, die er nicht nachvollziehen kann, bespricht er mit der/dem für ihn verantwortlichen HR Business Partner aus der Personalabteilung während des Nachbereitungsgespräches. Herr Henry platziert seine Fragen gegenüber des HR Business Partners aktiv und nutzt die Gelegenheit dessen Feedback zur Vorbereitung auf die Wiederholung des Verfahrens zu verwenden.

„Ich bin für mich die Rückmeldungen aus dem Audit halt schon nochmal durchgegangen und hab´ meinen HR Business Partner im Nachbereitungsgespräch gefragt, wenn was nicht klar war und ich nutze das jetzt auch als Basis, wenn ich das AC nochmal mache.“ (FE3_11 t1, 760 ff.)

Der Lernprozess, der bei Herrn Henry eingetreten ist, wird auf der aktional-interaktiven Ebene sichtbar. Zunächst wird deutlich, dass er sich den Kritikpunkten, die ihm im Rahmen des Verfahrens widergespiegelt wurden stellt und diese mit Hilfe der Verantwortlichen der unternehmensinternen Personalabteilung zu eruieren versucht. Der Erkenntnisgewinn ist insbesondere unter Berücksichtigung von Kapitel 8.2.1.4 ‚Lernen als selbstwertbeschützende Größe‘ darin zu sehen, dass er für die Wiederholung des ACs eine bessere Vorbereitung durch das aktive Einholen und Verarbeiten von Feedback anstrebt. Während er beim ersten Durchlaufen des Verfahrens keinerlei Vorbereitungsmaßnahmen getroffen hat, ist er durch das Nichtbestehen zu der Erkenntnis gelangt, dass eine gezielte Vorbereitung notwendig ist. Informelle Lernprozesse, die in Form von Denkanstöße zunächst auf der mentalen Ebene zu der Erkenntnis geführt haben, durch eine intensivere Vorbereitung die Chancen für eine erfolgreiche AC-Teilnahme zu erhöhen, schlagen sich nun in Umsetzungsfertigkeiten nieder und werden aktional durch direkte Handlungen (Einholen und Verarbeiten von Feedback) sichtbar.

7.1.3.2 Inanspruchnahme von Coachingleistungen

Darüber hinaus engagiert Herr Henry einen Coach, der ihn auf Basis der gesammelten Feedbacks auf die Wiederholung des ACs vorbereiten soll. Er trägt dem Coach seine eigenen, bereits aus seiner früheren Führungsaufgabe routinierten Vorgehensweisen und Methoden vor und gleicht diese mit den, seiner Meinung nach relevanten Verhaltensweisen, für das AC ab. Herr Henry erhofft sich auf Basis des Coachings eine noch bessere Vorbereitung auf die Wiederholung des Verfahrens und sieht dieses non-formale Lernarrangement als notwendig für die Erreichung des gewünschten Erfolgs an.

„Jetzt hab‘ ich ja auch diesen Coach, der mich vorbereiten soll auf die Wiederholung des Audits. Ich zeige ihm, wie ich es normalerweise gemacht hätte und erläutere ihm dann, was ich nun glaube, was die im Audit sehen wollen und er gibt mir dann noch seine Einschätzung.“ (FE3_11 t1, 770ff.)

Herr Henry hat vor seiner Teilnahme am AC keine Notwendigkeit für eine gezielte Vorbereitung auf das Verfahren gesehen. Durch die nicht erfolgreiche Teilnahme am AC ist er auf Basis informeller Lernprozesse zu der Erkenntnis gelangt, dass eine intensive Auseinandersetzung mit dem AC im Vorfeld seine Chancen verbessern kann. Durch diesen informellen Lernprozess wird eine erweiterte bzw. revidierte Sichtweise auf das AC zur Zulassung einer Führungsaufgabe und eine adäquate Vorbereitung auf das Verfahren deutlich. Daraus geht hervor, dass bei Herrn Henry eine Überarbeitung bereits vorhandener Wissensbestände stattgefunden hat, die ihm Handlungsorientierung für die Vorbereitung zu

einer wiederholten AC-Teilnahme verschafft. Herr Henry nutzt diesen informellen Lernerfolg, der auf der mentalen Ebene stattgefunden hat (Wissen, dass eine Vorbereitung auf das AC notwendig ist) und nimmt ihn zum Anlass selbstgesteuert ein formalisiertes Lernarrangement (das Coaching) zur Vorbereitung auf die Wiederholung des ACs zu nutzen. Dieser Prozess wird so für Außenstehende sichtbar und fällt aus diesem Grund in die Kategorie aktional sichtbarer Lernprozesse. Deutlich wird an dieser Stelle auch die Verhaltensanpassung (siehe hierzu Kapitel 8.1.2.3). Herr Henry nimmt keine Überarbeitung seiner Ziele vor und auch Normen und Wertvorstellungen bleiben unverändert. Der Weg zur Zielerreichung wird jedoch angepasst. Während er beim ersten Durchlaufen des Verfahrens von einer expliziten Vorbereitung abgesehen hat, bereitet er sich nun mit Hilfe eines Coachs auf das Verfahren vor. Durch diesen Lernerfolg werden darüber hinaus weitere Lernprozesse angestoßen. Herr Henry hat durch die Erfahrung des Nichtbestehens zunächst seine Wissensbestände überarbeitet und erkannt, dass eine gezielte Vorbereitung zu dem gewünschten AC-Erfolg führen kann. Aus dieser Erkenntnis hat er die konkrete Maßnahme abgeleitet mit Hilfe eines Coachs auf formalisierter Ebene besser auf eine erneute Teilnahme am Verfahren vorbereitet zu sein. Die durch den Coach vermittelten Fertigkeiten können dann wiederum als ein Zugewinn methodischer Fähigkeiten bezeichnet werden.

7.1.3.3 Intensive Recherche, Differenzierung und Analyse von Literatur

Neben den persönlichen Vorbereitungsmaßnahmen auf die bevorstehende Wiederholung des ACs hat Herr Henry ebenfalls die technische Seite berücksichtigt und sich mit Hilfe von AC-Literatur mit dem Aufbau und der Vorgehensweise des Verfahrens auseinandergesetzt. Sein Lernziel ist in diesem Zusammenhang nicht mehr ausschließlich die intensive persönliche Anpassung an die gewünschten Anforderungen des Verfahrens, sondern ebenfalls mit Hilfe der Literatur ein grundsätzliches Verständnis für die Vorgehensweise der AC-Methode zu entwickeln.

„Ich habe mir dann Bücher über Assessment-Center gekauft. Dort wird viel mehr über einzelne Übungen gesprochen. Wie sie durchgeführt werden und was durch sie gezeigt werden soll.“ (FE3_11 t1, 764ff.)

Darüber hinaus hat Herr Henry mit Hilfe von Fachliteratur zum Thema Führung verschiedene Führungsstile studiert und unterschiedliche Führungskräfte, die in Fachmagazinen aus unterschiedlichen Großkonzernen vorgestellt wurden, analysiert.

„Äh, grundsätzlich hab´ ich mich dann natürlich auch mit dem Thema Führung auseinandergesetzt. Mit Büchern, da steht ja quasi drin, welche verschiedenen Führungsstile es gibt oder auch Zeitschriften, z.B. das Manager Magazin.“

Kennen Sie das? Da werden ja auch immer wieder Führungspersönlichkeiten aus verschiedenen Branchen vorgestellt.“ (FE3_11 t1, 766ff.)

An dieser Stelle wird der, auf der mentalen Ebene stattgefunden Lernprozess - ‚Lernen als selbstwertbeschützende Größe‘ (siehe hierzu Kapitel 8.1.2.4) - sichtbar. Herr Henry zweifelt nach wie vor nicht an seinen Fähigkeiten als Führungskraft und versucht seine Chancen für ein positives AC-Ergebnis durch eine intensive Vorbereitung auf das Verfahren zu vergrößern. Der Erkenntnisgewinn wird damit durch konkrete Handlungen (das Studieren von Fachliteratur) auf der aktionalen Ebene auch für Außenstehende erkennbar. Das Bemerkenswerte dabei ist, dass sich zwei verschiedene Arten der Weltaneignung prozesshaft ergänzen. Zunächst hat auf der mentalen Ebene eine Entwicklung von Herrn Henrys Wissensbeständen stattgefunden. Er hat gelernt, dass er das AC ohne eine entsprechende Vorbereitung auf das Verfahren nicht bestehen wird. Dieser informell stattgefunden Lernprozess hat in einem zweiten Schritt dazu geführt, dass Herr Henry die Notwendigkeit erkannt hat, sich mit Hilfe non-formaler Lernprozesse (z.B. durch das Studieren von Fachliteratur) auf die Wiederholung des ACs vorzubereiten. Durch das Verarbeiten von Fachliteratur hat Herr Henry in Form eines selbstgesteuerten Lernprozesses eine organisierte Vorgehensweise zur Erreichung eines bestimmten Bildungsziels etabliert, die lernerzentriert - sprich auf seine eigenen Bildungsziele abgestimmt - ist. Mit Hilfe der Literatur zur Vorgehensweise von AC hat Herr Henry seine fachlichen Fertigkeiten verbessert. Durch die Analyse verschiedener Führungsstile hochkaratiger Führungskräfte unterschiedlicher Unternehmen im Rahmen eines Studiums von Fachmagazinen, kann Herr Henry auf einen Zugewinn methodischer Fähigkeiten zurückblicken. Deutlich wird dabei, dass sich informelle und non-formale Bildungsvorgänge gegenseitig ergänzen und damit auf das Konzept des lebenslangen Lernens hinweisen. Neben einer Entwicklung seiner persönlichen Wissensbestände in Bezug auf die Notwendigkeit einer Vorbereitung auf das Verfahren sind zusätzlich auch fachliche und methodische Fertigkeiten getreten.

7.1.4 Die Veränderung von Lernprozessen in der Längsschnittbetrachtung

Im nachfolgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Paneluntersuchung für den Einzelfall ‚Herr Henry‘ dokumentiert. Das betrifft die Auswertungsschritte vier und sechs der Auswertungsmethode. Der Fokus liegt insbesondere auf den Veränderungen und Neuerungen, die sich zwischen Panelwelle t1 und t2 in den Lernprozessen von Herrn Henry ergeben haben. Im Rahmen der Auswertung konnten sowohl neue Kategorien identifiziert werden als auch bereits vorhandene Kategorien, die sich lediglich in ihrer Ausprägung verändert haben und damit einer Veränderungsdynamik unterliegen, aus der Panelwelle t1 bestätigt werden. Das

deutet, wie im Einleitungskapitel der Einzelfallanalyse angedeutet (siehe hierzu Kapitel 8 dieser Arbeit), darauf hin, dass Lernen immer in seiner Prozesshaftigkeit betrachtet werden muss.

7.1.4.1 Relevante Entwicklungen im Fallportrait

Zwischen der Erhebungswelle t1 und t2 liegen insgesamt 20 Monate. Sechs Monate nach dem ersten Interview hat Herr Henry das AC zur Zulassung für eine Führungsaufgabe erneut absolviert. Der Zeitraum zwischen den beiden AC-Versuchen hat daher ein Jahr und sieben Monate betragen. Auch beim zweiten Durchlaufen des Verfahrens war das Ergebnis nicht erfolgreich. Ein erneuter Versuch ist nach zwei Maligem Nichtbestehen des ACs nicht möglich. Die Konsequenz ist, dass Herr Henry eine Führungsposition auf Ebene drei als Abteilungsleiter im Untersuchungsunternehmen nun nicht mehr ausüben darf. Ein entsprechendes AC zur Zulassung für eine Position auf Führungsebene vier oder zwei darf er dennoch nach wie vor absolvieren.

„Ich hab´ das Audit auch beim zweiten Mal nicht bestanden. Abteilungsleiter werde ich in diesem Unternehmen deshalb nicht mehr.“ (FE3_11 t2, 4f.)

Darüber hinaus haben sich Änderungen im Beziehungsstatus von Herrn Henry ergeben. Herr Henry ist seit circa acht Monaten liiert und wohnt mit seiner Lebensgefährtin seit zwei Monaten in einer gemeinsamen Wohnung. Das Verhältnis zur Mutter seines Sohnes hat sich nicht geändert und ist nach wie vor konfliktbehaftet.

„Manchmal hat das Leben eben andere Pläne (lacht). ... Ich bin seit acht Monaten wieder vergeben, äh, und wir wohnen auch schon zusammen seit zwei Monaten.“ (FE3_11 t2, 18f.)

„Mit Karin - so heißt meine Exfrau - ist es immer noch schwierig. Besonders wenn ich Tim nach den Wochenenden zurück bringe ist es schon immer etwas komisch.“ (FE3_11 t2, 29ff.)

Herr Henry und seine Lebensgefährtin erwarten ihr erstes gemeinsames Kind. Er gibt an, sich auf die neue private Herausforderung zu freuen und betont das Familienleben intensiver genießen zu wollen. Sein Sohn aus der Ehe mit seiner Exfrau freut sich nach Angaben von Herrn Henry sehr auf das Geschwisterkind. Herr Henry hofft darüber hinaus auf ein entspanntes Familienleben und eine gelungene Integration der beiden Familien.

„Meine Freundin ist schwanger. Das ist auch der Grund, warum das mit dem Audit jetzt erstmal gar nicht mehr so schlimm ist, ich versuche das lange Arbeiten daher ohnehin zu vermeiden ... ich sag´ ja auch immer ‚wir sind schwanger‘.“ (FE3_11 t2, 24 ff.)

„Tim freut sich, dass er jetzt auch großer Bruder sein darf. Daher denk´ ich auch, dass es keine Probleme gibt, äh, natürlich sind so Konstellationen immer,

äh, schwierig, aber ich denke, dass es schon gut klappen kann.“ (FE3_11 t2, 26ff.)

Beruflich übt Herr Henry nach wie vor seine alte Funktion ohne Führungsverantwortung im Untersuchungsunternehmen aus. Nach eigenen Angaben ist Herr Henry mit der Situation für den Moment zufrieden und nicht latent auf dem Absprung und auf der Suche nach einer neuen beruflichen Herausforderung.

„Beruflich hat sich für mich nichts geändert. Ich habe jetzt aber auch erstmal nix unternommen. Mit der Familie kommen erstmal genug, äh, Herausforderungen auf uns zu. Das macht mich in einer gewissen Art auch zufrieden. Außerdem können wir uns ein Probezeitrisiko jetzt nicht leisten (lacht).“ (FE3_11 t2, 11ff.)

Insgesamt haben sich sowohl privat als auch beruflich für Herrn Henry einige Änderungen ergeben. Während die Änderungen im privaten Umfeld durch den Umzug, das zweite Kind etc. direkt sichtbar werden, sind die beruflichen Änderungen für Außenstehende nicht zwangsläufig unmittelbar sichtbar, da Herr Henry nach wie vor seine alte Rolle im Unternehmen ausübt. Änderungen haben sich vielmehr in seiner Aussicht auf eine Führungsaufgabe auf Führungsebene drei ergeben.

7.1.4.2 Lernen durch die Suche nach Gründen

Genau wie in der Panelwelle t1 konnte auch in der Panelwelle t2 ‚Lernen als Suche nach Gründen‘ als Kategorie für den Einzelfall ‚Herr Henry‘ identifiziert werden. Dabei haben sich insbesondere in der Ausprägung der Kategorie Änderungen ergeben. Während Herr Henry im Rahmen des Interviews in der Panelwelle t1 die Gründe für sein negatives AC-Ergebnis vorrangig in Faktoren, die außerhalb seiner Person liegen (siehe hierzu Kapitel 8.1.2.2), gesehen hat, bezieht er nun auch Faktoren, die in ihm selbst begründet liegen in seine Überlegungen mit ein. Dazu gehört beispielsweise die Erkenntnis, dass das Verständnis von Führung, von dem er im Rahmen des ACs ausgegangen ist, veraltet ist und nicht den modernen Führungsstilen der heutigen Zeit entspricht. Herr Henry gibt an, dass er das Verständnis von Führung, das sein Vater hatte, unhinterfragt übernommen hat. Dieses Führungsverständnis hat einen sehr direktiven Führungsstil eingeschlossen, der heute überwiegend durch moderne Arten der Personalführung ergänzt worden ist. Herr Henry gibt an, Führung bislang immer als Legitimationsmacht im Kontext einer hierarchischen Stellung begriffen zu haben. Er ist zu der Erkenntnis gelangt, dass diese veraltete Vorstellung von Führung mit den Leitideen des Unternehmens und in diesem Zusammenhang mit den Auswahlkriterien des ACs nicht übereinstimmen und sieht darin einen Grund für sein negatives AC-Ergebnis.

„Sagen wir mal so, für mich war immer außer Frage, dass eine Führungskraft gestanden sein muss. Fachlich und sehr direkt führen muss und da muss halt auch nun mal ne Ansage an die Mannschaft kommen, sonst wird man da an der Stelle halt auch nich´ ernst genommen. Das war immer das, wie mein Vater war und das war für mich, äh, auch immer so nen Vorbild. Heute wird Führung anders gelebt und das weiß ich jetzt auch. Die Führungskraft ist nicht unbedingt derjenige, der fachlich den meisten Skill hat, sondern jemand der smart ist und sein Team eben gut führt, motiviert und auffängt und, dass ist das was die eben auch im AC sehen wollten und das war eben ein grundlegendes Problem bei mir [...].“ (FE3_11 t2, 148ff.)

Darüber hinaus beschreibt Herr Henry, dass er das Verfahren zu selbstsicher angetreten ist und die notwendige Ernsthaftigkeit nicht aufgebracht hat, weil er sich seiner Führungskompetenzen zu sicher war. Sein Erkenntnisgewinn besteht in der Annahme, dass er das AC erfolgreicher hätte durchlaufen können, wenn er das Verfahren nicht zu selbstüberschätzend angetreten wäre.

„Natürlich war ich auch nen bisschen naiv, äh, oder arrogant. Ich war mir meiner vielleicht zu sicher und das war damals, äh, auch der Fehler.“ (FE3_11 t2, 109f.)

„Es ging ja bei mir nicht direkt um ein Aufstiegs-AC, sondern darum, dass ich die Rolle, die ich eh schon immer hatte wieder bekomme und daher wusste ich ja schon, dass ich führen kann und das war sicherlich auch das Problem [...].“ (FE3_11 t2, 55ff.)

Einen weiteren Grund für das negative AC-Ergebnis sieht Herr Henry im Rahmen der Panelwelle t2 darin, dass der auf ihm lastende Leistungsdruck negative Auswirkungen auf seine Performance während des ACs hatte. Die hohen Anforderungen seiner Familie - insbesondere seines Vaters - und die eignen Ansprüche haben demnach außerordentlichen Leistungsdruck hervorgerufen, sodass seine eigentliche Leistung im Rahmen des ACs nicht abrufbar gewesen sei.

„Ich hab´s halt immer so gewollt und dachte auch immer, dass das der Standard ist. Ohne eine Führungsaufgabe war ich für mich nicht mehr Durchschnitt, sondern drunter und das hat glaube viel Druck erzeugt.“ (FE3_11 t2, 75ff.)

„Als Kind war´s mir schon wichtig so zu sein wie Vater und so war ich dann als einfacher Mitarbeiter halt eben nicht mehr und, äh, deshalb war´s dann auch irgendwie extrem wichtig schnell wieder in die Aufgabe zu kommen.“ (FE3_11 t2, 68ff.)

Im Vergleich zur Panelwelle t1 wird deutlich, dass die Annahmen, die Herr Henry bezüglich der Gründe seines negativen AC-Ergebnisses trifft, vielfältiger geworden sind. Die Wissensbestände aus der Panelwelle t1 haben sich demnach verändert. Neben einer Reflexion über die Faktoren, die außerhalb von Herrn Henry liegen und für das negative AC-Ergebnis

verantwortlich sind, ist ein überarbeitetes Selbstbild getreten, das Faktoren, die von Herrn Henry selbst ausgehen, zur Begründung des AC-Misserfolgs mit einbezieht. Der erweiterte Blick ermöglicht Herrn Henry nun auch ein größeres Angebot an Handlungs- und Bearbeitungsreaktionen, die sich entweder auf die Veränderung der relevanten Umstände der Umwelt, die Veränderung von Dispositionen der eigenen Person oder beides konzentrieren können. Deutlich wird an dieser Stelle auch die Bedeutung lebenslanger Lernprozesse. Neu eingetretene Ereignisse, zwischen Panelwelle t1 und t2, wie die neue Lebenspartnerschaft, die bevorstehende zweite Vaterschaft oder die final nicht erfolgreiche AC-Teilnahme können großen Einfluss auf die Lernprozesse nehmen. Diese sind damit immer im Wandel begriffen und weisen darauf hin, dass lebenslange Lernprozesse - gewollt oder ungewollt - unumgänglich sind.

7.1.4.3 Lernen durch die Suche nach sozialer Unterstützung

Während Herr Henry in der Panelwelle t1 keine Hinweise auf die Inanspruchnahme sozialer Unterstützungsangebote durch Freunde, Familie, Kollegen oder Bekannte gegeben hat, führt er in der Panelwelle t2 an, dass er sich seinem Vater anvertraut hat. Im Rahmen eines persönlichen Gespräches hat er seinem Vater von seinem Misserfolg bei der AC-Teilnahme berichtet und ihn um seinen Rat für die weitere Karriereplanung gebeten. Die lange Geheimhaltung des beruflichen Misserfolgs vor der Familie hat Herrn Henry belastet. Die soziale Unterstützung - insbesondere des Vaters - genießt Herr Henry und ermöglicht ihm einen besseren Umgang mit der Situation.

„Vater war schon immer sehr kritisch was das anbelangt. Ich hab's ihm nicht erzählt, weil ich keine Lust auf Diskussionen hatte. Äh, belastet hat's mich dann irgendwie schon. Ich bin jetzt froh, dass ich's ihm erzählt habe. Er gibt mir Rückhalt. Das habe ich nicht erwartet. Auch meine Mutter, ist ja sonst immer etwas schlicht, aber sie ist da. Insgesamt hat sich meine Situation jetzt verbessert. Der Druck ist weg.“ (FE3_11 t2, 70ff.)

Darüber hinaus spricht Herr Henry regelmäßig mit seiner Lebensgefährtin über seine beruflichen Pläne. Durch zahlreiche Gespräche hat er erkannt, dass das private Lebens- und Familienglück eine ebenso große Bereicherung für ihn darstellt.

„Meine Frau, äh, Lebensgefährtin schenkt mir Vertrauen ... das ist viel wert. Ich hab ihr deshalb auch von dem AC erzählt. Wir haben dann ja auch bald Familie. Das bedeutet mir heute mehr als früher ... ich war damals ja auch noch etwas jünger und war, äh, mmh ... zukunftsunsicher.“ (FE3_11 t2, 138ff.)

„Meine Familie, also meine Eltern haben da ja noch großen Einfluss auf mich gehabt und da war das halt immer wichtig. Jetzt wo ich selbst Familie habe,

*die auch in Takt ist, weiß ich es gibt noch Anderes außer dem Job (lacht).“
(FE3_11 t2, 63ff.)*

Außerdem trifft Herr Henry sich regelmäßig mit einem Kollegen, den er im Rahmen seiner zweiten AC-Teilnahme kennengelernt und der das Verfahren ebenfalls nicht bestanden hat.

„Ja, da ist vielleicht ein Kollege. Den habe ich beim Wiederholungs-AC kennengelernt. Er ist auch, äh, hat auch nicht bestanden. [...] Mittlerweile ist das schon eine gute Freundschaft.“ (FE3_11 t2, 127f.)

Im Rahmen der Panelwelle t2 ist eine deutlich höhere Bereitschaft bei Herrn Henry zu erkennen, soziale Unterstützungsangebote in Anspruch zu nehmen. Darüber hinaus zeichnet sich außerdem ein offenerer Umgang mit dem AC-Misserfolg ab, der darauf hinweist, dass Herr Henrys Angst vor einem Gesichtsverlust abgenommen hat. Insgesamt deutet das auf das informelle Lernen und Überarbeiten von Werten und Normen hin. Während dem privaten Lebensbereich, wie der Familie, im Rahmen der Panelwelle t1 eher eine untergeordnete Bedeutung zugesprochen wurde und berufliche Werte im Fokus standen, fällt das Privatleben von Herrn Henry in der Panelwelle t2 nun als zweite Größe neben seinem Berufsleben deutlich mehr ins Gewicht. Das deutet darauf hin, dass eine Überarbeitung des Normen- und Wertesystems bei Herrn Henry stattgefunden hat. Neben dem Wertekonflikt zwischen Berufsleben und Familienglück stehen beide Lebensbereiche nun gleichberechtigt nebeneinander. Das deutet auf ein Umlernen der Wertorientierung bzw. Werthaltung von Herrn Henry hin. Dazu gehören beispielsweise auch die Selbstentfaltungswerte, die insbesondere durch die neue Lebenspartnerschaft und das zweite Kind deutlich werden. Private Ziele stehen beruflichen Zielen nun gleichberechtigt gegenüber. Herr Henry hat darüber hinaus erkannt, seinen Misserfolg besser im Austausch mit seiner Umwelt verarbeiten zu können. Das deutet auf eine Überarbeitung seines Selbstbildes hin. Der informelle Lernprozess, der durch das Nichtbestehen des ACs eingetreten ist, äußert sich damit 1. im Überarbeiten des Normen- und Wertesystems und 2. in der Überarbeitung des Selbstbildes.

7.1.4.4 Identitätslernen

Während Herr Henry seiner beruflichen Rolle in der Vergangenheit eine übergeordnete Bedeutung zugesprochen hat, versteht er seinen Beruf im Rahmen der Panelwelle t2 mehr als Notwendigkeit zur Finanzierung des Lebensunterhalts. Sein Lebensglück begreift er nun in seiner Vaterrolle, im Austausch mit Freunden und dem Ausüben von Hobbys.

„Äh, ja damals war der Job für mich ja zentral. Heute sehe ich es mehr als, äh, Brotgewinn.“ (FE3_11 t2, 165f.)

„Freundschaften, mein Kind, äh, bzw. Kinder bald ... oder auch mal nen Radler im Biergarten das sind die zentralen Themen und das ist es worauf es im Leben ankommt.“ (FE3_11 t2, 46ff.)

Im Vergleich zur Panelwelle t1 schildert Herr Henry im Rahmen der Panelwelle t2 das Ausüben von Hobbys und Ausflüge mit seiner Lebensgefährtin als zentrale Freizeitbeschäftigung. Darüber hinaus erwähnt er zahlreiche Hobbys, wie handwerkliche Betätigung oder Golfen als Ausgleich zu seinem Beruf.

„Ich habe die Platzreife abgelegt und golfe nun öfter mit Martina meiner Lebensgefährtin. Das macht uns beiden Spaß und ist nen guter Kontrast zum Job.“ (FE3_11 P2, t2, 43f.)

„Durch das Kind, äh, ... haben wir ja jetzt ne gemeinsame Wohnung. Seit dem Umzug bin ich Hobbyhandwerker (lacht).“ (FE3_11 t2, 35f.)

Durch die neu geordneten Prioritäten und die stärkere Zuwendung zum Privaten wird erneut das wert- und normbezogene Lernen deutlich. Berufliche Inhalte treten in den Hintergrund und das private Leben gewinnt bei Herrn Henry zunehmend an Bedeutung. Neben dem Lernen und ‚Repriorisieren‘ von Normen- und Werten ist aber auch das Identitätslernen zu erkennen. Herr Henry definiert sich im Rahmen der Panelwelle t2 nicht mehr ausschließlich über seine berufliche Rolle, sondern schreibt seiner Rolle, die er in anderen Lebensbereichen einnimmt, z.B. als Vater, als Freund oder als (Lebens-) Partner eine größere Bedeutung zu. Das Bild, das Herr Henry von sich (und seiner Umwelt) noch im Rahmen der Panelwelle t1 hatte, hat sich gewandelt. Dieser Erkenntnisgewinn kann als Identitätslernen bezeichnet werden.

7.1.5 Zusammenfassende Betrachtung: Einzelfallanalyse Herr Henry

In Folge des nicht bestandenen Führungskräfte ACs werden bei Herrn Henry eine Reihe von Lernprozessen deutlich. Diese finden zunächst auf der mentalen Ebene, zum Teil für Außenstehende nicht sichtbar, statt. In einigen Bereichen wird insbesondere eine Überarbeitung der Wissensbestände deutlich. In Form von Reflexionsprozessen gleicht Herr Henry sein Welt- und Selbstbild, das er vor der Teilnahme am AC hatte, mit den neuen Entwicklungen (Nichtbestehen AC) ab und nimmt eine Transformation der genannten Komponenten vor, um in Zukunft weiterhin handlungsfähig zu bleiben. Durch die Teilnahme am AC hat Herr Henry kulturelle Fertigkeiten dazu gewonnen (siehe hierzu Kapitel 8.1.2.3). Gemeint ist damit nicht kulturspezifisches Wissen eines Landes oder einer Region, sondern die Unternehmenskultur des Untersuchungsunternehmens. Herr Henry hat gelernt, welche Werte für seinen Arbeitgeber relevant sind und verstanden, dass das AC in diesem Zusammenhang einen kulturgestaltenden Charakter hat, um durch die Auswahl der Führungskräfte die Beibehaltung und Implementierung der Werte zu gewährleisten. In Form von Verhaltensanpassungen hat er diese

Werte für die Vorbereitung auf die Wiederholung des Verfahrens verinnerlicht. Sein Ziel - Bestehen des ACs und eine daran anschließende Führungsaufgabe - sowie seine eigenen Normen und Werte hat er dabei nicht geändert. Lediglich der Weg zur Zielerreichung wurde angepasst, indem er sich die im AC gewünschten Verhaltensweisen anzueignen versucht hat. Im Rahmen von Deutungs- und Interpretationsprozessen ist Herr Henry außerdem zu der Überzeugung gelangt, dass eine zu geringe Vorbereitungsleistung für sein negatives AC-Ergebnis verantwortlich ist. Er stellt seine Führungsfähigkeiten dabei nach wie vor nicht in Frage. Der in diesem Zusammenhang eingetretene Lernprozess hat eine selbstwertbeschützende Größe. Die Reflexion über eigene Lern- und Entwicklungsfelder wird damit verhindert, lediglich eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Verfahren wird durch diesen Ansatz erforderlich. An dieser Stelle wird die Prozesshaftigkeit und das Ineinandergreifen unterschiedlicher Arten des Lernens, die durch das Nichtbestehen des ACs bei Herrn Henry in Gang gesetzt wurden, erkennbar. In Form eines informellen Lernprozesses hat Herr Henry zunächst erkannt, dass seine Vorbereitungsleistung für das erfolgreiche Absolvieren des Verfahrens zu gering war. Um seine Handlungsfähigkeit aufrecht zu erhalten, hat er im Anschluss daran in Form aktional sichtbarer Lernprozesse verschiedene Maßnahmen zur besseren Vorbereitung - wie das aktive Einholen und Verarbeiten von Feedback, Coachingleistungen und eine Literaturrecherche - ergriffen. Aus dem zunächst informell stattgefundenen Lernprozess ist die Notwendigkeit für diesen selbstorganisierten, non-formalen Lernprozesses hervorgegangen. In diesem Fall kann man sagen, dass das informelle Lernen die Notwendigkeit für non-formale Lernprozesse aufgezeigt hat. Während Herr Henry im Rahmen der Panelwelle t1 tendenziell externen Faktoren die Verantwortung für seinen AC-Misserfolg zugeschrieben hat, sieht er die Faktoren, die für seinen AC-Misserfolg verantwortlich sind, im Rahmen der Panelwelle t2 auch in personenbezogenen Faktoren. Das deutet darauf hin, dass durch neu eingetretene Ereignisse (neue Lebenspartnerschaft, erneute Vaterschaft, wiederholtes Nichtbestehen des ACs) und weitere Reflexionen, der Lernprozess, der von dem Ereignis ausgegangen ist, einem Wandel unterlegen ist. Deutlich wird bei Herrn Henry, dass für die Bearbeitung des AC-Misserfolgs seine verfügbaren Handlungsstrategien nicht ausgereicht haben und eine Notwendigkeit zum Lernen entstanden ist, um weiterhin handlungsfäh zu bleiben. Durch die Paneluntersuchung ist besonders offensichtlich geworden, dass die Fertigkeiten, die Herr Henry sich zur Bewältigung des Ereignisses angeeignet hat auch als Selbstorganisationsdispositionen zu verstehen sind und ihren ursprünglichen Lernort - das berufliche Umfeld von Herrn Henry - verlassen und auf weitere Lebensbereiche - das private Umfeld - transferieren. Das ist besonders im Rahmen der Panelwelle t2 durch das Hinwenden

zum Privaten erkennbar. Das kritische Lebensereignis ‚Nichtbestehen eines ACs‘ hat im Einzelfall Herr Henry aufgezeigt, dass es eine bedeutende Gelegenheit für informelles, selbstgesteuertes und auch non-formales Lernen darstellt.

7.2 Einzelfallanalyse Herr Winston

Das vorliegende Kapitel enthält die Einzelfallanalyse von Herrn Winston. Anders als die anderen Interviews hat das Interview mit Herrn Winston auf seinen eigenen Wunsch nicht in den Räumlichkeiten der unternehmensinternen Personalabteilung, sondern in einem Besprechungsraum der Abteilung, in der er arbeitet, stattgefunden. Pünktlich zum vereinbarten Termin habe ich mich vor dem gebuchten Raum eingefunden. Herr Winston ist fünf Minuten nach mir eingetroffen und hat sich für seine Verspätung entschuldigt. Er war mit einem Anzug gekleidet. Sein Hemd hatte Manschettenknöpfe und die Krawatte trug er etwas lockerer als sonst üblich. Insgesamt hatte er ein gepflegtes und branchenübliches Erscheinungsbild. Die Begrüßung mit Herrn Winston ist sehr locker ausgefallen, die sonst in der Branche üblichen Gesten, wie eine Händedruck oder das Überreichen der Visitenkarte hat nicht stattgefunden. Die unkonventionelle Art von Herrn Winston hat dem Interview eine angenehme Gesprächsatmosphäre verliehen. Insgesamt hat sich Herr Winston die notwendige Zeit für das Interview genommen und bereits zu Beginn signalisiert, dass er keine Anschlusstermine hat.

Einleitend habe ich Herrn Winston das Forschungsvorhaben vorgestellt. Wie mit dem Betriebsrat vereinbart, habe ich auch ihn auf die Notwendigkeit der Tonbandaufnahme für die Auswertung der Daten hingewiesen und um seine Erlaubnis zur Datenaufzeichnung gebeten. Darüber hinaus habe ich ihm die Anonymisierung und ausschließliche Verwendung der Daten für den Forschungszweck zugesichert. Nachdem alle Rückfragen von Herrn Winston geklärt waren, hat das Interview mit der erzählgenerierenden Eingangsfrage begonnen. Zunächst war Herr Winston etwas verunsichert, dass keine weiteren Rückfragen meinerseits platziert werden und seine Erzählung im Vordergrund steht. Aus diesem Grund war es notwendig, ihm beim Einstieg in seine Erzählung die Unsicherheit zu nehmen. Im Anschluss daran hat er eine umfangreiche Erzählung geliefert. Passagen, die seine Familie betroffen haben, sind dabei detaillierter ausgefallen als andere Erzählpassagen. Insgesamt hat die einleitende Erzählung 22 Minuten gedauert. Während der Erzählrhythmus zu Beginn des Interviews sehr uneinheitlich war und Herr Winston vermehrt sprachliche Unklarheiten wie „äh“ oder „mmh“ hat erkennen lassen, hat die Erzählung im Laufe des Interviews zunehmend ein einheitliches Niveau angenommen. Erzählpassagen aus der Kindheit von Herrn Winston wurden zum Teil stark euphorisierend dargestellt.

„Das war großartig damals mit meinen Großeltern im Urlaub, einfach einmalig.“ (FE4_5 t1, 295f.)

„Wir waren so ne richtig tolle Mehrgenerationenfamilie.“ (FE4_5 t1, 292)

Herr Winston war um eine hochdeutsche Artikulation bemüht. Stellenweise ist er in den pfälzischen Sprachdialekt verfallen.

„Ich war schon uffgerecht.“ (FE4_5 t1, 118)

Strukturell ist Herr Winston während seiner Erzählung oft zwischen seiner Kindheit und der Gegenwart gesprungen und hat bei Erläuterungen vermehrt auf seine Kindheit Bezug genommen.

„Früher, also damals als ich noch klein war, haben wir mit meinen Großeltern unter einem Dach gelebt. Meine Frau, äh, also wir sind nicht verheiratet, aber Kathrin und ich leben jetzt auch gemeinsam mit meinen Eltern in dem Haus meiner Großeltern. Sie sind jetzt schon, mmh, seit 15 Jahren tot. Wir machen das heute genauso wie meine Eltern als ich noch klein war.“ (FE4_5 t1, 288ff.)

Insgesamt hat das Interview eine Stunde und sieben Minuten gedauert. Genau wie Herr Henry hat auch Herr Winston signalisiert, dass er für Rückfragen im Anschluss an das Interview zur Verfügung steht.

7.2.1 Das Fallportrait

Herr Winston ist 36 Jahre alt und hat sein Studium zum Diplom Betriebswirt vor acht Jahren abgeschlossen. Nach eigenen Angaben war er in der Schule und im Studium nie einer der Klassenbesten, sondern im gesunden Mittelfeld. Seine Eltern sind beide als kaufmännische Angestellte in einem kleinen familiengeführten Betrieb für die Abwicklung der Materialeinkäufe zuständig.

„Also ich war immer Mittelmaß ... bin nie aufgefallen oder so. Nicht besonders gut und nicht besonders schlecht.“ (FE4_5 t1, 163f.)

„Meine Eltern sind Einkäufer in einem kleinen, mmh, wie sagt man, äh, Familienunternehmen.“ (FE4_5 t1, 287f.)

Herr Winston hatte eine behütete Kindheit und wuchs in einem kleinen Haus mit Garten in einem ländlichen Gebiet auf. Bis seine Großeltern starben wohnte er dort mit seinen Eltern und Großeltern unter einem Dach. Der Tod der Großeltern bedeutete für ihn einen großen Einschnitt. Er hatte ein sehr gutes Verhältnis zu seinen Großeltern mit denen er viele gemeinsame Urlaube verbrachte. Nach dem Tod der Großeltern begannen die Eltern das gemeinsame Haus zu renovieren und technisch sowie optisch auf einen zeitgemäßen Stand zu

bringen. Der Umbau des Hauses hat Herrn Winston zunächst belastet, da die Modernisierung für ihn einen Abschluss mit der Vergangenheit bedeutet hat.

„Für mich war das mit dem Umbau damals schlimm. Insgesamt war's schlimm. Der Verlust meiner Großeltern und auch die anderen Veränderungen ... ich wollt einfach, dass alles bleibt wies is'.“ (FE4_5 t1, 302ff.)

Nach dem Abitur hat Herr Winston seinen Zivildienst in einer karitativen Einrichtung absolviert und im Anschluss daran sein Studium zum Diplom Betriebswirt aufgenommen und innerhalb der Regelstudienzeit abgeschlossen. Während des Studiums hat er weiterhin im elterlichen Haus in der ehemaligen Wohnung der Großeltern gelebt. In seiner Familie war er der Erste, der das Abitur absolviert und ein Studium aufgenommen hat. Geschwister hat Herr Winston nicht.

„Für meine Eltern war das damals ohnehin alles neu. Es hat sonst keiner in meiner Familie, mmh, äh, studiert oder so. Auch mein Onkel nich' oder die Tanten. Ich hab dann da gewohnt, wo meine Großeltern früher lebten. Also, ja wie gesagt im Haus meiner Eltern, nur halt etwas umgebaut.“ (FE4_5 t1, 308ff.)

Während des Studiums hat Herr Winston seine Freundin kennengelernt. Seine Freundin ist heute die Mutter seiner beiden Kinder, mit denen er weiterhin - genau wie seine Eltern damals - im Elternhaus lebt. Seine Kinder sind heute zwei und vier Jahre alt. Mit der Mutter seiner Kinder ist Herr Winston nicht verheiratet.

„Ja und wie gesagt heute leben wir jetzt alle zusammen bei meinen Eltern, seitdem sie das Haus geerbt haben. Also, natürlich auch meine Kinder und ihre Mutter. Eigentlich, äh, ja auch wie das, äh, bei meinen Eltern und Großeltern früher der Fall war.“ (FE4_5 t1, 296ff.)

Das Untersuchungsunternehmen ist die erste berufliche Station von Herrn Winston. Er hat dort bereits während seines Studiums im Anschluss an ein Praktikum als Werksstudent gearbeitet und ist nach seinem Studium mit einem Traineeprogramm und einer daran anschließenden Position im Stammpersonal eingestiegen. Als Motiv für die Teilnahme am AC nennt Herr Winston die in seinem Fachbereich durch die Eigenkündigung des bisherigen Stelleninhabers frei gewordenen Gruppenleiterposition. Sein Vorgesetzter Abteilungsleiter auf Führungsebene drei hat ihn angesprochen, dass er sich ihn gut in der Funktion vorstellen kann und hat ihn gebeten über die Teilnahme an dem Verfahren nachzudenken. Nachdem Herr Winston sich für die Position und die Teilnahme am AC entschieden hatte, wurde er bereits kommissarisch auf die Stelle gesetzt. Um dauerhaft Stelleinhaber zu bleiben, muss er das Verfahren nun innerhalb von einem Jahr erfolgreich absolvieren. Die Angst des Gesichtsverlustes gegenüber den

Kolleg(inn)en, denen er nun vorgesetzt ist, bereitet ihm große Sorge, sollte er das Verfahren auch beim zweiten Mal und damit final nicht bestehen.

„Das Schlimmste ist nicht das Verfahren an sich ... das Schlimmste ist, äh, mmh, die Angst was die Kollegen sagen würden, da ich ja nun bereits offiziell als Stelleninhaber ernannt wurde ... Sollte ich das Verfahren nun nicht bestehen, wird mir das wieder weggenommen und ich muss zurück auf meine alte Stelle. Äh, ja wäre das nicht der Fall, wär's, mmh, glaub gar nicht so schlimm.“ (FE4_5 t1, 141ff.)

7.2.2 Lernprozesse auf mentaler Ebene

Im Folgenden werden analog zum Aufbau der Einzelfallanalyse von Herrn Henry die Lernprozesse vorgestellt, die bei Herrn Winston auf der mentalen Ebene - und damit nicht zwangsläufig für Außenstehende sichtbar - stattgefunden haben (siehe hierzu auch Kapitel 8 dieser Arbeit).

7.2.2.1 Lernen unternehmensinterner Anforderungen an die Rolle

Herr Winston hat sich mit Hilfe von Vorbereitungsworkshops und einer intensiven Recherche im unternehmensinternen Intranet auf die Teilnahme am AC vorbereitet. In diesem Zusammenhang hat er sich in erster Linie auf den technischen Ablauf und die Ausgestaltung der AC-Übungen konzentriert. Während dem Verfahren waren ihm die Übungen aufgrund seiner vorbereitenden Maßnahmen bereits vertraut.

„Ich hab halt viel im Intranet gelesen. Da sind ja dann so Seiten, wo man sich für das AC anmelden kann und dabei findet man auch Infos über das Audit.“ (FE4_5 t1, 125ff.)

„Dann hab´ ich natürlich noch nen Workshop besucht, den hat mir mein Chef bezahlt. Da ich ja schon auf der Stelle bin, wollten wir sicher gehen, äh, dass es klappt (lacht).“ (FE4_5 t1, 615ff.)

Die erfolgreiche Ausführung der AC-Übungen ist ihm dennoch nicht gelungen. Erst die Teilnahme am AC und die im Anschluss genutzte Zeit zum Reflektieren über das AC-Ergebnis hat in ihm ein Verständnis für die unternehmensinternen Führungsgrundsätze hervorgerufen. Durch den in Folge des nicht bestanden ACs eingetretenen Lernprozess hat Herr Winston realisiert, welche Anforderungen das Untersuchungsunternehmen an seine Führungskräfte stellt und welche Herausforderungen in diesem Zusammenhang mit dem Ausüben der Aufgabe in Verbindung stehen.

„Das AC hat mir nochmal verdeutlicht, was ein Stelleninhaber können muss und in diesem Moment ist mir auch klar geworden, dass die Art von Führung, die bei uns gewünscht ist, eben auch eng mit den Zielsetzungen des, äh, Unternehmens abgestimmt sind.“ (FE4_5 t1, 423ff.)

Herr Winston führt an, dass die Führungsgrundsätze im Untersuchungsunternehmen sehr vielfältig sind und schreibt ihnen die folgenden Funktionen zu:

1. *Steuerungsfunktion.* Im Rahmen der Steuerungsfunktion trägt die Führungskraft dafür Sorge, dass das tägliche Tun der Abteilung oder des Teams, das sie/er leitet, zielgerichtet und koordiniert von Statten geht. Dabei obliegt es der Führungskraft den Gesamtüberblick zu behalten und die Potenziale innerhalb des Teams zu nutzen und adäquat einzusetzen. Es ist Aufgabe der Führungskraft das Potenzial ihrer/seiner Mitarbeiter(innen) in eine bestimmte Richtung zu lenken und in diesem Zusammenhang einen Beitrag zur Erreichung der Unternehmensziele zu leisten.
2. *Standardisierungsfunktion.* Im Rahmen der Standardisierungsfunktion ist die Führungskraft dafür verantwortlich, dass ihre/seine Mitarbeiter(innen) die Arbeitsabläufe und Prozesse, die zur bestmöglichen Erreichung der (Unternehmens-) Ziele beitragen, kennen. Eine einheitliche Vorgehensweise schafft Orientierung und ermöglicht es den Mitarbeiter(inne)n ein gemeinsames Verständnis über die einzelnen Prozessschritte, die eine Teilzielerreichung widerspiegeln, zu entwickeln.
3. *Orientierungsfunktion.* Im Rahmen der Orientierungsfunktion sollte die Führungskraft durch die Einhaltung unternehmensinterner Führungsgrundsätze dazu beitragen, das vom Unternehmen gewünschte Miteinander und die Leistungsanforderungen an die Mitarbeiter (verbal oder non-verbal) zu kommunizieren. Das hilft den Mitarbeiter(inne)n eine gemeinsame Zielrichtung zu erhalten und schafft Orientierung für ihre täglichen Arbeitsabläufe und Sicherheit im Ausführen ihrer Aufgaben. Die Mitarbeiter(innen) erhalten durch die Orientierungsfunktion ihrer Führungskraft darüber hinaus die Möglichkeit ihre Verhaltensweise mit den Sollsetzungen des Unternehmens abzugleichen.
4. *Public Relations-Funktion.* Im Rahmen der Public Relations-Funktion agiert die Führungskraft als Repräsentant des Unternehmens. Das gilt sowohl für unternehmensexterne und öffentlichkeitswirksame Auftritte als auch die unternehmensinterne Wahrnehmung der Vorbildfunktion.

Insgesamt hat Herr Winston gelernt, dass jede dieser Funktionen einen Teil zur Erreichung der Unternehmensziele beiträgt und in enger Verbindung mit dem Unternehmensleitbild steht.

„Als Führungskraft hat man schon viele Regularien zu erfüllen und man muss halt auch auf einiges achten ... man is‘ ja erstma auch in ner Position, wo man in der Öffentlichkeit immer aufpassen muss, was man sagt, man ist für die Außenwirkung des Unternehmens verantwortlich, dann gibt man seinen Mitarbeitern ne Richtung vor, stellt Visionen und ein gemeinsames Ziel vor und vertritt diese auch. In diesem Zusammenhang strukturiert man die Abteilung und hat auch die Kontrolle, dass alles läuft, jeder weiß was er zu tun hat und welche Richtung eingeschlagen wird und man hat natürlich auch Kompetenzen, die einem Rechte, aber auch Pflichten verschaffen.“ (FE4_5 t1, 436ff.)

Herr Winston hat außerdem realisiert, dass er an seinem persönlichen Führungsverhalten und Führungsprofil arbeiten muss, um dem Führungsleitbild seines Arbeitgebers gerecht zu werden.

„So hab‘ ich mich als Führungskraft, äh, halt nie verstanden. Das hat mir auch im Prinzip dann die Augen geöffnet ... Ich muss diese Punkte nochmal verinnerlichen und, äh, in mein Handeln integrieren, wenn ich den Job machen möchte.“ (FE4_5 t1, 453ff.)

Durch die Teilnahme am AC hat Herr Winston seine Wissensbestände über die Ausgestaltung einer Führungsaufgabe im Untersuchungsunternehmen erweitert. Dieser informelle Lernprozess kann in erster Linie als Lernen von beruflichem Rollenverhalten für die gewünschte Funktion verstanden werden. Gemeint ist damit der Erwerb von Wissen über die Anforderungen des Untersuchungsunternehmens an die Ausgestaltung einer Führungsaufgabe und der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten diese Funktion anforderungsgerecht auszufüllen. Insgesamt ist das Wissen über die unternehmensinternen Anforderungen an die Rolle eng mit dem Wissen über die Führungsgrundsätze der Organisation verbunden, die wiederum in engem Zusammenhang mit der Unternehmenskultur stehen. Der Erwerb von Kenntnissen über die unternehmensinternen Anforderungen an die Rolle steht damit in engem Zusammenhang mit dem Erwerb von Wissen über die Unternehmenskultur und deren Führungsgrundsätze im Allgemeinen.

In diesem Zusammenhang werden erneut zwei ineinander greifende Lernprozesse deutlich, bei denen die erste Lernerfahrung als Auslöser für darauf aufbauende Lernprozesse verstanden werden kann. Durch die nicht erfolgreiche Teilnahme am AC haben sich die Wissensbestände von Herrn Winston über die Führungsgrundsätze seines Arbeitgebers erweitert. In einem zweiten Schritt hat er das neu erworbene Wissen mit seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten abgeglichen und erkannt, dass eine Überarbeitung seines beruflichen Selbstbildes erforderlich ist, wenn er weiterhin als Führungskraft im Untersuchungsunternehmen agieren möchte. Er

weiß nun, dass mit der gewünschten beruflichen Funktion bestimmte Verhaltensformen verknüpft sind, die nicht abstrakt durch formale Lernprozesse erworben werden können, sondern im Sozialisationsprozess innerhalb des Unternehmens angeeignet werden. Das liegt vor allem daran, dass das Unternehmen die Ausgestaltung der Rolle vordefiniert und auch die Ausführung der Rolle in die Strukturen des Unternehmens eingebettet ist. Neben dem Erwerb von Wissensinhalten über die Anforderungen an eine Rolle innerhalb eines Unternehmens ist aus diesem Grund außerdem das Erlernen weiterer Fähigkeiten und Fertigkeiten gebunden, die Herr Winston sich nun im Rahmen des fortlaufenden Lernprozesses aneignen muss:

1. *Fachliche Fertigkeiten.* Beinhalten die operative Ausgestaltung der Rolle und das Anwenden von fachlichen Wissensinhalten.
2. *Strategische Fertigkeiten.* Decken das ‚Wie‘ der Rollenausübung ab.
3. *Soziale Fertigkeiten.* Beinhalten eine zwischenmenschliche Komponente und das Feingespür für die einzelnen Teammitglieder.
4. *Wert- und normbezogenes Wissen.* Wissen über die Unternehmenskultur und die Unternehmenswerte.

7.2.2.2 Statuskonventionen einer Führungskraft lernen

Im Rahmen der Rückmeldung zu der AC-Leistung wurde Herrn Winston durch die Beobachter zurück gespiegelt, dass er in den AC-Übungen zu devot agiert hat. Die Beobachter hätten sich ein selbstsichereres Auftreten in den einzelnen Situationen gewünscht. Durch das Feedback hat Herr Winston eine Rückmeldung zu seinen persönlichen Lernfeldern erhalten, diese angenommen und den Verbesserungsbedarf erkannt.

„Am Ende ham die mir dann ja auch gesagt, dass ich, äh, mehr aus mir raus muss und zu zurückhaltend bin. Das wurde mir auch so im Privaten auch schon oft gesagt. Ich weiß, dass ich daran arbeiten muss. Ich bin eben auch sonst nicht so, der schreit hier bin ich und direkt in nen Raum geht und sagt, dass er der Größte is´. Daher kann ich das schon, äh, nachvollziehen.“ (FE4_5 t1, 199ff.)

Herr Winston hat gelernt, dass er sein Auftreten gegenüber Dritten überarbeiten muss, wenn er als Führungskraft im Untersuchungsunternehmen tätig sein möchte. Darüber hinaus weiß er nun, dass es wichtig ist, sich in Gesprächssituationen eindeutig zu positionieren. Demnach kommt es auf eine gewisse Grundhaltung an, die er sowohl in seinem Inneren einnehmen muss als auch nach Außen z.B. durch seine Körperhaltung, die Stimmlage oder Mimik und Gestik repräsentieren sollte. Er hat außerdem realisiert, dass von einer Führungskraft eine gewisse Verbindlichkeit verlangt wird und klare Arbeitsanweisungen und Zielrichtungen dabei helfen den Mitarbeiter(inne)n ein Gefühl der Sicherheit zu verleihen.

„Das Feedback war sehr hilfreich. Ich weiß jetzt, dass ich etwas direkter in meinen Aussagen sein muss und auch meinem Gegenüber, äh, das Gefühl von Verbindlichkeit, äh, gebe. Das muss dann auch außen sichtbar sein. Ich hab z.B. meinen Gesprächspartner nicht angesehen, das war nich´ gut, äh, ... war auch in meiner Haltung, mmh, nicht so präsent.“ (FE4_5 t1, 195ff.)

„Ich hab´ auf jeden Fall für mich mitgenommen, dass Chef sein nich´ heißt, der gleiche Mitarbeiter wie alle anderen zu sein, nur eben der, der alles bestimmt, sondern, dass ich auch, äh, dann derjenige sein muss, der den Weg vorgibt und die Truppe an Bord hält.“ (FE4_5 t1, 429ff.)

Darüber hinaus haben sich Herr Henrys Wissensbestände und Vorstellungen über seine Rolle in und mit dem Team, das er führt, verändert. Während er sich vor der Teilnahme am AC nach wie vor als Teil des Teams begriffen hat, das sich lediglich dadurch abgrenzt, dass es Entscheidungen treffen darf, weiß er nun, dass er als Führungskraft nur noch bedingt Teil des Teams ist und sich in gewissen Situationen aus dem Team herausnehmen sollte. Er hat außerdem gelernt, dass es nicht nur seine Aufgabe ist sich vom Team zu differenzieren, sondern auch, dass das Team ihn in einer Funktion, in der er Teammitglied ist, anders wahrnimmt, als in der Führungsfunktion.

„Mir ist halt jetzt auch klar geworden, dass ich nicht mehr dazu gehöre. Äh, das ist auch nicht leicht, aber ich muss mich abgrenzen und mich daran gewöhnen, dass ich nicht mehr immer dazu gehöre. Das hab ich jetzt verstanden. Das is´ mir auch nochma´ besonders klar geworden, als mein Team Probleme mit meinen Chef hatte, also, äh, ihrem Chef Chef sozusagen (lacht) und das haben die unter sich ausgemacht. Mir ham´ die das nich´ mehr so im Detail erzählt und da is´ mir besonders klar geworden, dass ich jetzt nicht mehr dazu gehöre.“ (FE4_5 t1, 444ff.)

Herr Henry hat durch das Feedback im Anschluss an das AC auch erkannt, dass er ein Lernfeld in seiner Kommunikationsweise gegenüber seinen Mitarbeiter(inne)n hat. Besonderen Änderungsbedarf hat er in der Art seiner Auftragserteilung an sein Team wahrgenommen. Herr Henry weiß nun, dass das Erledigen von Aufgaben kein persönlicher Gefallen ist, den sein Team ihm erweist, sondern Teil ihrer Arbeitsaufgabe. Aus diesem Grund möchte er künftig darauf achten, dass er seine Mitarbeiter(innen) bittet zu erledigende Aufgaben zu übernehmen und nicht fragt, ob sie die Aufgaben übernehmen möchten.

„Ich hab´ halt immer gefragt, wenn was zu tun war, ob er das übernehmen kann oder möchte. Im AC wurde das stark kritisiert. Ich kann also höflich und bestimmt darum bitten, dass was erledigt wird, aber nicht fragen ob sie´s möchten.“ (FE4_5 t1, 451ff.)

Herr Winston hat durch das Nichtbestehen des Führungskräfte ACs und das ihm entgegengebrachte Feedback gelernt, dass Führungskräfte (im Untersuchungsunternehmen)

bestimmten Statuskonventionen unterliegen. Diese Statuskonventionen beeinflussen ihr Auftreten, Denken und Handeln gegenüber anderen Mitgliedern einer Gruppe (z.B. vertikal gegenüber dem Team, das sie leiten oder horizontal gegenüber ihren Peers, die ebenfalls eine Führungsaufgabe inne haben). Herr Winston hat in diesem Zusammenhang erkannt, dass ‚Führungskraft‘ kein Status ist, den man ausschließlich gemäß einer Stellenbeschreibung inne hat oder durch eine Funktion und ein bestimmtes Aufgabenfeld verliehen bekommt, sondern darüber hinaus mit bestimmten Statuskonventionen, wie dem Auftreten, der Ausstrahlung und gewissen Verhaltensweisen verbunden ist. Dieses Lernergebnis kann als Teil eines weitläufigen Lernprozesses verstanden werden und ist damit Lernergebnis und Prozessschritt zugleich. Betrachtet man die vorhergehenden Ausführungen als Lernprozess, so sind Herr Winstons Erkenntnisse über eine Führungsaufgabe und deren Ausgestaltung im Untersuchungsunternehmen nun zunächst theoretisch bewusst und müssen im Rahmen eines länger angelegten Lernprozesses noch angeeignet werden, damit das Wissen auch praktisch (in der Interaktion mit Anderen) angewendet werden kann.

Insgesamt kann man bei diesem Lernprozess auch vom Erlernen beruflichen Rollenverhaltens sprechen, das in diesem Kontext im engen Zusammenhang mit dem Identitätslernen steht. Gemeint ist damit dann nicht mehr ausschließlich der Erwerb von Wissen über die Ausgestaltung einer Führungsfunktion im Untersuchungsunternehmen, sondern auch der Erwerb von Wissen darüber, dass Herr Winston sich sozial in die Rolle integrieren muss. Darin inbegriffen ist, dass das Wissen über das theoretische ‚Wie‘ der Rollenausübung im Rahmen eines Lernprozesses auch praktisch in Form von Verhaltensweisen angeeignet werden muss. Dabei kann es zu Integrationskonflikten kommen, z.B. wenn jemand wie Herr Winston vom Teammitglied zum Teamleiter wird. Viele bislang als Teammitglied vertretene Werte und Normen müssen aufgegeben oder überarbeitet und an die neue Funktion angepasst werden. Weitere Probleme können daraus entstehen, dass die Anzahl sozialer Handlungspartner auf gleicher Ebene abnimmt je höher die Führungsebene ist. Das Identitätslernen beschreibt in diesem Zusammenhang den Interaktionsprozess unternehmensinterner Anforderungen an die Position und die Antwort des Stelleninhabers darauf, wie er die Funktion ausfüllt und welche individuellen Nuancen in die Rollenausführung mit eingebracht werden. Es handelt sich im Rahmen dieses Lernprozesses daher darum, die Wiege zwischen den unternehmensinternen Anforderungen an die Rolle und den eigenen Normen, Werten, Zielen und Wünschen zu finden und dauerhaft aufrecht zu erhalten. In diesem Zusammenhang ergibt sich daher außerdem eine Neukonstruktion des Weltbildes von Herrn Winston. Beim Herstellen eines Gleichgewichts zwischen individuellen Dispositionen und Unternehmensanforderungen kann Herrn Winston

eine Reihe weiterer Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die erst im Rahmen einer Längsschnittbetrachtung und über einen längeren Zeitraum hinweg identifizierbar werden können.

7.2.2.3 Lernen ein Vorbild zu sein

Durch das Nichtbestehen des Führungskräfte-ACs hat Herr Winston realisiert, dass es wichtig ist, dem Team, das er leitet, eine Vorstellung von der Zielrichtung zu vermitteln und in diesem Zusammenhang eine Vorbildfunktion (role model) gegenüber den einzelnen Teammitgliedern einzunehmen.

„Die haben mir im Feedbackgespräch halt gesagt, dass ich auch mal mehr, äh, Sachen vorleben soll und, dass es auch wichtig is´, dass das Team das Gefühl hat sich an mir orientieren zu können.“ (FE4_5 t1, 427ff.)

Konkret hat Herr Winston darunter verstanden, dass er als Leitfigur agieren und seinem Team eine Zukunftsperspektive vermitteln können soll. Weiter hat er gelernt, dass er als Führungskraft zur Ausgestaltung der Unternehmenswerte in besonderer Weise beiträgt und diese in Form vorbildhafter Verhaltensweisen an sein Team weitergibt. Eine Führungskraft nimmt im Rahmen dieser Erkenntnis in besonderer Weise einen kulturgestaltenden Charakter für das Unternehmen ein und trägt dazu bei, das Unternehmensleitbild, die Unternehmenswerte und die Unternehmenskultur zu etablieren und aufrechtzuerhalten.

„Naja, man is´ als Führungskraft schon dafür verantwortlich, dass das Team weiß, wo es hin marschieren soll und, dass sie an die gesetzten Ziele auch irgendwie glauben. Es ist daher auch wichtig, äh, dass man als Führungskraft genau weiß, wie tickt das Unternehmen und was is´ dem Unternehmen wichtig, weil, äh, man muss ja auch im Sinne des Unternehmens handeln.“ (FE4_5 t1, 432ff.)

Durch das ‚Lernen ein Vorbild zu sein‘ kann Herr Winston im Rahmen eines Lernprozesses eine Reihe weiterer (sozialer) Kompetenzen erwerben. Um Vorbild zu sein, muss er sich auf Andere einstellen können, verstehen, was sie benötigen und welche Verhaltensweisen und Handlungen dazu führen, sie als Leitfigur unterstützen zu können. Darüber hinaus muss er sein eigenes Handeln an die Grundsätze des Unternehmens und die Unternehmenswerte anpassen und wenn nötig eigenen Zielen und Werten voranstellen, um sie in vorbildhafter Funktion an seine Mitarbeiter(innen) weitergeben zu können. Dazu gehören außerdem eine Vielzahl an zwischenmenschlichen Kompetenzen, die es ihm ermöglichen, ein Feingespür für die Belange seines Teams zu entwickeln. Das betrifft sowohl kommunikatives Geschick, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf andere einzugehen als auch ein Verständnis dafür, welche Haltungen, Handlungen und Verhaltensweisen, bei welchen Mitgliedern seines Teams wie wirken. Lernen

eine Vorbildfunktion einzunehmen kann darüber hinaus ebenfalls zu dem Lernen einer beruflichen Rolle gezählt werden. Da zur Übernahme einer Führungsaufgabe auch die Funktion eines Vorbildes gehört, kann dieser Lernprozess ebenfalls als Lernen der Berufsrolle begriffen werden. Um vom Teammitglied zur Führungskraft mit Vorbildfunktion zu werden, gehört zu dem Lernprozess demnach ebenfalls das Überarbeiten des (beruflichen) Selbstbildes.

7.2.2.4 Lernen Mitarbeiter(innen) zu motivieren

Herr Winston hat außerdem gelernt, dass es zur Aufgabe einer Führungskraft gehört, seine Mitarbeiter(innen) zu motivieren und sie im Rahmen von Projekten und im Verlauf ihrer Tätigkeit für den erfolgreichen Abschluss einzelner und übergeordneter Aufgaben auf einem einheitlichen Niveau motiviert zu halten.

„Mmh, es is´ ja auch wichtig und das weiß ich jetzt noch mehr, dass ich nich´ fachlich immer genau bis ins Kleinste weiß, wie alles funktioniert. Ich bin ja kein Spezialist mehr, sondern, dass ich dafür Sorge, dass die Leute noch an Bord sin´. Also, nicht nur physisch .. körperlich meine ich, sondern auch geistig, dass sie noch für ihre Aufgabe, äh, brennen.“ (FE4_5 t1, 500ff.)

Nach seiner Erkenntnis gelingt das am Besten, wenn er selbst von den Unternehmenszielen und dem Erfolg der bevorstehenden Aufgaben überzeugt ist. Es ist daher wichtig, dass er die langfristige, strategische Ausrichtung der Organisation verinnerlicht hat und durch sein Handeln und seine Überzeugungskraft als positives Beispiel gegenüber seinen Mitarbeiter(inne)n auftreten kann.

„Ich muss halt dafür schon auch verstehen, was der Laden hier langfristig will und muss es auch annehmen, sonst mach ich weiter wie bisher und das is´ nich´ gut, weil ich dann ja auch nicht bei meinem Team dafür sorgen kann, dass, äh, die dran glauben und im Sinne des Unternehmens los laufen.“ (FE4_5 t1, 486ff.)

Im Rahmen dieses Lernprozesses geht mit dem Erlernen von Begeisterungsfähigkeit und Motivationskraft eine Änderung des Selbstbildes einher. Im Gegensatz zu seiner Funktion als Teammitglied und fachlicher Spezialist ist Herr Winston in seiner Funktion als Führungskraft nicht mehr ausschließlich für seine eigene Motivation, sondern zusätzlich für die seiner Teammitglieder verantwortlich. Er hat in diesem Zusammenhang gelernt, dass er als Leitfigur nun auch die Motivation seiner Mitarbeiter(innen) beeinflussen kann und es u.a. zu seiner Aufgabe zählt, das Team mittel- und auch langfristig motiviert zu halten und die einzelnen Teammitglieder dafür zu sensibilisieren, dass die jeweiligen Aufgabenverantwortlichkeiten zum Teamerfolg beitragen. Durch diesen Lernprozess ändert sich das Selbstbild demnach weg von einer ausschließlichen Zentrierung seiner eigenen Person, hin zur Unterstützung des Teams, um den Teamerfolg voran zu treiben. Durch das ‚Lernen andere zu motivieren‘ hat Herr

Winston zusätzlich Kenntnisse über die unternehmensinternen Instrumente der Personalführung erlangt. Er weiß nun, welche Möglichkeiten ihm das Unternehmen gibt, flexibel auf die Anforderungen seiner Mitarbeiter(innen) zu reagieren, um sie als Team mittel- und langfristig motiviert zu halten. Dazu zählen neben monetären Anreizen auch Leistungsanreize, wie das Aufzeigen von Zukunfts- und Karrierealternativen, das Gestalten einer angenehmen Teamatmosphäre, Angebote zur flexiblen Gestaltung von Arbeitszeit- und Arbeitsort, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und eine vielseitige Ausgestaltung der Arbeitsaufgaben. Genau wie in Kapitel 8.2.2.2 kann der begonnene Lernprozess weiter fortgeführt werden, indem die theoretische Erkenntnis auch in das praktische Tun von Herrn Winston integriert wird. Das Bewusstsein über die Motivationsfunktion einer Führungsrolle kann demnach im Rahmen des Lernprozesses durch konkrete Motivationsleistungen, die Herr Winston mit dem neu erworbenen Wissen noch weiter ausbauen kann, für die Mitarbeiter(innen) erfahrbar werden.

7.2.3 Lernprozesse auf aktionaler Ebene

Im folgenden Kapitel werden die Lernprozesse bei Herrn Winston, die auf aktionaler Ebene auch für Außenstehende sichtbar werden, vorgestellt. Dabei handelt es sich in erster Linie um sozial-interaktive Geschehensabläufe und kommunikative Äußerungen (siehe hierzu auch Kapitel 8).

7.2.3.1 Lernen durch die Inanspruchnahme sozialer Unterstützung

Herr Winston hat durch das Nichtbestehen des Führungskräfte ACs erkannt, dass es hilfreich sein kann auf Andere zuzugehen und mit Hilfe von Gesprächen, einem offenen Austausch und der Netzworkebildung mit ‚Gleichgesinnten‘ den AC-Misserfolg zu verarbeiten sowie eine erneute Teilnahme vorzubereiten. Seine Gesprächspartner stammen sowohl aus dem beruflichen als auch dem privaten Umfeld.

Herr Winston hat beispielsweise zu einer kleinen Gruppe ehemaliger AC-Teilnehmer(innen) den Kontakt aufrechterhalten und nutzt regelmäßige Netzwerktreffen zum Austausch über das Verfahren. Inhalt der Gespräche sind z.B. eine geplante Wiederholung des ACs, Tipps und Tricks zur Vorbereitung und Erfolgsstorys von geglückten AC-Teilnahmen.

„Wir ham da so ne kleine Gruppe mit denen wir auch im Audit immer so zusammen warn, abends und in der Pause und so. Da treffen wir uns noch regelmäßig. Einige wollens, so wie ich ja nochma‘ machen. Der eine hat‘s sogar schon gepackt und da teilen wir natürlich auch unsere Erfahrungen und helfen uns gegenseitig. Petra, das ist auch eine aus der Gruppe, die hat von ihrem Chef auch nen Coach bezahlt bekommen. Sie gibt uns dann auch oft

Empfehlungen, die der ihr gegeben hat weiter, genau wie ich.“ (FE4_5 t1, 606ff.)

Darüber hinaus hat Herr Winston seinen Vorgesetzten nach dem AC über das Ergebnis informiert und ihn um seinen Ratschlag für eine erneute AC-Teilnahme gebeten. In diesem Zusammenhang hat er von seinem Vorgesetzten das Angebot erhalten bis zur Wiederholung des ACs zwei Mal wöchentlich im Sinne von Knowledge Sharing eine kollegiale Beratung mit Coachingansätzen zu erhalten.

„Ich hab‘s ihm halt erzählt und ihn auch gefragt, ob er mir helfen kann ... wir ham, äh, so ne Art Lerngruppe jetzt zwei Mal in der Woche, manchma´ auch nur einmal, je nachdem wies passt. Er sagt dann schon wie er Dinge machen würde und, äh, erzählt dann auch oft von seinen Erfahrungen, warum das Unternehmen Sachen macht wie es macht und wie die Entwicklungen so warn.“ (FE4_5 t1, 589ff.)

Herr Winston geht auch im Familien-, Freundes- und Bekanntenkreis offen mit seinem AC-Ergebnis um und berichtet, dass seine Lebensgefährtin ihm Mut für die erneute AC-Teilnahme zuspricht. Seine Freunde haben ihn insbesondere in der unmittelbaren Zeit nach dem AC Unterstützung angeboten und ihn mit Hilfe sozialer Aktivitäten im privaten Bereich von dem beruflichen Misserfolg abzulenken.

„Kathrin - meine Freundin - ist davon überzeugt, dass ich es schaffe. Meine Eltern auch. Das tut natürlich gut.“ (FE4_5 t1, 338f.)

„Insgesamt waren auch meine anderen Freunde sehr hilfsbereit und haben mich sehr unterstützt. Mit Ihnen war ich danach viel unterwegs. Die haben sich immer was Neues einfallen lassen. Einmal waren wir sogar übers Wochenende weg. Zu fünft. Meine Freundin macht das zum Glück mit (lacht).“ (FE4_5 t1, 335ff.)

Der hier dokumentierte Lernprozess zeigt auf, dass Herr Winston durch die Inanspruchnahme sozialer Unterstützungsangebote an dessen Ende eine Entwicklung erfahren und eine Überarbeitung seiner bisherigen Wissensbestände vorgenommen hat. Insbesondere das Formulieren seines Misserfolgs und das Führen von Gesprächen zur Bewältigung der Erfahrung hat Herrn Winston einen Zugewinn an kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglicht. Dieser Zugewinn an kommunikativen Fähigkeiten hat insgesamt zwei Komponenten:

1. Herr Winston hat gelernt sich auszudrücken und seinen Misserfolg bei seinen entsprechenden Adressaten (andere AC-Teilnehmer[innen], Vorgesetzte, Freunde/Freundinnen und Familie) zu platzieren und den offenen und transparenten Austausch darüber zu fördern.

2. Herr Winston hat außerdem gelernt, aus dem Austausch die für ihn notwendigen Unterstützungsangebote einzufordern und zu nutzen. Es ist ihm gelungen, Gespräche (z.B. mit seinem Chef) und Netzwerktreffen so zu steuern, dass sie ihn bei der Ereignisbewältigung unterstützen.

Neben kommunikativen Fähigkeiten hat Herr Winston ebenfalls seine sozialen Fertigkeiten weiter ausgebaut. Das wird insbesondere durch die Netzwerktreffen mit anderen ehemaligen AC-Teilnehmer(inne)n deutlich. Der Austausch mit dieser Gruppe zeigt nicht nur einen Zugewinn von Herrn Winstons kommunikativem Geschick, indem er sich selbst mitteilt und seine Sorgen und Ängste zu formulieren weiß, sondern darüber hinaus einen Ausbau seiner sozialen Fertigkeiten, indem er auf Andere eingeht, ihre Sorgen und Ängste anhört und am Austausch zu potenziellen Lösungsvorschlägen teilnimmt. Insgesamt ist durch den Lernprozess in Form der Inanspruchnahme sozialer Unterstützungsangebote auch ein persönlicher Wachstum zu erkennen. Dies wird besonders deutlich, wenn man den offenen Austausch über das AC-Ergebnis berücksichtigt und bemerkt, dass Herr Winston Lösungsvorschlägen und Unterstützungsangeboten seiner Mitmenschen (im privaten und beruflichen Umfeld) offen gegenüber steht. Da die neu entwickelten Fähigkeiten und Fertigkeiten Teil eines Lernprozesses sind, stellen sie nicht zwangsläufig ein finales Lernergebnis dar, sondern können potenziell in der Längsschnittbetrachtung und unter Berücksichtigung des lebenslangen Lernens noch weiter ausgebaut und verändert werden, z.B. durch das Hinzukommen neuer Erfahrungen und Lebensereignisse.

7.2.3.2 Transfer beruflicher Statuskonventionen auf den privaten Bereich

Herr Winston hat seine Rolle innerhalb der Familie bislang nicht als die des klassischen ‚Ernährers‘ (breadwinner) wahrgenommen und sein Verhalten gegenüber seiner Lebensgefährtin und seinem Sohn bis dahin als sich ihnen unterordnend verstanden.

„Man muss aber auch dazu sagen, meine Frau hat da schon die Hosen an (lacht). Sie geht ja auch arbeiten und so. Ich bin also in dem Sinne nicht der klassische Mann, der das Geld nachhause bringt und das Sagen hat.“ (FE4_5 t1, 256ff.)

Insgesamt empfindet er diese Situation als unbefriedigend und hat damit begonnen, die auf der mentalen Ebene erlernten beruflichen Verhaltensweisen und Statuskonventionen im Zusammenleben mit seiner Familie und im Sportverein zu üben und hat sie aus diesem Grund auf den privaten Bereich transferiert.

„Ich versuch das jetzt schon, äh, manchmal umzusetzen. Wenn ich's mir bewusst mache, teste ich in der Familie dieses, äh, naja das wie so ne Führungskraft sich eben verhält. Man muss aber auch dazu sagen, meine Frau hat da schon die Hosen an (lacht). Sie geht ja auch arbeiten und so. Ich bin also in dem Sinne nicht der klassische Mann, der das Geld nachhause bringt und das Sagen hat. Ich versuch´ jetzt schon öfter mal auch das letzte Wort zu haben und, äh, auch dabei zu bleiben, wenn zum Beispiel meine Frau was meinen Sohn jetzt, äh, ich sag mal erlaubt und ich das eigentlich nich´. Beim Kicken, also da bin ich sonntags immer bei uns da in der Halle, bin ich jetzt auch der Captain und da leite ich jetzt auch, äh, die Mannschaft sozusagen während des Spiels und motiviere sie dann auch.“ (FE4_5 t1, 254ff.)

Das spiegelt sich insbesondere darin wieder, dass er versucht seine Zielvorstellungen gegenüber seiner Frau zu vertreten und sie mit den richtigen Argumenten von seinen Wert- und Zielvorstellungen zu überzeugen. Darüber hinaus engagiert er sich seit der Teilnahme am AC mehr in der Erziehung des Familienhundes. Er bemüht sich die Rolle des Rudelführers einzunehmen und den Familienhund dadurch zu einem gehorsamen Verhalten zu ermuntern. Im privaten Sportverein hat er ebenfalls die Rolle des Kapitäns der Fußballmannschaft eingenommen und übt die Tugenden einer Führungskraft auf dem sportlichen Spielfeld.

„Meiner Frau sag ich, äh, jetzt schon auch mal was ich will. Früher hab´ ich immer nachgegeben, damit sie glücklich ist. Jetzt bleib ich auch schon ma´ bei meiner Meinung.“ (FE4_5 t1, 252ff.)

„Als Kapitän unserer Schoppemannschaft da versuch ich auch immer mal alle zu motivieren, also, äh, während des Spiels und so.“ (FE4_5 t1, 263f.)

„Der Hund (lacht), äh, da kann ich das ja auch immer gut testen. Ich hab das ma´ in ner Zeitung gelesen, dass Führungskräfte ihr Können an Pferden testen, also, äh, wie die auf die Tiere reagieren und dann nur mit der Stimme, dann hören die Pferde auf die, wenn sie gut sind. Das is´ jetzt natürlich nur so im Kleinen und auch kein Kurs oder so, aber ich versuch´ das jetzt auch immer mit unserem Hund, wie der auf mich reagiert durch Körperhaltung, und Stimmlage und so.“ (FE4_5 t1, 264ff.)

Herr Winston hat im Rahmen von Lernprozessen auf der mentalen Ebene gelernt, dass sein Arbeitgeber bestimmte Anforderungen an seine Führungskräfte hat (siehe hierzu Kapitel 8.2.2.1) und, dass die Ausübung der gewünschten Rolle mit bestimmten Statuskonventionen in Verbindung steht (siehe hierzu Kapitel 8.2.2.2). Auf der aktionalen Ebene werden diese Lernprozesse beruflichen Rollenverhaltens und Identitätslernens sichtbar, indem er sie auf den privaten Bereich transferiert und versucht, die neue Wissensbestände im sozialen Austausch mit seinem Umfeld umzusetzen. Insgesamt kann das als Üben beruflichen Rollenverhaltens verstanden werden. Damit einhergehend ist ebenso ein Umlernen der privaten Rolle (Identitätslernen). Der Lernprozess, der beruflich kontextuiert war, hat daher Auswirkungen auf den privaten Bereich und schlägt sich dort in Form konkreter, für Außenstehende sichtbare

Handlungen nieder. Deutlich wird auch an dieser Stelle die Prozesshaftigkeit des Lernerlebnisses. Erkenntnisse auf der mentalen Ebene führen zu Änderungen auf der Verhaltensebene. Auch an dieser Stelle ist zu betonen, dass man nicht sagen kann, dass es sich um ein finales Lernergebnis handelt, weil dieses sich unter Betrachtung der Prozesshaftigkeit des Lernens im Lebens(ver)lauf weiter verändern und entwickeln kann. Lernergebnisse sind unter Betrachtung des lebenslangen Lernens immer nur Teillernerfolge, die ihren finalen Zustand erst mit dem Tod erreicht haben und sich im Laufe des Lebens weiterentwickeln und verändern können.

7.2.3.3 Lernen das soziale Netzwerk zu nutzen

Lernprozesse werden bei Herrn Winston ebenfalls sichtbar durch das Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es ihm erlauben sein soziales Netzwerk für seine persönlichen und beruflichen Belange in Anspruch zu nehmen. Demnach wird bei Herrn Winston deutlich, dass er erkannt hat, wie er seine beruflichen und privaten Kontakte zur Erreichung seiner Ziele nutzen kann. Das wird auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Konstellationen sichtbar.

Im beruflichen Bereich konnte man bereits in Kapitel 8.2.3.1 erkennen, dass Herr Winston seinen Vorgesetzten verstärkt um Unterstützung bei der Vorbereitung für die erneute AC-Teilnahme gebeten hat und ihm in diesem Zusammenhang ein Coaching angeboten wurde. Darüber hinaus nutzt Herr Winston sein erweitertes berufliches Netzwerk ebenfalls, um sich auf die erneute Teilnahme an dem Verfahren vorzubereiten. Er kontaktiert einen ehemaligen Kollegen, den er im Rahmen seiner Tätigkeit während des Studiums beim Untersuchungsunternehmen kennengelernt hat, der das AC bereits bestanden hat. Er hat auch ihn um ein Treffen für einen Austausch über das AC gebeten.

„Paul, so heißt mein ehemaliger Kollege aus dem Studienkreis. Er hat das AC letztes Jahr schon gemacht und auch geschafft. Mit dem hab´ ich mich dann auch getroffen und er hat mir nochmal erzählt wies bei ihm so war und auf was die geguckt haben.“ (FE4_5 t1, 331ff.)

Ebenfalls im beruflichen Kontext nutzt Herr Winston den Kontakt zu dem für ihn zuständigen Management Berater und tauscht sich mit ihm über Möglichkeiten zur intensiven Vorbereitung auf die AC-Wiederholung aus.

„Mit dem Referenten aus HR hab´ ich dann auch nochma´ gesprochen. Ich hatte gehofft, er kann mir was empfehlen, wie ich mich, äh, am Besten die Weichen stelle, um das Audit beim nächsten Mal zu bestehen.“ (FE4_5 t1, 617ff.)

Im privaten Bereich nutzt er den engen Kontakt zu seinem ehemaligen Studienkollegen, der als Vorstand eines mittelständischen Energieversorgerunternehmens arbeitet und geht mit ihm seine im Rahmen des AC-Feedbackgesprächs aufgezeigten Stärken und Schwächen durch. In diesem Zusammenhang hat er die Führungserfahrung seines Studienfreundes genutzt, um weitere Tricks und Tipps für die erneute AC-Teilnahme zu erhalten.

„Ich kenn‘ Jörg schon seit dem Studium. Er ist jetzt Vorstand in so nem Energiekonz ... nee, nen Konzern ist das nicht, aber halt nen kleineres Unternehmen. Er hat mir schon auch ma´ gesagt, wie er das sieht und er kennt mich ja auch ganz schön gut und da hat er mir eben auch nochmal aus seiner Sicht gesagt, woran ich arbeiten sollte.“ (FE4_5 t1, 326ff.)

Im privaten Bereich ist Herr Winston mit einer Freundin seiner Lebensgefährtin, die Personalreferentin ist, in Kontakt getreten und hat auch sie über ihre Erfahrung mit AC gefragt und um Ratschläge für eine erfolgreiche Wiederholung des Verfahrens gebeten.

„Die Freundin von meiner Freundin (lacht). Klingt irgendwie komisch. Die is´ Personalreferentin und sie hat mir eben auch nochma´ gesagt, was sie über AC weiß und mir erzählt aus Sicht eines Beobachters und auf was die so achten. Das war schon nochma´ ganz hilfreich.“ (FE4_5 t1, 621ff.)

Die Kategorie ‚Lernen das soziale Netzwerk zu nutzen‘ offenbart eine Reihe weiterer Lernprozesse, die auf einen Ausbau der Fähigkeiten und Fertigkeiten hinweisen, die Herr Winston sich angeeignet hat, um seine (sozialen) Kontakte in Anspruch zu nehmen. Dazu zählen zunächst kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es ihm erlauben seine Problemstellung zu schildern und die Mitglieder seines (privaten und beruflichen) Netzwerkes auf die gewünschte Unterstützungsleistung hinzuweisen und diese bedarfsgerecht zu adressieren. Darüber hinaus sind für den Austausch eine Reihe weiterer sozialer Fertigkeiten, wie Kontaktfreudigkeit, Offenheit und Akzeptanz (von Ratschlägen durch Andere), notwendig. Eine Unterform der sozialen Fertigkeiten sind dabei außerdem personale Fertigkeiten, die bei Herrn Winston durch seine Bereitschaft sich weiterzuentwickeln und seine berufliche Entwicklung eigenverantwortlich zu gestalten, deutlich werden. Darin inbegriffen sind die Fähigkeit und Bereitschaft das eigene Tun und Handeln zu reflektieren, offen gegenüber potenziellen Vorschlägen zur Zielerreichung zu sein, ehrgeizig das gewünschte Ziel zu verfolgen und Leistungsbereitschaft zu signalisieren. Im Folgeschritt wird ebenfalls deutlich, dass Herr Winston Umsetzungsfertigkeiten dazu gewonnen hat, die es ihm ermöglichen, Pläne (z.B. das soziale Netzwerk um Unterstützung zu bitten) in die Tat umzusetzen.

7.2.3.4 Transfer formal erworbener Kompetenzen auf den Arbeitsalltag

Herr Winston hat sein im Studium erworbenes Wissen über verschiedene Führungsstile und Führungstypen nach der Teilnahme am Führungskräfte-AC durch die Einsicht seiner Studienunterlagen noch einmal aufgefrischt. Das Wissen, das er sich in diesem Zusammenhang wieder präsent gemacht hat, hat er versucht auf seinen Arbeitsalltag und die Zusammenarbeit mit seinem Team zu übertragen.

„Ich hab‘ mir dann auch die Unterlagen ausm Studium nochma‘ angesehen ... also Management und das hab‘ ich dann auch nochmal versucht zu verinnerlichen und für meine tägliche Arbeit zu nutzen.“ (FE4_5 t1, 624ff.)

Durch die Anwendung des formal erworbenen Wissens auf den Arbeitsalltag werden bei Herrn Winston ebenfalls Lernprozesse deutlich, die insbesondere seine Umsetzungsfähigkeiten hervorheben. Dabei wird vor allem die Fähigkeit für Transferleistungen von theoretischen Wissensinhalten auf die praktische, berufliche Tätigkeit deutlich.

7.2.4 Die Veränderung von Lernprozessen in der Längsschnittbetrachtung

Im nachfolgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Paneluntersuchung für den Einzelfall ‚Herr Winston‘ präsentiert. Dazu wurden in einem ersten Schritt die Veränderungen im Fallportrait, die sich zwischen Panelwelle t1 und t2 ergeben haben, herausgearbeitet und insbesondere neu hinzugekommene Kategorien sowie Veränderungen in der Ausprägung bereits vorhandener Kategorien identifiziert und hervorgehoben.

7.2.4.1 Relevante Entwicklungen im Fallportrait

Zwischen der Erhebungswelle t1 und t2 liegen insgesamt 18 Monate. Drei Monate nach dem ersten Interview hat Herr Henry das AC zur Zulassung für eine Führungsaufgabe erneut absolviert. Der Zeitraum zwischen den beiden AC-Versuchen hat daher ein Jahr und neun Monate betragen. Herr Winston hat das AC im zweiten Anlauf bestanden und nun die Gewissheit dauerhaft seine Führungsfunktion, die er bereits vor der AC-Teilnahme kommissarisch inne hatte, behalten zu dürfen.

„Ich hab‘ das AC bestanden und das heißt zum Glück, dass ich nun offiziell und dauerhaft der Leiter meines Teams bin.“ (FE4_5 t2, 4f.)

Herr Winston ist noch immer Gruppenleiter desselben Teams und hat darüber hinaus vorübergehend zusätzlich die Verantwortung für ein zweites Team, dessen Leitungsfunktion derzeit vakant ist. Zusätzlich übernimmt er seit sechs Monaten eine Sonderaufgabe, in deren Rahmen er die Kontaktperson zum zentralen Betriebsrat darstellt, um Projekte und deren

anschließende Etablierung in den Standardprozessen des Unternehmens vorzustellen und genehmigen zu lassen.

„Ansonsten, ist's momentan schon arg stressig. Ich hab' ja seit sechs Monaten mein Team und noch das Team von meinem Kollegen, der gekündigt hat. Das ändert sich aber, sobald jemand passendes für den Job gefunden ist. Wann das sein wird, ist allerdings fraglich.“ (FE4_5 t2, 8ff.)

„Von meinem Chef hab' ich da diese Schnittstellenfunktion bekommen. Ich vermittel' quasi zwischen unserer übergeordneten Abteilung und der Arbeitnehmervertretung, also, wenn's drum geht Projektinitiativen zu starten oder diese in den Standardprozess zu integrieren.“ (FE4_5 t2, 13ff.)

Auf der privaten Seite haben sich für Herrn Winston ebenfalls Änderungen ergeben. Seine Eltern haben eine kleine barrierefreie Eigentumswohnung in der Stadt als Alterssitz gekauft, sodass Herr Winston nun gemeinsam mit seiner Familie das Haus der Großeltern alleine bewohnt.

„Meine Eltern sind nach xy-Stadt gezogen. Meine Mutter wollte das, damit sie besser einkaufen kann später mal, wenn sie und mein Vater kein Auto mehr fahren können. Die Wohnung ist schon gut ausgestattet und auch für ältere Menschen gut bewohnbar. Meine Frau und ich wohnen jetzt also mit den Kindern allein in dem Haus und haben den Dachboden noch ausgebaut.“ (FE4_5 t2, 22ff.)

Darüber hinaus hat Herr Winston vor sieben Monaten seine Lebensgefährtin und Mutter seiner beiden Kinder geheiratet. Seine Frau ist derzeit nicht berufstätig und hat die Elternzeit aus ihrer zweiten Schwangerschaft nun für ein Jahr in Anspruch genommen. In Folge dessen ist Herr Winston momentan der alleinige Ernährer der Familie.

„Meine Frau ist ja momentan in Elternzeit. Da hatte sie noch was übrig als Julius zur Welt gekommen is'. Deswegen haben wir momentan auch weniger Geld, aber es reicht.“ (FE4_5 t2, 31ff.)

Im Folgenden sollen u.a. die Auswirkungen dieser Veränderungen auf die Lernprozesse von Herrn Winston in Bezug auf das Nichtbestehen seiner ersten AC-Teilnahme erarbeitet, analysiert und dokumentiert werden.

7.2.4.2 Führungs- und Managementfertigkeiten

Im Rahmen des Interviews der Panelwelle t2 gibt Herr Winston zu erkennen, dass er die im Rahmen der Panelwelle t1 erworbenen Erkenntnisse über die unternehmensinternen Anforderungen an eine Führungsposition sowie die Statuskonventionen einer Führungskraft verinnerlicht und diese aktiv in seinen Arbeitsalltag und die Ausübung seiner Rolle als Teamleiter integriert hat. Als besonders wichtig schätzt er soziale-, transformationale-,

fachliche und analytische Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Ausübung seiner Rolle ein und fasst sie unter der Kategorie Führungs- und Managementfertigkeiten in einen übergeordneten Rahmen.

„Von daher is´ es schon wichtig, dass man als Führungskraft empathisch ist. Ohne Empathie und Einfühlungsvermögen geht da nix. Außerdem bin ich für mein Team auch Gestalter, Fachidiot und derjenige, der weiß wo der Hase im Pfeffer, äh, begraben is´ wenn´s ma´nen Problem gibt und keiner weiß woran´s eigentlich grad hängt und das alles is´ schließlich auch das was eine Führungskraft in sich vereinen sollte, was sie können sollte und was sie ausmacht.“ (FE4_5 t2, 154ff.)

1. Soziale Fertigkeiten

Herr Winston gibt an zwischen Panelwelle t1 und t2 Routine als Führungskraft eines eigenen Teams und in diesem Zusammenhang an Selbstvertrauen im Rahmen der Rollenausübung gewonnen zu haben. Durch den routinierten Umgang habe er insbesondere soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten weiter ausgebaut und neu entwickelt. Unter sozialen Fertigkeiten versteht Herr Winston einen empathischen Umgang mit seinem Team, das es in der (beruflichen) Entwicklung zu unterstützen gilt. Seine Wissensbestände haben sich dahingehend erweitert, dass er die Förderung und Entwicklung seiner Mitarbeiter(innen) als zentrale Aufgabe von sich als Führungskraft versteht. Er selbst gewährleistet diese Unterstützung, indem er ein wöchentlich stattfindendes Teammeeting etabliert hat, in dessen Rahmen alle Teammitglieder ihre aktuellen Herausforderungen und Projekte vorstellen können und gemeinsame Lösungen für Konflikte innerhalb des Teams erarbeitet werden. Herr Winston möchte seine Mitarbeiter(innen) dadurch ermutigen sich als Team gegenseitig zu unterstützen und Lösungen für Konflikte aus eigener Kraft zu finden.

„Ich habe auch einen festen Jour Fixe für uns als Team anberaumt. Das is´ immer mittwochs und alle sagen was sie momentan auf dem Herzen haben. Wenn´s Schwierigkeiten gibt, beraten alle über eine Lösung und ich treffe am Ende Entscheidungen wie weiter verfahren wird.“ (FE4_5 t2, 203ff.)

Weitere unabdingbare soziale Fertigkeiten einer Führungskraft sieht Herr Winston in einer gelungenen und realitätsnahen Selbsteinschätzung, sowie einer positiven Orientierung. Beide Werte hat er gelernt umzusetzen und in den Arbeitsalltag mit seinem Team zu integrieren.

„Klar muss ich auch selbst wissen was ich kann und was nicht und dann muss ich eben auch mal zu meinem eigenen Chef gehen und ihn um Rat fragen, aber insgesamt is´ es halt wichtig, dass ich mein Team motiviert halte und dazu gehört eben nun mal auch, dass ich einigen Dingen positiv gegenüber stehe bzw. sie zumindest positiv verkaufe.“ (FE4_5 t2, 105ff.)

Darüber hinaus schätzt Herr Winston kommunikative Fähigkeiten ebenfalls als erforderliche soziale Fertigkeit einer Führungskraft ein und gibt in diesem Zusammenhang an unterschiedliche Kommunikationskanäle wie Email, Präsentationen, Town Hall Meetings und Teammeetings zur Interaktion mit seinem Team zu nutzen. Neben der Kommunikation in und mit seinem Team vertritt Herr Winston außerdem die Interessen des Teams gegenüber höheren Hierarchiestufen und seinen Peers, den anderen Gruppenleitern. In diesem Zusammenhang hat er gelernt, die Arbeit seines Teams zu vermarkten und als wertvollen Beitrag zur Erreichung der Unternehmensziele zu positionieren.

„Wir sehen uns oft in unseren Teamrunden, aber auch teamübergreifend und tauschen uns über aktuelle Entwicklungen aus. Das ist wichtig und dieser Austausch wird gut angenommen. Außerdem halte ich mein Team durch Power Point Präsentationen oder einer kaskadischen Email-Weiterleitung auf dem neusten Stand und das ist auch wichtig, dass das Team das Gefühl hat informiert zu sein, die wollen nicht für blöd verkauft werden.“ (FE4_5 t2, 164ff.)

„Es war erstmal schon neu für mich, dass ich mit, äh, zum Beispiel mit unserem Bereichsleiter in Meetings bin oder auch mal Präsentationen für den Vorstand erstellen muss. Inzwischen bin ich es gewohnt und es gelingt mir glaube ganz gut, klar zu machen, was unser Team braucht und will und besonders wie wertvoll unser Beitrag für das Unternehmen ist.“ (FE4_5 t2, 187ff.)

Er gibt außerdem an, dass jede Führungskraft Fähigkeiten besitzen sollte Projekte langfristig mit einer gleichbleibend hohen Motivation zu bearbeiten und voranzutreiben und ordnet dies als zentrale Fertigkeit einer Führungskraft ein. Er hat in diesem Zusammenhang erkannt, dass Durchhaltevermögen eine Tugend jeder guten Führungskraft sein sollte. Darüber hinaus hat Herr Winston seine Wissensbestände überarbeitet und Anpassungsfähigkeit ebenfalls als eine zentrale Fertigkeit einer jeden Führungskraft herausgestellt.

„Ich weiß jetzt, dass man sich eben festbeißen muss. Zumindest für das Team ist es wichtig, dass man die Aufgaben immer mit gleich bleibender Intensität vorantreibt. Man fungiert in dem Sinne auch als Vorbild und die Mitarbeiter werden dann mitgezogen und lernen es langfristig an Dingen hochkonzentriert zu arbeiten.“ (FE4_5 t2, 146ff.)

„Es ist eigentlich das Wichtigste mich auf meine Leute einzustellen. Herr Müller tickt nicht wie Herr Meier und wie Frau Schulz schon gar nicht und das muss ich als Führungskraft dann schon auf dem Schirm haben.“ (FE4_5 t2, 208ff.)

Herr Winston gibt an, sich eine Reihe von sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten nach dem Nichtbestehen des Führungskräfte ACs bewusst gemacht zu haben und diese nun aktiv in seinen Arbeitsalltag zu integrieren. In diesem Zusammenhang hat er gelernt Andere zu unterstützen

und sie dazu zu ermutigen, eigene Lösungen für potenzielle Problemstellungen und Herausforderungen zu finden (Hilfe zur Selbsthilfe). Ihm ist außerdem bewusst geworden, dass eine realitätsnahe Selbsteinschätzung, eine positive Orientierung, kommunikative Fähigkeiten sowohl vertikal gegenüber seinem Team und höheren Hierarchiestufen als auch horizontal gegenüber seinen Peers sowie Durchhaltevermögen und Anpassungsfähigkeit zu den zentralen sozialen Fertigkeiten einer guten Führungskraft gehören sollten. Insgesamt hat er im Rahmen eines informellen Lernprozesses erkannt, dass Führungskräfte empathisch und reflektiert mit den Gefühlen, Haltungen und Wertvorstellungen Anderer (Teammitglieder, Peers, höheren Hierarchieebenen) umgehen sollten und hat sich in diesem Zusammenhang die herausragenden Bedeutung emotionaler Intelligenz für eine Führungsposition bewusst gemacht.

2. Transformationale Fertigkeiten

Neben sozialen Fertigkeiten gibt Herr Winston an, sich zwischen Panelwelle t1 und t2 auch transformationale und gestalterische Fähigkeiten angeeignet und diese aktiv in seinen Arbeitsalltag als Führungskraft eingebunden zu haben. In diesem Zusammenhang stellt er heraus, dass er sich als eine Führungskraft versteht, die im Sinne des transformationalen Führungsstils agiert.

„Ich biete meinen Mitarbeitern, nee anders, ich weiß jetzt, dass meine Mitarbeiter nicht wollen, dass ich mich verhalte so nach dem Motto mach dies, dann bekommst Du das. Die wollen eher, dass ich Verständnis habe, auf sie eingehe, die individuellen Besonderheiten und Belange kenne und äh, auch zeige was sie als nächstes machen können, wie sie im Unternehmen vorankommen und ihnen sage wie sie das erreichen könne. Ich bin also eher ne Art Mentor oder Coach.“ (FE4_5 t2, 149ff.)

In diesem Kontext hat er gelernt seine Mitarbeiter(innen) als Individuum zu betrachten und auf die individuellen Kontexte, Besonderheiten und (Entwicklungs-) Bedürfnisse einzugehen. Das stellt er sicher, indem er neben dem wöchentlichen Teammeeting einen zweiwöchentlich stattfindenden Jour Fixe zur Gelegenheit für einen Einzelaustausch mit jedem seiner Mitarbeiter(innen) vereinbart hat.

„Ich hab‘ schon den Anspruch zu wissen was meine Mitarbeiter beschäftigt, was sie brauchen, um ihre Arbeit motiviert angehen zu können und dazu muss ich auch ihre Intentionen und Ziele kennen. Deshalb treffe ich mich auch mit jedem nochmal einzeln alle zwei Wochen. Das is‘ fest im Kalender geblockt und da kann jeder dann bei mir unter vier Augen adressieren, was ihn bewegt.“ (FE4_5 t2, 159ff.)

Darüber hinaus hält Herr Winston es nach wie vor für wichtig seinen Mitarbeiter(innen) Zukunftsperspektiven aufzuzeigen und sie durch Leitideen sowie Zielvorstellungen zu

unterstützen ihre tägliche Arbeit motiviert und auf ein gemeinsames Ziel gerichtet anzugehen. Herr Winston hat in diesem Zusammenhang gelernt, dass seine Mitarbeiter(innen) sich am Besten durch bildhafte oder symbolische Darstellungen motivieren und für das gemeinsame Ziel begeistern lassen.

„Das wusste ich natürlich noch nicht als ich neu in der Rolle war, aber nun hab´ ich erkannt, dass mein Team jemanden braucht an dem sie sich orientieren können, der ihnen klar macht was wichtig ist und was wir in Zukunft erreichen wollen. Eine Art gemeinsames Ziel auf das alle hin arbeiten. Ich kann sie oft einfangen, wenn ich Metaphern verwende und sie sich vor Augen führen können, was ich eigentlich meine.“ (FE4_5 t2, 141ff.)

Herr Winston hat ebenfalls gelernt, dass es insbesondere bei Mitarbeiter(inne)n, die bereits seit vielen Jahren im Dienst des Unternehmens stehen erforderlich ist, alte Normen und Denkmuster aufzubrechen und ihnen neue zeitgemäße Werte zur Seite zu stellen. Er hat seine Wissensbestände dahingehend ausgebaut, sein Team zum eigenständigen Finden von Lösungen (Hilfe zur Selbsthilfe) zu ermutigen und ihnen Herausforderungen im Arbeitsalltag als Chance zur (persönlichen und beruflichen) Weiterentwicklung zu vermitteln.

„Ich coache quasi auch insbesondere Kollegen, die schon länger hier sind als ich und versuche ihnen schon klar zu machen was vielleicht in ihrem Denken veraltet ist und was sie nochmal überdenken sollten. Außerdem versuch ich schon auch immer sicherzustellen, dass sie selbst drauf kommen, was der Fehler grad ist. Ich unterstütze sie mehr oder weniger darin den Fehler selbst zu finden und präsentiere ihnen keine Lösung. Das soll sie schließlich auch motivieren aus Fehlern zu lernen.“ (FE4_5 t2, 211ff.)

Darüber hinaus gibt Herr Winston an, durch das Nichtbestehen des Führungskräfte-ACs und seinen darauffolgenden Austausch mit seinem Vorgesetzten gelernt zu haben, wie wichtig eine offene und ehrliche Kommunikation gegenüber seinem Teams ist. Sein Erkenntnisgewinn ist in diesem Kontext die herausragende Bedeutung von gemeinsamen, Werten, wie Vertrauen, Offenheit und Transparenz innerhalb seines Teams.

„Als ich das Audit beim ersten Mal versammelt habe und danach mit meinem Chef viele gute Gespräche hatte und er mir auch geholfen hat und immer wieder gesagt hat was Masse is´, ist mir erst später dann klar geworden wie wichtig ein guter Umgang, Ehrlichkeit und wahre Worte für Mitarbeiter eigentlich sind. Das zählt viel mehr als ne fette Gehaltserhöhung oder nen schicker Titel.“ (FE4_5 t2, 118ff.)

Herr Winston hat die Grundelemente der transformationalen Führung verinnerlicht und in diesem Zusammenhang erkannt, welche Bedeutung Normen, Werte, Strukturen und Denkweisen der Führungskraft für die ihr unterstellten Mitarbeiter(innen) haben. Darin inbegriffen ist die Sichtweise, dass Herr Winston sein Team ganzheitlich betrachtet und neben

dem/der Mitarbeiter(in) als Teil des Teams auch als private Person mit eigenen Wünschen, Zielen, Werten und Problemstellungen wahrnimmt. Herr Winston hat gelernt, auf die Mitglieder seines Teams als Einzelperson einzugehen und sie zu unterstützen (berufliche) Herausforderungen aus eigener Antriebskraft zu lösen. In diesem Zusammenhang hat er auch gelernt, seinen Mitarbeiter(innen) aufzuzeigen, dass Herausforderungen und Schwierigkeiten auch immer eine Entwicklungschance darstellen. Insgesamt hat Herr Winston realisiert, dass es wichtig ist eine durch Motivation geprägte Führungskultur herzustellen. Das Lernen dieser transformationalen Fertigkeiten geht mit einer Änderung des Welt- und Selbstbildes einher.

3. Fachliche Fertigkeiten

Herr Winston gibt außerdem an, dass er seit der Teilnahme am AC verstanden hat, dass fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten mit zunehmender Führungsverantwortung und höherer Hierarchieebene zunehmend weniger benötigt werden.

„Ich komme mit rein fachlichen Themen kaum noch in Berührung. Ich weiß nicht, wie alles im kleinsten Detail geht, was Mitarbeiter xy macht. Das muss ich auch nicht und mein Chef weiß das glaube ich noch weniger.“ (FE4_5 t2, 137ff.)

Herr Winston hat gelernt sich auf seine Führungsaufgaben zu konzentrieren und misst der detaillierten fachlichen Kenntnis zunehmend weniger Bedeutung bei. Dieser informelle Lernprozess kann als Lernen der beruflichen Rolle verstanden werden und zeigt auf, dass Herr Winston die zentralen Aspekte seiner Führungsaufgabe verinnerlicht hat. Er sieht die Kernelemente seiner Führungsaufgabe nun wesentlich differenzierter. Während er im Rahmen der Panelwelle t1 noch zu erkennen gegeben hat, dass er sich selbst als Teil des Teams sieht, dass sich lediglich dadurch unterscheidet, dass es Entscheidungen treffen darf, nimmt er nun eine deutlich differenzierte Sichtweise gegenüber seiner beruflichen Rolle ein.

4. Analytische Fertigkeiten

Zu den Managementkompetenzen zählt Herr Winston außerdem analytische Fähigkeiten und Fertigkeiten und nennt sie als vierte von vier Führungskompetenzen. Er gibt an zwischen Panelwelle t1 und t2 sein Wissen über die Bedeutung dieser Fertigkeiten zur Ausübung seiner Führungsaufgabe erweitert zu haben.

„Seit unserem letzten Interview ist mir auch erstmal klar geworden, wie wichtig es ist Zusammenhänge von einzelnen Dingen zu sehen und

Verknüpfungen herzustellen um dann wieder einen Rückschluss auf Ursprüngliches zuzulassen.“ (FE4_5 t2, 82ff.)

Insgesamt gibt Herr Winston an, zu der Erkenntnis gelangt zu sein, dass das Verstehen komplexer Situationen und das Entwickeln von Lösungsmodellen zu den zentralen Komponenten analytischer Fähigkeiten und Fertigkeiten gehört. Er hat insbesondere gelernt, dass der Unterschied zwischen einer Führungskraft und ihrem Team u.a. darin besteht, komplexe Themenstellungen gesamtunternehmerisch zu betrachten und losgelöst von den Teilaufgaben auf einer höheren Aggregationsebene in Bezug zum gesamten Unternehmen zu setzen.

„Als Führungskraft muss ich einen übergeordneten Blick einnehmen. Ich kann nicht mehr nur meinen kleinen Bereich anschauen, sondern muss unser Tun auch in das Große und Ganze einordnen.“ (FE4_5 t2, 139ff.)

„Ich muss ja auch Vorschläge machen, wie wir ein Problem anpacken. Also, nicht nur für einzelne Teammitglieder, sondern insgesamt und übergeordnet und für jeden handlebar.“ (FE4_5 t2, 206ff.)

Darüber hinaus versteht er die Fähigkeit zu abstraktem Denken als unerlässliche Eigenschaft einer jeden Führungskraft. In diesem Zusammenhang erwähnt Herr Winston außerdem, dass ihm bewusst geworden ist, dass eine rasche Auffassungsgabe, das Erkennen von Problemstellungen, zentralen Sachverhalten und Zusammenhängen, das Bündeln und Strukturieren unterschiedlicher Informationen, das Ableiten von Lösungsstrategien und der sichere Umgang mit Zahlen, Daten und Fakten als unerlässliche Teilkomponenten der übergeordneten Fähigkeit analytischen Denkens angesehen werden kann.

„Wenn mein Mitarbeiter oder ein Kunde zu mir kommt und sagt, dass er das und das Problem hat muss ich schnell reagieren und erkennen woran das liegt und welche Sachen dafür eventuell verantwortlich sein können. Ob es eventuell an anderer Stelle ein ähnliches Problem gab oder vielleicht etwas vorgefallen ist, das sich wiederum darauf auswirkt.“ (FE4_5 t2, 225ff.)

„Und dann muss ich natürlich auch immer angeben, wie wir als Team mit Problemen umgehen und welche Alternative wir haben und das entsprechende an meine Mitarbeiter kommunizieren, damit wir alle einheitlich an der Eliminierung des Problems arbeiten.“ (FE4_5 t2, 219ff.)

„Ganz klar ist man muss auch unternehmerisch Denken und dazu gehört auch, äh, nun mal der Umgang mit Informationen, die man erhält oder mit Zahlenmaterial was einem zur Verfügung gestellt wird.“ (FE4_5 t2, 85ff.)

Herr Winston hat zwischen Panelwelle t1 und t2 gelernt, seine analytischen Fähigkeiten weiter zu schärfen und darüber hinaus erkannt, dass er diese als Führungskraft häufiger und gezielter

einsetzen kann und muss, als seine Mitarbeiter(innen). Er versteht sie als eine von vier Teilkomponenten von Managementfertigkeiten.

Herr Winston hat seine Wissensbestände bezüglich der relevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Führungskraft geschärft und diese in vier übergeordnete Kategorien eingeteilt: soziale-, transformationale-, fachliche- und analytische Fähigkeiten. Zwischen Panelwelle t1 und t2 ist eine deutlich differenziertere Sichtweise auf die Aufgaben und Fertigkeiten einer Führungskraft zu erkennen. Herr Winstons Erkenntnisse können daher ebenfalls als Lernen beruflichen Rollenverhaltens gesehen werden. Herr Winston hat außerdem gelernt zu unterscheiden, welche Fertigkeiten als Führungskraft an Relevanz gewinnen und welche im Vergleich zu einer Funktion außerhalb der Führung an Relevanz verlieren. Deutlich wird an dieser Stelle sowohl die Weiterentwicklung vieler Erkenntnisse, die Herr Winston bereits in der Panelwelle t1 zu erkennen gegeben hat, als auch neu hinzugekommene Erkenntnisse. Wie in Kapitel 8 dieser Arbeit zur Einleitung der Einzelfallanalyse bereits ausführlich erläutert, gibt das Hinweise darauf, dass Lernerfolge immer auch als Teil eines lebenslangen Lernprozesses verstanden werden müssen. Solche Teillernerfolge, wie sie im Folgenden genannt werden sollen, sind damit Lernergebnis und Lernprozess zugleich, betrachtet man sie in einer Lebenslaufperspektive. Sie können in ihrer prozesshaften Betrachtung daher immer auch einer Veränderungsdynamik unterliegen.

7.2.4.3 Entwicklung einer eigenen ‚Marke‘

Zwischen der Panelwelle t1 und t2 ist es Herrn Winston gelungen, seine eigene (Führungs-) Persönlichkeit weiter auszubauen und seinen persönlichen Führungsstil innerhalb und außerhalb seines Teams zu etablieren. Um das zu erreichen, hat er versucht ein besseres Selbstverständnis von sich und der Einzigartigkeit seiner Persönlichkeit und (Arbeits-) Leistung (Selbstbild) zu entwickeln, um sich im Anschluss daran als Führungskraft besser vermarkten und positionieren zu können. Diese Form des Selbstmarketings setzt sich in seinen Augen besser durch, wenn er einen bestimmten Wiedererkennungswert hat und sich unter einer eigenen ‚Marke‘ präsentiert.

„Wenn man sich verkaufen will, äh, dann muss man auch erstma´ wissen, wer man selbst überhaupt ist und wofür man steht, äh, also was das ist für das man sich besonders abhebt und für was man sich auch besonders engagiert.“
(FE4_5 t2, 176ff.)

„In meinem Job ist es schon auch immer sehr politisch. Ich muss mich ständig beweisen, zeigen, präsent und visibel sein. Es ist daher wichtig, dass die Leute mich mit was in Verbindung bringen, wofür ich stehe, was mich auszeichnet.“
(FE4_5 t2, 174ff.)

Bei der Entwicklung einer eigenen ‚Marke‘ für ein optimiertes Selbstmarketing schreibt Herr Winston verschiedenen Faktoren eine besondere Wichtigkeit zu. Dazu gehört für ihn beispielsweise sich von seinen Peers (Führungskräften auf gleicher Ebene) abzuheben. Abheben versteht er dabei nicht als Superlative im Sinne von besser und qualifizierter, sondern vielmehr als ‚Andersartigkeit‘ bzw. ‚prägnantes Merkmal‘ - als eine Art Markenzeichen.

„Es ist wichtig, dass man als Führungskraft für was steht und dadurch bekannt ist. Ich weiß noch mein erster Chef, der war fachlich sicher, äh, nicht in allen Themen top drin, aber der war unglaublich präsent, der hatte Ausstrahlung und eine richtige Chef-Aura (lacht) als er in den Raum reingekommen ist und der war auch so ziemlich der Einzige, der’s sich einfach erlauben konnte mal ohne Krawatte und lässig hochgekrempeelten Hemdärmeln ins Büro zu kommen.“ (FE4_5 t2, 168ff.)

Darüber hinaus hat er gelernt davon abzusehen sich in seiner Führungsrolle als Multitalent präsentieren zu wollen und sich aus diesem Grund auf kleinere spezialisierte Themen konzentriert. Von herausragender Bedeutung ist es für ihn in diesem Zusammenhang die eigene Führungsaufgabe und Betreuung seiner Mitarbeiter(innen) optimal zu gewährleisten. In fachlichen Themen lässt er sich durch die ihm unterstellten Mitarbeiter(innen) vertreten.

„Naja, heute es ist halt schon eher so, dass ich jetzt nicht mehr der Hans Dampf in allen Gassen bin. Ich muss nicht mehr alles bis ins kleinste Detail wissen. Ich konzentriere mich eher darauf meine Leute gut zu führen und ihnen dadurch auch eine gute Stütze zu sein.“ (FE4_5 t2, 91ff.)

Darüber hinaus hat Herr Winston gelernt, bestimmte Werte und Eigenschaften, die er hat, für seine Mitmenschen visibler zu machen und dadurch zu steuern, was ihn in der Außenwahrnehmung charakterisiert und ausmacht. Dabei ist es ihm besonders wichtig für bestimmte Norm- und Werthaltungen bekannt zu sein. Das macht es seinem Umfeld leichter ihn einzuschätzen. Mögliche Standpunkte und Argumentationspfade kommen dadurch für seine Mitarbeiter(innen) nicht überraschend und Konflikte können vermieden werden.

„Es gibt ja auch immer Sachen von denen die Mitmenschen ausgehen, sie gehen beispielsweise davon aus, dass ich in Situation x immer so oder so reagiere. Das liegt daran, dass ich bestimmte Prinzipien habe, die sie kennen und das ist auch gut, dann wissen die auch schon direkt mit welchen Themen sie lieber nicht zu mir kommen sollten.“ (FE4_5 t2, 179ff.)

Die Entwicklung einer eigenen Marke hat für Herrn Winston eine identifikations- und differenzierungs-Funktion. Beide ermöglichen seinem Team und anderen Personengruppen im beruflichen und privaten Bereich eine Einschätzung und machen es leichter ihn mit etwas zu assoziieren.

„Wenn es etwas gibt wofür ich stehe, was ich bin und was mich ausmacht, dann kann mich mein Umfeld besser einordnen, wenn ich so oder so reagiere. Außerdem ist es wichtig für etwas zu stehen, dass einen persönlich, äh, ausmacht und die anderen das dann auch kennen.“ (FE4_5 t2, 182ff.)

Der bei Herrn Winston stattgefundene Lernprozess zwischen Panelwelle t1 und t2 deutet darauf hin, dass er gelernt hat, seine Führungspersönlichkeit weiter auszubauen und seinen Führungsstil wirkungsvoll zu etablieren. Um das zu erreichen, hat er außerdem eine Reihe weiterer Fähigkeiten und Fertigkeiten dazu gewonnen. Er hat seine Kommunikationsfähigkeiten weiter ausgebaut und in diesem Zusammenhang Strategien eines zielgerichteten Selbstmarketings entwickelt. Darüber hinaus ist er sich seiner persönlichen Werte und Normen bewusster geworden. Diese hat er für seine Umwelt visibel gemacht um seinen Wiedererkennungswert zu schärfen. Darüber hinaus hat Herr Winston seine Wissensbestände dahingehend erweitert, dass er sich seines Selbstbildes bewusster geworden ist und dieses in einen persönlichen Stil übersetzt hat. Dieses Wissen hat ihm ermöglicht einen eigenen wirkungsvollen Führungsstil zu etablieren und Strategien zu entwickeln diesen persönlichen (Leadership) Brand für Außenstehende sichtbar und erfahrbar zu machen. Insgesamt kann auch hier ein Lernen der beruflichen Rolle, das Schärfen des Selbstbildes und eine Überarbeitung des Weltbildes festgestellt werden. Insgesamt deutet der Lernprozess auf eine Weiterentwicklung der in Panelwelle t1 erlernten Fähigkeiten und eine Entwicklung neu hinzukommender Fertigkeiten hin. Das kann zeitgleich bedeuten, dass das Erlernte im Rahmen eines lebenslangen Lernprozesses durch neue Erfahrungen und (Lebens-) Ereignisse weiter modifiziert und an neu hinzugekommene Situationen angepasst wird, damit Herr Winston langfristig handlungsfähig bleibt.

7.2.4.4 Übernahme einer Führungsrolle im privaten Bereich

Herr Winston gibt außerdem an, zwischen Panelwelle t1 und t2 einige Tugenden, die er durch das Nichtbestehen des ACs für seine berufliche Rolle gelernt hat auch im privaten Bereich anzuwenden. Dazu gehört u.a., dass er damit begonnen hat, die Rolle des klassischen Ernährers mehr und mehr zu übernehmen. Außerdem gibt er an, seine Frau am Abend bei der Kindererziehung zu unterstützen und trifft Entscheidungen, wenn innerfamiliäre Konflikte eintreten. Er lässt sich bei bevorstehenden Entscheidungen nicht mehr so einfach überstimmen und schafft es zunehmend eigene Vorstellungen durchzusetzen und die Familie für seine Wünsche und Ideen zu begeistern.

„Es ist jetzt schon so, dass meine Frau weniger arbeitet, ich verdiene jetzt auch mehr und kann es mir leisten die Familie alleine über Wasser zu halten.“ (FE4_5 t2, 247ff.)

„Ich bin viel unterwegs und komme abends oft spät nachhause. Meine Frau ist den ganzen Tag mit den Kindern alleine. Es ist daher hin und wieder schon notwendig, dass ich ein Machtwort spreche und dann wird's eben so gemacht (lacht).“ (FE4_5 t2, 243ff.)

„Meistens kann ich meine Familie auch von meinen Ideen überzeugen.“ (FE4_5 t2, 251ff.)

Es wird deutlich, dass Herr Winston seine (berufliche) Entwicklung nutzt, um sich darüber hinaus auch im privaten Bereich weiterzuentwickeln. Das berufliche Anforderungsprofil stellt damit eine herausragende Möglichkeit dar, die dadurch entstandene Entwicklung der Persönlichkeit bewusst oder unbewusst auch auf andere Lebensbereiche zu übertragen. Herr Winston hat sowohl sein Selbst- als auch sein Weltbild überarbeitet und sich vom schüchternen Ehemann und Familienvater, der versucht seiner Familie alle Wünsche zu erfüllen, zum Familienoberhaupt mit Entscheidungs- und Durchsetzungsgewalt entwickelt. Mit dieser Entwicklung ist ein informeller Lernprozess verbunden, mit dem eine Reihe weiterer Lernprozesse in Verbindung stehen. Dazu gehört beispielsweise der Ausbau der Kommunikationsstrategien, wenn es darum geht die Familie von Wertvorstellungen, Wünschen und Zielsetzungen zu überzeugen. Darüber hinaus hat Herr Winston insgesamt ein präserteres und durchsetzungsfähigeres Auftreten gelernt, das ihm ermöglicht von der Familie ernst genommen zu werden. Durch diese selbstreflexiv-konstruktive Auseinandersetzung wird im Rahmen dieses informellen Lernprozesses ein Identitätslernen deutlich, dass einen Transfer von Fähigkeiten und Fertigkeiten aus dem beruflichen Kontext in das private Umfeld erkennen lässt.

7.2.4.5 Lernen das soziale Netzwerk zu nutzen

Im Zeitraum zwischen Panelwelle t1 und t2 haben sich bei Herrn Winston außerdem Entwicklungen in der Kategorie ‚Lernen das soziale Netzwerk zu nutzen‘ ergeben. Herr Winston hat insbesondere sein berufliches Netzwerk zu seinen Peers (auf der gleichen Führungsebene) und zu höheren Hierarchiestufen inklusive der Vorstände und Vertretern anderer Unternehmen ausgebaut.

„Ich bin jetzt schon deutlich häufiger mit meinem Chef und auch dem Bereichsleiter im Austausch. Teilweise werde ich sogar zu den Vorstandveranstaltungen mitgenommen. Ich bin auch jetzt vielmehr als vorher auf externen Besuchen beim Kunden und anderen Unternehmen.“ (FE4_5 t2, 191ff.)

Er hat in diesem Zusammenhang gelernt, sein berufliches Netzwerk zu nutzen, um die Interessen seines Teams zu vertreten und sich selbst (als Führungskraft) zu positionieren. Herr Winston gibt an, in erster Linie adressatengerechter kommunizieren zu können und einzelne Themen auf die Zielgruppe ausgerichtet zu platzieren.

„Ich weiß schon jetzt mal eher was die go's und no go's sind und was ich wie bei wem anspreche. Unser, äh, Bereichsleiter mag es zum Beispiel, wenn man nicht zu überförmlich ist und auch mal einen derben Witz machen kann.“
(FE4_5 t2, 194ff.)

Er hat darüber hinaus Berührungängste abgebaut und gelernt, Vorgesetzte auf höheren Hierarchiestufen über die Arbeit seines Teams auf dem Laufenden zu halten und ihnen den Mehrwert der Arbeit positiv zu vermitteln.

„Ich kann jetzt schon auch besser vermarkten, was wir machen. Früher war's mir ja eher immer unangenehm mit der Arbeit zu prahlen. Jetzt kann ich schon deutlich besser platzieren was mein Team alles leistet, weil ich's jetzt, äh, auch eher gewohnt bin mit meinem Chef regelmäßig im Austausch zu sein.“ (FE4_5 t2, 196ff.)

Dieser informelle Lernprozess beinhaltet ebenfalls den Erwerb von ‚beruflicher und hierarchischer‘ Kommunikationsfähigkeit. Herr Winston hat gelernt nicht nur auf Peer-Ebene (horizontal) oder downward (vertikal zu Rangniedrigeren) zu kommunizieren, sondern hat darüber hinaus ebenfalls seine Fähigkeiten und Fertigkeiten in der upward Kommunikation mit Ranghöheren ausgebaut. Darin inbegriffen ist ebenfalls ein Prozess des Identitätslernens, der besonders deutlich macht, dass Herr Winston sich darüber bewusst geworden ist in seiner neuen beruflichen Rolle andere Kommunikationspartner mit unterschiedlichen Kommunikationsstrategien zu bedienen. Das hängt wiederum eng mit dem Lernen beruflichen Rollenverhaltens zusammen und verdeutlicht außerdem, dass Herr Winston gelernt hat soziale Beziehungen zu nutzen.

7.2.5 Zusammenfassende Betrachtung: Einzelfallanalyse Herr Winston

Im Anschluss an das nicht bestandene Führungskräfte-AC lassen sich bei Herrn Winston eine Reihe von Lernprozessen erkennen. Genau wie bei Herrn Henry können diese auf der mentalen Ebene für Außenstehende nicht sichtbar oder auf der aktionalen Ebene in Form sozial-interaktive Geschehensabläufe und kommunikativer Äußerungen erkennbar werden. Auf der mentalen Ebene erwirbt Herr Winston vor allem neue Wissensbestände über die Ausgestaltung einer Führungsaufgabe im Untersuchungsunternehmen und die Statuskonventionen einer Führungskraft. Darüber hinaus lernt Herr Winston, dass Führungskräfte im Rahmen ihrer Rollenausübung vor allem als Vorbild für die ihnen direkt zugeordneten Mitarbeiter(innen) fungieren und indirekt stellvertretend eine kulturgestaltende und Unternehmenswerte vermittelnde Funktion für das gesamte Unternehmen einnehmen. Außerdem lernt Herr Winston Andere zu motivieren und durch Begeisterungsfähigkeit (Zukunfts-) Perspektiven aufzuzeigen. Mit diesen informellen Lernprozessen wird in erster Linie das Lernen von beruflichem

Rollenverhalten, das Identitätslernen, das Lernen der (Führungs-) Grundsätze der Organisation und der Unternehmenskultur deutlich. Die genannten Lernprozesse sind unmittelbar mit dem zusätzlichen Erwerb von inhaltlichem und fachlichem Wissen, systemisch-strategischem Wissen, sozialem Wissen sowie wert- und normbezogenem Wissen verbunden. Insbesondere im Rahmen des Identitätslernens wird ein Interaktionsprozess zwischen den unternehmensinternen Anforderungen an die Rolle einer Führungskraft und der individuellen Antwort von Herrn Winston darauf die Rolle auszuführen deutlich. In diesem Lernprozess ist daher inbegriffen, dass das Gleichgewicht zwischen unternehmensinternen Anforderungen an die Rolle und den persönlichen Normen, Werten und Zielsetzungen aufrecht gehalten wird. Über alle Lernprozesse hinweg ist Herr Winston somit gefordert sowohl sein Welt- als auch sein Selbstbild an die aktuellen Erfordernisse und neuen Erkenntnisse anzupassen, um dauerhaft handlungsfähig zu bleiben.

Auf der aktionalen Ebene können die Lernprozesse, die Herr Winston in Folge des Nichtbestehens des Führungskräfte ACs erworben hat, in Form sozial-interaktiver Handlungen auch für Außenstehende sichtbar werden. Herr Winston hat auf dieser Ebene gelernt, soziale Unterstützungsangebote im beruflichen und privaten Lebensbereich in Anspruch zu nehmen, das soziale Netzwerk zu nutzen, das erworbene Wissen aus seinem beruflichen Kontext auf den privaten Bereich zu transferieren und formal erworbene Wissensinhalte für seinen Arbeitsalltag heranzuziehen. Diese informell erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten spiegeln vor allem einen Zugewinn kommunikativer, sozialer und personaler Wissensinhalte wieder und beinhalten außerdem, ebenso wie auf der mentalen Ebene, das Lernen von Rollenverhalten, Identitätslernen (dazu gehört auch das Umlernen der privaten Rolle) und Umsetzungsfertigkeiten formal erworbener Wissensinhalte auf die Berufspraxis.

Es ist insbesondere zu erkennen, dass Herr Winston in Folge des nicht bestandenen Führungskräfte-ACs seine berufliche Profession geschärft und zusätzliches Wissen über die Inhalte und Ausgestaltung einer qualitativ hochwertigen Führungsaufgabe erworben hat. Während Herr Henry im Rahmen der Panelwelle t1 vorwiegend nach Gründen für das nicht bestandene Führungskräfte-AC und Strategien zur erfolgreichen Wiederholung des ACs gesucht hat, stellt Herr Winston seine bisherige Vorgehensweise, sein Werte- und Normsystem, sowie sein Selbst- und Weltbild zur Diskussion, um seine Defizite bearbeiten zu können. In diesem Zusammenhang ist es ihm gelungen, sein Wissen über seine berufliche Profession zu erweitern und dieses Wissen darüber hinaus auf den privaten Bereich zu transferieren. Das berufliche Anforderungsprofil stellt damit eine herausragende Möglichkeit dar, die dadurch

entstandene Entwicklung der Persönlichkeit bewusst oder unbewusst auch auf andere Lebensbereiche zu übertragen.

Im Rahmen der Panelwelle t2 ist bei Herrn Winston eine zunehmende (berufliche) Professionalisierung zu erkennen, die ihm erweiterte Wissensbestände hinsichtlich seiner Führungsfertigkeiten ermöglicht. In diesem Zusammenhang hat er die herausragende Bedeutung sozialer, transformationaler, fachlicher und analytischer Fähigkeiten für die Ausübung seiner Berufsrolle kennen gelernt und es geschafft, diese in seinen beruflichen Alltag zu integrieren. Darüber hinaus hat Herr Winston zwischen der Panelwelle t1 und t2 insbesondere Strategien zum Selbstmarketing entwickelt und sich in diesem Zusammenhang als Marke mit Wiedererkennungswert (neu) erfunden. Darüber hinaus hat er die im beruflichen Umfeld erworbenen Erkenntnisse noch stärker als in der Panelwelle t1 in seinen privaten Lebensbereich transferiert und in Form von Identitätslernen sein (privates) Selbstbild modifiziert. Darüber hinaus ist es ihm gelungen, sein berufliches Netzwerk zu höheren Hierarchieebenen (upward) weiter auszubauen und für eigene Zwecke zu nutzen. Insgesamt ist es ihm in der Panelwelle t2 geglückt, seine kommunikativen Fähigkeiten weiter auszubauen, sein Welt- und sein Selbstbild zu modifizieren und einen persönlichen (Leadership) Brand zu etablieren. Deutlich wird damit die Prozesshaftigkeit der Lernerfolge, die unter Berücksichtigung des lebenslangen Lernens nicht zwangsläufig als abgeschlossenes Lernergebnis betrachtet werden können. Lernerfahrungen stellen demnach Teillernerfolge dar, die in einer Lebenslaufperspektive als Teil von Lernprozessen zu werten sind.

7.3 Einzelfallanalyse Frau Charlotte

Das vorliegende Kapitel enthält die Einzelfallanalyse von Frau Charlotte. Das Interview hat pünktlich zum vereinbarten Zeitpunkt in der Besprechungsetage der unternehmensinternen Personalabteilung stattgefunden. Frau Charlotte hat ein dunkelblaues Kostüm getragen und war damit branchenüblich gekleidet. Sie hat am Empfang auf mich gewartet und ist mit einem warmen Lächeln auf mich zugekommen. Dementsprechend herzlich habe ich die Begrüßung empfunden. Im Besprechungsraum hat sie ihren Blazer und ihre Uhr abgelegt sowie das Mobiltelefon ausgeschaltet. Mit dieser Geste hat auch sie signalisiert, dass sie für das Interview genügend Zeit eingeplant hat.

Zunächst habe ich ihr meine Person vorgestellt und sie über die Intention meines Forschungsvorhabens aufgeklärt. Nachdem sie im Anschluss daran keine weiteren Fragen zur Durchführung des Interviews gestellt und mir ihre Erlaubnis zur Aufzeichnung des Interviews auf Tonbandgerät erteilt hat, hat das Interview mit der erzählgenerierenden Eingangsfrage

begonnen. Frau Charlotte hat auf die Eingangsfrage mit einer 20 minütigen Erzählung reagiert. Der Aufbau ihrer Erzählung war zum größten Teil chronologisch. Sprachliche Unklarheiten hat Frau Charlotte nur selten erkennen lassen. Bedeutende Lebensabschnitte, wie ihre Studienzeit und das Kennenlernen ihres heutigen Ehemanns hat sie besonders betont und euphorisch beschrieben.

„Mein Studentenleben war großartig. Ich habe es genossen und alles mitgenommen. Es war insgesamt eine sehr schöne Zeit, die ich nicht missen möchte.“ (FE 4_1 t1, 193f.)

„Mein Mann hat mir direkt im ersten Augenblick gefallen, er hat einfach diese Ausstrahlung, die mich direkt begeistert hat.“ (FE 4_1 t1, 176f.)

Ihr Sprachdialekt war während des gesamten Interviews hochdeutsch. Stellenweise hat Frau Charlotte jugendliche Ausdrucksweisen verwendet.

„Das war damals richtig cool als wir noch zu siebt in der WG gewohnt haben.“ (FE 4_1t1, 194f.)

„Wir haben auch viel gechillt.“ (FE 4_1 t1, 196)

Insgesamt hat das Interview eine Stunde und 17 Minuten gedauert. Frau Charlotte hat sich bereit erklärt für Rückfragen zur Verfügung zu stehen.

7.3.1 Das Fallportrait

Frau Charlotte ist 36 Jahre alt und hat ein Studium zur Kulturanthropologin abgeschlossen. Sie ist als Quereinsteigerin in in das Untersuchungsunternehmen eingestiegen.

„Ich bin ja jetzt nich‘ die klassischer xxx. Ich bin, äh, ich hab‘ ja Kulturanthropologie studiert und bin da eher so zufällig reingerutscht. Das war jetzt nich‘ geplant un‘ nix. Man könnte das glaube ich auch nicht planen, das war mehr so zufällig.“ (FE 4_1 t1, 140ff.)

Ihr Vater ist Architekt und ihre Mutter betreibt einen kleinen Friseurladen in ihrer Heimatstadt. Sie hat außerdem eine ältere Schwester. Frau Charlotte ist bereits direkt nach dem Abitur bei ihren Eltern ausgezogen und hat während ihres Studiums in einer acht köpfigen Wohngemeinschaft mit vier anderen Studentinnen und drei Studenten gelebt. Den Eltern von Frau Charlotte - insbesondere dem Vater - ist der Auszug der Tochter anfangs nicht leicht gefallen.

„Mein Auszug war für meine Eltern schon nich‘ leicht, insbesondere weil ich das Nesthäkchen bin ... mein Vater, ich glaub‘ meinen Vater hat das am Meisten getroffen, weil ich bin dann ja auch, äh, direkt nach Berlin und dann schon erstma‘ weit weg und dann noch in ne WG, zu siebt und dann, äh, gleich auch noch mit drei Jungs (lacht).“ (FE 4_1 t1, 169ff.)

Die Studienzeit beschreibt Frau Charlotte als die intensivste Zeit ihres Lebens. Sie habe das Studentenleben genossen. Sie war auf vielen Studentenpartys und hat sich gerne und regelmäßig mit Freund(inn)en getroffen. Das Studium hat sie mit zwei Semestern über Regelstudienzeit abgeschlossen. Nicht zuletzt deshalb, weil sie während ihres Studiums ein Auslandssemester in Italien absolviert und viele Studentenpartys besucht hat.

„Ich war schon so ne richtige Studentin. Wir warn viel feiern und wussten immer, äh, wo was los is‘.“ (FE 4_1 t1, 195f.)

„Ich war, äh, ja dann auch erst nen Jahr später fertig, weil ich war ja noch in, äh, Italien für nen Semester ... zum Studieren und natürlich warn wir auch da viel weg.“ (FE 4_1 t1, 197ff.)

Laut eigener Aussage habe sie bislang immer großes Glück gehabt, was Schule, Studium oder Jobeinstieg angeht.

„Ich musst halt nie viel machen ... mir is‘ immer alles zugeflogen, äh, ja, mmh, ich hab mich jetz‘ nie groß gekümmert, wenn’s drauf ankam, hat’s halt immer gepasst.“ (FE 4_1, t1, 207ff.)

Ihren Mann hat Frau Charlotte bei einer Ausstellung kennengelernt und nach sieben Monaten des Kennens im Alter von 32 Jahren geheiratet. Ihr Mann arbeitet als Bankbetriebswirt in einer mittelständischen Bank. Gemeinsam leben sie heute in einem kleinen Reihenhaus in der Vorstadt. Beide teilen ihre Liebe zum Standardtanz. Frau Charlotte ist zum Zeitpunkt des Interviews im fünften Monat schwanger.

„Mein Mann arbeitet in ner Bank, ner kleinen mittelständischen ... als Bankbetriebswirt.“ (FE 4_1 t1, 183f.)

„Also, ich bin ja im 5. Monat schwanger, das kann ich jetzt nich‘ mehr verheimlichen (lacht).“ (FE 4_1 t1, 185f.)

Zu dem AC hat sie sich selbstmotiviert angemeldet. Eine konkrete Führungsposition war ihr zum Zeitpunkt der Anmeldung noch nicht in Aussicht gestellt. Nach eigenen Angaben wollte Frau Charlotte das AC als Chance nutzen. Unabhängig davon, ob sie besteht oder nicht, ist sie mit der Einstellung in das AC gegangen, dass sie ohnehin nicht verlieren, sondern nur gewinnen kann. Eine Wiederholung des ACs plant sie vorerst nicht.

„Ich hab‘ mich selbst angemeldet und dann erstma‘ ein Jahr auf nen Platz gewartet. Ich hatte jetzt keine Stelle in Aussicht, äh, wie das bei anderen manchma‘ so is‘.“ (FE 4_1 t1, 38ff.)

„Ich möcht’s nich‘ nochma‘ machen ... zumindest vorerst, aber man weiß ja nie (lacht).“ (FE 4_1 t1, 41f.)

7.3.2 Lernprozesse auf mentaler Ebene

Auch im Einzelfall von Frau Charlotte konnte die übergeordnete Kategorie ‚*Lernprozesse auf mentaler Ebene*‘ identifiziert werden (siehe hierzu auch Kapitel 8 dieser Arbeit). Im Folgenden werden die einzelnen Lernprozesse, die auf der mentalen Ebene bei Frau Charlotte stattgefunden haben, dokumentiert.

7.3.2.1 Minimierung des Spannungsfeldes zwischen der beruflichen Entwicklung und der privaten Lebensplanung

Infolge des Nichtbestehens des Führungskräfte ACs hat Frau Charlotte realisiert, dass ihre private Lebensplanung im Spannungsfeld mit ihrer beruflichen Entwicklung steht. Das äußert sich insbesondere in Hinblick auf die ihr zur Verfügung stehende Zeit mit ihrer Familie, dem Nachgehen von Hobbys und ehrenamtlichem Engagement. Besonders deutlich äußert sich das darüber hinaus in der Erkenntnis, dass es im Untersuchungsunternehmen kaum weibliche Führungskräfte gibt, die im Rahmen einer Teilzeittätigkeit im Anschluss an eine längere Phase der Elternzeit wieder in ihre Führungsaufgabe zurückgekehrt sind. Vielmehr hat Frau Charlotte realisiert, dass erfolgreiche weibliche Führungskräfte im Untersuchungsunternehmen direkt im Anschluss an den Mutterschutz ohne die Inanspruchnahme von Elternzeit auf Vollzeitbasis an ihren Arbeitsplatz zurückkehren. Das entspricht nicht ihren persönlichen Vorstellungen von einem ausgewogenen Verhältnis beruflicher Herausforderungen und privater Lebensplanung.

„Naja, es ist nicht so, dass ich festgestellt habe, dass ich unglücklich bin, dennoch hab´ ich gemerkt, dass die Work-Life-Balance nicht gegeben ist. Ich kann also mich nicht nachmittags mit Freundinnen zum Kaffee treffen oder wenn ich Kinder habe auch mal meine Tochter von der Schule abholen oder in einer Suppenküche aushelfen (lacht) zum Beispiel.“ (FE 4_1 t1, 391ff.)

„Das ist besonders heftig zu sehen an den Abteilungsleiterinnen, die wir haben. Die meisten haben keine Kinder, die anderen, die welche haben und dann immer noch erfolgreich sind, haben Nannys, sind nicht in Elternzeit und nehmen auch zeitlich keine Rücksicht auf Familie. Die leisten sich eben die Nanny und gehen dann Vollzeit arbeiten und das ist das, was ich eben nicht will, ich will meine Kinder dann mal nicht nur am Wochenende sehen oder abends zwischen 19.30 und 20.00 Uhr zwischen Zähne putzen und Gute Nacht Geschichte.“ (FE 4_1 t1, 395ff.)

In diesem Zusammenhang ist es Frau Charlotte gelungen, verschiedene Strategien zu entwickeln, die zur Minimierung dieses Spannungsfeldes beitragen sollen. In erster Linie hat sie dafür ihre beruflichen Entwicklungsziele zugunsten der privaten Lebensplanung modifiziert und den Wunsch Führungskraft zu werden gegen eine Karriere in der Fachlaufbahn (Spezialistenkarriere) ausgetauscht.

„Es kommt im Leben ja immer darauf an, welchen Preis man bereit ist zu zahlen und ich habe für mich entschieden, die Führungskarriere ist es mir nicht wert meine Familie nicht mehr zu sehen und sonst auch nur noch die Arbeit als zentralen Lebensinhalt zu haben. Ich möchte dann lieber weiter meine Expertise ausbauen, zur Verfügung stehen, wenn's mal brennt, aber nicht immer die erste zu sein, die den Finger hebt, um die Extrameile zu laufen.“ (FE 4_1 t1, 266ff.)

Darüber hinaus hat Frau Charlotte damit begonnen, auf das Einhalten ihrer Kernarbeitszeiten zu achten und nur in dringenden Notfällen Überstunden zu leisten. Sie hat außerdem ihre (telefonische) Erreichbarkeit für berufliche Kontakte nach Feierabend minimiert.

„Ich hab mir angewöhnt das Diensthandy nicht immer und überall mehr dabei zu haben. Wenn ich privat unterwegs bin, gehe ich auch nicht mehr immer dran oder lasse das Telefon grundsätzlich zuhause.“ (FE 4_1 t1, 273ff.)

Zugunsten der effizienten Nutzung ihrer Arbeitszeit hat sie außerdem auf ihren Home Office-Arbeitsplatz verzichtet und verbringt nun jeden Arbeitstag vor Ort im Büro. Das bietet ihr die Möglichkeit konzentriert ihre Arbeitszeit zu nutzen und nicht durch private Einflüsse abgelenkt zu werden.

„Ich bin jetzt auch so gut wie gar nicht mehr im Home Office. Das lenkt zu sehr ab und führt dazu, dass ich doch wieder länger arbeite als geplant z.B. wenn mein Mann auch von zuhause arbeitet koche ich mittags was oder stelle doch mal die Wäsche an oder der Postbote klingelt oder so.“ (FE 4_1 t1, 275ff.)

Der informelle Lernprozess, der in Folge des Nichtbestehens des Führungskräfte-ACs eingetreten ist, wird in erster Linie durch das Überarbeitenden des Weltbildes deutlich. Frau Charlotte hat in diesem Zusammenhang ihre Sichtweise über die (Karriere-) Chancen weiblicher Führungskräfte mit Kindern im Untersuchungsunternehmen reflektiert. Aus diesem Lernprozess hat sie darüber hinaus Strategien zur Minimierung des Spannungsfeldes zwischen beruflicher Entwicklung und privater Lebensplanung abgeleitet. An dieser Stelle wird - genau wie bei den beiden anderen Einzelfällen deutlich - dass durch einen Erkenntnisgewinn (z.B. Karrierechancen weiblicher Führungskräfte mit Kind im Teilzeitmodell) weitere Lernprozesse abgeleitet werden können. In diesem Zusammenhang hat bei Frau Charlotte eine Änderung des Selbstbildes stattgefunden. Frau Charlotte hat realisiert, dass eine Führungslaufbahn ihre privaten Lebensziele in einem derart großen Ausmaß (negativ) beeinflussen würde, dass sie eine Prioritätensetzung für notwendig gehalten hat. Sie hat sich in diesem Zusammenhang für die Realisierung der privaten Lebenspläne entschieden und die Karriereziele als untergeordnet eingestuft. Das kann als Identitätslernen und überarbeiten der persönlichen Zielsetzungen verstanden werden. Darüber hinaus hat sie in diesem Zusammenhang Umsetzungsfähigkeiten

erworben, indem sie durch die Einhaltung der Kernarbeitszeiten, der beschränkten Erreichbarkeit im Rahmen ihres Privatlebens und der Aufgabe des Home Office Arbeitsplatzes Strategien zur Durchsetzung ihrer Prioritäten entwickelt hat. Mit Blick auf die Umsetzungsfähigkeiten wird daher deutlich, dass diese Kategorie zwei Komponenten enthält und sowohl zu den Lernprozessen auf der mentalen als auch zu den Lernprozessen auf der aktionalen Ebene gezählt werden kann.

7.3.2.2 Erweiterte Wissensbestände über die Teamdynamiken des Untersuchungsunternehmens

Frau Charlotte hat in Folge des Nichtbestehens des Führungskräfte ACs ihre Wissensbestände über die Teamdynamiken im Untersuchungsunternehmen erweitert. Sie hat dabei gelernt, dass die Teamdynamik als eine Form von Gruppendynamik verstanden werden kann, wenn die relevante Gruppe als Team eine gemeinsame Schaffenskraft an den Tag legen muss. Deutlich wird die Teamdynamik dann, wenn die Leistungsmotivation in gemeinsamen Zielen und Arbeitsaufgaben gefunden werden kann. Die Teamstruktur ist dann auf soziale und funktionale Komponenten ausgerichtet und unterliegt bestimmten Teamdynamiken.

„Ich habe daher schon festgestellt, dass unsere Teams, äh, hier im Unternehmen, manchmal wie ein kleines Rudel funktionieren. Sie sind oft in sich geschlossen und folgen bestimmten Regeln, ungeschriebenen Regeln. Es ist manchmal, wie eine Art Gruppenzwang. Es ist für Außenstehende in manchen Teams schwer sich zu beweisen, weil alle nach dem gleichen Prinzip ticken und auch immer genau wissen, was wer wann zu machen hat, damit am Ende das raus kommt, was rauskommen soll.“ (FE 4_1 t1, 108ff.)

Frau Charlotte hat realisiert, dass die Teamdynamik in den meisten Fällen mit einem Entwicklungsschritt der Gruppe (dem Team) als Ganzes und Vorstellungen über ein gemeinsames Ziel verbunden ist. Erkennbar ist sie oftmals nur für diejenigen, die selbst Teil des Teams sind oder als Außenstehende aktiv mit dem Team zusammenarbeiten. Dazu gehört insbesondere ein Verständnis über die je individuellen sozialen und funktionalen Verhältnisse der Teammitglieder untereinander. Dieses Verständnis kann unterschiedlich ausfallen, je nachdem ob der Verständnishabende als Teil des Teams oder beobachtender Außenstehender argumentiert. Eine Führungskraft habe demnach eine völlig andere Sichtweise auf das Team als die Teammitglieder selbst, da sie eine Sonderform des Teammitglieds darstellt. Sie ist Teil des Teams und Außenstehender zugleich.

„Manche Teams pushen sich schon auch richtig gegenseitig hoch. Wenn alle eine Aufgabe haben, will jeder seine Teilaufgabe besonders gut machen, um nicht derjenige zu sein, der aus der Reihe tanzt. Was dann im Team selbst passiert und warum sie manchmal auf einmal besonders gut performen, das

würde ein Chef-Chef gar nicht merken, weil er den Spirit nicht spürt.“ (FE 4_1 t1, 424ff.)

„Es gibt in jedem Team immer einen Kümmerner, auch immer einen der ständig meckert, das ist normal und eine gute Führungskraft kann das abfedern. Das heißt jedoch nicht, dass der Meckerer schlechter ist als der Kümmerner, beide spielen in der Regel nur, äh, eine völlig andere Rolle in dem Team.“ (FE 4_1 t1, 429ff.)

„Chefs sind also Teammitglieder, sie leiten das Team ja schließlich. Sie gehören aber dennoch irgendwie nicht dazu.“ (FE 4_1 t1, 439f.)

Frau Charlotte stellt im Rahmen ihres Erkenntnisgewinns über die Teamdynamiken im Untersuchungsunternehmen außerdem fest, dass bestimmte Positionen innerhalb der jeweiligen Teams unterschiedlicher unternehmensinterner Fachbereiche oftmals einen bestimmten Typ Mensch anziehen und für andere wiederum völlig unattraktiv sind. Die Mitglieder der einzelnen Teams ähneln sich dann häufig in ihrer Persönlichkeitsstruktur und ihren Stärken und Schwächen. Sie erklärt das damit, dass bestimmte Aufgaben, spezielle Kompetenzen erforderlich machen, die von unterschiedlichen Typen unterschiedlich gut ausgeführt werden.

„[...] bestimmte Fachbereiche bestehen aus ein und demselben Schlag Mensch. Die ähneln sich zum Teil sehr in ihrem Verhalten, in ihrem Äußeren usw. Das ist einfach so. Ein Vertriebler muss verkaufen, er muss Auftreten haben und da geht's einfach nicht, dass das einer nicht hat, die ITler sind ja beispielsweise nicht so branchenüblich angezogen, aber haben meist auch keinen Kundenkontakt, die sind oft eher so, äh, analytisch.“ (FE 4_1 t1, 100ff.)

Frau Charlotte hat im Rahmen ihrer AC-Teilnahme und der Reflexion über das negative AC-Ergebnis realisiert, dass die einzelnen Teams verschiedene Bedürfnisse haben und daher unterschiedlich geführt werden müssen. In diesem Zusammenhang ist sie zu der Erkenntnis gelangt, dass nicht jede Führungskraft jedes Team führen kann, da sie von ihrer Persönlichkeitsstruktur und ihrem Führungsstil nicht zu jedem Team und dessen je individuellen Teamdynamiken passt. Sie hält aus diesem Grund das AC-Konzept - das vorsieht, dass jeder Teilnehmer, der das Verfahren erfolgreich absolviert, jedes Team für dessen Ebene er das Verfahren erfolgreich durchlaufen hat, im Untersuchungsunternehmen führen kann - für nicht adäquat.

„Der Chef muss auch immer in gewisser Weise zum Team passen, das muss kompatibel sein, sonst werden die den nie akzeptieren. Das ist aber die Utopie von dem Audit, dass die da sagen jeder der hier besteht kann ein Team auf dem Level führen, egal, ob er sich fachlich in dem Bereich auskennt. Wichtig ist denen nur, dass er führen kann, aber das geht so nicht und das macht das Verfahren in meinen Augen falsch.“ (FE 4_1 t1, 69ff.)

Der informelle Lernprozess, den Frau Charlotte im Rahmen des nicht bestandenen Führungskräfte-ACs erfahren hat, kann in einem übergeordneten Sinne als Überarbeitung des Weltbildes zusammengefasst werden. Im Detail hat Frau Charlotte realisiert, dass die einzelnen Teams innerhalb des Untersuchungsunternehmens bestimmten Teamdynamiken unterliegen, die es von der Führungskraft zu berücksichtigen gilt. Im engeren Sinne wird deutlich, dass Frau Charlotte durch diesen informellen Lernprozess einen Erkenntnisgewinn über die Unternehmenskultur und die Unternehmenswerte erfahren hat. Sie hat erkannt, wie die einzelnen Teams als systemische Einheit funktionieren und welche Rolle die Einzelperson als Teil des Systems einnimmt. Darüber hinaus wird außerdem deutlich, dass Frau Charlotte die Vorgehensweise des ACs kritisiert. Berechtigte Kritik ist nur dann möglich, wenn der Kritikgebende sich mit der Thematik auseinandergesetzt und seine Argumente reflektiert hat. Frau Charlotte hat in diesem Zusammenhang ein eigenes Verständnis von Führung entwickelt, das vorsieht, dass Führungskräfte Ähnlichkeiten und fachliche Berührungspunkte mit der Einheit, die sie führen, haben müssen, um akzeptiert zu werden. Durch diesen Erkenntnisgewinn wird die Kritik am Verfahren möglich und Frau Charlotte nimmt eine eigene Sichtweise ein. Im weiteren Sinne kann das erlernte Verständnis der unternehmensinternen Teamdynamiken für Frau Charlotte außerdem hilfreich sein, um weitere Erkenntnisse über die Herausforderungen der Führung der jeweiligen Teams zu erlangen. Ein entsprechender Erkenntnisgewinn kann dann als Lernen beruflichen Rollenverhaltens gedeutet werden.

7.3.2.3 Lernen unternehmensinterner Anforderungen an die Rolle

Genau wie bei Herrn Winston konnte auch bei Frau Charlotte die Kategorie ‚Lernen unternehmensinterner Anforderungen an die Rolle‘ identifiziert werden. Die Ausprägungen der Kategorie unterscheiden sich zwischen Herrn Winston und Frau Charlotte jedoch in Teilen stark.

Frau Charlotte beschreibt, dass sie vor der Teilnahme am AC davon ausgegangen ist, zu wissen, welche Anforderungen das Untersuchungsunternehmen an seine Führungskräfte hat. Von besonderer Wichtigkeit hielt sie in diesem Zusammenhang übergeordnete fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es der Führungskraft ermöglichen, ihre Mitarbeiter(innen) mit Umsetzungsratschlägen zu fachlichen Themen zu unterstützen.

„Ich bin halt schon davon ausgegangen und, äh, eigentlich halt ich das auch heute noch für wichtig, dass der Vorgesetzte derjenige ist, der weiß was zu machen ist, wenn keiner mehr weiter weiß. Also, vor allem in fachlichen Themen. Er muss ja schon seinen Mitarbeitern erklären können, was, wann und wie zu klicken ist oder wie man mal schnell was durchrechnet.“ (FE 4_1 t1, 82ff.)

Durch das Nichtbestehen des Führungskräfte-ACs hat Frau Charlotte realisiert, dass das Untersuchungsunternehmen durch das AC ein Instrument etabliert hat, das dazu dienen soll einen Pool potenzieller Führungskräfte für die unterschiedlichen Führungsebenen zu identifizieren, die losgelöst von fachlichen Inhalten unternehmensweit in allen Fachbereichen zur Ausübung einer Führungsaufgabe eingesetzt werden können. In diesem Zusammenhang hat sie ebenfalls realisiert, dass tiefgehende fachliche Kenntnisse der Führungskraft im Untersuchungsunternehmen an Wichtigkeit verlieren und die tatsächliche Führung der Mitarbeiter(innen) im Forderung steht. Der Erkenntnisgewinn liegt darin, dass das Untersuchungsunternehmen der rein fachlichen Führung eine untergeordnete Bedeutung zumisst und modernen Führungsstilen, wie der transpersonalen (stetige Entwicklung der eigenen [Führungs-] Persönlichkeit), transaktionalen (Befähigung der Mitarbeiter[innen] zur erfolgreichen Bewältigung ihrer Arbeitsaufgaben und bieten von Chancen zur Karriereentwicklung), interpersonalen (stärken der Bindung zwischen der Führungskraft und ihren Mitarbeiter[inne]n)und transformationalen (die Führungskraft als Entrepreneur und Repräsentant) Führung an Bedeutung zumisst.

„Ich finde fachliche Themen nach wie vor wichtig und ich halte es schon für gut zu wissen, was meine Mitarbeiter da den ganzen Tag eigentlich überhaupt machen und ihnen das auch erklären zu können, wenn sie Fragen haben, aber das Audit sieht das nicht vor. Der Konzern will damit eher diejenige Führungskraft, die universal einsetzbar ist und sowohl Mitarbeiter im Bereich x als auch Mitarbeiter im Bereich y führen kann. Wichtiger ist denen dann eher derjenige, der seine Mitarbeiter pushed und sie dazu motiviert selbst Lösungen zu finden und sie entsprechend fördert. Jede Führungskraft muss dann auch immer dafür kämpfen, dass ihre Mitarbeiter ein gutes Verhältnis zu ihr haben und ihr vertrauen. Das ist in den Zielen vereinbart und man muss schon was darstellen, man ist wie ein Kleinunternehmer für den Bereich den man leitet.“ (FE 4_1 t1, 86ff.)

Frau Charlotte hat in diesem Zusammenhang realisiert, dass ihr Verständnis von einer Führungsaufgabe mit dem unternehmensinternen Verständnis nicht übereinstimmt. Sie ist zu der Erkenntnis gelangt, dass sie ihre Vorstellungen gelungener Führungsarbeit nicht aufgeben möchte und zieht aus diesem Grund eine Aufgabe als Spezialistin einer Führungsaufgabe vor.

„Mir ist durch das Audit und auch, äh, in der Zeit danach besonders klar geworden, dass da irgendwas nicht mehr passt. So stelle ich es mir einfach nicht vor. Eine Einheit zu leiten, zu der ich am Ende noch nicht mal einen Bezug habe. Ich möchte dann lieber in der Expertenrolle bleiben.“ (FE 4_1 t1, 293ff.)

Das Nichtbestehen des Führungskräfte-ACs hat dazu geführt, dass Frau Charlotte ihre Wissensbestände über die unternehmensinternen Anforderungen an eine Führungsaufgabe erweitern bzw. revidieren konnte. Der in diesem Zusammenhang stattgefunden Lernprozess

kann im eingeschränkten Sinne als Lernen beruflichen Rollenverhaltens beschrieben werden. Genau wie bei Herrn Winston ist auch bei Frau Charlotte das Wissen über die unternehmensinternen Anforderungen an die Stelle eng mit dem Wissen über die Führungsgrundsätze der Organisation verbunden, die wiederum in engem Zusammenhang mit der Unternehmenskultur stehen. Der Erwerb von Kenntnissen über die unternehmensinternen Anforderungen an die Stelle steht damit in engem Zusammenhang mit dem Erwerb von Wissen über die Unternehmenskultur und deren Führungsgrundsätze im Allgemeinen. Frau Charlotte weiß nun, wie die Ausübung einer Führungsaufgabe im Untersuchungsunternehmen statt zu finden hat. Sie hat also Wissen über das ‚Wie‘ der Rollenausübung erworben. Darüber hinaus ist ihr bewusst geworden, dass die Ausgestaltung des Untersuchungsunternehmens einer Führungsaufgabe nicht mit ihren persönlichen Vorstellungen von Führung übereinstimmt und sich aus diesem Grund für eine Spezialistenaufgabe entschieden. Dieser informell stattgefunden Lernprozess kann auch als Identitätslernen bezeichnet werden und zeichnet sich durch das Überarbeiten des beruflichen Selbstbildes aus.

7.3.3 Lernprozesse auf aktionaler Ebene

Genau wie bei den beiden zuvor beschriebenen Einzelfällen (siehe hierzu Kapitel 8.1.3 und 8.2.3) konnten auch bei Frau Charlotte Lernprozesse auf der aktionalen Ebene identifiziert werden, die durch sozial-interaktiver Geschehensabläufe für Außenstehende sichtbar werden (siehe hierzu auch Kapitel 8 dieser Arbeit). Diese sollen im Rahmen des nachfolgenden Kapitels dargestellt werden.

7.3.3.1 Die Spezialistenfunktion als Chance zur beruflichen Entwicklung

Bereits in Kapitel 8.3.2.1 ist deutlich geworden, dass Frau Charlotte infolge des Nichtbestehens des Führungskräfte ACs zu der Erkenntnis gelangt ist von der wiederholten Teilnahme am AC und der Übernahme einer Führungsaufgabe absehen zu wollen. Anstelle dessen glaubt sie ihre privaten Lebensziele und ihre berufliche Entwicklung im Rahmen einer Spezialistenfunktion besser vereinen zu können. Die Expertenfunktion rückt daher als Chance zur beruflichen (Weiter-) Entwicklung ins Zentrum ihres Interesses.

„Nachdem ich jetzt ausreichend über die Teilnahme am AC und, äh, auch was mich dazu bewegt hat und wie meine berufliche Zukunft dann ja auch letzten Endes aussehen würde, äh, nachgedacht habe, habe ich, also glaube ich eher, dass ich in der Fachkarriere besser aufgehoben bin.“ (FE 4_1 t1, 290ff.)

Den Entwicklungsschritt in die Fachkarriere hat Frau Charlotte mit ihrem Vorgesetzten besprochen und ist nun seit sieben Monaten in neuer Funktion tätig. Da die AC-Teilnahme auch im kollegialen Umkreis bekannt war, wird der Lernprozess über die veränderten

Überzeugungen von Frau Charlotte hinsichtlich ihrer Karriereplanung nun auch für die Kolleg(inn)en sichtbar.

„Meine Kollegen wissen schon, dass ich das AC durchlaufen habe und durch die neue Funktion ahnen sie jetzt sicher auch, dass es eben nicht geklappt hat.“
(FE 4_1 t1, 368ff.)

Frau Charlotte gibt an, dass die neue Funktion in der Fachlaufbahn als Spezialistin für ein bestimmtes Themengebiet nun besser zu ihren Vorstellungen ihrer beruflichen Entwicklung passt, nachdem sie die Anforderungen des Untersuchungsunternehmens an eine Führungsfunktion realisiert und mit ihren eigenen Vorstellungen abgeglichen hat (siehe hierzu auch Kapitel 8.3.2.3).

„So stelle ich mir meine tägliche Arbeit auch eher vor. Das passt zu mir. Ich hatte vor dem Audit eine verzerrte Wahrnehmung über die Aufgaben einer Führungskraft bzw. ich habe jetzt erkannt, dass ich andere Vorstellungen davon habe als mein Arbeitgeber.“ (FE 4_1 t1, 46ff.)

Die Erkenntnis, dass eine Spezialistenfunktion eine gute Chance zur beruflichen Entwicklung darstellt, weist auf eine Reihe unterschiedlicher Lernprozesse hin, die Frau Charlotte im Rahmen eines informellen Settings erworben hat. Dazu gehört zunächst das Entwickeln von Selbstentfaltungswerten. Frau Charlotte hat erkannt, dass eine Spezialistenfunktion - unter Berücksichtigung der Ausgestaltung einer Führungsaufgabe im Untersuchungsunternehmen - besser zu ihren persönlichen Präferenzen passt. In diesem Zusammenhang wird auch ein Zugewinn an wert- und normbezogenen Wissen deutlich, dass Frau Charlotte dazu befähigt, ihre persönlichen Präferenzen festzulegen und zu verfolgen. Die Rücksprache mit ihrem Vorgesetzten weist darauf hin, dass Frau Charlotte außerdem eine Reihe von kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten weiter ausgebaut hat, die es ihr ermöglichen, ihre Wünsche über ihre berufliche Zukunft zu platzieren. Darüber hinaus wird durch die Versetzung in eine Spezialistenfunktion im Rahmen der Fachkarriere deutlich, dass sie außerdem Umsetzungsfertigkeiten erworben hat. Insgesamt kann die Erkenntnis über die bevorzugte berufliche Zukunft in der Fachkarriere innerhalb des Untersuchungsunternehmens auch als Identitätslernen begriffen werden, das darüber hinaus auf ein Überarbeiten des Selbstbildes hinweist.

7.3.3.2 Teilnahme an Schulungsmaßnahmen

Durch die Kategorie ‚Teilnahme an Schulungsmaßnahmen‘ wird erneut deutlich, dass Lernprozesse, die in Folge eines nichtbestandenem Führungskräfte-ACs auftreten, ihrerseits wiederum Anstoß für weitere Lernprozesse liefern können. So ist auch die hier präsentierte

Kategorie eine Folge der zuvor dargestellten Kategorie ‚Die Spezialistenfunktion als Chance zur beruflichen Entwicklung‘ (siehe hierzu Kapitel 8.3.3.1). Im Rahmen ihrer Spezialistenfunktion ist Frau Charlotte auf sehr spezialisierte Wissensinhalte und komplexe technische Hilfsmittel (wie z.B. unterschiedliche Computerprogramme) angewiesen. Als Expertin ihres Themengebietes muss sie detailliertes Wissen verfügbar haben und in ihrem beruflichen Umfeld auch für Laien verständlich wiedergeben können. Um das zu gewährleisten und erfolgreich in der neuen Rolle starten zu können, hat Frau Charlotte bei ihrer Versetzung entsprechende Schulungsmaßnahmen, die ihr vom Untersuchungsunternehmen gewährt werden, verhandelt.

„Ich muss Sachen jetzt eben bis ins kleinste Detail wissen und auch immer direkt abrufbar haben. Ich kann nicht mehr sagen ich weiß wo’s steht und jetzt schau ich mal kurz nach. Ich muss es schon wissen und auch meinem Gegenüber, der in den meisten Fällen komplett planlos ist auch noch so rüber bringen, dass er’s versteht. Dazu kommt halt auch noch das technische Wissen für die Tools mit denen ich arbeite.“ (FE 4_1 t1, 374ff.)

„Ich hab’s mir direkt schriftlich geben lassen, dass die mir die Schulungen dann auch bezahlen.“ (FE 4_1 t1, 380f.)

Im Rahmen der Schulungsmaßnahmen werden sowohl fachliche und methodische, als auch technische und soziale Wissensinhalte vermittelt. Dazu gehören inhaltliche Themen, die das Expertenwissen von Frau Charlotte ausbauen sollen genauso, wie Methoden und Kommunikationsstrategien, die Frau Charlotte anwenden kann, um ihr Expertenwissen an andere Experten oder auch an ‚Nichtexperten‘ zu übermitteln. Neben computergestützten Lösungen für den Arbeitsalltag wird Frau Charlotte in den Schulungen außerdem für Werte, wie Kompromiss- und Hilfsbereitschaft, Wertschätzung, Respekt, Anpassungsfähigkeit und Empathie sensibilisiert.

„Mir war’s wichtig, dass ich auch in dem Fachwissen, dass ich dann liefern muss, nochmal gestärkt werde und auch alle technischen Hilfsmittel kenne.“ (FE 4_1 t1, 372ff.)

„Ich hab`dann zum Glück auch ein paare Möglichkeiten gezeigt bekommen, wie ich mein Wissen gut transportieren kann und auch sonst sind wir auch nochmal so Sachen durchgegangen, wie man auf Andere zugeht, richtig zugeht, Verständnis entwickelt, Aufmerksamkeit schenkt und sich auch auf sein Gegenüber einstellen kann.“ (FE 4_1 t1, 383ff.)

Durch das Nichtbestehen des Führungskräfte-ACs hat Frau Charlotte - wie im vorhergehenden Kapitel 8.3.3. beschrieben - realisiert, dass eine Spezialistenfunktion für sie außerhalb der Führungskarriere eine gute Chance zur beruflichen Entwicklung darstellt. In Folge dessen, hat sie außerdem erkannt, dass gezielte Schulungsmaßnahmen sie bei der erfolgreichen Übernahme

der neuen Funktion unterstützen können. Durch das Verhandeln einer vertraglichen Übernahme der Schulungskosten durch das Untersuchungsunternehmen hat sie zunächst ihre Verhandlungsfähigkeiten bewiesen und weiter ausgebaut. In diesem Zusammenhang werden auch ihre Kommunikationsfähigkeiten angesprochen und erweitert. Im Rahmen der Schulungsmaßnahmen hat sie sowohl fachliche und methodische als auch technische und soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten dazu gewonnen und Handlungs-, Deutungs- und Argumentationsmuster ebenso weiter ausgebaut. Da die Wissensinhalte der Schulungen darüber hinaus außerhalb der formalisierten Unterrichtseinheiten vor- und auch nachbereitet werden müssen, kann darüber hinaus ein Zuwachs an Selbstlernfähigkeiten (das Lernen lernen) bei Frau Charlotte die Folge sein.

7.3.3.3 Verlagern von Prioritäten auf den privaten Bereich

Neben den beruflichen Herausforderungen hat Frau Charlotte in Folge des Nichtbestehens des Führungskräfte-ACs ihre zeitlichen Ressourcen insbesondere auf den privaten Bereich konzentriert. In Folge von Denkanstößen und Bewusstwerdungsprozessen hat sie ihre Rolle als Arbeitnehmerin nochmal herausgearbeitet und sich bewusst gemacht, dass ihre berufliche Tätigkeit für sie nicht den Stellenwert einer Karriere im klassischen Sinne hat, sondern vielmehr die Funktion zur Finanzierung des Lebensunterhalts einnimmt.

„Das AC war für mich halt auch nochmal so nen Anlass drüber nachzudenken, was ich eigentlich will. Und für mich war klar, dass das Durchfallen für mich jetzt auch nicht so die Vollkatastrophe war. Es war eher gut, weil mir nochmal klar geworden ist, dass ich jetzt keine Karrierelady bin, ich habe meinen Job, damit wir von dem Geld leben können und das war's auch. Der Job ist nicht mein Leben.“ (FE 4_1 t1, 258ff.)

Frau Charlotte hat aus dieser Erkenntnis die Konsequenz gezogen ihren Lebensmittelpunkt nun wieder mehr auf das private Umfeld und die persönlichen Ziele und Wertvorstellungen zu verlagern. Das versucht sie zu gewährleisten, indem sie zunehmend ihre Kernarbeitszeiten von acht Stunden täglich einhält und ihre Arbeitszeiten effektiv nutzt (siehe hierzu auch Kapitel 8.3.2.1).

„Ich arbeite halt jetzt effizienter, wenn ich da bin. Ein Kaffee oder ein Plausch mit den Kollegen ist zwar mal drin, ist aber eher die Ausnahme. Ich möchte nach acht Stunden im Regalfall dann auch Feierabend machen, den ich dann mit der Familie verbringe oder auch mal mit Freundinnen was essen gehe.“ (FE 4_1 t1, 283ff.)

Im Rahmen dieses Lernprozesses wird das Überarbeiten und Reflektieren des eigenen Normen- und Wertesystems deutlich. Frau Charlotte hat ihre Prioritäten nochmal neu herausgearbeitet und dabei realisiert, dass ihre privaten Ziele eine übergeordnete Stellung einnehmen. Der Beruf

hingegen wird auf den Erwerb des Einkommens reduziert. Insgesamt kann daher von einem Hinwenden ins Private gesprochen werden. Darüber hinaus hat Frau Charlotte Selbstlern- und Umsetzungsfähigkeiten erworben, indem sie Strategien entwickelt hat ihre Arbeitszeiten einzuhalten und effizienter zu nutzen. Bei dem stattgefundenen Lernprozess muss jedoch auch die zwischen der Teilnahme des ACs und dem Interview eingetretenen Schwangerschaft mit berücksichtigt werden. Es kann daher nicht eindeutig gesagt werden, ob das Hinwenden in den privaten Bereich ausschließlich durch das Nichtbestehen des ACs oder die danach eingetretene Schwangerschaft oder beides ausgelöst wurde. Dieses Beispiel kann daher exemplarisch auch für alle anderen Kategorien stehen. Es kann nie eindeutig gesagt werden, ob die in einer Kategorie identifizierten Lernprozesse eine Folge des Nichtbestehens des ACs sind oder durch andere Ereignisse, die parallel dazu verlaufen oder im Nachhinein eingetreten sind oder durch beides in Kombination ausgelöst wurden.

7.3.4 Die Veränderung von Lernprozessen in der Längsschnittbetrachtung

Im nachfolgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Paneluntersuchung für den Einzelfall ‚Frau Charlotte‘ präsentiert. Dazu wurden in einem ersten Schritt, wie in den beiden zuvor präsentierten Einzelfällen (siehe hierzu Kapitel 8.1 und 8.2), die Veränderungen im Fallportrait - die sich zwischen Panelwelle t1 und t2 ergeben haben - herausgearbeitet und insbesondere neu hinzugekommene Kategorien, sowie Veränderungen in der Ausprägung bereits vorhandener Kategorien identifiziert und hervorgehoben.

7.3.4.1 Relevante Entwicklungen im Fallportrait

Zwischen der Erhebungswelle t1 und t2 liegen insgesamt 23 Monate. Fünf Monate nach unserem ersten Interview hat Frau Charlotte das Untersuchungsunternehmen direkt nach der Entbindung ihrer Tochter im Rahmen einer arbeitnehmerseitigen Kündigung verlassen und leitet seitdem einen Second Hand-Laden für Kinderbekleidung und Kinderspielsachen. Ihren Kinder Second Hand-Laden hat sie mit der Unterstützung ihres Mannes im Kellergeschoss des gemeinsamen Wohnhauses ausgebaut, sodass Arbeits- und Wohnstätte nah beieinander liegen.

„Ich arbeite ja nicht mehr in, äh, bei xy. Jetzt schon seit knapp 1,5 Jahren nicht mehr. Ich hab‘ ehrlich gesagt nicht lang gebraucht, um mich zu entscheiden. Ne Freundin kam auf die Idee, dass ich ja nen Kinderladen aufmachen kann mit gebrauchten Sachen und das fand ich dann direkt cool. Ich hab‘ nicht lang gefackelt und dann gekündigt.“ (FE 4_1 t2 , 13ff.)

„Während meiner Schwangerschaft hat mein Mann dann schon angefangen den Laden im Keller unseres Hauses auszubauen. Der hatte auch echt funky Ideen und hat die dann umgesetzt.“ (FE 4_1 t2, 29ff.)

Neben dem Kinder Second Hand-Laden ist Frau Charlotte außerdem als Freelancer tätig und berät eigene Mandanten, die ihr Expertenwissen aus der früheren Aufgabe im Untersuchungsunternehmen in Anspruch nehmen möchten. Nach eigenen Angaben ist der Nebenerwerb als Freelancer finanziell sehr lukrativ und ermöglicht ihr das erlernte Expertenwissen weiter anzuwenden und auf dem aktuellen Stand zu halten. Aufträge, die ihre Kapazitäten übersteigen oder das Privatleben stark einschränken, lehnt sie ab.

„Zusätzlich arbeite ich weiter freiberuflich als Beraterin. Das sind dann Themen, die ich auch in Unternehmen xy in meiner Spezialistenfunktion ständig auf dem Tisch hatte. Im Grunde bringt das gutes Geld und wenn ich halt mal keinen Bock habe oder es mir zu viel wird, dann mache ich den Pitch halt nicht.“ (FE 4_1 t2, 43ff.)

Zum Zeitpunkt des Interviews im Rahmen der Panelwelle t2 ist Frau Charlotte zum zweiten Mal schwanger und erwartet die Geburt des Kindes drei Wochen später. Mit der Geburt ihres zweiten Kindes möchte sie die Flexibilität ihrer Selbstständigkeit nutzen und nimmt zunächst keine zusätzlichen Aufträge im Rahmen ihrer Freelancertätigkeit an. Für den Second Hand-Laden hat sie zusätzlich eine Aushilfe eingestellt, die sie seit vier Monaten zwei Mal wöchentlich unterstützt.

„Die Entbindung ist ja schon, äh, jetzt muss ich selbst kurz überlegen am 26., also in 3 Wochen.“ (FE 4_1 t2, 38f.)

„Ich mach mir da jetzt absolut keinen Stress. Ich bin ja frei in meinen Aufträgen und deshalb nehme ich schon seitdem ich von der Schwangerschaft weiß keine Aufträge mehr an.“ (FE 4_1 t2, 46ff.)

„Das ist besonders deshalb möglich, weil mich ein ganz liebes Mädels seit ca., äh, vier Monaten oder so unterstützt. Sie kommt zwei Mal pro Woche, manchmal auch mehr, manchmal weniger. Im Moment ist das noch flexibel, wenn das Kind dann da ist, sind die Zeiten fest.“ (FE 4_1 t2, 50ff.)

Im nachfolgenden Kapitel werden u.a. die Auswirkungen dieser Veränderungen auf die Lernprozesse von Frau Charlotte in Bezug auf das Nichtbestehen ihrer AC-Teilnahme erarbeitet, analysiert und dokumentiert.

7.3.4.2 Entwicklung eines eigenen Führungsstils

Frau Charlotte beschäftigt seit vier Monaten in ihrem Second Hand-Laden für Kinderbekleidung und Kinderspielzeug eine Aushilfe. Im Rahmen des Personalauswahlprozesses, der anschließenden Einarbeitung und der täglichen Arbeit ist Frau Charlotte bewusst geworden, dass sie nun für eine Mitarbeiterin verantwortlich ist und ihr gegenüber Führungsverantwortung hat. Ihre neue Führungsaufgabe ist zum Zeitpunkt des Interviews vor allem durch das Erstellen von Schichtplänen, der Unterstützung ihrer

Mitarbeiterin in Fachthemen (z.B. Annahme von gebrauchten Artikeln, dem Verkauf und der sachkundigen Beratung welche Bekleidung und Spielzeuge für Kinder welchen Alters benötigt werden) und der Entwicklung ihrer Mitarbeiterin (z.B. wie tritt sie gegenüber den Kunden auf und wie vermarktet sie sich und den Laden) geprägt.

„Auch wenn's nur im kleinen Rahmen ist, muss ich schon so Einiges auf dem Schirm haben. Meine Aushilfe unterstützt mich ja nur im Laden, den ganzen Hintergrund muss ich nun ja auch etwas mehr steuern als zu dem Zeitpunkt als ich noch alleine im Laden war. Ich muss jetzt einteilen, wann wer von uns beiden arbeitet.“ (FE 4_1 t2, 207ff.)

„Sie braucht auch noch Unterstützung wie man Kunden berät und welche Dinge für Kinder welchen Alters adäquat sind, da sie noch keine eigenen Kinder hat und auch noch nie im Verkauf gearbeitet hat, weiß sie das nicht und natürlich muss ich ihr auch noch helfen, wie sie sich und meinen Laden gut präsentiert.“ (FE 4_1 t2, 194ff.)

In diesem Zusammenhang hat Frau Charlotte einen eigenen Führungsstil entwickelt und erkannt, dass neben der fachlichen Führung eine ganze Reihe weiterer Führungsfähigkeiten und Fertigkeiten benötigt werden. Dazu gehört vor allem Empathie, die Fähigkeit zum Konfliktmanagement, das Führen von Mitarbeitergesprächen und Durchsetzungsstärke.

„Ich erkläre ihr eben beispielsweise die Größenordnungen besonders bei der Babykleidung oder ich bringe ihr dann auch Beratungsansätze nahe, damit sie weiß, wie schnell Kinder aus der Kleidung rauswachsen und welche Dinge sie den Kunden dann an die Hand geben kann.“ (FE 4_1 t2, 199ff.)

„Gerade am Anfang musste ich auch schon mal etwas aufgebrachte Kunden wieder beschwichtigen und viele Gespräche mit xy führen über die do's und don'ts im Kundenkontakt.“ (FE 4_1 t2, 192ff.)

„Ich versuche schon sehr viel Verständnis aufzubringen und mich auch in ihre Lage zu versetzen. Ich muss aber auch immer aufpassen ihr nicht zu viel davon zu geben, das schlägt schnell um und ich muss sie auch wieder in die Schranken weisen (lacht).“ (FE 4_1 t2, 204ff.)

Im Rahmen des Interviews der Panelwelle t2 wird deutlich, dass Frau Charlotte ihr Verständnis von einer Führungsaufgabe nun weiter modifiziert hat und nicht mehr ausschließlich fachliche Expertise als Kernkompetenz einer Führungskraft ansieht. Neben fachlicher Expertise hat sie in diesem Zusammenhang auch soziale Fertigkeiten wie Empathie und Konfliktfähigkeit dazu erworben. Insgesamt kann dieser Lernprozess als eine Modifikation ihres beruflichen Selbst begriffen werden. Im Rahmen ihrer Tätigkeit als Freelancer hat sie darüber hinaus ihre Selbstorganisationsdispositionen weiter ausgebaut. Das wird besonders deutlich durch das managen der Auftragsannahme und der Ablehnung von Aufträgen, die ihre Kapazitäten überschreiten. Die vorgenannten Lernprozesse ermöglichen es Frau Charlotte mittel- und auch

langfristig handlungsfähig zu bleiben. Das Überarbeiten des beruflichen Selbst kann daher als informeller Lernprozess verstanden werden und ermöglicht ihr Handlungsfähigkeit zur Bewältigung ihrer beruflichen Herausforderungen.

7.3.4.3 Transfer beruflicher Fähigkeiten und Fertigkeiten ins private Umfeld

In der vorgenannten Kategorie (siehe hierzu Kapitel 8.3.4.2) werden eine Reihe von Fähigkeiten und Fertigkeiten genannt, die Frau Charlotte zwischen der Panelwelle t1 und t2 zusätzlich erworben hat. Einen Teil dieser Fähigkeiten transferiert sie auf ihr privates Umfeld und macht sich die erworbenen Kenntnisse auch im Rahmen ihres Privatlebens zu Nutze. Sie nutzt in diesem Zusammenhang vor allem den Ausbau ihrer Selbstorganisationsdispositionen um das familiäre Leben und die damit in Verbindung stehenden Termine, wie Arzttermine der Kinder, Freizeitvergnügen und das Paarleben mit ihrem Ehemann in Einklang zu bringen. In diesem Zusammenhang nimmt sie innerhalb der Familie nun nicht mehr nur die Rolle der Ehefrau und Mutter, sondern auch die der Organisatorin des Familienalltags ein. Mit der neu hinzugekommenen Rolle wird sie nun auch außerhalb der Familie als Ansprechpartnerin für alle Terminfragen des familialen Zusammenlebens wahrgenommen.

„Ich bin's ja jetzt gewohnt alle Bälle irgendwie in der Luft zu halten und zu jonglieren, deshalb mache ich das auch für die Familie. Alle Termine laufen über mich und ich plane dann immer wer mit wem, wann welchen Termin beim Arzt wahrnimmt oder wer, wen, wann dann zur Kleinkindturnstunde bringt (lacht).“ (FE 4_1 t2, 124ff.)

„Das ist manchmal schon witzig unsere Freunde fragen schon gar nicht mehr meinen Mann, wann er Zeit hat, sondern klären das nur noch mit mir ab. Man könnte schon fast sagen, dass ich auch ein kleines Familienunternehmen leite.“ (FE 4_1 t2, 93ff.)

Frau Charlotte hat gelernt, die im beruflichen Kontext erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch zur Organisation der familiären Alltagsplanung zu nutzen. In diesem Zusammenhang ist ihr der Transfer des Erlernten in andere Lebensbereiche gelungen. Neben organisatorischen Fähigkeiten hat auch der Ausbau kommunikativer Fähigkeiten stattgefunden. Das wird vor allem dadurch deutlich, dass die Organisation des Alltags an die unterschiedlichen Familienmitglieder kommuniziert werden muss und zwar in einer Art und Weise, dass jedes einzelne Mitglied weiß, was es zu welchem Zeitpunkt zu erledigen hat. Dazu gehören außerdem eine Reihe von Umsetzungs- und Führungsfertigkeiten, die es Frau Charlotte ermöglicht, dass ihre Planung bei den anderen Familienmitgliedern auf Akzeptanz stößt und entsprechend realisiert wird. Durch die neu erworbene Rolle als Organisatorin der familiären Alltagsstrukturen hat bei Frau Charlotte außerdem ein Lernen familiären Rollenverhaltens

stattgefunden, dass darüber hinaus auch als Identitätslernen begriffen werden kann. Wie bereits im Eingangskapitel der Einzelfallanalyse beschrieben (siehe hierzu Kapitel 8 dieser Arbeit), kann auch hier festgestellt werden, dass die zuvor beschriebenen Lernerfolge in einer Lebenslaufperspektive als Teil eines Lernprozesses verstanden werden und durch neu hinzukommende Ereignisse und Erfahrungen weiterentwickelt und modifiziert werden können.

7.3.4.4 Änderung der Wertorientierung

Bereits in der Panelwelle t1 hat Frau Charlotte eine Hinwendung ins Private erkennen lassen. Im Rahmen der Panelwelle t2 hat sich die Wertorientierung in der Hinwendung zum privaten Bereich weiter verstärkt. Frau Charlotte zieht private Interessen beruflichen Zielen vor und lässt das deutlich erkennen, indem sie ihren Second Hand-Laden, wenn notwendig, auch mal vor dem offiziellen Ende der Ladenöffnungszeiten schließt. Darüber hinaus spiegelt sich eine ähnliche Prioritätensetzung im Kontext ihrer freiberuflichen Tätigkeit als Freelancer wieder. Bei absehbarem privaten Terminengpass versucht sie dann berufliche Termine zu verschieben, um den privaten Themenstellungen mehr Raum bieten zu können.

„Insgesamt kann man also sagen, dass ich seitdem ich das Unternehmen verlassen habe, jetzt flexibler bin. Zum Beispiel wenn ich heute einen Zettel der Kita bekomme, dass in der kommenden Woche eine außerordentliche Elternversammlung morgens einberufen wird, dann mach ich den Laden kurzer Hand zu und kann hingehen. Das gibt mir Lebensqualität. Das Gleiche gilt für meinen freiberuflichen Job, dann sag ich Termine halt ab oder verschiebe sie oder lehne im Ernstfall auch mal nen ganzen Auftrag ab.“ (FE4_1 t2, 181ff.)

In diesem Zusammenhang nimmt Frau Charlotte sich auch bei hoher beruflicher Arbeitsbelastung die Zeit ihre Tochter jeden Abend ins Bett zu bringen. Die Tage an denen ihre neue Mitarbeiterin den Verkauf im Laden betreut, bringt sie ihre Tochter nicht in die Kita und nutzt die Zeit für gemeinsame Unternehmungen.

„[...] aber es gibt Dinge, die sind mir nun mal wichtig geworden, seitdem wir die Kinder bzw. im Moment ja nur unsere Tochter haben. Ich möchte dabei sein, wenn sie abends einschlüft und ich nutze nun auch die gewonnene Zeit, wenn xy im Laden ist und beschäftige mich ausschließlich mit meiner Tochter. Die Zeit bringt uns keiner zurück und die möchte ich nutzen. Groß wird sie ohnehin viel zu schnell.“ (FE 4_1 t2, 114ff.)

Neben der Zeit für die gemeinsame Tochter nutzt Frau Charlotte seit ihrer Selbstständigkeit ebenfalls die gewonnene Zeit zur Stärkung ihrer Paarbeziehung zu ihrem Ehemann. Einmal wöchentlich sind beide zum Paarabend verabredet. Während die Großmutter die Kinderbetreuung übernimmt, nutzen Frau Charlotte und ihr Mann die Zeit für Theaterbesuche, gemeinsame Abendessen und Ausflüge.

„Es war uns immer wichtig, dass wir wenn unsere Tochter da ist auch als Paar weiter bestehen. Deshalb passt meine Mutter einmal in der Woche auf die Kleine auf und wir gehen aus. Theater, Kino oder alles Mögliche.“ (FE 4_1 t2, 99ff.)

Neben den innerfamiliären ‚Auszeiten‘ misst Frau Charlotte den Treffen mit ihren Freundinnen eine besondere Wichtigkeit zu. Um das zu gewährleisten nutzt sie die Zeiten, in denen der Second Hand-Laden mittags geschlossen ist, um mit ihren Freundinnen ein gemeinsames Kaffeetrinken oder Mittagessen zu gewährleisten.

„Wenn der Laden über Mittag zu ist, treffe ich mich oft mit ein bis zwei Freundinnen aus der Schule. Wir gehen Kaffee trinken oder haben Lunch.“ (FE 4_1 t2, 119ff.)

Dieser informelle Lernprozess kann als wert- und normbezogenes Lernen verstanden werden. Während Frau Charlotte bereits im Rahmen der Panelwelle t1 eine Änderung in ihrer Wertorientierung hin zum privaten Lebensbereich hat erkennen lassen, hat sich diese im Rahmen der Panelwelle t2 nochmal weiter verstärkt. Aus dem Lernen von Normen und Werten, die die private Lebensführung als zentralen Mittelpunkt fokussieren, kann in diesem Zusammenhang auch vom Überarbeiten des Selbstbildes gesprochen werden. Frau Charlotte stellt Karriereziele deutlich hinter den privaten Interessen an und zeigt in diesem Zusammenhang auch ein Identitätslernen, dass ihre Rolle als Mutter, Ehefrau und Freundin deutlich mehr betont als im Rahmen der Panelwelle t1. Durch das Hinwenden zum Privaten und das Setzen von Prioritäten auf den privaten Lebensbereich wird auch ein Lernen von Selbstentfaltungswerten deutlich.

7.3.5 Zusammenfassende Betrachtung: Einzelfallanalyse Frau Charlotte

In Folge des nichtbestandenem Führungskräfte ACs lassen sich auch bei Frau Charlotte eine Reihe von Lernprozessen identifizieren. Diese sind - genau wie bei den beiden zuvor beschriebenen Einzelfällen - sowohl auf der mentalen, als auch auf der aktionalen Ebene und somit in Form sozial-interaktiver Geschehensabläufe sichtbar geworden.

Auf der mentalen Ebene ist bei Frau Charlotte in erster Linie ein Lernprozess zu erkennen, der ein Hinwenden zum privaten Lebensbereich signalisiert. Es wird deutlich, dass der private Bereich in Folge von Lernprozessen und der Überarbeitung des Selbstbildes für Frau Charlotte zunehmend an Bedeutung gewinnt. In diesem Zusammenhang wird bei Frau Charlotte auch das Lernen unterschiedlicher Strategien zur Minimierung des Spannungsfeldes zwischen der beruflichen Entwicklung und der privaten Lebensplanung deutlich. Sie hat realisiert, dass eine Karriere in der Fachlaufbahn als Spezialistin eines bestimmten Themengebiets eine gute

Chance zur beruflichen Weiterentwicklung darstellt, die ihr im Gegensatz zur Führungskarriere eine Möglichkeit zur Annäherung beruflicher Ziele und privater Lebensführung ermöglicht. In Folge der Kalibrierung privater und beruflicher Zielsetzungen kann dieser Lernprozess auch als Überarbeiten des persönlichen, beruflichen Rollenbildes verstanden werden, das übergeordnet als Identitätslernen bezeichnet werden kann. Darüber hinaus hat Frau Charlotte ihre Wissensbestände über die Teamdynamiken im Untersuchungsunternehmen und deren Einfluss auf die Ausübung einer Führungsaufgabe weiter ausgebaut. Mit dem erweiterten Wissen über die Teamdynamiken und deren Ausprägungen hat Frau Charlotte sich außerdem ein erweitertes Wissen über die Unternehmenskultur und die Unternehmenswerte des Untersuchungsunternehmens angeeignet. Sie hat gelernt, dass ihr Verständnis von einer überwiegend fachlichen Führung nicht mit dem Führungsverständnis, das im Rahmen des ACs und somit vom Untersuchungsunternehmen zu Grunde gelegt wird, übereinstimmt.

Auf der aktionalen Ebene wird erneut auch bei Frau Charlotte deutlich, dass auf der mentalen Ebene stattgefunden Lernprozesse auch für Außenstehende in Form sozial-interaktiver Geschehensabläufe sichtbar werden können. Das äußert sich überwiegend in Form von erworbenen Umsetzungsfähigkeiten und -fertigkeiten, die es Frau Charlotte erlauben, gelernte Wissensinhalte anzuwenden. Besonders deutlich werden die erworbenen Umsetzungsfähigkeiten beispielsweise durch die Abkehr von dem Wunsch Führungskraft zu werden und der Übernahme einer Spezialistenfunktion. Durch die Übernahme einer Spezialistenfunktion übernimmt Frau Charlotte eine berufliche Rolle, die mit ihrer privaten Lebensplanung besser in Einklang zu bringen ist. Dadurch wird nicht nur erneut auch für Außenstehende ein Hinwenden in den privaten Bereich deutlich, sondern darüber hinaus auch die Entwicklung und Überarbeitung von wert- und normbezogenen Wissensinhalten, die sich insbesondere in einer Überarbeitung der Selbstentfaltungswerte widerspiegeln. Die zunehmende Hinwendung in den privaten Lebensbereich und die gleichzeitig geringer werdende Priorität beruflicher Zielsetzungen deutet darüber hinaus auf ein Identitätslernen und das Überarbeiten des Selbstbildes hin, dass auf der aktionalen Ebene für das private und familiäre Umfeld von Frau Charlotte sichtbar wird. Darüber hinaus wird - wie in den beiden zuvor beschriebenen Einzelfällen (siehe hierzu Kapitel 8.1 und 8.2) - deutlich, dass informell stattgefunden Lernprozesse in ihrer Folge formalisierte Lernarrangements notwendig machen. So hat Frau Charlotte z.B. durch den informellen Lernprozess erkannt, dass eine Spezialistenfunktion die Vereinbarkeit von privaten und beruflichen Zielsetzungen besser gewährleistet. Mit Hilfe von Umsetzungs- und Kommunikationsfertigkeiten ist es ihr gelungen, eine entsprechende Funktion bei ihrem Vorgesetzten einzufordern und im Anschluss daran auch

einzunehmen. Um die Funktion nun anforderungsgerecht ausüben zu können, nimmt sie an formalisierten Lernarrangements in Form von Schulungsmaßnahmen teil. In diesem Zusammenhang hat sie durch die Vor- und Nachbereitung der Schulungsmaßnahmen außerdem Selbstlernfähigkeiten dazu erworben.

Im Rahmen der Panelwelle t2 ist darüber hinaus eine Intensivierung der Lernprozesse von Frau Charlotte zu erkennen. Deutlich wird eine zunehmende Hinwendung in den privaten Bereich, durch die der Transfer beruflich erworbener Kompetenzen in andere Lebensbereiche erkennbar wird. Neben der weiteren Überarbeitung des Normen- und Wertesystems und dem zunehmenden Ausbau von Selbstentfaltungswerten wird außerdem deutlich, dass Frau Charlotte ihr Verständnis von Führung modifiziert hat. Während im Rahmen der Panelwelle t1 die rein fachliche Führung für sie im Vordergrund stand, hat Frau Charlotte ihr Führungsverständnis im Rahmen der Panelwelle t2 um ein transformationales Führungsverständnis und soziale Fertigkeiten, wie Empathie und Konfliktfähigkeit, erweitert. Darüber hinaus haben sich auch ihre Selbstorganisationsfähigkeiten verbessert, was durch die Tätigkeit als Freelancer und das managen der einzelnen Aufträge deutlich wird. Diese Fähigkeit hat sie ebenfalls in den privaten Bereich übertragen. Das wird besonders durch die Organisation des familiären Alltags erkennbar. Dieser Transfer beruflich erworbener Fähigkeiten und Fertigkeiten kann daher außerdem als Lernen familiären Rollenverhaltens gedeutet werden. Dieses Hinwenden zum Privaten ist dann darüber hinaus mit einer Änderung des Selbstbildes und einem Identitätslernen, das den privaten Bereich in den Vordergrund rückt, verbunden.

7.4 Zusammenfassende Betrachtung der Einzelfallanalyse

Im Rahmen der Einzelfallanalyse wurden drei kontrastierende Einzelfälle vorgestellt. Die jeweiligen Kategorien wurden dabei sehr fallnah gewählt und verbleiben daher auf einer niedrigen Aggregationsebene.

Bei der Ergebnispräsentation der intrasubjektiven Analyseebene (Einzelfallanalyse) ist besonders deutlich geworden, dass jedem Fall individuelle Besonderheiten und eine eigene Logik innewohnen, die auf Basis fallübergreifender Aussagen nicht dargestellt werden können. Dieser Sachverhalt unterstreicht damit die Annahmen, von denen im heuristischen Modell ausgegangen wurde und verdeutlicht insbesondere die Inhalte der einzelnen Modellkomponenten (siehe hierzu Kapitel 5). Je nachdem welche vorauslaufenden Bedingungen (Vorerfahrungen, Lebensumstände und Kontextbedingungen) ein Individuum im Vorfeld des ACs erfahren hat und wie diese in das eigene Sinnsystem zur Orientierungsherstellung integriert wurden, unterscheiden sich die aus dem Ereignis

ergebenden Lernprozesse zum Teil stark. Im Rahmen der Einzelfallanalyse wurde den vorauslaufenden Bedingungen durch die Beschreibung der drei Fallportraits (siehe hierzu Kapitel 7.1.1, 7.2.1 und 7.3.1) umfassende Aufmerksamkeit geschenkt und die unterschiedlichen Lebensumstände, kontextuellen Bedingungen und Vorerfahrungen der präsentierten Einzelfälle herausgearbeitet. Die Vielfalt der vorauslaufenden Bedingungen der interviewten Einzelindividuen verweist auf eine noch größere Vielfalt zum Teil stark divergierender Lernprozesse in Folge des Nichtbestehens des Führungskräfte ACs. Darüber hinaus konnten bei unterschiedlichen Einzelfällen jedoch auch gleiche Kategorien identifiziert werden, die sich dann wiederum in ihrer Ausprägung unterscheiden (siehe hierzu beispielsweise Kapitel 7.2.2.1 und 7.3.2.3).

Ebenso unterschiedlich wie die stattgefundenen Lernprozesse bei den einzelnen Interviewteilnehmer(inne)n waren auch die Effekte, die als Auswirkung jener Lernerfahrungen deutlich geworden sind. Die Effekte haben dann besonderen Einfluss auf die Umwelt (z.B. Familie, Freundeskreis, Arbeitskollegen) und die in der Zukunft liegenden biographischen Projekte der Interviewteilnehmer(innen). Sie sind insbesondere im Rahmen der Paneluntersuchung deutlich geworden und wurden durch die Beschreibung der Veränderungen der Fallportraits zwischen der Panelwelle t1 und t2 (siehe hierzu Kapitel 7.1.4, 7.2.4 und 7.3.4) intensiv analysiert. In diesem Kontext ist besonders deutlich geworden, dass Lernen immer in einer Lebenslaufperspektive zu betrachten ist und damit als aktiver Prozess der Verarbeitung und Rekonstruktion von Erfahrung angesehen werden kann. Neu hinzukommende Erfahrungen beeinflussen das (biographische) Wissen von Individuen und damit auch die Umstände und Bedingungen für künftige Lernsituationen. Es wird damit deutlich, dass sowohl Ereignisse, die vor der Teilnahme des ACs stattgefunden haben, als auch Erfahrungen, die im Anschluss oder gleichzeitig gesammelt wurden, Einfluss auf die Lernprozesse der betroffenen Individuen ausüben. Im Rahmen der Paneluntersuchung ist deutlich geworden, dass sich Lernprozesse, die bereits in der Panelwelle t1 identifiziert werden konnten, weiter intensiviert haben. Ob das tatsächlich die Folge einer Entwicklung der Lernprozesse ist, die aus dem Nichtbestehen des ACs hervorgegangen sind oder eine Folge der Ereignisse und Erfahrungen, die zwischen Panelwelle t1 und t2 eingetreten sind, kann nicht eindeutig differenziert werden. Jedoch sind einige der Ereignisse, die den AC-Teilnehmer(inne)n wiederfahren sind oder von ihnen zum Teil bewusst initiiert wurden, als Folge der nicht erfolgreichen AC-Teilnahme zu deuten.

Im Rahmen der Einzelfallanalyse konnte ebenfalls herausgearbeitet werden, dass informelle Lernprozesse, die infolge des Nichtbestehens des ACs stattfinden, wiederum die Teilnahme an

formal organisierten Lernarrangements zur Folge haben können. Das ist beispielsweise der Fall, wenn im Rahmen des informellen Lernprozesses eine Änderung des Selbstbildes stattfindet und Defizite in bestimmten (Lebens-) Bereichen festgestellt werden, die durch die Teilnahme an formalisierten Lernarrangements kompensiert werden können. Der informelle Lernprozess beinhaltet dann 1. Das Erkennen des Defizits und 2. Das Realisieren, das Defizit durch entsprechende Schulungsmaßnahmen ausgleichen zu können. Lernprozesse, die auf der mentalen Ebene in Form von Denkanstößen oder Bewusstwerdungsprozessen stattfinden, werden dann auf der aktionalen Ebene durch die Teilnahme an formalisierten Lernarrangements sichtbar. Lernen auf der mentalen Ebene kann demnach in der Folge ein bewusstes (und initiiertes) fachliches Lernen bzw. Methodenlernen zur Folge haben.

Insgesamt ist im Rahmen der Einzelfallanalyse deutlich geworden, dass die jeweiligen Einzelindividuen insbesondere dann der Herausforderung zum Lernen in Folge des nichtbestandenen ACs begegnen müssen, wenn ihre bewährten Handlungsstrategien nicht mehr ausreichen, um die neue Erfahrung in das bisherige Erfahrungsschema zu integrieren. Um weiterhin handlungsfähig zu bleiben, können die Lernprozesse sowohl eine Änderung des selbstbezogenen als auch des weltbezogenen Wissens zur Folge haben. Das übergeordnete Ziel dieser Lernprozesse ist dann das (Wieder-) Erlangen von Handlungskompetenz. Die erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten können darüber hinaus ihren genuinen Lernort verlassen und auf andere Lebensbereiche transferieren. Wie die Einzelfallanalyse gezeigt hat, kann dieser Transfer von Individuum zu Individuum sehr unterschiedlich ausfallen.

8. Die fallübergreifende Analyse - Lernprozesse auf der intersubjektiven Analyseebene

Im folgenden Kapitel wird die intersubjektive oder auch fallübergreifende Analyseebene präsentiert. Dafür werden die Ergebnisse, die aus dem selektiven Kodieren auf der intersubjektiven Analyseebene hervorgegangen sind, dokumentiert. Das betrifft den Auswertungsschritt sieben der Auswertungsmethode. Dabei konnten drei übergreifende Kategorien identifiziert werden, anhand derer die Ergebnisdarstellung strukturiert wird: 1. Lernen durch Veränderungen im Normen- und Wertesystem, 2. Reflexiv erworbene Erkenntnisse und Fähigkeiten und 3. Transfer von Lernprozessen in andere Lebensbereiche. Durch die Untersuchungsergebnisse werden fallübergreifende Aussagen generiert, die eine höhere Aggregationsebene abdecken als es in der Einzelfallanalyse der Fall war. Die einzelnen Kategorien sind daher nicht mehr so fallnah und spiegeln eine generalisierte und fallübergreifend anwendbare Beschreibung wieder. Unter Beachtung der Ergebnisse aus der Einzelfallanalyse ist bei fallübergreifenden Aussagen immer zu berücksichtigen, dass die jeweils identifizierten Lernprozesse in Abhängigkeit individueller Besonderheiten und Kontextbedingungen auf Ebene des Einzelindividuums stark divergieren können.

8.1 Lernen durch Veränderungen im Normen- und Wertesystem

„Insgesamt kann ich schon sagen, dass ich einige Dinge heute anders sehe und auch anders bewerten würde als ich das noch vor ein paar Monaten getan hätte. Es gibt Dinge, die mir deutlich wichtiger geworden sind, aber auch Dinge, die an Bedeutung verloren haben.“ (FE3_9 t1, 130ff.)

Bereits im Rahmen der Einzelfallanalyse ist deutlich geworden, dass bei den betroffenen Individuen in Folge des Nichtbestehens des Führungskräfte ACs Änderungen im selbstbezogenen Wissen, ein modifiziertes Welt- und Selbstbild, sowie revidierte bzw. überarbeitete Sichtweisen die Folge sein können. Damit gehen ebenfalls Änderungen im Normen- und Wertesystem einher. Durch die neuen Begebenheiten der Umwelt und damit einhergehenden Modifikationen in den Denkstilen können alt hergebrachte Beweggründe und Vorstellungen von ‚richtig‘ und ‚falsch‘ nicht weiter aufrecht erhalten werden. Bis dahin gelebte Normen und Werte entfallen oder werden zugunsten der Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit von den betroffenen Individuen modifiziert. Dazu gehört auch das Entwickeln eines Verständnisses für bislang unbekannte Normen und Werte (z.B. Wissen über die Werte eines Unternehmens), ohne dass damit eine grundlegende Änderung in der eigenen Wertstruktur einhergehen würde.

„Ich hab‘ da heute schon nochmal nen anderen Blick drauf. Im Gegensatz zu damals als ich mich angemeldet hab‘. Einiges davon ist für mich bedeutungslos geworden und ich lege auf andere Dinge wert.“ (FE3_9 t1, 161ff.)

„Man muss ja schließlich nach vorne schauen und entweder man klammert sich fest und fällt dann in ein Loch oder man macht weiter, blickt nach vorn und sucht sich eben neue Ziele auf die man hinarbeitet.“ (FE3_8 t1, 144ff.)

„Das habe ich jetzt schon erkannt, dass das Unternehmen gewisse Sachen einfach so möchte, weil’s eben auch zu der langfristigen Ausrichtung der Organisation passt.“ (FE4_2 t1, 264ff.)

Aus der Datenauswertung des Interviewmaterials ist hervorgegangen, dass sowohl Änderungen im persönlichen Normen- und Wertesystem der interviewten AC-Teilnehmer(innen) stattgefunden haben, als auch neues Wissen über die Werthaltungen externer Instanzen - wie z.B. die Unternehmenswerte - angesammelt wurden. Insgesamt konnte eine Unterscheidung zwischen persönlichen, organisationalen und gesellschaftlichen Normen- und Wertvorstellungen festgestellt werden. Die nachfolgenden Belegzitate sind in der gleichen Reihenfolge, wie die vorhergehende Aufzählung strukturiert.

„Ich persönlich habe für mich halt jetzt ganz andere Prioritäten. Die waren vor dem AC noch anders, heute sind mir als Mensch andere Dinge wichtiger.“ (FE4_1 t1, 265ff.)

„Es ist nun mal so, dass ich das ein oder andere jetzt auch besser einordnen kann. Ich verstehe besser wie das Unternehmen tickt und warum manche personalpolitischen Entscheidungen so getroffen werden, wie sie getroffen werden.“ (FE4_6 t1, 207 ff.)

„Es hat für mich schon viel damit zu tun, dass man gerecht behandelt wird und das ist grundsätzlich auch ein Verständnis, was ich habe und das ist ja zumindest ich sage mal im Audit der Fall, weil alle gleich unfair behandelt werden (lacht).“ (FE3_11 t1, 510ff.)

Entsprechend dieser Unterscheidung sollen im folgenden Kapitel jene Lernprozesse herausgearbeitet werden, die im Rahmen der Datenauswertung Veränderungen in den persönlichen, organisationalen und gesellschaftlichen Normen und Wertvorstellungen haben erkennen lassen. Da die Identifikation mit Normen- und Werten den Individuen Zielvorstellungen liefern und damit (Handlungs-) Orientierung bieten, stiften sie Sinn und bieten Perspektiven. Passen die Normen und Werte nicht mehr mit den Begebenheiten der Umwelt, sowie dem Welt- und Selbstbild zusammen, müssen sie modifiziert werden, damit das Individuum weiterhin handlungsfähig bleiben kann. Das Überarbeiten (von Teilen) des Normen- und Wertesystems kann dann als Lernprozess verstanden werden, der das Individuum dabei unterstützt, weiterhin handlungsfähig zu bleiben. Werte sind in diesem Zusammenhang nicht statisch, sondern dynamisch zu verstehen.

Die hier genannte, übergeordnete Kategorie ‚Lernen durch Veränderungen im Normen- und Wertesystem‘ zeigt darüber hinaus eine Anschlussfähigkeit zu einem Diskurs aus der Entwicklungspsychologie auf, der im Rahmen der Literaturanalyse bereits herausgearbeitet wurde (siehe hierzu Kapitel 2.3.1.2 dieser Arbeit). Demnach sind kritische Lebensereignisse als natürliche Entwicklungsintervention zu verstehen. Werden sie zusätzlich im Rahmen eines explikativen Konzepts betrachtet (siehe hierzu beispielsweise von EYE/KREPPNER/SPIEL/WESSEL 1995; BEELMANN 2002 oder KRUSE/SCHMITT 2002), so werden sowohl positive, als auch negative Nuancen von Entwicklungsprozessen berücksichtigt. Diesem Beispiel folgend, kann sich Entwicklung dann beispielsweise durch Veränderungen im Normen- und Wertesystem widerspiegeln (siehe hierzu Kapitel 2.3.1.2 dieser Arbeit).

8.1.1 Persönliche Normen und Werte

Im Rahmen der Datenauswertung konnten in Folge des nicht bestandenen Führungskräfte ACs Modifikationen im Normen- und Wertesystem der betroffenen Individuen festgestellt werden. Diese beziehen sich auf drei Wertinstanzen (persönliche, organisationale und gesellschaftliche Werte). Die persönlichen Werte stellen im Kontext der hier vorliegenden Arbeit auf das individuelle Wertesystem der interviewten Teilnehmer(innen) ab und zeichnen sich durch die je eigenen Überzeugungen und Prioritätensetzungen aus. Im Vergleich zu Wertvorstellungen von Institutionen und Organisationen oder ganzen Gesellschaften beziehen sie sich auf die persönlichen Überzeugungen und Zielsetzungen eines Individuums und bieten den Werthaltenden Orientierung in Bezug auf ihre Handlungsfähigkeit.

„Mir ist klar geworden, dass es Wichtigeres im Leben gibt. Es ist kein Menschenleben in Gefahr und auch keine Notsituation. Es ist lediglich der nächste Karriereschritt nicht genommen, was bei mir ja noch nicht mal der Fall war. Ich setze meine Schwerpunkte jetzt anders, ich will auch mal meine Tochter, äh, will dabei sein, wenn was Wichtiges ansteht. Verleihung der Diplomurkunde, Abschlussball etc., meine Frau unter der Woche zum Essen ausführen und selbst auch mal durchschnaufen.“ (FE3_10 t1, 347ff.)

Bestimmte Werte treten dabei für die jeweiligen Individuen in den Vordergrund, während andere an Wichtigkeit verlieren. Welche Werte das in Folge des Führungskräfte-ACs im Speziellen sind, kann von Individuum zu Individuum sehr unterschiedlich sein.

„Mir ist wichtig, dass ich meine Töchter abends noch sehe. Das habe ich nicht immer gewährleistet.“ (FE3_7 t1, 360f.)

„Ich will nicht, dass Freundschaften auf der Strecke bleiben, nur weil ich mich in irgend so nen Karriereding verrannt habe.“ (FE4_2 t1, 174f.)

„Mein Chef soll dann schon auch merken, wenn ich abends um 21 Uhr noch am Schreibtisch sitze. Ich hebe mir wichtige Emails deshalb oft bis zum Schluss auf und schicke sie kurz vor Feierabend raus (lacht).“ (FE4_5 t1, 596ff.)

8.1.1.1 Familie und Freundschaft

Im Rahmen der Datenauswertung hat ein Teil der interviewten AC-Teilnehmer(innen), die das Verfahren ohne den Erhalt der Zulassung zu einer Führungsaufgabe durchlaufen haben, Lernprozesse erkennen lassen, die darauf hindeuten, dass es eine Reaktion sein kann, dass private Werte wie Familie und Freundschaft in Folge der AC-Teilnahme im Vergleich zu beruflichen Wert- und Zielvorstellungen aufgewertet werden. Das äußert sich insbesondere in veränderten Sichtweisen und Vorstellungen betreffend das familiären Zusammenlebens und dem Pflegen freundschaftlicher Kontakte.

„Nachdem ich jetzt in den letzten Jahren viel Zeit mit der Karriere verbracht habe und, äh, in gewisser Weise immer, äh, dabei war Pläne zu schmieden, ist das etwas, was mir jetzt ohnehin klar geworden ist, dass Familie jetzt ist. Nicht in der Zukunft oder nen Plan der vielleicht nicht aufgeht sie ist da und meine Töchter bleiben auch nicht ewig klein und dann sind sie groß und sagen ‚Papa hat versucht Karriere zu machen‘“ (FE4_5 t1, 312 ff.)

„Irgendwann hat man halt keine Freunde mehr, wenn man sie nie sieht und das kann’s eben auch nicht sein.“ (FE4_6 t1, 255f.)

Der Lernprozess wird insbesondere durch ein erweitertes Bewusstsein für zeitliche Merkmale sichtbar. Die interviewten AC-Teilnehmer(innen) geben an, dass sie die ihnen zur Verfügung stehende (Frei-) Zeit deutlich bewusster und intensiver für das familiäre Zusammenleben und das Pflegen von Freundschaften nutzen möchten. Teilnehmer(innen), die bereits als Eltern Verantwortung für Kinder haben, lassen außerdem erkennen, dass sie ihre Zeit vermehrt für alltägliche Rituale wie das zu Bett bringen, das Vorlesen von Geschichten, gemeinsames Zähneputzen und frühstücken nutzen wollen.

„Ich verbringe heute deutlich mehr Zeit mit meiner Tochter als damals. Mir ist es auch wichtig, dass ich da bin, wenn sie schlafen geht, damit ich noch vorlesen kann, oder dass ich ihr morgens dann noch nen Abschiedskuss gebe, bevor’s in den Kindergarten geht. Wir laden heute, äh, auch öfter mal Freunde abends noch zum Grillen oder auf nen Glas Wein ein ... das war früher nicht so, weil’s einfach zeitlich gar nicht möglich war.“ (FE3_8 t1, 167ff.)

„Meine Frau freut sich, wenn ich sie zum Abendessen ausführe. Früher war, äh, bin ich meist so spät nachhause gekommen, dass ich nur abgeschafft war und dann nichts mehr konnte. Jetzt machen wir’s uns schon öfter mal schön.“ (FE3_10 t1, 356ff.)

Darüber hinaus äußert sich der Lernprozess der ein Hinwenden zu familiären und freundschaftlichen Normen und Werten erkennen lässt darin, dass die ehemaligen AC-Teilnehmer(innen) angeben mehr Engagement in die tägliche Unterstützung ihrer privaten Kontakte investieren zu wollen. Das betrifft beispielsweise Unterstützung im pflegerischen Bereich bei betreuungsbedürftigen Eltern oder einer zunehmenden Arbeitsteilung mit dem Lebenspartner was die Betreuung von Kleinkindern und Babys im Fall einer Elternschaft angeht. Die Unterstützung freundschaftlicher Kontakte zeichnet sich überwiegend in kleineren Hilfeleistungen wie beratenden Tätigkeiten bei einer bestimmten Fachexpertise oder der Übernahme der Betreuung der Kinder des Freundes/der Freundin aus.

„Mmh, mir ist schon nochmal deutlich geworden, äh, und das hatte ich mir früher nie so vor Augen geführt, mein Vater lebt ja schon nicht mehr. Seit drei Jahren und meine Mutter ist jetzt pflegebedürftig seitdem sie im Garten letztes, äh nein, vorletztes Jahr gestürzt ist und das ist mir nochmal dann jetzt ganz klar geworden, dass meine Eltern also meine Mutter nicht ewig da ist und dass es jetzt an der Zeit ist bei ihr zu sein und mich um sie zu kümmern. Wann anders ist es zu spät und das kann mir auch keine Führungskarriere zurückgeben.“
(FE3_9 t1, 124ff.)

„Ich sage im Freundeskreis schon wie man sein Geld beispielsweise gut anlegen kann und wie man am Besten die verschiedenen Produkte unterscheidet.“ (FE4_4 t1, 564ff.)

Durch das Nichtbestehen des Führungskräfte ACs ist bei den betroffenen AC-Teilnehmer(inne)n ein Lernprozess eingetreten, der durch das Hervortreten familiärer und freundschaftlicher Werte gekennzeichnet ist. Insgesamt wird durch diesen Lernprozess ein Hinwenden in den privaten Lebensbereich deutlich. Durch das Hervortreten dieser Werte wird Familie und Freundschaft eine höhere Priorität zugeordnet. Mindestens jedoch ist ein Bewusstsein für die möglicherweise bereits vorhandene Priorität eingetreten. Neben den beruflichen Werten, die durch den Wunsch der Karriereentwicklung in eine Führungsaufgabe deutlich geworden sind, sind familiäre Werte nun einer Repriorisierung unterzogen worden und werden bewusster gelebt. Das Bewusstsein und die Veränderung sowie die Repriorisierung in der Wertestruktur und den persönlichen Zielsetzungen gibt den AC-Teilnehmer(inne)n Handlungsorientierung und bietet ihnen eine Entscheidungsplattform beim Vorhandensein unterschiedlicher Handlungsalternativen (z.B. Mitarbeiter A. erhält ein Jobangebot in Abu Dhabi. Die Familie von A. möchte aufgrund der Verwurzelung der Kinder [Schule, Freunde etc.] nicht mit auswandern. Darüber hinaus ist die Rolle der Frau in östlichen Ländern eine andere als in Mitteleuropa, sodass sich der Alltag von A.'s Frau ebenfalls grundlegend ändern würde. Die persönlichen Normen- und Werthaltungen unterstützen Mitarbeiter A. beim

Abwiegen der unterschiedlichen Handlungsalternativen, sowie bei der Bewertung der Für und Wieder.).

8.1.1.2 Gesundheit

Neben den familiären und freundschaftlichen Werten hat ein Teil der ehemaligen AC-Teilnehmer(innen) im Bereich der persönlichen Werte auch eine zunehmende Priorisierung ihrer Gesundheit erkennen lassen. Eine Reaktion war in diesem Zusammenhang, dass mentales und körperliches Wohlbefinden und das Aufrechterhalten der physischen und psychischen Gesundheit als wichtiger Maßstab zur Bewältigung des beruflichen und außerberuflichen Alltags zu Grunde gelegt wurden.

„[...] ich habe immer viel Kaffee getrunken und auch nachts immer lange gearbeitet. Bei uns war's immer der running Gag ‚ich geh' mal zum Hemden wechseln heim‘, das mach ich heute nicht mehr. Durch das AC ist mir nochmal klar geworden, dass es mir keiner dankt und wenn ich am Ende was an der Birne habe, bin ich auch schnell mal ersetzt, Insofern bringt's auch nix die Gesundheit aufs Spiel zu setzen.“ (FE3_10 t1, 368ff.)

„Das war, äh, besonders als ich dann abgenommen habe und Magenschmerzen hatte und eigentlich gab's, äh, dann nicht mal nen medizinischen Grund dafür und da hat's mir dann auch nochmal die Augen geöffnet, dass es wichtiger ist, dass es mir und meiner Familie gut geht, als irgendein Führerschein, der mir erlaubt Führungskraft zu sein.“ (FE3_7 t1, 362ff.)

Der Lernprozess, der die zunehmende Wichtigkeit der Gesundheit im persönlichen Wertesystem der ehemaligen AC-Teilnehmer(innen) erkennen lässt, deutet insbesondere auf ein Umlernen hin, dass die Gesundheit als grundlegende Voraussetzung zur erfolgreichen Bewältigung der (beruflichen) Pflichten hervorhebt. Während die Gesundheit durch die ehemaligen AC-Teilnehmer(innen) vor der Teilnahme an dem Verfahren immer als gegeben vorausgesetzt und nicht angezweifelt wurde, wird sie nun als unersetzbares Gut, dass es zu schützen gilt, betrachtet.

„Man muss schon auf sich achten, sonst kann das schon mal einen Schlag ins Kontor geben. Man muss dann auch auf Hinweise seines Körpers achten, wenn er einem, äh, signalisiert jetzt reicht's, dann muss man eben auch mal langsam machen.“ (FE3_9 t1, 169ff.)

„Ich hab das halt einfach nie reflektiert, dass mir meine Gesundheit mal nen Strich durch die Rechnung machen könnte. Jetzt weiß ich, dass ich auch dafür verantwortlich bin auf mich aufzupassen.“ (FE3_8 t1, 179ff.)

Die Interviewteilnehmer(innen) geben an, ihre Gesundheit mit Hilfe unterschiedlicher Maßnahmen auf einem durchgehend hohen Niveau aufrechterhalten zu wollen. Während einige

Interviewteilnehmer(innen) sportliche Betätigung auch als Ausgleich im Rahmen der Mittagspausen nutzen, um das körperliche und seelische Wohlbefinden zu steigern, betonen Andere eine gesunde Ernährung oder beides in Kombination. Wieder Andere setzen auf einen ausgewogenen Freizeitausgleich und ein erfülltes Privatleben, insbesondere für den Erhalt des psychischen Wohlbefindens.

„Ich hab‘ mich dem Lauftreff angeschlossen. Die treffen sich zwei Mal in der Woche in der Mittagspause. Danach ist der Kopf wieder frei und ich hab‘ das Gefühl gleich wieder genauso produktiv zu sein wie am Morgen.“ (FE4_3 t1,234ff.)

„Ansonsten haben mein Mann und ich ja die Ernährung etwas umgestellt und gehen bzw., äh, wir versuchen regelmäßig walken zu gehen.“ (FE3_7 t1, 380f.)

Das Hervortreten der Gesundheit im persönlichen Normen- und Wertesystem einiger AC-Teilnehmer(innen) weist auf einen Lernprozess hin, der bei den betroffenen Individuen ein Bewusstsein für ihr körperliches und seelisches Wohlbefinden schafft. Während bei den meisten AC-Teilnehmer(innen), die das Verfahren nicht bestanden haben, die Gesundheit und damit zusammenhängende Maßnahmen diese aufrecht zu erhalten, bislang nicht bewusst reflektiert und in den Alltag integriert wurden, ist durch den Lernprozess eine bewusste Auseinandersetzung angeregt worden. Wie auch in der Einzelfallanalyse bereits deutlich geworden ist, wird auch hier ein Aufeinanderfolgen zweier Lernprozesse erkennbar. Während das Bewusstwerden der Gesundheit und der eigenen Verantwortlichkeit diese dauerhaft aufrecht zu erhalten zunächst auf der mentalen Ebene in Form von Denkanstößen stattfindet, werden konkrete Maßnahmen (z.B. Sport oder eine gesunde Ernährung) auf der aktionalen Ebene auch für Außenstehende sichtbar. An dieser Stelle wird demnach erneut deutlich, dass Ergebnisse von Lernprozessen immer auch Teil des Prozesses sind, der unter Berücksichtigung lebenslanger Lernprozesse in einer Lebenslaufperspektive einer stetigen Entwicklung und Modifikation unterliegen kann. Es wird daher erneut deutlich, dass Lernergebnisse daher als Teillernergebnis gewertet werden können und in diesem Zusammenhang ebenso Lernprozesse darstellen, die mit Blick auf die Lebenszeit von Individuen weiterentwickelt werden können.

8.1.1.3 Selbstentfaltungswerte

Lernprozesse werden im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung und im Kontext des persönlichen Wertesystems der betroffenen Individuen auch durch das neue Entstehen und Repriorisieren von Selbstentfaltungswerten deutlich. Diese zeigen sich bei einem Teil der interviewten AC-Teilnehmer(inne)n in unterschiedlichen Ausprägungen. Im Rahmen des Lernprozesses wird das Herausbilden der Selbstentfaltungswerte beispielsweise durch einen mehrfach geäußerten Wunsch nach Eigenständigkeit und Autonomie erkennbar. Aus den

Untersuchungsergebnissen ist demnach hervorgegangen, dass die AC-Teilnehmer(innen) trotz der nicht erfolgreichen AC-Teilnahme und der damit verpassten Chance zur Übernahme einer Führungsaufgabe dennoch danach streben ihre Arbeitsaufgaben unabhängig von dritten Personen, die ihnen Vorgaben über das ‚Wie‘ der Aufgabenausführung machen, erledigen zu dürfen. Erkennbar ist der Wunsch nach einer maximalen Minimierung von Fremdsteuerung und einer Maximierung der eigenverantwortlichen Aufgabenausführung.

„Egal ob Führung oder nicht‘, ich möchte meine Arbeit so machen, wie ich‘s für richtig halte. Ich brauch da keinen, der mir sagt wie man‘s am Besten macht. Das weiß ich gut selbst und es ist ja wichtig, dass das Ergebnis stimmt und nicht‘ wies dazu gekommen ist.“ (FE3_9 t1, 101ff.)

Darüber hinaus geben einige der interviewten AC-Teilnehmer(innen) an, dass ihnen infolge des nichtbestandenen Führungskräfte ACs bewusst geworden ist, wie wichtig ihnen spannende und abwechslungsreiche Arbeitsaufgaben für ihren Berufsalltag sind. In Kombination mit der Möglichkeit die eigene Kreativität in die berufliche Aufgabenerfüllung mit einbringen zu dürfen, stellt das für sie eine gute Alternative zur beruflichen Verwirklichung außerhalb der Führungslaufbahn dar.

„Es darf halt nicht eintönig werden und das war auch ein Irrglaube von mir. Ich dachte immer, nur wenn ich als Führungskraft mein eigener Herr bin ist mein Job vielseitig, aber das muss ja nicht sein, weil man ja auch als Führungskraft in gewisser Maßen fremdgesteuert sein kann durchs Unternehmen und die anderen Rahmenbedingungen. Daher ist‘s egal, ob Führungskraft oder nicht, hauptsache es wird nicht langweilig und man hat auch immer mal was Neues dabei.“ (FE4_4 t1, 262ff.)

Neben der Ausgestaltung der beruflichen Aufgaben wird auch der Wunsch nach Selbstverwirklichung im privaten Lebensbereich deutlich. Dazu zählt ein Teil der Interviewteilnehmer(innen) in erster Linie die Möglichkeit die eigenen Wünsche und Ziele umsetzen zu können und nicht durch Einwirkungen aus der Umwelt (z.B. durch den Job) an der Umsetzung der Ziele gehindert zu werden.

„Mir ist insbesondere in der letzten Zeit nochmal deutlich geworden, dass der Beruf zwar das Eine ist, aber dass ich auch privat noch einiges erreichen will, was mir eine Herzensangelegenheit ist und da möchte ich nicht, dass der Job oder sonst irgendwas mir im Weg steht.“ (FE4_3 t1, 188ff.)

Darüber hinaus wird das Ausleben emotionaler Bedürfnisse ebenfalls durch die AC-Teilnehmer(innen) als wichtiger Bestandteil der Selbstentfaltungswerte genannt. Darin inbegriffen ist insbesondere sich verstanden zu fühlen, Geborgenheit zu erleben und emotionale Sicherheit aus dem Familien- und Freundeskreis zu erfahren.

„Mein privates Umfeld hat mich danach schon gut aufgefangen und das war besonders eine Erfahrung, die ich aus dem Audit mitgenommen habe. Ich habe Menschen, auf die ich zählen kann, die mir Sicherheit geben und mir ein Ohr schenken, wenn es notwendig ist.“ (FE4_ 5 t1, 346ff.)

Das Repriorisieren, neu Ordnen und Entstehen von Selbstentfaltungswerten weist auf einen Lernprozess hin, der das Ich-Erlebnis der Interviewteilmehmer(innen) deutlich fokussiert und ihm eine herausragende Bedeutung für das persönliche Wohlbefinden zuschreibt. Dazu gehört in erster Linie die Erkenntnis, dass das Einbringen von eigenen Fähigkeiten und Kenntnissen dazu führt, sich gut integriert zu fühlen und die persönliche (Weiter-) Entwicklung voranzutreiben. Darüber hinaus haben die Erkenntnisse über die Wichtigkeit der einzelnen Selbstentfaltungswerte dazu geführt, ein Bewusstsein bei einzelnen Interviewteilmehmer(inne)n darüber zu schaffen, dass es nicht zwangsläufig die Führungsaufgabe an sich ist, die berufliche und persönliche Zufriedenheit suggeriert, sondern die Art und Weise, wie eine Aufgabe mit Leben gefüllt wird und wie hoch der Grad der Eigenständigkeit bei der Aufgabenausführung ist, unabhängig davon, ob es sich bei der jeweiligen Position um eine Führungs- oder Spezialistenfunktion handelt. Die im Rahmen der Untersuchung identifizierten Selbstentfaltungswerte weisen darüber hinaus eine hohe Kongruenz zu den bereits bei KLAGES (1984) genannten Selbstentfaltungswerten auf. Diese werden auch bei SCHERB (2008) nochmal detailliert vorgestellt.

8.1.1.4 Zukunftsorientierung

Aus der Datenauswertung des Interviewmaterials ist hervorgegangen, dass ein Teil der interviewten AC-Teilnehmer(innen) in Folge des ACs ein erweitertes Bewusstsein für die Zukunft erkennen lässt. Eine Reaktion in diesem Zusammenhang kann das Überarbeiten und Anpassen der Zukunftspläne an die neu eingetretene Situation (Nichtbestehen AC) sein. Der Blick ist dabei sowohl auf die beruflichen als auch die privaten Ziele der AC-Teilnehmer(innen) gerichtet. Beruflich spiegelt sich die Zukunftsorientierung hauptsächlich in Vorbereitungen auf eine Wiederholung des Verfahrens oder dem Nachdenken über potenzielle Karrierealternativen wieder. In privater Hinsicht geben einige der interviewten AC-Teilnehmer(innen) an, über eine Familiengründung nachzudenken. Im Fall einer bereits vorhandenen Familie äußert sich die Zukunftsorientierung bei einem Teil der AC-teilmehmer(innen) darin, dass die verfügbare (Frei-) Zeit intensiver für gemeinsame Aktivitäten mit der Familie genutzt werden soll.

„Ich muss ja jetzt erstmal ein Jahr warten bis ich das AC nochmal machen darf. In der Zeit kann ich mich in Ruhe vorbereiten und dann werde ich das Verfahren hoffentlich auch bestehen, weil mein Wunsch Führungskraft zu werden ist ja natürlich immer noch da.“ (FE3_ 11 t1, 418ff.)

„Ich möchte mich jetzt erstmal als Fachspezialist bewerben. Ich denke, dass ich das ebenso gut kann.“ (FE4_6 t1, 82f.)

„Im Grunde gibt es tausend Dinge, die neben dem Job noch wichtiger sind. Ich bin ja jetzt schwanger und freue mich auch darauf die neue Herausforderung im privaten Bereich erstmal anzunehmen.“ (FE3_8 t1, 107ff.)

„Mir ist nochmal klar geworden, dass der Job mich erfüllt, aber auch meine Familie die Zeit mit mir braucht. Ich möchte künftig, äh, den Spagat besser hinbekommen und beides unter einen Hut bringen, ohne dabei etwas vernachlässigen zu müssen.“ (FE3_9 t1, 121ff.)

Der in diesem Zusammenhang eingetretene Lernprozess äußert sich insbesondere durch eine bewusste Auseinandersetzung und Anpassung der künftigen (biographischen) Projekte auf die neue Situation (Nichtbestehen AC). Die Zukunftsorientierung und das damit in Verbindung stehende Bewusstsein für künftige Wünsche und Ziele geben den interviewten AC-Teilnehmer(inne)n Handlungsorientierung in der Gegenwart und ordnen sie in einen Sinnzusammenhang ein, damit das Werthaltende Individuum auf künftige Projekte und Ziele hinarbeiten kann. Der eingetretene Lernprozess kann insbesondere dann einen Ansatzpunkt für einen Wertekonflikt darstellen, wenn die jeweiligen AC-Teilnehmer(innen), sowohl berufliche als auch private Ziele gleichsam verfolgen möchten. Das ist beispielsweise dann der Fall (muss aber nicht zwangsläufig), wenn das betroffene Individuum gerne mehr Zeit für seine Familie investieren möchte, zeitgleich aber auch im Kontext seines beruflichen Umfeldes außerordentliches Engagement durch zunehmende Investition von Freizeit unter Beweis stellen möchte.

8.1.1.5 Beruflicher Erfolg und Arbeitsplatzsicherheit

In Folge des nicht bestandenen Führungskräfte-ACs geben die interviewten AC-Teilnehmer(innen) an, sich die herausragende Bedeutung, die der berufliche Erfolg und die Arbeitsplatzsicherheit für sie haben, wieder bewusst gemacht zu haben. Der Lernprozess ist dabei nicht das neue Auftreten des Wertes oder eine höhere Priorisierung, sondern ein Bewusstwerden über das Vorhandensein des Wertes im persönlichen Wertesystem der Individuen. Während viele AC-Teilnehmer(innen) ihren Arbeitsplatz in der Vergangenheit als sichere Selbstverständlichkeit angenommen haben, haben sie nach dem Nichtbestehen des ACs Ängste über einen potenziellen Arbeitsplatzverlust aufgebaut. In diesem Zusammenhang ist ihnen die Wichtigkeit, die ein sicherer Arbeitsplatz für sie hat, wieder bewusst geworden⁶⁸.

⁶⁸ Die Ängste vor einem potenziellen Arbeitsplatzverlust sind nicht durch Signalwirkungen des Unternehmens aufgetreten und spiegeln auch keine entsprechende Umgehensweise mit Mitarbeiter(innen), die das Verfahren nicht bestanden haben wieder. Sie stellen lediglich eine Reaktion der Interviewten Personen dar, ohne dass von Seiten des Untersuchungsunternehmens Druck aufgebaut wurde.

„[...] weil anfangs war's ja so, dass außer der Personalabteilung ja auch niemand, wusste, dass ich an dem AC teilgenommen habe, auch mein Chef nicht und das hat auch lange gedauert bis ich's ihm dann gesagt habe, weil ich schon überlegt hatte, ob ich mich dadurch jetzt nicht selbst auf irgend ne Abbauliste geschossen habe.“ (FE3_8 t1, 56ff.)

„Das hat mich im ersten Moment schon erschrocken, besonders weil mir dann nochmal ganz klar wurde, dass ich mir bislang noch nie einen Fehltritt erlaubt habe und mir ist das schon auch wichtig, dass ich gut bin indem was ich mache.“ (FE4_4 t1, 157ff.)

Durch das Hervortreten des beruflichen Erfolgs und der Arbeitsplatzsicherheit als persönlichen Wert werden bei den betroffenen Individuen Lernprozesse in Form von Bewusstwerdungsprozessen deutlich. Die Interviewteilnehmer(innen) haben damit ein höheres Maß an Sensibilität für die ihnen bedeutsamen - in sicheren beruflichen Zeiten, teilweise versteckten - beruflichen Werte erlangt.

8.1.2 Unternehmenswerte

Im folgenden Kapitel werden jene Lernprozesse der AC-Teilnehmer(innen) in Folge des Nichtbestehens des Führungskräfte-ACs vorgestellt, die im Rahmen der Datenauswertung haben erweiterte Wissensbestände über die Unternehmenswerte und die Unternehmenskultur des Untersuchungsunternehmens erkennen lassen. Gemeint sind damit nicht direkte Änderungen im eigenen (persönlichen) Normen- und Wertesystem der Interviewteilnehmer(innen), sondern Erkenntnisse über die Werte und die Kultur, die im Untersuchungsunternehmen gelebt werden/wird.

„Durch das AC ist mir insbesondere nochmal ganz klar geworden, dass man das jetzt so haben will. Das ist ne personalpolitische Entscheidung oder wenn man's so sehen will unsere neue Philosophie.“ (FE3_10 t1, 126ff.)

8.1.2.1 Unternehmenskultur und Unternehmensziele

Im Rahmen der Datenauswertung konnten bei einigen der interviewten AC-Teilnehmer(inne)n Lernprozesse identifiziert werden, die erweiterte Wissensbestände in Bezug auf die Unternehmenskultur und die Unternehmensziele des Untersuchungsunternehmens haben erkennen lassen. Das äußert sich insbesondere in einem besseren Verständnis und einer anderen bzw. revidierten und überarbeiteten Sichtweise auf die strategische Ausrichtung der Organisation. Darüber hinaus konnte bei jenen Interviewteilnehmer(inne)n auch ein besseres Verständnis für die Unternehmenskultur identifiziert werden.

„Mir ist jetzt auch nochmal wirklich bewusst geworden, was das Unternehmen langfristig will. Wohin wir uns ausrichten und wie diese Ziele auch erreicht werden können. Das geht nicht in ein oder zwei Jahren, auch nicht in fünf. Das ist eine langfristige Sache.“ (FE3_12 t1, 122ff.)

„Man wird ja nicht müde unsere sogenannten Unternehmenswerte wie Integrität, Kundenorientierung usw. bei jeder Veranstaltung rauf und runter zu beten und das weiß ich auch. Durch das Audit ist mir jetzt aber nochmal deutlich geworden, dass das alles schon Sinn macht, dass es in allen Prozessen verankert ist und auch immer mitreflektiert wird, wenn z.B. neue Projekte etabliert werden.“ (FE4_3 t1, 51ff.)

In Bezug auf die strategische Ausrichtung der Organisation und die langfristigen Unternehmensziele haben ein Teil der interviewten AC-Teilnehmer(innen) erkannt, dass das Untersuchungsunternehmen neben der bereits eingetretenen Marktführerschaft in einzelnen Marktsegmenten diese auch für andere Geschäftsbereiche anstrebt.

„Langfristig ist es jetzt ja erstmal das Ziel auch in Bereich x die Nummer eins zu werden und Unternehmen xy zu überholen.“ (FE3_9 t1, 223ff.)

Weitere Lernprozesse in Bezug auf die Unternehmenskultur wurden insbesondere mit Blick auf das AC an sich deutlich. Ein Teil der ehemaligen Teilnehmer(innen) des Verfahrens haben erkannt, dass das Audit u.a. dazu dienen soll einen bestimmten Typ Führungskraft unternehmensweit zu identifizieren und zu besetzen. Die Erkenntnis kann u.a. darin bestehen, dass eine Besetzung der Führungspositionen mit Stelleninhabern, die sich vom Typ ähnlich sind, dazu beitragen soll die Unternehmenswerte und die Unternehmenskultur einheitlich in die Mannschaft zu tragen. Die Etablierung der neuen gemeinsamen Unternehmenskultur soll demnach u.a. durch die Führungskräfte erfolgen. Damit die Botschaften an die Belegschaft nicht uneinheitlich sind, gewährleistet das AC die Auswahl von ähnlichen ‚Führungstypen‘. Die AC-Teilnehmer(innen) geben außerdem an, sich durch die Teilnahme an dem Verfahren vergewärtigt zu haben, dass die Unternehmenskultur durch Werte geprägt sein soll.

„Das Audit ist schon dafür da herauszukristallisieren, wer hier auf Linie ist und das führt natürlich auch dazu, dass das Unternehmen aus einer Hand gesteuert wird. Die Message wird dann immer die Gleiche sein.“ (FE4_4 t1, 168ff.)

„Unsere xy-Werte werden auch durch das Audit nochmal mit Leben gefüllt, weil so ja auch irgendwie sichergestellt wird, dass wir nicht irgendwelche Leute unser Unternehmen führen lassen, die sich damit so gar nicht identifizieren können.“ (FE3_10 t1, 207ff.)

Der Lernprozess wird durch erweiterte Wissensbestände über die Unternehmenskultur und die Unternehmensziele deutlich. Ein Teil der Interviewteilnehmer(innen) hat in diesem Zusammenhang realisiert, dass das AC dabei unterstützen soll durch die richtige Besetzung der Führungspositionen die Unternehmenskultur in die Belegschaft zu tragen. Neben Erkenntnissen über die inhaltliche Ausgestaltung der Unternehmenskultur und der langfristigen Zielsetzungen der Organisation haben die AC-Teilnehmer(innen) erkannt, wie das Unternehmen die

Etablierung und Umsetzung dieser beiden Werte gewährleisten möchte. Das geschieht durch die Führungskräfte als Vorbild und Vertreter der Unternehmenswerte und Unternehmensziele.

8.1.2.2 Unternehmerisches Denken und Handeln

Einige der AC-Teilnehmer(innen) geben im Rahmen der empirischen Untersuchung an, erkannt zu haben, dass unternehmerisches Denken und Handeln bei der gesamten Belegschaft als Kernkompetenz durch das Untersuchungsunternehmen vorausgesetzt wird. Wie unternehmerisches Handeln im Einzelnen definiert wird, ist dabei von Geschäftsbereich zu Geschäftsbereich in Anlehnung an die Bedürfnisse des jeweiligen Kerngeschäfts sehr unterschiedlich.

„Insofern ist halt schon nochmal deutlich herausgekommen, dass man einen gewissen Geschäftssinn haben muss und dabei auch eine Affinität für die wirtschaftlichen Bedürfnisse haben muss. Natürlich ist das nicht im ganzen Unternehmen gleich. Je nachdem welches Segment man bedient, variiert das auch.“ (FE4_4 t1, 287ff.)

In Folge des nicht bestandenen Führungskräfte-ACs wird durch einen Teil der Interviewten ein erweitertes Bewusstsein dafür deutlich, dass die herausragende Bedeutung unternehmerischen Denken und Handelns auch durch die Schwerpunkte, die während des Verfahrens gesetzt werden, nochmal einer besonderen Prüfung unterzogen werden. Damit das AC den Bedürfnissen der einzelnen Geschäftsfelder gerecht wird, finden die AC für Mitarbeiter(innen) aus Vertriebseinheiten und Nicht-Vertriebseinheiten getrennt voneinander statt. Diese Vorgehensweise macht es möglich, bei den interviewten AC-Teilnehmer(inne)n unternehmerisches Denken und Handeln, ausgerichtet auf die relevanten Schwerpunkte der einzelnen Geschäftsfelder, abzuprüfen. Teilnehmer(innen) des ACs für Führungsfunktionen innerhalb von Vertriebseinheiten geben in diesem Zusammenhang an, gelernt zu haben, dass unternehmerisches Denken und Handeln in ihren Geschäftszweig insbesondere mit Blick auf die Kundenbeziehungen durch das AC bewertet wird. Einige Teilnehmer(innen) des ACs für Führungsfunktionen außerhalb von Vertriebseinheiten betonen mehr die Wichtigkeit des Feingespürs für unternehmensinterne Prozesse und Schnittstellen.

„In meinem AC war's schon so und das war ja explizit für den Vertrieb, dass man schon geschaut hat, dass ich in der Lage bin über Relationship zu arbeiten und was ich so drauf habe, um das Verhältnis zum Kunden besser ausbauen zu können. Allerdings haben die dann aber auch geschaut, dass es in den betrieblichen Ablauf passt und dann auch nicht unverhältnismäßig wird.“ (FE4_1 t1,76ff.)

„Im Audit haben sie auch, äh, ein großes Augenmerk auf die Prozesse gelegt und dass man auch in der Lage ist abzuschätzen, was im Rahmen ist und was den Rahmen sprengen würde, damit wir nicht Prozesse bauen, mit denen wir uns am Ende selbst im Weg stehen.“ (FE3_7 t1, 448ff.)

„Natürlich ist es wichtig, dass man auf die strategische Ausrichtung achtet und den langfristigen Erfolg betrachtet und nicht sozusagen wieder alles über den Haufen wirft bevor's die eigentliche Wirkung entfalten konnte.“ (FE3_11 t1, 456ff.)

Einigen AC-Teilnehmer(innen) ist in Folge des Nichtbestehens des Führungskräfte ACs bewusst geworden, dass unternehmerisches Denken und Handeln für das Untersuchungsunternehmen einen herausragenden Wert darstellt. Einige jener Interviewteilnehmer(innen) haben in diesem Zusammenhang erkannt, dass die gesamte Belegschaft dabei unterstützen soll diesen Wert zu leben. Um das zu gewährleisten, wird unternehmerisches Denken und Handeln in den einzelnen Geschäftsbereichen unterschiedlich ausgelegt, um den unterschiedlichen Anforderungen gerecht zu werden. Die Interviewteilnehmer(innen) haben in diesem Zusammenhang außerdem realisiert, dass das AC - ähnlich wie bei der Unternehmenskultur und den Unternehmenszielen - dabei unterstützen soll jene Mitarbeiter(innen) als adäquate Führungskräfte zu identifizieren, die unternehmerisches Denken und Handeln besonders gut verinnerlicht haben, um es dem Team, das sie leiten, in vorbildhafter Art und Weise vorleben zu können.

8.1.2.3 Leistungsbereitschaft und Leistungsorientierung

Im Zuge der Datenauswertung konnten bei einer Vielzahl der interviewten AC-Teilnehmer(innen) neue Erkenntnisse, was die Leistungsorientierung im Untersuchungsunternehmen angeht, identifiziert werden. Dabei wurde deutlich, dass ein Überarbeiten der Wissensbestände - hinsichtlich der Art wie das Untersuchungsunternehmen Leistungsbereitschaft und Leistungsorientierung bei seinen Mitarbeiter(inne)n feststellt und misst - stattgefunden hat. In diesem Zusammenhang geben viele Interviewteilnehmer(innen) an, vor der Teilnahme an dem AC davon ausgegangen zu sein, dass insbesondere jene Mitarbeiter(innen) gute Ratings in ihrer Jahresendbeurteilung erhalten, die durch lange Präsenzzeiten berufliches Engagement unter Beweis gestellt haben. Dabei ist eine Reaktion der Interviewteilnehmer(innen), dass sich die Einschätzung des Ziel- und Leistungsbeurteilungssystems des Untersuchungsunternehmens nach der Teilnahme am AC durch ein besseres Verständnis gewandelt hat. Mit Hilfe intensiver Austauschgespräche mit Vorgesetzten, der/dem HR Business Partner und anderer Personalverantwortlichen infolge des gescheiterten AC-Versuchs haben jene Interviewteilnehmer(innen) zusätzliche Informationen über das Ziel- und Leistungsbeurteilungssystem im Untersuchungsunternehmen erhalten. In

diesem Zusammenhang ist ihnen bewusst geworden, dass nicht die Anwesenheitszeiten, sondern in erster Linie die Effizienz bei der Aufgabenausführung und die Qualität der Arbeitsergebnisse in die Beurteilung der Mitarbeiter(innen) mit einfließen. Unnötige Überstunden und Ineffizienzen bei der Aufgabenausführung hingegen werden negativ angerechnet.

„Ich war halt schon immer der Meinung, dass derjenige, der am Längsten sitzt auch das größte Stück von der Torte abbekommt. Als ich dann am Ende mit meinem Chef nochmal über die verschiedenen Möglichkeiten gesprochen habe, die ich als Führungskraft habe, meine Abteilung zu steuern, ist mir klar geworden, dass viel mehr darauf geschaut wird, ob man auch effizient ist bei was man macht. Ein plumpes Beispiel. Wenn die Sekretärin bis abends um 21:30 Uhr sitzt, um einen Schriftsatz abzutippen, ist das nicht effizient. Es wird auch geschaut, ob sie dann priorisieren kann und wenn nötig und nicht eilig es auch am nächsten Tag macht.“ (FE4_6 t1, 71ff.)

In Folge des Nichtbestehens des Führungskräfte ACs haben alle Interviewteilnehmer(innen) an den vom Unternehmen etablierten Maßnahmen zur Nachbereitung des ACs partizipiert. In diesem Zusammenhang haben die Meisten von ihnen neue Erkenntnisse über das Ziel- und Leistungsbeurteilungssystem des Untersuchungsunternehmens erlangt. Wäre die Teilnahme an dem AC erfolgreich verlaufen, wäre ihnen das Coaching durch den Vorgesetzten und der geschilderte Erkenntnisgewinn verwehrt geblieben. Die überarbeiteten Wissensbestände über die Maßstäbe bei der Beurteilung der Mitarbeiterleistung ermöglicht ihnen nun Handlungsorientierung in zweierlei Hinsicht:

1. Können Sie das Wissen in ihrer Rolle als Mitarbeiter(in) nutzen, da sie selbst gemäß der Richtlinien beurteilt werden.
2. Können Sie das Wissen als Anwarter für eine Führungsaufgabe nutzen und bei einer potenziellen Wiederholung des ACs entsprechend anwenden.

Auch dieser Lernerfolg kann als Teil eines Lernprozesses gewertet werden. Das theoretische Wissen über das Ziel- und Leistungsbeurteilungssystem im Untersuchungsunternehmen, das im Rahmen der hier vorliegenden Kategorie angesprochen ist, muss demnach durch praktische und kommunikative Fertigkeiten im AC präsentiert oder, sobald eine Führungsaufgabe eingenommen wird, an die Mitarbeiter(innen) des Teams kommuniziert werden.

8.1.2.4 Integrität und Authentizität

Infolge des nicht bestandenen Führungskräfte ACs geben einige der interviewten Teilnehmer(innen) an gelernt zu haben, dass Integrität und Authentizität Eigenschaften sind,

die vom Untersuchungsunternehmen insbesondere bei der Besetzung der Führungspositionen vorausgesetzt wird. Eine Annahme in diesem Zusammenhang ist, dass diese Werte so fest in der Unternehmensphilosophie verankert sind, dass sie als Kriterium zur Auswahl von Führungskräften ein fester Bestandteil des ACs sind.

„Aus dem Audit ist schon klar hervorgegangen, dass man auch unter Beweis stellen musste, dass man Aufrichtig ist. Loyal trifft's vielleicht auch.“ (FE4_5 t1, 489ff.)

„Im Feedbackgespräch wurde mir oft gesagt, dass ich aufgesetzt gewirkt habe und deshalb nicht rübergekommen bin und dass es dann scheinbar auch deshalb, äh, schwer fällt mich ernst zu nehmen und das war mir vorher irgendwie auch gar nicht so bewusst.“ (FE4_4 t1, 97ff.)

Jene AC-Teilnehmer(innen) geben außerdem an gelernt zu haben, dass Eigenschaften wie Integrität und Authentizität insbesondere deshalb bei der Besetzung von Führungspositionen vorausgesetzt werden, damit die Führungskräfte die Werte als Vorbild an die Belegschaft weitergeben können und darüber hinaus bei der Ausübung ihrer Führungsaufgabe von den Mitarbeiter(inne)n respektiert und als Sparringspartner und Coach ernstgenommen werden. Das wiederum gibt Hinweise auf die Sichtweise des Unternehmens auf die Ausgestaltung der Führungsfunktionen. Diese werden weniger im Sinne einer rein hierarchischen, autoritären und fachlichen Führung, sondern mehr als transformationale und transpersonale Rollenvorbilder verstanden.

„Und dann ist mir auch nochmal bewusst geworden, dass das Größte Problem im AC eigentlich oder das war zumindest das, was alle, die an dem Tag nicht bestanden haben am Ende letzten Endes gesagt bekommen haben, dass sie nicht glaubhaft rüber gekommen sind und ich kann das auch irgendwie verstehen, weil das Team einem ja dann auch nicht abnimmt, dass man für seine Sache brennt und man demjenigen vertrauen kann, dass er auch mal gute Tipps gibt und sicher vorne weg marschiert.“ (FE4_3 t1,221ff.)

„Leader sein heißt in gewisser Hinsicht auch Trainer zu sein und wie soll man das dann verkörpern, wenn man selbst nicht zu 100 Prozent committed ist und nicht ans Unternehmen glaubt und das auch ehrlich rüber bringt und das war dann letzten Endes auch das, was mir im Audit gesagt wurde, dass ich an meiner Glaubhaftigkeit arbeiten muss. Die eine hat gesagt, sie müssen der Typ sein, dem man blind 100 Waschmaschinen abkauft und dem man glaubt, dass es das Richtige ist. Wenn man das für sein Team darstellt, dann macht man an der Stelle was richtig.“ (FE4_1 t1, 450ff.)

Ein Teil der ehemaligen AC-Teilnehmer(innen) hat durch das Feedback im Rahmen des nicht bestanden Führungskräfte ACs gelernt, dass Integrität und Authentizität Werte darstellen, die das Untersuchungsunternehmen in den Verhaltensweisen und Eigenschaften jeder einzelnen Mitarbeiterin/jedes einzelnen Mitarbeiters vereint sehen möchte. Um das zu gewährleisten,

sollen die Führungskräfte die Werte in vorbildhafter Manier in der Belegschaft etablieren. Durch diesen Lernprozess erhalten die Interviewteilnehmer(innen) Handlungsorientierung sowohl was ihre momentane Funktion als Mitarbeiter(in) als auch was ihre angestrebte Position als Führungskraft angeht.

8.1.2.5 Teamfähigkeit

Den meisten Interviewteilnehmer(inne)n war bereits vor ihrer Teilnahme am AC bewusst, dass das Untersuchungsunternehmen großen Wert auf die Teamkompatibilität seiner Belegschaft legt. Eine Erweiterung der Wissensbestände haben sie in Bezug auf die gewünschten Verhaltensweisen einer Führungskraft in Teamsituationen erhalten. Während einigen AC-Teilnehmer(inne)n im Rahmen des AC-Feedbackgespräches zurückgespiegelt wurde, dass sie in den Gruppendiskussionen zu dominant aufgetreten seien, wurde einem anderen Teil der Interviewteilnehmer(innen) zurückgespiegelt zu zurückhaltend agiert zu haben. Der anschließende Austausch der Teilnehmer(innen) hat zu der Erkenntnis geführt, dass ein Mittelmaß der Königsweg sein muss. Sie haben in diesem Zusammenhang erkannt, dass es wichtig sein kann den einzelnen Mitgliedern der Gruppe Raum zu geben die eigenen Ideen vorzustellen und ruhigere Teammitglieder dazu zu ermutigen, ihren Standpunkt zu vertreten. Darüber hinaus haben sie aber auch realisiert, dass es als Führungskraft wichtig ist, dem Team eine Richtung vorzugeben und potenzielle Diskussionen zu steuern und bei Meinungsverschiedenheiten, wenn notwendig, auch Entscheidungen zu treffen.

„Als dann diese Übung kam, um unser Teamverhalten zu testen, hatte ich etwas Pech. Ich war in einer sehr dominanten Gruppe mit lauter Hähnen (lacht) und deshalb war ich den Beobachtern dann am Ende auch zu ruhig.“ (FE4_4 t1, 93ff.)

„Ich rede gerne wie mir der Schnabel gewachsen ist und mir fällt's auch eigentlich nie schwer mich zu positionieren. In dem Fall war's aber irgendwie offenbar schlecht. Man hätte sich gewünscht, dass ich auch mal die Anderen zu Wort kommen lasse und das soll wohl als Führungskraft dann auch wichtig sein, nicht immer alles von a bis z vorzugeben, sondern die Mitarbeiter auch mal ermuntern selbst Vorschläge zu machen.“ (FE3_12, t1, 43ff.)

„Wir haben uns hinterher nochmal ausgetauscht. Die grauen Mäuse haben gesagt bekommen sie sollen sich mehr einbringen und die Vielredner, dass sie sich zurücknehmen sollen. Wahrscheinlich ist eine Kombination aus beidem das Beste oder vielmehr das Gewünschte (lacht).“ (FE4_5 t1, 68 ff.)

Lernprozesse konnten in Hinblick auf die Teamfähigkeit als zentralen Wert für das Untersuchungsunternehmen festgestellt werden. In diesem Zusammenhang hat ein Großteil der interviewten AC-Teilnehmer(innen) erkannt, wie sich ihre Aufgabe im Team ändert, wenn sie in der Rolle der Führungskraft agieren. Während einige von Ihnen während des ACs noch in

der Rolle des Teammitglieds unterordnend agiert haben, hatten Andere den Drang sich zu beweisen. Durch das Feedback, dass ihnen im Anschluss an das Verfahren gegeben wurde, haben sie gelernt, dass der Mittelweg der Königsweg ist, wenn sie in der Rolle der Führungskraft agieren. Sie haben erkannt, dass das Untersuchungsunternehmen ihre Rolle im Team aus der Perspektive der Führungskraft mehr koordinierend und steuernd versteht. Der stattgefundene Lernprozess kann daher als Rollenlernen verstanden werden.

8.1.3 Gesellschaftliche Werte

Im Rahmen der Datenauswertung konnte festgestellt werden, dass einige der interviewten AC-Teilnehmer(innen) dazu tendieren, Regeln und Vorschriften, die im engen Zusammenhang mit dem AC stehen, in Bezug zu gesellschaftlichen Wertvorstellungen zu setzen⁶⁹. Gemeint ist damit, dass neue Erkenntnisse über das Regelwerk rund um das AC von den Teilnehmer(inne)n anhand der in der Gesellschaft gültigen Werte bewertet und zu ihnen in Bezug gesetzt werden.

„Naja, es ist schon eher etwas, das man von, von Oben übergestülpt bekommen hat. In meinen Augen ist es ein angel-säsisches System, dass in einem deutschen Unternehmen so nicht funktioniert. Aber die hohen Herren haben das eben entschieden und dann läuft das halt auch so.“ (FE3_9 t1, 71ff.)

Die im Rahmen der Datenauswertung identifizierten in Bezugsetzungen zu gesellschaftlichen Werten, werden im folgenden Kapitel herausgearbeitet.

8.1.3.1 Hierarchische Werte

Die Datenauswertung des Interviewmaterials hat ergeben, dass ein Teil der interviewten AC-Teilnehmer(innen) infolge des Nichtbestehens des Führungskräfte AC realisiert haben, dass die Zuschreibung von Führungsfähigkeiten und Fertigkeiten durch ihre Vorgesetzten nicht ausreicht, um eine Führungsaufgabe zu erhalten. Nach dem gültigen Regelwerk des Untersuchungsunternehmens ist es darüber hinaus erforderlich das AC zu bestehen und gemäß der zu Grunde liegenden Kriterien die Führungstauglichkeit ‚attestiert‘ zu bekommen. Ist das erfolgreiche Bestehen des Verfahrens nicht eingetreten, ist es keine Alternative durch den Vorgesetzten, dessen Vorgesetzten und auch den Vorgesetzten darüber eine Beschwerde mit entsprechendem Empfehlungsschreiben bei der unternehmensinternen Personalabteilung zu hinterlegen.

„Mein Vorgesetzter hat mich damals ja, äh, vorgeschlagen, weil er mich seit Jahren kennt und weiß was ich kann oder nicht. Natürlich auch nochmal mehr als jemand, der mich drei Tage im Audit sieht und nur nen minimalen Ausschnitt mitbekommt.“ (FE3_7 t1, 128ff.)

„Meine ganze Führungsriege hat gesagt, dass ich das kann und dann waren natürlich auch alle erstaunt, dass die mir da sagen, dass ich's scheinbar doch nicht kann. Mein F1er hat sich damals dann auch beschwert, aber das hat nichts an der Situation geändert. Ohne Führerschein, keine Führungsaufgabe.“ (FE3_9 t1,58ff.)

Einige der Teilnehmer(innen) neigen dazu, die personalpolitische Entscheidung, dass das erfolgreiche Bestehen des ACs als Voraussetzung zur Übernahme einer Führungsaufgabe gilt, mit hierarchischen Wertvorstellungen in Verbindung zu bringen. Sie kritisieren, dass die mehrheitliche Empfehlung für eine Führungsaufgabe von mehreren Vorgesetzten nicht ausreicht, um eine Führungsaufgabe übernehmen zu dürfen.

„Es kann halt nicht sein, dass man sich anmaßt einfach als geschäftspolitische Entscheidung zu sagen, so von heute auf morgen gilt nur noch das Audit, was die Chefs oder auch langjährige Kollegen dazu sagen, ob jemand in der Lage ist zu führen oder nicht, ist dann egal.“ (FE4_2 t1, 62ff.)

„Die sagen, es ist halt wieder ne Kröte, die man schlucken muss, ganz oben wurde es entschieden und dann ist es auch so egal, ob man bereits seit vielen Jahren vom Vorgesetzten darauf hin entwickelt wurde.“ (FE3_10 t1, 12ff.)

Durch die Reflexion der Regeln und Vorschriften zur Übernahme einer Führungsaufgabe durch das AC wird es den Teilnehmer(inne)n möglich das Verfahren zu kritisieren und Vergleiche zu hierarchischen Werten anzustellen. Das Resultat des stattgefundenen Lernprozesses ist, dass die Vorgaben des ACs eine ‚gewachsene‘ interne Mentorenschaft überlagern und persönliche Beziehungen durch ein externes Instrumentarium - das AC - ersetzt werden. Dieser Lernprozess beinhaltet in diesem Zusammenhang die Erkenntnis, dass die Attestierung von Führungstauglichkeit von Kolleg(inn)en und Vorgesetzten sowie ein gutes Feedback irrelevant sind, wenn es darum geht für eine Führungsaufgabe vorgeschlagen zu werden.

8.1.3.2 Gleichberechtigung und Gerechtigkeit

Neben hierarchischen Werten werden gemäß der Ergebnisse der Datenauswertung auch Vergleiche zu anderen gesellschaftlichen Wertvorstellungen, nämlich zu Gleichberechtigung und Gerechtigkeit, hergestellt. Ein Teil der AC-Teilnehmer(innen) gibt an, trotz aller Kritik am Verfahren gelernt zu haben, dass es die gerechteste Form der ungerechten Behandlung darstellt. Durch das Nichtbestehen am Verfahren und die nachträglichen (erfolglosen) Bemühungen ihrer Vorgesetzten dennoch die Zulassung zu einer Führungsaufgabe zu erhalten, haben sie erkannt, dass keine Ausnahmen gemacht werden und alle Mitarbeiter(innen) des Unternehmens gleich behandelt werden.

„Es war halt letzten Endes schon gerecht. Es wurden ja keine Ausnahmen oder so gemacht und man hat auch niemanden bevorzugt. Durchgefallen ist durchgefallen und da gibt's auch keine Sonderausnahmen.“ (FE4_4 t1, 179ff.)

Durch die Erkenntnis, dass die Regeln des ACs starr sind und für alle Mitarbeiter(innen) ausnahmslos Gültigkeit beanspruchen, ist den interviewten AC-Teilnehmer(inne)n bewusst geworden, dass das Verfahren trotz aller empfundenen Unzulänglichkeiten Gleichberechtigung und Gerechtigkeit innerhalb der Belegschaft zum Ziel hat. Kumpanei und gute Beziehungen bevorzugen demnach nicht einzelne Mitarbeiter(innen). Im Rahmen dieses Lernprozesses kann ein minimaler Zuspruch an Vertrauen gegenüber dem Verfahren erkannt werden, da es den gesellschaftlichen Werten Gleichberechtigung und Gerechtigkeit Rechnung trägt.

8.1.4 Zusammenfassende Betrachtung: Veränderungen im Normen- und Wertesystem

Die Ausführungen zu den ‚Veränderungen im Normen- und Wertesystem‘ haben ergeben, dass eine Vielzahl von Lernprozessen, die in Folge des Nichtbestehens des Führungskräfte-ACs bei den interviewten Teilnehmer(inne)n eintreten, auf der mentalen Ebene stattfinden und sich in Form von Änderungen in den Denkstilen oder durch Bewusstwerdungsprozesse niederschlagen. Insgesamt tangieren sie häufig Änderungen im Selbst- oder Weltbild der ehemaligen AC-Teilnehmer(innen) und zeichnen sich durch Modifikationen im eigenen Normen- und Wertesystem oder durch erweiterte Wissensbestände über andere Wertesysteme (z.B. der Organisation) aus.

Eine Überarbeitung des persönlichen Wertesystems eines Großteils der Interviewteilmehmer(innen) konnte in Form unterschiedlicher Ausprägungen nachgewiesen werden. Dazu zählt sowohl das Hinwenden in den privaten Bereich und das Priorisieren von Familie und Freundschaft, das Bewusstwerden der Eigenverantwortung für die Gesundheit, Selbstentfaltungswerte, Zukunftsorientierung bezüglich der privaten Lebensplanung und beruflicher Zielsetzungen als auch der (berufliche) Erfolg und die Arbeitsplatzsicherheit.

In Bezug auf die Unternehmenswerte haben die interviewten AC-Teilnehmer(innen) einen Erkenntnisgewinn in Bezug auf die für das Unternehmen relevanten Werte und die Unternehmensphilosophie im Allgemeinen erkennen lassen. Dazu zählen erweiterte Wissensbestände über die Unternehmenskultur und Unternehmensziele, die herausragende Bedeutung unternehmerischen Denken und Handelns für die Organisation, ein Verständnis für das Ziel- und Leistungsbeurteilungssystem, Integrität und Authentizität sowie Teamfähigkeit.

Darüber hinaus konnten Lernprozesse in Form einer reflektierten Betrachtungsweise des Regelwerkes des ACs und ein in Bezug setzen zu gesellschaftlichen Wertvorstellungen identifiziert werden.

Sowohl dem Lernprozess, der in Form von Modifikationen im persönlichen Wertesystem der interviewten AC-Teilnehmer(innen) stattfindet als auch dem Lernprozess der erweiterte Wissensbestände der Unternehmenswerte und in Bezug Setzungen zu gesellschaftlichen Werten offenbart, ist gemein, das er den Lernenden Handlungsorientierung bietet. Werte geben den Werthaltenden und bei Unternehmenswerten und gesellschaftlichen Werten den Mitgliedern einer Organisation oder Gesellschaft Sinn und bieten ihnen in Form von Zielorientierungen verschiedene Handlungsalternativen. Durch das Überarbeiten und neu Kalibrieren der Werthaltungen und des Wertewissens hat bei den Interviewteilmehmer(inne)n ein Lernprozess stattgefunden, der die neuen Gegebenheiten und Änderungen in der (unmittelbaren) Umwelt berücksichtigt und sie zur Aufrechterhaltung von Handlungskompetenz befähigt.

8.2 Reflexiv erweiterte Erkenntnisse und Fähigkeiten

„Wenn man das mal rein sachlich betrachtet, gibt's da einfach bestimmte Skills, die eine Führungskraft drauf haben muss. Die sind unerlässlich und machen eine Führungskraft aus.“ (FE4_5 t1, 476ff.)

Im Rahmen der Datenauswertung konnten bei den Interviewteilmehmer(inne)n Lernprozesse identifiziert werden, die auf erweiterte Wissensbestände über die für eine Führungsaufgabe relevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten schließen lassen. Das Gleiche ist bereits aus der Einzelfallanalyse von Herrn Winston hervorgegangen (siehe hierzu Kapitel 7.2.4.2). Im folgenden Kapitel werden die jeweiligen reflexiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, die durch die Rückmeldungen im Anschluss an das AC, sowie Gespräche und Trainings einem Großteil der interviewten AC-Teilnehmer(innen) bewusst geworden sind, dokumentiert. Der Fokus liegt dabei im Rahmen von Lernprozessen auf einem gewachsenen Bewusstsein der meisten AC-Teilnehmer(innen) für die Anforderungen des Untersuchungsunternehmens an eine Führungskraft und in diesem Zusammenhang einem besseren Verständnis für die Erwartungsprofile im AC.

8.2.1 Soziale Fähigkeiten

Die Datenauswertung hat ergeben, dass nahezu alle Interviewteilmehmer(innen) ihre sozialen Fertigkeiten weiter ausgebaut und teilweise neue entwickelt haben. Der Zugewinn und Ausbau sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten hat dabei zahlreiche Facetten - wie Souveränität, Einfühlungsvermögen und Empathie, Kooperationsbereitschaft und Kritikfähigkeit - erkennen

lassen. Insgesamt deutet das u.a. auch auf einen Zugewinn emotionaler Intelligenz hin. Im Folgenden werden die identifizierten Bestandteile der sozialen Fähigkeiten, die im Rahmen von Lernprozessen bei den interviewten AC-Teilnehmer(inne)n identifiziert werden konnten, dokumentiert.

8.2.1.1 Souveränität

Ein Teil der interviewten AC-Teilnehmer(innen) gibt an, in Folge des nichtbestandenen Führungskräfte-ACs mehr Selbstsicherheit gewonnen zu haben. Es sei ihnen gelungen diesen Zugewinn an Souveränität auch in ihr (berufliches) Auftreten zu integrieren. Insgesamt habe das dazu geführt, dass sie ihre emotionale Stabilität weiter ausgebaut und dadurch eine sicherere Ausstrahlung gegenüber Vorgesetzten, Kolleg(inn)en und Kund(inn)en entwickelt haben.

„Was soll mir jetzt noch passieren. Ich bin schon durch das Audit durchgefallen. Das befreit auch irgendwie und ich kann jetzt wieder selbstbewusster die Dinge angehen. Ich sitze jetzt nicht mehr unbedingt bis abends um zehn nur weil einem Kunden um 20 Uhr einfällt, dass er heute noch dies und jenes braucht. Auch bei den Kollegen setze ich mich jetzt eher mal durch. Ich denke das ist auch eine gute Übung, falls ich das Audit auf anderer Ebene nochmal mache.“ (FE4_6 t1,248ff.)

Die Entwicklung und der Ausbau des souveränen Auftretens in Folge des nicht bestandenen Führungskräfte-ACs ist bei den einzelnen interviewten AC-Teilnehmer(inne)n aufgrund unterschiedlicher (Entwicklungs-) Anstöße entstanden. Während einige der Teilnehmer(innen) in erster Linie zu erkennen gegeben haben, dass eine Reflexion über das Abschlussfeedback im Anschluss an das AC ausschlaggebend war, geben Andere Hinweise darauf, dass es insbesondere der anschließende Austausch mit dem Vorgesetzten, Coachingsessions oder der transparente Umgang mit der Situation innerhalb des beruflichen und privaten Umfeldes waren, die ein souveränes Auftreten ermöglicht haben.

„Ich hab mir schon nochmal Gedanken gemacht, was mir da von den Beurteilern im Audit gesagt wurde und ich habe jetzt verstanden was deren Punkt ist. Ich muss an der ein oder anderen Stelle auch mal für meine Meinung einsetzen und dafür stehen. Das war am Anfang wirklich schwer. Die positive Resonanz gibt mir jetzt aber auch Selbstvertrauen meine Ideen selbstbewusst vorzustellen.“ (FE4_6 t1,291ff.)

„Mein Chef hat mir gesagt, dass es ihn nicht stört, wenn ich ne andere Meinung habe wie er, wenn ich sie gut begründe und es Sinn macht und er hat auch gesagt, dass man dann ernster genommen wird. Und er hat recht, ich hab das dann, äh, in nem Projekt gesehen, wo ich wusste, dass ich das meiste Wissen habe und da habe ich mich dann auch so verhalten als sei ich der Fachmann und das kam glaube ich an der Stelle, äh, schon gut an.“ (FE3_9 t1, 183ff.)

„Ansonsten befreit es jetzt den Druck weg zu haben. Ich weiß ich bin durchgefallen ... erstmal ... aber das befreit ungemein und dadurch kann ich damit eigentlich auch gut umgehen.“ (FE3_8 t1, 171ff.)

Lernprozesse werden in diesem Zusammenhang im Rahmen eines persönlichen Entwicklungsprozesses und in der Interaktion mit der Umwelt deutlich. Der Zugewinn an Souveränität kann nämlich nicht ausschließlich mental in Form von Denkanstößen oder Bewusstwerdungsprozessen erfolgen, sondern entfaltet sich erst durch die Interaktion mit dem Umfeld.

8.2.1.2 Einfühlungsvermögen und Empathie

Die interviewten AC-Teilnehmer(innen) haben neben einem Zugewinn an Souveränität auch ein erweitertes Verständnis für weitere soziale Eigenschaften einer Führungskraft erkennen lassen. Sie geben in diesem Zusammenhang an, erkannt zu haben, dass Empathie und Einfühlungsvermögen zu den unabdingbaren sozialen Fertigkeiten einer Führungskraft gehören sollten. Das ist ihnen in besonderer Weise bewusst geworden, nachdem sie sich vergegenwärtigt hatten, dass es Bestandteil einer Führungsaufgabe ist, die (persönliche und berufliche) Entwicklung der einzelnen Teammitglieder zu unterstützen. Um das gewährleisten zu können ist es notwendig ein Verständnis für die Bedürfnisse und Entwicklungsfelder der jeweiligen Teammitglieder zu entwickeln.

„Es ist halt schon so, dass eine Führungskraft auch darauf achtet, dass jemand gefördert wird. Dazu muss ich erstmal verstehen, was er braucht und was vielleicht auch noch entwicklungsbedürftig ist.“ (FE4_6 t1, 446ff.)

Die Erkenntnis, dass Einfühlungsvermögen und Empathie relevante Fähigkeiten einer Führungskraft widerspiegeln führt zu einer Veränderung der Wissensbestände der interviewten AC-Teilnehmer(innen) und schafft eine Sensibilität, die es ihnen gestattet, die Belange ihrer Mitmenschen besser reflektieren und von den eigenen Bedürfnissen abgrenzen zu können. Neben einer Überarbeitung des Selbstbildes kann der stattgefundene Lernprozess auch als Rollenlernen bezeichnet werden. Das geschaffene Bewusstsein für Empathie und Einfühlungsvermögen bietet den AC-Teilnehmer(inne)n nicht nur Handlungsorientierung in Bezug auf berufliche Aufgaben und Rollenbilder, sondern kann darüber hinaus auch auf andere Lebensbereiche, wie das Familienleben oder Freundschaftsbeziehungen übertragen werden.

8.2.1.3 Kooperationsbereitschaft

Weitere Lernprozesse, die auf einen Zugewinn sozialer Fertigkeiten schließen lassen, konnten im Rahmen der Datenauswertung in Form eines erweiterten Verständnisses für Kooperationsbereitschaft identifiziert werden. In diesem Zusammenhang ist deutlich

geworden, dass die interviewten AC-Teilnehmer(innen) durch das Feedback im Anschluss an das AC zu den Gruppenübungen während des Verfahrens ihre Fähigkeit zur Arbeitsteilung und zum Hinarbeiten auf ein gemeinsames Ziel weiter ausbauen konnten. In diesem Kontext haben sie außerdem ihr Vermögen zur Teamarbeit weiterentwickelt. Das versetzt sie infolge des Lernprozesses in die Lage, unterschiedliche Aufgabenstellungen und Zielsetzungen zugunsten eines gemeinsamen (Team-) Ziels umzusetzen. Darin inbegriffen ist außerdem die Bereitschaft Kompromisse einzugehen und eine adäquate Lösung im Zusammenspiel der persönlichen Prioritäten und der Belange des Teams zu finden.

*„Gerade durch die Gruppendiskussion während des Audits und das Feedback, was ich zu meiner Leistung im Anschluss erhalten habe, habe ich schon nochmal darüber nachgedacht, wie ich mich in so Gruppensituationen verhalte. Es fällt mir manchmal noch schwer die Hinweise direkt umzusetzen, weil’s noch nicht so in, äh, Fleisch und Blut übergegangen ist, deshalb muss ich auch, äh, immer aktiv dran denken, aber mein Chef hat mir im Jahresgespräch auch schon gesagt, dass ich mich in seinen Augen gut entwickelt habe, gerade wenn’s darum geht Kompromisse im Team zu finden und auch gemeinsam ne Lösung zu finden, die wir dann alle mittragen.“
(FE3_7 t1, 434ff.)*

Durch den Ausbau von Kooperationsbereitschaft wird deutlich, dass die interviewten AC-Teilnehmer(innen) gelernt haben, Gegenvorschlägen zu ihren eigenen Ideen offen gegenüber zu stehen. In diesem Lernprozess ist ebenfalls inbegriffen, dass sie in der Lage sind Entscheidungen, die vom gesamten Team als Gruppe getroffen wurden, zu akzeptieren und mit vollem Einsatz - auch im Falle anderweitiger persönlicher Vorstellungen - entsprechend professionell zu vertreten. Es ist daher außerdem - wie im vorhergehenden Kapitel bereits angesprochen (siehe hierzu Kapitel 9.2.1.2) - ein gewisses Maß an Empathie und Einfühlungsvermögen notwendig, um ein Gespür für aufkommende Gruppendynamiken zu entwickeln und alle Interessen in einem für alle vertretbaren Ziel zu vereinen.

8.2.1.4 Kritikfähigkeit

Die interviewten AC-Teilnehmer(innen) haben in Folge des nicht bestandenen Führungskräfte ACs erkennen lassen, dass es ihnen wichtig ist, aus ihren Fehlern zu lernen. In diesem Zusammenhang geben sie an, die im Rahmen des AC-Feedbackgespräches erhaltene Kritik und die genannten Entwicklungsfelder als Chance zur Weiterentwicklung nutzen zu wollen.

„Also, klar hat man schon drüber geredet und das fand ich ehrlich gesagt schon sehr hilfreich. Besonders weil ich auch nochmal mit meiner Frau und mit nem Freund darüber gesprochen habe, was die mir da gesagt haben und die konnten das bestätigen. Das hätten die mir sonst so wahrscheinlich nie gesagt, aber jetzt fällt’s sogar mir selbst auf und jetzt kann ich’s auch ändern,

wenn ich erstmal jetzt selbst drauf aufmerksam gemacht wurde.“ (FE3_10 t1, 286ff.)

Es wird deutlich, dass die interviewten AC-Teilnehmer(innen) die ihnen entgegengebrachte Kritik akzeptieren und in diesem Zusammenhang Konfliktfähigkeit unter Beweis stellen. Einzelne Interviewteilnehmer(innen) geben sogar an, auch künftig die Verbesserungsvorschläge, die sie von Kolleg(inn)en oder Vorgesetzten erhalten, deutlich intensiver reflektieren und auf Potenzial zur (persönlichen und beruflichen) Weiterentwicklung prüfen zu wollen.

„Mir ist halt jetzt auch nochmal bewusst geworden, dass man aus Anregungen immer was mitnehmen kann. Das gilt natürlich dann nicht nur für Ausnahmesituationen wie das Audit, sondern auch im Alltag mit den Kollegen oder mit dem Chef.“ (FE4_6 t1, 31ff.)

Diese Änderung in den Denkstilen macht eine Bereitschaft zum Lernen aus Fehlern deutlich und weist darauf hin, dass eine zunehmende Akzeptanz voneinander zu lernen eingetreten ist. Die AC-Teilnehmer(innen) geben durch ihre zunehmende Kritikfähigkeit daher Hinweise darauf, dass sie in der Kritik auch etwas Positives sehen, aus dem sie einen Erkenntnisgewinn ziehen können, der ihnen dabei hilft ihre Handlungsorientierung aufrecht zu erhalten.

8.2.2 Transformationale Fähigkeiten

Neben dem Zugewinn an sozialen Fertigkeiten konnten bei einem Großteil der interviewten AC-Teilnehmer(innen) auch erweiterte Wissensbestände in Bezug auf transformationale Fähigkeiten und Fertigkeiten identifiziert werden. Das wird besonders deutlich durch ein verändertes Selbstbild der Interviewteilnehmer(innen). Ein Teil von ihnen gibt an, sich dann als gute Führungskraft zu verstehen, wenn es ihnen gelingt, gestalterisch auf die ihnen unterstellten Mitarbeiter(innen) einzuwirken. Gute Führung definieren sie in diesem Zusammenhang als Impulsgeber. Gemeint ist damit eine charismatische Führung, die durch die Entwicklung der einzelnen Mitarbeiter(innen) geprägt ist und das Grundverständnis der transformationalen Führung widerspiegelt.

„Ich hab‘ seit meiner Teilnahme am Audit ja ziemlich viel gesehen und auch gelesen und da ist nochmal ganz klar hervorgekommen, dass man als Führungskraft heute nicht mehr starr Anweisungen gibt, sondern vielmehr auch eher viel über Vertrauen arbeitet und das Team lenkt, das Team dann aber die Aufgaben selbst angeht.“ (FE4_5 t1, 668ff.)

Im Folgenden sollen die einzelnen Bestandteile, die im Rahmen der Datenauswertung Rückschlüsse auf einen Zugewinn transformationaler Fähigkeiten und Fertigkeiten haben erkennen lassen, im Detail präsentiert werden.

8.2.2.1 Ganzheitliche Betrachtung der Interaktionspartner

Die Erkenntnis, dass jede(r) Mitarbeiter(in) neben ihrer/seiner Rolle als Arbeitnehmer(in) des Untersuchungsunternehmens und Teil des Teams auch als Individuum mit je eigenen Bedürfnissen und persönlichen Interessen und Zielvorstellungen wahrgenommen werden muss, deutet auf eine Modifikation in den Wissensbeständen der meisten Interviewteilernehmer(innen) hin. So geben nahezu alle interviewten AC-Teilnehmer(innen) an, durch die Teilnahme am AC und die im Anschluss stattgefundenen Feedbacks und Nachbereitungsgespräche bewusst reflektiert zu haben, dass eine Führungskraft ihre Mitarbeiter(innen) immer ganzheitlich als Individuum betrachten können und nicht auf die Funktion einer menschliche Ressource des Unternehmens reduzieren sollte. Die interviewten AC-Teilnehmer(innen) haben gelernt, dass es in diesem Zusammenhang besonders wichtig ist auch die verdeckten Motive und Zielsetzungen der einzelnen Teammitglieder zu erkennen und sie darüber hinaus auch als Privatperson mit je eigenen Schicksalsschlägen, Herausforderungen und Wünschen zu betrachten.

„Und da ist mir bewusst geworden, im Audit ist wichtig, dem Unternehmen ist wichtig, dass ich mein Team gut kenne. Dabei hilft es nichts, wenn ich sie nur als meine Mitarbeiter betrachte, sondern ich muss auch mal hinter die Fassade schaue und mal überlegen, was wollen die eigentlich. Ein Familienvater mit drei Kindern und Frau will wahrscheinlich nicht groß ins Ausland entsendet werden, um dort weiterentwickelt zu werden, er wird die Sicherheit vorziehen.“ (FE3_11 t1,572)

„Als guter Chef weiß ich was meine Mitarbeiter bewegt, auch privat und emotional und was die Gründe für bestimmte Verhaltensweisen sind.“ (FE4_1 t1, 458ff.)

Im Rahmen der Datenauswertung konnte darauf Bezug nehmend auch festgestellt werden, dass ein Großteil der AC-Teilnehmer(innen) gelernt hat, dass eine gute Führungskraft nur dann eine adäquate Entwicklung der einzelnen Mitarbeiter(innen) sicherstellen kann, wenn sie die grundlegenden (Handlungs-) Motive und Bedürfnisse jedes einzelnen Teammitglieds kennt. Fähigkeiten und Fertigkeiten der Belegschaft können demnach durch eine ganzheitliche Betrachtung gezielter gefördert und adressatengerecht auf ein hohes Niveau entwickelt werden. Die interviewten AC-Teilnehmer(innen) haben außerdem gelernt, dass es wichtig ist das Team in Entscheidungsprozesse einzubeziehen um die Entwicklung weiter voranzutreiben.

„Naja, es ist ja auch wichtig zu wissen, wie der Mitarbeiter tickt und was ihn bewegt, gerade wenn ich das Team fördern möchte, muss ich ja wissen, was ich fördern will. Es kann ja sein, dass jemand einen top Job macht und fachlich perfekt ist und aber zuhause beispielsweise nie viel Wertschätzung erfahren hat, wie soll man dann da souverän und selbstbewusst auftreten und dann ist

es doch wichtig das zu wissen, damit ich auch weiß, dass ich ihm mal ein Coaching bezahlen muss, damit er an seinem Auftreten arbeiten kann.“ (FE4_5 t1,492ff.)

„Wenn ich Mitarbeiter habe, die in bestimmten Themenfeldern gut sind, wäre ich ja doof, wenn ich sie nicht um ihre Einschätzung bitten würde und sie frage, ob sie mir bei der Entscheidungsfindung helfen. Das gibt ihnen dann auch wieder Selbstvertrauen und motiviert sie sich für den Job zu engagieren.“ (FE3_7 t1, 458ff.)

Durch die Erkenntnis, dass eine gute Führungskraft eine ganzheitliche Betrachtung ihrer Mitarbeiter(innen) anstreben sollte, um dadurch den maximalen Output im beruflichen Kontext erzielen zu können, hat ein Rollenlernen bei den AC-Teilnehmer(inne)n stattgefunden. Sie haben gelernt, wie sie als Führungskraft eine gute Mitarbeiterentwicklung sicherstellen können und den maximalen Nutzen für das Team initiieren. Sie haben außerdem gelernt, dass die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse, Motive und Zielsetzungen einzelner Teammitglieder dazu führt, die Mitarbeiter(innen) zu motivieren und dadurch weitere Entwicklungsanreize geschaffen werden.

8.2.2.2 Durch Motivation geprägte Führungskultur

Ein Teil der AC-Teilnehmer(innen) hat insbesondere durch die wertschätzende Haltung ihrer Vorgesetzten im Anschluss an das nichtbestandene AC gelernt, dass es wichtig ist eine durch Motivation geprägte Führungskultur zu etablieren. Sie haben in diesem Zusammenhang erkannt, dass es als Führungskraft erforderlich ist, den unterstellten Mitarbeiter(inne)n die gesetzten (Unternehmens-) Ziele genau zu erklären und ihnen ein Gefühl für den Sinn ihrer Teilverantwortlichkeiten zu vermitteln. Das ermöglicht den einzelnen Teammitgliedern die Bedeutung ihrer Teilaufgaben in den großen Kontext der Unternehmensziele zu setzen und soll dabei helfen, zu Höchstleistungen zu motivieren.

„Es ist schon wichtig, meinen Mitarbeitern, wenn ich dann welche habe (lacht), auch Anreize zu setzen und sie für Dinge zu begeistern.“ (FE4_2 t1, 319ff.)

„Jeder muss ja erstmal verstehen, was er da überhaupt macht und welche Bedeutung seine Aufgaben für das große Unternehmensziel haben. Das alles wie ein Zahnrad funktioniert und dass jeder Bestandteil gebraucht wird, sonst funktioniert's nicht und wenn das alle verstanden haben, spornt das natürlich auch nochmal an.“ (FE3_10 t1, 218ff.)

Die genannten interviewten AC-Teilnehmer(innen) geben an, dass ihnen erst nachdem sie das AC-Ergebnis verarbeitet haben und sie die Gelegenheit hatten mit etwas Abstand die vielen Ratschläge und Impulse durch Vorgesetzte, Kolleg(inn)en und die AC-Beobachter zu reflektieren, wahrgenommen haben, dass die direkte Führungskraft die Hauptverantwortung

dafür hat das unterstellte Team motiviert zu halten. Eine negative Grundeinstellung führt demnach in der Führungsrolle nicht nur zu einer persönlichen Beeinträchtigung der Arbeitsleistung, sondern wirkt sich auch auf die Motivationsstruktur des gesamten Teams aus. Ein Teil der Interviewteilnehmer(innen) hat demnach gelernt, dass die Führungskraft immer als Vorbild agiert und in diesem Sinne einen direkten Beitrag zum Erfolg der Organisation leistet.

„Ich bin halt nicht mehr nur Mitarbeiter des Unternehmens, der auf sich achtet, sondern bin zeitgleich für ein ganzes Team verantwortlich, dem ich was vorleben soll und das spiegelt sich dann auch direkt bei denen wieder.“ (FE3_7 t1, 454ff.)

Sie geben an, darüber hinaus erkannt zu haben, dass das Herstellen und Aufrechterhalten der Motivation der Mitarbeiter(innen) einer Führungskraft am Besten gelingt, wenn sie die Mitarbeiter(innen) in Entscheidungsprozesse einbindet und ihnen im Rahmen ihrer Aufgabenerfüllung Selbstverwirklichung und Eigenverantwortung ermöglicht.

„Ich habe da bislang nie so drüber nachgedacht, aber jetzt ist mir nochmal klar geworden, dass man motivierter ist, wenn man Spielraum bekommt und selbst dafür verantwortlich ist, dass die Arbeit, die man macht, dann auch vom Ergebnis her gut ist.“ (FE3_8 t1, 90ff.)

Der im Rahmen dieses Lernprozesses stattgefundenene (Teil-) Lernerfolg (siehe hierzu Kapitel 8 dieser Arbeit) liegt im Rahmen der hier vorgestellten Kategorie insbesondere in der Erkenntnis, dass eine Führungskraft als Vorbild agieren können sollte um Begeisterung und Zuversicht bei der Belegschaft für bevorstehende Aufgaben zu erwirken. In diesem Zusammenhang ist die Führungskraft als Leitfigur zu verstehen, deren Ziel es ist, das unterstellte Team zu motivieren und langfristig motiviert zu halten. Ein den Mitarbeiter(inne)n entgegengebrachtes Vertrauen und damit zusammenhängende Freiräume in der Ausgestaltung der Aufgabenausführung führt ebenfalls zu einer Motivationssteigerung der Belegschaft. Der hier stattgefundenene Lernprozess kann als Rollenlernen verstanden werden und trägt zur Schärfung des künftigen Selbstbildes bei, wenn der Wunsch Führungskraft zu werden, weiterhin bestehen bleibt.

8.2.2.3 Gemeinsame Werte

Neben der ganzheitlichen Betrachtung der Mitarbeiter(innen) und der Motivation des Teams haben einige der AC-Teilnehmer(innen) ebenfalls gelernt, dass gemeinsame Werte dabei helfen die Leistung der Mitarbeiter(innen) zu erhöhen. Eine Teamkultur, die demnach durch Werte wie gegenseitigem Vertrauen, Loyalität und Respekt geprägt ist, führt dazu, dass sich alle Mitglieder des Teams in der Gruppe wohlfühlen und ihre Arbeitsleistung bestmöglich ausführen können. Im Mittelpunkt stehen neben gemeinsamen Werten auch gemeinsame Zielvorstellungen.

„Wir haben auch gleiche Vorstellungen wie wir miteinander umgehen möchten, nämlich respektvoll und ehrlich und Probleme kommunizieren wir ziemlich direkt. Das führt glaube ich auch dazu, dass wir als Team ziemlich gut funktionieren.“ (FE4_5 t1, 673ff.)

„Wir haben alle die gleiche Vorstellung von dem, was wir am Ende des Tages erreicht haben wollen und das hilft natürlich, dass wir gute Leistungen bringen.“ (FE4_6 t1, 215ff.)

Lernprozesse werden im Rahmen dieser Kategorie in Form von Bewusstwerdungsprozessen deutlich. Die interviewten AC-Teilnehmer(innen) beginnen zu reflektieren, was gelungene und gute Teamarbeit ausmacht und erfahren dadurch eine Erweiterung ihrer Wissensbestände. Der Erkenntnisgewinn liegt nicht nur im Bewusstsein darüber, dass gemeinsame Werte dazu führen die Leistung des Teams zu erhöhen, sondern auch in einer reflektierten Sichtweise und einem Bewusstwerdungsprozess, dass die Führungskraft dafür verantwortlich ist eine durch Werte geprägte Kultur im Team zu initiieren und vorzuleben. Auch hier ist das Rollenlernen und Überarbeiten des künftigen Selbstbildes (als Führungskraft) integriert.

8.2.2.4 Aufbrechen von alten Denkmustern

Einige AC-Teilnehmer(innen) haben während der Teilnahme am AC veraltete Vorstellungen an die Tugenden einer Führungskraft - wie hierarchisches Denken und eine direktive Führung (siehe hierzu beispielsweise Herr Henry, Kapitel 8) - erkennen lassen. Bei einigen Interviewteilnehmer(inne)n war das der Hauptgrund dafür, dass sie das AC nicht bestanden haben. Im Rahmen des Feedbackgespräches und intensiven Nachbereitungsmaßnahmen durch die direkten Vorgesetzten jener AC-Teilnehmer(innen) war es ihnen möglich dieses Bild zu überarbeiten und ein Verständnis für die im Untersuchungsunternehmen gewünschten modernen Stile der Personalführung zu erlangen. Ihnen ist in diesem Zusammenhang ebenfalls deutlich geworden, dass Führungskräfte dafür verantwortlich sind alte Denkmuster bei ihren Mitarbeiter(inne)n aufzubrechen und sie dabei zu unterstützen, ihnen neuere, zeitgemäße Denkmuster zur Seite zu stellen (ähnlich wie das ihre eigenen Vorgesetzten mit ihnen während der Nachbereitungsgespräche gemacht haben).

„Dadurch ist mir dann schon nochmal klar geworden, was mein Chef da gemacht hat. Im Prinzip hat er mich gecoach und mir damit gezeigt, dass das was ich da für Vorstellungen an eine Führungskraft habe eine völlig veraltete Sichtweise ist, die vielleicht noch vor 20 oder 30 Jahren aktuell war in der alten Riege.“ (FE3_9 t1, 211ff.)

„Nee anders, die haben mir schon gesagt, dass ich das AC vor 15 Jahren wahrscheinlich mit Bravur gemeistert hätte, aber dass Führung so heute eben

nicht mehr aussieht und das hat mir dann auch unser Gruppenleiter nochmal beigebracht und ich hab jetzt auch verstanden, was er mir da aufgezeigt hat und mir ist dann auch bewusst geworden, dass das eine gute, äh, Führungskraft ausmacht, den Mitarbeitern auch neue Wege zeigen zu können und sie von ausgelaufenen Pfaden abzubringen.“ (FE3_8 t1, 48ff.)

Ein Teil der interviewten AC-Teilnehmer(innen) hat in diesem Zusammenhang außerdem erkannt, dass das Aufbrechen alter Denkmuster der Führungskraft am besten gelingt, wenn sie ihren Mitarbeiter(inne)n zeitgleich neue und zeitgemäße Werte zur Seite stellt. Als Reaktion auf diese Erkenntnis geben einige Interviewteilnehmer(innen) an, dass das besonders gut gelingen kann, wenn diese in Form einer gemeinsamen Zielvorstellung dem Team dauerhaft vorgelebt werden.

„Es ist halt auch immer wichtig, das was dauerhaft implementiert wird, wenn ‘s neu ist und man sein Team davon überzeugen will. Das muss dann fest in den Teamstrukturen verankert sein, damit man seine alten Überlegungen dazu dann auch besser überarbeiten kann.“ (FE3_11 t1,563ff.)

Lernprozesse zielen in diesem Kontext auf die Erkenntnis ab, dass der transformational Führende dazu in der Lage sein sollte die Einstellungen und Verhaltensgewohnheiten seiner Mitarbeiter(innen) aufzubrechen und ihnen Mut zur Anwendung von neuen und unbekanntem Vorgehensweisen zu machen. Neben einer überarbeiteten persönlichen Sichtweise auf die zeitgemäße Umsetzung einer Führungsaufgabe ist den AC-Teilnehmer(innen) außerdem bewusst geworden, dass es im Verantwortungsbereich der Führungskraft liegt, ähnlich veraltete Denkmuster bei ihren Mitarbeiter(inne)n aufzubrechen und entsprechend mit aktuellen Parametern zu ersetzen.

8.2.2.5 Hilfe zur Selbsthilfe

Im Kontext eines transformationalen Führungsverständnisses haben etwa die Hälfte der interviewten AC-Teilnehmer(innen) ebenfalls eine Überarbeitung ihrer Wissensbestände hinsichtlich der Art, wie eine Führungskraft ihre Mitarbeiter(innen) idealerweise beim Erreichen ihrer Ziele unterstützen sollte, erfahren. So haben sie erkannt, dass es langfristig die beste Unterstützung ist, die einzelnen Teammitglieder dazu zu ermutigen, selbst kreative Lösungsvorschläge für bevorstehende Herausforderungen zu entwickeln.

„Letzten Endes, und das kennen wir ja alle, ist es das Beste, wenn man das Team anleitet und sie dabei unterstützt, selbst auf den Trichter zu kommen, wenn man alles vorkaut, können sie ‘s beim nächsten Mal ja wieder nicht und das pflanzt sich dann natürlich weiter fort.“ (FE4_6 t1, 21ff.)

Das gelingt in den Augen der Interviewten am Besten, wenn durch die Vorgesetzten eine angenehme Teamatmosphäre geschaffen wird und im Rahmen einer open door policy ein jederzeit möglicher Austausch gewährleistet wird.

„Es ist natürlich schon gut, wenn man keine Angst haben muss nen Kollegen einfach mal anzusprechen und mit dem dann zu brain stormen ohne, dass nen blödes Kommentar kommt oder auch wenn man das Gefühl hat, dass die Tür zum Chef einem jederzeit offen steht.“ (FE3_10 t1, 467ff.)

Der Lernprozess kann auch in diesem Fall als Rollenlernen verstanden werden. Die interviewten AC-Teilnehmer(innen) haben ihre Wissensbestände hinsichtlich der Ausübung einer Führungsaufgabe in Hinblick auf ein transformationales Führungsverhalten weiter ausgebaut. Das neu erworbene Wissen gibt ihnen Handlungsorientierung und kann ihnen bei der (erfolgreichen) Wiederholung des ACs behilflich sein. Darüber hinaus ist es ihnen möglich, die neuen Erkenntnisse im Austausch mit Kolleg(inn)en zu üben und so Routine in der Anwendung des Wissens zu erhalten.

8.2.3 Fachliche Fähigkeiten

Während die meisten der interviewten AC-Teilnehmer(innen) vor und während der Teilnahme an dem Verfahren besondere Priorität auf die Verfügbarkeit eines umfangreichen Fachwissens gelegt haben, ist ihnen im Anschluss an das Verfahren - insbesondere durch die Reflexion der Gründe für ihr Nichtbestehen - bewusst geworden, dass fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten mit zunehmender Verantwortung und höherer Führungsebene zunehmend trivialer werden. Diese Erkenntnis ist auch bereits aus der Einzelfallanalyse von Herrn Henry hervorgegangen (siehe hierzu Kapitel 8.2.4.2).

„Ich hab‘ mir das schon nochmal zu Herzen genommen, was mir da im AC gesagt wurde und hab‘ dann auch lange darüber nachgedacht, was eigentlich das ist was mein Chef macht und was er nicht macht und dann ist mir aufgefallen, dass er wirklich eigentlich nur noch wenige Fachthemen auf dem Tisch hat und auch sein Chef, der ist eigentlich nur noch steuernd tätig. Fachlich macht er fast nichts mehr. Ich denke sogar, dass wir Spezialisten teilweise mehr fachliches Wissen haben.“ (FE4_2 t1, 225ff.)

Ein Teil der Interviewten gibt an, ein Bewusstsein dafür erlangt zu haben, dass der Schwerpunkt einer Führungsaufgabe in der heutigen Zeit mehr auf den steuernden und koordinierenden Themen liegt als auf den Fachlichen. Je größer die Mitarbeiterverantwortung ist, desto weiter rücken die Berührungspunkte zu fachlichen, operativen Themenstellungen in die Ferne.

„Gerade wenn viele Mitarbeiter geführt werden und das ist mir durch das Coaching nach dem Audit nochmal ganz besonders klar geworden, ist es nicht mehr möglich alles bis ins kleinste Detail zu wissen, man schaut nur, dass alles

läuft, die Mitarbeiter richtig eingesetzt werden nach ihren Erfahrungen und Wissensständen und was sie zur Ausübung ihrer Aufgabe brauchen.“ (FE3_7 t1, 462ff.)

„Der Chef meines Chefs beispielsweise, der arbeitet gar nicht mehr fachlich.“ (FE3_8 t1, 240f.)

Der Lernprozess der Interviewteilnehmer(innen) liegt auch hier wieder im Lernen von beruflichem Rollenverhalten. Ihnen ist es gelungen, ein Verständnis dafür zu entwickeln, was die Aufgaben einer Führungskraft ausmachen und wie sie sich zu den Aufgaben einer Fachkraft und innerhalb der unterschiedlichen Hierarchieebenen differenzieren.

8.2.4 Analytische Fähigkeiten

In Zusammenhang mit der Erkenntnis, dass fachliche Themenstellungen mit zunehmender Mitarbeiterverantwortung einer Führungskraft abnehmen, ist einigen der interviewten AC-Teilnehmer(inne)n auch bewusst geworden, dass analytische Fertigkeiten hingegen zunehmen und häufiger benötigt werden. Ähnlich wie bereits die Datenauswertung bei der Einzelfallanalyse von Herrn Winston ergeben hat (siehe hierzu Kapitel 8.2.4.2), geht auch aus der fallübergreifenden Analyseebene hervor, dass das Verstehen komplexer Situationen, das Entwickeln von Lösungsmodellen, die Fähigkeit zum abstrakten Denken, eine rasche Auffassungsgabe, das Erkennen von Problemstellungen, zentralen Sachverhalten und Zusammenhängen, das Bündeln und Strukturieren unterschiedlicher Informationen, das Ableiten von Lösungsstrategien und der sichere Umgang mit Zahlen, Daten und Fakten als unerlässliche Teilkomponenten der übergeordneten Fähigkeit analytischen Denkens angesehen werden.

„Mir ist halt nochmal klar geworden, dass mein Chef ganz anders arbeitet als wir. Er sieht das was wir machen nochmal aus ner anderen Perspektive. Wo wir auf der Mikroebene unterwegs sind, da schaut er sich die Dinge aus der Vogelperspektive an. Er erkennt dann viel schneller wie einzelne Dinge in den gesamten Unternehmensablauf einzuordnen sind und hat auch immer direkt die politische Lage und irgendwelche Kennzahlen im Kopf.“ (FE4_3 t1, 416ff.)

„Das Management weiß halt immer wie das Große und Ganze aussieht, wenn irgendwas schief läuft haben sie direkt nen Plan B und sehen direkt durch was zu machen ist, damit am Ende der Gesamtoutput wieder stimmt. Sie ordnen's anders ein und wissen dann auch schneller wie bestimmte Sachen gesamtunternehmerisch zu sehen sind.“ (FE4_5 t1, 478ff.)

Ein Teil der Interviewteilnehmer(innen) gibt an, erkannt zu haben, dass es als Führungskraft in diesem Zusammenhang besonders wichtig ist, die vorhandenen Informationen in einen gesamtunternehmerischen Kontext zu rücken und die Schwerpunkte des Teams, das sie leiten, so mit Blick auf die übergeordneten Unternehmensziele beurteilen zu können.

„Das Entscheidende ist, dass sie den Überblick über das Big Picture behalten und genau wissen, was die einzelnen Teilaufgaben ihrer Mitarbeiter für das Große und Ganze bedeuten.“ (FE4_1 t1, 435ff.)

Die interviewten AC-Teilnehmer(innen) geben Hinweise auf Lernprozesse, die ein erweitertes Verständnis für die herausragende Relevanz analytischer Fähigkeiten und Fertigkeiten erkennen lassen. Zunächst ermöglicht ein Rollenlernen ein Verständnis dafür, dass analytische Fertigkeiten eine wichtige Komponente zum Ausüben einer Führungsaufgabe darstellen. Durch das neu kalibrierte Verständnis über die relevanten Teilfertigkeiten einer Führungskraft ist es den AC-Teilnehmer(inne)n dann möglich ihr analytisches Geschick bewusst zu schärfen und ihren Blick auf das Große und Ganze zu werfen und das jeweilige Einordnen der Teilaufgaben weiter auszubauen.

8.2.5 Kommunikative Fähigkeiten

Infolge des Nichtbestehens des Führungskräfte-ACs geben nahezu alle Interviewteilnehmer(innen) zu erkennen, dass sie ihre kommunikativen Fähigkeiten - insbesondere durch an das AC anschließende Gespräche mit dem Vorgesetzten, der/dem HR Management Berater(in), Coaches, sowie der Familie und Freunden - haben weiter ausbauen können. Der Ausbau der kommunikativen Fähigkeiten kann dabei auf unterschiedliche Gegebenheiten zurückgeführt werden.

Einige AC-Teilnehmer(innen) beschreiben, dass sie mit ihrer/ihrem Vorgesetzten das AC-Ergebnis im Detail durchgegangen sind und ihnen die Gründe für das Nichtbestehen aus ihrer eigenen Perspektive und aus der Perspektive des Feedbacks, das sie im Anschluss an das AC erhielten, beschrieben haben. Sie sind in diesem Zusammenhang auch auf Rückfragen des Vorgesetzten eingegangen und mussten einzelne Situationen, wie sie sich im AC zugetragen haben, genau beschreiben. Das sollte dazu dienen, dass der Vorgesetzte sich ein genaues Bild von der Situation machen und seine Unterstützung in Form von Tipps und Ratschlägen situationsgerecht anbieten kann.

„Ich habe lange mit meinem Chef gesprochen und bin mit ihm nochmal eins zu eins durchgegangen woran es gehackt hat. Ich hab‘ ihm beschrieben was nicht so gut gelaufen ist und habe ihm auch gesagt, was mir die Beobachter gesagt haben.“ (FE3_9 t1, 65ff.)

Darüber hinaus haben viele AC-Teilnehmer(innen) Nachbereitungsgespräche mit der/dem HR Management Berater(in) aus der unternehmensinternen Personalabteilung in Anspruch genommen. In diesem Zusammenhang mussten sie ebenfalls einzelne Situationen im AC detailliert beschreiben. Im Falle einer geplanten Wiederholung des Verfahrens war es ihnen in

diesem Rahmen möglich, die ihnen durch das AC-Feedbackgespräch zurückgespiegelten Entwicklungsfelder zu erläutern und in diesem Zusammenhang nach konkreten Unterstützungsangeboten zur Bearbeitung der Schwächen zu fragen.

„Ich war dann ja auch bei dem Nachbereitungsgespräch in der Personalabteilung und da hab‘ ich dann auch nochmal erklärt, wies dann letztendendes im AC, äh, war.“ (FE3_11 t1, 774ff.)

„Ich hab‘ dann schon auch nochmal etwas ausgeholt und der Personaldame erklärt woran‘s in meinen Augen gelegen hat und sie dann auch gefragt, was man da machen kann und ob das Unternehmen da was anbietet in Form von Kursen oder so.“ (FE3_9 t1, 81ff.)

Darüber hinaus haben einzelne Interviewteilmehmer(innen) in Folge des nichtbestandenene Führungskräfte-ACs Coachingsessions von ihrem Vorgesetzten bezahlt bekommen. In diesem Rahmen mussten sie das AC-Ergebnis und wie es aus ihrer Sicht dazu gekommen ist, ebenfalls erläutern. Mit Hilfe des Coachs haben sie im Rahmen der einzelnen Sitzungen noch einmal das AC-Ergebnis reflektiert und durch Übungen zum Auftreten, zur Sprache und zum Ausdruck eine Bearbeitung der Schwächen angestrebt.

„Das mit dem Coach, das war schon nochmal sehr gut, weil er ja auch dann immer den Finger in die Wunde gelegt hat und ich dann nochmal erklären musste, warum es dazu kam und dann habe ich natürlich auch nochmal genau darüber nachgedacht. Besonders gut war, dass er mir dann auch ein paar Tricks gezeigt hat, wie ich durch Sprache und Auftreten besser überzeugen kann.“ (FE4_5 t1, 611ff.)

Um das AC-Ergebnis zu verarbeiten, haben sich die interviewten AC-Teilnehmer(innen) außerdem im privaten Bereich Familie und Freunden anvertraut. Im Rahmen dieses Austausches haben sie ihre Sorgen und Ängste über die (negativen) Auswirkungen des AC-Ergebnisses auf ihre weitere (berufliche) Laufbahn ihrem Gegenüber geschildert. Durch das konkrete Benennen der Befürchtungen haben sie gelernt, einer außenstehenden Person ihre persönlichen Gefühle, Ängste und Sorgen zu beschreiben und beim Gegenüber ein Verständnis für die persönliche (psychische) Situation herzustellen.

„Ich habe mich natürlich dann auch im privaten Umfeld den Kumpels anvertraut und auch mit meiner Freundin viele Abende drüber gesprochen. Das hat schon gut getan in dem Sinne dann auch Verbündete zu haben, die immer wissen, was in einem vorgeht.“ (FE4_6 t1, 129ff.)

Durch zahlreiche Gespräche mit Vertretern des Unternehmens (Vorgesetzte und Vertreter der unternehmensinternen Personalabteilung), Coaches und privaten Kontakten (Familie und Freunde) haben die interviewten AC-Teilnehmer(innen) gelernt, die Situation während des ACs für Außenstehende - die nicht unmittelbar an der Situation beteiligt waren - verständlich und

nachvollziehbar zu erläutern. Es ist ihnen in diesem Zusammenhang ebenfalls gelungen, ihre kommunikativen Fertigkeiten hinsichtlich der Schilderung ihres inneren Wohlbefindens und der Beschreibung ihrer Ängste und Sorgen in Bezug auf das Ergebnis weiter auszubauen. Der Zugewinn an jenen kommunikativen Fertigkeiten ist insbesondere hinsichtlich der sozialen Unterstützung, die ihnen die Gesprächspartner in Folge eines Verständnisses der Situation anbieten können, hilfreich. Die erlernten kommunikativen Fähigkeiten können die interviewten AC-Teilnehmer(innen) darüber hinaus auch auf künftige Situationen anwenden. Insgesamt verschafft ihnen das gewonnene bzw. ausgebaute kommunikative Geschick Handlungsfähigkeit für bevorstehende Herausforderungen. Sie sind in der Lage, Problemlagen zu schildern und notwendige Unterstützungsleistungen von Außenstehenden durch konkretes Benennen der Schwierigkeiten, wenn notwendig, einzufordern.

8.2.6 Entscheidungsfähigkeit und Umsetzungsfähigkeit

Im Rahmen der Datenauswertung ist ebenfalls festgestellt worden, dass die interviewten AC-Teilnehmer(innen) gelernt haben, dass sowohl Entscheidungs- als auch daran anschließende Umsetzungsfertigkeiten wichtige Fähigkeiten im Kompetenzportfolio einer Führungskraft sein sollten. Hinsichtlich der Entscheidungsfähigkeit haben sie realisiert, dass gute Führungskräfte in der Lage sind, unterschiedliche Handlungsalternativen gegeneinander abzuwiegen und sowohl Erfahrungen als auch geltende Werte in die Entscheidungsfindung mit einzubeziehen. In Fällen von notwendigen Entscheidungen, deren Resultat nicht voraussehbar ist, sollten sie in der Lage sein, eigene Erfahrungen und persönliche Tendenzen zu berücksichtigen. In diesem Zusammenhang betonen die AC-Teilnehmer(innen) erkannt zu haben, dass es wichtig ist, dass die Führungskraft Stellung bezieht und Prioritäten - unter Berücksichtigung der wesentlichen Faktoren - festlegt.

„Ich habe nach dem AC damit angefangen unser Management mal zu beobachten in der Hoffnung, dass sich ein Muster ergibt und ich mir da eventuell was abgucken kann und da ist auch nochmal ganz deutlich hervorgekommen, dass unsere top Führungskräfte meist diejenigen sind, die nen Arsch in der Hose haben, Entscheidungen treffen und gut überlegen, warum eine Vorgehensweise besser ist als andere.“ (FE4_2 t1, 234ff.)

„Klar ist, wenn's mal eng wird muss der Chef halt auch mal auf sein Bauchgefühl hören und überlegen was vielleicht schon mal geholfen hat, bevor er was festlegt.“ (FE4_3 t1, 421ff.)

Darüber hinaus ist einem Teil der Interviewteilnehmer(innen) bewusst geworden, dass Entscheidungsfähigkeit alleine nicht ausreicht. Sie haben insbesondere durch an das AC anschließende Beobachtungsmaßnahmen von Führungskräften festgestellt, dass sich gute von

schlechten Führungskräften insbesondere dadurch unterscheiden, dass die getroffene Entscheidung ausführlich und detailliert dem Team vorgestellt wird. Dabei sei es besonders erforderlich die einzelnen Teammitglieder für die entschiedene Vorgehensweise zu begeistern, damit sie in Form einer motivierten Arbeitsleistung, bei der erfolgreichen Umsetzung unterstützen.

„Wenn ich mir beispielsweise unsere Führungskräfte dann mal so ansehe, wird auch schnell klar, dass es meistens nur dann nachhaltig ist, wenn die Umsetzung sauber erfolgt, wenn 's Team an Bord geholt wird und alle an einem Strang ziehen.“ (FE3_11 t1, 566ff.)

Lernprozesse werden bei den interviewten AC-Teilnehmer(inne)n insbesondere durch einen reflektierten Blick auf die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Führungskraft deutlich. Sie haben realisiert, dass Entscheidungsfähigkeiten einer Führungskraft nur dann ihre volle Wirkung entfalten können, wenn entsprechende Umsetzungsfertigkeiten infolge davon unter Beweis gestellt werden. Entscheidungen sind demzufolge die Voraussetzung eines jeden Handlungsentschlusses und der daran anschließenden Umsetzung für deren Ausführung es Umsetzungsfertigkeiten bedarf.

8.2.7 Zusammenfassende Betrachtung: Reflexiv erworbene Erkenntnisse und Fähigkeiten
Die Ausführungen zu den ‚reflexiv erworbenen Erkenntnissen und Fähigkeiten‘ haben ergeben, dass die interviewten AC-Teilnehmer(innen) ihre Wissensbestände hinsichtlich der, für die Übernahme einer Führungsaufgabe erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, haben weiter ausbauen können.

In diesem Zusammenhang ist zunächst deutlich geworden, dass die Interviewten AC-Teilnehmer(innen) auf der mentalen Ebene ein Bewusstsein dafür erlangt haben, welche Fähigkeiten benötigt werden, um eine Führungsaufgabe im Untersuchungsunternehmen anforderungsgerecht ausüben zu können. Dabei haben sie ein in Beziehung setzen ihrer (neuen) Erkenntnisse zu dem Führungsverhalten, das ihre eigenen (direkten) Führungskräfte an den Tag legen, erkennen lassen. Das hat ihnen dabei geholfen, ihr neues Wissen über die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten gelungener Führungsarbeit zu vergegenwärtigen und ihre Wissensbestände dahingehend neu zu kalibrieren. Durch den Vergleich der erlernten Wissensinhalte mit den Verhaltensweisen des eigenen Managements ist es den Interviewteilnehmer(inne)n gelungen, die neuen Erkenntnisse anhand von Beispielfiguren zu visualisieren.

Neben der Erweiterung des theoretischen Wissens konnten teilweise auch Lernprozesse auf der aktionalen Ebene identifiziert werden. Dadurch wird deutlich, dass sich die interviewten AC-Teilnehmer(innen) das theoretische Wissen bereits auch praktisch angeeignet haben. Dazu gehört beispielsweise die Verbesserung der kommunikativen Fertigkeiten (siehe hierzu Kapitel 8.2.5). Neben Änderungen in den Denkstilen und einem erweiterten Bewusstsein für die Voraussetzungen zur erfolgreichen Ausführung der Führungsrolle werden die erlernten Wissensinhalte somit auch auf der aktionalen Ebene in den Handlungen und den interaktiven Geschehensabläufen der Interviewteilmehmer(innen) für die Umwelt sichtbar.

Insgesamt führen die ausgebauten Wissensbestände über die relevanten Fähigkeiten einer Führungskraft zum Aufrechterhalten der Handlungsfähigkeit der betroffenen Individuen. Es wird ihnen durch die reflektierte und erweiterte Sichtweise möglich, an ihren Entwicklungsfeldern zielgerichtet arbeiten zu können und ihre Fähigkeiten hinsichtlich der relevanten Kompetenzen einer Führungskraft weiter auszubauen. Sollten Sie die Wiederholung des ACs anstreben, können Sie die Erkenntnisse nutzen um den Anforderungen des Verfahrens gerecht zu werden. Auch im Fall, dass sie das Unternehmen verlassen wollen und bei einem anderen Arbeitgeber eine Führungsaufgabe anstreben, kann ihnen das erlangte Wissen dabei helfen, die Aufgabe erfolgreich zu bewältigen.

Darüber hinaus ist aus den vorhergehenden Ausführungen bereits ansatzweise hervorgegangen, dass die erlernten Wissensinhalte nicht ausschließlich in dem Kontext, in dem sie erworben wurden, verbleiben, sondern von den Lernenden auch auf andere Lebensbereiche transferiert werden. Der Transfer von Lernprozessen soll daher im folgenden Kapitel noch einmal separat dargestellt werden.

8.3 Transfer und Auswirkungen von Lernprozessen in und auf andere Lebensbereiche

„Das ist schon klar, dass das nicht spurlos an einem vorbei geht. Manche Sachen nimmt man einfach mit ins Privatleben, gerade wenn man Familie hat.“ (FE3_10 t1, 354ff.)

Im Rahmen der Datenauswertung konnte festgestellt werden, dass die einzelnen Erkenntnisse der interviewten AC-Teilnehmer(innen) infolge des nicht bestandenen Führungskräfte ACs nicht in ihrem ursprünglichen Lernumfeld - dem beruflichen Kontext - bleiben, sondern auf weitere Lebensbereiche übertragen werden. Das wird beispielsweise bereits in Kapitel 8.1.1.1 im Rahmen des Lernens durch Veränderungen im Normen- und Wertesystem durch das

Hinwenden ins Private deutlich. Doch nicht nur jene Lernprozesse, die sich in Form von Veränderungen der Normen und Werten niederschlagen weisen einen Transfer in andere Lebensbereiche auf. Auch die erworbenen Wissensbestände über Führungsfertigkeiten können außerhalb des beruflichen Umfelds nützlich werden und Auswirkungen auf andere Lebensbereiche haben.

„Ich hab‘ aus der Erfahrung schon viel für mich mitgenommen, auch privat.“
(FE3_7 t1, 251f.)

Daraus lässt sich eine Anschlussfähigkeit zum dem in der Literaturanalyse bereits herausgearbeiteten sozialpsychologischen Diskurs kritischer Lebensereignisse und zu dem ökosystemischen Ansatz von Uri Bronfenbrenner erkennen (siehe hierzu Kapitel 2.3.1.3). Demnach sind Individuen, denen ein kritisches Lebensereignis wiederfährt, als Teil ihrer Umwelt in unterschiedliche Mikrosysteme integriert. Die aus einem kritischen Lebensereignis hervorgehenden Konsequenzen (positiv wie negativ) verbleiben somit nicht nur in dem Lebensbereich, in dem sich das Ereignis zugetragen hat, sondern transferieren auch auf andere Lebensbereiche, in denen das Individuum als Träger mehrerer sozialer Rollen partizipiert. Werden die aus einem kritischen Lebensereignis hervorgehenden Konsequenzen auch auf andere Personen (z.B. Familienangehörige) übertragen, wird von ELDER (1998) der Begriff *„linked lives“* verwendet. Ähnliche Erkenntnisse wurden auch aus den Merkmalsbeschreibungen kritischer Lebensereignisse - insbesondere aus dem Ereignismerkmal *„Wirkungsgrad“* - im Rahmen der Literaturanalyse gewonnen (siehe hierzu Kapitel 2.2.1). So wurde außerdem in Kapitel 2.5 ein Resümee - über die Implikationen, die die Literaturanalyse bis dato für die Arbeit am empirischen Datenmaterial geliefert hat - gezogen, und festgestellt, dass bei der Datenauswertung darauf zu achten ist, welche Effekte kritische Lebensereignisse auf Lebensbereiche haben, die mit dem eigentlichen kritischen Lebensereignis nichts zu tun haben.

Im Folgenden sollen die Lernprozesse, die aus dem kritischen Lebensereignis ‚Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe‘ hervorgegangen sind und auf andere Lebensbereiche übertragen wurden, beispielhaft für zwei weitere Lebensbereiche dokumentiert werden.

8.3.1 Familie

Es konnte festgestellt werden, dass insbesondere im Kontext des Lernens durch Veränderungen in den Normen- und Wertestrukturen der interviewten AC-Teilnehmer(innen) ein Transfer auf das familiäre Zusammenleben stattgefunden hat. In diesem Zusammenhang geben einige der

Interviewten an, die ihnen zur Verfügung stehende (Frei-) Zeit seit der Teilnahme am Führungskräfte-AC nicht mehr so intensiv wie zuvor zum Erledigen von Extraaufgaben des Arbeitgebers - sondern deutlich häufiger für die Freizeitgestaltung mit der Familie - zu nutzen. Das sei - so die Angaben der interviewten AC-Teilnehmer(innen) - insbesondere die logische Konsequenz aus den Überlegungen, die im Anschluss an das Verfahren über ihre persönlichen Prioritäten stattgefunden haben.

„Das war dann durch das Audit auch nochmal so der Anstoß, dass ich mir dann auch mal so meine Gedanken gemacht habe, was ich im Leben eigentlich will und dann war mir schnell bewusst, dass ich da gar nicht lange überlegen muss. Der Job ist nicht alles. Meine Kinder werden so schnell groß und die Zeit gibt mir niemand zurück, auch nicht der Job. Das kann man nicht bezahlen und deshalb mache ich jetzt, z.B. freitags immer schon um 15h Feierabend damit wir was unternehmen können.“ (FE3_8 t1, 116ff.)

„Wir fahren jetzt auch wenn ich frei habe auch meistens in den Urlaub. Wenn ich früher Urlaub hatte, habe ich dann meistens doch von zuhause gearbeitet. Ich musste scheinbar erstmal das Aha-Erlebnis haben, um zu verstehen, dass die Zeit mit meiner Familie dafür zu wertvoll ist.“ (FE4_6 t1, 256ff.)

Neben der Zeit hat sich auch die Reflexion über die veränderten Denkstile betreffend der eigenen Verantwortung für die Gesundheit im familiären Zusammenleben niedergeschlagen. Einige Interviewteilehmer(innen) geben daher an, eine bewusste Ernährung und sportliche Aktivitäten in die familiäre Freizeitgestaltung integriert zu haben.

„Da ich ja schon immer viel Sport gemacht habe, hat mir das natürlich auch jetzt dabei geholfen runter zu kommen. Mein Vater und ich fahren an mehreren Tagen in der Woche nun unterschiedliche Strecken mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden.“ (FE4_4 t1, 240ff.)

„Unter meiner Ernährungsumstellung hat jetzt natürlich auch meine Familie zu leiden (lacht).“ (FE4_1 t1, 407f.)

Der Transfer von Lernprozessen auf das Familienleben wird auch durch die höhere Sensibilität zu Empathie und Einfühlungsvermögen deutlich. So geht aus der Auswertung des Datenmaterials hervor, dass insbesondere Familienväter mehr Verständnis für die täglichen Aufgaben ihrer (Ehe-) Frau im Haushalt und mit den Kindern aufbringen. Sie geben außerdem an, die Ängste und Sorgen ihrer Kinder ernster zu nehmen und mit ihnen über ihre Bedürfnisse zu sprechen.

„Früher war das für mich ja kein Job im klassischen Sinne, den meine Frau da zuhause gemacht hat. Als ich dann über mich und die Welt mal mehr nachgedacht habe, als ich durchs AC gerasselt bin, ist mir bewusst geworden, dass sie ihre Karriere für meine geopfert hat, und dass das jetzt schon ihr Job

ist. Ich versuche ihr jetzt intensiver zuzuhören und mich für die Themen, die hier zuhause anfallen, zu engagieren.“ (FE3_10 t1, 363ff.)

„Das ist mir dann nochmal besonders bewusst geworden als meine Tochter zu mir gesagt hat ‚Papa, Du verstehst mich doch sowieso nicht‘.“ (FE4_6 t1, 259ff.)

Einige der AC-Teilnehmer(innen) geben außerdem an, ihr neu erlangtes Verständnis über die Rolle einer Führungskraft als Motivator und Leitfigur im familiären Zusammenleben zu üben. Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn es darum geht, die gesamte Familie für ein gemeinsames Ausflugsziel zu begeistern und die Kinder zu motivieren die Schulaufgaben zu erledigen oder bei der Hausarbeit zu unterstützen.

„Es ist beispielsweise wirklich ein Geschick, wenn man in der Lage ist alle Mitarbeiter für ein Ziel zu begeistern. Es erfordert schon über große Überredungskunst alle für die gleiche Aktivität zu begeistern. An Bord zu halten und den Marathon gemeinsam anzugehen. Das ist letzten Endes ja auch nichts anderes in der Familie. Meine Frau und meine Tochter, da hat man dann drei Menschen stehen, die alle drei unterschiedliche Meinungen haben und die muss man dann auch für eine gemeinsame Sachen begeistern.“ (FE3_10 t1, 212ff.)

„Ich muss meinen Sohn schon oft überreden seine Hausaufgaben zu machen oder mal im Haushalt zu helfen. Ich versuche ihm jetzt immer Anreize zu schaffen nach dem Motto, wenn Du das machst, dann ergibt sich daraus doch das und das tolles oder dann bekommst Du das (lacht).“ (FE3_11 t1, 711ff.)

Die vorhergehenden Ausführungen machen deutlich, dass die im beruflichen Kontext erworbenen Lernprozesse einen direkten Einfluss auf das familiäre Zusammenleben der interviewten AC-Teilnehmer(innen) nehmen können. Allerdings ist es wichtig, das noch einmal zu differenzieren. Weniger die Lernprozesse an sich werden auf das familiäre Zusammenleben transferiert, als die sich daraus ergebenden Effekte. Das betrifft demnach die Modellkomponente 6 des heuristischen Modells (siehe hierzu Kapitel 5.2). Durch das Nichtbestehen des ACs hat sich bei den Interviewteilnehmer(inne)n der Lernprozess x eingestellt. Dieser nimmt Einfluss auf das familiäre Zusammenleben, indem sich die daraus ergebenden Auswirkungen im Familienleben bemerkbar machen.

8.3.2 Freundschaft

Die Auswirkungen von Lernprozessen infolge des nicht bestandenen Führungskräfte-ACs schlagen sich auch im Kontext der Freundschaftsbeziehungen bei einem Teil der interviewten AC-Teilnehmer(innen) nieder. So geht aus der Auswertung des Datenmaterials hervor, dass jene Interviewteilnehmer(innen) im Rahmen der Freizeitgestaltung mehr Zeit zum Pflegen von Freundschaftsbeziehungen investieren möchten.

„Gerade als ich gemerkt habe, wie mein Freundeskreis mich nach dem Audit aufgefangen hat, habe ich gemerkt, dass ich deutlich mehr Zeit als bisher mit meinen Freunden verbringen sollte.“ (FE3_8 t1, 131ff.)

Um das entgegenbrachte Mitgefühl der Freundinnen/Freunde in Bezug auf das AC-Ergebnis honorieren zu können, ist eine Reaktion, dass sich ein Teil der interviewten AC-Teilnehmer(innen) vornimmt, künftig auch für Freundschaftsbeziehungen in Form von zuhören und für den anderen da zu sein zu engagieren. Das weist darauf hin, dass das Bewusstsein für Einfühlungsvermögen und Empathie ebenfalls auf den Freundeskreis ausgeweitet wurde.

„Als es mir damals nach dem AC nicht gut ging, hat mich keiner getadelt, dass ich es im Grunde ehrlicher Weise auch zu locker angegangen bin. Alle waren für mich da und haben mir zugehört und Verständnis gezeigt und da hab' ich erstmal gemerkt, dass ich das Gleiche für meine Freunde schon lange nicht mehr gemacht habe und da möchte ich in Zukunft auch wieder mehr drauf achten, dass sich das ändert.“ (FE3_8 t1, 133 ff.)

Zum Unterstützen der Freundinnen/Freunde in Problemlagen haben sich einige der AC-Teilnehmer(innen) vorgenommen, als Motivator bei Seite zu stehen und dabei zu unterstützen, eigene Lösungsstrategien zu entwickeln. Das deutet darauf hin, dass die Erkenntnis als Führungskraft die Rolle des Motivators einzunehmen und die Mitarbeiter(innen) durch Hilfe zur Selbsthilfe zu unterstützen auch auf Unterstützungsleistungen im Freundeskreis übertragen wurde.

„Ich will jetzt auch nochmal zeigen, dass ich an meine Freunde glaube, wenn was ist. Das haben sie jetzt auch schließlich bei mir gemacht und ich will ihnen dann auch dabei helfen wieder aus der Patsche zu kommen.“ (FE4_2 t1, 178ff.)

Es wird deutlich, dass durch das Nichtbestehen des Führungskräfte-ACs stattgefundenen Lernprozesse in Form der daraus resultierenden Effekte auch auf Freundschaftsbeziehungen der Teilnehmer(innen) auswirken kann. Darüber hinaus wird aber auch klar, dass Lernprozesse, die infolge des nicht bestandenen ACs eingetreten sind, nicht nur im beruflichen Umfeld, sondern auch im privaten Bereich stattgefunden haben, nämlich beispielsweise die Erkenntnis vom Freundeskreis Rückhalt zu bekommen.

8.3.3 Zusammenfassende Betrachtung: Transfer und Auswirkungen von Lernprozessen in und auf andere Lebensbereiche

Die Datenauswertung des Interviewmaterials hat ergeben, dass Lernprozesse, die in folge des Nichtbestehens des Führungskräfte-ACs eingetreten sind, nicht ausschließlich im professionellen, beruflichen Umfeld verbleiben, sondern sich darüber hinaus auch auf weitere Lebensbereiche - wie die beiden vorhergehend genannten Beispiele (siehe hierzu Kapitel 9.3.1 und 9.3.2) gezeigt haben - ausdehnen. Das liegt vor allem daran, dass alle Individuen als Träger

mehrerer sozialer Rollen in unterschiedliche Lebenswelten eingebunden sind und das erworbene Wissen aus einem Lebensbereich auch in anderen Lebensbereichen anwenden können. Im Fall der Lernprozesse, die durch die Erfahrung des nicht bestandenen ACs zustande gekommen sind, wird jedoch deutlich, dass weniger die Lernerfahrung an sich als die sich daraus ergebenden Effekte in anderen Lebensbereichen wiederfinden. Das zeigt sich beispielsweise im Rahmen der o.g. Beispiele darin, dass die Familie auch in die gesunde Ernährung und das Sportprogramm integriert wird, wenn der Lernerfolg an sich ein Gesundheitsbewusstsein hervorgerufen hat (siehe hierzu Kapitel 9.3.1). Unter Bezugnahme auf das heuristische Modell betrifft das die 6. Modellkomponente, durch die Effekte, die aus kritischen Lebensereignissen hervorgehen, wiedergespiegelt werden (siehe hierzu Kapitel 5.2).

8.4 Resümee fallübergreifende Analyseebene

Im Rahmen der fallübergreifenden Analyse konnten drei übergeordnete Kategorien identifiziert werden: 1. Lernen durch Veränderungen im Normen- und Wertesystem, 2. Reflexiv erworbene Erkenntnisse und Fähigkeiten und 3. Transfer und Auswirkungen von Lernprozessen in und auf andere Lebensbereiche. Es wird schnell deutlich, dass die Aggregationsebene eine höhere ist, als es noch bei der Einzelfallanalyse der Fall war. Die Kategorien wurden dementsprechend auf einer höheren Ebene gebildet und sind nicht mehr so fallnah. Genau wie bei der Einzelfallanalyse kann jedoch auch auf der fallübergreifenden Analyseebene festgestellt werden, dass Lernergebnisse, betrachtet in der Lebenslaufperspektive und unter Bezugnahme auf lebenslanges Lernen, lediglich als Teillernergebnis verstanden werden können, das in seiner Prozesshaftigkeit durch das Hinzukommen weiterer Ereignisse und Erfahrungen überarbeitet und modifiziert werden kann. Lernerfolge im Lebens(ver)lauf stellen aus dieser Sichtweise somit auch immer Lernprozesse dar, die im zeitlichen Verlauf weiterentwickelt und modifiziert werden können.

Die Lernprozesse, die sich in Form von Veränderungen im Normen- und Wertesystem der AC-Teilnehmer(innen) niederschlagen oder Erkenntnisse über außerhalb der eigenen Person liegenden Werte (wie z.B. den Unternehmenswerten, siehe hierzu Kapitel 8.1.2) erkennen lassen, weisen darauf hin, dass eine Änderung in den Denkstilen, Bewusstwerdungsprozessen über Werthaltungen oder eine Repriorisierung in der Wertestruktur der Betroffenen stattgefunden haben. Es wird deutlich, dass der Lernprozess zunächst ausschließlich auf der mentalen Ebene stattfindet und dabei nicht zwangsläufig für Außenstehende sichtbar wird.

Reflexiv erweiterte Erkenntnisse und Fähigkeiten schlagen sich bei den interviewten AC-Teilnehmer(inne)n in Form sozialer, transformationaler, analytischer, fachlicher,

kommunikativer und empathischer Fertigkeiten nieder. Deutlich wird, dass der Lernprozess auf dieser Ebene nicht allein im Bewusstsein der Betroffene stattfindet und auf der aktionalen Ebene auch für Außenstehende in Form sozial interaktiver Geschehensabläufe sichtbar werden kann. Die Kategorie beinhaltet sowohl den Erwerb von Wissen über das ‚Wie‘ der Aufgabenausführung und ein Bewusstsein über die dazu erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch den Erwerb praktischer Wissensinhalte, durch die, die interviewten AC-Teilnehmer(innen) zur Anwendung des Wissens befähigt werden.

Sowohl Lernprozesse auf der mentalen als auch Lernprozesse auf der aktionalen Ebene können ihren genuinen Lernort - das berufliche Umfeld - verlassen und auf andere Lebensbereiche transferieren. Anhand der angeführten Beispiele - Familie und Freundschaft (siehe hierzu Kapitel 8.3.1 und 8.3.2) - wird jedoch deutlich, dass es nicht zwangsläufig die Lernprozesse an sich sind, die auf andere Lebensbereiche transferieren, sondern auch die daraus hervorgehende Effekte. Diese können dann entweder die individuellen biographischen Projekte der AC-Teilnehmer(innen) oder ihre Umwelt, wie die angeführten Beispiele Familie und Freundschaft, tangieren. Insgesamt spiegeln die Effekte jener Lernprozesse, die in Folge des Nichtbestehens des Führungskräfte-ACs in anderen Lebensbereichen identifiziert werden konnten, die 6. Modellkomponente des heuristischen Modells wieder.

Die Ausführungen zu der fallübergreifenden Analyse spiegeln im Fall von Lernprozessen in Folge des kritischen Lebensereignisses ‚Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe‘ somit sowohl Aussagen zu den sich daraus ergebenden Lernprozessen an sich (5. Modellkomponente des heuristischen Modells) als auch zu den sich daraus ergebenden Effekten (6. Modellkomponente des heuristischen Modells) wieder.

9. Die fallvergleichende Analyse - Lernprozesse auf der intersubjektiv-vergleichenden Analyseebene

Im folgenden Kapitel wird die fallvergleichende Analyseebene dokumentiert. Dafür werden die Ergebnisse, die aus dem selektiven Kodieren auf der intersubjektiv-fallvergleichenden Analyseebene hervorgegangen sind, herausgearbeitet. Das betrifft den Auswertungsschritt acht und neun der Auswertungsmethode. Insgesamt werden Vergleiche in den Unterschieden der Lernprozesse und deren Effekte von zwei Gruppenpendants angestellt:

1. Geschlechtervergleich
2. Vergleich zwischen Teilnehmer(inne)n der AC für Führungsebene vier und drei.

9.1 Geschlechtervergleich

Im nachfolgenden Kapitel werden die Ergebnisse, die aus der Auswertung der Geschlechtervergleiche hervorgegangen sind, dokumentiert. Um Ergebnisse über die Unterschiede in den Lernprozessen und deren Effekte von Männern und Frauen infolge eines nicht bestandenen Führungskräfte-ACs zu erhalten, wurde analog der Auswertungsschritte acht und neun der Auswertungsmethode, das Interviewmaterial von Männern und Frauen noch einmal getrennt voneinander selektiv kodiert und ein entsprechendes Kategoriensystem für beide Gruppen separat entwickelt. Im Anschluss daran wurden die gefundenen Kategorien auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten geprüft. Das Ergebnis daraus wird im nachfolgenden Kapitel vorgestellt.

Der aktuelle Diskurs zu den Unterschieden im Lernverhalten von Männern und Frauen in der Erwachsenenbildung ist vergleichsweise jung. So führen beispielsweise VENTH et al. (2000) im Rahmen einer Fachtagung des DIE an, dass Geschlechtsunterschiede in der Erwachsenenbildung bis dato vernachlässigt wurden und im Rahmen der Tagung mit dem Titel „*Frauen lernen anders - Männer auch*“ deutlich in den Fokus des erwachsenenpädagogischen Diskurs gerückt werden sollten. In diesem Zusammenhang werden seit 2000 verstärkt auch in der Erwachsenenbildung die geschlechtsspezifischen Besonderheiten des Lernens in den Blick genommen. Dabei werden je nach Geschlecht sehr unterschiedliche Sozialisationserfahrungen identifiziert und miteinander verglichen. Die Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede des Lernens wirkt sich auch auf didaktische Fragestellungen aus. Zunächst entwickelte sich der Diskurs zu den Geschlechtsunterschieden im Lernen von Männern und Frauen über Diskussionen um eine geschlechtshierarchisch gegliederte Gesellschaft, in der Lernmöglichkeiten und Lernprozesse geschlechtlich bestimmt sind (vgl. VENTH et al. 200,

1ff.). KADE et al. (o.J.) greifen einen ähnlichen Tenor mit ihrem Artikel „Frauenbildung zwischen Pflicht und Kür“ auf und analysieren die Weiterbildung von Frauen im Rahmen der Teilnahme von Weiterbildungsangeboten (vgl. KADE et al. o.J., o.S.). HETZE et al. (2005) betrachten kritische Lebensereignisse als Chance zur Kompetenzentwicklung und analysieren in diesem Zusammenhang drei unterschiedliche kritische Lebensereignisse. SCHMIDT-WENZEL (2005) ist eine der Autorinnen und nimmt in diesem Zusammenhang die Elternschaft als kritisches Lebensereignis in den Fokus und arbeitet auf der elterlichen Handlungsebene unterschiedliche Bewältigungsmuster für Mütter und Väter heraus. Diese unterscheiden sich u.a. nach reflexiven und handlungspraktischen Bewältigungsvorgängen. Die Tendenzen, die SCHMIDT-WENZEL (2005) für Bewältigungshandlungen identifizieren konnte, spiegeln sich im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung ebenfalls in den Unterschieden der Lernprozesse von Männern und Frauen in Folge eines nicht bestandenen Führungskräfte-ACs wieder (vgl. SCHMIDT-WENZEL 2005, 12ff.). Die Ergebnisse sollen im Folgenden dokumentiert werden. Damit die Belege für die Untersuchungsergebnisse im Geschlechtervergleich nach Männern und Frauen zu unterschieden sind, sei an dieser Stelle angemerkt, dass bei zwei aufeinander folgenden Belegzitate im nachfolgenden Kapitel die Belege für die weibliche Perspektive immer zuerst genannt werden. Das männliche Belegzitat folgt demnach an zweiter Stelle bei zwei aufeinander folgenden Zitaten.

9.1.1 Reflexive Auseinandersetzung und Vorüberlegungen vs. Handlungsbezogenheit

Im Rahmen der Datenauswertung konnte festgestellt werden, dass Männer und Frauen in Folge des Nichtbestehens des Führungskräfte-ACs Unterschiede in den daraus entstehenden Lernprozessen aufweisen. Das gleiche kritische Lebensereignis führt demnach bei einem Großteil der Männern und Frauen zu unterschiedlichen sich daraus ergebenden Lernmustern und deren Effekten. Während die meisten Frauen zunächst Lernprozesse tendenziell auf der mentalen Ebene äußern und in Form von reflexiven Auseinandersetzungen mit der Situation und Überarbeiten des Normen- und Wertesystems an den Tag legen, kommt ein Großteil der Männer deutlich schneller ins Handeln und praktische Umsetzen der Lernprozesse auf der aktionalen Ebene⁷⁰. Daraus geht hervor, dass Frauen in Folge des nicht bestandenen ACs in Bezug auf ihre sich daraus ergebenden Lernprozesse mit reflexiven Auseinandersetzungen mit der Situation reagieren, während Männer deutlich handlungsbezogener vorgehen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch SCHMIDT-WENZEL (2005) bezogen auf Bewältigungsverhalten von Müttern und Vätern in Zusammenhang mit einer Elternschaft.

⁷⁰ Zur Unterscheidung von Lernprozessen auf mentaler und aktionaler Ebene siehe auch Kapitel 8 dieser Arbeit.

„Ich hab‘ dann schon nochmal insbesondere das Wochenende danach genommen und bin das Audit nochmal im Einzelnen durchgegangen und hab‘ auch überlegt, wo der Knackpunkt eigentlich war und bin dann auch relativ schnell zu dem Schluss gekommen, dass ich mich im Vorfeld auch etwas intensiver auf das AC hätte einstellen können im Sinne von gedanklich darauf vorbereiten.“ (FE4_4 1, 279ff.)

„Nach dem Audit hatte ich ja dann direkt das Gespräch mit dem Herrn xy aus der Personalabteilung und dann war auch relativ schnell klar, dass es nicht gestattet ist, dass die mir da ein Coaching empfehlen und dann habe ich auf eigene Faust, also, äh, dann selbst einen Coach organisiert.“ (FE3_12 t1, 156ff.)

Die interviewten AC-Teilnehmerinnen haben außerdem zu erkennen gegeben, dass sie das AC an sich retrospektiv noch einmal gedanklich durchgehen und daran anschließend Vorüberlegungen (Probehandeln) über mögliche Be- und Verarbeitungswege anstellen, bevor sie auf der aktionalen Ebene für Außenstehende sichtbar aktiv werden. Die Lernprozesse der Männer hingegen werden deutlich schneller für das Umfeld durch aktionale Äußerungen sichtbar und kehren häufig erst dann auf die mentale Ebene zurück, wenn der Versuch zur Situationsbewältigung misslungen ist oder sich der gewünschte Erfolg nicht eingestellt hat. Auch an dieser Stelle weisen die Untersuchungsergebnisse bezogen auf Lernprozesse in Folge des Nichtbestehens eines Führungskräfte-ACs Parallelen zu den Ausführungen von SCHMIDT-WENZEL (2005) zu Bewältigungshandlungen von Vätern und Müttern in der Elternschaft auf.

„Ich hab‘ mir dann schon erstmal Gedanken gemacht, wie ich jetzt weiter vorgehen möchte und was der beste Weg ist und habe dann auch überlegt was der Vorteil von einem Coaching wäre und was die Nachteile wären, da sie ja nicht bezahlt werden und sehr teuer sind. Ich habe auch überlegt was wäre, wenn ich jetzt gar nicht mal mehr unbedingt das Audit nochmal mache, sondern vielleicht einfach auch mal was ganz anderes z.B. ist da momentan im Intranet so ne Stelle ausgeschrieben im Bereich xy, die fände ich ganz interessant.“ (FE3_11 t1, 747ff.)

„Erstmal hab‘ ich da so nen Coaching gemacht, als ich die Rechnung bei der Personalabteilung dann einreichen wollte, habe ich dann da gesagt bekommen, dass das normalerweise nicht übernommen wird, jetzt bin ich halt schon am Überlegen, ob ich nicht nochmal meinen Chef anspreche, ob er mir das Coaching bezahlt, weil er ja auch vor allem will, dass ich das Audit mache. Nachdem sich aber das Gruppentraining als nicht so gut herausgestellt hat bzw. natürlich nicht auf meine Schwierigkeiten abgestellt war, hab‘ ich dann schon nochmal erstmal etwas recherchiert und auch nochmal geschaut, was vielleicht gezielter und sinnvoller wäre.“ (FE3_7 t1, 685ff.)

Besonders deutlich wird die Tendenz zur reflexiven (gedanklichen) Auseinandersetzung bzw. Handlungsbezogenheit durch die Art und Weise, wie Frauen und Männer vorgehen, wenn sie

im beruflichen Umfeld um Unterstützungsleistungen bitten, um sich auf eine potenzielle Wiederholung des ACs vorzubereiten. Während ein Teil der Frauen erst die Für und Wieder abwägen, welche Maßnahmen am Besten dazu beitragen würden, die im Feedbackgespräch des ersten ACs genannten Entwicklungsfelder aufzuarbeiten, neigen die meisten Männer dazu, bei einer geplanten Wiederholung des Verfahrens möglichst breitgestreut alle vorhandenen Unterstützungsmöglichkeiten in Anspruch zu nehmen ohne zuvor die beste Möglichkeit zu evaluieren.

„Ich hab‘ mir dann schon genau überlegt, wie ich das vielleicht angehe und was mir dabei helfen kann mein Defizit zu bearbeiten. Das war ja in meinem Fall recht schwierig, weil mir die Dame im Feedback auch gesagt hat, dass es etwas am Selbstbewusstsein liegt. Dann habe ich mit meinem, äh, Lebensgefährten auch nochmal gesprochen und wir haben gemeinsam geschaut, welche Kurse da gut wären.“ (FE3_9 t1, 86ff.)

„Nachdem das AC vorbei war hatte ich ja erstmal das Gespräch mit meinem Vorgesetzten. Also, das, äh, wo ich ihm dann letzten Endes sagen musste, dass ich durchgefallen bin und da habe ich auch direkt gefragt, wie wir jetzt am Besten vorgehen, damit es beim nächsten Mal besser klappt und dann war ich natürlich dann auch noch in der Personalabteilung, die haben mir auch nochmal Hinweise gegeben, dass ich dann an so nem Gruppencoaching teilnehmen kann und das hab‘ ich dann letzten Endes auch noch gemacht.“ (FE4_6 t1, 142ff.)

Während die Lernprozesse von AC-Teilnehmerinnen tendenziell eher strategische Züge erkennen lassen, neigen die AC-Teilnehmer zu einer eher pragmatischen Vorgehensweise. Durch gedankliches Probandeln und reflexive Auseinandersetzungen mit dem Ereignis gelingt es den interviewten Frauen die Effekte der sich daraus ergebenden Lernprozesse reflektiert und anforderungsgerecht zu akzentuieren. Bei den interviewten Männer hingegen werden die aus den Lernprozessen hervorgegangenen Effekte aufgrund ihrer Handlungsbezogenheit deutlich schneller spürbar, können aber auch deutlich häufiger in Sackgassen führen und daher zu einem späteren Zeitpunkt ebenfalls eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Ereignis erforderlich machen⁷¹.

9.1.2 Änderung des Selbstbildes vs. Änderung des Weltbildes

Im Rahmen der Datenauswertung konnten Tendenzen erkannt werden, die darauf schließen lassen, dass die Lernprozesse von Frauen im Gegensatz zu Männern in Folge des nicht bestandenen Führungskräfte-ACs eher darauf abzielen, Unzulänglichkeiten, die für das AC Ergebnis verantwortlich sind, in der eigenen Person zu finden. Ein Großteil der Männer

⁷¹ Zu ähnlichen Ergebnissen ist auch SCHMIDT-WENZEL (2005) gekommen, die die Elternschaft im Kontext kritischer Lebensereignisse als Chance zur Kompetenzentwicklung untersucht hat.

hingegen hat vermehrt erkennen lassen, dass deutlich häufiger auch Umweltfaktoren in die Überlegungen über die Gründe, die für das negative AC-Ergebnis verantwortlich sind, mit einbezogen werden. Dementsprechend sind bei den AC-Teilnehmerinnen häufiger Änderungen im Selbstbild infolge eines Lernprozesses zu erkennen, während es bei Männern deutlich häufiger Änderungen im Weltbild sind.

„Natürlich fängt man dann auch erstmal an drüber nachzudenken, wie es passieren konnte, dass man da jetzt nicht empfohlen wird und überlegt sich schon mal, wie man auf Andere wirkt und wie man das jetzt verbessern kann und ob man vielleicht auch ne ganz andere Selbstwahrnehmung hat. Das hat mir am Ende auch ganz gut geholfen, weil ich, äh, dann auch in Gesprächen und so auch mal verstärkt drauf geachtet hab‘, ... wie meine Körperhaltung ist, wie ich rede und wie ich so auf Andere wirke.“ (FE4_5 t1, 574ff.)

„Mir ist dann auch nochmal, äh, also nach dem AC ganz bewusst geworden, was das für ein System ist und die wollen jetzt letzten Endes natürlich auch einen ganz bestimmten Typ sehen und wenn man am Ende einfach nen anderer Typ ist, fragt man sich schon, ist das ein Fehler, den ich habe oder ist das ein Fehler, den das System hat und es ist ganz klar ein Fehler, den das System hat.“ (FE3_8 t1, 65ff.)

Sowohl Lernprozesse, als auch Bewältigungsstrategien zum Verarbeiten des Ereignisses zielen daher bei den AC-Teilnehmerinnen häufiger auf Änderungen des Selbst ab, während Männer ihren Schwerpunkt zunächst deutlich häufiger auf Änderungen der Umwelt legen. Darüber hinaus zeigen Männer auch häufiger Tendenzen zur Verhaltensanpassung (siehe hierzu auch Kapitel 7.1.2.3). Dabei werden weder Normen, Werte, Vorstellungen und innere Haltungen, noch Zielsetzungen angepasst, sondern lediglich die Wege zur Zielerreichung überarbeitet. Frauen hingegen zeigen dabei deutlich häufiger tatsächliche Änderungen in ihrer inneren Haltung und ändern somit nicht nur die Wege zur Zielerreichung, sondern auch die damit in Verbindung stehenden Werte und Einstellungen.

„Es ändern sich natürlich auch immer Dinge und ich hab mich dann schon erstmal intensiv mit der Situation und was ich im Leben so will auseinandergesetzt und auch was ich beruflich möchte und dann habe ich so einiges schon nochmal überdacht und auch meine Sichtweise auf das Ein oder Andere geändert.“ (FE3_8 t1, 186ff.)

„Wenn man möchte, dass ich mich so verhalte, dann bin ich eben so. Ich möchte gerne wieder als Führungskraft tätig werden und jetzt weiß ich ja, was die sehen wollen und dann ist das auch ok, dann verhalte ich mich dementsprechend.“ (FE3_11 t1, 295ff.)

Im Rahmen des Lernprozesses wird deutlich, dass Frauen und Männer sich zunächst tendenziell auf völlig unterschiedliche Faktoren konzentrieren. Während Frauen Änderungen selbstbezogener Wissensinhalte fokussieren, richten Männer ihren primären Fokus auf die

Änderung ‚störender‘ Umweltvariablen. Beides schließt nicht aus, dass Männer und Frauen zu einem späteren Zeitpunkt auch weitere Faktoren in ihre Überlegungen mit einbeziehen. Tendenziell deutet die erste Reaktion beider Gruppen jedoch auf diesen primären Fokus in.

9.1.3 Proaktive Inanspruchnahme sozialer Unterstützungsleistungen vs. abwartende Haltung

Während AC-Teilnehmer, was die konkrete Bearbeitung des AC-Misserfolgs angeht, deutlich häufiger eine unmittelbare Handlungsbezogenheit haben erkennen lassen als ihre weiblichen Kolleginnen (siehe hierzu Kapitel 9.1.1), kehrt sich dieses Bild beim Einfordern sozialer Unterstützungsleistungen im privaten Bereich nahezu um. Die Datenauswertung hat ergeben, dass AC-Teilnehmerinnen teilweise sehr viel proaktiver Vorgehen als AC-Teilnehmer, wenn es darum geht, soziale Unterstützung durch Familie und Freunde in Anspruch zu nehmen. Demnach ist es fester Bestandteil der infolge des ACs stattfindenden Lernprozesse weiblicher AC-Teilnehmerinnen, das Ereignis mit Hilfe von Gesprächen mit nahestehenden Personen zu verarbeiten.

„Ich habe mich dann schon meinem Mann anvertraut und natürlich auch sehr viel mit Freunden gesprochen. Das hat mir ein Stück weit, äh, geholfen, den Fokus zu behalten.“ (FE4_2 t1, 151ff.)

„Also, damals war’s eigentlich schon so, dass ich’s im privaten Bereich jedem erzählt habe. Das war auch ganz nützlich, weil der Mann von meiner einen Freundin, der ist bei xy beschäftigt und die führen ja selbst AC für Unternehmen durch und der konnte mir damals schon auch nochmal einiges dazu sagen.“ (FE3_8 t1, 125ff.)

Während Frauen deutlich offener und proaktiver gegenüber nahestehenden privaten Kontakten mit dem AC-Ergebnis umgehen, fragen Männer Unterstützungsleistung nicht so häufig proaktiv an, sondern geben eher unbewusste, versteckte Signale, die Freunden und Familie Hinweise liefern sollen, auf den gescheiterten AC-Kandidaten zuzugehen und Gesprächseinladungen und Unterstützungsangebote auszusprechen. Frauen bitten demnach deutlich häufiger selbst aktiv um soziale Unterstützung, während viele Männer sich von den Unterstützenden lieber ansprechen lassen.

„Ich hatte ja zudem auch, äh, das Glück, dass ich viele Freunde habe, die gerade im Coaching Bereich tätig sind oder auch Personalentwicklung machen. Die habe ich natürlich dann auch angesprochen und wir haben uns gut ausgetauscht. Das hat mir auch nochmal gezeigt, wie manche Sachen einzuordnen sind.“ (FE4_4 t1, 345ff.)

„Es war jetzt nicht unbedingt so, dass ich mir nen Plakat an die Stirn geklebt hätte und rum gelaufen wäre und das jedem erzählt hätte. Meine einer Kumpel

hat mich dann irgendwann natürlich schon mal drauf angesprochen und mit ihm habe ich mich dann auch ausgetauscht.“ (FE3_12 t1, 130ff.)

Für die Lernprozesse, die infolge eines nicht bestandenen Führungskräfte ACs auftreten, bedeutet das, dass Frauen sich schon relativ früh darüber bewusst sind, dass ihnen Gespräche mit Freunden und Familie dabei helfen können das Ereignis zu verarbeiten und aus Gesprächen wertvolle Ratschläge entstehen können, die sie im weiteren Umgang mit dem Ereignis unterstützen. Männer hingegen versuchen zunächst eigenständig Lösungswege zu realisieren und beziehen private Kontakte erst dann ein, wenn Unterstützungsleistungen vom Gegenüber angeboten werden.

9.1.4 Zusammenfassende Betrachtung: Gendervergleich

Der Geschlechtervergleich zeigt, dass Frauen und Männer trotz zahlreicher Gemeinsamkeiten auch viele Unterschiede in den Lernprozessen, die infolge des nicht bestandenen Führungskräfte ACs auftreten, aufweisen. Während ein Großteil der Frauen, was die direkte Bearbeitung des Ereignisses angeht, zunächst eine reflexive Auseinandersetzung auf der mentalen Ebene erkennen lassen, zeigen die meisten Männer eine deutlich höhere Handlungsorientierung. Gedankliches Probehandeln verschafft den AC-Teilnehmerinnen demnach Sicherheit, während Männer mit einer direkten handlungspraktischen Auseinandersetzung auf die Situation reagieren. Was die Suche nach Gründen - die für das AC-Ergebnis verantwortlich sind - betrifft, konzentrieren sich Frauen im ersten Schritt zunächst hauptsächlich auf das Selbst, während Männer dazu neigen, ihren Fokus auf die verantwortlichen Umweltkomponenten zu legen. Dementsprechend weisen die primären Lernprozesse von Frauen tendenziell häufiger eine Änderung im selbstbezogenen Wissen auf, während Männer im ersten Schritt deutlich häufiger Änderungen im Weltbild vornehmen. Lernprozesse, die zur Bearbeitung des Ereignisses beitragen sollen, sind bei Frauen daher deutlich häufiger auf die kritische Auseinandersetzung mit dem Selbst verbunden als bei Männern, die eine genaue Betrachtung und Modifikation der identifizierten Umweltkomponenten anstreben. Im Kontext der Inanspruchnahme sozialer Unterstützungsleistungen dreht sich die handlungspraktische Orientierung der AC-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer um. Frauen agieren in diesem Zusammenhang deutlich häufiger handlungsbezogen als Männer und fragen Unterstützungsleistungen in Form von Gesprächen und praxisorientierten Ratschlägen im privaten Bereich aktiv an. Männer hingegen neigen dazu, versteckte Signale zu senden und warten das Unterstützungsangebot ihres Gegenübers ab, ohne die Unterstützungsleistung selbst aktiv anzufragen.

9.2 Vergleich zwischen Teilnehmer(inne)n der AC für Führungsebene vier und drei

Im nachfolgenden Kapitel werden die Ergebnisse, die im Rahmen der Datenauswertung aus dem Vergleich der Lernprozesse von AC-Teilnehmer(inne)n der Führungsebenen vier und drei hervorgegangen sind, dokumentiert. Um Ergebnisse über die Unterschiede in den Lernprozessen und deren Effekte zu erhalten, wurde analog der Auswertungsschritte acht und neun der Auswertungsmethode - genau wie beim Geschlechtsvergleich - das Interviewmaterial für AC-Teilnehmer(innen) für AC der Führungsebene vier und drei noch einmal getrennt voneinander selektiv kodiert und ein entsprechendes Kategoriensystem für beide Gruppen separat voneinander entwickelt. Im Anschluss daran wurden die gefundenen Kategorien auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten geprüft. Das Ergebnis daraus wird im nachfolgenden Kapitel vorgestellt.

9.2.1 Erweiterte Wissensbestände über Führungsfertigkeiten vs. Soft Skills

Aus den Ergebnissen der Datenauswertung ist hervorgegangen, dass AC-Teilnehmer(innen) von AC für die Führungsebene vier und die Führungsebene drei infolge des nicht bestandenen Führungskräfte-ACs deutliche Unterschiede in den erlernten Wissensinhalten aufweisen. Während AC Teilnehmer(innen) - die in Anwartschaft auf eine Gruppenleiterfunktion ein AC für die Führungsebene vier besucht haben - deutliche Hinweise darauf geben, dass sie ihre Wissensbestände hinsichtlich der für eine Führungsaufgabe erforderlichen Führungsfertigkeiten (siehe hierzu Kapitel 9.2) haben weiter ausbauen können, zeigen AC-Teilnehmer(innen), die ein AC zur Übernahme einer Abteilungsleiterfunktion auf Führungsebene drei besucht haben, eher erweiterte Wissensbestände hinsichtlich soft skills.

„Mir ist dann auch nochmal ganz deutlich geworden, dass eine Führungskraft dann eher steuernd agiert im Sinne von, äh, koordinierend. Es geht viel über Vertrauen, aber auch darum das Team zu motivieren und selbst dabei glaubhaft zu bleiben. Man setzt sich daher auch weniger mit fachlichen Themen auseinander, sondern man ist halt im Adlerblick unterwegs.“ (FE4_4 t1, 290ff.)

„Ich war ja damals ... also vor dem Merger auch, äh, damals hieß das glaub‘ ich Abteilungsdirektor. Ich weiß schon von was ich spreche, aber ich konnte aus dem AC dennoch mitnehmen, dass ich hin und wieder mir die Zeit nehmen muss auch mal auf mein Team einzugehen und das hat denen im AC dann auch nicht gefallen, weil ich zu viel gemanaged habe und dafür zu wenig an der Basis gearbeitet habe im Sinne von zuhören, das Wort meines Gegenübers mit einzubeziehen und so.“ (FE3_7 t1, 418ff.)

Die Tendenz zu einer deutlichen Erweiterung von Wissensinhalten über notwendige Managementfertigkeiten im Untersuchungsunternehmen der Teilnehmer(innen) des ACs für

die Führungsebene vier äußert sich insbesondere durch einen Zugewinn an Kenntnissen über das ‚Wie‘ der Aufgabenausführung. Sie haben in Folge von Lernprozessen, die ein Rollenlernen erkennbar werden lassen, ihr Wissen über die Anforderungen des Untersuchungsunternehmens an eine Führungsaufgabe geschärft. Teilnehmer(innen) des ACs für eine Abteilungsleiterfunktion auf Führungsebene drei hingegen lassen deutlich seltener erweiterte Wissensinhalte bezüglich der erforderlichen Managementfertigkeiten erkennen und geben Hinweise darauf, dass sie in erster Linie das ihnen zur Verfügung stehende Set an Soft Skills überarbeitet haben. Das äußert sich insbesondere in Form von Bewusstwerdungsprozessen über einzelne Gepflogenheiten von Führungskräften gegenüber ihren Mitarbeiter(inne)n. Dazu gehört beispielsweise Empathie genauso wie kommunikatives Geschick, Begeisterungsfähigkeit und Kritikfähigkeit.

„Man kann schon sagen, dass mir auch nochmal bewusst geworden ist, wie eine Führungsfunktion bei uns überhaupt angelegt ist, was die konkreten Erwartungen sind und wie man das Konstrukt Führungskraft überhaupt im Verhältnis zu den Mitarbeitern sieht.“ (FE3_10 t1, 192ff.)

„Klar ist, dass man schon nochmal drüber nachdenkt, wie man selbst dann auch in bestimmten Situationen reagiert. Ich bin eigentlich nicht der Typ, der sauer ist, wenn jemand, der eigentlich vom Rang her unter mir steht mir sagt, dass ich was falsch mache, aber im AC wurde mir schon nochmal gesagt, dass das nach Außen so aber nicht wirkt, weil ich immer direkt Gründe nenne, warum das jetzt richtig so war wie ich was gemacht habe und das war mir vorher einfach nicht bewusst.“ (FE4_2 t1, 327ff.)

Die Datenauswertung zeigt Tendenzen auf, die darauf hinweisen, dass Teilnehmer(innen) von AC für höhere Führungsebenen (drei) Lernerfahrungen eher mit Blick auf ihre sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten machen, während Teilnehmer(innen) von AC für niedrigere Führungsebenen (vier) ihre Wissensbestände hinsichtlich der erforderlichen Managementfertigkeiten schärfen. Das liegt möglicher Weise daran, dass Teilnehmer(innen) von AC höherer Führungsebenen ggfs. bereits eine Führungsaufgabe auf einer niedrigeren Führungsebene inne haben oder bereits vor dem Merger geführt haben und nun das AC durchlaufen müssen, weil sie im Stellenbesetzungsprozess⁷² nicht gesetzt wurden. Die Managementfertigkeiten sind ihnen daher teilweise bereits bekannt und sie verfügen u.U. sogar über einen routinierten Umgang, während im Bereich der soft skills ggfs. Entwicklungsfelder offensichtlich werden, die ihnen in Folge des ACs bewusst vor Augen geführt wurden.

⁷² Eine detaillierte Erläuterung über den Stellenbesetzungsprozess ist im Kapitel 6I zu finden.

9.2.2 Unternehmensinterne Karrierealternativen vs. Sondierung des unternehmensexternen Arbeitsmarktes

Darüber hinaus ist im Rahmen der Datenauswertung ebenfalls deutlich geworden, dass sowohl Teilnehmer(innen) von AC der Führungsebene vier, als auch Teilnehmer(innen) von AC der Führungsebene drei eine bewusste Reflektion über Karrierealternativen infolge des nicht bestandenen Führungskräfte ACs vornehmen. Unterschiede ergeben sich dabei vor allem im Radius, den die AC-Teilnehmer(innen) beider AC für Karrierealternativen in Erwägung ziehen. Während AC-Teilnehmer(innen) des ACs der Führungsebene vier fast ausschließlich Überlegungen für unternehmensinterne Karrierealternativen haben erkennen lassen, wurde bei den AC-Teilnehmer(inne)n für AC der Führungsebene drei vermehrt ein Blick über die Unternehmensgrenzen hinaus auf den unternehmensexternen Arbeitsmarkt deutlich.

„Ähm, nichts. Vielleicht nochmal abschließend, grundsätzlich könnte ich mir schon vorstellen mal was anders zu sehen, vielleicht in Bereich xy oder ... also ja so vom grundsätzlichen her schaue ich auch in der Jobbörse im Intranet. Das ist also dann auch so nen Mechanismus, der durch das Audit in Gang gesetzt wird und darüber sind die sich vielleicht gar nicht so bewusst, was auch, äh, was das dann für die Fachabteilungen bedeutet, wenn die guten Fachkräfte dann beispielsweise einfach in andere Unternehmenssegment abwandern.“ (FE4_2 t1, 428ff.)

„Besonders in den letzten Wochen schau ich schon mal ins Internet und lasse mich inspirieren, welche Stellen ausgeschrieben sind und schaue dann, äh, was für mich auch in Frage kommen könnte“ (FE3_8 t1, 194ff.)

„Ich war damals auch durchaus bereit zu sagen ich verlasse das Unternehmen. Ich sage es gibt für mich einfach sehr gute Führungskräfte, ähm, die ich sehr, sehr schätze, die sehr klar sind, die verbindlich sind, die auch sehr wertschätzend sind, ob das Kritik ist oder, ob das Lob ist und das sind für mich Vorbilder. Ähm, und daran hänge ich mich durch und denke wenn ich das in dem Audit, wenn ich da dieses Audit nicht bekomme und das nicht leben kann, was ich jetzt von meinen Mitarbeitern auch gespiegelt bekomme, dass ich auch genauso bin, dann würde ich auch das Unternehmen verlassen. Ich hänge nicht an dem Unternehme. Also, das hat jetzt nichts mit Loyalität zu tun, aber zu sagen, wenn das Unternehmen ein bestimmtes Führungskräftebild sehen möchte und ich dem nicht stand halte, würde ich mir was anders suchen. Das war für mich auch so ne Erkenntnis dessen, was auch Karriere bedeutet.“ (FE3_7, 392ff.)

Der daraus hervorgehende Lernprozess deutet auf eine Sondierung der Karrierealternativen und eine Überarbeitung der persönlichen Karrierevorstellungen hin. AC-Teilnehmer(innen) des ACs für die Führungsebene drei denken in diesem Zusammenhang deutlich seltener über die Grenzen des Untersuchungsunternehmens hinaus als Teilnehmer(innen) von AC für die Führungsebene vier. Deutlich wird, dass der Lernprozess beider Gruppen der Gleiche - nämlich Identifikation von Karrierealternativen bzw. Überarbeiten der persönlichen

Karrierevorstellungen - ist. Die sich daraus ergebenden Effekte weisen allerdings tendenziell Unterschiede - Sondierung des unternehmensinternen bzw. unternehmensexternen Arbeitsmarktes - auf.

9.2.3 Zusammenfassende Betrachtung: Vergleich zwischen Teilnehmer(inne)n der AC für Führungsebene vier und drei

Der Vergleich der Lernprozesse von AC-Teilnehmer(inne)n der Führungsebenen vier und drei hat ergeben, dass neben deutlich mehr Gemeinsamkeiten auch einige Unterschiede festgestellt werden können. Die Unterschiede werden in erster Linie mit Blick auf die inhaltlichen Schwerpunkte des erworbenen Wissens deutlich. Während AC-Teilnehmer(innen) der Führungsebene vier tendenziell eher einen Zugewinn an Kenntnissen über die vom Untersuchungsunternehmen vorausgesetzten Managementfertigkeiten erkennen lassen, wird deutlich, dass die AC-Teilnehmer(innen) für AC der Führungsebene drei deutlich häufiger eine Reflexion über ihre soft skills vornehmen. Hinsichtlich der Evaluation von Karrierealternativen neigen AC-Teilnehmer(innen) von AC der Führungsebene drei darüber hinaus deutlich häufiger als AC-Teilnehmer(innen) der Führungsebene vier dazu, ihre Chancen am unternehmensexternen Arbeitsmarkt zu sondieren. Die Evaluation unternehmensinterner und unternehmensexternen Karrierealternativen kann auf einen Lernprozess zurückgeführt werden, der ein Überarbeiten der persönlichen Zielsetzungen und Wege der Zielerreichung erkennen lässt.

9.3 Resümee fallvergleichende Analyseebene

Die Ergebnisse der Datenauswertung auf der fallvergleichenden Analyseebene hat ergeben, dass sowohl Unterschiede in den Lernprozessen von Männern und Frauen als auch Unterschiede in den Lernprozessen von AC-Teilnehmer(inne)n der Führungsebene vier und drei vorliegen. Während es in einigen Fällen vor allem die Unterschiede in den Lernprozessen an sich sind, sind es in anderen Fällen eher Unterschiede in den sich daraus ergebenden Effekten.

Männer und Frauen weisen hauptsächlich Unterschiede hinsichtlich der handlungspraktischen Umsetzung von Lernprozessen auf. Während ein Großteil der Frauen das Ereignis tendenziell eher in Form reflexiver Auseinandersetzungen verarbeitet und erst in Folge gedanklicher Probehandlungen ins Handeln kommt, neigen die meisten Männer dazu handlungspraktisch vorzugehen und erst dann, wenn die gewünschten Erfolge nicht eingetreten sind, auf die mentale Ebene zurück zu kehren. Darüber hinaus ist deutlich geworden, dass Lernprozesse bei Frauen zunächst auf das selbstbezogene Wissen angewendet werden. Das liegt vor allem daran,

dass sie dazu tendieren, die Gründe für das AC-Ergebnis in sich selbst zu finden. Männer hingegen zeigen Lernprozesse deutlich häufiger mit Blick auf die Veränderung ihres Weltbildes und offenbaren damit, dass sie die Gründe für das Nichtbestehen des ACs zunächst tendenziell eher in den Umweltbedingungen sehen. In Bezug auf das Einholen sozialer Unterstützung kehrt sich das Bild um und Frauen präsentieren sich deutlich proaktiver und handlungsorientierter als Männer. Während die meisten Frauen infolge des nichtbestandenen Führungskräfte-ACs im privaten Umfeld relativ offen mit dem AC-Ergebnis umgehen und soziale Unterstützung aktiv einfordern, nehmen Männer eine eher abwartende Haltung ein und senden versteckte Signale, die bei sozialen Kontakten, richtig interpretiert, dazu führen, dass sie von sich aus Gesprächsangebote und Unterstützungsleistungen anbieten.

Unterschiede in den Lernprozessen von AC-Teilnehmer(inne)n der Führungsebenen vier und drei werden insbesondere durch die Unterschiede der erworbenen Wissensinhalte deutlich. Während AC-Teilnehmer(innen) der Führungsebene vier tendenziell eher einen Zugewinn theoretischen und auch praktischen Wissens über die vom Untersuchungsunternehmen vorausgesetzten Managementkompetenzen erkennen lassen, zeigt sich bei den AC-Teilnehmer(inne)n der AC für Führungsebene vier ein Bewusstsein für Entwicklungsfelder im Soft Skill Bereich. Darüber hinaus zeigen sich auch Unterschiede in den Effekten, die sich aus Lernprozessen, wie überarbeiteten der Zielvorstellungen und den Wegen zur Zielerreichung, ergeben. Demnach suchen AC-Teilnehmer(innen) des ACs der Führungsebene vier tendenziell eher unternehmensintern nach Karrierealternativen, während AC-Teilnehmer für AC der Führungsebene 3 ihre Karrierechancen auch am unternehmensexternen Arbeitsmarkt sondieren.

Durch die angeführten Unterschiede der verglichenen Gruppenpendants werden immer nur Tendenzen aufgezeigt. Das bedeutet demnach nicht, dass Frauen oder Männer bzw. AC-Teilnehmer(innen) an AC der Führungsebene vier und drei nicht auch anders agieren. Darüber hinaus könnten die Gruppen auch noch weiter ausdifferenziert werden, z.B. Vergleiche von Männern und Frauen die ein AC auf der Führungsebene vier bzw. drei absolviert haben. Da das den Rahmen der hier vorliegenden Arbeit sprängen würde, ist das eine Anregung für künftige Forschungsprojekte.

10 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Zentrum der hier vorliegenden Untersuchung stand die Frage nach dem Potenzial kritischer Lebensereignisse für das Lernen in biographischen Zusammenhängen. Das Anliegen der Untersuchung war es herauszufinden, welche Lernprozesse und daraus hervorgehenden Entwicklungschancen durch das spezifische (kritische) Lebensereignis ‚Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung für eine Führungsaufgabe‘ generiert werden. Darüber hinaus wurden zwei Untersuchungsfragen unterstützend zur Beantwortung der Forschungsfrage angelegt. In diesem Zusammenhang sollten Erkenntnisse über die Effekte - die aus den Lernprozessen in Folge des Nichtbestehens des Führungskräfte-ACs hervorgegangen sind - gewonnen, und mit Blick auf deren Relevanz für den biographischen Verlauf der Individuen betrachtet werden. Da Erfahrungen bei jedem Individuum vor dem Hintergrund einer je eigenen Vorgeschichte ablaufen, sollten außerdem die Treiber identifiziert werden, die dazu geführt haben, dass die interviewten AC-Teilnehmer(innen) eine Führungslaufbahn einschlagen wollen. Im Rahmen der Literaturanalyse ist darüber hinaus deutlich geworden, dass Lernprozesse nicht statisch zu betrachten sind und sich im Rahmen einer Zeitreihenbetrachtung durch neu hinzukommende Ereignisse verändern können. Diese Erkenntnis wurde zum Anlass genommen, der Forschungsfrage eine dritte Untersuchungsfrage zur Seite zu stellen, die darauf abzielt, die Veränderung von Lernprozessen im Rahmen eines Paneldesigns zu erfassen. Abschließend sollen die Ergebnisse der Untersuchung im hier vorliegenden Kapitel zusammengefasst werden und die Gesamtergebnisse im Rahmen einer Schlussbetrachtung und deren Anschlussfähigkeit zu möglichen darauf aufbauenden wissenschaftlichen Projekten sowie deren Relevanz für Personalverantwortliche aus Industrie und Wirtschaft aufgezeigt werden.

Auf allen drei Analyseebenen (Einzelfallanalyse in Kapitel 7, fallübergreifende Analyse in Kapitel 8 und fallvergleichende Analyse in Kapitel 9) konnte festgestellt werden, dass kritische Lebensereignisse potenziell Lernprozesse in Gang setzen.

Insbesondere im Rahmen der Einzelfallanalyse konnte dokumentiert werden, dass die durch das Nichtbestehen des ACs erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Individuum zu Individuum - in Abhängigkeit der jeweiligen Vorgeschichte, Umweltgegebenheiten und Lebenskontexte - sehr unterschiedlich ausfallen können. Das bedeutet auch, dass die Kategorien bei der Einzelfallbetrachtung sehr fallnah gebildet werden mussten, um herausstellen zu können, dass jedem Fall individuelle Besonderheiten inne wohnen, die im Kontext einer fallübergreifenden Analyse nicht abgebildet werden können. Die drei vorgestellten kontrastierenden Einzelfälle haben hervorgebracht, dass sowohl der familiäre Kontext und die

Lebensumstände der jeweiligen AC-Teilnehmer(innen), als auch die jeweiligen Initialzündungen, die für die Teilnahme am AC verantwortlich sind, sehr unterschiedlich sein können. Dementsprechend unterschiedlich fallen auch die Vorerfahrungen der jeweiligen AC-Teilnehmer(innen) aus. Das in Kombination mit charakterlichen Besonderheiten führt dazu, dass die aus der Erfahrung des Nichtbestehens des ACs hervorgehenden Lernprozesse der jeweiligen Teilnehmer(innen) ebenfalls sehr unterschiedliche ausfallen können. Insgesamt konnten jedoch bei allen drei AC-Teilnehmer(inne)n Lernprozesse sowohl auf der mentalen Ebene, für Außenstehende nicht zwangsläufig sichtbar, als auch auf der aktionalen Ebene, in Form sozial-interaktiver Geschehensabläufe, identifiziert werden. Auf der mentalen Ebene handelt es sich dabei insbesondere um Veränderungen in den Denkstilen (z.B. dem Welt- oder Selbstbild), Modifikationen im Normen- und Wertesystem und Bewusstwerdungsprozessen. Auf der aktionalen Ebene hingegen, werden die auf der mentalen Ebene stattgefundenen Lernprozesse auch für Außenstehende sichtbar und äußern sich in Form sozial interaktiver Geschehensabläufe, beispielsweise durch die Inanspruchnahme sozialer Unterstützungsangebote, Trainings, Coachings oder veränderten Verhaltensweisen. Somit spiegelt die aktionale Ebene die Effekte wieder, die aus den stattgefundenen Lernprozessen auf der mentalen Ebene entstanden sind. Die Ergebnisse der Paneluntersuchung haben darüber hinaus ergeben, dass Lernprozesse einer Veränderungsdynamik unterliegen und in Abhängigkeit der zwischen Panelwelle t1 und t2 gesammelten Erfahrungen ebenfalls sehr unterschiedlich ausfallen können. So können Interviewteilernehmer(innen), die im Rahmen der Panelwelle t1 beispielsweise eine sehr starke Bindung an ihre beruflichen Entwicklungschancen haben erkennen lassen in Panelwelle t2 ein Hinwenden in den privaten Lebensbereich signalisieren, während Andere im Rahmen der Panelwelle t1 tendenziell eher häuslich orientiert waren, sich in der Panelwelle t2 zu ihren Karrierezielen hinwenden.

Im Rahmen der fallübergreifenden Analyseebene konnte festgestellt werden, dass sich Lernprozesse insbesondere durch Modifikationen im Normen- und Wertesystem manifestieren und sich darüber hinaus in Form erweiterter Wissensbestände über das vom Unternehmen gewünschte Rollenverhalten äußern. Das Lernen durch Veränderungen im Normen- und Wertesystem spiegelt sich durch Veränderungen im persönlichen Wertesystem der AC-Teilnehmer(innen), erweiterte Wissensbestände über die Unternehmenswerte des Untersuchungsunternehmens und Vergleiche des ACs mit gesellschaftlichen Wertvorstellungen wieder. Darüber hinaus konnte dokumentiert werden, dass bei den interviewten AC-Teilnehmer(inne)n infolge des Nichtbestehens des Verfahrens ein Rollenlernen stattgefunden hat. Dies inkludiert sowohl ein erweitertes Verständnis über die

vom Untersuchungsunternehmen vorausgesetzten Fähigkeiten zur Ausübung einer Führungsaufgabe als auch teilweise die tatsächliche persönliche Aneignung der geforderten Fertigkeiten. Dazu gehören Erkenntnisse über die erforderlichen sozialen Kompetenzen genauso wie transformationale, analytische, fachliche, methodische und kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten. Darüber hinaus haben die Ergebnisse der Untersuchung ergeben, dass das Nichtbestehen des Führungskräfte ACs für die jeweiligen Teilnehmer(innen) nicht nur eine Chance zum selbstorganisierten Lernen im beruflichen Kontext darstellt, sondern außerdem eine Übertragbarkeit der in diesem Kontext gewonnenen Fähigkeiten und Fertigkeiten auf andere Lebensbereiche und Lebenssituationen - wie hier beispielhaft dargestellt die Familie (siehe Kapitel 8.3.1) und Freundschaftsbeziehungen (siehe Kapitel 8.3.2) - ermöglicht.

Im Rahmen der fallvergleichenden Analyse konnte darüber hinaus festgestellt werden, dass Männer und Frauen, sowie AC-Teilnehmer(innen) für ein AC der Führungsebene vier und der Führungsebene drei neben Gemeinsamkeiten auch Unterschiede in den Lernprozessen aufweisen. Während sich die Lernprozesse von Frauen zunächst tendenziell eher durch reflexive Auseinandersetzungen, Vorüberlegungen und gedankliches Probehandeln auszeichnen, bevor sie auf der aktionalen Ebene aktiv werden, konnte bei den Männern ein deutlich handlungspraktischeres Vorgehen identifiziert werden, das erst dann auf die gedankliche Ebene zurück geht, wenn sich das Handeln als nicht erfolgreich erwiesen hat. Ein umgekehrtes Bild der beiden Geschlechter war bei der Inanspruchnahme sozialer Unterstützungsangebote zu erkennen. Während ein Teil der interviewten Frauen aktiv soziale Unterstützung im privaten Bereich bei Familie und Freunden einfordert, tendieren die interviewten Männer zum Großteil dazu, versteckte Signale zu senden und nehmen eine abwartende Haltung ein, die die Unterstützenden dazu auffordern soll ihre Unterstützung gegenüber des Unterstützungsbedürftigen anzubieten. Darüber hinaus konnten Tendenzen erkannt werden, die Hinweise darauf geben, dass Frauen in erster Instanz die Gründe für das Nichtbestehen des ACs bei sich suchen und in diesem Zusammenhang dazu neigen im Rahmen von Lernprozessen Änderungen im Selbst vorzunehmen. Die interviewten Männer hingegen tendieren mehrheitlich dazu, die Gründe für ihr Nichtbestehen zunächst in den Umweltbedingungen zu suchen und dementsprechend eine Bewältigung des Ereignisses in erster Instanz durch Änderungen der Welt anzustreben. Teilnehmer(innen) am AC der Führungsebene vier lassen im Vergleich zu Teilnehmer(inne)n des ACs für die Führungsebene drei deutlich häufiger erweiterte Wissensbestände über die relevanten fachlichen und methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Führungskraft erkennen. Teilnehmer(innen)

des ACs der Führungsebene drei hingegen geben dafür deutliche Hinweise, dass sie ihre sozialen Fertigkeiten infolge des Nichtbestehens des Verfahrens tendenziell haben weiter ausbauen können. Unterschiede dieser beiden Gruppen sind auch im Radius, der für mögliche alternative Karrierewege in Erwägung gezogen wird, erkennbar. Während ein Großteil der AC-Teilnehmer(innen) der Führungsebene vier ihren Blick tendenziell eher auf unternehmensinternen Karrierealternativen richtet, neigen AC-Teilnehmer(innen) der Führungsebene drei häufiger dazu, ihren Blick auch über die Unternehmensgrenzen hinaus auf den unternehmensexternen Arbeitsmarkt zu richten. Es gibt demnach Tendenzen, die darauf hindeuten, dass AC-Teilnehmer(innen) für AC höherer Führungsebenen andere Lernprozesse, sowie Bewältigungsstrategien hervorbringen als juniorere Kolleg(inn)en, die ein AC für eine niedrigere Führungsebene anstreben.

Aus den Untersuchungsergebnissen ist demnach hervorgegangen, dass Lernprozesse - entsprechend des dieser Arbeit zugrunde gelegten Bildungsbegriffs (siehe hierzu Kapitel 2.3.2.2) - immer im Wechselspiel der individuellen Lebensumstände und der gesellschaftlichen Umwelt geschehen und demnach infolge des gleichen Ereignisses (Nichtbestehen des ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe) von Individuum zu Individuum sehr unterschiedlich ausfallen können. Das wiederum spiegelt sich ebenfalls im heuristischen Modell wieder, das als Ausgangspunkt der empirischen Untersuchung vorangestellt wurde (siehe hierzu Kapitel 5). Die Ergebnisse der Datenauswertung haben die Richtigkeit der Annahmen, von denen im Modell ausgegangen wurde, noch einmal bestätigt und die Relevanz jeder einzelnen Modellkomponente hervorgehoben. Das lässt darauf schließen, dass das heuristische Modell auch für weitere Forschungsprojekte im Kontext der (kritischen) Lebensereignisforschung als Ausgangspunkt genutzt werden kann. Aus diesem Grund soll das heuristische Modell im Folgenden noch einmal dargestellt und unter Rückbezug auf die Ergebnisse des dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsvorhabens spezifiziert werden. Zur besseren Lesbarkeit wurde die interessierende fünfte Modellkomponente noch einmal hervorgehoben:

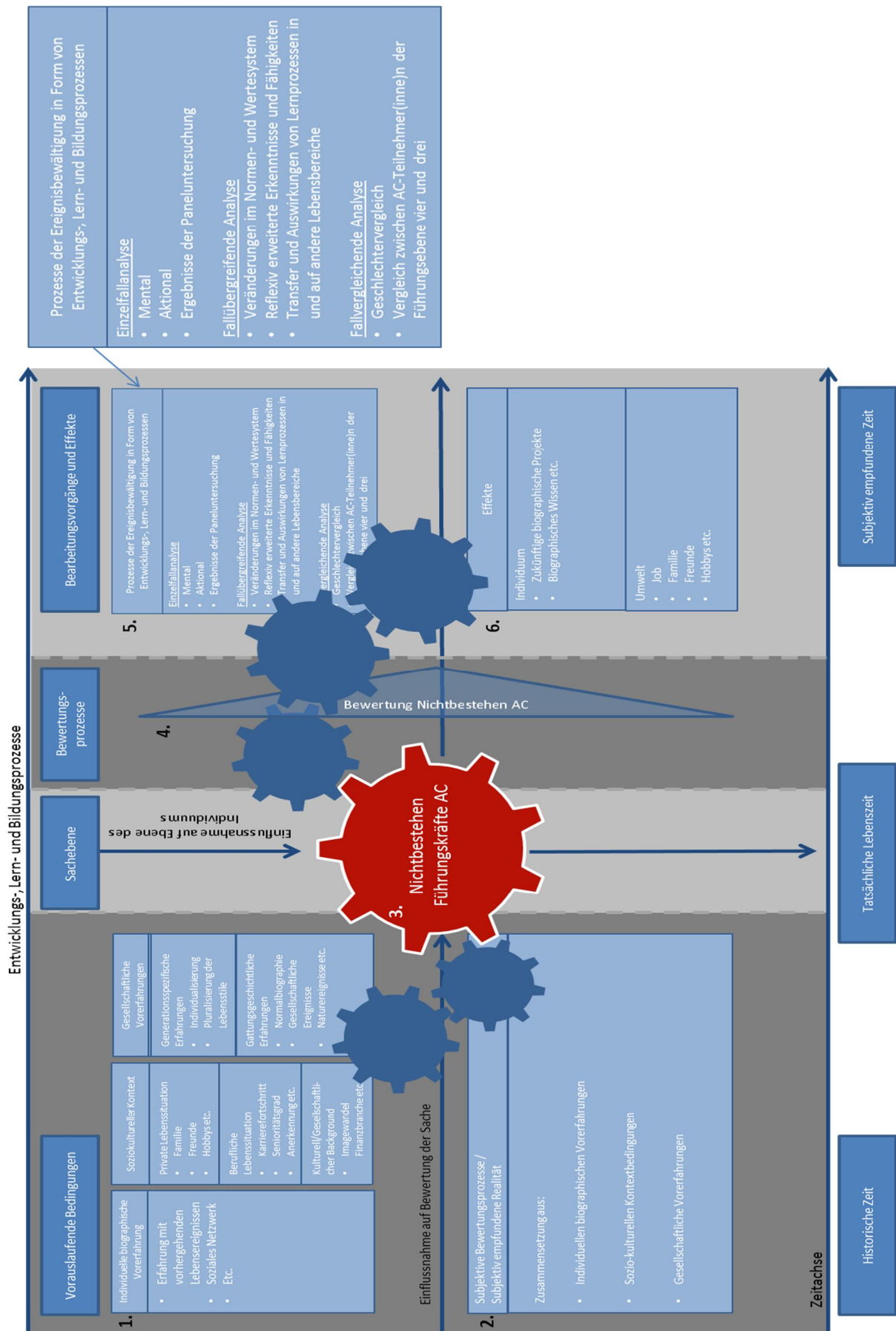


Abbildung 9: Ergebnisdarstellung im heuristischen Modell (Quelle: Eigene Darstellung)

11 Schlussbetrachtung und Ausblick

Mit einem Blick auf die Gesamtergebnisse der Untersuchung kann festgestellt werden, dass das kritische Lebensereignis ‚Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe‘ eine bedeutende Gelegenheit zum Ausbau und zur Aneignung von Lerninhalten und damit in Verbindung stehenden Fähigkeiten und Fertigkeiten darstellt. Es fordert die betroffenen Individuen zur Modifikation und zum Ausbau des eigenen Normen- und Wertesystems heraus. Ihm kann in diesem Zusammenhang eine Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelnde Wirkung zugeschrieben werden, die darüber hinaus herausragende Entwicklungschancen für die betroffenen Individuen darstellt. Durch das Nichtbestehen des ACs zur Zulassung für eine Führungsaufgabe werden die betroffenen Individuen demnach im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Ereignis zur Modifikation der eigenen Werte, sowie einer Überarbeitung der Wissensbestände über die Unternehmenswerte (Überarbeiten des Weltbildes) herausgefordert, um weiterhin handlungsfähig zu bleiben. Das Nichtbestehen des ACs stellt demnach eine bedeutende Gelegenheit zum selbstorganisierten Lernen in betrieblichen Zusammenhängen dar, die darüber hinaus - analog zu Bronfenbrenners ökosystemischen Ansatz (siehe hierzu Kapitel 2.3.1.3) - auch auf weitere Lebensbereiche übertragen werden kann. In diesem Zusammenhang kann das kritische Lebensereignis ‚Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung zu einer Führungsaufgabe‘ als perspektiverweiternd verstanden werden. Die sich daraus ergebenden Erkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Modifikationen im Normen- und Wertesystem wirken sich darüber hinaus auch auf die biographischen Projekte der AC-Teilnehmer(innen) aus. Das ist insbesondere aus der Einzelfallanalyse durch das Hinwenden ins Private (siehe hierzu Einzelfallanalyse Herr Henry im Paneldesign in Kapitel 7.1.4) oder durch einen stärkeren Fokus auf berufliche Entwicklungschancen (siehe hierzu Einzelfallanalyse Herr Winston im Paneldesign in Kapitel 7.2.4) deutlich geworden. Kritische Lebensereignisse, konkret das Nichtbestehen des ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe, können demnach in Abhängigkeit der individuellen Dispositionen des jeweils betroffenen Individuums eine Neustrukturierung der privaten und beruflichen Lebensziele zur Folge haben. Die Erfahrung des Nichtbestehens kann demnach potenziell in einer Neustrukturierung der eigenen Lebensentwürfe, Handlungsmuster und Strukturen des inneren Handlungs- und Überzeugungssystems münden und nimmt potenziell Einfluss auf in der Zukunft liegende biographische Projekte. Die Lernprozesse infolge des Nichtbestehens des Führungskräfte ACs führen bei den jeweiligen AC-Teilnehmer(inne)n zur Aufrechterhaltung der Handlungskompetenz und bieten ihnen Orientierung für ihr gegenwärtiges Handeln und in der Zukunft liegende (biographische) Projekte. Die Veränderung

jener Lernprozesse, die aus dem Paneldesign hervorgegangen ist, macht darüber hinaus deutlich, dass lebenslanges Lernen - insbesondere mit Blick auf die Handlungsfähigkeit in der Risikogesellschaft - unerlässlich ist.

Anders als in Folge der Literaturanalyse angenommen, wurde die Finanzkrise und der Imagewandel der Finanz- und Versicherungsbranche von den Interviewteilnehmer(inne)n im Rahmen der Interviews nicht thematisiert und nicht reflektiert. Das kann darauf hindeuten, dass der Umbruch in der Branche von den AC-Teilnehmer(inne)n nicht in Bezug zu den persönlichen Karrierechancen gesetzt und unabhängig davon bewertet und betrachtet wird.

Unter Bezugnahme auf die erwachsenenpädagogische Transitionsforschung (siehe hierzu Kapitel 2.3.2.1) ist das Nichtbestehen eines ACs zur Zulassung einer Führungsaufgabe als nicht normativer Übergangsprozess zu verstehen und lässt sich klar von normativen, institutionell gesteuerten Übergängen unterscheiden. Wie aus den Untersuchungsergebnissen deutlich geworden ist, stellt der AC-Misserfolg damit einen Markierungspunkt im Leben der Teilnehmer(innen) dar, der durch individuell sehr unterschiedliche und nicht standardisierte Lernprozesse bearbeitet wird. In diesem Zusammenhang wird die Anschlussfähigkeit der Untersuchungsergebnisse zu der erwachsenenpädagogischen Transitionsforschung deutlich und beschreibt die Notwendigkeit von Lernprozessen zur Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit der Teilnehmer(innen). Der Umbruch in der Unternehmenshistorie (Transformation), dass die Besetzung von Führungspositionen durch ein AC gesteuert werden soll, macht es demnach für die einzelnen Interessenten an einer Führungsposition notwendig, lebensbegleitend zu lernen, um den persönlichen, individuellen Übergang meistern zu können. Die Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass jene Fertigkeiten, die die Teilnehmer(innen) zur Bearbeitung des kritischen Lebensereignisses ‚Nichtbestehen AC‘ und damit des beruflichen Übergangs benötigen, selbstgesteuert und individuell sehr unterschiedlich durch in der Folge stattfindender Lernprozesse angeeignet und lebens- bzw. berufsbegleitend erworben werden. Die hier vorliegende Arbeit leistet unter Bezugnahme auf die erwachsenenpädagogische Übergangsforschung einen Beitrag zu den Lernprozessen, die zur Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit in Folge des Nichtbestehens eines Führungskräfte ACs - betrachtet als kritisches Lebensereignis und als Transition im Lebens(ver)lauf der Teilnehmer(innen) - stattfinden. Unberücksichtigt bleibt an dieser Stelle, wie Teilnehmer(innen), die das Verfahren erfolgreich absolvieren und daran anschließend eine Führungsaufgabe einnehmen, den Übergang mit Hilfe von Lernprozessen bearbeiten. Demnach stellt nicht nur das Nichtbestehen des Verfahrens, sondern auch das erfolgreiche Absolvieren

des ACs einen Übergang für die Teilnehmer(innen) dar, der möglicher Weise jeweils unterschiedliche Lernprozesse in Gang setzt und entsprechend verschiedener Bearbeitungsvorgänge bedarf. Es sei an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass ein mögliches Folgeprojekt interessant sein könnte, um die Unterschiede in jenen Lernprozessen herausarbeiten zu können und darauf aufbauend differenzierte Handlungsempfehlungen gegenüber jener Unternehmen, die ein Führungskräfte-AC einsetzen, aussprechen zu können. Darüber hinaus haben Mitarbeiter(innen) von Unternehmen im Rahmen ihres Erwerbslebens im beruflichen Kontext zahlreiche Übergänge (z.B. der Wechsel in eine andere Abteilung, eine andere Aufgabe, Elternzeiten, Sabbatical, Wiedereingliederungen in Folge langer Krankheiten etc.) zu bearbeiten. Daher soll die hier vorliegende Arbeit auch eine Anregung dafür geben, dass eine ausdifferenziertere Spezialisierung der Transitionsforschung in weitere Unterdisziplinen z.B. unter anderem berufsbezogene Transitionsforschung, sowohl für die erziehungswissenschaftliche Forschung als auch für Unternehmen aus Industrie und Wirtschaft interessant sein könnte. Ein entsprechend spezialisierter Forschungsansatz könnte demnach verdeutlichen, dass eine Notwendigkeit für pädagogisch professionelle Unterstützung zur Begleitung jener beruflichen Übergänge in Unternehmen aus Industrie und Wirtschaft besteht und das Berufsfeld für Pädagoginnen und Pädagogen auch in der Wirtschaft selbstverständlicher machen. Die Untersuchungsergebnisse der hier vorliegenden Arbeit weisen genau darauf hin und geben Indizien dafür, wie jene beiläufigen, biographischen Lernprozesse infolge des Nichtbestehens des Führungskräfte-ACs professionell unterstützt werden und in das Personalentwicklungssystem von Unternehmen integriert werden können. Eine Maßnahme könnte in diesem Zusammenhang beispielsweise die professionelle Begleitung der ehemaligen Teilnehmer(innen) des ACs bei der Evaluation ihrer Ausgangssituation im Anschluss an das AC von Seiten der Personalabteilung und pädagogisch geschultem Personal sein. Die Aufgabe des pädagogischen Fachpersonals und der Personalabteilung wäre es dann, die betroffenen Personen dabei zu unterstützen, ihre realistischen Handlungsoptionen herauszuarbeiten und darauf aufbauen priorisierte Zielsetzungen und Handlungsweisen abzuleiten, um die erarbeiteten Zielsetzungen erreichen zu können.

Deutlich wird, dass die Erkenntnisse aus der Untersuchung sowohl für die erziehungswissenschaftliche Forschung, als auch für Organisationen, die ein entsprechendes AC für die Übernahme einer Führungsaufgabe voraussetzen, ein großes Handlungsfeld offenbaren. Darüber hinaus wurden Anregungen für zwei mögliche Folgeprojekte deutlich:

1. Untersuchung von Lernprozessen infolge des Bestehens des Verfahrens und der Übernahme einer entsprechenden Führungsaufgabe. Dabei kann das Bestehen des ACs und die neue Herausforderung in der Führungsrolle ebenfalls ein kritisches Lebensereignis darstellen.
2. Eine ausdifferenziertere Betrachtung der Gruppenvergleiche z.B. bei Geschlechtervergleichen eine zusätzliche Unterscheidung nach Männern und Frauen, die das AC zur Zulassung für die Führungsebene vier oder Führungsebene drei durchlaufen haben. Außerdem könnten weitere Gruppen untersucht werden, z.B. diejenigen AC-Teilnehmer(innen), die das AC zum ersten Mal nicht bestanden haben und diejenigen, die es zum zweiten Mal und damit final nicht bestanden haben.

Entsprechende Folgeprojekte können dementsprechend dazu beitragen, die bislang gesammelten Erkenntnisse über Transitionen im beruflichen Umfeld und daraus hervorgehende Lernprozesse zur Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit sowie deren Auswirkungen auf andere Lebensbereiche zu erweitern. Insgesamt könnte das dazu führen, eine eigene Disziplin in der Transitionsforschung, bezogen auf den beruflichen Kontext, noch weiter herauszubilden und entsprechend zu professionalisieren. Ein großes Handlungsfeld für Pädagoginnen und Pädagogen, die in der beruflichen Transitionsforschung dann entsprechend professionell geschult und ausgebildet sind, stellt in diesem Zusammenhang u.a. die Karriereberatung dar, wie sie zum Teil unter dem Schlagwort ‚career transitions‘ mit einem Fokus auf berufliche Neuorientierung von zahlreichen Beratungsfirmen bereits angeboten wird. Die hier vorliegende Arbeit soll mit ihren Erkenntnissen demnach die Notwendigkeit aufzeigen, kritische Lebensereignisse speziell im beruflichen Kontext mit einem Fokus auf die Transitionsforschung, deutlich intensiver im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschungsprojekte zu betrachten. Das könnte darüber hinaus dazu führen, dass pädagogische Forschungsansätze, neben psychologischen Ansätzen in der Personal- und Organisationsberatung künftig noch umfänglichere Handlungsvorschläge für Unternehmen aus Industrie und Wirtschaft bieten können und das Berufsfeld von Pädagoginnen und Pädagogen auch in Wirtschaftsunternehmen weiter ausgebaut wird.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Merkmale kritischer Lebensereignisse am Beispiel der mehrdimensionalen Ordnung von FILPP.....	27
Abbildung 2: Beispiel zur Illustration von Bronfenbrenners ökosystemischen Ansatz.....	52
Abbildung 3: Hierarchische Bewältigungsebenen.....	82
Abbildung 4: Mentale Bewältigungsaktivitäten.....	86
Abbildung 5: Sozial-interaktive Bewältigungsaktivitäten.....	88
Abbildung 6: Heuristisches Modell.....	122
Abbildung 7: Heuristisches Modell_Ereigniszyklus.....	128
Abbildung 8: Pannelwellen.....	140
Abbildung 9: Ergebnisdarstellung im heuristischen Modell.....	290

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die Bedeutung zeitlicher Ereignismerkmale für die Entwicklungspsychologische Perspektive.....	44
Tabelle 2: Die Systemebenen in Bronfenbrenners ökosystemischen Ansatz.....	52
Tabelle 3: Das Sample.....	152

Abkürzungsverzeichnis

AC	Assessment-Center
AuBeFühr	Auswahl und Beurteilung von Führungskräften in Wirtschaft und Wissenschaft
bzw.	beziehungsweise
etc.	et cetera
LCU	Life Change Unit
SRRQ	Social Readjustment Rating Questionnaire
SRRS	Social Readjustment Rating Scale
TUM	Technische Universität München
u.a.	unter anderem
usw.	und so weiter
z.B.	zum Beispiel
IGLU	Internationale Grundschul- und Leseuntersuchung
EPPE	Effective Provision of Pre-School Education
NEPS	Nationale Bildungspanel
SoFFin	Sonderfonds Finanzmarktstabilisierung

Literaturverzeichnis

- ACHTENHAGEN, F.; LEMBERT, W. (2000): „Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter. Erziehungstheorie und Bildungsforschung“, (Band V), Opladen (Leske + Budrich)
- ADORNO, T.W. (1959/1998): „Theorie der Halbbildung“. In ADORNO, T.W. (Hrsg.): Gesammelte Schriften. Band 8, Darmstadt
- AHNERT, L. (2014): „Theorien in der Entwicklungspsychologie“, Berlin, Heidelberger (Springer VS)
- ALHEIT, P. (2002): „Biographieforschung und Erwachsenenbildung“. In: KRAUL, M. & MAROTZKI, W. (Hrsg.): „Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung“, Opladen (Leske & Budrich), S. 211 - 240
- ALHEIT, P. (2008): „Biografizität als Schlüsselkompetenz in der Moderne“, In: KIRCHHOF, S.; SCHULZ, W.: „Biografisch lernen & lehren. Möglichkeiten und Grenzen zur Entwicklung biografischer Kompetenz“, Flensburg (University Press), S. 15 - 28
- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. (1996): „Bildung als „biographische Konstruktion“?“. In Report 37. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Juni 1996. Thema Biographieforschung und biographisches Lernen
- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. (2002): „Bildungsprozesse über die Lebensspanne und Lebenslanges Lernen“. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): „Handbuch Bildungsforschung“, Opladen (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S.565-585
- ALHEIT, P.; HOERNING, M. (1989): „Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung“, Frankfurt am Main, New York (Campus Verlag)
- ANDERSCH, A. (1980): „Der Vater eines Mörders. Eine Schulgeschichte“, Zürich (Diogenes Verlag)
- ANTHIS, K.S. (2002): „On the calamity theory of growth: The relationship between stressful life events and changes in identity over time. Identity, 2, S. 229-240
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1976): „Kommunikative Sozialforschung“, München (Wilhelm Fink)
- ARNOLD, R. (2000): „Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Erwachsenenbildung“. In ACHTENHAGEN, F.; LEMBERT, W. (Hrsg.): „Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter“ (Band V). Erziehungstheorie und Bildungsforschung, Opladen (Leske + Budrich), S.151-166
- ARONSON, E.; WILSON, T.D. & AKERT, R.M. (2004): „Sozialpsychologie“, München (Pearson Studium)

- ATTESLANDER, P.; KNEUBÜHLER, H.U. (1975): „Verzerrungen im Interview: Zu einer Fehlertheorie der Befragung“, Opladen (Westdeutscher Verlag)
- BAACKE, D.; SCHULZE, T. (1993): „Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens“, Weinheim und München (Juventa)
- BAILER, J.H. (1989): „Bewältigung familiärer und beruflicher Belastungen“, Konstanz (Hartung-Gorre Verlag)
- BALTES, P.B. & BRIM, O.G. Jr. (1979): „Life-span development and behavior“, Vol. 2, New York (Academic Press)
- BAUMANN, U. (1987): „Zur Konstruktvalidität der Konstrukte Soziales Netzwerk und Soziale Unterstützung“. Zeitschrift für Klinische Psychologie, 16, S. 305-310
- BECK, U. (1986): „Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne“, 1. Auflage, Frankfurt am Main (Suhrkamp)
- BECK, U.; GIDDENS, A. & LASH, S. (1996): „Reflexive Modernisierung“, Frankfurt am Main (Suhrkamp)
- BECK; K.; KELL, A. (1991): „Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven“, Weinheim (Deutscher Studien Verlag)
- BEELMANN, W. (2002): „Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter. In: LEYENDECKER, C. & HORSTMANN, T. (Hrsg.): „Große Pläne für kleine Leute. Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung, München (Reinhardt), S. 71-77
- BEELMAN, W. (2011): „Veränderung oder Akzentuierung? Eine differenzielle Betrachtung menschlicher Entwicklungsprozesse in Übergangsphasen“. In BEELMAN, W. & ROSOWSKI, E. (Hrsg.): „Übergänge im Lebenslauf bewältigen und förderlich gestalten“, Berlin (LIT Verlag), S. 19-33
- BEELMANN, W. & ROSOWSKI, E. (2011): „Übergänge im Lebenslauf bewältigen und förderlich gestalten“, Berlin (LIT Verlag)
- BEHNKEN, I. & MIKOTA, J. (2009): „Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung“, Weinheim (Juventa Verlag)
- BEHNKEN, I.; MIKOTA, J. & ZINNECKER, J. (2009): „Kindheit und Biografie“. In: BEHNKEN, I.; MIKOTA, J. (Hrsg.): „Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung“, Weinheim (Juventa Verlag), S. 168 - 181
- BEHRENS, J. (1996): „Kritische Übergänge: Statuspassagen und sozialpolitische Institutionalisierung“, Frankfurt am Main (Campus Verlag)
- BELSCHNER, W. & KAISER, P. (1995): „Darstellung eines Mehrebenenmodells primärer Intervention“. In FILIPP, S.H. (Hrsg.): „Kritische Lebensereignisse“, Weinheim (Psychologie Verlags Union), S. 174 - 195
- BENNER, D. (2015): „Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns“, 8. Überarbeitete Auflage, Weinheim und München (Juventa)

- BERGER, P.A. (1995): „Mobilität, Verlaufsvielfalt und Individualisierung“. In BERGER, P.A. & SOPP, P.; (Hrsg.): „Sozialstruktur und Lebenslauf“, Opladen (Leske + Budrich), S.65-84
- BERGER, P.A.; SOPP, P.; (1995): „Sozialstruktur und Lebenslauf“, Opladen (Leske + Budrich)
- BERGER, J. (1986): „Soziale Welt: Die Moderne-Kontinuitäten und Zäsuren“, (Sonderband 4). Göttingen (Verlag Otto Schwartz & Co)
- BERNHARD, A. (1997): „Bildung“. In BERNHARD, A. & ROTHERMEL, L. (Hrsg.): „Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs und Bildungswissenschaft“, Weinheim (Beltz), S.62 - 73
- BERNHARD, A. & ROTHERMEL, L. (1997): „Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft“, Weinheim (Beltz)
- BEYER, A. & LOHAUS, A. (2007): „Konzepte zur Stressentstehung und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter“, In SEIFFGE-KRENKE, I. (2007): „Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter“, Göttingen (Hogrefe), S. 11-30
- BIEN, W.; RAUSCHENBACH, T. & RIEDEL, B. (2006): „Wer betreut Deutschlands Kinder?“ DJI-Kinderbetreuungsstudie, Berlin
- BINDL, A.-K.; THIELEN, M. (2013): „Von der Praxisklasse in die Arbeitswelt? - Übergangsverläufe von Absolventinnen und Absolventen der Fördermaßnahme ‚SchuB‘“. In: THIELEN, M.; KATZENBACH, D. & SCHNELL; I. (Hrsg.): „Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung“, Bad Heilbrunn (Klinkhardt), S. 65-92
- BITTNER, G. (1996): „Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe“, Stuttgart (Kohlhammer)
- BITNER, G. (2011): „Das Leben bildet. Biographie, Individualität und die Bildung des Proto-Subjekts“, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht)
- BLEHER, W. u.a. im Auftrag der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (2011): „Übergänge im Bildungssystem: biografisch – institutionell – thematisch“, Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren)
- BOCK, K. (2004): „Einwürfe zum Bildungsbegriff. Fragen für die Kinder- und Jugendhilfeforschung“. In OTTO, H. U. & RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): „Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen“, Wiesbaden (VS Verlag), S. 91-114
- BÖHM, A. (2012): „Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory“. In FLICK, U.; VON KARDORFF, E. & STEINKE, I. (Hrsg.): „Qualitative Forschung. Ein Handbuch“, 9. Auflage, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt), S. 475 - 484
- BÖHNEL, E. (1993): „Wirkung von Unterricht in der leistungsheterogenen Gruppe auf Lernleistung, Schulangst, Schulfreude und auf Sozialkontakte zwischen den Schülern - unter besonderer Berücksichtigung des österreichischen Bildungswesens“. In: OLECHOWSKY, R. & PERSEY, E. (Hrsg.): „Frühe schulische Auslese“, Frankfurt am Main (Lang), S. 102-120

- BOHNSACK, R. (2003): „Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden“, 5. Auflage, Opladen (Leske + Budrich)
- BOHNSACK, R., MAROTZKI, W. & MEUSER, M. (2003): „Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung“, Opladen (Leske + Budrich)
- BRANDSTÄDTER, J.; LINDENBERGER, U. (2007): „Entwicklungspsychologie der Lebensspanne“, Stuttgart (Kohlhammer)
- BRAUKMANN, W.; FILIPP, S.H.; AHAMMER, I.; ANGLEITNER, A. & OLBRICH, E. (1987): „Bedeutende Lebensereignisse als subjektive Orientierungspunkte bei der retrospektiven Betrachtung der eigenen Biographie: Ein Forschungsansatz“. In: LÖWE, LEHR, BIRREN (Hrsg.), S.89-104
- BRAUN, S. (1996): „Biographisches Lernen als Methode in der Erwachsenenbildung“. In Report 37. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Juni 1996. Thema Biographieforschung und biographisches Lernen
- BRÖDEL, R. (2003): „Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsgeschichte, Politik und Erziehungswissenschaft“. In NITTEL, D.; SEITTER, W. (Hrsg.): „Die Bildung des Erwachsenen“, Bielefeld (Bertelsmann), S. 115-139
- BREUER, F. (1996): „Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen“, Opladen (Westdeutscher Verlag)
- BREUER, F. (1996): „Theoretische und methodologische Grundlinien unseres Forschungsstils“. In BREUER, F. (Hrsg.): „Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen“, Opladen (Westdeutscher Verlag), S.14 - 40
- BRIM, O. & RYFF, C. (1980): „On the properties of life events“. In BALTES, P. & BRIM, O. (Hrsg.): „Life-span development and behavior“, New York (Academic press)
- BRONFENBRENNER, U. (1981): „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente“, Stuttgart (Klett-Cotta)
- BROSTRÖM, S. (2002): „Communication and continuity in the transition from kindergarten to school“. In FABIAN, H.; DUNLOP A.-W. (2002): „Transitions in the early years“, New York (Routledge), S.52 – 63
- BROWN, G.W. (1983): „Accounts, meaning and casuality“. In GILBERT, N. & ABELL, P. (Hrsg.): „Accounts and action“, Aldershot (Gower), S. 35-68
- BÜCHNER, P. & KOCH, K. (2001): „Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 1. Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht“, Opladen (Leske + Budrich)
- BÜHLER, C. (1932): „Jugendtagebuch und Lebenslauf“, Jena
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): „12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin

- BYLINSKI, U.(2002): „Ein Leben mit Beschäftigungsrisiken als Herausforderung an die sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung – eine empirische Studie“, Hannover
- CARTER, B. & McGOLDRICK, M. (1988): “The changing family life cycle. A framework for family therapy, New York (Gardner Press)
- COELHO, G.V.; HAMBURG, D.A. & ADAMS, J.E. (1974): „Coping and adaption“, New York (Basic Books)
- COHEN, L.H. (1988): „Life events and psychological functioning. Theoretical and methodological issues“, Beverly Hills (Sage)
- COHEN, S. & SYME, S.L. (1985): „Social support and health“, New York (Academic Press)
- COMBE, A.; & HELSPER, W. (1996): „Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns“, Frankfurt am Main (Suhrkamp)
- COSTA, P.T.; HERBST, J.H.; McCRAE, R.R. & SIEGLER, I.C. (2000): „Personality at midlife: Stability, intrinsic maturation and response to life events“. *Assessment*, 7, S. 365-378
- CRAMER, P. (2004): „Identity change in adulthood. The contribution of defence mechanisms and life experiences“. *Journal of research in Personality*, 38, S.280-316
- DAHRENORF, R. (1996): „Nur Minderheit behält Dauerberuf (Interview). I: Neue Westfälische Zeitung (NW), Nr. 143 vom 15.10.1996
- DAMON, W. & LERNER, R.M. (1998): „Handbook of child psychology“, 5th ed., Vol.1: “Theoretical models of human development“, Hoboken, NJ: Wiley
- DANISH, S.J. & D’AUGELLI, A.R. (1995): „Kompetenzerhöhung als Ziel der Intervention in Entwicklungsverläufe über die Lebensspanne“. In FILIPP, S.H. (1990): „Kritische Lebensereignisse“ 2. Auflage, München (Psychologie-Verl.-Union), S.156 - 173
- DEMMER, C. (2004): „Die Patchworker“. In Süddeutsche Zeitung vom 31.01.2004
- DENZIN, N. K. (2012): „Symbolischer Interaktionismus“. In FLICK, U., VON KARDORFF, E. & STEINKE, I. (Hrsg.): „Qualitative Forschung. Ein Handbuch“, Reinbeck bei Hamburg (Rowohlt), S. 136 – 149
- DIEKMANN, A. (2013): „Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen“, 7. Auflage, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt Enzyklopädie)
- DITTMANN, K.H. (1991): „Perspektiven der Lebensereignisforschung. Eine kritische Diskussion theoretischer und methodischer Probleme und Lösungsansätze“, Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris (Peter Lang)
- DÖRR, M. (2010): „Erinnerung als biografische Wissensressource“. In HAUPERT, B.; SCHILLING, S. & MAURER, S. (Hrsg.): „Biografiearbeit und Biografieforschung in der sozialen Arbeit. Beiträge zu einer rekonstruktiven Perspektive sozialer Profession“, Bern (Peter Lang), S.35-52
- DOHMEN, G. (1996): „Das Lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik“, Bonn (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie)

DOHMEM, G. (2001): „Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller“, Bonn (BMBF)

DOHRENWEND, B.S.; AJKENASY, A.R.; KRASSNOFF, L. & DOHRENWEND, B.P. (1978): „Exemplification of a method for scaling life event: the PERI life events scale“, *Journal of Health and Social Behavior*, 19, S. 205 - 228

Dohrenwend B.P., Dohrenwend (1974): „Stressful life events: Their nature and effects“, New York (Wiley)

DOHRENWEND, B.P.; RAPHAEL, K.G.; SCHWARTZ, S.; STUVE, A. & SKODOL, A. (1993): „The structured event probe and narrative rating method for measuring stressful life events“. In GOLDBERGER, L. & BREZNITZ, S. (Hrsg.): „Handbook of stress. Theoretical and clinical aspects“, 2. Ausgabe, New York (N.Y.: Free Press), S- 174-199

DOHRENWEND, B.P. (2006): „Inventorying stressful life events as risk factors for psychopathology: Toward resolution of the problem of intracategory variability“, *Psychological Bulletin*, 132(3), S. 477-495

DOLCH, J. (1965): „Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache“, 6. Auflage, München (Ehrenwirth)

DREHER, E.; DREHER, M. (1985a): „Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte“. In LIEPMANN, D.; STIKSRUD, A. (Hrsg.): „Entwicklungsaufgaben im Jugendalter, Göttingen (Hogrefe), S.56 - 70

DREHER, E. & DREHER, M. (1985b): „Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zu einem Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters“. In: OERTER, R. (Hrsg.): „Lebensbewältigung im Jugendalter“, Weinheim (edition psychologie), S.30 - 61

EHRENSPECK, Y. & RUSTENMEYER, D. (1996): „Bestimmung/Unbestimmung“. In: COMBE, A. & HELSPER, W. (Hrsg.): „Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns“, Frankfurt am Main (Suhrkamp) S. 368-391

ELDER, G.H. (1998): „The life course and human development“. In DAMON, W. & LERNER, R.M. (Hrsg.): „Handbook of child psychology, 5th ed. , Vol.1: Theoretical models of human development, Hoboken, NJ: Wiley, S. 939-991

ERIKSON, E.H. (1973): „Kindheit und Gesellschaft“, Stuttgart (Klett)

ERIKSON, E. (1988): „Der vollständige Lebenszyklus“, Frankfurt am Main (Suhrkamp)

ERNING, G. (2004): „Bildungsförderung in einem klassischen frühpädagogischen Konzept: Die Entwicklung des Kindergartens“. In FAUST, G.; GÖTZ, M.; HACKER, H. & ROßBACH, H.-G. (Hrsg.): „Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich“, Kempten (Klinkhardt)

EULER, P.; PONGRATZ, L.A. (1995): „Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Hans-Joachim Heydorns“, Weinheim (Dt. Studien Verlag)

- EYE von, A.; KREPNER, K.; SPIEL, C. & WESSEL, H. (1995): „Life Events´ Spacing Order in individual development“. In: KINDERMANN, T. & VALSINER, J. (Hrsg.): “Development of person-context relations”, Hillsdale (Erlbaum)
- FABIAN, H.; DUNLOP A.-W. (2002): „Transitions in the early years”, New York (Routledge)
- FALTENMAIER, Z. (1987): „Lebensereignisse und Alltag: Konzeption einer lebensweltlichen Forschungsperspektive und eine qualitative Studie über Belastungen und Bewältigungsstile von jungen Krankenschwestern“, München (Profil)
- FAULSTICH-WIELAND, H; NUISSEL, E.; SIEBERT, H. & WEINBERG, J. (1996): „Biographieforschung und biographisches Lernen“. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 37, Juni 1996, Frankfurt am Main
- FAULSTICH-WIELAND, H.; NUISSEL, E.; SIEBERT, H. & WEINBERG, J. (Hrsg.) (1997): „Lebenslanges Lernen- selbstorganisiert? Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 39, Juni 1997, Frankfurt am Main
- FAUSER, P. (1992): „Kontinuität als Anspruch. Schulpädagogische Überlegungen zum Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I“. In HAMEYER, U. (Hrsg.): „Innovationsprozesse in der Grundschule“, Bad Heilbrunn (Klinkhardt), S. 330 - 352
- FAUST, G. (2003): „Der Schuleintritt als kritisches Lebensereignis“. In: Und Kind, Nr. 71:23-33
- FAUST, G.; GÖTZ, M.; HACKER, H. & ROßBACH, H.-G. (2004): „Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich“, Kempten (Klinkhardt)
- FAUST-SIEHL, G.; GARLICH, A.; RAMSEGER, J.; SCHWARZ, H. & WARM, U. (1996): „Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe“, Hamburg (Rowohlt)
- FEND, H. (1990): „Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne“. Band 1, Bern, Stuttgart
- FEND, H. (2003): „Entwicklungspsychologie des Jugendalters“, Opladen (Leske + Budrich)
- FILIPP, S.H. (1995): „Kritische Lebensereignisse“, 3. Auflage, Weinheim (Psychologie-Verlags Union)
- FILIPP, S.H. (1995): „Lebensereignisforschung - eine Bilanz“. In FILIPP, S.H. (Hrsg.): „Kritische Lebensereignisse“, Weinheim (Psychologie Verlags Union), S.293-319
- FILIPP, S.H. & BRAUKMANN, W. (1995): „Verfahren zur Erfassung kritischer Lebensereignisse. Eine Übersicht“. In FILIPP, S.H. (Hrsg.): „Kritische Lebensereignisse“, Weinheim (Psychologie Verlags Union)
- FILIPP. S.H. & FERRING, D. (2002): „Die Transformation des Selbst in der Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen“. In JÜTTMANN. G. & THOMAE, H. (Hrsg.): „Persönlichkeit und Entwicklung, Weinheim (Beltz), S. 191-228
- FILIPP, S.H. (2007): „Adaptive Dynamiken und Bewältigungsprozesse“. In BRANDSTÄDTER, J.; & LINDENBERGER, U. (Hrsg.): „Entwicklungspsychologie der Lebensspanne“, Stuttgart (Kohlhammer), S. 337-345

- FILIP, S.H. & AYMANN, P.(2010): „Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens“, Stuttgart (Kohlhammer)
- FISCHER; M, & FISCHER, U. (1995): „Wohnortwechsel und Verlust der Ortsidentität als nicht-normative Lebenskrisen“. In FILIPP, S.H. (Hrsg.): „Kritische Lebensereignisse“, Weinheim (Psychologie Verlags Union)
- FISHER, S. & REASON, J. (1988): “Handbook of life stress, cognition and health”, Chichester: Wiley
- FLICK, U. (1995): “Qualitative Forschung - Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften”, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt)
- FLICK, U. (2002): „Triangulation in der qualitativen Forschung“. In FLICK, U.; VON KARDORFF, E. & STEINKE, I. (Hrsg.): „Qualitative Forschung. Ein Handbuch“, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt), S. 309 -318
- FLICK, U. (2010): „Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung“, 3. Auflage, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt)
- FLICK, U. (2011a): „Das Episodische Interview“. In OELERICH, G. & OTTO, H.-U. (Hrsg.): „Empirische Forschung und Soziale Arbeit - Ein Studienbuch“, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 273 – 280
- FLICK, U. (2011b): „Triangulation: eine Einführung“, 3. überarbeitete Auflage, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften)
- FLICK, U.; VON KARDORFF, E. & STEINKE, I. (2012): „Qualitative Forschung. Ein Handbuch“, 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt)
- FÖLLING-ALBERS, M. (1989): “Veränderte Kindheit - Veränderte Grundschule“, Frankfurt am Main (Arbeitskreis Grundschule)
- FÖLLING-ALBERS, M. (1993): „Der Individualisierungsanspruch der Kinder - eine neue pädagogische Orientierung ‚vom Kinde aus‘?“. In: Neue Sammlung, 33, S.465 – 478
- FOOKEN, I. (2009): „Lebenslauf und Entwicklungsprozesse aus der Perspektive der Lebensspanne“. In: BEHNKEN, I. & MIKOTA; J. (Hrsg.): „Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung“, Weinheim und München (Juventa), S. 154 - 167
- FOSSON, A, (1988): „Family stress“. In FISHER, S. & REASON, J. (Hrsg.): „Handbook of life stress, cognition and health”, Chichester: Wiley, S. 161-175
- FRENCH, J.R.P. (1978): FRENCH, J.R.P. (1978): „Person-Umwelt-Übereinstimmung und Rollenstreß“. In FRESSE, M.; GREIF, S.; SEMMER, N. (Hrsg.): „Industrielle Psychopathologie, Bern (Huber), S. 42-51
- FRESSE, M.; GREIF, S.; SEMMER, N. (1978): „Industrielle Psychopathologie“, Bern (Huber)
- FRIEBEL, H.; EPSKAMP, H., FRIEBEL & TOTH, S. (1996): „Bildungsidentität“, Opladen (Leske + Budrich)
- FRIEBERTSHÄUSER, B. (1995): „Initiationsriten und ihre Bedeutung für weibliche und männliche Statuspassgen, In: Feministische Studien, 1, S.56 - 69

- FRIEBERTSHÄUSER, B. (2009): „Statuspassagen und Initiationsrituale im Lebenslauf. Krisen und Chancen“. In BEHNKEN, I.; MIKOTA, J. (Hrsg.): „Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung“, Weinheim (Juventa)
- FRIEBERTSHÄUSER, B. & LANGER, A. (2010): „Interviewformen und Interviewpraxis“. In FRIEBERTSHÄUSER, B., LANGER, A. & PRENGEL, A. (2010): „Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. Vollständig überarbeitete Auflage, u.a. Weinheim (Juventa), S. 437 - 456
- FRIEBERTSHÄUSER, B., LANGER, A. & PRENGEL, A. (2010): „Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“, 3. vollständig überarbeitete Auflage, u.a. Weinheim (Juventa)
- FRISCH, M. (1964): „Mein Name sei Gantenbein“, Erstausgabe Band 32, München (Suhrkamp)
- FTHENAKIS, W.E. (1995): Ehescheidung als Transition im Familienentwicklungsprozess“. In PERREZ, M.; LAMBERT, J.L., ERMERT, C. u.a. (Hrsg.): „Familie im Wandel. Freiburger Beiträge zur Familienforschung, (S. 63-95), Bern (Hans HUBER)
- FTHENAKIS, W.E. (1998): „Family transitions and quality in early childhood education. European early childhood education research Journal, 6. Jg., Nr. 1, S.5-17
- FTHENAKIS, W.E. (1999): Transitionspsychologische Grundlagen des Übergangs zur Elternschaft“. In FTHENAKIS, W.E., ECKERT, M. & Block, M.V. für den deutschen familienverband (Hrsg.): „Handbuch Elternbildung“. Band 1, S.31-68, Opladen (Leske + Budrich)
- FTHENAKIS, W.E. (2004): Bildungs- und Erziehungspläne für Kinder unter sechs Jahren - nationale und internationale Perspektiven“. In FAUST, G.; GÖTZ, M.; HACKER, H. & ROBBACH, H.-G. (Hrsg.): „Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich“, Kempten (Klinkhardt), S. 9-26
- FTHENAKIS, W.E., ECKERT, M. & Block, M.v; für den deutschen Familienverband (1999): „Handbuch Elternbildung“. Band 1, S.31-68, Opladen (Leske + Budrich)
- FUCHS, W. (1984): „Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden“, Opladen (Westdeutscher Verlag)
- FUCHS-HEINRITZ, W. (2005): „Biographische Forschung. Eine Einführung in die Praxis und Methoden“, 3. überarbeitete Auflage, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften)
- GARBER, J. & SELIGMAN, M.E.P. (1980): „Human helplessness: Theory and applications“, New York (Academic Press)
- GEHRINGER, M.; STRUBE, G. (1985): „Organization and recall of life events: What's special in autobiographical memory?“, München: Max-Planck-Institut für psychologische Forschung (Report Nr. 12)
- GELLER, M. (1992); „Biographien Erwachsener Adoptierter - Lebenserfahrungen, Lebensstrategien“, Essen (Westarp Wissenschaften)
- GERHARDT, U. (1986): „Erzählenden und Hypothesenkonstruktion. Überlegungen zum Gültigkeitsproblem in der biographischen Sozialforschung“. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37, S. 230 - 256

- GERHARD, U. (1998): „Die Verwendung von Idealtypen bei der fallvergleichenden biographischen Forschung“. In: JÜTTEMANN, G. & THOMAE, H. (Hrsg.): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften“, Weinheim (Psychologie Verlags Union), S. 193 – 212
- GEULEN, D. (2009): „Subjektorientierte Sozialisationstheorie“. In BEHNKEN, I. und MIKOTA, J. (Hrsg.); „Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung.“, Weinheim und München (Juventa).
- GILBERT, N. & ABELL, P. (1983): „Accounts and action“, Aldershot (Gower)
- GLASER, L. (1970): „Schule vor der Schule? Vorschulerziehung - Abschied von der Bewahranstalt“, Düsseldorf (Pädagogischer Verlag Schwann)
- GLASER, B. & STRAUSS, A.L. (1967): „The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research“, Chicago (Aldine)
- GÖTZ; M. (2004): „Die neue Schuleingangsstufe in Deutschland: Alter Wein in neuen Schläuchen?“, In FAUST, G.; GÖTZ, M.; HACKER, H. & ROßBACH, H.-G. (Hrsg.): „Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich“, Kempten (Klinkhardt), S.
- GÖTZ, M. & MÜLLER, K. (2005): „Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung“, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften)
- GOLDBERGER, L. & BREZNITZ, S. (1993): „Handbook of stress. Theoretical and clinical aspects“, 2. Ausgabe, New York (N.Y.: Free Press)
- GOTTLIEB, B.H. (1988): „Marshalling social support. Formats, processes and effects“, Beverly Hills (SAGE)
- GRÄSER, H.; ESSER, H. & SAILE, H. (1995): „Einschätzung von Lebensereignissen und ihre Auswirkungen“. In FILIPP, S.H. (1990): „Kritische Lebensereignisse“ 2. Auflage, München (Psychologie Verlags Union), S.104 – 120
- GRANATO, M. (2013): „Prekäre Übergänge an der Statuspassage Schule - Ausbildung. Die Bedeutung des Migrationshintergrunds“. In THIELEN, M.; KATZENBACH, D. & SCHNELL; I. (Hrsg.): „Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung“, Bad Heilbrunn (Klinkhardt), S. 119-142
- GRIEBEL, W. & NIESEL, R. (2002): „Abschied vom Kindergarten - Start in die Schule“, München (Don Bosco)
- GRIEBEL, W. & NIESEL, R. (2003a): „Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In FTHENAKIS, W.E. (Hrsg.): „Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können, Freiburg (Herder), S.136 - 151
- GRIEBEL, W. & NIESEL, R. (2003b): „Successful transitions: Social competencies pave the way into kindergarten and school“. European early Childhood Education and Research Journal, Themed Monograph No. 1, „Transitions, S.25-33
- GRIEBEL, W.; NIESEL, R. (2004): „Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Veränderungen erfolgreich bewältigen“, Weinheim (Beltz)

- GROßE, S. (2008): „Lebensbrüche als Chance? Lern- und Bildungsprozesse im Umgang mit kritischen Lebensereignissen - eine biographieanalytische Studie“, Münster (Waxmann Verlag GmbH)
- GUNDERSON, E.K. & RAHE, R.H. (1974): „Life stress and illness“, Springfield , IL: Charles C. Thomas
- HACKER, H. (1988): „Übergänge fordern uns heraus“. In: Die Grundschule. 20, S.8-10
- HACKER, H. (2004): „Die Anschlussfähigkeit von vorschulischer und schulischer Bildung“. In FAUST, G.; GÖTZ, M.; HACKER, H. & ROßBACH, H.-G. (Hrsg.): „Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich, Kempten (Klinkhardt)
- HAMEYER, U. (1992): „Innovationsprozesse in der Grundschule“, Bad Heilbrunn
- HAMMES-DI BERNARDO, E. & SPECK-HAMDAM, A. (2007): „Vom Kindergarten in die Grundschule: Den Übergang gemeinsam gestalten“, Köln (Kronach)
- HANKE, P.; Backhaus, J. & BOGATZ, A. (2013): „Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule“, Münster (Waxmann)
- HANSEN, R.; RÖßNER, E. & WIEßBACH, B. (1986): „Der Übergang in die Sekundarstufe I“. In: „Jahrbuch der Schulentwicklung 4“, S. 70-101
- HARTUNG, D. (2008): „Assessment-Center. Typische Anforderungen, optimale Vorbereitung“, Berlin (Cornelsen)
- HASCHER, T. (2008): „Quantitative und qualitative Forschung - Berührungspunkte“. In HOFMANN, F.; SCHREINER, C. & THONHAUSER, J. (Hrsg.): „Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“, u.a. Münster (Waxmann), S. 117 - 132
- HAVIGHURST, R. (1948; 1972): „Developmental tasks and education“, New York (Mc Kay)
- HECKHAUSEN; J.; HUNDERTMARK, J. & KRUEGER, J. (1992): „Normative conceptions about the life course and their impact on adults goals for development“, Studia Psychologica, 34, 15-28
- HECKENHAUSEN, J. & SCHULZ, R. (1995): „A life-span theory of control“. In: Psychological Review, 94, S.319-340
- HEINZ, W.R. (2000): „Umrisse einer Theorie biographischen Handelns“. In: HOERNING, E. & E.M. (Hrsg.): „Biographische Sozialisation (Der Mensch als soziales und personales Wesen, 17)“, Stuttgart (Lucius & Lucius), S. 165-186
- HEINZE, T.; KLUSEMANN, H.W. & SOEFFNER, H.-G. (1980): „Interpretation einer Bildungsgeschichte“, Bensheim
- HEINZEL, F. (2005): „Subjekt und Methode - Wege einer kindzentrierten Grundschulforschung“. In GÖTZ, M. & MÜLLER, K. (Hrsg.): „Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung“, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften) , S, 53-67
- HENNINGSSEN, J. (1962): „Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Eine methodologische Erörterung“. In: Neue Sammlung. 2/1962, S.450-461

- HENNINGSSEN, J. (1981): „Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Fünf Studien“, Essen
- HESS, S. (2011): „Die Eltern-Kind-Gruppe als Unterstützung beim Übergang von Kindern aus sozial benachteiligten Familien in die Kindertagesstätte, In: BLEHER, W. u.a. im Auftrag der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (Hrsg.): „Übergänge im Bildungssystem: biografisch – institutionell – thematisch“, Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 9-20
- Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium (2007): „Bildung von Anfang an“, Wiesbaden
- HETZE, A.-M.; SCHMIDT-WENTZEL, A. & SPERBER, M. (2005): „Kritische Lebensereignisse als Chance zur Kompetenzentwicklung“, Dresden (Technische Universität Dresden)
- HILGER, G.; LEIMGRUBER, S.; ZIEBERTZ, H.-G. (2010): „Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf“, vollständig überarbeitete 6. Auflage der 1. Auflage 2001, Kösel (FSC)
- HITZLER, R. & EBERLE, T.S. (2012): „Phänomenologische Lebensweltanalyse“. In FLICK, U., VON KARDORFF, E. & STEINKE, I. (Hrsg.): „Qualitative Forschung. Ein Handbuch“, 9. Auflage, Reinbeck bei Hamburg (Rowohlt), S. 109 - 117
- HOBFOLL, S.E. (1988): „The ecology of stress“, New York (Hemisphere)
- HOBFOLL, S.E. (1989): „Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress“, *American Psychologist*, 44 (3), S. 513-524
- HOBFOLL, S. E. (1998): „Stress, culture and community: The psychology and philosophy of stress“, New York (Plenum)
- HOBSON, C.J.; KAMEN, J.; SZOSTEK, J.; NETHERCUT, C.M., TIEDEMANN, J.W. & WOJNAROWICZ, S. (1998): „Stressful life events: A revision and update of the Social Readjustment Rating Scale“, *International Journal of Stress Management*, 5(1), S. 1 - 23
- Höft, S., Obermann, C. & Becker, J.-N. (2014): „Gibt es Besonderheiten bei kompetenzorientierten Assessment-Center-Verfahren? Eine Analyse des Praxiseinsatzes basierend auf der Anwenderbefragung des Arbeitskreises Assessment Center e.V. von 2012“. *Wirtschaftspsychologie*, 16(1), 95-103.
- HOERNING, M. (1989): „Erfahrungen als biographische Ressource“. In ALHEIT, P.; HOERNING, M. (Hrsg.): „Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung“, Frankfurt am Main, New York (Campus Verlag)
- HOERNING E.M. u.a. (1991): „Biographieforschung und Erwachsenenbildung“, Bad Heilbrunn (Klinkhardt)
- HOERNING, E. (2000): „Biographische Sozialisation“, Stuttgart (Lucius & Lucius)
- HOERNING, E.M. & CORSTEN, M. (1995): „Institution und Biographie“, Pfaffenweiler (Centaurus)
- HOF, C. (2012): „Von lebenslangen Lernen zum Lernen im Lebenslauf“. In VON FELDEN, H.; HOF, C. & SCHMIDT-LAUF, S. (Hrsg.): „Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft

für Erziehungswissenschaft vom 22. – 24. September 2011 an der Universität Hamburg“, Baltmannsweiler (Schneider Verlag), S. 70-79

HOFFMANN, E. (1960): „Kindheitserinnerungen als Quelle pädagogischer Kinderkunde“, Heidelberg (Quelle & Meyer)

HOFMANN, F.; SCHREINER, C. & THONHAUSER, J. (2008): „Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“, u.a. Münster (Waxmann)

HOLMES, T. & RAHE, R.H. (1967): „The Social Readjustment Rating Scale. In: Journal of Psychosomatic Research, 11, S. 2013 – 2018

HOPF, C. (2012): „Qualitative Interviews“. In FLICK, U., VON KARDORFF, E. & STEINKE, I. (Hrsg.): „Qualitative Forschung. Ein Handbuch“, 9. Auflage, Reinbeck bei Hamburg (Rowohlt), S. 349 - 359

HOUSE, J.S. & KAHN, R.L. (1985): „Measures and concepts of social support. In COHEN, S. & SYME, S.L. (Hrsg.): „Social support and health“, New York (Academic Press), S. 83-108

HULL, D. (1977): „Life circumstances and physical illness: A cross disciplinary survey of research content and method fort he decade 1965-1975“. Journal of Psychosomatic Research 21, S.115-139

HULTSCH, D.F. & CORNELIUS, S.W. (1995): „Kritische Lebensereignisse und lebenslange Entwicklung: Methodologische Aspekte“. In FILIPP, S.H. (Hrsg.): „Kritische Lebensereignisse“, Weinheim (Psychologie Verlags Union), S.72 - 91

HULTSCH, D.F. & PLEMONS, J.K. (1979): „Life events and life-span development“. In BALTES, P.B. & BRIM, O.G. Jr. (Hrsg.): „Life-sapn development and behavior“, Vol. 2, New York (Academic Press), S. 1-36

HUMBOLDT, W. (1985): „Bildung und Sprache“, 4. Durchgesehene Auflage, Paderborn (Ferdinand Schöningh)

HUMPL, B. (2004): „Transfer von Erfahrungen. Ein Beitrag zur Leistungssteigerung in projektorientierten Organisationen“, Wiesbaden (Deutscher Universitäts-Verlag)

HURRELMANN, K.; ROSEWITZ, B. & WOLF, H. (1985): „Lebensphase Jugend“, Weinheim und München (Juventa)

INGENKAMP, K. (1963): „Pädagogisch-psychologische Untersuchungen zum Übergang auf weiterführenden Schulen“, Weinheim (Beltz)

IPFLING, H.-J. (1974.): „Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache“, 2. Auflage, München (Ehrenwirth)

JOHANSSON, I. (2002): „Parents´view of transition to school and their influence“. In FABIAN, H. & DUNLOP A.-W. (Hrsg.): “Transitions in the early years, New York (Routledge), S. 76 – 86

JÜTTEMANN, G. (1985): „Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfehler“, Weinheim (Beltz)

- JÜTTEMANN, G. & THOMAE, H. (1998): „Biographische Methoden in den Humanwissenschaften“, Weinheim (Beltz)
- JÜTTEMANN; G. & THOMAE; H. (2002): „Persönlichkeit und Entwicklung“, Weinheim (Beltz)
- KADE, J. & HOF, C. (2008): „Biographie und Lebenslauf. Über ein biographietheoretisches Projekt zum lebenslangen Lernen auf der Grundlage wiederholter Erhebungen“. In VON FELDEN, H. (2008): „Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung“ Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften)
- KADE, J. & SEITTER, W. (1996): „Lebenslanges Lernen - Mögliche Bildungswelten“, Opladen (Leske + Budrich)
- KALUZA, G. (2007): „Gelassen und sicher im Stress“, 3. Auflage, Heidelberg (Springer Medizin Verlag)
- KAMMERMEYER, G. & MARTSCHINKE, S. (2004): „KILIA - Selbstkonzept- und Leistungsentwicklung im Anfangsunterricht“. In Faust, G.; Götz, M.; Hacker, H. & Rossbach, H.G.(Hrsg.): „Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar-und Primarbereich“, Bad Heilbrunn (Klinkhardt)
- KASL, S.V. & COOPER, C. (1987): “Stress and health: Issues in research methodology”, Cinchester: Wiley,
- KATSCHING, H. (1980): „Sozialer Stress und psychische Erkrankung“, München (Urban & Schwarzenberg)
- KATSCHING, H. (1980): „Lebensverändernde Ereignisse als Ursache psychischer Krankheiten – Eine Kritik des globalen Ansatzes in der Life-Event-Forschung. In: KATSCHING, H. (Hrsg.): Sozialer Stress und psychische Erkrankung, München (Urban & Schwarzenberg), S. 1-93)
- KESSLER, R.C. (1997): „The effects of stressful life events on depression. Annual Review of Psychology“, 48, S. 191-214
- KINDERMANN, T. & VALSINER, J. (1995): „Development of person-context relations“, Hillsdale (Erlbaum)
- KIRCHHOF, S. & SCHULZ, W. (2008): „Biografisch lernen & lehren. Möglichkeiten und Grenzen zur Entwicklung biografischer Kompetenz“, Flensburg (University Press)
- KLAFKI, W. (1985/1996): „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“, 5. Auflage 1996, Weinheim und Basel
- KLAGES, H. (1984): „Wertewandel und gesellschaftlicher Wandel“, Frankfurt (Campus Verlag)
- KNÖRZER, W. & GRASS, K. (1998): „Einführung Grundschule. Geschichte - Auftrag – Innovation“, Weinheim (Beltz)
- KOCH, K. (2001): „Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 2: der Übergang aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer“, Opladen (Leske + Budrich)
- KÖNIG, E. & ZEDLER, P. (2002): „Qualitative Forschung“, 2. Auflage, Weinheim

- KOHLI, M. (1985): „Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente“. In Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS), 37, S.1-29
- KOHLI, M. (1986): „Gesellschaftszeit und Lebenszeit: Der Lebenslauf im Strukturwandel der Moderne“. In BERGER, J. (Hrsg.): „Soziale Welt: Die Moderne-Kontinuitäten und Zäsuren“, (Sonderband 4, S. 183-208). Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co
- KOHLI, M. & FISCHER, W. (1987): „Biographieforschung“ in (Hrsg.) VOGES, W. (Hrsg.): „Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung“, Opladen (Leske + Budrich), S.25 - 50
- KOLLER, H.-C. & KOKEMOHR, R. (1994): „Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse“, Weinheim (Dt. Studien-Verlag)
- KOLLER, H.-C. (1999): „Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne“, München (Wilhelm Fink Verlag)
- KOMPA, A. (2004): „Assessment Center. Bestandsaufnahme und Kritik“, 7. Auflage, München und Mering (Rainer Hampp Verlag)
- KOWAL, S. & O`CONNELL (2012): „Zur Transkription von Gesprächen“. In FLICK, U.; VON KARDORFF, E. & STEINKE, I. (Hrsg.): „Qualitative Forschung. Ein Handbuch“, 9. Auflage, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt), S. 437 - 446
- KRAUL, M. & MAROTZKI, W. (2002): „Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung“, Opladen (Leske + Budrich)
- KRAUS, K. (2001): „Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee“, Bielefeld (Bertelsmann)
- KRETTENAUER, T. (2014): „Der Entwicklungsbegriff in der Psychologie“, In AHNERT, L. (Hrsg.): „Theorien in der Entwicklungspsychologie, Berlin, Heidelberger (Springer VS), S.2 - 25
- KRÜGER, H.-H.; (1999): „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“, 2. durchges. Auflage, Opladen (Leske + Budrich)
- KRÜGER, H.-H. (2000): „Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft“. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft H.3, S. 323 – 342
- KRÜGER, H.-H. (2006): „Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung“. In: KRÜGER, H.-H.; MAROTZKI, W. (Hrsg.): „Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen (Leske + Budrich) S.13-34
- KRÜGER, H.-H. & MAROTZKI, W. (2006): „Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“, Opladen (Leske + Budrich)
- KRUSE, A. & SCHMITT, E. (2002): „Entwicklung der Persönlichkeit im Lebenslauf - die Analyse von Entwicklung aus einer aufgaben-, konflikt- und daseinstheamatischen Perspektive“. In JÜTTMANN, G. & THOMAE, H. (Hrsg.): „Persönlichkeit und Entwicklung, Weinheim (Beltz), S. 122- 156
- KUCKARTZ, U.; DRESING, T.; RÄDIKER, S. & STEFER, C. (2008): „Qualitative Evaluation - Der Einstieg in die Praxis“, 2. Aktualisierte Auflage, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften)

- KUNERT, H. (1974). „Bildung“. In IPFLING, H.-J. (Hrsg.): „Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache“, 2. Auflage, München, S. 50-55
- LÄMMERT, E. (1982.): „Erzählforschung“, Stuttgart (Metzler)
- LAMBERS, H.(1996): „Heimerziehung als kritisches Lebensereignis“, Münster (Votum-Verl.)
- LAMNEK, S. (1995): „Qualitative Sozialforschung“. Bd 1. Methodologie und Bd. 2 Methoden und Techniken, Weinheim (Beltz)
- LAMNEK, S. (2002): „Qualitative Interviews“. In: KÖNIG, E. & ZEDLER, P. (Hrsg.): „Qualitative Forschung“, 2. Auflage, Weinheim, S. 157 - 193
- LANG, F.R.; MARTIN, M. & PINQUART, M. (2012): „Entwicklungspsychologie - Erwachsenenalter“, Göttingen (Hogrefe)
- LANGEWAND, A. (1997): „Bildung“. In LENZEN, D. (Hrsg.): „Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, 3. Auflage, Reinbeck bei Hamburg, S. 69-98
- LATTMANN, C. (1989): „Das Assessment-Center-Verfahren der Eignungsbeurteilung. Sein Aufbau, seine Anwendung und sein Aussagegehalt“, Heidelberg (Physica)
- LAZARUS, R.S. (1966): „Psychological stress and the coping process“, New York (McGraw-Hill)
- LAZARUS, R.S. (1984): „Puzzles in the study of daily hassles“. Journal of Behavioral Medicine, 7, S. 375-389
- LAZARUS, R.S. (1991): „Emotion and adaption“, London (Oxford University Press)
- LAZARUS, R.S. (1995): „Stress- und Stressbewältigung - Ein Paradigma. In: FILIPP, S-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse, Weinheim (Psychologie Verlags Union), S. 198 – 232
- LAZARUS, R.S. & FOLKMAN, S. (1984): „Stress, appraisal and coping“, New York (Springer)
- LAZARUS, R.S & LAUNIER, R. (1978): „Stress-related transactions between person and environment“. In PERVIN, L.A. & LEWIS, M. (Hrsg.): “Interaction between internal and external determinants of behavior”, New York, S. 287 – 327
- LENGRAND, P. (1975): „An introduction to lifelong education“, London (Croom Helm)
- LENZEN, D. (1997): „Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs“, 3. durchges. Auflage, Reinbeck bei Hamburg (Rowohlt)
- LETTAU, W.-D.; VON DER HEYDEN, A.N. & WALKENHORST, U. (2011): „Gelingende Transitionen an den Schnittstellen Schule-Studium und Studium-Beruf“. In: BEELMANN; W. & ROSOWSKI, E. (Hrsg.): „Übergänge im Lebenslauf bewältigen und förderlich gestalten“, Berlin (LIT Verlag), S. 79 - 104
- LEYENDECKER, C. & HORSTMANN, T. (2002): „Große Pläne für kleine Leute. Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung“, München (Reinhardt)
- LIEPMANN, D. & STIKSRUD, A. (1985): „Entwicklungsaufgaben im Jugendalter“, Göttingen (Hogrefe)

- LOCH, W. (1979): „Lebenslauf und Erziehung“, Essen (Neue-Deutsche-Schule-Verlagsgesellschaft)
- LOOS, P. & SCHÄFFER, B. (2001): „Das Gruppendiskussionsverfahren“, Opladen (Leske + Budrich)
- LUDWIG, M. (1995): „Lebenslauf und Biographie als Gegenstand der Armutspolitik“. In: HOERNING, E.M. & CORSTEN, M. (Hrsg.): „Institution und Biographie“, Pfaffenweiler (Centaurus), S. 179 – 192
- LÜDERS, C. (2012): „Herausforderungen qualitativer Forschung“. In FLICK, U.; VON KARDORFF, E. & STEINKE, I. (Hrsg.): „Qualitative Forschung. Ein Handbuch“, 9. Auflage, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt), S. 632 - 642
- LYOTARD, J.-F. (1979): „Aparthie in der Theorie“, Berlin (Merve-Verl)
- LYOTARD, J.-F. (1994): „Die Analytik des Erhabenen: (Kant-Lektionen, Kritik der Urteilskraft, §§ 23-29)“, München (Fink)
- MACHA, H.; & WITZKE, M. (2009): „Handbuch der Erziehungswissenschaft“. Band III. Familie-Kindheit-Jugend-Gender, Paderborn (Ferdinand Schöningh)
- MAROTZKI, W. (1991): „Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften“, Weinheim (Dt. Studien-Verlag)
- MAROTZKI, W. (1991): „Bildungsprozesse in lebensgeschichtlichen Horizonten“. In HOERNING E.M. u.a.: „Biographieforschung und Erwachsenenbildung“, Bad Heilbrunn (Klinkhardt), S. 182 - 205
- MAROTZKI, W. & SÜNKER, H. (1992): „Kritische Erziehungswissenschaft - Moderne - Postmoderne“, Band 1, Weinheim (Dt. Studien-Verlag)
- MAROTZKI, W. (1995): „Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung“. In KRÜGER, H.-H.; MAROTZKI, W. (Hrsg.) „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“, Opladen (Leske + Budrich), S. 55-89
- MAROTZKI, W. (1998): „Ethnographische Verfahren in der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung“. In JÜTTEMANN, G. & THOMAE, H. (Hrsg.): „Biographische Methoden in den Humanwissenschaften“, Weinheim (Beltz), S. 44 - 59
- MAROTZKI, W. & NIESYTO, H. (2006): „Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive“, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften)
- MAROTZKI, W.; NOHL, A.-Mi. & ORTLEPP, W. (2006): „Einführung in die Erziehungswissenschaft“, 2. Auflage, Opladen & Farmington Hills (BUDRICH)
- MARTIN, P. (1986): „Der Herzinfarkt als kritisches Lebensereignis - Ein kultureller Vergleich“, Bonn (Druck: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn)
- MASCHKE, S. & STECHER, L. (2009): „Bildung in Biografie und Lebenslauf“. In BEHNKEN, I. & MIKOTA, J. (Hrsg.): „Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung“, Weinheim und München (Juventa), S. 216 - 239

- MAYER, K.U. & DIEWALD, M. (2007): „Die Institutionalisierung von Lebensverläufen“, In BRANDSTÄDTER, J. & LINDENBERGER, U. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*“, Stuttgart (Kohlhammer), S. 510-539
- McGRATH, J.H. (1970): „Social and psychological factors in stress“, New York (Holt, Rinehardt & Winston)
- McGRATH, J.H. (1970): „A conceptual formulation for research on stress“, In: McGRATH, J.H. (Hrsg.): *“Social and psychological factors in stress”*, New York (Holt, Rinehardt & Winston), S. 10-21
- MEAD, G.H. (1973): *„Geist, Identität und Gesellschaft - aus der Sicht des Sozialbehaviorismus“*, Frankfurt am Main (Suhrkamp)
- MEUSER, M. (2003): „Rekonstruktive Sozialforschung“. In BOHNSACK, R., MAROTZKI, W. & MEUSER, M. (Hrsg.): *“Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung”*, Opladen (Leske + Budrich), S. 140-141.
- MILLER, P. McC (1980): „Problembewältigungsverhalten (Coping)“. In KATSCHING, H. (Hrsg.): *„Sozialer Stress und psychische Erkrankung“*, München, S. 250 - 261
- MOLLENHAUER, K. (1971): *„Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen“*, 5. Auflage, München (Juventa)
- MONTADA, L. (1995): „Kritische Lebensereignisse im Brennpunkt: Eine Entwicklungsaufgabe für die Entwicklungspsychologie?“, In FILIPP, S.H. (Hrsg.): *„Kritische Lebensereignisse“* 2. Auflage, München (Psychologie-Verl.-Union), S. 272 - 292
- MONTADA, L. (2008): „Fragen, Konzepte, Perspektiven“, In Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): *„Entwicklungspsychologie“*, 6. Vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim (Psychologie Verlags Union), S. 3-18
- MUMMENDEY, D. (1995): „Selbstkonzept-Änderungen nach kritischen Lebensereignissen“. In FILIPP, S.H. (1995): *„Kritische Lebensereignisse“* 2. Auflage, München (Psychologie-Verl.-Union), S.252 - 271
- MURRELL, S.A., NORRIS, F.H. & GROTE, C. (1988): „Life events in older adults“. In COHEN, L.H. (Hrsg.): *“Life events and psychological functioning. Theoretical and methodological issues (S. 96-122)*, Beverly Hills, CA (SAGE)
- NEUMANN; M.J. (2002): „The wider context. An international overview of transition issues“, In FABIAN, H. & DUNLOP A.-W. (Hrsg.): *“Transitions in the early years, new York (Routledge)*, S. 8-22
- NEUß, N. (2009): *„Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung. Studien zur Bildungsgangforschung“*, Band 25, Opladen & Farmington Hills (Budrich)
- NEYER, F.J. & ASENDORPF, J.B. (2001): „Personality and relationship transaction in young adulthood“. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, S. 1190-1204
- NIEDER, A. (2002): *„Praxishandbuch Eltern-Kind-Gruppen“*, München

- NIESEL, R. & GRIEBEL, W. (2007): „Transitionen im Bildungssystem“, In HAMMES-DI BERNARDO, E. & SPECK-HAMDAM, A. (Hrsg.): „Vom Kindergarten in die Grundschule: Den Übergang gemeinsam gestalten, Köln (Kronach), S. 1-28
- NIESEL, R.; GRIEBEL, W. & NETTA, B. (2008): „Nach der Kita kommt die Schule. Mit Kindern den Übergang schaffen“, Freiburg im Breisgau (Verlag Herder)
- NITTEL, D. & SEITTER, W. (2003): „Die Bildung des Erwachsenen“, Bielefeld (Bertelsmann)
- NITTEL, D. (2008): „Über den Realitätsgehalt autobiographischer Stegreiferzählungen: Methodologische Standortbestimmung eines pädagogischen Zeitzeugenprojekts“. In: VON FELDEN, H. (Hrsg.): „Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung“, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 69-108
- NUSKO, G. (1986): „Coping. Bewältigungsstrategien des Ich im Zusammenhangsgefüge von Kontext-, Person- und Situationsmerkmalen“. Frankfurt a.M. (Peter Lang)
- OELERICH, G. & OTTO, H.-U. (2011): „Empirische Forschung und Soziale Arbeit - Ein Studienbuch“, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften)
- OELKERS, J. (2001): „Einführung in die Theorie der Erziehung“, Weinheim (Beltz)
- OERTER, R. (1985): „Lebensbewältigung im Jugendalter, Weinheim (Edition Psychologie)
- OERTER, R. (1995): „Kultur, Ökologie und Entwicklung. In OERTER, R.; MONTADA, L. (Hrsg.): „Entwicklungspsychologie (Beltz), S. 84-127
- OERTER, R.; MONTADA, L. (1995): „Entwicklungspsychologie (Beltz)
- OERTER, R. & MONTADA, L. (2008): „Entwicklungspsychologie“, 6. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim und Basel (Beltz)
- OLBRICH, E. (1995): „Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen oder Herausforderungen“, In FILIPP, S.H. (Hrsg.): „Kritische Lebensereignisse“, Weinheim (Psychologie Verlags Union), S. 123-138
- OLECHOWSKY, R. & PERSEY, E. (1993): „Frühe schulische Auslese“, Frankfurt am Main (Lang)
- OSWALD, H. (2010): „Was heißt qualitativ forschen?“. In FRIEBERTSHÄUSER, B.; LANGER, A. & PRENGEL, A. (Hrsg.): „Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, u.a. Weinheim (Juventa), S. 183 - 204
- OTTO, H. U. & RAUSCHENBACH, T. (2004): „Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen“, Wiesbaden (VS Verlag)
- PEARLIN, L.I. & SCHOOLER, C. (1978): „The structure of coping“. In Journal of Health and Social Behavior, 19,2-21
- PEARLIN, L.; TURNER, H.A. (1987): „The family as a context of the stress process. In KASL, S.V.; COOPER, C. (Hrsg.): „Stress and health: Issues in research methodology, Cinchester: Wiley, S. 143-165
- PERREZ, M.; LAMBERT, J.L. & ERMERT, C. u.a. (1995.): „Familie im Wandel. Freiburger Beiträge zur Familienforschung, Bern (Hans HUBER)

- PERVIN, L.A. & LEWIS, M. (1978): „Interaction between internal and external determinants of behavior“, New York
- PETERMANN, F. & REINECKER, H. (2005): „Handbuch der klinischen Psychologie und Psychotherapie“, Göttingen (Hogrefe Verlag)
- PETERMANN, F. (1995): „Identifikation und Effektanalyse von kritischen Lebensereignissen“. In FILIP, S.H. (1995): „Kritische Lebensereignisse“, 3. Auflage, Weinheim (Psychologie-Verl.-Union), S. 53-90
- PINQUART, M.; SCHWARZER, G. & ZIMMERMANN, P. (2011): „Entwicklungspsychologie - Kindes- und Jugendalter“, Göttingen (Hogrefe)
- POHL, A.; STAUBER, B. & WALTHER, A. (2011): „Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien“, Weinheim und München (Juventa)
- POHL, A. (2011): „Übergänge in die Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Von Dritten Stühlen auf schiefem Grund“. In POHL, A.; STAUBER, B. & WALTHER, A. (Hrsg.): „Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien“, Weinheim und München (Juventa), S. 133-162
- PONGRATZL, A. (2010): „Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken“, Paderborn (Ferdinand Schöningh)
- PRZYBORSKY, A. (2014): „Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch“, 4. überarbeitete Auflage, München (Oldenbourg Verlag München)
- RAFFELSBAUER, H. (2008): „Stressbewältigung im HR Management. Wie Personalleiter auf Stress reagieren“, Heidelberg (Diplomica Verlag GmbH)
- RECK, C. (2001): „Kritische Lebensereignisse und Depression. Life-Event-Forschung im Überblick“, Lengerich (Pabst Science Publishers)
- REINECKER, H. (2005): „Life-Event-Forschung“. In PETERMANN, F. & REINECKER, H. (Hrsg.): „Handbuch der klinischen Psychologie und Psychotherapie“, Göttingen (Hogrefe Verlag), S. 281-293
- RIEGEL, C. & YILDIZ, E. (2011): „Jugendliche mit Migrationshintergrund. Akteure eigener Lebenswirklichkeit oder determinierte Andere?“. In POHL, A.; STAUBER, B. & WALTHER, A. (Hrsg.): „Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien“, Weinheim und München (Juventa), S. 163-182
- RÖBE, E. (2011): „Kindergarten und Grundschule – unter dem Anspruch der Anschlussfähigkeit denken“. In BLEHER, W. u.a. im Auftrag der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (Hrsg.): „Übergänge im Bildungssystem: biografisch – institutionell – thematisch“, Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 21-42
- ROLLAND, J.S. (1988): „Chronic illness and the family life cycle“. In CARTER, B. & McGOLDRICK, M. (Hrsg.): „The changing family life cycle. A framework for family therapy“, New York (Gardner Press), S. 433 - 456
- ROSCH INGELHART, M. (1988): „Kritische Lebensereignisse - Eine sozialpsychologische Analyse“, Stuttgart (W. Kohlhammer GmbH)

- ROTH, G. (1991): „Die Konstitution von Bedeutung im Gehirn“. In: SCHMIDT, S.J. (Hrsg.): „Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung“, Frankfurt am Main, S. 360-370
- ROTH, G. (1992): „Das konstruktive Gehirn: Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis“. In SCHMIDT, S.J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus“, Band 2, Frankfurt am Main, S. 277 – 336
- ROTH, G. (1993): „In das Wahrnehmungssystem dringt nur das ein, was nicht zu erwarten war“, Band 24, das neue Bild der Welt. Wissenschaft und Ästhetik (12); S. 152-157
- ROTH, G. (1994): „Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen“, Frankfurt am Main (Suhrkamp)
- ROTH, G. (1996): „Hirnforschung als Geisteswissenschaft? Individualität und Struktur im neuronalen Netz“. In: Frankfurter Rundschau, 11.06.1996, S.10
- ROTHER, D. (2012): „Lernen im Lebensverlauf? Zwischen Theoretisierung und bildungspolitischer Funktionalisierung“. In VON FELDEN, H.; HOF, C.; SCHMIDT-LAUF, S. (Hrsg.): „Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22. – 24. September 2011 an der Universität Hamburg“, Baltmannsweiler (Schneider Verlag), S.23-33
- RYFF, C.D. & DUNN, D.D. (1985): „A life-span developmental approach to the study of stressful events“. Journal of Applied Developmental Psychology, 6, S. 113-127
- SARASON, I.G.; JOHNSEN, J.M. & SIEGEL, J.M. (1978): „Assessing the impact of life changes: Development of the Life Experiences Survey“, Journal of the Counseling and Clinical Psychology, 46, S. 932 - 946
- SARASON, I.G.; SARASON, B.R. & PIERCE, G.R. (1989): „Social support: An interactional view“, New York (Wiley)
- SCHACHTER, D.L. (1999): „Wir sind Erinnerung. Gedächtnis und Persönlichkeit“, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt)
- SCHÄFTER, O. (2014): „Navigieren durch vernetzte Bildungslandschaften. Zum impliziten Erwerb von Übergangskompetenz in Lernbiographien“. In VON FELDEN, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen: Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen“, Wiesbaden (Springer), S. 37-60
- SCHERB, A. (2008); „Die Bürger in der streitbaren Demokratie: Über die normativen Grundlagen politischer Bildung“, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften)
- SCHERR, A. (1992): „Das Projekt Postmoderne und die pädagogische Aktualität kritischer Theorie“. In MAROTZKI, W. & SÜNKER, H. (Hrsg.): „Kritische Erziehungswissenschaft - Moderne – Postmoderne, Band 1, Weinheim, S. 101-151
- SCHICKE, H. (2014): „Beruflicher Übergang im Kontext reflexiv individualisierter Beruflichkeit“. In VON FELDEN, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen: Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen“, Wiesbaden (Springer), S. 85-110
- SCHICKE, H.; VON FELDEM H. & PÄTZOLD, H. (2015): „Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge, Berlin (Budrich)

- SCHMIDT, C. (1997): „Am Material: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews“. In FRIEBERTSHÄUSER, B. & PRENGEL, A. (Hrsg.): „Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“, Weinheim und München (Juventa), S. 544 - 567
- SCHMIDT, S.J. (1991): „Gedächtnis: Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung“, Frankfurt am Main (Suhrkamp)
- SCHMIDT, S.J. (1992): „Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus“, Band 2, Frankfurt am Main
- SCHMIDT-LAUFF (2014): „Zeit und Bildung“, In VON FELDEN, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen: Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen“, Wiesbaden (Springer), S. 19-36
- SCHMIDT-LAUFF, S.; VON FELDEN, H. & PÄTZOLD, H. (2015): „Transitionen in der Erwachsenenbildung: Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge“, Leverkusen (Budrich)
- SCHMIDT-WENZEL, A. (2005): „Elternschaft als kritisches Lebensereignis und Chance zur Kompetenzentwicklung“, In HETZE, A.; SCHMIDT-WENZEL, A. & SPERBER, M. (Hrsg.): „Kritische Lebensereignisse als Chance zur Kompetenzentwicklung“, Dresden (Technische Universität Dresden)
- SCHNEIDER, W. & LINDENBERGER, U. (2012): „Entwicklungspsychologie“, 7. vollständig überarbeitete Auflage, Basel (Beltz)
- SCHNEIDER, W. & BÜTTNER, G. (1998): „Entwicklung des Gedächtnisses“. In OERTER, R. & MONTADA, L. (Hrsg.): „Entwicklungspsychologie, 4. Überarbeitete Auflage, Weinheim (Beltz), S. 654 – 704
- SCHULZE, T. (1993): „Biographisch orientierte Pädagogik“. In: BAACKE, D.; SCHULZE, T. (Hrsg.): „Aus Geschichten lernen, Weinheim (Beltz), S. 13-40
- SCHULZE, T. (1999): „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge - Fortschritte – Ausblicke“. In KRÜGER, H.-H. & MAROTZKI, W. (Hrsg.): „Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“, Opladen (Leske + Budrich), S.33-35
- SCHUHMACHER, F. (2009): „Mythos Assessment Center - Risikomanagement bei Personalentscheidungen und Leitfaden zur Anwendung“, Wiesbaden (Gabler)
- SCHUMACHER, E. (2004): „Übergänge in Bildung und Ausbildung - pädagogische, subjektive und gesellschaftliche Relevanzen“, Bad Heilbrunn (Klinkhardt)
- SCHUMACHER, J. & RESCHKE, K. (1994): „Theoretische Konzepte und empirische Methoden der Bewältigungsforschung“. In Verband Deutscher Rentenversicherungsträger (Hrsg.): „Die Norm des Gesundseins - Lebensqualität und Kranksein“, Band 6: Klinische Psychologie in der Rehabilitationsklinik, Frankfurt am Main (VdR), S, 41-73
- SCHUMACHER, J.; RESCHKE; K.; & SCHRÖDER, H. (2002): „Mensch unter Belastung. Erkenntnisfortschritte und Anwendungsperspektiven der Stressforschung, Frankfurt (Verlag für akademische Schriften)
- SCHRÖDER; H. (1995): „Jugend und Modernisierung: Strukturwandl der Jugendphase und Statuspassagen auf dem Weg zum Erwachsensein“, Weinheim (Juventa)

SCHRÖDER, H. (2002): „Als ein Vorwort: Beim Stress nichts Neues?“. In Schumacher, J.; RESCHKE, K.; & SCHRÖDER, H. (Hrsg.): „Mensch unter Belastung. Erkenntnisfortschritte und Anwendungsperspektiven der Stressforschung, Frankfurt (Verlag für akademische Schriften), S. 3-9

SCHÜTZ, A. (2004 [1932]): „Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie“, Konstanz: UVK

SCHÜTZE, F. (1976): „Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung“. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): „Kommunikative Sozialforschung“, München (Wilhelm Fink), S. 159 – 260

SCHÜTZE, F. (1978): „Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien - dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Universität Bielefeld. Fakultät für Soziologie, Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1, Bielefeld

SCHÜTZE, F. (1982): „Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit“. In LÄMMERT, E. (Hrsg.): „Erzählforschung“, Stuttgart (Metzler), S. 568-590

SCHÜTZE, F. (1983): „Biographieforschung und narratives Interview“. Neue Praxis, 3, S. 283-293

SCHÜTZE, F. (1987): „Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien“. I. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Kurseinheit 1. FB Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften

SCHWARZER, R. (2000): „Streß, Angst und Handlungsregulation“, 4. überarbeitete Auflage, Stuttgart (Verlag W. Kohlhammer)

SEEL, N.M. & HANKE, U. (2015): „Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master und Lehramtsstudierende“, Berlin, Heidelberg (Springer)

SEIFFGE-KRENKE, I. & GELHAAR, T. (2006): „Entwicklungsregulation im Erwachsenenalter zwischen Partnerschaft, Berufseinstieg und der Gründung eines eigenen Haushalts. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38, 18-31

SEIFFGE-KRENKE, I. (2007): „Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter“, Göttingen (Hogrefe)

SELTRECHT, A. (2008): „Nichtlernen im biographischen Kontext. Eine bislang verkannte erziehungswissenschaftliche Kategorie“. In VON FELDEN (Hrsg.): „Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung“, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften), S. 193-210

SELYE, H. (1956): „Stress of life“, New York (US: MCGraw-Hill)

SELYE, H. (1974): „Stress without distress“, Philadelphia (Lippincott)

SIEBERT, H.; DAHMS, W. & KARL, C. (1982): „Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung, Paderborn (gedruckte Monographie)

SILVER, R.L. & WORTMAN, C.B. (1980): „Coping with undesirable life events“. In GARBER, J. & SELIGMAN, M.E.P. (Hrsg.): „Human helplessness: Theory and applications“, New York (Academic Press), S. 279-340

- SIRSCH, U. (2000): „Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule, Münster (Waxmann)
- SPANHEL, D. (1988): „Curriculum vitae: Beiträge zu einer biographischen Erziehungstheorie; Werner Loch zum 60. Geburtstag gewidmet“, Essen (Neue-Deutsche-Schule-Verlagsgesellschaft)
- SPIES, A. (2011): „Von Verantwortung und verdeckten Diskursen. Frühe Elternschaft im Spannungsfeld zwischen öffentlicher Wahrnehmung und praktischem Alltag“. In POHL, A.; STAUBER, B. & WALTHER, A. (Hrsg.): „Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien“, Weinheim und München (Juventa), S. 81-108
- STACHOWIAK, H. (1983): „Modelle, Konstruktionen der Wirklichkeit“, München (Fink)
- STAUBER, B. (2011): „Übergänge in die Elternschaft. Vielfältige Gleichzeitigkeiten und Widersprüche. In POHL, A.; STAUBER, B. & WALTHER, A. (Hrsg.): „Jugend als Akteurin sozialen Wandels. Veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien“, Weinheim und München (Juventa), S. 49-80
- STEINHAUSE, H.-C. & RADTKE, B. (1987): „Lebensereignisse und kinderpsychiatrische Störungen“, Zeitschrift für Klinische Psychologie, 16, S. 264-274
- STRAUSS, A. (1998): „Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung“, München (Fink)
- SYLVA, K., MELHUIISH, E., SAMMONS, P., SIRAJ-BLATCHFORD, I.; TAGGERT, B. & ELLIOT, K. (2002): „Technical Paper 1 - An Introduction to the EPPE Project, London (Institute of Education, University of London), London
- SYLVA, K.; MELHUIISH, E.; SAMMONS, P.; Siraj-BLATCHFORD, I.; TAGGART, B. & ELLIOT, K. (2004): „The Effective Provision of Pre-School Education Project - Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England“, In FAUST, G.; GÖTZ, M.; HACKER, H. & ROßBACH, H.-G. (Hrsg.): „Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich, Kempten (Klinkhardt), S. 154-167
- SYLVA, K.; TAGGART, B.; MELHUIISH, E.; SIMMONS, P. & SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2010): „Frühe Bildung zählt. Das Effective Pre-school and Primary Education Project (EPPE) und das Sure Start Programm, Berlin (Dohrmann Verlag)
- THIELEN, M.; KATZENBACH, D. & SCHNELL; I. (2013): „Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung“, Bad Heilbrunn (Klinkhardt)
- THOMAE, H. (2002): „Psychologische Modelle und Theorien des Lebenslaufs. In: JÜTTEMANN; G. & THOMAE; H. (Hrsg.): Persönlichkeit und Entwicklung, Weinheim (Beltz), S. 12-28
- TIPPELT, R. (2002): „Handbuch Bildungsforschung“, Opladen (VS Verlag für Sozialwissenschaften)
- UHLIG, K. (1936): „Die Autobiographie als erziehungswissenschaftliche Quelle, Hamburg

- ULICH, D. (1987): „Krise und Entwicklung: Zur Psychologie der seelischen Gesundheit“, München, Weinheim (Psychologie-Verl.-Union)
- UHLIG, K. (1936): „Die Autobiographie als erziehungswissenschaftliche Quelle, Hamburg
- VAIDYA, J.; GRAY, E.K.; HAIG, J. & WATSON, D. (2002): „On the temporal stability of personality: Evidence of differential stability and the role of life experiences“, In: Journal of Personality and Social Psychology, 83(6), S. 1469 - 1484
- Verband Deutscher Rentenversicherungsträger (1994): „Die Norm des Gesundseins – Lebensqualität und Kranksein“, Band 6: Klinische Psychologie in der Rehabilitationsklinik, Frankfurt am Main (VdR)
- VESS, J.D.; MORELAND, J.R. & SCHWEBEL, A.J. (1985): „An empirical assesment of the effects of cancer on family role functioning. Journal of Psychosocial Oncology, 3, S.1-16
- VINGERHOETS, A. (1985): „Psychosocial Stress: An experimental approach. Life events, coping and psychobiological functioning“, Alblasterdam (Offsetdruckkerij Kanters B.V.)
- VÖLTER, B.; DAUSIEN, B.; LUTZ, H. & ROSENTHAL, G. (2009): „Biographieforschung im Diskurs“, 2. Auflage, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften)
- VOGES, W. (1987) : „Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung“, Opladen (Leske + Budrich)
- VON FELDEN, H. (2003): „Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne“, Opladen (Leske + Budrich)
- VON FELDEN, H. (2004): „Antrittsvorlesung an der Johannes Gutenberg Universität Mainz 15. Juli 2004. Lebenslanges Lernen, Bildung und Biographie. Zur Verknüpfung von Bildungs- und Biographieforschung“, Mainz
- VON FELDEN, H. (2008): „Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung“, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften)
- VON FELDEN, H. (2008): „Lerntheorie und Biographieforschung: Zur Verbindung von theoretischen Ansätzen des Lernens und Methoden empirischer Rekonstruktion von Lernprozessen über die Lebenszeit“. In VON FELDEN, H. (Hrsg.): „Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung“, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften)
- VON FELDEN, H. (2010): „Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf: Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung“, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften)
- VON FELDEN, H.; HOF, C. & SCHMIDT-LAUF, S. (2012): „Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22. - 24. September 2011 an der Universität Hamburg“, Baltmannsweiler (Schneider Verlag)
- VON FELDEN, H. (2014): Denken in Übergängen: Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen“, Wiesbaden (Springer)

- VON FELDEN (2014): „Transformationen in Lern- und Bildungsprozessen und Transitionen in Übergängen“. In VON FELDEN, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen: Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen“, Wiesbaden (Springer), S. 61-84
- VON FELDEN, H.; SCHÄFFTER, O. & SCHICKE, H. (2014): „Einleitung: Erwachsenenpädagogische Übergangsforschung. Lernwelten in gesellschaftlichen und biographischen Übergängen“, In VON FELDEN, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen: Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen“, Wiesbaden (Springer), S. 7-15
- WALDENFELS, B. (1985): „In den Netzen der Lebenswelt“, Frankfurt (Suhrkamp)
- WALTER, R.H. (2001): „Statuspassagen und Lebenslauf“, Weinheim (Juventa)
- WALTHER, A. (2000): „Spielräume im Übergang in die Arbeit. Junge Erwachsene im Wandel der Arbeitsgesellschaft in Deutschland, Italien und Großbritannien“, Weinheim und München (Juventa)
- WATKINS, J.G. & WATKINS, H.H. (2008): „Ego-states – Theorie und Therapie. Ein Handbuch. 2. Auflage, Heidelberg (Auer)
- WEIHRICH, M. (1998): „Kursbestimmungen. Eine qualitative Paneluntersuchung der alltäglichen Lebensführung im ostdeutschen Transformationsprozess“, Pfaffenweiler (Centaurus Verlagsgesellschaft)
- WEIßBACH, B. (1986): „Sekundarstufenschock in Gesamtschulen. Ursachen, Erscheinungsformen und was Schule dagegen tun kann, In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 38, S.21.25
- WELZER, H. (1990): „Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozess von Hochschulabsolventen. In Psychologie sozialer Ungleichheit. (Band 1), Weinheim (Dt. Studien Verlag)
- WELZER, H. (1993): „Transitionen: zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse, Tübingen: edition discord. Hochschulschrift
- WESSELS, M.G. (1994): „Kognitive Psychologie“, 3. Auflage, München (Reinhardt)
- WEYMANN, A. (1989): „Handlungsspielräume. Untersuchungen zur Individualisierung von Lebensläufen in der Moderne“, Stuttgart (Enke)
- WIEDERHOLD, K.A. (1991): „Der Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen - ein Problembereich für Kinder, Eltern und Lehrer“, In: Der Mathematikunterricht, 37, 3, S.6-19
- WITTMANN, E.CH. (2004): „Lernumgebungen zur mathematischen Frühförderung“, In FAUST, G.; GÖTZ, M.; HACKER, H. & ROßBACH, H.-G. (Hrsg.): „Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich“, Kempten (Klinkhardt), S. 49-63
- WITTWER, W. (2008): „Kontinuität und Diskontinuität als Leitprinzip beruflicher Bildung“. In: KIRCHHOFF, S. & SCHULZ, W. (2008): „Biografisch lernen & lehren. Möglichkeiten und Grenzen zur Entwicklung biografischer Kompetenz“, Flensburg (University Press), S. 29-40
- WITZEL, A. (1985): „Das problemzentrierte Interview“. In JÜTTEMANN, G. (Hrsg.): „Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfehler“, Weinheim (Beltz), S. 227-255

WITZEL, A, & ZINN, J. (1998): „Berufsausbildung und soziale Ungleichheit“, In: Diskurs 1, S. 28-38

WÖRZ, T. (2004): „Transitionen - Theoretische Grundlagen und Modelle“. In: GRIEBEL, W. & NIESEL, R. (Hrsg.): Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Veränderungen erfolgreich bewältigen“, Weinheim (Beltz), S. 21-42

WOLF, K. (2009): „Kann die Soziale Arbeit die Biografie ihrer Klienten beeinflussen“. In: BEHNKEN, I.; MIKOTA, J. (Hrsg.). „Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung“, München und Weinheim (Juventa), S. 240-262

ZIEBERT, H.-G. (2010): „Biografisches Lernen“. In HILGER, G.; LEIMGRUBER, S.; ZIEBERTZ, H.-G. (Hrsg.): „Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf“, vollständig überarbeitete 6. Auflage der 1. Auflage 2001, Kösel (FSC), S.374-386

Online Literatur

DERICHS-KUNSTMANN; K.; MÜTHING, B. (1992): „Lernen Frauen anders? Skizzen zu einer Untersuchung“, Beiheft zum Report/1992: Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener, <http://www.die-bonn.de/id/1892>, abgerufen am 22.10.2015

- FORCHHAMMER, L. (2014): „Wie Persönlichkeit und Produktivität zusammenhängen“, <http://www.humanresourcesmanager.de/ressorts/artikel/wie-persoenlichkeit-und-produktivitaet-zusammenhaengen>, abgerufen am 30.11.2014
- FROMM, K. (2013): „Hoch hinaus. Viele Führungspositionen werden über Assessment-Center vergeben. Der Wirtschaftspsychologe Christof Obermann sagt, warum das auch für Kandidaten gut ist“, <http://www.zeit.de/2012/50/interview-assessment-center-nutzen>, abgerufen am 23.11.2014
- KADE, S.; FRANZ-BALSEN, A. & OFFENBARTL, S: (o.J.): „Frauenbildung zwischen Pflicht und Kür“, http://www.diezeitschrift.de/399/frauen_und_bildung.htm, abgerufen am 22.1.2015
- KESTING, M. (2014): „Lernagile Top-Manager sind die Zukunft“ <http://www.humanresourcesmanager.de/ressorts/artikel/lernagile-top-manager-sind-die-zukunft-10417>, abgerufen am 30.11.2014
- LICHTENBERGER, D. (2015): „Shaping influences – human development“, <http://drewlichtenberger.com/6-shaping-influences-human-development/>, abgerufen am 08.10.2015
- MAAS, R. & NITZSCHNER, M. (2013): „Die Psychologie der Personalauswahl“, <http://www.humanresourcesmanager.de/ressorts/artikel/die-psychologie-der-personalauswahl>, abgerufen am 30.11.2014
- STANGL (2015): „Extraversion“, <http://lexikon.stangl.eu/2011/extravertiertheit-extraversion/>, abgerufen am 08.03.2015
- STANGL (2015): „Mikrosystem“, <http://lexikon.stangl.eu/7226/mikrosystem/>, abgerufen am 26.02.2015
- STANGL (2015): „Neurotizismus“, <http://lexikon.stangl.eu/1869/neurotizismus/>, abgerufen am 08.03.2015
- Technische Universität München (2014): „Auswahl und Beurteilung von Führungskräften in Wirtschaft und Wissenschaft“, <https://www.abf.wi.tum.de/projektbeschreibung/>, abgerufen am 23.11.2014
- VENTH, A.; BERGMILLER, I.; BOTZAT, T.; FRANZ-BALSEN, A. & RIEBE, H. (2000): „Frauen lernen anders- Männer auch“, Beiträge einer Fachtagung 20. Und 21. November 1999 Burckhardthaus in Gelenhausen, http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:c113d0fNH7gJ:www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/venth00_02.doc+&cd=4&hl=de&ct=clnk&gl=de, abgerufen am 22.10.2015

Danksagung

Es gibt einige Menschen, die mich auf sehr unterschiedliche Art und Weise beim Verfassen dieser Arbeit unterstützt haben:

In erster Linie möchte ich meiner Doktormutter Prof'in. Dr. Regina Egetenmeyer-Neher, die mir mit konstruktivem Feedback und wertvollen Ratschlägen zur Seite stand, sehr herzlich für die wissenschaftliche Betreuung meines Promotionsvorhabens danken. Für ihre außerordentliche Unterstützung, konstruktive Kritik und zahlreiche anregenden Diskussionen bin ich ihr sehr zum Dank verpflichtet. Mein Dank gilt außerdem meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Hajo Petsch.

Mein Dank gilt auch den freiwilligen Interviewteilnehmer(inne)n, die viel Zeit und Emotionen geopfert und Akzeptanz gegenüber des Forschungsgegenstandes bewiesen haben. Dank ihrer Aufgeschlossenheit gegenüber dieser wissenschaftlichen Untersuchung, ist es mir möglich geworden, die gewünschte Untersuchung in der durchgeführten Tiefe abschließen zu können. Es sollen auch nicht diejenigen Personen vergessen werden, die sich freundlicherweise im Rahmen der Kontrollgruppenerhebung für diese Untersuchung zur Verfügung gestellt haben. Ein besonderer Dank gilt auch denjenigen Menschen, die von Seiten des Unternehmens und auch von Seiten der Arbeitnehmervertretung, das Durchführen der geplanten Interviews genehmigt und unterstützt haben.

Vielen Dank Christoph, dass Du meine Laune immer wieder gutmütig ertragen und für zahlreiche Diskussion zur Verfügung gestanden hast.

Ein besonders großes Dankeschön gilt meinem Großvater, der die Beendigung meines Promotionsvorhabens leider nicht mehr miterleben kann. Danke Opa für zahlreiche Gespräche und dafür, dass ich dank Dir den Fokus nie verloren habe.

An letzter und vielleicht doch an erster Stelle dieser Danksagung steht meiner Mutter Monika, die stets bedingungslos an meiner Seite gestanden hat. Ihr ist es durch ihre emotionale und in allen Belangen bedingungslose Unterstützung zu verdanken, dass diese Arbeit in der hier vorliegenden Weise zustande gekommen ist. Neben der familiären Unterstützung danke ich ihr ganz besonders dafür, dass sie nie in Frage gestellt hat, dass diese Arbeit - mit allen damit verbundenen Auswirkungen - mein Weg ist.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Dissertation mit dem Titel „Kritische Lebensereignisse als Potenzial für biographische Lernprozesse. Lernprozesse im Kontext eines nicht bestandenen Führungskräfte-Assessment-Centers“ selbstständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt habe. Es wurden keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt. Die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen wurden als solche kenntlich gemacht.

Lena Beck/Hochheim am Main, 31.10.2015