

Simone Kattwinkel, Moritz Petzi, Bernd Remmele (Hg.)



Berufliche Karrieren von Pädagogikstudenten der Universität der Bundeswehr

Eine qualitative Studie

München 2016

der Bundeswehr
Universität  München

Julian Bach, Tristan Bickelmann, Sebastian Bräuling, Marietta Ebert, Kathrin Faehndrich, Eric Günther, Dennis Hummrich, Tim Jaeger, Tibor Kaske, Sven Knappe, Rainer Köhler, Jonas Küpfer, Marcel Lederhausen, Marcus Mertens, Timo Rapp, Sebastian Rüffreck, Tjorben Rust, Florian Schmidt, Timo Seemann, Insa Stein, Julian Stelter, Marie-Lena Stiedl, Angie Wagner, Daniel Wagner, Gregor Winkler

Berufliche Karrieren von Pädagogikstudenten der Universität der Bundeswehr

Eine qualitative Studie

hrg. von Simone Kattwinkel, Moritz Petzi, Bernd Remmele

ISBN 978-3-943207-21-7

Universität der Bundeswehr München, München 2016

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	3
1. Einleitung	4
2. Methoden der Karriereforschung	6
2.1 Hochschulische Verbleibstudien	7
2.2 Karriereforschungsmethodik: narrative Interviews	15
2.3 Karriereforschungsmethoden: Critical Incident Technique	21
2.4 Karriereforschung: militärisch - nicht-militärisch	27
3. Allgemeine Konzepte der Kompetenzentwicklung	34
3.1 Theorie-Praxis: Expertiseentwicklung	35
3.2 Theorie-Praxis: Pädagogische Schwellenkonzepte	42
4. Erfahrungsbereiche des Theorie-Praxis- und Praxis-Praxis-Transfers.....	51
4.1 Mitarbeitergespräche	52
4.2 Rationalisierung und Humanisierung.....	60
4.3 Diversity	69
5. Exemplarische Problemstellungen pädagogischer Theorie.....	90
5.1 Theorien der Lern- und Bildungsprozesse.....	91
5.2 Das Problem der Motivierbarkeit von Bildungsprozessen.....	95
5.3 Das Problem der Steuerbarkeit von Bildungsprozessen.....	99
5.4 Das Problem der Messbarkeit von Bildungsprozessen.....	103
6. Untersuchungsaufbau	106
6.1 Das Erhebungsinstrument.....	107
6.2 Das Sample	108
6.3 Datenaufbereitung – Datenauswertung	109
7. Auswertungen und Interpretationen.....	112
7.1 Hochschulische Verbleibstudien	113
7.2 Karriereforschung: Narrative Interviews	121
7.3 Critical-Incidents	132
7.4 Militärisch – Nicht-Militärisch	150
7.5 Expertiseentwicklung	158
7.6 Pädagogische Schwellenkonzepte.....	168
7.7 Mitarbeitergespräche	179
7.8 Rationalisierung und Humanisierung.....	185

7.9 Diversity	206
7.10 Messbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen	238
7.11 Motivation und Steuerbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen	242
7.12 Motivation von Lern- und Bildungsprozessen	248
7.13 Auswertung Sonstiges	255
8. Fazit	258
Literatur	259
Anhang	271
Vorabfragebogen	272
Interviewleitfaden	276

VORWORT

Die hier vorliegende Studie ist das Ergebnis eines Lehrprojektes im Rahmen des Masterstudiengangs ‚Bildungswissenschaft, insbesondere interkulturelle, Medien- und Erwachsenenbildung‘ an der Universität der Bundeswehr München. An dem mehrtrimestrigen Modul ‚Studienprojekt Bildungsmanagement‘ haben 25 Studierende in der Studienphase unmittelbar vor der Masterarbeit unter der Leitung von Simone Kattwinkel, Moritz Petzi und Bernd Remmele teilgenommen.

Ziel dieses Moduls ist es üblicherweise einzeln oder in Kleingruppen kleine – vorrangig qualitativ orientierte – empirische Studien durchzuführen. Da die Studierenden diese Erfahrung schon anderweitig gemacht hatten, haben sich die Studierenden und Lehrenden für eine gemeinsame und damit organisatorisch eher komplexe Studie entschieden. Die spezifischen Studienbedingungen an der UniBw München, z. B. gemeinsamer Studienfortschritt der Kohorte oder die umfängliche Präsenz auf dem Campus, ließen ein solches Experiment allerdings umsetzbar erscheinen.

Meist in Kleingruppen und z. T. einzeln haben die Studierenden jeweils einen Aspekt des theoretischen Hintergrundes bearbeitet und die im Rahmen des Projektes geführten Interviews im Hinblick darauf ausgewertet und interpretiert. Jeder Studierende hat dazu ein Interview mit einem ehemaligen Absolventen, welcher inzwischen zivil beschäftigt ist, geführt. Aus der Perspektive der jeweils erarbeiteten theoretischen Hintergründe haben die einzelnen Studierenden bzw. Kleingruppen dann wiederum die gesamten Interviews ausgewertet.

Es wird sich im Auswertungsteil dieser Studie zeigen, dass die mehrfache Interpretation derselben Interviewdaten mit unterschiedlichen theoretischen Perspektiven aber mit gemeinsamen Erkenntnisinteressen ein differenziertes und vielschichtiges Bild bestimmter Karriereverläufe hervorbringt.

Auch wenn versucht wurde durch die intensive gemeinsame Diskussion und Planung des Projektes einen gemeinsamen Rahmen zu entwickeln, konnte auch durch die umfangreiche Endredaktion nicht verhindert werden, dass der Text stilistische Brüche und verschiedentlich spezifische Perspektivenwechsel sowie unterschiedliche Transkriptionsstile aufweist. Auch wenn die Autoren den einzelnen Teilen dieser Veröffentlichung nicht eindeutig zugeordnet werden, u. a. um die Gemeinsamkeit des Projektes zu betonen, wurden diese Unebenheiten nicht gänzlich eliminiert, denn sie sollten sich doch selbst noch darin wiedererkennen.

Aus der aktuellen Situation der Studierenden ergibt sich ein spezifisches Erkenntnisinteresse, das existierenden Verbleibstudien (s. u.) eine wichtige Dimension hinzufügt. Die Studierenden werden im Anschluss an ihr zu Ende gehendes Studium eine mehrjährige militärische Tätigkeit ausüben bzw. eine militärische Karriere verfolgen, die mit ihren Studieninhalten bestenfalls indirekt etwas zu tun hat. Danach werden sie sich aber mit diesem Studienabschluss auf den zivilen Arbeitsmarkt begeben. Hieraus ergeben sich neuartige Perspektiven auf die üblichen Fragestellungen, d. h. auf typische Karriereverläufe und deren motivationale Hintergründe wie auf das spezifische Verhältnis von hochschulischer Theorie und (erwachsenen)pädagogischer Praxis.

1. EINLEITUNG

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine Verbleibstudie zu ehemaligen Pädagogikstudenten¹ der Universität der Bundeswehr München. Diese Studie bzw. ihre Erstellung hat dabei mehrere Ziele verfolgt. Als erstes stellt sie ein bildungswissenschaftliches Lehrprojekt dar. Die Lernziele bestehen in der Übung der einzelnen methodischen Schritte einer empirischen, insbesondere qualitativen, Forschungsarbeit im Bildungsbereich (u. a. Literaturrecherche und -studium, Leitfadententwicklung, Interviewführung, Datenaufbereitung und -interpretation) aber auch darin, in die Dimensionen (d. h. insbesondere die Schwierigkeiten) eines ‚großen‘ arbeitsteiligen Forschungsprojektes einzuführen.

Die inhaltlichen Ziele bzw. das Forschungsinteresse ergaben sich zu einem großen Teil aus der spezifischen Situation der Studierenden am Ende ihres Masterstudiums und den damit verknüpften und daran anschließenden Bildungsprozessen. Zuerst natürlich die persönlich bedeutsame Frage, welche zivilen Karriereoptionen ihnen eigentlich offenstehen. Dann aber auch aus einer allgemeineren Perspektive: Was nützt das von Theorie geprägte Studium für die spätere zivile Praxis? Und welche Bedeutung hat die direkt ans Studium anschließende mehrjährige militärische Praxis für den späteren zivilen Beruf?

Ein weiteres eher allgemeines wissenschaftliches Interesse bestand in dem Versuch eines spezifischen Methodenmixes. Dieser bestand in der Kombination einer Verbleibstudie mit einem qualitativen Ansatz, der sich zumindest teilweise an narrativer Karriereforschung orientiert. Diese eher arbeitsaufwändige Kombination wurde wiederum ermöglicht durch die relativ große Anzahl der involvierten Studierenden.

Die erste genannte Fragestellung nach dem Nutzen des von Theorie geprägten Studiums für die spätere und entsprechend unbestimmte bzw. dann recht vielfältige zivile Praxis basiert auf dem allgemeinen Theorie-Praxis-Problem.

Das Theorie-Praxis-Problem lässt sich letztlich auf einen Satz von Whitehead reduzieren: „We think in generalities, but we live in detail“ (Whitehead, 1926, 192). Das Problem besteht daher darin, wie das (gedanklich) Allgemeine und das (konkrete detaillierte) Besondere in Einklang gebracht werden können. Wissenschaft versucht dies: theoretisch fundierte Zuordnungen zwischen allgemeinen Zusammenhängen und konkreten Fällen herzustellen.

Sowohl im alltäglichen wie im wissenschaftlichen Denken gibt es somit zwei grundlegende Richtungen des Denkens: Die eine geht hin zum Allgemeinen, das heißt zu Regeln und Gesetzen; hier nimmt der Abstraktionsgrad und die mögliche Reichweite einer Aussage zu. In der anderen Richtung hin zum Besonderen, das heißt den Einzelheiten, findet sich ein Gewinn an Detaillierung und Spezifität. In der Pädagogik stellt sich jedoch die Frage, ob die Sachverhalte so komplex sind, dass eine stringente Zuordnung von einzelnen Fällen zu bestimmten Regeln überhaupt möglich bzw. sinnvoll ist, und ob sich pädagogische Professionalität nicht gerade dadurch auszeichnet auf Basis sowohl reichhaltiger Erfahrung wie theoretischem Wissen fallweise intuitiv zu handeln.

¹ Aus Gründen des Textflusses und der Leserfreundlichkeit werden im Folgenden die geschlechtsspezifischen Paarformen, wann immer möglich, durch genderneutrale Formulierungen ersetzt. Sollte eine genderneutrale Formulierung nicht möglich sein, wird das generische Maskulinum verwendet, immer im Bewusstsein, dass Studenten, Soldaten, Mitarbeiter, etc. beiderlei Geschlechts gemeint sind.

Dies kann dazu führen, dass die im Studium vermittelten theoretischen Einsichten als nicht oder wenig relevant für die Praxis erfahren werden. Es kann aber auch sein, dass die Theorie tatsächlich für die Praxis keine Relevanz hat. Eine diesbezügliche Ambivalenz zeigt sich im Überblick über die einzelnen Schwerpunkte als – nicht unerwartetes – Ergebnis der Interviewanalysen.

Für ein aus Lehrenden- und Studierendensicht sinnvolles Pädagogikstudium ergibt sich hier ein generelles Professionalisierungsproblem. Dieses Problem verstärkt sich für die Befragten und prospektiv für die Studierenden noch durch die zweite zentrale Fragestellung der Studie. Dabei wird die langfristige Bedeutung der militärischen Praxis bzw. der (Wahrnehmung der) in diesem Rahmen erworbenen Kompetenzen auch noch durch die spezifischen Übergangshilfen in einen zivilen Beruf gefördert.

Dass die hier forschenden Studierenden mit dieser mehrfachen professionsbiographischen Unsicherheit konfrontiert werden, sollte beim Lesen der theoretischen Fokussierung und den Interviewanalysen mit bedacht werden.

Die Studie gliedert sich in einen umfangreichen allgemeinen theoretischen Teil, eine kurze formale Beschreibung der Bedingungen der Erhebung sowie eine wiederum umfangreiche Darstellung der Interviewergebnisse und deren Interpretationen.

Zur Durchführung der Verbleibstudie wurde die gesamte Forschungsgruppe (25 Studierende) in verschiedene Expertenteams aufgeteilt, denen unterschiedliche Untersuchungsgebiete zugeordnet worden sind. (Diese Struktur, d. h. eine Vielzahl an Teams und Beteiligten in der Forschungsgruppe, hatte einige logistische Herausforderungen zur Folge.)

Die einzelnen Untersuchungsgebiete die theoretisch abzuarbeiten waren, bauen sich folgendermaßen auf: zuerst geht es darum über eine Betrachtung von relevanten Verbleibstudien, von Ansätzen der Karriereforschung und hier auch speziell militärischer Karriereverläufe sowie von allgemeinen Konzepten der Kompetenzentwicklung den methodischen Zugang zum Forschungsgegenstand einzugrenzen. Dann geht es darum für die Gruppe bedeutsame Felder des möglichen Theorie-Praxis- aber vor allem auch Praxis-Praxis-Transfers exemplarisch (Mitarbeitergespräche, Rationalisierung, Diversity) aufzuarbeiten. Abschließend werden zentrale Problemstellungen der pädagogischen bzw. bildungswissenschaftlichen Theoriebildung (Motivier-, Steuer- und Messbarkeit von Bildungsprozessen) u. a. im Hinblick auf ihre Transferfähigkeit reflektiert.

Die Auswertung der Interviews folgt dann im Wesentlichen dieser Struktur, wobei selbstverständlich die methodischen Aspekte eher in den Hintergrund treten.

2. METHODEN DER KARRIEREFORSCHUNG

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über verschiedene, für die vorliegende Untersuchung relevante, methodische Ansätze. In einem ersten Schritt geht es darum, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu anderen Verbleibstudien, insbesondere im selben Studiengang sowie in vergleichbaren Fachbereichen, aufzuzeigen.

Mit Blick auf die Frage, wie – von den Interviewten – ihre zurückliegende Karriere rekonstruiert wird, werden zwei Möglichkeiten auf ihre Tauglichkeit für die vorliegende Untersuchung hin überprüft. Zum einen geht es darum, sich narrativen Sinnzusammenhängen zu nähern und zum anderen darum, ob bestimmte herausgehobene Ereignisse (critical incidents) für die Beschreibung der professionellen Biographie rückblickend in Anspruch genommen werden.

Abschließend wird die Spezifik der militärischen Offizierslaufbahn in ihrer Bedeutung für die berufliche Biographie dargelegt und einem zivilen Werdegang gegenüber gestellt. Dem Untersuchungsgegenstand entsprechend, werden unter Bezug auf bereits bestehende Erkenntnisse der Karriereforschung, Differenzen und Gemeinsamkeiten des Studiums der Pädagogik an einer zivilen Universität und im Kontext der Universität der Bundeswehr München erörtert und auf ihre Bedeutung für den beruflichen Werdegang bzw. die Karriere im pädagogischen oder nicht-pädagogischen Bereich geprüft. In diesem Kontext wird auch die Option verbeamtet als Berufssoldat weiter zu dienen, aufgegriffen, welche für viele der Studierenden der Universität der Bundeswehr durchaus eine Alternative zum Übergang ins zivile Berufsleben darstellt.

2.1 HOCHSCHULISCHE VERBLEIBSTUDIEN

Eine Frage, die immer wieder von Studenten gestellt wird, ist die danach, was man später einmal auf dem Arbeitsmarkt für Möglichkeiten hat und wie man diese nutzen kann. Um dies herauszufinden gibt es das probate Mittel der Verbleibstudie, die das Ziel hat, bereits im Arbeitsleben integrierte Personen zu befragen, was diese jetzt machen und wie sie dorthin gekommen sind. Damit lässt sich ein Überblick über die Möglichkeiten geben und noch einige Informationen mehr gewinnen. Welche Fragestellungen und Zielsetzungen andere Verbleibstudien hatten und wieso diese überhaupt gemacht wurden, soll nun im Folgenden erläutert werden.

2.1.1 Weshalb Verbleibstudien?

Die Fragestellungen einer solchen Verbleibstudie beschränken sich meist nicht nur darauf, welcher beruflichen Tätigkeit die befragten Personen mittlerweile nachgehen, sondern fragen zusätzlich noch eine spezifische Zielstellung oder eine Annahme ab. Natürlich ist es erst einmal interessant zu wissen, was die Person jetzt beruflich macht, aber eine genauere Information darüber ist notwendig, wie die Person dorthin gekommen ist oder welche Probleme diese möglicherweise hatte. Diese Fragen legen es nahe, einen qualitativen Ansatz zu wählen und Interviews zu führen, da die Antwortmöglichkeiten noch unbekannt sind und teilweise sehr unterschiedlich sein können. Es lassen sich aber, je nach Forschungsinteresse und Fragestellung, viele Möglichkeiten der Arbeitsweise finden. Zunächst einmal ist es interessant, warum diese Studien überhaupt gemacht werden, um mögliche Erkenntnisinteressen aufzuzeigen.

„Studien zum beruflichen Verbleib von Absolventen leisten einen wichtigen Beitrag zur Selbstevaluation und zur Qualitätsentwicklung von Hochschulen“ (Fromme, 2015, 4). Fromme spricht hier die Notwendigkeit einer Evaluation an. Er führt diese Verbleibstudie durch, um den an seiner Universität neu eingeführten Studiengang der Medienpädagogik, zu evaluieren und Chancen dieses Studiengangs aufzuzeigen. Er spricht unter anderem die Qualitätsentwicklung von Hochschulen an, die Interesse daran haben, zu erfahren, was ihr Studiengang wert ist und wodurch sich dieser rechtfertigt. Da es sich um einen sehr speziellen Studiengang handelt, ist es für Fromme von besonderem Interesse auch die beruflichen Möglichkeiten nach dem Master- oder Bachelorabschluss aufzuzeigen. Diese Erkenntnisse zielen auf die Qualitätsentwicklung der Hochschule ab. Wenn bekannt ist, welche Defizite der Studiengang hat, kann interveniert, und die Studienschwerpunkte und Inhalte überarbeitet und angepasst werden. Somit stellt sich hier schon einmal die erste Komponente der Frage „Weshalb überhaupt Verbleibstudien?“ in Form der Qualitätsentwicklung dar.

Eine zweite Komponente kann aus der Verbleibstudie von Haug, Liebe und Kropp (2002) gezogen werden. Diese haben „Informationen über den Berufseinstieg und beruflichen Werdegang von Absolventen der Fakultät für ‚Sozialwissenschaften und Philosophie‘ der Universität Leipzig“ (Haug, Liebe & Kropp, 2002, 2) erhoben und ausgewertet. Neben der Evaluation des Studiums und des Einflusses studienbezogener Merkmale auf den Studienerfolg und Gründe für einen Studienabbruch beziehungsweise Studienortwechsel, wurden auch relevante Faktoren für einen erfolgreichen Berufseinstieg untersucht. Diese Faktoren sind insofern von gesteigertem Interesse, da hier auch der Übergang vom Stu-

dium hin zum Beruf berücksichtigt wird. Ebenso ist besonders, dass hier Studienabbrecher und Studienortwechsler miteinbezogen wurden. Die Komponente, die hier in den Vordergrund tritt, ist die des Überganges nach dem Studium. Im Gegensatz zur Studie von Fromme (2015), findet sich hier also eine genauere Betrachtung und Faktorenanalyse des Übergangs und dessen Verlaufs.

Tarnai, Pfuhl und Bergmann (2007) stellen den Aspekt der Vergleichbarkeit zu anderen Universitäten in den Vordergrund. Sie bemängeln den fehlenden Vergleich von üblichen Universitäten und den Universitäten der Bundeswehr (vgl. Tarnai, Pfuhl & Bergmann, 2007, 2 f). Es ergibt sich also eine weitere Komponente zur Begründung von Verbleibstudien, nämlich die der Vergleichbarkeit. Es geht um die Frage inwieweit eine Universität mit der anderen vergleichbar ist, und in welchen Faktoren sich diese unterscheiden, und wie sich die Absolventen dieser Universitäten unterscheiden.

Es lässt sich erkennen, dass sich diese Liste der Komponenten sehr lange weiterführen ließe. Die Gründe für eine solche Studie sind sehr vielfältig und die Arbeitsweise unterscheidet sich jeweils. Damit nicht nur die Gründe für eine solche Studie erläutert werden, sondern auch wie sich solche Studien durchführen lassen, werden im Anschluss drei Studien exemplarisch vorgestellt.

2.1.2 Exemplarische Verbleibstudien

Um einen Einblick in die Verfahrensweise einer solchen Studie zu bekommen und um bereits geleistete Arbeit vorzustellen, werden die Studien von Tarnai, Pfuhl & Bergmann (2007), Haug, Liebe & Kropp (2000) und von Cloos et al. (2014) vorgestellt. Sie sind in der Methode und der Fragestellung unterschiedlich und verbildlichen so die unterschiedlichen Möglichkeiten einer Verbleibstudie von Hochschulabsolventen.

2.1.2.1 Tarnai, Pfuhl & Bergmann 2007

Tarnai, Pfuhl und Bergmann (2007) haben festgestellt, dass „in der im Jahr 2001 durchgeführten bundesweiten Diplom-Pädagogen-Studie (Krüger et al., 2003) [...] die beiden Universitäten der Bundeswehr in München und Hamburg nicht miteinbezogen“ wurden (Tarnai, Pfuhl & Bergmann, 2007, 233). Damit hier nicht weiterhin ein Defizit bestand hat, haben die Autoren „Absolventen des Studiengangs Diplom-Pädagogik der Universitäten der Bundeswehr mit einem in großen Teilen äquivalenten Fragebogen mit dem Ziel befragt, Vergleiche zu den Absolventen der Landesuniversitäten zu ziehen“ (ebd.). Dazu haben sie 1200 Fragebögen verschickt, von denen 354 auswertbar zurückgesendet wurden. Die Fragebögen wurden an alle Absolventen des Studienganges Diplom-Pädagogik der Universitäten der Bundeswehr in Hamburg und München geschickt. Die Jahrgänge umfassten Absolventen von 1973 bis 2000, sind alle männlich und im Durchschnitt, zum Zeitpunkt der Erhebung, 44 Jahre alt. Auf Grund der mangelnden Vertiefungsrichtungsauswahl an den Bundeswehruniversitäten, kann nur die Vertiefungsrichtung Sozialpädagogik/Sozialpolitik mit den zivilen Studienangeboten der Landesuniversitäten verglichen werden. Die Absolventen der Bundeswehruniversitäten wählen überdurchschnittlich häufig (90%) die Richtung Erwachsenen- und Weiterbildung. Das steht im Gegensatz zu den Landesuniversitäten, bei denen eher die Richtung Sozialpädagogik/Sozialpolitik gewählt wird (Tarnai, Pfuhl & Bergmann, 2007, 233 f).

Des Weiteren stellen die Autoren fest, dass ehemalige Offiziere später sehr stark in die Arbeitsfelder Personalwesen und Organisationsentwicklung, sowie berufliche Aus- und Weiterbildung gehen. Abbildung 1 zeigt die unterschiedlichen Studienvertiefungsrichtungen auf und das spätere wahrgenommene Arbeitsfeld. Tarnai et al. (2007) schließen einen Zusammenhang von Studienvertiefung und Arbeitsfeld aus.

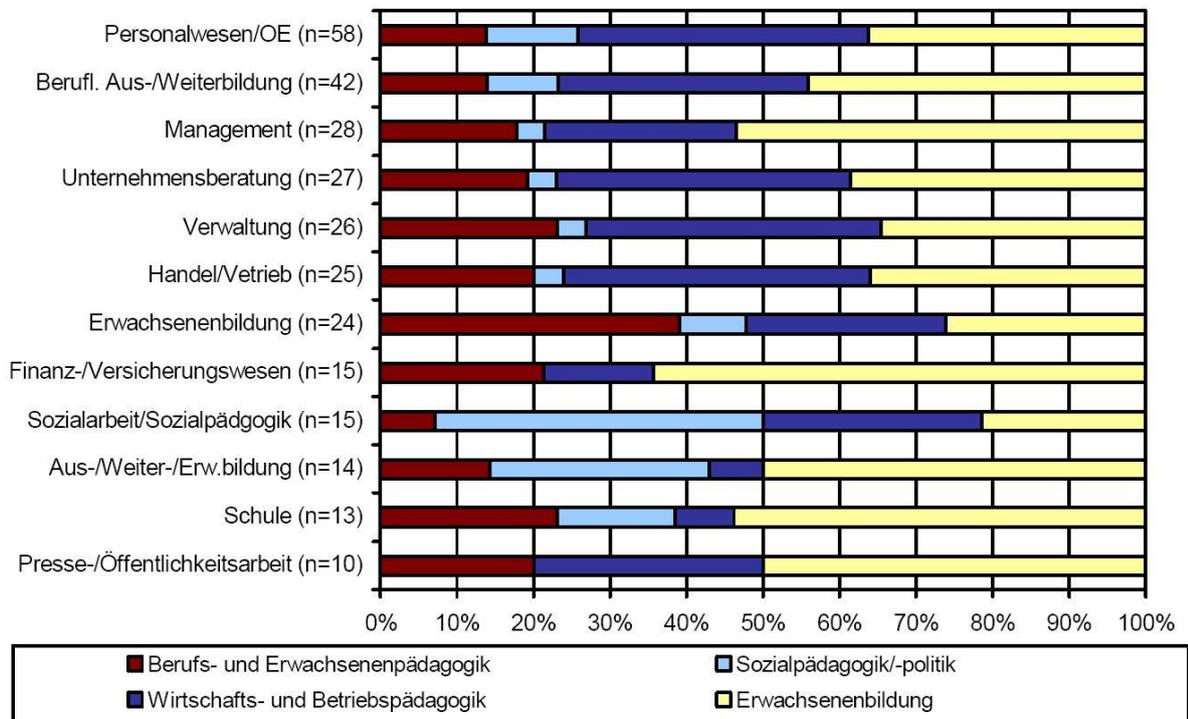


Abbildung 1 - nach Tarnai, Pfuhl & Bergmann, 2007, 226

Zusammenfassend ergibt sich die Schlussfolgerung, dass „die verschiedenen Studienrichtungen in ihrer Qualifikation nicht so speziell angelegt sind, dass die Möglichkeiten der späteren Berufstätigkeit in bestimmten Arbeitsfeldern eingeschränkt wären. Lediglich in der retrospektiven Betrachtungsweise aus Sicht der Arbeitsfelder finden sich im Bereich der Sozialpädagogik auch tendenziell mehr Absolventen dieser Vertiefungsrichtung wieder“ (Tarnai, Pfuhl & Bergmann, 2007, 226).

Tarnai et al. (2007) stellen weiterhin fest, dass sich die Bundeswehruniversitäten von den Landesuniversitäten in der Priorisierung von Kenntnissen unterscheiden. Sie führen das auf die unterschiedliche Zusammensetzung der Universitäten und die unterschiedlichen Arbeitsfelder zurück (vgl. ebd.). Weiterhin stellen Tarnai et al. (2007) fest, dass die Befragten der Landesuniversitäten in erster Linie pädagogische Kenntnisse als wichtig erachten, woraus Fuchs (2003) eine hohe Identifikation mit der Profession Pädagogik ableitet (vgl. Tarnai, Pfuhl & Bergmann, 2007, 228). Bei den ehemaligen Offizieren wäre demnach eine derartige Identifikation nicht gegeben, da bei ihnen organisationsbezogene und andere nicht genuin pädagogische Wissensbereiche an vorderer Stelle stehen“ (Tarnai, Pfuhl, Bergmann, 2007, 228). Diese Unterschiede könnten wiederum an den unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Grundgesamtheit liegen (vgl. Tarnai, Pfuhl, Bergmann, 2007, 228). Die Autoren vergleichen deshalb auch die Kenntnisse mit den Arbeitsfeldern und arbeiten eine Zuordnung von Kenntnissen für das eher nicht pädagogische und eher pädagogische Arbeitsfeld heraus. Wichtig ist hier, dass die eher nicht pädagogischen Ar-

beitsfelder eher in Richtung der Verwaltung gehen und EDV-, Management- und BWL-Kenntnisse erfordern. In den eher pädagogischen Arbeitsfeldern sind pädagogische Fachkenntnisse und therapeutische Kenntnisse maßgebender. Ebenso untersucht wird die Nützlichkeit des Studiums für das Arbeitsfeld und es stellt sich heraus, dass die ehemaligen Offiziere eher von der militärischen Erfahrung profitieren und diese als wichtig erachten, was wiederum im Gegensatz zur Einschätzung der Studierenden der Landesuniversitäten steht (vgl. Tarnai, Pfuhl & Bergmann, 2007, 228 f).

Abschließend ist der Studie zu entnehmen, dass „die Offiziersausbildung einen moderierenden Faktor im Übergang in das spätere Arbeitsfeld darstellt“ (ebd., 234).

2.1.2.2 Haug, Liebe & Kropp 2000 – Absolvent 2000

In dieser Studie wurde ein statistisch elaborierter Ansatz gewählt. Die Themen die bearbeitet wurden, sind erstens, relevante Faktoren für einen erfolgreichen Berufseinstieg, im Besonderen der Einfluss sozialer Netzwerke, zweitens, die Evaluation des Studiums und der Einfluss studienbezogener Merkmale auf den Studienerfolg und drittens, Gründe für einen Studienabbruch bzw. Studienortwechsel. Dazu wurde eine postalische Befragung der Absolventen, der Studienabbrecher und der Studienortwechsler der Fachrichtung Soziologie und anderer Fächer an der Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie der Universität Leipzig durchgeführt (vgl. Haug, Liebe & Kropp, 2000, 2). Die Ergebnisse beziehungsweise Interpretationen und Diskussionen der Studie sind bis heute nicht publiziert worden. Aber die vorliegende Arbeit gibt einen sehr guten Eindruck der Vorbereitung und Durchführung einer solchen Studie. Wie bereits erwähnt wurde ein umfangreicher Fragebogen erstellt und dessen Schlüssigkeit durch mehrere Pre-Tests verfeinert. Daraus ergab sich eine Vierteilung des Fragebogens mit mehreren Unterkategorien. Diese können in Abbildung 2 eingesehen werden.

Block und Themen

A Studium an der Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie

- Fächerkombination und Art des Abschlusses
 - Gründe für die Studienfachwahl und die Wahl des Studienortes
 - Bewertung bestimmter Aspekte der Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie der Universität Leipzig
 - Gründe für den Studienabbruch bzw. –ortswechsel
 - Art des inner- und außeruniversitären Engagements
-

B Universitäre Ausbildung

- Art der Abschlussarbeit und die Abschlussnote
 - Erwerbs-, Aus- und Weiterbildung vor, während und nach dem Studium
 - Selbsteinschätzung bestimmter Fähigkeiten zum Zeitpunkt des Studienendes (z.B. Sprach- und EDV-Kenntnisse)
-

C Berufseinstieg nach dem Studium (vgl. Tabelle 2)

- Charakterisierung des potenziellen und aktiven Netzwerkes für die Stellensuche nach dem Studienende
 - Zeitpunkt, Ort und Art der Stellensuche
 - Art der Stellenfindung bei der ersten und zweiten Stelle nach dem Studienende sowie Benennung der Wirtschaftszweige
 - Erfassung des Bruttoeinkommens der ersten und zweiten Stelle nach dem Studienende
 - Charakterisierung und Einschätzung der beruflichen Position bzw. Situation
 - Erfassen der Beschäftigungsbiographie seit der Hochschulreife
-

D Demographie

- Soziodemographische Angaben zur Person und ihren Eltern
 - Selbsteinschätzung hinsichtlich der Wichtigkeit verschiedener Aspekte der Berufstätigkeit
-

Abbildung 2 - Fragebogenkategorisierung Haug, Liebe & Kropp, 2000

Sehr gut zu erkennen ist die Einteilung in 'Studium an der Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie', 'Universitäre Ausbildung', 'Berufseinstieg nach dem Studium' und 'Demographie'. Im Teil Studium an der Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie wurden allgemeine Daten über das Studium und den Verlauf, sowie die Vertiefungsrichtung abgefragt. Danach wurde im Teil Universitäre Ausbildung der Abschluss und die zusätzlich geleisteten Weiterbildungen erhoben, ebenso wie die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten. Der größte Block ist der Berufseinstieg nach dem Studium, denn hierauf wurde der Fokus gelegt. Es sollten sich hier genaue Beschreibungen herausbilden lassen um die Person exakt widerspiegeln zu können. Zum Schluss wurden demographische Daten erhoben, um Vergleiche innerhalb des Samples ziehen zu können (vgl. Haug, Liebe & Kropp, 2000, 3). Diese Aufteilung hat den Vorteil, dass genaue Beschreibungen und Vergleiche der einzelnen Aspekte möglich sind, lassen aber keinen Raum für freie Interpretation und Anliegen des Befragten. Diese Studie spiegelt auch im Allgemeinen eine eher statistische Erhebung wieder, die weniger auf neue Erkenntnisse abzielt, sondern eher ein Bild des Status Quo aufzeigt. Ein Anliegen der Forschungsgruppe, die zum größten Teil aus Studenten bestand, war es auch die einzelnen Möglichkeiten und Wege zusammengefasst darzustellen, da diese sich eher wenig für die spätere Berufswahl vorstellen konnten, was sie genau tun können und wie sie den Umstieg in die Berufswelt schaffen könnten (vgl. Haug, Liebe & Kropp, 2000, 2 ff).

2.1.2.3 Cloos et. al. 2014

Die Studie 'Verbleibstudie Bachelor und Master Erziehungswissenschaft 2014 - Ergebnisse und Schlussfolgerung' wurde an der Hildesheimer Universität unter Leitung von Peter Cloos durchgeführt. Die Studie hatte das Ziel den Verbleib der Absolventen des Studienganges Allgemeine Erziehungswissenschaften genauer zu untersuchen und den Übergang direkt nach dem Abschluss darzustellen. Dazu wurde ein Online-Fragebogen per Email verschickt. Der Rücklauf bestand aus 61 verwertbaren Antwortbögen (vgl. Cloos et al., 2014, 2).

Die Forschungsgruppe hat die Antworten in vier Teile aufgeteilt und Bachelor- und Masterabsolventen getrennt voneinander betrachtet. Die vier Teile sind 'Berufliche Anschlussfähigkeit', 'Berufsfeldbezogene Anschlussfähigkeit', 'Kompetenzbezogene Anschlussfähigkeit' und 'Zufriedenheit'. Für die Bachelorabsolventen wird festgestellt, dass diese eher im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe tätig sind und meist sofort nach dem Abschluss eine Beschäftigung bekommen haben, die auch den Anforderungen an den Bachelor entspricht. Somit ist die berufliche Anschlussfähigkeit hoch und zeigt, dass die Tendenz mit einem Bachelorabschluss in Richtung kompetenznaher Beschäftigung geht. Die berufsfeldbezogene Anschlussfähigkeit ist durch den Studiengang auch gegeben, da die Absolventen in ihren Arbeitsfeldern beschäftigt sind und sich auch inhaltlich mit dem beschäftigen, was im Studium vertieft wurde. Kompetenzbezogene Anschlussfähigkeit wird von den Absolventen in drei Bereichen unterschiedlich aufgefasst. Zum einen ist bei mehr als der Hälfte das Kompetenzanforderungsniveau auf der Stufe des Studiums, zum anderen gibt es auch Absolventen, die weit unter dem Niveau ihres Studiums arbeiten. Einige wenige geben an in einer Beschäftigung zu sein, die weit über deren Kompetenzen liegt. Von den Autoren wird die Vermutung geäußert, dass dies daran liegen könnte, dass die Arbeitgeber sich wenig unter dem Anforderungsprofil des Bachelor vorstellen können. Die Möglichkeit zum Aufstieg und der Kompetenzerweiterung wird von allen Absolventen angesprochen und auch gewünscht. Im Allgemeinen sind die Bachelorabsolventen zufrieden mit ihrer beruflichen Situation (vgl. Cloos et al., 2014, 2 ff).

Bei den Masterabsolventen stellt sich bei der Hälfte das Problem ein, dass diese sich direkt nach dem Abschluss in keiner regulären Anstellung befinden. Die andere Hälfte, gibt an einer Tätigkeit nachzugehen, die dem Niveau des Masterabschluss entspricht oder leicht darunter liegt. Des Weiteren sind die Absolventen in einem sehr breiten Spektrum der pädagogischen Arbeitsfelder tätig. Durch das breite Angebot an möglichen Aufgaben sind die Absolventen sehr zufrieden in ihrer Beschäftigung, denn diese entspricht in großen Teilen den Kernkompetenzen und deren jeweiliger Spezialisierung/Vertiefung (vgl. Cloos et al., 2014, 6 ff).

Im Vergleich kann festgestellt werden, dass Masterabsolventen schneller eine Beschäftigung finden, die auch noch vom Niveau her eher dem Abschluss entspricht und ein breites Spektrum an Tätigkeitsfeldern und Kompetenzen abdeckt. „Während Bachelor-Absolventinnen in ihrer Tätigkeiten eher pädagogische Kernkompetenzen abdecken, beziehen sich die Tätigkeiten der Master-Absolventinnen zum Teil stärker auf Tätigkeiten, die die pädagogische Arbeit begleiten, verantworten, vernetzen etc.“ (Cloos et al., 2014, 10). Arbeitslosigkeit scheint für alle Absolventen kein, oder nur ein kurzzeitiges Problem

darzustellen. Die Masterabsolventen fühlen sich im Schnitt besser durch das Studium auf den Job vorbereitet als die Bachelorabsolventen (vgl. Cloos et al., 2014, 10).

Daraus lassen sich nach Ansicht der Autoren vier Schlussfolgerungen ziehen. Erstens sollten die Bachelorstudenten stärker auf den Übergang in den Beruf vorbereitet werden, zum Beispiel durch Kompetenzausbildung oder ähnliches. Ebenso könnte für den Abschluss Bachelor eine Kompetenzmappe erstellt werden, die dem Arbeitgeber ein genaues Bild des Absolventen gibt. Zweitens sollte für die Bachelorstudenten das Kompetenzprofil genauer beschrieben werden und auf die pädagogischen Kernkompetenzen explizit eingegangen werden. Die dritte Schlussfolgerung bezieht sich auf die Einbindung von Masterkompetenzen in den Bachelorstudiengang. Hier sollte als Kompetenzerweiterung nicht nur von Kindern und Jugendlichen ausgegangen werden, sondern auch Erwachsene als Interaktionspartner behandelt werden. Diese Kompetenz oder Vertiefung fehlte dem Bachelorabschluss bisher. Viertens sollte im Master mehr auf die Themengebiete Organisation, Management, Planung, Konzeptionierung, öffentliche Darstellung und Interessenvertretung eingegangen werden (vgl. Cloos et al., 2014, 12).

2.1.3 Relevanz für die hier vorliegende Studie

Die drei vorgestellten Studien enthalten, für diese Studie, relevante Erkenntnisse und Vorgehensweisen, die nun vorgestellt werden sollen. In der Studie von Tarnai, Pfuhl und Bergmann (2007) wurden mehrere Vertiefungsrichtungen innerhalb des Pädagogikstudiums aufgezeigt, die in der hier vorliegenden Studie nicht im selben Detail mitgeführt werden. Ein weiterer Anhaltspunkt der in dieser Studie Verwendung findet, ist die Einteilung des Arbeitsfeldes. Hier haben sich Tarnai et al. (2007) auf die Angaben der Absolventen gestützt und Kategorien gebildet. Diese können so oder in ähnlicher Form in dieser Studie Anwendung finden. Ein Vergleich der Vertiefungsrichtung und des Arbeitsfeldes und die Ermittlung des Zusammenhanges sollte in dieser Studie ausgelassen werden, denn Tarnai et al. (2007) haben bereits nachgewiesen, dass dort kein Zusammenhang besteht. Ein großes Feld ist das der Kenntnisse, die relevant für ein bestimmtes Arbeitsfeld sind. Hier ist darauf zu achten, dass der Zusammenhang von Arbeitsfeld und Kenntnis möglichst genau dargestellt wird. EDV-Kenntnisse sind ein zu weiter Begriff, ebenso wie Medien und Management, deshalb sollte hier genau differenziert werden. Die Anwendung und Priorisierung des pädagogischen Fachwissens soll somit in jeder möglichen Form dargestellt werden können. Ein wichtiger Punkt wird von Tarnai et al. (2007) mit dem Nutzen des Studiums angesprochen. Die Unterscheidung von militärischer Ausbildung und Studium, also welche Ausbildung für das Arbeitsfeld am relevantesten ist und welcher Teil davon genau. Ebenfalls ist zu betonen, dass die Altersvarianz bei Tarnai et al. (2007) sehr hoch ist, da viele Studienjahrgänge berücksichtigt wurden. Diese Varianz muss ebenfalls beachtet werden und die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, dass die Erstanstellung nach der Bundeswehrkarriere nicht mehr aktuell ist und schon ein oder mehrere Jobwechsel stattgefunden haben.

Aus der Studie von Haug, Liebe und Kropp (2000) kann entnommen werden, dass nicht nur die Absolventen, sondern auch die Studienabbrecher mit einbezogen wurden. Das kann in dieser Studie nicht berücksichtigt werden, da keine Daten von Studienabbrechern vorliegen. Die thematische Einteilung des Fragebogens für diese Studie kann in ähnlicher Form aus der Studie von Haug et al. (2000) übernommen werden. Ebenso relevant für

diese Studie ist die Abfrage von Zusatzausbildungen, die unter Umständen nach der Bundeswehrkarriere nötig waren oder freiwillig wahrgenommen wurden.

Cloos et al. (2014) haben die Antworten in vier Teile aufgeteilt, die jeweils eine andere Form von Anschluss abgefragt haben. Das könnte für diese Studie ebenso relevant sein, da eine genaue Differenzierung mögliche Probleme besser darstellen kann. Cloos et al. nutzen ferner genauere Unterscheidungen der Arbeitsfelder in Bezug auf Vertiefungsrichtungen.

Da diese Studie viele Informationen im Detail erarbeiten und aufzeigen soll, ist es notwendig die Absolventen mit Interviews zu befragen. Hierzu könnte ein Vorabfragebogen hilfreich sein, der schon einmal die wichtigsten Aspekte, die nicht persönlich erfragt werden müssen, erhebt. Hierzu zählen Angaben wie das Alter, die Vertiefungsrichtung im Studium, welche Zusatzausbildungen gemacht wurden und ähnliches. Da diese Studie von einer sehr großen Gruppe durchgeführt wird, kann ein Interview sehr umfangreich gestaltet werden und in den verschiedenen Teilaspekten stark in die Tiefe gegangen werden. Eine statistische Auswertung der gewonnenen Daten wird nur sehr schwer möglich sein, da qualitative Daten gewonnen werden und das Ziel dieser Studie ein genaues Bild des Verbleibes ist.

2.2 KARRIEREFORSCHUNGSMETHODIK: NARRATIVE INTERVIEWS

Das folgende Kapitel behandelt das narrative Interview als Erhebungsmethode qualitativer Karriereforschung sowie damit einhergehende Methoden der Datenaufbereitung und Datenauswertung. Da die im Rahmen dieser Verbleibstudie erhobenen Daten aufgrund der Struktur des Leitfadens – zur Narration anregende Erzählstimuli zum Einstieg in die spezifischen Themenblöcke gefolgt von konkreten Nachfragen – sowohl längere narrative Teile als auch themenspezifische Blöcke aufweisen, hat sich die Forschungsgruppe zur Methodentriangulation entschieden. Neben dem in diesem Kapitel dargelegten narrationsstrukturellen Verfahren Schützes (1983) zur Auswertung von narrativen Interviews, wurde das Schmidt'sche (2010) Auswertungsverfahren für Leitfadeninterviews angewandt, um die durch den Leitfaden vorgegebenen spezifischen Themen analysieren zu können. Die Auswertungstechnik nach Schmidt (2010) wird in aller Ausführlichkeit im Kapitel zur Datenaufbereitung und Datenauswertung erläutert.

2.2.1 Entstehung des narrativen Interviews

Im Folgenden soll die Methode des narrativen Interviews vorgestellt werden. Hierbei wird auf den Ursprung, die Anwendungsfelder, mögliche methodische Vorgehensweisen und auf Erzähltheorien eingegangen. Im Weiteren werden Transkriptionsregeln dargestellt, da die Transkription einen wesentlichen Teil der qualitativen Forschung einnimmt.

Der Soziologe Fritz Schütze gilt als der Begründer des narrativen Interviews. Der Name dieses Verfahrens impliziert bereits, dass der Erzähler im Fokus der Methode steht. Hierbei greift Fritz Schütze auf die Arbeit des phänomenologisch orientierten Soziologen Alfred Schütz zurück, außerdem auf den aus der Arbeit der Chicagoer Schule und der Rezeption des Sozialphilosophen George Herbert Mead entstandenen Symbolischen Interaktionismus und zusätzlich auf die Ethnomethodologie und die Konversationsanalyse sowie die Grounded Theorie nach Anselm Strauss und Barney Glaser. Nach dieser Auffassung findet die Wirklichkeit nicht außerhalb des Handelns der Gesellschaft statt, sondern ist eine kommunikative Interaktion. Daraus resultiert, dass die Wirklichkeit, die subjektiv wahrgenommen wird, als eine Interpretation jedes Einzelnen gesehen werden muss. Damit ist diese Form der qualitativen Forschung dem interpretativen Paradigma zuzuordnen. Hiermit ist die Alltagswelt als eine Interpretation des Betroffenen selbst zu sehen (vgl. von Felden, 2012, 334 f).

Erzählungen werden in der Alltagssituation als gängiges und vertrautes Mittel der Kommunikation angesehen. Erzählungen sind als grundsätzliche Institution menschlicher Kommunikation anzusehen, stellen damit eine wesentliche Komponente des Alltags dar und sind eine eingespielte Kommunikationsform (vgl. Schütze, 1987, 77).

Beim narrativen Interview wird durch einen gezielten Erzählstimulus versucht den Interviewten zum Haupterzähler zu machen. Hierbei ist es notwendig, dass man das Interview so lange nicht unterbricht bis der Erzählende selbst einen Endpunkt findet. Der Sinn liegt darin begründet, dass der Erzähler seine eigenen Schwerpunkte setzt und erst dann immanente und exmanente Nachfragen durch den Interviewer gestellt werden. Diese Konzeption folgt einem Grundsatz der qualitativen Forschung, da die Implikationen des Forschenden möglichst gering gehalten werden. Anders stellt sich die Situation bei einem

Interview dar, bei dem der Interviewte nur auf Fragen des Forschenden antwortet und es somit nicht zu einer eigenen Schwerpunktsetzung durch den Interviewten kommt. Durch diese Interviewform können subjektiv erlebte Ereignisse wiedergegeben werden und Dritten intersubjektiv vermittelt werden. Im Bereich der Biographieforschung bietet sich diese Erhebungsmethode an (vgl. von Felden, 2012, 334 f).

2.2.2 Erzähltheorie

Fritz Schütze geht von einer Homologie der Struktur des Erzählten aus, das heißt, dass Erlebnisse so reproduziert werden, wie sie subjektiv wahrgenommen wurden.

Hierfür ist es allerdings notwendig, dass es sich um eine Stegreiferzählung handelt. Der Erzähler soll keine Möglichkeit haben eine kalkulierte Legitimation für sein Handeln oder sein Erlebtes vorbereiten zu können (vgl. Schütze, 1984, 78).

„Die Frage nach den zeitlichen, den sequentiellen Verhältnissen des Lebensablaufs kann nun aber nur dann empirisch angegangen werden, wenn eine Methode der Datenerhebung zur Verfügung steht, welche Primärdaten erfaßt, deren Analyse auf die zeitlichen Verhältnisse und die sachliche Abfolge der von ihnen repräsentierten lebensgeschichtlichen Prozesse zurückschließen läßt. Diese Bedingungen werden von autobiographischen Stegreiferzählungen erfüllt, wie sie mit Mitteln des narrativen Interviews hervorgehoben und aufrechterhalten werden können.“
(Schütze, 1983, 285)

Die Homologie der Struktur wird von Kritikern wie Bude (1985) so verstanden, dass es über die narrativen Interviews möglich wäre, eine 1:1-Darstellung der Wirklichkeit zu erreichen. Von Felden (2012, 336) interpretiert diese Homologie, die Schütz nennt, als eine Sachverhaltsdarstellung durch Erzählungen und Beschreibungen sowie Argumenten und nicht eine Gleichheit zwischen Wirklichkeit und Erlebtem, sondern durchaus eine Gleichförmigkeit von Erzähler und Erlebtem.

Lucius-Hoene und Deppermann (2004, 143) erläutern die Begriffe Erzählen, Beschreiben und Argumentieren.

- a) Erzählen: Thematisierung des Geschehenen im zeitlichen Wandel und die dazu gehörenden Ereignisse, Handlungen und Erfahrungsbilder
- b) Beschreiben: Darstellung der Welt nach den Kriterien einer Person
- c) Argumentieren: Hierbei ist zwischen einer theoretisch-abstrahierenden und bewertenden Stellungnahme zu unterscheiden

Die unterschiedlichen Passagen einer Erzählung sollen untereinander verglichen werden um abstrahierende Bewertungen, die meist im späteren Verlauf der Erzählung folgen, mit den Erzählungen in Beziehung zu setzen (vgl. von Felden, 2012, 337). So lassen sich Rechtfertigungen unterscheiden (vgl. Schütze, 1983, 284).

2.2.3 Kognitive Figuren

Innerhalb der Stegreiferzählung unterscheidet Schütze (1984, 81) vier kognitive Figuren.

- a) Die Biographie und Ereignisträger in Bezug auf die bestehenden und sich verändernden sozialen Beziehungen
- b) Ereignis- und Erfahrungsverkettung

- c) Situation, Lebensmilieus sowie die sozialen Welten, innerhalb welchen ein Bedingungs- und Orientierungsrahmen für soziale Prozesse gebildet wird
- d) Eine Gesamterscheinung der Lebensgeschichte

Beim Erzählen kommt es zu einem Erleben der Prozessstruktur und durch die Erzählung zu einer Ereignis- und Erfahrungsverkettung. Das Erzählen bildet eine Gesamtgestalt, da es nicht möglich ist neutral zu erleben oder zu erzählen (vgl. von Felden, 2012, 337). Somit ist jede Erzählung immer abhängig vom Erzählenden selbst. Wie bereits im Vorhergehenden beschrieben, handelt es sich hierbei um eine subjektive Wirklichkeit des Erzählenden.

2.2.4 Zugzwänge des Erzählens

Erzählstrukturen weisen immer Zugzwänge auf, also einen Verdeutlichungszwang des Erzählenden, um die detaillierten Sachverhalte darzustellen und die Gesamtheit und die Dynamik des Erlebten zu verstehen. Hierbei unterscheidet man:

- a) Detaillierungszwang
- b) Gestaltschließungszwang
- c) Relevanzfestlegungszwang
- d) Kondensierungszwang

Die Erzählung soll für den Zuhörer nachvollziehbar sein und somit werden Schwerpunkte durch den Erzählenden gesetzt, um Relevanzen des Verstehens festzulegen (vgl. Bohnsack, 2003, 94).

Die genannten Elemente bieten einen Ansatzpunkt narrative Interviews auszuwerten und geben die Möglichkeit die Wirklichkeitskonstruktion des Erzählers zu reproduzieren.

2.2.5 Biographietheorie

Das narrative Interview eignet sich vor allem für die Biographieforschung. Fritz Schütze erarbeitet aus einer Vielzahl narrativer Interviews als Heuristiken vier Prozessstrukturen eines Lebenslaufs. Daraus resultieren vier Grundhaltungen in denen Personen ihr Leben phasenweise beschreiben und ihre Biographie wahrnehmen (vgl. von Felden, 2012, 338).

- a) Biographische Handlungsschemata: Person begreift das Leben als planbar und geht davon aus, dass Pläne umsetzbar sind. Handlungsschemata weisen Intentionale Prinzipien des Lebenslaufs auf.
- b) Institutionelle Ablaufmuster: Normative Erwartungen der Gesellschaft, die an die Person gerichtet werden. Das Leben ist gelenkt von institutionellen Erwartungen und Ablaufmustern. Hier kommt das Schema des normativ-versachlichten Prinzips zum Tragen.
- c) Verlaufskurve: Hierbei handelt es sich um Ereignisketten, die nicht durch die Person gesteuert werden können. Personen reagieren nur noch und handeln nicht mehr. Es entsteht ein Ungleichgewicht innerhalb der Biographiestruktur. Es handelt sich dabei um das Schemata des Getriebenwerdens oder des Erleidens.
- d) Wandlungsprozesse: Feststellung von Veränderungen durch die Person selbst, die ihre Ursache in der innerweltlichen Struktur haben. Es kommt zu einer

überraschenden systematischen Veränderung der Erlebnis- und Handlungsmöglichkeit.

Anhand eines autobiographischen Interviews lassen sich Handlungen innerhalb der Prozessstruktur des Erzählens in Phasen des Lebens aufteilen. Dies zeigt sich vor allem an den Übergängen der erzählten Prozessstruktur. Durch das narrative Interview ist es möglich, die individuell wahrgenommenen gesellschaftlichen Verhältnisse und Werte, beziehungsweise das Verständnis dieser Werte oder Verhältnisse der einzelnen Person zu rekonstruieren (vgl. von Felden, 2012, 339).

„In der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung herrscht ein Interesse am Lebenszyklus von Altersgruppen einer Gesellschaft (= »Kohorten«) und von Personengruppen (= »sozialen Aggregaten«) mit bestimmten gemeinsamen sozialen Merkmalen (z. B. Frauen der Unterschicht) vor. Es ist klar, daß mit diesem Konzept nicht das erfaßt wird, was der individuelle Biographieträger als sein persönliches Lebensschicksal erfährt.“ (Schütze, 1983, 283)

Es wird deutlich, dass es beim narrativen Interview nicht um die Darstellung der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse zum Zeitpunkt des Erlebens, sondern um die Darstellung der individuell wahrgenommenen Situation im eigenen Bezugsrahmen geht.

2.2.6 Erhebungsmethode

Zu Beginn des Forschungsprojekts ist festzustellen, ob es möglich ist den Forschungsgegenstand mit einem narrativen Interview zu erheben, da es nicht möglich ist spezifische Punkte zu erfragen, sondern es um eine gesamte Darstellung des Wahrgenommenen und Erlebten des Interviewten geht. Es ist deshalb möglich, dass, wenn nach einem bestimmten Punkt gesucht wird, hierzu keine Aussage getroffen werden kann, da die Umstände, Ereignisse, das eigene Befinden, etc. eine Rolle gespielt haben aber nicht das spezifische Forschungsinteresse unterstützt wird (vgl. von Felden, 2012, 339).

Um Kontakt zu möglichen Interviewpartnern herzustellen, bietet sich das Schneeballprinzip an. Die interviewten Personen empfehlen wieder andere Personen. Dadurch kommt es zu einer Vermittlung über vertrauenswürdige Dritte. Hierbei ist allerdings darauf zu achten, dass die empfohlenen Personen nicht aus dem näheren Bekanntenkreis stammen, da die Vertrautheit die Ausführlichkeit der Erzählung behindern kann. Bei der ersten Kontaktaufnahme ist es wichtig sich zu überlegen, welche Informationen aus forschungsethischer Sicht bekannt gegeben und welche Informationen aus Gründen des Forschungsinteresses zurückgehalten werden müssen.

Zum Zeitansatz ist zu sagen, dass man davon ausgehen kann, dass ein narratives Interview zwischen zwei bis vier Stunden in Anspruch nimmt. Die Anzahl der Interviews ist abhängig vom Forschungssetting. Durch die aufwendige Auswertung der narrativen Interviews ist die Anzahl häufig abhängig vom Umfang und dem zeitlichen Ansatz der Forschungsarbeit. Eine häufig verwendete Anzahl ist zwischen fünf und sechs Interviews. Wenn es nach der Auswertung dazu kommt, dass der Umfang oder die Menge der gewonnenen Information nicht ausreicht, so kann nachgehoben werden.

Ein weiteres wichtiges Kriterium ist die Eingangsfrage. Diese sollte offen und erzählgenerierend gestellt werden, so dass keine Beeinflussung des Interviewten besteht. Nachdem die einleitende Frage gestellt ist, beginnt im Normalfall der Interviewte zu erzählen. Der Interviewer sollte dabei nur zustimmende Laute von sich geben. Sobald der Interviewte zum Ende kommt, können immanente Nachfragen gestellt werden, die wiederum erzählgenerierend orientiert sein sollen und sich auf das Erzählte beziehen sollen. Danach können forschungsgegenstandsbezogene Fragen gestellt werden, die allerdings im Vorhergehenden vorbereitet sein müssen.

Nach dem Interview sollte ein Memo angefertigt werden, in dem alle Eindrücke und Auffälligkeiten, die der Befragende wahrgenommen hat, vermerkt werden (vgl. ebd., 340).

„Das autobiographische narrative Interview erzeugt Datentexte, welche die Ereignisverstrickungen und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers so lückenlos reproduzieren, wie das im Rahmen systematischer sozialwissenschaftlicher Forschung überhaupt nur möglich ist. Nicht nur der »äußerliche« Ereignisablauf, sondern auch die »innere Reaktionen«, die Erfahrungen des Biographieträgers mit den Ereignissen und ihre interpretative Verarbeitung in Deutungsmustern, gelangen zu eingehenden Darstellung.“ (Schütze, 1983, 285f.)

Hierbei wird deutlich, dass es nicht nur um die Äußerungen des Interviewten geht, sondern gleichzeitig um Reaktionen in Verbindung mit dem Gesagten. Der Interviewer soll also ein Gesamtbild der Interviewsituation darstellen.

Fritz Schütze (1983, 285) unterscheidet drei zentrale Teile des narrativen Interviews: Erstens eine autobiographisch orientierte Erzählaufforderung, zweitens den ersten Teil des Hauptteils, die autobiographische Anfangserzählung und drittens die Nachfragen, die auf eine Erzählkoda folgen und im direkten Bezug des Erzählten stehen sollen. Hierbei handelt es sich um Fragen, die sich um Informationen drehen, die vage sind oder Unklarheiten, die durch den Interviewer nicht nachvollziehbar sind und den Erzählfluss stören.

2.2.7 Auswertung der narrativen Interviews

Für die Auswertung von narrativen Interviews bieten sich verschiedene Möglichkeiten an: z. B. das narrationsstrukturelle Verfahren nach Fritz Schütze (1983), Varianten des schützschen Verfahrens nach Gabriele Rosenthal (1995 / 2005), die Objektive Hermeneutik nach Oevermann u.a. (1997) oder die Dokumentarische Methode nach Bohnsack (2003) und Nohl (2006).

Im Folgenden wird das narrationsstrukturelle Verfahren Schützes (1983) zur Auswertung von narrativen Interviews dargestellt, welches herangezogen wurde, um die längeren narrativen Teile der Interviews auszuwerten. Um die durch den Leitfaden vorgegebenen spezifischen Themen analysieren zu können, wurde das Schmidt'sche (2010) Auswertungsverfahren für Leitfadeninterviews angewandt. Die Auswertungstechnik nach Schmidt (2010) wird in aller Ausführlichkeit im Kapitel zur Datenaufbereitung und Datenauswertung erläutert.

Nach Fritz Schütze (1983, 286 ff) gliedert sich die Analyse beim narrationsstrukturellen Verfahren in sechs Abschnitte:

1) Formale Textanalyse

Diese stellt den ersten Schritt innerhalb der Auswertung dar und beinhaltet eine segmentierende Hierarchisierung einzelner Textelemente. Hierbei stellt jedes Segment einen Prozessabschnitt innerhalb der Lebensgeschichte der interviewten Person dar. Auf die einzelnen Segmente können unterschiedliche Textsorten, pragmatische Wechsel, sprachliche Markierungen, Orientierungshinweise oder sprachliche Gliederungspunkte hinweisen. Durch die Abgrenzung verschiedener Segmente lassen sich Ereignisverkettungen oder Lebensphasen unterscheiden und in eine Grobgliederung bringen (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, 110 f).

2) Strukturelle Beschreibung

Hierbei handelt es sich um eine strukturelle Beschreibung in Form eines zusammenhängenden Textes. Dabei sollen die narrativen und alltagstheoretischen Konstruktionen dargestellt werden (vgl. von Felden, 2012, 341 f). Die Prozessstruktur soll dabei im Fokus stehen, um die Erfahrungsschichtung der Autobiographie zu verdeutlichen. „Im Mittelpunkt der Analyse stehen die kognitiven Figuren als grundlegende kognitive Raster, in denen Erfahrungen erworben werden und Erzählungen stattfinden“ (ebd., 342).

3) Analytische Abstraktion

An dieser Stelle werden die Ergebnisse der strukturellen Beschreibung und die Ergebnisse der Erfahrungsschichtung zusammengeführt um beide Teile gemeinsam zu verknüpfen. Ziel ist es, eine lebensgeschichtliche Abfolge der Prozessstruktur zu erreichen (vgl. ebd., 342).

4) Wissensanalyse

Innerhalb dieser Phase findet eine Interpretation auf Basis der eigentheoretischen Einlassung der Lebensgeschichte statt. Hierbei geht es um die Selbstdefinition, Orientierung, Deutung, Verarbeitung, Legitimation, Verdrängung und Ausblendungen des Befragten. An dieser Stelle ist die strikte Trennung zwischen erzählenden und beschreibenden, sowie argumentierenden Teilen des Textes zu berücksichtigen (vgl. Schütze, 1983, 286 f).

5) Kontrastiver Vergleiche

In diesem Abschnitt der Auswertung ist es wichtig, sich von den einzelnen Interviews zu lösen und einen Vergleich zwischen unterschiedlichen Interviews anzustellen (vgl. ebd., 287). Hierbei ist der minimale und der maximale Vergleich zu unterscheiden, das heißt ein Vergleich zwischen Interviews, die sich ähnlich sind und anderen, die sich stark unterscheiden. Dadurch ist es möglich unterschiedliche Kategorien und Relevanzen zu bilden (vgl. von Felden, 2012, 342 f)

6) Konstruktion eines theoretischen Modells

Im letzten Abschnitt, der Auswertung, werden alle theoretischen Kategorien systematisch aufeinander bezogen. Dabei sollen die einzelnen Lebensphasen der Prozessmodelle gegenübergestellt werden, um die Phasen, Bereiche und problematischen Stellen auszuwerten (vgl. Schütze, 1983, 343).

2.3 KARRIEREFORSCHUNGSMETHODEN: *CRITICAL INCIDENT TECHNIQUE*

„Oft sind es besondere Ereignisse – positiver oder auch negativer Art –, die uns Menschen lange im Gedächtnis bleiben und wesentlich für die Beurteilung bestimmter Situationen sind.“ (Schwaiger & Meyer, 2009, 379). Der US-amerikanische Psychologe J.C. Flanagan (1954) entwickelte und nutzte erstmals die Critical Incident Technique (CIT), um im Zuge des Zweiten Weltkriegs geeignetes fliegerisches Personal für Kampfeinsätze der US Air Force zu gewinnen. Grundsätzlich versucht die Methode Prozesse zu optimieren und die Entwicklung zur Förderung von Kompetenzen voranzutreiben. Wie der Name schon andeutet, geht es um „kritische“ Ereignisse, die allerdings im Gegensatz zum deutschen Sprachgebrauch anders interpretiert werden müssen. Ein solches Ereignis wird als kritisch bezeichnet „[...] if it makes a ‘significant’ contribution, either positively or negatively, to the general aim of the activity. The definition of ‘significant’ will depend on the nature of the activity“ (Flanagan, 1954, 338). Ein kritisches Ereignis muss nichts Abwertendes oder Negatives beinhalten. Vielmehr geht es in diesem Kontext um „außerordentliche, besonders relevante bzw. entscheidende Ereignisse“ (Schwaiger & Meyer, 2009, 380). Die Methode hat vielfältige Einsatzmöglichkeiten in der Forschung, im medizinischen Bereich und im Management. Ursprünglich war das Instrument der Critical Incident Technique die Beobachtung, die allerdings im Laufe der Zeit weiterentwickelt wurde. So „[...] kann die Sammlung kritischer Ereignisse auch mittels persönlicher Interviews, Fokusgruppeninterviews oder Fragebögen erfolgen“ (ebd., 2009, 383).

In der Regel betrachtet man narrative Interviews, die gleichzeitig leitfadengestützt sind. Klar ist, dass das Narrative im Vordergrund steht, um eine Vielfalt an Daten zu generieren, allerdings muss immer berücksichtigt werden, dass der Interviewer eine gewisse Struktur beibehalten muss, um auch ausdrückliche, wichtige Bereiche, durch präzise Fragen abdecken zu können. Wichtig ist hier vor allem der Detaillierungsgrad, der in der Regel auch als Gütekriterium dient.

„If full and precise details are given, it can usually be assumed that this information is accurate. Vague reports suggest that the incident is not well remembered and that some of the data may be incorrect“ (ebd., 340).

Nachdem man durch die Interviews, die gleichzeitig beobachtet werden können, Daten generiert hat, wird mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse das Material hinsichtlich der Fragestellung ausgewertet. Es muss angemerkt werden, dass Flanagan einen Rahmen vorgegeben hat, der keine expliziten Ausmaße festlegt. Vielmehr ergibt sich so eine Flexibilität, die es ermöglicht, die Methode seinen eigenen Parametern anzupassen. Im Zuge der hier durchgeführten Studie im Bereich Bildungsmanagement kommt uns dies zugute, da auf die Grundlagen und deren Bedeutung eingegangen wird, die Auswertung, unserem Gesamtziel der Studie dann aber angepasst wird. Dies wird im weiteren Verlauf der Ausführungen präzisiert, um die Herangehensweise zur Analyse von bedeutsamen Ereignissen der ehemaligen Studenten der Universität der Bundeswehr München zu verstehen.

Im folgenden Abschnitt wird die methodische Vorgehensweise der Critical Incident Technique beschrieben. Flanagan (1954, 335) ordnet der Methodik fünf Schritte zu, die den Ablauf darstellen:

1. General Aims
2. Plans and Specifications
3. Collecting the Data
4. Analyzing the Data
5. Interpreting and Reporting

Der erste Schritt „General Aims“ bezieht sich auf die Problemdefinition und Bestimmung von Zielkriterien, die vor Beginn einer Untersuchung festgelegt werden müssen. Hierbei ist es entscheidend, dass der Forscher sich seiner Forschungsfrage und dessen Ziel bewusst ist, um folglich das richtige Untersuchungsdesign zu wählen. Nach Darstellung der Fragestellung ist es ratsam, diesbezüglich Kriterien aufzulisten, die die Vorzüge der Critical Incident Technique verdeutlichen. Wenn Kriterien gefunden werden, die eine Beantwortung der Fragestellung sinnvoll möglich machen, deutet dies auf eine Anwendbarkeit der Methode hin.

Schritt zwei „Plans and Specifications“ zielt darauf ab zu definieren, was ein kritisches Ereignis ist. Insbesondere muss hier berücksichtigt werden, dass es sich lediglich um Critical Incidents (CI) handelt, die für die Studie relevant sind. Dementsprechend werden Gütekriterien erstellt, die ein Critical Incident aufweisen muss. Kann ein Critical Incident nicht alle Kriterien erfüllen, wird dieser vernachlässigt und wird nicht weiter betrachtet. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine Eingrenzung auf die wirklich wichtigen Ergebnisse. Als Gütekriterium kann beispielsweise ein bestimmter Zeitraum im Leben des Probanden gelten oder der Detaillierungsgrad der Erzählung.

Der dritte Schritt „Collecting the Data“ ist elementar für den weiteren Verlauf der Studie, da hier die Daten erhoben, ergo, die Interviews durchgeführt werden, die die Grundlage aller Daten darstellen, mit denen dann gearbeitet wird. Die Problematik eines Interviews ist nicht von der Hand zu weisen. Zwar besteht ein Leitfaden für den Interviewer, allerdings kann man sich nie perfekt auf ein solches Interview vorbereiten. Daher muss der Interviewer in gewisser Weise geschult werden und sollte im Idealfall über Erfahrung im Forschungsbereich mit der Critical Incident Technique verfügen. Gleichzeitig gehört zum Schritt der Datensammlung das unmittelbare Auswerten, ob bestimmte kritische Ereignisse, den im Vorfeld festgelegten Gütekriterien, nicht entsprechen. Diese werden direkt aussortiert und nicht weiter betrachtet. (vgl. Schwaiger & Meyer, 2009, 384 ff)

Der vierte Schritt „Analyzing the Data“ beschreibt die Datenauswertung mittels einer Inhaltsanalyse. Es ist zu berücksichtigen, dass ab diesem Schritt Abweichungen entstehen können, d. h. es gibt nicht eine Generallösung für alle Studien. Nachdem die kritischen Ereignisse erneut betrachtet wurden, wird ein Schema entwickelt, das es ermöglicht die Critical Incidents diesen zuzuordnen. Die Art des Schemas ist wiederum abhängig vom Forschungsdesign und Ziel der Studie. Hier kann es zu erheblichen Unterschieden beispielsweise zwischen einem betriebswirtschaftlichen und pädagogischen Ansatz kommen. Auch deshalb wird im Folgenden genauer darauf eingegangen, welches Design für unsere Studie gewählt wurde und warum.

Der fünfte und letzte Schritt der Critical Incident Technique „Interpreting and Reporting“ stellt die gewonnenen Ergebnisse dar. Die aus den Schemata entstandenen Kategorien werden ausgewertet und können Rückschlüsse auf das Verhalten der Probanden in bestimmten Situationen bilden. Hierbei kann oft eine Typisierung vorgenommen werden, um bestimmte Gruppen, die vergleichbare Ergebnisse lieferten, gruppieren und darstellen zu können.

Das Ziel der Critical Incident Technique ist es, schon bestehende Sachverhalte sichtbar zu machen, ihre Determinanten zu definieren und diese schließlich steuerbar zu machen (vgl. ebd., 395). Dies zeigt, dass die Critical Incident Technique besonders zur praxisnahen Erforschung dient. Besondere Relevanz erlangt sie dabei, da Sachverhalte in Form von kritischen Ereignissen ungefiltert, subjektiv und unterstützt von einem Subjekt wiedergegeben werden, was von vielen Verfechtern als Indikator für die Handlungsrelevanz dieser Ereignisse angesehen wird (Strauss & Seidl, 2006, 190). Dadurch, dass die Sicht des Subjekts sichtbar wird und gleichzeitig die Emotionen und Einflussfaktoren mit ihren spezifisch wahrgenommenen Wirkungszusammenhängen geschildert und festgehalten werden, lässt sich besonders die Individualität der Probanden berücksichtigen. Diese kognitiven, emotionalen und verhaltenswirksamen Elemente können festgehalten werden, um daraus Schlüsse zu ziehen, in welcher Form, ob strategisch oder operativ, die Praxis verbessert werden kann. Dies ist die Form, in der die Critical Incident Technique am häufigsten verwendet wird, wobei je nach Forschungsinteresse und Forschungsdesign das schematische Vorgehen, insbesondere nach der Erhebung, variieren kann.

Obwohl sie von manchen Autoren als kulturunabhängige Erhebungsmethode dargestellt wird, da sie weniger an einen kulturellen Kontext gebunden ist als an traditionelle geschlossene Befragungen (vgl. Strauss & Mang, 1999, 336), findet sie auch in der Kulturforschung Anklang. Hier werden Critical Incidents untersucht, die kulturelle Differenzen beinhalten, um Wege und Handlungsanweisungen entwickeln zu können, die diese Critical Incidents vermeiden (vgl. Bolten, 2002, 5).

Da es sich bei der Critical Incident Technique um eine explorative Methode handelt, die sich in Teilen der inhaltsanalytischen Datenauswertung bedient, bringt sie auch die Masse der Vor- und Nachteile beider methodologischer Richtungen mit sich. Schwaiger und Meyer sehen den größten Vorteil der Critical Incident Technique in ihrer Anpassungsfähigkeit auf verschiedenste Forschungsdisziplinen und Fragestellungen oder Interessensgebiete (vgl. ebd., 396). So ermöglicht sie vor allem die Untersuchung von Untersuchungsgegenständen, welche noch vergleichsweise wenig erforscht wurden. Sie kann entweder zur Vertiefung eines spezifischen Phänomens verwendet werden, oder aber zur Generierung oder Ableitung einer neuen Hypothese. Oft dienen Untersuchungen von Critical Incidents als Impulsgeber und Grundlage für Experimente (vgl. Sautter & Hanna, 1994, 95).

Doch die Critical Incident Technique bringt auch Nachteile und Einschränkungen mit sich. So gilt sie als besonders aufwändig, da sie zeitintensiv und somit auch kostenintensiv ist. Dies ist auf den vergleichsweise hohen Erhebungs- und Auswertungsaufwand zurückzuführen. Ebenso kritisch wird die Bereitschaft von Probanden gesehen, da die genaue Schilderung, welche unabdingbar ist für vollständige Lagebilder ist, besonders zäh und aufwändig werden kann. Diese Kritik wird besonders aus Sicht der praxisorientierten For-

schung geäußert, welche ökonomischem Druck ausgesetzt und eher an quantitativer Forschung angelehnt ist.

Der eigentliche Vorteil der Erfassung von subjektiven Sinnzusammenhängen bildet einen weiteren Punkt für Kritik. So wird angezweifelt, ob die Retroperspektive der Subjekte vollständig genug den wirklichen Sachverhalt wiedergeben kann. Es wird vermutet, dass es zu Verzerrungen der Wahrheit, sowie zu Reinterpretationen durch den Probanden während des Interviews kommt.

Ebenfalls problematisch wird gesehen, dass es bei Schilderungen von Vergangenem immer wieder zu Erinnerungslücken kommt, die unbewusst durch den Probanden mit logischen Erfindungen gefüllt werden. Aus diesen Gründen werden bei der Critical Incident Technique möglichst nur Ereignisse erfasst, die nicht länger als sechs Monate zurückliegen (vgl. Gremler, 2004, 67). Als weitere Reaktion auf diese Schwachstellen der Methode, wird versucht, eine Reliabilität und Validität durch statistische Auswertungen zu bewirken, was beispielsweise Schwaiger & Meyer vertreten. Sie sind überzeugt, dass qualitative Forschung immer durch quantitative Untersuchungen gestützt werden sollte, um so die nötige Repräsentativität zu erzeugen (vgl. ebd., 396).

Besonders bei der Anwendung der CIT im Bereich der Kulturforschung wird ein weiterer Kritikpunkt sichtbar. So wird durch das beschriebene Vorgehen eine bewusste Stereotypisierung erzeugt. Hier wird bewusst der Vorteil der Kulturunabhängigkeit ausgehebelt und sich auf spezifische interkulturelle Ereignisse konzentriert, was für die Ergebnisse bedeutet, dass vermeintliche generelle Lösungen für spezifische kulturgeladene Situationen bestünden. Diese werden häufig in Kultur-Assimilator-Übungen in der Praxis verwendet. Sie bieten zwar den Vorteil der einfachen Darstellung und Analyse von z.B. Missverständnissen, jedoch dürften diese nicht verallgemeinert werden, also eine kulturabhängige Kausalität zwischen Aktion und Reaktion erstellt werden, da auch kulturintern eine Vielzahl an unterschiedlichen Handlungsmustern bestehen. Damit handelt es sich bei Kultur-Assimilator-Übungen um Stereotypisierungen, die nicht unterschätzt werden dürfen und in der Wissenschaft starke Kritik erhalten (vgl. Bolten, 2002, 5).

Als letzten hier aufgeführten Kritikpunkt muss die Fokussierung auf ausschließlich extreme Situationen genannt werden. So können jedoch auch verhältnismäßig normale Ereignisse Aufschluss über entsprechende Fragestellungen geben. Dies versucht beispielsweise die Biographieforschung zu berücksichtigen, wobei hier das Forschungsinteresse nicht auf dem Handeln, den Lösungswegen und den Verhaltensmustern liegt, sondern mehr auf dem Umgang mit dem Geschehenen, der Reflexion und Reinterpretation. So wird hier davon ausgegangen, dass jede erneute Erzählung eines Ereignisses oder einer Episode zu einer weiteren Überschreibung der eigenen biographischen Erinnerung führt, was aus Erinnerungen nicht eine schlichte Wiedergabe von Geschehenem macht, sondern sie zu Schilderungen von Ereignissen sowie der Erinnerung an diese macht. Somit wird der reflexive Charakter von Erzählungen dort ebenfalls erkannt und steht sogar im Mittelpunkt der Betrachtung (vgl. Balzter, 2007, 10).

Für das in dieser Arbeit behandelte Thema ergeben sich folgende Probleme, die dazu führen, dass die Critical Incident Technique als solche nicht zur Anwendung kommt:

Aufgrund der Bearbeitung verschiedenster Themen ist eine detaillierte Erhebung von Critical Incidents nur schwer zu realisieren. Da alle Themen in einem leitfadengestützten Interview festgehalten und erhoben wurden, wäre der Aufwand, um die Tiefe und Breite einzelner Incidents festzuhalten, zu groß. Das Interesse der Arbeit umfasst einen Zeitraum, der sich über mehrere Jahre erstreckt und zudem bei einem Großteil der Probanden mehrere Jahre zurück liegt. Damit kann sich dem Kritikpunkt nicht entzogen werden, dass es sich nicht um eine reine Schilderung von Ereignissen handelt. Das Interesse musste dementsprechend weg von der Vorgehensweise und hin zum Umgang mit dem damals Erlebten gelenkt werden. Damit ist eine klare Zuordnung zur qualitativen Methodologie möglich und es wurden keinerlei quantitative Verfahren hinzugezogen, die bei der Critical Incident Technique normalerweise die Reliabilität und Validität stützen würden. Stereotypisierung wird insofern gebilligt, da, wie im Anschluss geschildert, Kategorien erzeugt wurden, die eine Zusammenfassung verschiedener individueller Fälle bedingen. Allerdings wurden besondere Ereignisse, die sich nicht einem Thema zuordnen ließen, getrennt aufgezeigt. Dadurch sollte verdeutlicht werden, dass es sich nur um eine beispielhafte Kategorisierung handelt.

Im folgenden Teil wird beschrieben, wie im weiteren Ablauf des Studienprojekts gearbeitet wurde.

Als „das kritische Ereignis“ wird primär der Übergangszeitraum zwischen dem Ausscheiden aus dem militärischen Dienst und dem Einstieg in die zivile Arbeitswelt des Probanden betrachtet. Neben der Betrachtung dieser Übergangsphase kann es vorkommen, dass bestimmte Ereignisse im Leben des Probanden ebenfalls eine ausschlaggebende Rolle spielen. Diese Aspekte wurden separat aufgegriffen und dargestellt.

Die Phase des Übergangs von Militär zum Zivilen wurde zunächst in zwei große Blöcke unterteilt. In dieser Unterscheidung ging es um die Wahrnehmung des Probanden, ob er die beschriebene Phase als eher positiv oder negativ bewertete. Dazu wurden anhand der Transkripte zunächst die Probanden in zwei Gruppen aufgeteilt bzw. sortiert. Die erste Gruppe ist dem Block „als positiv bewertet“, die zweite Gruppe dem Block „als negativ bewertet“ zuzuordnen. Der folgende Abschnitt beschreibt die Vorgehensweise des ersten Blocks „Übergangszeit als positiv bewertet“. Zunächst wurden Gründe herausgestellt, die die Zuordnung zum jeweiligen Block untermauern. So stellten sich beispielsweise berufliche Vorerfahrung oder eine günstige wirtschaftliche Lage als Indikatoren für eine positiv bewertete Übergangsphase dar.

Der nächste Schritt war die Kategorisierung dieser Gründe, um diese in übergeordneten Kategorien zusammenfassen zu können. Es stellten sich insgesamt fünf Kategorien heraus, die militärische Vorerfahrung, wirtschaftliche Vorerfahrung, Wirtschaftslage, gezielte Vorbereitung und Sonstiges/Individualität lauten. In der letzten Kategorie Sonstiges/Individualität werden Einzelfallbeispiele aufgezeigt die sich selten oder tatsächlich nur einmal vorfanden.

Im nächsten Abschnitt wird der zweite Block „Übergangszeit als negativ empfunden“ beschrieben. Wie im ersten Abschnitt auch, werden zunächst Gründe für die Zuordnung in diese Gruppe gesucht und festgehalten. Warum wurde diese Zeit als negativ betrachtet? Im Anschluss wurde erweitert gefragt: Wie ist der Proband mit dieser Situation umgegan-

gen? Hat sich dieser nicht weiter mit der Problematik beschäftigt oder hat dieser gehandelt um seine Situation zu verbessern?

Diese beiden Abschnitte wurden anschließend erneut in Kategorien umgewandelt, um ein Schema aufzustellen, das es uns ermöglicht, diese, im Anschluss, auszuwerten und wieder auf bestimmte Probanden und ihre Gründe zu verweisen. Die Kategorien der Probleme lauten: Strukturunterschied militärisch-zivil, Marktwert, wenig Erfahrung mit Bundeswehr, Selbsteinschätzung und Sonstiges. In der Kategorie Sonstiges werden erneut Einzelfälle beschrieben, die selten auftraten. Die Kategorien für die Lösungsansätze lauten: gezielte Vorbereitung, wirtschaftliche Vorerfahrung und Sonstiges.

Anhand dieser Auflistung ist es uns möglich, die kritischen Ereignisse aufzuzeigen und zu begründen, in dem wir auf bestimmte Zitate aus den Transkripten hinweisen können. Es soll ein Gesamtbild geschaffen werden, das darauf abzielt, die beiden Gruppen „Übergangszeit als positiv bewertet“ und „Übergangszeit als negativ bewertet“ besser zu verstehen und vielmehr Gemeinsamkeiten und individuelle Unterschiede darzustellen.

2.4 KARRIEREFORSCHUNG: MILITÄRISCH - NICHT-MILITÄRISCH

Im Folgenden wird das Thema der Karriereforschung von militärischen und nicht-militärischen Hochschulabsolventen theoretisch dargelegt. Hierbei soll vor allem auf die Unterschiede der verschiedenen Ausbildungskonzepte eingegangen werden. Es wird Bezug auf vorangegangene Studien genommen, um hier Besonderheiten des Konzeptes der Bundeswehr aufzuzeigen. Es werden Vor- und Nachteile des Konzeptes für die jeweiligen Personen dargestellt, wie auch damit verbundene Risiken und Chancen. Auch die Option, als Berufssoldat verbeamtet weiter zu dienen, wird aufgegriffen.

2.4.1 Der Begriff „Karriere“

Zuerst soll der Begriff der Karriere definiert werden. Dies stellt die erste Schwierigkeit dar, da keine einschlägige Definition vorherrscht bzw. als gültig angesehen wird (vgl. Fleşeriu & Fleşeriu, 2010, 959).

Adam und Christina Fleşeriu (2010, 959) spalten den Begriff der Karriere in acht verschiedene Segmente auf. So kann Karriere z. B. als eine Förderung innerhalb einer Organisation dargestellt werden, welche mit einem Aufstieg verbunden ist. Es wird festgehalten, dass Karriere in manchen Fällen synonym mit einem Beruf oder Berufsfeld verwendet wird (z. B. Manager), oder auch eine Abfolge von Arbeitsstellen abbilden kann (vgl. ebd.). Weitere Definitionen beschreiben Karriere in Zusammenhang mit Prestige; als Anzahl von verschiedenen Rollen, welche mit Erfahrung in Zusammenhang stehen; als Zusammenfassung von Erfahrungen, welche miteinander korrelieren; als Wahrnehmung von Abfolgen der Erfahrungen oder des Verhaltens, welche in Zusammenhang mit dem Beruf steht; und zuletzt als einen „dynamischen Rahmen“ des ganzen Lebens einer Person (vgl. ebd.).

Williams (1995, 193) assoziiert Karriere, zumindest im deutschen Sprachgebrauch, mit einem sozialen, und/oder wirtschaftlichen bzw. beruflichen Aufstieg.

Wichtig bleibt zu erwähnen, dass Elbe und Müller (2001, 44 f) auf einen wesentlichen Punkt des Begriffs eingehen:

„Der Karrierebegriff wird im alltäglichen Verständnis deutlich differenzierter verwandt – und dies nicht nur in der Außenperspektive. Gerade die Innenperspektive, also die Wahrnehmung der Betroffenen, die „Karriere machen“, wird stark von subjektiven Eindrücken bestimmt.“

Die Einschränkungen von Williams (1995), Elbe und Müller (2001) sind für die folgende Verwendung des Karrierebegriffes besonders relevant. Damit nimmt die genannte Innenperspektive einen großen Raum ein, im Gegensatz zum im Englischen verwendeten Begriff *career* (vgl. ebd.).

2.4.2 Relevanz der Karriereforschung

Was sind Gründe, welche eine Untersuchung von ehemaligen Pädagogikstudenten der Universität der Bundeswehr München relevant erscheinen lassen? Ein erster Ansatzpunkt lässt sich in der genannten Definition von Karriere finden: Hier stellt allein der Beruf als Offizier einen Definitionspunkt von Karriere dar. Zugleich ist es in gerade diesem einge-

schränkten Personenkreis eventuell möglich, die angesprochene Innenperspektive der Karriere für diesen besonderen Beruf in Verbindung mit dem Studium, und dem gesamten Ausbildungskonzept der Bundeswehr zu erörtern und zu untersuchen, um den moderierenden Faktor der Offiziersausbildung heraus zu arbeiten. Im Hinblick auf die Innenperspektive kann man die inneren Sichtweisen, Werte und Vorstellungen erfassen und damit auch für eine potentielle Umgestaltung des Ausbildungskonzeptes der Bundeswehr nutzbar machen. Ein weiterer Punkt wurde ebenso angeschnitten; der Innenperspektive wird in anderen Untersuchungen sehr wenig Beachtung geschenkt und daher sollte diese genauer erforscht werden (vgl. ebd., 76).

Aus einem Werbetext der Wehrbereichsverwaltung ergibt sich für Marr, Elbe und Morick (2001, 7) ein Forschungsansatz:

„Die Stellenbörse der Wehrbereichsverwaltung V vermittelt Akademiker mit Führungserfahrung, Teamfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, und zielgerichteter Arbeitsweise, die mobil, flexibel und loyal sind. Bei dem genannten Personenkreis handelt es sich um Offiziere auf Zeit der Bundeswehr, die nach Ablauf ihrer Dienstzeit eine zivilberufliche Tätigkeit aufnehmen.“

Hier ergibt sich die Frage, ob diese Aussage wirklich zutrifft und in diesem Sinne auch von den Probanden so wahrgenommen wird. Gleichzeitig ergibt sich aus der Studie von Marr, Elbe und Morick (2001) die Frage, inwieweit sich Unterschiede zum damaligen Zeitpunkt bilden und was genau sich verändert hat. Als Beispiel kann hier der wirtschaftliche Aspekt angeführt werden, dass Soldaten auf Zeit keine Beschäftigungssicherheit haben und nach einer Übergangszeit von in der Regel zwei Jahren bestenfalls vollends in die zivile Welt integriert werden sollten (vgl. Marr, Elbe & Morick, 2001, 8).

2.4.3 Vergleich der Karriereverläufe von militärischen und nicht-militärischen Absolventen

Um einen kurzen Überblick über die Laufbahnen von militärischen Studenten und zivilen zu geben, werden einige Unterschiede eben dieser dargestellt. Die Biographie von Absolventen einer zivilen Hochschule verläuft im Regelfall bis zum Alter von ungefähr 30 Jahren wie folgt: Nach dem Abitur schreiben sich die Abiturienten an Universitäten oder vergleichbaren Hochschulen ein. Danach erfolgt das Studium, welches in der Regel etwa sechs Jahre in Anspruch nimmt. Anschließend erfolgt der Einstieg in ein ziviles Berufsfeld, somit beginnt ab diesem Zeitpunkt für die zivilen Absolventen mit einem Alter von ca. 25 Jahren das Sammeln von Berufserfahrung. Dabei beginnt erst hier der Einsatz bzw. die Aus- und Weiterbildung in Führungspositionen etc. Im Gegensatz zu den zivilen Absolventen bewerben sich die militärischen Absolventen nach dem Abitur bei der Bundeswehr. Sie werden dabei mehrere Tage im „Assessmentcenter für Führungskräfte der Bundeswehr“ geprüft und bewertet. Auf Grundlage der Ergebnisse werden ihnen Truppengattungen und Studienrichtungen angeboten. In der Regel erfolgt im Jahr des Abiturschlusses der Dienstantritt: zunächst die Grundausbildung und danach die Offiziersausbildung. Danach erfolgt das Studium, dieses erfolgt in der Regel in vier Jahren in Trimestern als Intensivstudium. Im Anschluss findet die Verwendung in der Truppe statt. Am Ende der Dienstzeit greift schließlich der Berufsförderungsdienst, welcher es über mehrere Jahre hinweg und bereits noch in der aktiven Zeit als Soldat ermöglichen soll, die aus-

scheidenden Soldaten in die zivile Arbeitswelt zu integrieren. So befinden sich Soldaten nach dem Studium ca. sieben Jahre in einer Verwendung bei der Bundeswehr und besitzen somit für die zivile Arbeitswelt eher wenig Berufserfahrung. Stattdessen weisen sie in jungen Jahren bereits ein hohes Maß an Führungserfahrung und Erfahrung im Umgang mit Menschen und mit der Verantwortung für Ressourcen auf

Hieraus ergeben sich auch Fragen danach, inwieweit sich diese Unterschiede bemerkbar machen und wie gut die Eingliederung nach der Dienstzeit erfolgt. Laut der Studie von Marr, Elbe und Morick (2001) machen sich hier die Unterschiede hinsichtlich der Berufserfahrung weniger bemerkbar als anzunehmen gewesen wäre. Die zivilen Absolventen steigen gleich in das Berufsleben ein. Die militärischen Absolventen werden häufig trotz „fehlender“ Berufserfahrung als sogenannte High-Potentials angesehen, welche sich durch Lernfähigkeit, gute Führungsfähigkeiten und Loyalität auszeichnen (vgl. ebd., 71). Ebenso soll der Übergang und der Rückstand zu den zivilen Absolventen schnell eingeholt werden. Es sagten zwei Drittel der in der Studie von Marr, Elbe und Morick (2001) Befragten aus, dass sie nach drei Jahren Berufspraxis den Rückstand schon aufgeholt hätten (vgl. ebd.). Dazu sollte gesagt werden, dass während der Offizierslaufbahn wohl kaum eine Wahrnehmung des zivilen Marktes besteht, umso wichtiger ist hierbei die Funktion des Berufsförderungsdienstes (BFD). In der Studie von Marr, Elbe und Morick (2001) ergaben sich jedoch sehr positive Werte hinsichtlich des Übergangs, so soll beinahe keine Person arbeitslos gewesen sein. Gleichzeitig sei die Zufriedenheit sehr hoch mit der Position, welche im zivilen Markt eingenommen werden konnte (vgl. ebd., 36 ff).

60% der befragten ehemaligen Offiziere hielten dabei die Laufbahn der Offiziere auf Zeit mit Studium für vergleichbar mit dem Karriereverlauf gleichaltriger Absolventen ziviler Hochschulen, 8,5% meinten, die Laufbahn ziviler Hochschulabsolventen wäre vorteilhafter, 8,3% empfanden die Laufbahn ziviler Hochschulabsolventen als nachteiliger und die restlichen Befragten waren der Auffassung, dass die Laufbahnen nicht vergleichbar seien (vgl. ebd., 191). Offen bleibt, wie Offiziere die Arbeitsmarktsituation nach dem Dienst wahrgenommen haben, wie ihre Übergangszeit aussah, und wie die Konkurrenz mit den zivilen Absolventen wahrgenommen wurde.

2.4.4 Option Berufssoldat

Im Rahmen der Laufbahn als Offizier besteht auch die Möglichkeit, sich als Berufssoldat zu bewerben. Eine Übernahme als Berufssoldat durch die Bundeswehr bedeutet eine Weiterverpflichtung über das eigentlich zeitliche befristete Ende der Dienstzeit hinaus. Damit erfolgen eine Verbeamtung und ein dauerhafter Verbleib im Militär. Interessant ist für die Forschung, wie viele Offiziere diese Option wahrnehmen, aus welchen Gründen sie dies tun, oder warum sie gerade diese Option nicht nutzen. Jedes Jahr werden Berufssoldaten ernannt; die Bewerbung ist an verschiedene Voraussetzungen gebunden, auf welche in diesem Rahmen nicht weiter eingegangen werden soll. Festzuhalten bleibt der Unterschied zum zivilen Berufsalltag und die Erfahrungen und Beweggründe für oder wider eine Bewerbung.

2.4.5 Die Situation ehemaliger Offiziere im zivilen Berufsfeld

Im Jahr 1973 nahmen die Universitäten der Bundeswehr ihren Lehrbetrieb auf. In Folge dessen verließen schon im Jahr 1984 die ersten Offiziere auf Zeit (bei normalem Werde-

gang und normaler Dienstzeit) die Bundeswehr, um anschließend einen zivilen Beruf auszuüben. Seitdem wurden ehemalige Offiziere zum Forschungsgegenstand einiger Studien, welche die Karrieren dieser auf dem zivilen Arbeitsmarkt untersuchten (z. B. Domsch & Kunzmann, 1987; Marr, 1996). In diesem Abschnitt sollen die Ergebnisse der bisherigen Forschungen vorgestellt werden. Dabei sollen die Positionen sowie die Zufriedenheit der ehemaligen Offiziere im Zivilberuf zusammengefasst werden, um einen Überblick über die Situation zu erhalten.

Die Untersuchungen von Dönselmann und Sticksel aus dem Jahre 1996 zeigen, dass 75% aller ausscheidenden Offiziere nahtlos in einen Zivilberuf wechseln konnten (vgl. Dönselmann & Sticksel, 1996, 36 f). 37% konnten direkt im Anschluss an ihr Dienstzeitende in einen Zivilberuf wechseln. Ebenso viele hatten eine Übergangszeit zwischen militärischem und zivilem Erwerbsleben von bis zu sechs Monaten. 25% der ehemaligen Offiziere hatten eine Wartezeit zu akzeptieren. Dabei gingen weniger als ein Prozent länger als zwölf Monate keiner Erwerbstätigkeit nach. Allerdings zeigen Dönselmann und Sticksel (1996), dass in den Folgejahren aufgrund der schwachen Wirtschaftslage ein Negativtrend einsetzte. Auf die Frage nach den Problemen in der Übergangszeit der ehemaligen Soldaten wird in den folgenden Kapiteln noch eingegangen. Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Eingliederung in das zivile Berufsleben insgesamt gelungen ist.

Bei den Einstiegsgehältern im zivilen Berufsumfeld ergaben sich große Differenzen, die mit mehreren Faktoren verbunden sind. Selbstverständlich spielt die Übereinstimmung der Bewerber mit dem jeweiligen Berufsprofil eine große Rolle: Umso besser ein Bewerber auf das ausgeschriebene Jobprofil passt, desto höher fällt in diesem Zusammenhang das Einstiegsgehalt aus. Ein ehemaliger Offizier, welcher sich für einen technischen Beruf bewirbt und in der militärischen Vergangenheit Wartungs- und Instandsetzungstätigkeiten übernommen hat sowie ein dementsprechendes Studium vorweisen kann, hat größere Chancen auf ein hohes Einstiegsgehalt als jemand, der seine Studieninhalte während der militärischen Laufbahn nicht anwenden konnte; vor allem wenn das Studium bei Dienstzeitende bereits bis zu acht Jahre zurückliegt. Das durchschnittliche Einstiegsgehalt in Hinblick auf die Erfahrungen durch das Dienstzeitende wurde von den Personalverantwortlichen für das Jahr 1996 mit DM 70.000-75.000 eingeschätzt (vgl. ebd., 19). Laut Dönselmann und Sticksel (1996) besetzten ein Drittel der ehemaligen Offiziere direkt eine Position mit Personalverantwortung. Ein weiteres Drittel wurde in diese Richtung ausgebildet (vgl. ebd., 17). Eine von Marr 1991 angefertigte Untersuchung ergab, dass 34,5% der ausgeschiedenen Offiziere direkt auf Positionen mit Führungsverantwortung eingesetzt wurden. Der Großteil hatte Sachbearbeiterfunktionen inne oder befand sich in der Ausbildung zur Führungskraft. Eine weitere Möglichkeit, um die Position im Unternehmen besser darstellen zu können, könnte ebenfalls die Anzahl der unterstellten Mitarbeiter sein. 73,4% der Befragten gaben im Jahre 1996 an, Führungsverantwortung getragen zu haben. Dabei hätten 25,7% zwischen eine und fünf unterstellte Personen und weitere 18,7% zwischen sechs und 15 Mitarbeiter zu führen gehabt (vgl. Marr, 1996, 30). Von den Befragten, welche Personalverantwortung innehatten, gaben sogar 37,1% an, Akademiker unter ihrem Personal zu haben. Anhand dieser Fakten lässt sich zusammenfassen, dass zivile Unternehmen ehemaligen Offizieren die Möglichkeit einräumen, in einem zivilen Berufsumfeld Personalverantwortung zu übernehmen. Demnach sind es gewisse Fä-

higkeiten in Menschenführung und Organisation, welche den ehemaligen Offizieren im Allgemeinen zugeschrieben werden.

2.4.6 Ehemalige Offiziere als Führungskräfte in zivilen Unternehmen

Wie im vorherigen Abschnitt ersichtlich wurde, arbeitet ein großer Anteil ehemaliger Offiziere als Führungskräfte in zivilen Unternehmen. Die Offiziere scheinen demnach über bestimmte Eigenschaften zu verfügen bzw. zumindest dem Ruf nach über diese Eigenschaften zu verfügen, welche Unternehmen dazu bewegen sie in Führungspositionen einzusetzen. Im Folgenden sollen Gründe aufgezeigt werden, welche dafür sprechen, ehemaligen Offizieren auf Zeit Personalverantwortung in einem zivilen Berufsumfeld zu geben. Diese können als Chancen verstanden werden, sowohl für Unternehmen als auch für die einzelne Person (den ehemaligen Soldaten) selbst. Auf der anderen Seite sollen Risiken genannt werden, welche mit der Anstellung eines ehemaligen Offiziers in einer Position mit Personalverantwortung in einem zivilen Unternehmen einhergehen. Hierbei ist allerdings zu erwähnen, dass die Vor- und Nachteile im Hinblick auf Führungs- und Organisationserfahrung ehemaliger Offiziere an die im unterschiedlichen Ausmaße herausgebildeten individuellen Fähigkeiten geknüpft sind. Es muss darüber hinaus darauf hingewiesen werden, dass nicht zwangsläufig jeder ehemalige Offizier mehr Führungsverantwortung beim Militär gesammelt hat als ein Hochschulabsolvent, der nach seinem Studium direkt in einem Unternehmen arbeitet.

2.4.6.1 Chancen und Möglichkeiten

Die Ausbildung der Offiziere der Bundeswehr selbst basiert auf einem ständigen Wechsel zwischen Theorie und Praxis, des Erwerbens von Fach- und Managementkompetenzen (vgl. Marr, 2001, 29). Dieser ständige Wechsel fordert von den Soldaten ein enormes Maß an Mobilität und geistiger Flexibilität, um sich immer wieder auf erneute Lernprozesse und die neuen Situationen am jeweiligen Standort einstellen zu können. Je nach Teilstreitkraft, Verwendung und Truppengattung werden Offiziere in ihrem jeweiligen Tätigkeitsfeld und Waffensystem zu Spezialisten ausgebildet. Allerdings gestalten sich die verschiedenen Aufgabenbereiche (gerade als Offizier) im Militär heutzutage sehr unterschiedlich. Dadurch ist es notwendig, dass jeder einzelne Offizier zu einem flexiblen Generalisten ausgebildet wird, um auf ständig wechselnde Aufgaben und Tätigkeiten vorbereitet zu sein. Das heißt, je nach Situation muss ein Offizier handlungsfähig bleiben. Ob dies nun die Tätigkeit als Zugführer oder Kompaniechef mit vorrangig Personal- und Materialverantwortung oder aber als Offizier im Stabsdienst mit größerer Budgetverantwortung ist. Offiziere werden von Anfang an dazu ausgebildet, spätere Führungskräfte des Militärs zu sein und übernehmen schon in jungen Jahren Führungsverantwortung. Dies ist ein riesiger Vorteil gegenüber Hochschulabsolventen, welche sich in der Regel erst nach ihrem Studium für eine Führungsposition bei einem zivilen Unternehmen bewerben. Die zivilen Studenten hatten in der Regel noch keine Möglichkeit Führungsverantwortung zu übernehmen. Offiziersanwärter dagegen werden schon sehr früh damit beauftragt, ca. acht bis zehn Personen zu führen und auszubilden. Darüber hinaus verläuft das Studium an den Universitäten der Bundeswehr in Trimestern. Dies zieht eine größere Arbeitsbelastung für die jungen Offiziere und Offiziersanwärter nach sich. Im Zuge dessen wird ein hohes Maß an Selbstdisziplin und -organisation verlangt.

Weitere Vorteile, die sich aus der Führungs- und Organisationserfahrung von (ehemaligen) Offizieren ergeben, resultieren aus den Dienstvorschriften der Bundeswehr, welche Pflicht zur Kameradschaft und die Fürsorge von Vorgesetzten gegenüber den untergebenen Soldaten betonen. Außerdem sind die Offiziere mit dem Prinzip "der Inneren Führung" und in diesem Kontext u. a. mit der Bedeutung von Auftragserfüllung, Garantie der Grundrechte und der Gültigkeit rechtsstaatlicher Prinzipien für das militärische Handeln vertraut. Die angesprochene Auftragstaktik lässt Handlungs- und Entscheidungsspielräume bei der Erfüllung von Aufträgen zu. Der Soldat hat damit ein gewisses Maß an Mitwirkung und Beteiligung an Entscheidungen inne. Damit verbunden sind ein kooperativer Führungsstil, die Pflicht zur Sinnvermittlung der erteilten Aufträge und die unbedingte Pflicht zur Wahrung der im Grundsatz festgehaltenen Rechte des Einzelnen (vgl. ZDV 10/1, Nr. 307 ff). Marr resümiert hierzu: „Ein derart differenziertes Personalführungssystem findet sich in der Wirtschaft nur in wenigen Großunternehmen“ (Marr, 2001, 37). Demnach kann dieses unabdingbare Wertegerüst auch als Vorteil für die spätere zivilberufliche Karriere verstanden werden.

Offiziere werden häufig mit Personalverantwortung in jungen Jahren vertraut gemacht. In Folge dessen ist es für sie notwendig, immer wieder auf verschiedene Persönlichkeiten und Charaktere einzugehen, um die Dienstfähigkeit ihrer Truppe aufrecht zu erhalten. Das heißt, Offiziere werden von Anfang an in ihren sozialen Kompetenzen und in Menschenführung geschult. Durch die verschiedenen militärischen Verwendungen, die intensive Fach- und Managementausbildung der Bundeswehr und die praktischen Führungserfahrungen haben ehemalige Offiziere gute Chancen gegenüber zivilen Hochschulabsolventen karriererelevante Kompetenzen für ihre spätere zivilberufliche Laufbahn zu entwickeln.

Sowohl die ehemaligen Offiziere selbst als auch die vorgefassten Meinungen im zivilen Bereich weisen ein durchaus positives Verständnis vom Kompetenzprofil eines Offiziers auf (vgl. Marr, 2001, 186).

„Die vorgefassten Meinungen [...] werden für besonders positiv in Bezug auf Entscheidungsbereitschaft, Selbstdisziplin, Durchsetzungsvermögen, Führungsfähigkeit/Führungsstil, Verantwortungsbewusstsein, Auftreten/Menschenkenntnis und Belastbarkeit gehalten“ (Marr, 2001, 186f.).

Aufgrund der Ressourcenknappheit hinsichtlich Personal und Material innerhalb der Streitkräfte kann mittlerweile ebenfalls die Improvisation als Stärke eines Offiziers hervorgehoben werden. Zumeist können Offiziere nicht auf das volle Material bei Ausbildungen und Übungen zugreifen, welches ihnen normalerweise zur Verfügung stehen müsste und sind daher gezwungen, kurzfristig umzuplanen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ehemalige Offiziere auf Zeit eine Vielzahl an Kompetenzen mitbringen, um sich als Führungspersönlichkeiten in einem zivilen Berufsfeld behaupten zu können. Hierbei sind vor allem die zuvor erfahrene Führungsverantwortung, die ständige Herausbildung von sozialen Kompetenzen und die Selbstdisziplin und -verantwortung hervorzuheben.

2.4.6.2 Nachteile und Risiken

Bei all den zuvor genannten Vorteilen, die ehemalige Offiziere als Führungspersonal in zivilen wirtschaftlichen Unternehmen mitbringen, existieren auch Nachteile und Risiken.

Ein großer Nachteil für ehemalige Offiziere stellt die unzureichende zivile Berufserfahrung dar. Häufig werden Offiziere nach ihrem Studium an einer der beiden Universitäten nicht in einer studiennahen Verwendung eingesetzt werden und sie daher die zuvor erlernten akademischen Fähigkeiten nicht weiter anwenden. Demnach kann es der Fall sein, dass ein Zeitoffizier nach Ablauf seiner Dienstzeit die Inhalte seines Studiums nicht mehr oder nur unzureichend in der zivilen Arbeitswelt einbringen kann.

Weiterhin herrscht seitens der ehemaligen Offiziere ein Mangel an Erfahrung im Umgang mit betriebswirtschaftlichen Grundsätzen und Erfolgsmaßstäben, welcher sich auf die fehlende zivilwirtschaftliche Sachkenntnis zurückführen lässt. Ein großes Problem ausscheidender Offiziere auf Zeit ist der zu geringe Einblick in das zivile Berufsleben (vgl. ebd., 190). In diesem Falle liegt es an der Bundeswehr durch Kooperation mit der Wirtschaft und eventuelle Praktika diesen Mangel zu beseitigen.

„Besonders auffällig sind [...] die übereinstimmend negativen Einschätzungen bei wirtschaftlichem Denken und Kreativität. Weder haben die Befragten zu ihrer Bundeswehrzeit einen entsprechenden Spielraum zur Entfaltung dieser Kompetenzen empfunden, noch wird dem *System Bundeswehr* mit seinen Vorschriften und Traditionen zugetraut, einen solchen Spielraum bieten zu können“ (ebd., 188).

Hierbei können sicherlich Arbeits- und Verfahrensabläufe genannt werden, welche sich zwischen der Bundeswehr und wirtschaftlichen Unternehmen unterscheiden. Dies stellt zugleich einen gravierenden Nachteil sowohl für die ausscheidenden Offiziere als auch für die wirtschaftlichen Unternehmen dar. Nur beide Seiten wissen wenig über den Berufsalltag der jeweils anderen Seite und, welche Mittel und Zwecke zur Verfügung stehen, um einen Auftrag durchführen zu können.

Innerhalb des Militärs existieren klar strukturierte Hierarchien. Die Kommunikation erfolgt über Befehle. Diese Befehle werden von den Vorgesetzten an die Untergebenen mit Anspruch auf Gehorsam gegeben (vgl. §2 Nr. 2 Wehrstrafgesetz). Befehle werden klar und deutlich ohne großartige Höflichkeitsformeln formuliert. In der Wirtschaft existieren ebenfalls zumeist klare Aufgabenformulierungen von Vorgesetzten an ihre Untergebenen. Es sollte hierbei für einen ehemaligen Offiziere auf Zeit keine großartigen Probleme geben. Allerdings herrscht innerhalb der Bundeswehr eine rauere Kommunikation. Dies bedeutet, dass Untergebene Anweisungen eines ehemaligen Soldaten als unhöflich verstehen könnte. Dies könnte für einen ehemaligen Offizier Schwierigkeiten mit sich bringen, da dieser eine andere Art der Kommunikation gewohnt ist.

Abschließend kann man zwei Hauptprobleme benennen, welche für ehemalige Offiziere die größten Hürden im Hinblick auf den zivilen Berufseinstieg darstellen. Auf der einen Seite konnte ein Großteil der Offiziere während der Dienstzeit keinerlei zivilberufliche Erfahrungen sammeln. Auf der anderen Seite werden nur die wenigsten Offiziere nach ihrem Studium in einer studiennahen Verwendung eingesetzt. Nach der Dienstzeit und vor dem Einstieg in ein ziviles Berufsfeld liegt das Studium im Regelfall sieben bis acht Jahre zurück. In diesem Zeitraum wird ein Großteil der Studieninhalte wieder vergessen oder aber der ehemalige Offizier muss mögliche Innovationen der letzten Jahre auf dem bestimmten Gebiet durch Weiterbildungen komplett neu erlernen. Aufgrund dieser beiden Aspekte sind ehemalige Offiziere für ein Unternehmen als Bewerber eventuell weniger attraktiv.

3. ALLGEMEINE KONZEPTE DER KOMPETENZENTWICKLUNG

Das folgende Kapitel stellt unter dem besonderen Aspekt des Theorie-Praxis-Verhältnisses unterschiedliche Konzepte der Kompetenzentwicklung vor, welche sich u. a. hinsichtlich ihres Zeitbezugs unterscheiden. Typischerweise lassen sich zeitliche Abläufe über zwei Formen konzeptualisieren, zum einen kontinuierlich als inkrementeller Prozess oder zum anderen durch diskontinuierlich über einzelne prägende Ereignisse.

Zunächst wird im Rahmen des Konzeptes der Expertiseentwicklung ein zwar stufenweise darstellbarer aber in sich letztlich kontinuierlicher Erwerb beruflicher Expertise geschildert. Mit pädagogischen Schwellenkonzepten wird diesem im Anschluss ein Konzept diskontinuierlicher Kompetenzentwicklung entgegengesetzt. In den folgenden Darstellungen der verschiedenen konkreten Ansätze verschwimmt theoretische Differenzierung allerdings teilweise, weil in diesen Ansätzen häufig beide Aspekte Eingang finden (müssen).

Diese allgemeinen Konzepte der Kompetenzentwicklung dienen dazu den methodischen Zugang zum Forschungsgegenstand einzugrenzen und finden sich in den exemplarisch angeführten Problemen pädagogischer Theorie (u. a. Diversity, Steuerung von Bildungsprozessen etc.) wieder, wenn die ehemaligen Pädagogik-Studenten danach gefragt werden, ob und wie sie diese spezifischen Kompetenzen entwickelt haben.

Wie sich später im Überblick über die Auswertungen der Interviews zeigt schwanken auch die Interviewten – zwangsläufig – zwischen den beiden Konzeptualisierungsformen in der narrativen Darstellung ihres jeweiligen Werdegangs.

3.1 THEORIE-PRAXIS: EXPERTISEENTWICKLUNG

Im Fokus der vorliegenden Studie steht unter anderem der Erwerb beruflicher Expertise unter dem besonderen Aspekt des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Hierzu soll zunächst ein Überblick über vorliegende Erkenntnisse aus der Forschung im Bereich der beruflichen Expertiseentwicklung dargestellt werden, um dann im Anschluss in diesem Kontext den wesentlichen Moment der Transformation theoretischen Wissens in berufliche Handlungspraxis zu erfassen.

3.1.1 Berufliche Expertiseentwicklung

Expertise wurde seit Ende der 1960er Jahre zum Thema der kognitiven Psychologie, sie untersuchte Kompetenz und Leistungsfähigkeit, nicht wie zuvor unter dem Aspekt der Intelligenz, sondern als eine Form von Begabung (vgl. Gruber, 1994, 7) und somit als ein „personintern verursachtes generelles Phänomen“ (ebd., 12). Im Rahmen der Expertiseforschung gibt es inzwischen Erkenntnisse darüber, „welche kognitiven Fähigkeiten Menschen dazu ermächtigen außergewöhnlich gut zu sein auf ihrem jeweiligen Gebiet, d. h. es wurden bisher vor allem Aspekte wie Informationsverarbeitung, Gedächtnis und Wissen von Experten untersucht“ (Hron, 2000, 9).

Während zu Beginn vor allem davon ausgegangen wurde, dass sich ein Experte dadurch auszeichnet, dass „er allgemein ein guter Problemlöser ist ohne besonderen Bezug zu einer spezifischen Domäne“ (ebd., 13), so konnte später korrigierend festgestellt werden, dass „Expertise stark von domänenspezifischem Wissen abhängt“ (Hron, 2000, 13) und daher als ein „erlernbares Phänomen“ (Gruber, 1994, 13) hervortreten kann, was demzufolge bedeutet, dass Übung und Training dazu führen können, dass eine beliebige „Erzeugbarkeit jeder Art von Expertise“ (ebd., 13) möglich ist.

Der Bereich der beruflichen Expertiseforschung entwickelte sich erst seit den 1990er Jahren mit dem Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft (vgl. Hron, 2000, 13), wobei diese zu Beginn vor dem Hintergrund beruflicher Erfahrung mit manueller Automatisierung, als eine Form routinierter Expertise, verbunden wurde. Aus der heutigen Sicht wird berufliche Expertise jedoch „als Leistungsstärke definiert; ein Experte ist also ein Spitzenkünstler in seinem Beruf“ (ebd., 9).

Für das Forschungsinteresse ist von besonderer Bedeutung, eine geeignete Theorie und Definition zu eruiieren, die sich von den psychologischen Erkenntnissen der Expertiseforschung über die kognitiven Fähigkeiten einer Person insofern unterscheidet, dass hier vor allem der Bereich des Theorie-Praxis-Transfers im Vordergrund steht.

Der Erwerb beruflicher Expertise zeichnet sich somit dadurch aus, dass eine Person domänenspezifisches, also beruflich relevantes, Wissen erwirbt und dieses am Arbeitsplatz in praktischen Handlungssituationen anwenden kann.

Für die vorliegende Studie bedeutet das, dass die Probanden – je nach beruflichem Verbleib – bestimmtes relevantes Wissen im Rahmen ihres Studiums, ihrer Ausbildung zum Offizier oder ihrer Tätigkeit als Offizier erwerben konnten. Bei einem erforderlichen Pflichtpraktikum oder in der Rolle als Vorgesetzter konnte relevantes Wissen gegebenenfalls auch bereits in praktischen Handlungssituationen angewendet werden.

In der Literatur finden sich zwei theoretische Erklärungsstränge von beruflichem Expertiseerwerb: Zum einen die Expertise aus Erfahrung, die die Überlegenheit einer Person gegenüber einer anderen über Dauer der beruflichen Erfahrung erklärt und zum anderen Expertise als Leistungsstärke, um zu erklären, warum eine Person einer anderen bei gleicher Berufserfahrung überlegen ist (vgl. Hron, 2000, 15 ff).

So wird bei der Expertise durch Erfahrung angenommen, dass Experten anderen „durch ihr Wissen und ihre Art, Wissen zu speichern“ (ebd., 16) überlegen sind, weil sie dadurch in der Lage sind „Probleme schneller und effizienter zu lösen“ (ebd., 16). Die Forschungen zu Expertiseerwerb durch Erfahrung differenzieren in der Regel fünf Erfahrungsstufen (nach Dreyfus & Dreyfus, 1987): „Novize, fortgeschrittener Anfänger, Kompetenz, Gewandtheit und Expertentum“ (Hron, 2000, 20). Zumeist sind die Ergebnisse allerdings deskriptiver oder retrospektiver Natur und basieren auf zwei theoretischen Grundannahmen: Die eine Annahme ist, dass sowohl eine gewisse Grundbegabung als auch Persönlichkeitsmerkmale und beispielsweise motivationale Einflüsse die Expertiseentwicklung positiv beeinflussen. Die andere – und zumeist favorisierte – geht davon aus, dass angeborene Kompetenzen keinen Einfluss auf die Expertise haben, da diese – wie bereits erwähnt – prinzipiell Ergebnis fortschreitender und gründlicher Übung seien (vgl. ebd., 20 ff).

Bei der Expertise durch Leistungsstärke geht man davon aus, dass diejenigen als Experte bezeichnet werden, „die auf einem Gebiet dauerhaft (und nicht nur zufällig und nicht nur einzelne Male) herausragende Leistungen erbringen“ (ebd., 18). Diese Leistung wird an Faktoren wie den Ergebnissen, der Richtung, der Intensität und der Ausdauer ihres Handelns gemessen (vgl. ebd., 18). Die Forschung hierzu geht davon aus, dass es also nicht auf die Dauer der Tätigkeit in einer beruflichen Tätigkeit ankommt, sondern auf die Vielfalt und Variabilität der Erfahrungen in der beruflichen Tätigkeit selbst (vgl. ebd., 21 ff).

Beide Theorien gehen dabei von einem Expertiseerwerb on the job aus, zudem lässt sich keine Differenzierung in deklaratives und prozedurales Wissen vornehmen. Dies führt in der vorliegenden Arbeit zu folgender Problematik: Deklaratives Wissen aus dem Studium und/oder Lehrgängen der Bundeswehr und praktisch nutzbares Wissen in und für die Praxis werden aufgrund der Besonderheit der Inklusion des Studiums in die Ausbildung eines Offiziers und die Tätigkeit als Offizier nicht sofort wirksam. Wie zuvor definiert, wird Expertise im jeweiligen domänenspezifischen Kontext erworben. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass Expertise zunächst im beruflichen Tätigkeitsfeld als Offizier aufgebaut wird. Erst nach dem Dienstzeitende bei der Bundeswehr und der Eingliederung in ein ziviles Tätigkeitsfeld kann hier ein Transfer stattfinden. Aufgrund der besonderen Situation ist es nötig, diesen Umstand in der Expertiseentwicklung der Befragten zu berücksichtigen.

Insofern ist einerseits von Interesse, welches theoretische Wissen die Probanden durch das zurückliegende Studium über ihre Tätigkeit bei der Bundeswehr erhalten konnten und wie diese theoretischen Kenntnisse in praktischen Handlungsentscheidungen des beruflichen Alltags als Offizier und auch im späteren beruflichen Alltag in Erscheinung treten. In diesem Zusammenhang soll ebenfalls herausgefunden werden, ob die Probanden sich durch das Studium auf ihre berufliche Tätigkeit vorbereitet gefühlt hatten, welche Studieninhalte für die berufliche Praxis nicht von Bedeutung waren und welche sie dafür gerne vermittelt bekommen hätten.

Aufgrund der Besonderheit, dass Offiziere auch trotz des Ausscheidens aus dem Dienstverhältnis eine vollwertige Berufsausbildung und -ausübung hinter sich haben, ist hier in dem Zusammenhang auch relevant, wie sie sich selbst am Ende ihrer Dienstzeit beziehungsweise im Verlauf ihrer zivil-beruflichen Tätigkeit sehen – als Diplompädagoge oder Offizier (der Reserve). Dies kann Hinweise darauf liefern, wie sie den Verlauf ihrer Expertisierung selbst erlebten und diese selbst einschätzen.

Für die Anwendbarkeit der beiden theoretischen Grundannahmen bedeutet dies zusammenfassend,

a) dass Expertise durch Erfahrung in zwei Ausprägungen auftreten kann:

- Die erworbene Expertise bei der Bundeswehr kann per se auch für die berufliche Tätigkeit eingesetzt werden, so dass hier eine große Zeitspanne der Expertiseentwicklung stattfinden kann.
- Die bei der Bundeswehr erworbene Expertise kann nicht im zivil-beruflichen Tätigkeitsfeld genutzt werden. Die Zeitspanne der Expertiseentwicklung verkürzt sich um diesen Faktor und der Proband fällt auf den Stufen zurück bis hin zum Novizen.

b) dass Expertise durch Leistungsstärke wie folgt auftreten kann:

- Der ehemalige Offizier ist es aufgrund der besonderen Anforderungen bei der Bundeswehr gewohnt, ständig hohe Leistung und Einsatzbereitschaft zu zeigen. Das verkürzte Studium sowie außerordentliche Belastungen wie beispielsweise Auslandseinsätze erfordern ein hohes Maß an Flexibilität und Verantwortungsbewusstsein schon in jungen Jahren. Dieses Engagement wird dem ehemaligen Offizier in seinem neuen beruflichen Umfeld schnell den Status eines Experten verschaffen.

3.1.2 Theoretisches Wissen in die Handlungspraxis umsetzen

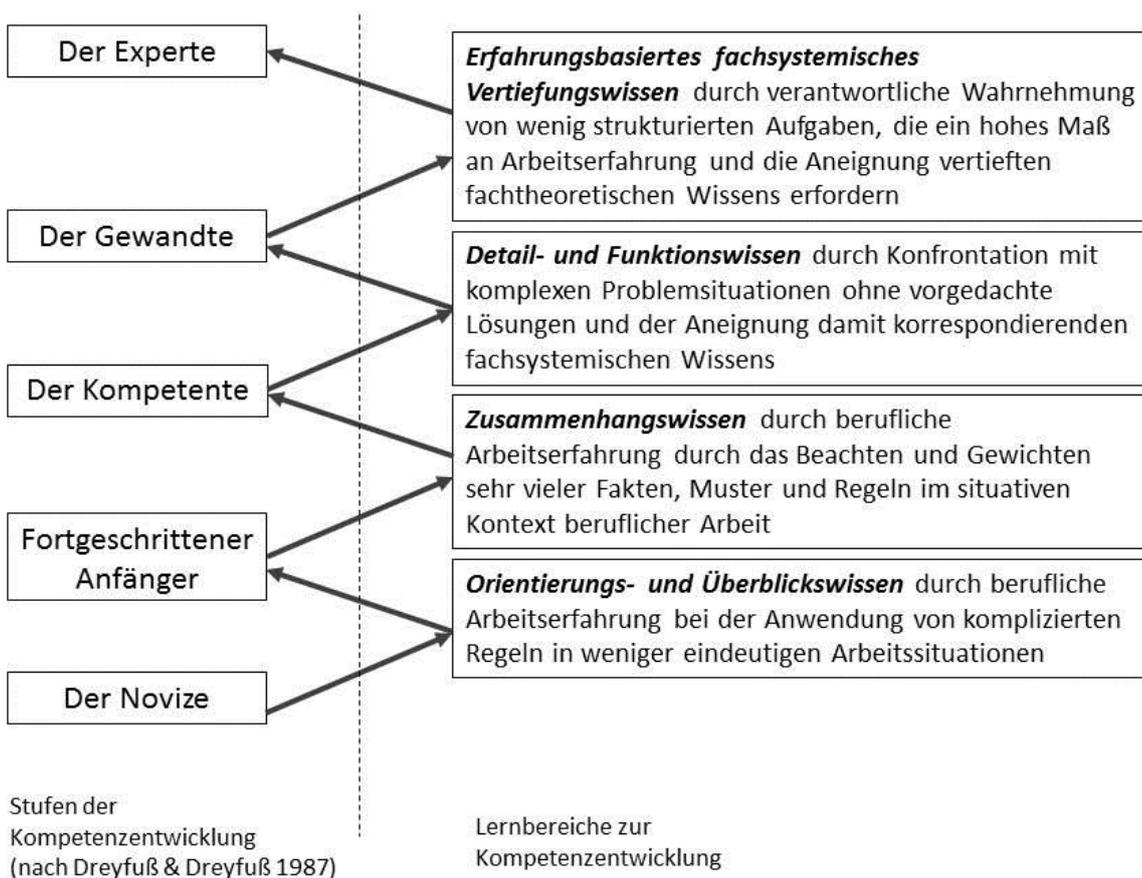
Die zuvor genannten Theorien über beruflichen Expertiseerwerb gehen nicht auf den eigentlichen Prozess ein, wie theoretisches Wissen, also das Fachwissen aus dem Studium, in praktisches Handeln umgesetzt wird. Deklaratives Wissen wie „Fakten, Theorien und selbst technologische Regeln allein sind bekanntlich selten ausreichend, um die jeweiligen praktischen Aufgaben zu bewältigen. Das explizite Wissen muss eingeübt werden und die Verhaltensmuster, die sich die Lernenden dabei erwerben, sind größtenteils nicht bewusst“ (Gadenne, 2005, 14).

Das klingt zunächst sehr einfach, doch Wissen allein führt nicht dazu, dass man es auch praktisch anwenden kann. Euler (1966, 350) schrieb dazu: „Denn sie tun nicht, was sie wissen“. So geht beispielsweise die Theorie des „trägen Wissens“ (vgl. Gruber & Renkel, 2000) davon aus, dass Menschen in Bildungseinrichtungen eine große Menge an prinzipiell brauchbarem Wissen lernen. Die Menschen schaffen es aber dann in der Praxis nicht, dieses auch anzuwenden. Minnameier (2005, 200) kommt auch zu dem Schluss, dass sich aus theoretischem Wissen „nicht ohne Weiteres (praktisches) Können ableitet“.

Schmidt und Boshuizen (1993) haben anhand eines Phasenmodells auf Basis medizinischer Ausbildung dargestellt, wie sich deklaratives Wissen im Laufe der Zeit in der Hand-

lungspraxis transformieren kann. Röben (2006, 253) fasst das Modell wie folgt zusammen:

„In der ersten Phase wird kausales, bio-medizinisches Wissen angesammelt, Krankheiten und ihre Folgen betreffend. Durch Erfahrung wird dieses Wissen mit konkreten Fällen identifiziert und sog. „illness scripts“ werden aufgebaut. Dieses Wissen ist episodischer Natur und weist eine narrative Struktur auf. Mit dem Kompetenzaufbau verschwindet das deklarative Wissen allerdings nicht, sondern es gerät nur aus dem Fokus. Während der Kompetenzentwicklung des Arztes wandelt sich die Bedeutung der verschiedenen Wissensformen für die Erstellung seiner Diagnosen. Je mehr Erfahrung ein Arzt hat, desto weniger spielt deklaratives Wissen bei der Diagnose eine Rolle. Stattdessen werden generalisierte, fallbezogene Schemata entwickelt, in die Erfahrungswissen und biomedizinisches Wissen integriert sind. Daher liegt das biomedizinische Wissen in „enkapsulierter“ Form vor. In diesen Wissenskapseln ist das biomedizinische Wissen nicht mehr kontextfrei, sondern in das fallbezogene Schemata integriert. Im Fall einer Diagnose werden diese Schemata aktiviert und geprüft, die Diagnose fängt also nicht mit dem



kontextfreien Wissen um Biomedizin an“

Abbildung 3 - Vom Novizen zum Experten nach Rauner, 2002

Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass berufliche Expertiseentwicklung ein zusammenhängender Prozess ist, der verschiedene Stufen der Kompetenzentwicklung aufweist. „Innerhalb dieses Prozesses werden auch Qualitätskriterien als eine Grundlage berufli-

chen Handelns und Entscheidens internalisiert“ (Rauner, Heinemann & Haasler, 2009, 19). Rauner (2002) entwickelte auf Basis des Stufenmodells zur Kompetenzentwicklung beziehungsweise Expertiseentwicklung (nach Dreyfus & Dreyfus, 1987) eine Prozesssystematik, die die jeweiligen Stufen mit dazugehörigen Lernbereichen in Kombination bringt. Auf das Beispiel der beruflichen Expertiseentwicklung des Mediziners bezogen, lassen sich hier die verschiedenen Stufen der Kompetenz identifizieren, die sich entlang des Transfers des theoretischen Wissens in Handlungswissen und beruflicher Praxis vollzieht.

Zu Beginn erwirbt der Medizinstudent im Rahmen seines Studiums Orientierungs- und Überblickswissen durch Praktika und praktische Übungen. Als fortgeschrittener Anfänger absolviert der angehende Mediziner sein praktisches Jahr im letzten Jahr seines Studiums und erwirbt im praktischen Alltag erstes Zusammenhangswissen. Im Rahmen der Approbation und Facharztausbildung sowie in den ersten Berufsjahren erwirbt der Mediziner eine Fülle an Detail- und Funktionswissen. Mit der Zeit entwickelt er ein erfahrungsbasiertes, fachsystemisches Vertiefungswissen.

Diesen Ausführungen zufolge erscheint die Theorie der Expertiseentwicklung durch Leistungsstärke in gewisser Weise fragwürdig, da sich der Wissenstransfer dem gerade geschilderten Prozess zufolge entlang der beruflichen Karriere vollzieht und sich daher vor allem in der Theorie der Expertiseentwicklung durch Berufserfahrung widerspiegeln lässt. Erst durch die Erfahrung in einem Berufsfeld lässt sich theoretisch-deklaratives Wissen in eine Form von generalisierter und internalisierter Handlungspraxis transformieren, eine Form des impliziten Wissens beziehungsweise des intuitiven Handelns, das nicht ohne weiteres durch die Person selbst wieder explizit gemacht werden kann. „Umgangssprachlich wird Intuition gerne für etwas gebraucht, von dem man nicht genau weiß, woher es kam, wie es zustande kam“ (Wolf, 1989, 125). So kann man durchaus festhalten, dass Experten in der Lage sind, spontan zu handeln, ohne vorher eine bewusste Analyse der Situation durchzuführen.

Expertise durch Leistungsstärke stellt sich aufgrund dieser Annahme nicht als entscheidender, jedoch durchaus begünstigender Faktor dar. Unbestritten ist mit Sicherheit, dass Leistungsstärke eine gewisse Rolle spielt, wenn es um Durchhaltefähigkeit und Leistungswillen geht, aber diese Eigenschaften allein werden kaum ausreichen können, um über die Ebene des fortgeschrittenen Anfängers hinauszugelangen, weil bestimmte situative Kontexte erst mit der Erfahrung im Beruf auftreten und daher zwangsläufig ohne diese auch keine weiterführende Wissenstransformation stattfinden kann. Intuitives Handeln aufgrund des Implizitwerdens von vorhandenem theoretischen Wissens erscheint ausgeschlossen, für diese theoretische Annahme aus der beruflichen Expertiseforschung müssen andere Erklärungen gefunden werden.

Für die vorliegende Studie bedeutet diese theoretische Annahme, dass die ehemaligen Pädagogikabsolventen im Rahmen der beruflichen Erfahrung ihr an der Universität erworbenes theoretisches Wissen in intuitive Handlungspraxis transformieren, sofern dieses – gemäß Definition – domänenspezifisch und relevant für ihren beruflichen Verbleib ist. Interessant ist dabei also, um welche theoretischen Inhalte des Studiums es sich handelt, wie die Befragten das wahrnehmen und bewerten, sowie der entscheidende Moment der Erkenntnis, dass dieser Prozess stattgefunden hat.

3.1.3 Inwieweit ist die Pädagogik überhaupt expertisefähig?

In den Sozialwissenschaften spricht man von Professionalität statt von Expertise, jedoch ist dieser Begriff eher synonym zu deuten, als differenzierend gedacht, denn: „Das Konzept der Profession wird heute als entscheidend für die angestrebte „praktische Anwendung von Wissen“ gesehen“ (Altrichter, Kannonier-Finster & Ziegler, 2005, 131). Die sozialwissenschaftliche Professionalitätsforschung geht davon aus, dass für Professionalität zusätzlich zur Rezeption von Wissen drei Faktoren bestimmend sind:

„Professionelles Handeln muss *erstens* immer auch die *Fähigkeit zur interpretativen Deutung* umfassen, mit der das allgemeine Regelwissen mit den besonderen Aspekten der konkreten Fallsituation in Zusammenhang gebracht wird“ (ebd., 131; Hervorhebung im Original). So wendet beispielsweise der Arzt das vorhandene theoretische Wissen nicht an, es werden die internalisierten Schemata der praktischen Berufserfahrung abgerufen, wenn er die Probleme des Patienten im Kontext dessen Erkrankung beurteilt.

„Professionelles Handeln muss *zweitens* die Impulse, die es durch die interpretative Deutung allgemeiner Wissensangebote in spezifischen Kontexten gewonnen hat, zu *kontextualisiertem, bereichsspezifischem, fallbezogenem Wissen (situated oder local knowledge) weiterentwickeln*“ (ebd., 132; Hervorhebung im Original). Die Kritik Altrichters setzt daran an, dass selbst von einem erfahrenen Professionellen nicht zu erwarten sei, dass dieser sofort die konstruktive Konzeptualisierung im Spezialfall finde.

„Daher muss professionelles Handeln *drittens* sich selbst im Prozess des Handelns – entsprechend den Konzeptualisierungen des für den Fall entwickelten lokalen Wissens – *beobachten und evaluieren*, um auf der Basis dieser Erfahrung sowohl *die Handlung als auch die Konzeptualisierung* (gleichsam zum lokalen Wissen der Version 2) *weiterzuentwickeln*“ (ebd., 132; Hervorhebung im Original). Mit dem lokalen Wissen ist das kontextualisierte, bereichsspezifische, fallbezogene Wissen gemeint und damit wird auch deutlich, dass dies ein logischer Zwischenschritt ist, der durch individuelle Erfahrung erfolgt. Ein Arzt wird auch auf Basis theoretischen Wissens eine fallbezogene Auswertung durchführen, wenn die Anwendung des gewohnten internalisierten Schemas nicht zu dem erzeugten Resultat beziehungsweise nicht in den Kontext passt. „Gerade Experten zeichnen sich durch eine kritische Haltung zu ihren eigenen Urteilen und Schlüssen aus“ (Röben, 2006, 253 f). Diese Reflexionskompetenz führt über die Dauer der Berufserfahrung zu ständiger Erweiterung der internalisierten Schemata.

Bis zu diesem Punkt gibt es, was die Expertisefähigkeit der Pädagogik angeht, scheinbar keine große Besonderheit. Diese ergibt sich erst durch Zuhilfenahme einer Theorie über „Conditions for intuitive expertise“ von Kahneman und Klein (2009). Sie haben festgestellt, dass Kahnemans bisherige Erkenntnisse über die Grenzen von Intuition und Kleins Ergebnisse, dass intuitive Entscheidungen zu beeindruckenden Resultaten führen können, sich nicht widersprechen. Ihrer Meinung nach existieren zwei unterschiedliche Formen kognitiver Systeme. Das eine produziert spontan intuitives Handeln, wobei es sich hierbei in erster Linie um eine Form des Wiedererkennens von schon bekannten Strukturen handelt. Das andere ist zuständig für die Reflexion, es ist in der Lage, die intuitiven Handlungsprozesse zu evaluieren und gegebenenfalls in Frage zu stellen, beziehungsweise zu korrigieren. Insofern schließen sich ihre Annahmen schlüssig den bisher geschilderten Annahmen an. Sie unterscheiden allerdings in berufliche „high“ und low validity“-

Umgebungen. Ihrer These nach kann das Sammeln von relevanten Erfahrungen für ein qualitativ gutes Intuitionshandeln in bestimmten Berufssparten schwächer ausgeprägt sein als bei anderen. Geeignetes Aneignen von situativem Wissen bietet die „high validity“-Klasse: „livestock judges, astronomers, test pilots, soil judges, chess masters, physicists, mathematicians, accountants, grain inspectors, photo interpreters, and insurance analysts“ (Kahneman & Klein 2009, 522). Der „low validity“-Klasse wurden „stockbrokers, clinical psychologists, psychiatrists, college admissions officers, court judges, personnel selectors, and intelligence analysts“ (ebd., 522) zugeteilt. Die hier differenzierten Berufsgruppen zeigen charakteristische Merkmale. Die „high-validity“-Berufsgruppen weisen stark regelgeleitetes theoretisches Wissen auf Basis der Grundlagen naturwissenschaftlicher Erkenntnisse auf. Die Berufe der „low-validity“ sind den Bereichen der Sozialwissenschaften zuzuordnen oder stehen in ihrem Kontext.

Ein immer wieder angesprochenes Thema in den Sozialwissenschaften ist das problematische Verhältnis von Theorie und Praxis selbst, was sich sowohl im Status quo als auch der Entwicklung von wissenschaftlichen Theorien und Grundannahmen zeigt. Das „[t]heoretische Wissen kann oft idealtypische praktische Konsequenzen für verallgemeinerte Kontexte nennen, muss aber, was konkrete Handlungsanweisungen in spezifischen Fällen angeht, notwendigerweise offen bleiben“ (Altrichter et al., 2005, 132). Es existiert also ein wissenschaftliches Regelwissen, welches dann aber nicht direkt auf den individuellen Einzelfall anwendbar ist. Aber gerade den Professionellen zeichnet aus, dass er „mit den spezifischen Fällen und den nicht-routinehaft lösbaren Problemen“ (ebd., 132) kompetent umgehen kann. Das bedeutet, theoriegeleitetes Handeln führt zu einer routinemäßigen Behandlung von Fällen, bei denen das reflexive Verstehen der individuellen Situation und des spezifischen Kontextes fehlt. Dieser Umstand ist insbesondere in sozialen Gefügen und zwischenmenschlicher Interaktion ein besonderer Faktor, denn eine solch starke Ausprägung des Problems des Theorie-Praxis-Verhältnisses wird in naturwissenschaftlichen oder wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen und Berufsfeldern so nicht vorzufinden sein.

3.2 THEORIE-PRAXIS: PÄDAGOGISCHE SCHWELLENKONZEPTE

In der Pädagogik gibt es verschiedene Schwellenkonzepte, welche die Entwicklung des Menschen unter Bezug auf unterschiedliche Aspekte erklären. Hier soll exemplarisch das Modell nach Dreyfus und Dreyfus (1980) dargestellt werden, welches die Entwicklung des Menschen an den Zuwachs an Wissen koppelt. Durch diesen Wissenszuwachs, insbesondere in der Berufswelt erlangt das Individuum Kompetenz und damit verbunden Handlungssicherheit in den entsprechenden Situationen und entwickelt sich weiter. Neben dem Modell von Dreyfus und Dreyfus soll das Entwicklungsmodell nach Erikson dargestellt werden, welches die Entwicklung des Menschen nach Altersabschnitten beschreibt, welche sich jeweils in eine Phase des Wachstums und eine Krise gliedern. Nur durch Überwinden der stufenspezifischen Krise ist es dem Individuum möglich zu wachsen und so auf die nächste Stufe zu gelangen.

Anschließend wird das sogenannte Thresholdmodell als Erklärungsmodell pädagogischer Professionalität diskutiert. Entsprechend wird in diesem Zuge auch Troublesome Knowledge dargelegt, da dies einen wesentlichen Bestandteil innerhalb der Schwellenmodelle darstellt. Den Abschluss der theoretischen Erörterung bilden die Darstellung des Konstruktivismus und der systemischen Führung, welche als Beispiele pädagogischer Schwellenkonzepte gesetzt werden.

Im Hinblick auf die Fragestellung dieser Studie stellt sich das Studium an der Universität der Bundeswehr als ein wichtiger Meilenstein in der Entwicklung der beruflichen Kompetenz dar. In diesem soll das Wissen theoretisch vermittelt werden, was in der späteren beruflichen Praxis praktisch angewendet werden soll.

Das Studium an einer der Universitäten der Bundeswehr ist fest in die Ausbildung zum Offizier integriert. Ziel des Studiums ist nicht nur die Qualifikation für den zivilen Arbeitsmarkt, sondern auch das Erlernen „von Denkansätzen und Problemlösungsstrategien sowie [die] Fähigkeit zum Selbstmanagement.“ (Bundesamt für das Personalmanagement der Bundeswehr 2010, 2). Insgesamt stehen an den beiden Universitäten 20 Bachelor- sowie 27 Masterstudiengänge zur Auswahl. Dadurch, dass die Universitäten als Campus-Universitäten angelegt sind, ist eine Wohnungssuche mit verbundenen Miet- sowie Fahrtkosten nicht notwendig. Weiterhin ist die Teilnehmerzahl in den Lehrveranstaltungen überwiegend bei weniger als 25 Teilnehmern und die Studierenden beziehen während ihres Studiums weiterhin das volle Gehalt. Das alles ermöglicht ein System, welches das Studium an den Universitäten der Bundeswehr in Trimestern einteilt. Ein Trimester dauert dabei 12 Wochen und ist durch seinen strukturierten Aufbau in der Summe mit einem Semester an einer zivilen Universität vergleichbar. Durch dieses System der Trimester ist es den Studierenden möglich, den Bachelor-Abschluss bereits nach drei Jahren und den Master-Abschluss nach vier Jahren zu erlangen (vgl. ebd., 2 ff).

Innerhalb dieses Studiums an der Universität der Bundeswehr sollen, wie in einem vergleichbaren zivilen Studium auch, verschiedene Kompetenzen vermittelt werden. Der Student soll so nach dem Studium und dem damit später einhergehenden Berufseinstieg eine größere berufsbezogene Kompetenz aufweisen, als dies vor dem Studium der Fall war. Bezogen auf die Stufenmodelle soll er sich nach dem Studium auf einer höheren Stufe oder Schwelle befinden als davor.

3.2.1 Kompetenzstufenmodell nach Dreyfus und Dreyfus

Innerhalb dieses Kapitels sollen vor allem die Schwellen der Stufenmodelle – sowie die damit verbundenen Kompetenzen –, welche der Interviewte im Laufe seines Lebens, wenigstens teilweise, durchschritten hat und auch zukünftig durchschreiten wird, beleuchtet werden. Diese Schwellen lassen sich in verschiedenen Stufenmodellen wiederfinden. Sie beschreiben dabei den Zwischenraum zwischen zwei aufeinander folgenden Stufen in einem Stufenmodell, den Übergang von einer Stufe auf die Nächste. Dabei ist die Idee der Schwelle nicht kontextgebunden und kann in verschiedenen Modellen gefunden werden. Beispielhaft sollen hier zwei verschiedene Stufenmodelle, das Kompetenzstufenmodell nach Dreyfus und Dreyfus (1980), sowie die Phasen der psychosozialen Entwicklung von Erikson, dargestellt werden. Das Stufenmodell von Dreyfus und Dreyfus bezieht sich dabei auf die Kompetenzen, welche ein Mensch im Laufe seines (Berufs-)Lebens entwickelt, Erikson legt den Fokus seines Stufenmodells auf die Lebensabschnitte.

Hubert und Stewart Dreyfus entwickelten 1980 in ihrer Arbeit „A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition“ die fünf folgenden Kompetenzstufen:

1. Novice – „Anfänger“
2. Competence- „Kompetenter“
3. Proficiency- „Profi“
4. Expertise „Experte“
5. Mastery „Meister“

Ihrer Meinung nach hat jeder Mensch, welcher neue Fähigkeiten erlernen will, zwei Möglichkeiten: Entweder kann der Mensch wie ein Säugling Dinge einfach ausprobieren oder sich einen Lehrer/Ausbilder zur Seite holen. Diese zweite Variante ist vor allem bei gefährlichen Dingen wie dem Erlernen vom Fliegen von Flugzeugen effektiver, da in diesem Fall die Möglichkeit des Ausprobierens nur in eingeschränktem Maße besteht.

Durch diese Möglichkeiten, dem Ausprobieren oder dem Vermitteln durch eine Lehrperson sind Menschen in der Lage neue Fertigkeiten und Fähigkeiten zu erlernen. Die verschiedenen Stufen des Zuwachses von Fähigkeiten und Fertigkeiten zeigen sich dabei in der Art, wie bei einem Problem zuerst eine Entscheidung getroffen und anschließend die entsprechende Handlung durchgeführt wird (vgl. Dreyfus & Dreyfus, 1980, 2 ff).

Die erste Stufe ihres Kompetenzstufenmodells nennen Dreyfus und Dreyfus (1980) Novice. Dieser Anfänger zeichnet sich dadurch aus, dass er auf keine Erfahrungen zurückgreifen kann. Er ist nur in der Lage ein Lernumfeld in Merkmale zu zerlegen, welche kontextfrei sind. Durch Regeln, welche ihm anschließend gegeben werden, ist der Anfänger in der Lage, diese nichtsituationsbedingten Merkmale in Handlungen umzuwandeln. Für einen Erfolg müssen seine Handlungen dabei überwacht werden. Dies kann durch Selbstüberwachung des Anfängers geschehen oder durch konstruktives Feedback eines Lehrers. Nur durch eine Überwachung ist dem Anfänger die Möglichkeit gegeben sich zu verbessern (vgl. ebd., 7).

Die darauf folgende Stufe wird von Dreyfus und Dreyfus als Competency benannt. Dieser Kompetente hat bereits Erfahrungen auf der Stufe des Anfängers sammeln können. Dies unterscheidet ihn von diesem, da er auf diese Erfahrungen auch zurückgreifen kann. In

diesen erlebten Situationen konnte er bereits Muster erkennen, welche sich immer wiederholen. Durch diese Muster lernt der Kompetente sein Umfeld kennen und es ist für ihn nicht mehr kontextfrei, wie im Stadium des Anfängers. Durch das Kennenlernen seines Umfeldes ist es ihm möglich Routine zu erlangen und sein Vorgehen zu planen. Mit immer weiter wachsender Erfahrung ist es ihm ebenfalls möglich auch flexibel Aufgaben zu lösen (vgl. ebd., 8 f).

Die dritte Kompetenzstufe ist Proficiency. In dieser Stufe ist der Profi in der Lage die Situation einzuschätzen. Dadurch kann er Prioritäten setzen und allgemeine Regeln und Leitfäden an die aktuelle Situation und die damit verbundenen Aufgaben anpassen. Dabei erkennt er ebenfalls die Abweichungen von normalen Schemata und kann diese bewusst herbeiführen. Durch seine Bereitschaft zum Risiko kann er weitere Erfahrungen sammeln und aus diesen lernen (vgl. ebd., 10 f).

In der darauf folgenden Stufe, der sogenannten Expertise, hat der Experte bereits ein detailliertes Verständnis über die jeweilige Situation und einen großen Erfahrungsschatz. Er handelt in Situationen intuitiv und muss sich nicht mehr auf Leitsätze verlassen. Dies ist ihm möglich, da er bereits so viele Erfahrungen gesammelt hat und ausreichend Situationen erlebt hat, dass alle möglichen Situationen bereits mit dem richtigen Handeln verknüpft sind. Weiterhin ist er in der Lage auch seltene oder prekäre Situationen schnell zu erfassen und richtig zu handeln (vgl. ebd., 12 f).

Die letzte Stufe des Kompetenzerwerbes nennen Dreyfus und Dreyfus (1980) Mastery. Dieser Meister übersteigt den Experten in den Momenten, in denen er vollkommen in seiner Arbeit aufgeht und seine Leistung sein eigentliches Niveau bei Weitem übersteigt. Dies ist nur möglich, wenn der Experte aufhört auf seine Leistung zu achten. Dadurch kann all die Energie, welche vorher in die Überwachung der Ausführung der verschiedenen Aufgaben investiert wurde, zusätzlich in die Erfüllung der Aufgabe fließen. Dies wird bei Dreyfus und Dreyfus (1980) als verstummen lassen des analytischen Verstandes beschrieben (vgl. ebd., 14).

Übergänge zeigen sich bei diesem Modell durch einen Arbeitsstil, welcher zwei unterschiedlichen Stufen zugeschrieben werden kann. Bei diesem Übergang zur nächsten Stufe entspricht ein Teil des Arbeitsstiles bereits der höheren Stufe. Der Mensch hat jedoch auch noch Bereiche in seinem Arbeitsstil, welche der niedrigeren Stufe zugeschrieben werden. Denkbar ist hier eine teilweise intuitive Arbeitsweise, welche dem Meister zugeschrieben wird, bei der der Interviewte sein Handeln in Teilen immer noch überprüft, was der vorherigen Stufe, dem Experten zugeschrieben wird.

3.2.2 Phasen der psychosozialen Entwicklung von Erikson

Der Psychoanalytiker Eric H. Erikson entwickelte ein Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung. Diese beinhaltet acht Stufen, welche unumkehrbar sind und eine Entwicklung nur durch die Bewältigung der in der aktuellen Stufe beinhalteten Krise möglich macht.

Die Stufen benannte Erikson (1973, 62 ff) wie folgt:

1. Ur-Vertrauen gegen Ur-Misstrauen
2. Autonomie gegen Scham und Zweifel
3. Initiative gegen Schuldgefühle
4. Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl
5. Identität gegen Identitätsdiffusion
6. Intimität und Distanzierung gegen Selbstbezogenheit
7. Generativität gegen Stagnierung
8. Integrität gegen Verzweiflung und Ekel

Diese Stufen durchläuft der Mensch von seiner Geburt bis hin zu seinem Tod. (vgl. Erikson, 1973, 62 ff).

Die Stufen eins bis fünf beschreiben die Entwicklung eines Menschen von seinem ersten bis zu seinem 20. Lebensjahr. In diesen Stufen lernt das Neugeborene zuerst Vertrauen zu seinen Eltern kennen. Im Laufe seines ersten Lebensjahres erkennt es, dass die Eltern sich nicht nur um das Neugeborene kümmern. Dadurch entsteht das Misstrauen, welches am Ende der Stufe schwächer ausgeprägt sein soll, als das Vertrauen. In der nächsten Stufe erlangt das Kleinkind in seinem zweiten und dritten Lebensalter durch erlernte Fähigkeiten wie Sprechen und Gehen Autonomie. Durch die Wahrnehmung, dass es sich selbst um ein Einzelwesen handelt, entwickeln sich Scham und Zweifel, welche für den Übergang auf die dritte Stufe überwunden sein sollten. In dieser Stufe beginnt das Kind sich mit seiner Umwelt auseinander zu setzen. Es wird selbstständiger und entwickelt Schuldgefühle, durch die Einsicht, für sein Verhalten selbst verantwortlich zu sein. Am Ende dieser Phase ist das Kind in der Lage mit seinen Schuldgefühlen umzugehen und die Initiative zu ergreifen. Vom sechsten Lebensjahr bis zur Pubertät befindet sich das Kind in der vierten Phase. Darin entwickelt sich der Wille, etwas Nützliches zu leisten und dadurch Anerkennung zu bekommen. Erikson nennt dies Werksinn. Bleiben die Erfolgserlebnisse in dieser Stufe für längere Zeit aus, entwickelt das Kind Minderwertigkeitsgefühle. In der letzten Stufe vor dem Erwachsenenalter ist der Jugendliche auf der Suche nach seiner Identität. Durch neue soziale Rollen und der Auseinandersetzung mit dem anderen Geschlecht, erkennt er seine eigene Identität. Kommt es in dieser Phase zu Störungen, erkennt der Jugendliche seine Identität nicht und es kommt zu einer Identitätsdiffusion (vgl. Conzen, 1990, 195 ff).

Auf die fünf Phasen, die die Entwicklung vom Kleinkind bis zum Jugendlichen abbilden, folgen die Phasen des Erwachsenenalters. Die Phase „Intimität und Solidarität vs. Isolierung“ wird von Erikson im Altersabschnitt 20 bis 45 Jahre verortet; die Phase „Generativität gegen Stagnierung“ im Alter von 45 bis 65 Jahren. Es handelt sich demnach um den Lebensabschnitt in welchem im Regelfall auch das Studium und der Beruf verortet werden können. In diesen Phasen hat der junge Erwachsene nach Erikson zunächst seine Identität geklärt. Dadurch kann er eine Partnerschaft eingehen und sich darin öffnen. Der junge Erwachsene verliert sich in Anderen und findet sich dadurch. Wenn dies nicht funktioniert und die Identität noch nicht fest ausgebildet ist, isoliert sich der junge Erwachsene. Ebenfalls ist ihm in dieser Phase seine berufliche Zukunft sehr wichtig. In dieser Phase muss der junge Erwachsene seine Wünsche und Vorstellungen aus den vorherigen Phasen mit seinen Möglichkeiten, Fertigkeiten und seinem Ausbildungsstand vereinbaren. Auch zwi-

schen den verschiedenen sozialen Gruppen, denen er angehört, muss er seine Entscheidung für seine Berufswahl treffen. Er kann sich dabei für oder gegen den Rat der Eltern oder der Gleichaltrigen entscheiden. Am wenigsten Probleme gibt es in dieser Phase, wenn sich der Berufswunsch schon lange, in den Phasen zuvor, bereits herauskristallisiert hat und im Einklang mit möglichst vielen sozialen Gruppen und dem jungen Erwachsenen steht. Die Entscheidung der Berufswahl ist in dieser Phase sehr wichtig und zeichnet den Weg für die weitere Entwicklung in den darauf folgenden Phasen (vgl. ebd., 243 ff).

Durch die Intimität und damit verbundene Partnerschaft entwickelt sich der junge Erwachsene in der Phase „Generativität gegen Stagnierung“ zum Erwachsenen und beschäftigt sich mit seiner Familiengründung. Er möchte seine Werte und Normen durch seinen Nachwuchs an die künftigen Generationen weitergeben können. Dies ist ihm möglich, indem er Kinder bekommt und erzieht. Sein größtes Interesse ist in dieser Phase die Erziehung und Zeugung der nächsten Generation. Dieser Wunsch gehört nach Erikson zu der gesunden Persönlichkeit des Erwachsenen. Allein der Wunsch nach Kindern beschreibt jedoch nicht die in der Phase vorhandene Generativität. Erikson verbindet mit der Generativität das Erziehen des Nachwuchses und die damit verbundene Weitergabe der eigenen Werte. Zu diesem Ziel gelangt der Erwachsene nur, wenn Vertrauen in der Partnerschaft vorhanden ist. Kommt es nicht zur Zeugung von Nachwuchs, kapselt sich der Erwachsene ab und vereinsamt. Dies kann sich darin äußern, dass Erwachsene, welche keine eigenen Kinder erziehen, sich selbst als eigenes Kind ansehen und sich entsprechend selbst verwöhnen. Die Krise in der Phase wird durch vorherige Schwierigkeiten in anderen Phasen, wie bei der Identifikation mit den Eltern oder übermäßiger Eigenliebe, hervorgerufen (vgl. Erikson, 1973, 117 f).

Die letzte Stufe beschreibt den Lebensabschnitt des reifen Erwachsenen ab dem 65. Lebensjahr bis zum Tod. Der reife Erwachsene akzeptiert sein bisheriges Leben, wie es verlaufen ist mit allen positiven wie negativen Ereignissen. Er erkennt die Tatsache, dass er für sein eigenes Leben allein verantwortlich ist und war und bejaht dieses. Er ist von seinem Leben nicht enttäuscht und mit dem Verlauf zufrieden. Falls sich dieses Gefühl nicht einstellt und der reife Erwachsene in seinem Lebensverlauf keine Ruhe findet, stellt sich die Verzweiflung ein, welche mit Enttäuschung und Unzufriedenheit über das Leben einhergeht, verbunden mit einem Ekel vor dem eigenen gelebten Leben (vgl. ebd., 118 ff).

Falls die Krise der entsprechenden Stufe noch nicht oder noch nicht vollständig überwunden wurde, der entsprechende Mensch sich aber in Teilen – auch aufgrund seines Lebensabschnittes – bereits in der nächsten Stufe befindet, verharrt der Mensch so lange an der Schwelle des Modells, bis er die Krise erfolgreich und positiv überwunden hat, sodass er sich zur nächsten Stufe entwickeln kann. Da diese Stufen aufeinander aufbauen, ist es nicht möglich sich in einer höheren Stufe zu befinden ohne die Krisen der darunterliegenden bewältigt zu haben.

3.2.3 Das Schwellenwert- oder Thresholdkonzept

Das Thresholdkonzept wird u. a. genutzt, um zu erklären, wie sich Menschen zu Experten in ihrem Fach entwickeln. Die Annahme ist, dass es in dieser Entwicklung verschiedene Schwellenkonzepte gibt, deren Internalisation die Sicht auf die Dinge und die Art und

Weise des Denkens unwiderruflich verändern (vgl. Cousin, 2006, 4). Im Rahmen dieser Studie sind die pädagogischen Schwellenkonzepte von Interesse.

Ein Thresholdkonzept „can be considered as akin to a portal, opening up a new and previously inaccessible way of thinking about something. It represents a transformed way of understanding, or interpreting, or viewing something without which the learner cannot progress“ (Meyer & Land, 2003, 1).

Ein Schwellenkonzept eröffnet dem Pädagogen somit einen neuen und vormals nicht zugänglichen Weg des Denkens, der Interpretation oder der Anschauung, welcher zu dessen Weiterentwicklung und letztendlich zu dessen Professionalisierung beiträgt. Diese Entwicklung kann plötzlich oder auch sukzessive verlaufen (vgl. Meyer & Land, 2003, 1).

Thresholdkonzepte lassen sich anhand fünf, von Meyer und Land (2003, 1 f) aufgestellten Schlüssel-Charakteristika beschreiben. Zum Ersten ist das Begreifen eines Schwellenkonzeptes insofern transformativ als es mit einer ontologischen sowie konzeptuellen Veränderung einhergeht. Diese Veränderung der Sichtweise auf einen bestimmten Themenkomplex ist der Kern jedes Schwellenkonzeptes. Cousin (2006, 4) nennt das Beispiel eines Kochs, welcher realisiert, dass der Schlüssel zur Kunst des Kochens im Verständnis der Wärmeübertragung als eine Temperaturkurve liegt. Beschrieben werden hier zwei identisch erhitzte Tassen Tee. Man möchte nun eine der beiden Tassen so schnell wie möglich abkühlen. Um dies zu erreichen wird direkt nach dem Aufbrühen des Tees und dem Einschenken in die Tassen, der ersten Tasse Milch hinzugefügt. Daraufhin wartet man eine Weile und fügt der zweiten Tasse Milch hinzu. Nach diesem Experiment könnte man meinen, die erste Tasse sei die kältere von beiden. Dabei ist es die zweite, weil durch die anfänglich höhere Temperaturdifferenz zur Umgebung die Abkühlung schneller erfolgt. Ist dieses Konzept einmal verstanden, werden Köche ihre Aufmerksamkeit vermehrt auf die Temperatur ihrer Töpfe und Pfannen lenken und nicht mehr nur auf die Zutaten und die Zubereitungsart (vgl. Cousin, 2006, 4).

Zweitens ist das Überschreiten einer Schwelle häufig unumkehrbar und kann von dem Experten nach einmaligem Verständnis nicht mehr vergessen werden.

„Knowledge of the concept is so powerful that, once acquired, it produces virtually permanent changes in a person’s ways of interpreting the world and hence contributes to any transfiguration of that person’s identity“ (O’Donnell, 2009, 191).

Wobei eine spätere Erweiterung oder Ablehnung des Konzeptes ebenfalls möglich ist, sodass ein verfeinertes oder auch konkurrierendes Verständnis entwickelt werden kann. Als drittes Charakteristikum lässt sich festhalten, dass Schwellenkonzepte zumeist integrativer Art sind. Dies bedeutet, dass sie die verborgenen Wechselbeziehungen zwischen einzelnen Phänomenen offen legen.

„Integrative, because it exposes ‘previously hidden interconnections’ or an inter-relatedness between things that was previously obscured. Areas of a discipline that seemed isolated or separated from each other are, in the light of the threshold concept, revealed to have common themes, conceptual connections and greater coherence“ (ebd.).

Auf den professionellen Pädagogen bezogen, wird dieser nun Verbindungen erkennen, die ihm zuvor verborgen waren. Dies soll anhand des weiter unten erklärten Beispiels des Konstruktivismus verdeutlicht werden. Der Experte agiert anders aufgrund des Erkennens von Konstruktionen, welche seine Realität ausmachen.

Als viertes Charakteristikum benennt Cousin (2006, 4) die Begrenztheit von Schwellenkonzepten. Meyer und Land (2006) beschreiben diese Begrenztheit der Schwellenkonzepte folgendermaßen:

„any conceptual space will have terminal frontiers, bordering with thresholds into new conceptual areas.“

Als fünftes Charakteristikum von Schwellenkonzepten gibt Cousin (2006, 4) an, dass diese häufig Formen von sogenanntem *troublesome knowledge* einschließen. Dieses beschwerliche Wissen wird als fremd (einer anderen Kultur oder einem anderen Diskurs entstammend), scheinbar unzusammenhängend oder auch der Intuition entgegenstehend beschrieben (vgl. Cousin, 2006, 4). Dieses Wissen erschwert und hemmt das Handeln (vgl. Meyer & Land, 2003, 7). Erklärt werden kann dies durch die Neu- und Fremdartigkeit des Wissens und die damit einhergehende Notwendigkeit der Verinnerlichung und Neuordnung. Darüber hinaus können diese Schwellenkonzepte mit einer Umkehr des Altbekannten einhergehen; eben kontra-intuitiv sein. Die Problematik dieser Reversion des intuitiven Verständnisses liegt in der damit einhergehenden unkomfortablen, emotionalen Neupositionierung.

Das Vorhandensein solcher Schwellenkonzepte lässt sich nun, wie bereits angesprochen, auch für die Pädagogik annehmen, weshalb im Folgenden mögliche pädagogische Schwellenkonzepte beschrieben werden sollen. Als Beispiele wurden dabei der Konstruktivismus, aufgrund seiner grundsätzlichen Bedeutung für die Pädagogik, und die Systemische Führung, aufgrund ihrer spezifischen Bedeutung im Rahmen des Pädagogikstudiums an der Universität der Bundeswehr, ausgewählt.

3.2.3.1 Konstruktivismus als Schwellenkonzept

Der Konstruktivismus, welcher in verschiedenen Variationen auftritt und unter anderem einen Bezug zur Erkenntnistheorie hat, lässt sich vor allem aufgrund seiner Grundauffassung, dass „sich Realität nicht objektiv bzw. voraussetzungsfrei oder gar direkt wahrnehmen und erklären lässt“ (Reinmann, 2013, o. S.) und der damit einhergehenden Implikation, dass „jeder Wahrnehmungs-, Denk- und Erkenntnisprozess notwendig auf den Konstruktionen der Beobachtenden“ (Reinmann, 2013, o. S.) beruht, als mögliches pädagogisches Schwellenkonzept identifizieren. Der Konstruktivismus impliziert damit eine veränderte Sicht auf die Dinge sowie eine veränderte Art und Weise des Denkens, welche, sofern einmal verinnerlicht, irreversibel ist. Er entspricht damit der grundlegenden Beschreibung von Schwellenkonzepten durch Cousin (2006, 4), sowie den beiden von Meyer und Land (2003, 1 f) aufgestellten Schlüssel-Charakteristika der Transformativität und der Irreversibilität. Die drei anderen, von Meyer und Land (2003, 1 f) aufgestellten, Schlüssel-Charakteristika von Schwellenkonzepten lassen sich für den Konstruktivismus ebenfalls identifizieren. So werden durch das Konzept des Konstruktivismus bis dato verborgene Wechselbeziehungen zwischen Phänomenen aufgedeckt. Als Beispiel aus dem Bereich der Pädagogik ließe sich hier die veränderte Sicht auf den Lernenden anführen, welcher im Bewusstsein um die, auf den Konstruktionen des Lernenden beruhenden, Wahrneh-

mungs-, Denk- und Erkenntnisprozesse eine veränderte Rolle im Lehr-/Lernprozess einnimmt: eine Erkenntnis die sich in einer zunehmenden Teilnehmerorientierung von Bildungsmaßnahmen widerspiegelt. Das Konzept des Konstruktivismus ist insofern integrativ, da es diese Wechselbeziehungen aufdeckt. Auch das Charakteristikum der Begrenztheit trifft auf das Konzept des Konstruktivismus zu, da er als konzeptueller Raum an andere konzeptuelle Räume angrenzt. Schlussendlich impliziert das Konzept des Konstruktivismus *troublesome knowledge*, da das veränderte Verständnis der Realität als Konstruktion und eben nicht als objektiv wahrnehmbar der Intuition zunächst widerstrebt. Der Konstruktivismus kann demnach durchaus ein pädagogisches Schwellenkonzept darstellen; selbstverständlich in Abhängigkeit von dessen Übernahme durch das Individuum.

3.2.3.2 Systemische Führung als weiteres Beispiel eines Schwellenkonzeptes

Der Konstruktivismus kann nach der vorhergehenden Erläuterung als ein pädagogisches Schwellenkonzept deklariert werden, um die Entwicklung der Art des Agierens eines Pädagogen zu erklären. Als ein weiteres Beispiel soll sich nun mit der systemischen Führung als mögliches Schwellenkonzept auseinandergesetzt werden. Zunächst muss hierzu in Kürze geklärt werden wie Führung verstanden wird:

„Unter Führung wird dabei [...] grundsätzlich verstanden, dass die sogenannten Führungskräfte durch eigenes Entscheiden und Handeln das Agieren anderer Menschen zielgerichtet beeinflussen. [...] Das hier vertretene Führungsverständnis [wird als] „systemische Führung“ verstanden [...] Systemisch zu führen bedeutet dabei in Konkretisierung des obigen Führungsverständnisses, individuell zu führen, einen eigenen, flexiblen Stil zu haben und diesen den Gegebenheiten, der Organisation und den Menschen, die man führt, jederzeit anpassen zu können, statt nur schematisch mit standardisierten Tools zu arbeiten“ (Schrör, 2016, 7).

Führungspersönlichkeiten, welche viele unserer Interviewten sind, müssen Mitarbeiter in ihrer Art zu Handeln zielgerichtet beeinflussen. Das von Schrör (2016) beschriebene systemische Führungsverständnis beinhaltet eine individuelle Betrachtung der Persönlichkeiten, welche zu führen sind, sowie individuelles Eingehen auf die Situation innerhalb der Organisation.

Weiterhin beschreibt Schrör (2016, 8), dass „emotionale Intelligenz als wesentliche Führungskompetenz“ gesehen werden muss, weil die „situative und flexible Anwendung unterschiedlicher Handlungsoptionen, wie sie ja alle modernen Betrachtungen [...] systemischer Führung propagieren, [...] eine innere Freiheit und Ausgeglichenheit der Führungskraft [erfordert]“ (ebd., 8). Dies unterstreicht noch einmal die Besonderheit der systemischen Führung, weil die unterschiedlichen Handlungsoptionen situativ eingesetzt werden müssen. Entsprechend diesem Punkt führt der Autor im Weiteren aus, dass bei der Führung an erster Stelle die Beziehung zu den Mitarbeitern steht und dass die essenziellen Führungskompetenzen für Mitarbeiterbeziehungen, Klarheit und Empathie sind (vgl. ebd., 10). „Um eine Führungsbeziehung erfolgreich zu gestalten, bedarf es zweier Kernkompetenzen, die im Laufe der Führungsbeziehung in ein Gleichgewicht zu bringen sind: 1. Klarheit 2. Empathie“ (ebd., 13).

Als mögliches pädagogisches Schwellenkonzept wird die Systemische Führung im Kontext dieser Verbleibstudie aufgrund des spezifischen Settings der Ausbildung der Befragten angenommen. So impliziert die Offizierslaufbahn neben dem Studium, in unserem Fall

dem Pädagogik-Studium, auch die Ausbildung zur Führungskraft bzw. die Übernahme von Führungsverantwortung, wobei Differenzen in der Führung bzw. im Führungsstil im militärischen Kontext und im Kontext der zivilen Anschlussstätigkeit angenommen werden. Darüber hinaus ist Führung, je nach Studienschwerpunkt mehr oder weniger, Inhalt des Pädagogik-Studiums. Der im Kontext des Militärs zu vermutende eher autoritäre Führungsstil, wird demnach von der Systemischen Führung kontrastiert, deren Internalisation transformativ ist, insofern sie mit einer neuen Sicht und Art des Denkens einhergeht. Interessant ist im Rahmen dieser Studie vor allem der Übergang vom Militärischen ins Zivile und die damit einhergehenden eventuell stattfindenden Transformationen im Führungsverständnis und -verhalten. Darüber hinaus ist auch die Rolle der Studieninhalte für diese eventuell stattfindenden Transformationen interessant, insofern als sich hier eine Situation abzeichnet, in der das Konzept Systemische Führung als Studieninhalt mit den praktischen Erfahrungen der militärischen Laufbahn in Konflikt gerät und somit unter Umständen auch troublesome knowledge impliziert. Inwiefern die Systemische Führung tatsächlich den Schlüssel-Charakteristika von Schwellenkonzepten wie sie von Meyer und Land (2003, 1 f) aufgestellt wurden entspricht, ist fraglich. Vor allem das Charakteristikum der Irreversibilität lässt sich nur bedingt für das Konzept der Systemischen Führung annehmen, impliziert diese doch den situativen Wechsel zwischen verschiedenen Führungsstilen. Die Empirie wird zeigen, inwiefern die Systemische Führung für die Befragten ein Schwellenkonzept darstellt.

4. ERFAHRUNGSBEREICHE DES THEORIE-PRAXIS- UND PRAXIS-PRAXIS-TRANSFERS

Das folgende Kapitel stellt pädagogische Erfahrungsbereiche vor, welche im Sinne des Theorie-Praxis- und des Praxis-Praxis-Transfers von Bedeutung sind. Die Erfahrungsbereiche sind einerseits exemplarisch, wurden jedoch andererseits aufgrund ihrer vermuteten Relevanz für die interviewten Personen ausgewählt.

Der Theorie-Praxis-Transfer beschreibt den Transfer im Studium vermittelter Inhalte auf die berufliche Praxis. Der Praxis-Praxis-Transfer ist an das Spezifikum der militärischen Offizierslaufbahn gekoppelt: so werden die angehenden Offiziere insbesondere im Anschluss an ihr Studium zu Führungskräften mit erheblicher Mitarbeiterverantwortung ausgebildet.

Es stellen sich demnach u. a. die folgenden Fragen: zum Ersten die grundlegende Frage, wie das im Studium vermittelte theoretische Wissen – trotz der ‚Unterbrechung‘ – von den Interviewten in die praktische berufliche Tätigkeit transferiert wird; zum Zweiten die Frage, wie das, im Rahmen der praktischen Ausbildung zur Führungskraft, angeeignete Wissen in die zivile berufliche Tätigkeit transferiert wird; und damit auch zum Dritten die Frage, ob die Interviewten die militärische Ausbildung oder das Studium der Pädagogik als wichtiger in Bezug auf die berufliche Tätigkeit einschätzen bzw. ob sie sich eher auf Kompetenzen aus der militärischen Praxis oder aus der pädagogischen Theorie stützen.

Die ausgewählten Erfahrungsbereiche – Mitarbeitergespräche, Rationalisierung und Humanisierung, Diversity – zeichnen sich dadurch aus, dass sie sowohl Inhalte des Pädagogik-Studiums, als auch im Rahmen der militärischen Ausbildung zur Führungskraft und in einem mehr oder weniger pädagogischen zivilen Arbeitszusammenhang heutiger Prägung relevant sind.

4.1 MITARBEITERGESPRÄCHE

Das in regelmäßigen Abständen stattfindende Mitarbeitergespräch ist eines der wichtigsten Führungsmittel. Meistens sind mit einem Mitarbeitergespräch verschiedene Aspekte verbunden, beispielsweise Beurteilung, Karriereplanung oder Fortbildung. Aber auch Motivations- und Lohngespräche sind oft Teil dieser Besprechungen, was aufzeigt, dass vielfältige Anlässe, Formen und Inhalte eines solchen Gesprächs existieren.

Im Folgenden soll beginnend mit verschiedenen Definitionen und der anschließenden Darstellung des notwendigen Vorbereitungs-, Durchführungs- und Nachbereitungsprozesses, sowie den verschiedenen theoretischen Formen des Mitarbeitergesprächs und dessen Ausformungen im allgemeinen zivilen und militärischen Bereich das Themenfeld „Mitarbeitergespräche“ im Rahmen dieser Studie veranschaulicht werden.

4.1.1 Das Mitarbeitergespräch

Das Mitarbeitergespräch nach Neuberger (2004, 5) ist ein hierarchisches Gespräch zwischen Mitarbeiter und Vorgesetztem, welches diese Tatsache bewusst hervorhebt. Neuberger's Einschätzung dient hier nur dem ersten Verständnis, in welcher Kategorie sich das Mitarbeitergespräch ansiedeln lässt. Vorweg ist zu sagen, dass das Mitarbeitergespräch als ein hierarchisches, anlassbezogenes und geplantes Gespräch zwischen einem Vorgesetzten und seinem Mitarbeiter angesehen wird.

4.1.1.1 Definitionen

„Allgemein versteht man unter einem Mitarbeitergespräch ein geplantes, inhaltlich vorbereitetes Gespräch zwischen Führungskräften und Mitarbeitern. Somit unterscheidet es sich von spontanen, aus aktuellen Gegebenheiten geführten Gesprächen“ (Hofbauer et al., 2004, 2 f).

Das Teialehrbuch hingegen definiert das Mitarbeitergespräch folgendermaßen:

„Das „Mitarbeitergespräch“ ist eine Form innerbetrieblicher Kommunikation. Darunter versteht man die Aussprache der Führungskraft mit einem seiner Mitarbeiter. Das regelmäßige Gespräch ist das wichtigste Führungsinstrument des Vorgesetzten. Das Mitarbeitergespräch dient in erster Linie der Potenzialerschließung und Entwicklungsplanung des Mitarbeiters. Damit wird seine Motivation gefördert.“

Deutlich unterscheiden sich diese beiden Definitionen von einander. Während Hofbauers Definition sich eher mit den Umständen und dem Zustandekommen eines solchen Gespräches beschäftigt, beschreibt die Definition aus dem Teialehrbuch den Inhalt und dessen Zielsetzung.

Später wird aufgezeigt, dass verschiedene Formen des Mitarbeitergesprächs existieren. In der anschließenden Auswertung der vorliegenden Interviews wird die Frage geklärt, ob das Mitarbeitergespräch als zentrales Führungsmittel genutzt wird, oder dementsprechend nicht.

Hossiep et al. (2008, 3) sagen in ihrem Buch aus, dass es keine allgemeingültige Definition des Begriffs „Mitarbeitergespräch“ gibt:

„Von „dem Mitarbeitergespräch“ zu sprechen, ist allerdings kaum möglich, da es sich nicht um eine eindeutig definierte, fest abgrenzbare Gesprächsform handelt. Das Mitarbeitergespräch hat viele Gesichter und wahrscheinlich noch mehr Bezeichnungen, unter denen es in wissenschaftlichen Publikationen, Lehrbüchern, Ratgebern oder in firmeninternen Veröffentlichungen adressiert wird“.

Auch wenn unter dem wissenschaftlichen Aspekt keine allgemeingültige Definition existiert, sind jedoch gewisse Aspekte allen Definitionen gemein: Das wären die Abgrenzung des Mitarbeitergesprächs vom aktuellen Tagesgeschäft, der Hinweis auf Planung und Vorbereitung des Gesprächs, die Festlegung bestimmter Inhalte und die Beurteilung, sowie Feedback (vgl. Hofbauer et al., 2004).

So entwickeln Hossiep et al. (2008, 4) die folgende Definition:

„Das Mitarbeitergespräch ist ein zentrales Führungsinstrument, das in Form eines Dialoges Führungskraft und Mitarbeiter auf einer Ebene zusammenbringt. Es umfasst alle institutionalisierten oder formalisierten Personalführungsgespräche, die der Vorgesetzte mit einem Mitarbeiter in Wahrnehmung seiner Führungsaufgabe gestaltet, wobei eine beiderseitige Vorbereitung auf das Gespräch zugrunde liegt. Grundpfeiler des Gesprächs sind unter der Führungsperspektive auch die Thematisierung der Zusammenarbeit und die Ermutigung zu Rückmeldungen über das Führungsverhalten. Die Inhalte von Mitarbeitergesprächen sind vielgestaltig und können abhängig vom Gesprächsanlass variieren. Bestandteile sind häufig eine umfassende Bilanzierung, die Verständigung über Ziele und die Besprechung der weiteren Entwicklung des Mitarbeiters“.

Somit wird die Schwierigkeit offensichtlich, eine allgemeingültige Definition zu finden.

4.1.1.2 Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung

Für die Vorbereitung ist vor allem die Terminabsprache mit dem zum Gespräch eingeladenen Mitarbeiter essentiell. Diese sollte mit genügend Vorlauf getroffen werden, um eine ausgiebige Vorbereitungszeit zu ermöglichen, damit beide Parteien sich auf das Gespräch einstellen können. Dazu gehören neben dem Anfordern der alten Gesprächsunterlagen, um sich etwaige besprochene Inhalte in Erinnerung zu rufen und zu schauen, ob diese umgesetzt worden sind, auch die Schaffung der passenden Rahmenbedingungen, wie die Buchung eines Besprechungsraumes, um Störungen während des Gespräch ausschließen zu können (vgl. Hossiep et al., 2008, 50).

Auch ist es unabdinglich genügend Zeit für die Dauer des Gesprächs einzuplanen, wobei diese je nach Inhalt variieren kann, damit keine Eile auftritt und alle geplanten Gesprächsziele, die im besten Fall mit dem Mitarbeiter vorher abgesprochen worden sind, zur Sprache kommen können, wobei ein Gesprächsleitfaden hierbei von Nutzen sein kann (vgl. Hossiep et al., 2008, 50).

Hofbauer et al. (2004, 9) betonen ebenfalls eine gute Vorbereitung als essentieller Bestandteil für den Gesprächserfolg: „Sind Vorgesetzter und Mitarbeiter gut vorbereitet, können sie in einer offenen Gesprächsatmosphäre realisierbare Vereinbarungen treffen“. Weiterhin formulieren sie die Wichtigkeit einer guten Vorbereitung folgendermaßen: „Das Mitarbeitergespräch grenzt sich von einem spontanen Arbeitsgespräch insbesondere durch eine umfassende Vorbereitung beider Parteien ab. Eine angemessene Vorberei-

tung verbessert nicht nur die Gesprächsqualität, sondern signalisiert auch dem jeweiligen Gesprächspartner, dass die Bedeutung des Gesprächs anerkannt wird“ (Hossiep et al., 2008, 51)

Für eine gute Gesprächsdurchführung empfehlen Hossiep et al. (2008, 52) die Orientierung an einer Binnenstruktur in fünf Phasen:

1. Phase Kontaktaufnahme
2. Phase Informationsphase
3. Argumentationsphase
4. Beschlussphase
5. Abschlussphase

„Während der *Kontaktaufnahme* ist es wichtig, eine offene und angenehme Gesprächsatmosphäre durch eine persönliche Begrüßung und „Small-Talk“ herzustellen“ (Hossiep et al., 2008, 52). Es ist demnach wichtig, bei der *Kontaktaufnahme*, je nach Anlass, für den Mitarbeiter eine möglichst entspannte Atmosphäre aufzubauen. Jedoch sollte der Vorgesetzte sich nicht künstlich darstellen, da es sonst schnell zu Misstrauen führen kann, welches laut Hossiep et al. (2008, 52) im Gespräch selbst nur noch schwer überwunden werden kann; daher ist eine „Echtheit“ des Auftretens oder Authentizität unabdingbar.

In der zweiten Phase, der *Informationsphase*, geht es vorrangig um den Austausch der Anliegen und Ziele (vgl. Hossiep et al., 2008, 52).

„Die eigentlichen Gesprächsinhalte werden in der *Argumentationsphase* thematisiert“ (Hossiep et al., 2008, 53). In dieser Phase findet somit das eigentliche Kerngespräch statt. Beiden Gesprächsparteien sollte, je nach Anlass, ein ausreichend großer Zeitraum zur Argumentation zur Verfügung gestellt werden, damit ein reger Gedankenaustausch ermöglicht wird. Da in dieser Phase das Argumentieren und Problemlösen stattfindet, stellt sie somit den wichtigsten Teil des Gesprächs dar.

In der *Beschlussphase* werden die vorhergehenden mit dem Mitarbeiter erarbeiteten Ergebnisse des Gesprächs in einer neuen Zielsetzung und deren Umsetzungsmöglichkeiten schriftlich festgelegt, um deren Stand und das weitere Vorgehen zu protokollieren (vgl. Hossiep et al., 2008, 54).

Hossiep et al. (2008, 55) führen elf weitere Grundsätze für die Zielsetzung an, wobei diese sich nicht nur auf die Charakteristik derselben beziehen, sondern auch förderliche Aspekte für die Zielerreichung ansprechen:

1. „Ziele müssen hoch gesteckt, aber realistisch und erreichbar sein
2. Klare Beschreibung des zu erreichenden Zustandes
3. Die Zielerreichung messbar/ überprüfbar machen
4. Handlungsspielraum und Grenzen definieren
5. Zeit und Meilensteine planen
6. Ein Ziel muss kompatibel sein mit anderen Zielen
7. Vernetzungen sicherstellen, Interdependenzen klären
8. Aufwand abschätzen
9. Zielcontrolling und Zielaudit sicherstellen
10. Prioritäten nach Wichtigkeit und Dringlichkeit beurteilen
11. Weniger ist mehr“

In der letzten Phase, der *Abschlussphase*, sollte das Gespräch so abgeschlossen werden, auch hier wieder anlassentsprechend, dass es dem Mitarbeiter möglichst positiv in Erinnerung bleibt, damit der weitere Kontakt und die Zusammenarbeit erleichtert wird. Der Mitarbeiter kann hier durch aufrichtige Dankesbekundungen oder Wertschätzungen seiner bisher erbrachten Leistungen stark motiviert und stärker an das Unternehmen gebunden werden (vgl. Hossiep et al., 2008, 59).

In der Gesprächsnachbereitung kann überprüft werden, ob die gesetzten und/oder vereinbarten Gesprächsziele erfüllt worden sind, beziehungsweise, aus welchen Gründen dieses gelang oder nicht gelang (vgl. Hossiep et al., 2008, 60). Auch sollten die ausgehandelten Ziele in Handlungspläne zwecks der Umsetzbarkeit eingearbeitet werden, welche häufig in die jeweilige Personalabteilung des Unternehmens weitergereicht werden, um sie zu archivieren oder in Entgeltbestimmungen zu integrieren und diese gegebenenfalls anzupassen, sowie in ihre zukünftige Planung miteinzubeziehen.

Es ist anzumerken, dass diese Phasen fließend ineinander übergehen, jedoch zur Schwerpunktsetzung für den Durchführenden nützlich sein können.

4.1.1.3 Inhalte und Formen eines Mitarbeitergesprächs

– Anerkennungsgespräch	– Konfliktlösungsgespräch
– Antrittsgespräch	– Kontaktgespräch
– Aufklärungsgespräch	– Kontrollgespräch
– Aufwärtsbeurteilung	– Kritikgespräch
– Austrittsgespräch	– Laufbahngespräch
– Belobigungsgespräch	– Lehrgespräch
– Beratungsgespräch	– Maßnahmengespräch
– Beurteilungsgespräch	– Mitarbeiterführungsgespräch
– Bewerbungsgespräch	– Motivationsgespräch
– Coachinggespräch	– Performance Dialogue
– Commitment-Dialog	– Personalentwicklungsgespräch
– Delegationsgespräch	– Planungsgespräch
– Diagnosegespräch	– Potenzialgespräch
– Disziplinalgespräch	– Präventionsgespräch
– Einführungsgespräch	– Probezeitablaufgespräch
– Entwicklungsgespräch	– Problemlösungsgespräch
– Ernennungsgespräch	– Qualifizierungsgespräch
– Fachgespräch	– Quartalsgespräch
– Feedbackgespräch	– Rückkehrgespräch
– Fördergespräch	– Sachgespräch
– Führungsdialog	– Schlechte-Nachricht-Gespräch
– Gehaltsgespräch	– Standortbestimmung
– Halbjahresgespräch	– Tadelgespräch
– Informationsgespräch	– Tantiemegespräch
– Interview	– Trennungsgespräch
– Jahresabschlussgespräch	– Unterweisungsgespräch
– Jahresgespräch	– Vorgesetztengespräch
– Januargespräch	– Zielabgleichgespräch
– Kompetenzbasiertes Interview	– Zielerreichungsgespräch
– Konfliktgespräch	– Zielvereinbarungsgespräch

Abbildung 4 - Inhalte und Formen eines Mitarbeitergesprächs nach Hossiep et al., 2008

Hossiep et al. beschreiben in der oben gezeigten Abbildung die vielfältigen Formen, Inhalte und Begriffe, die im Bereich „Mitarbeitergespräch“ vorkommen.

Der Zweckmäßigkeit halber wird jedoch nur auf das Feedbackgespräch, das Beurteilungsgespräch, das Personalentwicklungsgespräch, das Zielvereinbarungsgespräch, das Jahresgespräch, sowie das Trennungs-, beziehungsweise Austrittsgespräch eingegangen, die sich mit den wichtigsten anlassbezogenen Mitarbeitergesprächen nach Hossiep et al. weitestgehend decken (vgl. Hossiep et al., 2008, 64).

Das Feedbackgespräch kann laut Hossiep et al., je nach Mitarbeiterleistung variierend, in zweierlei Richtung tendieren. Einerseits kann es als „Anerkennungsgespräch“ oder als „Kritikgespräch“ oder als Kombination aus beidem vorkommen und dient der Rückmeldung über ein „bestimmtes Verhalten oder einem Arbeitsergebnis“, wobei das Kritikgespräch häufiger Anwendung findet, um die Effizienz eines Unternehmens zu fördern oder zu gewährleisten (vgl. Hossiep et al., 2008, 64). Jedoch sprechen Hossiep et al. gleichzeitig von einer „hohen motivationalen Wirkung“, sofern das Anerkennungsgespräch nicht vernachlässigt und an einem dem Ereignis nahen Zeitpunkt geführt wird (vgl. Hossiep et al., 2008, 66).

Das Beurteilungsgespräch wird von Hossiep et al. als komplexeste angewendete Form des Mitarbeitergesprächs beschrieben; erklärt wird dies mit dem Facettenreichtum, welcher das Beurteilungsgespräch in sich vereint: Feedbackgespräch, Sachinformation, sowie die Beziehungserklärung.

„[N]eben der Feststellung des Ausmaßes der Zielerreichung sind auch die Festlegung neuer Zielvereinbarungen, ein regelmäßiges Feedback, die Vereinbarung von Förder- und Entwicklungsmaßnahmen sowie eine Verbesserung von Zusammenarbeit und Rahmenbedingungen Ziel des Beurteilungsgesprächs“ (Hossiep et al., 2008, 66).

Als wichtig erachten Hossiep et al. (2008, 66) auch die Selbstreflexion des Mitarbeiters, um den „notwendigen Abgleich“ zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung vornehmen zu können, sowie die intensive Beschäftigung mit den eigenen Stärken und Schwächen zu fördern.

Laut Rahn et al. (2012, 11) sind die Grenzen zu dem Versetzungs-, Karriere- und Beförderungsgespräch fließend.

Das Beurteilungsgespräch ist vor allem im militärischen Rahmen von immenser Bedeutung, da es nahezu die alleinige Grundlage für die weiterführende Karriere des Soldaten bildet. Hossiep et al. (2008, 67) schlagen aus diesen Gründen vor, für ein Beurteilungsverfahren möglichst frühzeitig eine standardisierte Bewertungsskala einzuführen, um eine möglichst effiziente Bewertung und Beurteilung gewährleisten zu können.

Die dritte häufig vorkommende Variante eines Mitarbeitergesprächs ist das Personalentwicklungsgespräch. Besondere Kennzeichen dieser Form sind laut Hossiep et al. vor allem die Zukunftsorientierung und die dazugehörige Planung im Dialog, um die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft des Einzelnen und somit auch die des Unternehmens zu erhöhen oder zu gewährleisten (vgl. Hossiep et al., 2008, 67).

Anlässe, die solch ein Gespräch notwendig machen könnten, wären beispielsweise Nachwuchsentwicklungsoffensiven in verschiedenen Bereichen, oder die Versetzung eines Mitarbeiters; aber auch die Zusammenführung zweier Unternehmen oder Abteilungen, machen solch ein Gespräch notwendig (vgl. Hossiep et al., 2008, 67).

Um eine konkretere Vorstellung über Entwicklungsmöglichkeiten zu bekommen, ist zunächst, laut Hossiep et al. (2008, 67), eine Potenzialbeurteilung vonnöten, welche durch standardisierte Verfahren, beispielsweise Fragebögen, deutlich vereinfacht wird.

Ziel dieses Gesprächs sollte es sein, dem Mitarbeiter die Aufstiegschancen und Entwicklungsmöglichkeiten transparent zu machen und gegebenenfalls Fähigkeiten- oder Leistungslücken im Hinblick auf die neuen beruflichen Erfordernisse zu schließen (vgl. Hossiep et al., 2008, 68).

Laut Rahn et al. werden bei einem Zielvereinbarungsgespräch Ziele vereinbart, die sowohl Leistungs- und Verhaltensziele, als auch persönliche Entwicklungsziele sein können und zwischen dem Mitarbeiter und seinem Vorgesetzten kooperativ vereinbart werden (vgl. Rahn et al., 2012, 12). Es spielen folglich Teilaspekte der persönlichen Entwicklung aus dem Personalentwicklungsgespräch mit hinein.

Hossiep et al. präzisieren die Gründe für eine Zielvereinbarung und deren Vorkommnis. Dabei führen sie eine Studie aus dem Jahr 1995 an, bei der verschiedene Mitarbeiter aus den oberen Hierarchieebenen befragt worden sind. Als Ergebnis kam heraus, dass bereits zu diesem Zeitpunkt ca. 83,5 Prozent der Unternehmen Zielvereinbarungen als motivationales Mittel in Form von meist finanzieller Vergütung nutzen und sich auch für die Unternehmen selbst durch die Trennung von fixen Gehaltsbestandteilen und variablen Boni ein finanzieller Vorteil ergibt (vgl. Hossiep et al., 2008, 72 f).

„Insgesamt konnte in zahlreichen Studien gezeigt werden, dass ein Zusammenhang zwischen Leistungszielen und Arbeitsleistung besteht. Hierbei geht eine besondere Wirkung von spezifischen, herausfordernden und anspruchsvollen Zielen aus“ (Hossiep et al., 2008, 73).

Das Jahresgespräch ist ein einmal im Jahr stattfindendes Mitarbeitergespräch, was in seinem Inhalt nicht weiter spezifiziert werden kann. Als mögliche Inhalte können diverse Mitarbeitergesprächsformen dienen, jedoch handelt es sich meist um die oben beschriebenen Feedback- oder Beurteilungs-, beziehungsweise Personalentwicklungs-, oder Zielvereinbarungsgespräche.

Als letztes häufig vorkommendes, anlassbezogenes Mitarbeitergespräch benennen Hossiep et al. (2008, 71) das Austritts-, oder Trennungsgespräch. Die Namensgebung hängt davon ab, von welcher Seite das Arbeitsverhältnis beendet worden ist; ist es arbeitgeberseitig beendet worden, so spricht man von „Kündigungsgespräch“, ist es jedoch von Arbeitnehmerseite beendet worden, so spricht man von einem „Austrittsgespräch“. Hossiep et al. beschreiben diese Mitarbeitergesprächsform folgendermaßen:

„Während in Kündigungsgesprächen [...] häufig zunächst dem Mitarbeiter die Botschaft übermittelt wird und der Vorgesetzte somit eine sehr detaillierte Vorbereitung benötigt, werden Austrittsgespräche aus Sicht des Unternehmens in erster Linie geführt, um die Gründe des Mitarbeiters für seine Entscheidung in Erfahrung zu bringen“ (Hossiep et al., 2008, 71).

Fiege et al. (2006, 510) zeigen in präzisierter Form die Ziele während eines solchen Gesprächs auf:

„Erfragen von Gründen für die Kündigung, Ermitteln von Problemen, Sicherung der Außenwirkung. Als Resultat aus dem Gespräch sind die Ziele des Unternehmens: Ermitteln von Ansatzpunkten zur Verbesserung, Vergleich der Positionen am Arbeitsmarkt, Wahrnehmen von Ansatzpunkten zur Vermeidung weiterer Fluktuation.“

4.1.1.4 Das Mitarbeitergespräch in der militärischen Vorschrift

Die „Zentrale Dienstvorschrift A-2600/1 Innere Führung – Selbstverständnis und Führungskultur“ der Bundeswehr vereint in den Nummern 608, 614 und 657 die grundlegenden Anweisungen für den Umgang eines Vorgesetzten mit seinem Untergebenen im Bereich des Mitarbeitergesprächs:

- **608.** Die Führerinnen und Führer der Einheiten und Teileinheiten haben durch die Überschaubarkeit ihres Verantwortungsbereiches die Möglichkeit, alle ihre Soldatinnen und Soldaten persönlich kennenzulernen. Dies erfordert jedoch die ehrliche Bereitschaft zur Zuwendung und vor allem Zeit, die an anderer Stelle fehlen wird. Daher sind vor allem Gemeinschaftsveranstaltungen, Übungsplatzaufenthalte, Einsätze und alle anderen sich bietenden Gelegenheiten zum persönlichen Gespräch zu nutzen.
- **614.** Vorgesetzte müssen Untergebenen immer wieder Sinn und Notwendigkeit ihrer Aufgaben und deren Einordnung in den Gesamtzusammenhang erklären. Informationen über wesentliche Dienstbelange und regelmäßige Gespräche sind notwendiger Bestandteil von Führung. [...]
- **657.** Vorgesetzte nehmen im Rahmen von Personalentscheidungen eine aktive Mittlerrolle zwischen den Belangen des Dienstherrn und der ihnen untergebenen Soldatinnen und Soldaten ein. Mit den Beurteilungen der ihnen unterstellten Soldatinnen und Soldaten tragen Vorgesetzte in besonders verantwortungsvoller Weise zu Auswahl- und Fördermaßnahmen der Personalführung bei. Eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiche Personalplanung und Personalführung ist, dass Vorgesetzte Verständnis für die dienstlichen und persönlichen Vorstellungen der ihnen anvertrauten Soldatinnen und Soldaten aufbringen. Im Gespräch darüber muss auf beiden Seiten gegenseitige Offenheit und Ehrlichkeit vorhanden sein.

Diese Punkte verdeutlichen, dass nicht nur im zivilen, sondern auch im militärischen Bereich Mitarbeitergespräche vielfältige Inhalte und Ziele innehaben, wobei anzumerken ist, dass die „Zentrale Dienstvorschrift A-2600/1 Innere Führung – Selbstverständnis und Führungskultur“ in diesen Punkten nicht explizit auf die Art der Gespräche eingeht. Einen genaueren Einblick in die Führungskultur und -verantwortung eines Vorgesetzten erhält der Offizier auf dem Offizierlehrgang 3. Dieser dient unter anderem dazu, die Aufgaben als unmittelbarer Vorgesetzter besser zu verstehen, sowie den konkreten Umgang mit Untergebenen zu erlernen. Nebenbei gibt es noch in verschiedenen Teilbereichen der Streitkräfte spezialisierte Lehrgänge zur Gesprächsführung.

4.1.1.5 Vorteile des Mitarbeitergesprächs

Nach Hofbauer et al. (2004, 11) besteht der Vorteil eines solchen Gesprächs in der klaren Kommunikation von Zielen, Stärken und Schwächen, aber auch der daraus möglichen gemeinsamen Planungsgestaltung zukünftiger Entwicklungsprozesse des Mitarbeiter

Für die Führungskräfte ergeben sich noch weitere Vorteile. Beispielsweise lernen die Führungskräfte durch die standardisierten Beurteilungsprozesse eines Unternehmens und den unterschiedlichen Anschauungen und Selbsteinschätzungen der Mitarbeiter, diese besser kennen und zu beurteilen; wenn sich beide Gesprächsparteien offen verhalten, können nach Hofbauer et al. verschiedene Missverständnisse von vornherein vermieden werden und gleichzeitig ein Einblick in die momentan herrschende Atmosphäre eines Unternehmens- oder Organisationsbereichs erlangt werden .

4.1.2 Zusammenfassung Mitarbeitergespräche

Das Mitarbeitergespräch an sich lässt sich wissenschaftlich nicht allgemein definieren. Häufig arbeiten Autoren mit einer eigenen Definition, die sie ihren Werken zu Grunde legen. Jedoch ist den Definitionen gemein, dass sich das Mitarbeitergespräch vom normalen Tagesgeschäft abgrenzt, anlassbezogen ist und immer einer Planung und Vorbereitung bedarf, sowie die Festlegung bestimmter Inhalte voraussetzt (vgl. Hossiep et al., 2008, 4 f).

Durch das Mitarbeitergespräch ist es dem Mitarbeiter und dem Vorgesetzten beispielsweise in einem Beurteilungsgespräch möglich, sich zu einem festen Termin intensiv mit den vorangegangenen Leistungen und Verhaltensweisen des Mitarbeiters zu beschäftigen und die persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten desjenigen gemeinsam zu besprechen und zu planen.

4.2 RATIONALISIERUNG UND HUMANISIERUNG

„Ständige Erreichbarkeit, Überstunden, die erwartet werden, kaum Zeit für sich: Das Verhältnis von Arbeit zu Freizeit hat sich fast überall in Europa verschlechtert“ (Groll, 2014, o. S.).

In Zeiten, in denen Probleme wie Arbeitsausfälle durch Burnout oder andere psychische Krankheiten die Wirtschaft Milliarden kosten, wird der Begriff beziehungsweise die Thematik der Work-Life-Balance immer wichtiger.

„Technische Neuerungen und die Globalisierung haben unser Leben und unsere Arbeit beschleunigt. Laut Kettler gibt es in Deutschland kaum ein Unternehmen, das in den letzten Jahren nicht einmal umstrukturiert wurde. Rationalisierungen bis an die Grenze der Funktionsfähigkeit und in diesem Zuge auch Entlassungen stehen auf der Tagesordnung“ (Giese, 2013, 11).

Der Begriff der Work-Life-Balance kam in den achtziger Jahren zunächst in den USA auf, wurde aber dann relativ schnell auch in Deutschland übernommen, wenn auch die Gewichtung beziehungsweise die Interpretation hier leicht verändert wahrgenommen wurde.

„Hier wurde es aber hauptsächlich unter dem Aspekt der Familienpolitik betrachtet und kann als ein Schritt in einer längeren Kette personalpolitischer Maßnahmen, wie Chancengleichheit, Frauenförderung sowie Vereinbarkeit von Beruf und Familie verstanden werden“ (Hofmann, 2011).

Im Folgenden soll der Begriff der Work-Life-Balance vorgestellt werden. Hierfür wird zunächst auf das Spannungsfeld zwischen Humanität und Rationalität eingegangen, da dieses Spannungsfeld elementarer Bestandteil der Work-Life-Balance-Theorie ist. Anschließend wird der Bereich der Subjektivierung von Arbeit betrachtet, welcher ebenfalls ein Wechselverhältnis zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer beschreibt.

4.2.1 Hintergrund

„Wir würden vor unsren eigenen Zuständen erschrecken, wenn unsre Regierungen und Parlamente, wie in England, periodische Untersuchungskommissionen über die ökonomischen Verhältnisse bestellten, wenn diese Kommissionen mit derselben Machtvollkommenheit, wie in England, zur Erforschung der Wahrheit ausgerüstet würden, wenn es gelänge, zu diesem Behuf ebenso sachverständige, unparteiische und rücksichtslose Männer zu finden, wie die Fabrikinspektoren Englands sind, seine ärztlichen Berichterstatter über „Public Health“, seine Untersuchungskommissäre über die Exploitation der Weiber und Kinder, über Wohnungs- und Nahrungszustände usw“ (Marx, 1986).

Dieses Zitat von Karl Marx, erstmals veröffentlicht 1867, zeigt wie weit man zurückgehen kann, wenn man sich mit dem Verhältnis von Rationalisierung und Humanisierung der Arbeit, z. B. in der Form der Work-Life-Balance, auseinandersetzt.

Auch Friedrich Engels befasste sich bereits mit der Thematik.

„Bereits Friedrich Engels schildert in *Die Lage der arbeitenden Klasse in England* Auswirkungen der Industriearbeit nicht nur auf die Arbeitenden, sondern auch auf

ihre Familien. Die Beschäftigung mit den Folgen der Erwerbsarbeit für andere Lebensbereiche der Beschäftigten und ihrer Familie sowie mit der Unterordnung des *restlichen* Lebens unter die Erwerbsarbeit hat somit eine lange Tradition“ (Resch & Bamberg 2005, 172).

Neben diesen beiden Autoren gab es immer wieder Versuche die Spannung zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern aufzuheben.

„Bei Adam Smith war es der Wettbewerb auf einem freien Markt, der den Eigennutz als Mittel zur Erfüllung der Bedürfnisse der Allgemeinheit benützen wollte, indem derjenige Erzeuger seine Leistungen abzusetzen vermag, der sie zu den günstigsten Bedingungen anbietet, Karl Marx sah in der Abschaffung des Privateigentums an den Produktionsmitteln den Weg, um die Ausbeutung des Lohnempfängers durch den kapitalistischen Unternehmer zu beseitigen. Taylor wollte die Übereinstimmung der Interessen der Arbeitnehmer und der Arbeitgeber durch eine sich objektiver Verfahren bedienende Lohnfindung erreichen“ (Lattmann et al., 1991)

Bis heute ist das Spannungsfeld zwischen Humanisierung und Rationalisierung ein viel diskutiertes Thema. Wer als Arbeitgeber mit seinem Unternehmen erfolgreich sein möchte, ist darauf angewiesen, dass auch der, beziehungsweise die Mitarbeiter motiviert sind ihren Teil zum Erfolg beizutragen.

„Der Mitarbeiter ist der allgemeine und unentbehrliche Träger der zum Unternehmenserfolg führenden Vollzüge. Sobald der Unternehmer auch nur einen einzigen Mitarbeiter beschäftigt, sind die Unternehmensergebnisse nicht nur auf seine eigenen Handlungen, sondern auch auf jene dieses Mitarbeiters zurückzuführen“ (Lattmann et al., 1991).

Dies führt zu einer Verschiebung der Rollen des Humanen sowie der Rationalität.

„Will sich strategisches Personalmanagement als „key success factor“ im Hinblick auf eine langfristige Sicherung von Überlebens- und Entwicklungsfähigkeit einer Unternehmung erweisen, ist eine deutliche Fokusverschiebung gegenüber bisherigen Betrachtungen einer dienenden Rolle des Humanen und Sozialen gegenüber dem Ökonomischen in Unternehmungen erforderlich“ (Bleicher, 1987).

Das Verhältnis zwischen Humanität und Rationalität sollte also im besten Fall ausgewogen sein. Der Arbeitgeber wird auf die Wünsche des Arbeitnehmers eingehen, wie dieser sich den Zielen des Arbeitnehmers verpflichtet (Lattmann et al., 1991).

Der Begriff der Humanität beschreibt in diesen Fällen, dass die Bedürfnisse der beschäftigten Personen derart zu befriedigen sind, dass es für ebendiese ausreichend ist.

„Der Grundsatz der Humanität sagt aus, dass die sein Menschentum bestimmenden Bedürfnisse des Arbeitenden in ausreichendem Maße zu befriedigen sind. Insbesondere soll ihm eine seine Anlagen ausschöpfende Ausfaltung seines Daseins ermöglicht werden, auf Grund welcher er zu einer Sinnfindung gelangt“ (Lattmann et al., 1991).

Im Rahmen des Begriffes der Rationalisierung geht es in erster Linie um die Wirtschaftlichkeit. Es geht darum, das Verhältnis zwischen Kosten und Nutzen bestimmter verwen-

deter Mittel zu ermitteln. Dies ist in Zeiten, der weltweiten wirtschaftlichen Verflechtungen ein unablässiges Mittel in der Unternehmensführung, auch und gerade zum Erhalt dieses Unternehmens. So kann dies in Härtefällen zu Einschränkungen für die Mitarbeiter führen.

„Hierin ist auch ein ethischer Wert enthalten. Dieser rechtfertigt in einer Notlage dem Mitarbeiter auferlegte Einschränkungen. Dies heißt nicht, dass die so verstandene Wirtschaftlichkeit der Humanität gegenüber stets vorrangig ist“ (Lattmann et al., 1991).

Es ist also für ein Unternehmen ratsam, die Wirtschaftlichkeit auf rationale Art und Weise anzustreben, dabei aber nicht den Aspekt der Humanität aus den Augen zu verlieren. Genauso wichtig ist es hierbei, die Verwirklichung des Aspektes der Humanität ernsthaft zu betreiben ohne die Wirtschaftlichkeit zu vernachlässigen (Lattmann et al., 1991).

Auf Grundlage dieser Annahmen kann man den Begriff Work-Life-Balance, der im Folgenden vorgestellt werden soll, als geeignetes Instrument betrachten. Hier wird zunächst deutlich, dass der Begriff bis heute nicht konkret eingegrenzt wurde.

„In der betrieblichen Praxis findet man unter dem Titel WLB eine Vielfalt von Einzelmaßnahmen und Programmen, angefangen von flexiblen Arbeitszeiten über Sportangebote, Stress- und Entspannungsseminare, Ernährungsberatung bis hin zu Serviceeinrichtungen zur Unterstützung bei der Bewältigung von Betreuungs- oder Haushaltspflichten“ (Resch & Bamberg, 2005).

„Zudem wird häufig und zu Recht die irreführende Bezeichnung kritisiert, mit der Arbeit als ein dem Leben gegenübergestellter Bereich gefasst wird [...]. Die Bandbreite der Fragestellungen sowie die Vielfalt der Zugänge machen deutlich, dass WLB kein einheitlich verwendeter Begriff, sondern eine – populär gewordene, jedoch schlecht gewählte – Bezeichnung eines Themengebiets ist“ (Resch & Bamberg, 2005, 171).

Im folgenden Abschnitt wird eine Begriffsbestimmung der Work-Life-Balance vorgenommen.

4.2.2 Work-Life-Balance

Im Hinblick auf das Problem, wie ein pädagogischer Theorie-Praxistransfer stattfinden kann, stellt sich hier die Frage, wie die Probanden versuchen einen Ausgleich zwischen Freizeit und Arbeit für Ihre Untergebenen zu schaffen und zu fördern, aber auch, wie sie es in Ihrem eigenen Leben bewerkstelligen. Besonders in der heutigen Zeit, in der nicht nur neue Medien auf dem Vormarsch sind, sondern auch der Erfolg eines Unternehmens im Vordergrund steht, steigt das Interesse und die Aktualität der Work-Life-Balance. Von daher wird viel stärker darüber nachgedacht, wie die Arbeit und auch die Freizeit oder das familiäre Leben miteinander verbunden werden können, sodass kein Stress oder Disharmonie entsteht (vgl. Collatz et al., 2011, 1).

4.2.2.1 Definition

Zunächst soll eine klare Differenzierung darüber stattfinden, was Work-Life-Balance überhaupt ist und welche Bereiche diese umfasst. Es handelt sich hierbei nicht nur um eine klare Abgrenzung zwischen der Arbeit und der Freizeit, wie der Name vielleicht vorgibt, sondern es wird vielmehr noch durch die Thematik der Familie erweitert (vgl. Dorniok,

2006, 4). „Hier liegt der Denkfehler schon im Begriff, der Arbeit und Leben als voneinander getrennte Dinge auffasse: Mein ganzes Leben sollte sich in Balance befinden – und darin spielen Freunde, Familie – und eben auch meine Arbeit eine Rolle“ (Schlieter et al., 2008, 52). An dieser Aussage ist zu erkennen, dass die genannten Bereiche stark miteinander verbunden und somit auch voneinander abhängig sind. Somit könne auch ein gewisses Konfliktpotential entstehen, da eine Balance angestrebt wird. Hier sind auch Parallelen zu dem Oberthema Humanisierung und Rationalisierung zu erkennen.

Diese Definition kann jedoch auch erweitert werden. So kann Work-Life-Balance auch als das individuelle Gleichgewicht zwischen Privatleben und Belastung; Privatleben und Erholung; Arbeit und Belastung; Arbeit und Erholung betrachtet werden (vgl. Kastner, 2011, 3). Mit dieser Darstellung wird wieder ersichtlich, inwieweit die Themen miteinander verwoben sind. So hätte die Arbeit auch genügend erholende Elemente, wie zum Beispiel dem Nachgehen der Arbeit als Hobby oder der sozialen Unterstützung die man auf seiner Arbeitsstätte genießen kann. Dies heißt jedoch im Umkehrschluss, dass der private Bereich auch mit belastenden Aspekten gefüllt sein kann, wie die Krankheit der Kinder oder ein anstehender Frühjahrsputz. Diese Ansicht verwirft das allgemeine und alltägliche Verständnis des Konzepts der Work-Life-Balance, denn: „Das einfache Denkmuster hinsichtlich der WLB (Work-Life-Balance), die anstrengende Arbeit sollte im Privatleben durch Ruhe und Erholung im Privatem ausgeglichen werden, wird also der Wirklichkeit nicht gerecht“ (Kastner, 2011, 3). Somit kann eine Person die familiäre Probleme besitzt sich in seine Arbeit flüchten, um hier Erholung zu finden, sei es durch soziale Kontakte oder die Ablenkung durch Projekte.

Ein solches Denken widerspricht, wie bereits erwähnt, der allgemeinen Meinung, weswegen dieses Schema erneut präzisiert wird. Von daher nimmt Kastner (2011, 3) eine weitere Unterteilung in motivierende, demotivierende, investive, konsumtive, sinnvolle und sinnlose Tätigkeiten vor. Die Einteilung der Tätigkeiten erfolgt dabei in folgende Gruppen:

- A: motivierende, sinnlose, investive; wie das Ausdehnen von Gesprächen,
- A': motivierende, sinnvolle, investive; wie künstlerische Aspekte,
- B: motivierende, sinnlose, konsumtive; wie Alkohol trinken oder Rauchen,
- B': motivierende, sinnvolle, konsumtive; also stereotypische Erholungsmethoden,
- C: demotivierende, sinnlose, investive, wenn die Arbeitswelt zu fordernd ist und keine Gewinne abwirft,
- C': demotivierende, sinnvolle, investive; wenn die Reinigungsarbeiten,
- D: demotivierende, sinnlose, konsumtive; wie Fernsehen schauen oder
- D': demotivierende, sinnvolle, konsumtive; wie Familienwochenenden.

Durch diese Einteilung ist eine gewisse Komplexität der Thematik zu erkennen, da jede einzelne Tätigkeit einer speziellen Gruppe zugeordnet werden kann. Trotzdem ist hierbei anzumerken, dass es sich meist um eine rein subjektive Einteilung der Tätigkeiten handelt, weil eine Aktivität für die eine Person sinnvoll, aber für eine andere sinnlos sein kann. Trotzdem erscheint diese Unterteilung als hilfreich, um in der Analyse auf genannte Aktivitäten einzugehen.

Eine weitere Definition liefern Collatz et al. (2011, 5), welche Work-Life-Balance so auffassen: „Work-Life-Balance bedeutet eine neue intelligente Verzahnung von Arbeits- und Privatleben vor dem Hintergrund einer veränderten und sich dynamisch verändernden

Arbeits- und Lebenswelt.“ Weiter soll mit Hilfe der Work-Life-Balance die Karriere möglichst effektiv gefördert werden, mit Rücksichtnahme auf persönliche, private, gesundheitliche, soziale und kulturelle Aspekte.

Die zuvor genannten Definitionen von Work-Life-Balance sollen einen kurzen Einblick in diese Thematik liefern, um diese mit dem Grundgedanken des komplexen Verhältnisses von Humanisierung und Rationalisierung abzugleichen. Weiterhin wird die Vielfalt der Definitionen von Work-Life-Balance ersichtlich sowie ihre fachbereichsübergreifende Bedeutung: sei es im Bereich des Diversitymanagements, der Psychologie, aber auch im Personalmanagement. Damit auch ein praktischer Bezug, mit Hinsicht auf die Analyse, hergestellt werden kann, sollen nun weitere Berührungsfelder und die Relevanz von Work-Life-Balance Maßnahmen dargestellt werden.

Doch wieso sind gerade Maßnahmen für die Work-Life-Balance von solch einer großen Bedeutung? Dies hängt mit der sich verändernden Umwelt, sei es durch neue und schnellere Kommunikationsmittel oder durch befristete Arbeitsverträge und immer mehr gewünschte Mobilität des Arbeitnehmers, zusammen, wodurch die Balance von außen erschüttert und beeinflusst wird. Somit fällt es der einzelnen Person schwer Einfluss auszuüben und sie ist darauf angewiesen, dass von außen, in dem Fall vom Arbeitgeber eingegriffen wird. Deswegen sollte die Work-Life-Balance so individuell wie möglich versuchen die Arbeitsform und -situation und auch die privaten Aktivitäten in dem Maße zu verändern, dass es zu keiner Leistungsminderung und wirtschaftlichen Einbußen kommt. Es solle vielmehr zu einer Steigerung in diesen Bereichen kommen und somit auch ein Wohlfühl im privaten und beruflichen Umfeld geschaffen werden.

Ein treffendes Beispiel hierfür liefern Michalk et al. (2007, 22):

„Work-Life-Balance heißt den Menschen ganzheitlich zu betrachten (als Rollen und Funktionsträger) im beruflichen und privaten Bereich (der Lebens- und Arbeitswelt) und ihm dadurch die Möglichkeit zu geben, lebensphasenspezifisch und individuell für beide Bereiche die anfallenden Verpflichtungen und Interessen füllen zu können, um so dauerhaft gesund, Leistungsfähigkeit und ausgeglichen zu sein“.

Hier wird neben dem beruflichen Erfolg ein weiterer wichtiger Aspekt der Work-Life-Balance aufgegriffen, nämlich die Gesundheit. Besonders wichtig erscheint die Gesundheit zu sein, da neue Arbeitsformen die mit erhöhtem Stress einhergehen zu Folgeschäden führen können. Es besteht die Gefahr eines Ausfallens der Arbeitskraft in der beruflichen oder privaten Sphäre. Da dieser Stress nicht verallgemeinert für alle Arbeiter gelten kann, sticht erneut die individuelle Betreuung und Hilfestellung hervor.

Work-Life-Balance-Maßnahmen sind für Unternehmen vor allem unter Bezug auf deren angenommene positive Effekte relevant. Zu diesen angenommenen Effekten gehört u. a. ein Anstieg der Loyalität unter den Mitarbeitern, einhergehend mit einer positiven Identifizierung mit dem Konzern. Das wichtige ‚Humankapital‘ wird damit stärker emotional an das Unternehmen gebunden (vgl. Schobert, 2007, 26). Weiter können mit diesen Maßnahmen auch die Effektivität und Produktivität gesteigert werden, indem Probleme während der Arbeitszeit minimiert werden, welche auch aus anderen Lebensbereichen kommen können. Weitere positive Nebeneffekte könnten ein besseres Arbeits- und Unternehmensklima sein, wie auch die Reduzierung von Fehlzeiten.

Da sich viele der Probanden dieser Studie in einer Führungsposition befinden, stellt sich die Frage, wie die Interviewten Work-Life-Balance sehen und wie WLB im jeweiligen Unternehmen verankert ist. Viele Firmen nutzen Maßnahmen der Work-Life-Balance aus Gründen der Arbeitgeberattraktivität. Verortet werden die WLB-Maßnahmen jedoch nicht im Organisationsbereich Public Relations, sondern im Diversitymanagement oder dem Gesundheitsmanagement (vgl. Collatz et al., 2011, 8.).

Als von besonderer Bedeutung lassen sich die Maßnahmen im Bereich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf feststellen. Hier werden Problem- und Belastungsfelder aufgedeckt und dementsprechende Maßnahmen ergriffen. Als Beispiele hierfür gelten Maßnahmen zur Regelung von Arbeitszeiten, und Arbeitsformen. Die Familie soll kein Hindernis für Karriere darstellen, sondern als ein Motivationsfaktor gelten. Konkrete Maßnahmen wären dann Kinderbetreuung und flexible Arbeitszeiten (vgl. Collatz et al., 13).

Besonders für die Probanden dieser Studie ist dies ein sensibles Feld, da sie solche Konzepte zu ihrer aktiven Bundeswehrzeit oft nicht mit auf den Weg bekommen haben und sich eventuell wesentlich stärker mit diesen Maßnahmen beschäftigen und ihren Mitarbeitern oder sich selbst mit auf den Weg geben. Um die WLB besser abzugrenzen, sollen nun die Ziele dieser erläutert werden. Es geht dabei um ein stabiles Personal mit sicherem und wachsendem Leistungs- und Kompetenzspektrum. Auf der einen Seite steht die Mitarbeiterbindung auf der Zielliste des Unternehmens, ebenso wie die positive Konsequenz, dass das Unternehmen durch geringe Fluktuation weitaus besser wirtschaften und organisieren kann (vgl. ebd., 15). Auf Ebene der Führungskräfte geht es dabei darum, deren Arbeit einfacher und angenehmer zu gestalten, sodass Stress und Belastung bzw. deren Gefahr verringert werden. Dies minimiert Kosten für Fehlzeiten und Krankheiten (vgl. ebd., 19). Gerade dieser Faktor sollte nicht unterschätzt werden.

4.2.2.2 Ziele der Work-Life-Balance

Work-Life-Balance-Maßnahmen werden, wie auch Maßnahmen des Diversitymanagements, seitens der Unternehmen oft nicht angemessen gewürdigt. Dies kann daran liegen, dass Unternehmen sich nicht mit der realen Kosten-Nutzen-Relation dieser Maßnahmen auseinandersetzen. Oftmals werden sie nur als Zugeständnis an die Mitarbeiter gesehen, um sie im Unternehmen zu halten. Die Ziele der WLB erstrecken sich jedoch über zwei Seiten: einerseits von wirtschaftlicher und damit von Unternehmensseite aus, andererseits von Seiten der Mitarbeiter aus. Die Ziele hängen dabei wechselseitig zusammen. Auf diese Wechselwirkung und die Logik, welche dahinter steckt soll im Folgenden eingegangen werden. Um die logische Abfolge von Work-Life-Balance-Maßnahmen zu erläutern, wird sich auf ein Modell nach Cascio und Boudreau (2008) bezogen.

Ausgegangen wird hierbei davon, dass überhaupt Maßnahmen zur Verbesserung der Work-Life-Balance angeboten werden. So werden diese Maßnahmen im ersten Schritt als Investition gesehen (vgl. Cascio & Boudreau, 2008, 154). Diese Investition könnte man theoretisch als eine Abgabe oder auch Belastung von Ressourcen des Unternehmens sehen. Ressourcen könnten dabei Geld, Zeit, Personal, Mobilität, Flexibilität, usw. sein.

Im zweiten Schritt erfolgen dann die direkten Maßnahmen für die Mitarbeiter, welche sehr unterschiedlich und vielfältig ausfallen können. Angefangen beim Führungsstil, dem Ar-

beitsplatz, den Arbeitszeiten, Weiterbildungsmöglichkeiten usw. finden sich hier etliche Ansatzpunkte.

Im besten Falle erreicht man nun die Phase drei. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass es eine subjektiv-positive Einschätzung der Mitarbeiter hinsichtlich der WLB- Maßnahmen gibt und diese eine Verbesserung ihrer WLB bestätigen können (vgl. Cascio & Boudreau, 2008, 154). Voraussetzung ist hier eine gute, offene und ehrliche Kommunikationsstruktur und -kultur des Unternehmens.

Wenn die oben genannten Schritte erfolgt sind und die vorausgesetzten Faktoren des Unternehmens vorhanden sind, kommt es in Phase vier zu einer Reduktion der Stressoren und damit im Idealfall zur Abnahme von „Stress, Burnout, und Konflikten“ (vgl. Cascio & Boudreau, 2008). Wenn von den Mitarbeitern ein positiver Zusammenhang von Work-Life-Balance-Maßnahmen, Arbeitswelt und privatem Bereich hergestellt wird, dann kommt es zu einem Anstieg der Einsatzbereitschaft und der Zufriedenheit hinsichtlich des Arbeitsplatzes (vgl. Cascio & Boudreau, 2008). Diese Zufriedenheit und positive Einschätzung spiegeln sich in rückgängigen Fehltagen aufgrund von Krankheit, einem höheren Identifikationsfaktor mit dem Unternehmen, höherer Qualifikation, etc.

Damit kann sich auch eine verbesserte Mitarbeitergewinnung ergeben, woraus wiederum eine bessere Stellenbesetzung resultieren kann (vgl. Cascio & Boudreau, 2008). Weitere Folgen können die bereits genannten rückläufigen Fehlzeiten und damit Kosteneinsparung, wie auch abnehmende Fluktuation, Leistungssteigerung, besseres Arbeitsverhalten etc. sein (vgl. Cascio & Boudreau, 2008). Man sieht das Positive wie auch das Negative sowie das Wechselwirkungsspiel der beiden Wirkungsbereiche.

4.2.3 Subjektivierung der Arbeit

Auch die Subjektivierung der Arbeit gilt es im Kontext der Rationalisierung und Humanisierung der Arbeit mit ein zu beziehen. Bereits seit den 70er Jahren lässt sich ein Subjektivierung innerhalb des Arbeitsbereiches beobachten. Auch wenn sie zu dieser Zeit auf spezifische Arbeitsbereiche und Berufsgruppen beschränkt war, so blieb sie dennoch nicht ohne Folgen (vgl. Moldaschl & Voß, 2003, 15). Es ist zu beachten, dass die aktuelle Subjektivierung der Arbeit, noch einmal ein ganz anderes Spektrum abdeckt. Dafür gilt es zunächst den Begriff der Subjektivierung einheitlich zu bestimmen, um ein Verständnis für diesen innerhalb dieser Studie zu erreichen.

4.2.3.1 Subjektivierung – Begriffsbestimmung

Um die Subjektivierung und später auch die Subjektivierung der Arbeit eindeutig beschreiben zu können, wird zunächst der Begriff der Subjektivität als Ausgangspunkt gesetzt. Der Begriff der Subjektivität beschreibt das Eigene einer Person, welches aus ihrem Charakter, ihren Eigenschaften und ihren Einstellungen hervorgeht. Weiter betrachtet, beschreibt dies den freien Willen eines Menschen, seine Fähigkeit zu entscheiden wie er in einer gegebenen Situation handeln möchte (vgl. Moldaschl & Voß, 2003, 59). Vereinfacht wird somit der eigene Wille zu Handeln eines Menschen beschrieben, welcher aus seiner ganz speziellen Persönlichkeit hervor geht.

Weiterhin ist jedoch zu beachten, dass dieser freie Wille eines Menschen immer auch durch die Gesellschaft und deren Ansichten geprägt wird. Ein Mensch handelt und will innerhalb des gesellschaftlichen Rahmens handeln (vgl. ebd., 60 f).

„In der bisher erfolgten allgemeinthoretischen Betrachtung zur Subjektivität wurde eher implizit festgestellt, daß Subjektivität als „Eigenschaft von Personen“ in ihrer jeweiligen historischen und biographischen Ausprägung wandelbar ist“ (ebd., 61).

Als Subjektivierung lässt sich nun ein Prozess der Orientierung an dieser Subjektivität, insbesondere in Bezug auf Leistungen und Handlungen, verstehen. Es wird deutlich, dass es sich hierbei um keinen einheitlich vorstrukturierten Prozess handeln kann, vielmehr spielen individuelle, situative und personelle Faktoren eine entscheidende Rolle.

Speziell betrachtet, bedeutet dies für die Subjektivierung der Arbeit, dass es sich hierbei um ein Wechselverhältnis zwischen Betrieb und Person handelt. Hierbei bringt sowohl die Person ihre Subjektivität in den Betrieb ein, wie auch der Betrieb diese durch unterschiedliche Freiräume fördert aber auch fordert. Alles in allem wird die Persönlichkeit bei diesem Modell betrachtet, was die Austauschbarkeit eines Menschen wiederum aufhebt (vgl. ebd., 62). Es ist also wichtig, stets das Wechselspiel zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer zu betrachten. Einerseits fordert der Arbeitnehmer, dass seiner Subjektivität seitens des Arbeitgebers Rechnung getragen wird. Andererseits fordern Arbeitgeber bzw. subjektivierte Arbeitsformen zunehmend das Einbringen des ganzen Subjekts. Die Subjektivierung der Arbeit lässt sich somit, als ein sich wechselseitig verstärkender Prozess der Forderungen der Arbeitnehmer an Arbeit und der Anforderungen von Arbeit an die Arbeitnehmer beschreiben. „Die beiden möglichen Entstehungsursachen der Subjektivierung sind in ihren Motivationen und Zielsetzungen überwiegend als gegenläufig anzusehen“ (ebd.).

4.2.3.2 Ursachen der Subjektivierung von Arbeit

Wie schon beschrieben ist der Prozess der Subjektivierung von Arbeit sowohl situations- als auch personenabhängig und kann somit nicht pauschalisiert werden. Trotzdem ist es möglich Faktorengruppen herauszustellen.

Also eine der wohl größten Veränderungen unserer Zeit, ist die Technisierung zu betrachten, welche natürlich auch in den Arbeitssektor einfließt. Hierbei ist zu beachten, dass diese Folgeprobleme innerhalb der Arbeitsprozesse verursachen kann, welche nicht durch weitere Technisierung zu behandeln sind. Um diese Probleme zu lösen bzw. ihnen entgegen zu wirken, wird die Persönlichkeit der Arbeitenden zunehmend interessant für den Betrieb. „Zugleich steigen die Anforderungen an die Arbeitenden bezüglich der Qualität und Quantität der zu erbringenden Leistungen deutlich an“ (ebd., 93).

Als weitere Faktorengruppe sind die De-Institutionalisierungen in der Wirtschaft herauszustellen. Normalarbeitsverhältnisse nehmen ab, was wiederum zur Notwendigkeit einer ständigen Beobachtung und Bearbeitung des eigenen Lebenslaufes führt, da es besonders wichtig ist, diesen ununterbrochen auf einem hohen Niveau zu halten und auszubauen. Dies stellt besonders häufig Schwierigkeiten für Frauen dar, wenn Schwangerschaft und Kinderbetreuung Auszeiten erzwingen, und dadurch ein Wiedereinstieg deutlich erschwert wird (vgl. ebd.).

Als dritter aber sich deutlich abzeichnender Bereich ist der Bedeutungszuwachs subjektiver Entfaltungen zu benennen. Kulturell veränderte Ansichten führen zu einer Aufwertung individueller Lebensgestaltung und damit einhergehend zu der Tendenz den Beruf dem individuellen Lebensentwurf und nicht die Lebensgestaltung dem Beruf an zu passen (vgl. ebd., 93 f).

Auch die Formen der Subjektivierung innerhalb des Arbeitsbereiches sind vielfältig. Sie lassen sich jedoch, ähnlich den oben aufgeführten Ursachen, in Bereiche unterteilen und beschreiben.

Zunächst lässt sich die kompensatorische Subjektivierung nennen. Bei dieser wird eine subjektive Leistung des Arbeitnehmers herausgestellt, welche für das Beheben oder Vermeiden einer Problematik durch technische Ursachen aufgewendet wird. Trotz formal vorgegebenen Arbeitsabläufen bringt der Arbeiter diese Eigenheit ohne Vorgaben in seinen beruflichen Alltag ein (vgl. ebd., 89). Diese Eigenschaft stellt ihn besonders heraus und macht ihn somit nur schwer ersetzbar für das Unternehmen. Diese Art der Subjektivierung ist als „einseitige Anpassungsleistung der Individuen“ (ebd.) zu beobachten und bedeutet somit für den Arbeitgeber, außer einer spezielleren Auswahl seiner Mitarbeiter, keinerlei Aufwendungen.

Auch die strukturierende Subjektivierung stellt einen Bereich im Arbeitsalltag dar. Er nimmt „Bezug auf die praktische Organisation der Arbeitstätigkeit selbst“ (ebd.). Hierbei wird also eine Verbindung zwischen der Arbeit und dem privaten Leben hergestellt. Dem Arbeitnehmer werden innerhalb seines Arbeitsalltags Freiheiten für sein Privatleben gegeben, welche ein selbstständiges Arbeiten voraussetzen. Dies wiederum soll zu einer funktionalen Passung zwischen Betrieb und Subjekt führen (vgl. ebd.).

Bei der reklamierenden Subjektivierung werden dem Arbeitnehmer große Freiräume zugesprochen. Lediglich existierende Sinnstrukturen geben sehr offen gehaltene und flexible Vorgaben zur Erfüllung der Arbeit. Diese Sinnstrukturen können und sollen sogar vom Arbeiter auf seinen eigenen Lebensstil und seine Lebenswirklichkeit angepasst werden. Dies ermöglicht den Individuen eine Anpassung an die bereits erlebten und beibehaltenen Lebensumstände, aber auch neue Erfahrungen und Umstrukturierungen können gesammelt und umgesetzt werden. Dies setzt voraus die gegebenen Spielräume anzunehmen und Gegenentwürfe zu präsentieren und umzusetzen (vgl. ebd., 90). Dies kann zu einem Auflösen gesellschaftlich-kultureller Alltagsformen führen und somit alltagspraktische Wandlungen mit sich bringen. Diese Subjektivierung stellt für den Arbeiter die flexibelste Form der Arbeit dar und kann somit besonders für ihn, aber daraus folgend auch zu großen Vorteilen für den Arbeitnehmer führen.

Alles in allem lässt sich festhalten, dass die Subjektivierung der Arbeit dazu beiträgt, den Arbeitnehmer deutlicher als eigene Persönlichkeit zu betrachten. Dieser Aspekt hat, wie bereits herausgestellt, sowohl für den Arbeiter wie auch für den Betrieb weitreichende Vorteile, benötigt aber auch spezieller Voraussetzungen. Auch lässt sich festhalten, dass die gewandelten Lebensstile zwingend fordern sich mit den Aspekten der Subjektivierung von Arbeit auseinander zu setzen. Diese Subjektivierung stellt außerdem einen Weg hin zur Work-Life-Balance dar und geht mit neuen WLB-Maßnahmen einher.

4.3 DIVERSITY

Globalisierung, Quotenregelung, Wettbewerbsvorteil sowie Marktchance sind nur einige der Schlagworte die mit dem Konzept des Diversity Management in Organisationen einhergehen. Wurde bereits in den 1950er und 1960er Jahren die Notwendigkeit von Diversitätsmanagement in den USA erkannt, erfährt der Ansatz in Deutschland erst seit rund zwei Jahrzehnten steigendes Interesse seitens Forschung, Unternehmen und Gesellschaft. Vielmehr ist Diversität aufgrund unzähliger Einflussfaktoren der Gesellschaft und Wirtschaft für alle Organisationen keine Frage von Interesse, sondern die Notwendigkeit, auf moralisch und ökonomisch relevante Aspekte einzugehen.

Im Rahmen der vorliegenden Verbleibstudie zu ehemaligen Pädagogikstudenten der Universität der Bundeswehr München sollen die folgenden Ausführungen Aufschluss über die theoretischen und praxisbezogenen Grundlagen im Themenbereich des Diversity Managements geben. Zu diesem Zweck werden im Folgenden zunächst die Begrifflichkeiten der Diversität und des Diversity Managements, insbesondere die Reaktionsmuster und Ansätze im Umgang mit Vielfalt sowie die ökonomischen Vorteile, erläutert. Daran schließt sich die Einbettung der Theorie in die praxisorientierte Anwendung an. Hierbei werden im Schwerpunkt Diversity Trainings und der Bezug auf Führungsstile von Bedeutung sein. Besonderes Augenmerk soll zudem auf die Anwendung des Diversity Managements innerhalb der deutschen Streitkräfte gelegt werden. In diesem Kontext werden die militär-rechtlichen Grundlagen, die Ziele des Diversity Managements, sowie konkrete Maßnahmen innerhalb der Bundeswehr aufgezeigt.

4.3.1 Was ist Diversität?

Der Begriff Diversität, oder zu Englisch Diversity, kann sehr vielschichtig verwendet werden und bedeutet im Allgemeinen „Vielfalt“, „Vielfältigkeit“ und „Verschiedenheit“ (Gabler). Diese Erklärung lässt sich unter anderem auf die wirtschaftliche, kulturelle und soziale Vielfalt in menschlichen Gesellschaften, aber auch auf ökologische Systeme, beziehen. Nach R. Roosevelt Thomas (2001, 27) kann die traditionelle Sichtweise innerhalb dieses Rahmens wie folgt beschrieben werden:

„dass es nämlich in jeder Situation, jedem Unternehmen, jeder Gesellschaft die ‚Einen‘, die ‚Normalen‘, gibt und dann noch die ‚Anderen‘ – die, die sich in irgendeiner Weise (üblicherweise durch ihr Geschlecht oder ihre Rasse) unterscheiden. Dieser Ansatz müsse jedoch kritisch gesehen werden, weshalb Diversity viel mehr noch als kollektive Zusammensetzung zu verstehen ist, welche sich nicht auf Gegensatzpaare beschränkt, sondern eine komplexe, sich ständig erneuernde Mischung von Eigenschaften, Verhaltensweisen und Talenten darstellt.“

Entgegen des großen Anwendungsbereiches soll Diversität in dieser Arbeit jedoch in erster Linie im Rahmen sozialer, wirtschaftlicher Organisationen und deren Management betrachtet werden. Somit ist in der Regel die Vielfalt der Beschäftigten einer Organisation (z. B. Schulen, Firmen, Ministerien usw.) gemeint (vgl. Krell, 2004, 42). Darüber hinaus wird der Begriff Diversität im Sinne von Produktions- und Artenvielfalt meist positiver aufgenommen als der der Heterogenität, welcher im Sinne verschiedener Meinungen, Werte und Wertvorstellungen negativ assoziiert wird. Aus diesem Grund können in diesem Kon-

text zwei Sichtweisen unterschieden werden: Vielfalt als Unterschiede vs. Vielfalt als Unterschiede und Gemeinsamkeiten, wobei sich erstere hauptsächlich auf die Andersartigkeit von Personen und Gruppen bezieht. Die zweite Variante verdeutlicht, dass darüber hinaus jedes Individuum mehreren Merkmalsgruppen angehört und somit scheinbar komplett verschiedene Personen auf vielfältige Weise doch miteinander verbunden sind.

Eine einfache Differenzierung zweier Personen oder Gruppen, wie beispielsweise Mann und Frau, wird demnach der Komplexität des Begriffs nicht gerecht und beinhaltet die Gefahr der Stereotypisierung, welche in fast allen Bereichen von Gesellschaften hinderlich wäre (vgl. ebd., 42). An dieser Stelle soll zudem ergänzend der Begriff des „Tokenism“ genannt werden. Dieser behandelt primär die Frage, warum soziale Gruppen, welche in irgendeiner Art andersartig sind, oft auf verallgemeinernde Eigenschaften reduziert werden. „The term tokenism means that the members of a minority group are not perceived as individuals by the people around them but as representatives of their group“ (Menke, 2011, 26). Dies beinhaltet grundsätzlich die Annahme, eine einzelne Person stehe repräsentativ für die Gesamtheit aller Menschen mit bestimmten Merkmalen (z. B. Farbige). Der „Tokenism“ verstärkt also das stereotype Denken innerhalb von Gruppen oder der Gesellschaft (vgl. ebd., 27). Die angesprochenen Merkmalsgruppen, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Menschen bestimmbar machen lassen, werden in Diversity-Dimensionen unterteilt und sollen Gegenstand des folgenden Abschnitts sein.

4.3.2 Diversity-Dimensionen

Die Liste möglicher Dimensionen ist sehr umfangreich und deckt eine große Bandbreite an personeller Vielfalt in Organisationen ab. Daher werden diese von verschiedenen Autoren, wie Arredono, Krell oder Thomas, in unterschiedlichen Systematiken erfasst. Die Anordnung der Four Layers of Diversity nach Gardenswartz und Rowe (1993) wird jedoch sowohl in den meisten themenbezogenen Publikationen verwendet als auch durch die Charta der Vielfalt genutzt (vgl. Vedder, 2006, 10 f).

Das Modell verdeutlicht die Einordnung verschiedener Eigenschaften und Charakteristika in ein System mit unterschiedlichen Ebenen. Die zentrale Dimension bildet hierbei die individuelle Persönlichkeit eines Menschen, welche beispielsweise Merkmale wie Offenheit, emotionale Stabilität und Gewissenhaftigkeit beinhaltet. Um dieses Zentrum herum sind drei weitere Ebenen angeordnet: die innere demografische Dimension, die äußere bzw. externe demografische Dimension und die organisationale Dimension. Vor allem die an das Zentrum angelehnten Kern-Dimensionen (demografische Dimensionen), welche teils biologisch begründet und daher kaum veränderbar sind, stehen im Mittelpunkt des Interesses und werden folglich kurz genauer dargestellt. Diese beinhalten: Alter, Behinderung, Rasse, Geschlecht und sexuelle Orientierung (vgl. ebd., 11).

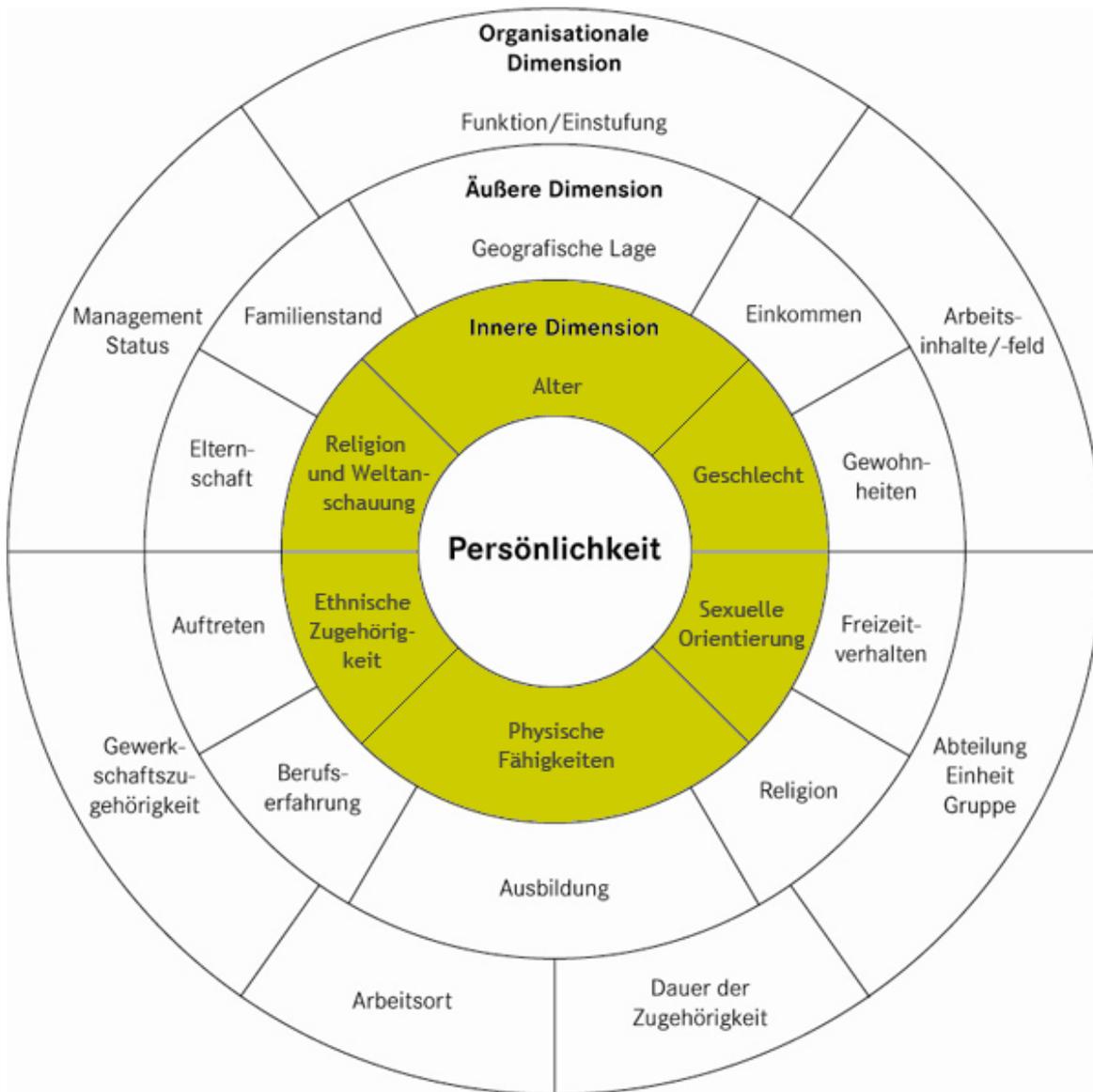


Abbildung 5 - 4 Layers of Diversity“ in Anlehnung an Gardenswartz und Rowe, nach Charta der Vielfalt e.V.

Die *Dimension Alter bzw. Generation* wird zunehmend wichtiger innerhalb deutscher Organisationen, was vor allem dem demografischen Wandel zugeschrieben wird. Die Schwerpunkte in diesem Bereich liegen unter anderem in der Analyse von Altersstrukturen und -verteilung, altersgemischten Teams und Generationenvielfalt. Hierbei ist Nachwuchsgewinnung im Rahmen von „Demografischen Projekten“ genauso von Bedeutung wie die Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit im höheren Alter. Die Durchmischung von Teams vereinfacht die Übergabe von Erfahrungswissen und fördert zeitgleich den Austausch unterschiedlicher generationenbedingter Werte und Einstellungen (vgl. Charta der Vielfalt, 2011, 1 f).

Die *Dimension Geschlecht* findet innerhalb des Diversity Managements breite Beachtung. Dies liegt einerseits an der bisher ungenügenden Nutzung des Potentials weiblicher Angestellter und Führungspersonen und andererseits an der Zukunftsaussicht, dass weibliche Erfolgskompetenzen zunehmend wichtiger werden. Es geht dabei nicht um eine kurzfristige Ersetzung männlicher Arbeitskräfte, sondern um die dauerhafte Etablierung der

Frau. Dazu wird versucht, männlich dominierte Arbeitsumfelder attraktiver und leichter zugänglich zu machen sowie ein Bewusstsein für das Selbstverständnis von geschlechtlicher Chancengleichheit zu schaffen. Aber auch die Thematik Work-Life-Balance spielt für Frauen wie auch für Männer eine Rolle. Zunehmend mehr Männer nutzen innerbetriebliche Programme, um mehr Zeit für ihre Familie zu haben. Zu diesem Zweck werden teilweise eigens Frauen- bzw. Gleichstellungsbeauftragte eingesetzt, um die Interessen von Männern und Frauen in der Organisation durchzusetzen (vgl. ebd., 2 f).

Die *Dimension sexuelle Orientierung* ist eine an sich „nicht sichtbare“ Dimension, welche in den meisten Organisationen als nicht unternehmensrelevant betrachtet wird. Dennoch ist ein aufgeschlossener Umgang mit Sexualität in mehrfacher Hinsicht von Vorteil: einerseits können Motivation und Leistungsenergie gesteigert, andererseits Türen zu neuen Talenten und Kundengruppen geöffnet werden. Zentrale Begriffe hierbei sind: LGBT (Lesbisch, Gay, Bi-Sexuell, Trans-Sexuell) als Gegensatz zur Heterosexualität, sexuelle Orientierung (Begehren für ein Geschlecht) sowie Transgender (Gegensatz zwischen biologischem Geschlecht und dessen Selbstwahrnehmung) (vgl. ebd., 3).

Die *Dimension Behinderung* befasst sich mit jenen Menschen, die aufgrund körperlicher Einschränkungen nicht mehr vollständig einsatzfähig sind. Oftmals wird mit diesen eine verminderte Produktivität assoziiert, was sowohl für die Organisation als auch für betroffene Personen zur Belastung werden kann. Doch eine Behinderung ist laut Charta der Vielfalt keine Einschränkung innerhalb des Arbeitsprozess. Vielmehr wird darunter ein Leistungswandel verstanden, nachdem eingeschränkte Menschen weiterhin besondere Fähigkeiten und Potenziale besitzen und lediglich der richtige Arbeitsplatz innerhalb der Organisation für eben jene gefunden werden soll. Ähnlich der Dimension Geschlecht existieren auch hier eigens für diesen Bereich ausgebildete Beauftragte (Schwerbehindertenbeauftragte). Diese, auch als „DisAbility Manager“ bezeichnete, Experten versuchen, ein optimales Zusammenwirken von Mitarbeiter und Arbeitsplatz zu erreichen. Zudem sind hierbei auch die Quote für Menschen mit Behinderung innerhalb von Organisationen sowie eine behinderungsgerechte Anpassung (z. B. Rollstuhlrampen) des Arbeitsumfeldes zu nennen (vgl. ebd., 4).

Die *Dimension ethnische Zugehörigkeit* beinhaltet die Beachtung von Menschen unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlichen kulturellen Hintergründen. Der professionelle Umgang mit diesen ist in Anbetracht der globalisierten Wirtschaft ein wichtiger Erfolgsfaktor und kann als Schlüssel zu neuen Märkten, Kundengruppen sowie neuen Mitarbeitern erkannt werden. Hierfür ist eine offene Organisationskultur und das gegenseitige Verständnis kultureller Besonderheiten notwendig und wird in Unternehmen durch diverse Trainingsangebote und Workshops gefördert (vgl. ebd., 4).

Die *Dimension Religion* gewinnt seit einigen Jahren an Bedeutung innerhalb des Managementbereichs. Grund dafür ist die Vielzahl religiöser Überzeugungen und Praktiken sowie deren weite Verbreitung in der Gesellschaft. In Deutschland werden neben den großen Religionen wie dem Christentum, Judentum und Islam auch zunehmend kleinere Glaubensgemeinschaften wie Jesiden, Buddhisten und Hindus gesellschaftlich sichtbar und somit auch für Führungsebenen interessant. Beispiele für eine positive Beachtung dieser Dimensionen sind unter anderem die Berücksichtigung der Feiertage unterschiedli-

cher Religionen oder der Anpassung des Speiseangebots in betrieblichen Kantinen (vgl. ebd., 5).

Nach Vedder (2006, 11) wurde durch Experteninterviews verdeutlicht, dass gerade die beschriebenen Kern-Dimensionen zukünftig eine größere Rolle innerhalb des Managementsektors spielen werden. Ethnizität und Geschlecht sind besonders im Rahmen internationaler Organisation vermehrt in den Fokus geraten und angesichts des demografischen Wandels prognostizieren anerkannte Diversity Management-Forscher auch eine zunehmende Bedeutung des Alters eines Menschen. „Die externen und organisationalen Dimensionen können in den Unternehmen je nach Bedarf in die Diversity-Überlegungen einbezogen oder auch weggelassen werden“ (Vedder, 2006, 11).

4.3.3 Diversity Management (DiM)

Nachdem im voran gegangenen Abschnitt der Begriff der Diversität und deren Dimensionen erläutert wurden, stellen sich nun die Fragen, woher das Konzept des Diversity Managements, oder auch Managing Diversity, stammt und in welcher Form mit personeller Vielfalt in Organisationen umgegangen wird. Zur Beantwortung dieser Fragen folgt eine grundlegende Einführung in das Diversity Management.

Die historischen Wurzeln dieses Managementansatzes liegen in den sozialen Protesten der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung. In den 1950er, 1960er und 1970er Jahren begannen verschiedene Minderheitengruppen gegen die ihnen entgegen gebrachte Diskriminierung zu kämpfen und forderten eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Hierfür ist in erster Linie der Protest der afroamerikanischen Bevölkerung unter Dr. Martin Luther King Jr. und der *Black Panther Party* zu nennen, die den sozialen und moralischen Umgang mit Farbigen dauerhaft veränderten. Aber auch andere Gruppierungen, wie die *National Organization for Women* (Frauenrechtsbewegung) 1966 und die *Stonewall Riots in New York* (Schwulen- und Lesbenrechtsbewegung) 1969, trugen zu einem Umdenken hinsichtlich diverser Rand- und Minderheitengruppen bei. Diese Welle von Protesten begründete den Anfang des Diversity Managements in den USA und zog eine Reihe gesetzlicher sowie gesellschaftlicher Folgen nach sich. So gilt beispielsweise der *Title VII of Civil Rights Act* von 1964 als Ausgangspunkt für alle juristischen Schritte zur Bekämpfung von Diskriminierung. Was sich zunächst auf gesellschaftliche Aspekte bezog, verschob sich zunehmend auch auf wirtschaftliche Betriebe und Institutionen. Mitte der 1980er Jahre wuchs der ethisch-moralische Druck auf die Regierung, was weitere gesetzliche Maßnahmen wie Quotenregelungen in wirtschaftlichen Organisationen etablierte. Durch internationale Kooperationen zwischen amerikanischen und deutschen Unternehmen wurde das Konzept des Diversity Managements ab dem Ende des 20. Jahrhunderts auch zunehmend in Deutschland adaptiert und erfreut sich wachsender Beachtung. Auf dieser Entwicklung basiert unter anderem das Antidiskriminierungsgesetz (AGG) von 2006, welches grundlegende Richtlinien für die Behandlung von Minderheiten und Randgruppen festlegte (vgl. Vedder, 2006, 2 f).

Um das Konzept des Diversity Managements besser verstehen zu können, bedarf es zunächst einer Definition:

„Unter Diversity Management versteht man einen Managementansatz, der sich im Kern mit der positiven Berücksichtigung von Unterschieden zwischen Menschen

befasst. Dazu gehören: bewusstes (An-) Erkennen von Unterschieden, umfassendes Wertschätzen von Individualität, proaktive Nutzung der Potenziale von Unterschiedlichkeit und gezieltes Fördern von Vielfalt und Offenheit" (Langhoff, 2009, 229).

Diversity Management ist demnach ein Aufgabenfeld der Unternehmensleitung, welches sich mit der Integration und Optimierung der Vielfältigkeit des Menschen in verschiedenster Form auseinandersetzt, um Leistung, Gewinn sowie Menschlichkeit nachhaltig zu erhöhen. Aufgrund des Verschiedenseins von Menschen in Gesellschaft und Organisationen können sich jedoch im Umgang mit Diversität Probleme, Konflikte und Herausforderungen ergeben, woraus nicht selten Diskriminierung von „Anderen“ folgt. Diskriminierung wird in diesem Kontext als Benachteiligung und/oder Bevorzugung verstanden, die nicht auf der individuellen Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft beruht. Dies äußert sich in Kommunikation und Handlungen, die Angehörige bestimmter sozialer Gruppen herabsetzen oder benachteiligen sollen. Hierfür sind beispielsweise Sexismus, Rassismus, Antisemitismus und Homophobie zu nennen (vgl. Hormel & Scherr, 2010, 7). Diversity Management trägt somit zunächst dazu bei, „häufige Formen der sozialen Diskriminierung oder Unterdrückung von Minderheiten zu reduzieren, die an den Diversity-Kerndimensionen ansetzen“ (Vedder, 2006, 12).

Wird eine personelle Vielfalt innerhalb von Organisationen erkannt, gibt es verschiedene Handlungsformen und Managing-Ansätze, um damit umzugehen.

4.3.3.1 Reaktionsmuster und Ansätze

Die Führungsebenen von Organisationen haben verschiedene Möglichkeiten, auf die Herausforderungen, welche eine vielfältige Belegschaft mit sich bringt, zu reagieren. Die Reaktionen können dabei sehr konträr ausfallen und reichen von strikter Ablehnung bis hin zur kompletten Integration und wechselseitiger Adaption. Zu diesem Zweck greift Vedder die Gedanken von Thomas (2001) auf, der die Reaktionsmöglichkeiten in acht Formen unterscheidet, und fasst diese zusammen:

Als erste und negativ orientierte Form wird die Exklusion genannt. Diese sieht Diversität primär als Problem, woraus ein gezieltes Vermeidungsverhalten und der Abbau einer heterogenen Belegschaft resultieren. Im Vordergrund stehen Erhalt und Förderung der Homogenität der Gruppe. Dem folgt die Verleugnung, welche Diversity-Unterschiede und -Probleme schlichtweg ignoriert und dem Unternehmen die Vielfalt abspricht. Eine weitere Form der Reaktion kann die Unterdrückung von Minderheiten sein. Hierbei werden Personen oder Gruppen gezielt darauf hingewiesen, eigene Meinungen für sich zu behalten, um zusätzliche Konflikte zu vermeiden. Weiterhin kommt es in einigen Unternehmen zur Isolierung von „diversen Sonderfällen“ (ebd., 16). Maßnahmen wie räumliche Trennung oder ein eingeschränkter Informationsfluss unterstützen diese Form.

Wird anstelle der Abgrenzung versucht, solche vermeintlich abweichenden Teile der Belegschaft an die Normen der homogenen Gruppe anzupassen, bezeichnet man dies als Assimilierung. Hierbei stehen das in sich identische System und der gemeinsame Gebrauch einer Norm und Sprache im Vordergrund. Von Tolerierung spricht man in der Regel, wenn Andere zwar eine Existenzberechtigung erhalten, aber die Interaktion innerhalb der heterogenen Gruppe vermieden bzw. auf ein Minimum reduziert wird. Diese Form

verdeckt jedoch nur die Kluft; Vorurteile und Stereotypen werden weiterhin beibehalten. Durch den Aufbau von Beziehungen sollen Gemeinsamkeiten zwischen den Personen oder Gruppen gefunden und eine Haltung der Akzeptanz erzeugt werden. Dies kann unter anderem durch Diversity-Trainings und teamfördernde Aktivitäten realisiert werden. Die achte und letzte Form beschreibt jenes Reaktionsmuster, bei dem sich alle Beteiligten um einen konstruktiven Umgang mit personaler Vielfalt bemühen und versuchen, Chancen und Risiken von Diversität zu akzeptieren und akzeptable Lösungsansätze zu entwickeln. Dies erfordert jedoch ein hohes Maß an kultureller Offenheit, persönliche Bereitschaft und Teamfähigkeit mit dem Ziel einer effektiven und produktiven Belegschaft (vgl. ebd., 15 f).

„Von diesen Handlungsmustern weist nur das letztgenannte eindeutig in Richtung DiM. Andere Optionen können Etappen auf dem Weg dorthin darstellen, oder auch gleichzeitig (in Kombination) vorkommen. Je nach Entwicklungsstand, Umfeld und Diversität eines Unternehmens können die Alternativen mehr oder weniger zweckmäßig sein“ (ebd., 17).

Der Umgang mit den bereits genannten Dimensionen in Berücksichtigung der vorgestellten Reaktionsformen kann nach Thomas und Ely (1996) sowie Dass und Parker (1999) zudem in vier Ansätzen des Managements zusammen gefasst werden, die verschiedene Verhaltensoptionen mit jeweils unterschiedlichen Zielen und Schwerpunkten aufweisen. Diese werden von Vedder (2006, 18 f) aufgegriffen und wie folgt zusammengefasst:

Der Resistenzansatz beinhaltet den Wunsch einer Monokultur und deren Erhalt innerhalb einer Gruppe. Dabei wird der Vielfalt keinerlei Bedeutung zugeschrieben und diese sogar als Gefahr betrachtet. Daran anschließend beschreibt Vedder den Fairnessansatz, welcher Minderheiten die gleiche Behandlung zuschreibt und die Diskriminierung reduziert. Jedoch bleibt dabei das Potenzial der Vielfalt ungenutzt und erzielt demnach keine Optimierung. Der vorletzte Punkt wird mit dem Marktzutrittsansatz aufgegriffen, welcher die Vielfalt als strategischen Vorteil zu nutzen gelernt hat. Diese Organisationen können sich somit neue Absatzmärkte erschließen, welche monokulturellen Betrieben verschlossen bleiben. Der Lern- und Effektivitätsansatz konzentriert sich auf ein ganzheitliches Verständnis der wirtschaftlichen, rechtlichen und moralischen Aspekte von Vielfalt und der einher gehenden Zielsetzung einer multikulturellen Organisation. Vor allem der letzte Ansatz setzt großes Interesse und Offenheit des Führungskaders einer Organisation voraus und sollte in der zunehmend multikulturellen Gesellschaft hohe Priorität haben (vgl. ebd., 18 f).

Wie sich zeigt, kann der unternehmerische Umgang mit Vielfalt genauso verschieden wie die Belegschaft selbst sein. Dabei ist jede der genannten Reaktionsformen und Handlungsansätze innerhalb einer Organisation möglich und realisierbar. Und doch wird von anerkannten Autoren wie Krell (2004) die These aufgestellt, dass vor allem die vielfaltsfördernde Behandlung (z. B. bereits erläuteter Lern- und Effektivitätsansatz) erhebliche Vorteile für eine Organisation mit sich bringen kann. Aus diesem Grund soll im Folgenden aufgezeigt werden, welche positiven Wirkungen mit dem erfolgreich praktizierten Diversity Management einhergehen.

4.3.3.2 Ökonomische Vorteile des Diversity Management-Ansatzes

Der Schwerpunkt der Erläuterung von Vorteilen liegt hierbei vor allem auf privatwirtschaftlichen Organisationen sowie dem Öffentlichen Dienst. Diese Aufteilung trägt der Tatsache Rechnung, dass in Deutschland Managing Diversity überwiegend in der Privatwirtschaft und im Öffentlichen Dienst anzutreffen ist. Nichtsdestotrotz kann das Konzept auch für andere Sektoren geeignet sein und auch umgesetzt werden (vgl. Krell, 2004, 45).

An dieser Stelle werden nun die Argumente für die Anwendung des Konzepts skizziert. Dabei basieren die Überlegungen hauptsächlich auf den ökonomisch relevanten Aspekten, die innerhalb von Unternehmensleitungen beachtet werden sollten. „Die ersten drei lenken den Blick nach innen auf die Beschäftigten als Humanressourcen, die Argumente vier bis acht lenken ihn nach außen auf die wirtschaftliche und soziale Umwelt der Unternehmung“ (ebd., 45).

Der Blick auf die interne Anwendung des Diversity Managements zeigt folgende drei Argumente auf: das Beschäftigtenstruktur-Argument, das Kosten-Argument und das Kreativitäts- und Problemlösungs-Argument. Ersteres beschreibt die personelle Entwicklung in Belegschaften, angefangen von dem Rückgang weißer männlicher Arbeitnehmer als Hauptanteil Beschäftigter in Organisationen. Der Anteil von Frauen und Menschen mit Migrationshintergrund nimmt stetig zu, wodurch eine Orientierung der Personalpolitik an Norm(al)arbeitnehmern (vgl. ebd., 45) nicht mehr zeitgemäß sei. In fast allen wirtschaftlich denkenden Organisationen ist zudem der Aspekt der Kosten von höchster Relevanz. Fehlende Integration von Minderheiten kann einerseits Anwaltskosten und Strafzahlungen hervorrufen, zum anderen die Motivation jener Mitarbeiter verringern, die dadurch betroffen sind. Die Folge sind finanzielle Einbußen aufgrund einer mangelhaften Ausschöpfung des Potenzials und Begleichung entstandener Kosten durch verlorene Rechtsstreitigkeiten. Das dritte Argument verweist darauf, dass homogene Gruppen zwar schneller zu einer Problemlösung finden, heterogene Gruppen jedoch eine größere Kreativität besitzen und somit tragfähigere Lösungsansätze entwickeln können. Als Prämisse hierfür gilt allerdings ein richtiges Management, welches aus entsprechendem Training resultiert (vgl. ebd., 45 f).

Die folgenden fünf Argumente beschreiben die externe Wirkung von Diversity Management auf das Umfeld von Unternehmen und beinhalten: das Personalmarketing- und Marketing-Argument, das Finanzierungsargument, das Flexibilitätsargument und das Internationalisierungs-Argument.

Die Marketingargumente zeigen, dass eine vielfältige Belegschaft zum einen attraktiver auf potenziellen Nachwuchs wirkt und zum anderen neue Kundengruppen erschließen kann, welche einem homogenen Unternehmen verschlossen bleiben. Beides erhöht auf Dauer die Konkurrenzfähigkeit und generiert somit wirtschaftlichen Erfolg. Weiterhin erscheint es zunehmend notwendig, schnell auf Veränderungen in der Umwelt eingehen zu können. Dahingehend haben heterogene Gruppen den Vorteil, nicht an Konformitätsdruck zu leiden, welcher in Monokulturen anzutreffen ist. Das Resultat ist eine höhere Flexibilität im Umgang mit marktinduzierter Veränderung. Doch nicht nur die Kaufentscheidungen, sondern auch Anlageentscheidungen werden im steigenden Maße ethisch orientiert. Mittlerweile verpflichten diverse Fondsgesellschaften in ihren Richtlinien Unternehmen dazu, Diversity Management-Programme anzubieten; als Voraussetzung für Investitionen in

deren Aktien. Als letztes ist die Bedeutung der internationalen Beziehungen zu nennen. Für Unternehmen, die grenzübergreifend agieren, ist ein bestimmter Grad an multikulturellem Verständnis zwangsläufig notwendig. Wird nun schon im Inneren der Organisation Multikulturalität gelebt, erleichtert das auch das Agieren in anderen Ländern (vgl. ebd., 46 f).

Es wird deutlich, dass Vielfalt einen starken, zumeist positiven, Einfluss auf Organisationen hat. Durch einen Synergieeffekt helfen die Funktionalität im Inneren als auch das Ansehen nach außen den Organisationen, ihren Stand in der Gesellschaft und international zu verbessern. Des Weiteren erhöht sich die Konkurrenzfähigkeit, was unabdingbar in der heutigen globalen Welt ist. Die voran gegangenen Ausführungen haben Diversity Management als theoretischen Managementansatz genauer beleuchtet. In der weiteren Bearbeitung dieses Themas soll überprüft werden, inwieweit die Theorie in der Praxis angewandt wird.

4.3.4 Diversity Management in der Praxis

Das folgende Kapitel soll sich mit der Thematik des Diversity Managements in der angewandten Praxis beschäftigen. Hierbei soll Diversity Management nicht aus der Perspektive der ursprünglichen "Antidiskriminierungsgesetzgebung" (vgl. Kimmelman, 2010, 63 f), sondern als gesellschaftlich integratives Konzept und dementsprechend als wirtschaftliche Chance aus unternehmerischer Warte heraus betrachtet werden. Laut der Definition von Vedder (2008, 16) kann Diversity Management als "Bündel von Maßnahmen zur Förderung der Wertschätzung sowie der gezielten Nutzung von personeller Vielfalt durch Organisationen" verstanden werden. Dies bedeute, dass Diversity Management Maßnahmen für die Großzahl der Betriebe sowohl moralisch als auch ökonomisch gewollt sein sollte.

Mehrere Studien belegen auf diese Weise, dass Diversity Management für Unternehmen einen gewinnbringenden Faktor darzustellen vermag. So fördert beispielsweise die "US-amerikanische Society for Human Resource Management (SHRM)" (Watrinet, 2007, 21) das Ergebnis zu Tage, dass Diversity Management Wettbewerbsvorteile sowie eine höhere Produktivität biete. Diesen Vorteil sieht Watrinet (2007, 21) auch für den europäischen Raum gegeben. Dementsprechend ist der Anspruch an Arbeitnehmer mit Organisations- und Führungsaufgaben, modernen Diversity Management-Standards gerecht zu werden und diese zweckmäßig anzuwenden, eine nachvollziehbare Forderung vieler Großunternehmen.

Neben rein wirtschaftlichen Interessen, muss an dieser Stelle jedoch auch der moralische Aspekt genannt werden, verschiedenste Menschen als gleichwertig zu erachten und im Arbeitsleben einzusetzen. Außerdem gilt zu beachten, dass der Begriff Management im Modell des Diversitätsmanagements nicht zu wenig Bedeutung erfährt. Dahingehend muss erfolgreiches Diversity Management gewährleisten, als Unternehmensleitkultur auf der gesamtorganisationalen Führungsebene Wichtigkeit zu beanspruchen, jedoch gleichzeitig den Anspruch an einen Top-Bottom Prozess zu verkörpern, welcher Diversitätsmanagement von der Ebene der Gesamtführung selbst auf die kleinste operative Führungsebene zu kommunizieren und somit zu projizieren vermag, um dort im operativen Tagesgeschäft angewandt zu werden (vgl. ebd.).

Dieses Kapitel soll darlegen, welche Führungsstile den höchsten symbiotischen Effekt zu Diversity Management bergen, wie Arbeitsteams im Rahmen des Diversity Management zusammengesetzt werden sollen und welche Möglichkeiten führende Angestellte im Bereich Diversity Management-Training haben.

Bei der Betrachtung soll dabei besonderes Augenmerk auf den Verbleib und den im Studium erlernten Fähigkeiten im Kontext des Diversity Managements der ehemaligen Studierenden der Universität der Bundeswehr München gelegt werden. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass der Verbleib der Offiziere wesentlichen Anteil am Umgang mit Diversity Maßnahmen haben kann, da dahingehende Unternehmenskulturen in Großunternehmen, welche Diversity oftmals als Leitbild inkorporieren, von mittelständischen und kleinen Betrieben, für welche Diversity oftmals noch ein Fremdwort darstellt, stark unterschiedlich geprägt sein können (vgl. Kimmelman, 2010, 79).

4.3.4.1 Diversity und Führungsstile

Die Frage nach den im Kontext von Diversity Management angewandten Führungsstilen erfährt durch die Tatsache Gewichtung, dass das alleinige Bestehen einer Diversity-Leitkultur im unternehmerischen Diskurs nicht als zweckmäßig erachtet werden kann. Watrinet (2007, 34 f) stellt hierzu fest, dass Diversity Maßnahmen in ihren verschiedenen Variationen neben positiven, auch kontraproduktive Folgen für die Leistungsbilanz im Arbeits- und Entscheidungsprozess bergen können. Dementsprechend lässt sich feststellen, dass positive Effekte wie etwa eine Erhöhung der kreativen Potentiale nur dann eintreten, wenn die Zusammenstellung von Arbeitsteams aufgabenorientiert geplant ist und der Integrationsgrad der Diversitäten in den Arbeitsgruppen einen hohen Standard birgt.

Hier liegen die im Rahmen dieser Studie zu betrachtenden Kompetenzen von Führungs- und Organisationspersonal und deren fachliches Vermögen, diese Faktoren zielgerichtet und zweckmäßig zu behandeln. Den Anspruch an Führungskräfte, ein integratives Diversity-Konzept in Unternehmen erfolgreich zu gestalten, bestimmen für Watrinet (2007, 92) vorrangig die Führungsfähigkeiten zur "Einflussbeziehung, Verhaltenssteuerung, Kommunikation, Interaktion, Prozess, Rolle, Zielorientierung, Handeln und Motivation". Auf diese Weise sehen sich Führungskräfte im Kontext von Diversity-Maßnahmen dem Anspruch gegenüber, Diversity Management als einen zukunftsgerichteten Prozess durch entsprechende Einstellungs- und Verhaltensbeeinflussung zu erreichen, welche das Ziel verkörpern, die habituelle Prägung der Arbeitnehmer mit dem Unternehmensleitbild zu vereinen (vgl. ebd., 93). Neben Inhalten klassischer Führungstheorien, wird der Anspruch an diversitätsgerechte Führungsgestaltung auf diese Weise um Softskills erweitert, welche sich auf der zwischenmenschlichen Ebene im Bereich der Akzeptanz und gegenseitigen Wertschätzung verorten lassen. Das Ergebnis ist ein Paradigmenwechsel, weg vom Begriff des rein funktionalen Führungsanspruches, hin zu einem "mitarbeiterorientierten" Führungsverständnis (vgl. ebd., 95 ff). Die im Kontext von Diversity Management zu beachtenden Kernaufgaben von Arbeitnehmern mit Führungs- und Organisationsaufgaben verschieben sich demnach auf eine zweckmäßige Einstellung von Arbeitnehmern unter Beachtung derer Fähigkeiten.

Durch den Aufbau und Erhalt eines umfassenden Kommunikationssystems zum Zweck der sozialen Interaktion, welche einen wichtigen Grundpfeiler des Diversity Managements darstellen, soll die Nutzung und Entwicklung individueller Kompetenzen gefördert werden.

Allerdings stellt es sich als äußerst schwer da, ein Muster für eine standardisierte Bewertungsgrundlage der individuellen Führungspraktiken zur Beurteilung eines erfolgreichen Diversity Managements zu definieren. Grund hierfür sind die divergenten organisationalen Ausrichtungen verschiedener Unternehmen und damit verbundener Diversitätskonzepte, die unterschiedliche Führungs- und Organisationsaufgaben mit sich bringen (vgl. Warmuth, 2015, 21 f).

Im Rahmen der in dieser Studie durchgeführten Befragung ehemaliger Pädagogikstudenten der Universität der Bundeswehr München stellt sich folgernd die Frage, welche fachlichen Fähigkeiten im Studium zum praxisorientierten Umgang mit Diversity Management-Maßnahmen vermittelt wurden und welche anderen Faktoren im Kontext angewandten Diversity Managements im Rahmen der zivil-militärischen Karriere als prägend dargestellt werden. Des Weiteren ist von Interesse, ob ein oder mehrere besonders geeignete Führungsstile im Umgang mit Diversitätsmanagement feststellbar sind. Außerdem scheint die Frage von Interesse, in welcher Relation die zum jetzigen Zeitpunkt ausgeführte Tätigkeit, sowie das Unternehmensleitbild, auf diese Haltung Einfluss nehmen.

4.3.4.2 Orientierungsrahmen ehemaliger studierender Offiziere gegenüber Diversity

Eine weitere Frage der Studie ist, welche explizit subjektiven Auffassungen die ehemaligen Pädagogikabsolventen in Umgang und Anwendung von Diversity Management vertreten. Die verschiedenen, von Dass und Parker (1999) zusammengefassten, Verständnisansätze "Resistenz, Fairness & Diskriminierung, Marktzutritt und Lern & Effektivität" (Watrinet, 2007, 41 f) beschreiben hierbei Kategorien, welche auch bei der Anwendung auf das Diversity-Verständnis von ehemaligen Offizieren mit Pädagogikstudium und deren militärisch-zivilen Hintergrund als äußerst interessant erscheinen. Hierbei beschreiben die Verständnisansätze sukzessive Stufen im Umgang mit Diversity Management über dessen vollkommene Ablehnung (*Resistenz*), bis hin zur sowohl moralischen als auch ökonomisch geprägten Überzeugung (*Lern- und Effektivitätsansatz*), Diversity-Maßnahmen als gewinnbringendes Mittel zu nutzen (vgl. Watrinet, 2007, 42 ff). Dabei erscheint der Forschungsgruppe neben der Frage, welche fachliche Expertise das Studium den Probanden zu vermitteln vermochte, die Frage interessant, ob sich ableitbare Korrelationen zwischen dem Arbeitgeber der Probanden, deren wahrgenommenen Aufgaben und damit einhergehend der inkorporierten Auffassung und dem expliziten Umgang mit Diversity-Maßnahmen feststellen lassen.

4.3.4.3 Diversity-Trainings

Diversity-Trainings werden von etwa der Hälfte der mittelständischen und Großunternehmen angeboten (vgl. Benser, 2008, 61). Sie stellen einen wesentlichen Bestandteil der Einführung und erfolgreichen Umsetzung von Diversitätsmanagement dar. Laut Vedder (2008, 16) spielen sie eine zentrale Rolle innerhalb des gesamten Diversity-Konzeptes. Relevanz erhalten diese Trainings im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit im Hinblick der individuellen Bewertung der Befragten und deren Beurteilung von im Studium vermitteltem Wissen zur Thematik Diversity Management.

So ist die Frage von Interesse, welchen Wissensstand die Probanden durch ihre universitäre Ausbildung im Bereich Diversity mitbringen und darauf aufbauend, wie die Probanden mit Diversität und Diversitätsmanagement in der beruflichen Praxis umgehen. Dement-

sprechend wird die zunächst zu beantwortende Frage lauten, ob die ehemaligen Studierenden in ihrem operativen Tagesgeschäft von Diversity Management Maßnahmen Gebrauch machen. Wird diese Frage bejaht, gilt es zu prüfen ob ihr in diesem Hinblick genutztes Wissen auf Grundlage universitären Wissens, selbst erworbenem Wissen oder durch Teilnahme an Diversity Trainings vermittelt wurde.

Diversity-Trainings lassen sich in zwei Kategorien unterteilen. Sogenannte "Awareness-Trainings" (Benser, 2008, 63) bilden dabei ein oftmals praktiziertes Mittel um das Bewusstsein für bereits vorhandene Diversitäten im Unternehmenskontext zu vermitteln. Das Ziel dieser Trainings ist es durch diesen Prozess der Bewusstseinsbildung und die Sensibilisierung für Verschiedenheit einen Erkenntnisprozess auszulösen, welcher die Chancen und Vorteile von Diversity Management aufzeigen soll. Vedder (2008, 16) beschreibt diese Maßnahmen daher auch als "bewusstseinsbildende Maßnahmen". Auf diese Weise kommt diese Art des Diversity-Trainings einem Prozess des unternehmerischen Aufwachens der Belegschaft gleich, um den Nutzen von Diversität zu erkennen und dadurch vorhandene Potentiale gewinnbringend, moralisch als auch wirtschaftlich, auszuschöpfen.

Die zweite Kategorie bilden Trainings, welche auf dem zuvor beschriebenen Kenntnisstand der ersten Kategorie aufzubauen versuchen. Durch die sogenannten "Skill-Building-Trainings" (Benser, 2008, 63) soll das Verständnis für Diversity weiter vertieft und Fähigkeiten zur Zusammenarbeit in vielfältigen Belegschaften und deren Führung vermittelt werden. Durch das Lernen des Umgangs mit Diversitäten und einem besseren Umgang daraus entstehender Konflikte, soll dadurch eine nachhaltige Diversity-Unternehmenskultur implementiert werden. Des Weiteren erwerben einzelne Funktionäre innerhalb der Belegschaft die Fähigkeit, persönlich eine erhöhte Sensibilität sowie Einschätzungsgabe der Potentiale und Gefahren durch Diversity zu erlangen, wodurch diese Diversity-Trainings für Vedder (2008, 16) als "Weiterbildungen zum Erwerb konkreter Fähigkeiten" verstanden werden können. Außerdem gibt es beide Trainingskonzepte auch in kombinierter Form.

Die Kategorien der, in den Diversity Trainings behandelten, Themen- und Inhaltsschwerpunkte sind dabei jedoch nicht festgeschrieben, sondern divergieren in Bezug auf den durchführenden Anbieter des spezifischen Diversity Trainings, sowie dem unternehmerischen Bedarf und Anspruch, Diversity-Inhalte zu vermitteln. Beispielhaft sollen an dieser Stelle die Schwerpunktmodule des Projekts "Social Justice" (vgl. Czollek, 2008) angeführt werden, um aufzuzeigen, in welchen Kategorien Softskills im Rahmen von Diversity-Trainings vermittelbar sind. Diese sind: Heterosexismus/Sexismus, Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus, Ableismus, Klassismus und Diskriminierung auf Grund des Alters (vgl. ebd., 25). Diese Auflistung macht aufgrund der Notwendigkeit einer dementsprechend gesamtheitlich ausgeprägten Empathie von Führungskräften deutlich, wie komplex die Thematik Diversity Management letztlich ist.

Für die Fragestellung dieser Forschungsarbeit leitet sich dahingehend die Frage ab, auf Grundlage welcher Wissensvermittlung die Probanden bei der Durchführung von Diversity Management Maßnahmen arbeiten. Dahingehend gilt es zu prüfen, ob die ehemaligen Pädagogikabsolventen auf Grundlage von im Studium vermittelten Wissen handeln, ob ihre Handlungen auf, auf sonstigen Wegen erworbenem Wissens basieren, oder ob gar

die Teilnahme an Diversity Management Trainings ihren Umgang mit Diversity Management maßgeblich geprägt hat.

4.3.5 Diversity Management in den Streitkräften

Nicht nur die Bundesrepublik Deutschland befindet sich in einem großen Wandel der Bevölkerungszusammensetzung. Die Veränderung der Altersstruktur der Bevölkerung ist eine der größten gesellschaftspolitischen Herausforderungen in den meisten Industrienationen. Der Zuzug aus dem Ausland, der den Alterungs- und Schrumpfungsprozess der in Deutschland lebenden Bevölkerung etwas entgegen wirkt, verändert die ethnische Zusammensetzung der Bevölkerung. Die Bundeswehr ist diesem Wandel ebenfalls unterworfen, welcher sich stark durch eine wachsende Diversität der Soldaten äußert. So liegt laut Bundesministerium der Verteidigung derzeit der Anteil der Berufs- und Zeitsoldatinnen in der Bundeswehr etwa bei 11 Prozent: Von den insgesamt knapp 177.500 Soldaten der Bundeswehr – Berufssoldaten, Zeitsoldaten und Freiwillig Wehrdienstleistende – sind knapp 19.500 Frauen (vgl. BMVg, Stand 30.4.2016). 2001 dienten noch gut 6.700 Soldatinnen in der Bundeswehr. Seitdem stieg ihre Zahl kontinuierlich an. Dieser Trend soll sich fortsetzen, denn langfristig soll der Frauenanteil im Truppendienst 15 Prozent erreichen; im Sanitätsdienst sind 50 Prozent angestrebt. Diese Entwicklung wird seit dem Jahr 2001, als Frauen in allen Verwendungen bei den deutschen Streitkräften zugelassen wurden, vorangetrieben und hat daher Auswirkungen auf die Zusammensetzung und auf das Miteinander in der Armee. Damit die Bundeswehr weiterhin als attraktiver Arbeitgeber konkurrenzfähig im Wettbewerb um qualifiziertes Personal in Erscheinung treten kann, muss sich auch das Militär mit der neu entstehenden Vielfalt auseinandersetzen. Daher muss die Vielfalt systematisch gehandhabt werden, um einen Nutzen aus ihr ziehen zu können. Die Bundeswehr muss somit, wie jedes andere Großunternehmen, Diversity Management betreiben.

Im Folgenden wird, unter Bezug auf die zuvor genannten Begriffsdefinitionen, auf das Diversity Management innerhalb der deutschen Streitkräfte eingegangen. Wie einleitend aufgezeigt, ist Diversity Management auch innerhalb des deutschen Militärs ein zentrales Thema, was sich in einer tiefgründigen Verwurzelung innerhalb der Rechtsvorschriften zeigt. Diese Rechtsgrundlagen bilden eine Voraussetzung für detaillierte Ziele des Diversity Managements, was ebenfalls im Folgenden beleuchtet wird. Danach werden die innerhalb der Bundeswehr angewandten Maßnahmen zum Umgang mit Diversität aufgezeigt.

4.3.5.1 Rechtsgrundlage

Die Thematik der geltenden Rechtsvorschriften in Bezug auf Diversität in der Bundeswehr ist relativ komplex und muss anhand verschiedenster Gesetzestexte betrachtet werden. Als primäre Rechtsgrundlage für eine Implementierung eines Diversity Managements in die Bundeswehr muss grundsätzlich der Artikel 3 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland angesehen werden:

- (1) „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.“
- (2) „Männer und Frauen sind gleichberechtigt. [...]“

(3) „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“

Artikel 3 des Grundgesetzes schreibt eine Gleichheit aller Menschen vor dem Gesetz vor. Darüber hinaus wird eine Gleichheit zwischen Mann und Frau garantiert, sowie ein allgemeines Diskriminierungsverbot ausgesprochen. Dieses verbietet zudem eine Andersbehandlung beispielsweise aufgrund von Herkunft, Rasse, Religion, Weltanschauung, Geschlecht oder Sprache (vgl. Schnell-Ebert, 2006, 5).

Mit der sogenannten „Kreil-Entscheidung“ schuf der Europäische Gerichtshof am 11. Januar 2000 die rechtliche Voraussetzung dafür, dass in der Bundesrepublik Deutschland auch Frauen für den aktiven Militärdienst bei der Bundeswehr eingestellt werden können. Zuvor war diesen lediglich eine Tätigkeit im Sanitäts- und Militärmusikdienst erlaubt. Seit dieser verfassungsgerichtlichen Entscheidung, dürfen Frauen ab dem Jahr 2001 in allen Truppengattungen aller Teilstreitkräfte ihren Dienst verrichten und zudem wurde der Artikel 12a des Grundgesetzes überarbeitet (vgl. ebd., 8). Der bis dahin kategorisch verbotene Dienst der Frauen an der Waffe war den Erfahrungen aus der Zeit des 2. Weltkriegs geschuldet und sollte das vermeintlich schwache Geschlecht vor bewaffneten Kriegseinsätzen schützen.

Weiterhin bestimmt das Soldatengesetz die Art und Weise des Umgangs mit Diversität innerhalb des militärischen Dienstes. Hierbei steht vor allem der Paragraph 12, die Pflicht zur Kameradschaft, im Vordergrund. Dieser schreibt jedem uniformierten Angehörigen der Streitkräfte vor, die Würde, die Ehre, das Ansehen und die Rechte des Kameraden zu achten (vgl. ebd., 11).

Diskriminiert ein Soldat, beziehungsweise die Bundeswehr als Institution, einen Soldaten, so ist dies rechtswidrig und als Dienstvergehen anzusehen und zu ahnden. Damit steht dieser Paragraph, ausdrücklich für jeden Soldaten, für die Akzeptanz der Geschlechter, Sexualität, der Herkunft, der Hautfarbe, der Religion und aller anderen Facetten eines Individuums. Diese Pflicht zur Kameradschaft wirkt indirekt als ein interpersonelles Diversity Management zwischen Soldaten. Überdies ist das Soldatenbeteiligungsgesetz als weitere Grundlage für den gegenseitigen würdevollen Umgang innerhalb der Truppe zu nennen, was bereits der 1. Paragraph dieses Gesetzes zeigt: „Die Beteiligung der Soldaten nach den Bestimmungen dieses Gesetzes soll zu einer wirkungsvollen Dienstgestaltung und zu einer fürsorglichen Berücksichtigung der Belange des Einzelnen beitragen“ (ebd., 1). Diese proklamierte Berücksichtigung des Einzelnen kann aber nur durch die Schaffung von verschiedenen Ämtern, wie zum Beispiel der Vertrauensperson, der Gleichstellungsbeauftragten oder einer Sozialberatungsstelle sichergestellt werden. An diese Stellen können sich alle Soldaten bei Problemen im Umgang mit Diversität wenden. Die Vergabe eines solchen Amtes wird nicht befohlen, sondern erfolgt durch einen Beauftragten, welcher ehrenamtlich gewählt wurde.

Durch Trainings, beispielweise in interkultureller Kompetenz, auf welche später noch explizit eingegangen werden soll, werden diese Soldaten in diesen Verantwortungsbereichen sensibilisiert und erhalten eine ausdifferenzierte Fachkompetenz. Als direkt mit dem Diversity Management der Bundeswehr verknüpften Gesetzestext ist weiterhin das Solda-

tinnen- und Soldatengleichbehandlungsgesetz anzusehen. Die Ziele jenes stellen sich ausformuliert in den verschiedenen Artikeln wie folgt dar:

„(1) Ziel des Gesetzes ist es, Benachteiligungen aus Gründen der Rasse, der ethnischen Herkunft, der Religion, der Weltanschauung oder der sexuellen Identität für den Dienst als Soldatin oder Soldat zu verhindern oder zu beseitigen. (2) Ziel des Gesetzes ist es auch, Soldatinnen und Soldaten vor Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts in Form von Belästigung und sexueller Belästigung im Dienstbetrieb zu schützen. Der Schutz schwerbehinderter Soldatinnen und Soldaten vor Benachteiligung wegen ihrer Behinderung wird nach Maßgabe des §18 gewährleistet“ (ebd., 1)

In dieser Rechtsgrundlage findet auch die Diversität der Homosexuellen Anklang und bildet eine weitere Grundlage für das Diversity Management der Bundeswehr. Darüber hinaus verhindern weitere Abschnitte und Paragraphen dieses Gesetzes die Diskriminierung und Benachteiligung aufgrund des Geschlechts und verbessern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Alle diese aufgezeigten Gesetze der Bundesrepublik Deutschland und der Bundeswehr formen den Rahmen für ein effektives und modernes Diversity Management in der Truppe.

4.3.5.2 Ziele des Diversity Managements in der Bundeswehr

Nachdem nun der gesetzliche Rahmen zum Thema Diversität in den Streitkräften vorliegt, soll in diesem Abschnitt die Zielsetzung des Diversity Managements der Bundeswehr dargelegt werden. Grundsätzlich gelten auch beim Militär die gleichen Kerninhalte, die bereits im vorherigen Teil der allgemeinen Definition des Diversity Managements dargelegt wurden.

Die Bundeswehr, welche sich wie eine zivile Organisation oder ein Unternehmen wirtschaftlich am Markt orientiert, muss die gegenwärtig vorherrschende personelle Vielfalt systematisch nutzen, um ihre Sollstärke mit den bestmöglich geeigneten Angestellten und Soldaten zu besetzen. Zudem soll verhindert werden, dass sich eine Differenzblindheit einstellt und somit das Potential der Diversität, durch eine künstlich herbeigeführte Homogenität, für die Streitkräfte verloren geht (vgl. Heidsiek, 2009, 43).

In der Vergangenheit zielten die Maßnahmen des Diversity Managements in den meisten Fällen, so auch in der Bundeswehr, auf ein reines Angleichen der unterschiedlichen Beschäftigten ab. Eine moderne Form jedoch spiegelt andere Verhaltensgrundsätze wieder. Daher richtet man aktuell das Hauptaugenmerk auf die Förderung der nachhaltigen Herausbildung einer Organisationsstruktur, welche die Unterschiedlichkeiten der Individuen, also der Soldaten, anerkennt und wertschätzt (vgl. ebd., 44). Im Folgenden werden weitere Ziele des Diversity Managements genannt (vgl. ebd., 43):

1. Schaffung einer Umwelt, welche individuelle Potenziale hervorbringt und nutzt.
2. Reflexion des eigenen Handelns, nicht nur intrapersonell, sondern auch organisationsintern.
3. Reflexion der Vielfalt um Potenziale besser nutzen zu können.

Diese drei grundsätzlichen Punkte sind allgemein für jede Art von Organisation, ob zivil oder militärisch gültig und bilden das Fundament für moderne und nachhaltige Maßnahmen im Diversity Management. Zudem gilt es an dieser Stelle nochmals den ökonomi-

schen und finanziellen Aspekt von Diversity Management hervor zu heben (vgl. ebd., 44). Für die Streitkräfte der Bundesrepublik Deutschland existieren eine Reihe von zweckrationalen Argumenten und Zielen für ein effektives Diversity Management. Um zusammenfassend die bisher genannten Leit motive direkt auf die Bundeswehr anwenden zu können, werden die folgenden sechs Grundgedanken zum zielgerichteten Umgang mit Diversität, anhand der bereits vorgestellten Grundsätze von Krell (2011) verdeutlicht:

1. Vielfalt ist Reichtum und bedeutet einen eindeutigen Zugewinn von Ideen, eine Herausbildung von Kreativität und eine Entwicklung neuer Problemlösungsstrategien, wodurch die Erfolgsquote der militärischen Auftragserfüllung gesteigert werden kann.
2. Aufgrund der demografischen Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland tritt die Bundeswehr, wie schon eingeführt, mit anderen Unternehmen und Arbeitgebern in Konkurrenz um den Nachwuchs. Dementsprechend ist es aus der Sicht des Personalmarketings von Nöten, als Arbeitgeber attraktiv zu sein. Dies ist gegenwärtig durch ein effektives und zeitgemäßes Diversity Management möglich.
3. Die Bundeswehr operiert als moderne Einsatzarmee hauptsächlich im Rahmen von internationalen Bündnissen. Einsätze finden selten in Deutschland statt, vielmehr verlagert sich der Schwerpunkt auf globale Krisen- und Konfliktherde. Die Truppe kann durch richtig und nachhaltig eingeführtes Diversity Management somit an Internationalität gewinnen, was das Zusammenarbeiten mit Bündnispartnern weltweit oder mit der Bevölkerung im Einsatzland erleichtert.
4. In vielen Einsatzländern herrschen andere kulturelle Gegebenheiten. So hat es sich als notwendig herausgestellt auch ständig Frauen im Einsatz dabei zu haben. Diese haben beispielsweise bei Checkpoint Einsätzen einen wichtigen Auftrag, da muslimische Frauen nicht von Männern berührt oder durchsucht werden dürfen. Diese Sonderpositionen oder Spezialeigenschaften innerhalb der Truppe sind auftragsnotwendig.
5. Soldaten mit Migrationshintergrund eröffnen ihren Kameraden einen Einblick in ihre Herkunftskultur und ihre Lebensweisen. Davon haben alle Beteiligten einen Vorteil. Durch diese, bereits angesprochene Art und Weise der Kameradschaft, werden Vorurteile und Barrieren abgebaut, was eine höhere Einsatzwertsteigerung und längere Durchhaltefähigkeit der Truppe zu bedeuten hat. Darüber hinaus haben beispielsweise muslimische Kameraden einen unschätzbaren Wert für die Streitkräfte, da sie unter anderem in Afghanistan von der lokalen Bevölkerung anders angenommen werden.
6. In den aktuellen militärischen Szenarien ist hohe Flexibilität und ein reiches Fähigkeitenportfolio von großer Bedeutung. Durch Vielfalt, gefördert durch Diversity Management, kann die Bundeswehr dies sicherstellen (vgl. Krell, 2011, 161 f).

Überdies ist es jedoch unerlässlich zu erwähnen, dass innerhalb einer Organisation, welche das Prinzip des Diversity Managements einführen und umsetzen möchte, ein umfassender Lernprozess eintreten muss. Dieses ist als ganzheitliches, in alle Ebenen durchdringendes, Organisationslernen anzusehen und oft ein sehr schwieriger Vorgang. Neben einem operativen und strategischen Lernprozess, welcher nichts anderes bedeutet, als

die zweckrationale Anpassung an die neuen Gegebenheiten, muss die Belegschaft zudem eine normative Identitätsveränderung bewältigen. Das gesamte Werte- und Normensystem einer Organisation wird verändert, was für eine nachhaltige Installation von Diversity Management unabdingbar ist (vgl. Heidsiek, 2009, 43 f). Hier wird der Erfolg oder Misserfolg einer Maßnahme in den meisten Fällen entschieden.

4.3.5.3 Maßnahmen

Nachdem die bundeswehrspezifischen Rechtsgrundlagen und die Ziele für den Umgang mit Diversität geklärt sind, geht es in diesen Abschnitt um die konkreten Maßnahmen, welche von Seiten des deutschen Militärs in den letzten Jahren eingeführt wurden. Sucht man dazu allerdings explizit unter dem Begriff des Diversity Managements in den deutschen Streitkräften, so wird man kaum fündig. Das heißt aber nicht, dass diese Thematik im Geschäftsbereich des Bundesministeriums der Verteidigung in dem vergangenen Jahrzehnt keine Aufmerksamkeit fand. An dieser Stelle soll deshalb aufgezeigt werden, dass der eigentliche Fachterminus Diversity Management, in der Truppe unter "Gleichstellung" oder "Interkultureller Kompetenz" aufgefasst wird. Daher sollen die Maßnahmen zum Umgang mit Diversität innerhalb dieser zwei Bereiche genauer untersucht werden.

4.3.5.3.1 Interkulturelle Kompetenz

Spricht man im Kontext der Bundeswehr von Interkulturellen Kompetenzen muss die allgemeine Lage Deutschlands als modernes Einwanderungsland mit in Betracht gezogen werden. Gegenwärtig leben schätzungsweise 15,4 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik, was circa 19 Prozent der Gesamtbevölkerung ausmacht (vgl. Menke, 2011, 18). Diese Einwanderer besitzen unterschiedlichste kulturelle Hintergründe. Das sozialwissenschaftliche Institut der Bundeswehr veröffentlichte 2011 Zahlen zu diesem Thema. Demnach haben 12 Prozent aller Soldaten der Bundeswehr einen Migrationshintergrund, wovon jedoch nur fünf Prozent nicht auf deutschem Staatsgebiet geboren wurden (vgl. ebd., 22).

Besonders interessant ist jedoch, dass von den Soldaten, welche nicht in Deutschland geboren wurden, mehr als 50 Prozent ihre Wurzeln in der ehemaligen Sowjetunion, besonders dem heutigen Kasachstan, haben. Bei den muslimischen Kameraden ist der Anteil im Ausland Geborener dagegen mit sechs Prozent deutlich geringer. Dies bedeutet, dass mit möglichen Kommunikationsbarrieren und kulturellen Unterschieden zwischen den Soldaten gerechnet werden muss.

Diese einführenden Zahlen spiegeln somit die Vielfältigkeit der Truppe wieder. Eine weitere Herausforderung ist die durch die Aussetzung der Wehrpflicht entstandene Konkurrenz mit der zivilen Wirtschaft um den fähigen und qualifizierten Nachwuchs. Die Bundeswehr ist dadurch gezwungen, auch junge Leute mit Migrationshintergrund direkt anzuwerben um weiterhin wehrfähig zu bleiben. Außerdem verlangt die Innere Führung selbst, ein Spiegel der Gesellschaft zu sein, was in diesen Fall auch eine ausgewogene Rekrutierung verlangt, welche nicht vor gesellschaftlichen Schichten, verschiedener Herkunft oder fremden Kulturen zurückschreckt.

Weitere zu beachtende Aspekte, welche oft im direkten Zusammenhang mit Soldaten mit Migrationshintergrund stehen, sind religiöse Gesichtspunkte. Muslime beispielsweise beten mehrmals täglich zu gewissen Zeiten, fasten, trinken keinen Alkohol und essen kein

Schweinefleisch. Dies muss eine moderne und attraktive Armee wie die Bundeswehr beachten und respektieren (vgl. ebd., 2011, 25). Die Schwierigkeit die hierbei entsteht, liegt im militärisch operativen Hintergrund. Im täglichen Kasernendienst stellen diese Punkte sicherlich kein Problem dar. Im Auslandseinsatz oder auf längeren Gefechtsübungen dagegen stößt die religiöse Auslebung schnell an die Grenzen des ressourcentechnisch Machbaren.

Des Weiteren ist das bereits angesprochene Phänomen des "Tokenism" zu betrachten, um das stereotype Denken von Personengruppen, was im Kontext einer Armee eher kontraproduktiv ist, zu vermindern (vgl. ebd., 27). Um ein nachhaltiges und wirksames Diversity Management in die Streitkräfte der Bundesrepublik Deutschland einzuführen, muss somit dieser Theorie Rechnung und Beachtung getragen werden. Mit diesem Anspruch und der genannten theoretischen Grundlage führt die Bundeswehr verschiedene Maßnahmen der interkulturellen Bildung durch. Die ersten Maßnahmen dazu greifen bei jungen Rekruten bereits in der allgemeinen Grundausbildung. Hier wird in den ersten Dienstwochen eines Rekruten, durch verschiedene Unterrichtungen, Vorträge und Übungen, die präsente Vielfalt innerhalb der Kameradschaft gelehrt und vorgelebt. Vorgesetzte und Ausbilder müssen zudem Seminare belegen, bei denen sie zum Umgang mit Soldaten mit Migrationshintergrund geschult werden oder als Multiplikatoren für Interkulturelle Kompetenz in der Truppe agieren können. Ziel ist es, den zuvor beschriebenen "Tokenism" zu überwinden und Vorurteile bei sich und den unterstellten Soldaten abzubauen.

Darüber hinaus soll der Umgang mit der vorherrschenden Vielfalt gefördert werden, damit Soldaten mit Migrationshintergrund ihre möglichen Fähigkeiten und Potenziale bestmöglich im Rahmen des Auftrages der Bundeswehr nutzen können. Das Zentrum für Innere Führung in Koblenz, welches diese Unterrichtungen und Maßnahmen zur Interkulturellen Kompetenz mitentwickelt, bietet ebenfalls ganztägige Seminare zu diesem Thema an. Jene finden beispielsweise direkt im Ausbildungszentrum statt oder werden durch mobile Ausbildungsgruppen bundesweit in über 70 verschiedenen Bundeswehrstandorten jährlich durchgeführt. Dieses dynamische Seminar mit dem Projekttitel „Dimension Kulturen“ ist für alle Dienstgradgruppen geeignet und stellt die Interkulturellen Kompetenzen von Soldaten, egal welcher Funktion, als essentiellen Teil der Inneren Führung der Bundeswehr heraus (vgl. SKB, 2010). Die Bundeswehr versucht jedoch nicht nur durch Ausbildung und Lehrgänge die Vielfalt von Soldaten mit anderem kulturellen Hintergrund zu beachten und zu fördern. Institutionell wurden ebenfalls Maßnahmen getroffen. So steht gläubigen Soldaten Sonderurlaub für religiöse Feiertage, wie beispielsweise den jüdischen Sabbat, zu. Ein Faktum, welches viele Soldaten muslimischen oder jüdischen Glaubens kritisieren, ist, dass die Bundeswehr, im Gegensatz zu vielen anderen Armeen, in der Militärseelsorge bis heute noch keinen Imam oder Rabbiner eingestellt hat (vgl. Menke, 2011, 28 f). Die evangelischen oder katholischen Militärggeistlichen sind und bleiben nichtsdestotrotz auch Ansprechpartner für Gläubige anderer Religionen innerhalb der Streitkräfte.

Abschließend soll der Aspekt der Sprache aufgegriffen werden. Die Bundeswehr betreibt an verschiedensten Standorten in der Bundesrepublik zusammen mit dem Bundessprachenamt Sprachzentren, welche Soldaten in den verschiedensten Fremdsprachen für die internationale Zusammenarbeit ausbilden. Für Austauschsoldaten oder Kadetten aus anderen Ländern ist ein Deutschkurs notwendiges Pflichtprogramm innerhalb ihrer Ausbil-

dung. Diese sprachliche Weiterbildung soll nicht nur die rein kommunikative Ebene verbessern, sondern soll auch für ein interkulturelles Feingefühl im Umgang und Verständnis sorgen (vgl. SKB, 2010).

4.3.5.3.2 Gleichstellung von Frauen

Nachdem der Umgang innerhalb der Streitkräfte mit der Thematik der kulturellen Vielfalt aufgezeigt wurde, soll das Hauptaugenmerk in diesem Abschnitt auf die Gleichstellung von Frauen und Männern gelegt werden. Einführend sollen dazu einige Zahlen und Statistiken angeführt werden. Anschließend werden zudem konkrete Maßnahmen der Bundeswehr in diesem Bereich aufgezeigt. Wie bereits im Abschnitt der Rechtsgrundlagen angesprochen wurde, ist es Frauen erst seit 2001 möglich, in alle Verwendungsreihen der Streitkräfte der Bundesrepublik Deutschland einzutreten. Zuvor galten Frauen, durch das Grundgesetz der Bundesrepublik, als besonders schützenswürdig und konnten nur sehr eingeschränkt uniformierte Tätigkeiten ausüben (vgl. Kümmel, 2012, 371 f). Nach der vollständigen Beschränkungsaufhebung sind Frauen in der Truppe allgegenwärtig und nehmen eine aktive und sichtbare Rolle ein. Statistiken von 2012 nennen für die Jahre 2003/2004 einen allgemeinen Anteil von 5,2 Prozent. 2009/2010 waren schon 8,9 Prozent aller Bundeswehrsoldaten weiblich (vgl. ebd., 372). Hinzu kommt, dass weibliche Soldaten auch zunehmend in Kampf- und Bodeneinheiten vorstoßen, sodass man inzwischen von einer tatsächlichen Öffnung der Laufbahnen in den Streitkräften der Bundeswehr sprechen kann. Nichtsdestotrotz muss im Hinterkopf behalten werden, dass der Sozialisationsbereich einer Armee grundlegend männlich geprägt ist, wodurch es für Frauen sehr schwer werden kann, sich individuell zu behaupten. Hier muss erneut der bereits eingeführte Fachterminus des „Tokenism“ mit in Betracht gezogen werden.

Nach Kümmel (2012, 379) äußern sich die „Tokens“, im Fall der Gleichstellungsbetrachtung der Frau, in Sachen der Visibilität, Polarisierung und Assimilation. Fehlleistungen von Frauen können vor diesem Hintergrund stereotypisiert und auf alle Frauen in der Bundeswehr übertragen werden. Diese Tokens verhelfen somit kaum einer Verbesserung der Diversität zum Positiven, sondern stellen den Minderheitenstatus von Frauen in der Bundeswehr noch mehr heraus. Zudem werden hierdurch Taten, Leistungen oder Fehlleistungen permanent und kritischer betrachtet als bei Männern, woraus ein immenser Druck auf diese Personengruppe resultiert. Das „Tokenism“ stellt eine Frau in den Streitkräften somit mehr als Symbol dar als ein eigenständig handelndes Individuum (vgl. ebd., 379). Die folgende Abbildung 6 soll die Einflussfaktoren für die Integration von Frauen in die Streitkräfte noch einmal zusammenfassend visualisieren.



Abbildung 6 - „Integration von Frauen in das Militär“ nach Kümmel, 2012

Weitere Phänomene, welche durch die Öffnung des gesamten Spektrums der Streitkräfte in die Truppe Einzug halten, sind die der sexuellen Belästigung, die des Geschlechterkampfes und die der sogenannten „double standards“, also das Messen mit zweierlei Maßstäben (vgl. Kümmel, 2012, 383 f). Für einen reibungsloseren Ablauf der Gleichstellung von Mann und Frau hat die Bundeswehr bereits Maßnahmen des Diversity Managements eingeführt. Unmittelbar nach dem für die Frauen entscheidenden europäischen Gerichtsurteil im Jahr 2000, begann eine intraministerielle Steuergruppe des Bundesministeriums der Verteidigung damit, erste vorbereitende Maßnahmen für die spätere Verwendung von Frauen in den deutschen Streitkräften zu erarbeiten. Es wurde beispielsweise die notwendige Ausbildung von Vorgesetzten und Ausbildern im Allgemeinen koordiniert, Vorschriften verschiedenster Art angeglichen oder infrastrukturelle Aspekte bundesweit angepasst (vgl. Kümmel, 2008, 389 ff). Darüber hinaus begann schon im selben Jahr die Realausbildung von Multiplikatoren für die Ausbildung von Ausbildern und Vorgesetzten. Hier war der Schwerpunkt, die zukünftigen militärischen Führer auf die kommenden weiblichen auszubildenden Soldaten vorzubereiten. Zudem erarbeitete das Zentrum Innere Führung ein Arbeitspapier, welches als Führungshilfe versucht, für Individualität zu sensibilisieren und dies geschlechterübergreifend deutlich macht. Hierzu wurden Argumente und Thesen aufgezeigt, welche aus den Erfahrungen anderer Streitkräfte stammen. Darüber hinaus wurden auch Polizei und Bundespolizei konsultiert und in die Ausarbeitung mit einbezogen (vgl. Kümmel, 2008, 390).

Weiterhin sieht das Zentrum Innere Führung die Unterschiede zwischen Mann und Frau nicht als angeborene Merkmale, sondern versucht sie auf der Ebene der Erziehung und Sozialisation anzusiedeln (vgl. Arbeitspapier Frauen in den Streitkräften, 2000). Diese Führungshilfe ist jedoch auch kritisch zu bewerten, da nur durch die unreflektierte und unkommentierte Aufzählung von Argumenten für Frauen in einer Armee oder durch die Nennung frauenspezifischer Vorteile, die eigentlichen Probleme, welche neu entstehen

könnten, keinerlei Beachtung fanden (vgl. Arbeitspapier Frauen in den Streitkräften, 2000).

Trotz alledem ist diese Führungshilfe ein erster Schritt hin zu einem nachhaltigen und modernen Diversity Management gewesen. Ein weiterer wichtiger Punkt, welcher im Rahmen dieser Thematik genannt werden muss, ist der der Zielquoten. Frauen werden aktiv und gezielt durch das Bundesministerium der Verteidigung gefördert. Zu erreichende Quoten sind im Zentralen Sanitätsdienst: 50 Prozent und im übrigen Truppendienst: 15 Prozent. In der Realität verteilen sich die Angaben jedoch lediglich auf 23 Prozent im Sanitätsdienst und 6 bis 7 Prozent in der restlichen Truppe (vgl. Arbeitspapier Frauen in den Streitkräften, 2000). Durch das bereits im Abschnitt der Rechtsgrundlagen beschriebene Gleichstellungsgesetz wurde der zusätzliche Dienstposten der Gleichstellungsbeauftragten innerhalb der Bundeswehr neu geschaffen. Diese wird, ebenfalls wie eine Vertrauensperson, von allen Soldaten einer Dienststelle gewählt und ist für die Umsetzung und Einhaltung des Gleichbehandlungsgesetzes für Soldatinnen und Soldaten verantwortlich. Disziplinar ist sie weisungsfrei und darf von Vorgesetzten bei der Ausübung ihres Amtes nicht behindert oder beeinflusst werden. Die Gleichstellungsbeauftragte ist Ansprechpartner für alle Soldaten, welche sich nicht nur im Dienst unrechtmäßig und ungleich behandelt fühlen (vgl. Bundesgleichstellungsgesetz, 2015, § 25 - 36).

Als weitere Maßnahme von Seiten der Streitkräfte sollen an dieser Stelle ergänzend die Verordnungen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf aufgezeigt werden. Jene sind durch die „Verordnung über die Teilzeitbeschäftigung von Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr“ und der „Verordnung über die Elternzeit für Soldatinnen und Soldaten der Bundeswehr“ eingehend geregelt. Diese beiden Erlässe steigern die Attraktivität der Bundeswehr für unflexiblere Bewerber und junge Eltern ungemein und tragen aktiv einen großen Beitrag zum gegenwärtigen Diversity Management der Bundeswehr bei. Abschließend muss ausdrücklich erwähnt werden, dass die Teilzeitbeschäftigung und die Elternzeit sowohl den weiblichen, als auch den männlichen Soldaten per Gesetz zusteht (vgl. Bundesgleichstellungsgesetz, 2015, § 15 - 18). Männer nehmen diese Möglichkeit inzwischen vermehrt wahr.

5. EXEMPLARISCHE PROBLEMSTELLUNGEN PÄDAGOGISCHER THEORIE

Im folgenden Kapitel werden das Verständnis von Lernen und Bildung sowie die Probleme diese ‚Prozesse‘ zu motivieren, zu steuern und zu messen als exemplarische Problemstellungen pädagogischer Theorie dargestellt.

Im Rahmen der Frage nach dem Theorie-Praxis-Transfer, also der Bedeutung des Studiums für die berufliche Praxis, sind diese Aspekte in Erhebung eingeflossen, da unterstellt wurde, dass sich hier ein erhöhtes pädagogische Problembewusstsein zeigen kann. Es wird davon ausgegangen, dass das Studium vermittelt, dass die Kontingenzen der pädagogische Beziehung bzw. die subjektive Eigenständigkeit der Lernenden in besonderem Maße zu reflektieren sind. Die ehemaligen Pädagogik-Studenten wurden demnach gefragt, wie sie ggf. mit diesen grundlegenden pädagogischen Problemen in ihrer beruflichen Praxis umgehen.

Neben dem Theorie-Praxis-Transfer liegt das Interesse der Forschungsgruppe auf der Art der Kompetenzentwicklung (s. o.) der Interviewten in Bezug auf diese Problemstellungen, d. h. hat hier eine kontinuierliche Expertiseentwicklung stattgefunden oder sind es spezifische Momente oder Schwellenkonzepte die den Umgang mit diesen Problemstellungen bestimmen?

Im Folgenden werden zunächst einführend Theorien der Lern- und Bildungsprozesse vorgestellt, um darauf aufbauend die Probleme der Motivierbarkeit, der Steuerbarkeit und der Messbarkeit von Bildungsprozessen darzustellen.

5.1 THEORIEN DER LERN- UND BILDUNGSPROZESSE

Im folgenden Abschnitt wird die Thematik der Lern- und Bildungsprozesse erläutert. Dieser Themenbereich ist besonders wichtig, da er dabei hilft im späteren Verlauf der Verbleibstudie Prozesse solcher Art bei den ehemaligen Pädagogikabsolventen der Universität der Bundeswehr München zu erkennen.

5.1.1 Lernprozesse

Der Begriff Lernen wird in den Wissenschaften von vielen Seiten betrachtet, bspw. lassen sich in der Psychologie als auch in der Pädagogik viele Theorien und Definitionen zu diesem Begriff finden. Im folgenden Abschnitt soll die Theorie des Lernens auf Erkenntnisse der Psychologie gestützt werden. „Lernen ist ein Prozess, der in einer relativ konsistenten Änderung des Verhaltens oder des Verhaltenspotenzials resultiert, und basiert auf Erfahrung“ (Gerrig & Zimbardo, 2008, 192). Diese Art der Begriffserklärung findet man häufig in den Wissenschaftsfeldern der Psychologie. Die Autoren Gerrig und Zimbardo (2008) sehen Lernen als einen Prozess an, der eine Verhaltensänderung nach sich zieht.

„Obwohl sogar Spezialisten Schwierigkeiten mit einer genauen Definition des Begriffs Lernen haben, würden die meisten sicherlich zustimmen, dass es sich dabei um einen Veränderungsprozess handelt, der als Ergebnis individueller Erfahrung auftritt“ (Mazur, 2004, 12).

Lernen bzw. ein Lernprozess hat stattgefunden, wenn ein Individuum in der Lage ist neue Ergebnisse oder Fähigkeiten vorzuweisen, die es vorher nicht hatte. Ein Lernprozess hat stattgefunden, wenn z. B. eine Person die Fähigkeit des Autofahrens erlernt hat. Der Erwerb eines Führerscheins zeigt uns, dass dem Individuum bescheinigt wird ein motorisiertes Fahrzeug benutzen zu können. Es besitzt die Erfahrung ein Auto zu starten, zu bewegen, einzuparken etc. Ein weiteres Beispiel zeigt Mazur (2004, 12) in seinen Überlegungen auf:

„Stellen Sie sich vor, Sie schauen aus dem Fenster und sehen bei den im Hof stehenden Mülleimern einen Waschbären. Sie beobachten, wie er es schafft, eine Mülltonne umzuwerfen, den Deckel wegzuschieben und die darin befindliche Mülltüte aufzureißen. Nehmen wir an, dass der Waschbär durch den Geruch von Lebensmitteln angezogen war, aber nie zuvor Mülltonnen gesehen hatte.“

In diesem Fall stellt sich die Frage, ob das Tier die Tonne zufällig geöffnet hat oder durch eine Art Handlungsplan gehandelt hat. Da der Waschbär nun weiß, wie eine Mülltonne zu öffnen ist, findet eine Änderung des Verhaltens bzw. des Verhaltenspotenzials statt. Die Erfahrung und das Wissen helfen dem Tier bei der nächsten Nahrungssuche entsprechend zu handeln. Betrachtet man den Menschen in Hinblick auf Lernprozesse bzw. Lernerfahrungen, so fallen die alltäglichen Dinge ins Auge. Das tägliche Anziehen und Waschen, das Bett machen oder täglich zu frühstücken sind nur weitere Beispiele die auf vergangenen Lernprozessen beruhen. „Natürlich kann nicht jedes Beispiel eines Lernvorgangs für sich genommen und isoliert untersucht werden“ (Mazur, 2004, 13). In manchen Fällen sollten einige Lernsituationen ausgewählt und verglichen werden, um einen Lernprozess besser und kausal beschreiben zu können. Ein Lernprozess ist ein erfahrungsbasierter Prozess, d. h. Lernen findet in jedem Fall durch Erfahrung statt.

„Erfahrung bedeutet in diesem Zusammenhang, Informationen aufzunehmen (und diese zu bewerten und zu transformieren) sowie Reaktionen zu zeigen, welche die Umwelt beeinflussen. Lernen besteht darin, dass die Reaktionen durch Erfahrungen, die im Gedächtnis abgespeichert sind, beeinflusst werden“ (Gerrig & Zimbardo, 2008, 193).

Ein Lernprozess kann eine Erfahrung, die ein Individuum bereits erlernt hat, verändern oder gar durch eine andere Erkenntnis ersetzen. Infolge dessen sind Prozesse des Lernens in jedem Alter eines Menschen zu verzeichnen, darüber hinaus sind erlernte Erfahrungen nicht zwingend vom physischen Reifeprozess abhängig. Einige Lernprozesse erfordern eine gewisse Kombination aus bereits gemachten Erfahrungen und reifungsbedingter Bereitschaft (vgl. Gerrig & Zimbardo, 2008, 193).

Ein wichtiger Begriff in der Thematik Lernprozesse ist die Habituation. Diese ist die grundlegende Form des Lernens. Gerrig und Zimbardo (2008, 193) definierten den Begriff folgendermaßen: „Ihre Verhaltensreaktion lässt nach, wenn ein Stimulus wiederholt wird. Habituation trägt dazu bei, Ihre Aufmerksamkeit auf neuartige Ereignisse in Ihrer Umgebung zu konzentrieren – man macht sich nicht mehr die Mühe, immer wieder auf bekannte Stimuli zu reagieren.“ Schließlich passt der Begriff des Lernens und der Habituation gut zusammen. Eine Person sitzt im Zug und hört ein Telefon klingeln und greift nach ihrem Gerät, dabei stellt sie fest, dass es nicht das eigene, sondern das Telefon des Sitznachbarn ist, welches klingelt. In diesem Fall greift die Person vielleicht noch beim ersten Mal klingeln zu ihrem Mobiltelefon, doch sollte sich die Situation öfters wiederholen, dann wird sie höchstwahrscheinlich nicht jedes Mal sofort zum Telefon greifen. Die Verhaltensänderung in diesem Beispiel ist, dass die Person aufhört ihr Telefon zu überprüfen, denn die erlernte Erfahrung zeigt der Person, dass das klingelnde Telefon nicht ihr gehört. Somit ist die Verhaltensänderung nachhaltig, sprich das Individuum ist an das Klingeln gewöhnt und reagiert folglich nicht sofort darauf. Die Habituation löst eine nachhaltige Verhaltensänderung des Individuums aus. Trotzdem muss diese Änderung des Verhaltens nicht von permanenter Dauer sein, da weitere Erfahrungen in der Umgebung einer Person das Verhalten erneut ändern können.

Zusammenfassend sind Lernprozesse Vorgänge, die eine Änderung des Verhaltens nach sich ziehen und auf Erfahrungen basieren. Dabei sollte beachtet werden, dass derartige Prozesse abhängig von Erfahrung und einer gewissen Reife sind.

5.1.2 Bildungsprozesse

Der Begriff Bildung ist ein zentraler Begriff in der Pädagogik.

„Etymologisch ist das Wort Bildung mit Bild verwandt und wird dementsprechend zunächst vorwiegend in Bezug auf die äußere Gestalt bzw. das Erscheinungsbild des Menschen gebraucht. Im Laufe des 18. Jahrhunderts löst sich der Bildungsbegriff dann allmählich von seinen theologischen Wurzeln, und um 1800 bezieht er sich nicht mehr auf die äußere Gestalt des Menschen, sondern vor allem auf die Entwicklung der gesamten Person“ (Koller, 2012, 73).

In diesen Bezug spielen die Forschungen von Wilhelm von Humboldt aus dem 18. Jahrhundert eine wichtige Rolle. Er definiert den Bildungsbegriff wie folgt:

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht dem welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Natur ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt, 1792, 106).

Nun lässt sich der Bildungsbegriff nach Humboldt in vier Teile gliedern. An erster Stelle steht Bildung für die Bildung von Kräften, darauf folgt zweitens die höchste Entfaltung dieser Kräfte durch Bildung, drittens ist Bildung die proportionierlichste Entfaltung der Kräfte für ein Individuum. Zum Schluss fasst Bildung alle zuvor genannten Dinge zu etwas Ganzem zusammen.

„Bildung im Sinne der Entwicklung aller Kräfte ist für Humboldt also nicht im Bezug des Menschen auf sich selber möglich, sondern nur, indem der Mensch sich an einem Gegenstand abarbeitet, der außerhalb seiner selbst liegt“ (Koller, 2012, 80).

Unter dem Begriff Gegenstand ist die Welt zu verstehen, der der sich bildende Mensch gegenübersteht und mit der er sich auseinander setzen soll. Schließlich befindet sich das Individuum in Wechselwirkung mit der Welt. Koller (2012, 80) kommt zu folgendem Ergebnis:

„Im Unterschied zum Erziehungsbegriff, bei dem das Verhältnis von Erzieher und Zu-Erziehendem im Mittelpunkt steht [...] thematisiert der Begriff der Bildung das pädagogisch relevante Geschehen als Wechselwirkung von Ich und Welt, als Verhältnis eines Subjekts zu allem, was außerhalb seiner selbst liegt.“

Nun sind die Theorien des Bildungsbegriffes von Humboldt ein paar Jahre her und die Gesellschaft hat einige Veränderungen vollzogen. Dies hat natürlich auch Auswirkungen auf den Bildungsbegriff. In diesem Zusammenhang fallen Namen wie Horkheimer oder Klafki, die im 20. Jahrhundert ihre Bildungstheorien aufstellten.

„Bildung wäre demnach die Umformung der ungeformten, primitiven Natur; der Mensch wird Herr über das, was ihm draußen und drinnen als befremdlich und bedrohlich erscheint. In der Bildung besteht Natur als solche fort, doch sie trägt die Züge der Arbeit, der menschlichen Gemeinschaft, der Vernunft“ (Horkheimer, 1952, 410).

Die Aspekte der Umformung sowohl der äußeren als auch der inneren Natur zeigen einige Parallelen zu dem Bildungsbegriff von Humboldt auf, denn die Wechselwirkung zwischen dem Ich und der Welt ist so gesehen die Umformung der äußeren Natur. Darüber hinaus ist die Umformung der inneren Natur bei Humboldt als Entfaltung der inneren Kräfte zu verstehen. Wolfgang Klafkis Bildungsbegriff grenzt sich von den beiden vorherigen Darstellungen ab. Dieser greift mehr die gesellschaftliche Dimension von Bildungsprozessen auf.

„Bildung im Sinne des Selbst- und Mitbestimmungs- sowie Solidaritätsprinzips ist dann nicht zuletzt durch die Einsicht gekennzeichnet, daß es notwendig ist, einerseits jeweils ein Höchstmaß an Gemeinsamkeiten anzustreben, andererseits aber doch immer die Möglichkeiten zu unterschiedlichen und kontroversen Auffassungen, Problemlösungsversuchen, Lebensentwürfen zu gewährleisten und zu verteidigen“ (Klafki, 1985, 22).

Einerseits ist der Bildungsbegriff von der Selbstbestimmung des Individuums gezeichnet, andererseits geht es um die Mitbestimmung in einer Gesellschaft. Nach Klafki bindet Bildung drei Grundfähigkeiten zusammen, einmal die Selbstbestimmung, die Mitbestimmung, sowie die Solidarität. Es fällt auf, dass auch hier wieder eine Art Wechselwirkung gezeichnet wird, nur mit drei Fähigkeiten, die Bildung mit sich bringen soll. Trotz der Darstellung dreier Ansichten zum Bildungsbegriff bleibt die Frage, was genau Bildungsprozesse sind, weiter offen. Gehe man von der Theorie Horkheimers aus, so ist die Umformung des Individuums als Bildungsprozess zu verstehen. Im Sinne von Klafki können unter Bildungsprozessen die Erlangung der drei genannten Grundfähigkeiten verstanden werden. „Bildungsprozesse werden gemeinhin als Prozesse der Bezugnahme des Subjekts auf Welt gedacht“ (Kokemohr, 2007, 15). Hier spiegelt sich die Bildungstheorie von Humboldt wieder, indem auf die Wechselwirkung von Ich und Welt Bezug genommen wird. In seinen Ausführungen schreibt Kokemohr (2007, 15) weiter:

„Der Vorschlag lässt sich auch so formulieren, dass Bildung der Prozess der Bezugnahme auf Fremdes jenseits der Ordnung ist, in deren Denk- und Redefiguren mir meine >Welt< je gegeben ist [...] Von Bildung zu sprechen sehe ich dann als gerechtfertigt an, wenn der Prozess der Be- oder Verarbeitung subsumtionsresistenter Erfahrung eine Veränderung von grundlegenden Figuren meines je gegebenen Welt- und Selbstentwurfs einschließt.“

Dieser Blickwinkel zeigt uns, dass die Bildungsprozesse eines Subjektes sich durch Veränderungen von Bewusstseinszuständen zeichnen lassen. Koller (1999, 161) definiert Bildungsprozesse hingegen wie folgt:

„[es] handelt ... sich bei Bildungsprozessen aller Wahrscheinlichkeit nach nicht um einmalige und sich instantan vollziehende Akte, die unmittelbar im Vollzug zu erfassen wären, sondern vielmehr um längerfristige Vorgänge, die zum Teil nur anhand ihrer Auswirkungen rekonstruiert werden können“

Daraus lässt sich schließen, dass sich Bildungsprozesse eines Subjektes bzw. eines Individuums über einen längeren Zeitraum erstrecken. In diesen Bildungsprozessen bildet das Individuum Fähigkeiten wie z. B. Kritikbereitschaft und -fähigkeit sowie Selbstreflexion. Des Weiteren erlangt das Subjekt die Fähigkeit der Empathie, Argumentationsbereitschaft und des vernetzten Denkens.

5.2 DAS PROBLEM DER MOTIVIERBARKEIT VON BILDUNGSPROZESSEN

Wenn man sich mit dem Lernen und dem Verbleib Erwachsener beschäftigen möchte, muss man sich näher mit der Lehr-Lernforschung auseinandersetzen. Ebenso ist es mit der Motivation von Lern- und Bildungsprozessen von Erwachsenen, denn „die Lernforschung misst keine Lernprozesse, sondern Indikatoren, die auf mentale Aktivitäten verweisen, die als Lernen bezeichnet werden“ (Siebert, 2006a, 9). Denn genauso schwer wie es ist Lernprozesse zu messen, ist auch die Frage der Lernmotivation. Auch wenn häufig beobachtbare Handlungen Indikatoren für eine Motivation sind, lassen sich jedoch Teilnehmende an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung nicht ohne weiteres als lernmotiviert bezeichnen, allerdings kann ihnen eine Lernmotivation auch nicht abgestritten werden (vgl. Siebert, 2006b, 58). Nach Siebert müsse diesbezüglich immer zwischen einer Bildungsbeteiligungsmotivation und einer Lernmotivation unterschieden werden (vgl. ebd.).

Doch aus welchem Grund befassen sich Personen im Erwachsenenalter überhaupt mit Lernangeboten für gewisse räumliche und zeitliche Arrangements? Warum brechen Erwachsene vorzeitig eine Weiterbildungsmaßnahme ab, oder nehmen diese Maßnahme gar nicht erst wahr? Und wie kommt es, dass einige Personen noch ein Zweitstudium im Erwachsenenalter beginnen? Mit diesen Themen beschäftigt sich die Lernmotivationsforschung und versucht dabei, die inter- und intraindividuellen Unterschiede der Lernenden zu untersuchen (vgl. Müller, 2006, 48). Innerhalb der jeweiligen Lehr- Lernsituation lässt sich die Quelle der Motivation unterschiedlich bestimmen, was zu einer Differenzierung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation führt.

5.2.1 Intrinsische und Extrinsische Motivation

Die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation ist eine Differenz entlang der konzeptionellen Ausrichtung der Motivation und empirisch nur schwer zu trennen (vgl. Siebert, 2006a, 58). Dennoch lassen sich einige Aussagen über ihre Unterscheidung treffen. Die intrinsische Motivation von Lern- und Bildungsprozessen wird üblicherweise definiert durch eine Handlung, die um ihrer selbst willen ausgeführt wird. So definiert Wild (2000, 76) eine intrinsisch motivationale Orientierung, „wenn Personen lernen, weil sie inhaltlich interessiert sind oder weil sie die Inhalte persönlich für bedeutsam halten.“ Widmet man sich einer Tätigkeit wegen ihrer Folgen oder Konsequenzen, um beispielsweise ein positives Ergebnis herbeizuführen oder eine negative Konsequenz zu vermeiden, so wird diese Absicht als extrinsisch motiviert bezeichnet (vgl. u. a. Schiefele & Streblov, 2005, 41; Schlag, 2013, 21). Allerdings kann die extrinsische und intrinsische Motivation auch gleichzeitig vorhanden sein, dies ist dann abhängig von äußeren Einflussfaktoren und den einzelnen Motiven der Individuen (vgl. Schiefele & Streblov, 2005, 41.) Dennoch wird behauptet, dass bei einer intrinsischen Motivation der zu erwartende Lernerfolg größer ist, als bei einer rein extrinsischen Motivation, da der persönliche Bezug zu einer Leistungssteigerung führt (vgl. Schlag, 2013, 22).

5.2.2 Emotionen, Interesse, Lern- und Leistungsmotivation

Die Motivation von Menschen ist durch unterschiedliche Motive und Beweggründe beeinflusst und kann bewusst durch manifeste oder unbewusst durch latente Motivation ausge-

drückt werden (vgl. Tietgens & Weinberg, 1971, 47). Dabei nennt Rheinberg (2004) folgende Aspekte, die die Motivation bei Erwachsenen maßgeblich beeinflussen: Erwartungen, Werte, Selbstbilder, Willensprozesse, Affekte/Emotionen und neurohormonelle Prozesse. Diese Bandbreite verdeutlicht, dass die Perspektive auf die Motivation von Lern- und Bildungsprozessen differenziert ist.

Im Rahmen dieses Forschungsprojektes, sind primär Theorien zu nennen, die sich mit einer Lehr- und Lernmotivation von Erwachsenen beschäftigen. Dieses sind zum einen ältere Modelle triebtheoretischer Ansätze wie zum Beispiel die Psychoanalyse nach Freud (1938) oder das behavioristische Konzept nach Hull (1943). Diesen stehen aktuellere Modelle gegenüber, die sich explizit mit der Interessenmotivation und der Leistungsmotivation beschäftigen. Theorien zu psychologischen Lernleistungen basieren auf der Tatsache, dass nicht nur kognitive Voraussetzungen, sondern auch affektiv-motivationale Faktoren als notwendige Bedingungen für einen systematischen Wissenserwerb anzusehen sind (vgl. Götz et al., 2010, 82). Aus diesem Grund sind Emotionen, Interessen sowie Lern- und Leistungsmotivation wesentliche Bedingungen für einen systematischen Wissenserwerb insbesondere für Personen im Erwachsenenalter (vgl. Krapp, 2007).

Die Leistungsmotivation wird durch Heckhausen (1976, 194) definiert als „das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in allen jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder misslingen kann.“ Dabei dient die Leistungsmotivation im besten Falle zur Erreichung selbst gesteckter Ziele und dem Bestreben positive Leistungen zu vollbringen. Dieses Bestreben kann jedoch auch zu Schwierigkeiten führen, wenn Misserfolge und ungezügelter Ehrgeiz zusammentreffen (vgl. Siebert, 2006a, 69). Aus diesem Grund muss ein Ausgleich, eine Balance zwischen der Leistung, den Zielen und dem Zweck der Leistung erreicht werden. Außerdem muss bei der Lern- und Leistungsmotivation berücksichtigt werden, dass unterschiedliche Anforderungen hinsichtlich gesellschaftlichen Milieus herausgebildet werden können und somit die Lernsituation jederzeit von Person-Umwelt-Bezügen beeinflusst werden kann (vgl. ebd., 67 f). Dies könnte vor allem dann vorkommen, wenn Erwachsene im Alter einen neuen Abschnitt beginnen und sich in einer neuen Lernumgebung befinden. Dennoch ist bisher nicht geklärt, ob sich Individuen jederzeit leistungsmotiviert fühlen, wenn eine Herausforderung bevor steht oder eine schwierige Aufgabe zu bewältigen ist. Diese Problematik wirft Schwierigkeiten auf, denn eine Kompetenzsteigerung kann sich ebenso positiv wie auch negativ auf die persönliche Leistungsmotivation auswirken. Demnach ist die Leistungsmotivation immer abhängig von den individuellen Bedürfnissen und Kompetenzen des jeweiligen Akteurs (vgl. Rheinberg & Vollmeyer, 2000, 148).

Das Interesse als Persönlichkeitsdisposition bezieht sich auf eine Person-Gegenstands-Relation (vgl. Krapp, 1992, 10 f). Aus diesem Grund kann es sich nicht nur auf materielle Gegenstände beziehen, sondern auch auf bestimmte Handlungen, Ideen, Kulturgüter oder Wissensbestände (vgl. Müller, 2006, 51) fokussieren. Das Interesse wird als wichtige Voraussetzung für das Lernen gesehen und kann daher „als Bedingung, Ergebnis und Ziel von Bildungsprozessen analysiert“ (ebd., 48) werden. Dabei kann es durch unterschiedliche Faktoren ausgelöst werden, die sowohl individuell oder auch situationspezifisch bedingt sein und sich beispielsweise in interessenorientiertem Engagement äußern können (vgl. Krapp, 1992, 15). Außerdem ist im Besonderen das Anregen von Interessen

für bestimmte Gegenstandsbereiche ein wichtiges pädagogisches Mittel zur Motivation von Mitarbeitern oder Kollegen (vgl. Schlag, 2013, 20). Eine Problemstellung, die sich im Kontext der Erwachsenenbildung ergibt, ist die Konstanz und die Variabilität neuen Interesses im Erwachsenenalter. Eine Studie aus dem Jahre 1990 von Seidel und Siebert verdeutlicht, dass sich eine überraschend hohe Anzahl an Senioren nach der Berufssphase neue Themen- und Interessensbereiche erschlossen haben (vgl. Siebert, 2006b, 78 f). Demnach entwickeln sich neue Lerninteressen im Erwachsenenalter meist biographisch anschlussfähig oder sind durch kritische Lebensereignisse geprägt (vgl. ebd., 79). Es wird deutlich, dass das Interesse zur Bildung der Persönlichkeit beiträgt und als eine Voraussetzung für das lebenslange Lernen anzusehen ist.

Ein weiterer Aspekt, der neben der kognitiven Leistungsmotivation von Lern- und Bildungsprozessen berücksichtigt werden muss, sind soziale und emotionale Lernmotive. Da kognitive Zustände grundsätzlich in emotionale Muster eingebettet sind, bedürfen emotionale Motive einer aktiven und bewussten Berücksichtigung (vgl. Arnold & Gómez Tutor, 2006, 41).

„Emotionen greifen in die bewusste Verhaltensplanung und -steuerung ein, indem sie bei der Handlungsauswahl mitwirken und bestimmte Verhaltensweisen befördern. Hierbei spricht man von Motivation“ (Roth, 2001, 263).

Die Emotionen steuern die Handlungen und beeinflussen maßgeblich die Motivation von Lern- und Bildungsprozessen. Aus diesem Grund wird „Bildung als offener Prozess betrachtet, gerade wegen der emotionalen-motivationalen Qualität eines Lernprozesses im lebenslangen Lernen“ (Gieseke, 2009, 36).

Gerade heutzutage, wo speziell im Bereich der Arbeitswelt mit zunehmender Rationalisierung und mangelnder Anerkennung zu kämpfen ist, ist der emotionalen und sozialen Motivation ein besonderer Stellenwert einzuräumen. Denn negative Emotionen können Auswirkungen auf die Lernmotivation bewirken, genau wie positive Zuschreibungen eine positive Reaktion generieren und somit zukünftige Lernprozesse angeregt werden können (vgl. Arnold & Gómez Tutor, 2006, 42).

Die emotionale Stabilität spielt dabei eine wichtige Rolle, denn sie entscheidet über die Verbindungen zu anderen Akteuren, geteilte Werte, wechselseitige Akzeptanz, Verpflichtungen und Sozialität (vgl. Gieseke, 2009, 146). So strahlt beispielweise Freude eine positive Wirkung aus und „bietet Anlässe zum Weitermachen, sie stärkt einen positiven Blick auf die eigenen Bildungsaktivitäten und eröffnet damit neue Horizonte und kreative Potenziale“ (vgl. ebd., 61). Emotionale und soziale Motivation können, durch Anerkennung oder Motive der Zugehörigkeit, eine positive Lernmotivation unterstützend und erhaltend wirken, dabei muss besonders die Leitfigur, beispielsweise ein Lehrer, Vorgesetzter oder ein höher gestellter Kollege eine zentrale Funktion als Identifikationsperson einnehmen (vgl. Schlag, 2013, 20).

Eine Motivation von Lern- und Bildungsprozessen kann auf unterschiedlichste Art und Weise erreicht werden und wird immer von dem jeweiligen Individuum beeinflusst. Die Lernmotive eines Akteurs beeinflussen schlussendlich, was gelernt wird, wie viel Zeit dafür investiert wird und ob es sich überhaupt lohnt zu lernen. Dennoch können Lern- und Bildungsprozesse durch passende Maßnahmen bereits im Vorfeld positiv beeinflusst wer-

den, indem das Interesse geweckt wird, Motive anderer anerkannt und respektiert werden und die soziale Umgebung angepasst wird (vgl. Siebert, 2006b, 147). Die Motivation von Erwachsenen ist jedoch häufig von äußeren Faktoren sowie milieuspezifischen Einflüssen der neuen Lernumgebungen geprägt. Diese sind jederzeit zu berücksichtigen, um zu einer positiven Beeinflussung der Motivation von Lern- und Bildungsprozessen beizutragen.

5.3 DAS PROBLEM DER STEUERBARKEIT VON BILDUNGSPROZESSEN

Eine antike Betrachtung des Steuerungsprozesses rückt die Menschheit in eine passive Rolle: der Gedanke der Fremdsteuerung des menschlichen Schicksals durch Gott oder göttliche Wesen. In diesem Zusammenhang bestimmt Gott die Handlungen, das Verhalten oder auch den Lernprozess eines Individuums. Löst man sich von dieser göttlichen Einflussnahme auf das Leben des Menschen, so bleibt der Fakt bestehen, dass Außenfaktoren eine ebenso bedeutende und beeinflussende Rolle haben, wie das Individuum selbst. Insbesondere in Lehr-Lernsituationen ist diese zweiseitige Einflussnahme auf den Lern- und Bildungsprozess eines Individuums als wesentlicher Faktor zu beachten. Innerhalb dieser Betrachtungsweise lässt sich eine erste didaktische Spezifizierung hinsichtlich der Steuerung von Bildungs- und Lernprozessen finden: der von außen initiierte und angeregte Prozess (vgl. Park, 2003, 6). Diese Definition des Lern- und Bildungsprozesses bringt Problematiken mit sich, etwa, wie sich eine gezielte Steuerung durchführen lässt, welche Methoden dabei auszuwählen sind oder auch, welche Folgen, positive wie negative, ein Steuerungsprozess auf die lernende Person haben kann. Park bringt diese „Fremdsteuerung“ in den Zusammenhang mit dem Begriff Verhalten, dessen Änderung als ein von außen angeregter Prozess betrachtet werden soll: „Verhaltensänderungen [werden] in diesem Konzept als von Außenfaktoren bestimmt verstanden“ (ebd.). Ein aktiver Steuerungsprozess von außen, also beispielsweise eine Aufgabenstellung einer Lehrperson, hat das veränderte Verhalten des lernenden Individuums zur Folge: Es liest die Aufgabe und macht sich daran, diese zu bearbeiten; sein Handeln wird in diesem Zusammenhang als von außen bestimmt angesehen, es selbst übernimmt eine passive, ausführende Rolle.

Demgegenüber steht der Begriff des aktiven Handelns, der im Zusammenhang mit der Selbststeuerung gesehen wird. Die „Aktivität des bewusst und absichtlich Handelnden“ (ebd.) steht im Zentrum dieser Theorie und grenzt zielgerichtete, bewusst getätigte Handlungen oder Taten von einem gewohnheitsmäßigen oder unbewusst ablaufenden Verhalten ab. Es wird also zwischen einer aktiven, von außen getätigten Fremdsteuerung, beispielsweise ein Arbeitsauftrag, und einer Selbststeuerung des Individuums, beispielsweise innerhalb einer Projektarbeit, konstruiert aus eigenen Erfahrungen und Zielvorstellungen, unterschieden. Nach Dietrich hinge diese Differenzierung vom „Selbststeuerungsgrad“ ab, der sich dadurch erschließt, ob der Lernende selbst die Kontrolle über „Ziele, Lernwege (Methoden, Medien und Sozialformen), den Ort, den Zeitpunkt und die Dauer“ (Dietrich, 2001, 22 f) hat, oder diese Faktoren vom Lehrenden bereits vorgegeben wurden.

Die Ursprünge aktiver Steuerungsprozesse können mit dem Beruf des Steuermannes eines Fahrzeugs in Verbindung gebracht werden:

„Den guten Steuermann lernt man erst im Sturme kennen.“
(Lucius Annaeus Seneca, *1 n. Chr., † 65 n. Chr.)

Dieses Zitat des römischen Philosophen Seneca repräsentiert die hohe Achtung und Wertschätzung gegenüber dem Beruf des Steuermannes. In der griechischen Antike zählte die Steuermannskunst zu einer der angesehensten Fähigkeiten der damaligen Zeit: „Bewegung erfolgreich steuern zu können, das ist ein den historischen Wandel überdau-

erndes Ideal“ (Geißler, 1995, 10). Überträgt man dieses Zitat auf den Steuerungsprozess von Lehr-Lernprozessen, ist der Sturm mit Außenfaktoren gleichzusetzen. Diese müssen nicht immer Aufträge oder Zielsetzungen, sondern können auch beispielsweise ein erhöhter Lärmfaktor, psychischer oder zeitlicher Druck oder auch unplanmäßig eintretende Ereignisse, etwa eine Krankheit oder ein Unfall sein. Eine gute Lehrperson weiß mit diesen, oft willkürlichen Einflussfaktoren umzugehen und sich und die Situation daran auszurichten. Betrachtet man nun die eingangs durchgeführte Unterscheidung von steuernden Tätigkeiten zwischen Fremd- und Selbststeuerung, kann das Beispiel des Steuermannes als Metapher hinzugezogen werden. Der Steuermann handelt als eigenständiges Individuum und steuert beispielsweise ein Schiff aktiv und bewusst. Er verkörpert die Selbst- oder Innensteuerung. Das Schiff dagegen wird von dem Steuermann gelenkt, seine Bewegungen können im übertragenen Sinne als Verhaltensänderung betrachtet werden. Es nimmt damit die Rolle des von außen gesteuerten Individuums ein.

Erste didaktisch-theoretische Überlegungen zum Prozess der Steuerung von Lern- und Bildungsprozessen sind im klassischen Behaviorismus zu finden. Das englische Wort *behavior* wird im deutschen mit *Verhalten* übersetzt. Diese Richtung der Psychologie geht grundsätzlich von einer Fremdsteuerung des Verhaltens aus. Innerhalb dieser Theorie wird das Lernen als ein „Reiz-Reaktions-Verhältnis“ (Park, 2003, 6) verstanden. Der Reiz, auch als Stimulus bekannt, löst eine Reaktion, ein bestimmtes Verhalten, aus. Nachgewiesen wurde dieser Zusammenhang im empirischen Experiment des Pawlowschen Hundes, bei der ein unkonditionierter Reiz, im Experiment repräsentiert durch Futter, eine automatische Reaktion, den Speichelfluss des Hundes auslöst. Der unkonditionierte Reiz wird während der Konditionierung mit einem neutralen Reiz, beispielsweise einem Ton, zeitlich gepaart. Durch diese Assoziation des Futters mit dem Ton löst nach der Konditionierung der Ton, jetzt bezeichnet als konditionierter Stimulus, eine konditionierte Reaktion, also den Speichelfluss, aus. Diese Theorie der klassischen Konditionierung gründet sich auf der empirischen Untersuchung des Pawlowschen Hundes (vgl. Gerrig & Zimbardo, 2008, 194 f), Das Lernen in diesem Sinne kann also als Konditionierung betrachtet werden, bei dem die Steuerung von außen eine Verhaltensänderung herbeiführt:

„Der konditionierte Stimulus erlangt einen Teil des Einflusses auf das Verhalten“ (ebd., 197).

Neben der Theorie des Behaviorismus, die wegbereitend für die aktuellen Bildungstheorien ist, beschäftigen sich mehrere weitere theoretische Richtungen der Bildungs- und Erziehungswissenschaften mit den wirkenden und steuernden Kräften. Park (2003, 7) fasst diese verschiedenen Einflussfaktoren tabellarisch zusammen (siehe Abbildung 7).

Theorie	Bestimmende Kraft	Ort d. K.	Eigenschaft d. K.
Sophistisches Lernkonzept	Lehre	Außen	Fremd
Behaviorismus	Reiz (Input)	Außen	Fremd
Verhaltensbiologie	Instinkt/ Trieb	Innen	Fremd
Soziobiologie	Gene	Innen	Fremd
Psychoanalyse	Das Unbewusste	Innen	Fremd
Neodarwinistische Evolutionstheorie	Umweltveränderung	Außen	Fremd
Ontologischer Realismus	Wahrheit / Die reale Welt	Außen	Fremd
Konstruktivismus	Das bewusste Ich	Innen	Eigen (vertraut)

Abbildung 7 - Theorien der Steuerung nach Park, 2003, 7

In thematischer Bezugnahme zur Verbleibstudie soll primär dieser, der von außen gesteuerte Prozess des Lernens betrachtet werden, da die interviewten Personen hauptsächlich leitende und führende Berufspositionen einnehmen und weniger die Funktion des Lernenden übernehmen. Es wirft sich dabei die Frage auf, wie man effektiv und gezielt Bildungs- und Lernprozesse initiiert und wie man diese als Lehrperson, Trainer, Dozent richtig koordiniert, gestaltet und steuert. Geißler betont als erste Prämisse für eine gute Steuerungsarbeit das Eingehen auf subjektive Bedürfnisse der lernenden Teilnehmer. Gleichzeitig seien ihre Individualität und die Beachtung der jeweiligen individuellen Möglichkeiten und Rahmenbedingungen wichtig. Diese maßgebenden Faktoren führen zu einer notwendigen Steigerung der Komplexität und Effektivität von Steuerungs- und Gestaltungsarbeit. Diese sei dann als „situationsbezogene und teilnehmerorientierte Problembearbeitung und Problemlösung“ (Geißler, 1995, 15) zu definieren. In diesem Zusammenhang kann auch das von Kade und Geißler verfasste Werk *Die Bildung Erwachsener* erwähnt werden. Sie nennen dabei die Individualität des Lernenden als eine Grundlinie der Erwachsenenbildung. Besonders aus der Perspektive der Gesellschaft gehe der Aspekt der Individualität zu Gunsten einer Hervorhebung des Menschen als „Träger bestimmter Qualifikationsbündel“ (Kade & Geißler, 1982, 9) verloren. Situationen in Lehr-/Lernprozessen erfordern daher individuell angepasste und gesteuerte Lösungen, standardisierte Lösungskonzepte sind demnach als weniger sinnvoll zu erachten.

Konkrete „Prinzipien der Steuerung“ nennt Geißler (1995, 20) in seinem Buch *Lernprozesse steuern*. Dabei unterscheidet er zwischen drei Prinzipien, der *Kontextsteuerung*, der *Umwegsteuerung* und der *zeitökologischen Steuerung*. Erstere bezieht, den Lehr-/Lernprozess einschränkende, Umweltbedingungen mit ein. Zu diesen zählen beispielsweise der Wertewandel der letzten Jahrzehnte oder der Demokratisierungsprozess. Dies lässt sich etwa durch Mitbestimmungsregelungen in betrieblichen Weiterbildungen oder durch Berücksichtigung von traditionellen Prinzipien der jeweiligen Bildungsinstitutionen realisieren.

Bei der Umwegsteuerung werden alle vier Dimensionen eines Lehr-/Lernprozesses, die Rahmenbedingungen, der Inhalts- sowie der Gruppenaspekt und zuletzt die Vielfältigkeit des Einzelnen nichtlinear gesteuert (vgl. ebd., 21). Dabei wird der Bildungserfolg nicht

durch lineare Entwicklung angestrebt, sondern auf Umwegen. Becker-Schmidt und Knapp (1987, 19) definieren diese Art des Lernens wie folgt:

„Lernen erfolgt nicht gradlinig-linear; beim Fortschreiten nimmt es notwendige Rückversicherungen vor. Auf der Suche nach Zusammenhängen gerät es auf scheinbare Neben- und Abwege. Solche Umwege brauchen Zeit.“

Diese Umwegsteuerung eröffnet den Lernenden individuelle Möglichkeiten und Entwicklungschancen, kann jedoch im Umkehrschluss ein weiteres Steuerungsproblem hervorrufen: das Problem des Umgangs mit Zeit und Zeitknappheit in Lehr-/Lernprozessen.

Die zeitökologische Steuerung kalkuliere, so Geißler, die Eigenzeiten der Lernenden, die sich in individuellen Lebensrhythmen, unterschiedlicher Verarbeitungs- und Verstehenszeiten ausdrücken, mit ein. Die Arbeit mit den Inhalten müsse entsprechend der Eigenzeiten des Lernenden oder der Lernenden ermöglicht werden. Parallel müssten die „Vorteile der Langsamkeit, der Ungleichzeitigkeit“ (Geißler, 1995, 26) als Chance erkannt werden.

Ein Rückgriff auf die oben angesprochenen Dimensionen führt zur Thematik der Funktionen im Steuerungsprozess. Um die Bedingungen einer kompetenten Steuerung von Lehr-/Lernprozessen zu erfüllen, seien nach Geißler mehrere Maximen zu befolgen. Die Ebene des Inhalts setzt ein Bewusstsein für die Führungs- oder Leitungsrolle seitens des Lehrenden voraus. Dazu zählen beispielsweise die Darstellung von Problemstellungen, Hilfestellungen oder Ergebnispräsentation. Geißler benennt diesen Aspekt der Steuerung die Lokomotionsfunktion (vgl. ebd., 27). Die zweite Funktion bezieht sich auf die Gruppenebene. Hierbei müsse der Lehrende den Zusammenhalt aller Beteiligten durch die Definition von Gruppenzielen oder durch Aufgabenverteilung anstreben und realisieren. Schlussendlich ist auf der Ebene der Einzelsubjekte durch die steuernde Person eine „Akzeptanz und Förderung von individuellen Besonderheiten“ (ebd., 28) zu intendieren.

Betrachtet man nun den Gestaltungsprozess von Lehr-/Lernprozessen zusammenfassend als Steuerungskompetenz, so zählt zu dieser primär die Akzeptanz von Subjektivität und Einzigartigkeit der Person. Reuter und Sieh (2010, 185) betonen eben diesen Aspekt der Individualität im Zusammenhang mit dem Bildungsbegriff:

„Der Begriff Bildung kennzeichnet den Vorgang der Entfaltung der Individualität eines Menschen, seine geistige Entwicklung in Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Umwelt.“

Geißler nennt darüber hinaus die Kompetenz der Lehrperson, die Perspektiven und das Potenzial, ebenso wie Restriktionen oder Grenzen der eigenen Person bei der Ausübung der Gestaltungsfunktion, realistisch einzuschätzen als eine Grundvoraussetzung zum kompetenten Praktizieren des Steuerungsprozesses. Diese „differenzierte Realitätssicht auf das, was man tut und läßt“ (Geißler, 1995, 184) führt neben der Akzeptanz von Individualität des Einzelnen zur Steuerungskompetenz.

5.4 DAS PROBLEM DER MESSBARKEIT VON BILDUNGSPROZESSEN

Der folgende Abschnitt soll sich mit der Messbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen befassen. Dass diese Thematik nicht frei von Diskussionen ist, zeigt sich bereits in der Vielzahl an kritischen Beiträgen, Experteninterviews und Artikeln. Es stellen sich also die Fragen: Lassen sich Lern- und Bildungsprozesse überhaupt messen? Wenn ja, wie? Und warum ist es überhaupt notwendig Lernen und Bildung zu messen?

Wie im vorherigen Abschnitt bereits erwähnt, ist Lernen ein Prozess der sich in einer nachhaltigen Veränderung des Verhaltens oder des Verhaltenspotenzials zeigt. Es gilt also diese stattgefundene Veränderung zu messen und entsprechende Dokumentationen zu vergleichen. Die bekanntesten Methoden hierfür sind Klassenarbeiten und Klausuren, aber auch Prüfungen wie in dem Beispiel des Führerscheinerwerbs. Da sich diese Arbeit im Schwerpunkt mit Erwachsenen befasst, wird der Fokus jedoch weniger auf Schulprüfungen als auf Maßnahmen der Weiterbildung gelegt. Die Weiterbildung wird als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase bestimmt“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, 197). Vor allem in größeren Unternehmen fällt heutzutage immer häufiger der Begriff des Bildungscontrollings. „Bildungscontrolling bezieht alle Planungsschritte mit ein, angefangen von der Bedarfsanalyse über die Realisierung von Maßnahmen bis zur Erfolgskontrolle und Transfersicherung“ (Weiß, 2005, 33). Es gilt dabei Weiterbildungsmaßnahmen unter anderem in ihrer Wirtschaftlichkeit zu prüfen, um Kosten und Nutzen für ein Unternehmen aufzuzeigen. Dabei ist es wichtig, Bildungscontrolling nicht nur als Weiterbildungskontrolle zu verstehen, sondern als ein „zyklisches Ineinandergreifen von Planung, Messung, Bewertung und Korrektur in der Weiterbildung“ (Beicht & Krekel, 1999). Ein Prozess um entsprechende Maßnahmen zu messen und zu bewerten ist die Evaluation, auf welche im Folgenden genauer eingegangen werden soll.

Eine Evaluation ist als „systematische Untersuchung der Verwendbarkeit oder Güte eines Gegenstandes“ (Sanders, 2006, 6) definiert. Die Evaluationsforschung ist ein Teilbereich der empirischen Forschung und „beinhaltet die systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzeptes, des Untersuchungsplanes, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme“ (Rossi & Freeman, 1993, zitiert nach Bortz & Döring 2006, 96). Evaluationsforschung befasst sich also mit der Bewertung des Erfolges von Maßnahmen.

Die Evaluation hat dabei fünf zentrale Ziele bzw. Zwecke, die sie erfüllt: Erkenntnisfunktion, Optimierungsfunktion, Kontrollfunktion, Entscheidungsfunktion und Legitimationsfunktion (vgl. Stockmann, 2000). Dabei geht es vor allem um wissenschaftliche Erkenntnisse, die Beseitigung von Schwächen der evaluierten Maßnahmen, die Kontrolle der Effektivität, die Frage nach weiterer Förderung bzw. Entwicklung von Maßnahmen und den Beitrag zur Schaffung von Transparenz. Zusätzlich tragen die oben genannten Ziele zur Ergebnisoffenheit der Evaluation bei.

Um die wissenschaftliche Qualität von Evaluationen zu sichern und zusätzlich den gesellschaftlichen Nutzen von Evaluationen, hat die Deutsche Gesellschaft für Evaluationen Evaluationsstandards aus dem amerikanischen Standardset von Sanders (2006) abgeleitet. Demzufolge müssen Evaluationen vier grundlegende Eigenschaften aufweisen: Nütz-

lichkeit, Durchführbarkeit, Korrektheit und Genauigkeit. Im Folgenden werden die grundlegenden Standards der einzelnen Eigenschaften genauer erläutert.

„Die Nützlichkeitsstandards sollen sicherstellen, daß sich eine Evaluation an den Informationsbedürfnissen der vorgesehenen Evaluationsnutzer ausrichtet“ (Sanders, 2006, 51).

Zu diesen Standards zählt unter anderem, dass vorab ermittelt werden muss, wer an der Evaluation beteiligt ist und wer von ihr betroffen ist, dass der anschließend verfasste Bericht die Ziele, Verfahren und Befunde darstellen muss, um die wesentlichen Informationen bereit stellen zu können, und dass entscheidende Berichte und Ergebnisse den Nutzern zeitgerecht zur Verfügung gestellt werden müssen, da die Evaluation ansonsten keinen Nutzen hat.

„Die Durchführbarkeitsstandards sollen sicherstellen, daß eine Evaluation realistisch, gut durchdacht, diplomatisch und kostenbewußt ausgeführt wird“ (ebd., 91).

Hierzu zählt, dass die Evaluation auf praktische Verfahren zurückgreift um eventuelle Störungen zu vermeiden, aber auch, dass Evaluationen kostenwirksam, und damit einhergehend, effizient sein müssen.

„Die Korrektheitsstandards sollen sicherstellen, daß eine Evaluation rechtlich und ethisch korrekt durchgeführt wird und dem Wohlergehen der in die Evaluation einbezogenen und auch der durch die Ergebnisse betroffenen Personen gebührende Aufmerksamkeit widmet“ (ebd., 111).

Darunter versteht man, dass die individuellen Menschenrechte geschützt werden und niemand durch die Evaluation respektlos behandelt wird, dass vollständige und faire Einschätzungen geschlussfolgert werden, dass die Ergebnisse am Ende der Evaluation offengelegt und auch den Teilnehmern zugänglich gemacht werden und dass die Evaluation durch eine sorgfältige Rechnungsführung kontrolliert wird.

„Die Genauigkeitsstandards sollen sicherstellen, daß eine Evaluation über die Güte und/oder die Verwendbarkeit des evaluierten Programms fachlich angemessene Informationen hervorbringt und vermittelt“ (ebd., 159).

Zu diesen Standards zählt eine ausreichende Kontextanalyse, die Verwendung von verlässlichen Informationsquellen, die Nutzung von gültigen als auch zuverlässigen Informationen und dass eine unparteiische Berichterstattung zusammen mit einer begründeten Schlussfolgerung gewährleistet wird.

Mit Hilfe dieser Evaluationsstandards lassen sich wissenschaftlich Evaluationen erstellen, die unter anderem dazu genutzt werden können, Weiterbildungsmaßnahmen zu bewerten und zu beurteilen. Dabei lässt sich die Evaluation in verschiedenen Bereichen und aus verschiedenen Perspektiven durchführen. Zum einen können Weiterbildungsunternehmen den Erfolg ihrer angebotenen Weiterbildung prüfen, zum anderen können Arbeitgeber die angeordneten (oder freiwilligen) Weiterbildungsmaßnahmen ihrer Arbeitnehmer bewerten und optimieren.

Einhergehend mit einer Evaluation werden Begriffe wie Erfolgskontrolle und Lernfortschrittskontrolle relevant, um den Wissenszuwachs dokumentieren zu können. Nach Kirk-

patrick's (1959) 4-Stufen-Modell sind bei der Auswertung einer Evaluation folgende vier Ebenen zu berücksichtigen:

- „1. Reaction bzw. Zufriedenheit des Teilnehmers,
2. Learning bzw. Lernerfolg des Teilnehmers,
3. Behavior bzw. Lerntransfer oder Verhalten der Teilnehmer und
4. Results, also der eigentliche Erfolg des Unternehmens aus der Maßnahme.“

Für unsere Arbeit werden wir uns genauer mit der zweiten Stufe des Modells befassen, da hier der eigentliche Lernzuwachs kontrolliert werden soll.

Nach Kirkpatrick (1996) sollen dabei vor allem folgende Kontrollarten in Betracht gezogen werden:

1. Eine quantitative Messung der Lernerfolge,
2. Pre- und Posttests
3. Vergleiche mit einer Kontrollgruppe und
4. Eine statistische Analyse der Evaluationsergebnisse.

Sogenannte Pen & Paper-Tests, vor und nach der Weiterbildungsmaßnahme, sind dabei neben Rollenspielen die häufigste Methode, um den Lernprozess zu kontrollieren. In Abgrenzung zur Messung von Lernprozessen, gibt es zur Messung von Bildungsprozessen bzw. von Bildung kaum aussagekräftige Fachliteratur. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass der Begriff Bildung wesentlich abstrakter ist als der Begriff Lernen und die Messbarkeit von Bildung stets kritisch diskutiert wird. So äußert sich Lankau im Rahmen dieses Diskurses folgendermaßen:

„Bildung lässt sich nämlich weder messen noch quantifizieren. Abprüfen lässt sich nur der Lernfortschritt durch Üben und Trainieren“ (Die Zeit, Heft 52, 17.12.2014).

Dieser Standpunkt wird verstärkt durch die Aussagen Kollers aus dem vorherigen Abschnitt, Bildungsprozesse seien zum Teil nur anhand ihrer Auswirkungen zu rekonstruieren. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Messbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen nur differenziert möglich ist. Lernprozesse in Form von Weiterbildungsmaßnahmen lassen sich wissenschaftlich vor allem durch Evaluationen messen, diese müssen jedoch entsprechende Standards und Funktionen erfüllen, um die wissenschaftliche Qualität zu wahren. Innerhalb einer Evaluation ist das 4-Stufen-Modell von Kirkpatrick eine Möglichkeit zur Auswertung von Evaluationen, hier sollte besonderes Augenmerk auf die zweite Phase der Auswertung gelegt werden, um Lernprozesse darzustellen. Wendet man diese theoretische Grundlage auf die durchgeführte Studie an, so wird man die Interviews dahingehend auswerten müssen, inwieweit die ehemaligen Pädagogikstudenten der UniBw München in ihrer jetzigen Funktion auf Evaluationen und andere Maßnahmen zurückgreifen, um Weiterbildungsmaßnahmen ihrer Mitarbeiter zu überprüfen.

6. UNTERSUCHUNGSaufbau

Neben dem beruflichen Verbleib der ehemaligen Pädagogik-Studenten der Universität der Bundeswehr München liegt das Interesse im Rahmen dieses Forschungsprojektes auf der subjektiven Wahrnehmung des Überganges vom militärischen ins zivile Berufsleben, dem Nutzen des von Theorie geprägten Studiums für die spätere zivile Praxis sowie der Bedeutung der direkt ans Studium anschließenden militärischen Praxis für den späteren zivilen Beruf. Um diesem Forschungsinteresse der Studierenden am Ende ihres Masterstudiums gerecht zu werden, bedurfte es einer, dem Forschungsgegenstand angemessenen, Methodik.

In Einklang mit dem, aus eher allgemeinem wissenschaftlichen Interesse vorgenommenen, Versuch eines spezifischen Methodenmixes aus der Kombination einer Verbleibstudie mit einem qualitativen Ansatz, der sich zumindest teilweise an narrativer Karriereforschung orientiert, einigte sich die Forschungsgruppe auf das im folgenden Kapitel dargestellte Forschungsdesign. Zunächst werden dabei das aus einem Vorabfragebogen und einem Leitfaden bestehende Erhebungsinstrument und das Sample der Untersuchung vorgestellt. Anschließend wird die Methode der Datenaufbereitung dargelegt und die Datenauswertung erläutert.

Im Rahmen der Auswertung der gewonnenen Daten wurde erneut auf die Möglichkeit der Methodentriangulation zurückgegriffen: um die narrativen Aspekte der Daten zu erfassen, wurde Schützes (1983) narrationsstrukturelles Verfahren zur Auswertung von narrativen Interviews angewandt. Um die durch den Leitfaden vorgegebenen spezifischen Themen zu analysieren, wurde die von Schmidt (2010) beschriebene Auswertungstechnik für Leitfadeninterviews verwendet.

6.1 DAS ERHEBUNGSINSTRUMENT

Das Erhebungsinstrument der Studie umfasste einen Vorabfragebogen und einen Leitfaden.

6.1.1 Der Vorabfragebogen

Der vierseitige Vorabfragebogen wurde den Interviewpartnern vor der Interviewdurchführung, mit der Bitte, diesen ausgefüllt zurück zu senden, zugeschickt. Dieser beinhaltete grundlegende Fragen zur Person, soziodemographische Angaben und für das Interview relevante Rahmendaten zu Bildungs- und Berufsverlauf der Interviewten (s. Anhang).

6.1.2 Der Leitfaden

Der flexibel einzusetzende Leitfaden diente den Interviewern als Orientierungsrichtlinie zur Durchführung der offen gehaltenen, narrativen Interviews (s. Anhang).

Der Leitfaden wurde gemäß dem Erkenntnisinteresse der Studie thematisch in drei Hauptthemenbereiche gegliedert:

Themenbereich I umfasste Leitfragen sowie entsprechende Unterfragen zu „Karriere/ Verbleib“. Zentrales Augenmerk lag in diesem Kontext auf dem beruflichen Werdegang der Befragten seit dem Ende des Studiums an der Universität der Bundeswehr München, der Option auf eine Karriere als Berufssoldat, der Phase des Übergangs vom militärischen ins zivile Berufsleben sowie Unterschieden/Gemeinsamkeiten des militärischen und des zivilen Pädagogik-Studiums.

Themenbereich II (Theorie-Praxis-Transfer) beinhaltete Fragen in Bezug auf die vom Interviewten zugeschriebene Bedeutung der im Studium erworbenen theoretischen Kenntnisse für die berufliche Tätigkeit. Der Themenbereich umfasst darüber hinaus Fragen zur Entwicklung pädagogischer Expertise und zu möglichen pädagogischen Schwellenkonzepten.

Der Themenbereich III befasste sich mit Erfahrungen der Befragten mit Organisation und Führung im militärischen sowie im zivilen Kontext. Zu diesem Zweck wurden Mitarbeitergespräche, Diversität und Work-Life Balance als pädagogisch relevante Sachverhalte und die Bedeutung militärischer und ziviler Erfahrungen sowie des im Studium erworbenen Wissens für den Umgang mit diesen in der beruflichen Praxis thematisiert. Darüber hinaus interessierte die Praxisrelevanz von im Studium erworbenem Wissen um Bildungs- und Lernprozesse.

Am Ende des Interviewleitfadens wurde Raum für eventuelle abschließende Bemerkungen gelassen. Hier konnten Aspekte aufgegriffen werden, die bisher im Interview vernachlässigt wurden.

Ein besonderes Erkenntnisinteresse der Studie lag auf Brüchen bzw. markanten Ereignissen im Lebens- bzw. Karriereverlauf der ehemaligen Pädagogikabsolventen, wie beispielsweise dem Übergang vom militärischen ins zivile Berufsleben. Um diese erheben zu können, wurden Fragen zu sogenannten „critical incidents“ in den Interviewleitfaden aufgenommen.

6.2 DAS SAMPLE

Für das Sample der Studie kamen prinzipiell alle Absolventen des Pädagogik-Studiums an der Universität der Bundeswehr München in Frage, die mittlerweile aus der Bundeswehr ausgeschieden und in einem zivilen Berufsfeld tätig sind.

Von insgesamt 40 Personen, die ihre aktuellen Kontaktdaten zur Verfügung stellten und sich prinzipiell für ein Interview bereit erklärten, wurden schließlich 26 (vier weibliche und 22 männliche) Personen mit den entsprechenden Merkmalen interviewt. Elf Personen nahmen ihr Studium dabei im Zeitraum von 2000-2004 auf, elf Personen in den Jahren 1990-1994 und je eine Person begann ihr Pädagogik-Studium in den Jahren 1981, 1979, 1977 und 1973.

Zur allgemeinen Erreichung der mit der Studie verbundenen Lernziele wurde jedem Studierenden ein Interviewpartner zugeteilt. Ein Interview wurde von dem wissenschaftlichen Mitarbeiter Moritz Petzi durchgeführt.

Die Rekrutierung des Samples erfolgte über verschiedene Stufen. Da eine Fortschreibung von Kontaktdaten nach Beendigung des Studiums durch die Universität der Bundeswehr München nicht stattfindet, mussten zunächst aktuelle Kontaktdaten potentieller Interviewpartner gewonnen werden. Die Akquise der Interviewpartner wurde dabei über verschiedene Kanäle durchgeführt.

Das Prüfungsamt für Pädagogik stellte für das Vorhaben zunächst Jahrganglisten mit Vor- und Nachnamen der Absolventen der Jahrgänge 2001 bis 2004 zur Verfügung. Aus Datenschutzgründen war es nicht möglich, (weitere) Kontaktdaten (wie Telefonnummern, E-Mailadressen o. ä.) der betreffenden Personen über das Prüfungsamt, den militärischen Studentenfachbereich o. ä. zu erhalten. Über ein für die Studie eigens erstelltes Profil auf Facebook („Pädagogikabsolventen Unibwm“) konnten 50 potentielle Interviewpartner identifiziert und zur Teilnahme an der Studie eingeladen werden.

Neben der Kontaktaufnahme via Facebook wurde über das Alumni-Netzwerk und die Alumni-Beauftragte der Universität der Bundeswehr München schriftlich auf die Verbleibstudie hingewiesen und zur Teilnahme an dieser aufgefordert. Darüber hinaus wurde der Aufruf zur Studienbeteiligung im Hochschulkurier der Universität der Bundeswehr München veröffentlicht. Über diesen Kanal konnten insbesondere Absolventen der Studienjahrgänge 1990-1994 erreicht werden. Drei Personen konnten über Mund-zu-Mund-Propaganda und Weiterempfehlungen ehemaliger Absolventen gewonnen werden.

6.3 DATENAUFBEREITUNG – DATENAUSWERTUNG

Im Folgenden werden die Schritte zur Erstellung des Interviewleitfadens, der Wahl der Transkriptions- und Auswertungsmethode, sowie die letztliche Bereitstellung des erhobenen Datenmaterials für die spezifischen Teams der Forschungsgruppe skizziert.

6.3.1 Erstellung des Interviewleitfadens

Im Zuge der Studie wurden alle Mitglieder der Untersuchungsgruppe Teams bestehend aus bis zu drei Beteiligten zugeordnet. In diesen Kleingruppen sollte die Forschungsgruppe sich auf einen Aspekt des Studienprojekts konzentrieren. Durch diese Gruppen wurden bereits in einem sehr frühen Stadium die Interessensgebiete der folgenden Interviews determiniert, wie sie sich im vorangehenden theoretischen Teil finden.

Jede Gruppe hatte sich zunächst mit ihren zugeordneten Unterthemen intensiv auseinandersetzen, um dann in einem Kurzvortrag die Konzepte und Inhalte des Gebiets der restlichen Forschungsgruppe zusammengefasst zu präsentieren. Zuletzt wurden die für dieses Themengebiet als relevant und interessant erachteten Fragen für den Interviewleitfaden dem Plenum vor- und zur Debatte gestellt. Das heißt, dass jede Frage, die letztendlich in den fertigen Interviewleitfaden aufgenommen wurde, zunächst von der gesamten Forschungsgruppe als geeignet angesehen werden musste, was massiv zur Qualitätskontrolle des Interviewleitfadens beigetragen hat.

6.3.2 Transkriptionsmethode

Zur Transkription der Interviews wurde nach einem möglichst einfachen, unkomplizierten und wenig überladenen Transkriptionsstil gesucht, da die Forschungsgruppe aus dem Gesagten selbst mehr Informationen herleiten wollte als aus der Art und Weise, wie etwas gesagt wurde. Letztlich wurde sich für die von Kleemann, Krähnke und Matuschek (2009, 28 ff) beschriebene Transkriptionsweise für Gesprächsaufzeichnungen von Alltagsinteraktionen entschieden, da hieraus ein sehr übersichtliches und eingängiges Transkript entsteht.

6.3.3 Auswertungsmethode

Um sowohl das narrative Moment, als auch die durch den Leitfaden vorgegebenen spezifischen Themen erfassen zu können, wurde auch in der Auswertung auf die Möglichkeit der Methodentriangulation zurückgegriffen. Zur Analyse der narrativen Elemente der gewonnenen Daten wurde Schützes (1983) narrationsstrukturelles Verfahren zur Auswertung von narrativen Interviews herangezogen. Die durch den Leitfaden vorgegebenen spezifischen Themen wurden mittels der Schmidt'schen (2010) Auswertungsmethode für Leitfadeninterviews analysiert. Da Schützes (1983) narrationsstrukturelles Verfahren bereits ausführlich in Kapitel 2.2 (Karriereforschungsmethodik narrativ) vorgestellt wurde, wird im Folgenden lediglich die Auswertungsmethode nach Schmidt (2010) dargestellt.

Im Rahmen der von Schmidt (2010) beschriebenen Auswertungstechnik für Leitfadeninterviews werden zunächst anhand des erhobenen Materials Auswertungskategorien entwickelt. Da bei dieser Untersuchung bereits im Vorfeld der Interviews feste Interessengebiete innerhalb der Forschungsgruppe aufgeteilt worden sind, wurde dieser Schritt zum Großteil vernachlässigt. Die verschiedenen Auswertungsgruppen konzentrierten sich auf

ihr bereits zuvor zugeordnetes Gebiet, zu dem sie schließlich auch selbst die Fragen des Interviewleitfadens beigetragen haben. Da aufgrund des relativ starren Interviewleitfadens vermutlich keine zusätzlichen Kategorien entstehen würden, wurde lediglich eine Auswertungsgruppe mit der Aufgabe konfrontiert, als „Sonstige“ markierte Aussagen zu untersuchen und daraus unter Umständen noch Ergebnisse zu liefern, die einen Mehrwert für die Studie haben können.

Ebenso wurde der zweite Schritt – Erstellung eines Auswertungsleitfadens – zum Großteil bereits vor der Datenerhebung, nämlich bei der Interviewleitfadenerstellung durchgeführt. Da der Interviewleitfaden bereits im Hinblick auf diverse Themenbereiche erstellt wurde, die auf die verschiedenen Erhebungsteams aufgeteilt worden sind, haben sich die einzelnen Gruppen bereits intensiv mit der Thematik, dem „was genau will ich in meiner Nische herausfinden“ beschäftigt und aufgrund den daraus resultierenden Erkenntnissen die Fragen für den Interviewleitfaden generiert. Es wurden also bereits die im Interviewleitfaden aufgenommenen Fragen von den zuvor innerhalb der Gruppen definierten späteren Auswertungskategorien abhängig gemacht. Letztendlich wurde auch im Nachhinein keine zusätzliche Auswertungskategorie bestimmt.

Der dritte und vierte Schritt – das Kodieren des Materials sowie die Erstellung von quantifizierenden Materialübersichten – wurden innerhalb der Forschungsgruppen in der Regel in Teamarbeit zweier Personen durchgeführt. Durch dieses „Vier-Augen-Prinzip“ konnte ein höheres Maß an Reliabilität gewährleistet werden. Zusätzlich ist noch erwähnenswert, dass durch die Tatsache, dass die Auswertungsgruppen zum absoluten Großteil fremde Interviews zu verwerten hatten, die Gefahr, dass aufgrund der eigenen Erinnerung an das geführte Interview bei der Kodierung die eigene Wahrnehmung zu sehr die Ergebnisse verzerren könnte, minimiert wurde. Quantifizierende Materialübersichten konnten die Teams nach eigenem Ermessen erstellen. Im Hinblick auf die Masse an erhobenen relevanten Daten für jede einzelne Interviewgruppe ergibt sich aus Übersichtsgründen hieraus ein gewisser Mehrwert für die Studie.

Der letzte Schritt der Auswertung von Leitfadeninterviews nach Schmidt (2010) ist die vertiefende Fallinterpretation. Dieser auch in der Literatur eher vage beschriebene Schritt findet letztlich als ergebnisorientierter, beschreibender und interpretativer Teil in jeder einzelnen Auswertungskategorie statt. Hierbei sollten die Gruppen aus der Masse der von ihnen ausgewerteten Daten zu Ergebnissen kommen, die von ihnen gestellten Forschungsfragen beantworten und eventuell weitere interessante oder weiterführende Aspekte zu ihrer Auswertungskategorie vernehmen und bewerten. Dieser Schritt gab den Auswertungsteams diverse Freiheiten und konnte zu verschiedensten Ergebnissen in der vollendeten Arbeit führen.

6.3.4 Bereitstellung des erhobenen Datenmaterials

Da im Zuge der Verbleibstudie von allen beteiligten Personen ein Interview (unabhängig des eigenen zugeordneten Themenbereichs) durchgeführt worden ist, bedeutete die Zusammenführung der daraus resultierenden großen Menge an relevanten Ergebnissen eine Herausforderung für das Forschungsteam. Zur Aufbereitung der Daten wurden innerhalb der Gruppe verschiedene Möglichkeiten erörtert.

Zum einen wurde die Möglichkeit, dass jede Auswertungsgruppe verschiedene Interviews genauer im Hinblick auf den eigenen Interessensgegenstand analysiert, besprochen. Der größte Vorteil hierbei liegt sicherlich in der Tatsache, dass durch die Auswertung eines ganzen Interviews durch ein Team der Verlust an Daten, die unter Umständen subtil in verschiedene Themenbereich eingebracht worden sind und daher nicht explizit in den eigentlich auszuwertenden Themenbereich der Auswertungsgruppe gefallen sind, vergleichsweise gering sein sollte. Nachteilig ist hier andererseits, dass zum einen natürlich die Bearbeitung eines gesamten Interviews für die Auswertungsgruppe eine gewisse Mehrbelastung bedeuten würde, die aufgrund zeitlicher Einschränkungen schwerer zu tragen gewesen sein dürfte, zum anderen, dass hier nicht alle Interviews auf das eigene Themengebiet hin untersucht werden können. Es besteht hier also ein geringer Verlust an subtilen Daten, aber ein unverhältnismäßig großer Verlust an expliziten Aussagen zu dem die jeweilige Forschungsgruppe betreffenden Thema.

Nachdem diese Möglichkeit verworfen wurde, entschied sich die Forschungsgruppe für eine gegenseitig unterstützende, horizontale Datenauswertung. Jedes Mitglied der Forschungsgruppe vollzieht an ihrem jeweiligen Interviewtranskript eine Art Vorauswertung, bei der die verschiedenen Aussagen des Interviewpartners abschnittsweise zusammengefasst und einer der zuvor gewählten Auswertungskategorien zugeordnet wurden. Die so vorkategorisierten Aussagen wurden daraufhin mithilfe des Datensynchronisationsprogramms TeamDrive den jeweils betroffenen Auswertungsgruppen zur Verfügung gestellt. So wurde ein Maximum an ausgewerteten Daten bei einem Minimum der individuellen Anstrengungen gewährleistet.

7. AUSWERTUNGEN UND INTERPRETATIONEN

Entsprechend der Abfolge der theoretischen Reflexionen analysieren folgende Kapitel die Interviewdaten. Die ersten vier Teilkapitel untersuchen so aus unterschiedlichen konzeptionellen Perspektiven bzw. mit unterschiedlichen Kategoriensets vorrangig biographische Aspekte und die Bedeutung der Abfolge Studium-Militärkarriere-Zivilberuf, so dass sich ein interessantes Gesamtbild ergibt. Entscheidend ist hierbei insbesondere der Übergang vom militärischen ins zivile Leben sowie die Bedeutung der Erfahrungen während der Dienstzeit für den jeweiligen zivilen Berufsweg.

Auch aus der Perspektive der beiden (nicht nur) biographischen Konzeptualisierungsformen: kontinuierlich und diskontinuierlich, rücken neben Fragen der Entwicklung spezifischer Kompetenzen die Bedeutung der besonderen Abfolge in den Blick.

Was die inhaltlichen Fragen der Kompetenztransfers aus dem Studium und der militärischen Praxis betrifft, zeigt sich ein sehr vielfältiges und eher uneinheitliches Bild, das letztlich von den sehr unterschiedlichen zivilen Berufswegen geprägt ist. Diese unterschiedlichen Wege haben auch nur z. T. in Arbeitsfelder geführt, die für Pädagogen als typisch anzusehen sind.

Trotz der Vielfältigkeit der individuellen Karrieren und verschiedenen kategorialen Zugänge bleibt – für die Herausgeber – der Eindruck einer gewissen Einmütigkeit. Dies mag insbesondere auch an der spezifischen, d. h. auch soldatischen, Identifikation zwischen Interviewten und Interviewern liegen.

Die Transkription der einzelnen Interviews ist, wie sich zeigen wird, formal leider nicht ganz einheitlich. Es stört den Leseprozess, aber die Interpretation wird dadurch nicht in relevanter Form beeinträchtigt.

7.1 HOCHSCHULISCHE VERBLEIBSTUDIEN

Bei der Analyse von narrativen Interviews nach Schütze (1983, 286 ff) wird als erster Schritt eine formale Textanalyse durchgeführt. Bei dieser werden anhand des vorliegenden Interview-Textes Segmente der Biographie der Befragten erstellt. Diese Segmente dienen als Abgrenzungen oder Kategorisierungen, um die Biographien zu unterteilen und leichter analysieren zu können. Auch im Rahmen dieser Studie wurden die aufbereiteten Interviews zunächst in Abschnitte aus Überthemen unterteilt, wie zum Beispiel den beruflichen Werdegang, die nachträgliche Bewertung des Studiums durch die Probanden, oder auch die gesammelten Aussagen zu „critical incidents“ oder pädagogischem Handwerkzeug und deren Nutzung im späteren Alltag. Dieses Kapitel beschäftigt sich nun mit den ausgewerteten Aussagen zum beruflichen Werdegang der Probanden. Hierfür wurden anhand der Interviews verschiedene Kategorien gebildet, die im Folgenden vorgestellt werden sollen. Diese Kategorien zeigen anhand von Beispielen und biographischen Sequenzen aus den Interviews genau auf, welche Wege die Interviewten nach ihrem Dienstzeitende bei der Bundeswehr gegangen sind, was ihnen dabei nützlich war und auf welche Probleme sie dabei gestoßen sind.

7.1.1 Kategorie 1: Ausbildung oder (Aufbau-)Studium

Bei der Auswertung der Interviews ist aufgefallen, dass mehr als ein Drittel der Probanden (neun von 26) nach ihrem Dienstzeitende noch ein weiteres Studium, sei es dual oder nicht, in einer neuen oder vergleichbaren Fachrichtung begonnen oder zu dem Zeitpunkt der Befragung bereits abgeschlossen hatten Herr B, Herr D, Herr Fb, Herr F, Herr H, Herr Hr, Frau P, Frau S, Herr Z. Zwei der Befragten gaben an, nach dem Ausscheiden trotz des vorhandenen Diploms, eine Ausbildung absolviert zu haben, um ins zivile Berufsleben einzusteigen (Herr D, Herr M). Begründet wurde dies u. a. damit, dass Stellen für Diplompädagogen auf dem Arbeitsmarkt rar waren und auch die subjektive Einschätzung des eigenen Marktwertes nach dem Dienstzeitende eher gering war, vor allem in Krisenzeiten, wie der Finanzkrise 2009 (Herr D, Herr Fb, Herr H, Herr Hr). Das Stellenangebot werde dabei zusätzlich noch eingeschränkt, da in der zivilen Wirtschaft auch zwischen universitären Abschlüssen und Fachhochschulabschlüssen unterschieden würde (Frau P). Daher orientierten sich viele ausscheidende Offiziere mit Pädagogikstudium in andere Arbeitsfelder um und wählten zum Beispiel einen dualen Studiengang im öffentlichen Dienst, oder ein völlig fachfremdes Studium wie zum Beispiel das zum Finanzwirt (Herr Fb, Frau P). Nur wenige derjenigen Befragten, die ein weiteres Studium wählten, vertieften ihr ursprüngliches Pädagogikstudium oder studierten in einem vergleichbaren Bereich. Dennoch würde die Mehrheit der Befragten sowohl den Schwerpunkt ihres Studiums als auch das Studium selbst wieder wählen, da sie sich dadurch generell besser auf ein weiteres Studium beziehungsweise ihr ziviles Berufsleben vorbereitet sahen (Herr B, Herr H, Herr Hr, Herr M, Frau P, Frau S). Dies lässt sich im Übrigen über die gesamte Stichprobe sagen; auch hier gibt es insgesamt nur wenige, die ein anderes Studium oder auch nur einen anderen Schwerpunkt wählen würden, selbst wenn sie inzwischen in einer anderen Branche arbeiten (Herr D, Herr F, Herr H, Herr H, Herr Z). Interessant ist hierbei, dass es auch Fälle von Befragten gibt, die ursprünglich überhaupt nicht studieren wollten, sondern

Offizier ohne Studium werden wollten, dann aber das Pädagogikstudium zugeteilt bekamen und nun völlig damit zufrieden sind (Herr B, Herr K, Herr M).

7.1.2 Kategorie 2: Selbstständigkeit und Freiberuflichkeit

Die zweite Kategorie umfasst Probanden, die sich auf die ein oder andere Art und Weise selbstständig gemacht haben, beziehungsweise zumindest eine gewisse Zeit lang freiberuflich tätig waren.

Diese Tätigkeiten kamen unabhängig davon zustande, ob die betreffenden Personen BFD-Maßnahmen, ein weiteres Studium, eine Ausbildung oder Zusatzqualifikationen absolviert hatten; zumeist war dies jedoch der Fall bzw. wurde von den Befragten sogar als notwendig beschrieben (vgl. Herr B, Herr H). In einem Fall gestaltete sich die Tätigkeit als Freiberufler allerdings nur zeitlich begrenzt und eher als zwischenzeitliche Orientierungsmaßnahme:

„am Ende der Dienstzeit, das lief so zusammen mit meiner jetzigen Frau die ich da kennengelernt hab, habe ich mich so n bisschen ins Ausland orientiert, Norwegen ist es geworden, hab dort kurz für die norwegische Armee so als Freelancer gearbeitet“ (Herr H).

Dagegen wurde in den Interviews ein Fall dokumentiert, in dem sich ein Proband langfristig im Bereich der Sicherheitsdienstleistungen selbstständig gemacht hat und hierzu immer noch vor allem auf die militärische Vorbildung zurückgreift und auch ausschließlich Personen mit militärischem Hintergrund beschäftigt (Herr B).

7.1.3 Kategorie 3: Traineeship und Direktanstellung

Die dritte Kategorie, die hier vorgestellt werden soll, umfasst Probanden, denen es gelang nahezu nahtlos, also ohne ein vorangehendes Studium oder eine entsprechende Ausbildung, eine Anstellung zu finden, und sei es zunächst einmal als Trainee. Zu beachten ist allerdings, dass hier keine dualen Studiengänge oder sonstigen vollwertigen Ausbildungen, die ja zumeist ein Arbeitsverhältnis mit einer ausbildenden Firma beinhalten, dazu gerechnet werden. Innerhalb dieser Kategorie kann noch einmal in drei verschiedene Fälle unterschieden werden:

Zum einen gibt es fünf Befragte, die schnell eine Festanstellung in der Wirtschaft, oder zum Beispiel als Lehrer bekamen (Herr Nk, Herr Bw, Herr M, Frau S, Herr W). Hilfreich waren hier in zwei Fällen die letzte militärische Verwendung beziehungsweise spezifische Lehrgänge vor allem für den Personalbereich oder die Pressearbeit (Herr Nk, Herr M). Auch Anstellungen, die zunächst im Rahmen von Traineeprogrammen ausgeschrieben waren, sind in der Stichprobe vertreten, sei es im Anschluss an ein Studium oder über das Arbeitsamt, mit dem Ziel langfristig eine Führungsposition in der jeweiligen Institution einzunehmen (Frau H, Herr K). Die dritte Variante in dieser Kategorie sind Direktanstellungen, die vor allem auf Grund von Kontakten, die bereits während der aktiven Zeit als Offiziere der Bundeswehr geknüpft wurden, zustande kamen. Gemeint sind hierbei keine offiziellen Netzwerke, da diese noch einmal explizit in einer anderen Kategorie genannt werden. Diese Kontakte bestanden in einem Fall bereits während des Studiums an der Universität der Bundeswehr und führten zu einer akademischen Anstellung (Herr D). In einem anderen Fall betrifft es die Arbeit mit Stadträten während der aktiven Dienstzeit, die dann

später in der Leitung einer Volkshochschule mündete (Herr G). Insgesamt kam es zu diesen beruflichen Möglichkeiten zum einen auf Grund schon zur Dienstzeit geschaffenen Voraussetzungen und zum anderen einer erfolgreichen Nutzung des akademischen Werdegangs (Herr Nk, Herr Bw, Herr D, Herr G, Herr M, Frau S, Herr W).

7.1.4 Kategorie 4: Feste Pläne für den zivilen Berufseinstieg

Die vorangegangenen Kategorien zeigen schon einmal mögliche biographische Wege auf, die von den befragten Probanden beschriftet wurden. Ebenfalls fand bereits die Tatsache Erwähnung, dass bestimmte vorangegangene Maßnahmen, welche vor und nach der aktiven Dienstzeit stattfanden, großen Einfluss auf die Möglichkeiten und Aussichten hatten. Daher beschäftigt sich die vierte Kategorie, die sich aus den Interviews erschloss mit der Frage, ob hinter diesen eingeschlagenen Berufswegen eine explizite Planung und Durchführung stand und wie und ob dies in die Tat umgesetzt werden konnte sowie wie es sich mit den Einstellungen, Hoffnungen und Ansichten der Probanden hierzu verhält. Wie sich aus den Interviews ergibt, haben sich einige der Befragten intensiv mit ihrer Zukunft außerhalb der Bundeswehr auseinandergesetzt. Einige Befragte suchten sich dabei explizit Nachfolgetätigkeiten, die mit ihrer letzten Verwendung zusammenhingen (Herr Nk, Herr E, Herr W). Ein Beispiel wäre hierbei Herr Nk, der von seiner Verwaltungstätigkeit in seiner letzten aktiven Dienstverwendung innerhalb der Bundeswehr, sofort als Unternehmensberater für den Bereich Verwaltung eine Anstellung fand.

In einem anderen Fall, hätte die letzte Tätigkeit eigentlich zu einem direkten neuen Dienstverhältnis in den holländischen Streitkräften, die bereit waren den Betreffenden zu übernehmen, führen sollen. Dieses Vorhaben scheiterte zwar, aber gehört dennoch zu den Fällen, in dem schon vor dem Ausscheiden ein konkreter Plan in Bezug auf die Anschlussstätigkeit gefasst wurde (Herr N).

Einige Probanden ergriffen bereits während der Dienstzeit Maßnahmen, um ihre berufliche Zukunft im Zivilen zu sichern: So ließ sich beispielsweise Herr E bereits einige Monate früher vom Dienst freistellen, um bei einem zukünftigen Arbeitgeber arbeiten zu können (Herr E). Bei Herrn D gingen die entsprechenden Maßnahmen sogar noch weiter: Nach dem er ein Angebot in Bezug auf eine akademische Laufbahn erhielt, ließ er sich nahe an die entsprechende Universität versetzen und schrieb bereits in seiner aktiven Dienstzeit eine Dissertation, die ihm dann seine berufliche Zukunft sicherte (Herr D).

Aber die Planung für die berufliche Zukunft umfasste nicht nur die Möglichkeiten, die im Voraus ausgelotet wurden, sondern auch noch im Nachhinein arbeiteten einige der Probanden auf spezifische berufliche Ziele hin, sei es durch Weiterbildung oder die Bewerbung auf spezifische Stellen als Trittleiter für weitere berufliche Optionen (vgl. Herr G).

7.1.5 Kategorie 5: Keine festen Pläne für den zivilen Berufseinstieg

Im Unterschied zu der vierten Kategorie, die sich mit spezifischen Plänen und Maßnahmen auseinandersetzt, werden in dieser Kategorie jene Fälle beleuchtet, für die sich der Einstieg ins zivile Berufsleben vor allem ohne ein solche detaillierte Vorarbeit und Planung gestaltete. Hierbei spielen auch Eindrücke und subjektive, persönliche Einschätzungen und Einstellungen eine große Rolle. Ein sehr interessantes Beispiel ergibt sich bei der Betrachtung des Interviews mit Herrn N, der bereits in der vorangegangenen Kategorie

vorgestellt wurde. Dieser beschreibt das Scheitern seines Planes – das Angebot zur Übernahme durch die niederländischen Streitkräfte wurde aus politischen Gründen, nämlich einer Umstrukturierung, zurückgezogen – und die Konfrontation mit dem Wegbrechen seiner Planung, sowie die damalige Arbeitssituation, die sich ihm als schwierig darstellte, und die damit einhergehende Ratlosigkeit wie folgt:

„ich hab-ehm, (.) dann nach 2003 e:hm (-) hab ich einfach n job gesucht, ehh ich war .hh da bisschen orientierungslos“ (Herr N).

Neben diesem drastischen Beispiel gibt es allerdings auch manch einen Ausscheidenden, der sich bewusst für eine Phase der Orientierung entschied (Herr Bs, Herr D). So entschied sich beispielsweise Herr D für folgende Vorgehensweise: „also ich hab gesagt ich fang dann irgendso mal an und guck mir das an.“ (Herr D). Dies ist im Vergleich zu der, durch das unverschuldete Scheitern des Plans von Herrn N, hervorgerufene Hilflosigkeit, eine wesentlich entspanntere Haltung.

Ähnlich, aber fast noch ein wenig bewusster, geht es Herr Bs an, in dessen Interview sich folgende Erzählung findet:

„Ich bin auch zweisprachig aufgewachsen als Diplomatensohn und wollte mich in die Richtung spanisch sprechende Länder orientieren, deshalb hatte ich eine lange Phase, ich glaube das waren so neun Monate oder so, in der ich sehen wollte, was mir liegt“ (Herr Bs).

Natürlich ist bei einer solchen Testphase das Endergebnis in Bezug auf eine Anstellung im zivilen Leben völlig offen: so gelang es Herrn B einen Arbeitsplatz als Personalkaufmann zu finden, Herrn D als Geschäftsführer eines DRK-Verbandes unterzukommen und schließlich auch Herrn N - trotz seiner vorherigen Schwierigkeiten - seine berufliche Zukunft im Personalbereich einer Rüstungsfirma zu sichern (Herr Bs, Herr D, Herr N). Interessant ist, dass sich die beiden Kategorien 4 und 5 jeweils aus Interviewten mit und ohne Interesse an der Option Berufssoldat zusammensetzen. Das bedeutet, dass die Frage nach einer spezifischen Planung für die Zukunft unabhängig von den Ambitionen ist, Berufssoldat zu werden.

7.1.6 Kategorie 6: Probleme beim zivilen Berufseinstieg

Diese Kategorie ergibt sich zum einen aus den Einschätzungen zum Arbeitsmarkt und der subjektiven Selbsteinschätzung auf diesem zum Zeitpunkt des Dienstzeitendes und zum anderen aus den von den Befragten selbst dargestellten Prozessen bei ihren Versuchen, eine entsprechende Anstellung in der zivilen Berufswelt zu finden. Wie bereits am Beispiel von Herrn N aufgezeigt wurde, können Probleme bei dem Einstieg in die zivile Berufswelt auch auftreten, obwohl man einen durchdachten Plan für die Zukunft hat und sogar bereits an dessen Umsetzung gearbeitet hat (vgl. Herr N).

Bei der Auswertung der Interviews ist deutlich geworden, dass die ausscheidenden Offiziere der Bundeswehr Probleme zu bewältigen hatten, die in ganz unterschiedlicher Gestalt auftraten: so erschien der Wechsel vom militärischen Alltag in die zivile Berufslandschaft nicht allen einfach. Herr F berichtet Folgendes:

„Ja ich kann es mal bewerten aus meiner Zeit also das war eh es war schon eine harte Umstellung das muss man schon sagen weil die zivilen Strukturen und die

militärischen Strukturen sind doch sag mal zu der damaligen Zeit sehr unterschiedlich gewesen (...)" (Herr F).

Darüber hinaus beschreibt Herr F den Schritt heraus aus dem Dienstverhältnis innerhalb der Bundeswehr als „Zäsur“ (ebd.). Ebenfalls als problematisch sieht Herr Nk seinen Übergang, wenngleich in einem anderen Sinne:

„Ich hab ihn damals (..) zu niedrig eingeschätzt deswegen hat ich auch ne relative erfolglos erste Bewerbungsphase weil ich so ein bisschen ich bin ja nur Pädagoge und hab damals auch relativ schnell festgestellt äh dass ich mich da auch unter Wert verkauf hab des heißt ich hab mich anfangs bei ähm mittelständischen Händlern als Personalchef äh beworben oder äh solche Dinge und hab regelmäßig sofort absagen bekommen“ (Herr Nk).

Diese Aussage steht im Gegensatz zu der Einschätzung vieler, die sich und ihrem Pädagogikstudium einen vergleichbar geringen Marktwert beimessen (vgl. Frau S). Aber selbst wenn die Selbsteinschätzung und das Arbeitsstellenangebot stimmig sind, bedeutet dies nicht gleich, dass sich nicht auch hier Probleme ergeben können. Nicht alle der verfügbaren Angebote sind geeignet, da sie gerade im Feld der Pädagogik für einen Offizier eine langfristige finanzielle Umstellung bedeuten können, die nicht immer vom Zuschuss durch den BFD aufgefangen werden kann (vgl. ebd.). Hinzu kommt eine starke Verunsicherung in Krisenzeiten, in denen Arbeitsstellen in geringerer Anzahl vorhanden sind (vgl. Herr D).

An diesen Beispielen kann man also sehen, dass der Übergang zwischen der Bundeswehr und der zivilen Wirtschaft nicht immer glatt und problemlos verläuft und es eine mannigfaltige Variation an möglichen Schwierigkeiten gibt, die es zu berücksichtigen und zu überwinden gilt.

7.1.7 Kategorie 7: Erleichterter ziviler Berufseinstieg durch militärische Ausbildungen

Neben den Problemen, die der Übergang ins zivile Berufsleben bereithält, gibt es auch Faktoren, die diesen bedeutenden Schritt erleichtern. Diese Kategorie umfasst Aussagen darüber, in welcher Weise die militärische Laufbahn, die militärische Verwendung und die in diesem Rahmen absolvierten Lehrgänge, positive Auswirkungen auf diesen Übergang haben können. Dass die militärische Karriere einen positiven Einfluss haben und sogar einen Vorteil gegenüber anderen Bewerbern bedeuten kann, zeigt sich auf vielfältige Art und Weise: Zum einen gaben drei Probanden an, mit dem Einstieg ins zivile Berufsleben direkt auf ihren bei der Bundeswehr erworbenen Kenntnissen aufgebaut zu haben. Das liegt z. T. an den Tätigkeitsfeldern der Probanden nach dem Übergang, in denen eine militärische Ausbildung, wenn auch nicht gefordert, so doch zumindest positiv gewertet wird; z. B. im Sicherheitsgewerbe oder der Rüstungsindustrie oder als Berater in militärischen Belangen (vgl. (Herr Nk, Herr B, Herr H)).

Einen Vorteil gegenüber Mitbewerbern bietet die militärische Vorerfahrung außerdem immer dann, wenn der Arbeitgeber oder die Personalverantwortlichen selbst Berührungspunkte mit der Bundeswehr haben oder hatten und somit gerne auf entsprechendes Personal zurückgreifen (Herr J). Unabhängig davon werden ehemaligen Offizieren einige

nützliche Tugenden zugesprochen, zum Beispiel Pünktlichkeit oder Verlässlichkeit, welche sich bei der Stellensuche ebenfalls positiv auswirken können (Herr M).

Generell heben sich ehemalige Offiziere als Bewerber in Auswahlverfahren von Mitbewerbern ab: durch ihre Führungserfahrung, ihre Fähigkeit Entscheidungen zu fällen und durchzusetzen, sowie die Tatsache, schon in jungen Jahren vielseitige Erfahrungen durch die verschiedenen Lehrgänge und Ausbildungen gesammelt zu haben (Herr Gm, Herr G, Frau S). Laut den Probanden bringen Bewerber, die gerade die Bundeswehr verlassen haben, nicht nur diesen reichen Erfahrungsschatz mit, sondern auch andere praktische Kenntnisse, die auch in der zivilen Arbeitswelt von Belang sind; u. a. auch um Auswahlverfahren zu eigenen Gunsten zu beeinflussen: „weil gerade auch so Beurteilungen und diese ganzen Dinge natürlich aus dem System Bundeswehr heraus durchaus ja auch, ja zivil anzuwenden sind“ (Herr F). Diese Beispiele verdeutlichen, wie die militärische Ausbildung den Marktwert der ausscheidenden Offiziere positiv beeinflussen kann.

7.1.8 Kategorie 8: Berufsförderungsdienst (BFD)

Diese Kategorie umfasst Aussagen der Interviewten in Bezug auf die Teilnahme an Maßnahmen des BFD, des Berufsförderungsdienstes der Bundeswehr. Dieser Dienst soll Soldaten, nach einer längeren Zeit im Militär, durch staatlich subventionierte Aus- und Weiterbildungsprogramme dabei helfen, sich in die zivile Berufswelt eingliedern zu können. Maßnahmen des BFD wurden von 14 Befragten in Anspruch genommen. Aus der Gruppe der befragten Absolventen nutzten sechs ihren BFD-Anspruch neben den typischen „Wiedereingliederungskursen“ für ein weiteres Studium, da sie ihr Pädagogikstudium für den Einstieg ins zivile Berufsleben für unzureichend hielten (vgl. Herr G., Z. 98 ff; Herr H, Z. 11 – 21; Herr J Z. 46 ff; Herr Hr, Vorabfragebogen; Herr O, Vorabfragebogen und Herr Z, Vorabfragebogen). Zwei Personen aus dieser Gruppe haben promoviert (vgl. Herr D, Z. 10 – 18 und Herr T, Vorabfragebogen), vier haben spezifische, auf die angedachte spätere Tätigkeit ausgelegte Kurse besucht (vgl. Herr E, Z. 3 - 11; Herr Fb, Z. 80 ff; Herr Bs, Z. 32 ff und Herr K, Vorabfragebogen). Bei Herrn F sind die gewählten Maßnahmen unbekannt. Herr Er entschied sich für eine besondere Maßnahme des BFD, den „Eingliederungs- beziehungsweise Zulassungsschein“ (Z. 49), welcher dem Befragten die Möglichkeit der Verbeamtung bzw. der Bewerbung auf Vormerkstellen sichert.

An dieser Stelle sei erwähnt, dass hier nur die Befragten aufgezählt wurden, welche sicher über den BFD Weiterbildungsmaßnahmen absolviert haben. Bei einem Teil kann nicht ausgeschlossen werden, dass sie ihre Weiterbildungen im rein zivilen Sektor absolvierten. Andere wiederum haben den BFD definitiv nicht genutzt: Frau H und Herr W. Obwohl diese Studie keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt, so zeigt sich doch, dass ein großer Teil der befragten Absolventen eine Weiterbildung über den BFD in Anspruch nahm, um empfundene Defizite auszugleichen. Die wenigen, welche keine solchen Schritte getan haben, hatten bereits eine Alternative, einen Direkteinstieg bei einem Arbeitgeber (vgl. Frau H, Z. 24 ff. und Herr W, Z. 8f.).

7.1.9 Kategorie 9: Studium relevant für Beruf

Natürlich hatten auch viele Befragte, die sich für BFD-Maßnahmen entschieden haben, eine Idee davon, wo sie einmal hin wollten.

Unabhängig davon, spielte laut einigen Befragten das Pädagogikstudium an der Universität der Bundeswehr eine entscheidende Rolle für den Einstieg ins zivile Berufsleben. Bei anderen Befragten spielte das absolvierte Studium keine Rolle, da sie Berufe ergriffen, die kein Studium erfordern, ein anderes Studium nachzogen oder ähnliches. In dieser Kategorie sollen nun die Fälle aufgegriffen werden, welche auf ihr Studium an der Universität der Bundeswehr angewiesen waren, um einen Beruf ergreifen zu können. Die folgenden Befragten gaben an, dass es für ihren Einstieg ins zivile Berufsleben von Vorteil war Pädagogik studiert zu haben: Herr B. (vgl. Z. 52ff. und 147ff.), Herr F. (vgl. Z. 14 ff.), Herr G. (vgl. Z. 6ff.), Herr D. Günther (vgl. Z. 34ff.), Herr Bs (vgl. Z. 22ff.), Herr W. (vgl. Z. 1 ff.) und Frau S. (vgl. Z. 31ff.). Die befragten Mitglieder dieser Gruppe sind ausnahmslos im Bildungssektor und Personalwesen angestellt worden.

Die folgenden Befragten gaben an, dass die Tatsache überhaupt studiert zu haben, unabhängig der Fachrichtung Pädagogik, für den Berufseinstieg relevant war: Herr M (vgl. Z. 45-49), Herr B. (vgl. Z. 7 ff), Herr J (vgl. Z. 2 ff), Herr K (vgl. Z. 21 .), Herr Z (vgl. Z. 11 f), Herr Hr (vgl. Z. 19 ff), Herr F (vgl. Z. 3ff), Herr E (vgl. Z. 3 ff) und Herr O (vgl. Z. 3 ff). Für diese zweite Gruppe war das Studium meist eine „Basis“ (Herr Hr, Z. 22) auf der sie weitere Fortbildungen aufbauten.

7.1.10 Kategorie 10: Studium irrelevant für Beruf

Es lässt sich ferner eine dritte Gruppe aus den Leuten bilden, für deren Eintritt in die zivile Berufswelt das Studium an der Universität der Bundeswehr keinerlei Relevanz hatte. So beschreiben beispielsweise Herr Er (Z. 42 f) und Herr Fb (Z. 94 ff), dass sie in den öffentlichen Dienst gewechselt hätten. Das ist auch der Weg den Herr Gm für Pädagogik-Absolventen sieht. (vgl. 61 ff). Herr H und Herr B haben sich anderen Berufsfeldern zugewandt. Im Fall von Herrn H erforderte dieses ein anderes Studium, im Fall von Herrn B erforderte dieses gar kein Studium.

Hauptgrund dafür, dass das Studium ohne Relevanz für den Einstieg in die zivile Berufswelt war, ist folglich das Arbeiten in einem Bereich, welcher kein Studium erfordert. Dass bei einem weiteren Studium das ursprüngliche Pädagogikstudium als unnützlich angesehen wurde, bildet die Ausnahme.

7.1.11 Kategorie 11: Systematische Vorbereitung auf spätere Tätigkeit

Diese Kategorie beinhaltet Aussagen über die systematische Vorbereitung des Übergangs in die zivile Arbeitswelt durch die Befragten: so begann Herr E (Z. 4 f) bereits fünf Jahre vor seinem Ausstieg aus den Streitkräften damit, sich „gezielt auf den Übergang fürs Zivilleben vor[zubereite[n]“ und sich „mit dem Schwerpunkt [...] auf wirtschaftliche Themen zu konzentrieren“. (Herr J Z. 42 f) legte seinen Schwerpunkt schon früh auf die Richtung „Kommunikation“. Diese Schiene habe er beibehalten und auch durch zivile Lehrgänge und ein weiteres Studium ergänzt (vgl. Z. 42 ff).

7.1.12 Kategorie 12: Netzwerke

Auffällig ist, dass viele der Befragten angaben, den Übergang ins zivile Berufsleben bzw. die aktuelle Stelle über bereits bestehende Kontakte bestritten zu haben. So lernte beispielsweise Herr G. während seiner Bundeswehrzeit die Stadträte kennen, welche ihm

später im Vorstellungsgespräch gegenüber saßen (vgl. Herr G, Z. 42 ff). Herr E berichtet, dass er seine Stelle dem Anruf eines „Bekanntens“, welcher beim Arbeitsamt tätig gewesen sei, verdanke (vgl. Herr Er, Z. 24 ff). Und auch der ursprüngliche Plan von Herr N, nämlich seine Arbeit bei den Niederländischen Streitkräften fortzusetzen, beruhte auf den geknüpften Kontakten aus seiner Zeit als Soldat der Bundeswehr (vgl. Herr N, Z. 24 ff).

Welche Bedeutung Netzwerken für die Berufsfindung bzw. die Jobsuche der Absolventen seiner Meinung nach zukommt, betont Herr Z, wenn er explizit die Bedeutung von Alumni-Netzwerken zur Berufsfindung junger Offiziere betont (vgl. Herr Z, Z. 346 ff).

7.1.13 Kategorie 13: Berufe

Nachdem im Vorangehenden der Übergang vom Militärischen ins Zivile und die Rolle des Studiums der Pädagogik an der Universität der Bundeswehr für diesen Übergang beleuchtet wurde, wird in dieser Kategorie der Verbleib der befragten ehemaligen Pädagogik-Studenten analysiert. Die Einteilung in verschiedene Berufsfelder lehnt sich dabei an die Studie von Tarnai, Pfuhl und Bergmann (2007) an. So werden die Befragten aufgrund der von ihnen ausgeübten Berufe den Bereichen „Personalwesen, Berufliche Aus-/Weiterbildung, Management, Unternehmensberatung, Verwaltung, Handel/Vertrieb, Erwachsenenbildung, Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Schule und Presse/Öffentlichkeitsarbeit“ (Tarnai, Pfuhl & Bergmann 2007) zugeteilt.

Wichtig ist hier zu erwähnen, dass Mischtypen, wie zum Beispiel Überschneidungen von „Beruflicher Aus- und Weiterbildung“ und „Erwachsenenbildung“ beiden Bereichen zugeteilt werden. Dementsprechend sind in der Sparte Personalwesen Herr K, Frau H, Herr Z, Frau B, Herr W, Herr N und Herr Bs anzusiedeln. Das Personalwesen stellt somit das von den Befragten am häufigsten genannte Tätigkeitsfeld dar (sieben von 26). Der Bereich Berufliche Aus-/Weiterbildung wurde von fünf der Befragten genannt: Frau H, Herr F, Herr O, Herr Nk und Herr E. Den Bereich Management benannten sechs der Befragten: Herr K, Herr W, Herr Bs, Herr F, Herr Nk und Herr H. Das Tätigkeitsfeld Unternehmensberatung wurde von vier der Befragten angegeben: Herr Z, Herr Bs, Herr F und Herr Nk. Im Bereich der Verwaltung waren oder sind sechs der Befragten tätig: Herr K, Herr F, Herr Nk, Herr Er, Herr G und Herr Fw. Handel/Vertrieb wurde lediglich von Herrn Fw benannt. Erwachsenenbildung betrieben oder betreiben Frau H und Herr Hr. Im Bereich Sozialarbeit/Sozialpädagogik haben ebenso nur zwei Personen, Herr F und Herr D gearbeitet. Einziger Vertreter des Bereiches Schule ist Frau S. Herr J hat als einziger Befragter den Bereich Presse/Öffentlichkeitsarbeit angegeben.

Bis auf Handel und Vertrieb, welche sehr schwach vertreten sind, ähneln die Zahlen denen aus der Studie von Tarnai, Pfuhl und Bergmann (2007).

Der Bereich des Personalwesens wurde somit am häufigsten benannt (sieben Nennungen von 26). Dicht gefolgt von Management (sechs Nennungen), Verwaltung (sechs Nennungen), beruflicher Aus-/Weiterbildung (fünf Nennungen) und Unternehmensberatung (vier Nennungen). Die Tätigkeitsfelder Erwachsenenbildung (zwei Nennungen), Sozialarbeit/Sozialpädagogik (zwei Nennungen), Schule (eine Nennung) und Presse/Öffentlichkeitsarbeit (eine Nennung) rangieren am unteren Ende der Verteilung.

7.2 KARRIEREFORSCHUNG: NARRATIVE INTERVIEWS

In diesem Abschnitt soll es darum gehen, die Interviews vor dem geistigen Auge der narrativen Methode auszuwerten. Im Fokus der Betrachtung liegt dabei der berufliche Werdegang, sowie der berufliche Verbleib der Befragten, um karriereforschungsbezogene Aspekte darzustellen. Dabei wird zunächst das qualitative Sample für die Auswertung bestimmt. Im Anschluss daran wird die Basis für die hier durchgeführte Auswertung, anhand der Struktur des Leitfadeninterviews, geschaffen, bevor die eigentliche Analyse durchgeführt wird, um dann in einem letzten Schritt die Ergebnisse aufzuzeigen und weiterführende Gedanken zu präsentieren.

7.2.1 Auswahl des Analyseverfahrens

Wie bereits im Abschnitt zu den narrativen Interviews beschrieben eignet sich für die Analyse unter anderem das narrationsstrukturelle Verfahren von Fritz Schütze (1983), welches sechs Phasen zur Auswertung vorsieht. Die formale Textanalyse erfolgte durch eine Vorkategorisierung der Interviews durch die Interviewer. Auf Basis dieser Einteilungen, sowie der genaueren Betrachtung des ganzen Interviews, können hierarchische Textelemente und Prozessabschnitte abgebildet werden.

Es ist zu beachten, dass die Interviews nicht in Gänze den Vorgaben narrativer Interviews entsprechen, da es sich um Leitfadeninterviews mit verschiedenen Hauptthemen handelt. Dies hat Einfluss auf die strukturelle Analyse, da die Interviewpartner nur in wenigen Situationen selbst bestimmen, welche Aspekte angesprochen werden, da die Fragen meist einen Sachverhalt direkt ansprechen. Vor allem die erste Leitfrage nach dem beruflichen Werdegang, enthält narrative Textpassagen. Aus diesem Grund werden im Folgenden diese Passagen um die der Unterfragen erweitert, um so bestimmte Ereignisse und Momente abbilden zu können, die in der narrativen Phase nicht mit genannt wurden, aber dennoch eine entscheidende Rolle in der Berufsbiographie, und somit für den Verbleib der ehemaligen Pädagogikstudenten der Bundeswehruniversität München, spielen.

7.2.2 Auswahl des Samples

Ausgangspunkt bilden 15 der 26 durchgeführten Interviews.² Anhand dieser Auswahl wurden zwei Interviews ausgewählt, die nun im Folgenden genauer betrachtet werden (Phase 1 bis 4), bevor diese dann im kontrastiven Vergleich um weitere Interviews ergänzt werden sollen (Phase 5). Von der Konstruktion eines theoretischen Modells wird aufgrund der Struktur der Leitfadeninterviews, das sich deutlich vom narrativen Interview unterscheidet, abgesehen.

Bei der Auswahl war es die Absicht, möglichst unterschiedliche biographische Abläufe auszuwählen, um so ein breiteres Spektrum des Verbleibs von Pädagogikstudenten, die an der Bundeswehr Universität München studierten, abzubilden. Abschließend werden bei

² Die Beschränkung auf lediglich 15 der 26 Interviews ist dem straffen Zeitplan der Untersuchung geschuldet. Die Studie wurde im Rahmen eines Master-Moduls über zwei Trimester angefertigt. Zum Zeitpunkt dieser Auswertung (15.03.16) lagen lediglich 15 der 26 Interviews vor (Köhler & Günther).

einem systematischen Aufeinanderbeziehen alle hier betrachteten Interviews herangezogen, ohne dabei jedoch ein theoretisches Modell zu erzeugen.

7.2.3 Auswertung Interview Herr Dg

Im ersten Schritt der formalen Textanalyse fallen alle Abschnitte des Interviews heraus, die keine narrativen Passagen enthalten. Wie zuvor beschrieben, ist es ab und an notwendig auf Abschnitte zurückzugreifen, die später im Interview auftauchen, da in diesen einige Schlüsselmomente für die weitere Erklärung zu finden sind. Diese Grundüberlegung ermöglicht das Fortführen mit der zweiten Phase.

7.2.3.1 Strukturelle Analyse

Zu Beginn thematisiert Interviewpartner Herr Dg, wie ausgehend von der Leitfrage zu erwarten war, seinen beruflichen Werdegang nach Abschluss des Studiums. Er wurde, nach seiner ersten Verwendung als Zugführer eines Panzerjägerzugs, Kompaniechef einer Panzerkompanie, bevor er dann, nach seiner Dienstzeit, aus der Bundeswehr ausgeschieden ist.

Direkt im Anschluss, nachdem Herr Dg drei Bewerbungen geschrieben hatte, fing er in einer teilstationären und ambulanten Jugendhilfeeinrichtung an. Danach war Herr Dg in der Leitung beim deutschen Kinderschutzbund tätig, bevor er dann wieder, diesmal als Leiter, in derselben Jugendhilfeeinrichtung arbeitete. In diesem Beruf stieg Herr Dg dann zum Regionalleiter auf. Einige Zeit später, nach dem Wechsel zum Bewohnerbetreuer einer Wohnungsgenossenschaft in T. wurde dieser dann Geschäftsführer des DRK Kreisverbandes dieser Stadt. Dort ist Herr Dg heute noch tätig. So lehnt Herr Dg die Entscheidung Berufssoldat zu werden ab, da er dem Konzept der Bundeswehr nicht mehr folgen wollte, nachdem es sich gewandelt hat von einer Heimatverteidigung hin zu den Out-of-Area Einsätzen. Gleichermäßen sah dieser seine Marktwertsituation nach dem Ausscheiden als eher niedrig an (vgl. Herr Dg, Z. 9 ff).

7.2.3.2 Analytische Abstraktion

Interviewpartner Herr Dg hat seinen beruflichen Werdegang nüchtern präsentiert. Es gab in diesem Abschnitt des Erzählens keine unerwarteten Wendungen oder Schlüsselmomente. Es wurden dabei auch kaum exemplarische Momente beschrieben, die diesen Werdegang konkretisieren. Nach dem Studium folgten zwei militärische Verwendungen, danach, ohne eine Lücke in der Berufslaufbahn zu erzeugen, Anschlussberufe als Sozialpädagoge bis dieser schlussendlich, auf dem Gipfel der Karriereleiter angekommen, Geschäftsführer wurde.

Es müssen demnach weitere Passagen ergänzt werden, um gegebenenfalls Schlüsselmomente zu finden. So ist ein entscheidender Aspekt die Frage danach, welche Bedeutung Herr Dg dem Studium zumisst. Dieses hatte eine große Bedeutung für ihn, da dieser ohne das Pädagogikstudium niemals als Sozialpädagoge anfangen hätte können (vgl. ebd., Z. 83; Z. 89 ff). Auch die Frage, warum Herr Dg nicht Berufssoldat geworden ist, gilt es differenzierter zu betrachten. Die Sicht Herr Dgs auf die Bundeswehr hatte sich gewandelt, wobei der Wechsel von Heimatverteidigung hin zu den Out-of-Area Einsätzen für Herr Dg der entscheidende Aspekt war, die Bundeswehr zu verlassen (vgl. ebd., Z. 201 ff).

Herr Dg sieht sich als Diplompädagoge, weil dies nun mal sein Beruf sei. Die militärischen Aspekte will Herr Dg jedoch ebenfalls nicht missen, da sie ihm geholfen haben und ihn daher von Zivilstudenten unterscheidet (vgl. ebd., Z. 346 ff). Obwohl er seinen Marktwert nach Dienstzeitende als mäßig ansah, benötigte er lediglich drei Bewerbungen, um eine zivile Stelle zu finden (vgl. ebd., Z. 104, Z. 114 ff, Z. 162 ff).

7.2.3.3 Wissensanalyse

Die Absicht in diesem Abschnitt soll es sein, die eigentheoretischen Einlassungen des Interviewten zu interpretieren.

Herr Dg sieht sich in seiner heutigen Tätigkeit nicht mehr als Offizier, obwohl er die Vorteile durch seinen früheren Beruf durchaus zu nutzen weiß. Daraus lässt sich schließen, dass Interviewpartner Herr Dg die militärische Zeit hinter sich gelassen hat. Gleichermassen bemisst Herr Dg dem Studium einen hohen Stellenwert bei, da es einen Wegbereiter für ihn darstellte und Herr Dg heute noch als Sozialpädagoge tätig ist. Weiterführende wissensanalytische Aussagen lassen sich nur schwer treffen, da es sich bei den geführten Interviews - wie eingangs erwähnt - nicht um rein narrative Interviews, sondern um Leitfadeninterviews mit narrativen Passagen handelt.

7.2.4 Auswertung Interview Frau S

Innerhalb der Analyse des zweiten Interviews wird äquivalent dem ersten Interview vorgefahren.

7.2.4.1 Strukturelle Analyse

Interviewpartner Frau S berichtet zunächst, ausgehend von ihrem abgeschlossenen Studium, wie sie als Zugführer einer ABC-Einheit eingesetzt wurde. Nach drei Jahren bekam sie die nächste Verwendung in einer Unteroffizierschule. Dort, als Hörsalleiterin eingesetzt, verbrachte sie zwei Dienstjahre, bevor sie nach einer Weiterbildung zum Teletutor Reservisten ausgebildet hat und schließlich im Jahr 2015 aus der Bundeswehr ausgeschieden ist. Direkt im Anschluss nahm sie eine Tätigkeit an einer berufsbildenden Schule, als erste Ziviltätigkeit nach der Bundeswehrzeit, war (vgl. Frau S, Z. 8 ff).

7.2.4.2 Analytische Abstraktion

Auch hier lässt sich feststellen, dass auch beim Interview mit Frau S eine sehr kurze Beschreibung des Werdegangs erfolgte und nur die wesentlichsten Aspekte angesprochen wurden. Nach drei Regelverwendungen hat sie die Bundeswehr verlassen und kurz danach die zivile Laufbahn aufgenommen. Alle weiteren analytischen Aspekte können den gestellten Unterfragen entnommen werden. So ist es wichtig zu erwähnen, dass ein Grund für das Ausscheiden aus der Bundeswehr die schlechten Beurteilungen während den Verwendungen waren, da Frau S zunächst eine Tätigkeit als Berufssoldat anstrebte. Sie sah sich als Frau etwas im Nachteil im Vergleich zu ihren männlichen Kameraden. Das Studium an und für sich hat ihr während ihrer Dienstzeit nicht viel geholfen, lediglich die Inhalte zur Konfliktlösung wurden von Frau S als hilfreich empfunden und in ihren Verwendungen angewandt (vgl. ebd., Z. 23 ff). Hingegen war das Studium für die nachfolgende zivile Karriere zwingend notwendig und somit unabdingbar (vgl. ebd., Z. 31 ff).

7.2.4.3 Wissensanalyse

Mit der Absicht, Berufssoldat zu werden, ohne dieses Ziel jedoch zu erreichen, erfolgte der gezwungene Übergang in das zivile Berufsleben. Damit einhergehend reflektierte Frau S ihre bisher erworbenen Qualifikationen und machte sich Gedanken über ihren weiteren beruflichen Werdegang. An und für sich gelang der Übergang sehr gut: Es wurde eine direkte Anschlussmöglichkeit als Lehrerin gefunden. Der Nutzen des Studiums wurde von Frau S jedoch, im Vergleich zu anderen Studiengängen, sehr kritisch gesehen. Auch die Lohnvorstellungen von Frau S entsprachen nicht der Realität, insofern sie über dem lagen, was letztlich im Zivilen ausgezahlt wurde (vgl. ebd., Z. 31 ff; Z. 41 ff; Z. 46 f; Z. 49 ff).

7.2.5 Kontrastiver Vergleich - Minimaler Vergleich

In diesem Abschnitt nun soll, von den Einzelfallanalysen losgelöst, ein Vergleich durchgeführt werden, bei dem nicht nur die zwei analysierten Interviews betrachtet, sondern weitere Interviews hinzugefügt werden sollen. Zunächst werden dabei die Gemeinsamkeiten im minimalen Vergleich betrachtet.

7.2.5.1 Die Bedeutung des Studiums

Das Studium bei der Bundeswehr verhilft den Offizieren zu einem akademischen Grad. Die angehenden Offiziere werden nicht nur an eine eigenständige Arbeitsweise herangeführt, sondern werden darüber hinaus mit der wissenschaftlichen Sprache, Terminologie und Rhetorik vertraut gemacht und im komplexen, analytischen Denken geschult. Dies sind die wesentlichen Bedingungen, welche die Bundeswehr an das Studium richtet. Doch wie sehen dies die Interviewten? Es lässt sich festhalten, dass die Inhalte des Studiums während der Dienstzeit wenig Anwendung fanden, jedoch halfen sie den Befragten während ihrer Dienstzeit sowohl im Umgang mit Problemen, als auch im Umgang mit Menschen, wie die folgende Aussage von Frau S verdeutlicht:

„Also für die BUNdeswehrlAUfbahn ähm, hat mir das Pädagogikstudium äh, insofern äh, nur geholfen, dass ich ähm, ja äh, Konflikte dann äh, eben durch das Studium hab ähm, besser bewältigen können. Sei es eigene Konflikte oder auch ähm, Konflikte bei den Soldaten ähm, aufgetreten sind. Ähm, aber ansonsten für die Laufbahn bei der Bundeswehr hat ähm, mir das so insofern ähm, nicht viel weiter geholfen“ (Frau S, Z. 23 ff).

Nach Angaben von Frau H wurden die Theorien und Inhalte aus dem Studium entweder vergessen oder nicht gebraucht:

„also die reine theorie (.) hab ich alles vergessen=verdrängt und .hh=eh den rest hat ja dann die zeit dann weggespült, aber ich sag mal so; die themen schnell und ehm effektiv anzueignen,(.) DAS hat mir schon das schon das studium beigebracht. Ja“ (Frau H, Z. 64 ff).

Gelernt hat Frau H, wie mit Problemen umgegangen werden kann, um diese besser zu bewältigen:

„.hhh also was man auf jEden fall in diesem studium mitnimmt; und deswegen würd ich auch nle wieder was anderes studieren wolln, ist man LERNT WIE MAN LERNT.also wie man sich themen vollkommen sElbstständig erschließt, wie man

recherchiert dazu, wie man wissenschaftlich arbeitet, e:hm und DAS glaub ich ist viel mehr wert als irgendeine theoretisches wissen darüber“ (ebd., Z. 52 ff).

Frau P verweist darauf, dass einige Aspekte des Studiums unbewusst angewandt wurden. So wurde durch das Pädagogikstudium der Umgang mit Menschen verbessert, was sich als nützlich für die Tätigkeit als Offizier erwies:

„ja ich hab's ich hab sicherlich äh inhalte aus dem studium angewendet; aber ähm unbewusst; also ich äh mir ist jetzt nicht klar gewesen, wie man jetzt was weiß ich das jetzt die und die kommunikationsstrategie oder die mediationsstrategie oder was auch immer sondern wenn dann hab ich das im unterbewusstsein angewendet, alles aber mir kam schon vor als hätte mir das studium da das Ein oder Andere erleichtert einfach, auch im umgang mit den menschen mit den ich zu tun hatte“ (Frau P, Z. 25 ff).

Der Aspekt des verbesserten Umgangs mit Menschen wird von Herrn F unter Abgrenzung zu anderen, beispielsweise technischen Studiengängen, dezidiert an das Pädagogikstudium gekoppelt:

„Was hat das Studium gebracht ich mein das Pädagogik Studium hat meiner Ansicht nach am meisten gebrachte ehh für die Tätigkeit in der Truppe des muss man jetzt so sagen also ich glaube da ist die höchste Affinität ehh zwischen dem Studium und dem was dann in der Truppe stattgefunden hat des ist ja heutzutage anders weils ja dann zum Ende des Studiums ist und von daher denk ich ist der Bezug ja nicht mehr da ehm deshalb hat das Pädagogik Studium damals ne wertvolle Rolle gespielt ich gehe mal in den betriebswirtschaftlichen Bereich rein da ist es vielleicht auch noch vielleicht zum Bezug aber wenn ich sehe die technischen Studiengänge wenn man nicht grad in einer technischen Truppe war sondern wenn man in die andere Laufbahn gegangen also wenn ich jetzt in der Panzertruppe bin und hab jetzt Raumfahrttechnik studiert ehh ja gut dann wäre das sagen wir mal überhaupt kein Bezug gewesen insofern fand ich die Entscheidung richtig das man das Studium gegeben falls das man das Studium nicht gegebenfalls sondern das man des Studium tatsächlich zum Schluss der Dienstzeit gesetzt hat ehm beim Pädagogik Studium ja da ist eine Besonderheit also kurz um in der Phase hat sich das Pädagogik Studium schon entsprechend ja sagen wir mal ausbezahlt das muss man schon sagen was so die Situation anbelangt“ (Herr F, Z. 14 ff).

Neben der Bedeutung des Studiums für den militärischen Alltag, zeigen sich auch Gemeinsamkeiten bei den Gedanken der Interviewten in Bezug auf den Nutzen des Pädagogikstudiums für den zivilen Lebensabschnitt nach der Bundeswehrzeit. In den meisten Fällen wird dem Studium eine wichtige Bedeutung zugesprochen, so wie zum Beispiel von Herrn D.:

„Ja schon @ich@ @hab@ @ja@ @(.)@ ne sehr **große** Bedeutung In der in der in der ganzen Zeit jetzt an und für sich äh äh äh mit meinen obs jetzt Bildungsinstitut obs pädagogisches Arbeiten gewesen ist (.) selbst jetzt als Geschäftsführer war das Studium in jedem Fall notwendig um halt den Einstieg dann in das (.) in das Berufsleben und das **Arbeitsfeld**? so zu (kriegen) ich hab also in in unterschied-

lichsten (.) eh pädagogischen Geschäftsfeldern eh gearbeitet und eh dann halt auch in unterschiedlichsten Hierarchien also das Studium (.) ? **war** die Eintrittskarte (.) **ganz klar** (.)“ (Herr Dg, Z. 83 ff)

Das Studium diene somit als Eintrittskarte für den zivilen Beruf. Es sind weniger die Inhalte des Studiums wichtig, als die Tatsache an sich, dass Pädagogik studiert wurde. Denn häufig wird davon gesprochen, dass die Bandbreite des Studiums entscheidend gewesen ist und viele Türen geöffnet hat, wie hier von Herrn M:

„somit war das mit dem Pädagogikstudium schon ganz in Ordnung weil es schon ein ähm Studium generalis ist ähm was einem zu einen Universal-Dilettanten macht, sag ich jetzt mal so flapsig. Aber was einen auch ganz gut auf verschiedene Tätigkeiten vorbereitet, weil es einfach äh die Fähigkeit fördert, sich auf verschiedene Sachverhalte einzustellen, sich auch auf unterschiedliche Menschen einzustellen“ (Herr M, Z. 45 ff).

Diese Einschätzung des Pädagogik-Studiums wird von Herrn Z geteilt:

„Das Studium an der UniBw ist denke ich ein solides Grundlagenstudium, welches ein Türöffner ist, denke ich, um beruflich Fuß fassen zu können. Ich glaube aber, dass es wenig eine Rolle spielt ob man an der UniBw studiert hat oder an einer anderen Uni, also von der Seite her wichtig, aber nicht derart prägend“ (Herr Z, Z. 11 ff).

Die Bedeutung des Pädagogikstudiums sollte zufolge Herrn K nicht überbewertet werden:

„Ich würde es jetzt nicht überbewerten, aber es hilft doch in der Arbeitsweise und in der Herangehensweise gut“ (Herr K, Z. 21 f).

In einigen Fällen war das Studium jedoch essentielle Voraussetzung für den zivilen Beruf:

„Für die zivile ähm, berufliche Karriere jetzt ähm, ist es zwingend notwendig gewesen, das Pädagogikstudium, weil ich eben dort als Lehrerin eingestellt worden bin, ähm, FÜR äh, den Bereich ähm, Pädagogik ähm, hauptsächlich eben auch Bereich SOZIALPädagogik und ähm, für das war's ähm, dann ähm, also wirklich von, von großer Bedeutung“ (Frau S, Z. 31 ff).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Studium für viele der Befragten eine wichtige Grundlage für den zivilen Beruf darstellte. Es wurden weniger die Inhalte, als die Art und Weise im Umgang mit Problemstellungen übernommen. Außerdem bietet die große Bandbreite des Studiums vielfältige Verwendungsmöglichkeiten. Natürlich gibt es auch Unterschiede in der durch die Befragten zugeschriebenen Bedeutung des Studiums. Diese werden in der Strategie des maximalen Vergleichs unter dem Aspekt der Betrachtung der Sichtweise über den weiteren beruflichen Verbleib thematisiert werden.

7.2.5.2 Die Einschätzung des Marktwerts

Eine Gemeinsamkeit lässt sich in Bezug auf die Einschätzung des Marktwertes feststellen. So schätzten beide Interviewten, Frau S wie Herr D, ihren Marktwert niedrig ein: „Ähm, ja das ist also der Marktwert eher niedrig ist“ (Interview Frau S, Z. 46), „Bescheiden“ (Interview Herr Dg, Z. 104). Interessant ist diese Einschätzung unter anderem auch deshalb, da beide Befragten direkt im Anschluss an ihre Militärlaufbahn einen Arbeitsplatz

gefunden haben. Auch andere Interviews zeigen ähnliche Resultate auf. So könnte die Ursache dieser pessimistischen Einschätzung die wirtschaftliche Lage zu dieser Zeit sein:

„Ähm, (.) durch den Studiengang bedingt, MITTEL, ähm, und durch die Krise damals, ähm, denke da war der Marktwert des Studiums sehr gering, weil kaum Stellen zu vergeben waren und die großen, GROSSEN Unternehmen grad im Raum München ein Stillstand hatten im Gegensatz dazu ja noch Kurzarbeit war und Leute teilweise auch entlassen wurden“ (Herr D, Z. 27 f).

Ein anderer Grund für eine negative Einschätzung des Marktwertes wird im folgenden Vergleich ersichtlich:

„im bEsseren skalen feld Allerdings hab ich des; das problem hab ich dann auch beim dienstzeitende wieder gesehen; ähm man sucht leider viel zu häufig FH pädagogen als UNI pädagogen; einfach als von daher, ist das mit marktwert ein bisschen schwer zu beantworten“ (Frau P, Z. 38 ff).

Interessant an dieser Aussage ist auch die konstatierte Schwierigkeit den eigenen Marktwert einzuschätzen. Im Zusammenhang mit der Einschätzung des eigenen Marktwertes steht die retrospektive Frage nach den eigenen Erwartungen in Bezug auf die zivile Tätigkeit nach Dienstzeitende und inwiefern sich diese Erwartungen erfüllt haben. Diese Frage wird ebenfalls im maximalen Vergleich thematisiert. Die geringe Marktwerteinschätzung von Herrn D, Frau S und Frau P lässt sich mit einer optimistischen Einschätzung anderer Befragter kontrastieren. So haben zwei der Befragten eine recht ähnliche Sichtweise über den Marktwert:

„Ja gut, man hat außer einer guten Ausbildung, äh nichts was man einbringen kann. Das heißt wenn man willig ist was zu lernen, äh wird das sicher da gut möglich sein, aber direkt in eine Führungsposition würde man nur mit den Abschluss oder wäre man damals nur mit den Pädagogik Abschluss wahrscheinlich eher nicht gekommen. Oder ja wenn dann eher so eine Fachstelle wenn dann“ (Herr K, Z. 31 ff).

In diesem Fall wird der Marktwert als gut eingeschätzt, da solange der Wille etwas zu lernen vorhanden ist, die Situation aufgrund des gemachten Abschlusses es erlaubt, etwas aus sich zu machen. Das zweite Beispiel aus einem anderen Interview führt diesen Gedanken weiter aus:

„ehm; der arbeitsmarkt war zu dlesem zeitpunkt schon gut; entwickelt sich aber im moment natürlich, also der trend ist ungebrochen die anzahl der bewerber (versus) der beschäftigten, gerade alles was akademiker sind; und gERAdE im bereich pädagogen, egal in welchem schwerpunkt, ehm haben wir halt immer mehr beschäftigte und auch der bedarf an (.) arbeitsSTELLEN steigt=also ich hab alleine in mEInen bEIden landkreisen ein zuwachs von über zwölf prozent“ (Frau H, Z. 147 ff).

So ist die Situation auf dem Arbeitsmarkt auch ein wesentlicher Faktor für den Erfolg bei der Stellensuche. Beide Beispiele zeigen, dass der Marktwert als gut eingeschätzt wurde, wobei Herr K einerseits die Qualität der Ausbildung, also des Pädagogikstudiums an der Universität der Bundeswehr, hervorhebt, andererseits aber auch die Bedeutung der subjektiven Lern- und Entwicklungsbereitschaft betont.

7.2.5.3 Der Nutzen der militärischen Erfahrung

Der Nutzen der militärischen Erfahrung wird von vielen Befragten hoch eingeschätzt, da insbesondere die Praxiserfahrung im Bereich der Führung einen Vorteil gegenüber zivilen Studierenden darstellt:

„Also was ich erlebe is eh eh mil militärisch wird einen ja doch das ein oder andere anerzogen (.) ehm auch an Arbeitsweise Schnelligkeit und und Prioritätensetzung ehm das ist etwas dass nimmt man natürlich mit im Militär wird man zum führen von Menschen ausgebildet (.) das hat man in keinen zivilen Beruf das heißt ich habs wesentlich viel mit zivilen Führungskräften zu tun die von Führen von Menschen keine Ahnung haben (.) die zwar sehr fachlich? sehr versiert sin und so weiter die das Führen von Menschen eh eh net von der Pike auf gelernt haben un un und auch da eh stellenweise dann auch sehr große Probleme mit haben. (.)“ (Herr Dg, Z. 162 ff).

Außerdem fallen Aspekte wie Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit und Durchsetzungsvermögen positiv auf, wodurch viele der Befragten, wie auch im folgenden Beispiel zu sehen, eine gute Resonanz auf dem Arbeitsmarkt erfahren:

„grundsätzlich sind schon nach wie vor Industrieunternehmen nicht ablehnend gegenüber Ex-Militärs weil sie durchaus bestimmte Vorteile sehen wie Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Durchsetzungsvermögen“ (Herr M, Z. 83 ff).

Alle diese positiven Aspekte werden generell als Vorteil gegenüber Zivilstudenten angesehen, wie die folgende Aussage von Frau P belegt:

„ähm (--) die arbeit beim militär hat durchaus seine vorteile, ähm was hierarchische strukturen angeht was ähm ähm was die arbeitsweisen angeht vor allem, eFFektive arbeitsweisen zeitmanagement angeht ähm da hat das militär also ich kann jetzt auch nur im vergleich für den normalen öffentlichen dienst sprechen; ähm hat das militär Einiges voraus also wo der öff:entliche dienst noch ne ganze mEnge lernen kann“ (Frau P, Z. 55 ff).

Als extremes Beispiel ist Herr B zu nennen, der nur aufgrund seiner Militärlaufbahn seinen neuen zivilen Beruf gefunden hat, wodurch der Zeit bei der Bundeswehr eine essentielle Bedeutung für seinen zivilen Werdegang zukommt. Es muss jedoch hinzugefügt werden, dass Herr B sich im Bereich der Sicherheitsdienstleistungen selbständig gemacht hat und somit keinem originär pädagogischen Beruf nachgeht.

„Ja, meine militärische Karriere hat wesentlich meine zivile Karriere beeinflusst. Das ist irrelevant, weil ich Arbeitgeber bin. Das ist ne blöde Frage, weil für mich ist die militärische Karriere Grundvoraussetzung einer Arbeit in unserer Firma. Ohne Militär kommt zu uns keiner der hier irgendwo mal unterwegs sein will, also ist sie wich=g, sehr wich=g“ (Herr B, Z. 19 ff).

Die praktische Erfahrung im Umgang mit Menschen und generell die Berufserfahrung als solche, wird vor allem der Militärzeit und nicht dem Studium an sich von vielen Befragten positiv angerechnet, da es diese praktische Erfahrung, insbesondere im Bereich der Führung ist, durch die sie sich im positiven Sinne von zivilen Pädagogik-Studierenden abhe-

ben, was sich auch auf die Stellensuche vorteilhaft auswirken kann, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

„Äh die UniBW oder andersrum die Laufbahn der Offiziere hat den großen Vorteil das wir ÄH eine Führungsausbildung ham/. Was kein Student der Pädagogik HAT. Des sind wirklich sozusagen des sind Vorteile dann im Bewerbungsverfahren, man kann immer deutlich machen das man schon mal Führungspositionen ausgeführt hat. Jeder andere Pädagoge in der Situation muss sich diese Führungserfahrung erstmal Äh Ja erwerben und das ist im pädagogischen Bereich ist des ja auch immer ein bisschen schwierig. Führungs als solches ist es dem Pädagogen erstmal IGITT. ÄHM Das macht man nicht gerne man trifft nicht Entscheidungen, man redet über alles. ÄHM Da kommt man dann natürlich dann auch schlussendlich zu irgendeinem Entschluss und zu einer Entscheidung. Aber da sind wir klarer strukturiert. Insofern macht das sehr viel Sinn an der UniBW“ (Herr G, Z. 9 ff).

Zusammenfassend wird der Militärzeit eine große Bedeutung zugeschrieben. Von einigen Befragten wird diese sogar größer als die Bedeutung des Studiums eingeschätzt. Da alle Befragten die Bundeswehr verlassen haben und ins zivile Berufsleben wechselten, ist es interessant, dass nicht nur das Studium, sondern auch die Dienstzeit generell, einen positiven Charakter für die Befragten hat.

7.2.6 Kontrastiver Vergleich - Maximaler Vergleich

Im Folgenden werden die Interviews im Sinne der maximalen Kontrastierung auf Unterschiede untersucht. In diesem Kontext werden vor allem die Erwartungen der Interviewten in Bezug auf ihre zivile Tätigkeit nach dem Ausscheiden aus der Bundeswehr in den Fokus genommen. Die Erwartungen an die berufliche Tätigkeit konnten dabei im Rahmen dieser Studie lediglich retrospektiv erfragt werden. Die Frage dazu im Leitfaden lautete: Welche beruflichen Erwartungen hatten Sie vor, während und nach Abschluss des Studiums/ Ihrer militärischen Laufbahn? Inwiefern haben sich diese erfüllt?

7.2.6.1 Die beruflichen Erwartungen

Die beruflichen Erwartungen der Befragten sind von unterschiedlicher Natur. Dadurch, dass alle aus der Bundeswehr ausgeschieden sind, mussten sich auch alle mit dem Übergang ins Zivilleben beschäftigen. Viele der Befragten hatten hierbei recht ähnliche Ansichten über beispielsweise die Vorteile des Studiums und den Marktwert, wie oben angeführt. In Bezug auf die beruflichen Erwartungen, insbesondere die beruflichen Erwartungen vor dem Ausscheiden aus der Bundeswehr, lassen sich jedoch Unterschiede identifizieren. So wird im folgenden Beispiel ein Wandel der beruflichen Erwartungen ersichtlich, sodass aus dem ehemaligen Wunsch Berufssoldat zu werden, der Entschluss wurde die Bundeswehr zu verlassen:

„Das hat sich gewandelt das möchte ich ganz weit vielleicht erzähl ich ihnen das das ist vielleicht etwas das ganz interessant eh war ehm eh ich bin ja damals Soldat gewesen zur Zeit des flexile response ?Am Ende meiner Dienstzeit ging es immer mehr in die Out-of-Area Einstätze (.) und ehm ehm eh ich war damals verheiratet und wir wollten Familie gründen und ehm eh in der Anfangszeit war ich an und für sich gedacht mhhh, da könntst ja auch Berufssoldat machen (.) stehste auf dem Sprung aber nach Ende Studium ehm mit Zunahme dieser Out-of-Area Eins-

ätze und ehm eh mit ehm eh mit mit mit eh ich sach mal auch eh eh abzeichnen ich war insgesamt insgesamt war ich war ich ich hatte erst 2 Jahre Vordienstzeiten gehabt eh als ROA und hatte dann eh ich hab mich auf 2 Jahre ROA-Laufbahn verpflichtet und dann nochmal 12 Jahre obendrauf gehangen also 14 Jahre und hab aber dann damals das Personalstärkegesetz in Anspruch genommen und hab verkürzt wieder auf die 12 Jahre um dann schneller rauszukommen (.) ich hätte normalerweise bis 99 eh gehen müssen und bin dann aber 97 dann schon rausgekommen und bin dann auch rausgegangen also dieser **Wechsel** von diesem von flexile response eh Verteidigung deiner Heimat bis hin eh eh eh ich sach mal Welthure eh War nich mein Ding da hab ich ganz deutlich gesagt ne mach ich nicht mit und ehm bin dann auch ausgeschieden hab dann direkt ne Arbeit gefunden ich war ich hab dann ich war in verschiedenen Ein Einsätzen dann halt eh eh geschickt wurden die dann gar nicht mehr in meiner Kompanie waren das war nacher für mich dann so un un un uninteressant geworden da hab ich dann mein hab mich dann also noch wirtschaftlich ausgebildet und und hab mich da dann n bisschen beworben und war weg und hab dann auf Personalstärkegesetz gemacht und das ging ratzfat das war also wirklich ne sehr schnelle Aktion“ (Herr Dg, Z. 201 ff).

So war die Veränderung der Aufgabenstruktur hier ein wichtiges Element für das Ausscheiden aus den Streitkräften. Im Gegensatz dazu war der Wunsch, Berufssoldat zu werden, im folgenden Beispiel bis zum Schluss vorhanden:

„Ähm, Ich wollte eigentlich Berufssoldat ähm, werden, das hat ähm, nicht geklappt, aufgrund ähm, der BeUrteilungen die ich auch im Objektschutz ähm, Regiment bekommen hab. Ähm, da fällt man als Frau so ein bisschen hinten runter. Ähm, ((schluckt)) aber äh, von den äh, Erwartungen her habe ich äh, schon gedacht ähm, (.) äh, dass ich ähm, mit dem Pädagogikstudium ähm, schon auch dann äh, äh, sage ich mal so, auch in Jugend ändern oder so ähm, gut, gut arbeiten kann. Ähm, aber ähm, dachte nicht, dass es eben vom Gehalt her ähm, so dIFFerenziiert zu, zur ähm, anderen Studiengängen“ (Frau S, Z. 65 ff).

Der Wunsch, Berufssoldat zu werden, scheiterte in diesem Fall an der Beurteilung durch die Vorgesetzten, wobei hier auch das Gefühl der Benachteiligung aufgrund des Geschlechts geäußert wird.

Im Sinne der maximalen Kontrastierung lassen sich dem nun diejenigen Befragten gegenüberstellen, die nie die Absicht hatten, Berufssoldat zu werden. Das folgende Beispiel verdeutlicht den Unterschied in Bezug auf die beruflichen Erwartungen, wobei in diesem Fall überhaupt kein explizites Ziel verfolgt wurde:

„Sagen wir es mal so: die erste Überraschung im beruflichen Werdegang war das ich überhaupt zwölf Jahre bei der Bundeswehr geblieben bin und dort studiert habe. Die nächste berufliche Überraschung war dann das Pädagogik-Studium an sich, weil von mir selbst aus hätte ich Lehramt studiert. Wäre ich nicht beim Bund geblieben. Und alles danach kam, die Geschichte mit Coaching-Ausbildung, der Umzug nach Karlsruhe und auch jetzt die Geschichte mit Jobcenter ist eher so... Ich verfolge kein... Also irgendwie verfolge ich schon ein Lebensziel... auch beruflich; bin aber da für die Schritte meines... zur Erreichung meines Lebensziels oder

beruflichen Ziels irgendwie sehr flexibel. Also ich... das sind alles Situationen und Gelegenheiten, die sich ergeben habe; die ich ergriffen habe oder eben nicht“ (Herr O, Z. 21 ff).

Alles in allem unterscheiden sich die Interviews, wenn es um die beruflichen Erwartungen der ehemaligen Pädagogikstudenten der Bundeswehruniversität München geht.

7.2.7 Systematisches Aufeinanderbeziehen und Fazit

Es hat sich in den hier betrachteten Befragungen gezeigt, dass der effektive Verbleib der ehemaligen Studierenden unterschiedlich ist. So haben einige einen direkten Anschlussberuf gefunden, wie bei den beiden genauer betrachteten Interviews, und andere befinden sich derzeit noch in Ausbildung für einen zukünftigen Beruf. Das Studium wird von den meisten durchweg positiv angesehen und als bedeutsam für den zivilen Verbleib gewertet. Das Pädagogikstudium wird von den meisten Befragten, insbesondere in Kombination mit den Führungserfahrungen als Offizier, als gute Voraussetzung für den Übergang ins zivile Berufsleben angesehen, da sie somit nicht nur ein abgeschlossenes Studium vorweisen können, sondern auch entsprechende Arbeitserfahrung im Umgang mit Menschen. Abschließend lässt sich festhalten, dass alle Befragten etwas mit dem militärischen Werdegang anfangen konnten und niemand perspektivlos da stand.

7.3 CRITICAL-INCIDENTS

Im folgenden Kapitel werden die Interviews mit den Probanden daraufhin ausgewertet, welche Momente sie als besonders prägend wahrgenommen haben. Dabei hat sich bei allen Befragten herausgestellt, dass der zentrale Moment die Übergangszeit vom militärischen ins zivile Leben darstellte. Aus diesem Grund wird dieser im Weiteren genauer betrachtet und analysiert, aus welchen Gründen die einzelnen Probanden diese Phase als eher negativ oder eher positiv einstufen. Es soll herausgefunden werden, was für Handlungsweisen sich im Einzelnen dahinter verbergen und wie diese halfen, um die schwierige Phase der Übergangszeit vom militärischen ins zivile Leben zu bewältigen.

7.3.1 Übergangszeit als positiv bewertet

Von den zu betrachtenden Probanden, die interviewt wurden, hat die Hälfte die Übergangszeit zwischen Dienstzeitende und Beginn eines Berufs in der zivilen Wirtschaft als grundsätzlich positiv bewertet. Diese Zuordnung obliegt der Einschätzung der Arbeitsgruppe, die als Interviewer fungierte. Eine Zuordnung zum positiven Bereich wurde dann festgestellt, wenn beim Durcharbeiten der Interviewtranskripte überwiegend positive, der Zeit des Übergangs zugeordnete, Argumente aufzufinden waren.

Eine detaillierte Analyse der einzelnen Textstellen wird im folgenden Abschnitt für die als positiv empfundene Übergangszeit dargestellt. Jeder Proband hat bestimmte Gründe geäußert, warum dieser den Zeitraum in bestimmter Weise empfunden hat. Auf diese Gründe soll im Folgenden genauer eingegangen werden. Im Anschluss daran wird, basierend auf den Gründen der Probanden, eine Kategorisierung vorgenommen und erläutert, indem auf bestimmte Probanden hingewiesen wird.

7.3.1.1 Herr B

Herr B stellt mit seiner militärischen Laufbahn eine Besonderheit dar, die sich direkt auf seinen weiteren beruflichen Werdegang auswirkte. Herr B war Zugführer im Kommando Spezialkräfte (KSK), welche als die hochrangigste Spezialeinheit des deutschen Militärs gewertet werden kann. Aufgrund dieser Tätigkeit konnten innerhalb des Interviews keine sehr detaillierten Informationen preisgegeben werden, da bestimmte Aussagen einen durchaus sensiblen Charakter hätten. Klar wird allerdings, dass Herr B durch seine Position, Führer einer solch elitären Einheit, bestimmte Fähigkeiten mitbringt, die anderen daher vorenthalten sind. Eine berufliche Orientierung, was nach dem Dienst beim KSK in den Streitkräften kommt, lag bei Herrn B während seines Dienstverhältnisses in der Bundeswehr nicht vor.

„Na, keine. Hab ich mir keine Gedanken gemacht“ (Z. 16).

Die Übergangszeit wurde kurz und prägnant mit den Worten „Cool, viel Sport, viel Freizeit. Wenig Arbeit“ (ebd., Z. 40) beschrieben, was deutlich macht, dass Herr B nach Ausscheiden aus der Bundeswehr eine verhältnismäßig ruhige Phase vorfand. Der Entschluss, ein Fernstudium zum geprüften Detektiv zu machen, wurde direkt nach dem Ausscheiden aus der Bundeswehr getroffen. Eine Ausbildung nach §34a Gewerbeordnung ebenfalls, da für Herrn B klar war, dass er diese Zertifizierungen benötigt, um später eine eigene Firma zu gründen. Da die spezielle berufliche Vorerfahrung kombiniert mit dem persönlichen Plan, eine eigene Firma aufzustellen, sehr durchdacht war, gestaltet sich die Übergangszeit von

Herrn B unproblematisch, strukturiert und zielorientiert. Das Alleinstellungsmerkmal Zugführer beim KSK gewesen zu sein, fundierte die weitere berufliche Ausrichtung.

7.3.1.2 Herr W

Herr W begründet seine, als positiv zu bewertende Übergangszeit, mit drei Hauptfaktoren. Zunächst betont dieser die zu der Zeit vorherrschende günstige Wirtschaftslage, die ihm einen Einstieg in die nichtmilitärischen Berufsbereiche vereinfachte:

„mit Blick auf die damals relativ günstige eh Wirtschaftslage es war ja grade so, dass nach den Tiefen 93, 94 das wieder bergauf ging und das war dann auch sehr günstig“ (Herr W, Z. 68 ff).

Dazu kommt der Einsatz einer Studie, die die „Schlüsselqualifikationen“ (ebd., Z. 42) eines deutschen Offiziers herausstellt. Diese Studie setzte Herr W. im Zuge seiner Bewerbung um eine Stelle bei Daimler ein und stieß auf Gehör.

„Beides und in Kombination vor allem sehr sehr (-) weichenstellend damals gabs auch Studien auch veröffentlichte Studien was denn ehm was denn ausgebildete Offiziere der Bundeswehr was die alles so an e fachlichen aber auch außerfachlichen Qualifikationen oder damals sprach man ja auch sehr viel von Schlüsselqualifikation mit sich brachten? Ähm und das öh war in der Tat ein PFUND. Also das war wertvoll“ (ebd., Z. 39 ff).

Neben den genannten Aspekten verkörpert Herr W einen sehr breit aufgestellten Offizier, der die notwendigen Erfahrungen und Eigenschaften mitbringt, um sich gegen seine Mitbewerber durchzusetzen. Die Tatsache, dass sich Herr W selbst als „signifikant [...] kompletter“ (ebd., Z. 54) als seine Mitstreiter bezeichnet, untermauert sein gesundes Selbstvertrauen, dass durch seine jahrelange Diensterfahrung generiert wurde. Der Übergang ist somit als „völlig komplikationslos“ (ebd., Z. 73 f) und durchweg positiv zu bewerten.

7.3.1.3 Frau H

Den Schwerpunkt von Frau H's beruflichem Übergang zwischen Militär und dem zivilen Berufsleben bildet die Tatsache, dass sie während ihrer Dienstzeit bei der Bundeswehr unaufgefordert von der Bundesagentur für Arbeit angesprochen wurde, mit der Frage, ob sie bei dieser nach Dienstzeitende anfangen möchte:

„ich hab ja nichtmal ne bewerbung geschrieben ich wurde ja von der ba direkt .hhh eh angesprochen,[...] und abgeworben, ob ich mir das vorstellen könnte?“ (Frau H, Z. 141 ff).

Die Tatsache, dass Frau H schon drei Jahre vor Dienstzeitende angesprochen wurde und daher wusste, dass sie bei der Bundesagentur für Arbeit einsteigen wird, legt die Vermutung nahe, dass sie persönliche Kontakte hatte, die aber aus dem Interview nicht ersichtlich wurden:

„weil ich da schon wusste dass ich bei der e:h bei der ba anfang darf.[...] also das war vorher schon klar (.) die haben mich schon zwotausend und (.) zwölf angesprochen“ (ebd., Z. 166 ff).

Eine Übergangszeit von nur drei Monaten zwischen Ausscheiden aus der Bundeswehr und Arbeitsbeginn bei der Bundesagentur für Arbeit untermauert die strukturierte und planerische Phase von Frau H:

„hhh (-) vollkommen unproblematisch, einunddreißigster erster ausgeschieden, erster vierter angefangen“ (ebd., Z. 162 f).

Somit ist zusammenfassend zu sagen, dass der im Vorhinein festgelegte Weg von Frau H ausschlaggebend für die positive und unproblematische Übergangszeit ist.

7.3.1.4 Herr E

Herr E sticht durch seine gezielte Vorbereitung auf das zivile Berufsleben heraus. Durch das Erkennen eines Mangels in spezifischen Bereichen, insbesondere in Bezug auf wirtschaftliche Themen, reagierte er, in dem er, im Zuge seiner Berufsförderungsmaßnahmen, weiterqualifizierende Seminare besuchte. Aufgrund der Tatsache, dass im Pädagogikstudium die wirtschaftlichen Anteile sehr gering sind, nutzte er die Gelegenheit, um diese durch BFD-Maßnahmen anzupassen.

„Ich hatte zunächst zwei ab ähm 1987 beginnend bereits Berufsförderung gemacht. Und hab mich im Prinzip gezielt auf den Übergang fürs Zivilleben vorbereitet äähm eben mit dem Schwerpunkt ähm mich auf wirtschaftliche Themen zu konzentrieren ähm hab dann ein längerfristiges betriebswirtschaftliches Basisseminar besucht, das ging fast über ein Jahr, wo im Prinzip ähm betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse vermittelt wurden. Ähm“ (Herr E, Z. 3 ff).

Neben der Weiterbildung im Bereich Wirtschaft förderte Herr E seine berufliche Übergangszeit durch das Verfassen zahlreicher Bewerbungen, was ihm eine wesentlich bessere Ausgangssituation bereitete:

„Ähm positiv war noch natürlich das ich mich, ich sag mal sehr intensiv auf dem Übergang vorbereitet hab. Ich hab schon so ich glaub ich muss ehrlich sagen an die 30 Bewerbungen geschrieben. Ich hatte also, ich glaube 12 oder 15 Vorstellungsgespräche genau weiß ich das nicht mehr, aber so um dreh rum, also man kann in etwa sagen jede zweite Bewerbung war tatsächlich ein Vorstellungsgespräch und ich konnte mir letztendlich die Position aus fünf Angeboten rausuchen. Ich hab mich deutschlandweit beworben, klar, ähm meine Zielsetzung war es aber schon hier im Regionalbereich zu bleiben. Also im Nachhinein muss ich sagen hat es sich wesentlich positiver dargestellt für mich als es sich letztendlich von mir erwarten worden ist“ (ebd., Z. 79 ff).

Die große Anzahl an Bewerbungen zahlte sich aus, wie man dem dargestellten Zitat entnehmen kann. Herr E hatte durch seine Weiterqualifikation im Bereich Wirtschaft sowie seine akribische Vorbereitung der Bewerbungen eine gute Ausgangsposition, die sich im beruflichen Verlauf widerspiegelt.

7.3.1.5 Herr O

Herr O versuchte ebenfalls nach Ausscheiden aus der Bundeswehr, Weiterqualifizierungsmaßnahmen, in diesem Fall ein Zweitstudium BWL, zur weiteren beruflichen Entwicklung zu nutzen. Dieses Studium hat er allerdings nicht beendet. Im Zuge seiner Berufsförderungsmaßnahmen hat er ein Jahr vor Dienstzeitende die „Coaching-Ausbildung“

(Herr O, Z. 13) begonnen und absolviert, was ihm die Möglichkeit eröffnete, sich in dieser Berufsbranche weiter zu etablieren. Im Schwerpunkt stehen bei Herrn O die BFD-Maßnahmen, die nach seiner Aussage her, als sehr positiv zu bewerten sind. Dazu kommt, dass Herr O eine klare Vorstellung hatte, diese Maßnahmen gewinnbringend zu nutzen, was auf eine Zielorientierung schließen lässt: „Richtig. Man braucht konkrete Vorstellungen; die hatte ich.“ (ebd., Z. 85). Die Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen ihm als ehemaligem Soldat und der Beraterin des Berufsförderungsdienstes funktionierte einwandfrei, wodurch Herr O eine erfolgsversprechende Weiterbildung in Anspruch nehmen konnte:

„Ähm... und auch meine; meine Beraterin hier in Karlsruhe dann für die Maßnahmen nach der Bundeswehr Zeit war auch... hat von der Zusammenarbeit her super funktioniert. War meinen Wünschen entsprechend, war so ausgerichtet; sowohl das es im Angestelltenverhältnis selbstständig erfolgsversprechend war. War schon; war ne runde Sache“ (ebd., Z. 75 ff).

Herr O betont die konkrete Vorstellung über das Vorhaben im Zuge der BFD-Maßnahmen. „Man muss halt wissen, was man will und was man braucht. Dann hilft einem der BFD auch wirklich“ (ebd., Z. 81 f). Zusammenfassend wirkte sich die Inanspruchnahme der Berufsförderungsmaßnahmen von Herrn O als sehr positiv aus, wodurch auch seine Übergangszeit vom Militärischen ins Zivile als erfolgreich beschrieben werden kann.

7.3.1.6 Herr M

Der Wechsel ins zivile Berufsleben von Herrn M war nahtlos: „Ich bin freitags ausgeschieden und hatte Montags eine zivilberufliche Anschluss­tätigkeit gefunden bei SAP Systems Integration AG [...]“ (Herr M, Z. 6 f). Ausschlaggebend für die direkte Einstellung bei einer zivilen Firma wird der berufliche Werdegang von Herrn M sein. Nach einer zweijährigen Verwendung beim Militärischen Abschirmdienst der Bundeswehr diente Herr M im Presse- und Informationszentrum der Luftwaffe. In seiner letzten Verwendung hatte er ähnliche Aufgaben wie in seiner ersten zivilen Tätigkeit inne, was von großem Vorteil war. „[...] das waren Qualifikationen, mit denen auch ein ziviler Personaler etwas anfangen konnte“ (ebd., Z. 139 f). Zusätzlich bezeichnet Herr M das vom Pressestabslehrgang ausgestellte Zeugnis als „zivilberuflich lesbar“ (ebd., Z. 142) und daher als sehr hilfreich, da dieses einen gewissen Wert innehat:

„Also da denk ich, das hat mir Türen geöffnet, sagen wir es mal so. Das hat mir jetzt nicht meine Tätigkeiten hier vereinfacht aber Türen geöffnet“ (ebd., Z. 147 f).

Neben dieser Qualifizierung spielte der Auslandseinsatz von Herrn M eine wichtige Rolle, da dieser seine Persönlichkeit nachhaltig geprägt hat und auch sein Ansehen innerhalb des Unternehmens, vor allem im Bereich der handwerklichen Kollegen, verbesserte:

„So und dann behaupte ich mal, dass mein Standing bei den einfacheren Kollegen deutlich größer ist als es manch einem Ingenieur entgegen schlägt, denn wenn so einer mit einer gewissen Hochnäsigkeit an die Sache geht. Und da glaub ich schon, dass mir die Erfahrungen und der Umgang mit vielen Menschen unterschiedlicher Bildungsschichten bei der Bundeswehr sehr entgegen kommt“ (ebd., Z. 178 ff).

Zusammenfassend begründet die berufliche Erfahrung und der Umgang mit verschiedensten Menschen die positive Übergangszeit von Herrn M.

7.3.1.7 Herr Dg

Der berufliche Werdegang von Herrn Dg nach Ausscheiden aus der Bundeswehr ist im Schwerpunkt an einem Faktor festzumachen. Er hatte zur Zeit der Bewerbung nicht den Anspruch in einem ähnlich hoch eingestuften Bereich anzufangen, wie er es im Militär noch war. Ihm war bewusst, dass mit dem Wechsel in die zivile Wirtschaft auch er erst Fuß fassen muss und er daher nicht sogleich in einer vergleichbar hohen Position antreten kann. Daher hatte er, obwohl er lediglich drei Bewerbungen abschickte, keinerlei Probleme einen Job in der gewünschten Branche zu erlangen:

„Du lieber Vater ach um Himmels willen war überhaupt gar keine Frage also eh ich hatte ich hatte eh drei Bewerbungen geschrieben und un hab dann direkt ich bin ja nicht bin ja nicht direkt als Kompaniechef quasi in eine Personalverantwortung also also ich hab gesagt ich fang dann irgendso mal an und guck mir das an (.) und bin also dann wirklich also auch wieder in in in ebenen drunter eigestiegen und hab mir die Zeit auch genommen mich da wieder einzuarbeiten und un zu gucken wie gehts dann in der Wirtschaft eh in der Wirtschaft ab (.) und eh das war überhaupt, gar keine Frage eh alle Wechsel die ich gemacht hab war immer von einen Job zum Nächsten ohne ohne eh eh Arbeitslosigkeit oder irgendetwas“ (Herr Dg, Z. 114 ff).

Da sich Herr Dg ausreichend Zeit nahm, sich in die neue Position einzuarbeiten, um dann dort weiter aufzusteigen, hatte er keine Probleme den Übergang zwischen Militär und der zivilen beruflichen Laufbahn positiv zu gestalten.

7.3.1.8 Herr Fw

Herr Fw bewertete die Übergangszeit ebenfalls positiv, da er ohne Probleme eine Anstellung fand. Er beruft sich auf die in der Bundeswehr erlangten Erfahrungen und erworbenen Kompetenzen, die ihm halfen, den Einstieg zu schaffen:

„Hm. Übergangszeit war spannend, war fordernd, aber mit dem nötigen Handwerkszeug das ma eindeutig bei der Bundeswehr erworben hat, äh, problemlos zu schaffen“ (Herr Fw, Z. 40 f).

Neben dem nötigen Handwerkszeug erwähnt Herr Fw die günstige Arbeitsmarktsituation zur Zeit des Ausscheidens aus der Bundeswehr:

„Äh, Arbeitssit-, Arbeitsmarktsituation war damals sehr gut. Also mit der Qualifikation Studienabschluss und natürlich auch äh, Laufbahn zwölf Jahre Bundeswehr. Und auch guten Dienstzeugnissen kein Problem dort-da gleich eine Anstellung zu finden“ (ebd., Z. 34 f).

Zusammenfassend führen die gute wirtschaftliche Lage sowie die in der Bundeswehr erlangten Erfahrungen zu einer unproblematischen, positiven Übergangszeit.

7.3.1.9 Herr T

Herr T hat eine sehr differenzierte Wahrnehmung seiner Übergangsphase zwischen Militär und ziviler Wirtschaft. Er beruft sich in seinen Ausführungen auf zwei Kernaussagen.

Das nötige Handwerkszeug und ein Alleinstellungsmerkmal. Einerseits betont er die Kombination aus verschiedenen Fertigkeiten, die zum Teil von der Bundeswehr gelehrt wurden, andererseits die, die durch persönliche Merkmale entstanden sind. Im Falle des Herrn T handelt es sich um Führungskompetenz, Anpassung von Führungsstilen an die jeweilige Situation und eine flexible Einstellung, verschiedenen Personen und Situationen gegenüber:

„also letzt endlich die Kombination aus jemand der Leadership gelernt hat und beherrscht, der situativen Führungsstil gelernt hat und der sowohl in der Grundausbildung 350 Mann durch den Wald führen kann genauso wie er mit Beratern von KPMG ein Bildungscontrollingskonzept elaboriert diskutieren kann in der Verbindung mit der sozialwissenschaftlichen Ausbildung und in Verbindung der Spezialisierung als Presseemann, diese drei Dinge hab ich sozusagen auf den Punkt gebracht, als mein Alleinstellungsmerkmal in dem mix den ich darbiere“ (Herr T, Z. 162 ff).

Nach zwei Bewerbungen und zwei Vorstellungsgesprächen konnte sich Herr T ein Unternehmen aussuchen. Darüber hinaus erwähnt er, dass die Auswahl des Unternehmens eine elementare Rolle spiele, da im Zuge einer Bewerbung der erste Eindruck entscheidend sei und ein Bewerber in das Job- und Firmenprofil hereinpassen müsse. „Okay also natürlich der erste Punkt ist natürlich die richtigen Arbeitgeber auszuwählen“ (ebd., Z. 177 f). Zusammenfassend spielen die Kombination seiner spezifischen Erfahrungen und Fertigkeiten als Alleinstellungsmerkmal sowie das nötige Handwerkszeug für Herrn T die wichtigste Rolle.

7.3.2 Kategorien positiv

Auf Grundlage der durchgeführten Interviews wurden diverse Gründe beschrieben, warum der Proband seine Übergangszeit zwischen dem militärischen Ausscheiden aus der Bundeswehr und dem Beginn einer zivilberuflichen Tätigkeit als überwiegend positiv empfunden hat. Um Aussagen treffen zu können, die ein Gesamtbild schaffen, ist es von hoher Bedeutung die erfassten Gründe zu kategorisieren. Die Kategorien, die im Folgenden beschrieben werden, fassen die am häufigsten genannten Gründe für ein positives Empfinden der Übergangsphase zusammen. Die vier Auswertungskategorien sind Vorerfahrung, Wirtschaftslage, gezielte Vorbereitung und Sonstiges/Individualität. In der letzten Kategorie werden Einzelfälle der Übergangszeit beschrieben, die aber eine hohe Relevanz für die individuelle Betrachtung haben.

7.3.2.1 Kategorie 1 – Vorerfahrung

Die am häufigsten genannten Gründe sind in der Kategorie Vorerfahrung zusammengefasst. Diese umfasst das nötige Handwerkszeug, das für den weiteren beruflichen Werdegang erlernt wurde. Diesen Punkt nannten fünf von neun Probanden (Herr B, Herr W, Herr M, Herr Fw, Herr T) Dazu zählen außerdem Führungserfahrung, angeeignete spezialisierte Erfahrungen, beispielsweise die eines Pressestabsoffiziers (vgl. Herr M, Z. 138 ff) und ein spezifisches Alleinstellungsmerkmal. Das Alleinstellungsmerkmal kann begründet sein durch eine spezielle Verwendung (vgl. Herr B) oder eine besondere Kombination von Fertigkeiten (vgl. Herr T). Deutlich wird, dass durch die durchschnittlich 12 Jahre Berufserfahrung bei der Bundeswehr eine Vielzahl von Fähigkeiten erlernt wurden, die eine enor-

me Wirkung auf das zukünftige Berufsleben haben. Durch die zahlreich genannten Gründe, die diese Kategorie untermauern, wird erneut betont, dass die Zeit im Militär eine positive Wirkung auf die berufliche Zukunft hat.

7.3.2.2 Kategorie 2 – Wirtschaftslage

Die zweite Kategorie beschreibt die, von zwei Probanden (Herr W, Herr Fw) betonte, explizit gute Wirtschaftslage im Zeitraum des Ausscheidens aus der Bundeswehr. Diese führte zu einer Vereinfachung der Jobsuche und gestaltete das Gesamtbild der Übergangszeit positiv. Neben der allgemeinen Wirtschaftslage spielt auch die wirtschaftliche Vorerfahrung einiger Probanden eine Rolle. Beispielsweise spielt die Zusammenarbeit im militärischen Pressebereich mit Zivilmitarbeitern eine entscheidende Rolle in der Betrachtung von Netzwerken und Zugängen zu potentiellen Arbeitgebern (vgl. Herr M).

7.3.2.3 Kategorie 3 – Gezielte Vorbereitung

Kategorie drei beschreibt alle durchgeführten Vorbereitungen der Probanden, die mit großer Mehrheit zu einem besseren Lagebild in der Bewerbungszeit geführt haben. Im Schwerpunkt ist die Tatsache zu sehen, dass jeder Proband die Möglichkeit hatte, Berufsförderungsmaßnahmen über den Arbeitgeber Bundeswehr in Anspruch zu nehmen. Alle Probanden berichten über Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen im Zuge des Berufsförderungsdienstes. Hier ist zu erkennen, dass eine frühzeitige und gezielte Vorbereitung eine entscheidende Rolle für die positive Gestaltung des Übergangs spielt (vgl. Herr E, Herr O, Herr B).

7.3.2.4 Kategorie 4 – Sonstiges/Individualität

Die vierte Kategorie beschreibt Einzelfälle, die aber eine besondere Rolle im weiteren beruflichen Verlauf des Probanden spielen. Herr Dg hat nicht den Anspruch in einer hohen Position in der zivilen Wirtschaft anzufangen. Daher hat er niedrige berufliche Ansprüche an seinen ersten Arbeitsplatz, was ihm eine andere Ausgangssituation verschafft. Somit fand er zunächst einen durchschnittlich bezahlten Beruf, in dem er sich aber nach einer Anpassungsphase an das zivile Berufsleben hocharbeiten konnte. Herr B baut sein eigenes Unternehmen auf, nachdem er durch Inanspruchnahme seiner BFD-Maßnahmen die erforderlichen Qualifikationen erworben hat. Diese Selbstständigkeit ist ein Alleinstellungsmerkmal und zeichnet sich durch individuelles Handeln aus. Frau H hat noch vor Beendigung ihres Dienstverhältnisses bei der Bundeswehr ein Jobangebot und nutzt dieses nach Ausscheiden, ohne weitere Berufsförderungsdienstmaßnahmen in Anspruch genommen zu haben. Diese direkte Zusage ist ebenfalls ein Einzelfall, welcher die Übergangszeit dieses Probanden allerdings auf ein Minimum beschränkte und zur positiven Wertung dieser Phase beiträgt.

7.3.3 Übergangszeit als eher negativ bewertet

Im Folgenden werden die Fälle beschrieben und interpretiert, die als tendenziell negativ eingeordnet wurden. Es wird aufgezeigt, aus welchen Gründen diese Einstufung vorgenommen wurde und wie die Befragten mit dem Erlebten umgegangen sind bzw. durch welche Wege sie die negative Phase zu einer positiven gewendet haben. In einem zweiten Schritt werden Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Fällen aufgezeigt, die sich anbieten, um die individuellen Fälle in Kategorien zu bündeln.

7.3.3.1 Frau P

Frau P hat nach ihrer Dienstzeit als Soldat auf Zeit die Phase des Übergangs vom militärischen Alltag in den zivilen vor allem als „kulturschock“ (Frau P, Z. 67) wahrgenommen. Sie hatte während der Zeit bei der Bundeswehr bereits drei Jahre als G1, also als Offizier für Innere Führung auf Divisionsebene, gearbeitet und war anschließend als Presseoffizier viel mit Schülern und Lehrern zusammen. Dennoch war der Austritt aus der Bundeswehr und das anschließende duale Studium mit Abschluss als Dipl. Finanzwirt (FH) eine prägende Umstellung. Trotz ihrer Erfahrungen, die sie während der Dienstzeit mit der zivilen Welt gemacht hat, was es für sie „trotzdem noch ein SCHOCK einfach vom alter her, die kommen dann mit neunzehn zwanzig von der schule und man selber ist dann auch dabei und muss mit denen dann Irgendwie zusammen arbeiten, schwierig“ (Frau P, Z. 78 ff). Zwar sieht sie sich im Vergleich zu anderen Kameraden durch die Vorerfahrung im Vorteil, doch sind die Strukturunterschiede für sie doch sehr deutlich gewesen. Sie hat in ihrer letzten Verwendung bei der Bundeswehr verhältnismäßig eigenständig gearbeitet:

„in diesen diesen drei jahren jugendoffizier man ist zwar fAKTisch soldat aber man tritt in der regel nicht als solcher auf; ich hab keine VORgesetzten also SIcherlich aber in münchen und ich war in bad reichenhall also es war faktisch niemand da der sich um mich kümmern konnte“ (Frau P, Z. 218 ff).

Die Umstellung auf systemgebundene, eingebettete Strukturen hat deshalb zu Konflikten und Konfrontationen geführt, wobei sie der Meinung ist, dass jeder Beteiligte etwas aus den Situationen lernen konnte. Geholfen haben ihr in dieser Phase vor allem ihre vorherigen Erfahrungen und ihre Führungserfahrung, welche den Umgang mit Problemen im Zwischenmenschlichen vereinfacht haben.

7.3.3.2 Herr K

Herr K war in seiner militärischen Laufbahn zunächst Zugführer, anschließend Fachlehrer für Wehrrecht an der Unteroffiziersschule der Luftwaffe und zuletzt Hörsalleiter an der Offiziersschule der Luftwaffe. Nach seinem Studium waren seine beruflichen Erwartungen militärisch orientiert. Zivile Orientierung „kam dann erst so 3 bis 4 Jahre bevor Dienstzeitende“ (Herr K, Z. 44 f). Beim Verlassen der Bundeswehr schätzte er seinen Marktwert mit den Worten ein: „in der Mitte irgendwo, wenn man das so nennen kann“ (Herr K, Z. 26 f). Dies begründet er mit dem allgemeinen Charakter des Studiums und vertritt die Meinung, dass wenn man „willig ist was zu lernen“ (Herr K, Z. 32 f), man in der Lage ist, einen Einstieg in die Wirtschaft zu finden. Allerdings denkt er, dass es nicht möglich ist, mit diesem Abschluss und ohne weitere Qualifikationen, direkt eine Führungsposition zu übernehmen. Die Attraktivität der militärischen Tätigkeit bewertet er als „Weniger wertvoll ...“ (Herr K, Z. 55), da viele Personalmanager wenig davon wissen, was ein Offizier wirklich macht. „Gewisse Stereotypen sind in den Köpfen drin und ähm man muss das a) erläutern und b) überzeugen, persönlich, ähm dass es nicht so ist wie es sich so mancher vorstellt“ (Herr K, Z. 59 ff). Die Gelegenheit dafür wird den Offizieren jedoch seiner Meinung nach zu selten gegeben. Den Übergang an sich, sieht er aus diesem Grund als eher schwierig an, obwohl er BFD-Maßnahmen in Anspruch genommen hat und diese auch als sinnvoll erachtet, da sie EDV und Arbeitsrecht umfassten, welche er in dieser Zeit als zentral ansah und die ihn auf seine heutige Tätigkeit gut vorbereitet haben. Aus heutiger Sicht würde Herr K „das Thema Auftreten und Wirkung in Richtung Bewerbertraining noch weiter

an [...] greifen, weitere Seminare besuchen und da einfach ein paar Training zu machen in der Richtung“ (Herr K, Z. 113 ff), um besser auf die Übergangszeit und die Bewerbungsphase vorbereitet zu sein. Dies spiegelt seine allgemeine positive Einstellung bezüglich der BFD-Maßnahmen wider, die seiner Meinung nach auch für den Erfolg der Bewerbungsphase verantwortlich war.

7.3.3.3 Herr Bs

Herr Bs war während seiner Zeit bei der Bundeswehr zunächst Zugführer, anschließend Kompaniechef und in seiner letzten Verwendung der Medienzentrale zugeteilt. Da er zweisprachig aufgewachsen ist, waren seine Erwartungen nach dem Studium in die Richtung ausgelegt, eine Führungsposition nach der verpflichteten Zeit inne zu haben, in der er seine Spanischkenntnisse nutzen kann. Der Wunsch, Berufssoldat zu werden, war nach seiner Verwendung als Kompaniechef erloschen:

„Ich habe mich dagegen entschieden, weil ich als Chef gemerkt habe, dass die Tätigkeit als Kompaniechef, so habe ich mir eine Stelle als Chef nicht vorgestellt. Es war so was bürokratisches, ich musste so viele Unterschriften und Papiere, so habe ich mir als junger Mensch nicht vorstellen können. Es war einfach zu leer in einen bürokratischen Apparat eingebunden zu sein“ (Herr Bs, Z. 111 ff).

Der Marktwert des Studiums ist in den Augen von Herrn Bs als sehr gering einzustufen, was seiner Meinung nach an der fehlenden inhaltlichen und mehr konzeptionellen Wissensvermittlung liegt. Bei manchen Ausschreibungen sei jedoch gerade die inhaltliche Expertise relevant gewesen. Den allgemeinen Marktwert steigerte hingegen die Führungserfahrung und Reflexionsfähigkeit, die sowohl im Studium wie auch in der militärischen Karriere erworben wurden. Doch waren auch die militärisch erworbenen Tätigkeiten nur begrenzt vorteilhaft bei der Neufindung nach der regulären Dienstzeit:

„Ich denke ähmm es kommt auf das Unternehmen an sich darauf an. Als auch auf den Personalleiter, kann ja sein das das einer ist der dem ganzen positiv eingestellt ist, oder eben ein Kriegsdienstverweigerer und das negativ betrachtet, dann ist das ein ausschlaggebendes Kriterium“ (Herr Bs, Z. 95 ff).

Hinzu kommt, dass er die Arbeitsmarktsituation zu dieser Zeit als „sehr schlecht“ (Herr Bs, Z. 102) beschreibt, da die geburtenstarken Jahrgänge zur gleichen Zeit mit ihren Hochschulabschlüssen fertig waren und damit die Konkurrenz im Vergleich sehr jung war. Er schildert, dass er in der Zeit nach dem Dienste etwa 60-80 Bewerbungen geschrieben hat, was diese Zeit zu einem „sehr düsteren kapitel“ (Herr Bs, Z. 119) macht. Er schildert, dass er aus diesem Grund eine Orientierungsphase hatte:

„Ich glaube das waren so neun Monate oder so, in der ich sehen wollte, was mir liegt“ (Herr Bs, Z. 26 f).

„Man hat dann immer mehr überlegt wo man den Fuß reinkriegt“ (Herr Bs, Z. 120).

Durch verschiedene BFD-Maßnahmen in Richtung Personalmanagement und eine niedrigen Anspruch für den Einstieg endete diese Phase in einer Tätigkeit als Personalberater.

7.3.3.4 Herr D

Herr D hat während seiner Dienstzeit bereits Führungserfahrung gesammelt, da er zunächst als Zugführer und später als Batteriechef eingesetzt worden ist. In der letzten Pha-

se seiner Dienstzeit bei der Bundeswehr promovierte Herr D an der UniBw München. In der Zeit seines Ausscheidens aus den Streitkräften schätzte er den Wert seines Studiums als

„sehr gering, weil kaum Stellen zu vergeben waren und die großen, GROSSEN Unternehmen grad im Raum München ein Stillstand hatten im Gegensatz dazu ja noch Kurzarbeit war und Leute teilweise auch entlassen wurden“ (Herr D, Z. 28 ff).

Seine Berufsambitionen nach dem Studium sah er als offen an, doch konnte er aus gesundheitlichen Gründen kein Berufssoldat werden. Den Übergang von militärisch zu zivil beschreibt er als „sehr holprig, (.) ähm, schon im Vorfeld, ähm, war klar des des sehr schwer wird IRGENDWAS zu finden“ (Herr D, Z. 50 f). Für Herrn D war diese Phase ein sehr verunsichernder Moment,

„Der sich eigentlich durch Zufälle und ich sags mal so, ähm, ja, Fleiß in Richtung Berufsförderungsdienst, also dort zu Netzwerken dann, ähm, zum Glück aufgelöst hat“ (Herr D, Z. 53 ff).

Für ihn war die Phase des Umbruchs eine Phase der Orientierungslosigkeit, in der ihm allerdings verschiedene kleine BFD-Maßnahmen geholfen haben, Möglichkeiten zu erkennen und eine Richtung fest zu legen. „Was, für mich, auf JEDEN Fall prägend war, war das Orientierungsseminar Alpha“ (Herr D, Z. 59 f). Die Gewichtung war dabei auf der Orientierung. Für den Marktwert waren diese Maßnahmen eher gering, weswegen er auch nicht das volle finanzielle Potenzial der Förderung ausschöpfte. Hinzu kam, dass er zu dieser Zeit noch promovierte und damit zeitlich eingeschränkt war. Herr D beschreibt die Überwindung der Phase wie folgt:

„verunsichernder Moment. Der sich eigentlich durch Zufälle und ich sags mal so, ähm, ja, Fleiß in Richtung Berufsförderungsdienst, also dort zu Netzwerken dann, ähm, zum Glück aufgelöst hat“ (Herr D, Z. 53 ff).

7.3.3.5 Frau S

Für Frau S war schon während ihrer Verwendung als Hörsaalleiterin an der Unteroffizierschule klar, dass sie nach ihrer Zeit bei der Bundeswehr weiterhin eine Tätigkeit als Pädagoge im Bereich Aus- und Weiterbildung ausüben will. Der vorhandene Wunsch als Berufssoldat in der Bundeswehr zu bleiben, konnte aufgrund fehlender Qualifikationen respektive schlechter Beurteilungen nicht verwirklicht werden. Der Übergang ins zivile Berufsleben stellt demnach nicht die erste Wahl von Frau S dar. Für die berufliche Karriere ist ihrer Meinung nach das Studium „zwingend notwendig gewesen, [...] weil ich eben dort als Lehrerin eingestellt worden bin, ähm, FÜR äh, den Bereich ähm, Pädagogik ähm, hauptsächlich eben auch Bereich SOZialPädagogik und ähm, für das war's ähm, dann ähm, also wirklich von, von großer Bedeutung“ (Frau S, Z. 32 ff). Bei der Frage nach dem Marktwert schätzt sie diesen als eher gering ein:

„im Gegensatz zu tECHnischen Studiengängen ähm, sehr weit, sehr weit unten auch was, was den Lohn angeht. Ähm, man (.) wird sehr geRIng ähm, dort ähm, ähm, ein / eingestellt. Ähm, JA das ist also der Marktwert eher nIEdrig ist“ (Frau S, Z. 43 ff).

Den Übergang in die zivile Arbeitswelt beschreibt sie als „erst mal recht, recht schwierig [...]“. Weil ähm, dort eben gaAz klAr gesagt worden ist: Da befhe/ Da fehlt die BeruUspraxis ähm, zum Studium hin auch. Äh und ähm, äh, als [Lehrer ähm“ (Frau S, Z. 176 ff). Aus diesem Grund hat sie während der Zeit bei der Bundeswehr schon ein MBA-Studium begonnen, um so ihre Fähigkeiten zu erweitern. Die Schwierigkeit in der Phase der Bewerbungen, von denen Frau S über 50 geschrieben hat, sind ihrer Meinung nach vor allem auf mangelndes Wissen über die Fähigkeiten und Qualifikationen von Soldaten zurückzuführen. So ist die Anstellung, welche sie jetzt an einer Schule hat, besonders vom Interesse des Rektors und des Co-Rektors abhängig gewesen. „Die wUssten ähm, wie das System Bundeswehr auch funktioniert und ähm, was für QuAlifikationen ähm, äh, Bundeswehrsoldaten mitbringen, auch gerade OffizlEre. Und dAs hat mir ähm, sehr viel geholfen“ (Frau S, Z. 227 ff).

7.3.3.6 Herr Nk

Herr Nk beschreibt seine Übergangszeit zwar im Nachhinein als problemlos, allerdings stellt sich bei genauerer Betrachtung heraus, dass auch er mit Problemen umzugehen hatte, die ihn stark beschäftigten und sich als größere Hürden darstellten. Er hatte nach dem Ausscheiden aus der Bundeswehr eine „erste erfolglose Phase des Bewerbens“ (Herr Nk, Z. 117 f). Seine Kompetenzen sah er zu diesem Zeitpunkt besonders in der Erfahrung seiner letzten Verwendung als Soldat, welche er als Kompanieeinsatzversorgungsoffizier hatte. Vor allem auf die dort erlernten Controlling-Tätigkeiten konnte er in späteren beruflichen Tätigkeiten zurückgreifen. Den Marktwert seines Studiums hingegen schätzte er als eher gering ein. „Selbst der gemeine Kaufmann hat ein bisschen auf einen herabgesehen“ (Herr Nk, Z. 100 f). Dies ist seiner Meinung nach auch das Problem gewesen, das dazu führte, dass er anfänglich wenige positive Rückmeldungen erhielt. Das geringe Selbstbewusstsein bewegte ihn dazu sich primär bei mittelständischen Händlern zu bewerben. Erst durch eine Verschiebung des Fokus auf größere Unternehmen kam auch eine positive Rückmeldung. Als besonders prägendes Ereignis sieht er in dieser Phase einen Testtag in einem Assessmentcenter, welchen er mit so guten Ergebnissen abschloss, dass er noch am selben Abend einen Vertrag angeboten bekam. „Es hat mich selbstbewusstseinsmäßig im Sinne von also man is ja doch wer das hat mich einfach sehr geprägt denk ich mal“ (Herr Nk, Z. 95 ff). Sowohl dort wie auch im späteren Berufsleben wurde klar, dass die Inhalte im Studium nicht so wichtig sind:

„Sind Kaufleute sind Informatiker sind äh alles mögliche kaum einer von denen kann Inhalte die er im Studium gelernt hat einsetzen also der Verstand dessen was man im Studium inhaltlich gelernt hat ist relativ niedrig“ (Herr Nk, Z. 49 ff).

Die beruflichen Erwartungen Herr Nk's nach dem Studium waren, dass er eine fordernde und interessante Tätigkeit ausüben könne, weshalb er auch zwischenzeitlich in die Verwaltung von Bildung wechselte. Allerdings musste Herr Nk feststellen, dass das nichts für ihn war:

„bis auf ein halbes Jahr äh war ich nicht studiennah verwendet“ (Herr Nk, Z. 41 f).

7.3.3.7 Herr Z

Herr Z hatte sowohl vor, während als auch nach dem Studium den Wunsch, Berufssoldat zu werden. Er legte seine militärische Laufbahn auch dementsprechend aus und änderte

erst nach seinem Auslandseinsatz im Kosovo seine Zukunftswünsche und zog seinen Antrag zurück. Damit fing auch seine Auseinandersetzung mit der bevorstehenden Übergangszeit erst gegen Ende seiner Dienstzeit an, wobei er diese besonders von der wirtschaftlichen Lage abhängig sah:

„Ich bin 2008, zu Beginn oder Mitten in der Wirtschaftskrise an den Markt gegangen und hatte 2010 gerade das Abklingen der Wirtschaftskrise, sodass gerade als Päd-Absolvent mit 12 Jahren Berufserfahrung bei der Armee es durchaus schwierig war in der zivilen Wirtschaft Fuß zu fassen“ (Herr Z, Z. 35 ff).

Das Studium sah er in der Bewerbungsphase als „Türöffner“ (Herr Z, Z. 12) an, da er es als solides Grundstudium einstuft und es damit in seinen Augen einen Marktwert wie jedes andere Studium hat. In seinem Fachgebiet und in seiner Branche „ist die BW Historie irrelevant, eher hinderlich. Es mag sicherlich andere Branchen geben, wie etwa die Rüstungsindustrie“ (Herr Z, Z. 27 f), in denen seiner Meinung nach die militärische Karriere mehr Bedeutung hat, so jedoch nicht bei ihm. Die Bedeutung der militärischen Laufbahn wird seiner Meinung nach viel zu hoch angepriesen:

„Also Offiziere, Führungselite, Elitenachwuchs, Führungskräftenachwuchs, die Wirtschaft empfängt euch mit offenen Armen ist de Fakto nicht so“ (Herr Z, Z. 47 ff).

Herr Z ist der Meinung, dass eine solche Einstellung wenn überhaupt für einen Abschluss in Luft- und Raumfahrttechnik gilt, wenn man sich danach in der gleichen Sparte bewerben würde, nicht jedoch für die meisten anderen Studiengänge. Dies ist auch der Grund, warum er die Übergangszeit im Allgemeinen als „Schwierig und stressig“ (Herr Z, Z. 46) ansieht, da die Diskrepanz zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung weit auseinander liegen. In der Anschlusszeit hat Herr Z über 60 Bewerbungen geschrieben, bis er eine passende Stelle gefunden hatte. Dabei ist er davon überzeugt, dass wenn ehemalige Bundeswehrangehörige diesen Schritt geschafft haben, ihnen ihre Tugenden durchaus in der weiteren Karriere helfen:

„Ich bin der Überzeugung, dass alle ehemaligen Offizierskameraden, wenn die einmal den Schritt geschafft haben und eine Stelle haben, dann entwickeln diese sich gut, aber der Schritt raus in die freie Wirtschaft denke ich ist sehr schwierig“ (Herr Z, Z. 41 ff).

Erleichtert wurde ihm dieser Schritt durch ein MBA-Studium als BFD-Maßnahme, womit er seine Attraktivität deutlich steigern konnte.

7.3.3.8 Herr F

Herr F schätzte den Wert des Studiums als gut ein, da es ein passendes Fundament für eine Laufbahn im Bereich der beruflichen Bildung und sozialen Arbeit bietet, wie er sie eingeschlagen hatte. Zwar räumt er ein, dass Ingenieure grundsätzlich vermutlich bessere Einstiegschancen in die freie Wirtschaft haben, doch ist er sich sicher, dass Pädagogen immer gebraucht werden:

„es kommt darauf an wie man den Einstieg gestaltet“ (Herr F, Z. 130).

Seinen Marktwert in der Zeit des Übergangs von militärischen zu zivilen Tätigkeiten muss man seiner Meinung nach differenziert betrachten. Auf der einen Seite hatte man beson-

ders im Bereich der sozialpädagogischen Tätigkeiten eine schlechte Ausgangslage, da es sich zur Zeit seines Austretens aus der Bundeswehr um einen geburtenstarken Jahrgang handelte und somit die Konkurrenz hoch und das eigene Wissen veraltet war. Auf der anderen Seite hatte man besonders in anderen Unternehmensbereichen einen klaren Vorteil durch die militärische Ausbildung und die Führungserfahrung. Herr F hat sich zur besseren Orientierung bewusst bei Firmen beworben, die ein Assessmentcenter verwendeten, um ein Gefühl dafür zu bekommen, wie seine Fähigkeiten einzuschätzen waren und was von ihm gefordert wurde, so beispielsweise bei der Commerzbank, an der er als Unternehmen eigentlich nicht interessiert war. Trotz alledem hat er „viele Bewerbungen geschrieben und es war nicht einfach“ (Herr F, Z. 165). Herr F bewertet die Übergangszeit im Nachhinein, besonders aufgrund der strukturellen Unterschiede, als hart:

„Ja ich kann es mal bewerten aus meiner Zeit also das war eh es war schon eine harte Umstellung das muss man schon sagen weil die zivilen Strukturen und die militärischen Strukturen sind doch sag mal zu der damaligen Zeit sehr unterschiedlich gewesen“ (Herr F, Z. 177 ff).

Interessant ist, dass Herr F sowohl den Übergang vom Militärischen ins Zivile, als auch alle späteren Übergänge als Einschnitt beschreibt:

„Also der Übergang ist schon eine Zäsur das muss man schon sagen wobei ich dazu sagen muss jeder Übergang ist eine Zäsur“ (Herr F, Z. 190 f).

Er schildert die Situation vor der Einstellung beim neuen Arbeitgeber als Drucksituation, in der ein Soldat steckt, wobei der Ausgang maßgeblich von der jeweiligen Person abhängt:

„Ich glaube das ist ja auch eine persönliche Herausforderung dieses zu bestehen wer davon Angst hat der wird wahrscheinlich auch nicht richtig Fuß fassen man muss da positiv dran gehen und so habe ich auch die Zeit erlebt natürlich als Drucksituation das muss man schon so sehen“ (Herr F, Z. 196 ff).

Geholfen hat im bei der Bewältigung der Zeit die Offenheit gegenüber dem Neuen und der Zukunft. Besonders die Örtlichkeit müsse man außer Acht lassen, da der Einstieg an sich höchste Priorität habe:

„Man muss halt auch eine gewisse Mobilität mitbringen also das man vor Ort da wo man ist gegebenenfalls dann eine Verwendung findet das muss man dann erst mal vernachlässigen das ist sekundär man muss mobil sein und muss den Einstieg den ersten Einstieg schaffen“ (Herr F, Z. 202 ff).

7.3.4 Kategorien von Problemen

Im Folgenden sollen die in diesem Abschnitt geschilderten Fälle in Hinsicht auf zwei Umstände untersucht werden. Einerseits, in welchen Kategorien lassen sich die von den Befragten geschilderten Fälle zusammenfassen? Auf der anderen Seite hat es jeder von ihnen geschafft die Phase des Übergangs erfolgreich zu überwinden. Aus diesem Grund soll versucht werden auch die individuellen Lösungswege einzuordnen.

7.3.4.1 Kategorie 1: Strukturunterschied

Als erste Kategorie der Probleme, kann der strukturelle Unterschied zwischen Militär und ziviler Arbeitswelt genannt werden. Eine detaillierte Darstellung dieser strukturellen Unter-

schiede ist aus dem Datenmaterial der Interviews nicht ableitbar, allerdings stellt es sich zumindest für die älteren Jahrgänge so dar, als gestalte sich die Bundeswehr im Vergleich konservativer. Dies zeigt sich in Äußerungen wie:

„harte Umstellung das muss man schon sagen weil die zivilen Strukturen und die militärischen Strukturen sind doch sag mal zu der damaligen Zeit sehr unterschiedlich gewesen“ (Herr F, Z. 178 f).

Auch der Unterschied in der Art der Führung klingt häufiger durch.

7.3.4.2 Kategorie 2: Marktwert

Als zweite Kategorie kann der Marktwert genannt werden. Dieser wurde im Allgemeinen als gering bis mittelwertig eingestuft, wobei besonders die Arbeitsmarktsituation zum Zeitpunkt des Ausscheidens ausschlaggebend für die Bewertung war. Diese, die Situation auf dem Arbeitsmarkt, wurde sehr häufig als „sehr schlecht“ (Herr Bs, Z. 102) eingestuft, wobei entweder eine Wirtschaftskrise oder geburtenstarke Jahrgänge als Grund angegeben wurden. Letztere sorgten dafür, dass besonders der Einstieg in den sozialpädagogischen Bereich als schwierig eingestuft wurde, da hier Fachexpertise und Praxisnähe gefordert wurden. Das Studium wurde von vielen Befragten lediglich als „solides Grundstudium“ (Herr Z, Z. 11) beschrieben.

7.3.4.3 Kategorie 3: Wenig Erfahrung mit der Bundeswehr

Als dritte Dimension ist die Erfahrung bzw. die geringe Erfahrung der Personalverantwortlichen und Vorgesetzten der einstellenden Unternehmen mit Absolventen der Universitäten der Bundeswehr zu nennen:

„Gewisse Stereotypen sind in den Köpfen drin und ähm man muss das a) erläutern und b) überzeugen, persönlich, ähm dass es nicht so ist wie es sich so mancher vorstellt“ (Herr K, Z. 59 ff).

Diese Unwissenheit scheint für Viele der Grund für die hohe Zahl der Absagen. Ob dabei eventuell ein Zusammenhang mit der nächsten Kategorie besteht ist nicht erwiesen, aber lässt sich vermuten.

7.3.4.4 Kategorie 4: Selbsteinschätzung

Mehrere Befragte schildern eine hohe Einschätzung ihrer militärischen Führungserfahrung, bevor sie sich beworben haben, welche jedoch zumindest z. T. von potentiellen Arbeitgebern nicht geteilt wurde:

„Also Offiziere, Führungselite, Elitenachwuchs, Führungskräftenachwuchs, die Wirtschaft empfängt euch mit offenen Armen ist de Facto nicht so“ (Herr Z, Z. 47 ff).

Diese Erkenntnis scheint vorrangig gewesen zu sein. Die Bedeutung des Studiums schätzen mehrere Befragte eher gering ein. Eine Einschätzung, die scheinbar auch von potentiellen Arbeitgebern und Mitarbeitern geteilt wurde, wie die folgende Aussage verdeutlicht: „Selbst der gemeine Kaufmann hat ein bisschen auf einen herabgesehen“ (Herr Nk, Z. 100 f). Selbstvertrauen musste erst im Laufe der Bewerbungsphase aufgebaut werden. „Es hat mich selbstbewusstseinsmäßig im Sinne von also man is ja doch wer das hat mich einfach sehr geprägt denk ich mal“ (Herr Nk, Z. 95 ff).

7.3.4.5 Kategorie 5: Sonstiges

Natürlich gab es verschiedene Aspekte, die nicht direkt einem dieser Themen zuordenbar sind, aber möglicherweise indirekt. So beispielsweise der wahrgenommene Altersunterschied zu Mitarbeitern, die jünger waren und weniger Berufserfahrung mitbrachten.

7.3.5 Kategorien Lösungswege

Als letzter Schritt sollen noch die Lösungswege festgehalten werden. Diese lassen sich in die Kategorien der gezielten Vorbereitung, der wirtschaftlichen Vorerfahrung und Sonstiges gliedern.

7.3.5.1 Lösung 1: Gezielte Vorbereitung

Hierbei handelt es sich um Maßnahmen, welche den Marktwert der Probanden um Teilfähigkeiten erhöht hat. In fast allen Fällen wurden BFD-Maßnahmen in Anspruch genommen, welche sich im Feld der Betriebswirtschaftslehre oder verwandten Feldern ansiedeln lassen. Dies wird häufig mit dem allgemeinen Charakter des Studiums begründet, der besonders für die Anschlussfähigkeit in wirtschaftlichen Organisationen nicht ausreichend scheint. Insbesondere ein MBA-Aufbaustudium wird hier gewählt, aber auch Seminare im Bereich Wirtschaftsrecht oder Personalwesen.

7.3.5.2 Lösung 2: Wirtschaftliche Vorerfahrung

Als genauso wichtig werden Erfahrungen im zivilen Sektor angesehen. Diese scheinen das Eingliedern in die neuen Strukturen deutlich zu vereinfachen. Besonders bei Fällen mit einer längeren Phase der Bewerbung entsteht diese Anpassung durch Netzwerke die sich im Laufe der Zeit bilden. So ist es ein „verunsicherndes Moment. Der sich eigentlich durch Zufälle und ich sage mal so, ähm, ja, Fleiß in Richtung Berufsförderungsdienst, also dort zu Netzwerken dann, ähm, zum Glück aufgelöst hat“ (Herr D, Z. 53 ff). Damit sind Netzwerke oder auch vorherige zivile Kontakte ein Element, dass sich früher oder auch später auszuzahlen scheint, wobei sie die Übergangszeit nicht unbedingt als weniger verunsichernd wahrnehmen lassen. Ein Grund hierfür könnte sein, dass diese Beziehungen nur vage bestehen und erst in der entscheidenden Phase Wirkung zeigen, jedoch nicht zu Beginn, wo erst einmal die eigenen Orientierungen gefunden werden.

7.3.5.3 Lösung 3: Sonstiges

Es hat sich gezeigt, dass obwohl alle hier dargestellten Fälle eine negative Einschätzung gemeinsam haben, jeder ein gewisses Maß an individuellen Problemlösungen mitgebracht hat. Aus diesem Grund werden weitere Faktoren unter dem Aspekt Sonstiges zusammengefasst. Hierunter zählen beispielsweise das Herabsetzen oder Anheben der eigenen Erwartungen und des Selbstvertrauens. Diese wurden in zwei Fällen als zunächst falsch beschrieben. Weiter wird hierunter eine Orientierung an speziellen Berufsgruppen oder Wirtschaftszweigen gesehen, wie beispielsweise Schulen oder Personalmanagement. Sie stellen Lösungswege dar, die nicht verallgemeinerbar sind und davon zeugen, dass sowohl Zufälle, wie auch lagebedingtes Handeln für den Einen oder Anderen erforderlich waren.

7.3.6 Zusammenfassung

Abschließend ist festzuhalten, dass die Lösungswege, aus einer negativ behafteten Übergangszeit zwischen Militär und zivilem Berufsleben, denen ähneln, die als Positivbeispiele bei den Probanden auftreten, die die Phase als gut bewertet haben. Dazu zählen Aufbaustudiengänge wie der Master of Business Administration und BFD-Maßnahmen, die ebenfalls einen Netzwerkeffekt hatten. Vergleichbar sind diese zu den zivil-militärischen Projekten, die als Vorerfahrung bewertet werden konnten. Darüber hinaus spielen auch individuelle Faktoren eine entscheidende Rolle bei der Betrachtung einzelner Probanden. Beispielsweise können feste Jobangebote schon während der Dienstzeit einen direkten Zugang zu einem neuen Arbeitsverhältnis ermöglichen.

Ein niedriger Anspruch an den zukünftigen Beruf kann als positiver Faktor gewertet werden, da eine größere Zielgruppe betrachtet wird. Gleichzeitig findet sich der niedrige Anspruch als Lösungsstrategie in der als negativ bewerteten Übergangszeit wieder. Ein direkter Einstieg in die zivile Berufswelt wird hauptsächlich durch die gesammelte Erfahrung in der Bundeswehr sowie konkrete Maßnahmen im Zuge der Berufsförderung untermauert. Wichtig ist hier festzuhalten, dass diese Phase vor Beendigung der Tätigkeit und spätestens in der Übergangsphase einzuordnen ist. Diese Probanden haben keine Zeit verschwendet, einen unmittelbaren Einstieg zu schaffen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Gruppe, die die Übergangsphase als zunächst negativ betrachtet hat, länger gebraucht hat, um den gleichen Weg zurückzulegen. Das bedeutet genauer, dass sie bestimmte Maßnahmen erst ergriffen haben, nachdem sie sich schon in der schwierigen Phase befanden. Diese ist maßgeblich durch die wirtschaftliche Situation der Übergangszeit der Probanden geprägt. Der mittelmäßig bis schlechte Marktwert, gepaart mit der wirtschaftlich schlechten Ausgangslage hat das Gesamtbild der Negativgruppe deutlich beeinflusst. Die Maßnahmen die bei der positiven Gruppe unmittelbar nach Ausscheiden aus der Bundeswehr ergriffen wurden, kamen bei der Negativgruppe erst später zum Vorschein und fungieren als Lösungsstrategie, die berufliche Laufbahn auch zivil weiter fortzusetzen.

Übergangszeit als positiv bewertet									
Name	Herr B	Herr W	Frau H	Herr E	Herr O	Herr M	Herr Dg	Herr Bw	Herr T
Bewer- wer- bun- gen	0	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.	2
Grün- de	Berufl. Vorerfah- rung Persönl. Plan Alleinstel- lungs- merkmal (KSK)	Günstige Wirtschafts- lage Alleinstel- lungsmerk- mal (Studie Offz) Breit aufge- stellt	Festes Joban- gebot	Geziel- te Vor- berei- tung	BFD- Maß- nah- men	Berufl. Vorer- fah- rung	Niedrige berufl. Ansprü- che	Günstige Wirt- schafts- lage Nötiges Hand- werks- zeug	Berufl. Vorerfah- rung Nötiges Hand- werks- zeug Alleinstell- stellungs- merkmal (Projek- te)

Militärische Vorer- fah- rung	Wirtschaftliche Vorer- fah- rung	Wirtschaftslage	Gezielte Vorberei- tung	Sonstiges/ Individu- alität
nötiges Hand- werkszeug Führungserfahrung angeeignete Erfah- rung im militäri- schen Rahmen (z. B. PresseOffz) Alleinstellungs- merkmal	zivil-militärische Projek- te		BFD Maßnahmen Weiterbildungen Qualifikationen	Niedrigen Ansprüche Eigenständigkeit Festes Jobangebot

Übergangszeit als negativ bewertet								
Name	Frau P	Herr K	Herr Bs	Herr D	Frau S	Herr N	Herr Z	Herr F
Bewer- wer- bun- gen	k.A.	viele	60-80	k.A.	Über 50	k.A.	Ca. 60	k.A.
Grün- de	Altersun- terschied Mitbewer- ber Strukturun- terschied zivil- militärisch	Wenig Erfah- rung mit Arbeit- geber BW	Geringer Marktwert des Studi- ums Schlechte Arbeits- marktsitua- tion	Schlech- te berufl. Aussich- ten Fehlende Orientie- rung	Wenig Erfahrung mit Arbeit- geber BW	Eigenes Kapital unter Wert verkauft Bewerbung bei KMU	Falsches Selbst- und Fremdbild	Strukturun- terschied zivil- militärisch

Wie damit umgegangen/zum Positiven gewendet?								
	Vorheriger Zivilkontakt Führungserfahrung	BFD: Bewerbertraining EDV/Arbeitsrecht	Lange Orientierungsphase Niedriger berufl. Anspruch BFD: Lehrgänge	Fleiß im BFD Netzwerke (BFD) Promotion neben BFD	Kontakt zu Arbeitgeber mit positiver Einstellung zu SaZ	Bewerbung bei großen Unternehmen	MBA Studium	BFD Maßnahmen & Test Assessment Mobilität Orientierung im Management Bereich

Strukturunterschied	Marktwert	Wenig Erfahrung mit Bundeswehr	Selbsteinschätzung	Sonstiges
militärisch-zivil Führungsstile	Studium Arbeitsmarktsituation Berufliche Aussichten Einstiegsgruppe	wenig Akzeptanz/ Wissen über BW	Überschätzung Unterschätzung fehlende Orientierung	Altersunterschied

Gezielte Vorbereitung	Wirtschaftl. Vorerfahrung	Sonstiges
BFD Maßnahmen Studium MBA	Netzwerke Zivilkontakt	Niedrigen Ansprüche Zeit Orientierung an bestimmter Zielgruppe (Unternehmen/Bereich)

7.4 MILITÄRISCH – NICHT-MILITÄRISCH

7.4.1 Auswertung Führung und Organisation

Der folgende Abschnitt widmet sich den Aspekten Führung und Organisation. Dabei soll herausgestellt werden, inwiefern ehemalige Offiziere ihre Führungserfahrungen, welche sie in ihrer militärischen Dienstzeit sammeln konnten, gewinnbringend in das zivile Berufsleben einbringen konnten. Darüber hinaus soll der Transferprozess verdeutlicht werden, welcher von den Zeitoffizieren in Hinblick auf Führung zu erbringen war, um im zivilen Arbeitsfeld als Personalverantwortliche bestehen zu können. Weiterhin sollen Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Organisation in der Bundeswehr und in Wirtschaftsunternehmen aufgezeigt werden. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, noch einmal die wichtigsten Punkte des Theorieteiles zu betrachten. Es stellt sich die Frage, ob die Probanden, die im Militär gesammelte Führungsfähigkeit ebenfalls als vorteilhaft für ihre zivile Karriere empfinden. Es wurde jeweils nur eine Nennung pro Proband für die Auswertung der Textstellen zugelassen, damit die Aussagen der Teilnehmer gleich gewichtet werden und das Ergebnis insgesamt nicht verzerrt wird. Die Kategorien, welche anhand der Aussagen der Probanden generiert wurden, sind folgende:

- zivilberufliche Tätigkeit als Personalführer
- Bedeutung der gesammelten militärischen Führungserfahrung für zivilberufliche Karriere
- Bedeutung der mangelnden betriebswirtschaftlichen Kenntnisse
- Bedeutende positive Eigenschaften für einen Vorgesetzten
- Beschreibung des eigenen Führungsstils als ziviler Vorgesetzter
- Änderung des Führungsstils als ziviler Vorgesetzter
- die hierarchische Struktur im Vergleich zwischen Bundeswehr und wirtschaftlichen Unternehmen

Die Hypothese, welche im Theorieteil aufgestellt wurde, lautet: Ehemalige Offiziere wurden von Anfang ihrer Dienstzeit an zu Führungsfiguren ausgebildet. Die innerhalb der Bundeswehr gesammelte Führungsverantwortung ist ein deutlicher Vorteil für eine spätere zivile Verwendung als Personalverantwortlicher.

Zivilberufliche Tätigkeit als Personalverantwortlicher	
ja	14 Nennungen
teils	2 Nennungen
nein	Keine Nennungen

Betrachtet man den zivilberuflichen Karriereweg der Probanden, so wird deutlich, dass die Mehrzahl von ihnen mittlerweile als Personalverantwortliche im zivilen Arbeitsfeld tätig ist. Bei 17 Personen gab hierbei der vorab zugesandte Fragebogen Aufschluss. Von diesen 17 Personen war 14 Personal anvertraut worden, welches sie zu führen hatten. Zwei anderen Probanden kann in einem differenzierten Rahmen ebenfalls Personalverantwortung

eingeräumt werden. Eine dieser Person arbeitet als Lehrerin. Im Endeffekt kann hier resümiert werden, dass die ihr anvertrauten Schüler von ihr ausgebildet werden und sie demnach auch eine Art Führungsverantwortung innehat. Die andere Person ist als Coach und Trainer tätig. Innerhalb dieses Feldes fungiert sie ebenfalls als Ausbilder und schult das Personal, welches zu ihren Seminaren kommt. Eine Person nahm ein duales Studium an und konnte daher noch keine Personalverantwortung als ziviler Vorgesetzter tragen. Sie fällt aus der Bewertung heraus. Demnach kann festgehalten werden, dass ehemaligen Offizieren durchaus Kompetenzen von ihren zivilen Arbeitgebern zugeschrieben werden, welche sie befähigen außerhalb der Streitkräfte Personal zu führen und die Verantwortung hierfür zu tragen.

Bedeutung der gesammelten militärischen Führungserfahrung für die zivilberufliche Karriere	
Sehr wichtig	24 Nennungen
Eher unwichtig	Keine Nennungen

Dies deckt sich ebenfalls mit den Aussagen der Probanden. Jeder der Probanden meinte, dass die in der Dienstzeit gesammelte Führungserfahrung sehr gut im Zivilberuf nutzbar wäre. Dabei ist vor allem die schon im Theorieteil angesprochene Entscheidungsfreudigkeit hervorzuheben.

In diesem Zusammenhang wurde teilweise sogar davon gesprochen, dass ihre unmittelbaren Vorgesetzten nur wenig Führungserfahrung mitbringen würden und Probleme damit hätten Personalverantwortung zu tragen. Ein Proband meint hierzu beispielhaft:

„ja und das sind eher betriebswirtschaftliche Inhalte eh aber sagen wir mal von den softskills her ehm hat man da schon Vorteile gegenüber denjenigen die vielleicht eh auch diese Studium genossen haben und dann sich in ein Unternehmen begeben haben das nicht so von dieser sag ich mal Führungsmethodik geprägt ist also ich komme oft in Unternehmen was ich jetzt so höre wo sie sich die Haar raufen können wie da geführt wird bei der Bundeswehr trotz dieser hierarchischen Struktur die ich damals kennengelernt habe“ (Herr F, Z. 277 ff).

Diese Aussage ist ebenfalls aus einer anderen Perspektive sehr interessant. Im Theorieteil wurden bereits die Schwierigkeiten angesprochen, mit welchen ehemalige Offiziere beim Einstieg in das zivile Berufsleben vermeintlich zu kämpfen hätten – in diesem Falle die mangelnde betriebswirtschaftliche Erfahrung.

Bedeutung der mangelnden betriebswirtschaftlichen Kenntnisse	
überhaupt Erwähnung gefunden	Eine Person
Nicht benannt	23 Personen

Allerdings wurde dieser Mangel von den Probanden selbst nie als ein solcher dargestellt. Er wurde so gut wie gar nicht benannt oder aber nicht als Problem wahrgenommen, da ein Teamleiter die Aufgabe hätte, Fachspezialisten mit mehr Expertise auf ihrem Gebiet anzuweisen, um den gemeinsamen Auftrag zu erfüllen. Dies steht also im deutlichen Gegensatz zu der erhobenen Annahme (Nachteile und Risiken). Eine Annahme des Theorieteils, welche wiederum bestätigt werden konnte, ist die Herausbildung sozialer Kompetenzen. Diese gehen mit der Führungserfahrung einher, welche im Laufe der Dienstzeit gesammelt werden konnte. Eine weitere positive Eigenschaft, die in diesem Kontext eine Rolle spielt, ist eine gute Menschenkenntnis. Auch hierzu wurde von mehreren Probanden bestätigt, dass man aufgrund der verschiedenen Charaktere, die man innerhalb seiner Dienstzeit zu führen hatte, eine gute Menschenkenntnis erwerben konnte.

Dagegen konnte eine positiv konnotierte Eigenschaft innerhalb des Systems Bundeswehr nicht bestätigt werden. Hierbei handelt es sich um die Fürsorgepflicht des Vorgesetzten für seine Untergebenen. Die befragten Personen sagten eher aus, dass man vermehrt im zivilen Umfeld auf den einzelnen Menschen eingehen müsste und seine Bedürfnisse zu berücksichtigen hätte, als das dies mit den unterstellten Soldaten beim Militär der Fall gewesen wäre. Auf die Gründe, weshalb dieser Umstand vorherrscht, wurde nicht weiter eingegangen.

„Führen durch Vorbild“ war ein weiterer Punkt, welcher in vielen Interviews zum Tragen kam. Für viele Probanden stellt dieser Leitsatz, der im Militär benannt und gelehrt wird, eine enorm wichtige Handlungsanweisung für Vorgesetzte dar (egal ob im Militär oder im zivilen Berufsfeld). Es wurde häufig davon gesprochen, dass ein Vorgesetzter dazu im Stande sein muss, Aufgaben selbst bewältigen zu können, welche er seinen unterstellten Mitarbeitern aufträgt. In dieser Hinsicht gaben wiederum einige Probanden an, dahingehend von ihren zivilen Vorgesetzten enttäuscht worden zu sein.

Bedeutende positive Eigenschaften eines Vorgesetzten	
Führen durch Vorbild	6 Nennungen

Die Frage nach dem eigenen Führungsstil in der zivilen Arbeitswelt wurde von allen Probanden mit dem Wort kooperativ beschrieben. Auch wenn die Beschreibung kooperativ nicht zwangsläufig gebraucht wurde, so konnten doch Eigenschaften identifiziert werden, welche für den kooperativen Führungsstil bezeichnend sind.

Beschreibung des eigenen Führungsstils	
kooperativ	24 Nennungen
Zuvor eher autoritär (bei Bundeswehr)	8 Nennungen
Nicht verändert (schon immer kooperativ)	6 Nennungen

Dabei konnten jedoch zwei unterschiedliche Gruppen herauskristallisiert werden. Die eine Gruppe gab an, diesen kooperativen Führungsstil schon während ihrer Dienstzeit so verwendet zu haben und im zivilen Berufsfeld weiter genutzt zu haben.

Die andere Gruppe dagegen beschrieb ihren Führungsstil während der Zeit bei der Bundeswehr als deutlich autoritärer. Diese Gruppe von Personen gab an, ihren Führungsstil beim Einstieg in die Wirtschaft geändert zu haben, weil es einfach notwendig war. Alle Probanden gaben jedoch gleichermaßen an, dass der Führungsstil innerhalb der zivilen Arbeitswelt deutlich kooperativer zu gestalten wäre. Man müsse in der zivilen Arbeitswelt seine Mitarbeiter beim Entscheidungsprozess stärker einbinden.

Einige Probanden gaben wieder an, es sei entscheidend, in welcher Verwendung und Teilstreitkraft man zuvor bei der Bundeswehr gedient habe. So wurde der Führungsstil der Luftwaffe als von vornherein kooperativer beschrieben als er bei den Kampftruppen im Heer üblich sei.

Auffallend hierbei war wiederum, dass oftmals ausgesagt wurde, in der zivilen Wirtschaft würden Mitarbeiter eher dazu neigen, Probleme weitläufig zu diskutieren und eine Entscheidung damit hinauszuzögern. Dieses Diskutieren sei untypisch für den Entscheidungsprozess innerhalb der Bundeswehr, weshalb deutlich schnellere Entscheidungen beim Militär getroffen werden könnten.

Teilweise beschrieben Probanden, dass es in der zivilen Arbeitswelt sogar der Fall wäre (gerade, wenn man mit ehemaligen sozialpädagogischen Studenten zusammenarbeitet), dass Führung weitläufig abgelehnt werde.

Letztlich sagten alle Probanden aus, einen kooperativen Führungsstil zu pflegen und Mitarbeiter weitestgehend am Entscheidungsprozess teilhaben zu lassen. Allerdings sagten sie darüber hinaus, dass sie bei diesem Prozess als Personalverantwortlicher die letzte Instanz wären, die dann die Entscheidung trifft, weil sie dafür auch die Konsequenzen tragen müssten. Auch hierbei lässt sich erkennen, dass ehemalige Offiziere zwar ihre zivilen Mitarbeiter durchaus an Entscheidungen teilhaben lassen wollen, ihnen am Ende jedoch bewusst ist, dass sie die Entscheidung treffen müssen, welche sie am Geeignets-ten empfinden.

In der Form der Kommunikation, welche innerhalb der Bundeswehr und am zivilen Arbeitsplatz stattfindet, ließen sich ebenfalls Differenzen erkennen. Ein Großteil der Probanden gab somit an, dass prägnante Befehle, die beim Militär üblich sind, im zivilen Berufsleben auf die Mitarbeiter eher abschreckend wirken würden. Ein Proband sagte hierzu passend:

„Ich bin wesentlich weicher geworden von der Sprache her, wesentlich weicher geworden und des hat sich schlicht und ergreifend daher geändert, dass die knappe militärische Ansprache oder Führungsformulierung, Sprachverwendung im zivilen eher abschreckend wirkt“ (Herr Z, Z. 185 ff).

Im Allgemeinen sagte ein Großteil der befragten Personen, sie müssten in ihrer zivilen Laufbahn vermehrt auf ihre soziale Kompetenzen achten und Ansprachen mit einem militärischen Ton wären gegenüber ihren zivilen Arbeitskollegen unangebracht.

Im Hinblick auf hierarchische Strukturen gab es größere Differenzen zwischen den Aussagen der ehemaligen Offiziere. Dabei konnte man diese in zwei Gruppen aufteilen. Die erste Gruppe sagte, es gäbe innerhalb der Bundeswehr im Gegensatz zum zivilen Arbeitsleben eine klare Hierarchie mit einem Führerenden. Dieser weiß, dass er sein Personal zu führen hat. Dagegen sei eine solche Struktur innerhalb der zivilen Berufswelt nicht vorhanden und es würde sich nur vorrangig jemand als Führer herausbilden, der die besten Ideen und Vorschläge vorbringe. Eine solche Person werde aber vorher nicht zwangsläufig mit dieser Aufgabe vertraut gemacht. Die Mitarbeiter wüssten daher oftmals nicht, wer bei Problemen hinsichtlich des Auftrages die letzte Entscheidung zu treffen hätte. Die andere Gruppe meinte dagegen, dass sich die hierarchische Struktur der Bundeswehr auch mit der von Unternehmen in der Wirtschaft vergleichen lasse. Hierbei gab es jedoch die Unterscheidung zwischen Großunternehmen und mittelständischen Unternehmen. Bei Großunternehmen hätte man oftmals den Fall, dass autoritäre Strukturen vorherrschen würden und Dienstanweisungen von Vorgesetzten ähnlich wie Befehle zu verstehen seien.

Die hierarchische Struktur im Vergleich zwischen Bundeswehr und wirtschaftlichen Unternehmen	
gleich	5 Nennungen
Differenzen (innerhalb der Bundeswehr deutlichere hierarchisch geprägte Strukturen)	8 Nennungen

Nun soll noch einmal zusammenfassend auf die wichtigsten Punkte dieser Auswertung eingegangen werden. Auffällig war, dass alle Probanden der Meinung waren, die in ihrer Dienstzeit erworbene Führungserfahrung habe sich sehr positiv auf ihre zivile Berufskarriere ausgewirkt.

Gerade der Aspekt, bereits in jungen Jahren Verantwortung für Menschen übernommen zu haben, wirke sich deutlich positiv gegenüber zivilen Hochschulabsolventen aus, welche Führungsaufgaben nach ihrem Studium in einem Unternehmen übernehmen müssten, ohne diesbezügliche Erfahrungen gemacht zu haben. Die Hypothese *„Ehemalige Offiziere wurden von Anfang ihrer Dienstzeit an zu Führungsfiguren ausgebildet. Die innerhalb der Bundeswehr gesammelte Führungsverantwortung ist ein deutlicher Vorteil für eine spätere zivile Verwendung als Personalverantwortlicher“* wird durch die Aussagen der Befragten bestärkt.

Weiterhin beschrieb jeder der Probanden seinen eigenen Führungsstil als kooperativ. Dabei gab es jedoch die Unterscheidung in zwei Gruppen: Die eine Gruppe musste ihren Führungsstil in der zivilen Berufswelt von autoritär zu kooperativ verändern, während die andere Gruppe schon einen solch kooperativen Führungsstil pflegte. Auch dies ist leicht nachvollziehbar aufgrund der unterschiedlichen Kommunikation und des größeren Mitspracherechts von Mitarbeitern im zivilen Erwerbsleben.

Größere Unterschiede gab es bei den Aussagen der Probanden in Hinsicht auf die Strukturen innerhalb der Bundeswehr und der von zivilen Unternehmen. Hier wurde einerseits

ausgesagt, es gäbe bei der Bundeswehr die deutlichere, hierarchisch geprägte Struktur, während auf der anderen Seite Probanden die Struktur im Militär und bei Wirtschaftsunternehmen für vergleichbar hielten. Letztendlich deckten sich insgesamt jedoch die Aussagen der Probanden und häufig wurden in den Interviews dieselben Meinungen geäußert.

7.4.2 Auswertung Option Berufssoldat

Die Auswertung beläuft sich auf ein Datenmaterial von 14 Personen bei einem Stichprobenumfang von 26. Zuerst sollen hierbei die Kategorien der Auswertung vorgestellt werden. Anschließend werden die einzelnen Kategorien ausgewertet und erläutert. Dabei werden Belegstellen der jeweiligen Interviews eingebunden.

Es bilden sich folgende zwei Kategorien:

- Personen, welche von Anfang an kein Berufssoldat werden wollten
- Personen, welche nachträglich entschieden, kein Berufssoldat werden zu wollen, oder schlicht keine Übernahme als Berufssoldat erfolgte
-

Es gilt zu sagen, dass hierbei keine Erfahrung und Auswertung hinsichtlich Personen, welche Berufssoldat wurden, getroffen werden kann, da die Studie sich ausschließlich mit Absolventen der Universität der Bundeswehr, welche in das zivile Berufsleben gewechselt sind, befasst. Für die zweite Kategorie an Personen, welche anfänglich Berufssoldat werden wollten, werden zudem deren Gründe angeführt. Diese werden im entsprechenden Teil dargestellt.

Personen, welche nie BS werden wollten	
Nennungen	3

Lediglich drei aus 14 Probanden sind dieser Kategorie zuzuordnen. Diese Personen hatten niemals in Erwägung gezogen Berufssoldat zu werden, wie die folgenden Beispiele zeigen:

„Und mein Haupthindernis sowohl beim, also bei der Bundeswehr damals, dass ich weggegangen bin nach zwölf Jahren war, man glaubt es oder nicht, ich wollte nicht mehr versetzt werden. Das war der Hauptgrund, dass ich die Armee verlassen habe“ (Herr Er, Z. 366 ff).

„dann bin ich bis zur Laufbahn ganz noch normal Laufbahn durchlaufen und hab noch Glück gehabt dann eh Kompaniechef zu werden das war noch gut und dann bin ich quasi ins Zivilleben ehm übergetreten wie ich auch so geschrieben hatte ich hatte keine Ambitionen da Berufssoldat zu werden bin dann in den Bildungsbereich Erwachsenenbildungsbereich gegangen und ehh hab dann am Anfang Seminare organisiert hab selbst Seminare durchgeführt vor allem im Bereich von Betriebsräten und Betriebsrätinnen ehm“ (Herr F, Z. 33 ff).

Der Thematik geschuldet, gibt es in dieser Kategorie nicht unbedingt vielschichtige Gründe, sondern eher klare geradlinige Argumente. Zu erklären ist es damit, dass diese Ent-

scheidung schon von Anfang an feststand und diese Argumente sich über die Zeit gefestigt haben und somit keinerlei andere Überlegungen im Raum standen. Bei Herrn F sind es lediglich seine fehlenden Ambitionen als Berufssoldat weiter zu dienen. Es ist zu erkennen, dass der Unwille erneut versetzt zu werden für Herrn E den Hauptgrund darstellt. Dieses Argument lässt sich auch in der zweiten Kategorie erkennen. Die hier nicht aufgeführte Person gab lediglich an, dass sie niemals vor hatte Berufssoldat zu werden.

Personen, welche nachträglich entschieden, kein BS werden zu wollen, oder es entschieden wurde	
---	--

Nennungen	11
-----------	----

In dieser Kategorie finden sich all jene der 14 Befragten wieder, welche während ihrer Laufbahn den Gedanken hatten oder sogar einen Antrag gestellt haben, Berufssoldat zu werden. In diese Kategorie fallen letztendlich elf der Befragten. Gründe für das letztliche Verwerfen des Gedankens gibt es viele. Einen wichtigen Punkt bildet sowohl die Familie selbst als auch der Stress, welcher durch den Beruf auf diese ausgeübt wird (vgl. Herr E, Z. 51 ff). Ein weiterer Grund für das Verwerfen stellt die Absage seitens der Bundeswehr auf einen Antrag zur Übernahme als Berufssoldat dar, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

„Ich hatte ursprünglich mal, ich hab auch den entsprechenden Antrag gestellt, ähm, der ist dann aber nicht durchgegangen, ähm, im Nachhinein, war es aber gar nicht weiter schlimm, also zu dem Zeitpunkt war es natürlich schon eine Enttäuschung, weil man ursprünglich schon diesen Plan hatte, hm, ähm (.) Und hab mich dann aber relativ schnell auch neu orientiert, das Thema abgehakt, hab gesagt, gut, und hab mich dann umorientiert, das man halt eine Verwendung außerhalb oder eine berufliche Karriere außerhalb der Bundeswehr dann halt ins Auge fasst, ne?“ (Herr Fb, Z. 70 ff).

In anderen Fällen wurde der Gedanke Berufssoldat von den Befragten selbst verworfen, da den Personen bewusst wurde, dass sie diesen Beruf nicht weiter ausüben wollen bzw. damit nicht zufrieden waren. Die Befragten hatten z. T. andere Vorstellungen, welche jedoch nicht erfüllt wurden, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

„Ich habe mich dagegen entschieden, weil ich als Chef gemerkt habe, dass die Tätigkeit als Kompaniechef, so habe ich mir eine Stelle als Chef nicht vorgestellt. Es war so was bürokratisches, ich musste so viele Unterschriften und Papiere, so habe ich mir als junger Mensch nicht vorstellen können. Es war einfach zu leer in einen bürokratischen Apparat eingebunden zu sein“ (Herr Bs, Z. 111 ff).

Hier gibt es zudem noch eine Differenzierung, da sich bspw. Herr D aufgrund der Veränderung der Einsatzgrundlage und zunehmenden Auslandseinsätzen nicht mehr wohl fühlte und somit beschloss, den Beruf nicht weiter ausüben zu wollen (vgl. Herr D, Z. 233 ff). In diesem Zusammenhang stehen zwei weitere Nennungen.

Eine andere Erklärung dafür, dass der ursprüngliche Wunsch, Berufssoldat zu werden, nicht verwirklicht wurde, sind unzureichende Beurteilungen:

„Ähm, Ich wollte eigentlich Berufssoldat ähm, werden, das hat ähm, nicht geklappt, aufgrund ähm, der Beurteilungen die ich auch im Objektschutz ähm, Regiment bekommen hab. Ähm, da fällt man als Frau so ein bisschen hinten runter. Ähm, ((schluckt)) aber äh, von den äh, Erwartungen her habe ich äh, schon gedacht ähm, (.) äh, dass ich ähm, mit dem Pädagogikstudium ähm, schon auch dann äh, äh, sage ich mal so, auch in Jugend ändern oder so ähm, gut, gut arbeiten kann. Ähm, aber ähm, dachte nicht, dass es eben vom Gehalt her ähm, so differenziert zu, zur ähm, anderen Studiengängen“ (Frau S, Z. 65 ff).

Einer der Befragten erhielt die Zusage als Berufssoldat, lehnte diese jedoch ab. Zumindest im Interview gab er jedoch keine Gründe für diese Absage an (Herr B, Z. 33 ff).

Es lässt sich festhalten, dass vor allem sehr individuelle Beweggründe in die Entscheidung, Berufssoldat zu werden oder eben nicht, hineinspielen. Es lässt sich kein einheitliches Muster identifizieren, welches Rückschlüsse auf die Allgemeinheit zuließe. Interessant ist, dass die verschiedenen Befragten zumeist ein oder zwei Hauptgründe für eine Entscheidung für oder wider die Tätigkeit als Berufssoldat angeben, wohingegen diese Entscheidung unsererseits, aufgrund ihrer Grundsätzlichkeit eine tiefe, vielschichtige Argumentation hätte vermuten lassen. Ein Grund für die einfach gehaltenen Begründungen ihrer Entscheidungen könnte neben anderen der zeitliche Abstand von Entscheidung und Befragung, aber auch das Zurechtlegen einer plausiblen Begründung gegenüber Anderen sein. Als Hauptgründe wider die Tätigkeit als Berufssoldat wurden demnach von den Befragten angegeben: die Familie, enttäuschte Vorstellungen über den Beruf, Auslandseinsätze und die Absage für die Übernahme seitens der Bundeswehr.

7.5 EXPERTISEENTWICKLUNG

Im Folgenden werden die Kategorien dargestellt, die für die Auswertung³ der Bedeutung von theoretischen Inhalten für die berufliche Tätigkeit in den Aussagen der Befragten gefunden wurden. Pro Proband wurde bei der Auswertung über die Textstellen hinweg jeweils nur eine identische Nennung pro genanntem Wert zugelassen, damit diese über die Teilnehmer verteilt gleich gewichtet werden können und die Auswertung hinsichtlich ihrer Aussagen somit nicht verzerrt wird. Die Kategorien, die anhand der Textstellen gebildet wurden, sind folgende:

- Bedeutung des Studiums im Hinblick auf theoretische Inhalte
- Bedeutung des Studiums im Hinblick auf erworbene Softskills
- Relevante Inhalte des Studiums
- Relevante Softskills, die im Studium erworben wurden
- Inhalte, die im Studium wichtig gewesen wären
- Nutzen des Studiums in der beruflichen Tätigkeit allgemein
- Nutzen des Studiums in bestimmten Momenten der beruflichen Tätigkeit
- Identifikation mit dem Beruf des Offiziers und dem des Diplom-Pädagogen
- Intuitive Anwendung der Kenntnisse aus dem Studium
- Studium als berufliche Voraussetzung
- Verwendung theoretischer Kenntnisse aus der Bundeswehr

Zunächst soll die Kategorie der Bedeutung des Studiums hinsichtlich der theoretischen Inhalte vorgestellt werden. Diese werden im Folgenden dargestellt:

Bedeutung des Studiums im Hinblick auf theoretische Inhalte	
Große Bedeutung	4 Nennungen
Mittlere Bedeutung	9 Nennungen
Keine Bedeutung	5 Nennungen

Die Hälfte der befragten Personen beurteilte die Bedeutung der erworbenen theoretischen Kenntnisse im Hinblick auf ihre berufliche Tätigkeit als mittel. Nur vier Personen fanden, dass die Theorie aus dem Studium eine große Bedeutung im Hinblick auf ihre beruflichen Tätigkeiten hat. Fünf Personen schrieben dem Studium jedoch überhaupt keine Bedeutung in diesem Hinblick zu.

Mit knapp 28% ist der Anteil der Befragten, für den theoretische Inhalte aus dem Studium keine Bedeutung für ihre berufliche Tätigkeit haben, damit relativ groß. Hierunter befinden sich auch drei Geschäftsführer (vom Sicherheitsgewerbe bis hin zur gemeinnützigen Organisation), vier von den fünf Befragten würden das Studium wieder wählen, zwei jedoch

³ Die Auswertung umfasst das bis zum Ablauf des 08.03.2016 vorliegende Datenmaterial von 18 Befragten bei einem Stichprobenumfang von 26 Personen.

einen anderen Studienschwerpunkt. Unter diesen Aspekten wird nicht ganz nachvollziehbar, weswegen hier den theoretischen Inhalten so wenig Bedeutung beigemessen wird, obwohl das Studium wieder gewählt werden würde.

Zwei der vier Personen, die den theoretischen Inhalten des Studiums große Bedeutung beimessen, befinden sich in leitenden Funktionen, ein Befragter ist selbstständig. Alle drei waren zufrieden mit ihrem gewählten Studienschwerpunkt und würden das Studium auch wieder wählen. Bei einem liegen diesbezüglich keine Aussagen vor.

Die folgende Tabelle führt die genannten relevanten theoretischen Inhalte des Studiums auf. Hierbei wurde darauf verzichtet, eine Unterteilung vorzunehmen, ob diese einen direkten Einfluss auf die berufliche Kompetenz hatten oder indirekt auf die Persönlichkeitsentwicklung Einfluss nahmen. Hier wird angenommen, dass beide Varianten ihre Wirkung im beruflichen Kontext entfalten.

Relevante Inhalte des Studiums	
Psychologie	7 Nennungen
Medienpädagogik	3 Nennungen
Soziologie	2 Nennungen
Statistik	1 Nennung (für Controlling)
Erwachsenenbildung	1 Nennung (fachlich hilfreich)
Erziehungswissenschaft	1 Nennung (für den Umgang mit Menschen)
Krisen- und Konfliktmanagement	1 Nennung (für die Diplomarbeit)
Didaktik	1 Nennung (allg. Wiederverwendung im Beruf)

Psychologie ist unter den Befragten das am häufigsten genannte Fach, welches im Nachhinein als relevant erachtet wurde. Hierbei konnten, wie bereits erwähnt, sowohl indirekte Einflüsse auf die Persönlichkeit, ihr individuelles Verhalten und ihren Umgang mit Menschen identifiziert werden als auch direkte, die auf die berufliche Tätigkeit selbst wirken. Dies wird in den folgenden Textbeispielen deutlich. Im ersten Beispiel werden theoretische Kenntnisse direkt in der Praxis angewendet, während im zweiten Beispiel deutlich wird, dass sich die Theorie auf die Persönlichkeitsbildung auswirkt.

„Im Nebenfach Psychologie, ähm da ging es mal um das Lernen, bzw. wie lernt der Mensch, das war hoch interessant und ich denke mal da ist das ein oder andere hängengeblieben. Ansonsten sag ich mal jetzt ganz breit im Detail habe ich es nicht mehr vor Auge, die Frage: Warum und Wie lernt ein erwachsener Mensch, wie bringt man den was bei, das ist auch mit abdriften in das Thema Motivation hinein, ein Thema was mich tagtäglich bekleidet“ (Herr K, Z. 174 ff).

„ja so reflektiert ähm und dann so aus der Retrospektive auf äh auf den bisherigen Werdegang guckt dann is mir schOn sehr deutlich ähm geworden das ähm es nen paar Dinge gibt m wo ähm wo ich sage die Universität als Sozialisationsinstanz hat

mich als ähm mich als Persönlichkeit auch nochmal sehr deutlich geprägt. Das war das erste Mal ähm in meinem Leben, dass ich mich eigentlich auch mit mir selbst äh als Mensch und Person auseinandergesetzt habe und d durch durch das Thema Psychologie ähm oder überhaupt Erziehungswissenschaften I und II schon auch nochmal anders auf auf mich als Mensch und auf auf den Menschen im Allgemeinen geguckt habe und auch ähm nochmal ja für mich erstmals eigentlich mir Gedanken über Menschenbilder gemacht habe“ (Herr W, Z. 89 ff).

Medienpädagogik hat zwei Befragten sehr geholfen, sie konnten viele Inhalte direkt nutzen (vgl. Herr M, Z. 199 ff; Herr J, Z. 372 ff), ein anderer Befragter hatte auch immer mal wieder Berührungspunkte mit der Thematik (Herr K, Z. 149 ff). Soziologie half beim Erklären von Ursachen und Sachverhalten (Frau H, Z. 185 ff) und auch bei der Arbeit mit Menschen (Herr Fw, Z. 50 ff), was beides auf indirekte Effekte schließen lässt.

Nun wird die Kategorie der Bedeutung des Studiums im Hinblick auf die erworbenen Softskills angezeigt, die sich in der Nennung der relevanten Inhalte bereits angedeutet hat. Die folgende Tabelle führt die Nennungen der Befragten an:

Bedeutung des Studiums im Hinblick auf erworbene Softskills	
Große Bedeutung	10 Nennungen
Mittlere Bedeutung	5 Nennungen
Keine Bedeutung	keine
Keine Angabe	3 Befragte

Aufgrund der zuvor dargestellten relevanten Inhalte des Studiums ist die hohe Zahl der Nennungen im Bereich der mittleren und großen Bedeutung kaum überraschend. Im Vergleich zu den theoretischen Anteilen vermittelte das Studium den befragten Personen offenbar weit mehr wichtige Softskills, die für sie im beruflichen Alltag von größerer oder großer Bedeutung sind. Um welche Softskills es sich dabei handelt, wird in der nachfolgenden Tabelle aufgeführt. Dabei soll im Zuge dieser Arbeit „wissenschaftliches Arbeiten“ als Softskill begriffen werden, da die Befragten diese Fähigkeit losgelöst von den theoretischen Inhalten verstehen und diese auch selbst eher als solche werten.

Relevante Softskills, die im Studium erworben wurden	
Wissenschaftliches Arbeiten	7 Nennungen
Umgang mit Menschen	7 Nennungen
Führung von Menschen	3 Nennungen
Vermitteln von Inhalten	2 Nennungen
Innerbetriebliche Führung	1 Nennung
Fähigkeit des Denkens	1 Nennung

Selbstreflexion	1 Nennung
-----------------	-----------

Bemerkenswert erscheint hier in jedem Fall, dass im Vergleich sehr viele Nennungen auf der Fähigkeit des wissenschaftlichen Arbeitens liegen und auch auf dem Umgang mit Menschen. Vermutet wird hierbei jedoch, dass das Studium unabhängig von den Themen die Fähigkeit wissenschaftlichen Arbeitens vermittelt, der Umgang mit Menschen jedoch explizit auf die fachliche Ausbildung im Studium zurückzuführen ist, wie sich dies bereits anhand der als relevant erachteten Studieninhalte gezeigt hat.

Im Kontext der Führungskompetenz, die vor, während und nach dem Studium durch die Befragten in der Rolle als Offizier der Bundeswehr wahrgenommen wurden, ist diese demnach nicht mit Sicherheit auf die Zeit des Studiums zurückzuführen und zu begrenzen, wie auch in diesem Zitat ersichtlich wird:

„also (.) Menschenführung um ihre Frage zu beantworten ähm den größten Teil hat man erworben äh schon ähm in der Truppe“ (Herr F, Z. 322 f).

Das wissenschaftliche Arbeiten wird meist im Kontext des Begreifens von komplexen Zusammenhängen, der Strukturierung von Themen, der allgemeinen Arbeitsweise und dem Erschließen und Erstellen von Konzepten und Theorien beschrieben. Der Umgang mit Menschen wird durch die kollegialen Beziehungen und vor allem durch Empathie und das Verständnis Anderen gegenüber offenbart.

Wesentlich erscheint im Zusammenhang der Forschungsfrage auch, welche theoretischen Kenntnisse den Befragten für ihre berufliche Tätigkeit im Studium nicht vermittelt wurden, die für sie jedoch für ihre zivile Karriere von Bedeutung gewesen wären. Die folgende Tabelle listet die diesbezüglichen Nennungen der Befragten auf:

Inhalte, die im Studium wichtig gewesen wären	
Grundlagen betriebswirtschaftlicher Zusammenhänge	2 Nennungen
Qualitätsmanagement	1 Nennung
Bedürfnis-Theorien der Psychologie	1 Nennung
Konzeptionserarbeitung	1 Nennung
Kommunikation (organisatorisch/innerbetrieblich)	1 Nennung
Mehr zivil-berufliche Praktika	1 Nennung
Insgesamt mehr Praxisanteile	1 Nennung
Trainerschein für Seminarleitung	1 Nennung

Hier zeigt sich kein herausragender Wert in der Häufigkeit der Nennung. Die einzige doppelte Nennung sind betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse. Ein Befragter, der dieser Kategorie zugeordnet wurde, ist seit Jahren Geschäftsführer und Vorstandsvorsitzender verschiedener Organisationen (vgl. Herr F), der andere seit dem Ausscheiden in ständig leitender Funktion (vgl. Herr M). Unter diesen Umständen erscheint der Wunsch nach

Grundkenntnissen betriebswirtschaftlicher Zusammenhänge logisch, da diese in ihrem beruflichen Kontext eine wesentliche Rolle spielen. Da es sonst keine weitere Doppelnennung gab, wird hier auf den individuellen Anspruch der jeweiligen beruflichen Tätigkeit verwiesen, der als Ursache hierfür in Betracht kommt.

Von großer Relevanz im Kontext der Fragestellung ist die Frage, inwiefern die Kenntnisse aus dem Studium in die berufliche Tätigkeit einfließen, wobei zwischen der Bedeutung für den beruflichen Alltag und spezifischen Situationen differenziert wird. Die folgende Tabelle stellt zunächst die generellen Anwendungsmomente im beruflichen Alltag vor:

Nutzen des Studiums in der beruflichen Tätigkeit allgemein	
Das wissenschaftliche Arbeiten wird weiterhin angewendet	3 Nennungen
Für das eigene Verhalten in Konfliktsituationen und Kommunikation mit anderen	2 Nennungen
Psychologie als Lernbereich, der Schülern vermittelt wird	1 Nennung
Selbstmanagement „sich nicht verzetteln“	1 Nennung
Prävention und Stressmanagement	1 Nennung
Modelle und Theorien sind direkt im Coaching anwendbar	1 Nennung
Im Zusammenhang mit der Diplomarbeit	1 Nennung

Die folgenden zwei Textausschnitte sollen als Beispiel dafür dienen, wie theoretische Wissensbestandteile in praktischen Situationen Anwendung finden. Exemplarisch zeigen diese auch, wie der Theorie-Praxis-Transfer stattfindet. Meist ergibt es sich dabei aus dem spezifischen Kontext der beruflichen Situation und Tätigkeit, auf welche Inhalte des Studiums jeweils zurückgegriffen wird.

„Und da kommen diese ganzen Dinge die ich damals im Studium gelernt habe, was gibt es überhaupt für Bildungstheorien, wie kriege ich meine Mitarbeiter weiter motiviert, wie lernen wir überhaupt, auch in Organisationen und ich glaube das macht dieses Pädagogikstudium aus, ne? Das man solche Dinge halt nicht nur theoretisch sondern auch in der Praxis halt anwenden und umsetzen kann“ (Herr Fb, Z. 402 ff).

„Ja in Medienpädagogik der Bereich Webdesign. Das war auch schon im beruflichen Kontext später relevant, Ähm, mit Contentmanagementsystem umzugehen, das ist, das ist mal hochgepoppt. Ansonsten sind es Grundlagen-Geschichten, die man bei Pädagogen voraussetzt; wie man irgendwelche Unterrichtseinheiten bspw. vorbereitet, das sind natürlich hier bei uns keine Unterrichtseinheiten, aber Wissensvermittlung, Wissensmanagement kam immer wieder mal hoch. Sei es auch während der aktiven Dienstzeit. Ich habe, äh, maßgeblich mit dazu beigetragen, dass es dieses Wiki innerhalb des Intranets der Bundeswehr gibt, war da also mit in diesem Forschungsteam und haben fünf Jahre lang daran gearbeitet das auf

die Gleise zu setzen gegen alle Widerstände und da war dieses Pädagogikstudium auch schon sehr sinnvoll“ (Herr J, Z. 372 ff).

Bei der Frage des Bewusstwerdens über den Nutzen des Studiums in bestimmten Momenten in der beruflichen Tätigkeit ließen sich anhand der Aussagen der Befragten keine Critical Incidents identifizieren, jedoch wurden seitens der Befragten spezifische Situationen benannt, in denen ihnen auffiel, dass ein Bezug zu Inhalten aus dem Studium hergestellt werden konnte. Ein Befragter erwähnte, dass ihm bei der Führung von Mitarbeitern auffalle, dass er sich dabei an verschiedene Führungsstiltheorien aus dem Studium erinnere. Das sei seiner Meinung nach „so vernünftig gewesen, dass ich sie anwenden konnte und Erfolg gesehen habe“ (Herr B, Z. 75 f). Ein anderer fasst es so zusammen:

„Äh, letztendlich eigentlich immer dann, wenn's darum geht Gesamtzusammenhänge schnell zu erfassen, komplexe Arbeitsprozesse zu strukturieren und dann auch zielorientiert und zielgerichtet umzusetzen. Außerdem natürlich auch im Umgang mit Menschen. Da in dem Bereich dann Mediation und diese ganzen Dinge, wo einfach in dem Studium schon die Grundlagen gelegt worden sind, um des auch im Zivilleben ziel-zielführend anzusetzen“ (Herr Fw, Z. 56 ff).

Für die Beurteilung des Studiums und des Nutzens des Studiums im Besonderen kann die Identifikation mit dem Beruf des Offiziers und/oder dem des Diplom-Pädagogen eine wichtige Rolle spielen. Wie prekär diese Beurteilung für die Befragten teilweise ist, soll folgende Aussage exemplarisch darstellen.

„Als Offizier Und Diplompädagoge. Nein, schwierig, ähm. Ganz schwierig. Also ich glaube, dass bei mir der Offizier einfach überwiegt. Es gab damals auch mal diese, ich weiß nicht ob man Stukadent oder eben studierender Offizier ist, oder Soldat im Studium, oder so, ich glaube ich war immer Soldat der im Studium ist, das Student sein und auch das Diplompädagoge sein, war immer untergeordnet. Ähm und, das, dafür ist man einfach zu sehr, oder viel mehr durch die Bundeswehr der durch die Truppe sozialisiert worden, dass ich jetzt sage, die vier Jahre Studium, die ich hoch schätze, dass die jetzt das überwiegen irgendwo. Also man ist stolz auf das Studium und das man das gemacht hat, wie gesagt, man greift da noch ganz oft drauf zurück, ne, auf Sachen, die man da gelernt hat, aber ich glaube das Offizier sein ist einfach zu sehr drin und dominant, als das das übertönt oder überlagert wird. Also ich bin eher Offizier“ (Herr Fb, Z. 371 ff).

Die nachfolgende Tabelle verdeutlicht, wie auch die gerade vorgestellte Textpassage, dass sich viele Befragte trotz Ausscheidens aus dem Wehrdienstverhältnis und teilweise schon längerer Zeit in ziviler Tätigkeit nach wie vor als Soldat oder Offizier identifizieren. Nur wenige sahen sich allein in der Rolle des Diplompädagogen (bei einer befragten Person ergaben sich keine Angaben). Die Tabelle stellt zudem dar, wie die Befragten die Rolle des Diplompädagogen im Beruf wahrnehmen. Hierbei zeigt sich, dass trotz mangelnder Identifizierung als Diplompädagoge doch teilweise ein immanentes pädagogisches Selbstverständnis bei den Befragten identifiziert werden konnte.

Offizier (d. R.)	Diplom- Pädagoge	Wahrgenommene Rolle als Pädagoge im beruflichen Kontext
---------------------	---------------------	---

X	--	Im Zivilen muss man mehr pädagogisches Fingerspitzengefühl haben, aber versteht sich nicht als Pädagoge
X	--	Er sieht sich nur insofern als Pädagoge, weil er sich als ausgleichendes Wesen zwischen allen im Arbeitsleben Beteiligten wahrnimmt
X	--	Er sieht sich in der Führungsverantwortung und daher mehr als Offizier
X	--	Er fühlt sich noch als Offizier, obwohl das über 20 Jahre her ist
X	O	[]
X	O	Siehe Zitat im Fließtext zuvor (Herr Fb, Z. 371-382)
X	X	Er ist „Personaler“ und daher vom Wortgebrauch eher Pädagoge.
O	X	Er versteht sich als Coach und Trainer, der Pädagogik studiert hat mit militärischem Hintergrund
O	X	Er kann die „Offiziersachen“ eher gebrauchen als das Studium, aber Pädagoge ist sein zivil anerkannter Beruf
O	O	Aufgrund seiner Lehrfunktion und weil ihm der akademische Titel Türen öffnet im Beruf
O	O	[]
--	X	Sie unterrichtet in einer Schule; unter anderem Politik
--	--	Beides inzwischen gleich unbedeutend, identifiziert sich über die Funktion und Aufgaben
[]	X	Er fühlt sich vom Innersten als Pädagoge, auch wenn er im betriebswirtschaftlichen Managementbereich tätig ist
[]	--	Er sieht sich nicht als Pädagoge, das Studium war lediglich Mittel zum Zweck, um Medienpädagogik zu studieren
[]	[]	Pädagogisches Selbstverständnis ist vorhanden. Pädagogische Momente sind für ihn ausgleichende Situationen in der Personalführung
[]	[]	Pädagogik ist Basisstudium. Am Ende hat es aber immer mit dem Umgang mit anderen Menschen zu tun

(Legende: X = trifft zu / O = trifft teilweise zu / -- = trifft überhaupt nicht zu / [] = keine Angabe möglich)

Ein Befragter äußerte, dass ihm der akademische Titel Türen in der beruflichen Tätigkeit geöffnet habe. Das Studium als berufliche Voraussetzung wird auch bei anderen genannt. So sei das Studium das Fundament der beruflichen Entwicklung, weil das, was man studiert hat, schon allein für die Möglichkeiten der Bewerbungen wesentlich sei (vgl. Herr F, Z. 134 ff). Ebenfalls eher allgemein gehalten ist die Aussage, dass der akademische Titel in beruflichen Kontexten Türen öffne (vgl. Herr M, Z. 126 ff). Auf den Punkt bringt es fol-

gende Antwort eines Befragten auf die Frage, inwieweit das Studium ihn auf die berufliche Tätigkeit vorbereitet habe:

„Hmm, das Pädagogikstudium auf meine Tätigkeit als Pressesprecher würde ich eher sagen nicht. Das kann man hintenanstellen. Da ist eher die Frage, aha der Mann hat studiert, der hat einen sehr guten Abschluss gemacht, in Bayern an einer Campus-Uni, so das hat mir sicherlich für meine berufliche Karriere Vorteile gebracht, jedoch für die eigentliche Tätigkeit nicht wirklich viel“ (Herr J, Z. 386 ff).

In zwei Fällen konnte die aktive Anwendung von militärischem Wissen in der beruflichen Tätigkeit herausgefiltert werden. Eine Befragte wendet die in der Bundeswehr erworbenen Fähigkeiten der Vermittlung von politischer Bildung aktiv weiter im Unterricht mit Schülern an. Diese Fach-Lehr-Fähigkeit wurde ihr aufgrund ihrer Tätigkeit als Offizier in den Streitkräften seitens der zuständigen Landesschulbehörde anerkannt (vgl. Frau S, Z. 516 ff). In einem anderen Fall griff ein Befragter regelmäßig auf seine soldatische Ausbildung zurück, indem er sagte, dass er nach wie vor militärische Führungsgrundlagen der Lagebeurteilung und Entschlussfassung anwende, weil er das als vernünftig empfinde (vgl. Herr B, Z. 238 f).

In vier Fällen konnte festgestellt werden, dass deklaratives Wissen in intuitive Anwendung übergeht. In der Regel handelt es sich bei drei Befragten um ein unbewusstes Anwenden der erlernten Inhalte, bei dem sich pädagogisches Wissen verinnerlicht hat, wie folgende exemplarisch ausgewählte Textstelle darstellt:

„ähm .hhh ja ich habs ich hab slcherlich äh inhalte aus dem studium angewendet; aber ähm unbewusst; also ich äh mir ist jetzt nicht klar gewesen, wie man jetzt was weiß ich das jetzt die und die kommunikationsstrategie oder die mediation strategie oder was auch immer sondern wenn dann hab ich das im unterbewusstsein angewendet, alles“ (Frau P, Z. 25 ff).

Bei einem anderen Befragten stellt die Dauer der Berufserfahrung in Kombination mit den im Studium erlernten Inhalten einen wesentlichen Aspekt in der intuitiven Anwendung von Wissen dar:

„aber ich kann nur eins sagen es schon so lange her dass äh die meine Berufserfahrung vieles überstrahlt was ich vielleicht im Studium gelernt habe aber denke es ist die Berufserfahrung also ich kanns fast äh jetzt in äh in also jetzt in der in der Nachschau jetzt nicht so unterscheiden. Es ist verwoben also ist ja auch gut so dass es verwoben ist und nicht losgelöst: des eine ist Studium Theorie des andere ist Praxis und hat nichts nichts hat mitein miteinander zu tun sondern es hat sich wirklich systemisch vernetzt“ (Herr F, Z. 822 ff).

In der theoretischen Vorüberlegung wurde postuliert, dass es einen zeitlichen Bruch zwischen dem theoretischem Kenntniserwerb und der praktischen Anwendung aufgrund der Zeitspanne der Verwendungsdauer in der Bundeswehr geben könnte. Hierfür konnte keine eindeutige Antwort gefunden werden, da hier bipolare Ansichten und Erfahrungen vorlagen, die beide Thesen bestätigen: „Da kann ich nur sagen da war dieses Transfer zwischen dem Pädagogik-Studium des fand ich die ideale Kombination Pädagogik-Studium und dem daran anschließenden Umsetzung in der Truppe fand ich jetzt poSlitiv“ (Herr F,

Z. 313 ff), obwohl ihm seine Vorgesetzten damals sagten, dass er alles vergessen könne, was er im Studium gelernt habe (vgl. Herr F, Z. 335 ff).

Eine andere Befragte stellte fest, dass sie in der Bundeswehr praktisch nichts aus dem Studium habe anwenden können und zum Zeitpunkt ihres Ausscheidens daher einiges an Theorieinhalten verloren habe und sie bei vielen Bewerbungen das Problem gehabt habe, keine Berufspraxis vorweisen zu können, was zu vielen Absagen geführt habe (vgl. Frau S, Z. 131 ff). Hier fällt demnach zum einen auf, dass es unterschiedliche Wahrnehmung oder Gegebenheiten gibt, wie die Inhalte des Studiums bereits in der Bundeswehr angewendet werden können und zum anderen, dass die Expertiseentwicklung im Sinne von Berufserfahrung im Zivilen nicht unbedingt anerkannt wird, was für den Berufseinstieg nach der Bundeswehr durchaus als Nachteil zu bewerten wäre.

Im Kontext der stufenmäßigen Kompetenzentwicklung über die Dauer der Berufserfahrung (vgl. Rauner 2002) in der Tätigkeit gibt es anhand der Auswertung folgende Erkenntnisse: Fünf Befragte erachteten das vermittelte theoretische Wissen als unbedeutend für ihre berufliche Tätigkeit, die Bedeutung der erworbenen relevanten Softskills wurde im Vergleich deutlich höher eingeschätzt. Dreizehn Personen erachteten die theoretischen Inhalte als teilweise oder sehr relevant für ihre berufliche Praxis, fünfzehn Befragte hielten die Softskills für nachhaltig wertvolle Kompetenzen. Dabei stellt sich heraus, dass zum einen die vermittelten theoretischen Studieninhalte direkt in die fachliche Tätigkeit einfließen und zum anderen auch generelle im Studium erworbene Fähigkeiten, wie zum Beispiel das wissenschaftliche Arbeiten oder der Umgang mit Menschen, indirekt am Arbeitsplatz Verwendung finden. Somit entsteht eine enorme Bandbreite über alle Kompetenzstufen.

Es gibt dementsprechend Befragte im Status des Novizen im Hinblick auf ihre pädagogische Expertise, da sie die theoretischen Inhalte aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit nicht anwenden (bzw. diese schlicht nicht anwenden können), da diesem Wissen dort keinerlei Relevanz zugeschrieben wird; das domänenspezifisch relevante Wissen kommt nicht zur Anwendung. Es gibt aber auch vier Personen, bei denen durchaus intuitives Handeln identifiziert werden konnte, welches auf ein pädagogisches Selbstverständnis zurückzuführen ist. Diesen Befragten kann durchaus eine höhere Stufe der Kompetenzentwicklung zugeordnet werden, wenn nicht sogar der Expertenstatus selbst, zumal hier in einem Fall explizit auch auf die Dauer der Berufserfahrung hingewiesen wurde, die in der Theorie auch als Expertise durch Erfahrung beschrieben wurde.

Es gibt im Bereich der Softskills durchaus auch interessante Werte, die einen indirekten Einfluss auf die Entwicklung der beruflichen Expertise haben. Es ist durchaus vorstellbar, dass Fähigkeiten wie wissenschaftliches Arbeiten oder ein harmonisch gestalteter Umgang mit Kollegen und Vorgesetzten die Expertisierung fördert, wenngleich es keinen Mehrwert von domänenspezifisch relevantem Wissen nach sich zieht. Hier muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass diese Form des Einflusses auf eine positive Entwicklung der Expertisierung nicht mit der Expertise durch Leistungsstärke zu beschreiben ist, da hier die bedingenden Faktoren der Vielfalt und Variabilität im beruflichen Kontext nicht erfüllt werden. Die These der Expertise durch Leistungsstärke konnte in dieser Arbeit demnach keine Bestätigung erfahren, wie auch in den theoretischen Grundlagen bereits angenommen wurde.

Im Hinblick auf die theoretische Annahme des problematischen Verhältnisses des Theorie-Praxis-Bezuges in der Pädagogik lässt sich hier keine direkte Antwort geben. Jedoch erscheint in diesem Zusammenhang die Identifikation mit dem Berufsbild des Pädagogen und der darin wahrgenommenen Rolle ein zentraler Punkt zu sein. Nur fünf Befragte identifizierten sich als Diplompädagogen, vier identifizierten sich nur teilweise mit der Berufsbezeichnung Diplompädagoge und sechs überhaupt nicht.

Die Identifizierung als Offizier nimmt in diesem ganz besonderen Forschungsfeld einen hohen Stellenwert ein. Zum einen ist dies möglicherweise mit dem ursprünglichen Wunsch der Karriere als Berufssoldat vieler begründet und damit mit einem Bruch in der Biographie verbunden, weil dieser „Erstwunsch“ nicht realisiert werden konnte. Die wahrgenommene Rolle als Pädagoge wird zudem häufig über die derzeitige Tätigkeit und die Charakteristik der Anforderungen auf dem Arbeitsplatz begründet, sodass hier der pädagogische Moment erst in zweiter Instanz zur Geltung kommt. Dafür spricht auch, dass der akademische Titel teilweise lediglich als beruflicher Türöffner verstanden wird.

Hinsichtlich der konkreten Anwendung ihres Wissens in spezifischen Kontexten und individueller Interaktion mit anderen Personen kann hier keine Aussage getroffen werden, da die Befragten sich auf generelle Situationen und nicht auf konkrete Fälle im Hinblick der Anwendung pädagogischen Wissens bezogen.

Um hier ein kurzes abschließendes Fazit zu geben, welche Bedeutung also den theoretischen Inhalten des Studiums im Hinblick auf die berufliche Tätigkeit zukommt, eignen sich am besten die folgenden Worte eines Probanden. Herr F beschreibt dabei, dass das Studium einem sehr viel mit auf den Weg gebe, manches davon könne man für die berufliche Tätigkeit mal mehr und mal weniger nutzen, manche Inhalte vielleicht auch gar nicht. Aber das Studium ergänze sich im Anschluss mit der Berufserfahrung in der Bundeswehr und den anschließenden beruflichen Tätigkeiten zu einem Gesamtpaket, was sich insgesamt durchaus positiv bewerten lasse.

„Ähm also äh äh wie gesagt des Stud ich bezeichne es immer so des Studium hat in äh hat Ihnen äh n Rucksack mitgegeben da is vieles drin da wissen Sie was drin is äh und Sie kommen äh Sie gehen dann einen Weg entlang und dann müssen Sie wissen Sie ham des im Rucksack und dann packen Sie des richtig aus also so seh ichs immer wieder und dann merken Sie ach Gott ich brauch noch das ich brauch noch das dann wird der Rucksack voller oder wird vielleicht leerer weil des eine brauchen Sie nicht mehr dafür brauchen Sie des andere und es ändert sich einiges also so seh ich des. Des heißt also wenn Sie die Frage stellen Hat Ihnen des Studium geholfen natürlich hat mir des geholfen äh die Frage is was hat mir mehr geholfen äh un da kann ich nur sagen äh beides bedingt sich äh ich halte viel von dieser äh Dualität zwischen Theorie und Praxis und äh also nur Praxis wär zu wenig des wär nicht professionell äh genug äh nur Theorie wär auch zu wenig die Kombination macht des ganze aus“ (Herr F, Z. 914 ff).

7.6 PÄDAGOGISCHE SCHWELLENKONZEPTE

7.6.1 Einbettung der Interviews in erkennbare Schwellen in den Stufenmodellen

Beide im Theorieteil beschriebenen Stufenmodelle von Dreyfus und Dreyfus (1987) sowie Erikson (1981) haben durch ihren Aufbau Stufen, welche durch Schwellen verbunden sind. In diesem Abschnitt werden die geführten Interviews hinsichtlich der Fragestellung analysiert, ob die Interviewpartner im Verlauf des Studiums und den daran anschließenden Berufen Schwellen wahrgenommen haben, durch welche sich ihr Denken und Handeln nachhaltig verändert hat. In den Interviews wurde nach diesen Schwellen explizit durch die Frage „Seit wann sind Sie Experte? Gab es einen bestimmten Moment, an dem Sie sich als solchen erkannt haben?“ erfragt. Neben dieser Frage ist die Wahrnehmung von Schwellen auch in anderen Teilbereichen möglich. Diese wurden deshalb für die Auswertung des Teilbereiches der Pädagogischen Schwellenwerte ebenfalls betrachtet. Ebenfalls konnten für die Auswertung nicht alle geführten Interviews verwendet werden, da sich bei der Auswertung ergab, dass nicht alle Interviewten eine Äußerung in Bezug auf eine Zuordnung in die Stufenmodelle enthalten.

7.6.2 Analyse der Schwellen im Kompetenzstufenmodell nach Dreyfus und Dreyfus (1987)

Das Studium stellt einen festen Bestandteil der theoretischen Vermittlung der Kompetenzen während der Offizierslaufbahn dar. Daher ist davon auszugehen, dass sich die Interviewten nach ihrem Studium und in der Ausübung ihres Berufes in den höheren Stufen des Kompetenzstufenmodells nach Dreyfus und Dreyfus (1987) anordnen.

Bei der Auswertung der Interviews fällt auf, dass trotz des abgeschlossenen Studiums viele der Interviewten sich nicht als Experten (Stufe vier des Kompetenzstufenmodells) sehen:

„[M]h:m HALB experten vielleicht also äh:m ich hab zu viel aus dem studium schon wieder vergessen“ (Frau P, Z. 247 f).

„Ich bin kein Experte, ich bin ein gesunder Generalist, aber mit Sicherheit kein Experte“ (Herr Z, Z. 148).

„(.) Ich pädagogischer Experte (.) null“ (Herr Dg, Z. 426).

„Ich glaube nicht, dass ich Experte bin. Ich glaube, ich war mal Experte, wenn man sich aktiv mit Dingen beschäftigt“ (Herr D, Z. 161 f).

„Genau als eigentlich gewandter Experte das würd/ würde für mich zutreffen weil ähm Expertentum ähm an sich is mir zu wenig [...] Ä da braucht es äh gewisses Geschick, Intuition, Authentizität UND Expertentum also der gewandte Experte, so würd ich mich bezeichnen die Kategorie gibt's jetzt nich also 4,5“ (Herr W, Z. 218 ff).

Dabei fällt auf, dass sich lediglich Herr W höher als einen Experten sieht. Die anderen Interviewten begründen ihre Verneinung zum pädagogischen Experten unter anderem damit, Gelerntes aus dem Studium wieder vergessen zu haben und machen die Expertise

an beruflicher/praktischer Erfahrungen fest, welche (ihrer Meinung nach) noch nicht zur Genüge vorliegt.

Auf der niedrigsten Schwelle des Stufenmodells finden sich Herr Dg und Herr Nk. Sie befanden sich nach dem Studium auf der Schwelle vom Anfänger zum Kompetenten. Dies machen sie vor allem an der praktischen Erfahrung fest, welche ihnen im Studium nicht vermittelt wurde.

„Die [Fähigkeiten] ergeben sich aus der pädagogischen Praxis (.) die müssen im Studium erworben werden aber ich spreche jetzt aus der pädagogischen Praxis (.) sicherlich habe ich mit Menschen zu tun tagtäglich obs Mitarbeitergespräche sind obs obs eh eh Kundengespräche sind obs eh eh Verhandlungen sind und so weiter und so fort das sind ja alles dann eh ja auch Themen die sich im Studium die sich im Studium wieder finden aber eh diese Inhalte die ich eben gesagt hab die ergeben sich jetzt aus der praktischen Wirklichkeit“ (Herr Dg, Z. 403 ff)..

Wie Herr Dg sieht auch Herr Nk die Berufserfahrung als Teil der Expertise an, um im Beruf Erfolg zu haben:

„Boah ich glaube dass Berufserfahrung ne Rolle spielt ich () bei F die lange Diskussion wer coachen darf darf ich nur coachen wenn ich dass schon mal gemacht habe oder is es manchmal gerade hilfreich nicht ich glaube dass () wenn man da richtig ausgebildet is und was im Kopf hat äh kann man sehr viel (..) Gutes tun und ich glaube wenn man das Berufserfahrung aber ehr auch von Lebenserfahrung äh vergleichbare Situation erlebt haben.“ (Herr Nk, Z. 219 ff).

Beide Interviewten definieren Expertise nicht nur als theoretisches Wissen, sondern auch als praktisches Wissen, was sie erst im Berufsleben erwerben konnten und siedeln sich deshalb in einer Schwelle in der unteren Hälfte des Kompetenzstufenmodells an.

Auf einer höheren Schwelle befinden sich Frau H und Herr Z. Beide befanden sich nach dem Studium in der Schwelle zum Profi.

„[H]hh (.) <all>ich hab keine pädagogische praxis> außer MENSCHENführung. ich glaube nicht dass das mit meiner (-) mit meinem studium zusammenhängt, <crec>also das studium an sich> natÜRLICH verändert und viel augen geöffnet (-) also oder meine AUgen geöffnet in der hinsicht dass ich jetzt (-) diese METAber-spektive hÄufiger einnehme; also natÜrlich schon was (von hier) ausm studium mitnehme, dass ich auch mal son hintergrund weiß wEso reagiert der jetzt [...]. Aber (-) ja (des wars dann auch schon) ((lacht))“ (Frau H, Z. 347 ff).

Durch die in dem Studium vermittelten Handlungsanweisungen und den gesammelten Erfahrungen konnte Frau H bereits Muster erkennen und eine Routine erarbeiten. Auf das Wissen des Studiums greift sie auch jetzt noch aktiv zurück, weshalb sie sich nicht auf der Stufe des Experten oder einer höheren Stufe befinden kann. Frau H nutzt die militärische Erfahrung des Menschenführens in Verbindung mit dem theoretischen Wissen des Studiums für ihren Beruf. Auch Herr Z befindet sich in dieser Schwelle, da er sich nicht als Experte sieht und seiner Meinung nach zu dem theoretischen Wissen auch die praktische Berufserfahrung zu einem Wissenszuwachs gehört.

„Ich bin kein Experte, ich bin ein gesunder Generalist, aber mit Sicherheit kein Experte. [...] Ich glaube, dass ein gewisser Grundstock und ein akademischer Grundstock von Arbeitsstilen wichtig ist und dass man diese Erfahrungen mitnehmen muss an einer Hochschule, ich glaube aber, dass die berufliche Praxis unerlässlich ist. Eine rein akademische Ausbildung reicht da also sicherlich nicht, man muss sich da auch schon im Feld beweisen“ (Herr Z, Z. 148 ff).

So können sich beide aufgrund der beruflichen Erfahrung in einer höheren Schwelle befinden als Herr Dg und Herr Nk.

Frau S, Frau P sowie Herr W befinden sich in der höchsten Schwelle der gesamten Interviewten. Sie befinden sich in der Schwelle vom Profi zum Experten. Vor allem wird dies im Interview von Frau S deutlich, da diese beschreibt, dass sie viele ihr gestellten Aufgaben bereits intuitiv löst:

„Genau, also es ist, es ist natürlich, ähm, vIEle, viele SAchen, die man im Studium in der ThEorie gelernt hat, also, beimir ist es zumindest so, dass ich dA, ähm, viele SAchen jetztwahrscheinlich auch einfach intuitIV mache aufgrund dEssen, dassich das irgendwann einmal gelErnt hab. Zwar jetzt nicht genausagegen kann, warum ich jetzt so handle, aber dass ich das einfachintuitIV auch mache“ (Frau S, Z. 641 ff).

Auch Frau P beschreibt dieses teilweise intuitive Arbeiten:

„[M]h was sich entwickelt hat is des ähm die ja die erkenntnis darüber dAs man eben sachen aus dem studium auch anwendet, ähm am anfang hab ich mir gedacht JA liegt halt bei mir in der natur der sache [...], aber erst wenn man dann mal in ner ruhigen minuten drüber nachdenkt dann merkt man erst oppla das sind ja eigentlich alles sachen aus dem studium die du da machst; also diese erkenntnis die dann erST JAHRE nach studium ende erst kommt dann“ (Frau P, Z. 253 ff).

Beide beschreiben eine Arbeitsweise in welcher sie auf die vermittelte Theorie des Studiums zurückgreifen, sich während der Anwendung dessen aber nicht bewusst sind und die Aufgaben so teilweise intuitiv lösen. Durch das teilweise Lösen und die Selbstkontrolle befinden sich die beiden Interviewten noch in der Schwelle zum Experten. Herr W selbst bezeichnet sich nicht oder nicht mehr als Experten, sieht sich aber auch nicht mehr auf der Stufe des Profis, da er bereits erkennt, dass sein Erfahrungsschatz größer ist, als es noch in der Stufe des Profis der Fall war:

„Genau als eigentlich gewandter Experte das würd/ würde für mich zutreffen weil ähm Expertentum ähm an sich is mir zu wenig zu wenig mit gewandt meine ich auch es äh hinzubekommen es an den Mann und an die Frau äh zu bringen also manchmal sind Experten sehr sehr anstrengend wenn sie es nicht schaffen .h ähm ihre Zuhörerschaft oder ihre Zielgruppe oder wie auch immer sie es bezeichnen wollen mitzunehmen. Ä da braucht es äh gewisses Geschick, Intuition, Authentizität UND Expertentum also der gewandte Experte, so würd ich mich bezeichnen die Kategorie gibt's jetzt nich also 4,5“ (Herr W, Z. 218 ff).

Die Wahl des zivilen Berufes bei gleichem Studium ist auch für die Stufe oder Schwelle des Stufenmodells ausschlaggebend. Die Stufe beziehungsweise Schwelle von Herr Z sowie Frau H unterscheiden sich nach dem Studium aufgrund ihrer unterschiedlichen Be-

rufe und der damit verbundenen Fachexpertise, welche bei Frau H mehr im Studium vermittelt wurde als dies bei Herrn Z der Fall war.

Herr Z beschreibt das Studium und den damit verbundenen Abschluss abschließend als wichtigen Meilenstein in seiner Berufswelt:

„Besonders markant ist der Studienabschluss, dass ist aber bei jedem Zivilstudenten auch, des ist sicherlich ein Meilenstein. Und für mich wertprägend war für mich war die gesamte Zeit beim Bund“ (Herr Z, Z. 354 f).

Ebenso nennt er die Besonderheit der Studierenden der Universität der Bundeswehr, welche neben dem Studium bereits militärischen Erfahrungen gesammelt haben. Diese Erfahrungen, welche sie zivilen Studenten voraus haben, können die Absolventen je nach ziviler Berufswahl in ihrem Arbeitsalltag nutzen und sich dadurch auf einer höheren Kompetenzstufe beziehungsweise -schwelle befinden als Absolventen, welche ihre militärischen Erfahrungen im zivilen Beruf nicht nutzen können.

Insgesamt zeigt sich in den Interviews, dass vor allem der Moment zwischen dem Studium und dem Ergreifen eines Berufes eine wichtige Schwelle für viele der Interviewten dargestellt hat. Auch wenn sie diesen Moment nicht als Schwelle wahrgenommen haben, finden sich viele Übereinstimmungen in den Interviews. Entscheidend ist in dieser Schwelle, das Vereinen des erworbenen theoretischen Wissens mit den nun sich mehrenden praktischen Erfahrungen.

7.6.3 Analyse der Schwellen in den Phasen der psychosozialen Entwicklung von Erikson (1981)

Für die Analyse der Schwellen während dem Erwachsenenalter muss in der Auswertung der Interviews in der Phase der Intimität und Solidarität vs. Isolierung des jungen Erwachsenen eine Abweichung um bis zu fünf Jahre einberechnet werden, da durch die vorherige militärische Ausbildung und dem damit verbundenen Durchlaufen diverser Lehrgänge das Studium und damit die Berufsorientierung zeitlich nicht direkt an den Schulabschluss anschließt. Auch stellt die Laufbahn des Offiziers eine Besonderheit dar, da sich die Interviewten zweimal für einen Beruf entschieden haben. Zum ersten Mal passierte das mit dem Eintritt in die Bundeswehr und dem damit verbundenen Soldatenberuf und zum zweiten Mal mit der Entscheidung für das Pädagogikstudium, welches den Weg für den zivilen Berufsweg vorgab.

Trotz des gleichen Studiums und der ähnlichen Altersgruppe befinden sich die Interviewten in unterschiedlichen Schwellen des Entwicklungskonzeptes wieder.

Wie bereits zuvor erläutert, haben sich die Pädagogik-Studenten für den Beruf des Soldaten wie auch das Pädagogikstudium entschieden. Dies macht es möglich, dass sich Interviewte trotz ihres Alters noch in der Schwelle vor der Stufe Intimität und Distanzierung gegen Selbstbezogenheit befinden. Dies ist vor allem der Fall, wenn sich Interviewte noch mit dem Beruf des Offiziers/Soldaten identifizieren, obwohl sie aus dem militärischen Dienst bereits ausgeschieden sind. Dies ist bei Frau H der Fall:

„[I]ch seh mich als offizIER; ganz klar also ich bin KEIn pÄdagoGe und schon gar kein reservist; Aber (.) ehm ich bin EHEmaliger offizIER, (.) ganz klar“ (Frau H, Z. 311 ff).

Bei Frau H zeigt sich dabei, dass sie sich noch immer in der Schwelle zu Intimität und Distanzierung gegen Selbstbezogenheit befindet, da sie ihre Identität noch immer an dem Beruf des Offiziers festmacht und dabei stark betont, dass sie ehemaliger Offizier aber kein Reservist ist. Dies ist seit ihrem Ausscheiden aus der Bundeswehr jedoch nicht mehr der Fall. Es scheint, dass sie in der vorherigen Stufe Identität gegen Identitätsdiffusion die Krise nicht positiv verarbeitet hat und sich deshalb noch in der Schwelle zur nächsten Stufe Intimität und Distanzierung gegen Selbstbezogenheit befindet.

Ebenso wie Frau H befindet sich auch Herr Er noch in der Schwelle zur Phase Intimität und Distanzierung gegen Selbstbezogenheit, da er sich, wie Frau H noch klar als Offizier und nicht als Pädagogen sieht:

„I: Ok, Sie haben sowohl die Offizierslaufbahn durchlaufen, als auch ihren akademischen Grad erhalten, beziehungsweise das Studium absolviert. Sehen Sie sich selber jetzt eher als der Offizier oder als Diplompädagoge?

F: Eher das Erste.

I: Als Offizier?

F: Ja

I: Und das war dann schon immer so, oder gab es da, oder hat sich das jetzt so raus kristallisiert?

F: Nee, das war eigentlich immer so.

I: Gut, inwiefern würden Sie sich selbst als Pädagoge verstehen?

F: Eigentlich überhaupt nicht“ (Herr Er, Z. 135 ff).

Auch befindet er sich an der gleichen Schwelle wie Frau H, da er zuerst diese Krise positiv überwinden muss, um sich auf der nächsten Stufe wiederfinden zu können.

Diese Stufe haben Frau P und Herr W bereits überwunden und befinden sich in der Schwelle zu Intimität und Distanzierung gegen Selbstbezogenheit. Anders als Frau H und Herr Er identifizieren sich Frau P und Herr W mit ihrem Studium:

„[M]h:m HALB experten vielleicht also äh:m ich hab zu viel aus dem studium schon wieder vergessen“ (Frau P, Z. 247 f).

„Genau als eigentlich gewandter Experte das würd/ würde für mich zutreffen [...] Expertentum also der gewandte Experte, so würd ich mich bezeichnen die Kategorie gibt's jetzt nich also 4,5“ (Herr W, Z. 218 ff).

Die beiden Interviewten befinden sich dabei in der Schwelle, da sie bereits einen Beruf ergriffen haben und sich mit diesem identifizieren. Sie haben die Krise der Phase bereits positiv überwunden.

Im Gegensatz zu Frau H und Herr Er befindet sich Frau S schon in der Schwelle zu der Stufe Generativität gegen Stagnierung. Sie ist berufstätig und identifiziert sich mit ihrem Beruf und reflektiert ihre Arbeit mit den Schülern:

„[B]ei den, bei den SchÜlern, ähm, man muss einfach eine gewlsse Ausstrahlung auch haben als Pädagoge, dass die Schüler sich wOhlfühlen: und dass die Schüler auch, ähm, wissen, okay, das ist jetzt nicht nur mein Lehrer da vorne, sondern das ist auch jemand, zu dem ich einfach einmal hingehen kann und, ähm, auch einmal, ähm, JA, mich / mein HERz ausschütten kann, [...] Ne, dass man, dass

man da einfach, einfach so dieses, diese Vertrauensbasis ausstrahlt. Ich meine, das, das kann nicht, kann nicht jeder, das liegt auch wahrscheinlich auch viel noch an der, an der Persönlichkeit, ähm, von den, von den Menschen, die, die er da hat, ähm, aber ich glaube, die, die, ähm, die im pädagogischen Bereich auch arbeiten [...] Dass man da darüber spricht. Ähm, und dann eben seinen Stoff auf die Seite legt und sagt, dann sprechen wir da jetzt erst einmal darüber und, äh, ich glaube, das ist das, was uns auch, Auch ausmacht. Dass wir Eben da einfach auf dieser sozialen Ebene, ähm, auf der Beziehungsebene auch, ähm, sehr viel, sehr viel Arbeiten, äh, und, und, ähm, dort, ähm, sehr viele Dinge auch wahrnehmen und, ähm, dass in dem Gesamtkonzept dann auch immer schauen, passt das, passt das nicht, und dann auch gucken, dass das wieder in einer geraden Linie läuft“ (Frau S, Z. 541 ff).

Sie fokussiert in ihrem Beruf nicht nur die eigenen Leistungen, sondern auch das Arbeitsklima ihrer Schüler, für welches sie verantwortlich ist. Durch ihre Möglichkeiten das Arbeitsklima der Schüler zu beeinflussen, nimmt sie Einfluss auf die zukünftige Generation und dem damit verbundenen Wissen, welches sie vermittelt. Zu der Identifikation und Reflektion mit dem Beruf hat sie schon die ersten Gedanken, der künftigen Generation ihre Einstellung und Werte weitergeben zu wollen, auch wenn es sich bei den Schülern nicht um ihren eigenen Nachwuchs handelt:

„[D]ass wir immer versuchen, auch, ähm, (.) quasi, (3) aufzuzeigen verschiedene Lebenswelten zum Beispiel auch aufzuzeigen und verschiedene Lebensweisen auch und, ähm, äh, dass auch verschiedene Meinungen nebeneinander gelten können. Also so dieses sehr, sehr Offene, ähm, aber trotzdem auch dass, dass zum Beispiel bei uns auch, dass man den Schülern auch, auch vermittelt, ähm, dass sie eine eigene Meinung haben dürfen. Na und dass es auch gut ist, wenn sie, wenn sie dahinter stehen und dass sie da auch dahinterstehen sollen. Also auch, ähm, das Selbstwertgefühl auch, auch, auch aufbauen, also so, das ist so das, das, das Professionelle, was da, dahinter steht auch“ (Frau S, Z. 605 ff).

Auch wenn sich Frau S durch ihr Alter noch nicht in der Stufe Generativität gegen Stagnierung befindet, hat sie einen Beruf gewählt, welcher sie früh auffordert, sich mit den folgenden Generationen zu befassen und damit verbunden ihren Mitteln, diese Generationen zu beeinflussen.

Die Auswertung zeigt, dass sich die Interviewten trotz gleichen Studiengangs und ähnlicher Altersgruppe auf unterschiedlichen Schwellen, aber dennoch in der oberen Hälfte des Entwicklungsmodells, befinden. Dies ist vor allem dem Alter und der Ausbildung geschuldet, welche bei der Mehrheit der Interviewten ähnlich aufgebaut war. Unterschiede zwischen den Interviewten ergeben sich aus dem Studium und den vorherigen militärischen Erfahrungen, welche sie gesammelt haben. Diese und die im Studium vermittelten Kompetenzen stellten eine erste Entscheidung für den Weg in die Berufswelt dar. Durch die unterschiedlichen Fachrichtungen und militärischen Erfahrungen wurden die Interviewten unterschiedlich stark geprägt.

Insgesamt hat keiner der Interviewten die Schwelle oder Stufe auf der er sich befand oder befindet als solche wahrgenommen. Lediglich der Abschluss des Studiums wurde als markantes Erlebnis in dem beruflichen Werdegang wahrgenommen. Keiner der Interview-

ten äußerte ein ähnlich einschneidendes Erlebnis in seinem Berufsalltag. Dies kann daran liegen, dass der Kompetenzerwerb in dem beruflichen Alltag ein stetiger Prozess ist, dessen Veränderungen sich langsam entwickeln und so von den Interviewten nicht wahrgenommen werden.

7.6.4 Analyse der Interviews in Bezug auf Thresholdkonzepte

Neben den beschriebenen Kompetenzstufen und der Theorie von Erikson (1981) lassen sich die Interviews auch betreffend der Schwellenkonzepte analysieren. Hierbei sei darauf hingewiesen, dass nicht jedes Interview diesem Themenkomplex entsprechende Antworten liefern konnte, was zu einer Nichtbeachtung einiger Interviews führte. Wie beschrieben, bezieht sich dieses Konzept vor allem auf die Entwicklung des Handelns eines Subjektes. Das Erreichen einer Schwelle innerhalb des Konzeptes und somit die strukturelle Entwicklung der eigenen Handlungsweise beziehen sich auf eine Weiterentwicklung der Art zu Denken und eine Veränderung der Sichtweise auf die Welt. Frau P beschreibt im Interview berufliche Situationen, welche sie im Nachhinein mit dem Studium in Verbindung bringt. Das Wissen, welches sie im Studium erworben hat, wurde ihr erst im alltäglichen, beruflichen Handeln bewusst:

„oppla das sind ja eigentlich alles sachen aus dem Studium, die du da machst“
(Frau P, Z. 253 f).

Sie erkennt die Bedeutung der im Studium erworbenen Theorie für die Praxis sowie den, zunächst unbewussten, Transfer.

Häufig wird in den Interviews von der Wichtigkeit der pädagogischen Praxis für die Expertiseentwicklung gesprochen. Hierzu beschreibt Herr K, dass das im Studium vermittelte theoretische Wissen grundlegend für die pädagogische Tätigkeit ist, jedoch dieses Wissen von pädagogischer Erfahrung bzw. Praxis ergänzt werden muss, um einen kompetenten Pädagogen bzw. einen pädagogischen Experten auszumachen. Er sieht die Verknüpfung von Theorie und Praxis als Notwendigkeit, insbesondere innerhalb des Studiums aber auch danach (Herr K, Z. 244 ff). Entsprechend hierzu antwortete Herr Z.:

„Eine rein akademische Ausbildung reicht da also sicherlich nicht, man muss sich da auch schon im Feld beweisen“ (Herr Z, Z. 155).

Herr Dg äußert sich folgendermaßen zum Theorie-Praxis-Verhältnis der Pädagogik:

„Die [Bestandteile des Wissens] ergeben sich aus der pädagogischen Praxis (.) die müssen im Studium anerworben werden aber ich spreche jetzt aus der pädagogischen Praxis (.) sicherlich habe ich mit Menschen zu tun tagtäglich obs Mitarbeitergespräche sind obs obs eh eh Kundengespräche sind obs eh eh Verhandlungen sind und so weiter und so fort das sind ja alles dann eh ja auch Themen die sich im Studium die sich im Studium wieder finden aber eh diese Inhalte die ich eben gesagt hab die ergeben sich jetzt aus der praktischen Wirklichkeit eh kein Pädagoge lebt heute ohne dass er net ne vernünftige Statistik machen muss das is in Pädagogik zum einen drin (.) das er aber auch in jedem Fall betriebswirtschaftlich arbeiten muss das heißt er muss irgendwo auch wissen (.) eh wie viel koste ich was bringe ich ein eh wie berechne ich eine Maßnahme wie berechne ich eine Einrichtung wie gehe ich mit Leistenkostenrechnungen um ehm wie bewerte

ich eh Arbeitszeiten und so weiter und so fort also das is an und für sich Handwerkszeug die sie bräuchten sind nicht im Studium drin“ (Herr Dg, Z. 403 ff).

Der Theorie-Praxis-Transfer scheint demnach für einige Befragte durchaus Relevanz zu besitzen. Das Verständnis des Theorie-Praxis-Transfers und der diesem Transfer inhärenten Schwierigkeiten lässt sich als pädagogisches Schwellenkonzept bezeichnen, insofern es eine neue Sicht auf die Welt und eine transformierte Art des Denkens impliziert. Inwiefern es sich hierbei um ein Schwellenkonzept für die jeweiligen Probanden handelt, lässt sich aus den vorliegenden Aussagen nicht ableiten. Die überwiegend unreflektierte Darstellung des Theorie-Praxis-Verhältnisses bzw. des Theorie-Praxis-Transfers scheint dem zu widersprechen.

7.6.5 Analyse der Interviews in Bezug auf den Konstruktivismus als pädagogisches Schwellenkonzept

Im Folgenden sollen die Interviews in Bezug auf den Konstruktivismus als Schwellenkonzept analysiert werden. Dabei werden direkte Aussagen der Befragten zum Konstruktivismus als auch Aussagen, die eine konstruktivistische Perspektive offenbaren in die Auswertung einbezogen.

Wie bereits im Theorieteil erläutert, liegt dem Konstruktivismus die Grundauffassung zugrunde, dass „sich Realität nicht objektiv bzw. voraussetzungsfrei oder gar direkt wahrnehmen und erklären lässt“ (Reinmann, 2013, o. S.), was wiederum impliziert, dass „jeder Wahrnehmungs-, Denk- und Erkenntnisprozess notwendig auf den Konstruktionen der Beobachtenden“ (ebd.) beruht. Der Konstruktivismus impliziert damit eine veränderte Sicht auf die Dinge sowie eine veränderte Art und Weise des Denkens, welche, sofern einmal verinnerlicht, irreversibel ist und lässt sich in dieser Form als pädagogisches Schwellenkonzept identifizieren. In Bezug auf die pädagogische Praxis lässt sich unter einer konstruktivistischen Perspektive beispielsweise eine veränderte Sicht auf den Lernenden anführen, welcher im Bewusstsein um die, auf den Konstruktionen des Lernenden beruhenden, Wahrnehmungs-, Denk- und Erkenntnisprozesse eine veränderte Rolle im Lehr-/Lernprozess einnimmt: eine Erkenntnis die sich in einer zunehmenden Teilnehmerorientierung von Bildungsmaßnahmen widerspiegelt.

Eine Perspektive, welche auf ein konstruktivistisches Verständnis hindeutet, wird von Frau S eingenommen. Ganz im Sinne der Annahme der Forschungsgruppe, dass Schwellenkonzepte eine Rolle bei der Professionalisierung spielen, knüpft Frau S ihren Expertenstatus an die von ihr geschilderte Perspektive:

„Dass es nicht DIE eine LÖsung gibt, sondern dass es immer mit dem Individuum auch zu tun hat und dAs ist ja auch das, was man im Studium lErnt. Ne? Dass es mit dem Indvlduum zu tun hat, ähm, dass, ähm, jeder Mensch ANders ist, dass jeder Mensch auch anders rEAgiert, äh, und das=sind natürlich Sachen, die man im, im Studium lernt und die man dann so auch im Hinterkopf verAnkert hat, dass man ganz anders eben da darauf reagiert und dass man nicht sagen kann, ähm, wenn bei A dAs passiERt, macht A dAs und wenn bei B das passiert, dann macht er das Gleiche wie A, sondern, ähm, dass es da wirklich diese, diese individuellen, ähm, Unterschiede gibt. Ähm, von, von den Menschen, ähm, mit Sachen auch UmzUgehen, nein? Der eine verkraftet einen TOd besser wie jetzt jemand anderes und

der eine braucht mehr Unterstützung, der andere weniger Unterstützung. Und das ist einfach, ähm, ((schluckt)) so das, was man dann auch, äh, auch einsetzt und, ähm, da dann auch, ähm sagen kann, da bin ich definitiv der Experte im Gegensatz zu jetzt den, den Technikern, die dann einfach nur sagen, naJa, war mir ja klar dass du eine 4 schreibst“ (Frau S, Z. 692 ff).

Frau S schildert hier die individuell unterschiedlichen Wahrnehmungsprozesse, welche notgedrungenen Maßen auf den Konstruktionen der Beobachtenden beruhen und dazu führen, dass das Individuum ins Zentrum der (sozial-)pädagogischen Arbeit rückt und der professionelle Pädagoge sein Handeln dem Individuum anpasst bzw. am Individuum ausrichtet. Zuzufolge Frau S ist es diese Perspektive, welche sie als pädagogischen Experten kennzeichnet. Der Konstruktivismus wird hier von Frau S als Schwellenkonzept auf dem Weg zum pädagogischen Experten definiert.

Der Konstruktivismus als Schwellenkonzept lässt sich durch weitere Stellen belegen. Aufgrund der durch die Interviewte selbst hergestellten Beziehung zwischen dem Schwellenkonzept Konstruktivismus und pädagogischer Expertise, soll das oben angeführte Beispiel in diesem Kontext genügen.

7.6.6 Analyse der Interviews in Bezug auf systemische Führung als pädagogisches Schwellenkonzept

Die Interviews ergaben, dass sich viele der ehemaligen Pädagogikstudenten in Führungspositionen befinden und Mitarbeiter anleiten und koordinieren müssen. Zudem ist das Thema Führung Inhalt des Studiums, was auf eine theoriegeleitete Führung durch die Befragten schließen lässt. Das Konzept der systemischen Führung kann wie auch der Konstruktivismus als pädagogisches Schwellenkonzept angenommen werden. Im Folgenden sollen die Interviews in Hinblick auf systemische Führung als Schwellenkonzept analysiert werden, wobei die Aussagen der Interviewten sowohl in Bezug auf direkte Aussagen zur systemischen Führung, als auch in Bezug auf Aussagen, die auf ein systemisches Führen schließen lassen bzw. eine Transformation des Führungsverhaltens hin zu systemischer Führung offenbaren, einbezogen werden. So berichtet beispielsweise Frau S von ihrem Umgang mit Schülern:

„wenn jetzt ein Schüler zum Beispiel ähm, eine schlechte Note hat, da sagt der, sagt der Techniker, JA hast du nicht gelernt? (2) Ne? Und da sagen wir vielleicht eher, Mensch, ne, (2) ne? Du kannst mehr“ (Frau S, Z. 660 f).

Die Führung, in diesem Fall im Kontext der Tätigkeit als Lehrerin, also das Unterrichten und Erziehen von Schülern, wird von Frau S situativ und schüler- bzw. teilnehmerorientiert beschrieben, wobei sie den Vergleich mit Nicht-Pädagogen, in diesem speziellen Fall Technikern, heranzieht und somit verschiedene Möglichkeiten des Führens (in seiner spezifischen Ausdrucksweise des Erziehens), verschiedene Führungsstile und somit auch die Möglichkeit der Transformation hervorhebt. Frau S schildert in diesem Beispiel, dass sie versucht individuell auf ihre Schüler einzugehen. Die Empathie, welche hier anklingt, wurde als die Kernkompetenz einer Führungspersönlichkeit im Rahmen systemischer Führung identifiziert. Frau S versucht, sich auf jeden Schüler persönlich einzulassen, um zu verstehen, wie dessen Potentiale entfaltet werden können. Das Sich-Einlassen auf die

Individualität der Mitarbeiter oder, wie in diesem Fall der Schüler, als Kern systemischer Führung wird von Frau S folgendermaßen umschrieben:

„Ich stelle vielleicht einfach andere Fragen auch, ne? Äh oder ich, ich sage nicht, Mensch, ne, ja war ja klar dass du eine 4 schreibst. Ne? Sondern ich sage dann, Mensch, du kannst doch eigentlich mehr, was war denn IOs? Ne? So dieses ähm, dieses Einfühlsame auch vielleicht ein bisschen was auch aus dem Hintergrund auch, auch, ähm heraus zu wissen, ähm, ob vielleicht jemand einen schlechten Tag gehabt hat, ob da vielleicht irgendetwas im Magen liegt, sodass man auch verstehen kann, warum derjenige vielleicht dort nicht die Leistung gezeigt hat, die man ihm eigentlich zuerlaubt“ (Frau S, Z 660 f).

Wie aus dem Interview ersichtlich wird, stellt sie andere Fragen als beispielsweise ein Techniker und versucht sich in die Situation hineinzudenken. Auf das Verstehen der Situation beziehungsweise in diesem Fall das Verstehen des Schülers reagiert sie mit einer angepassten Verhaltensweise. Inwiefern die systemische Führung ein Schwellenkonzept für Frau S darstellt, lässt sich aus dem Interview nicht ableiten, vor allem auch, da Frau S den Begriff systemische Führung selbst nie nennt. Allerdings lässt sich das von Frau S geschilderte Vorgehen in der Anleitung von Menschen der systemischen Führung zuordnen und der Vergleich mit anderen Führungsstilen verdeutlicht Frau S's Bewusstsein um die Möglichkeit der Transformation von Führungsverhalten. Es scheint demnach naheliegend, dass die systemische Führung für Frau S ein Schwellenkonzept darstellt.

Die Aussage von Herrn Z „emotionaler Intelligenz bzw. emotionale Feinfühligkeit“ (Herr Z, Z. 137 f) lässt sich ebenfalls in diesem Kapitel verorten. Ein grundlegender Punkt der systemischen Führung lässt sich hier erkennen. Die emotionale Intelligenz ist es, welche für das Verständnis einer Situation beziehungsweise eines Individuums ausschlaggebend ist. Sie wird oben als eine Kompetenz innerhalb der systemischen Führung beschrieben, welche dazu führt, dass Handlungsoptionen flexibel angewandt werden. Aufgrund dessen lässt sich auch in dieser Aussage die systemische Führung wiedererkennen. Sie scheint auch für Herrn Z ein Schwellenkonzept darzustellen, so agiert Herr Z aufgrund der individuellen Herangehensweise an Situationen und Menschen anders als sonst.

Herr W beschrieb beispielsweise die Art und Weise eine Aufgabe zu bearbeiten. Er kann erst „etwas anfangen [...] wenn ich [etwas] anderes abschließen konnte ähm also das einem Anfang ein Abschluss vorausgeht und umgekehrt einem Abschluss ein Anfang folgt“ (Herr W, Z. 137 f). Es lässt sich hier erkennen, dass bewusst nach einem Schema gearbeitet wird. Insbesondere in dieser Äußerung lässt sich die zweite Kernkompetenz von Führung erkennen, weil durch die Organisation und Struktur Klarheit in der Arbeit der Führungspersönlichkeit herrscht. Die Flexibilität in der Handlung setzt einen klaren und verständlichen Entscheidungsprozess voraus, welcher zu dem Wandel in der Haltung oder der Änderung im Agieren der Führungspersönlichkeit führt.

„W: also nicht nur Theoriebolzen sondern Gefühl dafür zu kriegen wer bin ich ähm und wenn ich weiß wer ich bin wer kann ich in der Rolle zum Beispiel der Führungskraft tatsächlich sein und was kann ich bewirken mit Blick auf die Menschen die ich dann zu führen habe.“

I: Könnte man das als Erfahrungsstil beschreiben das heißt also sie haben ja gesagt das man eben sich nen Vorgesetzten nimmt, das man nen Projektleiter nimmt, das man verschiedenste Leute sich nimmt also Erfahrung mit Menschen und die dann einfach [und daraus ham sich dann]

W: [ja natürlich sicherlich ein Punkt] definitiv“ (Herr W, Z. 212 ff).

Diese Stelle zeigt noch einmal, dass es sich um den zu führenden Menschen im individuellen Sinne handelt. Die Anpassung der Handlungsoptionen ist immer unterschiedlich und muss von Situation und Persönlichkeit abhängig gemacht werden. Wird die Handlungsweise aufgrund der systemischen Führung geändert, kann diese als Schwellenkonzept gewertet werden, welches mit einer veränderten Handlungsweise der Führungskraft oder des Pädagogen einhergeht.

Eine ähnliche Aussage tätigt auch Herr D, welcher auf Menschenführung und Stringenz in der Organisation der Arbeit eingeht:

„Ja deutlich besser (..) weil naja gut eh zum einen (.) also deutlich besser zum einen sind einfach Menschenführungs eh themen da ganz klar eh dadurch dass ich in der Bundeswehr is auch eine gewisse eh (.)ehm wie soll man dat sagen (.) Stringenz im Handeln das heißt es wird nicht was beim Pädagogen ja häufig is es wird ja alles bis zum Ende ausdiskutiert sondern man prüft die Alternativen dann irgendwann kommt man zu nr Beurteilung der Lage und dann halt auch entsprechend zu einem Entschluss und da hapert es natürlich bei den Pädagogen“ (Herr D, Z. 452 ff).

In dieser Aussage lassen sich beide Kernkompetenzen wiederfinden. Zum einen spricht Herr D von der Menschenführung, welche er in seiner Organisation anwenden muss, um erfolgreich Aufgaben bewältigen zu können. Zum anderen nennt er auch die Struktur zur Bearbeitung von Aufgaben, welcher er bei der Bundeswehr erlernt hat. Außerdem führt er das Schema zur Entschlussfindung an. Diese drei Punkte lassen sich mit der systemischen Führung erklären, weil Menschenführung jedes Individuum einzeln betrachtet, Stringenz und Klarheit in die Arbeitsstruktur bringt und der Entwicklungsprozess von einer Aufgabe hin zu einem Entschluss beide Kernkompetenzen miteinschließt. Da Herr D alles in die Entschlussfindung mit einfließen lassen muss und er dann eventuell von einer zuvor überlegten Handlungsoption zu einer effektiveren wechselt, scheint die systemische Führung auch für Herrn D ein Schwellenkonzept darzustellen.

7.7 MITARBEITERGESPRÄCHE

Im Folgenden sollen die Interviews unter Bezug auf den Teilaspekt „Mitarbeitergespräche“ ausgewertet werden. Beginnend mit der Kategorienfindung und der anschließenden Einordnung der Ergebnisse, soll versucht werden, die im Rahmen des Leitfadens formulierten Fragen zu klären und darzustellen:

1. Nutzen Sie bestimmtes Wissen, welches Sie zur Zeit ihrer Bundeswehrkarriere erlangt haben, für die Durchführung von Mitarbeitergesprächen?
2. Nutzen Sie eher eine systematische (strukturierte) oder offene Gesprächsführung?
3. Ist das Mitarbeitergespräch für Sie das wichtigste Führungsmittel?
4. Wie bewerten Sie die Effektivität eines Mitarbeitergesprächs?
5. Welche Unterschiede gibt es in der militärischen, bzw. zivilen Durchführungsweise von Mitarbeitergesprächen?

Interessanterweise ist die erste Assoziation mit dem Begriff Mitarbeitergespräch bei den Probanden doch sehr unterschiedlich. Einigen sind differente Formen und Inhalte bewusst: „[...] natürlich [ist auch] die Fragestellung des Gesprächs [wichtig], also worum geht es [...]“ (Herr K, Z. 334 ff). Andere verknüpfen den Begriff mit dem im Theorieteil beschriebenen Beurteilungsgespräch: „[...] Ähm und jetzt zum Jahresende zu sagen: Blick aufs Jahr zurück und knüpft daran irgendein Bonus und so weiter [...]“ (Herr D, Z. 219 ff) oder: „[...] Mitarbeitergespräch, das ja immer im Hintergrund diese Beurteilung hat [...]“ (Herr H, Z. 515 ff). Und wiederum Andere legen sich im Interview bei der Auslegung des Begriffs Mitarbeitergespräche nicht fest: „[...] Gespräche haben schon eine andere Richtung, oder ähh Inhalte [...]. [...] Wir führen doch sehr streng mit Liste und wenn da irgendwas fehlt, dann wird dem solange nachgegangen bis das abgehakt ist“ (Herr Bs, Z. 219 ff).

Es könnte sich dementsprechend um ein Jahresgespräch, Feedbackgespräch, Personalentwicklungsgespräch oder Zielvereinbarungsgespräch handeln, welche im ersten Teil erklärt werden. Dies liegt an der Undifferenziertheit, die die Forschungsgruppe im Interviewleitfaden durch eine Fokussierung auf einen Mitarbeitergesprächstyp hätte vermeiden können. Es lassen sich jedoch Erkenntnisse über die Brauchbarkeit des in der militärischen Zeit erworbenen Wissens für die Gesprächsführung nach dem Austritt aus der Bundeswehr gewinnen und sowohl, ob eine strukturierte Form in den anlassbezogenen Mitarbeitergesprächen vorherrscht oder nicht, als auch wie die Probanden das Mitarbeitergespräch als Führungsmittel und dessen Effektivität einschätzen und ob eine Differenz zwischen der militärischen und zivilen Gesprächsführung besteht.

7.7.1 Kategorienbildung

Genutzt wurde die Theorie zur Auswertung eines Leitfadeninterviews nach Schmidt (2010), wobei die Interviewausschnitte, nach dem Aspekt der technischen Offenheit, schon vor dem Niederschreiben in gewisse Oberkategorien eingeteilt worden sind (vgl. Schmidt, 2010, 474).

In dieser Arbeit wird die Oberkategorie „Mitarbeitergespräche“ behandelt. Um die Kategorien bestimmen zu können, wurden die jeweiligen Interviewausschnitte aufmerksam gelesen, verglichen, Erstkategorien bestimmt, die dazugehörigen und für die Argumentation

notwendigen Textpassagen farblich markiert und schließlich noch einmal abgewogen, ob die Kategorien treffend formuliert wurden. Anschließend begann die Niederschrift der Aspekte und Argumente.

7.7.1.1 Nutzen des vorangegangenen Wissens

Der Nutzen des vorangegangenen Wissens als eigene Kategorie wurde unter dem Gesichtspunkt gewählt, ob die Interviewten vorher erlangtes Wissen aus dem militärischen oder akademischen Bereich innerhalb ihrer Bundeswehrzeit für das Durchführen von Mitarbeitergesprächen nutzen können.

Interessanterweise äußern mehrere Befragte, dass das Studium nicht die passenden Inhalte zur Gesprächsführung oder den Umgang mit dem Gegenüber in einem theoretischen Ansatz näherbringt, dagegen jedoch viele Probanden ihre Erfahrungen aus dem militärischen Bereich nutzen können:

„Die Basis bildet immer noch die militärische Herangehensweise“ (Herr Hr, Z. 225 ff).

„Ähm, was ich in der Bundeswehr gelernt hab, was ich wirklich hochhalten muss und ich immer noch verwenden kann, für alles was man macht, egal was man macht, gibt es Vorschriften und Strukturen auf die man immer wieder zurückgreifen kann. Auch im Mitarbeitergespräch“ (Herr Hr, Z. 216 ff).

„Natürlich bringt man Erfahrungen mit ein, aber weniger aus dem Studium als vielmehr aus meinen Tätigkeiten danach [...]. Oder zum Beispiel auch aus dem MAD. Gesprächstechniken waren durchaus Teile des Ausbildungskatalogs“ (Herr M, Z. 315 ff).

Nur Herr N bestätigt, dass er auch aus dem Studium Erlerntes für seine heutige Durchführung und Methodik von Mitarbeitergesprächen anwenden kann:

„[...] [I]ch hatte mal an der Uni eine sehr interessante Veranstaltung gehabt, wo und was ist meine Wahrnehmung, also auch auf andere Bereiche der Kommunikation. Ich glaube, dass [...] ist eine der wesentlichen Säulen, die mir mein ganzes Berufsleben lang geholfen hat [...]“ (Herr Nk).

Die Erfahrungen, die die Probanden dementsprechend zum Großteil für die Mitarbeitergespräche nutzen, basieren auf ihrer vorherigen militärischen Karriere. Nur selten spielt die in der Bundeswehr vorgesehene akademische Ausbildung für diesen Themenbereich eine Rolle.

Ein möglicher Grund wäre die sehr breit gefächerte Theorie. Wie Herr N beschrieben hat, war es aus seinem Studium nur eine spezielle Veranstaltung, die ihn im Umgang mit seinem Gegenüber und anderen Individuen sensibilisiert hat. Im militärischen Bereich, welcher lauffahntechnisch einen Rahmen um die akademische Ausbildung schließt, sind spezialisierte Lehrgänge für den Umgang mit Anderen und für Gesprächsführung die Regel. Ein Beispiel dafür wäre der von Herrn M angesprochene Ausbildungsteil im Bereich Gesprächsführung beim militärischen Abschirmdienst.

7.7.1.2 Systematische oder offene Gesprächsführung

Diese Kategorie wurde deshalb so gewählt, um aufzeigen zu können, ob die Probanden die Mitarbeitergespräche nach gewissen vorgegebenen Richtlinien oder Strukturen durchführen oder diese eher frei und offen („nach Bauchgefühl“) gestalten.

Die Befragung hat ergeben, dass ein Großteil der Mitarbeitergespräche nach vorgegebenen Strukturen verläuft:

„[...] [I]n allen Firmen, wo ich bisher war war das Mitarbeitergespräch [...] strukturell vorgegeben, einfach, [...] eine reine Bauchveranstaltung konnte des [...] nie sein“ (Herr Nk).

„Da gibt es einen Prozess, da gibt es Definitionen zu, da gibt es Dokumente zu, da gibt es eine gewisse Denkweise und Ausrichtung wie die Mitarbeitergespräche zu führen sind [...]“ (Herr J, Z. 473 ff).

„Wir haben einen fest vorgegeben Rahmen, was da drin sein muss, ehm ´ne feste Struktur, nach der wir alle Führungskräfte auch trainieren [...]“ (Herr Bw, Z. 179 ff).

Jedoch gibt es auch andere Herangehensweisen. So beschreibt Herr K die Durchführung seiner Mitarbeitergespräche als nach eigenen Prinzipien geführt:

„Ähm, das ist eher nach eigenen Prinzipien geführt. Das sind meine Erfahrungswerte, das ist auch nichts was in Stein gemeißelt ist, sondern was sich immer weiterentwickelt. Aber ich habe da jetzt keine Checkliste oder ein Fragebogen [...]“ (Herr K, Z. 355 ff).

Insgesamt ist zu sagen, dass die überwiegende Mehrheit der Mitarbeitergespräche auf vorgegebenen Strukturen basiert. Das könnte einerseits an der Nachvollziehbarkeit und Verwertbarkeit der geführten Gespräche liegen (vgl. Hossiep et al., 2008, 60), als auch der Zielkontrolle und -umsetzung:

„[D]as hat auch Bedeutung und wenn ich bspw. mit der Kollegin, die jetzt neu in der Abteilung ist, wo ich das Mitarbeitergespräch demnächst machen werde, dann hole ich mir auch den Gesprächsbogen vom letzten Jahr, um einfach zu gucken, was bei dem Chef davor war. Was wurde besprochen, was wurde davon umgesetzt“ (Herr J, Z. 606 ff).

Unter Umständen spielt hier auch die vereinfachte Anwendbarkeit durch einheitliche Richtlinien eine Rolle (vgl. Hofbauer et al., 2004, 11).

7.7.1.3 Bedeutung der Mitarbeitergespräche als Führungsmittel

Die dritte Kategorie soll herausheben, ob das Mitarbeitergespräch nach Meinung der Interviewten als das wichtigste Führungsmittel gilt oder nicht.

Die Ergebnisse der Auswertung sind in diesem Bereich nicht eindeutig ausgefallen, einige empfinden es als das wichtigste Führungsinstrument, andere wiederum als wichtig, aber nicht das Wichtigste und wiederum andere als eher mittelmäßig und eine kleine Gruppe sieht das Mitarbeitergespräch sogar als geringfügiges Führungsmittel an.

Herr Hr beispielsweise empfindet das Mitarbeitergespräch als wichtig, jedoch nicht als wichtigstes Führungsmittel:

„Ich würde sagen es ist ein sehr wichtiges, aber ob das Wichtigste kann ich nicht sagen“ (Herr Hr, Z. 244).

Herr D sieht das Mitarbeitergespräch als Führungsmittel folgendermaßen:

„[D]as Mitarbeitergespräch in der strukturierten Form, ist für mich mittelschlimm, weil, des, ähm, so ´ne Art Zeugnischarakter hat, den ich nicht mehr zeitgemäß finde“ (Herr D, Z. 209 ff).

Und für die geringfügige Sichtweise kann man Herrn J anführen, welcher bei der Frage, ob er das Mitarbeitergespräch als wichtigstes Führungsmittel ansehe, antwortete:

„Ne. Definitiv nicht. Also [...] die Musik spielt das ganze Jahr über“ (Herr J, Z. 581).

Die extremste Position nahm hierbei Herr Er ein, der nach Absprache das regelmäßige, geplante Mitarbeitergespräch abschaffte und eine Politik der offenen Tür in seinem Bereich einführte:

„[D]a habe ich meine Leute zusammengerufen und habe gesagt, [...] wer was [...] auf dem Herzen hat, der kann jederzeit zu mir kommen zum Mitarbeitergespräch. Also ich brauche keins und die Leute haben alle gesagt, ja wir brauchen auch keins. Ich habe das nie durchgeführt. Bei Keinem, von keiner Seite aus war Interesse da“ (Herr Er, Z. 246 ff).

Darüber, warum die Haltungen in Bezug auf die Bedeutung des Mitarbeitergesprächs als Führungsmittel so stark variieren, lässt sich, unter Rückgriff auf die erhobenen Daten, nur spekulieren. Es wäre ein interessanter Forschungsansatz für eine weitergehende Studie, inwiefern die Anwendung und Bedeutung des Mitarbeitergesprächs mit dem Tätigkeitsbereich und/oder der Mitarbeiteranzahl korreliert.

7.7.1.4 Effektivität des Mitarbeitergesprächs

Die Probanden empfanden die Bedeutung und Effektivität teils sehr unterschiedlich. Deswegen war es nötig diese beiden Themenbereiche in eigene Kategorien aufzuspalten, um die Effektivität eines Mitarbeitergesprächs, in Zuordnung zu den Aussagen der Interviewten, gesondert darzustellen.

„Als sehr hoch [...]. Es ist nicht nur ein Mittel, um Menschen zu beurteilen, sondern auch ein Bindeglied zwischen der Chefetage und den Mitarbeitern“ (Herr Hr, Z. 246 ff).

„glaube ich ist das, ist das auch ´ne Wertschätzung der Mitarbeiter, also dem Mitarbeiter gegenüber“ (Herr H, Z. 540 ff).

Dies deckt sich auch mit den von Hofbauer et al. (2004, 11) aufgestellten Aussagen. Diese Einschätzung wird von Herrn K geteilt:

„Wenn das regelmäßig gemacht wird, ist es das in meinen Augen höchst effektiv, weil es halt auch mehrere Bereiche abdeckt. Da geht es über das persönliche Kennenlernen, Vertrauen aufbauen, Arbeitsweisen kennen lernen, also auch gegenseitig, bis hin zu tatsächlichen Fragestellungen, die vielleicht erst Wochen oder Monate später aufgekommen wären“ (Herr K, Z. 382 ff).

Die Zitate zeigen, dass die Effektivität eines Mitarbeitergesprächs von einem Großteil der Probanden als hoch eingeschätzt wird:

„Die Schlagwirkung eines solchen Mitarbeitergesprächs und das, was man danach auch als Protokoll unterschreibt von allen Beteiligten und der Personalführung gibt, damit dies in die Akte kommt, ähm, das hat schon Einfluss. [...] Damit wird gearbeitet [...]. Was wurde da besprochen, was wurde davon umgesetzt. Das hat Bedeutung“ (Herr J, Z. 598 ff).

Auch diese Aussage ähnelt der Aussage von Hossiep et al. (2008, 60). Die hohe Effektivität ergibt sich demnach aus der Nähe zum Mitarbeiter („Bindeglied zwischen der Chefetage und den Mitarbeitern“), als auch aus dem Personalentwicklungs- und Zielvereinbarungselement (vgl. Herr J, Z. 598 ff), welche durch die Protokollierung und Archivierung jederzeit nachvollziehbar ist und so auch den Leistungswillen des Mitarbeiters aufzeigen kann.

7.7.1.5 Differenz zwischen militärischer und ziviler Gesprächsführung

Die letzte Kategorie bezieht sich auf die Differenz in der Durchführung solcher Mitarbeitergespräche zwischen dem militärischen und dem zivilen Bereich, beziehungsweise, inwiefern die Befragten eine Differenz empfinden.

Nach der Auswertung der Interviews stellt sich heraus, dass die Probanden die militärische Gesprächsführung als direkter empfinden, wie die folgenden Aussagen verdeutlichen:

„zivile Vorgesetzte labern dauernd um den heißen Brei rum, das kann man konkret einfach so sagen [...], dieses militärisch korrekte auf den Punkt genau, äh, das fehlt denen“ (Frau P, Z. 363 ff).

„vor allem darf man ja im zivilen eh nichts Negatives schreiben oder sagen, [...] wenn ich ´ne Pfeife hatte, den muss man auch sagen, dass sie ´ne Pfeife sind“ (Herr H, Z. 418 ff).

Diese direkte Art und Weise kann auch zur Abschreckung des Gegenübers führen, wie Herr Z es beschreibt:

„dass [die] harte, strukturierte, geradlinige Art der Gesprächsführung, [...], eher zu ablehnenden und erschreckenden Reaktionen auf anderer Seite geführt hat“ (Herr Z, Z. 204 ff).

Die zivile Gesprächsführung hingegen ist, nach den Aussagen der Probanden, eher von einer dialogorientierten, motivierenden und einfühlsameren Art und Weise bestimmt, wobei anzumerken ist, dass der Bereich des Kritikgesprächs nicht angesprochen wird (vgl. Herr D, Z. 209 ff; Herr J, Z. 473 ff; Herr Hr, Z. 229 ff).

7.7.2 Zusammenfassung

Durch die fehlende allgemeingültige Definition für den Begriff „Mitarbeitergespräch“, wie es Hossiep et al. (2008, 3) anführen, ergibt sich leider die Problematik von verschiedenen Auffassungen dieses Begriffs und somit von verschiedenen Ausgangspunkten der Probanden, wenn man über diesen Begriff spricht. Trotzdem konnten die aufgeworfenen Fragen geklärt werden. So benutzt ein Großteil der Probanden die im militärischen Füh-

rungsbereich erworbenen Kenntnisse zur Durchführung eines Mitarbeitergesprächs. Auch werden die meisten Mitarbeitergespräche in einem vorgegeben, strukturierten Rahmen geführt, um, wie Hossiep et al. (2008, 4) schreiben, die Nachvollziehbarkeit und Reproduzierbarkeit und die daraus entstehenden Planungs- und Entwicklungsoptionen für den Einzelnen zu gewährleisten, aber auch eine weitreichende Grundlage für ein Feedback- und Beurteilungsgespräch zu haben.

Interessanterweise wird die Bedeutung des Mitarbeitergesprächs als Führungsmittel sehr unterschiedlich aufgefasst, die Effektivität jedoch allgemein als sehr hoch eingeschätzt. Als letzten Punkt galt es die Differenz zwischen der militärischen und zivilen Durchführungsweise aufzuzeigen, woraus sich ergab, dass im militärischen Bereich eine direktere Art in der Gesprächsführung vorherrscht, im Zivilen hingegen eine kooperativere, dialogorientiertere Form Anwendung findet und auch erwünscht ist.

7.8 RATIONALISIERUNG UND HUMANISIERUNG

Damit im folgenden Verlauf eine strukturierte Analyse des Materials stattfinden kann, wurde zuvor eine Kategorisierung vorgenommen. Die folgenden Kategorien konnten gebildet werden:

- Theoretisches Wissen aus dem Studium
- Einstellung zur WLB
- WLB in Bezug auf die eigene Person
- WLB in Bezug auf die Untergebenen
- militärische WLB / WLB Maßnahmen
- zivile WLB / WLB Maßnahmen

7.8.1 Theoretischen Wissen aus dem Studium

In der ersten Kategorie „Theoretisches Wissen aus dem Studium“ konnten die folgenden Ausprägungen identifiziert werden:

- a) Proband nutzt angeeignetes Wissen der WLB aus dem Studium
- b) Proband hat im Studium nichts über WLB vermittelt bekommen, bzw. keine direkte Vermittlung
- c) Proband hat von WLB erfahren, aber nutzt es nicht
- d) Proband äußerte sich nicht darüber

Die folgenden Tabellen ordnen die Aussagen der Interviewten den entsprechenden Ausprägungen zu:

Zu a)
Ähm ja für mich ist der Ausgleich ganz wichtig und denke, dass ich die Studieninhalte da auch noch gut nutzen kann. Ähm zum Beispiel die Flow-Theorie. Nicht unterfordert, nicht überfordert, sondern immer im Flow (Herr Hr, Z. 288 ff).
Öhm ich würde sagen, das hat sich jetzt über die Jahre hinweg entwickelt.[...] Wo ich damals beruflich angefangen habe, wurde das nicht so sehr berücksichtigt, besonders in der militärischen Laufbahn. Wir als Pädagogen wissen natürlich über solche Dinge Bescheid. Man denkt sich dann auch seinen Teil dazu, wenn man die Dienstpläne betrachtet und bedenkt, dass ein großer Teil seiner Untergebenen Wochenendpendler sind (Herr Gm, Z. 308 ff).

Zu b)
Es ist verwoben also ist ja auch gut so dass es verwoben ist und nicht losgelöst: des eine ist Studium Theorie des andere ist Praxis und hat nichts nichts hat mitein miteinander zu tun sondern es hat sich wirklich systemisch vernetzt. Aber von Work-Life-Balance damals ähm äh Ende der Siebziger Jahre war des äh so kein Thema. Es war ja auch sag mal äh die Situation äh Sie müsstens auch sehen es äh heutzutage sind ja ganz andere Bedingungen äh es gab den Kalten Krieg und da warn Sie ständig in Bereitschaft wenn man so will also äh ja da hat keiner gefragt wie Sie in äh ja also des war halt so, ja (Herr F, Z. 816)

ff).
Also ja an dieser Stelle ähm diesbezüglich ist das theoretische Wissen aus dem Studium quasi nicht vorhanden, weil es damals noch nicht Inhalt des Studiums war (Herr M, Z. 370 f).
Ich habe nichts darüber gelernt. Also jeden Fall nicht mittelbar, aber man lernt halt zu leben im Studium. (Herr B, Z. 214 ff).
Da gabs glaube ich Ansätze dazu, aber viel mehr auch nicht. Da kann ich mich wirklich nicht mehr daran erinnern (Herr K, Z. 453 f).
Garnicht. Weil soweit ich mich noch zurückerinnern kann ist das Thema WLB nur 10,5 Jahre nach Abschluss kaum eine Rolle gespielt hat. Also theoretisch habe ich aus meinem Studium zum Thema WLB nichts mitgenommen. Rückblickend (Herr Z, Z. 275 ff).
[Äh, sonst haben wir Work-Life-Balance haben wir nichts. Also Meditation, das haben wir im (Lehroft) haben wir das auch gemacht gehabt, ähm, im Studium hatten wir mehr mit ZEItmAnagemEnt so, war mEhr auf dieser Schiene (Frau S, Z. 1461 f).
Nee (Herr Er, Z. 234).

Zu c)
Das ehm gibt's alles schon, beziehungsweise wird von anderer Stelle weiterentwickelt. Sodass ich da als Führungskraft ganz normal wie alle anderen tätig bin aber die Instrumente nicht weiter entwickelt, weil wir dafür jemanden spezielles haben (Herr Bw, Z. 229)

Zu d)
Herr J; Frau H; Herr G; Herr H; Frau P; Herr F; Herr B; Herr M; Herr Fw; Herr E; Herr D

Der folgende Abschnitt soll sich mit der Frage beschäftigen, ob die Interviewten während ihres Studienlebens die Inhalte oder theoretischen Grundlagen bezüglich der Work-Life-Balance vermittelt bekommen haben und dieses Wissen auch aktiv für ihre weitere berufliche Laufbahn nutzen konnten. Werden nun sämtliche Interviews in Betracht gezogen, fällt auf, dass nur ein Bruchteil der Befragten überhaupt etwas zu der Thematik in ihrem Studium erfahren hat, was mit mehreren deutlichen Aussagen zu belegen ist:

„Also theoretisch habe ich aus meinem Studium zum Thema WLB nichts mitgenommen. Rückblickend“ (Herr Z, Z. 275 ff).

Es ist auffällig, dass die Personen, die nichts Theoretisches über Work-Life Balance während ihres Studiums gelernt haben oder sich nicht daran erinnern können (wie an dieser Aussage zu erkennen: „Da gabs glaube ich Ansätze dazu, aber viel mehr auch nicht. Da kann ich mich wirklich nicht mehr daran erinnern“ (Herr K, Z. 453 f)), sich vielmehr an andere Dinge ihres Studiums erinnern und diese als sinnvoll erachten. Dies sind Aspekte, wie die Mediation oder das eigene Zeitmanagement (vgl. Frau S, Z. 1461 ff). Auch wird angedeutet, man lerne zu Leben während des Studiums (vgl. Herr B, Z. 214 ff).

Doch was könnten Gründe dafür sein, dass die Work-Life-Balance zu dieser Zeit des Studiums nicht präsent war? Die Absolventen kennen diesen Begriff wahrscheinlich unter anderen Definitionen, wie dem Prinzip der Humanisierung und Rationalisierung oder anderen Varianten. Doch der wahrscheinlich plausibelste Grund dafür ist die Aktualität der Thematik. Der eigentliche Begriff der Work-Life-Balance und seine Dimensionen kamen erst in den späten 1970er Jahren in Amerika auf, ausgelöst durch „The Pregnancy Discrimination Act of 1978“. Diese Bewegung brauchte seine Zeit, um auch in Deutschland zu einem aktuellen Thema zu werden. Das verdeutlicht sich in Aussagen der Probanden, wie:

„Gar nicht. Weil soweit ich mich noch zurückerinnern kann ist das Thema WLB nur 10, 5 Jahre nach Abschluss kaum eine Rolle gespielt hat. Also theoretisch habe ich aus meinem Studium zum Thema WLB nichts mitgenommen. Rückblickend“ (Herr Z, Z. 275 ff).

„Also ja an dieser Stelle ähm diesbezüglich ist das theoretische Wissen aus dem Studium quasi nicht vorhanden, weil es damals noch nicht Inhalt des Studiums war“ (Herr M, Z. 370 f).

Die Aussagen der Interviewten verdeutlichen darüber hinaus, dass ein Großteil von ihnen die Theorie und die Praxis der Work-Life-Balance zwar als miteinander verwoben wahrnehmen, sie aber im Grunde nichts miteinander zu tun haben bzw. dies von den Interviewten so gedeutet wird. Es lässt sich daraus schließen, dass es von Vorteil ist das theoretische Grundwissen zu haben, die Anwendung jedoch nur durch die Praxis selbst geübt und verbessert werden kann.

Auch in Bezug auf andere Themen wird deutlich, dass die Interviewten zwar die theoretischen Grundlagen im Studium verneinen, sich als Pädagogen jedoch im Vorteil gegenüber nicht-pädagogischen Mitbewerbern sehen, wenn es um die Bearbeitung dieser Themen geht. Dabei wird auch ein Entwicklungsprozess in der Berufswelt angesprochen:

„Öhm ich würde sagen, das hat sich jetzt über die Jahre hinweg entwickelt.[...] Wo ich damals beruflich angefangen habe, wurde das nicht so sehr berücksichtigt, besonders in der militärischen Laufbahn. Wir als Pädagogen wissen natürlich über solche Dinge Bescheid. Man denkt sich dann auch seinen Teil dazu, wenn man die Dienstpläne betrachtet und bedenkt, dass ein großer Teil seiner Untergebenen Wochenendpendler sind“ (Herr Gm, Z. 308 ff).

Weiter erwähnte ein Proband, das Flow-Prinzip aus seinem Studium behalten zu haben, was zwar den Grundgedanken der Über- und Unterforderung mit aufgreift, aber eher psychologische Aspekte beinhaltet:

„Ähm ja für mich ist der Ausgleich ganz wichtig und denke, dass ich die Studieninhalte da auch noch gut nutzen kann. Ähm zum Beispiel die Flow-Theorie. Nicht unterfordert, nicht überfordert, sondern immer im Flow“ (Herr Hr, Z. 288 ff).

Interessant ist auch die Aussage eines Probanden, dass zwar Erfahrungen in Bezug auf WLB gesammelt wurden, aber diese nicht aktiv im Unternehmen angewendet werden können. Als Grund wurde angegeben, dass es für solche Angelegenheiten andere Personen gibt, die das System der Work-Life-Balance weiterentwickeln. Die theoretischen Inhal-

te aus dem Studium sind zwar vorhanden, aber WLB und deren Umsetzung fällt nicht in das Aufgabengebiet des Befragten.

Zusammenfassend bleibt zu sagen, dass der Großteil der Probanden angab, kein theoretisches Wissen zur Work-Life-Balance während der Studienzeit erworben bzw. dieses wieder vergessen zu haben. Ein möglicher Erklärungsgrund könnte die späte Rezeption des originär amerikanischen Konzeptes in Deutschland sein. Es wird jedoch auch deutlich, dass einige Probanden Erfahrungen mit Work-Life-Balance und entsprechenden Maßnahmen in ihrem Berufsleben sammeln konnten.

7.8.2 Einstellung zur Work-Life-Balance

In der zweiten Kategorie „Einstellung zu Work-Life-Balance“ ließen sich die folgenden Ausprägungen identifizieren:

- a) Proband empfindet Work-Life-Balance positiv
- b) Proband empfindet Work-Life-Balance negativ
- c) Proband äußert sich neutral
- d) Proband äußert sich nicht über diese Kategorie

Zu a)
Ähm, da bin ich schon, glaub ich, ein fürsorgender Vorgesetzter, der auch mal, süffisant lächelnd, aber doch einen bestimmten Hinweis gibt. Letztens ging ich am Büro eines Mitarbeiters vorbei und drück einfach mal auf den Lichtschalter und sag: „Feierabend. Draußen ist's schon dunkel, merkst du was?“ Und dann sitz ich aber trotzdem noch drei weitere Stunden im Büro und weiß, die sind schon alle unterwegs (Herr J, Z. 750 f).
Ja das ist n gutes thema weil ähm worklifebalance wird in norwegen ganz groß geschrieben wesentlich äh also hat n wesentlich höheren stand als in deutschland und ähm ich hab n sehr guten chef in der hinsicht und bin heute auch auf dem weg nach hause da ich ähm freitags von zuhause aus arbeite und das ist überhaupt kein problem (Herr H, Z. 390 ff).
als ich noch Gruppenführer war, stellv. GrpFührer war gab es noch das gute alte Gruppenheft, wo man gezwungen war sich mit jedem Kameraden auseinanderzusetzen, wo er her kommt, Familie, Hobbies, etc. Ich würde mir wünschen, dass das heute jede Führungskraft übernimmt, unabhängig davon wie man das dann erfasst oder wie auch immer. Aber dass eben die Führungskräfte sich vielmehr mit ihren Mitarbeitern auseinandersetzen. Ich denke, dass wäre hilfreich, produktivitätssteigernd und würde im wesentlichen einen Beitrag zur Arbeitszufriedenheit leisten (Herr Z, Z. 280 ff).
I: Für Sie persönlich. Würden Sie sagen, dass es für Sie persönlich im Berufsleben ein wichtiges Thema war? F: Ja (Herr Er)
Schon ich glaube dass Work-Life Balance wichtig ist habe aber auch verstanden dass es da unterschiedliche Anforderungen dran gibt ich selbst bin bekennender Workaholic mir persönlich ist meine Work-Life Balance relativ egal weil ich gerne arbeite und akzeptiere aber auch ich hab hier mehrere Mitarbeiter denen des sehr wichtig ist 17:30 gehen zu

können weil sie kleine Kinder haben (Herr Nk)
Für mich persönlich hatte das eine sehr hohe Bedeutung, weil ich hab auch Zeiten erlebt ä h m , w o Work-Life-Balance ähm ähm ich sag mal wo es keine Rolle spielen konnte, weil es gab nur Arbeit und daneben gab's fast nichts mehr und das würde ich heute nicht mehr machen (Herr E, Z. 320 f).

Zu b)
Als Offizier haben wir immer den Spaß gesagt wir sind 24 Stunden im Dienst. Ähm da wird in der zivilen Welt jeder darüber lachen. Das muss man akzeptieren, dass wenn die Leute sagen Feierabend, dann ist Feierabend. Ich nehme nichts mit nach Hause und man selbst muss sich dem ein bisschen anpassen, das das Umfeld eben nicht so gestrickt ist wie man selbst. Für mich ist es weiterhin kein Problem auch mal am Samstag 3-4 Stunden zu arbeiten, weil mir die Arbeit Spaß macht. Und für mich ist es dann ausbalanciert (Herr K, Z. 482 f).
Für mich ist Work-Life-Balance der, äh, falsche begriff, aber Modebegriff. Ich sprech lieber von Work-Life-Integration, weil ich der Überzeugung bin, wenn ich ne Tätigkeit als Mensch acht Stunden plus x pro Tag mache, ähm, dann muss ich das nicht balancieren, sondern es muss mir so viel Spaß oder auch Positives geben, dass ichs in mein/ Alltag integrieren kann. Ähm, ansonsten wirts glaub ich immer schwer das zu balancieren. Also für mich der falsche Begriff (Herr D, Z. 241 f).
also WIRD wird total stiefmütterlich behandelt (Frau P, Z. 426).
ne die sind Froh wenn man das nicht auch noch mit einbinden muss weil es kostet ja zeit die für die Arbeit notwendig ist (Frau P, Z. 436 f).
Wenn ich so einen verkackten Modebegriff höre der Work-Life-Balance also ehm ich versteh das nicht ich versteh das nicht ja gut schießen se mal los (Herr Dg, Z. 852 ff).

Zu c)
Für mich persönlich nicht also ich äh jetzt klingt des jetzt übertrieben äh (lacht) des ist dieser alte Soldatenspruch man ist ständig im Dienst ähm ähm des trifft jetzt sag mal natürlich in ner ganz anderen Weise schon auf mich zu und aber ich leb gut damit. Äh aber ich verlang es nicht äh von äh den jüngeren Führungskräften die bei uns sind. Da weiß ich dass des natürlich ne ganz andere Rolle spielt äh ja (Herr F, Z. 779 ff).
Ic Ic Sorge gut und in Ordnung. Aber ich würde sagen inzwischen haben wir die EU-Arbeitszeitrichtlinien. Also wie gesagt, das ist alles gesetzlich geregelt durch die EU. Da haben die auch gar keine Wahl oder Spielraum (Herr Hr, Z. 293 f).
Jetzt rückt auch sowas in den Vordergrund, dass man vielleicht auf eine besser bezahlte Stelle verzichtet, da sie viele Entbehrungen mit sich bringt und man lieber mehr Zeit mit seiner Familie verbringen will oder beispielsweise sein Kind beim aufwachsen sehen will. Dann verzichtet man halt auf sein Mehrgeld (Herr Gm, Z. 316 ff).

Zu d)
Herr M; Herr B; Frau H; Herr F; Herr Bw; Herr Fb

In dem folgenden Abschnitt soll die Einstellung der Probanden zu Work-Life-Balance ermittelt werden. Hierbei ist zunächst zu erwähnen, dass es bei vielen Interviews schwer ist eine klare Meinung über die Work-Life-Balance festzustellen, da die Befragten zwischen der Work-Life-Balance ihrer Untergebenen/Mitarbeitern und der eigenen Work-Life-Balance differenzieren, weshalb z. T. sehr komplexe Positionen eingenommen werden, wenn beispielsweise versucht wird, die Work-Life-Balance der Mitarbeiter aktiv zu gestalten, die Befragten sich selbst jedoch z. T. als Workaholics bezeichnen und angeben, sich selbst mit Freuden Überstunden und Mehrstätigkeiten aufzuladen. Interessant ist in diesem Kontext die dem Konzept Work-Life-Balance inhärente Subjektivität, welche in den Aussagen der Befragten deutlich wird. Dies ist beispielsweise an diesem Interviewausschnitt zu erkennen:

„Schon ich glaube dass Work-Life Balance wichtig ist habe aber auch verstanden dass es da unterschiedliche Anforderungen dran gibt ich selbst bin bekennender Workaholic“ (Herr Nk).

Auch sorgen sich viele um das Wohlergehen ihrer Untergebenen und deren Workload, aber erkennen dasselbe Problem bei sich selbst:

„Letztens ging ich am Büro eines Mitarbeiters vorbei und drück einfach mal auf den Lichtschalter und sag: „Feierabend. Draußen ist’s schon dunkel, merkst du was?“ Und dann sitz ich aber trotzdem noch drei weitere Stunden im Büro und weiß, die sind schon alle unterwegs“ (Herr J, Z. 750 f).

Auch die Erfahrungen während ihrer militärischen Laufbahn haben einen Einfluss auf die Sicht auf Work-Life-Balance, da dort Einiges besser, Anderes schlechter lief. So äußert ein Befragter, dass das Gruppenheft des Gruppenführers, in dem der Vorgesetzte sich aktiv mit seinen Untergebenen auseinandersetzen muss, sei es deren Familiensituation oder deren Hobbies, auch für die Vorgesetzten in der zivilen Arbeitswelt anzuraten sei. Es wird hier eine Position ersichtlich, die davon ausgeht, dass sich viele Vorgesetzte nicht wirklich mit ihren Untergebenen/Mitarbeitern beschäftigen und deswegen nicht richtig auf diese eingehen können (vgl. Herr Z, Z. 280 ff). Auch wurden Situationen geschildert, in denen eine hohe Arbeitsbelastung vorherrschte und Work-Life-Balance nicht thematisiert wurde. Das folgende Zitat schildert eine solche Situation und die Reaktion bzw. Entwicklung des Befragten diesbezüglich:

„Für mich persönlich hatte das eine sehr hohe Bedeutung, weil ich hab auch Zeiten erlebt ä h m , wo Work-Life-Balance ähm ähm ich sag mal wo es keine Rolle spielen konnte, weil es gab nur Arbeit und daneben gab’s fast nichts mehr und das würde ich heute nicht mehr machen“ (Herr E, Z. 320 f).

Doch im Gegensatz zu den eher positiven Ausrichtungen, lassen sich auch negative Einstellungen gegenüber der Work-Life-Balance erkennen. So sei der eigentliche Begriff der Work-Life-Balance ein Modebegriff, der gar nicht die zu lösende Problematik beschreiben würde. Als Alternative wird von einem Befragten der Begriff der Work-Life-Integration vorgeschlagen. Die Arbeit solle nicht mit der Freizeit ausbalanciert werden, sondern vielmehr

darin integriert werden, da die Person sehr viel Zeit ihres Lebens und Alltags mit dieser Beschäftigung ausfüllt (vgl. Herr D, Z. 241 ff). Ein Proband geht sogar noch weiter und scheint seine Wut gegenüber der Work-Life-Balance während des Interviews freien Lauf zu lassen, ohne weitere Erklärung darüber zu geben:

„Wenn ich so einen verkackten Modebegriff höre der Work-Life-Balance also ehm ich versteh das nicht ich versteh das nicht ja gut schießen se mal los“ (Herr Dg, Z. 852 ff).

Da nicht weiter darauf eingegangen wird, kann die Begründung leider nicht weiter analysiert werden. Auch würde die Work-Life-Balance für manche Vorgesetzte ein Problem darstellen, da es für sie eine Mehrbelastung darstellen würde:

„Ne die sind Froh wenn man das nicht auch noch mit einbinden muss weil es kostet ja zeit die für die Arbeit notwendig ist“ (Frau P, Z. 436 f).

Als letztes sind noch Meinungen zu erkennen, die keinen klaren Anhalt über die eigentliche Einstellung zu dieser Thematik liefern. So wird beispielsweise angedeutet, dass es sich um Generationenunterschiede handeln kann, wodurch es Unterschiede in der Wahrnehmung der Arbeitsauffassung gibt:

„Für mich persönlich nicht also ich äh jetzt klingt des jetzt übertrieben äh (lacht) des ist dieser alte Soldatenspruch man ist ständig im Dienst ähm ähm des trifft jetzt sag mal natürlich in ner ganz anderen Weise schon auf mich zu und aber ich leb gut damit. Äh aber ich verlang es nicht äh von äh den jüngeren Führungskräften die bei uns sind. Da weiß ich dass des natürlich ne ganz andere Rolle spielt äh ja“ (Herr F, Z. 779 ff).

Auch wird die Meinung vertreten, dass sich die EU, mit Hilfe von Gesetzen, um solche Angelegenheiten kümmern sollte:

„Sorge gut und in Ordnung. Aber ich würde sagen inzwischen haben wir die EU-Arbeitszeitrichtlinien. Also wie gesagt, das ist alles gesetzlich geregelt durch die EU. Da haben die auch gar keine Wahl oder Spielraum“ (Herr Hr, Z. 293 f).

Ein Befragter benennt eine Werteverchiebung im Verhältnis von Familie und Beruf bzw. Verdienst:

„Jetzt rückt auch sowas in den Vordergrund, dass man vielleicht auf eine besser bezahlte Stelle verzichtet, da sie viele Entbehrungen mit sich bringt und man lieber mehr Zeit mit seiner Familie verbringen will oder beispielsweise sein Kind beim aufwachsen sehen will. Dann verzichtet man halt auf sein Mehrgeld“ (Herr Gm, Z. 316 ff).

Zusammenfassend bleibt zu sagen, dass die Probanden zu größeren Teilen eine positive Einstellung zum Thema der Work-Life-Balance haben. Viele erachten WLB als wichtig. Trotzdem ist auffällig, dass einige Probanden eher die Untergebenen dazu animieren, sich Gedanken über diese Thematik zu machen, in Bezug auf sich selbst jedoch keine Maßnahmen ergreifen. Es wird hier die Subjektivität der Wahrnehmung und der Bewertung der Balance bzw. des Ausgleiches von work und life ersichtlich, welche dem Konzept Work-Life-Balance immer inhärent ist.

7.8.3 WLB in Bezug auf die eigene Person

In der dritten Kategorie „Work-Life-Balance in Bezug auf die eigene Person“ ließen sich die folgenden Ausprägungen identifizieren:

- a) Proband empfindet Work-Life-Balance für sich selbst als wichtig
- b) Proband empfindet Work-Life-Balance für sich selbst als unwichtig
- c) Proband äußert sich neutral
- d) Proband äußert sich nicht über diese Kategorie

Zu a)
m:h (.) subjektiv JA also im bezug auf MICH das ich im ähm also das ich versuch MICH im gleichgewicht zu halten; ja aber ähm sonst muss ich ganz ehrlich sagen sind mir die anderen genauso egal (Frau P, Z. 430 ff).
also flexible Arbeitszeiten zum Beispiel. Ähm, das war so das erste, mit dem cih da in Berührung gekommen bin, da ich jemand bin der von der Bundeswehr gewohnt Frühaufsteher ist. Und ich deshalb in der Regel auch um halb sieben im Büro bin, dann. (Herr Fb, Z. 571 f).
Für mich persönlich ich bin ja in ner anderen Generation groß geworden und des werd ich auch nicht mehr los äh (lacht) des heißt also ich bin auch noch sehr stark ehrenamtlich tätig und äh ja des heißt also auch politisch tätig ähm und von daher äh des sag mal hat immer was mit m Beruf zu tun. Also ich bin sehr stark berufsorientiert geprägt auch wenn ich jetzt sag mal nicht äh bezahlt tätig bin sondern wenn ich im Ehrenamt tätig bin aber es hat immer was mit meinem beruflichen Hintergrund zu tun (Herr F, Z. 779 ff).
Ähm ja für mich ist der Ausgleich ganz wichtig (Herr Hr, Z. 288).
I: Für Sie persönlich. Würden Sie sagen, dass es für Sie persönlich im Berufsleben ein wichtiges Thema war? F: Ja (Herr Er, Z. 302 ff).
Wir haben ähm das große Glück, dass wir unsere Personaleinsatzpläne entsprechend abklären und da kann jeder seine äh seine persönlichen Bedürfnisse mit unterbringen (Herr M, Z. 380 ff).
worklifebalance spielt ne große rolle was das studium da jetzt mit zu tun hat ja wenn ich mit meiner familie und mit meinem zivilleben zufrieden bin dann spiegelt sich das natürlich auch auf meine leistungsfähigkeit in der arbeit wieder und ähm das spielt schon ne große rolle (Herr H, Z. 398 ff).
das heißt, also in meinem Fall jetzt speziell, dass privat und Beruf eigentlich ineinander übergehen und natürlich ähm auch nicht zu kurz kommen kann, dass ähm auch entsprechende berufliche Tätigkeit, des Ganze mit Spaß gemacht wird, was au immer a ziemlich wichtiges Thema ist (Herr Bw, Z. 148 ff).
Für mich persönlich hatte das eine sehr hohe Bedeutung, weil ich hab auch Zeiten erlebt ä h m , w o Work-Life-Balance ähm ähm ich sag mal wo es keine Rolle spielen konnte, weil es gab nur Arbeit und daneben gab's fast nichts mehr und das würde ich heute nicht mehr machen (Herr E, Z. 320 ff).

Zu b)
B: Für mich persönlich nicht also ich äh jetzt klingt des jetzt übertrieben äh (lacht) des ist dieser alte Soldatenspruch man ist ständig im Dienst ähm ähm des trifft jetzt sag mal natürlich in ner ganz anderen Weise schon auf mich zu und aber ich leb gut damit. Äh aber ich verlang es nicht äh von äh den jüngeren Führungskräften die bei uns sind. Da weiß ich dass des natürlich ne ganz andere Rolle spielt äh ja. (Herr F, Z. 86 ff).
Für meine Mitarbeiter tue ich alles, damit es im Rahmen bleibt und das können sie wörtlich nehmen. Ich sitze häufig bis in die tiefe Nacht hinein und arbeite Projekte ab, um die zeitgerecht zu erledigen. Ähm, ja, für meine eigene Situation trifft es leider überhaupt nicht zu. (Herr J, Z. 713 ff).
bin bekennender Workaholic mir persönlich ist meine Work-Life Balance relativ egal weil ich gerne arbeite und akzeptiere (Herr Nk).
Wenn ich so einen verkackten Modebegriff höre der Work-Life-Balance also ehm ich versteh das nicht ich versteh das nicht ja gut schießen se mal los (Herr Dg, Z. 825 ff).

Zu c)
Als Offizier haben wir immer den Spaß gesagt wir sind 24 Stunden im Dienst- Ähm da wird in der zivilen Welt jeder darüber lachen. Das muss man akzeptieren, dass wenn die Leute sagen Feierabend, dann ist Feierabend. Ich nehme nichts mit nach Hause und man selbst muss sich dem ein bisschen anpassen, das das Umfeld eben nicht so gestrickt ist wie man selbst. Für mich ist es weiterhin kein Problem auch mal am Samstag 3-4 Stunden zu arbeiten, weil mir die Arbeit Spaß macht. Und für mich ist es dann ausbalanciert (Herr K, 482- 493)
Aber das haben Sie ja jetzt auch nicht mehr. Aber es ist schon und das finde ich ist auch einen großen Vorteil, dass Sie hier, dass das in Grunde genommen keine Routinen mehr entstehen können. Also und ich bin so jetzt vom Typ eher so, dass ich sage, ja toll, ÄHM ich ersticke jetzt nicht jeden Tag in Routinen. Zurzeit hätte ich gerne mal wieder ein paar mehr Routinen weil gerade mit den Flüchtlingen und Erwachsenenbildung und Deutschkursen ist ja doch. ÄHM Ziemlich viel in Bewegung. ÄHM Aber ich finde das eigentlich ganz schön, wenn es jeden Tag neue Herausforderungen gibt (Herr G, Z. 506 ff).
Da leidet natürlich die Familie drunter aber es ist halt so, dass es einen riesen Spass macht (Herr N, Z. 655 ff).

Zu d)
Herr B; Frau H; Herr Z ; Frau S; Herr F ; Herr Bw ; Herr D ; Herr O

Im nun folgenden Abschnitt der Analyse geht es darum, wie die Probanden Work-Life-Balance und insbesondere deren Bedeutung für sich und ihr Berufsleben einordnen. Hierzu wurden die Antworten in vier Kategorisierungen beziehungsweise Abstufungen einge-

ordnet. Der ersten Kategorie (a) gehören die Probanden an, die Work-Life-Balance für sich eine hohe Priorität beimessen. Zur zweiten Kategorie (b) gehören die Probanden, die der Thematik keine hohe Bedeutung geben würden, während die Personen in der dritten Kategorie (c) dem Ganzen neutral gegenüber stehen. Kategorie (d) beinhaltet die Personen, die sich zu der Bedeutung von Work-Life-Balance für ihr eigenes Berufs- und Familienleben nicht geäußert haben.

Es fällt auf, dass ein Großteil der Personen, die sich zur eben genannten Thematik geäußert haben Work-Life-Balance positiv und wichtig für sich und ihr eigenes Leben bewerten. Die Gründe hierfür finden sich unter anderem in Erfahrungen, die Probanden gemacht haben, als diese sich nicht darum bemüht haben, die Balance zwischen Arbeit und Privatleben zu halten:

„Für mich persönlich hatte das eine sehr hohe Bedeutung, weil ich hab auch Zeiten erlebt ä h m , wo Work-Life-Balance ähm ähm ich sag mal wo es keine Rolle spielen konnte, weil es gab nur Arbeit und daneben gab's fast nichts mehr und das würde ich heute nicht mehr machen“ (Herr E, Z. 320 ff).

Des Weiteren spielt für die Personen, die sich positiv geäußert haben, das flexible Zeitmanagement eine Rolle:

„Also flexible Arbeitszeiten zum Beispiel. Ähm, das war so das erste, mit dem ich da in Berührung gekommen bin, da ich jemand bin der von der Bundeswehr gewohnt Frühaufsteher ist. Und ich deshalb in der Regel auch um halb sieben im Büro bin, dann“ (Herr Fb, Z. 571 ff).

Als weitere Gründe werden dann noch Hobbies oder ehrenamtliche Tätigkeiten genannt (vgl. Herr F, Z. 779 ff) sowie die Zeit, die man mit der Familie verbringen kann (vgl. Herr H, Z. 398 ff).

Insgesamt drei Personen konnten der Gruppe (b) zugeordnet werden, diese Probanden empfanden Work-Life-Balance für sich als unwichtig. Grund hierfür ist unter anderem das Berufsverständnis, das sich in der Zeit als militärischer Vorgesetzter manifestiert hat:

„Für mich persönlich nicht also ich äh jetzt klingt des jetzt übertrieben äh (lacht) des ist dieser alte Soldatenspruch man ist ständig im Dienst ähm ähm des trifft jetzt sag mal natürlich in ner ganz anderen Weise schon auf mich zu und aber ich leb gut damit. Äh aber ich verlang es nicht äh von äh den jüngeren Führungskräften die bei uns sind. Da weiß ich dass des natürlich ne ganz andere Rolle spielt äh ja“ (Herr F, Z. 86 ff).

Ein weiterer angegebener Grund ist die eigene Einstellung zur Arbeit. So nennt sich ein Proband selbst einen Workaholic und begründet damit, dass er eben gerne arbeitet und damit auch die Balance zwischen Arbeit und Privatleben nicht so eine große Rolle spielt (vgl. Herr Nk). Ein weiterer Proband drückt seine Abneigung gegen die Thematik, und damit wohl auch verbunden, die ausbleibende Priorität des Begriffs für das eigene Leben relativ deutlich aus, indem er sagt:

„Wenn ich so einen verkackten Modebegriff höre der Work-Life-Balance also ehm ich versteh das nicht ich versteh das nicht“ (Herr Dg, Z. 825 ff).

Die Personen, die den Begriff als neutral für ihre eigene Situation beschreiben, sind zwei Probanden, die die Thematik zwar grundsätzlich als wichtig beschreiben, dennoch immer wieder Überstunden und Mehrarbeit leisten und damit keine Probleme haben. Für sie ist beispielsweise die Familie auch wichtig, aber sie legen ebenso großen Wert auf ihre Arbeit:

„Da leidet natürlich die Familie drunter aber es ist halt so, dass es einen riesen Spass macht“ (Herr N, Z. 655 ff).

Dass ein Teil der Probanden, die befragt wurden, sich nicht zu der Thematik geäußert haben, kann daran liegen, dass sie sich dieses Themas nicht sehr bewusst sind, oder sich zumindest selten bis nie damit auseinandergesetzt haben. Des Weiteren haben sich auch diejenigen, die Führungspositionen bekleiden, eher damit auseinandergesetzt, was sie in Bezug auf das Thema für ihre Untergebenen bewirken.

7.8.4 WLB in Bezug auf die Untergebenen

In der vierten Kategorie „Work-Life-Balance in Bezug auf die Untergebenen“ konnten die folgenden Ausprägungen identifiziert werden:

- a) WLB der Untergebenen ist mir wichtig
- b) WLB der Untergebenen ist mir nicht wichtig
- c) Proband äußert sich neutral
- d) Proband äußert sich nicht

Zu a)
Mitarbeiter schon ja. Also wir ham jetzt ganz andere Generation ähm da gibt's ja die berühmten Buchstaben ne die da dazu äh Generation why oder Ypsilon des is klar. Äh darauf äh müssen wir vor dem Hintergrund auch der Fachkräftesituation wir ham ja auch ne Fachkräfteherausforderung (.) äh in den sozialen Berufen und in den Bildungsberufen ähm ist schon so dass man darauf Rücksicht nehmen will und auch muss es is keine Frage aber auch will um entsprechend auch als attraktiver Arbeitgeber zu gelten und auch n entsprechendes Unternehmensklima herbeizuführen (Herr F, Z. 770 ff).
Beim, Im Zivilleben hatten wir auch unsere festen Arbeitszeiten und wenn jemand aus wichtigen oder persönlichen Gründen auch, auch frei haben wollte, und hatte Urlaub oder auch Überstunden, dann habe ich gesagt, natürlich können Sie frei nehmen, Sie müssen bloß schauen, dass ich einen Ersatz bekomme. Wenn die halt Minusstunden hatten, dann musste man halt danach mehr arbeiten. Also ich bin, habe immer geschaut, wenn jemand ein privates Problem hat, dass ich denen dann entsprechend frei gebe. Das war mein A und O (Herr Er, Z. 314 ff).
Für meine Mitarbeiter tue ich alles, damit es im Rahmen bleibt und das können sie wörtlich nehmen. Ich sitze häufig bis in die tiefe Nacht hinein und arbeite Projekte ab, um die zeitgerecht zu erledigen. Ähm, ja, für meine eigene Situation trifft es leider überhaupt nicht zu (Herr J, Z. 713 ff).
Auf jeden Fall und da achte ich auch wirklich konsequent drauf. Ich lass mir Stundenzettel vorlegen, bzw. Buchungsprotokolle, es sind ja keine Zettel mehr. Hab da entsprechend den Einblick, achte auch darauf, dass Überstunden abgebaut werden, wenn sie anfallen.

<p>Ähm, da bin ich schon, glaub ich, ein fürsorgender Vorgesetzter, der auch mal, süffisant lächelnd, aber doch einen bestimmten Hinweis gibt. Letztens ging ich am Büro eines Mitarbeiters vorbei und drück einfach mal auf den Lichtschalter und sag: „Feierabend. Draußen ist's schon dunkel, merkst du was?“ Und dann sitz ich aber trotzdem noch drei weitere Stunden im Büro und weiß, die sind schon alle unterwegs (Herr J, Z. 745 ff).</p>
<p>Ich habe aber auch schon Mitarbeiter, die rentennahe waren schon ganz bewusst auf das Thema angesprochen und habe gesagt du weißt dass du in 3 Jahren keine Arbeit mehr hast? Was machst du dann? Überlege dir mal was. Von daher muss man sehen, für die einen ist der Job halt auch die Erfüllung, der brauch kein Hobby, da läuft die Familie, wenn er eine hat, irgendwo mit, und für andere ist das Thema wichtig, da müssen die Rahmen- Konditionen so natürlich passen. Und wenn es dann darum geht, wirklich das Thema Life wirklich einzuschränken, weil halt Sonder- aufgaben oder Zusatzprojekte anstehen dann muss man öfters mal nachfragen, läufsts oder funktioniert es auch Daheim? (Herr K, Z. 458 ff) .</p>
<p>sache mit der die unternehmen sich zunehmen auseinandersetzen MÜSSEN weil der fachkräftemangel nunmal nAHT, und da hatten wir solche thema (Frau H, Z. 478 ff).</p>
<p>Ja ich Sorge dafür dass wir also zumindest sehe ich das als meine aufgabe das wichtigste ist (Herr H, Z. 406 f).</p>
<p>Aber dass eben die Führungskräfte sich vielmehr mit ihren Mitarbeitern auseinandersetzen. Ich denke, dass wäre hilfreich, produktivitätssteigernd und würde im wesentlichen einen Beitrag zur Arbeitszufriedenheit leisten (Herr Z, Z. 286 ff).</p>
<p>Also die Flexibilität ist betrieblich geregelt. Um es ma so zu sagen, dass ich ma sagen kann ok nimm dir mal nen Telearbeitstag oder ähm wie gestern. Wir hatten auch in anderen Fachbereich, der zu uns gehört, das Thema Burnout schon. Also das passiert auch, da müssen wir auch schon Rücksicht nehmen. Ich selbst hatte es in meiner Abteilung noch nicht (Herr N, Z. 677 ff).</p>
<p>Also ja ich habe schon eine ganze Menge spezieller Maßnahmen. Ich habe mehrmals die Arbeitszeiten verändert für das Büro hier. Ich habe auch individuelle Arbeitszeiten für den ein oder anderen Mitarbeiter. Also ich gehe immer, wenn möglich, also wenn es für das Geschäftliche kein großer Nachteil ist, bin ich der Meinung sollte man immer dem Mitarbeiter entgegenkommen. Ansonsten, so denke ich zumindest, bringt das nichts wenn er da ungern arbeitet und sagen wir mal seine Stunden absitzt dann hat das ja keinen Sinn (Herr Bs, Z. 272 ff).</p>
<p>Schon ich glaube dass Work-Life Balance wichtig ist habe aber auch verstanden dass es da unterschiedliche Anforderungen dran gibt ich selbst bin bekennender Workaholic mir persönlich ist meine Work-Life Balance relativ egal weil ich gerne Arbeite und akzeptiere aber auch ich hab hier mehrere Mitarbeiter denen des sehr wichtig ist um 17:30 gehen zu können weil sie kleine Kinder haben und ich glaube dieses Verstehen, dass es unterschiedliche Realitäten gibt (Herr Nk)</p>
<p>Also ich halte das für eine unglaublich wichtiges Thema und die Unternehmen die sich dieser Thematik stellen werden in Zukunft bissl vielleicht die Erfolgreichen sein und die die glaube man kann vom Mitarbeiter alles bis zum allerletzten fordern das wird so nicht</p>

mehr funktionieren (Herr E, Z. 329 ff).
allgemein habe ich aber das Gefühl, dass das Thema WLB; es ist wichtig und es wird auch als wichtig wahrgenommen und umgesetzt (Herr O, Z. 338 f).
Andere Themen sind meiner Meinung nach wesentlich wichtiger. Das ist einfach der Bereich Burn-Out-Prävention und da spielt WLB einfach eine wichtige Rolle (Herr O, Z. 341 f).

Zu b)
ja aber ähm sonst muss ich ganz ehrlich sagen sind mir die anderen genauso egal (Herr K, 432-433)
aber wenn man wirklich wie im Zivilen Zahlen wie ehm ehm wie jetzt in der Pflege net nur Zahlen sondern auch Menschen zu versorgen hat von Montag bis (.) da is nix mit work-life-balance wenn da jemand krank wird und man muss dann Ersatz finden dann telefoniert man rum weil da stecken Menschen dahinter die dann versorgt werden müssen ehm das is was ganz ganz schwieriges im sozialen Bereich die ma da haben (Herr Dg, Z. 878 ff).
Also ich sag das ganz bewusst da kommtmr net weit und die Leute jetzt bei mir die reiben sich da auch auf die wissen genau worums da geht ne die die das verantwortungsvoll machen (.) die wissen dass sie die Tour fahren müssen weil ansonsten sitzt da jemand zu Hause und kriegt seine Insulinspritze net und das is lebensgefährlich und andere Medikament und Sachen auch ich bring das jetzt nur mit dem Insulin ne die wissen auch im Rettungsdienst das Fahrzeug muss besetzt sein sonst fährt dann da keiner und ehm das geht net und der Personalschlüssel das dann fehlt die Personalschlüssle sind ja heute alle berechnet (Herr Dg, Z. 895 ff).

Zu c)
Ich Sorge gut und in Ordnung. Aber ich würde sagen inzwischen haben wir die EU-Arbeitszeitrichtlinien. Also wie gesagt, das ist alles gesetzlich geregelt durch die EU. Da haben die auch gar keine Wahl oder Spielraum (Herr Hr, Z. 293 ff).
B: Das ehm gibt's alles schon, beziehungsweise wird von anderer Stelle weiterentwickelt. Sodass ich da als Führungskraft ganz normal wie alle anderen tätig bin aber die Instrumente nicht weiter entwickelt, weil wir dafür jemanden spezielles haben.
I: Aha ok fällt also eher weniger in Ihren speziellen Bereich mit rein?
B: Genau (Herr Bw, Z. 217 ff).

Zu d)
Herr F; Herr M; Herr B; Herr G; Frau S; Herr F; Herr D

Auch zur Auswertung dieser Kategorie wurden die Antworten der Probanden in vier mögliche Antwortkategorien unterteilt. Kategorie (a) beschreibt die Teilnehmer der Studie, die Work-Life-Balance für ihre Untergebenen beziehungsweise Mitarbeiter als wichtigen Bestandteil ihrer Arbeit betrachten und aktiv praktizieren. Als nicht wichtig für ihren Umgang mit den Mitarbeitern beschreiben die Probanden Work-Life-Balance, die in Kategorie (b) einzuordnen sind. Teilnehmer der Studie, die der dritten Kategorie (c) zugeordnet werden können sind in Bezug auf die Fragestellung neutraler Meinung, während Probanden in der vierten Kategorie sich nicht hierzu äußern.

In Bezug auf die persönliche Einordnung von Work-Life-Balance, sowie die tatsächliche Anwendung selbiger zur Förderung und Motivation der eigenen Mitarbeiter, fällt auf, dass deutlich mehr Probanden Wert darauf legen, dass entsprechende Maßnahmen tatsächlich praktiziert werden als es in der vorherigen Fragestellung der Fall ist:

„Also ja ich habe schon eine ganze Menge spezieller Maßnahmen. Ich habe mehrmals die Arbeitszeiten verändert für das Büro hier. Ich habe auch individuelle Arbeitszeiten für den ein oder anderen Mitarbeiter. Also ich gehe immer, wenn möglich, also wenn es für das Geschäftliche kein großer Nachteil ist, bin ich der Meinung sollte man immer dem Mitarbeiter entgegenkommen“ (Herr Bs, Z. 272 ff).

Diese und sehr ähnliche Aussagen häufen sich in Kategorie (a). So auch diese Aussage:

„Ähm, da bin ich schon, glaub ich, ein fürsorgender Vorgesetzter, der auch mal, süffisant lächelnd, aber doch einen bestimmten Hinweis gibt. Letztens ging ich am Büro eines Mitarbeiters vorbei und drück einfach mal auf den Lichtschalter und sag: Feierabend. Draußen ist's schon dunkel, merkst du was“ (Herr J, Z. 745 ff).

Die Gründe hierfür sind darin zu sehen, dass alle Personen davon ausgehen, ein solches Verhalten wirke sich positiv auf die Motivation und damit auch auf die Arbeitsleistung der Angestellten beziehungsweise der Mitarbeiter aus (vgl. Herr Bs, Z. 272 ff). Deutlich wird diese Position auch in der Aussage dieses Teilnehmers:

„Aber dass eben die Führungskräfte sich vielmehr mit ihren Mitarbeitern auseinandersetzen. Ich denke, dass wäre hilfreich, produktivitätssteigernd und würde im wesentlichen einen Beitrag zur Arbeitszufriedenheit leisten“ (Herr Z, Z. 286 ff).

Des Weiteren wird Work-Life-Balance praktiziert, damit das Unternehmen bessere Chancen auf dem Arbeitskräftemarkt hat. Durch den Fachkräftemangel, der momentan immer deutlicher wird, sind die Unternehmen gezwungen beziehungsweise gefordert mehr auf die Bedürfnisse der Arbeitnehmer einzugehen. So sagt ein Proband:

„Äh in den sozialen Berufen und in den Bildungsberufen ähm ist schon so dass man darauf Rücksicht nehmen will und auch muss es ist keine Frage aber auch will um entsprechend auch als attraktiver Arbeitgeber zu gelten und auch ein entsprechendes Unternehmensklima herbeizuführen“ (Herr F, Z. 773 ff).

An dieser Aussage wird ebenfalls deutlich, inwieweit sich das Spannungsfeld zwischen Humanität und Rationalität verschiebt. Durch den Mangel an Fachkräften sind die Arbeitgeber in der Situation, ein attraktives Angebot für den zukünftigen Arbeitnehmer anzubieten. Hierdurch bekommt der Bereich der Humanität, der Bedürfniserfüllung des einzelnen Menschen, eine höhere Bedeutung:

„Sache mit der die Unternehmen sich zuzunehmen auseinandersetzen MÜSSEN weil der Fachkräftemangel nunmal nAHT, und da hatten wir solche Thema“ (Frau H, Z. 478 ff).

Auch in dieses Spannungsfeld einzuordnen ist die Tatsache, dass einige Probanden sagten, sie würden Work-Life-Balance praktizieren, solange es dem Unternehmen nicht schadet (vgl. Herr Bs, Z. 272 ff).

Es gab im Rahmen dieses Themas nur wenige Probanden, die sich in Kategorie (b) einordnen lassen, die Work-Life-Balance als nicht wichtig einschätzen und somit diese auch wenig bis gar nicht betreiben. Die hierfür genannten Gründe sind divers. Ein Proband macht die Gründe zum einen am besonderen Aufgabenbereich, in diesem Fall Pflege von Patienten, zum anderen an einem zu geringen Personalschlüssel fest:

„Also ich sag das ganz bewusst da kommtmr net weit und die Leute jetzt bei mir die reiben sich da auch auf die wissen genau worums da geht ne die die das verantwortungsvoll machen (.) die wissen dass sie die Tour fahren müssen weil ansonsten sitzt da jemand zu Hause und kriegt seine Insulinspritze net und das is lebensgefährlich und andere Medikamente und Sachen auch ich bring das jetzt nur mit dem Insulin ne die wissen auch im Rettungsdienst das Fahrzeug muss besetzt sein sonst fährt dann da keiner und ehm das geht net und der Personalschlüssel das dann fehlt die Personalschlüsse sind ja heute alle berechnet“ (Herr Dg, Z. 895 ff).

An diesem Fall wird deutlich, wie eng Humanität und Rationalität und Work-Life-Balance miteinander in Verbindung stehen. Aufgrund der Tatsache, dass die Wirtschaftlichkeit hier sehr im Vordergrund steht und dadurch der humanitäre Faktor vernachlässigt wird, entstehen Unmut und wenig Flexibilität in Bezug auf die Arbeitszeit. Die sorgt für Frustration und Mangel an Motivation. Hierunter leidet die Work-Life-Balance des Probanden und die seiner Mitarbeiter.

Unter die dritte Kategorie fallen vor allen Dingen die Probanden, die sich in Unternehmen befinden, deren Arbeit für und mit Work-Life-Balance scheinbar bereits stark ausgeprägt ist. Dies führt zu der Aussage der Studienteilnehmer, dass sie Work-Life-Balance zwar auch aktiv betreiben, dies allerdings in der Unternehmensstruktur ohnehin festgelegt ist. Sie äußern sich nicht dazu, inwieweit sie selbst mitarbeiten und aktiv versuchen, die Work-Life-Balance zu fördern:

„Das ehm gibt's alles schon, beziehungsweise wird von anderer Stelle weiterentwickelt. Sodass ich da als Führungskraft ganz normal wie alle anderen tätig bin aber die Instrumente nicht weiter entwickelt, weil wir dafür jemanden spezielles haben“ (Herr Bw, Z. 217 ff).

„Aber ich würde sagen inzwischen haben wir die EU-Arbeitszeitrichtlinien. Also wie gesagt, das ist alles gesetzlich geregelt durch die EU. Da haben die auch gar keine Wahl oder Spielraum“ (Herr Hr, Z. 296 ff).

Diese Aussagen zeigen, dass zwar eine positive Einstellung vorhanden sein kann, die Umsetzung allerdings institutionalisiert bzw. gesetzlich geregelt wurde.

Auch bei dieser Frage gab es wieder einige Probanden, die sich nicht äußern. Das kann daran liegen, dass sie keine Führungsposition bekleiden, aber auch daran, dass sie sich in den Interviews sehr allgemein über Work-Life-Balance äußern und dadurch ihre eigene Position nicht zum Tragen kommt. Auch hier war ein hemmender Faktor, dass einige Probanden durch den Zeitpunkt ihres Studiums nicht die Chance hatten, die Theorie im Rahmen ihrer akademischen Ausbildung kennenzulernen.

7.8.5 Militärische Work-Life-Balance/ Work-Life-Balance-Maßnahmen

In der fünften Kategorie „Militärische Work-Life-Balance/Work-Life-Balance-Maßnahmen“ ließen sich die folgenden Ausprägungen identifizieren:

- a) ist/sind vorhanden
- b) ist/sind nicht vorhanden
- c) weiß es nicht
- d) Proband äußert sich nicht zu dieser Thematik

Zu a)
Sodass es dA relativ leicht ist, sag ich mal, ist ja schon wie auch das Studium an der Universität der Bundeswehr auch, dass man jetzt nicht den ganzen Tag Vorlesungen hat, entsprechend Freiräume hat, die man sich flexibel gestalten kann (Herr Fb, Z. 573 ff).
Also das ist, ähm, muss jetzt despektierlich verstanden werden, aber das Verteidigungsbeamten-dasein, was man in der Bundeswehr hat, jetzt vor allen Dingen auch, je nachdem, wie es auch mal umgesetzt wird, mit der 41 Stunden Regelung, äh, das ist Luxusleben und das hört schlagartig mit der freien Wirtschaft aus (Herr J, Z. 720 ff).
Also wir hatten ja, ähm, äh, im Prinzip (.) die Lehrgangszeit, ähm, (.) wir haben auch / Also ich habe das immer so gemacht, dass gerade vor den Prüfungen habe ich viele meiner ZbV-Stunden gesteckt, dass ich gesagt habe, so ihr habt den ganzen Nachmittag Zeit, könnt euch das einteilen zum Lernen noch einmal zum Wiederholen, ähm, wir treffen uns zwischendrin nur einmal kurz, also, da habe ich schon ein bisschen darauf geachtet, dass ich vor dem Tag, wo eine Prüfung jetzt ist, dass da mehr, ähm, Freizeit ist. Oder wo sie einfach für sich auch noch einmal etwas machen können, wo sie, ähm, wo sie dann nicht, äh, nochmal, äh, irgendeinen Theoriestoff bekommen, der ganz, ganz wichtig ist, wo man, äh, ganz dabei sein muss. Äh oder auch Sport gesteckt. Also, so habe ich ein bisschen darauf, äh darauf geachtet, ähm, oder dass auch unter der Woche, wenn man jetzt so kuckt, ähm, dass eben nicht eine Woche Sport ist und eine Woche nur Theorie, sondern dass sich das so ein bisschen abgewechselt hat, ähm (Frau S, Z. 1516 ff).
Seit Bundeswehr je nach Verwendung, also je nach Dienstposten, den man betreibt, unterschiedlich (Herr O, Z. 315 ff).

Zu b)
Mehr, ähm, Möglichkeiten hatte ich/ hatte ich nicht, dass man da jetzt sagt, ähm, man

macht jetzt wirklich, äh, wirklich, dass man, ähm, solche Phasen mit, mit, miteinbaut. Aber so in dem Bereich, ja (Frau S, Z. 1526 ff).

Zu c)

Da gabs glaube ich Ansätze dazu, aber viel mehr auch nicht. Da kann ich mich wirklich nicht mehr daran erinnern (Herr K, Z. 453 ff).

Zu d)

Herr E; Frau P; Herr F; Herr H; Herr M; Herr B; Herr G; Herr H; Herr Z; Herr N; Herr Bw; Herr Bs; Herr Fw; Herr D

Diese Kategorie stellt heraus, wie weit die Work-Life-Balance im militärischen Bereich der Befragten vorhanden war beziehungsweise bewusst geworden ist. Da alle Probanden schon ausgeschieden sind, ist auch zu beachten, dass sich nicht alle ggf. an die vorhandenen Möglichkeiten erinnern können oder diese Aspekte bei einer eher übergeordneten Frage außer Acht lassen, da die Bedeutung für diese durch die wechselnden Umstände momentan keine wichtige Rolle spielen:

„Da gabs glaube ich Ansätze dazu, aber viel mehr auch nicht. Da kann ich mich wirklich nicht mehr daran erinnern“ (Herr K, Z. 453 ff).

Des Weiteren verdeutlicht die oben angelegte Tabelle, dass die Wenigen die aktiv diesen Bereich in ihre Beantwortung einbeziehen, überwiegend von vorhandenen Maßnahmen berichten:

„Seit Bundeswehr je nach Verwendung, also je nach Dienstposten, den man betreibt, unterschiedlich“ (Herr O, Z. 315 ff).

Dies zeigt es gab Maßnahmen, aber welche wie umgesetzt wurden, wird von keinem Probanden im Speziellen beschrieben. Alle gemachten Angaben zu diesem Themengebiet bleiben sehr dürftig. Alle aufgeführten Zitate, welche ansatzweise auf den Themenbereich der militärischen Work-Life-Balance anspielen, beschreiben diese nicht ausreichend und lassen sich somit nicht zu den ausgearbeiteten Aspekten zuordnen.

7.8.6 Zivile Work-Life-Balance/ Work-Life-Balance-Maßnahmen

In der sechsten Kategorie „Zivile Work-Life-Balance/Work-Life-Balance-Maßnahmen“ ließen sich die folgenden Ausprägungen identifizieren:

- a) ist/sind vorhanden
- b) ist/sind nicht vorhanden
- c) Proband äußert sich nicht zu dieser Thematik

Zu a)
Mitarbeiter schon ja. Also wir ham jetzt ganz andere Generation ähm da gib'ts ja die berühmten Buchstaben ne die da dazu äh Generation why oder Ypsilon des is klar. Äh darauf äh müssen wir vor dem Hintergrund auch der Fachkräftesituation wir ham ja auch ne Fachkräfteherausforderung (.) äh in den sozialen Berufen und in den Bildungsberufen ähm ist schon so dass man darauf Rücksicht nehmen will und auch muss es is keine Frage aber auch will um entsprechend auch als attraktiver Arbeitgeber zu gelten und auch n entsprechendes Unternehmensklima herbeizuführen (Herr F, Z. 770 ff).
Und besonders die Stadt Bielefeld ist da so ein Arbeitgeber, die sich das auch speziell als Ziel gesetzt haben, sich dieses Thema auch anzunehmen, also flexible Arbeitszeiten zum Beispiel (Herr Fb, Z. 778 ff).
Thema Elternzeit, Mutterschutz und solche Sachen zum Beispiel, Freistellung von Dienst, also das ist im öffentlichen Dienst schon Thema, oder jetzt speziell, was ich bei der Stadt Bielefeld erlebt habe, jetzt in den zwei Jahren. Was sehr präsent ist im Dienstalltag und wo auch versucht wird, viel zu tun von Seiten des Arbeitgebers, ne? (Herr Fb, Z. 786 ff).
Ich Sorge gut und in Ordnung. Aber ich würde sagen inzwischen haben wir die EU-Arbeitszeitrichtlinien. Also wie gesagt, das ist alles gesetzlich geregelt durch die EU. Da haben die auch gar keine Wahl oder Spielraum (Herr Hr, Z. 293 ff).
Ähm ich sag mal so, in so einem großen Unternehmen gib'ts ne Menge Angebote, die sicherlich in den Bereich Work-Life-Balance fallen und die der ein oder andere auch nutzt und wahr nimmt (Herr M, Z. 374 ff).
Wir haben ähm das große Glück, dass wir unsere Personaleinsatzpläne entsprechend abklären und da kann jeder seine äh seine persönlichen Bedürfnisse mit unterbringen. Ähm insofern kommt das sehr selten zum Tragen, dass es Handlungsbedarf gibt. Das ist meist von Vornherein ein Automatismus (Herr M, Z. 380 ff).
Ja, ja es gibt einen Ausgleich. Es gibt keine Regeldienstzeiten, Mitarbeiter können von Zuhause aus arbeiten, niemand muss Stunden nachweisen, niemand muss ein [unverständlich] oder wichtige Termine. Ansonsten kann jeder dann arbeiten wann es ihm passt (Herr B, Z. 227 ff).
jA DA schOn;weil wir tatsächlich=ich hatte son seminar <t>ich kanns nicht mehr genau betiteln> wies hieß, aber da gings um alterNATIVE eh arbeitsmarktstruktUREN ge/ ehm oder mh BETRIEBSSTRUKTUREN geht .hhh wir man das tatsächlich=weil das ist ja n/ ne sache mit der die unternehmen sich zunehmen auseinandersetzen MÜSSEN weil der fachkräftemangel nunmal nAHT, und da hatten wir solche thema also was jetzt splitting angeht,job-splitting oder job-rotation ehm (.) da bin ich in ner institution gelandet die da schon sehr sehr WEIT in der plAnung ist. ehm wir haben SUPERviele unterschiedliche arbeitsZEITmodelle, also geht los mit GLEITZEIT, also äh wir GLEITEN TATSÄCHLICH durchgehend, das heißt wir haben TATSÄCHLICH offene GLEITZEITEN,äh auch KEINE FESTEN arbeitszeiten <all>wie das ja bei gleitzeit oft mal ist> mit KERNarbeitszeiten gib'ts nicht ist natürlich bei mir im team auch schön weils MÖGLICH ist .hhh ehm das ist natürlich wenn ich ständigen kundenkontakt hAbe wa/ ist das was anderes, e:hm <all>bei uns geht das ganz gut> ich habe eh SIEBEN mitarbeiter in <h>teamarbeit>, ehm teilweise

ganz; teilweise nur tageweise=zwei tage=drei tage; e:hm wo wir telearbeit anbieten, (.) ehm wir machen SEHR viel <h>gesundheitsmanagement> .hhh e:hm (.) joa (.) denke das ist so die (.) die masse des geschäfts; viel gesundheitsmanagement und ganz flexible arbeitszeitmodelle (Frau H, Z. 676 ff).

Ja das ist n gutes thema weil ähm worklifebalance wird in norwegen ganz groß geschrieben wesentlich äh also hat n wesentlich höheren stand als in deutschland und ähm ich hab n sehr guten chef in der hinsicht und bin heute auch auf dem weg nach hause da ich ähm freitags von zuhause aus arbeite und das ist überhaupt kein problem (Herr H, Z. 390 ff).

Ähm, habe ich da schon auch ein gewisse / gewisses MAß an Work-Life-Balance, dass ich dAs, ähm, dann so auch [mir ähm, und mir äh, machen kann, wenn ich nachhause, dass ich sage, ich muss jetzt nicht sOfort irgendetwas machen, sondern kann erst einmal 3-4 Stunden Pause machen und kann dann noch einmal etwas machen für die Schule (Frau S, Z. 1461 ff).

Na gut wir haben da denke ich bei uns in der Firma ein ganz, ganz öh prima Regelung, die natürlich durch die Verlagerung des Standorts nach Schrobenshausen, die sich mit sich bringt. Wir haben bei uns ne Möglichkeit Heimarbeit oder Telefonarbeit zu tätigen. Heimarbeit hat da nichts Stricken, Klöppeln oder sowas zu tun, dass is einfach, dass man sagt man macht an einem Montag oder auch Freitag Homeoffice. Also wir haben da auch infrastrukturell etwas. VPN-Zugang usw. und man kann natürlich am Freitag auch bisschen was machen (Herr N, Z. 612 ff).

Ehm Also wir sind ehm relativ gut aufgestellt, was das Thema Flexibilität angeht, ehm jeder unserer Mitarbeiter hat die Möglichkeit mobil zu arbeiten, von zu Hause aus zu arbeiten, home-office zu machen. Wir haben ein recht gutes Arbeitszeitmodell ehm wo man sich Vertrauensarbeitszeit oder ehm Zeiterfassung wählen kann. Bei der Zeiterfassung kann man entsprechend flexibel Stunden nehmen mit etwas Vorlauf. Also von daher alles was man sich an Personalinstrumenten vorstellen kann, ham wa. Unterstützt ja auch Aktivität (Herr Bw, Z. 220 ff).

Also ja ich habe schon eine ganze Menge spezieller Maßnahmen. Ich habe mehrmals die Arbeitszeiten verändert für das Büro hier (Herr Bs, Z. 272 ff).

Da wird hier deutlich mehr Rücksicht drauf genommen; sei es in der Gleitzeitregelung, die zum Beispiel hier 18:30 enden (Herr O, Z. 324 ff).

Zu b)

also WIRD wird total stiefmütterlich behandelt (Herr, Z. 426).

Die Work-Life-Balance ist zumindest für diesen Arbeitgeber und das weiß ich also aus Gesprächen mit anderen in der zivilen Wirtschaft Tätigen, äh, deutlich im Top-Management und überhaupt auch im mittleren Management schon, vielleicht da ganz besonders, weiß ich nicht, ähm, ordentlich aus den Fugen. Das ist so ein Thema, das beackert man sehr gerne. Auch als Unternehmenssprecher ist das immer wieder wichtig und den Personalern ist das ganz wichtig, aber defacto habe ich meine Elternzeit ver-

kürzt. Von vier auf zwei Monate, weil die Elternteilzeit, in der ich tätig war, hat nicht funktioniert. Ich habe für den halben Lohn quasi gearbeitet, es war ja Teilzeit, defacto habe ich genauso viel gearbeitet wie vorher. Und da habe ich nach zwei Monaten die Reißleine gezogen, bei aller Liebe, so nicht. Da hat meine Familie nichts von und ich habe auch nichts von, und äh, dann kann ich auch gleich Vollzeit arbeiten gehen und bekomme wenigstens mein volles Geld. (Herr J, Z. 731 ff).

Ja. Äh, im Prinzip machen wir in der Schule Work-Life-Balance gAr nicht. Äh:m, dazu, ähm, gibt es keinen, keinen Themenblock (Frau S, Z. 1461 ff).

Also ich würd sagen dass also das Work-Life-Balance löst sich letztendlich im Arbeitsleben weitgehend auf, das heißt, also in meinem Fall jetzt speziell, dass privat und Beruf eigentlich ineinander übergehen und natürlich ähm auch nicht zu kurz kommen kann, dass ähm auch entsprechende berufliche Tätigkeit, des Ganze mit Spaß gemacht wird, was au immer a ziemlich wichtiges Thema ist. Ähm natürlich auch in der Freizeit also ähm fließender Übergang (.) (Herr Bw, Z. 148 ff).

Zu c)

Herr E; Herr K; Herr G; Herr Z; Herr D

Obwohl es viele sich enthaltende Stimmen zu dieser Thematik gibt, sind die gegebenen Antworten zur zivilen Work-Life-Balance doch sehr viel umfangreicher als zur militärischen Work-Life-Balance. Der überwiegende Teil der Befragten, die sich zu diesem Thema geäußert haben, berichtet von vorhandenen Work-Life-Balance-Maßnahmen im Unternehmen bzw. an ihrem Arbeitsplatz:

„Die Work-Life-Balance ist zumindest für diesen Arbeitgeber und das weiß ich also aus Gesprächen mit anderen in der zivilen Wirtschaft Tätigen, äh, deutlich im Top-Management und überhaupt auch im mittleren Management schon, vielleicht da ganz besonders, weiß ich nicht, ähm, ordentlich aus den Fugen. Das ist so ein Thema, das beackert man sehr gerne. Auch als Unternehmenssprecher ist das immer wieder wichtig und den Personalern ist das ganz wichtig, aber defacto habe ich meine Elternzeit verkürzt. Von vier auf zwei Monate, weil die Elternteilzeit, in der ich tätig war, hat nicht funktioniert. Ich habe für den halben Lohn quasi gearbeitet, es war ja Teilzeit, defacto habe ich genauso viel gearbeitet wie vorher. Und da habe ich nach zwei Monaten die Reißleine gezogen, bei aller Liebe, so nicht. Da hat meine Familie nichts von und ich habe auch nichts von, und äh, dann kann ich auch gleich Vollzeit arbeiten gehen und bekomme wenigstens mein volles Geld“ (Herr J, Z. 731 ff).

Diese Aussage hebt hervor, dass vom Unternehmen angebotene Work-Life-Balance Maßnahmen per se noch nicht zu einer, vom Arbeitnehmer positiv gewerteten, Work-Life-Balance führen können, sondern die Maßnahmen sogar wie im oben angeführten Beispiel negativ auf die Work-Life-Balance wirken bzw. von Arbeitnehmer so wahrgenommen werden können. Es wird deutlich, dass in diesem Kontext die Umsetzung der Maßnahmen eine Rolle spielt. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der überwiegende Teil der

Probanden das Vorhandensein von Work-Life-Balance-Maßnahmen in ihrem Unternehmen bzw. an ihrem Arbeitsplatz beschreibt:

„Ehm Also wir sind ehm relativ gut aufgestellt, was das Thema Flexibilität angeht, ehm jeder unserer Mitarbeiter hat die Möglichkeit mobil zu arbeiten, von zu Hause aus zu arbeiten, Homeoffice zu machen. Wir haben ein recht gutes Arbeitszeitmodell ehm wo man sich Vertrauensarbeitszeit oder ehm Zeiterfassung wählen kann. Bei der Zeiterfassung kann man entsprechend flexibel Stunden nehmen mit etwas Vorlauf. Also von daher alles was man sich an Personalinstrumenten vorstellen kann, ham wa. Unterstützt ja auch Aktivität“ (Herr Bw, Z. 220 ff).

7.9 DIVERSITY

Dieser Teil des Studienprojekts, baut auf dem Abschnitt der theoretischen Teilaspekte für die Thematik des Umgangs mit Diversität auf. Im Folgenden sollen die theoretischen Annahmen mit den empirisch erhobenen Daten in Bezug gesetzt werden. Der qualitativen Auswertung vorangestellt, soll im Folgenden die von der Studiengruppe ausgewählte Erhebungsmethode, die Auswertungsmethode sowie die Methodologie dargestellt und erläutert werden.

Die Erhebungsmethode wurde mit dem Leitfadeninterview vorgegeben. Um die gewonnenen Daten auszuwerten, nutzte die Forschungsgruppe die Kategorienbildung, wie sie von Schmidt (2010) als Auswertungstechnik für Leitfadeninterviews beschrieben wird. Das Verfahren wurde von diesem Team der Forschungsgruppe für diesen Teil der Auswertung insofern transformiert, als das Konzept des „Theoretical Coding“ nach Gläser und Laudel (2006) angewandt wurde.

Das Auswertungsprinzip lässt sich als theoretische Konzeptbildung erklären, was das Ziel voranstellt, ein Suchraster zu generieren, um mit dessen Hilfe eine vom ursprünglichen Material getrennte Informationsbasis zu erhalten, die für die Untersuchungsfrage wichtige Informationen bereitstellt (vgl. Gläser & Laudel 2006, 193 ff). Dem eigentlichen Codierungsprozess gingen dabei theoretische Vorüberlegungen voraus, indem wir aus einer groben Sichtung des Materials Vorkategorien bildeten. Diese Kategorien sollten sich, durch die später herausgesuchten Aussagen, durch gemeinsame thematische Ansichten und Bezüge innerhalb der Kategorien äußern.

Das Kategoriensystem wurde im Verlauf der Auswertung den Besonderheiten des Materials angepasst, so wurden zum Beispiel verschiedene Kategorien zum Umgang mit Diversity zusammengefügt, da sich die Aussagen innerhalb dieser Teilgebiete miteinander deckten. Die entstandene Informationsbasis zeigt eine Informationsfülle mit einer kontrastierenden fallzentrierten Reduzierung. So zeigen sich dort differenzierte Auswertungskategorien, die wir im Folgenden durch ihre jeweiligen inhaltlichen Ausprägungen formuliert haben. Die Besonderheiten und Feinheiten einzelner Interviewaussagen finden darin Anklang und unterliegen zum Großteil anschließend vertiefenden Fallinterpretationen. Dadurch war es uns möglich die einzelnen Kategorien zusammenfassend darzustellen und getätigte Aussagen zu deuten.

7.9.1 Kategorie: Diversity Kompetenz durch Studium vs. Erfahrungen

7.9.1.1 Kodierung

- 1 Der Befragte verinnerlichte Diversity Kompetenz durch seine eigene Herkunft/ Wohnort
- 2 Der Befragte erlernte Diversity Kompetenz durch eigene Erfahrung und gewonnene Menschenkenntnis
- 3 Der Befragte hält das Studium und Schulungen für Diversity Kompetenz für erwähnenswert
- 0 Der Befragte schätz den Stellenwert für Diversity Kompetenz als gering ein oder äußert sich gar nicht

Kodierung 1
<p>“glaub ich is aber sehr stark geschuldet, ähm, dem Großraum München (.) grad im Gespräch mit ehemaligen Kameraden, mit denen ich noch befreundet bin, merkt man schon, dass ist einfach regional in einigen Bereichen schwierig ist. Also ich glaub Diversi/, ähm, Versuche neutral und objektiv zu sein, das is in einer Großstadt einfacher, weil das ganze Stadtbild und das Leben anders ist und mans mit sich aufsaugt“ (Herr D, Z. 229 ff).</p>
<p>“hat man auf jeden Fall Berührungspunkte gehabt, aber das hängt natürlich auch bei der Stadt Bielefeld konkret davon ab, wo man jetzt eingesetzt wird. Also sag ich jetzt als Kollegen, dass man im Kollegenkreis die unterschiedlichsten Ethnien oder Sprachen auch hat, oder Muttersprachler hat, oder auch gerade seitens der Kunden, ne? Der Bürger, die da zu uns kommen, ne? Da ist es natürlich ein Riesenthema“ (Herr B, Z. 518 ff).</p>
<p>“Da bin ich sehr offen, und auch bedingt, dadurch dass ich in Indonesien geboren wurde und in über sieben Ländern gelebt habe, mein Vater Diplomat war. Das heißt ich kenne von klein auf verschiedene Kulturen, verschiedene Sprachen, verschiedene Mentalitäten und Religionen. Insofern bin ich, oder schätze ich mich als sehr tolerant ein“ (Herr Bs, Z. 255 ff).</p>
<p>“(lacht) Okay, na das ist vorher geprägt worden. Ich war auf einem katholischen Jungengymnasium (lacht), in einem Internat, das ist schon vorher, die Karre war schon vorher im Dreck (lacht)“ (Herr Bw, Z. 206 ff).</p>
<p>“was wo wir ähm, sehr Offen sind auch ähm, dadurch dass äh, äh, in der Stadt Salzgitter sehr viel ähm, türkische Mitbewohner eben wohnen. Auch schon in der 3.-4. Generation. Ähm, gibt es an der Schule zum Beispiel auch Befreiungen für deren Feiertage“ (Frau S, Z. 1347 ff).</p>

Kodierung 2
<p>“Ja speziell eben die erfahrung die man gesammelt hat umgang mit verschiedenen verschiedenen menschen äh man lernt sehr viel ähm in hinblick auf menschenkenntnis und wie man menschen wahrnehmen kann und ähm festzustellen wie man wem im endeffekt muss man auf man muss den menschen kennen um zugang zu finden damit ich den mitarbeiter oder kameraden schnellstmöglich dazu bringe dass er mir zuarbeitet so einfach ist das eigentlich dass er sich gut dabei fühlt und äh im endeffekt ne belohnung sich selbst wohlfühlt wenn er mir zuarbeitet und äh dadurch das sind ist menschenkenntnis “ (Herr H, Z. 377 ff).</p>
<p>“Ja. Das ist,.... Also dann muss man da auch nochmal schauen wie man das, wie man das hinkriegt. ÄHM Da ist eine Erfahrung, ist Frauen reden gerne. ÄHM Also man muss nicht unbedingt zu Lösungen kommen, aber wenn man eine Stunde miteinander geredet hat dann ist das schon fast die Lösung des Problems. Das musste ich auch erst lernen“ (Herr G, Z. 301 ff).</p>
<p>“Ich durfte durch meine Erfahrung am Nato Hauptquartier der Landstreitkräfte in Heidelberg wunderbare Erfahrungen sammeln mit Kameraden und Kameradinnen der verschiedensten Nationen und genau das gleiche tue ich jetzt auch im Konzern, wobei jetzt</p>

im Konzern die Perspektive von Menschen mit gesundheitlich, körperlich oder geistige Einschränkungen dazu kommt, das ist eine Dimension die man in den Streitkräften eher nicht hatte, aber das ist der einzige Unterscheidungspunkt. Ich habe Diversität sowohl militärisch als auch im zivilen erlebt“ (Herr Z, Z. 256 ff).

Kodierung 3

“Ich glaube, also das ist auch so, dass man demjenigen dann, aber dafür sind die Sachbearbeiterinnen auch entsprechend geschult und auch selbstbewusst genug, dass die dem dann schon freundlich aber bestimmt mitteilen können, dass es nun mal jetzt hier in Unserem Kulturkreis nichts außergewöhnliches ist, dass eine Frau auch die Entscheidungen trifft“ (Herr B, Z. 551 ff).

“Also, ja ähm Studium hat man davon gehört. Also ich sag immer die theoretische Grundbildung. Ähm des zweite Thema war natürlich Diversität zu meiner damaligen Zeit äh war begrenzt. Äh es muss man sehen man konnte des lediglich darauf zurückführen wie stell ich die Teams zusammen in den verschiedenen operierenden Einheiten aufgrund der Persönlichkeitsstruktur. Äh aber damit mussten Sie natürlich auch klar kommen“ (Herr F, Z. 733 ff).

Kodierung 0

“dass ich gelernt habe, und die Erfahrung der Jahrzehnte beim Militär, dass ich, kurz, schnell, stramm, kurz alles gehalten habe. Nicht schnell, stramm, falsch, das kann einmal, das kann auch mal vorkommen, aber nicht lang Rumstehen und Geschwafel und alles, sondern kurz so zeitig fertig aus, schnelle Entscheidungen“ (Herr E, Z. 284 ff).

Keine Angaben: Herr J; Herr B; Herr DG; Herr Fw; Herr Hr; Herr K; Herr M; Herr N; Herr T; Herr W; Frau H; Frau P; Frau S

7.9.1.2 Auswertung

Im folgenden Abschnitt wird darauf eingegangen, wie die Befragten sich Diversity-Kompetenz angeeignet haben. Dieser Themenkomplex befasst sich somit mit dem spezifischen Umgang mit Diversität, und wie sich diese Kompetenz als soziale Fähigkeit herausgebildet hat. Dazu wurden die dazu getätigten Aussagen in Kategorien eingeordnet, die sich jeweils im Zugang der Fähigkeitsausbildung unterscheiden, sowie eine Kategorisierung von Probanden gebildet, die die Thematik Diversity-Kompetenzen scheinbar nicht als wichtig erachteten oder gar nicht dazu Stellung genommen haben.

Das erste Kategorienfeld betrifft die Ausbildung von Diversity-Kompetenzen durch die eigene Herkunft, das gelebte Umfeld oder auch spezifisch-biographische Institutionen der befragten Probanden selbst. Insgesamt nahmen fünf Befragte dazu Stellung und verbanden ihre guten Fähigkeiten im Umgang mit Diversität mit ihrer Sozialisation am jeweiligen Herkunftsort. So sagte Herr D:

„glaub ich ist aber sehr stark geschuldet, ähm, dem Großraum München, grad im Gespräch mit ehemaligen Kameraden, mit denen ich noch befreundet bin, merkt man schon, dass ist einfach regional in einigen Bereichen schwierig ist. Also ich glaub Diversity, ähm, Versuche neutral und objektiv zu sein, das ist in einer Großstadt einfacher, weil das ganze Stadtbild und das Leben anders ist und man es mit sich aufsaugt“ (Herr D, Z. 229 ff).

Auch Herr B verknüpfte Diversity Kompetenzen mit seinem Umfeld:

„hat man auf jeden Fall Berührungspunkte gehabt, aber das hängt natürlich auch bei der Stadt Bielefeld konkret davon ab, wo man jetzt eingesetzt wird. Also sag ich jetzt als Kollegen, dass man im Kollegenkreis die unterschiedlichsten Ethnien oder Sprachen auch hat, oder Muttersprachler hat, oder auch gerade seitens der Kunden, ne? Der Bürger, die da zu uns kommen, ne? Da ist es natürlich ein Riesenthema“ (Herr B, Z. 518 ff).

Weiterhin zeigten die Aussagen der Herren Bs und Bw den Zusammenhang zwischen ihrem Aufwachsen und ihrem Umgang mit Andersartigkeit. Auf der einen Seite steht dazu Herr Bs, der sich durch seine Geburt in Indonesien und sein Heranwachsen in sieben verschiedenen Ländern als besonders tolerant einschätzt:

„Da bin ich sehr offen, und auch bedingt, dadurch dass ich in Indonesien geboren wurde und in über sieben Ländern gelebt habe, mein Vater Diplomat war. Das heißt ich kenne von klein auf verschiedene Kulturen, verschiedene Sprachen, verschiedene Mentalitäten und Religionen. Insofern bin ich, oder schätze ich mich als sehr tolerant ein“ (Herr Bs, Z. 255 ff).

Auf der anderen Seite steht Herr Bw, der im Gegensatz zu Herrn Bs durch seine Prägung in einem katholischen Jungengymnasium einen eher konventionellen Umgang mit Diversität erlernte:

„Okay, na das ist vorher geprägt worden. Ich war auf einem katholischen Jungengymnasium (lacht), in einem Internat, das ist schon vorher, die Karre war schon vorher im Dreck (lacht)“ (Herr Bw, Z. 206 ff).

Eine weitere Erfahrung in Bezug auf die Kompetenzentwicklung im Umgang mit Vielfalt schilderte Frau S, die dabei wieder den Zusammenhang zur migrationsstarken Umgebung aufzeigte:

„was wo wir ähm, sehr Offen sind auch ähm, dadurch dass äh, äh, in der Stadt Salzgitter sehr viel ähm, türkische Mitbewohner eben wohnen. Auch schon in der 3.-4. Generation. Ähm, gibt es an der Schule zum Beispiel auch Befreiungen für deren Feiertage“ (Frau S, Z. 1347 ff).

Die hier angeführten Aussagen zeigen, dass die Herkunft, der Ort der Sozialisation, in Bezug auf das Erwerben von Kompetenzen im Umgang mit Diversität eine entscheidende Rolle spielen. Ein soziales Umfeld mit viel Diversität, zumeist das aufgeführte Beispiel des Bevölkerungsanteils durch Migranten, veranlasst eine dementsprechend häufige Auseinandersetzung mit Diversität, was letztlich die soziale Fähigkeit für den Umgang mit Vielfalt schult. Dagegen zeigt die eben aufgeführte Aussage von Herrn Bw, dass in einer konservativen Erziehung, am Beispiel des katholischen Internats, die Auseinandersetzung mit

Diversität fehlt und dementsprechend die Fähigkeit für den Umgang mit Diversität leidet, bzw. gar nicht ausgeprägt wird/werden kann. Dementsprechend könnte man mutmaßen, dass Menschen, welche in migrationsreichen Gebieten, wie in deutschen Großstädten, aufwuchsen, eine höhere Diversity-Kompetenz besitzen.

Der in diesen Themenkomplex gewonnene zweite kategorische Gegenstand bezieht sich auf das Erlangen von Diversity-Kompetenz durch gesammelte Lebenserfahrung. Diese Erfahrung ist in den meisten Aussagen zumeist beruflich konnotiert, wobei auch häufig Diversity-Kompetenz mit Menschenkenntnis verbunden wird:

„Ja speziell eben die Erfahrung die man gesammelt hat Umgang mit verschiedenen Menschen äh man lernt sehr viel ähm in Hinblick auf Menschenkenntnis und wie man Menschen wahrnehmen kann und ähm festzustellen wie man wem im Endeffekt muss man auf man muss den Menschen kennen um Zugang zu finden damit ich den Mitarbeiter oder Kameraden schnellstmöglich dazu bringe dass er mir zuarbeitet so einfach ist das eigentlich dass er sich gut dabei fühlt und äh im Endeffekt ne Belohnung sich selbst wohlfühlt wenn er mir zuarbeitet und äh dadurch das sind ist Menschenkenntnis“ (Herr H, Z. 377 ff).

Auch Herr G beschreibt einen Lernprozess der sich durch selbst gemachte Erfahrungen auszeichnete:

„Also dann muss man da auch nochmal schauen wie man das, wie man das hinkriegt. ÄHM Da ist eine Erfahrung, ist Frauen reden gerne. ÄHM Also man muss nicht unbedingt zu Lösungen kommen, aber wenn man eine Stunde miteinander geredet hat dann ist das schon fast die Lösung des Problems. Das musste ich auch erst lernen“ (Herr G, Z. 301 ff).

Es fällt auf, dass diese Aussagen sich auf erst relativ spät gemachte Erfahrungen beziehen, die im Vergleich zum ersten Untersuchungsgegenstand (Diversity Kompetenz durch die eigene Herkunft/Sozialisation), erst im späteren Berufsleben stattgefunden haben. Die Aussage von Herrn Z bestätigt dies und verdeutlicht, dass die gewonnene Erfahrung sowohl im militärischen, sowie auch im zivilen Berufsfeld stattfand:

„Ich durfte durch meine Erfahrung am Nato Hauptquartier der Landstreitkräfte in Heidelberg wunderbare Erfahrungen sammeln mit Kameraden und Kameradinnen der verschiedensten Nationen und genau das gleiche tue ich jetzt auch im Konzern, wobei jetzt im Konzern die Perspektive von Menschen mit gesundheitlich, körperlich oder geistige Einschränkungen dazu kommt, das ist eine Dimension die man in den Streitkräften eher nicht hatte, aber das ist der einzige Unterscheidungspunkt. Ich habe Diversität sowohl militärisch als auch im zivilen erlebt“ (Herr Z, Z. 256 ff).

All diese Aussagen sprechen von Diversity-Kompetenz als ein Ergebnis aus verschiedensten Erlebnissen. So könnte man von diesem Untersuchungsgegenstand eine Brücke zum lebenslangen Lernen schlagen, da ganz situativ bedingt, der Mensch immer wieder auf unvorhersehbare Umstände reagieren muss und aus den daraus gewonnen Erfahrungen lernt.

Die dritte Kategorie der befragten Probanden äußerte sich über rein curriculare Aspekte der Diversity-Kompetenz, d. h. also inwiefern die Thematik der Diversität im Bereich der

professionellen Weiterbildung bzw. dem Studium vermittelt wurde. Erstaunlicherweise findet man trotz des absolvierten Pädagogikstudiums relativ wenige Aussagen in Bezug auf den Studieninhalt bzw. Weiterbildungsinhalt von Diversität bzw. Diversity-Management. Ob Diversity Studieninhalt war, scheint zumindest z. T. daran geknüpft, wann das Studium absolviert wurde, wie die folgende Aussage belegt. Nichtsdestotrotz benennt Herr F Diversität als Inhalt seines Studiums:

„Also, ja ähm Studium hat man davon gehört. Also ich sag immer die theoretische Grundbildung. Ähm des zweite Thema war natürlich Diversität zu meiner damaligen Zeit äh war begrenzt. Äh es muss man sehen man konnte des lediglich darauf zurückführen wie stell ich die Teams zusammen in den verschiedenen operierenden Einheiten aufgrund der Persönlichkeitsstruktur. Äh aber damit mussten Sie natürlich auch klar kommen“ (Herr F, Z. 733 ff).

Hierbei steht Diversität, im Vergleich zu allen anderen Befragten, das erste und einzige Mal für die rein charakterliche Vielfalt, die von Herr F mit „verschiedenen operierenden Einheiten aufgrund der Persönlichkeitsstruktur“ (Herr F, Z. 734 f) beschrieben wurde. Der Themenkomplex in Verbindung mit beruflicher Weiterbildung wird außerdem noch von Herrn B angesprochen:

„Ich glaube, also das ist auch so, dass man demjenigen dann, aber dafür sind die Sachbearbeiterinnen auch entsprechend geschult und auch selbstbewusst genug, dass die dem dann schon freundlich aber bestimmt mitteilen können, dass es nun mal jetzt hier in Unserem Kulturkreis nichts außergewöhnliches ist, dass eine Frau auch die Entscheidungen trifft“ (Herr B, Z. 551 ff).

Die letzte in diesem Kontext relevante Kategorie, bilden die Probanden, die wenig von Diversity-Kompetenz hielten bzw. diese gar nicht erst erwähnten. Erstaunlicherweise nahmen 13 Befragte, also etwa die Hälfte aller Probanden, keine Stellung zu den Kompetenzen oder Fähigkeiten im Umgang mit Diversität. Dies ist wohl, wie bereits vermutet, ein Resultat aus der zeitlichen Ferne der ehemaligen Studenten zum heutigen, aufgrund der Globalisierung immer wichtiger werdenden, Umgang mit Diversität. Lediglich Herr E äußerte sich etwas kritisch gegenüber dem Diversity-Verständnis, da es seiner Meinung nach die Effizienz der Entscheidungsfindung beeinträchtigen kann:

„dass ich gelernt habe, und die Erfahrung der Jahrzehnte beim Militär, dass ich, kurz, schnell, stramm, kurz alles gehalten habe. Nicht schnell, stramm, falsch, das kann einmal, das kann auch mal vorkommen, aber nicht lang Rumstehen und Geschwafel und alles, sondern kurz so zeitig fertig aus, schnelle Entscheidungen“ (Herr E, Z. 284 ff).

7.9.2 Kategorie: Allgemeine Erfahrungen im zivilen Unternehmen / im Militär

7.9.2.1 Kodierung

- 1 Der Befragte konnte in seiner Dienstzeit Erfahrungen im Umgang mit Diversity sammeln
- 2 Der Befragte hat an der Universität der Bundeswehr Inhalte zum Umgang mit Diversity erlernt
- 3 Der Befragte konnte im zivilen Unternehmen Erfahrungen mit Diversity sammeln
- 4 Der Befragte hat den Umgang mit Diversity durch seine Erfahrung erlernt

0 Der Befragte konnte keine Erfahrungen im Umgang mit Diversity sammeln

Kodierung 1
„Man kann mit Männlein wie mit Weiblein umgehen und insoweit würde ich da jetzt auch keine Besonderheiten heraus lesen. Das hat aber sicherlich auch damit zu tun, dass ich eben diese Erfahrungen auch schon beim Bund gemacht habe. Mit den Mädels in der AGA“ (Herr M, Z. 349 ff).
„dass es nämlich hervorragend war, diese Durchmischung. Weil die wehrpflichtigen Männer hätten einen Teufel getan aufzugeben, solange die Mädels nicht aufgeben. Und die Frauen wollten das auch zeigen, dass sie genauso viel leisten können wie die Männer. Ich glaube, dass die Leistungsfähigkeit der Kompanie deutlich gesteigert wurde, durch die zeitgleiche Anwesenheit von Männern und Frauen“ (Herr M, Z. 358 ff).
„Ich habe in den letzten 2 Jahre meiner Dienstzeit, habe ich 2 Lehrgänge geleitet für Sanitätsoffizier Anwärter und Anwärterinnen und das war 2000 und 2001 noch was komplett neues [...] muss sagen ok, es ist was Gutes und es sollte was Normales sein“ (Herr K, Z. 405 ff).
"so lernt man das; also (.) so sind wir ja groß geworden; sowohl bei der bundeswehr als auch während m studium; (.) e:hm; <f>ich glaube man verinnerlicht das durch d/ durch (.) durch diese .hhhdinge, also es ist für mich jetzt nichmal mehr EIN THEMA weils vollkommen selbstverständlich ist" (Frau H, Z. 596 ff).
"Also, j ähm Studium hat man davon gehört. Also ich sag immer die theoretische Grundbildung. Ähm des zweite Thema war natürlich Diversität zu meiner damaligen Zeit äh war begrenzt" (Herr F, Z. 733 f).
"Ich sag mal gleich. Ich durfte durch meine Erfahrung am Nato Hauptquartier der Landstreitkräfte in Heidelberg wunderbare Erfahrungen sammeln mit Kameraden und Kameradinnen der verschiedensten Nationen und genau das gleiche tue ich jetzt auch im Konzern" (Herr Z, Z. 256 ff).
"Also ich sage mal sO, beim Bund war natürlich auch eine gewisse Vielfalt, ich meine gerade in den letzten Jahren, weil ich immer mehr Kameraden und Kameradinnen hatte, die einen Migrationshintergrund hatten" (Herr F, Z. 509, f).
"Ich kann mit Männern und Frauen gut zusammenarbeiten, ähm, oh wunder auch mit Frauen, das ist, wenn man aus der Bundeswehr kommt nun auch nicht wahnsinnig üblich" (Herr J, Z. 641 ff).
"Hmm Nö eigentlich, ganz ehrlich gesagt Nein. Das war für mich nie die große Herausforderung, weil ähm man wir Führungskräfte bei der Bundeswehr wir hatten eigentlich i m m e r s e h r unterschiedlichen Charakteren zu tun. Mit sehr unterschiedlichen ähm ähm Herkunfts- ähm -szenarien zu tun, bei den Mitarbeiter die wir ähm zu führen haben, da kann dich eigentlich nichts mehr, wenn du das erlebt hast kann dich nichts mehr groß erschüttern" (Herr Er, Z. 304 f).
"Ja für mich war damals schon nen gewisser Schock zur holländischen Luftwaffe zu

kommen" (Herr N, 578 f).
"Nur is aufgefallen, [...] dass die Bundeswehr sagma sehr, sehr verkrampft, vor allem die Männer, mit dem Thema umgegangen ist" (Herr N, Z. 578 ff).
"ich hab zu schätzen gelernt dass andere Kulturen manchmal auch schon einen anderen Blick auch schon bei der Armee bei Übungen mit französischen Kameraden bei Kahn dann stellt man ja auch schon Unterschiede fest dass hab ich immer auch Bereicherung empfunden" (Herr Nk, Z. 307 ff).
"Ähm, ich hab interkulturelle Kompetenz habe ich untErrichtet bei der Bundeswehr auch" (Frau S, Z. 1367 f).

Kodierung 2
"so lernt man das; also (.) so sind wir ja groß geworden; sowohl bei der bundeswehr als auch während m studium; (.) e:hm; <f>ich glaube man verinnerlicht das durch d/ durch (.) durch diese .hhhdinge, also es ist für mich jetzt nichmal mehr EIN THEMA weilsvollkommen selbstverstÄndlich ist" (Frau H, Z. 596 ff).
"ähm dass ich als Einzelkämpfer verloren bin das heißt also äh ich hab sehr schnell äh und des is äh hat mich jetzt getragen als roter Faden dass äh dass die Teamarbeit entscheidend ist äh für den Erfolg eines Vorgangs egal welcher Vorgang und äh dass Sie jetzt kommt Diversität äh zum Tragen dass Sie da natürlich ähm auch verschiedene Ansichten ähm gerade brauchen" (Herr F, Z. 753 ff).
"Das ist schwierig, da spielt natürlich interkulturelle Kompetenzeine Rolle, ne? Das ist auch ein Studieninhalt, das war natürlich auch immer Thema im Rahmen des Pädagogikstudiums, Studium Plus nannte sich das mal, oder so" (Herr F, Z. 526 ff).
"dass man sich halt bEwusst macht, dass halt, ich sag mal für jemanden der äh, vom Glauben her eher aus dem Islam kommt, oder aus dem arabischen Raum kommt, dass der vielleicht ein Problem damit hat, wenn ihm auf dem Amt, oder der Stadtverwaltung jetzt vielleicht eine wEibliche Kollegin gegenüber sitzt" (Herr F, Z. 526 ff).
"Also, j ähm Studium hat man davon gehört. Also ich sag immer die theoretische Grundbildung" (Herr F, Z. 733).
"Ähm, also es ging natürlich um individuElle Menschen, es ging auch einmal um, um, äh, kul /andere Kulturen [...]aber ansonsten, ähm, habe ich da, ähm, nicht so viel mit zu tun gehabt" (Frau S, Z. 1387 ff).

Kodierung 3
"is für uns äh ein Teil äh unseres Auftretens gegenüber äh anderen Mitbewerbern äh also des is für uns fest verankert" (Herr F, Z. 702 f).
"Das ist jetzt vielleicht anders als in in im militärischen Bereich, da denke ich wird manchmal hierarchischer Gedacht. Gedacht, Mensch, Das ist eine mit- oder ohne Portepee und der darf das und der darf jenes" (Herr G, Z. 317 ff).

"Ist für uns als Weltkonzern mit 100.000 Mitarbeitern weltweit feste Überzeugung und Schlüssel zum Erfolg" (Herr Z, Z. 241 f).
"wobei jetzt im Konzern die Perspektive von Menschen mit gesundheitlich, körperlich oder geistige Einschränkungen dazu kommt, das ist eine Dimension die man in den Streitkräften eher nicht hatte, aber das ist der einzige Unterscheidungspunkt" (Herr Z, Z. 256 ff).
"Ähm, ich hab jetzt auch demnächst, so wie ich es jetzt höre, ähm, wahrscheinlich eine weibliche Fachvorgesetzte, also, pff, überhaupt kein Thema. Findet in der Konzernstruktur halt statt" (Herr J, Z. 641 ff).
"Diversität ist überall ein großes Stichwort. Besonders in den großen Organisationen. Da wird sehr viel Wert drauf gelegt" (Herr H, Z. 253 f).
"Ähm militärisch weniger, muss ich ganz ehrlich sagen. Diversität wurde da weniger gelebt als im Zivilen. Die Bundeswehr ist einfach kein Spiegelbild der Gesellschaft" (Herr H, Z. 265 ff).
"Ähm militärisch weniger, muss ich ganz ehrlich sagen. Diversität wurde da weniger gelebt als im Zivilen. Die Bundeswehr ist einfach kein Spiegelbild der Gesellschaft" (Herr H, Z. 265 ff).
"spielt ne große Rolle bei uns im Unternehmen" (Herr Bw, Z. 203).
"weil wir haben im Unternehmen eine Art Matrixstruktur" (Herr E, Z. 292 f).
"Ich hab sehr viel im internationalen Umfeld gearbeitet, da ist es eigentlich ne Geschichte die joar nicht bewusst gelebt wird. Bei uns da, die is einfach da. Also öhm joar. Dis is ne Selbstverständlichkeit" (Herr N, Z. 565 ff).
"im zivilen siehts da dann natürlich ehm eh ganz große Berührungspunkte" (Herr D, Z. 817 ff).
"Ich begrüße die Ausdrücklich ich hab bei ner international tätigen großen Unternehmensberatung vor 10 Jahren gearbeitet" (Herr Nk, Z. 305 f).
"und hat dann gemerkt dass sehr kompetente Frauen also sehr kluge Frauen da konnte ich anfangs nicht gut mit umgehen das hat mich nur ein paar Wochen gekostet dann hab ich für mich damals festgestellt auch dass man das man des ein bisschen durch auch eine andere Dimension is eine andere Art von Denken reinkommt die ich so auch nicht kannte und wie ich aber bemerkt hab sehr klug ist die zu nutzen weil man einfach einen runderen Blick auf die Welt bekommt" (Herr Nk, Z. 324 ff).
"aber für mich ist es völlig unerheblich, ob Frau/Mann, schwarz/weiß, Migrant oder nicht" (Herr D, Z. 229 ff).
"wir haben auch aus SYrien haben wir auch Mitschüler inzwischen ja da. Wir haben Ost-rUsslAnd ähm, mit Schüler da und ähm, dA ist es in manchen Situationen auch immer ganz interessant" (Frau S, Z. 1324 ff).

Kodierung 4
"Des hat sich im Prozess entwickelt" (Herr F, Z. 767).
"Ja speziell eben die erfahrung die man gesammelt hat umgang mit verschiedenenverschiedenen menschen äh man lernt sehr viel ähm in hinblick auf menschenkenntnis" (Herr H, Z. 377 ff).
„wenn ich wEiß zwei können nicht mitnande:r oder können nicht so GUT mitnander teile ich sie auch Ungern in zusammen in ein team ein“ (Frau H, Z. 576 ff).
"Auf diesen Dienstposten ist vorgesehen ein Offizier, weiblich" (Herr J, Z. 677 ff).
"war auch mal politisch aktiv in meinen jungen Jahren, und äh da gab es das Gleiche. Da wurde eine Frau bevorzugt und auf die Wahlliste gesetzt, weil sie eine Frau war" (Herr J, Z. 677 ff).
"Also ja ich habe es selbst gemerkt, dass es Vorteile haben kann" (Herr H, Z. 270 ff).
"Da bin ich sehr offen, und auch bedingt, dadurch dass ich in Indonesien geboren wurde und in über sieben Ländern gelebt habe" (Herr Bs, Z. 255 f).
"Ähm, das äh, ist aber, die sind ähm, sind MEnschen wie äh, wie jeder andere auch da in der Schule" (Frau S, Z. 1320 ff).

Kodierung 0
„Was ist Diversität?“ (Herr B, Z. 203).

7.9.2.2 Auswertung

Im Folgenden soll dargestellt werden, welche Erfahrungshorizonte die ehemaligen Offiziere im Umgang mit Diversität besitzen. Dabei sollen sowohl während der Laufbahn in der Bundeswehr und durch die akademische Ausbildung im Bereich Pädagogik an der Universität der Bundeswehr gemachte Erfahrungen, als auch Erfahrungen mit beachtet werden, welche in der weiterführenden Karriere in den zivilen Unternehmen gesammelt wurden.

Es stellt sich dar, dass gerade im Wahrnehmungshorizont von Offizieren mit Dienstzeitende vor den 1990er Jahren, die Thematik Diversity in den Streitkräften noch wenig Beachtung gefunden hat und sie in dieser Richtung noch nicht so zu sensibilisieren vermochte, wie es zu einem späteren Zeitpunkt der Fall gewesen ist. Auf Grund der Tatsache, dass die Diversity Management Bewegung erst in den 1990er Jahren in Deutschland richtig in Fahrt geraten ist, konnten die ehemaligen Offiziere mit Dienstzeitende um das Jahr 1992 noch keine großen Erfahrung in Bezug auf Diversity Management und Maßnahmen sammeln. Als beispielhaft gilt hierfür Herr F, wessen Dienstzeitende mit 1988 datiert wurde und welcher seine Diversity Erfahrungen in der Bundeswehr dementsprechend äußerst begrenzt darstellt:

„Also ich sage mal so, beim Bund war natürlich auch eine gewisse Vielfalt, ich meine gerade in den letzten Jahren, weil ich immer mehr Kameraden und Kameradinnen hatte, die einen Migrationshintergrund hatten" (Herr F, Z. 509 f).

Dass dies jedoch nicht als negativ für den Umgang ehemaliger Offiziere dieser Generation mit Diversity ausgelegt werden muss, zeigt die Aussage von Herrn Er, welcher den späteren Umgang mit Diversity an die Zusammenarbeit mit den verschiedensten Charaktertypen während seiner Dienstzeit verbindet:

„Hmm Nö eigentlich, ganz ehrlich gesagt Nein. Das war für mich nie die große Herausforderung, weil ähm man wir Führungskräfte bei der Bundeswehr wir hatten eigentlich immer sehr unterschiedlichen Charakteren zu tun. Mit sehr unterschiedlichen ähm ähm Herkunfts- ähm -szenarien zu tun, bei den Mitarbeiter die wir ähm zu führen haben, da kann dich eigentlich nichts mehr, wenn du das erlebt hast kann dich nichts mehr groß erschüttern" (Herr Er, Z. 304 f).

Als auffällig zeigt sich, dass sich die Generation der Offiziere mit Dienstzeitende nach der Jahrtausendwende offener gegenüber der Thematik Diversity in den Streitkräften äußern. Wie bereits zuvor genannt, ist dies natürlich auch auf die Rolle der Frau ab den 1990er Jahren in der Bundeswehr zurückzuführen. Diese Unterscheidung der Geschlechter ist gleichzeitig die am häufigsten genannte Kategorie der Interviewten. So stellt beispielsweise Herr M (Z. 349 ff) fest, dass er sowohl mit Männern als auch mit Frauen arbeiten könne, da er diese Erfahrung ja unter anderem bereits in seiner allgemeinen Grundausbildung in der Bundeswehr sammeln konnte. Auch Herr K resümiert bereits die ersten gender- und diversitygerechten Veränderungen positiv, welche er innerhalb der Bundeswehr spürbar wahrnehmen konnte:

„Ich habe in den letzten 2 Jahre meiner Dienstzeit, habe ich 2 Lehrgänge geleitet für Sanitätsoffizier Anwärter und Anwärterinnen und das war 2000 und 2001 noch was komplett neues [...] muss sagen ok, es ist was Gutes und es sollte was Normales sein" (Herr K, Z. 405 ff).

Außerdem wird im Kontext von Diversity-Erfahrungen im militärischen Kontext die Zusammenarbeit mit anderen Nationen als durchaus positiv bewertet. Durch diese Zusammenarbeit zeigen sich Probanden optimal auf ihre Tätigkeit in der zivilen Arbeitswelt und einem damit verbundenen Diversity-Anspruch vorbereitet:

„Ich sag mal gleich. Ich durfte durch meine Erfahrung am Nato Hauptquartier der Landstreitkräfte in Heidelberg wunderbare Erfahrungen sammeln mit Kameraden und Kameradinnen der verschiedensten Nationen und genau das gleiche tue ich jetzt auch im Konzern" (Herr Z, Z. 256 ff).

Gerade dieser von Herrn Z hergestellte Bezug zwischen seiner Arbeit in der Bundeswehr und seiner jetzigen Tätigkeit im Konzern scheint abzubilden, wie vergleichbar der Umgang mit Diversity in zivilen Unternehmen und der Bundeswehr auszufallen vermag. Außerdem stellt sich dar, dass der Stellenwert des Studiums in Bezug auf das Erlernen von diversitybezogenen Inhalten, von den Interviewten nachrangig eingeordnet wird. So seien die Inhalte zu Diversitymanagement im Studium recht gering ausgefallen:

„Ähm, also es ging natürlich um individuelle Menschen, es ging auch einmal um, um, äh, kul /andere Kulturen [...] aber ansonsten, ähm, habe ich da, ähm, nicht so viel mit zu tun gehabt" (Frau S, Z. 1387 ff).

Der Konsens der Interviewten in Bezug auf die Bewertung der Vermittlung zu Diversitymanagement-Inhalten durch das Studium, lässt sich dementsprechend durch ein Zitat

von Herrn F zusammenfassen, dass Studium hätte dementsprechend nur grundlegende Bildung zu vermitteln vermocht:

"Also, j ähm Studium hat man davon gehört. Also ich sag immer die theoretische Grundbildung" (Herr F, Z. 733).

Die durchlebten Diversity-Erfahrungen der Interviewten im Kontext des zivilen Unternehmens lassen darauf schließen, dass die meisten Probanden umfassende Erfahrungen mit Diversity und damit zusammengehörenden Maßnahmen erst in ihrer zivilen Tätigkeit und nicht bereits innerhalb ihrer militärischen Verwendung sammeln konnten. Zurückführen lässt sich dies vermutlich zum einen auf ein Verständnis der ehemaligen Offiziere, die Bundeswehr hätte als konservativ geprägter Arbeitgeber keinen Anspruch gegenüber Diversitymanagement, wie es unter anderem die Aussage von Herrn H vermuten lässt:

„Ähm militärisch weniger, muss ich ganz ehrlich sagen. Diversität wurde da weniger gelebt als im Zivilen. Die Bundeswehr ist einfach kein Spiegelbild der Gesellschaft" (Herr H, Z. 265 ff).

Auf der anderen Seite erfuhren die Maßnahmen von Diversitymanagement erst in den 1990er Jahren Konjunktur und konnten dementsprechend für Offiziere älterer Semester innerhalb der Arbeit in der Bundeswehr noch gar keinen Realitätsanspruch verkörpern. Oftmals wird von den Interviewten das Motiv der Unternehmenskultur genannt, welches Diversity zum obligatorischen Bestandteil mache:

„is für uns äh ein Teil äh unseres Auftretens gegenüber äh anderen Mitbewerbern äh also des is für uns fest verankert" (Herr F, Z. 702 f).

Dabei stellen sich diesem Anspruch vor allem große Unternehmen und Organisationen, Interviewte aus kleineren Bereichen schenken der Kategorie der zivilen Diversity-Erfahrungen weniger Aufmerksamkeit:

„Diversität ist überall ein großes Stichwort. Besonders in den großen Organisationen. Da wird sehr viel Wert drauf gelegt" (Herr H, Z. 253 f).

Dabei wird der Umgang mit Diversität aus der Perspektive der ehemaligen Offiziere als unproblematisch dargestellt (Herr N, Z. 565 ff; Herr Nk, Z. 305 f). Auch in Bezug auf die Einstellung von Personen mit Migrationshintergrund haben Probanden im zivilen Kontext Erfahrungen gemacht und sträuben sich nicht davor, diese oder andere unabhängig von ihrer „Andersartigkeit“ einzustellen:

„aber für mich ist es völlig unerheblich, ob Frau/Mann, schwarz/weiß, Migrant oder nicht" (Herr D, Z. 229 ff).

Anhand dieses Zitats wird außerdem deutlich, dass die Aufgeschlossenheit gegenüber weiblichen Arbeitskräften, trotz der männerdominierten Historie der Bundeswehr, sehr hoch ausfällt. Dies unterstreicht auch die Meinung von Herrn J, welcher seine eigene Unterstellung unter eine weibliche Führungskraft als völlig unproblematisch darstellt:

„Ähm, ich hab jetzt auch demnächst, so wie ich es jetzt höre, ähm, wahrscheinlich eine weibliche Fachvorgesetzte, also, pff, überhaupt kein Thema. Findet in der Konzernstruktur halt statt" (Herr J, Z. 641 ff).

Es stellt sich also so dar, dass die ehemaligen Offiziere in Bezug auf diversitygerechte Maßnahmen im Kontext von Internationalität und Geschlecht äußerst aufgeschlossen sind. Es zeigt sich, dass das Grundverständnis für Diversity und Diversity-Maßnahmen bereits während ihrer Dienstzeit gelegt wurde, welches durch die Erfahrungen im zivilen Unternehmen zum Großteil gefestigt oder gar ausgebaut werden konnten. Was fehlte, war die Thematisierung von Menschen mit körperlicher oder geistiger Behinderung im Kontext der Diversity-Diskussion. Lediglich Herr Z thematisiert, dass diese Kategorie letztlich den einzigen Unterschied von Diversity in den Streitkräften im Unterschied zum zivilen Unternehmen ausmache:

„wobei jetzt im Konzern die Perspektive von Menschen mit gesundheitlich, körperlich oder geistige Einschränkungen dazu kommt, das ist eine Dimension die man in den Streitkräften eher nicht hatte, aber das ist der einzige Unterscheidungs-punkt“ (Herr Z, Z. 256 ff).

Es lässt sich resümieren, dass ehemalige Offiziere durch ihre Tätigkeit in den Streitkräften bereits erste Erfahrungen im Bereich Diversity sammeln konnten, auch wenn sie selbst sich dieser Tatsache nicht immer bewusst waren. Im zivilen Unternehmen hat sich das Diversity-Bewusstsein der meisten Befragten intensiviert, was unter anderem auf den Anspruch einer oftmals vorhandenen Unternehmenskultur in Bezug auf Diversität und einer entsprechend zielgerichteten Unternehmenspolitik zurückzuführen ist. Vor allem auch die zunehmende Ausgewogenheit der Geschlechter im Unternehmen sowie die zunehmende Internationalität der Geschäftsvorgänge sind hierbei Faktoren, die die Intensivierung der Diversity-Sensibilität zu positivieren vermögen. Die Rolle der universitären Bildung im Kontext von Diversitymanagement und damit verbundene Maßnahmen fallen dabei vergleichsweise relativ gering aus. So zeigt es sich, dass die Befragten der Universität vermehrt den Charakter zuschreiben, in dieser Hinsicht lediglich *Grundbildung* zu vermitteln.

7.9.3 Kategorie: Geschlecht/Sexualität

7.9.3.1 Kodierung

- 1 Der Befragte ist positiv gegenüber Frauen in Teams eingestellt.
- 2 Der Befragte ist kritisch gegenüber Frauen in Teams eingestellt.
- 3 Der Befragte macht keine Unterschiede bei der Behandlung von Mann und Frau.
- 0 Der Befragte thematisiert die Einstellung zum Geschlecht nicht.

Kodierung 1

„dass es nämlich hervorragend war, diese Durchmischung. Weil die wehrpflichtigen Männer hätten einen Teufel getan aufzugeben, solange die Mädels nicht aufgeben. Und die Frauen wollten das auch zeigen, dass sie genauso viel leisten können wie die Männer. Ich glaube, dass die Leistungsfähigkeit der Kompanie deutlich gesteigert wurde, durch die zeitgleiche Anwesenheit von Männern und Frauen“ (Herr M, Z. 358 f).

„habe ich 2 Lehrgänge geleitet für Sanitätsoffizieranwärter und Anwärtinnen, und das war 2000 und 2001 noch was komplett Neues, das da Damen plötzlich an der OsLw in Uniform rumgesprungen sind. Und ich habe da recht viel Regel und Antwort stehen dürfen, ja ganz bewusst sage ich dürfen, zu den Thema Männlein und Weiblein. und habe mir da natürlich meine eigenen Gedanken dazu gemacht und muss sagen ok, es ist was

Gutes und es sollte was Normales sein“ (Herr K, Z. 407 f).

„dass es besser ist Frau und Mann, also Diversität in ein Team zu bringen. Ich hab das öfters in Arbeitsgruppen gemerkt, dass äh Frauen andere Ideen in eine Thematik eingebracht haben. Deshalb war im Nachhinein immer dankbar. Also ja ich habe es selbst gemerkt, dass es Vorteile haben kann“ (Herr H, Z. 270 f).

„hat dann gemerkt dass sehr kompetente Frauen also sehr kluge Frauen da konnte ich anfangs nicht gut mit umgehen das hat mich nur ein paar Wochen gekostet dann hab ich für mich damals festgestellt auch dass man das man des ein bisschen durch auch eine andere Dimension is eine andere Art von Denken reinkommt die ich so auch nicht kannte und wie ich aber bemerkt hab sehr klug ist die zu nutzen weil man einfach einen runderen Blick auf die Welt bekommt“ (Herr N, Z. 324 f).

Kodierung 2

„Mit mir noch drei Männer und 27 Frauen. Das ist natürlich auch immer eine besondere Herausforderung weil ÄHM Frauen anders denken als Männer. [...]Da ist eine Erfahrung, ist Frauen reden gerne. ÄHM Also man muss nicht unbedingt zu Lösungen kommen, aber wenn man eine Stunde miteinander geredet hat dann ist das schon fast die Lösung des Problems. Das musste ich auch erst lernen. Aber ÄHM Insofern, hätte ich, Ich hätte manchmal gern mehr Männer in der, in der Bildung“ (Herr G, Z. 343 f).

„Also das merkt man schon, dass in vielen Bereichen Frauen mittlerweile doch bevorzugt werden, um irgendwelchen EU-Richtlinien und Quoten und so weiter zuvor zu kommen“ (Herr M, Z. 89 f).

„Das führt dazu, das im kaufmännischen Bereich ähm ohne –das ist zumindest mein Eindruck- ohne großartige Prüfung der Qualifikationen häufig Frauen eingestellt werden, nur um einer Quotenregelung gerecht zu werden. Und das ist schon problematisch“ (Herr M, Z. 94 f).

„Ich war auf einem katholischen Jungengymnasium (lacht), in einem Internat, das ist schon vorher, die Karre war schon vorher im Dreck (lacht)“ (Herr B, Z. 4 f).

„Ich war eingeplant auf einen konkreten Dienstposten, das war schon Ewigkeiten fest alles, das Auswahlverfahren lief und alles passte, und äh, nach einem dreiviertel Jahr Nichtstun und keiner Versetzungsverfügung, äh, habe ich halt nochmal interveniert, was denn nun wäre und eines Tages erteilte mich die Absage, wie in einem schlechten Film, auf einer ausgedruckten Lono, die mir unter die Tür ins Büro geschoben wurde. Auf diesen Dienstposten ist vorgesehen ein Offizier, weiblich. [...]gegen europäisches und deutsches Recht verstoßen wurde und 'ne Frau bevorzugt auf den Dienstposten gebracht werden soll, für den ich schon lange vorgesehen war und deshalb sich ein dreiviertel Jahr lang nichts tat. [...], habe ich deutlich negative Vorerfahrung, das habe ich auch nochmal im privaten Bereich außerhalb der beruflichen Karriere erlebt“ (Herr J, Z. 677 f).

Kodierung 3
„Ok, hab ich jetzt eigentlich so noch nicht angefasst, weil Mitarbeiter bei uns sowohl von Kultur, als auch vom Geschlecht her absolut neutral behandelt wird, weil bei uns letztendlich nur die Arbeitsleistung und das Ergebnis zählt“ (Herr F, Z. 136 f).
„[IElder GOTTES (.) aber dadurch dass es für uns frauen die von der BUNDESwehr kommen so <h>VOLLKOMMEN SELBSTverständlich</h> ist; GENDERN wir nicht mal mehr <all>also ich zumindest nicht>“ (Frau H, Z. 603 f).
„aber für mich ist es völlig unerheblich, ob Frau/Mann, schwarz/weiß, Migrant oder nicht, ähm, das ist bei uns eigentlich auch ein Stück weit wichtig, dass die Personen passen“ (Herr D, Z. 229 f).
„Nee ne also die werden alle gleich behandelt. Und wie gesagt, im Moment sind es mehr Frauen als Männer bei mir aber nee. Nee da will ich keinen Unterschied in der Behandlung bei mir feststellen wollen“ (Herr M, Z. 364 f).
„Öhm wir haben natürlich in unserem Umfeld nen sehr, sehr geringen Anteil weiblicher Mitarbeiter. Ä:h joar die erkenn ich auch als Fraun. Wir haben welche, die sehen besser aus und natürlich welche, die sehen schlechter aus, aber letztendlich gehen wir mit allen gleich um“ (Herr N, Z. 565 f).
„Hat ich ja auch Frauen und öh ich hatte auch nen Schwulen und ne Lesbe. Also öh damit wurde ganz locker, ganz offen auch umgegangen. Das war bekannt, dass wurde auch nie irgendwie verheimlicht oder sonst wa“ (Herr N, Z. 578 f).

Kodierung 0
Herr H; Herr Z; Herr F; Herr Fw; Herr Bs; Herr E; Herr D; Herr B; Frau H

7.9.3.2 Auswertung

Im Folgenden soll dargestellt werden, inwieweit die Diversity-Dimension des Geschlechts innerhalb des deutschen Militärs und in zivilen Unternehmen Beachtung findet. Dies beinhaltet den gegenwärtigen Umgang der befragten Probanden mit der Thematik „Geschlecht“ sowie erlebten Erfahrungen während und nach der militärischen Dienstzeit. Innerhalb dieser Studie wurde dabei hauptsächlich auf Frauen eingegangen, da die meisten Befragten männlich sind. Darüber hinaus wird in diesem Abschnitt auch auf die Dimension Sexualität/Gender eingegangen, welche lediglich von einem Befragten angesprochen wurde.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass bei der Erwähnung des Diversitymanagements in den meisten Fällen zunächst die Thematik „Geschlecht“ bzw. „Mann und Frau“ angesprochen wurde, da diese scheinbar sowohl beim Militär als auch in zivilen Betrieben einen großen Stellenwert einnimmt. Grund dafür könnte die anhaltende Debatte um eine Frauenquoten in Führungsebenen sein, die auch von Herrn M angesprochen wurde:

„Also das merkt man schon, dass in vielen Bereichen Frauen mittlerweile doch bevorzugt werden, um irgendwelchen EU-Richtlinien und Quoten und so weiter zuvor zu kommen“ (Herr M, Z. 89 f).

Dies betrifft vor allem zivile Unternehmen, da zum Zeitpunkt des Ausscheidens von Herrn M aus dem Militärdienst 2002 das Thema „Frauen beim Militär“ noch relativ neu und hauptsächlich innerhalb des Sanitätsdienstes anzutreffen war. Diese Aussage deckt sich mit den Erfahrungen anderer Probanden, etwa Herrn K, für den Frauen in Uniform ebenfalls etwas Neues darstellten:

„das war 2000 und 2001 noch was komplett Neues, das da Damen plötzlich an der OsLw in Uniform rumgesprungen sind“ (Herr Z, Z. 42 f).

Daraus kann geschlussfolgert werden, dass ein Großteil der befragten Probanden erst gegen Ende ihrer militärischen Dienstzeit bzw. mit Eintritt in die zivile Berufswelt in Kontakt zur Thematik „Gemischtgeschlechtliche Teams“ gekommen sind. Somit sind vor allem die Erfahrungen im zivilen Beruf sowie, bei einigen Befragten, Leitfäden des Unternehmens prägend für den Umgang mit Mann und Frau. Das Studium an der Bundeswehruniversität hingegen bot wenig bis keine Inhalte zum Diversitymanagement und war somit kaum prägend (vgl. Frau S, Z. 1387 f).

Das Stimmungsfeld bzw. die Meinungen gegenüber „Gemischtgeschlechtlichen Teams“ sind sehr verschieden und ausgewogen. So ist festzustellen, dass positive, negative und neutrale Äußerungen zur Thematik sehr ausgeglichen vorliegen. Dabei beruhen diese auf den erlebten Erfahrungen und den grundlegenden Einstellungen.

Von vielen Probanden werden Frauen in ihren Teams als sehr positiv empfunden. So bereichern sie beispielsweise die Gruppe durch andere Denkmuster und helfen, differenziertere Lösungsansätze bei Problemen zu finden. Dabei wurde betont, dass die Qualifikation und Intelligenz der Frauen der der männlichen Teammitglieder in keiner Weise nachsteht. Beispielhaft dafür ist die Aussage von Herrn N:

„dann hab ich für mich damals festgestellt auch dass man das man des ein bisschen durch auch eine andere Dimension is eine andere Art von Denken reinkommt die ich so auch nicht kannte und wie ich aber bemerkt hab sehr klug ist die zu nutzen weil man einfach einen runderen Blick auf die Welt bekommt“ (Herr N, Z. 325 f).

Es zeigt sich, dass weibliche Mitglieder einer Gruppe, starre Denkmuster aufbrechen und nützliche Ideen einbringen können. Diese Erfahrungen haben auch andere Probanden gemacht, z. B. Herr H, welcher für die Bereicherung durch Frauen sehr dankbar scheint:

„Ich hab das öfters in Arbeitsgruppen gemerkt, dass äh Frauen andere Ideen in eine Thematik eingebracht haben. Deshalb war im Nachhinein immer dankbar. Also ja ich habe es selbst gemerkt, dass es Vorteile haben kann“ (Herr H, Z. 270 f).

Neben dem Einbringen neuer Ideen in einen Sachverhalt erhöhen Frauen auch die Motivation des Teams, wodurch Produktivität und Effizienz gesteigert werden. So berichtete Herr M von seinen Erfahrungen aus der Allgemeinen Grundausbildung, bei der die Durchmischung der Gruppe zu einer wesentlichen Steigerung der Leistungsfähigkeit führ-

te. Grund dafür war der Ansporn, vor dem jeweils anderen Geschlecht durchzuhalten und die gleichen Leistungen zu erbringen:

„Weil die wehrpflichtigen Männer hätten einen Teufel getan aufzugeben, solange die Mädels nicht aufgeben. Und die Frauen wollten das auch zeigen, dass sie genauso viel leisten können wie die Männer. Ich glaube, dass die Leistungsfähigkeit der Kompanie deutlich gesteigert wurde, durch die zeitgleiche Anwesenheit von Männern und Frauen“ (Herr M, Z. 358 f).

Es zeigt sich also, dass von vielen Probanden gemischte Teams einer homogenen männlichen Gruppe vorgezogen werden, um genannte Vorteile zu nutzen. Darüber hinaus wird die Meinung vertreten, dass solche Teamzusammensetzungen Standard für moderne Unternehmen sein sollten (vgl. Herr K, Z. 418 f).

Der gemeinsame Tenor vieler Befragten ist dabei klar: ein funktionierendes Team mit einer optimalen Arbeitsleistung. Ist diese Leistung bereits gegeben, so zeigte sich bei einigen Probanden eine nur geringe bzw. fehlende Beachtung der Diversity-Dimension „Geschlecht“, da sie schlichtweg nicht nötig war, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

„Ok, hab ich jetzt eigentlich so noch nicht angefasst, weil Mitarbeiter bei uns sowohl von Kultur, als auch vom Geschlecht her absolut neutral behandelt wird, weil bei uns letztendlich nur die Arbeitsleistung und das Ergebnis zählt“ (Herr F, Z. 136 f).

Diese Aussage unterstreicht die Annahme, dass lediglich Leistungen zählen. Zudem wurde bemerkt, dass Kollegen unabhängig vom Geschlecht zu betrachten sind. Was zählt, sei der Charakter eines Menschen und dessen Integrationsfähigkeit:

„Für mich ist es völlig unerheblich, ob Frau/Mann, schwarz/weiß, Migrant oder nicht, ähm, das ist bei uns eigentlich auch ein Stück weit wichtig, dass die Personen passen“ (Herr D, Z. 229 f).

Es ist somit eine klare Priorisierung erkennbar. Für Kollegen und Vorgesetzte ist die charakterliche Eignung und Leistungsfähigkeit entscheidend, nicht das Geschlecht. Daraus resultiert eine Gleichbehandlung von Mann und Frau, was durch die Aussagen einiger Probanden gestützt wird:

„Nee ne also die werden alle gleich behandelt. Und wie gesagt, im Moment sind es mehr Frauen als Männer bei mir aber nee. Nee da will ich keinen Unterschied in der Behandlung bei mir feststellen wollen“ (Herr M, Z. 364 f).

Wichtig an dieser Stelle ist, eine allgemeine Aufgeschlossenheit der ehemaligen Offiziere gegenüber Frauen im zivilen Unternehmen sowie im militärischen Bereich zu erwähnen. Dies betrifft aber genauso auch die Diversity-Dimension „Sexualität“. Wie bereits erwähnt, wurde dieser Aspekt lediglich von einem Probanden angesprochen:

„Hat ich ja auch Frauen und öh ich hatte auch nen Schwulen und ne Lesbe. Also öh damit wurde ganz locker, ganz offen auch umgegangen. Das war bekannt, dass wurde auch nie irgendwie verheimlicht oder sonst was“ (Herr N, Z. 578 f).

Doch trotz der genannten Vorteile heterogener Teams sowie der damit einhergehenden positiven Erfahrungen in Bezug auf Frauen, äußerten sich einige Probanden kritisch zu diesem Thema. Dies beruht einerseits auf einer frühen Prägung, wie etwa bei Herrn B:

„Ich war auf einem katholischen Jungengymnasium (lacht), in einem Internat, das ist schon vorher, die Karre war schon vorher im Dreck“ (Herr B, Z. 4 f).

Andererseits wurden teils sehr negative Erfahrungen mit „Geschlechtergemischten Teams“ gemacht. Beispielhaft dafür sind die Ausführungen von Herrn J, welcher sowohl im Beruf als auch im Privaten Negatives hinsichtlich der Behandlung von Männern und Frauen erlebt hat. Er berichtete von einem Vorfall, bei dem ein für ihn vorgesehener Dienstposten nach einer fast einjährigen Prüfungsphase doch durch einen weiblichen Offizier besetzt wurde:

„Ich war eingeplant auf einen konkreten Dienstposten, das war schon Ewigkeiten fest alles, das Auswahlverfahren lief und alles passte, und äh, nach einem dreiviertel Jahr Nichtstun und keiner Versetzungsverfügung, äh, habe ich halt nochmal interveniert, was denn nun wäre und eines Tages erillte mich die Absage, wie in einem schlechten Film, auf einer ausgedruckten Lono, die mir unter die Tür ins Büro geschoben wurde. Auf diesen Dienstposten ist vorgesehen ein Offizier, weiblich“ (Herr J, Z. 677 f).

Solche Vorfälle sind in erster Linie auf staatliche Quotenregelungen zurückzuführen, welche auch von anderen Probanden angesprochen wurden. Diese ermöglichen zwar einen festen Prozentsatz an Frauen in Unternehmen zu halten, benachteiligt jedoch auch männliche Arbeitnehmer. Zudem scheinen Einstellungen und Postenbesetzungen auf Grundlage einer Quote nicht geeignet, um eine bestmögliche Besetzung der Stelle zu gewährleisten. So führt Herr M an, dass durch quotenbedingte Einstellungen Qualifikationen von Bewerber und Bewerberinnen ungenügend überprüft und somit Qualität und Leistungsfähigkeit eingeschränkt werden. Herrn M zufolge führen Quoten dazu,

„dass im kaufmännischen Bereich ähm ohne –das ist zumindest mein Eindruck– ohne großartige Prüfung der Qualifikationen häufig Frauen eingestellt werden, nur um einer Quotenregelung gerecht zu werden. Und das ist schon problematisch“ (Herr M, Z. 94 f).

Die angesprochene Problematik kann negative Konsequenzen für ein Unternehmen bedeuten, z. B. eingeschränkte Produktivität und Motivation eines Teams. Auf lange Sicht sind demnach wirtschaftlicher Schaden und der Verlust qualifizierter Mitarbeiter zu erwarten. Auch die als positiv bewertete Heterogenität hinsichtlich der Erweiterung von Ansichten und Ideen wird von einigen Probanden kritisch gesehen. So äußerte beispielsweise Herr G, er wünsche sich mehr Männer in seinem Arbeitsumfeld:

„Mit mir noch drei Männer und 27 Frauen. Das ist natürlich auch immer eine besondere Herausforderung weil ÄHM Frauen anders denken als Männer. [...] Insofern, hätte ich, Ich hätte manchmal gern mehr Männer in der, in der Bildung“ (Herr G, Z. 343 f).

In diesem Fall wird die Zusammenarbeit von Männern und Frauen nur bedingt als positiv angesehen.

Resümierend ist festzustellen, dass die Meinungen hinsichtlich „Geschlechtergemischten Teams“ teils weit auseinander gehen und dabei sehr konträr ausfallen. Grund dafür ist der erlebte Umgang mit der Diversity-Dimension „Geschlecht“ der Probanden, die in ähnlichen Situationen unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben. Genau das zeigt auf,

dass keine allgemein gültigen Lösungen für die Zusammenarbeit zwischen Mann und Frau existieren. Vermutlich hätten Inhalte aus dem Studium geholfen, besser mit negativen Erfahrungen umzugehen. Doch einerseits existiert der Ansatz des Diversitymanagements erst seit den 1980er Jahren in Deutschland und wurde somit bei manchen Probanden noch nicht gelehrt. Andererseits dienen laut der Befragten die eingeführten Maßnahmen hinsichtlich Diversität lediglich als Grundbildung. Dennoch kann behauptet werden, dass „Geschlechtergemischte Teams“ und deren Vorteile insgesamt durchaus anerkannt und positiv bewertet werden. Entgegen geäußelter Kritik wird in den meisten Fällen die Zusammenarbeit von Männern und Frauen als anstrebenswert geschildert.

7.9.4 Kategorie: Herkunft, Religion

7.9.4.1 Kodierung

- 1 Der Befragte hat durchweg gute Erfahrungen mit dem Diversity Aspekt der Herkunft
- 2 Der Befragte erlebte einige Reibungspunkte mit dem Diversity Aspekt der Herkunft und Religionsangehörigkeit
- 3 Der Befragte nutzt Diversitäten für erweitertes Verständnis und für einen besseren Umgang
- 0 Der Befragte hält den Aspekt der Herkunft für Diversity für weniger erwähnenswert.

Kodierung 1

"obwohl, das hatte ich jetzt auch schon. Ich hatte eine Mitarbeiterin, die Migrationshintergrund hat, ähm, aber auch gute Erfahrungen. Sie hatte eine andere Schwerpunktsetzung von mir bekommen und ist da super, macht einen 1a Job, also. Wäre für mich jetzt aber nie ein Auswahlkriterium, wenn Sie auf Diversität ansprechen" (Herr J, Z. 626 ff).

"äh ich hab zu schätzen gelernt dass andere Kulturen manchmal auch schon einen anderen Blick auch schon bei der Armee bei Übungen mit französischen Kameraden bei Kahn dann stellt man ja auch schon Unterschiede fest dass hab ich immer auch Bereicherung empfunden dafür wird da können wir sicherlich auch auf der Homepage unter Bewerbung finden aber für mich ist dieser Bereich eine wir fördern das auch gezielt" (Herr N, Z. 307 ff).

Kodierung 2

"ich glaube der Grundsatz ist, dass man sich halt bewusst macht, dass halt, ich sag mal für jemanden der äh, vom Glauben her eher aus dem Islam kommt, oder aus dem arabischen Raum kommt, dass der vielleicht ein Problem damit hat, wenn ihm auf dem Amt, oder der Stadtverwaltung jetzt vielleicht eine weibliche Kollegin gegenüber sitzt. Also das da halt auch immer wieder vorkommt und das ist auch so, dass der fragt: wann kommt denn der männliche Chef? Der dann, ne? Weil der dann halt mit einer weiblichen Kollegin als Autorität im Einzelnen nichts anfangen kann,ne? Das ist ganz häufig, dadurch, dass ich auch im Flüchtlingsbereich eingesetzt war, 3 Monate. Oder in der Ausländerbehörde. Ist es da natürlich ein Riesenthema gewesen. Also wie geht man mit verschiedenen interkulturellen Hintergründen um. Ich glaube Toleranz, aber auch trotzdem Autorität nicht

verlieren, weil am Ende des Tages ist man dann immer noch der Entscheider und ich sag mal der Statt, der denjenigen dort ja, den man also als Staatsvertreter gegenübertritt. Toleranz ja, aber auch trotzdem sich selbst nicht verlieren, nicht die Autorität verlieren, gegenüber dem Kunden, ne?“ (Herr B, Z. 533 ff).

“schon eine Sache ist also eh die Religion darf natürlich die Arbeitsverrichtung nicht einschränken“ (Herr Dg, Z. 763 f).

“spielt alles dann ne Rolle wenn es uns in der Arbeitserfüllung einschränkt also dat jemand n Kopftuch trägt macht mir persönlich kein Problem aber wenn ich n ambulant weg-schicke in einer gegend die die jetzt net so offen ist für den dann hab ich n Problem da stoße ich auch Kunden die das ablehnen das is mal eins damit kann man noch umgehen wenn die Religion aber dann zum Beispiel dazu führt was is jetzt jüngst hatte das zum Beispiel ne Muslimin nicht alle Tätigkeiten ausüben können (.) eine muslimische Frau darf keinen eh ehm sach ich jetzt man Mann erst recht keinen nackten Mann pflegen (.) aber zum pflegen gehört numal dazu eh also bei mir ne Altenpflegerin die muss halt egal ob Männlein oder Weiblein sowhol Pfleger als auch zu Pflegender Männlein oder Weiblein muss sie halt eh beide versorgen und da kann ich mir net erlauben das dann jemand sagt zu nem Mann geh ich net also das geht nicht (..) da gibts dann schon Einschränkungen“ (Herr Dg, Z. 785 ff).

“im zivilen siehts da dann natürlich ehm eh ganz große Berührungspunkte und ehm wie sie grad vernommen haben bin ich ja in der Flüchtlingsarbeit tätig und ehm da kommt es natürlich schon zu Punkten wenn ich einen eh Schwarzen einstelle dann das ich dem auch sagen kann pass mal auf eh oder sagen muss du weißt ja wie das hier bei mir in der Flüchtlingsarbeit arbeitest in Aufnahmeeinrichtungen mit sozialer Betreuung da sind Araber das die dich anspucken können (..) weil du halt net der eh weil du haltn Untermensch bist ne weil du halt schwarz bist ne ehm da werd ich oftmals komisch angeguckt aber ich sag das ja net um den zu diskriminieren sondern ich sach das zu dem weil das dann auch passieren kann oder passiert schon ist in den in den Einrichtungen wo wir dann halt auch damit zu tun haben ehm dat is ja net ne Diskriminierung meinerseits oder sondern das is ja dann etwas wo ich ihn druauf vorbereiten will wenn er da engagiert an ne Sache ran-geht und dann plötzlich angespuckt wird ne“ (Herr Dg, Z. 821 ff).

Kodierung 3

“ÄH die Diversität die stellt sich auch dadurch ein, das ich sehr viele Mitarbeiter mit dem sogenannten Migrationshintergrund habe. Ich habe dann auch sozusagen Einblick in die entsprechenden Communities, wenn ich jetzt so an Augsburg denke. Türkisch, Russisch und kann dann das auch nochmal berücksichtigen. also wir haben da eine Arbeitsgruppe Kundenbindung oder, oder überhaupt Kunden und eine Dozenten. Das heißt wenn es um Kunden geht dann muss ich natürlich schauen das ich in diesem Team Leute habe die ÄHM die in den Communities ankommen. Egal welche Funktion die im Betrieb haben. Da ist es dann wichtiger das jemand Arabisch oder Türkisch spricht und dann ist es Wurst ob der hier jetzt im pädagogischen oder im Verwaltungsbereich ist“ (Herr G, Z. 279 ff).

“Sie müssten auf Diversity mit Diversity antworten. Sonst können Sie, ja Augsburg ist eine

multikulturelle Gesellschaft. Augsburg hat einen sehr sehr hohen Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund, ob man das jetzt hören will oder nicht, es ist einfach so. Und wenn Sie Bildung verkaufen wollen, dann müssen Sie schauen was die Leute wollen“ (Herr G, Z. 309 ff).

Kodierung 0

“Des andere äh Religiosität äh is jetzt nicht so des große Thema oder sexuelle Orientierung äh des is dann eher zu vernachlässigen äh“ (Herr F, Z. 712 f).

“Dat is ja schön das mr beim roten Kreuz sind da hamwr ja ganz klar Sachen drin das is ja wir sind überparteilich neutral und ehm haben an und für sich da gar keine religiös christlichen Einschränkungen drin also ehm das ist bei uns frei ehm“ (Herr Dg, Z. 754 ff).

Keine Angaben: Herr J; Herr B; Herr Bm; Herr Bs; Herr Bw; Herr E; Herr Fw; Herr H; Herr Hr; Herr K; Herr M; Herr T; Herr W; Frau H; Frau P; Frau S

7.9.4.2 Auswertung

Im folgenden Abschnitt werden die im Interview angesprochenen Erfahrungen in Bezug auf die Diversity-Dimension Herkunft dargestellt und in vier Kategorien eingeordnet. Hierbei soll der Untersuchungsgegenstand dadurch abgebildet werden, wie sich die Befragten vor allem zum Umgang mit Menschen mit Migrationshintergrund äußerten. Zur Kategorisierung wurde dazu in positive und eher negative Erfahrungen eingeteilt sowie neutrale Aussagen, die beschreiben wie mit Menschen mit Migrationshintergrund in der Arbeitswelt umgegangen wird, in einer separaten Rubrik zusammengefasst. Die von uns vierte kategorisierte Gruppe der Befragten sieht die Thematik der Diversity-Dimension Herkunft für sich als weniger wichtig an oder nimmt dazu überhaupt keine Stellung.

Die erste von uns eingeteilte Gruppe der Probanden äußert sich durch ausschließlich positive Erfahrungen. Der Diversity-Aspekt der Herkunft wurde hier als Migrationshintergrund oder als andere Kulturabstammung benannt. In der Aussage von Herrn A kommt außerdem noch der Diversitätsaspekt des Geschlechts hinzu:

„obwohl, das hatte ich jetzt auch schon. Ich hatte eine Mitarbeiterin, die Migrationshintergrund hat, ähm, aber auch gute Erfahrungen. Sie hatte eine andere Schwerpunktsetzung von mir bekommen und ist da super, macht einen 1a Job“ (Herr J, Z. 626 ff).

Herr A scheint das Potential seiner Mitarbeiterin zu nutzen, indem er sie durch eine „andere Schwerpunktsetzung“ fördert. Er beschreibt ihre Arbeitskraft als hervorragend (vgl. Herr J, Z. 628). Herr N greift in seinen Aussagen ein Beispiel aus dem Militär auf, indem er die andere Nationalität von Soldaten als positive Perspektivenerweiterung darstellt:

„ich hab zu schätzen gelernt dass andere Kulturen manchmal auch schon einen anderen Blick auch schon bei der Armee bei Übungen mit französischen Kameraden bei Kahn dann stellt man ja auch schon Unterschiede fest, dass hab ich immer auch Bereicherung empfunden dafür wird da können wir sicherlich auch auf der

Homepage unter Bewerbung finden aber für mich ist dieser Bereich eine wir fördern das auch gezielt“ (Herr N, Z. 307 ff).

Außerdem weist die getätigte Aussage daraufhin, dass er auch aktuell noch mit der Thematik konfrontiert wird, diese aber gezielt zu fördern weiß (vgl. Herr N, Z. 313).

Die nächste von uns eingeteilte Probandengruppe schilderte einige Reibungspunkte mit dem Themenkomplex der Diversität durch Herkunft. Dabei wird auch auf die, von uns damit in Zusammenhang gestellte, Religiosität verwiesen, die durch ein anderes Weltbild ebenfalls für Reibungspunkte sorgen kann. Im Fall von Herrn B wurde die religiöse und kulturelle Prägung im Hinblick auf die Gleichstellung der Frau ein Problem:

„ich glaube der Grundsatz ist, dass man sich halt bewusst macht, dass halt, ich sag mal für jemanden der äh, vom Glauben her eher aus dem Islam kommt, oder aus dem arabischen Raum kommt, dass der vielleicht ein Problem damit hat, wenn ihm auf dem Amt, oder der Stadtverwaltung jetzt vielleicht eine weibliche Kollegin gegenüber sitzt. Also das da halt auch immer wieder vorkommt und das ist auch so, dass der fragt: wann kommt denn der männliche Chef? Der dann, ne? Weil der dann halt mit einer weiblichen Kollegin als Autorität im Einzelnen nichts anfangen kann, ne? Das ist ganz häufig, dadurch, dass ich auch im Flüchtlingsbereich eingesetzt war, 3 Monate. Oder in der Ausländerbehörde. Ist es da natürlich ein Riesenthema gewesen. Also wie geht man mit verschiedenen interkulturellen Hintergründen um. Ich glaube Toleranz, aber auch trotzdem Autorität nicht verlieren, weil am Ende des Tages ist man dann immer noch der Entscheider und ich sag mal der statt, der denjenigen dort ja, den man also als Staatsvertreter gegenübertritt. Toleranz ja, aber auch trotzdem sich selbst nicht verlieren, nicht die Autorität verlieren, gegenüber dem Kunden, ne?“ (Herr B, Z. 533 ff).

Herr B beschreibt hier die Schwierigkeit, die einer Amtsperson unterliegt. Die weibliche Mitarbeiterin im Amt muss bestimmend und gleichzeitig aber interkulturell kompetent auftreten. Hierbei scheint die Schwierigkeit im Finden des richtigen Zwischenmaßes zu liegen. Ursache dafür ist der herkunftsbedingte kulturelle Unterschied, der die Autorität der Frau in dieser Position in Frage stellt. Dazu verweist Herr B auf ein trotzdem bestimmendes Auftreten, um dementsprechend die jeweilige Situation auf dem Amt zu klären. Ganz ähnlich nahm auch Herr Dg Stellung:

„schon eine Sache ist also eh die Religion darf natürlich die Arbeitsverrichtung nicht einschränken“ (Herr Dg, Z. 763 f).

Auch er sah anscheinend einige mögliche Reibungspunkte, die durch Diversität entstehen und sich im Arbeitswesen niederschlagen können. Weiterhin nannte Herr Dg weitere mögliche Arbeitseinschränkungen, die durch gelebte Vielfalt auftreten können:

„spielt alles dann ne Rolle wenn es uns in der Arbeitserfüllung einschränkt also dat jemand n Kopftuch trägt macht mir persönlich kein Problem aber wenn ich n ambulant wegschicke in einer Gegend die die jetzt net so offen ist für den dann hab ich n Problem da stoße ich auch Kunden die das ablehnen das is mal eins damit kann man noch umgehen wenn die Religion aber dann zum Beispiel dazu führt was is jetzt jüngst hatte das zum Beispiel ne Muslimin nicht alle Tätigkeiten ausüben können (.) eine muslimische Frau darf keinen eh ehm sach ich jetzt man Mann erst

recht keinen nackten Mann pflegen (.) aber zum pflegen gehört numal dazu eh also bei mir ne Altenpflegerin die muss halt egal ob Männlein oder Weiblein sowohl Pfleger als auch zu Pflegender Männlein oder Weiblein muss sie halt eh beide versorgen und da kann ich mir net erlauben das dann jemand sagt zu nem Mann geh ich net also das geht nicht (..) da gibts dann schon Einschränkungen“ (Herr Dg, Z. 785 ff).

Auch hier ist die Einschränkung an die kulturell unterschiedlichen Rollen der Frau geknüpft, wodurch Differenzen entstehen. Im Verlauf des Gesprächs mit Herrn Dg wurde sogar eine gewisse Radikalität angesprochen, die er selbst im Umgang mit Diversität in der Arbeitswelt erleben musste:

„im zivilen siehst da dann natürlich ehm eh ganz große Berührungspunkte und ehm wie sie grad vernommen haben bin ich ja in der Flüchtlingsarbeit tätig und ehm da kommt es natürlich schon zu Punkten wenn ich einen eh Schwarzen einstelle dann das ich dem auch sagen kann pass mal auf eh oder sagen muss du weißt ja wie das hier bei mir in der Flüchtlingsarbeit arbeitest in Aufnahmeeinrichtungen mit sozialer Betreuung da sind Araber das die dich anspucken können (..) weil du halt net der eh weil du halt Untermensch bist ne weil du halt schwarz bist ne ehm da werd ich oftmals komisch angeguckt aber ich sag das ja net um den zu diskriminieren sondern ich sach das zu dem weil das dann auch passieren kann oder passiert schon ist in den in den Einrichtungen wo wir dann halt auch damit zu tun haben ehm dat is ja net ne Diskriminierung meinerseits oder sondern das is ja dann etwas wo ich ihn drauf vorbereiten will wenn er da engagiert an ne Sache rangeht und dann plötzlich angespuckt wird ne“ (Herr Dg, Z. 821 ff).

Hier betont Herr Dg wie vorsichtig er im Rahmen der Flüchtlingsarbeit vorgehen und insbesondere die kulturellen Unterschiede im Umgang mit Diversität beachten muss. Denn wie dieses Beispiel zeigt, gibt es teils große kulturelle Unterschiede in Bezug auf den Umgang mit Vielfalt, sei es in Bezug auf die Dimension Geschlecht, Herkunft, Sexualität oder eine andere Dimension, weshalb in diesem Fall die Flüchtlingsbetreuung entsprechend vorrausschauend geplant werden muss, um Auseinandersetzungen oder Konflikte zu vermeiden.

Die dritte von uns kategorisierte Personengruppe traf neutrale Aussagen zum Diversity-Aspekt der Herkunft und schilderte eher das potenziell mögliche, erweiterte Verständnis für den Umgang mit Vielfalt. Dabei wurde ein Bild von Diversity-Kompetenz deutlich, welches das Erkennen von nutzbaren Ressourcen und Fähigkeiten, ausgehend von Diversität, impliziert und Diversität daher als Bereicherung sieht. Als Beispiel dafür verwies Herr G auf die, im Umgang mit Menschen mit Migrationshintergrund, wichtige Ressource der sprachlichen Fähigkeiten:

„ÄH die Diversität die stellt sich auch dadurch ein, das ich sehr viele Mitarbeiter mit dem sogenannten Migrationshintergrund habe. Ich habe dann auch sozusagen Einblick in die entsprechenden Communities, wenn ich jetzt so an Augsburg denke. Türkisch, Russisch und kann dann das auch nochmal berücksichtigen. also wir haben da eine Arbeitsgruppe Kundenbindung oder, oder überhaupt Kunden und eine Dozenten. Das heißt wenn es um Kunden geht dann muss ich natürlich schauen das ich in diesem Team Leute habe die ÄHM die in den Communities an-

kommen. Egal welche Funktion die im Betrieb haben. Da ist es dann wichtiger das jemand Arabisch oder Türkisch spricht und dann ist es Wurst ob der hier jetzt im pädagogischen oder im Verwaltungsbereich ist“ (Herr G, Z. 279 ff).

In diesem Fall wird deutlich, dass die Nutzung von eigenen, bereits zur Verfügung stehenden Ressourcen der Vielfalt, wie in diesen Fall Mitarbeitern mit Migrationshintergrund, wiederum förderlich im Umgang mit neuer Diversität sein kann. Dies stellte auch Herr G zusammenfassend dar:

„Sie müssten auf Diversity mit Diversity antworten. Sonst können Sie, ja Augsburg ist eine multikulturelle Gesellschaft. Augsburg hat einen sehr sehr hohen Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund, ob man das jetzt hören will oder nicht, es ist einfach so. Und wenn Sie Bildung verkaufen wollen, dann müssen Sie schauen was die Leute wollen“ (Herr G, Z. 309 ff).

In dieser Kategorie wurde damit, vor allem durch die Aussagen des Herrn G, aufgezeigt, wie erfolgreiches Diversitymanagement zukünftig für noch besseren und effizienteren Umgang mit Vielfalt sorgen kann. Es lassen sich daraus also durchaus Synergieeffekte ableiten.

Für die vierte Kategorie der Probandenaussagen war der Begriff Diversity in Verbindung mit Herkunft, Religion oder Kultur eher weniger wichtig bzw. haben sich 15 Befragte gar nicht zu dieser Thematik geäußert. So ist zum Beispiel für Herrn F der Umgang mit anderen Religionen eher zu vernachlässigen (vgl. Herr F, Z. 712). Auch Herr Dg, der mit seinen Aussagen zum Themenkomplex der Herkunft und den damit einhergehenden möglichen Reibungspunkten besonders in der zweiten Kategorie aufgefallen war, äußerte sich hier in Verbindung zu seinen eigenen Arbeitsplatz sehr neutral:

„Dat is ja schön das mr beim roten Kreuz sind da hamwr ja ganz klar Sachen drin das is ja wir sind überparteilich neutral und ehm haben an und für sich da gar keine religiös christlichen Einschränkungen drin also ehm das ist bei uns frei ehm“ (Herr Dg, Z. 754 ff).

Hierbei ist natürlich seine Perspektive eine andere als die in der zweiten Kategorie, da er in diesen Fall selbstreflektiert seine eigene Arbeitsstätte beleuchtet und nicht das Umfeld, in welchem er mit seinen Mitarbeitern tätig ist. Demensprechend können seine Aussagen relativ gegensätzlich in Erscheinung treten, ohne dass ein Widerspruch entsteht.

7.9.5 Kategorie: Alter

7.9.5.1 Kodierung

1 Der Befragte ist positiv gegenüber einen Altersunterschied innerhalb eines Teams eingestellt

2 Der Befragte ist kritisch gegenüber zu großem Altersunterschied innerhalb eines Teams eingestellt

3 Der Befragte behandelt Menschen unterschiedlichen Alters gleich bzw. macht hierbei keine Unterschiede

0 Der Befragte thematisiert die Einstellung zum Alter nicht

Kodierung 2
„ob das von der Altersstruktur her irgendwie passt, weil ich bin jetzt irgendwie Mitte, bzw. Ende Dreißig, und wenn ich mir jetzt da ‘nen Senior ins Team hole, der selber schon ‘ne lange Vita hat und viel Erfahrungen, dann kann das zu Spannungen führen, als wenn man jemanden hat, der ausreichend für eine Position qualifiziert ist, aber noch Entwicklungspotential hat und ich ihn noch ein bisschen in meine Richtung, in meine Denke formen kann“ (Herr J, Z. 614 f).
„wenn wir ein Team haben wo lauter Ü50er drin sind, da sind wir schon am überlegen, mal so ein „youngpunk“ da rein zu tun, da werden wahrscheinlich alle Seiten nicht glücklich. Umgekehrt wenn dann diese Leute alle gleichzeitig in Rente gehen, ist die Firma dann auch unglücklich. Das heißt hier ist dann so zu schauen, sag ich mal, behutsam dieses Thema rein zu kriegen. Vielleicht nach und nach, kein 25 Jährigen, sondern ein Mitte 30 Jährigen einzubauen, so in der Richtung“ (Herr K, Z. 423 f).

7.9.5.2 Auswertung

Die Diversity-Dimension des Alters fand bei den Befragungen kaum Erwähnung. Lediglich zwei Probanden sprachen diesen Aspekt an, wobei beide Meinungen negativ zu bewerten sind.

Ein Grund für die fehlende Erwähnung dieser Thematik könnte sein, dass der Aspekt des Alters schlichtweg von den meistens Probanden als unwichtig für die Zusammenarbeit innerhalb eines Teams erachtet wird. Zumindest als so unwichtig, dass keinerlei nennenswerte Probleme in diesem Zusammenhang aufgetreten sind und deshalb Maßnahmen notwendig geworden seien. Ein anderer Grund liegt darüber hinaus eventuell darin, dass in Gesellschaft, Politik und Unternehmen vor allem der Aspekt des Geschlechts (Stichwort Frauenquote) eine so übergeordnete Rolle einnimmt, dass andere Aspekte der Diversität deshalb keine Beachtung finden bzw. im Personalmanagement deutlich weniger priorisiert werden.

Die zwei Aussagen zum Aspekt des Alters, wie bereits erwähnt, negativ konnotiert. So beschrieb Herr J, dass er persönlich Neuzugänge in eine Arbeitsgemeinschaft priorisiert, die etwa in seinem Alter sind. Grundsätzlich tendiert er zu jüngeren Kollegen, da diese besser formbar seien:

„wenn man jemanden hat, der ausreichend für eine Position qualifiziert ist, aber noch Entwicklungspotential hat und ich ihn noch ein bisschen in meine Richtung, in meine Denke formen kann“ (Herr J, Z. 617 f).

Weiter meint er, dass bei Menschen im hohen Alter innerhalb eines Teams Spannungsfelder und Konflikte entstehen können:

„wenn ich mir jetzt da ‘nen Senior ins Team hole, der selber schon ‘ne lange Vita hat und viel Erfahrungen, dann kann das zu Spannungen führen“ (Herr J, Z. 615 f).

Ein anderer Aspekt ist die zu große Altersspanne zwischen Kollegen. Dies wurde von Herrn K angesprochen, welcher folgende Meinung vertritt:

„wenn wir ein Team haben wo lauter Ü50er drin sind, da sind wir schon am überlegen, mal so ein „youngpunk“ da rein zu tun, da werden wahrscheinlich alle Seiten nicht glücklich“ (Herr K, Z. 423 f).

Auch die Problematik des demographischen Wandels fand Erwähnung in Herrn K's Ausführungen. Demnach sei es trotzdem wichtig, junge Menschen in Ü50-Teams zu integrieren, da diese andernfalls mit dem Renteneintritt zeitgleich gemeinsam wegbrechen würden und so ein Schaden aufgrund des Wissensverlustes für das Unternehmen entstehen würde.

7.9.6 Kategorie: Behinderung

7.9.6.1 Kodierung

- 1 Der Befragte ist für eine Einstellung von Menschen mit Behinderung
- 2 Der Befragte ist gegen die Einstellung von Menschen mit Behinderung
- 3 Der Befragte trifft bei der Einstellung von Menschen keine Unterschiede
- 0 Der Befragte thematisiert die Einstellung von Behinderten nicht

Kodierung 1

"wobei jetzt im Konzern die Perspektive von Menschen mit gesundheitlich, körperlich oder geistige Einschränkungen dazu kommt" (Herr Z, Z. 256 ff).

Kodierung 2

"wir eh haben die doppelte Schwerbehindertenquote hier drin das ist überhaupt gar keine Frage wir haben auch wenn auch zu wenig das weiß ich auch schon behindertengeeignete leidesgesrechtliche Arbeitsplätze" (Herr D, Z. 773 ff).

Kodierung 3

"ich hatte leider auch keine Bewerber, die mit 'ner Behinderung zu kämpfen haben, um es mal ganz hart zu formulieren" (Herr J, Z. 633 f).

Kodierung 0

Frau P; Herr F; Herr M; Herr B; Herr K; Frau H; Herr G; Herr H; Herr Hm; Herr E; Herr Fw; Herr Bw; Herr Er; Herr N; Herr Nk; Herr D; Herr Bs; Frau S

7.9.6.2 Auswertung

Der Aspekt des Diversitymanagements der Einbindung von Menschen mit körperlicher und geistiger Behinderung, ähnlich dem Alter, wird vom Großteil der Probanden in keiner Weise thematisiert. In Hinblick auf die überwiegende Thematisierung von beispielsweise dem Geschlechteraspekt, lässt dies die Vermutung zu, dass die Einbindung von Menschen mit Behinderungen ins Tagesgeschäft keine beeinträchtigende Bedeutung hat. Auf

der anderen Seite könnte es im Hinblick auf die ehemalige Laufbahn in der Bundeswehr der Tatsache geschuldet sein, dass dieser Aspekt der Diversität innerhalb der Streitkräfte sehr schwach vertreten ist. Diese Thematik beschreibt Herr Z:

„wobei jetzt im Konzern die Perspektive von Menschen mit gesundheitlich, körperlich oder geistige Einschränkungen dazu kommt“ (Herr Z, Z. 256 ff).

Herr J führt in Kontext dieser Thematik aus, dass er seinen Umgang mit Menschen mit Behinderung gar nicht fundiert beurteilen könnte, da er im Tagesgeschäft und auch im Rahmen der Gewinnung neuer Mitarbeiter noch keine Erfahrungen sammeln konnte (vgl. Herr J, Z. 633 ff). Lediglich Herr D thematisiert aufgrund seiner Arbeitsstelle und der überproportionalen Einbindung von Menschen mit Behinderung diese Diversitäts-Dimension direkt:

„wir eh haben die doppelte Schwerbehindertenquote hier drin das ist überhaupt gar keine Frage wir haben auch wenn auch zu wenig das weiß ich auch schon behindertengeeignete leidesgesrechtliche Arbeitsplätze“ (Herr D, Z. 773 ff).

Seine Aussage beschreibt, dass die Einbindung von Menschen mit Behinderung, auch wenn gewollt, nicht in dem Rahmen der Möglichkeiten stattfindet. Aufgrund fehlender weiterer Aussagen, ist der Versuch einer Typenbildung im Kontext dieser Diversitäts-Dimension allerdings nicht möglich.

7.9.7 Kategorie: Teamzusammensetzung im zivilen Unternehmen

7.9.7.1 Kodierung

1 Der Befragte besetzt seine Arbeitsteams unter Beachtung der Einbeziehung von Menschen mit Behinderung

2 Der Befragte besetzt seine Arbeitsteams unter Beachtung der Einbeziehung von Sexualität

3 Der Befragte besetzt seine Arbeitsteams unter Beachtung der Einbeziehung von Religion und Herkunft

4 Der Befragte besetzt seine Arbeitsteams unter Beachtung der Einbeziehung von Menschen verschiedenen Alters

0 Der Befragte besetzt seine Arbeitsteams nicht unter der Beachtung anderer Faktoren als Diversity

Kodierung 1

"wobei jetzt im Konzern die Perspektive von Menschen mit gesundheitlich, körperlich oder geistige Einschränkungen dazu kommt" (Herr Z, Z. 256 ff).

„wir eh haben die doppelte Schwerbehindertenquote hier drin das ist überhaupt gar keine Frage“ (Herr D, Z. 773 ff).

Kodierung 2

"Nee ne also die werden alle gleich behandelt. Und wie gesagt, im Moment sind es mehr Frauen als Männer bei mir aber nee. Nee da will ich keinen Unterschied in der Behand-

lung bei mir feststellen wollen" (Herr M, Z. 364 ff).
"zu den Thema Männlein und Weiblein. und habe mir da natürlich meine eigenen Gedanken dazu gemacht und muss sagen ok, es ist was Gutes und es sollte was Normales sein" (Herr K, Z. 415 ff).
"aber äh der bunte Mix eigentlich der Idealfall" (Herr K, Z. 445 f).
"genau und eh was die sexuelle nElgung angeht ist mit vollkomme:n BUCKEL" (Frau H, Z. 652 ff).
"Also dann muss man da auch nochmal schauen wie man das, wie man das hinkriegt. ÄHM Da ist eine Erfahrung, ist Frauen reden gerne. ÄHM Also man muss nicht unbedingt zu Lösungen kommen, aber wenn man eine Stunde miteinander geredet hat dann ist das schon fast die Lösung des Problems" (Herr G, Z. 343 ff).
"Ich würde beispielsweise immer grundsätzlich davon ausgehen, dass es besser ist Frau und Mann, also Diversität in ein Team zu bringen. Ich hab das öfters in Arbeitsgruppen gemerkt, dass äh Frauen andere Ideen in eine Thematik eingebracht haben" (Herr Hm, Z. 270 ff).
"Ob ich gemischt hab? Ja!"(Herr E, Z. 267 ff).
"Ok, hab ich jetzt eigentlich so noch nicht angefasst, weil Mitarbeiter bei uns sowohl von Kultur, als auch vom Geschlecht her absolut neutral behandelt wird" (Herr Fw, Z. 136 ff).
"ich hab ein relativ divers zusammengesetztes Team" (Herr Bw, Z. 205 f).

Kodierung 3
"ÄH die Diversität die stellt sich auch dadurch ein, das ich sehr viele Mitarbeiter mit dem sogenannten Migrationshintergrund habe" (Herr G, Z. 279 f).
„genauso wenn ich e:hm im team einen mitarbeiter aus/ mit migrationshintergrund habe is/ ist da/ dadurch das ich das (-) dass es so selbstVERSTÄNDLICH ist; überroll ich manchmal schon die leute damit; weil die sich in ihrer (.) diversen (.) rOlle ja auch manchmal WOHL fühlen“ (Frau H, Z. 624 ff).
"Das einzige was mich ärgert und hindert ist, dass ich nicht noch mehr Sprachen spreche" (Herr Z, Z. 267 ff)
"Ich hab ansonsten keinerlei Berührungspunkte mit, äh, auf Grund wieder dieser Spezial-Geschichte Kommunikation, also da werden Sie wenig mit Migrationshintergrund haben; obwohl, das hatte ich jetzt auch schon" (Herr J, Z. 614 ff).
"Ok, hab ich jetzt eigentlich so noch nicht angefasst, weil Mitarbeiter bei uns sowohl von Kultur, als auch vom Geschlecht her absolut neutral behandelt wird" (Herr Fw, Z. 136 ff).
"mir is es egal ob jetzt jemand evangelisch katholisch eh buddistisch eh islamisch is oder welche Religion oder Atheist auch immer hat bei Bewerbungsgesprächen auch nichts zu

suchen ist komplett offen" (Herr D, Z. 754 ff).
"die Religion darf natürlich die Arbeitsverrichtung nicht einschränken" (Herr D, Z. 754 ff).
"ich hab ein relativ divers zusammengesetztes Team" (Herr Bw, Z. 205 f).

Kodierung 4
„Das kommt auf die Aufgabenstellung drauf an. Aber ansonsten denke ich mal ist ein guter Mix was Lebensalter betrifft, sowohl Junge als auch Erfahrene schon ganz wichtig" (Herr K, Z. 398 ff).

Kodierung 0
"Ha ja äh die arbeitsteams äh setzen sich dadurch zusammen je nachdem welche ressourcen zur verfügung sind und äh die entscheidung habe ich damals und heutenicht selbst getroffen da jeweils der übergeordnete bereich entscheidet" (Herr H, Z. 360 ff).
"Ja und wir ham auch ja äh diese Modelle ähm also innova äh der Innovator, dann äh der Bewahrer, dann der äh solche Punkte da versucht man natürlich dann unterschiedliche Typen dann zusammen zu bringen" (Herr F, Z. 714 ff).
„JA JA also ich tue mich schwer mit veränderungen wenn sich mal irgendwas als positiv herauskristallisiert hat dann würde ich das auch gerne so BELassen, ähm und ich schau natürlich auch ähm wo hab ich die besten synergieeffekte natürlich oder mit WELCHER zusammensetzung hab ich die besten synergieeffekte“ (Frau P, Z. 392 ff).
"Zielorientiert. Da kommt wieder der alte Offizier durch" (WER?, Z. 247 f).
"Diversität hat wenig bis gar keinen Einfluss drauf" (Herr J, Z. 614).
"ich verwende da gerne Eignung, Leistung und Befähigung" (Herr J, Z. 663 ff).
"Das is äh oft ne Vorgabe auch, der man nachkommen muss, die sind vorgegeben oder nich vorgegeben, die sollte man nach Möglichkeit erfüllen. Das ist aber oft nicht möglich" (Herr Hm, Z. 255 ff).
"Nach der entsprechenden Fachkompetenz" (Herr E, Z. 277 ff).
"aber wie gesagt wir haben diese Matrixstruktur wo sich Führungskräfte eben die Kompetenz ins Team holen die sie für die jeweiligen Aufgaben brauchen“ (Herr Er, Z. 299 ff).
"Fachlicher Eignung gepaart mit Bauchgefühl können die miteinander ich glaub" (Herr Nk, Z. 316 f).
"sich auch entscheiden können, wo sie, wo sie, ähm, wo ihre Neigungen [auch sind" (Frau S, Z. 1420 f).

7.9.7.2 Auswertung

Im letzten Abschnitt soll der Prozess der Zusammensetzung von Arbeitsteams in zivilen Unternehmen, unter der besonderen Betrachtung der Einbindung von Diversität, abgebildet werden und gleichzeitig eine Zusammenfassung der vorangegangenen Erläuterungen der einzelnen Kategorien vorgenommen werden.

Der erste Untersuchungsgegenstand, die Einbindung von Menschen mit Behinderung, wurde dabei nur sehr begrenzt angesprochen. Herr Z äußert sich hierzu, wobei er die Diversity-Dimension Menschen mit Behinderung allerdings lediglich nennt, ohne eigene Erfahrungen im Umgang zu schildern bzw. schildern zu können. Der einzige Studienteilnehmer, der die Einbindung von Menschen mit Behinderung proaktiv bejaht, ist Herr D:

„wir eh haben die doppelte Schwerbehindertenquote hier drin das ist überhaupt gar keine Frage" (Herr D, Z. 773 ff).

Der Umgang mit Menschen mit Behinderung besitzt im Erfahrungsraum ehemaliger Offiziere im Kontext der Zusammensetzung von Arbeitsteams dementsprechend einen nachrangigen Stellenwert. Hierbei gilt es jedoch auch das Unternehmensumfeld der jeweiligen Probanden in die Betrachtung mit einzubeziehen. Im Hinblick auf die Bewertung der Zusammensetzung von Arbeitsteams zeigt die Befragung der Probanden, dass der Aspekt Gender den größten Einfluss auf die Teamzusammensetzung von ehemaligen Offizieren in zivilen Unternehmen hat. Dementsprechend ist es unter den Befragten in Bezug auf die Teamzusammensetzung Konsens, dass gemischtgeschlechtliche Arbeitsteams ein höheres Arbeitspotential besitzen. Herr K stellt dazu fest, dass diese Diversität gewinnbringend sei:

„habe mir da natürlich meine eigenen Gedanken dazu gemacht und muss sagen ok, es ist was Gutes und es sollte was Normales sein" (Herr K, Z. 415 ff).

Zufolge Herrn K sollte "der bunte Mix eigentlich der Idealfall" (Herr K, Z. 445 f) sein. Noch expliziter formuliert es Herr Hm:

„Ich würde beispielsweise immer grundsätzlich davon ausgehen, dass es besser ist Frau und Mann, also Diversität in ein Team zu bringen. Ich hab das öfters in Arbeitsgruppen gemerkt, dass äh Frauen andere Ideen in eine Thematik eingebracht haben" (Herr Hm, Z. 270 ff).

Befragte, die eine Leistungssteigerung nicht explizit an Diversität, in diesem Fall gemischtgeschlechtlicher Teams, festmachen, äußern zumindest, dass die spezifischen Gruppen keine unterschiedliche Behandlung erfahren und gleichwertig behandelt werden:

„Nee ne also die werden alle gleich behandelt. Und wie gesagt, im Moment sind es mehr Frauen als Männer bei mir aber nee. Nee da will ich keinen Unterschied in der Behandlung bei mir feststellen wollen" (Herr M, Z. 364 ff).

Gleichermaßen äußern sich hierzu die Befragten Frau H (Z. 652 ff) und Herr Fw (Z. 136 ff). In Bezug auf Religion und Herkunft wird Diversität lediglich von sechs Probanden im Interview thematisiert. Auch die Position in Bezug auf Herkunft/Religion ist dabei von Toleranz geprägt bzw. es werden die Potentiale für das Unternehmen oder das Team in den Vordergrund gestellt. Dies kann jedoch auch auf die speziellen Situationen zurückgeführt

werden, in denen Führungskräfte oder Unternehmen gezielt auf die Einbindung von Menschen anderer Herkunft oder Religion angewiesen sind. Eine tolerante Einstellung vertreten unter anderem Frau H (Z. 624 ff), Herr Bw (Z. 279 f), Herr G (Z. 279 f) sowie Herr D, welcher seine Haltung diesbezüglich folgendermaßen beschreibt:

„mir is es egal ob jetzt jemand evangelisch, katholisch, eh buddhistisch, eh islamisch is oder welche Religion oder Atheist auch immer hat bei Bewerbungsgesprächen auch nichts zu suchen ist komplett offen" (Herr D, Z. 754 ff).

Einige Befragte zeigen kritische Aspekte in Bezug auf Vielfalt auf. Herr D führt beispielsweise an, dass die Religion keinen Einfluss auf die Verrichtung der Arbeit haben dürfe:

„die Religion darf natürlich die Arbeitsverrichtung nicht einschränken" (Herr D, Z. 754 ff).

Im Rahmen der Untersuchung der allgemeinen zivilen Erfahrungen der Befragten im Hinblick auf Diversität und damit verbunden ihrem intentionalen Anspruch an ihre Arbeit, stellt sich dabei jedoch die Frage, weshalb so wenige Befragte die Teamzusammensetzung in Hinblick auf Diversity thematisieren. Lediglich ein Proband bereut, dass er die Potentiale kultureller Unterschiede bzw. unterschiedlicher Herkunft nicht noch weiter nutzen könne, wobei er dies an mangelnde Sprachkenntnisse seinerseits knüpft:

„Das einzige was mich ärgert und hindert ist, dass ich nicht noch mehr Sprachen spreche" (Herr Z, Z. 267 ff).

Eine vielfältige Mitarbeiterschaft in Bezug auf die Dimension Alter wird von lediglich einem Probanden benannt und unterstützt. Die Motive in Bezug auf die Zusammensetzung von Teams werden dabei folgendermaßen begründet:

„Das kommt auf die Aufgabenstellung drauf an. Aber ansonsten denke ich mal ist ein guter Mix was Lebensalter betrifft, sowohl Junge als auch Erfahrene schon ganz wichtig" (Herr K, Z. 398 ff).

Die Motive, durch welche die Befragten bei der Zusammensetzung von Arbeitsteams von der Idee des Diversitymanagements abweichen, lassen sich in die Bereiche der vorhandenen fachlichen Eignung sowie der Vorgabe der übergeordneten Bereiche festlegen.

Im Kontext der Abhängigkeit von fachlicher Eignung und Leistung ist seitens der Befragten festzustellen, dass Menschen bestimmten Teams aufgrund "der entsprechenden Fachkompetenz" (Herr E, Z. 277 ff) zugeteilt würden. Dieses Motiv wird außerdem von Herrn Nk (Z. 316 f) und Frau S (Z. 1420) angebracht und durch Herrn J bestätigt:

„ich verwende da gerne Eignung, Leistung und Befähigung" (Herr J, Z. 663 f).

Welche Taktik in Bezug auf die Zusammensetzung von Teams angewandt wird und welche Rolle die Zugehörigkeit zu spezifischen, diversitätsrelevanten Gruppen dabei spielt verdeutlicht die Aussage von Herrn Z (Z. 247 f):

„Zielorientiert. Da kommt wieder der alte Offizier durch."

Außerdem zeigt sich, dass durch die Vorgaben des übergeordneten Bereiches oftmals ein Diversitätsstandard vorgeschrieben werde:

„Ha ja äh die Arbeitsteams äh setzen sich dadurch zusammen je nachdem welche Ressourcen zur Verfügung sind und äh die Entscheidung habe ich damals und heute nicht selbst getroffen da jeweils der übergeordnete Bereich entscheidet“ (Herr H, Z. 360 ff).

Die Erfüllung dieser Vorgaben sei jedoch oftmals gar nicht möglich (vgl. Herr Hm, Z. 255 ff). Im Rahmen der Fokussierung auf die fachliche Eignung der Probanden im zuvor genannten Abschnitt lässt sich die Folgerung ziehen, dass sich die ehemaligen Offiziere mehr dem Leistungsprinzip als der Aufrechterhaltung eines Teams mit hoher Diversität verpflichtet sehen.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Befragten gegenüber Diversität ein hohes Maß an Toleranz aufweisen. Ein bundeswehrspezifisches Führungsprinzip des Einsatzes von Personal nach Eignung, Leistung und Befähigung prägt die Zusammensetzung von Arbeitsteams der ehemaligen Offiziere jedoch nach wie vor. In Bezug auf einen immer internationaler werdenden zivilen Arbeitsmarkt und damit verbundenen neuen Leistungsanforderungen (wie sie in der Befragung zu den allgemeinen Erfahrungen der Befragten zu Diversity ersichtlich wurden), steht die Frage im Raum, weshalb die Befragten Potentiale der Diversität nicht aktiver zu nutzen versuchen. Das Team der Forschungsgruppe sieht hierbei als mögliche Erklärung, dass die Befragten lediglich in Bezug auf bestehende Ungerechtigkeiten und weniger in Bezug auf die Potentiale einer vielfältigen Belegschaft sensibilisiert wurden. Für eine gewinnbringende Nutzung der Potentiale von Diversität unter einer bedarfsorientierten Perspektive, könnten weiterführende Diversitytrainings eine Grundlage bilden.

7.9.8 Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein Großteil der Probanden nur wenige Berührungspunkte mit Diversitymanagement während des Studiums hatte. Viel mehr erwiesen sich die Erfahrungen aus Militär und ziviler Arbeitswelt als prägend hinsichtlich dieses Themenkomplexes und der damit einhergehenden Anwendung im Beruf. Aus diesem Grund werden diversitätsbezogene Entscheidungen eher auf Grundlage persönlicher Erfahrungen getroffen als aufgrund im Studium erworbenen Wissens. Dabei wird bestimmten Diversitäts-Dimensionen mehr Beachtung geschenkt (etwa dem Bereich Geschlecht) als anderen. Das liegt vor allem an dem gegenwärtigen Interesse der Gesellschaft an bestimmten Themen wie der Frauenquote. Hinsichtlich der Zukunft könnte man Vermutungen darüber anstellen, welche Dimensionen in den kommenden Jahren und Jahrzehnten wichtiger werden, beispielsweise die Dimension des Alters aufgrund des demographischen Wandels.

Abschließend muss festgestellt werden, dass auf Grundlage dieser empirischen Forschung lediglich Tendenzen hinsichtlich des Wissens und der Anwendung von Diversitymanagement durch ehemalige studierte Offiziere erkennbar sind. Um genauere und allgemein gültige Ergebnisse zu erhalten, müssten in der weiteren Forschung weitaus mehr Probanden hinzugezogen und der Fragenkatalog in Bezug auf Diversität erweitert werden.

7.10 MESSBARKEIT VON LERN- UND BILDUNGSPROZESSEN

Im Folgenden wird eine analytische Betrachtung des Umgangs der Befragten mit Lern- und Bildungsprozessen durchgeführt, wobei die Aussagen der Befragten als Grundlage der Auswertung dienen. Speziell die Frage „*Verwenden Sie in Ihrer beruflichen Praxis bestimmte Methoden, um Bildungs- und Lernprozesse zu messen?*“ soll das Verständnis der Befragten über Lern- und Bildungsprozesse und deren Messbarkeit offenbaren. Die Durchsicht aller geführten Interviews zeigt, dass der Thematik der Evaluation von den Befragten eine entscheidende Rolle in Bezug auf die Messung von Bildungs- und Lernprozesse beigemessen wird.

„Evaluationen ja gibt. Also durch Fragebögen“ (Herr Hr, Z. 299).

„Ja. Da gibts statistische Methoden, die dort eingeführt werden um die Maßnahmen, vor allem im Wirtschaftsunternehmen, im Nachgang zu evaluieren und in irgendeiner Art und Weise für das Controlling fassbar zu machen“ (Herr Z, Z. 331 ff).

„wir Äh erstmal versuchen jeden Kurs zu evaluieren, was uns nicht gelingt“ (Herr G, Z. 424 f).

Einige Probanden äußern, dass sie entweder keine Methoden anwenden oder nicht darauf achten.

„Öhm, darauf geachtet habe ich nicht, da müsste ich erstmal drüber nachdenken. Da müsste ich mir jetzt zuerst das Fachbuch herausholen und das nachschlagen. Entweder ich habe das in mich aufgenommen und wende das an, oder halt nicht“ (Herr Gm, Z. 353 ff).

Zusätzlich wurde die Frage nach bestimmten Methoden, die die Probanden für die Messung nutzen, von einigen mit einem schlichten „Nein“ beantwortet (vgl. Herr B, Z. 263; Herr Er, Z. 331; Herr K, Z. 524). Es fällt dabei auf, dass einige Befragte mit diesem Thema nicht viel anfangen können bzw. sich in ihrem beruflichen Umfeld nicht damit auseinandersetzen müssen. Die Verantwortung für Personal spielt in der Frage nach Methoden der Messbarkeit jedoch eine entscheidende Rolle.

„Ja das trifft eigentlich bei mir nicht wirklich zu das trifft auf mich selbst wenn ich mich ich bin äh in ständigen weiterbildungsprozessen auch beschäftigt aber ich jetzt wie gesagt keine personalverantwortung äh im sinne dessen das ich ihm personal auf Lehrgänge oder auf bildungsmaßnahmen schicke von daher hab ich da auch keine Maßstäbe zu setzen lässt sich schwer anwenden auf meinen bereich“ (Herr H, Z. 425 ff).

Wenn keine Personalverantwortung vorliegt, scheint der Bedarf, Bildungs- und Lernprozesse zu messen, seitens der Befragten nicht gesehen zu werden, außer die jeweilige Person reflektiert ihre eigenen Prozesse mithilfe einer bestimmten Methode.

Herr D skizziert eine einfache Möglichkeit, um die Bildungs- und Lernprozesse seiner Mitarbeiter zu messen:

„(..) @(..) @ Ja eh ganz einfache Methoden verwende ich da die gehen aufn Lehrgang Notfallsanitäter packen den oder packen den net...“ (Herr Dg, Z. 1046 ff).

Für Herrn D reichen die vorgebenden Standards, die der Mitarbeiter im Laufe des beruflichen Werdegangs erreichen sollte. Das Bestehen eines Lehrganges ist für diesen Proband eine Methode um Bildungs- und Lernprozesse bei den Untergebenen zu erkennen. Explizite Wissensstände bei den Mitarbeitern werden durch externe Unternehmen geprüft (vgl. Herr Dg, Z. 1054 ff). Auch die Abschlussnote einer Bildungsmaßnahme scheint als Feedback auszureichen:

„äh: m nö eher nicht ne mhm. MIR reichen die note die ich krieg, und das reich mir als feedback eigentlich“ (Frau P, Z. 464 f).

Das einfache Bestehen eines Lehrganges bzw. das Feedback anhand von Lehrgangsnoten reicht für andere Befragte jedoch nicht aus, um detaillierte Aussagen über Bildungs- und Lernprozesse zu treffen. Damit bessere Aussagen über derartige Prozesse getroffen werden können, bedarf es einer intensiveren Methode, die sich mehr mit dem Thema befasst. Diese einfache Möglichkeit der Messung ist nicht bei allen Befragten der Fall, sondern es gibt einige Unternehmen die sich intensiv mit dieser Thematik auseinandersetzen.

„Ähm Erhebungsbögen die wir möglicherweise vor den ähm Weiterbildungsmaßnahmen an die Vorgesetzten und Mitarbeiter verteilen, das heißt ähm Zielsetzung dass die sich im Vorfeld schon Gedanken machen darüber machen was wollen was wollen die eigentlich aus dem bestimmten Seminar, aus einer Weiterbildung mitnehmen. Und nach dem Seminar werden ähm sowohl die Mitarbeiter als auch die Vorgesetzten befragt, bei denen die Zielsetzungen, die man sich da ähm erarbeitet hat auch erreicht wurden, das heißt der Mitarbeiter wird unmittelbar nachdem Seminar befragt und die Vorgesetzten werden dann zirka sechs bis acht Woche später nochmal befragt, um rauszukriegen was ist denn jetzt erstes Mal vom Seminar hängen geblieben und zweites was davon wurde wirklich in die Praxis umgesetzt? Das evaluieren wir und erheben wir auch. Grundsätzlich für jede Weiterbildung die wir im Unternehmen machen“ (Herr E, Z. 404 ff).

Die hier angewandte Methodik ist sehr gut durchdacht und wird konsequent bei allen Weiterbildungsmaßnahmen durchgeführt. Im Vorfeld festgelegte Ziele dienen dazu, um im späteren Verlauf bei der Befragung Bildungs- und Lernprozesse zu messen und zu erkennen. Das Mitarbeitergespräch dient bei vielen Probanden als bewährtes Mittel, das oft zu Rate gezogen wird, um derartige Prozesse zu messen:

„Ähm und zwar auch sag mal jetzt nicht äh nach typischen Messverfahren sondern dass wir im Prinzip ne sehr starke äh äh Interviewsituation haben ähm inwieweit dann diejenige die solche Lernprozesse oder oder also äh professionelle Lernprozesse oder Bildungsprozesse durchlaufen haben inwieweit äh die dann auch n Mehrwert dadurch äh erfahren haben äh des ist natürlich des äh Problematisierte und Formalisierte äh im alltäglichen äh Ablauf hängt des natürlich auch zusammen wie jetzt zum Beispiel ähm man äh von Führungskraft zu Mitarbeitenden dann im Rahmen des Mitarbeitergesprächs äh die persönliche Entwicklung natürlich dann auch einschätzt“ (Herr F, Z. 899 ff).

„Ehm ja, also ja wir haben bei den Mitarbeitergesprächen und ehm da findet das statt“ (Herr Bw, Z. 241 f).

Eine Befragung über die Erlebnisse in einer Weiterbildungsmaßnahme kann aufschlussreich sein, um vorhandene Bildungs- und Lernprozesse bei den jeweiligen Mitarbeitern zu messen. Trotzdem sollte die Führungskraft dazu befähigt sein, diese zu erkennen, damit er oder sie bei seinen Untergebenen die Stärken verbessern und Schwächen verringern kann.

Neben diesen Beispielen, in denen die Befragten Auskunft über angewendete Maßnahmen zur Messung der Lern- und Bildungsprozesse geben konnten, gibt es jedoch auch einige Interviewpartner, für die Lern- und Bildungsprozesse nicht messbar sind.

„Und wenn ich mir diese LQW ÄHM –Systeme anschauen dann reden die sich da auch alle rum. Weil sie es einfach nicht messen können“ (Herr G, Z. 424 ff).

Zum Teil geben die Befragten an, dass eine regelmäßige Messung der stattgefundenen Prozesse auch gar nicht notwendig ist, wie ein weiteres Beispiel zeigt. In diesem Fall gibt es keine Notwendigkeit, die Lernprozesse regelmäßig wiederkehrend zu überprüfen, da die Aussicht auf Veränderung als unwahrscheinlich eingeschätzt wird.

„Aber bei ganz vielen Lernprozessen geht das eben nicht und ÄH wir haben auch den, wir haben auch den Vorteil in der Erwachsenenbildung das wir nicht ständig messen und bewerten müssen. ÄH Sie muss nicht alle drei Abende in Italienisch oder Französisch den Mini-Test schreiben, um den Menschen dann deutlich zu machen das sie wieder nix gelernt haben“ (Herr G, Z. 424 ff).

Ein anderes Bild der Problematik der Messbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen wird im nächsten Beispiel deutlich. So gebe es verschiedene Bereiche in denen Bildung sehr gut messbar sei, jedoch wird auch klar gesagt, dass es eben in manchen Bereichen sehr schwierig sei, Bildung überhaupt in irgendeiner Art und Weise zu messen.

„Prüfungsaufgabe im Hauptdiplom war Bildung und Controlling ein Widerspruch und die flammende Rede dass das ein Widerspruch ist dem ist nicht so ich glaube das man als wir Bildungs und Ausbildungswirkung schon messen können wenn wir etwas neu einführen und danach die Anzahl der Anrufe bei den Supporthotlines signifikant nach oben geht weil die Leute alle nicht wissen wie mans bedient ist das schon ein Zeichen dafür dass das man gut Messen kann deswegen in einem Teil meiner Welt ist Bildung und Ausbildung sehr gut zu messen und in einem anderen Teil eben nicht“ (Herr Nk).

Abschließend kann zu diesem Abschnitt gesagt werden, dass nur sehr wenige Aussagen über die Messbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen getätigt wurden. Da lediglich in elf von 26 durchgeführten Interviews überhaupt nach dem Bereich der Messbarkeit gefragt wurde, fehlt ganz einfach aussagekräftiges Material, um diesen Bereich noch intensiver zu bearbeiten. Von den elf Interviews, die sich mit dem Bereich der Messbarkeit beschäftigen, wird in sieben Interviews entweder dargestellt, dass keine Personalverantwortung besteht und somit auch keine Messungen durchgeführt werden, dass es keine wirkliche Messmethode gibt oder aber es werden lediglich die Schlagworte "Evaluation" bzw. "Mitarbeitergespräch" genannt. Somit bleiben für diesen Bereich der Arbeit effektiv vier von 26 Interviews mit denen gearbeitet werden kann und die zur Auswertung genutzt werden können.

Zusammenfassend nutzen einige der ehemaligen Pädagogikstudenten der Universität der Bundeswehr München in ihrer jetzigen Tätigkeit Evaluationen, um Weiterbildungsmaßnahmen ihrer Mitarbeiter zu messen und zu kontrollieren. Ein Interviewter gab nähere Auskünfte über den genauen Ablauf der Evaluation, nämlich dass vor und nach jeder Weiterbildungsmaßnahme Evaluationsbögen ausgefüllt werden müssen, die anschließend ausgewertet werden. Dies betrifft sowohl die Mitarbeiter als auch die Vorgesetzten. Dieses Beispiel legt zumindest dar, dass Evaluationen ein probates Mittel sind, um den Nutzen von Weiterbildungsmaßnahmen zu überprüfen und die Vor- und Nachteile dieser darzustellen. In zwei Interviews wird außerdem auf das Mittel der Mitarbeitergespräche bzw. Mitarbeiterinterviews eingegangen, um das Vorhandensein von Lern- und Bildungsprozessen zu erarbeiten. In mehreren Fällen reicht das Vorlegen von Lehrgangszeugnissen bzw. das einfache Bestehen einer Weiterbildungsmaßnahme, um das Vorhandensein eines Lern- und Bildungsprozesses "nachzuweisen". Das dies nach wissenschaftlichen Kriterien jedoch nicht ausreichend ist, wurde im theoretischen Teil dieses Abschnittes bereits dargestellt.

Es ist davon auszugehen, dass in einigen (vor allem kleineren) Unternehmen kein sehr großes Bedürfnis an der Messung von Lern- und Bildungsprozessen besteht. In größeren Unternehmen in denen Bildungscontrolling ein wesentlicher Bestandteil des Controllings ist, scheint es jedoch in Form von Evaluation und Mitarbeitergesprächen ein wesentlicher Bestandteil zu sein.

7.11 MOTIVATION UND STEUERBARKEIT VON LERN- UND BILDUNGSPROZESSEN

Im Folgenden wird das Interviewmaterial in Bezug auf die Thematik Motivation und Steuerbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen kategorisiert und ausgewertet. Insbesondere der Themenbereich *Steuerbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen* wurde von den Probanden oft als abstrakt und theorielastig empfunden, was dazu führte, dass von 26 geführten Interviews lediglich zwölf diesbezüglich ausgewertet und interpretiert werden konnten. Darüber hinaus sind nicht alle Probanden in führenden oder lehrenden Aufgabenbereichen eingesetzt, sodass der Fragenkomplex zur Steuerbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen von Untergebenen gegenstandslos und als schwer fassbar empfunden wurde. Als Beispiel kann der Projektmanager einer norwegischen Waffenfirma, Herr H genannt werden, der zwar auch mit Projektteams zusammenarbeitet, diese jedoch nicht direkt weiterbildet oder direkt führt:

„...ich bin äh in ständigen weiterbildungsprozessen auch beschäftigt aber ich hab jetzt wie gesagt keine personalverantwortung äh im sinne dessen dass ich ähm personal auf lehrgänge oder auf bildungsmaßnahmen schicke von daher hab ich da auch keine maßstäbe zu setzen lässt sich schwer anwenden auf meinen bereich“ (Herr H, Z. 426 ff).

Die zwölf Interviews, in denen der Themenkomplex hinreichend bearbeitet wurde, lassen sich anhand der Art der Steuerung von Lern- und Bildungsprozesse wie folgt kategorisieren:

- Bedingungen optimieren, um autodidaktische Prozesse zu fördern (4 Nennungen)
- Bildungs- und Lernprozesse aktiv initiieren (3 Nennungen)
- Ziele formulieren (3 Nennungen)
- Austausch mit erfahrenen Experten ermöglichen (1 Nennung)
- Individualität berücksichtigen und aktiv fördern (1 Nennung, Mehrfachnennungen)

Die Akzeptanz von Individualität und Subjektivität, die im theoretischen Kontext des Themenbereichs *Steuerung von Lern- und Bildungsprozessen* besonders hervorgehoben wurde, scheint, zumindest anhand der Kategorisierung, eine sekundäre oder gar unwesentliche Rolle zu spielen. Dieser Aspekt soll nach Darstellung und Fundierung der fünf Kategorien noch einmal im Detail hinterfragt und untersucht werden.

Die erste Kategorie *Bedingungen optimieren, um autodidaktische Prozesse zu fördern* wurde insgesamt viermal und damit am häufigsten genannt. Ausschlaggebend bei dieser Kategorie sind die Lernbedingungen, wie zum Beispiel der Zustand der Lehrräume, die Qualifikation des Lehrpersonals oder auch die allgemeine Lernumgebung. Weber definiert eine Lernumgebung als einen „Sammelbegriff für alle auf einen Organismus von außen einwirkenden Entwicklungseinflüsse, die sich nicht auf endogene Faktoren zurückführen lassen“ (Weber, 1996, 282). Sind diese Bedingungen optimiert, so ist die Grundlage zum autodidaktischen Lernprozess gegeben. Insgesamt vier Probanden haben angegeben, nach diesem Leitfaden zu handeln. So kann zum Beispiel Herr K genannt werden:

„Ich denke das ist ziemlich stark, einfach neben der Aufbereitung von Inhalten die es zu vermitteln gibt, auch das Lernumfeld zu kennen oder in Erfahrung zu brin-

gen, idealerweise sogar zu arrangieren. Ganz bewusst jetzt allgemein gehalten, Lernumfeld“ (Herr K, Z. 502 ff).

Dieser spricht explizit das bewusste Arrangieren des Lernumfeldes an, um bei seinen Mitarbeitern dadurch Interesse für das zu Vermittelnde aufzubauen. Darüber hinaus spricht Herr K von einer Öffnung den Themen gegenüber, einer aktiven Akzeptanz und einem Willen, sich diese anzueignen. Auch hier kommt wieder der Aspekt des Lernumfeldes auf, der diese Öffnung initiieren soll:

„Auch da braucht es dieses Umfeld damit die sich öffnen den Thema hin und sagen jawohl: a) ich höre zu und b) ich nehme die Inhalte oder das was vermittelt wurde, ich nehme das auch an“ (Herr K, Z. 514 ff).

Herr G wird bezüglich der Lernumgebung konkreter. Er spricht explizite Punkte der Lernumgebung an, die er als Grundlage für eine Optimierung des Lernprozesses sieht:

„ÄHM Also ich sage mal, möglichst gute Ausgangsbedingungen, gute Räume, gut qualifizierte Dozenten, ÄHM gute Lehrer, gute Lehrwerke, gute Online--, gutes Onlinematerial das auch man mit dazu geben kann. ÄHM Und dann muss man irgendwo auch sagen und jetzt macht was draus! Weil lernen ist eine individuelle Sache“ (Herr G, Z. 379 ff).

Vergleicht man nun die Aussagen der beiden zitierten Probanden, so wird deutlich, dass zwischen der Lernumgebung als Initiator und der Lernumgebung als Ausgangsbedingung zu unterscheiden ist. Demnach spricht Herr K der Lernumgebung als Initiator eine proaktivere Rolle zu, die weitaus wichtiger erscheint, als die Rolle der Lernumgebung als Bedingung. Herr G führt jedoch darüber hinaus die Prämisse der Individualität an. Es wird deutlich, dass er sich als eine Lehrperson sieht, die lediglich die Grundvoraussetzungen der Lernsituation schaffen und realisieren muss, um seine Mitarbeiter individuell zu fördern.

Frau S kann ebenfalls dieser ersten Kategorie zugeordnet werden. Jedoch betont sie weniger das Lernumfeld als Voraussetzung oder Initiator des Lernprozesses, sondern schafft bewusst Problemsituationen, die ihre Schüler selbstständig bewältigen müssen. Sie gibt dabei lediglich die Fachliteratur als Basis zur Problemlösung, was hier als Teil des Lernumfeldes gedeutet werden kann.

„wir, ähm, bringen Lernsituationen in die Klassen, ähm, die aus der Praxis stammen. Ähn, wo es KONfllKte gibt, ähm, PrOblemsituationen, oder die Situationen sind prOblEmOrientiert. Äh, und die Schüler bekommen dann quAsi FAchliteratur, ähm, und erarbeiten anhand der Fachliteratur dann LÖsungen für diese Konflikt- oder Problemorientierte Lernsituation“ (Frau S, Z. 1547 ff).

Der vierte Proband, Herr J., spricht das Lernumfeld gleichermaßen wie Frau S nicht explizit an, kann jedoch auch in diese Kategorie eingeordnet werden. Vergleichbar mit Herrn K, der das Interesse seiner Lernenden wecken möchte, richtet Herr J seine Weiterbildungsprogramme anhand der Interessenlage seiner Schüler aus:

„Ähm, man kann über Weiterbildungen reden und die entsprechend auch so gestalten, dass man, äh, so eine gewisse Interessenslage auch mitbedient“ (Herr J, Z. 770 ff).

Insgesamt drei Nennungen sind der zweiten Kategorie *Bildungs- und Lernprozesse aktiv initiieren* zuzuordnen. Diese sollte nicht mit Begriffen wie Frontalunterricht oder Abfragesituationen gleichgesetzt werden, da auch hier auf Probanden eingegangen wird und das selbstständige Lernen im Vordergrund steht. Jedoch betont die Kategorie, dass Lernsituationen aktiv geschaffen werden, Inhalte kompromisslos feststehen und der Lehrende oder die Lehrende versucht, diese auf verschiedene Arten zu vermitteln. Als erstes Beispiel kann Frau H genannt werden, die hauptsächlich Leistungszirkel nutzt, um ihren Mitarbeitern neue Programme zu vermitteln:

„also WENN es was NEUES gibt; also wenn wir n neues progrAMM haben was wir anbieten können zum beispiel, ehm (.) wird grundsätzlich NICHT im FRONTALunterricht gemacht, wir machen sehr viel LEISTUNGSZIRKEL, (...) leistungszirkel heißt einfach nur=wenn wir an ein neues thema RANGEHEN, oder auch wenn man n problem entdeckt hat, ehm oder prozesse nicht optimal laufen, erarbeiten wir LÖSUNGEN (.) ZUSAMMEN“ (Frau H, Z. 758 ff).

Bei dem Zitat wird deutlich, dass der Themenbereich, in diesem Fall ein neues Programm, die Basis bildet, an der sich sowohl die Lehrende als auch ihre Mitarbeiter ausrichten haben. Frau H legt durch die Leistungszirkel besonderen Wert darauf, dass das Team, das später mit dem Programm arbeiten müsse, sich die Inhalte in Gemeinschaftsarbeit erschließe und auch verstehe (vgl. Frau H, Z. 777 ff). Treten innerhalb dieser Gemeinschaftsarbeit Probleme auf, beispielsweise in der Anwendung der neuen Programme, würden, nach Frau H, diese Probleme im Einzelgespräch identifiziert und durch Zuhilfenahme von Handlungsleitfäden gelöst. Hierbei kommt der Teamleitung Frau H eine wesentliche Rolle im Lehr-Lernprozess zu.

Eine vergleichbare Rolle nimmt Herr F innerhalb seines Aufgabenbereiches ein. Dieser spricht an, dass er, designiert von den Auftraggebern der Firma, Lernprozesse aktiv initiiere:

„manchmal sind wir ja auch teilweise von unseren Auftraggebern ähm auferlegt äh dass wir Fortbildungsmaßnahmen äh und äh aktivieren also Lernprozesse initiieren äh wegen der veränderten Rahmenbedingungen im Umgang mit den Klienten“ (Herr F, Z. 881 ff).

Da der dritte zugeordnete Proband keine führende Rolle einnimmt, sondern lediglich die Fragen bezüglich Bildungs- und Lernprozesse auf sich selbst und seine Mitarbeiter bezieht, kann dieser nur bedingt als mustergültig beschrieben werden. Er betont, dass er theoretische Kenntnisse und Theorien aus dem Studium nutze, sich Themenkomplexe anzueignen, und diese Informationen dann direkt an seine Bekannten, die sich beispielsweise in ihrer Prüfungsvorbereitung an ihn gewandt haben, weitergebe.

„wenn die dann gefragt haben: das verstehe ich nicht; irre schnell wieder eingeleiten und dann bin ich auch schon wieder in der Lage das zu erklären“ (Herr O, Z. 203 ff).

Die weiteren Bedingungen oder die Arten der Vermittlung werden nicht direkt deutlich, lediglich, dass Inhalte direkt vermittelt werden. Die Art der Vermittlung, beispielsweise durch Anfertigung von Handouts, Handlungsleitfäden oder durch frontalunterrichtsähnliche Situationen, wird nicht explizit angesprochen.

Ebenfalls drei Nennungen können der dritten Kategorie *Ziele formulieren* zugeordnet werden. Als erster Proband kann Herr N genannt werden, der das Konzept einer Zielgruppenanalyse (vgl. Herr N, Z. 694) benutzt. Zu betonen ist hierbei jedoch, dass er diese Analyse lediglich für sich selbst, zur Strukturierung und Vorbereitung seiner Ausbildung, nutzt. Dabei betrachtet er seine Schüler als Zielgruppe, anhand derer er seine Ausbildung ausrichtet. Gleichzeitig formuliert er das Ziel seiner Ausbildung. Ob dieses Ziel innerhalb der Lerngruppe bearbeitet und in Gemeinsamkeit gestaltet wird, wird nicht angesprochen. Aus seiner Formulierung kann jedoch herausgelesen werden, dass seine Vorüberlegungen lediglich für seine persönliche Vorbereitung durchgeführt werden:

„Wo gehe ich mit meiner Ausbildung hin, was mein Ziel der Ausbildung, wo fange ich an, was ist meine Zielgruppe? Da mach ich dann eine Zielgruppenanalyse“ (Herr N, Z. 692 ff).

Quilling und Nicolini unterscheiden in ihrem Werk „Erfolgreiche Seminargestaltung: Strategien und Methoden in der Erwachsenenbildung“ (2009) zwischen einer Zielgruppenanalyse und Lernzielfestlegung. Die Strategie des interviewten Herrn N kann eindeutig der Zielgruppenanalyse nach Quilling und Nicolini zugeordnet werden. Diese formulieren, dass die „Bestimmung der Zielgruppe (...) Auswirkungen auf die didaktische Gestaltung der Inhalte, die Wahl der Methoden und den Einsatz von Medien“ (Quilling & Nicolini, 2009, 19) habe. Herr N beschreibt, dass er seine Ausbildung abhängig von der zu unterrichtenden Gruppe gestalte:

„Hängt natürlich immer von der Gruppe ab usw...“ (Herr N, Z. 698 f).

Eine Lernzielfestlegung bildet nach der Definition von Quilling und Nicolini (2009, 20) „die Grundlage eines Konzepts für die Seminargestaltung“. Dieser Definition entspricht das Vorgehen des Herrn E, der vor Durchführung einer Weiterbildungsmaßnahme die Zielsetzungen seiner Mitarbeiter erfragt:

„das heißt ähm Zielsetzung dass die sich im Vorfeld schon Gedanken machen darüber machen was wollen was wollen die eigentlich aus dem bestimmten Seminar, aus einer Weiterbildung mitnehmen“ (Herr E, Z. 403 ff).

Herr E nutzt also die Zielvorgaben und Wünsche der Mitarbeiter oder Seminarteilnehmer, um ihrem Interesse zu entsprechen und dadurch den Lern- sowie Bildungsprozess anzuregen. Auch im Rahmen seiner Mitarbeitergespräche lässt sich dieser Grundgedanke wiederfinden. Herr E macht deutlich, dass er diese Gespräche zur gemeinsamen Personalplanung nutze und mittels einer Stärke-Schwäche-Analyse die zukünftige Entwicklung des Mitarbeiters plane, indem er versuche,

„mit dem Mitarbeiter gemeinsam einen Weg zu entwickeln, wie er sich positiv weiterentwickeln kann und dass ist ähm im Prinzip dieses ähm Entwicklungs- ähm Teil des Mitarbeitergesprächs ist das Entwicklungsgespräch“ (Herr E, Z. 428 ff).

Eine längerfristige, weniger an den Interessen der Mitarbeiter ausgerichtete Zielfestlegung präferiert Herr D. Dieser betont, dass er einmal im Jahr eine umfassende Zielformulierung bezüglich materieller und personeller Ressourcen an die ihm untergebenen Abteilungsleiter übermittle und diese anhand derer ihre jeweiligen Mitarbeiter zu delegieren haben:

„ich mach einmal im Jahr mit denen ne Zielvorgabe wo die Reise hingehet personell materiell und und geldlich und solange die sich in dem Rahmen bewegen misch ich mich net ein“ (Herr D, Z. 1020 ff).

Im Vergleich zu Herrn E's gemeinsam ergründeten Zielvorgaben und Entwicklungsgesprächen handelt Herr D völlig unabhängig von seinen Untergebenen, ihren Wünschen und persönlichen Stärken und Schwächen. Schon der Umstand, dass ausschließlich einmal im Jahr Gespräche stattfinden, die sowohl das Materielle als auch das Personelle betreffen, lassen erkennen, dass Zielsetzungen beispielsweise in Weiterbildungsmaßnahmen durch Vorgaben von höherer Ebene bestimmt werden.

Der vierten Kategorie kann lediglich ein Interview zugeordnet werden. Hier erfolgt die Art der Bildungs- und Lernprozesssteuerung durch Austausch mit Experten. Dieser Austausch ist von dem Probanden Herrn Nk bewusst initiiert worden, da sein Unternehmen durch ein schnelllebiges Business gekennzeichnet sei. Er ermögliche deshalb Gespräche zwischen seinen Mitarbeitern und erfahrenen Kollegen, um so den Lernprozess zu initiieren:

„weil die lernen jetzt nicht darüber dass ihnen einer was erklärt die lernen darüber dass sie mit ähnlich erfahrenen und guten Leuten sich austauschen über reale Erfahrungen“ (Herr Nk, Z. 266 ff).

Zwar wurde diese Art der Steuerung von Lern- und Bildungsprozessen nur einmal in den Interviews repräsentiert, kann jedoch trotzdem als eigenständige Kategorie dargestellt werden, da von Herrn Nk der Lernprozess direkt im Zusammenhang mit dem Erfahrungsaustausch in Verbindung gebracht wurde. Sein Handeln kann demnach als bewusster Steuerungsprozess verstanden werden.

Innerhalb dieser Kategorisierungen können Merkmale der im Theorieteil erwähnten drei Prinzipien der Steuerung identifiziert werden. Die Kontextsteuerung, die das gesellschaftliche Umfeld, in dem der Lehr-Lernprozess stattfindet, mit einbezieht, findet sich beispielsweise im Prinzip der gemeinsamen Zielfestlegung des Herrn E wieder. Die von Geißler angesprochenen „Mitbestimmungsregelungen“ (Geißler, 1995, 20 f) werden unter Führung Herrn E's dadurch realisiert, dass seine Mitarbeiter an der Bestimmung von Zielvorgaben beteiligt werden. Eine Umwegsteuerung betreibt beispielsweise Herr N, der seinen Mitarbeitern einen Austausch mit erfahrenen Kollegen anbietet, um den Bildungsprozess zu initiieren. Dabei kann als Ziel lediglich die Aktualität ins Auge gefasst werden, konkrete Vorgaben gibt es nicht. Weil dadurch die Expertise auf einem Fachgebiet gesteigert wird, kann hier von Umwegsteuerung die Rede sein:

„Umwege erschließen uns Unbekanntes, ermöglichen Unerwartetes und lassen uns das Gewohnte als Vertrautes wiedererkennen. So gesehen ist der Umweg das Lebendige, die Gerade hingegen das Eintönige, das Tote“ (Geißler, 1995, 22).

Im Gespräch mit anderen Experten werden neue Erfahrungen ausgetauscht, Meinungen verglichen und Gemeinsamkeiten entdeckt. Diese Art der Steuerung kann jedoch nur dann erfolgen, wenn nicht konkrete Zielvorgaben zu erfüllen sind, die den Lernprozess bestimmen. Da Herr N für die Ausbildung eines Fachbereichs zuständig ist, der abhängig von neuen Technologien und Entwicklungen ist, liegt der Fokus der Weiterbildungen auf diesen Neuentwicklungen und technischen Erfindungen.

Anders als Geißler die zeitökologische Steuerung definiert, nämlich als „Kampf gegen die Zeit“ (ebd., 25), betreibt Frau H eine Steuerung ohne festgelegte Zeitvorgabe. Sie akzeptiert die Eigenzeit, den individuellen Lebensrhythmus (vgl. ebd.) dadurch, dass Handlungsleitfäden erstellt werden, die den Mitarbeitern solange zur Verfügung stehen, bis das Wissen internalisiert wurde:

„also die sind alle in der Lage zu lernen, eh der eine schnell der andere langsamer (...) aber wir machen halt da so Handlungsleitfäden und irgendwann ist das soweit drin dass wir die wieder von Schreibtisch räumen können“ (Frau H, Z. 813 ff).

Damit nimmt die Probandin Rücksicht auf die Individualität ihrer Mitarbeiter. Dieser Aspekt der Subjektivität soll im Folgenden kategorienübergreifend bearbeitet und analysiert werden. Innerhalb der zwölf analysefähigen Interviews weisen fünf interviewte ehemalige Pädagogikstudenten explizit auf eine Individualität des Lernprozesses, auf die von Geißler genannte Ebene der Einzelsubjekte, hin. Zwei weitere Probanden erwähnten den Aspekt nur am Rande oder unbewusst. Als Ergebnis der Untersuchung dieses enorm wichtigen Teilaspektes kann demnach gerade einmal die Hälfte dieses Kriterium der Akzeptanz von Individualität erfüllen. Ob dieses relativ ungenügende Ergebnis auf das Studium zurückzuführen ist, kann weder begründend bestätigt noch verneint werden. Fakt ist jedoch, dass besonders bei Absolventen eines Pädagogikstudiums eine höhere Repräsentanz in diesem Bereich zu erwarten wäre. Besonders die theoretische Grundlagenliteratur, die im Studium die Basis bildet, kommt beharrlich oft auf diesen Aspekt zu sprechen. So formulierte Hannah Arendt bereits 1960 in ihrem Hauptwerk „Vita activa oder Vom tätigen Leben“ folgende moralische Forderung:

„Das Handeln bedarf einer Pluralität, in der zwar alle dasselbe sind, nämlich Menschen, aber dies auf merkwürdige Art und Weise daß keiner dieser Menschen je einem anderen gleicht, der einmal gelebt hat oder lebt oder leben wird“ (Arendt, 1960, 15)

Betrachtet man neben der Ebene der Einzelsubjekte die zwei anderen von Geißler dargestellten Ebenen, so kann folgendes Ergebnis festgehalten werden. Nicht immer wird die Lokomotionsfunktion bewusst wahrgenommen und Verantwortung aktiv und gezielt übernommen. Herr D kann in diesem Zusammenhang besonders genannt werden. Bezüglich der Kohäsionsfunktion ist festzustellen, dass nur zum Teil die Rede von Gruppenzielen, arbeitsteiliger Funktionsverteilung oder aktiv geförderten Gemeinsamkeiten (vgl. Geißler, 1995, 27) ist, welche nach Geißler Teilaspekte der Kohäsionsfunktion bilden. Methodische Hilfestellungen oder systematisches Vorgehen, ebenfalls Punkte dieser Funktion, wurden ebenfalls genannt, sodass festgehalten werden kann, dass die Lokomotionsfunktion verhältnismäßig oft repräsentiert wurde.

Fasst man die Ergebnisse entsprechend der drei Ebenen zusammen, wird deutlich, dass lediglich auf der Ebene des Einzelsubjekts nicht immer die Individualität der Lernenden eine primäre Rolle spielt. Insgesamt kann resümiert werden, dass der Steuerungsprozess, verbildlicht an der Kategorisierung, als komplexer und vielschichtiger Vorgang zu betrachten ist. Dieser wird abhängig von Unternehmen, Bedingungen und Voraussetzungen sowie Zielvorgaben umgesetzt und realisiert.

7.12 MOTIVATION VON LERN- UND BILDUNGSPROZESSEN

Anhand der 26 geführten Interviews lassen sich für die Motivation von Lern- und Bildungsprozessen unterschiedliche Kategorien bilden, die die Auswertung im Folgenden näher strukturieren und die abschließenden Ergebnisse verdeutlichen sollen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass nicht in jedem Interview die Frage nach der Motivation von Lern- und Bildungsprozessen bearbeitet wurde. Demnach werden im weiteren Verlauf nur die Interviews (23) berücksichtigt, bei denen eine Erläuterung zu diesem Themenkomplex stattgefunden hat.

Aus den durchgeführten Interviews ergaben sich zwei Oberkategorien:

- Eine Motivation von Lern- und Bildungsprozesse findet statt.
- Es findet keine Motivation von Lern- und Bildungsprozesse statt.

Im weiteren Verlauf sollen zu Beginn die Motivationsfaktoren, die maßgeblich für Lern- und Bildungsprozesse angewendet werden, näher betrachtet werden. Hierbei erfolgt zunächst eine Unterscheidung der jeweiligen Methoden und Arbeitsweisen, die von den Probanden genannt werden. Es lassen sich für die Motivation von Lern- und Bildungsprozessen anhand der vorliegenden Interviews folgende Unterkategorien festlegen.

Eine Motivation von Lern- und Bildungsprozessen findet statt:

- Motivation durch Fortbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen (4 Nennungen)
- Motivation durch finanzielle Unterstützung (4 Nennungen)
- Motivation durch positives Feedback (3 Nennungen)
- Motivation durch Interesse & individuelle Prozesse (4 Nennungen)
- Motivation durch Mitarbeitergespräche (5 Nennungen)

Bei dieser Kategorisierung zeigt sich breites eine hohe Dichte der 23 Interviews bezüglich des Inhaltes und den Äußerungen zur Motivation von Lern- und Bildungsprozessen. Daraus resultiert eine Kategorisierung mit nur wenigen Unterpunkten und vielen ähnlichen Aspekten.

Die Motivation von Bildungsprozessen wird in den vorliegenden Interviews als relevantes Thema angesehen. Demnach setzen sich viele Probanden mit dem Thema auseinander und versuchen, für diese Problematik eine Lösung zu finden. Zu Beginn wird die Motivation durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen verdeutlicht. Hier werden im Besonderen Fortbildungsmöglichkeiten genannt, welche den Mitarbeitern zur Weiterbildung und zur Qualifizierung dienen können. So beschreibt Herr F, dass durch die Fortbildungen, die angeboten werden, die Möglichkeit bestünde, dass Lernprozesse angeregt und motiviert werden:

„Und natürlich haben wir ein umfassendes Personalentwicklungsprogramm äh bei uns ähm manchmal sind wir ja auch teilweise von unseren Auftraggebern ähm auferlegt äh dass wir Fortbildungsmaßnahmen äh und äh aktivieren also Lernprozesse initiieren äh wegen der veränderten Rahmenbedingungen im Umgang mit den Klienten wegen neuer Herausforderungen und so weiter“ (Herr F, Z. 881 ff).

Herr F betont, dass die Fortbildungen auch dazu dienen würden, dass sich die Mitarbeiter neuen Herausforderungen besser stellen und mit veränderten Rahmenbedingungen umgehen können.

Des Weiteren werden außerdienstliche Weiterbildungen genannt, die den Mitarbeitern helfen, ihre Kenntnisse zu erweitern und zu steigern. Eine betriebliche Eingliederung in den Arbeitsbereich dient auch als Weiterbildungsmaßnahme und zur Motivation von Mitarbeitern im folgenden Beispiel.

„außerdienstlich arbeiten mit eh Gesundheitsmanagement betriebliche Eingliederung Krankenbesuche Jubeljahre Dienstjahre eh einführen in das Rote Kreuz Einführungsseminare in das Rote Kreuz und den Arbeitsplatz bei einem Wohltätigkeitsverband der DRK halt und so weiter uns sofort also da gibts ein potpourri von Möglichkeiten Fortbildungen“ (Herr Dg, Z. 1062 ff).

Besonderen Wert auf die Weiterbildung und den Erwerb zusätzlicher Qualifikation legt Herr Z, wenn er betont, dass es von großer Bedeutung wäre, dass den Mitarbeitern ermöglicht wird, sich dort weiterzubilden, wo weitere Kenntnisse benötigt werden. Er beschreibt die Weiterbildung als einen individuellen Prozess, der nur durch den Vorgesetzten und den Mitarbeiter erfolgen könne und betont, dass ein „Geben und Nehmen“ der beiden Parteien von Nöten sei.

„es kann aber auch unheimlich wichtig sein einem Mitarbeiter eine Qualifikation zu geben, die er dann auch wesentlich für seine Arbeit braucht. Also es ist ein Geben und Nehmen und da sollte man mit Augenmaß rangehen“ (Herr Z, Z. 323 ff).

Die Auswertung der Kategorie Weiterbildung als Motivationsmethode für Lern- und Bildungsprozesse zeigt, dass sie bei vielen Interviewpartnern als wichtiges Instrument für die Aktivierung von Lernprozessen angesehen wird und einen zentralen Aspekt im Bereich des lebenslangen Lernen einnimmt, welcher besonders im Erwachsenenalter nicht unterschätzt werden sollte. Es wird des Weiteren betont, dass durch eine individuelle Auswahl der Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten der Motivationsfortschritt noch erhöht werden könne.

Ein weiterer Aspekt, der in den ausgewerteten Interviews hervorgetreten ist, ist die Motivation von Lern- und Bildungsprozessen durch finanzielle Unterstützung. So zeigen vier Nennungen, dass eine positive Motivation durch gesteigerte Löhne und Tarife oder in Form von Finanzierung zusätzlicher Weiter- und Fortbildungen erreicht werden kann. Dennoch herrscht auch die Meinung vor, dass Motivation durch finanzielle Mittel eher ein Mittel zum Zweck darstellt und der Weg des geringsten Aufwandes ist. So diene für Herrn E die finanzielle Unterstützung vorrangig für die Ausbildung weiterer Qualifikationen und zur persönlichen Motivation, sich weiterzubilden.

„ich versuche die natürlich auch in gewisser Weise finanziell zu unterstützen, insbesondere wenn es um Aufstiegsfortbildungen geht, also wir unterstützen im Unternehmen zahlreiche Mitarbeiter die sich weiter qualifizieren ich sag mal von der Meister, Techniker Ausbildung bis hin zum Bachelor Studium, Master ähm Studium, berufsbegleitend so welche Dinge fördern wir finanziell ähm wir halten unsere Mitarbeiter auch grundsätzlich an ähm sich persönlich weiterzubilden und unterstützen das finanziell“ (Herr E, Z. 416 ff).

Die finanzielle Methode, Mitarbeiter zu motivieren bzw. zur Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen zu motivieren, scheint zwar zweckmäßig, dennoch wird sie von Herrn K als „stumpf“ angesehen. Seiner Meinung nach gäbe es sinnvollere und weitreichendere Methode zur Motivation von Lern- und Bildungsprozessen.

„Schon ja, da gibt es schon Methoden vom stumpf finanziellen bis hin zu größeren Incentives“ (Herr K, Z. 527 ff).

Auch Herr J betont, dass finanzielle Anreize ein gutes Mittel zur Motivation sein können, diese jedoch auf eine gewisse Dauer begrenzt und somit nicht dienlich für einen lebenslangen Lernprozess sind. Eher dienen sie als kurzlebige Motivationsspritze. Herr J betont des Weiteren, dass er dieses Wissen zur Motivation durch sein Studium erworben habe und sich diesbezüglich auf Studien aus seinem Studium beziehe:

„Ansonsten läuft einiges natürlich auch, und wenn auch nur auf Dauer begrenzt, das wissen wir alle aus Studienergebnissen, ähm, über Lohn und Gehalt, äh, wie man motivieren kann und der Rest ist themenbezogen“ (Herr J, Z. 768 ff).

Eine finanzielle Unterstützung zur Motivation von Lern- und Bildungsprozessen scheint durchaus verbreitet zu sein. Dies kann zumindest daraus geschlossen werden, dass es zu diesem Themenkomplex vier Nennungen der befragten Probanden gab. Dennoch weisen die Aussagen der Probanden darauf hin, dass diese Methode nur in spezifischen, auf bestimmte Abschlüsse oder Qualifikationen gerichteten, Fällen angewandt wird, da ihr eher kurzlebige Effekte attestiert werden und sie nach Aussage der Probanden einem lebenslangen Lernprozess sogar entgegen wirken kann. Die finanzielle Unterstützung ist demzufolge nur bedingt zweckdienlich für die nachhaltige Motivation von Lern- und Bildungsprozessen.

Positives Feedback als eine weitere Form der Motivation lässt sich ebenfalls aus dem vorhandenen Material erschließen. Bereits im theoretischen Hintergrund wurde auf die Komponente der sozialen Motivation eingegangen. Bei dem positiven Feedback wird in diesem Rahmen besonders darauf geachtet, dass die Motivation keine „Pauschal-Aktion“ darstellt, sondern eine gezielte positive Rückmeldung durch Lob, als eine Form der Motivation angewendet wird. Dabei beziehen sich folgende Beispiele auf die Motivation von Mitarbeitern, welche durchaus als Antrieb für die Motivation von Lern- und Bildungsprozessen gesehen werden kann. Dies wird im nächsten Beispiel ersichtlich.

„Ja selbstverständlich ja ähm mitarbeitermotivation ist in erster weise bei mir feedback äh in dem ich möglichst oft gezieltes positives feedback gebe natürlich im sinne von auf das auf die situation die aufgabe die der mitarbeiter oder projektteam äh gut erledigt hat also keine pauschal daumenhoch aktionen sondern äh gezielt auf den mitarbeiter zugehen loben“ (Herr H, Z. 432 ff).

Eine weitere Interviewpassage betont, dass eine Motivation durch positive Rückmeldung, ein optimales Mittel zur Aktivierung von Lernprozessen wäre. Außerdem erläutert Frau H die Vorteile dieser Strategie. Denn der geringe finanzielle Aufwand und der hohe Erfolg dieser Methode würden für eine positive Bilanz sprechen.

„LOB (-) lob ist ein motivationsmittel das kostet SO WENIG und bringt SO VIEL ein gAnz kleines lob“ (Frau H, Z. 846 ff).

Die Motivation durch ein positives Feedback scheint bei den Probanden weit verbreitet. So fallen auch bei anderen Interviewpartnern die Worte „Wertschätzung“ (Herr J, Z. 770) und „Empathie“ (Herr W, Z. 229) im Zusammenhang mit der Motivation von Mitarbeitern und Aktivierung von Lernprozessen. Demnach scheint der soziale Umgang eine bedeutende Rolle bei der Motivation von Mitarbeitern zu spielen. Lern- und Bildungsprozesse werden dadurch intrinsisch motiviert, weil die Akteure durch positiven Zuspruch wertgeschätzt werden, sodass ihrem Handeln Bedeutsamkeit beigemessen wird.

Die nächste Unterkategorie, die gebildet wurde, ist die Motivation durch Interesse und individuelle Prozesse. Hier lassen sich viele Ähnlichkeiten zwischen den Interviews identifizieren. So wird die Motivation durch persönliches Interesse beschrieben, aber auch die Individualität jedes Mitarbeiters berücksichtigt. In der folgenden Aussage eines Befragten wird deutlich, dass auch die Motivation durch persönliches Interesse durchaus eine Rolle spielt. So betont die Probandin im nächsten Beispiel, sich selbst durch das eigene Interesse motivieren zu können.

„durch die themenstellung also dadurch das wir uns die aussuchen können versuch ich mich dadurch schon mal zu motivieren wenn es ein thema ist was mich interessiert, dann bin ich da eigentlich auch relativ gut am ball immer was das arbeiten angeht“ (Frau P, Z. 468 ff).

Weitere Aspekte von Herrn Hr und Herrn G zeigen, dass auch bei ihnen der persönliche Ansporn eine Motivationsstrategie darstellt.

„Ja aber das sind, ja ja persönlicher Ansporn. Durch verbale Motivation“ (Herr Hr, Z. 302 f).

„ÄHM Also wir versuchen, wir versuchen die Lernumgebung möglichst optimal zu halten, wir versuchen möglichst individuell, also möglichst auf den Menschen individuell eingehen zu können, also wo es möglich ist. [...] Das muss man den Menschen auch klar machen, dass Bildung eine individuelle Aneignung ist und was man auch machen kann, man kann die Freude und den Spaß am Lernen überbringen“ (Herr G, Z. 424 ff).

Des Weiteren wird hier auch der Aspekt der individuellen Motivation deutlich. Dieser steht eng mit dem Interesse des jeweiligen Akteurs in Verbindung. Herr G betont, dass durch die individuelle Abstimmung des Interesses die Freude am Lernen gefunden werden könnte und so eine Aktivierung möglich sei. Auch Herr N hebt hervor, dass der Lernprozess immer auf einer individuellen Motivation beruhe, denn er könne seine Mitarbeiter (Informatiker) nicht motivieren, indem er sie strikt zu einer Weiterbildung schicke. Denn diese motivieren sich durch einen realen Erfahrungsaustausch und nicht durch eine Weiter- oder Fortbildung.

„Informatikern die motiviert man jetzt nicht darüber dass man am Ende des Jahres einen Bonus bezahlt und da zu verstehen dass eben bestimmte Typen ich nicht auf Schulungen schicke sondern ehr auf Kongresse weil die lernen jetzt nicht darüber dass ihnen einer was erklärt die lernen darüber dass sie mit ähnlich erfahrenen und guten Leuten sich austauschen über reale Erfahrungen äh also ich glaub schon dass ich das einsetze“ (Herr Nk, Z. 462 ff).

Die Motivation durch Mitarbeitergespräche stellt eine weitere Unterkategorie dar. Diese Kategorie scheint sich eng mit der Kategorie „positives Feedback“ zu decken. Denn besonders der direkte Kontakt zu den Mitarbeitern und Kollegen wird für die Motivation als förderlich angesehen.

„Ja klar also gerade im Motivationsbereich und des auch im in den Mitarbeiterbefragung regelmäßigen Meetings“ (Herr Nk, Z. 458 ff).

Auch Herr G betont den persönlichen Kontakt zu seinen Kollegen, der für eine Motivationssorge und Lernprozesse aktivieren könne.

„Und da ist auch wieder sehr zu empfehlen viel mit Kollegen und Kolleginnen zu sprechen“ (Herr G, Z. 224 f).

Die Mitarbeitergespräche scheinen, nach der Aussage von Herrn E zu urteilen, eine weitere Möglichkeit der Motivation zu sein. Denn hier können die Stärken und Schwächen der Mitarbeiter festgestellt und anhand einer Analyse ausgewertet werden. Die Förderung der Stärken soll dabei im Vordergrund stehen und zur Motivation der Mitarbeiter anregen.

„Generell auch in den Mitarbeitergesprächen, die Mitarbeiter anzuregen sich weiterzubilden. Ein Teil des Mitarbeitergesprächs ist ja im Prinzip die Personalentwicklung, also wo wir ihm sagen, wir machen eine Stärken-Schwäche-Analyse und versuchen mit dem Mitarbeiter gemeinsam einen Weg zu entwickeln, wie er sich positiv weiterentwickeln kann und dass ist ähm im Prinzip dieses ähm Entwicklungs- ähm Teil des Mitarbeitergesprächs ist das Entwicklungsgespräch, wo auch anschließend festgelegt wird wie versucht man bestimmte Schwächen abzubauen oder Stärken zu fordern das kommt auch in Betracht“ (Herr E, Z. 416 ff).

Die Motivation von Lern- und Bildungsprozessen scheint bei den befragten Pädagogikabsolventen eine wichtige Rolle zu spielen. Auch die mehrfachen Nennungen zeigen, dass verschiedene Methoden der Motivation bevorzugt und angewendet werden. Besonders die Mitarbeitergespräche dienen laut den Probanden zur Förderung der Motivation, weil dort mit Mitarbeitern oder Kollegen ein persönlicher und individueller Kontakt aufgebaut werden kann, wo diese ihre Sorgen, Nöte und Anliegen direkt dem Vorgesetzten schildern können. Besonders die Wertschätzung nimmt einen wichtigen Stellenwert ein, denn die persönliche und individuelle Betreuung wird von den Befragten bevorzugt. Hier soll besonders auf das Interesse und die Stärken und Schwächen der jeweiligen Person eingegangen werden, um Lern- und Bildungsprozesse anzuregen. Dennoch scheint eine Unterscheidung bei den Motivationsmethoden vorzuliegen, denn besonders bei der finanziellen Unterstützung wird die Effektivität nicht sehr hoch angesehen. So wird ein finanzieller Beitrag als „stumpf“ und „kurzlebig“ beschrieben. Trotzdem wird diese Methode praktiziert, auch wenn sie als einem lebenslangen Lernprozess entgegenlaufend beschrieben wird und es scheinbar bessere Methoden gibt, um Lern- und Bildungsprozesse zu fördern bzw. zu initiieren.

Die vielen Aussagen der Probanden verdeutlichen, dass prinzipiell eine Motivation von Lern- und Bildungsprozessen stattfindet. Dennoch äußern sich einige der Beteiligten nur sehr knapp oder gar nicht zu diesem Themenaspekt oder scheinen keine Methoden zur Motivation von Lern- und Bildungsprozessen anzuwenden. So äußert sich im folgenden

Fall Herr Er, dass er kein Wissen aus dem Studium zur Motivation von Lern- und Bildungsprozesse nutze:

„Eigentlich gar nicht nein. Nein, nein“ (Herr Er, Z. 331).

Dabei kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass Herr Er andere Methoden nutzt, welche er nicht durch sein Studium gewonnen, aber nicht näher erwähnt hat.

Ebenfalls betonen weitere Probanden, dass sie insbesondere durch ihr Studium keine neuen Erkenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf das Thema Lern- und Bildungsprozesse gewonnen haben und demnach auch keine Strategien zur Motivation anwenden. Herr D verdeutlicht durch seine Aussage, dass besonders zur Motivation nicht das Wissen aus dem Studium, sondern das aus der Offiziersausbildung nützlich gewesen sei, um Lern- und Bildungsprozesse anzuregen.

„Ja (.). Ähm, aber da sinds komischerweise nich/ unbedingt die Dinge aus Studium, sondern die aus der Offizierausbildung, also Methodik, Didaktik der Ausbildung, also eher die einfachen Dinge, weil man dort schnell sieht, obs funktioniert“ (Herr D, Z. 255 ff).

Zu dem Aspekt, woher das Wissen zur Motivation von Lern- und Bildungsprozessen stammt, nehmen nur wenige Probanden Stellung. Nur Herr J betont, dass er sein Wissen zur Motivation von Lern- und Bildungsprozessen durch das Studium erworben habe (vgl. Herr J, Z. 768 ff).

Die zweite Kategorie, welche besagt, dass keine Motivation von Lern- und Bildungsprozessen stattfindet, lässt sich nur schwer belegen. Denn viele Probanden betonen, das erlernte Wissen aus dem Studium unbewusst anzuwenden, wie im folgenden Beispiel ersichtlich wird:

„ähm .hhh ja ich habs ich hab slcherlich äh inhalte aus dem studium angewendet; aber ähm unbewusst; also ich äh mir ist jetzt nicht klar gewesen, wie man jetzt was weiß ich das jetzt die und die kommunikationsstrategie oder die mediation strategie oder was auch immer sondern wenn dann hab ich das im unterbewusstsein angewendet, alles“ (Frau P, Z. 25 ff).

Dennoch scheint im Allgemeinen die Motivation von Lern- und Bildungsprozessen durch die ehemaligen Pädagogikabsolventen stattzufinden. Denn viele Beispiele verdeutlichen, dass unterschiedliche Methoden zur Aktivierung und Anregung genutzt werden. Dennoch lässt sich nicht klar belegen, woher dieses Wissen stammt. Ob es bereits im Studium oder in der militärischen Ausbildung erworben oder durch die Lebenserfahrung angeeignet wurde, kann nicht direkt nachgewiesen werden. Aus den Aussagen der Probanden lässt sich schließen, dass das Wissen um die Motivation von Lern- und Bildungsprozessen ein Stück weit durch das Studium erworben wurde. Bei den Motivationsstrategien stechen vor allem die individuelle und persönliche Wertschätzung hervor. Des Weiteren werden häufig Fort- und Weiterbildungen zur zusätzlichen Qualifikation angeboten und als Motivationsansporn genutzt. Die finanziellen Unterstützungen werden zwar ebenfalls angeboten, jedoch wird deren Nutzen nicht als langanhaltend eingestuft. So lässt sich abschließend feststellen, dass zur Initiierung von Lern- und Bildungsprozessen besonders Mitarbeitergespräche und eine individuelle Interessensabfrage von den ehemaligen Pädagogikstudierenden genutzt und angeboten werden.

Abschließend kann folgendes Zitat angeführt werden, welches verdeutlicht, dass Lern- und Bildungsprozesse durchaus intrinsisch motiviert sein können und somit nicht immer einen Ansporn benötigen:

„Da muss ich nicht, wie auch immer, mit der Peitsche hinter der nächsten Ecke stehen, ähm, muss aber auch nicht ständig das Käsestück ständig vor die Nase halten und sagen: „Wenn du das jetzt gut machst, kriegst du eine Belohnung.“ Das funktioniert irgendwie, zum Glück, ganz alleine“ (.Herr J, Z. 768-780).

7.13 AUSWERTUNG SONSTIGES

Unter Sonstiges wurde in der Auswertung alles zugeordnet, das nicht eindeutig zu den zuvor definierten Auswertungskategorien gezählt werden kann. Durch den Leitfaden bedingt, der sich, wie bereits erwähnt, sehr nah an den Auswertungskategorien orientiert, kommt es folglich zu vergleichsweise wenig und vor allem zu weniger überschneidenden Aussagen. Das bedeutet, dass hier wenige Ergebnisse geliefert werden können, aber dafür ein Fingerzeig gegeben werden kann, welche Aspekte zukünftige und weiterführende Forschung noch thematisieren kann.

Zunächst ist es auffällig, dass zwei Interviewpartner erwähnen, dass in der zivilen Arbeitswelt die Arbeitgeber eher selten die Kombination Offizier mit Studium einordnen können. Zusätzlich herrscht in den Köpfen der Arbeitgeber oftmals ein gewisser soldatischer Stereotyp, der nicht mit dem klassischen Bild eines Akademikers vereinbar ist:

„[...] vor allem die Kombination einerseits Offizier andererseits Pädagogikstudium (.) <f> das scheint in der zivilen eh Welt oft nicht so: zusammen zu passen“ (Herr N, Z. 121 ff).

Auch wird bemängelt, dass man als ehemaliger Offizier im Bewerbungsprozess oftmals nicht die Möglichkeit bekommt, eventuelle Stereotypen in den Köpfen der Manager bzw. Personalverantwortlichen abzubauen, weshalb ein Nachteil im Wettbewerb mit anderen Bewerbern entstehen kann. Zusätzlich entsteht ein Nachteil durch das Unwissen vieler Manager und Personalverantwortlichen über die Tätigkeiten und Funktionen innerhalb der Bundeswehr, weshalb eventuelle Kompetenzen, die während der militärischen Dienstzeit aufgebaut wurden, nicht berücksichtigt werden (können). So wird die Bundeswehr eben ausschließlich als Militär angesehen, das keine für den zivilen Arbeitsmarkt relevante Kompetenzen ausbildet, obwohl es viel mehr als hochgradig entwickeltes Unternehmen, das auf Teamarbeit und Fachkompetenz beruht, angesehen werden sollte (Herr K, Z. 57 ff).

Ebenfalls zwei Interviewpartner betonen ausdrücklich die Wichtigkeit von Netzwerken für die spätere berufliche Laufbahn. So wird speziell das Thema Alumni-Netzwerk als wichtiger Aspekt angesehen, der gerade von jungen Kameraden kurz nach dem Aussteigen genutzt werden sollte, um in ihrer zivilen Karriere beruflich nach vorne zu kommen (Herr Z, Z. 346 ff). Aber auch das Knüpfen von Kontakten schon während der Studienzeit wird als wichtiger Schritt angesehen. Auch für die Karriere außerhalb der Bundeswehr kann es Vorteile mit sich bringen, Beziehungen mit Älteren aufgebaut zu haben, da diese oftmals bereits Fuß in der Wirtschaft gefasst haben und dort behilflich sein können, eine Stelle zu bekommen (Herr H, Z. 474 ff). Man solle während der Studienzeit unbedingt Netzwerke knüpfen, da dies während des Studiums gerade auch außerhalb der Bundeswehr möglich ist, und dies, wie schon erwähnt, im späteren Berufsleben einen großen Vorteil mit sich bringen kann (Herr H, Z. 463 ff).

Ein weiterer von den Befragten benannter Aspekt ist die Attraktivität des Studiengangs, insbesondere die Attraktivitätssteigerung des Studiengangs, um den Absolventen später auf dem Arbeitsmarkt bessere Chancen zu ermöglichen. So wird beispielsweise gefordert, dass einige zusätzliche Inhalte gefördert werden sollten, insbesondere betriebswirtschaftliche:

„Und mit Blick auf die zivilberuflichen Chancen der Pädagogen macht es auf jeden Fall Sinn, den betriebswirtschaftlichen Anteil innerhalb des Studiums zu intensivieren“ (Herr M, Z. 412 f).

Auch eine bessere Kooperation der Universität mit der Industrie wird vorgeschlagen. Obwohl die Schwierigkeit dessen, gerade für den pädagogischen Bereich, anerkannt wird, sieht der Interviewpartner in der Erhöhung der Praxisanteile des Studiums einen Mehrwert (Herr M, Z. 409 ff). Auch fehlende Studieninhalte zu Kommunikation werden bemängelt:

„Was mir im Studium so ein bisschen gefehlt hat [...] war das Thema Kommunikation [...] im organisatorischen. Wie muss Kommunikation aufgebaut werden? Damit in einem großen Unternehmen zum Beispiel das was der große Chef sagt auch beim letzten Mitarbeiter ankommt, sodass er da kapiert“ (Herr K, Z. 558 ff).

Auch wurde ein klares, handwerkliches Konzept gewünscht, in dem aufgezeigt wird, wie man von einem Ausbildungsinhalt zu einem Ausbildungskonzept kommt. Hier erkennt man erneut die Kritik an dem zu theoretischen und zu wenig praktischen Anteilen des Pädagogikstudiums (Herr N, Z. 393 ff). Generell lässt sich zusammenfassen, dass viele Interviewpartner den Mangel an im späteren beruflichen Kontext anwendbaren Konzepten im Studium bemängelten.

Trotz alledem wird das Studium durchaus auch positiv gewertet. So beschreibt ein Interviewpartner, dass er durch sein Pädagogikstudium im späteren beruflichen Verlauf von den dadurch erlangten sogenannten Soft- und Social-Skills profitieren konnte. Als Pädagoge sei man sensibilisierter für zwischenmenschliche Verhaltensweisen, was sich gerade in der Mitarbeiterführung positiv auswirkt. Ein Interviewpartner erklärte, dass ihm dies gerade aufgrund seiner Arbeit in einem technischen Bereich, in dem er zum absoluten Großteil mit Leuten zusammenarbeitet, die einen technischen Studiengang absolviert haben, besonders auffällt. Gleichzeitig äußert er aber auch Zweifel, ob zum Erlangen einer solchen Sensibilität bezüglich der menschlichen Verhaltensweisen tatsächlich ein Studium notwendig ist, gerade weil es sich hierbei nicht um explizite Studieninhalte handelt, sondern vielmehr als positiver Nebeneffekt angesehen wird (Herr N, Z. 362 ff).

Auch wird allgemein die Kombination Offizier mit Studium als sehr positive Grundvoraussetzung für ein weiteres Arbeiten in der Wirtschaft angesehen, wobei hier betont wird, dass man sich, sofern man sich klar geworden ist, dass man kein Berufssoldat werden möchte, einen bestimmten Bereich für das spätere Berufsleben aussuchen sollte und sich in dieser Sparte auch vertiefen sollte. Als Offizier mit Studium sei man theoretisch sehr breit aufgestellt und könnte sich auch in anderen Fachbereichen neben der Pädagogik gut bewerben. Gerade die Fähigkeit, sich schnell in bestimmte Themen einzuarbeiten und zu vertiefen wird als positiv angesehen (Herr H, Z. 443 ff).

Ähnlich positiv bewertet auch Frau H den Studiengang:

„[...]ne (-) es ist (.) WIRKLICH ein studiengang, der unbezahlbar ist aber ist wenn man weiterhin FÜHRUNG (.) in führung gehen möchte, also in führungspitionen ehm gehen möchte, .hhh weil man einfach wrklich lernt sich mit JEDEM, EGAL WELCHEM tehma; in kürzester zeit auch mit schwierigen texten, ausnanderzusetzen, ehm (.) sich zu erarbeiten; und=des ist UNBEZAHLBAR, .hhh und ich glaube ich hab da auch n ganz ganz großen vorteil gegenüber Allen anderen, die keine

ahnung WOW äh oder gerade technische Studiengänge=die sind ja (.) eh nicht so KOMPLEX [...]“ (Frau H, Z. 901 ff).

Hier wird dem Studiengang gerade für weitere Führungsaufgaben ein großer Wert zugeschrieben. Ebenfalls wird ein Vergleich gezogen gegenüber technischen Studiengängen, deren Teilnehmer sich nach Ansicht der Interviewpartnerin vermutlich nicht so gut in fremde Themengebiete einarbeiten können wie Pädagogen.

Dazu wird noch betont, dass die Hilfsmaßnahmen der Bundeswehr zur Eingliederung ausscheidender Offiziere in die zivile Gesellschaft intensiviert werden sollen. Die an der Universität vermittelten Kenntnisse seien nach Dienstzeitende zu weit entfernt, weshalb das Angebot einer Art Auffrischkurs für den ehemaligen Studiengang gefordert wird. Gerade für Pädagogen hätte ein solcher Schritt einen gewissen Mehrwert (Herr K, Z. 537 ff).

8. FAZIT

Die spezifische Vorgehensweise dieser Studie, d. h. die mehrfache Interpretation derselben Interviewdaten durch verschiedene Personen mit je unterschiedlicher theoretischer Perspektive vor dem Hintergrund tatsächlicher gemeinsamer Erkenntnisinteressen, hatte einen interessanten Effekt in Hinsicht auf das sich ergebende Bild der vorliegenden Karriereverläufe. Der multiperspektivische Zugang zu denselben Daten hat ein komplexes Ergebnis hervorgebracht, welches sich letztlich erst aus der – z. T. nicht unanstrengenden – Gesamtschau ergibt.

Mit Blick auf die Ausgangsfragestellungen ergeben sich dennoch einige interessante Befunde. So bleibt die Ambivalenz, die sich aus der Verbindung zwischen einem pädagogischen Studium mit einer militärischen Karriere ergeben könnte, weitgehend unproblematisch. Teilweise wird sie jedoch externalisiert, wenn auf Arbeitgeber, die diese Kombination nicht einordnen könnten, oder auf den Arbeitsmarkt, der die Kompetenzanforderungen einer modernen Armee nicht verstehe, verwiesen wird.

Die Analysen des Theorie-Praxis-Verhältnisses stützen diese Interpretation, insofern von den Befragten hier weniger die spezifischen Inhalte des Studiums als prägend eingeschätzt wurden als vielmehr die (akademische) Art der Problembewältigung. Das Studium erscheint so lediglich als ‚solides Grundstudium‘ und die Befragten betrachten sich inzwischen auch nur zu einem kleineren Teil als Pädagogen.

Die Ursachen für die Geringschätzung des Studiums sind sicher vielfältig. Zum einen vermittelt Pädagogik, im Gegensatz zu der teilweise noch positiv bewerteten Studiengängen wie Psychologie und Betriebswirtschaftslehre, nur bedingt (direkt) transferfähige Theorie – noch dazu für die vielfältigen Berufe, die von den Befragten ausgeübt wurden. Zum anderen erscheint unklar, wie man ggf. im Studium verinnerlichte Erkenntnisse später noch als dessen Produkt wahrnehmen kann. Dies zeigt sich beispielsweise in der differenzierten Perspektive auf die Form von Mitarbeitergesprächen und entsprechend in der begrenzten Reflexion der Befragten auf ihr spezifisches Kompetenzniveau.

Identifikatorisch erscheint das Soldatische für die Befragten gegenüber dem Pädagogischen zu dominieren (wobei unklar bleibt, ob die Erhebung durch eine Studiengruppe einer zivilen Universität dieselben Ergebnisse erbracht hätte). So sind sie zwar dem Thema Diversitymanagement gegenüber recht aufgeschlossen; bei diesem Thema wird aber weniger auf allgemeine Konzepte von Humanität, die im Rahmen eines Pädagogikstudiums an der UniBw sicher auch schon früher vermittelt wurden, als vielmehr auf persönliche Erfahrungen während der Dienstzeit als prägend verwiesen.

LITERATUR

- Altrichter, Herbert; Kannonier-Finster, Waltraud; Ziegler, Meinrad (2005): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften. In: Helmut Heid und Christian Harteis (Hg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–142.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.) (1976): Kommunikative Sozialforschung. München.
- Arendt, Hannah (1960): Vita activa oder Vom tätigen Leben. München: Piper (Serie Piper).
- Arnold, Rolf; Gómez Tutor, Claudia (2006): Emotionen in Lernprozessen Erwachsener. In: *Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 29 J (1), S. 37–47.
- Balzter, Nadine (2007): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung zwischen Subjekt und Gesellschaft. 12. Aufl. Göttingen.
- Becker-Schmidt, Regina; Knapp, Gudrun-Axeli (1987): Geschlechtertrennung - Geschlechterdifferenz. Suchbewegungen sozialen Lernens. 2. Aufl. Bonn: Dietz.
- Beicht, Ursula; Krekel, Elisabeth M. (2004): Bedeutung des Bildungscontrollings in der betrieblichen Praxis. Ergebnisse einer schriftlichen Betriebsbefragung. In: Elisabeth M. Krekel (Hg.): Bildungscontrolling - ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit. Unveränd. Nachdr. Bielefeld: Bertelsmann (Berichte zur beruflichen Bildung, 233).
- Benser, Bernd (2008): Diversity Management. Bedeutung, Implementierung und Vergleichbarkeit in und für Unternehmen: Diplomica Verlag.
- Bleicher, Knut (1987): Strategisches Personalmanagement. Gedanken zum Füllen einer kritischen Lücke im Konzept strategischer Unternehmensführung. In: Helmut Glaubrecht und Dieter Wagner (Hg.): Humanität und Rationalität in Personalpolitik und Personalführung. Beiträge zum 60. Geburtstag von Ernst Zander. Freiburg im Breisgau: R. Haufe, S. 17–38.
- Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden.
- Bolten, Jürgen: Kann man Kulturen beschreiben oder erklären, ohne Stereotypen zu verwenden? Einige programmatische Überlegungen zur kulturellen Stilforschung. Online verfügbar unter <http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/kulturbeschreibung.pdf>, zuletzt geprüft am 16.03.2016.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler; mit 87 Tabellen. 4., überarb. Aufl., [Nachdr.]. Heidelberg: Springer-Medizin-Verl. (Springer-Lehrbuch Bachelor, Master).
- Bude, Heinz (1985): Der Sozialforscher als Narrationsanimateur. Kritische Anmerkungen zu einer erzähltheoretischen Fundierung der interpretativen Sozialforschung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (37), S. 327–336.
- Bulmahn, Thomas (2010): Ergebnisse der Studentenbefragung an den Universitäten der Bundeswehr Hamburg und München 2007. Strausberg: Sozialwiss. Inst. der Bundeswehr (Forschungsbericht / Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, 89). Online verfügbar unter <http://www.sowi.bundeswehr.de/resource/resource/MzEzNTM4MmUzMzMyMmUzMTM1MzMyZTM2MzEzMDMwMzAzMDMwMzAzMDY3NjgzNzY3MzAzNDZkNzlyMDIwMjAyMDIw/Forschungsbericht%2089.pdf>.
- Bundesarbeitsgericht, vom 16.11.2004, Aktenzeichen 1 ABR 53/03. In: § 82 Abs. 2 Satz 2 BetrVG.

- Bundesministerium der Verteidigung, BMVg FüSK II 4: Innere Führung Selbstverständnis und Führungskultur.
- Bundesrepublik Deutschland (2010): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, vom Veröffentlichte bereinigte Fassung. Fundstelle: BGBl. I S. 944.
- Bundesrepublik Deutschland (2015): Bundesgleichstellungsgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil I, Gliederungsnummer 205-3, vom Veröffentlichte bereinigte Fassung. Fundstelle: BGBl. I S. 3234.
- Cascio, Wayne F.; Boudreau, John W. (2008): Investing in people. Financial impact of human resource initiatives.: Upper Saddle River: Pearson Education.
- Charta der Vielfalt e.V. (2011): Diversity-Dimensionen. Online verfügbar unter <http://www.charta-der-vielfalt.de/diversity/diversity-dimensionen.html>, zuletzt geprüft am 27.02.2016.
- Cloos, Peter; Freytag, Tatjana; Hellmich, Christopher; Gomani, Corrina; Kath, Malena (2014): Verbleibstudie Bachelor und Master Erziehungswissenschaft 2014 - Ergebnisse und Schlussfolgerung. Universität Hildesheim. Hildesheim.
- Collatz, Annelen; Gudat, Karin (2011): Work-Life-Balance. Praxis der Personalpsychologie. Göttingen: Hofgrete.
- Conzen, Peter (1990): Erik H. Erikson und die Psychoanalyse. Systematische Gesamtdarstellung seiner theoretischen und klinischen Positionen. Univ., Diss.--Bonn, 1989. Heidelberg: Asanger (Forschung).
- Cousin, Clynis (2006): An introduction to threshold concepts. In: *Planet* (17), S. 4–5.
- Craig, Robert L. (Hg.) (1996): The ASTD training and development handbook. A guide to human resource development. 4. ed. New York: McGraw-Hill (The ASTD trainer's sourcebook series).
- Crisand, Ekkehard; Rahn, Horst-Joachim (2012): Das Mitarbeitergespräch als Führungsinstrument. 3. Aufl. Hamburg: Windmühle (Arbeitshefte Führungspsychologie, 18).
- Czollek, Leah Carola (2008): Social Justice und Diversity Training. In: *Sozial Extra* 32 (11-12), S. 24–27. DOI: 10.1007/s12054-008-0104-y.
- Dass, Parshotam; Parker, Barbara (1999): Strategies for managing human resource diversity: From resistance to learning. In: *Academy of Management Executive* 13 (2).
- Dehnbostel, Peter (Hg.) (2002): Vernetzte Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen. Berlin: Edition Sigma.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. 1967 - 1969. Stuttgart: Klett.
- Dietrich, Stephan (Hg.) (2001): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Domsch, Michel; Kunzmann, Eva (1987): Berufschancen von Offizieren in der Wirtschaft. Eine empirische Arbeitsmarktstudie. München: Hampp.
- Dönselmann, Malte; Stickel, Peter (1996): Chancen und Möglichkeiten für Offiziere auf dem Arbeitsmarkt, Studienprojekt der MCD Personal- und Unternehmensberatung. Stuttgart.
- Dörner, Olaf; Schäffer, Burkhard (Hg.) (2012): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung: Opladen.
- Dorniok, Daniel (2006): Betriebliche Work-Life-Balance-Maßnahmen. Auswirkungen auf Unternehmen und ihre Beschäftigten. Norderstedt: GRIN.

- Dreyfuß, Hubert L.; Dreyfuß, Stuart E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek: Rowohlt.
- Eckert, Thomas (Hg.) (2007): Übergänge im Bildungswesen. [68. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) vom 11. bis 13. September 2006 an der Ludwig-Maximilians-Universität, München]. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung. Münster: Waxmann. Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2996440&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Elbe, Martin; Müller, Michael (2001): Der Mythos Karriere: Vom Alltagsbegriff zur Operationalisierung. In: Rainer Marr (Hg.): Kaderschmiede Bundeswehr? Vom Offizier zum Manager ; Karriereperspektiven von Absolventen der Universitäten der Bundeswehr in Wirtschaft und Verwaltung. Neubiberg: Ed. gfw, S. 44–58.
- Erikson, Erik H. (1981): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. 7. Aufl., 53. - 60. Tsd. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 16).
- Esslinger, Adelheid Susanne; Schobert, Deniz B. (Hg.) (2007): Erfolgreiche Umsetzung von Work-Life Balance in Organisationen. Strategien, Konzepte, Maßnahmen. 1. Aufl. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag (Wirtschaftswissenschaft). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-8350-9380-5>.
- Euler, Dieter (1996): Denn sie tun nicht, was sie wissen. Über die fehlende Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (92), S. 350–365.
- Felden, Heide von (2012): Narratives Interview. In: Olaf Dörner und Burkhard Schäffer (Hg.): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung: Opladen, S. 334–346.
- Felden, Heide von; Schiener, Jürgen (2010): Transitionen - Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Lernweltforschung, 6). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92598-1>.
- Fiege, Regina, Muck, Peter M., Schuler, Heinz (2006): Mitarbeitergespräche. In: Heinz Schuler (Hg.): Lehrbuch der Personalpsychologie. 2., überarb. und erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe, S. 472–522.
- Flanagan, John C.: The Critical Incident Technique. In: *Psychological Bulletin*, 51 (4), S. 327–358.
- Fleşeriu, Adam; Fleşeriu, Cristina (2010): Das Coaching für die Karriere. University of Oradea (*Annals of Faculty of Economics*, 1).
- Friebertshäuser, Barbara; Boller, Heike; Richter, Sophia (Hg.) (2010): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl., (Neuausg.). Weinheim: Juventa-Verl. (Juventa-Handbuch). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-7799-0793-0>.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel Annedore (Hg.) (2010): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim und München: Juventa.
- Fromme, Johannes (2015): Game Studies und Medienpädagogik. Köln.
- Fromme, Johannes (2015): Medienbildner/innen auf dem Arbeitsmarkt. Untersuchung zum beruflichen Verbleib der Absolventen/innen des Bachelor- und des Masterstudiengangs Medienbildung. 1. Aufl. Otto-von Guericke-Universität Magdeburg.
- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2010): "Und es bewegt sich doch ... !". Eine Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen. Univ., Diss.--Dortmund, 2009. Münster: Waxmann (Empirische Erziehungswissenschaft, 21). Onli-

ne verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8309-2314-5>.

- Gadenne, Volker (2005): Was ist wissenschaftliches Wissen? Zum Qualitätsanspruch an Wissenschaft. In: Helmut Heid und Christian Harteis (Hg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–34.
- Geißler, Karlheinz A. (1995): Lernprozesse steuern. Übergänge: zwischen Willkommen und Abschied. 2., unveränd. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Weiterbildung Training).
- Geißler, Karlheinz A.; Kade, Jochen (Hg.): Die Bildung Erwachsener. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Gerrig, Richard J.; Zimbardo, Philip G.; Graf, Ralf (2008): Psychologie. 18., aktualisierte Aufl., [Nachdr.]. München: Pearson Higher Education (Always learning). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8273-7275-8>.
- Giese, Johanna (2013): Work-Life-Balance in Unternehmen. Erfolgsfaktor für Arbeitgeber und Arbeitnehmer? Hamburg: Tredition.
- Gieseke, Wiltrud (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. 2., unveränd. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen Grundlagen und Theorie, 8 i.e. 9). Online verfügbar unter http://subhh.ciando.com/book/?bok_id=22504.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 2., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch). Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2835076&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.
- Glaubrecht, Helmut; Wagner, Dieter (Hg.) (1987): Humanität und Rationalität in Personalpolitik und Personalführung. Beiträge zum 60. Geburtstag von Ernst Zander. Freiburg im Breisgau: R. Haufe.
- Götz, Thomas; Frenzel, Anne C.; Pekrun, Reinhard (2010): Psychologische Bildungsforschung. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 71–92.
- Gremler, Dwayne D. (2004): The Critical Incident Technique in Service Research. 1. Aufl.
- Groll, Tina (2014): Work-Life-Balance. Die Arbeit frisst uns auf. In: *Zeit*, 06.08.2014. Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/karriere/beruf/2014-08/work-life-balance-infografik>, zuletzt geprüft am 21.03.2016.
- Gruber, Hans (1994): Expertise. Modelle und empirische Untersuchungen. Opladen: Westdeutscher Verlag (Beiträge zur psychologischen Forschung, 34).
- Gruber, Hans; Renkel, Alexander (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Das Problem des trägen Wissens. In: Georg Hans Neuweg (Hg.): Wissen – Können – Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck: StudienVerlag, S. 155–174.
- Gust, Mario; Weiß, Reinhold (Hg.) (2007): Praxishandbuch Bildungscontrolling. Bildungscontrolling für exzellente Personalarbeit ; Konzepte - Methoden - Instrumente - Unternehmenspraxis. 3., bearb. Aufl. Wien: USP-Publ.
- Haug, Sonja; Liebe, Ulf; Kropp, Per (2000): Absolvent 2000. Erhebungsbericht und Datenbeschreibung einer Verbleibsstudie ehemaliger Studierender an der Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie. Universität Leipzig. Leipzig (Arbeitsbericht des Instituts für Soziologie, 26).
- Heckhausen, Heinz (1980): Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Heinrich Roth und Hans Aebli (Hg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse

und Folgerungen neuer Forschungen. 12. Aufl. Stuttgart: Klett (Gutachten und Studien der Bildungskommission / Deutscher Bildungsrat, 4), S. 193–228.

- Heid, Helmut; Harteis, Christian (Hg.) (2005): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungswissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heidsiek, Charlotte (2009): Organisationspädagogische Fragen an Diversity Management. In: *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 16 (2), S. 42–44.
- Hofbauer, Helmut; Winkler, Brigitte (2004): Das Mitarbeitergespräch als Führungsinstrument. Special: Schwierige Gespräche. 3., erw. Aufl. München, Wien: Hanser.
- Hofmann, Joachim V. (2011): Work-Life-Balance. Ziele, Konzepte und Methoden im Business Coaching. neue Ausg. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Homburg, Christian (Hg.) (2006): Kundenzufriedenheit: Konzepte - Methoden - Erfahrungen. 6. Aufl. Wiesbaden.
- Horkheimer, Max (1952): Zum Begriff der Vernunft Festrede bei der Rektoratsübergabe der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität am 20. November 1951. Festrede bei der Rektoratsübergabe der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität am 20. November 1951. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Hormel, Ulrike (2010): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften in GWV Fachverlage GmbH.
- Hossiep, Rüdiger; Bittner, Jennifer Esther; Berndt, Wolfram (2008): Mitarbeitergespräche. Motivierend, wirksam, nachhaltig. Göttingen: Hogrefe (Praxis der Personalpsychologie, 16).
- Hron, Jeanette (2000): Motivationale Aspekte von beruflicher Expertise. Welche Ziele und Motive spornen Experten im Rahmen ihrer Arbeit an? München: Herbert Utz Verlag (Münchner Beiträge zur Wirtschafts- und Sozialpsychologie).
- Hull, Clark L. (1943): Principles of behavior. An introduction to behavior theory. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Humboldt, Wilhelm von (1903): Wilhelm von Humboldt: Werke, hrsg. v. Albert Leitzmann. Erster Bd. 1785 - 1795. Berlin.
- Kade, Jochen: Grundlinien einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. In: Karlheinz A. Geißler und Jochen Kade (Hg.): Die Bildung Erwachsener. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Kahneman, Daniel; Klein, Gary (2009): Conditions for intuitive expertise: A failure to disagree. In: *American Psychologist* 64 (6), S. 515–526.
- Kastner, Michael (Hg.) (2010): Die Zukunft der Work life Balance. Wie lassen sich Beruf und Familie, Arbeit und Freizeit miteinander vereinbaren? Kröning: Asanger.
- Kastner, Michael (2010): Work Life Balance als Zukunftsthema. In: M. Kastner (Hg.): Die Zukunft der Work life Balance. Wie lassen sich Beruf und Familie, Arbeit und Freizeit miteinander vereinbaren? Kröning: Asanger, S. 1–65.
- Kimmelman, Nicole (2010): Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management. Univ., Diss.--Erlangen-Nürnberg, 2009. Aachen: Shaker (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, 3).
- Kirkpatrick, Donald L. (1959): Techniques for evaluation training programs. In: *Journal of the American Society of Training Directors* (13).
- Kirkpatrick, Donald L. (1996): Evaluation. In: Robert L. Craig (Hg.): The ASTD training and development handbook. A guide to human resource development. 4. ed. New York: McGraw-Hill (The ASTD trainer's sourcebook series).

- Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe; Matuschek, Ingo (2009): Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss (Lehrbuch).
- Klemisch, Michaela; Spitzley, Anne; Wilke, Jürgen (Hg.) (2015): Gender- und Diversity-Management in der Forschung. Konferenzband ; 7. und 8. Mai 2015, Stuttgart. Fraunhofer-Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation; Konferenz Gender- und Diversity-Management in der Forschung. Stuttgart: Fraunhofer Verl.
- Kohli, Martin; Robert, G. (Hg.) (1984): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart: Metzler.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki und Olaf Sanders (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript-Verl. (Theorie bilden, Bd. 7), S. 13–68.
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 6. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Kohlhammer-Urban-Taschenbücher, Bd. 480 : Pädagogik, Erziehungswissenschaft).
- Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript-Verl. (Theorie bilden, Bd. 7).
- Krapp, Andreas (Hg.) (1992): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Unter Mitarbeit von Manfred Prenzel. Münster: Aschendorff (Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie, 26).
- Krapp, Andreas (1992): Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In: Andreas Krapp (Hg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Unter Mitarbeit von Manfred Prenzel. Münster: Aschendorff (Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie, 26), S. 9–52.
- Krapp, Anderas (2007): An educational-psychological conceptualisation of interest. In: *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2007 (7), S. 5–21.
- Krekel, Elisabeth M. (Hg.) (2004): Bildungscontrolling - ein Konzept zur Optimierung der betrieblichen Weiterbildungsarbeit. Bundesinstitut für Berufsbildung. Unveränd. Nachdr. Bielefeld: Bertelsmann (Berichte zur beruflichen Bildung, 233).
- Krell, Gertraude (Hg.) (2004): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Managing Diversity: Chancengleichheit als Wettbewerbsfaktor. 4. Aufl.: VS-Verlag.
- Krell, Gertraude (Hg.) (2006): Diversity Management : Impulse aus der Personalforschung. München [u.a.]: Hampp.
- Krell, Gertraude (Hg.) (2008): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen ; rechtliche Regelungen, Problemanalysen, Lösungen. 5., vollst. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Krell, Gertraude; Ortlieb, Renate; Sieben, Barbara (2011): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen ; rechtliche Regelungen - Problemanalysen - Lösungen. 6., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden.

- Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas (2004): Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-80947-6>.
- Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas; Fuchs, Kirsten; Grunert, Cathleen; Huber, Andreas (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim: Juventa-Verl. (Materialien).
- Kümmel, Gerhard: Frauen in militärischen Organisationen. In: Leonard, N., Werkner, I.-J.: Militärsoziologie. Wiesbaden: VS-Verlag 2012.
- Kümmel, Gerhard (2008): Truppenbild mit Dame. Eine sozialwissenschaftliche Begleituntersuchung zur Integration von Frauen in die Bundeswehr. Strausberg: Sozialwiss. Inst. der Bundeswehr (Forschungsbericht / Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, 82).
- Langhoff, Thomas (2009): Den demographischen Wandel im Unternehmen erfolgreich gestalten. Eine Zwischenbilanz aus arbeitswissenschaftlicher Sicht. Berlin: Springer.
- Lankau, Ralf: Ganz schön vermessen (52/2014). Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/2014/52/bildung-schulen-studien>, zuletzt geprüft am 31.03.2016.
- Lattmann, Charles; Staffelbach, Bruno; Benz, Peter (1991): Die Personalfunktion der Unternehmung im Spannungsfeld von Humanität und wirtschaftlicher Rationalität. Heidelberg: Physica-Verlag (Management Forum).
- Lucius-Hoene, Gabriele; Deppermann, Arnulf (2004): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Mägdefrau, Jutta (2000): Diplom in Erziehungswissenschaft - was kommt danach? Eine Absolventenstudie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Oberried: PAIS-Verl. (Present).
- Marr, Rainer (1996): Karriereanalyse von Absolventen der Universitäten der Bundeswehr: Ergebnisse einer Befragung, Arbeitspapier zur Stichprobe 1995/1996. Universität der Bundeswehr. Neubiberg.
- Marr, Rainer (Hg.) (2001): Kaderschmiede Bundeswehr? Vom Offizier zum Manager ; Karriereperspektiven von Absolventen der Universitäten der Bundeswehr in Wirtschaft und Verwaltung. Gesellschaft zur Förderung der Weiterbildung an der Universität der Bundeswehr München. Neubiberg: Ed. gfw.
- Marr, Rainer; Elbe, Martin; Morick, Holger (2001): Die Relevanz einer Karriereanalyse von Absolventen der Universität der Bundeswehr: Personalpolitische, betriebswirtschaftliche und gesellschaftliche Aspekte. In: Rainer Marr (Hg.): Kaderschmiede Bundeswehr? Vom Offizier zum Manager ; Karriereperspektiven von Absolventen der Universitäten der Bundeswehr in Wirtschaft und Verwaltung. Neubiberg: Ed. gfw, S. 3-19.
- Marx, Karl (1986): Das Kapital. Kritik der politischen Oekonomie. Erster Band. 30. Aufl. 3 Bände. Berlin: Dietz- Verlag.
- Matthes, Joachim; Pfeifenberger, Arno; Stosberg, Manfred (Hg.) (1981): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg.
- Mazur, James E. (2004): Lernen und Gedächtnis. [5., aktualisierte Aufl.]. München, Harlow: Pearson Studium (PS Psychologie).
- Menke, Iris; Langer, Phil C. (Hg.) (2011): Muslim service members in non-muslim countries. Experiences of difference in the armed forces in Austria, Germany and The Netherlands. Sozialwissenschaftliches Institut. Strausberg: SOWI (Forum international, 29). Online verfügbar unter <http://www.sowi.bundeswehr.de/resource/resource/MzEzNTM4MmUzMzMyMmUzMT>

M1MzMyZTM2MzIzMDMwMzAzMDMwMzAzMDY3NmU3NjY2NmEzMjdhNzUyMDIw
MjAyMDIw/Forum International 29 Online.pdf.

- Meyer, Jan; Land, Ray; Baillie, Caroline (2010): Threshold concepts and transformational learning. Rotterdam, Boston: Sense Publishers (Educational futures : rethinking theory and practice, v. 42).
- Meyer, Jan; Land, Ray (2003): Threshold concepts and troublesome knowledge (1): linkages to ways of thinking and practising. In: Improving Student Learning – ten years on. Oxford Centre for Staff and Learning Development. Oxford.
- Meyer, Jan; Land, Ray; Cousin, Clynis; Davies, Peter (2005): Threshold concepts and troublesome knowledge (3): implications for course design and evaluation. In: Improving Student Learning Diversity and Inclusivity. Oxford Centre for Staff and Learning Development. Oxford, S. 53–64.
- Michalk, Silke; Nieder, Peter (2007): Erfolgsfaktor Work-Life-Balance. Weinheim: Wiley.
- Minnameier, Gerhard (2005): Wissen und Können im Kontext inferentiellen Denkens. In: Helmut Heid und Christian Harteis (Hg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 183–204.
- Moldaschl, Manfred; Voß, Günter G. (2003): Subjektivierung von Arbeit. 2. Aufl. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Müller, Florian H. (2006): Interesse und Lernen. In: *Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 29, 2006 (48-62).
- Nagel, Reinhart; Oswald, Margit; Wimmer, Rudolf (1999): Das Mitarbeitergespräch als Führungsinstrument. Ein Handbuch der OSB für Praktiker. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Neuberger, Oswald (2004): Das Mitarbeitergespräch. Praktische Grundlagen für erfolgreiche Führungsarbeit. 6. Aufl. Leonberg: Rosenberger Fachverl. (Der Mensch im Unternehmen, 16).
- Neuweg, Georg Hans (Hg.) (2000): Wissen – Können – Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck: StudienVerlag.
- Nicholson, Nigel (Hg.) (1995): Arbeits- und Organisationspsychologie - Internationales handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim: Beltz.
- Nohl, Arnd-Michael: Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- O'Donnell, Roderick M. (2009): Threshold concepts and their relevance to economics. School of Economics and Finance, Queensland University of Technology. Brisbane, Queensland.
- Oevermann, Ulrich; Allert, Tilman; Konau, Elisabeth; Krambeck, J.: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Hans-Georg Soeffner (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, S. 352–434.
- Park, Eunhong (2003): Ist Lernen steuerbar? Rezeption der Gehirnforschung und praktische Auslegung des selbstgesteuerten Lernens in einem konstruktivistischen Projektunterricht im Internet. Dissertation. Freie Hochschule Berlin, Berlin. Online verfügbar unter http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000001128.
- Philipp Lenzmeier; Jens Pfeiffer: Personalentwicklung durch Mitarbeitergespräche, zuletzt geprüft am 02.05.2016.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Quilling, Eike; Nicolini, Hans J. (2009): Erfolgreiche Seminargestaltung. Strategien und Methoden in der Erwachsenenbildung. 2., erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag

- für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91447-3>.
- Rahn, Horst-Joachim (2012): Unternehmensführung. 8., aktualisierte Aufl. Herne: Kiehl (Kompendium der praktischen Betriebswirtschaft).
- Rauner, Felix (2002): Berufliche Kompetenzentwicklung. Vom Novizen zum Experten. In: Peter Dehnbostel (Hg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen. Berlin: Edition Sigma, S. 111–134.
- Rauner, Felix (Hg.) (2006): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2., aktualisierte Aufl. Bielefeld: Bertelsmann. Online verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1207668>.
- Rauner, Felix; Heinemann, Lars; Haasler, Bernd (2009): Messen beruflicher Kompetenz und beruflichen Engagements. Bremen, Heidelberg & Karlsruhe: A+B Forschungsnetzwerk (A+B Forschungsberichte, 2).
- Reinmann; Gabi (2013): Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design, zuletzt geprüft am 08.06.2016.
- Resch, Marianne; Bamberg, Eva (2005): Work-Life-Balance. Ein neuer Blick auf die Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben? In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* (4), S. 171–175.
- Reuter, Lutz. R.; Sieh, Isabelle (2010): Politik- und rechtswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 185–198.
- Rheinberg, Falko (2004): Ein Diagnoseschema zur Lernmotivation. 3. Göttinger Gespräche. Göttingen, 2004.
- Rheinberg, Falko; Vollmeyer, Regina (2000): Sachinteresse und leistungsthematische Herausforderung – zwei verschiedenartige Motivationskomponenten und ihr Zusammenwirken beim Lernen. In: Ulrich Schiefele (Hg.): Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung ; [Andreas Krapp zu seinem 60. Geburtstag am 3. Juli 2000 gewidmet]. Unter Mitarbeit von Andreas Krapp. Münster: Waxmann, S. 145–162.
- Röben, Peter (2006): Kompetenz- und Expertiseforschung. In: Felix Rauner (Hg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2., aktualisierte Aufl. Bielefeld: Bertelsmann, S. 247–255.
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt am Main.
- Roth, Gerhard (2003): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/faz-rez/FD1200110011055317.pdf>.
- Roth, Heinrich; Aebli, Hans (Hg.) (1980): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. 12. Aufl. Stuttgart: Klett (Gutachten und Studien der Bildungskommission / Deutscher Bildungsrat, 4).
- Rust, Chris (2003): Improving Student Learning – ten years on. Oxford Centre for Staff and Learning Development. Oxford.
- Rust, Chris (2005): Improving Student Learning Diversity and Inclusivity. Oxford Centre for Staff and Learning Development. Oxford.
- Sanders, James R. (2006): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation". 3., erw. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Sautter, Elise T.; Hanna, Joe (1994): Using the Critical Incident Technique as a Learning Tool in Services Marketing Courses. In: *Journal of Marketing Education*, S. 94–100.

- Schiefele, Ulrich (Hg.) (2000): Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung ; [Andreas Krapp zu seinem 60. Geburtstag am 3. Juli 2000 gewidmet]. Unter Mitarbeit von Andreas Krapp. Münster: Waxmann.
- Schiefele, Ulrich; Streblow, Lilian (2005): Intrinsische Motivation – Theorien und Befunde. In: Regina Vollmeyer und Joachim Brunstein (Hg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 39–58.
- Schlag, Bernhard (2013): Lern- und Leistungsmotivation. 4., überarb. u. aktual. Aufl. 2013. Wiesbaden: Springer. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-18959-8>.
- Schlieter Jan; Aust Michael (2008): Mehr Zeit zum Leben. In: *emotion*, S. 46–60.
- Schmidt, Christiane (2010): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Barbara Friebertshäuser, Heike Boller und Sophia Richter (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl., (Neu-ausg.). Weinheim: Juventa-Verl. (Juventa-Handbuch), S. 473–486.
- Schmidt, Henk G.; Boshuizen, Henny P. A. (1993): On acquiring expertise in medicine. In: *Educ Psychol Rev* 5 (3), S. 205–221. DOI: 10.1007/BF01323044.
- Schnell, Karl Helmut; Ebert, Heinz-Peter (Hg.) (2006): Disziplinarrecht, Strafrecht, Beschwerderecht der Bundeswehr. 21., aktualisierte Aufl., Stand: Oktober 2005. Regensburg, Berlin: Walhalla-Fachverl.
- Schobert, Deniz B. (2007): Grundlagen zum Verständnis von Work-Life Balance. In: Adelheid Susanne Esslinger und Deniz B. Schobert (Hg.): Erfolgreiche Umsetzung von Work-Life Balance in Organisationen. Strategien, Konzepte, Maßnahmen. 1. Aufl. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag (Wirtschaftswissenschaft), S. 19–33.
- Schreurs, Margarete (1998): Mitarbeitergespräche. Führungsinstrument der Zukunft ; [dieses Merkblatt ist ein Ergebnis des "Arbeitskreises Klein- und Mittelbetriebe" (AKM)]. Eschborn: RKW (Schriftenreihe Personalmanagement, Bd. 2).
- Schrör, Torsten (2016): Führungskompetenz durch achtsame Selbstwahrnehmung und Selbstführung. Eine Anleitung für die Praxis. 1. Aufl. 2016. Wiesbaden: Springer Gabler. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-05500-4>.
- Schuler, Heinz (Hg.) (2006): Lehrbuch der Personalpsychologie. 2., überarb. und erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe. Online verfügbar unter http://hsu-hh.ciando.com/shop/book/short/index.cfm/fuseaction/short/bok_id/6446.
- Schütze, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Kommunikative Sozialforschung. München, S. 159–260.
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Joachim Matthes, Arno Pfeifenberger und Manfred Stosberg (Hg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, S. 67–156.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13 (3), S. 283–293.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens. In: Martin Kohli und G. Robert (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart: Metzler, S. 78–117.
- Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen. In: *Studienbrief der Fernuniversität Hagen*.
- Schwaiger, Manfred; Meyer, Anton (2009): Theorie und Methoden der Betriebswirtschaft. München: Verlag Franz Vahlen GmbH.

- Siebert, Horst (2006a): Lernforschung – ein Rückblick. In: *Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 29, 2006a (1), S. 9–14.
- Siebert, Horst (2006b): Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Bielefeld: Bertelsmanns.
- Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart.
- Spangenberg, Heike (2010): 20 Jahre nach dem Erwerb der Hochschulreife. Abschließende Befragung der Studienberechtigten des Jahrgangs 1989/90 - Vorbericht. Hannover: HIS (Forum Hochschule, 2010,10). Online verfügbar unter http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201010.pdf.
- Spangenberg, Heike; Beuße, Mareike; Heine, Christoph (2011): Nachschulische Werdegänge des Studienberechtigtenjahrgangs 2006. Dritte Befragung der studienberechtigten Schulabgänger/innen 2006, 3 1/2 Jahre nach Schulabschluss im Zeitvergleich. Hannover: HIS (Forum Hochschule, 2011,18). Online verfügbar unter http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201118.pdf.
- Stockmann, Reinhard (2000): Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, 1).
- Stauss, Bernd; Mang, Paul (1999): "Culture shocks" in intercultural service encounters? 4/5.
- Stauss, Bernd; Seidl, Wolfgang (2006): Prozessuale Zufriedenheitsermittlung und Zufriedenheitsdynamik bei Dienstleistungen. In: Christian Homburg (Hg.): Kundenzufriedenheit: Konzepte - Methoden - Erfahrungen. 6. Aufl. Wiesbaden.
- SKB (Streitkräftebasis) (2010): Presse- und Informationszentrum der Streitkräftebasis, Vorstellung des Seminars: Dimension Kulturen;. Online verfügbar unter [https://www.teialehrbuch.de/Kostenlose-Kurse/Personalmanagement/32488-Zielsetzung-der-Mitarbeitergespraeche.html](http://www.streitkraeftebasis.de/portal/a/streitkraeftebasis!/ut/p/c4/NYzLCslwFER_Rff23vRBqe6UIrjRpdaN3KYhjeZR0lhR_HibhTNwNocZvOJcS5OSFJSzpPGCDVeb9gXjo70N6gOj8JPiQJ73aoKMpQzuZPEcl50A7qwlkUHYoGZKT8F5GJwPOpqn97MB1WHD0nrHCvZPq2ydb0u86l8HPeneDh4koaw6YR9J6T1amFdwon3lloto8HBmCo32-UPO8sk7w!/, zuletzt geprüft am 06.01.2016.</p>
<p>Tarnai, Christian; Pfuhl, Nadja; Bergmann, Pamela (2007): Einschätzung der Wichtigkeit beruflicher Kenntnisse und Studieninhalte aus der Sicht von Absolventen des Pädagogikstudiums. In: Thomas Eckert (Hg.): Übergänge im Bildungswesen. [68. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) vom 11. bis 13. September 2006 an der Ludwig-Maximilians-Universität, München]. Münster: Waxmann, S. 221–235.</p>
<p>Teialehrbuch (2016): Personalmanagement - 5.3.1 Zielsetzung der Mitarbeitergespräche. Online verfügbar unter <a href=), zuletzt aktualisiert am 29.04.2016, zuletzt geprüft am 02.05.2016.
- Thomas, David A.; Ely, Robin J. (1996): Making Differences Matter: A New Paradigm for Managing Diversity. In: *Harvard Business Review*.
- Thomas, R. Roosevelt (2001): Management of Diversity. Neue Personalstrategien für Unternehmen. Wiesbaden: Gabler Verlag. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-84445-3>.
- Tietgens, Hans; Weinberg, Johannes (1979): Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. 1. Aufl. 1971, unveränd. Nachdr. Braunschweig: Westermann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 88).

- Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hg.) (2010): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3>.
- Vedder, Günther (2006): Die historische Entwicklung von Diversity Management in den USA und in Deutschland. In: Gertraude Krell (Hg.): Diversity Management : Impulse aus der Personalforschung. München [u.a.]: Hampp, S. 1–23.
- Vedder, Günther (2008): Diversity. Trainings evaluieren. In: *Personal : Zeitschrift für Human Resource Management* 60 (9), S. 16–18.
- Vollmeyer, Regina; Brunstein, Joachim (Hg.) (2005): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. Online verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1913381>.
- Warmuth, Gloria-Sophia (2015): Was zeichnet erfolgreiche Diversitätsstrategien aus? In: Michaela Klemisch, Anne Spitzley und Jürgen Wilke (Hg.): Gender- und Diversity-Management in der Forschung. Konferenzband ; 7. und 8. Mai 2015, Stuttgart. Stuttgart: Fraunhofer Verl. Online verfügbar unter <http://initiative-chefsache.de/files/downloads/2015/fraunhofergenderunddiversitymanagementinderforschung2015opt.pdf>, zuletzt geprüft am 11.02.2016.
- Watrinet, Christine: Indikatoren einer diversity-gerechten Unternehmenskultur. Univ., Diss.-Karlsruhe, 2007. Online verfügbar unter <http://digbib.ubka.uni-karlsruhe.de/volltexte/documents/3102>.
- Weber, Erich (1996): Pädagogik. Eine Einführung: Band I: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 2: Ontogenetische Voraussetzungen der Erziehung - Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung. Donauwörth: Ludwig Auer.
- Weiß, Reinhold (2007): Messung des Messbaren. In: Mario Gust und Reinhold Weiß (Hg.): Praxishandbuch Bildungscontrolling. Bildungscontrolling für exzellente Personalarbeit ; Konzepte - Methoden - Instrumente - Unternehmenspraxis. 3., bearb. Aufl. Wien: USP-Publ.
- Welz, Frank (1995): "Wo sind sie geblieben?". Freiburger SoziologInnen in Studium und Beruf ; eine empirische Untersuchung über die Abschlußjahrgänge 1980 bis 1989. 2. Aufl. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges (Freiburger Beiträge zur Soziologie, 1).
- Whitehead, Alfred North (1926): Science and the modern world. Cambridge: University Press.
- Wild, Klaus-Peter (2000): Die Bedeutung betrieblicher Lernumgebungen für die langfristige Entwicklung intrinsischer und extrinsischer motivationaler Lernorientierungen. In: Ulrich Schiefele (Hg.): Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung ; [Andreas Krapp zu seinem 60. Geburtstag am 3. Juli 2000 gewidmet]. Unter Mitarbeit von Andreas Krapp. Münster: Waxmann, S. 73–94.
- Williams, R. (1995): Berufsentwicklung, Laufbahn und Beratung. In: Nigel Nicholson (Hg.): Arbeits- und Organisationspsychologie - Internationales handbuch in Schlüsselbegriffen. Weinheim: Beltz.
- Wolf, Gerhard (1989): Rationalität und Intuition im Bildungsverständnis. Ein Beitrag zur Diskussion um die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Univ., Diss.--München, 1989. München: VBB (Schriftenreihe des Verbandes der Lehrer an Beruflichen Schulen in Bayern, H. 12).
- Zander, Ernst; Glaubrecht, Helmut; Wagner, Dieter (1987): Humanität und Rationalität in Personalpolitik und Personalführung. Beiträge zum 60. Geburtstag von Ernst Zander. Freiburg im Breisgau: R. Haufe.
- Zentrum Innere Führung (2000): Frauen in den Streitkräften. Ausbildung und Integration. Stand: Juli 2000. Koblenz: Zentrum Innere Führung, Bereich 1 (Arbeitspapier / Zentrum Innere Führung, 2000, 2).

ANHANG

VORABFRAGEBOGEN

der Bundeswehr
Universität  München

Verbleibsstudie

**Pädagogik-
Absolventinnen**

Vorabfragebogen**Geschlecht**

Männlich Weiblich

Geburtsjahr

Höchster Bildungsabschluss Ihrer Eltern

- Hauptschulabschluss
- Realschulabschluss
- (Fach)Hochschulreife
- (Fach)Hochschulabschluss
- Schule beendet ohne Abschluss
- Anderer Abschluss

Studienjahrgang

Studienschwerpunkt

Studienwahl

Handelte es sich bei Ihrem Studium um ein Wunschstudium oder wurden Sie von der OPZ zugeteilt?

Wunschstudium ja nein

Zuteilung durch OPZ

Was wäre die erste Wahl gewesen: _____

Lehrgänge in der Bundeswehr nach dem Studium:**Verwendungen und Tätigkeiten in der Bundeswehr nach dem Studium:**

Wann war ihr Dienstzeitende? _____ SaZ _____?

Hatten Sie in Erwägung gezogen Berufssoldat zu werden?

Ja Nein

Zusätzliche Qualifizierungs-/Zertifizierungsmaßnahmen (inkl. BFD-Maßnahmen)

Bisherige Tätigkeiten (Berufsbezeichnung/ Position/ Führungsverantwortung/ Arbeitgeber/ Beschäftigungsdauer)

- _____ / _____ / _____ / _____ / _____
- _____ / _____ / _____ / _____ / _____
- _____ / _____ / _____ / _____ / _____
- _____ / _____ / _____ / _____ / _____

Derzeitige Tätigkeit (Berufsbezeichnung/ Position/ Führungsverantwortung/ Arbeitgeber/ Beschäftigungsdauer)

- _____ / _____ / _____ / _____ / _____

Wie sicher ist Ihr Einkommen (von Beamter bis prekärer Selbständiger)

sehr sicher sicher eher unsicher prekär

Würden Sie den Studienschwerpunkt wieder wählen?

Ja Nein

Würden Sie das Studium wieder wählen?

Ja Nein

INTERVIEWLEITFADEN

Schwerpunkt- themen	Leitfrage/ Erzählstimuli	Unterfragen
Hauptthema I: Karriere / Verbleib	<p>Wie Sie bereits wissen, interessieren wir uns für den beruflichen Verbleib der ehemaligen Pädagogik-Studierenden und in diesem Rahmen für die Rolle des Studiums für den beruflichen Werdegang und die berufliche Tätigkeit.</p> <p>Schildern Sie mir doch bitte zunächst Ihren bisherigen beruflichen Werdegang seit dem Ende Ihres Studiums an der UniBw München.</p>	<p>Welche Bedeutung messen Sie dem Studium an der UniBW München für Ihre berufliche Laufbahn bei?</p> <p>Wie hoch schätzten Sie damals direkt nach dem Studium Ihren zivilen ‚Marktwert‘ ein?</p> <p>Welche beruflichen Erwartungen hatten Sie vor, während und nach Abschluss des Studiums/ Ihrer militärischen Laufbahn? Inwiefern haben sich diese erfüllt?</p> <p>Gab es bestimmte Ereignisse oder Momente die Ihre Karriere wesentlich bestimmt haben?</p> <p>Wie bewerten Sie die Attraktivität Ihrer militärischen Tätigkeit für Arbeitgeber im Vergleich zur zivilen beruflichen Tätigkeit?</p> <p>Wie schätzen Sie rückblickend die Arbeitsmarktsituation zum Zeitpunkt Ihrer ersten Bewerbung(en) auf eine zivile berufliche Tätigkeit ein?</p>
	<p>[wenn im Vorab ja angekreuzt]</p> <p>Im Rahmen der Offizierslaufbahn besteht immer auch die Option BS zu werden. Wie haben Sie es damit gehalten?</p>	
	<p>Wie hat sich der Übergang vom militärischen ins zivile Berufsleben gestaltet?</p>	<p>Wie würden Sie diese Übergangszeit im Nachhinein bewerten?</p> <p>Haben Sie berufliche Weiterqualifizierungs- bzw. Eingliederungsmaßnahmen wahrgenommen?</p> <p>Welche Rolle haben diese für Ihren weiteren Karriereverlauf gespielt?</p>

	<p>Bitte schildern Sie Ihre Erfahrungen in Bezug auf Unterschiede/ Gemeinsamkeiten des militärischen und des zivilen Pädagogik-Studiums.</p>	<p>Wie schätzen Sie Ihre eigene akademische Ausbildung im Vergleich zu einem zivilen Studium ein?</p> <p>Was bedeutet es für Sie, dass Sie Pädagogik an der UniBw München studiert haben?</p> <p>Inwieweit lassen sich durch das Militär erworbene Fähigkeiten für das zivile Berufsleben nutzen?</p> <p>Wie bewerten Sie Ihre bisherige berufliche Laufbahn (im Vergleich zu Kollegen/Gleichaltrigen)?</p> <p>Welche Rolle hat Ihr militärischer Werdegang beim Wechsel in die zivile Arbeitswelt gespielt?</p>
<p>Hauptthema II:</p> <p>Theorie-Praxis-Transfer</p>	<p>Wenn Sie an Ihr Studium zurückdenken, welche Bedeutung haben die hier erworbenen theoretischen Kenntnisse für Ihre berufliche Tätigkeit?</p> <p>[individuell]</p>	<p>Welche im Studium erworbenen Kenntnisse sind für Ihre berufliche Praxis von Bedeutung? Welche weniger? Und warum?</p> <p>Gab es bestimmte Ereignisse oder Momente in denen Ihnen die Bedeutung der im Studium erworbenen Kenntnisse für Ihre berufliche Tätigkeit bewusst wurde?</p> <p>Welche Inhalte hätten Sie gerne im Studium vermittelt bekommen (vor dem Hintergrund Ihrer beruflichen Tätigkeit)?</p> <p>Inwiefern hat Sie das Studium auf Ihre berufliche Tätigkeit vorbereitet? Warum (nicht)?</p> <p>Sie haben sowohl die Offizierslaufbahn durchlaufen als auch den akademischen Grad des Diplom-Pädagogen erworben. Sehen Sie sich eher als Offizier (d.R.) oder als Diplompädagoge? War das schon immer so? Gab es einen bestimmten Moment wo sich das geändert hat?</p> <p>Inwieweit verstehen Sie sich als ‚Pädagoge / Pädagogin‘? (Wenn Sie nach Ihrem Beruf gefragt werden, antworten Sie dann Pädagoge?) War das schon immer so?</p>

	<p>Welche konzeptuelle Perspektive zeichnet einen ‚richtigen‘ Pädagogen aus? [Verallgemeinerungsebene!!]</p>	<p>Was – würden Sie sagen – ist Bestandteil pädagogischen Expertenwissens bzw. pädagogischer Professionalität? Inwieweit sind die Bestandteile durch das Studium zu erwerben oder ergeben sich erst in der pädagogischen Praxis? Inwiefern würden Sie sich als pädagogischen Experten bezeichnen (im Vergleich zu anderen Kollegen)? Seit wann sind Sie Experte? Gab es einen bestimmten Moment, an dem Sie sich als solchen erkannt haben. Welche Rolle spielt Ihrer Meinung nach das Studium für die Entwicklung von pädagogischer Expertise? Welche Rolle spielt die Berufserfahrung? Wie schätzen Sie Ihre fachlichen Fähigkeiten im Vergleich zu Kollegen (mit zivilem Studium) ein?</p>
<p>Hauptthema III: Kompetenzaufbau praktisch</p>	<p>Sie haben sowohl im militärischen wie im zivilen Kontext Erfahrungen mit Organisation und Führung gesammelt. Bitte schildern Sie uns diese.</p> <p><i>Wir wollen nun auf einige pädagogisch mehr oder weniger relevante berufliche Situationen zu sprechen kommen – sofern diese für Sie zutreffen ...</i></p>	<p>Welche diesbezüglichen Erfahrungen aus Ihrer militärischen Tätigkeit können Sie in Ihrem Beruf nutzen? Welche Erfahrungen aus Ihrer zivilen Laufbahn können Sie in Ihrem Beruf nutzen? Wie würden Sie Ihren eigenen Führungsstil beschreiben? Hat sich dieser verändert? Wenn ja, wann und warum?</p>

	<p>Inwiefern wirken sich Ihre bisherigen militärischen Erfahrungen/ das Studium/ die zivilen Erfahrungen auf die Strukturierung/ Durchführung von (formalen) Mitarbeitergesprächen aus?</p>	<p>Greifen Sie bei der Durchführung von Mitarbeitergesprächen eher auf militärische oder zivile Erfahrungen zurück? War das zu Beginn Ihrer zivilen Laufbahn anders?</p> <p>Gab es bestimmte Momente bzw. Ereignisse die Ihr Verhalten in Mitarbeitergesprächen beeinflusst haben?</p> <p>Welches theoretische Wissen aus Ihrem Studium nutzen Sie für die Gesprächsführung?</p> <p>Nutzen Sie eine systematische Form der Gesprächsführung (durch Seminare/ Lehrgänge/ Ausbildung erlernte strukturierte Form) oder eher eine unsystematische Form (Gesprächsführung nach eigenen Prinzipien)? Finden diese regelmäßig statt?</p> <p>Sehen Sie eine Differenz zwischen militärischer und ziviler Durchführungsweise von Mitarbeitergesprächen?</p> <p>Ist für Sie das MG das wichtigste Führungsmittel?</p> <p>Wie schätzen Sie die Effektivität von MG ein?</p>
	<p>Wie gehen Sie beruflich mit Diversität um?</p>	<p>Nach welchen Kriterien setzten sie – ggf. – Arbeitsteams zusammen?</p> <p>Inwiefern wirken sich Ihre militärischen Erfahrungen/ das Studium/ die zivilen Erfahrungen auf Ihren Umgang mit Diversität aus?</p> <p>Gab es bestimmte Momente bzw. Ereignisse die Ihren Umgang mit personeller Heterogenität verändert haben?</p> <p>Welche Strategie verfolgen Sie im Umgang mit Diversität?</p>
	<p>Work-Life-Balance ist heute ein wichtiges Thema, bei dem auch die persönliche Integrität im Zentrum steht.</p> <p>Falls dieses Thema in Ihrer beruflichen Tätigkeit von Bedeutung ist: Wie fließt das theoretische Wissen aus dem Studium diesbezüglich in Ihre praktische Tätigkeit ein?</p>	<p>Wie sorgen Sie als Vorgesetzter für Ihre Mitarbeiter? Hat sich dies verändert? Wenn ja, wann und warum?</p> <p>Nach welchen Prinzipien – militärisch pädagogisch geprägten – entscheiden Sie? Wie unterscheiden Sie diese ggf.?</p>

	<p>Lernen und Bildung sind zentrale Begriffe des Pädagogik-Studiums, die aber beide – insbesondere Bildung – z.T. schwer zu fassen sind.</p> <p>Wann nutzen Sie das im Studium erworbene Wissen um Bildungs- und Lernprozesse in Ihrer beruflichen Praxis?</p>	<p>Wie gehen Sie damit um, dass Bildung und Lernen so schwer fassbar sind – sowohl was deren Steuerbarkeit und deren Meßbarkeit betrifft?</p> <p>Hilft Ihnen hier das im Studium / der beruflichen Tätigkeit erworbene Wissen?</p> <p>Verwenden Sie in Ihrer beruflichen Praxis bestimmte Methoden um Bildungs- und Lernprozesse zu messen?</p> <p>Verwenden Sie in Ihrer beruflichen Praxis bestimmte Methoden um Lerner / Mitarbeiter zu motivieren [initiiieren]?</p> <p>Hat sich Ihr Umgang mit bzw. Ihre Sicht auf Bildungs- und Lernprozesse verändert? Wann? Wodurch?</p>
<p>Abschließende Bemerkungen</p>	<p>Gibt es Aspekte, die Ihrer Meinung nach bisher im Interview vernachlässigt wurden und auf die Sie gerne noch abschließend eingehen möchten?</p>	<p>Gibt es Momente bzw. Phasen im Rahmen Ihrer akademischen sowie bisherigen beruflichen Laufbahn, die Sie als besonders markant erachten und die bisher nicht angesprochen wurden?</p>

