

***Zum Eigensinn
ungeradliniger Lebensläufe:***

Eine subjektorientierte Untersuchung curricularer
Kompetenzkrisen bei 30- bis 40-jährigen
Akademikern aus erwachsenenpädagogischer
Perspektive

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

vorgelegt von
Sandra P. Thurner
aus Göppingen

Tübingen
2012

Tag der mündlichen Prüfung: 15.04.2013

Dekan: Professor Dr. Josef Schmid

1. Gutachter: Professor Dr. Norbert Vogel

2. Gutachter: Professorin Dr. Barbara Stauber

Danke mein Gott für die Grünkraft.

Inhalt

VORWORT	6
1 EINLEITUNG	8
1.1 THEMATISCHE EINFÜHRUNG UND PROBLEMSTELLUNG	8
1.2 ZIELSETZUNG UND AUFBAU DER ARBEIT	15
1.3 METHODISCHER ZUGANG	19
1.4 EINE MEHRPERSPEKTIVISCHE ANNÄHERUNG AN DEN EIGENSINN	21
TEIL I: THEORETISCHER TEIL	23
2 ZUGÄNGE ZUR THEMATIK UND BEGRIFFLICHE KLÄRUNGEN	23
2.1 ERWACHSENENPÄDAGOGISCHE FORSCHUNGSSTRÄNGE	23
2.1.1 PRÄMISSE: DER SUBJEKTORIENTIERTE ANSATZ VON KADE/NITTEL/SEITTER	23
2.1.1.1 <i>EXKURS</i> : DER IDENTITÄTSBEGRIFF AUS ANEIGNUNGSTHEORETISCHER PERSPEKTIVE	26
2.1.2 HAUPTANSATZPUNKT: DIE KOMPETENZDISKUSSION	29
2.1.2.1 ZU EINER LERNKULTUR DER KOMPETENZENTWICKLUNG	31
2.1.2.1.1 PROGRAMMATISCHE DEFINITIONEN	31
2.1.2.1.2 HISTORISCHER ABRISS DER GEGENWÄRTIGEN KOMPETENZDISKUSSION	34
2.1.2.2 ZUR BERUFLICHEN HANDLUNGSKOMPETENZ	37
2.1.2.2.1 EIN ÜBERBLICK ÜBER KOMPONENTEN UND KOMPOSITA	37
2.1.2.2.1.1 KOMPOSITA DER ERSTEN EBENE	37
2.1.2.2.1.2 METAKOMPETENZEN - DIE UNMITTELBARE UNTERSUCHUNGSEBENE 2. ORDNUNG	43
2.1.2.2.2 ZUR ERHEBUNG VON KOMPETENZEN	47
2.1.2.2.2.1 ZUR ERSCHLIEß- UND MESSBARKEIT	47
2.1.2.2.2.2 EINE BESTANDSAUFNAHME DER ERHEBUNGSANSÄTZE UND -INSTRUMENTE	51
2.2 ZUM VERSTÄNDNIS VON KRISE: ENTWICKLUNGSKRISEN IM SPIEGEL DER ZWEITEN MODERNE	56
2.2.1 DIE CURRICULARE KRISE IN DER ERZIEHUNGSTHEORIE VON LOCH – AKTUALITÄT UND UNIVERSALITÄT ÜBER DIE GESAMTE LEBENSSPANNE	60
2.2.2 WEITERE KRISENKONZEPTIONEN UND ENTWICKLUNGSANSÄTZE	67
2.2.2.1 AUSGEWÄHLTE KRISENBEGRIFFE UND ABGRENZUNG ZU PSYCHOLOGISCHEN KRISENTHEORIEN	67
2.2.2.2 KRITIK AN ENTWICKLUNGS-/LERNTHEORIEN DER GESAMTEN LEBENSSPANNE	72
2.2.3 REKURSION: ZUR KRISE IM ERWACHSENENPÄDAGOGISCHEN VERSTÄNDNIS	74
3 DAS KONSTRUKT DER CURRICULAREN KOMPETENZKRISE	76
3.1 SYNTHESE, DEFINITION UND ERLÄUTERUNG DES UNTERSUCHUNGSLEITENDEN KONSTRUKTS	76
3.2 ARCHITEKTUR DES UNTERSUCHUNGSSPEZIFISCHEN KOMPETENZKONSTRUKTS	77
3.3 ESSENTIELLE TEILASPEKTE DER CURRICULAREN KOMPETENZKRISE	82
TEIL II: EMPIRISCHER TEIL	84
4 EMPIRISCH-QUALITATIVE UNTERSUCHUNG	84
4.1 ZUR AUSWAHL DER QUALITATIVEN ERHEBUNGSMETHODE	84
4.1.1 DAS PROBLEMZENTRIERTE INTERVIEW NACH WITZEL	85
4.1.2 SAMPLEBILDUNG	87
4.1.3 DAS INSTRUMENTARIUM IN SEINER SPEZIFISCHEN PASSUNG	89

4.1.3.1 DER KURZFRAGEBOGEN	89
4.1.3.2 DER LEITFADEN	90
4.1.3.3 DIE TONGERÄTEAUFZEICHUNG	94
4.1.3.4 DAS POSTSKRIPTUM	94
4.1.3.5 DIE ERGÄNZEND BILDGEBENDE METHODE: DIE KOMPETENZ-KURVE	95
4.2 ZUR DURCHFÜHRUNG DER PROBLEMZENTRIERTEN INTERVIEWS	96
4.2.1 DURCHFÜHRUNG UND DOKUMENTATION	96
4.2.2 DIE REGELGELEITETE TRANSKRIPTION	98
4.2.3 COMPUTERGESTÜTZTE ANALYSE MIT AQUAD	99
5 ZUM AUSWERTUNGSDESIGN	101
<hr/>	
5.1 ZUR INHALTSANALYTISCHEN, COMPUTERGESTÜTZTEN AUSWERTUNG DES DATENMATERIALS	101
5.1.1 ZUR WAHL DER AUSWERTUNGSMETHODE	101
5.1.2 DIE QUALITATIVE INHALTSANALYSE NACH MAYRING	102
5.2 DER ROTE FADEN: DIE FALLANALYSEN	104
5.3 DAS KATEGORIENSYSTEM UND DIE ANALYSEN	106
5.3.1 INTERVIEW B5: „UND HABE MICH AN EINEN COACH GEWANDT“	108
5.3.2 INTERVIEW B7: „BESCHLOSSEN WAS ZU MACHEN, WAS ICH SCHON IMMER MACHEN WOLLTE“	142
5.3.3 INTERVIEW B2: „ERSTE KRISE IM GLATTEN LEBENSLAUF“	165
5.3.4 INTERVIEW B6: „ICH HATTE IMMER KLAR DAS ZIEL MUSEUM“	200
5.3.5 INTERVIEW B8: „NACH DEM STUDIUM BIN ICH SCHON MAL DAVON AUSGEGANGEN, DASS ICH EIN STÜCK ARBEITSLOS SEIN WERDE“	240
5.3.6 INTERVIEW B9: „DA HABE ICH DANN AUCH KEINE LUST MEHR GEHABT“	278
5.3.7 THEMATISCHE ANSÄTZE FÜR CURRICULARE LERNHILFEN	321
5.4 DESKRIPTIVES RESÜMEE: ERGEBNISMATRIX „CURRICULARE KOMPETENZKRISE“	322
5.5 EXPLIZITE BETRACHTUNG MITTELS ZITATE: UMGANG MIT DER CURRICULAREN KOMPETENZKRISE BEI BEWERBUNGEN	331
5.6 ZUM TRANSFER VON GÜTEKRITERIEN FÜR QUALITATIVE FORSCHUNG	337
TEIL III: SCHLUSSKAPITEL	339
<hr/>	
6 ABSCHLIEßENDE DISKUSSION UND AUSBLICK: CURRICULARE THEMEN VON 30-40-JÄHRIGEN AKADEMIKERN IM ZEITALTER 2.0	339
<hr/>	
6.1 BERUFLICHE SELBSTVERWIRKLICHUNG VERSUS (CURRICULARE) DIFFUSION	339
6.2 MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DES LOCH´SCHEN ANSATZES	344
6.3 NACH-GEDACHT	345
6.4 ÜBER DEN TELLERRAND GEBLICHT: DIE SINNHAFTHKEITSKOMPETENZ	347
LITERATURVERZEICHNIS	350
<hr/>	
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	367
<hr/>	
TABELLENVERZEICHNIS	367
<hr/>	
ANHÄNGE	368

Vorwort

Das im Referendariat gelesene, um nicht zu sagen verschlungene Buch *„Der flexible Mensch“* (Sennett 2000) und „sozialkritische Betrachtungen“ im eigenen Bekanntenkreis haben mich zu vorliegender Arbeit inspiriert – hinzu kommt eine eigene Betroffenheit; ich würde allerdings nicht zum Kreis der Interviewten gehören. Dies erlaubt mir die nötige Distanz zum Untersuchungsgegenstand, der da lautet: *„Zum Eigensinn ungeradliniger Lebensläufe. Eine subjektorientierte Untersuchung curricularer Kompetenzkrisen bei 30- bis 40-jährigen Akademikern aus erwachsenenpädagogischer Perspektive“*.

Das Problem der Zweiten Moderne – wie sie von Beck ausgerufen wurde – ist, dass es zwar eigensinnige¹ Lern- und Kompetenzgeschichten gibt, aber (noch) wenig gemeinsame Erzählungen der damit verbundenen Schwierigkeiten und Chancen². *„Das Scheitern ist das große moderne Tabu“* (Sennett 2000). Obwohl Patchwork-Kompetenz als Schlüsselkompetenz in aller Munde zu sein scheint, wird in Bewerbungssituationen weiterhin vertuscht und kaschiert. Doch häufig bringt der Bruch, die Lücke, die curriculare Kompetenzkrise im Lebenslauf sogar die Chance mit sich, über das Leben, den Beruf, die Berufung und sich selbst neu nachzudenken und (Meta)Kompetenzen als Persönlichkeitsaspekte zu entwickeln, was während einer Beschäftigung nicht in gleicher Weise möglich gewesen wäre. Die vorliegende qualitative, erwachsenenpädagogische Untersuchung via Problemzentrierter Interviews widmet sich diesem (Zeit-)Phänomen aus der Perspektive von 30- bis 40-jährigen Akademikern mit ungeradlinigem Curriculum vitae im Kontext einer anthropologisch verorteten Kompetenzentwicklung. Der Forschungsprozess wurde analog begleitet von einer zunehmenden, auch medial stärker frequentierten Popularität der Untersuchungsthematik – der Zeitgeist hat mich eingeholt –, was aber meinem Dissertationsvorhaben (in seinem eigenen Sinn), resümierend gesehen, nicht geschadet hat.

Danke sehr für die kreativen Menschen, die mit ihren ungeradlinig-kompetenten Lebensläufen für ein Interview zur Verfügung standen. Von anfänglicher Ungeradlinigkeit bis hin zur Konturierung, Konkretisierung und Verinhaltlichung

¹ „In einer hoch pluralisierten und fluiden Gesellschaft ist die Ressource „Sinn“ eine wichtige, aber auch prekäre Grundlage der Lebensführung. Sie kann nicht einfach aus dem traditionellen und jederzeit verfügbaren Reservoir allgemein geteilter Werte bezogen werden. Sie erfordert einen hohen Eigenanteil an Such-, Experimentier- und Veränderungsbereitschaft.“ (Keupp 2005, 84)

² Aus diesem Grund habe ich besonderen Wert auf kontextbezogene, längere Interviewpassagen gelegt, um die Möglichkeit und die wissenschaftlich relevante Stärke von Erzählungen nicht zu vergebem.

eines wissenschaftlich klaren Untersuchungsfeldes begleiteten mich mein Doktorvater Prof. Dr. Norbert Vogel der Eberhard Karls Universität Tübingen (Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Instituts für Erziehungswissenschaft) und die Teilnehmenden des laufenden Forschungskolloquiums. Hierfür ein „geradliniges Danke“.

Ich möchte mich mit einem Zitat von Nietzsche aus *„Also sprach Zarathustra“* bei allen Menschen, die mich auf diesem Weg begleitet, bestärkt, inspiriert und in jedweder Form unterstützt haben, herzlich und still bedanken:

„Man muss noch Chaos in sich haben, um einen tanzenden Stern gebären zu können.“ Die vorliegende Arbeit möge ein Zacken einer der vielen Sterne sein.

Ich habe das Problem der Ansprache beider Geschlechter aus überwiegend ökonomischen Gründen auf traditionelle Weise gelöst. Das heißt, es werden überwiegend männliche Formen verwendet: Per exemplum der Akademiker, damit ist aber auch immer die Akademikerin gemeint.

1 Einleitung

1.1 Thematische Einführung und Problemstellung

„Das Scheitern ist das große moderne Tabu“ (Sennett 2000, 159) - dies konstatierte Sennett anno 2000. Doch wie verhält es sich im Jahre 2009ff? Die Bewerbungs- und Ratgeberliteratur hat das Thema inzwischen „modebewusst“ integriert. Denn: Inzwischen ist es offenkundig, dass langzeitliche gleichartige berufliche Tätigkeit ohne Unterbrechungen keineswegs mehr der Regelfall sind (vgl. Trier 2004, 123). Doch wie wird damit umgegangen: offensiv oder vertuschend? Der Bauplan des Curriculum vitae gerät expansiv in Unordnung (vgl. Trier 2004, 124), die angespannte Arbeitsmarktsituation³ erhöht den Druck der Bewerber und die Zahl der Verlierer nimmt im „Hyperwettbewerb der Globalisierung“ stetig zu. Eines ist innerhalb der vermehrten Unsicherheiten sicher: Nichts ist sicher, schon gar nicht der eigene Arbeitsplatz.

Die sich stetig verändernden, fluide gewordenen Realitäten rufen neben bildungs- und ordnungspolitischen Debatten auch erwachsenenpädagogische Überlegungen wie folgt wach: Unter welchen Bedingungen kann - unter dem Aspekt des Lernens Erwachsener und der Kompetenzbedarfe einer Informations- und Wissensgesellschaft - der Verlierer von gestern ein Gewinner von morgen sein? Was zeichnet die Gewinner überhaupt aus? *„Viele stehen den äußeren Einflüssen nicht passiv reagierend gegenüber, sondern haben das Potenzial, diese Angriffe zu verarbeiten, sich selbst zu wandeln - allerdings offenkundig nicht alle in gleicher Weise, mit gleicher Kraft und gleichem Erfolg“* (Trier 2004, 127). Für Balmer (1993) bringt der Bruch im Lebenslauf⁴ sogar die Chance mit sich, über das Leben neu nachzudenken und birgt laut Pilgrim (1938) die Chance Persönlichkeitsaspekte zu entwickeln, was während einer Beschäftigung nicht in gleicher Weise möglich

³, die trotz gesunkener Arbeitslosenquote (2011/2012) nach wie vor prekär ist. *„Gegenüber dem Normalarbeitsverhältnis ist die prekäre Beschäftigung in Europa auf dem Vormarsch und stellt damit bisherige rechtliche und soziale Standards der Erwerbsarbeit grundlegend in Frage.“* (EBCA 2012, Online-Text). Gleichzeitig werden folgende Meldungen von der Bundesagentur für Arbeit verlautet: Der Rückgang der Arbeitslosigkeit in Deutschland wird sich nach Einschätzung der Bundesagentur für Arbeit (BA) in Jahr 2012 fortsetzen, aber an Schwung verlieren. Das Forschungsinstitut IAB rechnet mit einem Rückgang der Arbeitslosenzahl um 130.000 auf 2,84 Millionen im Jahresdurchschnitt.

⁴ Der Lebenslauf inkludiert alle sinnhaft strukturierten Ereignisse zwischen Geburt und Tod eines Individuums. *„Im letzten Jahrzehnt konnte die fast schon klassisch zu nennende soziologische Einheit, dass der L. eine gesellschaftliche Institution per excellence darstellt, durch erziehungswissenschaftliche Befunde über die „Pädagogisierung der biographischen Lebensführung“ abgestützt und erhärtet werden.“* (Nittel 2004, 184)

gewesen wäre (vgl. Dieth 1996, 33). Die vorliegende Untersuchung widmet sich dieser Problematik aus der Perspektive von 30- bis 40-jährigen Akademikern mit ungeradlinigen Curricula vitae im Kontext einer anthropologisch verorteten Kompetenzentwicklung.

Ich möchte mit der vorliegenden empirisch-qualitativen Untersuchung in die Diskussionen um Kompetenzen, Bildung, Life-long-learning und Individualisierung, Begriffe wie Krise, Brüche, Lernhemmung in den Themenkomplex des Lebenslaufs Erwachsener mit einbringen. „*Wir brauchen in Deutschland eine Fehlerkultur*“⁵, findet auch Stephan A. Jansen, der Präsident der Zeppelin-Universität Friedrichshafen und macht darauf aufmerksam, dass immer mehr Menschen in Krisen in Verbindung mit beruflichen Orientierungsproblemen geraten (vgl. Stephan A. Jansen In: SWR3-Sendung „Nachtcafé“ vom 21.05.2004). In diesem Zusammenhang haben Alexandra Robbins und Abby Willner⁶, allerdings in Bezug auf die Phase des jungen Erwachsenenalters (23-30 Jahre) (vgl. Havighurst in: Olbrich 1982, 112) bereits von "quarterlife crisis" gesprochen, da sich bereits viele Studenten überfordert fühlen, ihre Biografie zu managen (vgl. Täubner 2005, 74). Auch Epping/Klein/Reutter weisen im Kontext von Arbeitslosigkeit auf die zunehmende Zahl Erwachsener mit Berufsstartschwierigkeiten hin - betroffen sind auch Hochschulabsolventen⁷ (vgl. Epping/Klein/Reutter 2001, 43-44). Diese Berufsstartschwierigkeiten weisen sogar bis ins frühe „*mittlere Erwachsenenalter*“ (vgl. Havighurst in: Olbrich 1982, 112), was man an der Resonanz auf die Anzeige vorliegender Untersuchung „ablesen“ kann. Es meldeten sich auf eine Anzeige für 25- bis 35-jährigen in erster Linie über 35- bis sogar 40-Jährige, so dass ich den Fokus der Untersuchung nach „hinten“ verschob. Ich spreche im Laufe der Untersuchung in diesem Zusammenhang immer vom frühen „*mittleren Erwachsenenalter*“ im Sinne von Havighurst, der als ein Klassiker der Entwicklungstheoretiker gilt. Die nach Havighurst definierte Alterseinheit mit seinen spezifisch amerikanischen, auf die Siebziger bezogenen Entwicklungsaufgaben umfasst die 30- bis 60-Jährigen, woraus eine Differenzierung in frühes (30 bis 40 Jahre) und spätes (40-60 Jahre) „*mittleres Erwachsenenalter*“ im Rahmen der Arbeit als folgerichtig erscheint. Von der Syntax

⁵ Fehler auch hier nicht im meist konnotierten negativen Sinne, sondern im Sinne von Entwicklungspotential.

⁶ Zwei amerikanische Journalistinnen, die die so genannte „*Twentysomething-Studie*“ durchgeführt haben.

⁷ „...*Jungakademiker haben auf dem Arbeitsmarkt zwar immer noch bessere Chancen als andere Bevölkerungsgruppen. Aber der Anteil derjenigen, die sich in prekären Arbeitsverhältnissen befinden, ist in den letzten Jahren stark gestiegen*“, bilanziert Christiane Konegen-Grenier, Expertin vom Institut der deutschen Wirtschaft in Köln.“ (Schulte/Lachnit 2005, 203)

her ist diese Lösung nicht optimal, aber eine ausführliche Analyse und Eigendefinition würde den Rahmen der Arbeit sprengen. Des Weiteren veranschaulicht dieses syntaktisch ambivalente Konstrukt die derzeitigen gesellschaftlichen Verschiebungen und Widersprüchlichkeiten, die sich in der Entwicklung der Individuen manifestieren. In Kapitel 2.2.2.2 wird die Entwicklungsthematik nach Havighurst erneut diskutiert.

Bourdieu hat in einem provokanten Essay über die „*biographische Illusion*“ von der Lebensgeschichte als einem „*perfekten sozialen Artefakt*“ gesprochen (Bourdieu 1990, 80). Er postuliert, dass das Produkt häufig jene lineare Lebensgeschichte sei, die nichts mehr mit der Wirklichkeit zu tun habe und im übrigen zutiefst „unmodern“ sei - dennoch hat sie in Bezug auf berufliche Erfolgsprognosen bei vielen Unternehmen anno 2009ff immer noch einen überaus attraktiven Charakter. Hinter Bourdieus Aussage verbirgt sich eine Modernitätsdiagnose. Dem modernen Phänomen der curricularen „Nicht-Linearität“ möchte ich mich im Folgenden widmen.

Nach alter Volksweisheit gehören Fehler sogar zum natürlichen Lern- und Lebensweg dazu und manchmal wird erst Jahre später das eigene Curriculum in seiner Sinnhaftigkeit „*bewegungslogisch*“, um mit Kade 1985 zu sprechen (vgl. Kade 1985, 124). Diskontinuitäten nehmen zu und es gilt für das Individuum zunehmend, den "roten Faden" im Lebenslauf wieder zu finden. In Forscherkreisen spricht man hinsichtlich der vielfältigen Berufsbiografien von Patchwork-Karrieren (vgl. Lachnit 2005, 90). „*Patchworking*“ gilt mittlerweile als Schlüsselqualifikation moderner Existenzen (vgl. Trier 2004, 127). „*Angesichts einer zunehmenden Optionalität und einer gleichzeitigen Verknappung von Arbeit kommt es zur Destandisierung der Erwerbsbiografie. Die normale Berufsbiografie als Grundlage einer festen Berufsidentität gibt es kaum noch.*“ (Keupp 2005, 87). „*Denn anstelle eines monolithischen Blocks arrivierter Bürgerfamilien, aus dem sich generationenlang Manager, Ministerialdirektoren und Chefredakteure gleichsam automatisch züchten ließen, tritt heute der Wettbewerb eines intellektuellen Prekariats, wo nicht mehr (oder nicht mehr viel) die Herkunft, sondern nur noch die individuelle Bewährung zählt*“ (Sakkas 2010, Online-Text). Sakkas betont, dass die Zwanzig- bis Vierzigjährigen, die heute den Sturm auf die Barrikaden des Berufslebens antreten, kein ungezügelter, unausgebildeter Mob sind - vor dem man sich in früheren Krisenzeiten wohl hätte fürchten dürfen -, sondern sie tragen das Bewusstsein einer neuen Selbständigkeit in sich (vgl. Sakkas 2010, Online-Text).

„Sie haben das Zeug zur Elite des einundzwanzigsten Jahrhunderts; nur müssen sie sich dessen auch bewusst werden“ (Sakkas 2010, Online-Text, 4). Der wahre Individualist folgt immer seiner „inneren Stimme“; das macht ihm den Einstieg ins Berufsleben nicht leicht. Sakkas postuliert, dass die Fähigkeiten zu Selbstverantwortung und Selbstgestaltung die künftige Schlüsselqualifikation in unserem goldenen Zeitalter der Unsicherheit sein wird (vgl. Sakkas 2010, Online-Text). Das Erfolgsgeheimnis liegt in oft brutaler Ehrlichkeit, mit der sie sich vor der Berufswahl selbst geprüft haben; Selbsterfahrung und Selbstverwirklichung sind die Schlüsselbegriffe der künftigen Elite (vgl. Sakkas 2010, Online-Text). Und: Diese wahre Elite hat sich zu allen Zeiten durch gebrochene, nicht geradlinige Lebensläufe ausgezeichnet (vgl. Sakkas 2010, Online-Text). Bildung schließt die Gestaltung von alltäglichen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen, Übergängen und Krisen ein (vgl. Alheit/von Felden 2009, 9). Alheit/von Felden sprechen 2009 vom Eigensinn konkreter Lernprozesse. Falsch ist auch die Grundannahme, so Meckel in einem Interview 2010, dass jemand der eine Krise hatte, nicht mehr leistungsfähig ist - die Krise kann sogar für die weitere Entwicklung zuträglich sein (vgl. Meckel 2010, 113). „Welche Chancen gibt es, die Träger der zeitgenössischen Biographien nicht nur als Opfer von Modernisierungsprozessen, sondern auch als lernende, neue biographische Möglichkeitsräume entdeckende Individuen zu verstehen?“ (Alheit 1995, 290)

Der flexible Kapitalismus mit seinen erweiterten Handlungsspielräumen, amorphen Institutionen und der ständigen Gefährdung der Arbeitsstelle, erhöht das Interesse an der eigenen Biografie⁸: Reflexive Bildungsprozesse, begleitet von expliziten Such- und Selbstversicherungsprozessen sowie gesteigerten Sinnansprüchen, kennzeichnen den Umgang mit den gesellschaftlichen Risiken und können als „qualifikatorische Schlüsselqualifikationen“ (Beck 1996b, 66) und als Chancen innerhalb vermehrter Unsicherheiten und Freiräume des Individuums wahrgenommen werden (vgl. Bauer 1997, 36). Die zunächst unbestimmte biographische Suche nach dem Kern des eigenen Selbst tritt in Bildungsprozessen häufig in Form von Brüchen, als das was sich gegen die Oberfläche gelingenden Lebens erst durchsetzen muss, in Erscheinung (vgl. Kade/Nittel 1997, 747). Die so genannte Individualisierungsthese, wie sie Beck in der Charakterisierung seiner „Risikogesellschaft“ (1986) vertritt, bezeichnet den einhergehenden Prozess eines Übergangs des Individuums von der Fremd- zur Selbstbestimmung. Andererseits

⁸ Daran „den Faden im Teppich zu finden“, wie Sennett 2000 formuliert (vgl. Sennett 2000, 166) oder - mit Krüger/Marotzki 1999 gesprochen - Selbstfindung, um die eigene Zukunftsfähigkeit unter Beweis zu stellen (vgl. Krüger/Marotzki 1999, 318).

nehmen die Abhängigkeiten von Institutionen und die Zwänge, den Lebenslauf selbst zu gestalten, zu (vgl. Witzel 1989, 216). Die Individuen müssen sich zunehmend als „Planungsbüros“ für ihr eigenes Curriculum betrachten (vgl. Witzel 1989, 216). Trier spricht 2004 von lebensbegleitendem Lernen als „Diskontinuitätsmanagement“ (Trier 2004, 123). Die zeitdiagnostischen Essentials können dahingehend verdichtet werden, dass die individuell zu gestaltenden Arrangements an Arbeits- und Lebensführung zunehmen (vgl. Brödel 1999 in Peters/Brödel 2004, 267). *„Und es ist nicht auszuschließen, dass wir in absehbarer Zukunft unsere Lebensläufe wahlweise als Bildungs- oder Selbstverwirklichungsbiographien interpretieren und nur noch peripher als Arbeitsbiographien oder Berufskarrieren (vgl. dazu etwa Schulze 1992).“* (Alheit 1995, 278).

Doch: Wie werden curriculare Krisenzeiten in Bezug auf die reflektierte eigene berufliche Handlungskompetenz bewältigt resp. wie werden diese „brüchigen“ Situationen im Hinblick auf die eigene Kompetenzentwicklung gestaltet und gemanagt (Selbstmanagementkompetenz)? Was macht diejenigen aus, die aus solchen Krisenzeiten gestärkt und kompetenter hervorgehen? Welche reflexiven resp. Metakompetenzen sind erforderlich? Warum können andere wiederum kein Lob auf das Scheitern (vgl. Meueler 2001) *„singen“*? Was ist mit denen, die sich wirklich Zeit zum Neu-, Nach- und Umlernen genommen haben und Lücken im Curriculum vitae aufweisen, die unter dem Kompetenzentwicklungslabel schlecht zu vermarkten sind? Diskriminiert unser Arbeitsmarkt - zwischen Tradition und Moderne - Menschen, die aus ihrem Scheitern entsprechende Konsequenzen gezogen haben? Inwieweit ist das Lernen und die Kompetenzentwicklung Erwachsener in Bezug auf die derzeitigen Arbeitsmarktlage anschlussfähig? Existieren bereits die notwendigen Kompetenzentwicklungs-Spielräume? Wie verhalten resp. behaupten sich Erwachsene unter dem Aspekt der eigenen Kompetenzentwicklung - im Alter von 30 bis 40 Jahren und mit Hochschulabschluss - mit ungeradlinigem beruflichem Lebenslauf in Bezug auf ihre Wiedereingliederung auf dem Arbeitsmarkt? Welche fehlenden Kompetenzen führten zu den Brüchen, Diskontinuitäten resp. den *„curricularen Krisen“*, um mit Werner Loch 1979 zu sprechen, auf dessen Konzept das theoretische Konstrukt vorliegender Arbeit fußt? Loch bezeichnet die anthropologisch notwendige Folge von Fähigkeitsstufen als *„curriculare Kompetenzen“* (vgl. Loch 1998, 96). Die Lernaufgaben eines Lebenslaufes, durch die das Individuum seine Anlagen entwickelt, können nur

bewältigt werden, wenn der Mensch ihnen gewachsen ist; ansonsten kommt es zur so genannten curricularen Krise (vgl. Loch 1979, 19).

Im Folgenden soll eine Standortbestimmung der vorliegenden Thematik im „Koordinaten- und Koordinationssystem“ des Forschungsfeldes Erwachsenenbildung, um mit Arnold u. a. 2000 zu sprechen, vorgenommen werden. Im Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung (Arnold u. a. 2000) werden fünf Hauptforschungsfelder, deren Überschneidungen von der jeweiligen Sache gefordert werden (vgl. Arnold u. a. 2000, 6), unterschieden.

Die vorliegende Arbeit bildet schwerpunktmäßig ein Forschungsfeld aus den Bereichen resp. mathematisch-räumlich gesprochen, aus den Koordinaten „*Lernen Erwachsener*“ und „*Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe*“. Bezüglich der Koordinate „*Lernen Erwachsener*“ macht für die Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung eine reine Lernforschung wenig Sinn (vgl. Arnold u. a. 2000, 6). „*Die Erforschung von Anlässen und Bedingungen, von Strukturen und Prozessen, von Wirkungen und Ergebnissen des Lernens in unterschiedlichen lebensweltlichen und institutionellen Kontexten ist grundlegend und konstitutiv für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*“ (Arnold u. a. 2000, 6). Die Erschließung solcher informeller und formeller Forschungsfelder ist ein kreativer Prozess, der über die Anwendung der Lernforschung im Kindes- und Jugendalter hinausgeht. Das Lernen als lebenslanger Prozess und gesellschaftliche Entwicklung geht weit über ein momentanes Sich-Einlassen auf situative Problemlagen hinaus, es ist immer auch ein biographisches Projekt. Das heißt Lernforschung und Biographieforschung⁹ ergänzen sich (vgl. Arnold u. a. 2000, 7). Somit ist die Biographieforschung als Dimension im Bereich „*Lernen Erwachsener*“ nach Arnold u. a. 2000 per Definition bereits enthalten.

Der zweite Hauptbereich, der durch vorliegende Forschungsfrage thematisiert wird, ist der Bereich der „*Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe*“ (Arnold u. a. 2000, 11ff). Dieser Bereich nimmt das Thema aus der Perspektive gesellschaftlicher Bezugs- und Zielgrößen in den Blick (vgl. Arnold u. a. 2000, 11). „*Zu klären sind die Bedeutung des Wissens für Entwicklungsperspektiven in unterschiedlichen Bereichen und für die Gesellschaft als ganze sowie die Möglichkeiten seiner Verteilung und Aneignung*“ (Arnold u. a. 2000, 11). Der vorliegende

⁹ „Der lexikalische Sinngehalt von B. geht auf die griechischen Begriffe bios für „Leben“ und graphein für „schreiben“ zurück (Nittel 2010, 49).“

Forschungsansatz, der die Prozesse und die Entwicklung der jungen Biografen mikrologisch in den Blick nimmt, blendet die gesellschaftlichen Makrostrukturen keineswegs aus; er thematisiert sie aber aus der Perspektive des konkreten Falls (vgl. Alheit/Dausien 1999, 417). Im Phänomen Biographie sind auf der Ebene der Sozialwelt jene beiden Aspekte von Struktur und Handeln, Subjekt- und Objektperspektive, Gesellschaft und Individuum integriert und müssen nicht erst durch nachträgliche Theoretisierung zusammengeführt werden (vgl. Alheit/Dausien 1999, 417).

Im Rahmen der Arbeit sind etwa folgende Fragen von Bedeutung: *„Welche Kompetenzen brauchen Menschen, welche Spielräume haben sie, um die drängender werdenden Flexibilisierungsanforderungen als Personen zu bewältigen?“* (Arnold u. a. 2000, 12) Herz formulierte hierzu bereits 1997: *„Als Konsequenz aus diesem Veränderungsstrang scheint eine Fähigkeit in den Vordergrund zu treten, die man mit Individualisierung – unter beruflicher Perspektive aber vielleicht deutlicher mit individueller Profilierung – benennen kann, ohne dass damit das Missverständnis verbunden sein sollte, man plädiere für eine egoistische Ellbogenmentalität. Individuelle Profilierung heißt in diesem Kontext, die Entwicklung der Fähigkeit, seine eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen, und die Fähigkeit zu entwickeln, ein persönliches Qualifikationsprofil und einen individuellen Berufslebenslauf zu gestalten“* (Herz 1997, 82-83).

Bezogen auf den Einfluss wirtschaftlicher Faktoren, erhalten Fragen, wie *„Welche Spannungen sind auszuhalten und auszuhandeln unter verschiedenen Akteuren und Interessen?“* (Arnold u. a. 2000, 13) unter dem Blickwinkel der Fragestellung akute Relevanz. Die letzte Frage wird vor allem an der Schnittstelle „Bewerbung auf dem ersten Arbeitsmarkt“ in den Vordergrund rücken. Denn die herausragenden Charakterzüge der flexiblen Persönlichkeit, sich von der eigenen Vergangenheit zu lösen und mit Fragmentierung kompetent umzugehen etc., kennzeichnen die Sieger (vgl. Sennett 2000, 80) dieser gesellschaftlichen Entwicklung, doch was ist mit dem Rest? Sennett selbst hegt erheblich Zweifel daran, ob der flexible Mensch menschenmöglich ist (vgl. Keupp 2005, 81).

Wie schon einleitend dargelegt, kommt es zu zahlreichen thematischen Überschneidungen. Die Fragestellung tangiert sicher auch den Sektor *„Professionelles Handeln“*, bei dem es unter anderem um die Fragen von Bildungsplanung, -management und -beratung geht, den Bereich *„Institutionalisierung“* (Angebote und Anbieter) und den Bereich *„System und*

Politik" (Gesellschaft, Finanzierungssicherung, Politikformen). Da diese Forschungsfelder aber nicht im Vordergrund stehen, werden sie im Folgenden nicht explizit resp., um im mathematisch-räumlichen Anschauungsraum zu bleiben, lediglich als Tangenten der Thematik betrachtet.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass das Thema in den von Arnold u. a. 2000 herausgearbeiteten Forschungsbereichen „*Lernen Erwachsener*“ und „*Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe*“ anzusiedeln ist.

Verlässt man das „*Koordinaten- und Koordinationssystem*“ der o. g. Autoren und ändert die Dimensionen und Perspektiven zugunsten der einzelnen, hier vorliegenden Thematik, so lässt sich sehr differenziert festmachen, dass die Arbeit an der Schnittstelle der Koordinaten Lernforschung und Entwicklungsforschung Erwachsener, eingebettet in gesellschaftliche Strukturen (Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe, Sozialisationsforschung, Bildungsplanung und -politik) und eindeutig mit subjektorientiertem Zugang zur Erwachsenenbildung, will man mit Kade/Nittel/Seitter 1999 sprechen, zu orten ist.

1.2 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

„Soziale Phänomene sind komplex: Also braucht man, um sie zu erfassen, eine komplexe Grounded Theory. Damit ist eine konzeptuell dichte Theorie gemeint, die sehr viele Aspekte der untersuchten Phänomene erklärt.“ (Strauss 1994, 25)¹⁰
Dieser Anspruch soll durch das, aus den folgenden Kapiteln resultierende, untersuchungsleitende, integrativ-theoretische Gerüst eingelöst werden: In Form des Arbeitskonstrukts der curricularen Kompetenzkrise und unter Berücksichtigung der von Strauss 1994 postulierten Notwendigkeiten: *„Aber einen verstehenden Zugang zu komplexen Daten heißt dreierlei. Erstens, dass sowohl die vielschichtigen Interpretationen als auch die Datenerhebung geleitet werden von den sukzessiv sich entfaltenden Interpretationen, die im Verlauf der Studie entstehen. (...) Zweitens, dass eine Theorie, wenn man eine vereinfachende Darstellung der untersuchten Phänomene vermeiden will, konzeptuell dicht sein muss – also müssen viele Konzepte mit ihren Querverbindungen erarbeitet werden. (...) Drittens, dass es notwendig ist, eine detaillierte, intensive, sehr genaue Untersuchung der Daten vorzunehmen, um die erstaunliche Komplexität aufzudecken, die in, hinter und jenseits der Daten vorhanden ist“* (Strauss 1994, 36).

¹⁰ Die Methode des Problemzentrierten Interviews basiert auf der Methode der „Grounded Theory“. Der dargestellte Komplexitäts- und Offenheitsanspruch soll deshalb im Folgenden eingelöst werden.

In Teil I, dem Theoretischen Teil, werden zunächst die berücksichtigten erwachsenenpädagogischen Forschungsstränge dargelegt und entsprechend ihrer Relevanz entfaltet. In Kapitel 2.1.1 liefert der subjektorientierte Zugang zur Erwachsenenbildung nach Kade/Nittel/Seitter 1999 in Form einer Prämisse einen ersten Zugang zur Thematik. Im Anschluss einer kurzen Skizzierung des Ansatzes wird in Kapitel 2.1.2 der Hauptansatzpunkt der Arbeit vorgestellt: Die aktuelle, erwachsenenpädagogische Kompetenzdiskussion. Hierzu liefert Kapitel 2.1.2.1 zunächst erste, auch begriffliche Annäherungen an das Konstrukt „Kompetenz“ und sein Verhältnis zum Qualifikationsbegriff, der im Industriezeitalter vorrangig die (Weiter-)Bildungsdiskussion beherrschte. Die aktuelle erwachsenenpädagogische Diskussion um Kompetenz löst im Zuge der gesellschaftlichen und berufsweltlichen Veränderungen - in Richtung Informations- und Wissensgesellschaft - nach und nach die Debatte um Schlüsselqualifikationen ab (vgl. Veith 2003, 15). *„Der Transformation der Informationsgesellschaft in eine Wissensgesellschaft entspricht eine Transformation der Qualifikationsgesellschaft in eine Kompetenzgesellschaft“* (Erpenbeck/Rosenstiel u. a. 2003, IX). *„Die Wissensgesellschaft ist eine Kompetenzgesellschaft.“* (Mittelstraß 1999 in: Erpenbeck/Rosenstiel u. a. 2003, IX) An Bedeutung gewinnen in diesem Kontext Wissen und solche Handlungen, die durch Interaktion, Kommunikation und Performanz geprägt sind (vgl. Peters/Brödel 2004, 268). Die Relationen der beiden Begriffsstrukture „Schlüsselqualifikation“ und „Kompetenz“ - die keinesfalls in Opposition zueinander stehen - sollen in Kapitel 2.1.2.1 ausführlich diskutiert werden.

In Kap. 2.1.2.1.2 werden die historischen Grundlagen des Kompetenzdiskurses skizziert, um die Verwurzelung eines scheinbaren „Modebegriffs“ im bildungstheoretischen Kontext, darzustellen. In Kapitel 2.1.2.2 wird das komplexe Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenz und die übliche Unterteilung in dessen Teilkomponenten Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Personale Kompetenz erläutert, inhaltlich ausdifferenziert und im Hinblick auf die zu integrierende Krisenthematik in seiner untersuchungsleitenden Handhabung entfaltet. *„Zur Beschreibung des Komplexes gewünschter Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten hat sich unter pragmatischem Gesichtspunkt die Einteilung in vier Kompetenzbereiche eingebürgert:*

- *Fachkompetenz*
- *Methodenkompetenz*
- *Sozialkompetenz*
- *Personale Kompetenz,*

integriert zu Beruflicher Handlungskompetenz" (Heyse/Erpenbeck 1997, 51).

„Kompetenz umfasst immer auch das notwendige Wissen: Fachwissen, Methodenwissen, das Wissen um soziale Verhältnisse, Strukturen und Beziehungen innerhalb und außerhalb der Unternehmen. Sie schließt dieses aber in verfügungs- und handlungsrelevante Beziehungen ein. Schon weil berufliches Fachwissen exponentiell wächst und aktuelles Wissen immer schneller entwertet wird, taugt es immer weniger als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage im modernen Arbeitsprozess. Stattdessen werden Kompetenzbündel mehr und mehr zur Grundlage der Arbeitsfähigkeit.“ (Heyse/Erpenbeck 1997, 52) In Kapitel 2.1.2.2.1.2 wird neben den so genannten Kernkompetenzen die Thematik der Metakompetenzen aufgegriffen, die einen zentralen Aspekt der Arbeit bilden soll. Unter dem Begriff der Metakompetenz, der in diesem Kapitel ausdifferenziert wird, soll eine universelle Kompetenz auf einer zweiten Ebene gemeint sein. Hier setzt die Fragestellung der Arbeit direkt an.

In Kapitel 2.2 knüpft dann die zu integrierende Theorie der *„curricularen Krise“* nach Loch 1979 an. Denn in einer „Lerngesellschaft“, in der life-long-learning verpflichtend und mittlerweile nahezu existenziell geworden ist, da muss es zwangsläufig auch zu Konflikten mit Leistungsmotiven, Kompetenzansprüchen und Lernhemmungen kommen (vgl. Loch 1979, 31), konstatiert Loch bereits 1979. In der vorliegenden Arbeit, in der untersucht wird, wie Erwachsene mit *„curricularen Krisen“* (Loch 1979, 31) in Bezug auf mangelnde berufliche Handlungskompetenzen umgehen, treten die gesellschaftlichen, arbeitsweltlichen Bedingungen in reziproker Beziehung zu den zu untersuchenden Individuen zutage: Welche („modernen“) Schlüsselkompetenzen sind bei der Bewältigung der Diskrepanzen zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen und den Kompetenzen Erwachsener des frühen „mittleren Alters“, oder um mit Loch (1979) zu sprechen, zwischen den Lernaufgaben und der Entwicklung, notwendig? Welche Kompetenzen unterscheiden die „Verlierer“ von denen, die gestärkt aus der Kompetenzkrise hervorgehen?

Loch 1999 spricht von Curricularen Kompetenzen und Curricularen Konflikten. Es entsteht immer dann eine so genannte Entwicklungshemmung nach Loch 1979, wenn die Aufgaben die Fähigkeiten überfordern oder seine Fähigkeiten die

Aufgaben übersteigen (vgl. Loch 1999, 79)¹¹. In Kap. 2.2.1 soll das Konzept des curricularen Bildungsprozesses nach Loch unter der Perspektive der Entwicklungs- und Krisenthemen Erwachsener erläutert und in seiner Aktualität diskutiert werden. Seine biographische Erziehungstheorie erweist sich nach Seelig 1988 für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als überaus hilfreich und relevant (vgl. Seelig 1988, 78). Anschließend soll in Kap. 2.2.2 eine Abgrenzung zu Krisenkonzepten aus der Klinischen/Analytischen Psychologie vorgenommen und u. a. Entwicklungsmodelle aus der Life-span-Development-Forschung im Hinblick auf die Untersuchungsthematik einer kritischen Prüfung unterzogen werden.

Zum Abschluss des Theoretischen Teils, der die empirisch-qualitative Untersuchung (in Teil II: Empirischer Teil) leitet, wird das Arbeitskonstrukt der curricularen Kompetenzkrisen - als Synthese des Kompetenzbegriff (in seiner Aktualität) und der curricularen Krisen-Konzeption nach Loch (in seiner Universalität) - gebildet. Das Konstrukt soll in Kapitel 3 definitorisch klar umrissen werden, um durch eine präzise Theorie-Orientierung eine zielgerichtete und ergiebigere Gestaltung der Erhebung und der Auswertung qualitativer Daten in Teil II zu erreichen (vgl. Hopf 1996, 9), resp. der induktiv-deduktiven Methode des problemzentrierten Interviews nach Witzel zu entsprechen. Des Weiteren soll mit diesem integrativen Theoriekonstrukt die zugrunde liegende „moderne“ Problematik der 30- bis 40-jährigen Akademiker im Rahmen der Untersuchung klar benannt und problemzentriert untersucht (Kapitel 4 und 5) werden.

Erwachsene müssen derzeit - mit Habermas gesprochen - eine noch nicht besetzte Zukunft erobern und sich in einem noch nicht vermessenen Gelände orientieren (vgl. Habermas 2003, 9). Laufbahnen sind nicht mehr vorgegeben, „junge“¹² Erwachsene müssen biografisch improvisieren wie keine Generation zuvor (vgl. Täubner 2005, 73). Zertifikate, wie etwa Diplome erfüllen heute nur noch die Funktion von Eintrittskarten in den Wettbewerb um Arbeitsplätze, doch Fachwissen reicht nicht aus (vgl. Lachnit 2005, 93). *„Akademiker sollen sich viele Fähigkeiten aneignen, die sie trotz aller Veränderungen stets berufsfähig halten.“* (Lachnit 2005, 93).

¹¹ Die zweite Möglichkeit, wenn die Fähigkeiten die Aufgaben übersteigen, soll aus methodischen Gründen (Untersuchungsschärfe) im Folgenden schwerpunktmäßig ausgeklammert werden. Trotzdem kommt es in den Deskriptionen punktuell vor, dass auch Unterforderungssituationen thematisiert werden.

¹² Ich verwende hier den Terminus „junge Erwachsene“, den Habermas gewählt hat, da die Berufsstartproblematik junger Erwachsener heute tatsächlich auf 30-40-jährige Akademiker übertragbar scheint.

Die Ergebnisse der Untersuchung curricularer Kompetenzkrisen werden in Kapitel 6 abschließend differenziert diskutiert und in Bezug auf prognostische Tendenzen zukunftsweisend in den Blick genommen.

Die folgende Abbildung veranschaulicht das Theoretische Grundgerüst, das die Problemzentrierte Untersuchung mit Hilfe einer entsprechenden „Forscherbrille“ leitet.

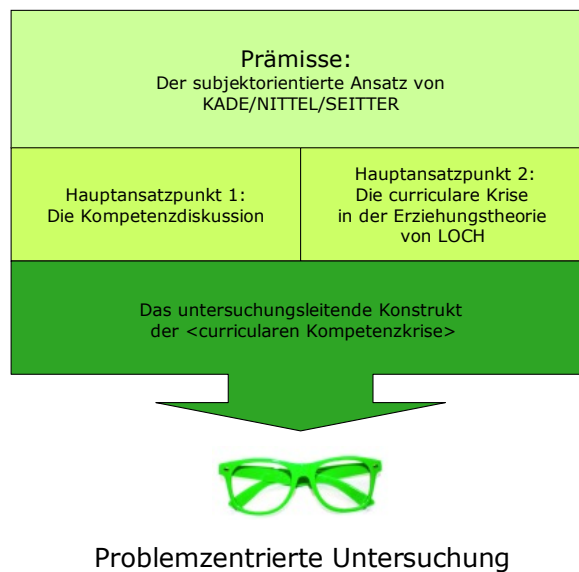


Abb. 1 [Thurner, 2011 „Theorieorientierte Forscherbrille“]

1.3 Methodischer Zugang

Anhand von Problemzentrierten Interviews nach Witzel (1982) soll festgestellt werden, wie Menschen zwischen 30 und 40 Jahren vordefinierte, so genannte curriculare Kompetenzkrisen im Hinblick auf die Wiedererlangung ihrer beruflichen Handlungskompetenzen (nicht) meistern, gestalten, reflektieren und ihrem eigenen Sinn begreifen. Die Problemzentrierung charakterisiert die Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung, hier das Zeitphänomen der ungeradlinigen, patchworkartigen Curricula vitae, und das damit assoziierte Vorwissen des Interviewers (siehe Forscherbrille). Witzel liefert mit dem

Problemzentrierten Interview eine optimale Entsprechung in der Methodik, die in einem induktiv-deduktivem Wechselspiel den Gegensatz zwischen Offenheit und Theoriegeleitetheit aufzuheben versucht (vgl. Witzel 2000, Online-Text).

An der quantitativen Forschungslogik orientierte Verfahren (z.B. fokussiertes Interview) oder eine Methodentriangulation mit rein quantitativen Verfahren wurden ausgegrenzt, da die Studie in erster Linie nicht auf die statistische Überprüfung des Wahrheitsgehalts vorformulierter Hypothesen abzielt, sondern die ersten theoretischen Konzepte des Forschers einer Modifikation zugänglich bleiben sollen (vgl. Lamnek 1995, 75).

Die der Untersuchung zugrunde liegenden Grundgesamtheit N bilden alle Hochschulabsolventen, auf die folgende Kriterien (und Parameter) zutreffen, die sich aufgrund einer entsprechend formulierten Anzeige im Stuttgarter Stadtmagazin LIFT¹³ melden und nach einer Vorinformation für ein PZI (problemzentriertes Interview) zur Verfügung stehen:

- Erwachsene zwischen 30 und 40 Jahren¹⁴
- nicht im Studium
- mit ungeradlinigem Curriculum vitae im Sinne von lückenhaft (> 3 Monate < 1 Jahr) und als subjektiv krisenhaft erlebt (im Hinblick auf mangelhafte berufliche Handlungskompetenz)
- die sich erfolglos oder erfolgreich um eine Reintegration auf dem ersten Arbeitsmarkt bemüht haben resp. bemühen (Integration zum Erhebungszeitpunkt versus Isolation zum Erhebungszeitpunkt), d. h. bereits Erfahrungen mit Bewerbungsgesprächen gemacht haben

Merkens 1997 benennt folgende Kriterien für die Zusammenstellung von Stichproben: *„Sie verfügen über das Wissen und die Erfahrung, deren die Forscher bedürfen, sie haben die Fähigkeit zu reflektieren, sie können sich artikulieren, sie haben die Zeit, interviewt zu werden und sie sind bereit, an der Untersuchung teilzunehmen“* (Merkens 1997, 101), Merkmale, die bei oben genannten Personen vorausgesetzt werden können.

¹³ Diese Art von Stichprobenziehung ohne so genannte „gate keepers“ (vgl. Mertens 1997) halte ich im Hinblick auf die Unabhängigkeit der Studie für sinnvoll.

¹⁴ Zunächst hatte ich das Alter auf 25-35 Jahre gelegt, was sich aber als „nicht zielführend“ herausgestellt hat: Es meldeten sich auffällig viele Interessenten mit ungeradlinigen Curricula vitae, die altersmäßig die Grenze überschritten hatten. Hier ist schon eine Tendenz erkennbar: Nämlich, dass sich offensichtlich die berufliche Etablierung bis in die zweite Hälfte des 30-ten Lebensalters verschiebt.

Im Folgenden soll einleitend eine Annäherung an die Thematik des Eigensinns erfolgen, da sie die Untersuchung in gewisser Weise in einem „eigensinnigen Licht“ erscheinen lässt.

1.4 Eine mehrperspektivische Annäherung an den Eigensinn

Alheit 1995 konstatiert zum Thema Eigensinn: *„Biographien werden komplizierter, individueller, „paranormaler“, zugleich freilich bunter, autonomer und eigensinniger“* (Alheit 1995, 278). Mit dem Begriff des Eigensinns haben sich auch die beiden Pädagogen Baer/Frick-Baer 2009 in ihrem Buch *„Würde und Eigensinn“* auseinandergesetzt: *„Sich selbst zu achten, beginnt damit sich zu beobachten und zu beachten. Kommt die Akzeptanz dazu, das Sicheinrichten in sich, dann können sie einen Sinn für das entwickeln, was ihnen eigen ist: den Eigensinn“* (Baer/Frick-Baer 2009, 67). Wenn man das *„Sich-selbst-beobachten“* im Spiegel der Zweiten Moderne mit reflexiver Kompetenz übersetzt, sind wir schon ganz nah am Thema dieser Arbeit. Brüche und Ungeradlinigkeiten produzieren Momente der Metakompetenz, der Selbstreflexion und fördern – auch durch Krisis – den eigenen Sinn zu tage. Ich möchte im Folgenden einen Literaten zu Wort kommen lassen, der sich mit dem Thema *„Eigensinn macht Spaß“* in philosophischer Weise auseinandergesetzt hat. Er gehört zwar nicht in die Sparte wissenschaftlicher Autoren, hat aber dennoch einige für die Arbeit wertvolle Betrachtungen über das Thema Eigensinn pointiert formuliert. Hesse: *„Eine Tugend gibt es, die liebe ich sehr, eine einzige. Sie heißt Eigensinn“* (Hesse 1986, 89). Man könne alle Tugenden mit einem Namen erfassen: dem Gehorsam, wozu auch – im weitesten Sinne – der Eigensinn gehöre. *„Wer eigensinnig ist, gehorcht einem anderen Gesetz, einem einzigen, unbedingt heiligen, dem Gesetz in sich selbst, dem „Sinn“ des „Eigenen““* (Hesse 1986, 89). Diese These deckt sich mit der heutzutage häufig verwendeten Begrifflichkeit des „roten Fadens im Lebenslauf“. Es geht darum die innewohnenden, ganz eigenen Kompetenzen zu entdecken („zu achten“), zu reflektieren („zu beobachten“) und zu fördern („zu beachten“) – kurz: es geht um Persönlichkeitsentfaltung im Dschungel einer Multioptionsgesellschaft. Es geht gleichzeitig um den Weg zu mehr Sinn bei Arbeit (Bélanger/Brandt 2009, 24ff). Eigensinn war früher eine unbeliebte Eigenschaft von Künstler und anderen „Störern“. Er galt als Laster resp. als Unart (vgl. Hesse 1986, 89). Den eigensinnigen Menschen, der seine Sinne, seine Wahrnehmung wie seinen Körper und seinen Lebenssinn sein Eigen nennt, der selbständig denkt und handelt, der seinem Leben einen eigenen Sinn gibt, diesen Menschen gilt es in unserer Zweiten Moderne wieder zu entdecken (vgl. Voß 2006, 12). In Zuge der

Selbstverwirklichungs- und Individuationstendenzen, die unsere Gesellschaft befördert, wird Eigensinn immer mehr notwendig, um sich durch die Vielfalt der Möglichkeiten mit einer ganz eigenen, eigensinnigen Richtung zu navigieren: Mit dem Ziel sich selbst zu werden. *„Die Dynamik von Biographien des lebenslangen Lernens basiert auf der Dialektik zwischen gesellschaftlichen und ökonomischen Notwendigkeiten des Wissenserwerbs und der Kompetenzentwicklung auf der einen Seite und der Chance auf der anderen Seite, sich in diesem „Curriculum“ seiner selbst zu bemächtigen, Handlungsautonomie zu gewinnen und Eigenart (idiosyncrasy) zu konstruieren“* (Bélanger/Brandt 2009, 24ff).

Teil I: Theoretischer Teil

2 Zugänge zur Thematik und begriffliche Klärungen

2.1 Erwachsenenpädagogische Forschungsstränge

2.1.1 Prämisse: Der subjektorientierte Ansatz von Kade/Nittel/Seitter

Erwachsenenpädagogische Prämisse der vorliegenden Arbeit ist der subjektorientierte Zugang der Erwachsenenbildung von Kade/Nittel/Seitter 1999, der die lineare Bewegungslogik von Bildungsverläufen in Frage stellt und Bildungsverläufe differenzorientiert betrachtet (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999, 83). „Die Bewegungslogik derartiger individueller Bildungsprozesse ähnelt mehr der Figur des Labyrinths als der zielgerichteten Handelns, das ja immer von einem mit Bestimmtheit gewussten Ziel ausgeht“ (Kade 1985, 21). Lebensgeschichtliches Lernen folgt einer „individuellen Logik“, die durch eine je besondere biographisch aufgeschichtete Erfahrungsstruktur¹⁵ erzeugt wird (vgl. Alheit/von Felden 2009, 11).

Diese Annahme sowie der damit verbundene Perspektivenwechsel basieren auf der „zeitdiagnostische[n] These einer Pluralisierung und Autonomie der Aneignung gegenüber den pädagogischen Absichten, Intentionen und Handlungsstrategien“ (Kade/Nittel/Seitter 1999, 80). Die von Bildungseinrichtungen bereitgestellten Lern- und Bildungsangebote zeigen die eine Seite der Bildungsrealität. Auf der anderen stehen die Subjekte mit ihren jeweils spezifischen biographischen Ressourcen, die sich sehr individuell auf institutionelle Angebote beziehen und diese im Kontext

¹⁵ Unser sehr eigenes Leben, unsere „Biografie“ ist keineswegs eine Trivialität, sondern ein historisch vergleichsweise junges Phänomen, wenn man so will: ein sehr spezifischer Lernprozess der europäischen Moderne. Ein solches Verständnis von Biografie muss auch unser Konzept von Lernen verändern und hier spielt die Idee der Biografizität eine entscheidende Rolle (vgl. Alheit 2006, 2). Alheit und sein Forscherteam haben das versteckte Lernpotential der Moderne - übrigens im Anschluss an Martin Kohli (1988) - Biografizität genannt. Alheit definiert Biografizität folgendermaßen: „die Fähigkeit, moderne Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren.“ (Alheit 1995, 292). Alheit betrachtet das vorliegende Konzept als „Innenseite“ dessen, was Ulrich Beck oder Anthony Giddens als Individualisierung beschrieben haben (vgl. Alheit, 6). „Biografizität“ wird von Alheit als der persönliche Code, mit dem wir unsere neuen Erfahrungen erschließen, bezeichnet; jeder von uns erfindet aktiv unsere sehr „eigensinnige“ Verarbeitung, die mit gerade unseren Erfahrungen zu tun hat (vgl. Alheit 2006, 6). Dennoch ist der Terminus ein abstrakter, da ich entlang der Definition von Alheit meine: Man kann nicht, nicht „biografizieren“ (vgl. Kapitel 6.1). Aus diesem Grund möchte ich den Terminus der Biografizität in der Funktion einer notwendigen Subjektebene der dargestellten Prämisse belassen. (Sogar das populärste soziale Internet-Netzwerk Facebook greift auf die Thematik der Biographie zurück und fordert seine Kunden auf: „Erzähle deine Lebensgeschichte mit einem neuartigen Profil“ – hier bildet sich sogar im Web ein Trend ab.)

ihrer subjektiven Lebensführung auf unterschiedliche Weise für sich nutzbar machen. Ein eindeutiger Lehr-Lern-Mechanismus resp. Automatismus existiert aus dieser Sicht nicht. *„Die Lernkulturen der Postmoderne sind nicht geradlinig, berechenbar, planbar. Eigensinn und Eigenwilligkeit der Beteiligten sind keine Störfaktoren, sondern das Salz in der pädagogischen Suppe. Lehren und Lernen vermischen sich. Lernergebnisse, die am Ende einer „Maßnahme“ noch messbar waren, verblassen; andere zunächst latente Einsichten reifen erst nach Wochen“* (Siebert 2001, 207). Oder anders formuliert: *„Biographische Bildungsprozesse verlaufen auf eigenwillige Weise, sie ermöglichen unerwartete Erfahrungen und überraschende Transformationen, die oft vom „Lerner“ selbst nicht vorgesehen waren oder erst im Nachhinein „verstanden“ werden, aber dennoch eine eigene „Richtung“ verfolgen“* (Alheit/von Felden 2009, 11). Kade spricht in diesem Zusammenhang auch von "diffuser Zielgerichtetheit" (Kade 1985), andere von „Suchbewegung" - diese Begriffe sind angemessener als das kybernetische Modell einer perfekten „Selbststeuerung" (vgl. Alheit/von Felden 2009, 11).

Kade/Nittel/Seitter 1999 unterscheiden vier verschiedene theoretische Zugänge zur Erwachsenenbildung (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999, 61): Einen institutions- und professionszentrierten Zugang, einen bildungszentrierten Zugang, einen lebenslaufzentrierten und einen subjektorientierten Zugang. *„Der subjektorientierte Zugang schließlich ist dadurch gekennzeichnet, dass er die umfassende (eher pädagogische) Fokussierung auf einerseits institutionell verantwortete und andererseits selbstorganisierte Lern- und Bildungsprozesse mit der (eher erziehungswissenschaftlichen) Annahme ihrer Nicht-Gestaltbarkeit verbindet“* (Kade/Nittel/Seitter 1999, 86). Bildungstheoretisch betrachtet setzt der subjektorientierte Zugang die Vernünftigkeit der Aneignung nicht mehr voraus, sondern eher die Kontingenz, den Eigensinn, die Irrationalität der Aneignung (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999, 81). Das Konzept der Aneignungsverhältnisse ist nicht defizitorientiert, sondern differenzorientiert (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999, 83). Die Erziehungswissenschaft begreift sich bei diesem Ansatz, der den selbstreflexiven, biographisch und gesellschaftlich eingebetteten Erwachsenen voraussetzt, als Kulturwissenschaft. (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999, 83) Erwachsenenbildung geht letztendlich in Selbstbildung über (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999, 80).

Kade begreift die veränderten gesellschaftlichen Realitäten auch als Chance: *„Die Auflösung traditioneller sozialer Strukturen, in denen das individuelle Leben fest eingebunden war, ermöglicht es, eine individuelle, von Kontinuität und Einheit des*

Ichs bestimmte Biographie auszubilden und zum autonomen, selbstverantwortlichen Subjekt zu werden." Zugleich verläuft nach Kade 1985 die Konstitution moderner Erwachsenenindividualität widersprüchlich, weil die Kehrseite der Medaille den Menschen von gesellschaftlichen Mächten, die sich ihm gegenüber verselbständigen und einer eigenen Entwicklungslogik gehorchen, zunehmend abhängig macht (vgl. Kade 1985, 19). „*Um der eigenen Individualität willen besteht der Zwang zur Anpassung an die sich verselbständigenden gesellschaftlichen Verhältnisse.*“ (Kade 1985, 19). Und: „*Die Verselbständigung der Bildung Erwachsener als Erwachsenenbildung ist Grundlage der Entwicklung eines Eigensinns von Bildung und zugleich deren Ohnmacht gegenüber der durch die Imperative von Politik und Ökonomie geprägten Gesellschaft*“ (Kade 1985, 23).

Kade geht in seiner Perspektive davon aus, dass in der Moderne, die kennzeichnende Trennung von Individuum und Gesellschaft weitgehend irreversibel ist: „*Widersprüche, Ambivalenzen, Diskontinuitäten, Brüche, Distanz, Anonymität, Sachlichkeit können in dieser Perspektive nicht mehr generell als Mangel, als Resultat misslungener Bildungs- und Sozialisationsprozesse interpretiert werden.*“ (Kade 1985, 19). Entscheidend ist, zu klären, welche weiterführenden Perspektiven auch in diesen gebrochenen Strukturen, in den zu untersuchenden ungeradlinigen Lebensläufen, liegen (vgl. Kade 1985, 19). Aus den veränderten Strukturen der Moderne¹⁶ ergibt sich ein verschobener Blickwinkel auf die Bildungspraxis (vgl. Kade 1985, 19): „*Die mit dem Störungsbegriff fassbaren Formen nicht gelingender Integration rücken ins Zentrum der Aufmerksamkeit.*“ (Kade 1985, 19). Die vorliegende Arbeit trägt diesem veränderten Fokus Rechnung, indem sie Brüche, Störungen, Krisen im beruflichen Lebenslauf „ins Visier nimmt“. „*Strukturtheoretisch wird die Kategorie des Bruchs, die objektive Seite der Störungsproblematik zentral, handlungstheoretisch die der Ambivalenz, der subjektiven Seite.*“ (Kade 1985, 19-20) In der vorliegenden Studie treffen beide Seiten aufeinander und die gesellschaftlichen Widersprüche, die sich nach Kade 1985 im Inneren der Individuen als Gefühl der Orientierungslosigkeit entfalten (vgl. Kade 1985, 20), werden sichtbar gemacht und untersucht.

Aus dem subjektorientierten Zugang entwickelte sich der so genannte relationsorientierte Zugang (vgl. Seitter/Kade 1999 in: Kade/Nittel/Seitter 1999), der verstärkt neben der Aneignungsperspektive die Vermittlungsperspektive thematisiert, das heißt, dass gesamt gesellschaftliche Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener, berücksichtigt werden (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999,

¹⁶ Ich spreche hier im Sinne des Autors von Moderne.

91). Auch in der geplanten Arbeit soll die Relation zwischen den individuellen, schöpferischen Bildungsbiografien und deren arbeitsweltlicher Kompatibilität eine zentrale Rolle spielen, da eine isolierte Betrachtung vom Gegenstand her per se ausgeschlossen werden muss.

2.1.1.1 Exkurs: Der Identitätsbegriff aus aneignungstheoretischer Perspektive

„Seit Mitte der 70er Jahre ist der Identitätsbegriff in der erwachsenenpädagogischen Diskussion eingeführt.“ (Kade 1989a, 17) Bildung geht aus dieser Perspektive nicht im bloßen Erwerb von Wissen und Qualifikationen auf, sondern impliziert, *„(...) dass es sich um einen die ganze Person erfassenden Prozess handelt, um die Bildung einer Person als sich reflektierten Einheit“* (Kade 1989a, 17). Im Gefolge der „subjektiven Wende“ Anfang der achtziger Jahre gewann der Identitätsbegriff für die Erwachsenenpädagogik zunehmend an Bedeutung, und er wurde aneignungstheoretisch reinterpretiert (vgl. Kade 1989a, 16). Im Zuge dieser subjektiven oder „reflexiven Wende“ (Tietgens 1982) rückt die Orientierung am Teilnehmer in den Vordergrund und drückt ein verändertes Verständnis in der Erwachsenenbildung aus (vgl. Kade 1989a, 16). *„Thematisiert wird der Teilnehmer nunmehr als Individuum, als lebensweltlich eingebundenes Subjekt, im Hinblick auf seine Subjektivität, seine Identität (...).“* (Kade 1989a, 18) Als Folge dieser Aneignungsperspektive und Teilnehmerorientierung ist in empirieorientierten Zugängen die Rede von Identitätssuche als Teilnahmemotiv und lebensweltlich, biographisch und gesellschaftlich bedingten Identitätsproblemen und -krisen. Diese Erörterung des Identitätsthemas findet unter Rekurs auf individualpsychologische Theorien, insbesondere Erikson, statt (vgl. Kade 1989a, 20).

„Über den Identitätsbegriff stellt somit die Erwachsenenpädagogik einen Zusammenhang zwischen der Erwachsenenbildung und den Schwierigkeiten individueller Identitätsfindung unter den gesellschaftlichen Bedingungen der Moderne her“ (Kade 1989a, 21). Der Identitätsbegriff markiert in der gegenwärtigen Diskussion der die Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft (vgl. 1989, 21). Die „Hinwendung zum Teilnehmer“ hat für die Erwachsenenbildungsforschung erhebliche Konsequenzen (vgl. Kade 1989a, 21), da sie, wenn sie die subjektiven Erfahrungen und Deutungsmuster der Teilnehmer ernst nehmen will, „forschungsmethodisches Neuland betreten“ (Tietgens/Giseke 1981, 199 in: Kade 1989a, 22) muss. An die Stelle der in den 70er Jahren noch

dominierenden Lehr-Lernforschung treten zwei Strömungen der biographie- und lebensweltorientierten Teilnehmerforschung in der Erwachsenenbildungsforschung. Zum einen wurden in den Untersuchungen der 80er Jahre, etwa von Schuchart (1980, 1985), Ebert (1984, 1985), Alheit/Dausien (1985), Biographie und Lebenswelt von Erwachsenen als Lernanlässe thematisiert: *„Es geht in diesen Untersuchungen einerseits darum, biographisch-lebensweltliche Umbruch- und Krisensituationen zu identifizieren, an denen teilnehmer- und zielgruppenorientierte Erwachsenenbildung ansetzen kann“* (Kade 1989a, 24). Dagegen setzen die biographischen Untersuchungen von Siebert (1985 b) und Kade (1985 a, b; 1986a, 1987a) hingegen nicht an der Praxis an, sondern direkt auf der Ebene des Forschungsgegenstandes: *„Untersucht werden Teilnehmerbiographien in ihrem Verhältnis zur Erwachsenenbildung, d. h. wie in diesen Biographien die Teilnahme an Erwachsenenbildung „eingebettet“ ist.“*

Beide Varianten biographischer Erwachsenenbildungsforschung stellen insofern einen Erkenntnisfortschritt dar, weil dadurch der Teilnehmer als Handlungs- und Erlebenssubjekt mit einer je individuell besonderen Lebensgeschichte in den Blick genommen wurde/wird (vgl. Kade 1989a, 24). *„Der große Gewinn bisheriger lebensweltorientierter Teilnehmerforschung besteht darin, dass der Teilnehmer nicht als ein von seinen konkreten Lebensbezügen losgelöstes, vereinzelt Individuum in den Blick kommt, sondern als jemand, der sich in einer krisenhaften gesellschaftlichen Situation mit den Problemen seiner Lebenswelt individuell auf je besondere Weise auseinandersetzt“* (Kade 1989a, 27).

Die bisherige Teilnehmerforschung allerdings greift auf einen Begriff von Erwachsenenbildung zurück, der die Anschlussfähigkeit der Erwachsenenbildung als Institution an die Probleme der Individuen bereits als gelöst unterstellt – dies wird in Sieberts Begriff von Identitätsfindung deutlich: *„Identitätsfindung erfordert eine Reflexion und eine Vergewisserung der eigenen Ziele und Bedürfnisse. Wenn zur Identitätsfindung das Bemühen gehört, mit sich, den anderen und der Welt ins Reine zu kommen, seinen Horizont zu erweitern und seine Fähigkeiten auszubilden, eine vernünftige Aufgabe zu finden und dementsprechend verantwortlich zu handeln, dann ist Identitätslernen nichts anderes als Bildung. Die Schwierigkeiten der Identitätsfindung sind dann zugleich auch gesellschaftliche Bildungsbarrieren“* (Siebert 1985c, 105). Die Öffnung der Erwachsenenbildung zu den Teilnehmern hin ließ die Grenzen des Bereichs Erwachsenenbildung aus institutioneller Sicht und der gesellschaftlichen Wirklichkeit durchlässig und unscharf werden (vgl. Kade 1989a, 31). Die empirische Studie von Kade zur Aneignung von Bildungsangeboten

„*Erwachsenenbildung und Identität*“ wagte einen ersten Schritt in Richtung einer Neubestimmung eines Begriffs von Erwachsenenbildung, dem primär eine heuristische Funktion zukommt (vgl. Kade 1989a, 33); weitere Fallstudien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung, u. a. „*Kursleiter und die Bildung Erwachsener*“ wurden von Kade vorgelegt (vgl. Kade 1989ab). Kade konkretisiert im Zuge seiner Studie zur Funkkollegteilnahme (1996) die Aneignungsperspektive und spricht vom so genannten „weicheren“ Aneignungsmodus, der – selbst in ökonomischer Sicht – Zukunft hat, da er die Grenze zwischen Freizeit und Arbeit aufbricht.

Die Sichtweise von Kade 1989a fordert als Konsequenz der Gleichsetzung von „*Bildung*“ und „*Identitätslernen*“ eine Theorieverschiebung der Erwachsenenbildung, indem die Formen der Vermittlung von Bildungszielen und lebensweltlichen Problemen der Teilnehmer untersucht wird (Kade 1989a, 38).

Kade konstatiert 1996: *„Es gibt zwar inzwischen im Rahmen der Teilnehmer- und Adressatenforschung der Erwachsenenbildung (vgl. Mader 1991) einige (wenige) Untersuchungen zum längerfristigen Lernen und zu kontinuierlichen Bildungsprozessen von Erwachsenen in institutionellen Zusammenhängen, aber insgesamt weiß man heute trotz der inzwischen historisch entwickelten Realität lebenslangen Lernens immer noch sehr wenig über längerfristige Lern- und Bildungsprozesse von Erwachsenen, wie sie innerhalb und außerhalb institutioneller Kontexte stattfinden.“*

Die von Kade 1996 skizzierte Forschungslage weist nicht nur ein empirisches Defizit auf, sondern auch und vor allem ein theoretisches Defizit: *„Was fehlt, ist eine Konzeption von Erwachsenenbildung, die es erlaubt, institutions-, biographie- und lerntheoretische Zugänge zum lebenslangen Lernen aufeinander zu beziehen und so miteinander zu verbinden, dass die Differenzen der Zugänge nicht verwischt werden“* (Kade 1996, 18). Ansätze für die Entwicklung einer solchen theoretischen Perspektive finden sich in Beiträgen zur Erwachsenenbildung bei Arnold 1993, 1995; Kade 1992b, 1993; Schäffler 1992; Kade/Seitter 1995a etc. (vgl. Kade 1996, 18). Im Zuge dieser Perspektive büßen theoretische Einheitsformeln an Wert ein und das Interesse richtet sich vermehrt auf Differenzen der Erwachsenenbildung, wie etwa zwischen Bildungsangeboten und subjektiver Aneignung (vgl. Kade 1996, 18). *„Aus einer solchen differenztheoretischen Perspektive lässt sich Erwachsenenbildung als ein Möglichkeitsraum für längerfristige Lern- und Bildungsprozesse beschreiben“* (Kade 1996, 18). Bildungsprozesse aus der Perspektive der Handlungssubjekte und deren Aneignungsleistungen werden

fokussiert (vgl. Kade 1996, 18). *„Mit einem subjektorientierten Theorieansatz, der für die individuellen Unterschiede der Teilnehmer bereits von der Anlage her sensibel ist, wird somit einer gesellschaftlichen Entwicklung Rechnung getragen, die durch Individualisierung von Lebenslagen und die Pluralisierung von Lebensformen gekennzeichnet ist“* (Kade 1996, 20). Vor dem Hintergrund einer umfassenden Institutionalisierung und Universalisierung von Bildungsangeboten, deren tradierte Sinn- und Handlungseinheiten brüchig werden, ist das lebenslange Lernen inzwischen zu einer gesellschaftlichen Leitidee geworden, was sowohl persönliche Chance als auch gesellschaftliche Zumutung bedeuten kann (vgl. Kade 1996, 17). Zwischen diesen beiden Polen entfaltet sich die vorliegende Untersuchungsthematik unter der Akzentsetzung „Kompetenz“.

In Voraussetzung des in Kapitel 2.1.1 skizzierten subjektorientierten Zugangs soll im folgenden Kapitel 2.1.2 die aktuelle kompetenztheoretische Diskussion ausführlich dargestellt werden, um diese anschließend - in Kapitel 3 - integrativ in Beziehung zur Theorie der *„curricularen Krise“* (Kapitel 2.2) zu setzen.

2.1.2 Hauptansatzpunkt: Die Kompetenzdiskussion

Das komplexe Verständnis des Konstrukts Kompetenz, trägt dem subjektorientierten Verständnis von Erwachsenenbildung (Kade/Nittel/Seitter 1999) auf begrifflicher Ebene Rechnung: Kompetenz als ganzheitliches Konstrukt individuell geformter Handlungskompetenz (vgl. Vogel/Wörner 2002, 83) entkoppelt Fähigkeiten und so genannte *„Fähigkeiten zweiter Ordnung“* (Vogel/Wörner 2002, 85) resp. zielführende Fähigkeiten (etwa im Sinne von beruflichem Erfolg als Ziel) und füllt damit die „Formel“ von der *„nicht-linearen Bewegungslogik“* auf der o. g. Ebene von Kade/Nittel/Seitter 1999 mit Inhalt. *„Die Einführung des Begriffs Kompetenz lenkt den Fokus auf die Subjektivierung der Arbeit, welche die zunehmende Selbstverantwortung des Individuums illustriert (...)“* (Herzberg/Truschkat 2009, 112)

Der implizierte Metacharakter verleiht dem Arbeitsbegriff Kompetenz außerdem eine reflexive Komponente (vgl. Vogel/Wörner 2002, 85). *„In einer komplexen und unübersichtlicher werdenden Berufswelt und Lebenswirklichkeit kommt es immer entscheidender darauf an, dass die Einzelnen in der Lage sind, sich auf stetig wechselnde Umweltbedingungen einzustellen. Als besonders sinnvoll erweist sich dabei in ökonomischen Kontexten die personale Bereitschaft, die individuellen Verhaltensrepertoires durch eigenständiges Lernen einem kontinuierlichen Updating*

und Upgrading zu unterziehen" (Veith 2003, 15). Im Zuge der gesellschaftlichen und berufsweltlichen Veränderungen wird die Diskussion um Schlüsselqualifikationen, wie sie in einer Industriegesellschaft populär wurde, abgelöst durch die Diskussionen um „Kompetenz“, „Kompetenzentwicklung“, „Selbstorganisation“ und „Lernkultur“ (vgl. Veith 2003, 15). *„Über die Ausbildung fachlicher Fertigkeiten und überfachlicher Schlüsselqualifikationen, geht es nunmehr in einer ganz allgemeinen Form um die grundständige Entwicklung und Nutzung individueller Kompetenzen“* (Veith 2003, 17).

Die Begriffe „Kompetenzentwicklung“, „Kompetenz“ und „Lernkultur“ stehen demnach nicht ausschließlich für ein neues erwachsenenpädagogisches Bildungskonzept, sondern reflektieren die veränderten gesellschaftlichen Anforderungen unter den Bedingungen des ökonomischen, technologischen und kulturellen Wandels (vgl. Erpenbeck, Heyse 1999 in: Veith 2003, 17-18). Zunehmend bildet die Entwicklung von Kompetenzen den Mittelpunkt einer modernen beruflichen Weiterbildung (vgl. Schmidt 2005, 160). Erpenbeck und seine Mitautoren verorten das Kompetenzkonzept im Selbstorganisationsbereich (vgl. Schmidt 2005, 160). Im Bereich des Arbeitslebens werden in zunehmendem Maße Fähigkeiten wichtig, die im Sinne von Kompetenzen zu selbstorganisiertem Handeln und Lernen die Individuen befähigen, mit der kontinuierlich wachsenden Flexibilisierung kreativ umgehen zu können (vgl. Veith 2003, 20). *„Neben der Summe von Wissen, Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten beinhaltet der Kompetenzbegriff zum Zweiten auch die Anwendungsfähigkeit des Wissens“* (vgl. Bernien 1997, 24). Das deklarative, prozedurale, explizite und implizite Wissen, sowie Werte und Antriebe werden unter dem Label „Selbstorganisationsdisposition“ (Erpenbeck 1999) in Gang resp. Handlung (um)gesetzt (vgl. Hof 2002, 157). *„Kompetenz definiert sich somit weniger als Zielkategorie, sondern vielmehr als Ausdruck einer permanenten Anpassung und Veränderung. Nur wer sich permanent selbst entwickelt, kann seine Stellung im Gefüge der dynamischen Verteilung des Arbeitsmarktes behaupten (...)“* (Herzberg/Truschkat 2009, 115).

Weil durchschnittliche Erwerbstätigkeit nicht mehr die Ausbildung ein und desselben Berufs über eine längere Lebensspanne hinweg bedeutet, sondern mit dem Aufweichen institutioneller Lebenslaufmuster den Wechsel von Arbeits- und Fortbildungsphasen, freiwillige und unfreiwillige Berufsabbrüche, innovative Strategien des career switching, Abwechseln von Berufs- und Familienphasen (Alheit/Dausien 2002, 570 in: Herzberg/Truschkat 2009, 112).

Ohne Zweifel fördern der ökonomische und gesellschaftliche Wandel der Lebenswelten ein Aufweichen traditioneller Verlaufsschemen und erwerbsbiographische Normalentwürfe - die durch eine konsekutive Aufeinanderfolge von Lernen und Arbeiten gekennzeichnet waren - und ein häufigeres Hervorbringen berufsbiographische Diskontinuitäten (vgl. Veith 2003, 28). *„Heterogene berufliche Existenzformen zwischen Arbeitslosigkeit und Vollzeitbeschäftigung und eine Tendenz zu diskontinuierlichen Erwerbsverläufen prägen das Bild.“* (Pietrzyk 2002, 10) Doch bevor Bezug zur Thematik der Krise resp. zur Diskontinuitätsproblematik hergestellt wird, soll im Folgenden die Kompetenzdiskussion im erwachsenenpädagogischen Kontext entfaltet werden.

2.1.2.1 Zu einer Lernkultur der Kompetenzentwicklung

2.1.2.1.1 Programmatische Definitionen

„Unter dem Stichwort neue Lernkultur (vgl. Arnold/Schübler 1998) werden neue Kompetenzprofile diskutiert, die mit einer Aufwertung organisatorischer, beraterischer und technischer Qualifikationen und der Abwertung der reinen Lehrfunktion einhergehen“ (Nittel/Völzke 2002, 21). Der Übergang „von Qualifikation zu Kompetenz“ ist eine europäische Entwicklung, die - wenn auch unter beträchtlichen Verständigungsschwierigkeiten - vor sich geht (vgl. Grootings in: Heyse/Erpenbeck 1997, 48). *„Lerninhalte umfassen zunehmend nicht nur Sachwissen und Informationen, sondern Werte und darauf aufbauende Kompetenzen. Das Schwergewicht innerhalb der Erwachsenenbildung verlagert sich von der initialen beruflichen Ausbildung auf die lebenslange - berufliche Weiterbildung in Richtung Kompetenzentwicklung. Es findet also im europäischen Maßstab ein Übergang von klassischer beruflicher Weiterbildung zu beruflicher Kompetenzentwicklung statt“* (vgl. Heyse/Erpenbeck 1997, 48).

„Es geht heute also keinesfalls um einen bloß terminologischen Wechsel von Schlüsselqualifikationen zu Kompetenzen“ (Heyse/Erpenbeck 1997, 49). Schmidt konstatiert 2005: *„Kompetenz: Ein Programm und kein Begriff.“* Im Gegensatz zur Diskussion über Lernkultur ist man sich beim Kompetenzkonzept weitgehend einig bezüglich einer programmatischen Definition (vgl. Schmidt 2005, 159): *„Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen, als Anlagen, Bereitschaften, Fähigkeiten, selbst organisiert und kreativ zu handeln und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und Unbestimmtheit umzugehen (...).“* (Schmidt 2005, 259). Auf individueller Ebene beinhaltet Kompetenz somit im Unterschied zu

Konstrukten wie Qualifikation und Können die Selbstorganisationsmöglichkeiten des Einzelnen (vgl. Heyse/Erpenbeck 1997, 10) (vgl. Seite 30).

Kompetenz hat wie Lernen den Status eines Konstrukts resp. eines Erklärungsmodells, da keine direkte Beobachtbarkeit gegeben ist (vgl. Schmidt 2005, 163). *„Kompetenz, darüber sind sich (...) die verschiedenen Kompetenztheoretiker einig, ist ein Beobachterbegriff, ein Konstrukt zur Beschreibung von Verhalten. Dieser Begriff referiert auf Dispositionen, die als Voraussetzung dafür dienen, dass selbst organisierend etwas Neues hervorgebracht werden kann“* (Schmidt 2005, 171).

Kompetenzen werden als allgemeine menschliche Fähigkeitspotenziale definiert, die zugleich instrumentelle und soziale Handlungsrepertoires beschreiben, die aber ihrerseits sowohl durch fachliches Wissen, als auch durch methodisches Können und positionsgebundene Machtbefugnisse bestimmt sind (vgl. Veith 2003, 18). Aus dieser Komplexität des „Programms Kompetenz“ ergeben sich zwangsläufig auch mehrdeutige semantische Referenzen auf der Ebene der begrifflichen Definition (vgl. Veith 2003, 18). *„Als Möglichkeitsbestimmung verweist der Kompetenzbegriff zugleich auf ein normatives Bildungsziel. Denn „Kompetenzen“ lassen sich als personale Handlungsressourcen, die durch „Kompetenzentwicklung“ in entsprechenden „Lernkulturen“ realisiert werden, über die Fähigkeit zu „Selbstorganisation“ konkretisieren“* (Veith 2003, 18). Auch Pietrzyk verweist auf die unterschiedlichen Bedeutungsnuancen von Kompetenz auf begrifflicher Ebene (vgl. Pietrzyk 2002, 40) und unternimmt folgenden Versuch einer Abgrenzung gegenüber des Qualifikationsbegriffs: *„Unter Qualifikationen versteht man den Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem Curriculum, die durch Zeugnisse oder ein Zertifikat bescheinigt werden. Diese Qualifikationen sind für den Einzelnen auf dem Arbeitsmarkt zur Erlangung eines Beschäftigungsverhältnisses von grundlegender Wichtigkeit. Was ein Mensch aber kann und weiß, ist nicht durch ein formales Qualifikationsprofil beschreibbar. Es geht über dieses hinaus und wird mit Kompetenz bezeichnet“* (Pietrzyk 2002, 41).

Es geht allerdings bei dem Kompetenzbegriff und dessen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Ausdifferenzierungen nicht um die Frage einer begrifflich präzisen Definition (vgl. Schmidt 2005, 176). Erpenbeck formuliert hierzu 1996: *„Wer auf die Kompetenzdefinition hofft, hofft vergebens“* (Erpenbeck 1996, 9).

Es wird deutlich, dass die geführte Kompetenzdiskussion die Debatte um Schlüsselqualifikationen nicht ersetzt, sondern beinhaltet: Sie fügt eine zweite Ebene, die vorhandenes Wissen dynamisiert und dieses unter der Überschrift „Berufliche Handlungskompetenz“ in Bewegung setzt, hinzu. Der Begriff ist nicht statisch an ein vorab definiertes Bildungsziel orientiert, sondern kann als Befähigung zur selbständigen Weiterentwicklung von Wissen und Können verstanden werden (vgl. Pietrzyk 2002, 41). Kompetenz setzt als dispositionales Erklärungsmodell Lernfähigkeit und Wissenserwerb voraus (vgl. Schmidt 2005, 171). Die Dynamisierung macht deutlich, dass Kompetenz als eine enge Verflechtung von kognitiven, emotionalen und motivationalen Komponenten zu verstehen ist (vgl. Pietrzyk 2002, 44).

Baitsch definiert Kompetenz als *„System innerpsychischer Voraussetzungen, das sich in der Qualität sichtbarer Handlungen niederschlägt und diese reguliert“* (Baitsch 1996, 6). Der bisherige Forschungsstand und die Diskussionen um den Begriff „Kompetenz“ zeigen, dass das Messen und Bewerten von Kompetenz, u. a. durch die Komplexität des Konstrukts, Probleme mit sich bringt (vgl. Pietrzyk 2002, 47). *„Generell kann festgehalten werden, dass es keine allgemeine, globale Kompetenz gibt“* (Pietrzyk 2002, 47). In Forschungs- und anwendungsbezogenen Bereichen, welche sich mit Kompetenz und Kompetenzentwicklung beschäftigen, wird versucht, über Aufspaltung in einzelne Komponenten, das Konstrukt greif- und messbar zu machen (vgl. Pietrzyk 2002, 47). Die häufigste Unterteilung ist die der Fach-, Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz (Reetz 1992, Sonntag und Schäfer-Rauser 1993, Sonntag 1996, Erpenbeck und Heyse 1996 in: Pietrzyk 2002, 47). Diese daran angelehnte Aufspaltung des Konstrukts Kompetenz erweist sich auch im Hinblick auf die vorliegende Untersuchungsthematik als sinnvoll und soll in Kapitel 2.1.2.2.1 diskutiert werden.

Das Wissen um die zusätzlich implizierte, reflexive Komponente bestimmt nach Vogel/Wörner 2002 maßgeblich den dynamisierten Arbeitsbegriff Kompetenz: *„Zugleich steht mit dem Kompetenzbegriff ein Konstrukt zur Verfügung, mit dem die Spezifik beruflich breit einzusetzenden pro-aktiven Handlungsvermögens, das in hohem Maße an selbstinitiierte und biografisch eingewobene Lern- und Bildungsprozesse sowie an einen reflexiven Umgang mit Wissen gebunden ist, genauer erfasst werden kann“* (Vogel/Wörner 2002, 87). Aus diesen individuell zu erbringende Leistungen können eigensinnige Gestaltungswege resultieren, die sich zugleich als permanente Lernaufgabe im Kontinuum akademischer Erstausbildung,

Berufseinführung, Supervision, Coaching und Fortbildung erweisen. (vgl. Vogel/Wörner 2002, 90)

In der geschichtlichen Entwicklung des Kompetenzdiskurses erweist sich auch eine Abgrenzung zum Lerndiskurs, zum einen als schwierig, „(...) *zum anderen ist der Kompetenzdiskurs ein gutes Beispiel dafür, wie Begriffsgeschichte als gesellschaftliche Problemgeschichte gelesen werden kann, die zeittypische Fragen in eine jeweils spezifische Semantik transformiert.*“ (Schmidt 2005, 164) Um dennoch die Verwurzelung eines scheinbar modernen Begriffs im Bereich des Lernens resp. der Bildung Erwachsener aufzuzeigen, soll im folgenden Kapitel 2.1.2.1.2 ein kurzer Abriss der Historie der gegenwärtigen Kompetenzdiskussion vorgenommen werden.

2.1.2.1.2 Historischer Abriss der gegenwärtigen Kompetenzdiskussion

Veith 2003 wirft in seinem Blick auf die historische Entwicklung der Kompetenzthematik seinen Blick auf Autoren des 18. Jahrhunderts, wie W. von Humboldt, J. H. Pestalozzi und F. Schleiermacher, die theoretische Grundlagen für die Entwicklung des späteren Kompetenzdiskurses gelegt haben (vgl. Schmidt 2005, 164). Humboldt konzipierte demnach Subjektbildung als individuelle Realisierung der natürlichen anthropologischen Dispositionen des Menschen im Rahmen der Kultur und stellt einen ökonomischen Nutzen hintenan, so dass dieses Konzept der Allgemeinbildung als Vorläufer für den Begriff der Kompetenzentwicklung gesehen werden kann (vgl. Schmidt 2005, 164).

In den 1970er Jahren verlangte die Steigerung der Arbeitsproduktivität in einer zunehmenden Industrialisierung einen Wandel der Formen und Inhalte von Bildung und Weiterbildung – inzwischen längst nicht mehr in seiner Humboldt'schen Begrifflichkeit verstanden, sondern zum sozialen und ökonomischen Kapital auf dem Arbeitsmarkt mutiert – und die Bildungsdiskussion wurde theoretisch wie politisch neu geführt (vgl. Schmidt 2005, 166). Modelle der Selbsttätigkeit und Selbstregulation, wie etwa Leont'evs Theorie der Aneignung wurden übernommen, wie Modelle psychologisierter Kompetenzentwicklung. „*Und der von N. Chomsky ausgeborgte Kompetenzbegriff erlebte dann 1974 bei J. Habermas Premiere in seiner heutigen Verwendung*“ (Schmidt 2005, 166).

Die Verwendung des Kompetenzbegriffs ist nicht neu. „*Es war u. a. Habermas, der in seinen „Vorbereitenden Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen*

Kompetenz" den Versuch unternahm, die Grundzüge einer Universalprogrammatisierung zu formulieren" (Lehmann 2002, 119). Der Erziehungswissenschaftler Loch, dessen Theorie zur „curricularen Krise“ in Kapitel 2.2 erläutert werden soll, hat den Begriff der Kompetenz 1980 als anthropologische Kategorie wie folgt definiert: *„Dieser Begriff bezeichnet zunächst das dem Kinde innewohnende Bedürfnis, sich erfolgreich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen“* (Velthaus 1988, 67). Diese „Kompetenz-Definition im weitesten Sinne“ beinhaltet - in Kongruenz zu aktuellen Begriffsbestimmungen - bereits den Aspekt der Handlung, der Auseinandersetzung, der grundlegenden Wechselbeziehung zwischen Individuum und Umwelt. Diese Erweiterung um die anthropologische Dimension eines *„Immer-besser-können-Wollen“* (Loch 1998, 96) erweitert das Bedeutungspotential des Kompetenzbegriffs und vermag ihn von einer zu einseitigen Anforderungsdimension (des Arbeitsmarkts) zu befreien. Die Definition bedient auch Chromskys Modell, da es ebenso *„Kompetenz als stabile Disposition definiert, als anthropologische Konstante (Gräsel 2000)“* (Mandl/Krause 2001, 6).

Durch die zunehmenden Globalisierungsprozesse und Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie verschieben sich spätestens seit den 1990er Jahren die Raum- und Zeitgrenzen des Handelns, woran sich auch der Lern- und Kompetenzdiskurs entsprechend auf lebenslanges Lernen einstellt und Kompetenzkonzepte reflexiv betrachtet (vgl. Schmidt 2005, 166-167). Heutzutage braucht berufliche Handlungskompetenz und Professionalität über die materiellen Grundlagen hinaus die theoretische Reflexion der Voraussetzungen, Widersprüche und Konsequenzen der eigenen Arbeit (vgl. Hucklenbroich 1997, 68).

Der implizierte Metacharakter des Kompetenzbegriffs, der durch die Entkopplung und Differenzierung in Wissen und zielbringenden *„Fähigkeiten zweiter Ordnung“* (Vogel/Wörner 2002, 85) erreicht wurde, verleiht dem Arbeitsbegriff der Kompetenz eine reflexive Komponente (vgl. Vogel/Wörner 2002, 85). Das Entstehen und neuerliche Aufflammen der Kompetenzdiskussion, die die Debatte um Schlüsselqualifikationen der 70er Jahre abgelöst hat, ist somit die lernkulturelle Antwort auf o. g. sozialgesellschaftliche Entwicklungen, wobei die Ebenen der Veränderungen der Lebenswelt, des Wissenschaftsverständnisses und Subjektverständnisses wirksam werden (vgl. Schmidt 2005, 167). Im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen reichte das Programm der beruflichen Weiterbildung mit den Zentralbegriffen *„Qualifikation“* resp. *„Schlüsselqualifikation“* nicht mehr aus und der Kompetenzdiskurs setzte ein (vgl. Schmidt 2005, 180). *„Statt des Erwerbs spezifischer Fähigkeiten, die als Aufstiegschancen gewertet*

wurden, ging es nun im Zuge der beginnenden Globalisierung zunehmend darum, eine generelle Qualifizierung zum Umgang mit Kontingenz zu entwickeln, die allererst Beschäftigungschancen eröffnete. (...) Die Konsequenzen dieser Entwicklung auf der Mikroebene wurden zunehmend mit Begriffen wie „lebenslanges Lernen“, „Patchworkbiografie“ oder „Ich-AG“ markiert; und innerhalb des Kompetenzdiskurses machte der von J. Erpenbeck u. V. Heyse entwickelte Begriff der Kompetenzbiografie Karriere“ (Schmidt 2005, 180). Die notwendige Flexibilität in den Arbeitsprozessen und der innerbetrieblichen Organisation lässt sich nicht mehr in genügendem Maße durch einen Qualifikationsprozess erzielen, so dass mit der Diskussion Hoffnungen auf das Konzept der Kompetenzentwicklung laut werden (vgl. Veith 2003, 21). Der Blick auf selbstorganisierte Lernprozesse innerhalb der Kompetenzdiskussion führt einen erwachsenenpädagogischen Trend weiter, der mit der Suche nach Schlüsselqualifikationen seinen Anfang nahm und mit dem Eingang konstruktivistischer Gedanken in die Erwachsenenbildung fortgesetzt wurde (vgl. Heyse/Erpenbeck/Michel 2002, 11).

Es wurde in den letzten Jahren immer wieder festgestellt, dass Berufsausbildung und Maßnahmen der Personalentwicklung den Anforderungen an die berufliche Kompetenz nicht mehr genüge leisten (vgl. Pietrzyk 2002, 27). Heyse und Erpenbeck kennzeichnen 1997 das Entstehen neuer Qualifikationen, berufsübergreifender Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die u. a. durch Ganzheitlichkeit, erhöht kognitive Ansprüche und Flexibilität gekennzeichnet sind (vgl. Heyse und Erpenbeck 1997, in: Pietrzyk 2002, 17). *„Die berufspädagogische Debatte um berufsrelevante und gesellschaftlich legitimierbare Ziele der beruflichen Aus- und Weiterbildung scheint sich einem Wendepunkt zu nähern: Der Begriff der „Kompetenz“ hat sich zwar als Zielkategorie in Ausbildungs- und Lehrplänen, Schulprofilen und wissenschaftlichen Veröffentlichungen inzwischen etabliert. Doch nun wird der Ruf laut, man möge doch mit Hilfe einheitlicher Standards auch inhaltlich verbindlich definieren, um welche Fähigkeiten, Kenntnisse, Werthaltungen und Fertigkeiten es auf welchem Niveau und für welchen Handlungskontext eigentlich gehen soll“* (Clement 2002, 7). Im folgenden Kapitel 2.1.2.2 soll daher eine genaue Darstellung des Konstrukts „Kompetenz“ und seiner Teilkomponenten erfolgen, um das Programm inhaltlich zu präzisieren. Nach Heyse/Erpenbeck 1997 haben sich zur Beschreibung des Komplexes gewünschter Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten vier Kompetenzbereiche eingebürgert: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personale Kompetenz, die integriert werden zu Beruflicher Handlungskompetenz (vgl. Heyse/Erpenbeck

1997, 51). *„In der entsprechenden Erfordernis eines Verständnisses von „Kompetenz“ als ganzheitlichem - fachliche, soziale, methodische und persönlichkeitsbezogene Aspekte integrierenden - Konstrukt individuell geformter Handlungskompetenz kann bereits gegenwärtig ein breiter Konsens erkannt werden“* (Vogel/Wörner 2002, 83).

2.1.2.2 Zur beruflichen Handlungskompetenz

„Ziel jeglicher beruflicher Kompetenzentwicklung ist nach Sonntag/Schaper (1992) letztlich die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz. Mit dem Begriff der beruflichen Handlungskompetenz wird in erster Annäherung und in Abgrenzung zu bisherigen Weiterbildungszielen die Integration kognitiver, emotional-motivationaler, volitiver und sozialer Aspekte menschlichen Handelns in Arbeitssituationen durch Weiterbildung angezielt und bewusst vermittelt“ (Heyse/Erpenbeck 1997, 51).

2.1.2.2.1 Ein Überblick über Komponenten und Komposita

Im folgenden Kapitel 2.1.2.2.1 soll eine genaue Darstellung des Konstrukts „Kompetenz“ und seiner Teilkomponenten erfolgen, um das Programm im Hinblick auf die vorliegende Untersuchungsthematik zu präzisieren.

2.1.2.2.1.1 Komposita der ersten Ebene

Nach Heyse/Erpenbeck 1997 haben sich zur Beschreibung des Komplexes gewünschter Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten folgende vier Kompetenzbereiche eingebürgert: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personale Kompetenz, die integriert werden zu Beruflicher Handlungskompetenz (vgl. Heyse/Erpenbeck 1997, 51). Reetz (1999) definiert berufliche Handlungskompetenz als *„das reife und entwickelte Potential beruflicher Fähigkeiten [...], das es dem Individuum erlaubt, den in konkreten beruflichen Situationen gestellten Leistungsanforderungen entsprechend zu handeln“* (Reetz 1999 in: Clement 2002, 7).

Gillen u. a. 2005 verstehen im Rahmen ihres Projektes *„Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen“* den allgemeinen Begriff Kompetenz im Sinne beruflicher Handlungskompetenz: *„(...) Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte (...), deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen.“* (Gillen u. a. 2005, 32) *Kompetenzen*

werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, auf Grund von Willen realisiert" (Erpenbeck/Heyse 1999, 162). Zusammenfassend werden unter beruflichen Kompetenzen all diejenigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände des Menschen verstanden, die ihn in seiner beruflichen Tätigkeit handlungs- und reaktionsfähig machen (vgl. Kauffeld 2002, 131). Herz konstatiert bereits 1997: *„Fachwissen wird unter heutigen Arbeitsbedingungen dann um so eher wirksam, wenn es im Zusammenhang eines möglichst breit angelegten persönlichkeitsbezogenen Fähigkeitenspektrums entwickelt worden ist und eingesetzt werden kann.“* (Herz 1997, 81) Der Kompetenzbegriff impliziert die Fähigkeit zur Relationierung zwischen Person und Umwelt (vgl. Hof 2002, 159).

Mit der tatsächlichen Handlungsdurchführung befinden wir uns allerdings schon im Bereich der Performanz und haben den Bereich der Kompetenz - als Handlungsvoraussetzung - schon verlassen (vgl. Kaiser 1998 im Anschluss an Chomsky in: Hof 2002, 159). Die meisten Definitionen beinhalten aber sowohl den Aspekt der Fähigkeit als auch den der Bereitschaft, d.h. der Performanzgedanke ist impliziert (vgl. Verstege 2005, 94). *„Nach Frieling (2000) entwickeln sich Kompetenzen nur dann weiter, wenn sie sich in Performanz manifestieren; können Fähigkeiten nicht gezeigt werden, erfolgt langfristig ein Abbau der Kompetenz“* (Mandl/Krause 2001, 7).

„Um die Vielfalt der menschlichen Kompetenzen zu erfassen, werden unterschiedliche Formen des Handelns abgegrenzt: geistige, instrumentelle, kommunikative und reflexive Handlungen“ (Hof 2002, 153). Die Dispositionen, diese Handlungen selbstorganisiert zu bewältigen, führen zu einer Aufteilung in Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und personale Kompetenzen (vgl. Hof 2002, 153).

Wenn zur kompetenten Bewältigung beruflicher Situationen bestimmte Fach-, Sozial- und Humankompetenzen unabdingbar sind, auf welche Weise können diese dann genauer bestimmt werden? (vgl. Clement 2002, 9) Es gibt unterschiedliche Bestimmungen der *„Kompetenz-Komposita“*. (vgl. Clement 2002, 9) Unternehmen fordern mehr und mehr solche *„Kompetenzbündel“*, welche die personalen Kompetenzen Zuverlässigkeit, Lern- und Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Durchhaltevermögen, Belastbarkeit, Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft und Selbständigkeit, Fähigkeit zur Kritik und Selbstkritik sowie Kreativität und Flexibilität beinhalten (vgl. Heyse/Erpenbeck 1997, 53). *„Schließlich werden auch soziale Einstellungen, welche*

die Zusammenarbeit in der Organisation Betrieb ermöglichen, gefordert, also soziale Kompetenzen wie Kooperationsbereitschaft, Teamfähigkeit, Höflichkeit, Freundlichkeit, Konfliktfähigkeit, Toleranz (HANDWERKSKAMMERTAG 1995)" (Heyse/Erpenbeck 1997, 53). Heyse/Erpenbeck/Michel 2002 differenzieren in ihrer Untersuchung zum „Kompetenzprofiling" fachlich-methodische, sozial-kommunikative, personale und aktivitätsbezogene Kompetenzen (vgl. Heyse/Erpenbeck/Michel 2002, 8). Sie orientieren sich in der Untersuchung an betrieblichen Kompetenzbedarfen, um die sich stets verändernden Dienstleistungs- und Produktionsbedarfe kreativ bewältigen zu können (vgl. Heyse/Erpenbeck/Michel 2002, 10).

Wie auch eine einheitliche Begriffsdefinition erweist sich auch eine umfassende Bestimmung des Kompositums als schwierig (vgl. Clement 2002, 30). Die Definitionen sind weitgehend abhängig von den Akteuren und bildungspolitische Trends haben Konsequenzen für die inhaltliche Definition der durch berufliche Bildung angestrebten Kompetenzen (vgl. Clement 2002, 34). *"Die bildungspolitische und bildungsökonomische Strategie, die ein Staat zu einem bestimmten Zeitpunkt verfolgt, entscheidet mit über die inhaltliche Breite des Kompetenzbegriffs."* (Clement 2002, 49) Die Anforderungen der europäischen Arbeitsmärkte sind divergent und selbst innerhalb des Arbeitsmarktes Deutschland variieren Kompetenzanforderungen innerhalb einer Berufssparte, je nachdem in welcher Firma sich jemand bewirbt (Clement 2002, 50). Was im Einzelnen in den Komposita enthalten ist, ist u. a. abhängig von den praktischen Erfordernissen und theoretischen Prämissen (vgl. Kauffeld 2002, 137). Der Kompetenzbegriff ist von einer inflationären Differenzierung bedroht, durch die das verbindende Muster verloren zu gehen scheint (vgl. Arnold/Nolda/Nuissl 2001, 176). Nahezu alle Facetten eines neuzeitlichen Bildungsideals werden zu eigenständiger Kompetenz hochstilisiert, zum Beispiel Medienkompetenz, ökologische Kompetenz etc. (vgl. Arnold/Nolda/Nuissl 2001, 176).

Dennoch findet sich nahezu in allen Überlegungen zur Kompetenz eine Unterteilung in die drei Facetten Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz (vgl. Kauffeld 2002, 137). Als vierte Komponente wird - siehe auch Heyse/ Erpenbeck 1997 - häufig die

personale Kompetenz¹⁷ oder auch Selbstkompetenz hinzugefügt (vgl. Kauffeld 2002, 137).

Häufig wird auch eine Dreiteilung in Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz vorgenommen (vgl. Weber/Jungkunz 2005, 123). Diese Trias entspricht der Beziehung zwischen Lerngegenstand, Gesellschaft und Individuum. (vgl. Weber/Jungkunz 2005, 123) *„In der (berufs- und wirtschaftspädagogischen) Literatur sind am häufigsten dreidimensionale Modelle anzutreffen, wobei sich Fach-/Sachkompetenz und soziale Kompetenz in nahezu allen Modellen wiederfinden“* (Verstege 2005, 93). Diese Komponenten werden häufig durch die Dimensionen der Methoden- und Personal-/Human-/Selbstkompetenz erweitert (vgl. Verstege 2005, 93). *„Die Selbstkompetenz findet in neueren Überlegungen zunehmend Beachtung“* (Kauffeld 2002, 137). Innerhalb dieser Kompetenzbereiche kommt es zu Überschneidungen und die einzelnen Facetten können nicht unabhängig voneinander definiert werden (vgl. Kauffeld 2002, 137). Trotz der uneinheitlichen Definitionen und der Überschneidungen¹⁸ sollen im Folgenden die einzelnen Teilkomponenten inhaltlich diskutiert und bestimmt werden.

Unter der **Fachkompetenz** sind häufig organisations-, prozess-, aufgaben- und arbeitsplatzspezifische berufliche Fertigkeiten und Kenntnisse zu verstehen, sowie die Fähigkeit, organisationales Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten, Probleme zu identifizieren und Lösungen zu generieren (vgl. Kauffeld 2002, 237). Den größten Teil der Fachkompetenz stellt die Fähigkeit dar, Wissen für neue Aufgaben passfähig zu machen und zu generieren (vgl. Kauffeld 2002, 140). *„Fachkompetenz umfasst die Gesamtheit der Kenntnisse einer Person bezüglich eines Themas sowie den Umgang mit diesem Wissen“* (Arnold/Tutor/Kammerer 2001, 29). Bezogen auf selbstgesteuertes Lernen bedeutet dann die Fachkompetenz, dass das Individuum seine Lernprozesse einschätzen und dementsprechend handeln kann (vgl. Arnold/Tutor/Kammerer 2001, 29).

*„Die **Methodenkompetenz** beschreibt die Fähigkeit, situationsübergreifend und flexibel kognitive Fähigkeiten zum Beispiel zur Problemstrukturierung oder*

¹⁷ Die personale Kompetenz oder Personalkompetenz – wie der Terminus synonym verwendet wird – findet sich in der Fachzeitschrift „Erziehung und Beruf“ 2009 explizit und im Hinblick auf die notwendigen Veränderungen der schulischen Curricula diskutiert (vgl. Thurner 2009, 325).

¹⁸ *„Es stellt sich die Frage nach dem inhaltlichen Umfang, nach der Extensionalität der einzelnen Kompetenzen. Die gängigen Kriterien zur inhaltlichen Klassifikation werden auf phänomenal abgrenzbare Anwendungsbereiche von Kompetenzen, auf bestimmte Klassen von Tätigkeiten (resp. Probleme oder Aufgaben) bezogen, aber nicht auf prozessualen und systemischen Verknüpfungsstrukturen der Kompetenzen, die nicht beobachtbar, größtenteils unbekannt und nur teilweise aus Verhaltens- und Verbaldaten erschließbar sind.“* (Franke 2005, 37)

Entscheidungsfindung einzusetzen" (Kauffeld 2002, 137). Es handelt sich um die Disposition, Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch kreativ zu gestalten (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999, 159). Methodenkompetenz ist eng mit der Fachkompetenz verbunden, denn für den sinnvollen Einsatz von Wissen sind geeignete Methoden vonnöten (vgl. Arnold/Tutor/Kammerer 2001, 30).

Die **Sozialkompetenz** umfasst die Fähigkeiten, kommunikativ und kooperativ selbst organisiert Ziele und Pläne in sozialen Interaktionssituationen erfolgreich zu entwickeln und zu realisieren (vgl. Sonntag & Schaper 1992, 188 in: Kauffeld 2002, 137). Heyse/Erpenbeck definieren 1999 Sozialkompetenz als Disposition, *„sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammenzusetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, um neue Pläne und Ziele zu entwickeln"* (Heyse/Erpenbeck 1999, 33). Hierzu gehören etwa folgende Bestandteile: Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Durchsetzungsfähigkeit, Fähigkeit zur Delegation u. a. (vgl. Arnold/Tutor/Kammerer 2001, 33).

*"Die vierte Kompetenzfacette, die **Selbst- oder personale Kompetenz**, ist bislang durch ein Konglomerat an Zuordnungen gekennzeichnet: Organisations-, Entscheidungs-, Verantwortungs- und Führungsfähigkeiten, aber auch die Verwirklichung von Ansprüchen und Zielen, die Entwicklung von Ressourcen, Ausdauer, Initiative, Lern- und Leistungsbereitschaft werden darunter gefasst"* (Kauffeld 2002, 137/138). Bei der Selbstkompetenz geht es um Selbsteinschätzung, -wahrnehmung, -reflexion, -bewertung und die Offenheit gegenüber Veränderungen und Eigeninitiative (vgl. Kauffeld 2002, 138). Arnold/Tutor/Kammerer differenzieren den Bereich „Personale Kompetenz" - allerdings unter dem Aspekt der "Selbstlernkompetenz" - in folgende Komponenten aus: *"Fähigkeit zur Identitätsentwicklung und -erhaltung", "Fähigkeit, mit Selbstwert umzugehen", "Fähigkeit, eigene Motivation zu entfalten", "Fähigkeit, Durchhaltevermögen und Willensstärke zu zeigen"* (Arnold/Tutor/Kammerer 2001, 35-37). Die Autoren Arnold/Tutor/Kammerer (vgl. ebd. 2001, 34ff) erweitern das Kompositum um die Komponenten "Kommunikative Kompetenz" und "Emotionale Kompetenz" und "outsourcen" damit diese beiden Faktoren aus dem Bereich der „Sozialen Kompetenzen". Da sie im Hinblick auf Bedarfe einer Wissens- und Informationsgesellschaftlich hochrelevant sind, sollen sie im Folgenden explizit beschrieben werden.

Kommunikative Kompetenz wird nach Bader 2002 wie folgt definiert: „die Fähigkeit und Bereitschaft, Sachverhalte und Befindlichkeiten auf dem Weg über verbale (gesprochene und geschriebene) Sprache und formale (Formeln, Grafiken...), aber auch über nonverbale Mittel (durch Gestik und Mimik) auszutauschen“ (Bader 2000, 211).

Hoch im Kurs stehen nach Peters/Brödel auch emotionale Kompetenzen als reflexiv-kognitive Fähigkeiten, die über soziale Kompetenzen hinausweisen (vgl. Peters/Brödel 2004, 272). In Konzeptionen zur Personalentwicklung wird zunehmend auf transkognitive, emotionale Ressourcen wie "Flow" und "Leidenschaft" gesetzt (vgl. Peters/Brödel 2004, 273). Steiner definiert **emotionale Kompetenz**: "Die Fähigkeit, die eigenen Gefühle zu verstehen, die Fähigkeit, anderen zuzuhören und sich in deren Gefühle hineinzusetzen, und die Fähigkeit Gefühle sinnvoll zum Ausdruck zu bringen" (Steiner 1997, 21).

Die Synthese einzelner Kompetenzfacetten¹⁹ führt beispielsweise nach Heyse/Erpenbeck zur Handlungskompetenz mit folgenden Komponenten (vgl. Kauffeld 2002, 138):

Abbildung 1: Kompetenzübersicht

Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz	(personale) Mitwirkungskompetenz
- Kontinuität - Kenntnisse Fertigkeiten Fähigkeiten	- Flexibilität - Verfahrensweisen	- Sozialität - Verfahrensweisen	- Partizipation - Gestaltungswissen
berufsübergreifend berufsbezogen berufsvertiefend berufsausweitend betriebsbezogen erfahrungsbezogen	variable Arbeitsverfahren Situative Lösungsverfahren selbstständiges Denken und Arbeiten Planen, Durchführen und Kontrollieren Umstellungsfähigkeit	einzelmenschlich: Leistungsbereitschaft Wendigkeit Anpassungsfähigkeit Einsatzbereitschaft Zwischenmenschlich Kooperationsbereitschaft, Fairness, Aufrichtigkeit, Hilfsbereitschaft, Teamgeist	Koordinations- Organisations- Kombinations- Überzeugungs- Entscheidungs- Verantwortungs- Führungsfähigkeit
Handlungskompetenz			

(zitiert nach Erpenbeck, Heyse 1996, S.42)

Abb. 2 [aus: Kauffeld 2002, 138 „Kompetenzübersicht“]

Das folgende Kapitel lagert die Teilaspekte reflexiver Kompetenzen aus und hebt sie zur Differenzierung auf eine Ebene 2. Ordnung. Diese so genannten

¹⁹ Hier im Schaubild benennt Erpenbeck/Heyse 1996 die vierte Facette als (personale) Mitwirkungskompetenz. Eine Diskussion der veranschaulichten Komposita ist zu vernachlässigen, da die Abbildung lediglich exemplarischen Charakter transportieren soll.

Metakompetenzen sollen im folgenden Kapitel ausführlich diskutiert werden, da sie die Hauptebene der Untersuchung bilden.

2.1.2.2.1.2 Metakompetenzen - die unmittelbare Untersuchungsebene 2. Ordnung

„Die Metakompetenz versteht sich als universelle Kompetenz“ (Bergmann u. a. 2006, 7). Die vorliegende Arbeit setzt in den selbstreflexiven Interviews primär an dieser „Schnittstelle“ an, die sowohl etwas über die erste Ebene der Komposita etwas verrät (im Selbstbeurteilungsmodus), als auch über die zweite Ebene, die reflexive, metakompetente Ebene der zu Interviewenden. Häufig wird diese Form von reflexiver Kompetenz der Komponente Personale Kompetenz zugeordnet. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung soll aber der Bereich der Metakompetenz - in Bezug auf die Krisenthematik - ausgelagert werden resp. auf eine andere Ebene „gestellt werden“ und in Bezug auf die Krisenthematik explizit untersucht werden.

Bergmann u. a. 2006 beschreiben Metakompetenz als Kompetenz der Kompetenzen: *„Wenn es sie gibt, wäre es die Fähigkeit, mit jedwedem Problem fertig zu werden. Dazu muss Distanz zu sich und zum Problemfeld erhalten bleiben, paradoxerweise aber eine genaue Kenntnis der eigenen Wirklichkeit, also der eigenen Wirkung im sozialen Feld vorhanden sein. Ein metakompetenter Akteur verfügt über systemische Denk- und Handlungsfähigkeit gepaart mit einem großen Ausmaß an Empathie und Selbstdistanz“* (Bergmann u. a. 2006, 7). Marquardt 1981 spricht im Zusammenhang seiner „scientific community“, den Philosophen, gar von „Inkompetenzkompensationskompetenz“ (vgl. Marquardt 1981).

Bergmann u. a. 2006 nähern sich dem Phänomen „Metakompetenz“ über vier Zugangswege, die wie folgt beschrieben werden:

- „- Metakompetenz verstehen wir als Kompetenz auf höherem Niveau oder Level, also als metasystemische Kompetenzen.*
- Ein weiterer Zugang ist die Weisheit, die oft zum Thema Metakompetenz assoziiert wurde.*
- Metakompetenz kann auch als Kompetenz verstanden werden, die Kompetenzentwicklung zu organisieren.*
- Ein vierter Ansatzpunkt ist die Interpretation der Metakompetenz als universelle Problemlösekompetenz.“* (Bergmann u. a. 2006, 111)

Der Zugang der Weisheit wird mit einem Struktur-Modell von Baltes-Smith (1990) mit folgenden Aspekten belegt:

- „- reiches Faktenwissen über Lebenslauf und Lebenslagen,
- reiches prozedurales Wissen über Lösungsstrategien,
- Kenntnis von Lebenskontexten und ihren zeitlichen Bezügen,
- Relativismus: Wissen um Unterschiede in Werten und Prioritäten,
- Wissen um relative Unbestimmtheit und Unvorhersagbarkeit des Lebens.“

(Bergmann u. a. 2006, 113) Müssen die nachfolgenden Generationen eine Art „frühe Weisheit“ entwickeln, um den veränderten, prekären Arbeitsbedingungen zu trotzen? Welche „weisen Kompetenzen“ sind es denn, die hier zum Tragen kommen? Und welche Lern- und Bildungsantworten hat die Erwachsenenbildung darauf? Bergmann u. a. 2006: *„Weisheit (Metakompetenz?) besteht nicht in der Anhäufung von Wissen, sondern im Ermöglichen des Neuen, der Verantwortung für eigenes Handeln und der Nutzung guter Erfahrung“* (Bergmann u. a. 2006, 138).

Außerdem beschreibt Metakompetenz die Entwicklung der Kompetenzentwicklung: *„Es ist eine Kompetenz, die Kompetenzentwicklungskompetenz zu entwickeln.“* (Bergmann u. a. 2006, 113) Bergmann u. a. 2006 spricht in diesem Zusammenhang von Kybernetik 2. Ordnung (vgl. Bergmann u. a. 2006, 115). In Unternehmen - etwa in der Übertragung auf Managementprozesse - wird die Reflexion häufig sogar mit Hilfe eines Mentors, der Kompetenzentwicklern sozusagen über die Schultern schaut, auf eine 3. Ebene des Lernens gehoben. Man spricht in diesem Zusammenhang ebenfalls von Metakompetenz (vgl. Bergmann u. a. 2006, 115).

Des Weiteren wird *„Metakompetenz als universelle Problemlösefähigkeit“* (Bergmann u. a. 2006, 115) folgendermaßen konkretisiert: *„Metakompetenz weisen auch diejenigen Akteure auf, denen man jedwede Aufgabe übertragen kann. Sie weisen die Fähigkeit auf, Fähigkeiten zu entwickeln, die in der spezifischen Situation gebraucht werden (...). Von Metakompetenz spricht man dann, wenn ein Akteur oder Kollektiv in der Lage ist, die jeweilig notwendigen Fähigkeiten situationsspezifisch zu entwickeln“* (Bergmann u. a. 2006, 115).

Nach Bergmann u. a. 2006 verfügen metakompetente Akteure über folgende Fähigkeiten:

- Selbstentdeckung und Selbstpräsenz

- Selbstdistanz (Vermeidung von Selfhugging²⁰)
 - Empathie, Achtsamkeit und Xenophilie²¹
 - Phasen- und Situationsidentifikation: *„Metakompetenz zeigt sich in der passenden Einschätzung der Phasen und Situationen in sozialen Prozessen.“ (Bergmann u. a. 2006, 116)*
 - Interventionsfähigkeit und Handlungsfreude: *„Metakompetente Akteure verfügen über die Fähigkeit, Phasen eines Gestaltungs- oder Problemlöseprozesses zu identifizieren, den Stand einzelner Akteure zu unterscheiden und jeweils geeignete und passende Interventionen zu setzen. Metakompetente erkennen die Notwendigkeit zu handeln und sind in der Lage, passende Intervention zu initiieren (Auswahl der passenden Form von Intervention, passend zu den Akteuren und zum Kontext).“ (Bergmann u. a. 2006, 117)*
- Der letzte Punkt der beschriebenen Fähigkeiten scheint im Hinblick auf das Konzept „Krisenkompetenz“, das alle aus der Krise resultierenden Handlungsschritte in Bezug auf Kompetenzentwicklung subsumiert, entscheidend.

Bergmann u. a. 2006 transformieren die Fähigkeiten in „beobachtbare Indikatoren“ (vgl. ebd. 2006, 117) wie folgt²²:

- „- *Selbsterkenntnis: Bewusstsein über Leit motive, Reflexionsgrad der eigenen Familiengeschichte, Verarbeitung der eigenen Lebenserlebnisse. Negativ: Selbstüberschätzung, Arroganz*
- *Selbstdistanz, Relativismus: Selbstironie, Neutralität, Ausmaß des Selbstbezugs, religiöse und weltanschauliche Werte. Negativ: Ideologie, Xenophobie, Vorurteile*
- *Empathie: Mitgefühl, Interesse am anderen, Einfühlungsvermögen. Negativ: Alexithymie²³, Apathie, mangelnde Hinwendung*
- *Situationsidentifikation, Kontextualismus: historische Einordnung, Altersadäquanz, Abstimmung der Kontexte im Lebenslauf, keine absoluten Lösungen, Abwägung von Nutzen und Aufwand. Negativ: Absolute Lösungen, apodiktische Äußerungen*
- *Interventionsfähigkeit, Lösungswissen: Ausmaß der Anregungen zu Handlungsmöglichkeiten, Sicherheit bei situativen Interventionen, reicher Erfahrungsschatz. Negativ: begrenzte Erfahrungen, Überreaktion*

²⁰ *„People who self-hug think that is best for themselves is best for everyone else as well.“ (Reiss 2000, 101)*

²¹ Vorliebe für Fremdes

²² Ich verwende an mehreren Stellen dieses Kapitels lange Passagen an direkten Zitaten, da diese Form von Aufzählungen von Bergmann 2006 ein in sich logisch abgeschlossenes System bilden, das ich zunächst nicht durch eine bestimmte Auswahl vorinterpretieren möchte.

²³ Gefühlsblindheit

Diese Indikatoren lassen eine Beobachtung und anschließende Beschreibung von Metakompetenz-Levels zu. Im Dialog kann so bewertet werden, welches Niveau der Metakompetenz ein Akteur erreicht hat" (Bergmann u. a. 2006, 117).

Erpenbeck u. a. 2006 beschrieben Metakompetenz durch die Einführung von Geschwindigkeitsvariablen (vgl. Erpenbeck u. a. 2006, 83) und definieren Änderungsgeschwindigkeit als *„Flexibilität verschiedene Lösungen zu entwickeln auf Grund des Einsatzes von Metakompetenz“*. Die Autoren definieren Metakompetenz als *„Fähigkeit verschiedene Kompetenzen zu nutzen“* (vgl. Erpenbeck u. a. 2006, 83). Sie stellen in diesem Zusammenhang außerdem die Frage welche Metakompetenzen zur Selbstorganisation, zur Entwicklung von Kompetenz, erforderlich sind (vgl. Erpenbeck u. a. 2006, 154). Und: *„Ist die Verfolgung dieses Schritts von einer Stufe zur nächsten mit den Begriffen Lernkompetenz und Veränderungskompetenz abzudecken?“* (Erpenbeck u. a. 2006, 154) Lernkompetenz wird häufig mit Metakompetenz gleichgesetzt, da sie nach Weinert 1999 *„eine von bestimmten Inhalten unabhängige Fähigkeit“* darstellt (ebd. 1999). Nach Mandl/Krause 2001 wird Lernkompetenz auch auf metakompetenter Ebene diskutiert und als Fähigkeit zum erfolgreichen Lern-Handeln verstanden, die sich aus der Kompetenz zur Selbststeuerung, Kompetenz zur Kooperation und Medienkompetenz zusammensetzt (vgl. Mandl/Krause 2001, 8).

Weinert definiert Metakompetenzen als Kompetenzen in Bezug auf den Gegenstand des Erwerbs, die Organisation und die Anwendung von Kompetenzen selbst, kurz: *„expertise about oneself as a knower, learner and actor.“* Auch im Bereich der Metakompetenz sind die Definitionen und Komposita relativ vielgestaltig. Nelson/Narens 1990 beschreiben Metakompetenz als das Vorhandensein, den Nutzen und die Erlernbarkeit von Kompetenzen angemessen beurteilen zu können (vgl. Nelson/Narens 1990, 12).

Inwiefern sich die beschriebenen Facetten des Metakompetenz-Konstrukts von Bergmann u. a. 2006 im Hinblick auf die zu definierenden Metakompetenzen am Knotenpunkt „Kompetenzkrise“ hilfreich erweisen, soll in Kapitel 3.2 diskutiert und festgelegt werden. Bergmann u. a. 2006 übertragen die Indikatoren des Weiteren auf Unternehmen und Organisationen als metakompetente Systeme (vgl. ebd. 2006, 118). Die Kompetenzkrise könnte im Sinne von Bergmann 2006 in ein anderes Licht, das weniger defizitär (wie es ja immer noch, realiter in den Strukturen des Arbeitsmarkt vorwiegend anzutreffen ist), ist, gerückt werden: *„Lernen setzt Irritation, Muße, Raum für Experimentieren, Interesse und Freude*

voraus. Es sind also im Kompetenzmanagement so etwas wie organisational slacks oder Sphären des Lernens und der Reflexion vorzusehen" (Bergmann u. a. 2006, 137). Auf diese Thematik wird in Kapitel 2.2.3 explizit eingegangen. Im folgenden Kapitel sollen zunächst die Erschließbarkeit von Kompetenz und die Ansätze zur Erhebung von Kompetenzen diskutiert werden, bevor in Kapitel 3 das der Untersuchung zugrunde liegende Verständnis dargestellt werden soll.

2.1.2.2.2 Zur Erhebung von Kompetenzen

2.1.2.2.2.1 Zur Erschließ- und Messbarkeit

Kompetenz wird erst in Handlungszusammenhängen und sozialen Kontexten sichtbar (vgl. Clement 2002, 29) und sie ist nicht direkt messbar: „Berufliche Kompetenz ist nicht direkt beobachtbar.“ (Pietrzyk 2002, 85) Wie bereits dargestellt, stellt das Konstrukt einen Kapazitätsbegriff dar, der die Befähigung zum erfolgreichen Handeln in der Arbeit einschließt. „Kompetenzen können nicht abstrakt definiert und überprüft werden, sondern stets nur im Kontext der jeweiligen Handlungssituation (vgl. Kauffeld, 2000)“ (Kauffeld 2002, 133). Kompetenzen sind nach Franke 2005 psychologische Konstrukte und mehrdimensionale Entitäten, die nicht der unmittelbaren Beobachtung zugänglich sind (vgl. Franke 2005, 46).

„Ein methodischer Zugang zur Erfassung des Konstrukts Kompetenz ist über die Selbstbeurteilung realisierbar, da auch in diesem Fall die Person als Kenner ihrer beruflichen Fähigkeiten und Kenntnisse angesehen wird und die Rolle des Analytikers für diese übernehmen kann (vgl. Bergmann & Wilczek, 2000)“ (Pietrzyk 2002, 85). Nach Erpenbeck/Rosentiel 2003 verlangt die verbundene Unmöglichkeit objektiver Erkenntnis ein anderes Vorgehen der Kompetenzmessung (vgl. Erpenbeck/Rosentiel 2003, XIX): „Dabei geht es um ein möglichst tief lotendes Kompetenzverstehen. Verstehen ist hier stets mit Sinnanalyse (Auslegung, Interpretation, Hermeneutik) von Geist, Erfahrung und Sprache eines autonomen, selbstorganisierenden, durch Dispositionen gekennzeichneten Subjekts verbunden (Schmidt 1995: 17ff)“ (Erpenbeck/Rosentiel 2003, XIX).

Kompetenzmessung kann als objektives Messverfahren wie auch als subjektives Einschätzungsverfahren durchgeführt werden. Erpenbeck/Rosentiel 2004 legen mit ihrem „Handbuch Kompetenzmessung“ eine umfangreiche Sammlung solcher Verfahren vor.

Während konkrete Qualifikationen direkt gemessen und zertifiziert werden, können Kompetenzen nur indirekt erschlossen, evaluiert und kaum zertifiziert werden (vgl. Heyse/Erpenbeck 1997, 50). *„Kompetenz ist stets hochindividuell“* (Baitsch 1998, 17). Vor diesem Hintergrund wird häufig mit Kompetenzprofilen gearbeitet, aus denen die Messwerte für die Dimensionen und Prozessparameter der Kompetenz ersichtlich sind (vgl. Franke 2005, 47). Aber: *„Kompetenzen können nicht genau und absolut gemessen werden, da sie sich relational bilden. Kompetenzen können insofern nur im Dialog bewertet werden. (...) Kompetenz und erst recht Metakompetenz entziehen sich unseres Erachtens der eigentlichen Messbarkeit im herkömmlichen Sinne“* (vgl. Bergmann u. a. 2006, 85).

„Methoden qualitativer Kompetenzforschung sind eher an der Beschaffenheit und Güte von Kompetenz, an Sinn- und Bedeutungszusammenhängen interessiert. Zu den qualitativen Methoden rechnen beispielsweise unstrukturierte Beobachtungen und Befragungen sowie biographische Methoden. Qualitative Sozialforschung kann sich ferner auf eine Vielzahl kognitiver und phänomenologischer Verfahren auf historisch vergleichende und ethnographische Methoden, auf Methoden der Diskursanalyse, Aktionsforschung, Alltagsforschung und Biographieforschung usw. stützen“ (Erpenbeck/ Rosenstiel 2003, XXI). Im Kompetenzmessungskatalog von Erpenbeck/Rosenstiel basiert das jeweilige Verfahren auf einer meist anforderungsbezogenen Definition. So definiert Bergmann beispielsweise in ihrem *„Selbstkonzept beruflicher Kompetenz“* Kompetenz als *„Motivation und Befähigung zur selbständigen Weiterentwicklung beruflichen Könnens“* (Bergmann in: Erpenbeck/Rosenstiel 2003, 229). Kompetenz wird ganz allgemein beschrieben als Kapazität einer Person zur Bewältigung neuer Aufgaben (vgl. Bergmann in Erpenbeck/Rosenstiel 2003, 229). *„Die Messung erfolgt über eine Zerlegung in mehrere Kompetenzfacetten und deren Operationalisierung.“* (Bergmann in: Erpenbeck /Rosenstiel 2003, 229) Im Vergleich definiert etwa das Kasseler-Kompetenz-Raster von Kauffeld/Grote/Frieling (vgl. Kauffeld/Grote/Frieling in: Erpenbeck/Rosenstiel 2003, 261) Kompetenz wie folgt: *„Unter der beruflichen Handlungskompetenz werden alle Fähigkeiten, Fertigkeiten, Denkmethode und Wissensbestände des Menschen, die ihn bei der Bewältigung konkreter sowohl vertrauter als auch neuartiger Arbeitsaufgaben selbstorganisiert, aufgabengemäß, zielgerichtet, situationsbedingt und verantwortungsbewusst - oft in Kooperation mit anderen - handlungs- und reaktionsfähig machen und sich in der erfolgreichen Bewältigung konkreter Arbeitsanforderungen zeigen, verstanden.“* In einem interaktiven Handlungskontext wird das Instrument zur Beobachtung von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz eingesetzt (vgl. Kauffeld/Grote/Frieling in:

Erpenbeck/Rosenstiel 2003, 261). Manche Verfahren, wie etwa der Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen, kurz smk99 von Frey/Balzer (vgl. ebd. in: Erpenbeck/Rosenstiel 2003, 323) zielt nicht auf die ganze Kompetenzkomposition, sondern nur auf die beiden genannten Facetten. *„Der Beurteilungsbogen smk99 wurde zur Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen für den Aus- und Weiterbildungssektor und für die Personalentwicklung angefertigt.“* (Frey/Balzer in: Erpenbeck/Rosenstiel 2003, 323) Hier wird über Selbstbeurteilung mittels Fragebögen ein Kompetenzprofil des Lehrlings erstellt. Neben solchen Kompetenzprofilen existiert nach Erpenbeck/Rosenstiel die Sparte der „Kompetenzbilanzen“ (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003, 339 ff).

Die Selbstreflexion individueller Kompetenz erweist sich insbesondere für das Lernen im Bereich der personalen und sozialen Kompetenzen als besonders wichtig, da Lernfortschritte „von außen“ hier nur schwer zu überprüfen sind, während Lernerfolge im Bereich von Wissen und Fähigkeiten leichter anhand von Tests festgestellt werden können (vgl. Epping/Klein/Reutter 2001, 66).

Gerade für die (Erwachsenen-)bildung sind Informationen darüber, auf welchem Level sich eine Person hinsichtlich seiner Kompetenzentwicklung befindet und eine Graduierung einzelner Dimensionen zweckmäßig (vgl. Franke 2005, 49).

Um berufliche Handlungskompetenz anhand verschiedener Verfahren erfassen zu können, werden die Teildimensionen der Trias Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz weiter aufgesplittet und entsprechende Kriterien benannt (Simon 2005, 9):

Zur Messung und Bewertung von **Sachkompetenz** differenziert Friede etwa (1996, 7f) folgende Kriterien:

- „1. *„Umfang, Struktur, Richtigkeit, Stabilität und Transfer des Fach- und Handlungswissens;“*
2. *„Vollständigkeit des Handlungsprozesses;“*
3. *„Grad der Anforderungsorientiertheit des Handlungsplanes (Berücksichtigung von Bedingungen der Aufgabe und des Zieles sowie Berücksichtigung von technischen, ästhetischen, juristischen und sozialen Normen);“*
4. *„routinierte Handhabung von Werkzeugen, Hilfsmitteln und Anlagen;“*
5. *„Antizipation von Zielen, Ereignissen und Ergebnissen.““* (Friede 1996, 7ff in: Simon 2005, 10) Da die Sachkompetenz eng mit den fachlichen Anforderungen des jeweiligen Berufes oder Studienbereichs verbunden ist, kann sie nur unter

Hinzuziehung des beruflichen Kontextes konkretisiert werden (vgl. Schwadorf 2005, 68).

Bei der beruflichen **Sozialkompetenz** sind in Bezug auf eine Erhebung mindestens zwei Teilkomponenten zu unterscheiden: Die Teamkompetenz und die Fähigkeit und Bereitschaft zu überzeugendem Auftreten des Einzelnen gegenüber einer oder mehreren Personen (vgl. Schwadorf 2005, 68).

„Da Selbstkompetenz eher nach innen gerichtet ist, ist sie grundsätzlich weniger zugänglich als Sach- und Sozialkompetenz und damit auch schwerer operationalisierbar.“ (Simon 2005, 12)

Schwadorf 2005 unterscheidet im Rahmen einer Untersuchung von Studierenden der Berufsakademie drei Teilkomponenten der **Selbstkompetenz**:

„1) Die Fähigkeit und Bereitschaft, sich selbst eine eigene Meinung zu bilden und diese auch zu vertreten, d. h. die Fähigkeit und Bereitschaft sich konstruktiv einzubringen.

2) Die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion als Voraussetzung für die eigene Entwicklung;

3) Die Fähigkeit und Bereitschaft zur reflexiven Aufnahme von Kritik anderer Personen als Chance für die eigene Entwicklung, d. h. zur Offenheit gegenüber Kritik.“ (Schwadorf 2005, 69)

Er konkretisiert berufliche Handlungskompetenz wie folgt anschaulich. Hier werden die der Sache innewohnenden Überschneidungen der Kompetenzbereiche besonders deutlich:

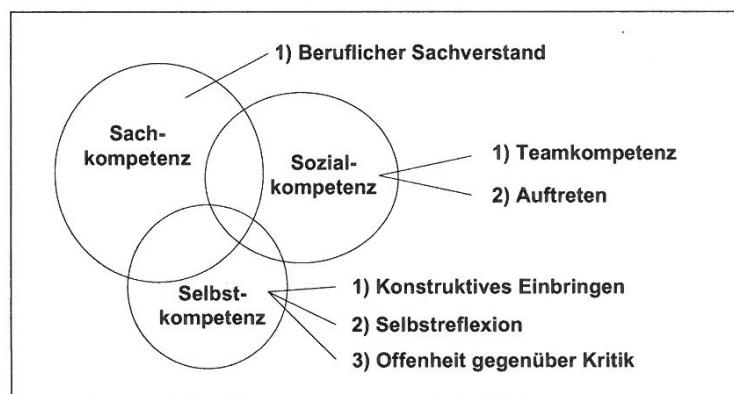


Abbildung 2: Konkretisierung beruflicher Handlungskompetenz

Abb. 3 [aus:: Schwadorf 2005, 69 „Konkretisierung beruflicher Handlungskompetenz“]

Im folgenden Kapitel sollen die Methoden der Erhebung von Kompetenzen - die momentan einen regelrechten Boom erfahren - dargestellt werden. *„Zertifizierungssysteme sind im Umbruch begriffen. Es wird zunehmend in Frage gestellt, ob Zeugnisse und Befähigungsnachweise in ihrer klassischen Form noch über die Kompetenzen des Einzelnen Aufschluss geben können. Neue Zertifizierungssysteme bilden sich heraus. Tendenziell zeichnet sich eine Entkopplung von Zertifizierungssystemen und Bildungssystemen ab, so etwa mit der Einführung von Systemen zur Validierung nichtformalen Lernens“* (Descy, Tessaring u. a. 2002, 89).

2.1.2.2.2 Eine Bestandsaufnahme der Erhebungsansätze und –instrumente

In den jüngsten Ansätzen zur Kompetenzerhebung wird zwischen entwicklungsorientierten und anforderungsorientierten Verfahren unterschieden (vgl. Gillen 2003, 5), die sich im Spannungsfeld zwischen der eigenen Stellung auf dem Arbeitsmarkt und dem Personalmanagement der Unternehmen verorten lassen:

„Anforderungsorientierte Ansätze, wie sie besonders in ökonomischen Zusammenhängen eingesetzt werden, zielen darauf ab, die Kompetenz in Relation zu aktuellen oder zukünftigen Arbeitsaufgaben einzuschätzen und fokussieren damit eher auf das Potenzial eines Beschäftigten. Zielsetzungen, Form und Systematik dieser Kompetenzerhebungen orientieren sich an den spezifischen Unternehmensefordernissen und der Optimierung der Unternehmensprozesse“ (Gillen 2003, 6).

Gillen grenzt davon die so genannten entwicklungsorientierten Ansätze ab, die das Individuum und seine Entwicklung in den Fokus nehmen (vgl. Gillen 2003, 6): *„Die Orientierung an den in der Lebens- und Arbeitswelt erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen von Individuen einerseits und die Unterstützung von Kompetenzentwicklung als lebensbegleitenden Prozess andererseits sind die wesentlichen Zielsetzungen dieser Kompetenzerhebungen, die (...) als entwicklungsorientiert bezeichnet werden sollen“* (Gillen 2003, 6). Solche Verfahren, wie auch der von derselben Hamburger Projektgruppe „KomNetz“ vorgelegte Kompetenzreflektor, kombinieren Kompetenzerhebung mit einer begleitenden Lern- oder Entwicklungsberatung. Sie sollen helfen auf der reflektierten Grundlage des eigenen Kompetenzbestandes die berufliche Entwicklung subjektorientiert zu gestalten. *„Damit werden Aspekte wie*

Selbsterkenntnis, Persönlichkeitsentwicklung und die Förderung reflexiver Handlungsfähigkeit mitberührt, dass sich die Lernenden über den Status-quo ihrer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse bewusst werden und zur Reflexion des eigenen Kompetenzbestandes angehalten werden" (Gillen 2003, 6).

Wie oben bereits ausgeführt werden Kompetenzerhebungen in unterschiedlichen Disziplinen mit unterschiedlichen Zielsetzungen entwickelt und verwendet. So können psychologische, personalwirtschaftliche und berufspädagogische Ansätze differenziert werden (vgl. Gillen 2003, 8). Insgesamt ist durch die Individualisierung beruflicher Bildungswege und das Aufbrechen linearer Berufsbiographien ein Trend zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen festzustellen. *„Angesichts dieser Diskontinuität ist es notwendig, die individuellen Wege des Kompetenzerwerbs sichtbar zu machen und anzuerkennen" (Gillen 2003, 4).*

Unter den psychologischen Ansätzen verortet Gillen 2003 in ihrer Bestandsaufnahme die *„Kompetenzbiographie"* von Erpenbeck/Heyse (1999), die ein an Persönlichkeitsanalysen angelehnte, biographische Erhebungsmethode (auf dem Kontinuum eher den anforderungsorientierten Verfahren zuzuordnen) vorgelegt haben, und das Kasseler-Kompetenz-Raster von Frieling, Kauffeld und Grote. Zur Beobachtung dient bei Letzteren eine eintägige Gruppensituation im Arbeitszusammenhang eines Unternehmens, aus der Aussagen anschließend quantifiziert werden. Dieses Verfahren ist daher eindeutig den anforderungsorientierten Erhebungsansätzen zuzuordnen.

Im Bereich der personalwirtschaftlichen Ansätze sind Verfahren von Gesprächen über Assessment-Center-Verfahren bis hin zu Testverfahren zu beobachten. Beispiel für ein computergestütztes Fragebogenverfahren, das 300 unterschiedliche berufliche Situationen - je nach Tätigkeit - bereitstellt resp. den Bewerber damit konfrontiert, ist der DNLA-Persönlichkeitstest (The Discovery of Natural Latent Abilities). Unter dem Begriff "Kompetenzmanagement" werden derzeit Modelle entwickelt, die Kompetenzprofile in Skilldatenbanken erfassen und aus denen nach einem Ist-Soll-Abgleich entsprechende Maßnahmen zur Weiterbildung oder Rekrutierung abgeleitet werden sollen resp. ein Gesamtkonzept entstehen soll.

Die Ansätze aus dem Bereich der Berufspädagogik sind in der Regel als entwicklungsorientiert zu bezeichnen (vgl. Gillen 2003, 12). Sie sind ganzheitlich und kombinieren die Kompetenzanalyse mit einer Entwicklungsberatung. Dabei

geht es häufig um ein Kompetenzverstehen, das mit einer Sinnanalyse verbunden ist (vgl. Erpenbeck, Rosenstiel u. a. 2003, XIX).

Björnnavold 2001 unterscheidet außerdem zwischen summativen und formativen Verfahren der Kompetenzerhebung. Gillen 2003 unterscheidet auf Björnnavold rekurrierend analog Verfahren mit bilanzierender Funktion und Verfahren mit prozessbezogener Funktion, die sie wie folgt definiert:

„Die bilanzierende Funktion dient dem Nachweis von absolvierten Lernabschnitten in Form von Zertifikaten oder Zeugnissen und ist in bestehende Berufsbilder einzuordnen. Aufgrund ihres Charakters sind bilanzierende Elemente auf bestehende Systeme bezogen.“ (Gillen 2003, 12/13) Das britische System der National Vocational Qualifikation (NVQ) ist hierzu zu zählen. Es schafft eine Verbindung von nicht formell erworbenen Kompetenzen, die durch das NVQ-Verfahren erfasst werden, zum formalen Bildungssystem und gilt als ein bedeutender Meilenstein für die Kompetenzverfahrensweisen anderer Länder (vgl. Gillen 2003, 13).

Die prozessbezogene resp. summative Funktion von Kompetenzerhebungsverfahren dient als Hilfe für weitere Lern- und Entwicklungsprozesse, die von den Personen selbst eingeschätzt und reflektiert werden. Ein solches Verfahren ist etwa das französische Konzept *„bilans des compétences“*, bei dem ein persönlicher Kompetenzpass erstellt wird, der sowohl informell als auch formell erworbene Kompetenzen erfassen soll (vgl. Gillen 2003, 14). Das Verfahren wendet sich an Erwerbstätige und Arbeitslose gleichermaßen. Ein ähnlicher Ansatz wird mit dem Schweizerischen Qualifikationsbuch verfolgt. Das Instrument ermöglicht im Selbstverfahren die Erhebung persönlicher und beruflicher Kompetenzen und ermöglicht die Ableitung entsprechender Bildungsmaßnahmen.

Deutschland liegt in der EU bei der Entwicklung eines entsprechenden Ansatzes weit zurück. Die EU hat bereits 1995 im Weißbuch *„Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“* (ebd. 1995, 8,9, 58ff) für die Einführung eines Kompetenzausweises auf europäischer Ebene plädiert. In internationalen Projekten wird die Einführung einer Personal Skills Card (PSC) verfolgt. Anno 2005 hat die Europäische Kommission den Vorschlag zur Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) vorgelegt (vgl. Weiß 2011, 24).

Dennoch existieren auch in Deutschland modellhafte Ansätze/Instrumente zur Kompetenzerhebung:

- Der Arbeitskreis DQR hat einen Entwurf eines Deutschen Qualifikationsrahmens vorgelegt²⁴ (vgl. Weiß 2011, 24)
- Die Job-Profi-Mappe als Instrument der Kompetenzmessung bei Arbeitssuchenden (angewandt von der Bundesagentur für Arbeit)
- Der Weiterbildungspass von BLK/BMBF
- Der Job-Navigator der IG-Metall
- Der Kompetenzreflektor der Arbeitsgruppe „KomNetz“
- Der ProfIPASS der BMB

Gillen 2003 systematisiert und verortet einige der angesprochenen Ansätze der Kompetenzerhebung auf den Kontinua „Summative – Formative Ansätze“ und „Anforderungsorientierte – Subjektorientierte Ansätze“:

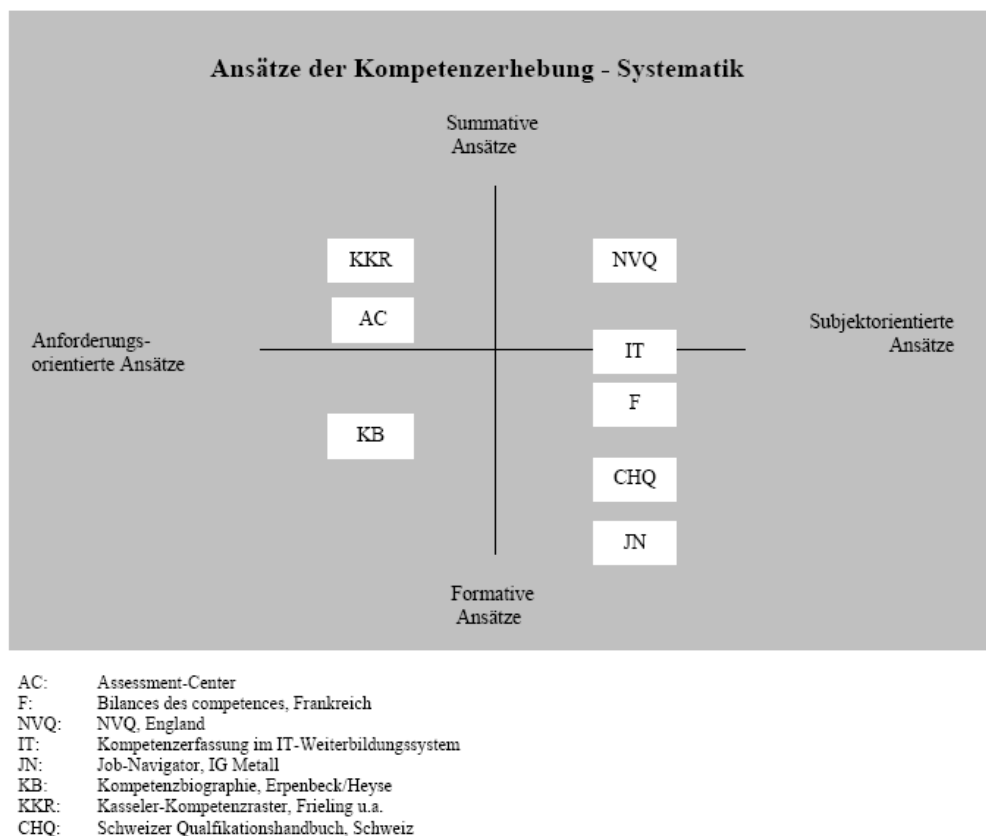


Abb. 4 [aus:: Gillen 2003, 19 „Ansätze der Kompetenzerhebung - Systematik“]

²⁴ Differenziert wird in zwei Kompetenzkategorien: Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten) und Personale Kompetenz (Sozialkompetenz und Selbständigkeit) (vgl. Weiß 2011, 24).

„Dialoggestützte Verfahren, die methodisch mit Dialogen oder Gesprächen operieren, scheinen dem entwicklungsorientierten, prozessbezogenen Anspruch am ehesten gerecht zu werden" (Gillen 2003, 24). Die Subjekt- resp. Entwicklungsorientierung wird bei vorliegender Untersuchung mit Hilfe der PZI als Erhebungsinstrument an der Schnittstelle von Kompetenzen und Krise, der „curricularen Kompetenzkrise" entsprechend eingelöst.

2.2 Zum Verständnis von Krise: Entwicklungskrisen im Spiegel der Zweiten Moderne²⁵

„Die Vorstellung, dass man mit 19 Jahren in der Ausbildung ist und dann einen Beruf ausübt und im wesentlichen darin bleibt, gilt heute höchsten noch für 30% der Erwerbsfähigen (vgl. Dahrendorf 1996). Es kann daher nicht mehr von einer Kontinuität der Berufstätigkeit ausgegangen werden. Das Normalarbeitsverhältnis, d. h. die unbefristete Vollerwerbsarbeit im erlernten Beruf, wird zur Ausnahme“ (Wittwer/Reimer 2002, 170).

Tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen stellen ganz andere Anforderungen an die Erwerbsfähigen und der Typus „beruflicher Arbeitnehmer“ transformiert sich immer mehr zum „Arbeitskraft-Unternehmer“ (vgl. Voß 1998, 477). Initiativen wie „Wege zur Selbst GmbH“, unter deren Überschrift sich 150 Personalmanager zusammengeschlossen haben, mit dem Ziel Selbstverantwortung und Employability zu fördern, bilden diese Trends beispielhaft ab.

Berufliche Entwicklung wird unter Bedingungen einer linearen Transformation in Zukunft immer weniger möglich sein und erfolgt heute eher unter den Bedingungen einer zieloffenen Transformation. *„Erlebt werden zieloffene Transformationen von den Betroffenen meist als Aufbruch, Ausbruch oder als verwirrende*

²⁵ Bisher wurden die Begriffe Moderne, Postmoderne und jetzt der Begriff Zweite Moderne nicht trennscharf verwendet. Ich möchte an dieser Stelle, an der ich den Terminus „Zweite Moderne“ einführe, alle drei Begriffe in ihren Konturen erläutern:

Moderne: Der Begriff Moderne erlebt in der Geschichte Europas einen Umbruch und weist in allen Lebensbereichen auf eine Phase der „neuen Zeit“ gegenüber der Tradition hin. *„Meist geht es um die Epoche seit der Industrialisierung“* (Fuchs-Heinritz/Lautmann u. a. 2007, 440) Das Adjektiv modern wird „umgangssprachlich“ häufig synonym zu „modisch“ im Sinne von „up-to-date“ verwendet.

Postmoderne: Häufig wird der Ausdruck Postmoderne so gebraucht als wäre er gleichbedeutend mit postindustrieller Gesellschaft. Giddens 1995 beschreibt: *„Sofern wir uns auf eine Phase der Postmoderne zubewegen, heißt das, dass uns die Bahn der gesellschaftlichen Entwicklung von den Institutionen der Moderne weg- und zu einer neuen und unterscheidbaren Art von sozialer Ordnung hinführt.“* (vgl. Giddens 1990, 63) *„Unklare Sammelbezeichnung für eine Geisteshaltung (neuer Zeitgeist) bzw. eine (aus Architektur und Kunst vermittelte Stil- und) Denkrichtung, die sich als Gegen- oder Ablösungsbewegung zur Moderne versteht. Der auf rationale Durchdringung und Ordnung gerichteten Moderne stellt die P. eine prinzipielle Offenheit, Vielfalt und Suche nach Neuem entgegen, die von ihren Gegnern als Beliebigkeit ("anything goes") kritisiert wird.“* (Schubert/Klein 2006, Online-Text)
Der Begriff der Postmoderne wird nur in Zitaten verwendet, sonst spreche ich konsequent von Zweiter Moderne und im Adjektiv von „modern“.

Zweite Moderne: Der Begriff wird gegenwärtig vom deutschen Soziologen Ulrich Beck für seine Thesen einer im Zuge der Globalisierung sich grundlegend sich veränderten sozialen Welt verwendet: Prekäre Arbeitsverhältnisse, Enttraditionalisierung, Individualisierung, die Herausbildung einer Weltgesellschaft, Digitale Revolution prägen das Bild (vgl. Fuchs-Heinritz/Lautmann u. a. 2007, 441). Ich möchte diesen Begriff verwenden, weil er wesentliche Elemente der durch die Globalisierung bedingten Gesellschaftsordnungen impliziert.

Umbruchsituation hinein in einen verunsichernden Schwebestand, bei dem zwar klar ist, welche Ordnung man verlassen oder verloren hat, nicht aber, wie die zukünftige aussehen wird." (Schäffter 2002, 28) Die Zweite Moderne zeichnet sich dadurch aus, dass Sicherheiten, Lebensorientierungen und Biographieverläufe brüchig geworden und die gesellschaftlichen Strukturen fluide geworden sind. Dieses Aushalten von permanenten Unsicherheiten wird zu einer zentralen Schlüsselqualifikation von Individuen. Die Psychoanalytikerin Verena Kast 1998 spricht in Anlehnung an Beck 1996 in Bezug auf den Umgang mit Angst und Krisen gar von einer „*zivilisatorischen Schlüsselqualifikation*" (Kast 1998, 13) – in einer Zeit in der feste Rituale und Symbole brüchig geworden sind. Seitter 1999 führt im Hinblick auf die zeitdiagnostischen Verhältnisse in ähnlichem Tenor den Begriff der „*biografischen Schlüsselqualifikation*"²⁶ ein – weil durchschnittliche Erwerbstätigkeit nicht mehr die Ausbildung ein und desselben Berufs über eine längere Lebensspanne hinweg bedeutet, sondern mit dem Aufweichen institutioneller Lebenslaufmuster den Wechsel von Arbeits- und Fortbildungsphasen, freiwillige und unfreiwillige Berufsabbrüche, innovative Strategien des career switching, Abwechseln von Berufs- und Familienphasen (Alheit/Dausien 2002, 570 in: Herzberg/Truschkat 2009, 112) einhergehen. Seitter konstatiert: „*Übergangsfähigkeit als die Notwendigkeit, in unterschiedlichen Funktionssystemen kommunizieren zu können, kritische Lebenspassagen zu bewältigen, die eigene Biographie zu planen, divergierende Logiken zu verbinden und nationalstaatliche Rahmensetzungen zu transzendieren, lässt sich daher als biografische Schlüsselqualifikation innerhalb einer modernisierten Moderne beschreiben.*" (Seitter 1999, 15) Für den Einzelnen bedeutet daher in Zukunft berufliche Entwicklung permanente Selbstvergewisserung im Hinblick auf den Standort und das ständige Bemühen um persönliche Weiterentwicklung (vgl. Wittwer/Reimer 2002, 176). Im Rahmen vorliegender Arbeit soll allerdings der Begriff der Schlüsselqualifikation in traditioneller Weise als eher sachorientierter Positionsbegriff verwandt werden. Die Verwendung des „besetzten" Begriffs Schlüsselqualifikation im Kontext der gesellschaftlichen Umbrüche ist an dieser Stelle leicht „irreführend" und soll im Folgenden durch den Begriff der Kompetenz

²⁶ „Der Lebenslauf verliert seine Selbstverständlichkeit und Voraussehbarkeit; er wird offener und zugleich diffuser und komplexer. In dieser Situation ist das Individuum gefordert, seine Biographie aktiv zu gestalten, d. h. sein Leben reflexiv zu organisieren und kontinuierlich zu reorganisieren, um sich an neue Gegebenheiten flexibel anzuschließen. Kraul und Marotzki (2002) führen hier den Begriff der „biographischen Arbeit" ein, um die Bildungsanforderungen an die Menschen in der Moderne aus einer biographieanalytischen Perspektive zu fassen: Kernelemente seien gesteigerte Reflexivität, Biografizität und Flexibilität – (Gestaltungs-)Kompetenzen also, die das Individuum befähigen sollen, sich in einer komplexer werdenden, sich immer rasanter verändernden Welt eigenverantwortlich zurechtzufinden und mit Veränderungen Schritt zu halten.“ (Henze/Kellner-Evers 2009, 191).

ersetzt werden. In Konsequenz müsste man in Anlehnung an Kast 1998 oder Seitter 1999 demnach von „zivilisatorischer Kompetenz“ oder „biografischer Kompetenz“ sprechen.

Siebert konstatiert 2001 im Hinblick auf die veränderten Anforderungen: *„Die Lernkulturen der Postmoderne erfordern mehr und mehr reflexive Kompetenzen“* (Siebert 2001, 297). Er konkretisiert den Bereich der *„reflexiven Kompetenzen“* wie folgt: *„Dazu gehört die Fähigkeit, mit der Informationsflut und dem wachsenden Nichtwissen kompetent umzugehen, zu entscheiden, was man getrost vergessen kann, sich seiner generativen Themen zu vergewissern, die eigenen Lerngewohnheiten zu optimieren, Lernen nicht (nur) als Stress, sondern (auch) als Bereicherung zu erfahren“* (Siebert 2001, 207).

Bereits 1979 stellte Loch fest: *„In sich fortlaufend wandelnden Gesellschaften, wo der „Lernzwang“ lebenslänglich wird, häufen sich mit zunehmendem Alter Lernhemmungen, die auf Lernhilfe angewiesen sind, weil man den Zumutungen des „life-long learning“ nicht mehr gewachsen ist. Im Blick auf die verschiedenen Phasen des Erwachsenenalters muss man die Frage stellen, ob eine solche „éducation permanente“ nicht mehr Abhängigkeiten bringt, als sie auflöst. In der „Lerngesellschaft“ werden die Bedürfnisse nach „Umerziehung“ (reeducation) zu einem ebenso unausweichlichen wie bedenklichen Phänomen. Sie bringen sich in dem Wunsch oder Zwang nach „Weiterbildung“, „Umschulung“, „Verhaltenstraining“, „Animation“, „Beratung“ in allen möglichen Lebensfragen mit steigender Häufigkeit zum Ausdruck (39). Das muss zu Konflikten mit den Leistungsmotiven, Kompetenzansprüchen, Mündigkeitserwartungen und Autoritätsansprüchen führen, die im Selbstverständnis des erwachsenen Individuums wie im Verhältnis der Altersgruppen zueinander bestehen. Solche Konflikte sind nur durch eine Art Einklammerung dieser „kompensatorischen“ oder besser: restitutiven Erziehungsformen in „Freizeiten“, „Bildungsurlauben“ usw. sowie den entsprechenden institutionellen Spielräumen in gewissem Maße zu neutralisieren.“* (Loch 1979, 31) Das moderne Phänomen der Freizeit steht im Zeichen der Erwachsenenpädagogik inklusive eines permanenten „Umlernens“. Die Lernhilfe der Erziehung, die sich weit ins Erwachsenenalter ausdehnt, kann Wachstumshilfe sein, aber auch Enkulturationshilfe (vgl. Loch 1979, 22) Die gesteigerten Anforderungen an die Kompetenzen in einer sich rasch veränderten Arbeitswelt, machen eine notwendige Ausdehnung des Lernbegriffs auf die gesamte Lebensspanne, auch im praktischen Bereich von Erwachsenen- und Weiterbildung,

„überdeutlich“. Die anthropologische Erziehungstheorie *„Lebenslauf und Erziehung“* von Loch 1979, der den Begriff der curricularen Krise unter der Persönlichkeits- und Entwicklungsperspektive des „homo discens“ einführt, erlangt eine aktuelle Bedeutsamkeit. Beschreibende Definitionen von Krise - im Sinne von Loch 1979 - , erscheinen im Hinblick auf die vorliegende Thematik hilfreich: *„Wenn die Wandlungen kontinuierlich verlaufen, sprechen wir von Entwicklung, wenn sie un stetig verlaufen, von Entwicklungs- oder Identitätskrisen.“* (Loch 1979, 17) Die Erziehungstheorie von Loch über die gesamte Lebensspanne erfüllt die Funktion einer Entwicklungstheorie mit Aktualitäts- und Universalitätsmodus.

In ähnlicher Weise verwendet Erikson in seiner Epigenese der Identität den Begriff Krise unter dem positiven Aspekt von Entwicklung: *„Ich werde das menschliche Wachstum vom Standpunkt der inneren und äußeren Konflikte aus darstellen, die die vitale Persönlichkeit übersteht, die aus jeder Krise mit einem erhöhten Gefühl der inneren Einheit hervorgeht, mit einer Zunahme an guter Urteilsfähigkeit und einer Zunahme der Fähigkeit, „etwas zustande zu bringen“, entsprechend ihren eigenen Maßstäben und den Maßstäben derer, die für sie bedeutsam sind“* (Erikson 1974, 91). Nach Erikson stellt die Krise ein sensibles Stadium dar, in dem neue Fähigkeiten und Einsichten erworben werden müssen und in dem theoretisch mehrere (Fehl-)Entwicklungen möglich sind (vgl. Erikson 1974, 16). *„Jeder aufeinander folgende Schritt ist also eine potentielle Krise aufgrund einer radikalen Veränderung in der Perspektive. Das Wort Krise wird hier in einem entwicklungsmaßigen Sinn gebraucht, nicht um eine drohende Katastrophe zu bezeichnen, sondern einen Wendepunkt, eine entscheidende Verletzlichkeit und eines erhöhten Potentials, und daher die ontogenetische Quelle für Stärke oder Fehlanpassung in der Generationenfolge“* (Erikson 1974, 96). Der Krisenbegriff impliziert demnach unter der Entwicklungsperspektive positiv-produktive Kräfte, die zu einer Niveausteigerung führen. Erikson formuliert acht dichotome Lebensalterstufen, in denen der Mensch phasenspezifische Krisen wie beispielsweise „Urvertrauen versus Mißtrauen“, durchläuft (vgl. Erikson 1956, 150-151). Auf Eriksons epigenetisches Stufenmodell soll im Rahmen der Arbeit nicht näher eingegangen werden, dennoch erweist sich die entsprechende, entwicklungsbezogene Konnotation des Krisenbegriffs - wie sie ja auch von Loch vertreten wird - als hilfreich. *„Lobreden auf das Scheitern“* (Schäffter 2001) werden im Hinblick auf die Probleme des flexiblen Menschen immer lauter und rekurrieren auf entwicklungstheoretische Gedanken, wie sie u. a. von Loch 1979 formuliert wurden. So stellt Meueler 2001 fest: *„Es kann deutlich werden, dass das Scheitern*

in bestimmten Situationen für die eigene professionelle Entwicklung unverzichtbar ist" (Meueler 2001, 4).

Schon im Vorfeld einer intensiveren, folgenden Auseinandersetzung mit dem Begriff Krise im Rahmen vorliegender Untersuchung, soll eine klare Abgrenzung zur Krisenthematik im klinisch-psychologischen Kontext (Krisenverlaufsforschung, -ursachenforschung, Krisenintervention, Kritische Lebensereignisse, etc.) benannt werden: Die so genannten ungeradlinigen *Curricula vitae* sollen unter der Überschrift *<curriculare Kompetenzkrise>* in erster Linie in Bezug auf die Kompetenzentwicklung Erwachsener – ohne medizinische oder andere Systematisierungen im Rahmen der Arbeit vorzunehmen – verstanden und untersucht werden.

Der Krisenbegriff soll im Folgenden nicht im Sinne von Katastrophe verstanden werden²⁷.

2.2.1 Die curriculare Krise in der Erziehungstheorie von Loch – Aktualität und Universalität über die gesamte Lebensspanne

„Der Lebenslauf ist das Individuum in seiner zeitlichen Gestalt.“ (Loch 1979, 99)

„Jeder Mensch, der lebend zur Welt kommt, hat einen Lebenslauf. Diese Feststellung ist ebenso trivial wie unbestreitbar und deshalb als basale Prämisse einer Erziehungstheorie gut geeignet“ (Loch 1979, 14).

Das Individuum verbringt seine Lebenszeit in Wechselwirkung mit den vielfältigen Bedingungen seiner Umgebung. (vgl. Loch 1979, 14)

Dies wird auch bei Eriksons Theorie der polarisierten, universellen Entwicklungsstufen deutlich. *Diese Wechselwirkung wiederholt sich solange, bis der entscheidende Entwicklungsschritt bewältigt wurde.* Wiederholung ist nach Loch eine curriculare Kategorie: *„Lernen kann man in dieser Hinsicht nur, was wiederholbar ist“* (Loch 1979, 16).

„Das Wort Lebenslauf ist eine Übersetzung des von Cicero geprägten Ausdrucks „curriculum vitae““ (Loch 1979, 15). Im Sinne der humanistischen Tradition

²⁷ *„Krise kann ein produktiver Zustand sein. Man muss ihr nur den Beigeschmack der Katastrophe nehmen.“* (Max Frisch, Schriftsteller)

versteht Loch den Lebenslauf²⁸ als das umgreifende Curriculum, in dem das „curriculum scholasticum“ und alle anderen speziellen Curricula erst ihren Sinn gewinnen. Loch verwendet das Wort Curriculum ohne Attribut im Sinne von Lebenslauf. Als curricular bezeichnet er alles, was in irgendeiner Hinsicht für den Lebenslauf Bedeutung hat (vgl. Loch 1979, 15). Dieser Begriffsmodus soll im Folgenden übernommen werden.

„Zu einem Bildungsprozeß kann der Lebenslauf nur werden, wenn es dem Individuum gelingt, seine Anlagen unter den Bedingungen seiner Lebensgeschichte zu entwickeln“ (Loch, 1979, 18). Nach Loch ist die Lebensgeschichte das diskontinuierliche und die Entwicklung, die manchmal langsamer und manchmal schneller verläuft oder auch unterbrochen werden kann, das kontinuierliche Moment des Lebenslaufs. (Loch 1979, 18) Im Lebenslauf realisiert die Erziehung ihre gesellschaftlichen Funktionen: *„Was die Erziehung allgemein soll, kann nur individuell wirklich werden: im Lebenslauf“ (Loch 1979, 35).*

Loch thematisiert den Lebenslauf im Kontext einer Ermöglichungsdidaktik: *„Als „curriculum vitae“ bildet der Lebenslauf den Zusammenhang, im dem die partiellen Curricula der verschiedenen Erziehungseinrichtungen ihren umgreifenden Sinn für die Bildung des Individuums gewinnen oder verlieren. Darin liegt die anthropologische Bedingung der Möglichkeit einer biographischen Erziehungstheorie“.* (Loch 2006, 78)

Die anthropologisch notwendige Folge von Fähigkeitsstufen bezeichnet Loch als *„curriculare Kompetenzen“²⁹* (vgl. Loch 1998, 96). Die Lernaufgaben eines Lebenslaufes, durch die das Individuum seine Anlagen entwickelt, können nur bewältigt werden, wenn der Mensch ihnen gewachsen ist; und umgekehrt kann er nur wachsen, wie ihm Lernaufgaben gestellt werden. Wachstums- und Lernprozesse bleiben somit in der Entwicklung eines Individuums ineinander verschränkt (vgl.

²⁸Das altmodische Wort Lebenslauf hat nach Loch 2006 in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine erstaunliche Bedeutung als Leitbegriff zur Erforschung des Individuums in einer sich ständig wandelnden Gesellschaft gewonnen. Vorläufer war Charlotte Bühler 1959. Hurrelmann publizierte 1976 unter dem Titel „Sozialisation und Lebenslauf“ einen Reader mit einigen Beiträgen über gesellschaftliche und individuelle Bedingungen für eine befriedigende Persönlichkeitsentwicklung über die Lebensspanne (vgl. Loch 2006, 72).

Der Lebenslauf, der im Unterschied zur Biographie auch die ungelebten Utopien des Lebens enthält, bildet den *„elementarsten Horizont makrodidaktischen Planungshandelns in der Erwachsenenbildung“.* (Nittel 2010, 185) Loch analysiert 1979 in „Lebenslauf und Erziehung“ den Begriff des Lebenslaufes in der Tradition der Pädagogik und untersucht den Terminus des Lebenslaufes im Spiegel der „großen“ Pädagogen Comenius, Roussau, Pestalozzi, Schleiermacher, Fröbel und Herbart. Ich möchte darauf nicht näher eingehen, da diese Analyse nicht untersuchungsleitend ist.

²⁹Loch 1998 definiert beispielsweise in Stufe 12 „berufliche Kompetenz“ (vgl. Loch 1998, 100). Im Folgenden: Rollenkompetenz, politische Kompetenz, ökonomische Kompetenz, praktische Kompetenz, Mobilitätskompetenz, Wandlungsfähigkeit etc. (vgl. Loch 1998, 97).

Loch 1979, 19). Somit ist gerade der Zusammenhang von Krise und Entwicklung für ein Verständnis einer Kompetenzbiographie - um mit Heyse/Erpenbeck 1999 zu sprechen - entscheidend. In Bezug auf die parallele Selbstorganisationsfähigkeit von Systemen und Individuen erweisen sich „algorithmisch“ nicht lösbare Situationen häufig über Phasen der Instabilität, der Irritation und Dissonanz letztendlich als Motoren von Weiterentwicklung und Wertentstehung (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999, 221).

Krisen treffen oft das Selbst, verlangen nach Selbstkonzeptänderung, einer Entwicklung personaler Kompetenzen (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999, 221) und erzwingen Anpassungsleistungen. *„Ihr Ausgang ist ungewiß, aber sie bieten die Chance zur Neuorientierung (...)“* (Heyse/Erpenbeck 1999, 221). Krise kann als Merkmal oder Qualität von Veränderung aufgefasst werden (vgl. Ulich 1985, 15). Oder: Krisenhafte Situationen sind für die *„Kompetenzbiographie“* (Erpenbeck/Heyse 1999, 223) deshalb besonders bedeutsam, weil sie neue Kompetenzen fundieren (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999, 223). Experten sprechen im Bezug auf die vom permanenten Wandel geprägte Arbeitswelt gar von *„Kompetenzkarriere“* (vgl. Lachnit 2005, 93). Loch spricht in diesem Zusammenhang unter Einbezug der Entwicklungskrisenthematik vom *„konkreten Lebenslauf als Formfindungsprozeß.“* (vgl. Loch 2006, 67)

Die Komponenten der Selbstreflexion, die äußerlich häufig in Momenten krisenhafter Diskontinuität in Erscheinung treten, gewinnt im Hinblick auf die fluiden Strukturen einer Wissens- und Informationsgesellschaft für die (Erwachsenen-)Bildungspraxis zunehmend an Bedeutung. Unter dieser Perspektive werden universelle Strukturen der (Persönlichkeits-)Entwicklung durch die gesellschaftlichen Veränderungen in besonderem Maße aktualisiert und für das Erwachsenenalter brisant: *„Für die pädagogische Betrachtung wird damit der Lebenslauf nicht nur als Horizont des lebensgeschichtlichen Bildungsprozesses grundlegend, sondern auch als Horizont der Selbstreflexion, die ein konstitutiver Bestandteil dieses Bildungsprozesses ist.“* (Loch 1979, 138)

Loch spricht im Kontext seiner anthropologischen Erziehungstheorie von *„curricularen Kompetenzen“*, die er wie folgt definiert: *„Ich bezeichne sie als curriculare Kompetenzen und verstehe unter diesem Terminus eine invariante Reihe von Fähigkeiten und damit verbundenen Motiven zu deren Anwendung, die jeder Mensch auf Grund seiner allgemeinmenschlichen Anlagen entwickeln kann, wenn er*

lange genug am Leben bleibt und sein genetisch vorprogrammiertes Potential humaner Verhaltensdispositionen nicht durch biologisch vererbte oder lebensgeschichtlich verursachte Defekte beeinträchtigt wird, die nicht kompensierbar sind." (Loch 2006, 78)

Als curriculare Kompetenzen bezeichnet Loch nun solche, die für den Lebenslauf, für das Curriculum vitae, bedeutend sind (vgl. Loch 2006, 78). Er verortet sie im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung und verbindet damit einen entsprechenden Eifer, Fähigkeiten anwenden zu wollen (vgl. Loch 2006, 78). Diese Erweiterung um die anthropologische Dimension eines „Immer-besser-können-Wollen“ (Loch 1998, 96) verleiht dem Begriff eine entsprechend vom Menschen aus gedachte Perspektive und vermag den weit verbreiteten Begriff „Kompetenz“ zu „entfunktionalisieren“. *„Um den motivationalen Aspekt der Kompetenzen begrifflich fassen zu können, rekuriert LOCH auf den Kompetenzbegriff WHITES, der in Absetzung zu Lerntheorien behavioristischer und psychoanalytischer Provenienz die so genannte „effectance motivation“ herausstellt, als die grundlegende autonome Motivation, um das in jeder Kompetenz enthaltene Können auch zur Anwendung zu bringen“* (Seelig 1988, 83).

„In dem Maße, wie das zur Welt gekommene Individuum im Lebenslauf seine curricularen Kompetenzen entwickelt, versetzen sie es in curriculare Situationen (...).“ (Loch 2006, 79) Diese so genannten curricularen Situationen stellen dem Individuum spezifische Lernaufgaben, die während des ganzen Lebenslaufes an es herangetragen werden und die in den Kompetenzen bereitliegende Lernfähigkeiten hervorrufen (vgl. Loch 2006, 79). Loch konstatiert, dass diese Lernaufgaben in eher statischen Gesellschaften auf das Kindes- und Jugendalter beschränkt bleiben, während in mobilen Gesellschaften, auch Erwachsene³⁰ *„von Lernaufgaben nicht verschont“* bleiben (vgl. Loch 2006, 79). Gerade im Hinblick auf den Wechsel zu einer fluiden Informationsgesellschaft erhält das Kompetenz-Lernen Erwachsener eine große Dringlichkeit resp. die Gesellschaft stellt den Erwachsenen vor eine höhere Zahl curricularer Lernaufgaben.

An dieser Stelle möchte ich den Begriff *„negative Lernhemmung“* nach Loch 1979 einführen. *„Der Begriffsumfang dieses Terminus ist auf die lebensgeschichtlichen Situationen begrenzt, wo das Individuum einer Lernaufgabe nicht gewachsen ist oder wo ihm Anlagen erwachsen sind, denen die Lernaufgaben fehlen, so dass seine*

³⁰ Loch beschreibt 22 Stufen der Lernfähigkeit, die über das Kindes- und frühe Jugendalter hinaus gehen und die er 1979 erstmals veröffentlicht hat (vgl. Loch 1998, 93). *„Diese Lernfähigkeiten lassen sich als eine sinnvolle, anthropologisch notwendige Folge von Fähigkeitsstufen rekonstruieren“* (Loch 1998, 96).

Entwicklung ins Leere geht, weil sie kein kultivierendes Medium hat" (Loch 1979, 20)³¹.

Durch die handelnde Wechselwirkung des Individuums mit den anderen Menschen, zu denen es im Lebenslauf in Beziehung tritt, entsteht eine Lebensgeschichte und auch Lerngeschichte. Sie ist durch Einmaligkeit gekennzeichnet (vgl. Loch 1979, 15-16). In einer Zuspitzung der Lernhemmung spricht Loch von curriculärer Krise: *„Für sie ist charakteristisch, dass es sich in der Krise stets um eine Störung des normalen Lebensablaufs handelt, dass diese Störung durch Plötzlichkeit ihres Auftretens und ungewöhnliche Intensität gekennzeichnet ist, dass der Fortbestand des Lebens in ihr überhaupt gefährdet erscheint und sich im Durchgang durch die Krise schließlich ein neuer Gleichgewichtszustand einstellt"* (Loch 1979, 17).

„Man hat in der Erziehungstheorie bisher nicht klar genug gesehen, dass der Begriff der Lernfähigkeit (Bildsamkeit, Begabung oder wie man ihn sonst noch bezeichnet hat) durch den Begriff der Lernhemmung ergänzt werden muss, damit der Begriff der Erziehung konzipiert werden kann. An diesem verhängnisvollen Versäumnis der Erziehungstheorie liegt es, wenn die Erziehungspraxis immer wieder gegenüber konkreten Lernhemmungen hilflos ist" (Loch 1979, 21). Der Begriff der Lernhemmung im Loch'schen Sinne beschreibt erziehungswissenschaftlich, was sich in vorliegender Studie äußerlich als Krise/Bruch im Curriculum der Betroffenen zeigt. Loch beschreibt das Phänomen der Erziehung als curriculare Spirale³², die sich im Lauf des Lebens immer dann, wenn ein Lernprozess gehemmt wird, wo die Lernhemmung behoben ist und der Lernvorgang wieder sich selbst überlassen werden kann, bildet (vgl. Loch 1979, 21). Die Dynamik beschreibt er als Regelkreis von Lernen, Lernhemmung und Lernhilfe, die wieder zum Lernen aus eigener Kraft befreit: *„Sich in dieser Weise selbst überflüssig zu machen, uns zwar nicht irgendwann später, sondern immer dann, wenn sich zeigt, dass der Lernende selbständig weiterlernen kann, ist das entscheidende Sinnkriterium der Erziehung, das auf der in allen menschlichen Gesellschaften in irgendeiner Version ausgeprägten Idee beruht, die zu erziehenden Individuen in den als lebenswichtig angesehenen sozialen Rollen und entsprechenden kulturellen Funktionen möglichst rasch handlungsfähig (kompetent) zu machen, so dass man sie zu den im Lebenslauf vorgesehen Terminen mündig sprechen kann."* (ebd. 21-22) Das Bild

³¹ *„(Negative Lernhemmungen sind solche, die einen davon abhalten Gutes zu lernen; positive Lernhemmungen sind solche, die einen davon abhalten, Schlechtes zu lernen.)"* (Loch 1998, 92)

³² Hierdurch wurden meine Kompetenzspiralen inspiriert.

der „*curricularen Spirale*“ nähert³³ sich u. a. der von Kade 1985 beschriebene Bewegungslogik individueller Bildungsprozesse als „*Figur des Labyrinths*“ (Kade 1985, 21) und soll in den folgenden chronologischen Verdichtungen (Kapitel 5.3) in Form einer entsprechenden Grafik aufgegriffen werden.

Loch selbst benennt 1998 die historische Spezifik von Lebensläufen: *„Aus diesen und anderen Gründen habe ich mich in den Jahrzehnten nach jenem Artikel, vor allem anhand von autobiographischen Quellen, mit dem Schicksal des Homo discens im Hinblick darauf beschäftigt, welche typischen Lernaufgaben der Lebenslauf (der als Curriculum vitae nicht nur die Curricula der Schulen umfasst) den Menschen heute im Unterschied zu früheren Zeiten stellt, welche typischen Lernfähigkeiten zu deren Bewältigung aktiviert werden müssen und welche Lernhilfen³⁴ dabei erforderlich sind, damit negative Lernhemmungen behoben und positive bestärkt werden können“* (Loch 1998, 92). Genau um diese Aktualisierung soll es unter Einbezug der Kompetenzdiskussion im Folgenden gehen.

³³ Zwischen Spirale und Labyrinth existiert folgender Unterschied: Bei der Spirale gibt es „nur“ in der Mitte eine Umkehr. Beim Labyrinth jedoch mehrere Wendungen der Geh- und Blickrichtung. Die analoge Umkehr in der Mitte bleibt. Ich möchte im Folgenden vorzugsweise das Bild der curricularen Spirale verwenden, da häufig innerhalb der progredienten Zeitdimension ein Rückschritt gleichzeitig einen Fortschritt darstellt.

³⁴ Bei einer Lernhemmung der Kompetenz „Leistungsfähigkeit“ empfiehlt Loch beispielsweise die Lernhilfe „Motivationshilfe“ und spricht in diesem Zusammenhang von ersten Formen des „Arbeitenkönnens“. Er konkretisiert diese Motivationshilfen zwar (beispielhaft), diese erscheinen allerdings mit Blick auf das 21. Jahrhundert wenig übertragbar (vgl. Loch 1998, 94ff); da sie mit weniger Universalität als Eriksons Theorie der Entwicklungspole ausgestattet sind.

Das folgende Modell von Loch (Loch 1998, 97) „*Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit*“ geht in der von Rousseau, Fröbel, Freud und Erikson begründeten Tradition von der Prämisse aus, dass die jeweils folgende Kompetenzstufen von der Qualität abhängig sind, in der die vorherigen verwirklicht wurden:

Abb. 4: *Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit*

Getrostsein (22)
Überlieferungsfähigkeit (21)
Engagierbarkeit (20)
Regenerationsfähigkeit (19)
Wandlungsfähigkeit (18)
Mobilitätskompetenz (17)
Praktische Kompetenz (16)
Wirtschaftenkönnen (15)
Politische Kompetenz (14)
Rollenkompetenz (13)
Berufliche Kompetenz (12)
Selbstdarstellungsfähigkeit (11)
Technische Kompetenz (10)
Denkenkönnen (9)
Leistungsfähigkeit (8)
Regulative Kompetenz (7)
Sprechenkönnen (6)
Spielenkönnen (5)
Nachahmungsfähigkeit (4)
Gehenkönnen (3)
Wahrnehmungsfähigkeit (2)
Einverleibungsfähigkeit (1)

Abb. 5 [aus:: Loch, W. In: Brödel 1998, 97 „Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit nach Loch]

Je nachdem können diese vorherigen Stufen als hemmende oder bestärkende Faktoren zurückbleiben. Daraus resultiert die Option des Nachlernens, so dass Hemmungen nachträglich „aufgelöst“ werden können. Die Stufen nach Loch sind sehr eng definiert und wenig kompatibel in Bezug auf andere Generationen und Bereiche. Beispielsweise ist die Stufe „Technische Kompetenz“ von der Begrifflichkeit leicht irreführend. Wenn man allerdings die Definition liest, erschließt sich einem der Hintergrund des Terminus. Vermutlich war zur Zeit Lochs der Kompetenzbegriff noch nicht so sehr spezifiziert und inflationär genutzt. Zur Stufe der Beruflichen Kompetenz möchte ich Loch mit folgenden prognostischen Zeilen (die ihre Gültigkeit bewahren, wenn man den Terminus der industriellen Gesellschaft durch den Begriff der Zweiten Moderne ersetzt) zitieren: *„Deshalb wird schon in der industriellen Gesellschaft Lernfähigkeit und Bereitschaft zur beruflichen Weiterbildung und besonders Umlernenkönnen als Disponibilität für Berufswechsel bei Veränderung und Verknappung der Arbeitsangebote zu einem wichtigen Mobilitätsfaktor beruflicher Kompetenz“* (Loch 1998, 100). Insgesamt halten die

Fähigkeitsstufen den Bedingungen einer Zweiten Moderne nicht stand und müssten einem Updating unterzogen werden. Die Entwicklungsstufen nach Erikson sind weniger spezifisch und halten gesellschaftliche Änderungen eher stand – sie sind universeller zu begreifen.

Abschließend in expliziter Weise zur Thematik der „curricularen Selbstverwirklichung“ im Sinne Lochs:

„Der Lebenslauf erweist sich somit als ein Bildungsprozeß, in dem das Individuum durch fortlaufende subjektive Verarbeitung dieser Gegebenheiten sein Selbstverständnis als Verständnis seiner Möglichkeiten konzipiert und seine Selbstverwirklichung als Verwirklichung jeweils einer dieser Möglichkeiten vollzieht“ (Loch 1979, 104). Da die Selbstverwirklichung in der Arbeitswelt der Zweiten Moderne eine wichtige Zielkategorie darstellt, möchte ich im Folgenden kurz darauf eingehen, was Loch zu diesem Thema in seinem Band *„Lebenslauf und Erziehung“* diskutierte. Er bezeichnet „Selbstverwirklichung“ als Terminus ohne emphatische Konnotationen (vgl. Loch 1979, 104). Das Phänomen sei ein unausweichlicher Prozess, durch den jeder zu sich selbst kommt (vgl. Loch 1979, 104). Ich begreife die Selbstverwirklichung als Option, die nicht jeder zu erfüllen vermag, die aber zunehmend an Bedeutung als Grundlage für ein „glückliches³⁵“ Arbeitsleben fungiert. Das Individuum kann unter Umständen – in früheren Zeiten vermehrt (Loch 1979, 56ff) – gezwungen werden, Möglichkeiten zu realisieren, die andere für ihn konzipiert haben. Auch heute gibt es noch solche Lebensläufe, die nicht aus den inneren Möglichkeiten erwachsen, sondern fremdbestimmt sind – häufig befinden sich solche Personen in „unglücklichen“, curricularen Situationen. Dies kann zur Selbstentfremdung oder sogar zu einem gestörten Selbst führen (vgl. Loch 1979, 105). Im folgenden Kapitel sollen weitere Krisenkonzeptionen und Entwicklungstheorien der gesamten Lebensspanne diskutiert werden.

2.2.2 Weitere Krisenkonzeptionen und Entwicklungsansätze

2.2.2.1 Ausgewählte Krisenbegriffe und Abgrenzung zu psychologischen Krisentheorien

„Krise“ ist kein Grundbegriff der Psychologie, nicht einmal der Klinischen Psychologie. Die alltagssprachliche Plausibilität dieses Konzepts scheint leider in einem umgekehrten Verhältnis zu seiner analytischen Schärfe zu stehen“ (Ulich

³⁵ Ich verweise auf den Aufsatz von Oppermann *„Glück als Thema in der Erwachsenenbildung: Im philosophischen Café“* (Oppermann 2006, 42).

1985, 13). Der Bereich der Überlappung mit wie z. B. dem Stress-Begriff scheint ungeklärt, aber jedenfalls sehr groß zu sein: *„Bei Lazarus (z. B. 1981) etwa scheint „Stress“ identisch mit allgemeiner psychischer Belastung zu sein. In Verbindung mit der life-event-Forschung spricht man dann auch gerne von „life stress“, womit unterschiedslos alle irgendwie extern bewirkten Belastungen gemeint zu sein scheinen (...)“* (Ulich 1985, 13). Trotz der begrifflichen Unklarheit, scheint es im Rahmen vorliegender Arbeit dennoch sinnvoll, sich auf den Krisenbegriff zu beziehen. Denn: Im Tenor von Ulich 1985 wird die Auffassung geteilt, dass der Krisen-Begriff bestimmte Qualitäten und Besonderheiten psychischer Prozesse benennen kann, die mit keinem anderen Begriff erfasst werden können (vgl. Ulich 1985, 13). Ulich unternimmt 1985 nach einer breiten Analyse des Krisenbegriffs - vom alltagssprachlichen bis zum psychologischen Sprachgebrauch - folgende Definition: *„Zum Abschluss der Versuch einer Definition: Krise ist ein belastender, temporärer, in seinem Verlauf und seinen Folgen „offener“ Veränderungsprozeß der Person, der gekennzeichnet ist durch eine Unterbrechung der Kontinuität des Erlebens und Handelns, durch eine partielle Desintegration der Handlungsorganisation und eine Destabilisierung im emotionalen Bereich mit dem zentralen Merkmal des Selbstzweifels“* (Ulich 1985, 24). Hierin findet eine direkte Bezugnahme auf die mangelnde Handlungskompetenz, die im Folgenden untersucht wird, statt.

„Der Krisen-Begriff scheint vor allem dann sinnvoll anwendbar zu sein,

- a) wenn sich negative Entwicklungen (Erleben von Belastungen, Auseinandersetzungen damit) für die Person bedrohlich zuspitzen,*
- b) wenn der Entwicklung eine bestimmte Dynamik auf eine „Lösung“ hin – zum Guten oder zum Schlechten – innezuwohnen scheint,*
- c) wenn starke Stimmungsschwankungen und Ambivalenzen auftreten,*
- d) wenn die prozesshaften Veränderungen auch diskontinuierlich sein können,*
- e) wenn die Person „als Ganze“ betroffen ist in ihrem Selbst, in ihrer Identität, und zwar im Sinne einer Destabilisierung,*
- f) wenn negative Stimmungen, Emotionen, Kognitionen wie Zweifel, Selbstzweifel und Angst zwar vorherrschen, jedoch als überwindbar und damit temporär erscheinen“* (Ulich 1985, 24).

Am bekanntesten ist aber wohl die Krisendefinition von Caplan (1963): *„Krise ist eine Periode des Ungleichgewichts, die von psychischem und physischem Unbehagen begleitet sowie von begrenzter Dauer ist, und die zeitweilig die*

Fähigkeit der Person, kompetent zu bewältigen oder die Sache in den Griff zu bekommen, stark strapaziert." (Ulich 1985, 17) Dennoch beschreibt der Krisenbegriff - etwas in Abgrenzung zur Depression - eine bestimmte Art von Dynamik, die über passives Leiden hinausgeht (vgl. Ulich 1985, 14). Es ist etwas aus dem Gleichgewicht geraten: Konflikte, ein Hin- und Herschwanken zwischen verschiedenen Interessen und Plänen (" (...) *es geht etwas nicht voran, was sich bewegen sollte (...)*") und Bewältigungsversuche prägen das Bild (vgl. Ulich 1985, 14). Die Lern- und Anpassungsleistungen der Person sind deutlich überschritten und „Lernhilfe“ - um mit Loch 1979 zu sprechen - von außen ist in der Regel erforderlich.

Eine trennscharfe Abgrenzung zum Bereich der Psychologie lässt sich nicht vornehmen, dennoch sollen im Rahmen der Arbeit direkte Auslöser, wie sie unter der von Philipp 1995 vornehmlich geprägten Begrifflichkeit der non-normativen „*Kritischen Lebensereignisse*“, unter der klinisch-psychologischen Perspektive untersucht, ausgeklammert werden. Entsprechend der Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt soll allerdings das von Philipp 1995 formulierte „kritische Lebensereignis“ der Arbeitslosigkeit nicht ausgenommen werden (, da es für Erwachsene mittlerweile nicht mehr zum Bereich des non-normativen Erlebnisses gehört). Andere Schicksalsschläge und Ausnahmesituationen - wie sie auch in Lindemanns Krisendefinition von 1944 enthalten sind - wie etwa schwerwiegende Verluste, ernste Krankheiten, Bedrohungen der Sicherheit (vgl. Ulich 1985, 14-15) verschieben den Fokus vorliegender Problematik.

Zwar lässt sich auch der Beginn einer solchen „*Lebenskrise*“ - ein Begriff von Stewart 1982, der dem des „Kritischen Lebensereignisses“ ähnlich scheint (vgl. Ulich 1985, 18-19) - nie ausschließlich auf bestimmte punktuelle Auslöser festlegen. Denn: Sowohl innere, als auch äußere Veränderungen haben ihre „Geschichte“ (vgl. Ulich 1985, 14-15). Dennoch überschatten solche schwerwiegenden, tendenziell punktuellen Anlässe wie Schicksalsschläge und Ausnahmesituationen in der vorliegenden Untersuchung zu sehr den Blick auf die beruflichen Kompetenzen resp. die curriculare Kompetenzkrise. In solchen Situationen geht es vielmehr um Bewältigungsversuche, die vorwiegend klinisch-psychologische Forschungsfelder bedienen. Kahn (1963) etwa definiert Krisen als plötzliche Erlebnisse und Ereignisse, die von der Person nicht verarbeitet werden können und welche die Gefahr einer bevorstehenden Katastrophe enthalten (vgl. Ulich 1985, 17). Gerade von solchen Krisen-Auffassungen wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit Abstand genommen.

Allerdings erweist sich bei der Untersuchung von Krisengeschehen (auch im vorliegenden, eng-umrissenen Sinne) die Verbindung von „synchronischer“ und „diachronischer“ Perspektive (vgl. Ulich 1985) als hilfreich. Das meint, dass aktueller Anlass und Komponenten des Krisengeschehens - wie etwa Arbeitsplatzsuche oder -wechsel - unter Hinzufügung einer Zeitperspektive analysiert werden. *„Diachronisch meint die Hinzufügung einer Zeitperspektive: Die Personen und ihre Lebensumstände, auch die Krisen-Bedingungen und -Anlässe werden als etwas Gewordenes aufgefasst und im Hinblick auf dieses Geworden-Sein untersucht“* (Ulich 1985, 15). Diese diachronische Perspektive wird bei der einzelfallanalytischen Auswertung besonders wirksam.

Phasenmodelle des Krisengeschehens werden zwar diskutiert, können aber empirischer Überprüfung kaum standhalten. Die Verhaltensmuster in Bezug auf den Verlauf einer Krise variieren sehr stark und es existieren große inter-individuelle Unterschiede: *„Es gibt weder einheitliche emotionale Reaktionen - bezogen auf dieselben oder vergleichbare Ereignisse oder Krisen - , noch ähnliche Bewältigungsformen, bezogen auf vergleichbare Probleme“* (Ulich 1985, 20). Stewart etwa glaubt, ein

„(...) allgemeines Muster der Abfolge von emotionalen Orientierungen“ gefunden zu haben:

- 1. Phase: Desorientierung mit Gefühlen der Passivität, der Hilflosigkeit, dem Gefühl, Verlust oder Schaden erlitten zu haben:*
- 2. Phase: verstärkte, aber nicht notwendigerweise angemessene oder realistische Anstrengungen in Richtung Autonomie und Bewältigung;*
- 3. Phase: Es kann eine komplexe, akzeptierende, realistische Orientierung erreicht werden.“* (Stewart 1982 in: Ulich 1985, 19)

Aufgrund der o. g. Schwierigkeiten mit solchen Modellen und der gewollten Abgrenzung zum psychologisch-klinischen Forschungsfeld werden weitere Krisenverlaufs-Theorien im Folgenden vernachlässigt.

Im Erleben des Einzelnen zeichnet sich eine Krise nach Ulich dadurch aus, dass die gesamte Person betroffen ist: *„Man stellt sich selbst, seine Fähigkeiten und Rechte, Ziele und Hoffnungen aber auch die Gegenwart und Zukunft infrage. Zentral sind hier die Emotionen Selbstzweifel, Angst und Niedergeschlagenheit. Man weiß nicht mehr ein noch aus, man weiß nicht mehr weiter, man schwankt zwischen Hoffnung und Verzweiflung, die Stimmungen gehen auf und ab. Zukunfts- und Handlungsbezüge sind unterbrochen, die eigenen Mittel erscheinen einem*

erschöpft. Gemeinsam mit Stress ist vor allem der Charakter des Vorübergehenden. Anders als bei Stress sind bei der Krise Angst und Zweifel nicht nur auf Leistungssituationen (im weitesten Sinne), sondern auf die ganze Person bezogen (negative Grundstimmung, Selbstwertzweifel). Außerdem ist eine bestimmte dynamische Entwicklung mitgedacht. Unter formalen Aspekt bedeutet Krise eine Destabilisierung der Person-Umwelt-Beziehungen und des intrapsychischen Gleichgewichts" (Ulich 1985, 22/23).³⁶

³⁶ „Über die genannten Konzepte resp. Sachverhalte hinaus kann man noch weitere Phänomene hinzunehmen und in eine Systematik bringen, in der sich die verschiedenen Belastungsformen vor allem im Schweregrad, in der Zeiterstreckung und in der Betonung von jeweils eher Umweltseite oder eher Subjektseite unterscheiden:

- Stress: anforderungsbezogen, geringer Schweregrad, eher kurzzeitig.
- Lebensereignis (vgl. Abschn. 1.2): eher punktuell, Reaktion offen.
- Krise: zeitlich begrenzter Prozess der Destabilisierung und Entscheidungssuche.**
- Übergänge (transitions, vgl. Olbrich 1983; Stewart 1982): allmähliche Veränderungs- und Anpassungsvorgänge, wie sie z. B. im Jugendalter stattfinden.
- Langandauernde Lebensprobleme: z. B. eigene Behinderung, Armut, chronische Krankheit, schlechte Ehe, ein behindertes Kind.
- Dauerhafte psychische Belastungszustände resp. Störungen: z. B. Depression“ (Ulich 1985, 23-24).

In folgender Abbildung werden die differenten Konnotationen von Krise auf dem Kontinuum „Katastrophe bis positiv-produktive Kraft“ dargestellt.

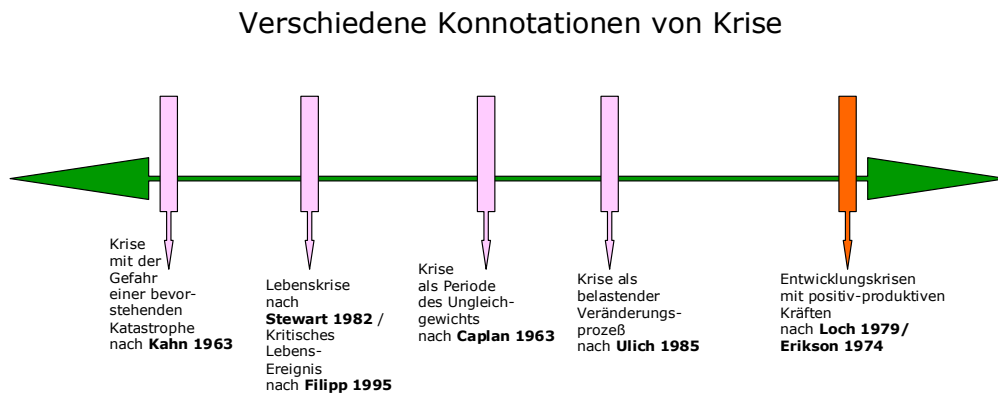


Abb. 6 [Thurner, 2011 „Verschiedene Konnotationen von Krise“]

2.2.2.2 Kritik an Entwicklungs-/Lerntheorien der gesamten Lebensspanne

Das Ziel der Life-span-development-Psychologie war es anfangs, eine allgemeine, das gesamte Leben umgreifende, einheitliche Entwicklungstheorie der Lebensspanne zu schaffen (vgl. Haas 1999, 75). Baltes (1990, 3) formuliert die damit verbundene Problematik wie folgt: *„Allerdings ist aufgrund der gegenwärtigen Forschungslage zu vermuten, dass zumindest in nächster Zukunft die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne kaum durch eine einzige Theorie repräsentiert werden könnte. Daher handelt es sich bei der gegenwärtigen Life-span-Psychologie auch eher um eine theoretische Perspektive als um eine integrative Theorie.“* Die Vielfalt von Entwicklungseinflüssen, - auf die im Rahmen vorliegender Arbeit nicht genauer eingegangen wird - verweist darauf, dass generalisierbare Entwicklungsmuster nicht postuliert werden können (vgl. Haas

1999, 84). Und dennoch: Es existieren Veränderungen im Lebenslauf, die eine statistische Bindung an Lebensalter, aufweisen (vgl. Haas 1999, 82) - wie etwa der Eintritt in das Berufsleben - , und somit auch gesellschaftlich determinierend wirken. „Clausen (1986) spricht vom Imperativ „act your age““ (Haas 1999, 83). Menschen, die von normativen Altersstereotypen abweichen, müssen mit gesellschaftlichen Sanktionen rechnen (vgl. Haas 1999, 83). Havighurst (1963) nennt die Erwartungen der sozialen Gruppe an die sich entwickelnde Person - im Rahmen seines theorieübergreifenden Konstrukts der Entwicklungsaufgabe - „dominant concerns“. Er definiert den Begriff der Entwicklungsaufgabe auf folgende Weise: *„Eine Entwicklungsaufgabe ist eine Aufgabe, die sich in einer bestimmten Lebensperiode des Individuums stellt, ihre erfolgreiche Bewältigung führt zu Glück und Erfolg bei späteren Aufgaben, während Versagen das Individuum unglücklich macht, zu Missbilligung durch die Gesellschaft und Schwierigkeiten bei späteren Aufgaben führt“* (Havighurst 1974, 2). Ob die im Rahmen der Theorie aufgelisteten Aufgaben dem Zeitgeist des 21. Jahrhunderts entsprechen, muss bezweifelt werden. Die chronologische Auswahl entspricht dem Zeitgeist der 70er Jahre in der amerikanischen Gesellschaft und ist demnach, im Rahmen vorliegender Arbeit wenig hilfreich resp. muss einem „updating“ unterzogen werden. Denn: *„Menschliche Entwicklung ist an eine historische Zeitdimension gebunden“* (Haas 1999, 83). Thomaes Begriff (1970, 1988) des Entwicklungsthemas³⁷ setzt dagegen vermehrt auf die Individualität und die Vielgestaltigkeit von Themen und erweitert Havighurts Konstrukt der Entwicklungsaufgabe um eine subjektive Komponente (vgl. Haas 1999, 176). Die zunehmende Individualisierung der Lebensläufe verlangt von Erwachsenen vermehrt Flexibilität, Anpassungsbereitschaft und Beweglichkeit in der Lebensgestaltung (vgl. Haas 1999, 91). Traditionelle Orientierungsmuster gehen zunehmend verloren und Diskrepanzen zwischen eigenen Zielen und erschwerten arbeitsmarktpolitischen Bedingungen, zwischen Anforderungen und Kompetenzen, weisen auf die Schwierigkeiten Erwachsener in der modernen Welt hin. Heute fordert die Gesellschaft Stabilität bei gleichzeitiger Flexibilität. Persönlichkeit muss heutzutage in einer Entwicklungstheorie der Lebensspanne in dauerndem Wandel begriffen werden (Meili-Luethy 1982, 12). Somit kann davon

³⁷ „Themen“ als wiederholt geäußerte Gedanken, Wünsche, Befürchtungen und/oder Hoffnungen sind nicht aus dem Verhalten erschlossene intrapsychische Konstrukte wie Motive. Sie sind nach eindeutigen Kriterien aus biographischen Dokumenten wie einem Bericht über einen Tagesablauf oder über eine biographische Episode ableitbare Inhalte personaler Prozesse, in denen es nicht um die kognitive Repräsentation von Situationen, sondern um Art und Ausmaß des Betroffenseins von ihnen, der inneren und äußeren Auseinandersetzung mit ihnen geht“ (Thomae 1988, 53).

ausgegangen werden, dass Erwachsene moderne Entwicklungsthemen³⁸ erleben, die sich vor einigen Jahren noch nicht so abgezeichnet haben. Möglicherweise ist der Begriff des Entwicklungsthemas bei zunehmender Flexibilisierung ebenso zu flexibilisieren. *„Jenseits der Gültigkeit und Verlässlichkeit des Normallebenslaufsregimes werden standardisierte Lebensphasen zunehmend von vielfältigen dynamischen und dabei ungewissen Übergangsprozessen – in verschiedenen Lebensbereichen zu unterschiedlichen Zeitpunkten – ersetzt“* (Stauber/Walther 2007, 39).

Auch Loch 1998 stellt ein anthropologisch vorgegebenes, generalisiertes Schema von Lebensstufen und denen sich naturwüchsig zuordnende Kompetenzmuster in Frage (vgl. Loch 1998, 95). Mit seinen 22 *„Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit“*, in denen er ontogenetisch-strukturalistische und behavioristische Ansätze verbindet, legte er ebenfalls erstmals 1979 eine Theorie über die gesamte Lebensspanne vor (vgl. Loch 1998, 93). *„Welche Grundfähigkeiten muss der Mensch normalerweise in seinen verschiedenen Lebensaltern entwickeln, um das lernen zu können, was er im Lebenslauf (unter den kulturellen Bedingungen der Gesellschaft, in der er lebt) zu seiner Selbsterhaltung benötigt?“* (Loch 1998, 95). Diese Frage von Loch 1998 erlangt angesichts der prekären Lage auf dem Arbeitsmarkt besondere Aktualität.

2.2.3 Rekursion: Zur Krise im erwachsenenpädagogischen Verständnis

Es soll nicht primär - wie etwa in psychologischen Untersuchungen - das Erleben der Erwachsenen untersucht werden, sondern in erster Linie die Entstehungsbedingungen in Bezug auf mangelnde Handlungskompetenz, der Verlauf, die Folgen und die metakompetenten Bewältigungsversuche und Handlungen mit Fokus auf die curriculare Kompetenzkrise. Es geht dabei um ein erwachsenenpädagogisches „Krisenverständnis“, das u. a. von Ziemons 2003 vertreten wird: *„Der Begriff der „Krise“ steht in einem ebenso engen wie komplexen Bezug zur Erwachsenenpädagogik. Krisen können Lernanlässe sein, Erwachsenenbildung kann zum Ziel haben, auf sie vorzubereiten, aber sie können der Bildung auch im Weg stehen.“* In Ziemons Band „Lernen an Krisen in der Erwachsenenbildung“ vertritt der Autor 2003 eine Position, die Krisen als notwendige Begleiterscheinung von Lernprozessen im Sinne eines

³⁸Allerdings ist im Rahmen der Arbeit das Konstrukt "Entwicklungsthema" nach Thomae nicht untersuchungsleitend, da die damit verknüpften intrapsychischen Prozesse eher das psychologische Forschungsfeld bedienen - ähnlich wie die o. g. Krisenkonzeptionen, die im Folgenden vernachlässigt werden sollen.

konstruktivistischen Lernverständnisses begreift, so dass er in seinem Buch sogar von erwachsenenpädagogischer Krisendidaktik spricht.

Ursprünglich heißt crisis Entscheidung, Zwiespalt, Trennung, aber auch Wahl und Erprobung. In der Krise steckt also sowohl ein destruktives Potenzial, wie der Aspekt der Entwicklung und Erneuerung, wenn das Individuum der (Neu-)Orientierung bedarf (vgl. Ziemons 2003, 1).

„In diesem für die Erwachsenenbildung bedeutsamen Fall ist Lernen „Krisenintervention“, gleichzeitig ist die Bildungsarbeit aber auch auf die Krise als Lernanlass verwiesen (dabei darf man allerdings nicht übersehen, dass Krisen – so verstanden – durchaus nicht als tragische Lebensereignisse in Erscheinung treten müssen).“ (Ziemons 2003, 1) In diesem „entdramatisierten Sinne“ soll im folgenden Kapitel das Arbeitskonstrukt der curricularen Kompetenzkrise zusammenfassend und klar umrissen dargestellt werden.

3 Das Konstrukt der curricularen Kompetenzkrise

3.1 Synthese, Definition und Erläuterung des untersuchungsleitenden Konstrukts

Die <curriculare Kompetenzkrise> als untersuchungsleitendes Arbeitskonstrukt synthetisiert Lochs anthropologisches, entwicklungsbezogenes (, nicht psychologisch-klinisches) Verständnis von curricularer Krise und die aktuelle Kompetenzdiskussion im Hinblick auf die derzeitigen gesellschaftlichen und arbeitsmarktbezogenen Umbrüche.

Die <curriculare Kompetenzkrise> der Akademiker zwischen 30 und 40 Jahren soll in Anlehnung an Loch wie folgt definiert werden: Der Terminus soll dann in der lebensgeschichtlichen Situation verwendet werden, wenn das Individuum den curricularen Lernaufgaben der derzeitigen Gesellschaft/des Arbeitsmarktes nicht gewachsen ist resp. die gesellschaftlichen Anforderungen seine Kompetenzen übersteigen. Äußerlich kommt es dabei zu einem (mindestens 3-monatigen bis maximal 1-jährigen) - subjektiv als krisenhaft empfundenen - Bruch im normalen Lebensablauf und des beruflichen Handelns und zu einer belastenden Phase des Ungleichgewichts.

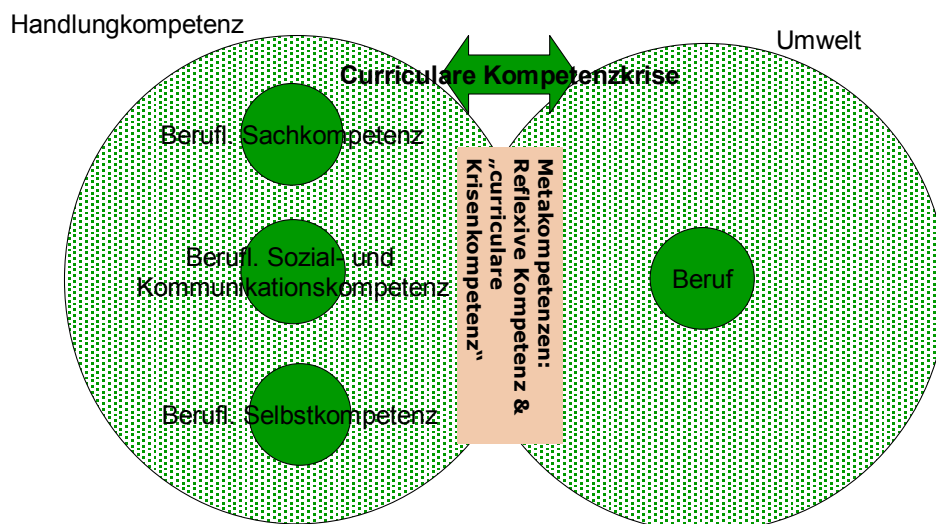


Abb. 7 [Thurner, 2007 „Das Konstrukt der curricularen Kompetenzkrise“]

Die curriculare Kompetenzkrise befindet sich – siehe Abbildung - an der Nahtstelle von Handlungskompetenz (Berufliche Sachkompetenz, Berufliche Sozial- und Kommunikationskompetenz und Berufliche Selbstkompetenz) und Umwelt (Beruf). An dieser Stelle ist der Blick auf den Untersuchungsgegenstand der Metakompetenzen (Reflexive Kompetenz und curriculare Krisenkompetenz) besonders geschärft.

3.2 Architektur des untersuchungsspezifischen Kompetenzkonstrukts

Im Folgenden soll das der Arbeit zugrunde liegende Kompetenzkonstrukt mit 1. und 2. Ebene in seiner Komposition präzise dargestellt werden und differenziert beschrieben werden, ohne die nötige Offenheit gegenüber „neuerer“ Kompetenzen einzubüßen. Die Definitionen dienen lediglich als „Hintergrundfolie“.

Die 1. , über Selbsteinschätzung zu erfassende, Ebene:

Die Komponenten Fach- und Methodenkompetenz werden unter der Überschrift „Berufliche Sachkompetenz“ zusammengefasst, da eine Ausdifferenzierung und Trennung im Hinblick auf die Untersuchungsthematik nicht als sinnvoll und notwendig erscheint.

Unter **Beruflicher Sachkompetenz** wird verstanden:

Berufliche Sachkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens berufliche Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachkundig, methodengeleitet und selbständig zu lösen.

Beispielmodule:

Allgemeinwissen / Fachwissen / Organisatorische Fähigkeiten / EDV-Wissen / Sprachkenntnisse / Konzeptionelle Fähigkeiten / Fähigkeiten zum vernetzten Denken/Kreativität

(vgl. Erpenbeck 1999, 159).

Die zweite Komponente der Trias ist die **„Berufliche Sozial- und Kommunikationskompetenz“**. Kommunikationskompetenz wird explizit benannt, da sie im Hinblick auf die Bedarfe einer Informationsgesellschaft gerade in Bezug auf berufliche Handlungskompetenz ausgesprochen wichtig erscheint. Unter Berufliche Sozial- und Kommunikationskompetenz wird verstanden: **Berufliche Sozial- und Kommunikationskompetenz beinhaltet die Fähigkeit, soziale**

Beziehungen (auch im Team) verantwortungsbewusst zu gestalten, sowie kommunikativ und kooperativ [über verbale und formale Sprache, als auch über nonverbale Mittel] zum erfolgreichen Realisieren von Zielen in sozialen Interaktionssituationen beizutragen.

Beispielmodule:

Teamfähigkeit / Einfühlungsvermögen / Kommunikationsfähigkeit / Kooperationsbereitschaft / Partnerzentrierte Interaktion / Konsensfähigkeit / Konfliktfähigkeit / Durchsetzungsfähigkeit / Fähigkeit zur Delegation / Verständnisbereitschaft (vgl. Heyse Erpenbeck 1999, 159/166).

Die dritte Teilkomponente bildet die „**Berufliche Selbstkompetenz**“ (und impliziert die Subkomponente „Emotionale Kompetenz“) und meint: **Berufliche Selbstkompetenz meint die Fähigkeit sich selbst beruflich konstruktiv einzubringen, sich selbst zu reflektieren, Kritik von Kollegen und Vorgesetzten als Chance für die eigene Entwicklung aufzunehmen. Außerdem die eigenen Gefühle zu verstehen, sich in die Gefühle anderer hineinzusetzen und die Fähigkeit diese sinnvoll zum Ausdruck zu bringen (Emotionale Kompetenz). (vgl. Schwadorf 2005, 69) Hier ist somit schon ein Teil der Metakompetenz „Reflexive Kompetenz“ enthalten und der Übergang zur 2. Ebene der Metakompetenzen gestaltet sich fließend.**

Beispielmodule:

Bereitschaft zur Selbstentwicklung / Selbstreflexion / Emotionale Kompetenz / Lernbereitschaft / Kritikfähigkeit
[vgl. Heyse/Erpenbeck 1999, 159).

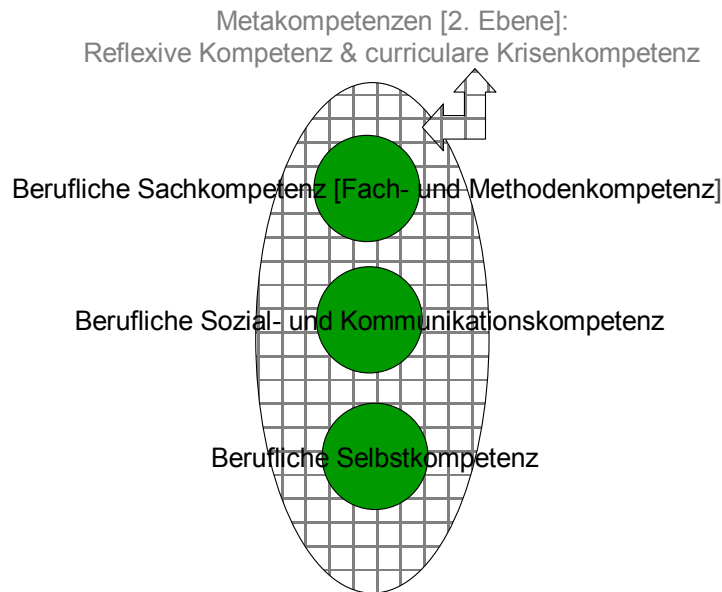


Abb. 8 [Thurner, 2007 „Selbstreflexion curriculärer Kompetenzen “]

Die Trias Selbst-, Sozial- und Kommunikations- und Sachkompetenz wird durch die Komponenten der 2. Ebene - die direkt erschlossen werden - um die so genannten Schlüsselkompetenzen, wie beispielsweise „Reflexive Kompetenz“ und „curriculare Krisenkompetenz“ ergänzt, und zwar nicht im additiven Sinne, sondern im Sinne von Metakompetenzen, über die die „ganzheitliche Trias“ aus Sach-, Sozial- und Kommunikations- und Selbstkompetenz, lediglich indirekt abgefragt wird.

Das der Untersuchung zugrunde liegende Modell bildet somit auch die Erfassungsebenen von Kompetenz innerhalb des Problemzentrierten Interviews (vgl. Kapitel 4.1) ab: Die modernen reflexiven „Schlüsselkompetenzen“ werden mit Blick auf die curriculare Kompetenzkrise als so genannte Metakompetenzen in den Vordergrund gerückt und die Trias lediglich subjektiv resp. über Selbstbeurteilung erschließbar gemacht. Es wird davon ausgegangen, dass die definierten Metakompetenzen bei der Bewältigung der vordefinierten „curricularen Kompetenzkrise“ besonders deutlich resp. sichtbar werden. Ähnlich postuliert Bergmann: *„Wenn man die Kultur und Identität erfahren will, setzt man das System am besten einem „Stresstest“ aus. Der Umgang mit überraschenden und irritierenden Herausforderungen offenbart den Charakter.“* (Bergmann 2011, Online-Text).

Zusammenfassend möchte ich den Bereich der Metakompetenzen folgendermaßen umreißen:

Unter beruflichen Metakompetenzen werden universelle, metasystemische Kompetenzen auf höherem Niveau, die im reflexiven Umgang mit den Kompetenzen erster Ordnung im Rahmen der curricularen Kompetenzkrise sichtbar werden, erfragt. Der Bereich beinhaltet gleichzeitig den Performanzgedanken, der mit der handlungsleitenden Umsetzung entsprechender Maßnahmen erfasst wird.

Module:

i) Curriculare Krisenkompetenz:

-Diskontinuitätenmanagement / Patchworking-Kompetenz resp.
Fragmentierungskompetenz / Krisenkompetenz
(Inkompetenzkompensationskompetenz)

-Problemlösekompetenz (Situationsidentifikation, Interventionsfähigkeit und Lösungswissen)/Übergangskompetenz/ Krisenkompetenz

-Lern- und Veränderungskompetenz (kontinuierliches Updating) /
Lernbegeisterung statt -stress / Kompetenz im Umgang mit Nichtwissen

Der Bereich i) bezieht sich überwiegend auf handlungsleitende Facetten während ii) schwerpunktmäßig die kognitiv-reflexiven Prozesse zu erfassen versucht. Allerdings lassen sich die beiden Bereiche nicht scharf trennen und es kommt zu Überschneidungen, die in der Natur der Sache liegen, wie etwa bei der Kompetenz zur Kompetenzentwicklung.

ii) Reflexive Kompetenzen

-Selbsterkenntnis, Selbstdistanz und Empathie

-Selbstmanagement-Kompetenz / Kompetenz zur Kompetenzentwicklung /
Kompetenz zur Nutzung vorhandener Kompetenzen

-Individuelle Profilierungskompetenz, d. h. über ein klares, berufliches Profil zu verfügen und über Schwächen und Stärken in der eigenen Person Bescheid zu

wissen / Biografische Kompetenz meint ein reflektives Wissen um das eigene Curriculum mit seinen Stärken und Schwächen

-Weisheit im Sinne von Baltes-Smith³⁹

Henze/Kellner-Evers 2009 verstehen vergleichsweise unter Reflexivität die Fähigkeit, in eine strukturelle Distanz zu den eigenen biographischen Erfahrungen und Lernprozessen (Selbstreflexivität bzw. biographische Reflexivität), wie auch zu Wissensgegenständen bzw. unhinterfragten Wahrheiten („wissenschaftliche Reflexivität“) zu treten (vgl. ebd. 2009, 194). *„Bei biographischer Reflexivität geht es um die Etablierung eines kritischen Bewusstseins für die eigenen Denk- und Handlungsweisen und darin eingelagerte Grundhaltungen und darum, diese auf ihre Angemessenheit zu befragen. Sie zielt darauf ab, das eigene Gewordensein innerhalb von spezifischen familialen, soziokulturellen und zeitlichen Kontexten (rückblickend) nachzuvollziehen und zu verstehen, wie auch darauf, alternative Lebensentwürfe auf der Grundlage des Verstandenen zu entwerfen (vorwärtsblickend)“* (Henze/Kellner-Evers 2009, 194-195). Henze/Kellner-Evers begreifen mit dieser Definition den Begriff der „biographischen Kompetenz“ den Lebenslauf globaler resp. komplexer, während Bergmann mit seinem Ansatz des Wissens um die Stärken und Schwächen sehr viel konkreter argumentiert. Ich möchte in der Auswertung der Kategorie der reflexiven Kompetenz beide Ansätze integrieren. Henze/ Kellner-Evens 2009 differenzieren in ihrem Aufsatz die Figur des „über-reflexiven Lernalers“, des „reflexions-vermeidenden Lernalers“ und des „pragmatisch-reflexiven Lernalers“ - Kategorien, die ich für vorliegende Arbeit allerdings nicht verwenden möchte.

Weitere, moderne Kompetenzen:

- Flexibilitätskompetenz (Mobilitätskompetenz etc.)
- Kompetenz mit der Informationsflut umzugehen
- mit eindeutig explorativem Charakter.

³⁹ Der Zugang der Weisheit wird mit einem Struktur-Modell von Baltes-Smith (1990) mit folgenden Aspekten belegt:

- „- reiches Faktenwissen über Lebenslauf und Lebenslagen
- reiches prozedurales Wissen über Lösungsstrategien,
- Kenntnis von Lebenskontexten und ihren zeitlichen Bezügen,
- Relativismus: Wissen um Unterschiede in Werten und Prioritäten,
- Wissen um relative Unbestimmtheit und Unvorhersagbarkeit des Leben“ (Bergmann u. a. 2006, 113)

(vgl. Kapitel 2.1.2.2.1.2).

3.3 Essentielle Teilaspekte der curricularen Kompetenzkrise

Das integrative Theoriemodell, das unmittelbar in den Fragestellungen des Leitfadens der Problemzentrierten Interviews seinen Niederschlag findet, wird im Folgenden in Form von vier untersuchungsleitenden, essentiellen Aspekten dargestellt:

a) Chronologische Verdichtung

Eigen-sinn und Verlaufsgesamt der ungeradlinigen Curricula vitae stehen im Vordergrund der Analysen. Diese Schwerpunktsetzung wird erreicht durch: Chronologische Verdichtung und strukturierende Einzelfallanalysen mittels Kompetenz-Spiralen.

b) Bewerbungsverhalten und Beratung: Berufliche Kompetenzen 1. Ebene zum Zeitpunkt der curricularen Krise. Kompetenzdiagnose auf 1. Ebene. Verhalten auf dem Arbeitsmarkt und Coaching/Beratung.

b1 Code: Arbeitsmarkt (inklusive Bewerbungsverhalten)

b2 Code: Coaching/Beratung: Auf dem Weg zu sich selbst, nimmt der moderne Mensch im Multioptionsdschungel zunehmend professionelle Beratung und Coaching⁴⁰ in Anspruch.

c) Curriculare Kompetenzkrise und Metakompetenz

Curriculare Kompetenzkrise und reflexive Kompetenz als Metakompetenz (c1 Curriculare Kompetenzkrise / c2 Reflexive Kompetenz). Hier wird folgende Prämisse der Arbeit wirksam: Curriculare Kompetenzkrisen sind besonders sensible (Wende-)

⁴⁰ „Auch wenn B. eine Grundform pädagogischen Handelns darstellt und professionsimmanent ist, gibt es keine allgemeingültige Definition von B. oder einen Konsens darüber, wie Beratungsverläufe zu gestalten seien.“ (Klein 2010, 34). Heute ist Beratung zu einem „Lebensbegleiter“ bei zunehmender Komplexität des Lebens avanciert (vgl. Klein 2010, 34). Ich habe den Teilaspekt Bewerbungsverhalten und Beratung genannt, den Code aber Coaching/Beratung. Mit Coaching ist eine professionelle berufs- bzw. managementbezogene Beratung gemeint (vgl. Geißler 2005, 57), das heißt eine spezielle prozesshafte Beratungs- und Weiterbildungsmethode, die ihre Wurzeln in der Organisationsentwicklung, Psychotherapie und Didaktik der Erwachsenenbildung hat. „Ziel ist Hilfe zur Selbsthilfe durch systematisch angeleitete Selbstreflexion und so geförderte Problemlösefähigkeit“ (Geißler 2010, 57). In der Praxis ist allerdings die Trennschärfe Beratung – Coaching nicht gegeben, so dass ich die Begriffe beinahe synonym verwende. Die Differenz besteht in der dem Coaching innewohnenden Selbstreflexionsmodus.

Punkte mit erhöhten Selbstreflexionsbemühungen (vgl. Bergmann 2011, Online-Text).

d) Krisenkompetenz und Kompetenzentwicklung

Krisenkompetenz und Kompetenzentwicklung gehören insofern zusammen, als die Kompetenz mit Unwissen resp. Inkompetenz umzugehen (hier kommt es zu Überschneidungen mit den Definitionen zur reflexiven Kompetenz) einen zu fokussierenden, dynamischen Teil von Krisenkompetenz in Form von Kompetenzentwicklung darstellt und deshalb eine gesonderte Betrachtung verdient. Neben Patchworking-Kompetenz, Lern- und Veränderungskompetenz und Problemlösekompetenz erhält Krisenkompetenz erst ihren Wert in der handlungsrelevanten Umsetzung von Kompetenzänderungen und Entwicklungssprüngen.

Im Fokus stehen: Krisenkompetenz als Metakompetenz. Kompetenzentwicklung oder curriculare Stagnation. (d1 Krisenkompetenz / d2 Kompetenzentwicklung)

e) Moderne Kompetenzthemen - explorativ

Mit dem Code „Moderne Kompetenzen“ sollen alle zur Sprache gebrachten Kompetenzen explorativ gesammelt werden, die besonders häufig im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Veränderungen einer Zweiten Moderne stehen; beispielsweise die Forderung nach (räumlicher) Flexibilität, die von mir explizit abgefragt wird.

Der Lebenslauf wird nach Seelig als sinnstiftendes „zeitliches Kontinuum“ zum Ariadnefaden: *"Dieses curriculum vitae ist schon immer eine - wenn auch verdeckte Ordnungsinstanz gewesen, - die die objektiven Curricula intentionalen, aber auch funktionalen Bildungsbemühens mit subjektivem Sinn erfüllte, oder besser zu erfüllen versuchte"* (Seelig 1988, 80).

Teil II: Empirischer Teil

4 Empirisch-qualitative Untersuchung

4.1 Zur Auswahl der qualitativen Erhebungsmethode

„Insbesondere in Forschungsbereichen, in denen es um eine Rekonstruktion der Qualität von Sozialisations- und Bildungsprozessen geht, hat sich die qualitative Forschung bewährt (...)" (Kraemer 1997, 459)

Da der vorliegende Untersuchungsgegenstand und dessen Position im erziehungswissenschaftlichen Feld geradezu nach einer qualitativen, offenen Erhebungsmethode verlangt - auch, um der Untersuchung durch Begrenzung und Abstraktion nicht seinen explorativen und subjektorientierten Charakter vorzeitig zu nehmen - erfolgte die Sichtung und Auswahl in der Methodologie auf dem qualitativen Kontinuum von ganz offen bis quantitativ-qualitativ.

„Je weniger über solche Welten bekannt ist, desto deutlicher empfiehlt sich ein qualitativ-exploratives Vorgehen (...)" (Oswald 1997, 79). „Qualitative Forschung ist Ausdruck einer weniger struktur- und administrations- als vielmehr kultur- und subjektorientierten Perspektive" (Friebertshäuser/Prengel 1997, 32/33). Im Sinne der „grounded theory" geht es bei der methodologischen Orientierung der Untersuchung darum, die „kleine Dinge", d.h. die einzelnen subjektiven biographischen Realitäten genau zu betrachten, aber von ihnen aus auch „die großen Dinge", beispielsweise die Bewerbungspraxis, neu zu sehen (vgl. Kade / Seitter 1996, 27).

Kade 1996 hält eine empirische Erforschung der Pluralität gegenwärtiger, historisch möglicher Bildungswelten für wichtig, um den Blick für mögliche Zukünfte zu öffnen (vgl. Kade 1996, 12). Er zitiert Italo Calvino, der folgenden Vorschlag für das nächste Jahrtausend macht: *„Wer sind wir denn, wer ist denn, wer ist denn jeder von uns, wenn nicht eine Kombination von Erfahrungen, Informationen, Lektüren und Phantasien? Jedes Leben ist eine Enzyklopädie, eine Bibliothek, ein Inventar von Objekten, eine Musterkollektion von Stilen, worin alles jederzeit auf jede mögliche Weise neu gemischt und geordnet werden kann" (Calvino 1991, 165 in: Kade 1996, 12). In diesem Sinne bilden das Gespräch und die Erzählung innerhalb der qualitativen Forschungsmethodologie wertvolle Erkenntnisquellen im Hinblick auf die vorliegende Problematik der Erwachsenen: Sie helfen einseitige Klassifizierungen zu verhindern, erweitern die ansonsten nur schwer beobachtbaren*

Realitätsbereiche und lassen affektive Wahrheiten, Entwicklungspotentiale und biographische Projekte entdecken (vgl. Kraimer 1997, 460). *„Ganz knapp lässt sich der qualitative Forschungsprozess als Weg von der Theorie zum Text und als Weg vom Text zur Theorie skizzieren, deren Schnittpunkt in einem spezifischen Forschungsdesign die Erhebung verbaler oder visueller Daten und ihre Interpretationen sind“* (Flick 1995, 22).

Für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung ist u. a. die von Fritz Schütze entwickelte Interviewtechnik des *„narrativen Interviews“* bedeutsam (vgl. Friebertshäuser 1997, 373). Das Verfahren, das seine Stärke zweifelsohne in einer maximalen biographischen „Erzähl-Offenheit“ hat, wurde aber aus folgendem Grund für die vorliegende Untersuchung ausgeschlossen: Die theoretischen Vorannahmen der Studie sollen resp. können in der Erhebung nicht ausgeklammert werden (vgl. Kelle 1996 in: Witzel 2000, Online-Text). Da eine problemzentrierte Begrenzung durch die klar umrissene Auseinandersetzung mit der Thematik schon vorab stattfindet, verlangt diese Theoriegeleitetheit der Untersuchung nach einer Entsprechung in der Methodenwahl: *„Die Anwendungsgebiete des problemzentrierten Interview lassen sich aus seinen hauptsächlichlichen Vorzügen ableiten. Es eignet sich hervorragend für eine theoriegeleitete Forschung, da es keinen rein explorativen Charakter hat, sondern die Aspekte der vorrangigen Problemanalyse in das Interview Eingang finden. Überall dort also, wo schon einiges über den Gegenstand bekannt ist, überall dort, wo dezidierte, spezifische Fragestellungen im Vordergrund stehen, bietet sich die Methode an. Der zweite wichtige Punkt ist deren teilweise Standardisierung durch den Leitfaden. Denn diese Standardisierung erleichtert die Vergleichbarkeit mehrerer Interviews. Das Material aus vielen Gesprächen kann auf die jeweiligen Leitfadenfragen bezogen werden und so sehr leicht ausgewertet werden“* (Mayring 1999, 52-53).

4.1.1 Das Problemzentrierte Interview nach Witzel

Diese untersuchungsspezifische Entsprechung in der Methode wird mit dem so genannten Problemzentrierte Interview nach Witzel optimal eingelöst, der in einem induktiv-deduktiven Wechselspiel den Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit aufzuheben versucht (vgl. Witzel 2000). Die Problemzentrierung kennzeichnet die Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung und charakterisiert die Organisation des Erkenntnisprozesses und des Vorwissens des Interviewers (vgl. Witzel 2000, Online-Text). Das PZI lehnt sich weitgehend an

das theoriegenerierende Verfahren der „Grounded Theory“ an, das sich u.a. auch gegen die *„naiv-induktivistische Position des „soziologischen Naturalismus“*, der zufolge die Haltung des Forschers unter Ausklammerung theoretischen Vorwissens als *„tabula rasa“* konzeptioniert wird (vgl. Witzel 2000, Online-Text), wendet. Der qualitative Forscher stellt sich demnach zu Beginn des Forschungsprozesses nicht künstlich dumm, sondern versucht bei der Forschungsplanung den jeweils höchsten Stand wissenschaftlicher Vorarbeiten zu der Thematik zu berücksichtigen (vgl. Hopf 1996, 18). *„Die Grundidee des problemzentrierten Interviews besteht darin, diese erwünschten Beeinflussungen im Interview dadurch einzulösen, dass die erzählungsgenerierenden Kommunikationsstrategien des Interviewers/Wissenschaftlers (vgl. Witzel 1982, 92 ff.) ergänzt werden um verständnisgenerierende Strategien, die das Prinzip der Theoriegeleitetheit verkörpern. Das bedeutet zum einen, die wissenschaftlichen Vorannahmen offen zu legen und die methodische Vorgehensweise auf das zu erforschende Problem zu zentrieren. Denn die oben zitierten „ermittelten zugrunde liegenden Muster“ hängen von dem Vorwissen des Interviewers/Wissenschaftlers ab und werden z.T. erst auf der Grundlage seines Kenntnisstandes oder eines Problembewußtseins entdeckt“* (Witzel 1989, 55-56).

Das problemzentrierte Interview kennzeichnet drei Prinzipien, die den Forschungsprozeß gestalten:

„(a) Das Prinzip der Problemzentrierung: Dieses reflektiert den Ausgangspunkt der Forschung, die gewöhnlich ein gesellschaftliches Problem aufgreift. Zugleich sollen die Beliebigkeiten von Fragestellungen und der Forschungsgegenstand auf einen zu bewältigenden Umfang eingegrenzt werden.

(b) Das Prinzip der Gegenstandsorientierung: Dieses betont die Notwendigkeit unvoreingenommen an das Untersuchungsfeld heranzugehen. Der Forschende soll sich in seinem Untersuchungsgang von den Gegebenheiten des originären Handlungsfeldes leiten lassen, um die Besonderheiten desselben wahrzunehmen und festzuhalten.

(c) Das Prinzip der Prozeßorientierung: Dieses betont die erkenntnisbezogene Prozeßhaftigkeit der gesamten Erhebungs- und Auswertungsphase, die ständig reflektiert werden soll, um offen dafür zu sein, neue Nachfragen im Interviewverlauf oder im Anschluss an dieses (Witzel 1996: 53 ff.). Die beständige Reflexion der drei Prinzipien in ihrem Bezug aufeinander sollen zu einer flexiblen, dem Gegenstand der Untersuchung angemessenen Analyse verhelfen und darüber zu einer Verwissenschaftlichung der Empirie beitragen“ (Schmidt-Grunert 2004, 42).

Vier Instrumente ermöglichen nach Witzel 2000 die Durchführung des problemzentrierten Interviews:

- Der Kurzfragebogen zur Ermittlung der Sozialdaten und der notwendigen Daten nach dem Frage-Antwort-Schema.
- Die Tonträgeraufzeichnung mit nachfolgender Transkription.
- Der Leitfaden als Hintergrundfolie und Orientierungsrahmen zur Sicherung der Vergleichbarkeit.
- Postskripte zur Skizzierung von Anmerkungen und Gesprächsinhalten (vgl. Witzel 2000, Online-Text)

4.1.2 Samplebildung

„Empirische Untersuchungen aus der Akteurperspektive und insbesondere biographische Interviews bekommen durch die Individualisierungsthese (Beck 1986) eine neue Bedeutsamkeit.“ (Witzel 1989, 216) Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen die ungeradlinigen (subjektiv als krisenhaft erlebten) Curricula vitae 30- bis 40-jähriger Akademiker im Kontext individueller Kompetenzentwicklung.

„Bei der qualitativen Forschung geht es vornehmlich nicht um die Anzahl der Fälle, sondern im Anschluss an Lewin (1931), um „eine präzise Erfassung der Gesamtsituation in allen ihren Eigentümlichkeiten“ (Krüger 1997, 63). Im Gegensatz zum empirisch-analytischen Forschungsvorgehen ist es weder üblich noch nötig, eine repräsentative Gesamtzahl von Fällen zu untersuchen, sondern jeder andere Fall, der in gleicher Weise das Typische im Individuellen zeigt, kann schon als weitere Bestätigung theoretischer Annahmen gelten (vgl. Krüger 1997, 63). Aus einer definierten Grundgesamtheit der Personen, für welche vorliegende Untersuchung gelten soll, ist eine Stichprobe zu ziehen, d. h. es muss festgelegt werden, welche und wie viele Personen an der Studie beteiligt sein sollen (vgl. König 1997, 93). *„Die Mächtigkeit von Stichproben differiert bei qualitativen Studien in der Regel zwischen einem und maximal hundert Fällen“* (Merkens 1997, 97).

Die der Untersuchung zugrunde liegende Grundgesamtheit N bilden alle Personen, auf die **folgende Kriterien (und Parameter)** zutreffen, die sich aufgrund einer

entsprechend formulierten Anzeige im Stuttgarter Stadtmagazin LIFT⁴¹ melden und nach einer Vorinformation für ein PZI (Problemzentriertes Interview) zur Verfügung stehen:

- Erwachsene zwischen 30 und 40 Jahren⁴²
- Nicht im Studium
- Mit Hochschulabschluss
- Mit ungeradlinigem Curriculum vitae im Sinne von lückenhaft (> 3 Monate < 1 Jahr) und als subjektiv krisenhaft erlebt (im Hinblick auf mangelhafte berufliche Handlungskompetenz)
- Die sich erfolglos oder erfolgreich um eine Reintegration auf dem ersten Arbeitsmarkt bemüht haben resp. bemühen (Integration zum Erhebungszeitpunkt versus Isolation zum Erhebungszeitpunkt), d. h. bereits Erfahrungen mit Bewerbungsgesprächen gemacht haben

Die Parameter „Erwachsene zwischen 30-40 Jahren“ und „mit Hochschulabschluss“ wurden gewählt, um die Untersuchungsbreite einzugrenzen und die -schärfe zu erhöhen. Die Definition „ungeradliniges Curriculum vitae“ wurde mit Hilfe der Teilparameter „lückenhaft“ (> 3 Monate < 1 Jahr), „krisenhaft“ (im Sinne subjektiv erlebter, eingeschränkter beruflicher Handlungskompetenz⁴³) vorgenommen, um dem definierten Arbeitskonstrukt der curricularen Kompetenzkrise eindeutig zu entsprechen.

Der Auswahlparameter „Bemühen um Re-Integration auf dem ersten Arbeitsmarkt“ und die Eingrenzung auf „lückenhaft < 1 Jahr“ erscheint mir im Hinblick auf die Thematik „Lernen Erwachsener“ notwendig, um eine klare Abgrenzung zum Bereich der psychologisch-klinischen Krisenthematik (Krankheit, chronische Stagnation) und etwa der Langzeitarbeitslosigkeit (> 1 Jahr) vorzunehmen.

Mittels quotierter Stichprobenziehung werden somit aus dieser Menge N 10 Personen gewählt, so dass das Merkmal „Integration zum Erhebungszeitpunkt“ und

⁴¹ Diese Art von Stichprobenziehung ohne so genannte „gate keepers“ (vgl. Mertens 1997) halte ich im Hinblick auf die Unabhängigkeit der Studie für sinnvoll.

⁴² Zunächst hatte ich das Alter auf 25-35 Jahre gelegt, was sich aber als „nicht zielführend“ herausgestellt hat: es meldeten sich auffällig viele Interessenten mit ungeradlinigen Curricula vitae, die altersmäßig die Grenze überschritten haben. Hier ist schon eine Tendenz erkennbar: nämlich dass sich offensichtlich die berufliche Etablierung bis in die zweite Hälfte des 30igsten Lebensalters verschiebt.

⁴³ Krise ist immer etwas „Subjektives“, daher müssen sie aus der Perspektive der erlebenden Person untersucht werden (vgl. Ulich 1985, 21). „Dies bedeutet aber weder einen Verzicht auf Verallgemeinerungen noch eine Beschränkung auf Phänomenologie oder Einzelfälle (...)“ (Ulich 1985, 21).

komplementär „Isolation zum Erhebungszeitpunkt“ in der Gesamtstichprobe gleichverteilt sind. Es wurde von einem statistischen Sampling ausgegangen, das beendet ist, wenn die Stichprobe untersucht ist (vgl. Lamberti 2001, 44). Sollte sich im Forschungsprozess herausstellen, dass eine theoretische Sättigung mit der Stichprobe $n=10$ nicht erreicht werden konnte, werden n_1 (Träger des Merkmals Integration) und n_2 (Personen mit Komplementärmerkmal) quantitativ so lange erhöht bis eine Sättigung nach der Methode des „Theoretischen Samplings“ erfüllt wurde (vgl. Flick 1995, 83). Die Auswahl reduzierte sich in der praktischen Umsetzung auf N gleich 6, weil sich das Material als theoretisch-dicht erwies (; ausführlicher in Kapitel 4.2.1).

4.1.3 Das Instrumentarium in seiner spezifischen Passung

4.1.3.1 Der Kurzfragebogen

Der Kurzfragebogen hat im Rahmen des problemzentrierten Interviews nach Witzel 1982 zwei Funktionen (ebd. 1982, 89):

- i) Er enthält eine Gruppe von Fragen, die in teilweise offener Formulierung einen günstigen Gesprächseinstieg in Bezug auf biografische Daten bietet (vgl. Witzel 1982, 89-90). Die Fragen zum Kurzfragebogen fördern eine erste Beschäftigung und eine Zentrierung auf die Thematik (vgl. Witzel 1982, 90).
- ii) Die zweite Funktion des Kurzfragebogens besteht darin, die zentralen und kennzeichnenden Informationen aus dem Interview herauszunehmen (vgl. Witzel 1982, 90). Der narrative Fluss soll nicht durch ein hier verwendetes Frage-Antwort-Schema zu den grundlegenden sozialen Daten im Folgenden nicht gestört werden (vgl. Witzel 1982, 90).

Der Kurzfragebogen soll folgende Fragen beinhalten:

- Name, Alter, Wohnort, Geschlecht, Familiensituation?
- Formale Qualifikationen/Ausbildung/Weiterbildung/Kurse: Welches Studium haben Sie absolviert? [Formalia zu Schule/Studium / Ausbildung / Weiterbildung / Abschlüsse (auch informell⁴⁴)]

⁴⁴Informell erworbene Kompetenzen werden im Rahmen der Modernitätsdiskussion vorausgesetzt, aber nicht explizit abgefragt.

- Berufliche Erfahrungen/Qualifikationen: Welche Arbeitserfahrungen haben Sie bisher gesammelt? [Jobs / Festanstellungen / Praktika etc.]
- Krisenhafte Situation/Brüche: Wie lange dauert(e) Ihre krisenhafte Situation an? [grobe Zeitschiene][Lücken / Brüche im Curriculum vitae]
- Aktuelle berufliche Situation: Wie sieht Ihre derzeitige berufliche Situation aus? [arbeitslos / in Teilzeit beschäftigt: angestellt, selbständig / voll berufstätig: angestellt, selbständig i) im erlernten Beruf, ii) in einem anderen Bereich / in Umschulung resp. Weiterbildung]⁴⁵

4.1.3.2 Der Leitfaden

„Der Leitfaden hat nicht die Aufgabe, ein Skelett für einen strukturierten Fragebogen abzugeben, sondern soll das Hintergrundwissen des Forschers/Interviewers thematisch organisieren, um zu einer kontrollierten und vergleichbaren Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu kommen“ (Witzel 1982, 90). Im Mittelpunkt der Methode steht zwar der Gesprächsleitfaden des Interviewten, dennoch begleitet der „leitende Faden“ des Interviewers als Orientierungsrahmen, Gedächtnisstütze und Hintergrundfolie das Interview (vgl. Witzel 1982, 90). *„In ihm ist der gesamte Problembereich in Form von einzelnen, thematischen Feldern formuliert, unter die in Stichpunkten oder in Frageform gefasste Inhalte des jeweiligen Feldes subsumiert sind“* (Witzel 1982, 90). Er fasst thematische Schwerpunkte zusammen und beinhaltet bereits die Kategorien, die für die Kodierung von Textstellen dienen (vgl. Witzel 1996, 56ff).

Der Leitfaden breitet die für die Forschungsfrage bedeutsamen Themenfelder kaleidoskopartig und möglichst vollständig aus (vgl. Witzel 1996, 57) *„Die thematische Organisation der Forschungsfragen im Leitfaden dient dem Interviewer als Orientierungs- und Strukturierungshilfe; die Umsetzung in Fragestrategien wird jedoch offengehalten, sie geschieht ad hoc im Gesprächsverlauf“* (Witzel 1996, 57).

Durch die innere Vergegenwärtigung des Leitfadens kann der Forscher im Laufe des Interviews Fragen sozusagen „abhaken“ und gleichzeitig bei stockendem Gespräch

⁴⁵ Die damit erfassten Daten fließen in die grafisch-inhaltlichen Darstellungen der Kompetenzspiralen, insgesamt in die Fallbeschreibungen und –analysen mit ein. Die Kurzfragebögen selbst werden aus Anonymitätsgründen nicht abgebildet.

daraus inhaltliche Anregungen schöpfen (vgl. Witzel 1982, 90). *„Das bedeutet, dass der Forscher/Interviewer auf der einen Seite den vom Befragten selbst entwickelten Erzählstrang und dessen immanente Nachfragemöglichkeiten verfolgen muss und andererseits gleichzeitig Entscheidungen darüber zu treffen hat, an welchen Stellen des Interviewablaufs er zur Ausdifferenzierung der Thematik sein problemorientiertes Interesse in Form von exmanenten Fragen einbringen sollte.“* (Witzel 1982, 90)

Der Leitfaden beschränkt sich auf Fragerichtungen, deren Zweck die Anordnung einer begrifflichen Klärung des Problemfeldes ist, dient der Flexibilität des Forschers einerseits immanent am explizierten Material anknüpfen zu können und gleichzeitig exmanent, auf das Problem bezogene Themenfelder situationspezifisch einführen zu können (vgl. Witzel 1982, 91).

In der vorliegenden Untersuchung setzt sich der Leitfaden aus folgenden Themenfelder/Fragefeldern, die in Analogie zu den in Kapitel 3 entfalteteten, essentiellen Teilsaspekten des Arbeitskonstrukt der curricularen Kompetenzkrise stehen, zusammen:

Analog Kapitel 3.3.a) Eigen-sinn und Verlaufsgesamt der ungeradlinigen Curricula vitae

„Kompetenz-Kurve“⁴⁶ / Einzelfallanalysen auf beiden Ebenen: Kompetenzen und Metakompetenzen analysierend.

-Die Anleitung zur curricularen Kompetenz-Kurve: „Gehen Sie gedanklich im Rückblick Ihr Leben durch und erinnern Sie sich an die Krisensituationen in ihrem Lebenslauf (z. B. Schuleintritt/-wechsel etc.), die für Ihre Kompetenzentwicklung bedeutsam waren. Markieren Sie diese und benennen Sie diese.“

-„An welchen curricularen Situationen und Krisen Ihres Lebens haben Sie rückblickend am meisten/wenigsten welche Kompetenzen entwickelt?“

⁴⁶ Die „Kompetenzspirale“, die bei der chronologischen Verdichtung (als Übersetzung der Kurve) der Anschauung dient, transportiert die Daten auf eine andere symbolische Ebene - im Sinne einer modernen Erwachsenenbildung: Es gibt weder Hochs noch Tiefs (wie bei der Kompetenzkurve), sondern nur den Modus der Selbstfindung in Form einer spiralförmigen „Zentrierung“ der eigenen Person. Spiralen sind Symbole für Zyklen, Entfaltung und Entwicklung. *„Wer der Spirale folgt, dreht sich nicht im Kreise, sondern gelangt langsam aber sicher voran, indem er Bekanntes berücksichtigt und von einem immer höheren Standpunkt betrachtet. So steht die Spirale als Sinnbild von Wandel und Wiederkehr für zahlreiche Entwicklungsprozesse im Leben.“* (vgl. Diestler 2011, Online-Text). Dieses Zitat entspringt keinem wissenschaftlichen Text – dennoch beschreibt der Text phänomenologisch wofür die Symbolik der Spirale steht.

Analog Kapitel 3.3.b)⁴⁷ Berufliche Kompetenzen der 1. Ebene zum Zeitpunkt der curricularen Krise. Kompetenzdiagnose auf 1. Ebene.

- „Wie kam es zur jetzigen Krise?“
- „Woran stellten Sie fest, dass Ihr berufliches Handeln eingeschränkt war?“
- „Worin haben Sie sich überfordert gefühlt, welche Anforderungen haben ihre Kompetenzen überschritten?“
- „Welche Probleme/Schwierigkeiten hatten Sie in dieser Zeit genau?“
- „Welche Kompetenzen fehlten Ihnen zur Umsetzung in beruflichen Erfolg?“
- „Wie machte sich dieser „Mangel“ am Arbeitsplatz/bei der Arbeitssuche bemerkbar?“

Analog Kapitel 3.3.c) Curriculare Kompetenzkrise und kognitive Metakompetenz. Im Fokus stehen: Die Kompetenzkrise und ihre reflexiv-kognitiven Aspekte (Reflexive Kompetenz).

- „Wie lange dauerte die krisenhafte Situation?“
- „Wie gingen/gehen Sie mit der Situation um?“
- „Was haben Sie angedacht, um das Problem zu lösen bzw. die Krise zu bewältigen?“

- „Worauf können Sie bauen / welche Kompetenzen zeichnen Sie besonders aus?“
(hier wird die systemimmanente Trennschärfe deutlich)
- „Wie schätzen Sie sich selbst ein?“
- „Inwieweit wissen Sie um Ihre kompetenten und inkompetenten Seiten? Um Ihre Schwächen und Stärken?“

Analog Kapitel 3.3.d) Krisenkompetenz und Kompetenzentwicklung

Im Fokus stehen: Krisenkompetenz als Metakompetenz. Kompetenzentwicklung oder curriculare Stagnation. / Erfahrung mit Beratung, Coaching.

Umgang mit der curricularen Krise:

- „Welche Folgen hatte die Krise für Sie?“

⁴⁷ Dieses Kapitel ist nicht komplett analog zu „Kapitel 5.3 Das Kategoriensystem und die Analysen“, da die Thematiken „Bewerbungen auf dem Arbeitsmarkt“ und „Beratung/Coaching“ in den geführten Interviews von der Logik der Sache her zu einem späteren Zeitpunkt zur Sprache kamen.

-„Treffen/trafen Sie Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung resp. haben Sie Erfahrungen mit Beratung, Coaching, Erhebungsinstrumenten (auch von der Arbeitsagentur), „Lernhilfen“ etc.?”

-„Was unternahmen Sie konkret, um die Krise zu bewältigen resp. die Problematik zu lösen?”

-„Suchten Sie sich Hilfe von außen?” "Wenn ja, wo?"

-„Wie sah die Hilfe aus?”

-„Welche Maßnahmen wurden angedacht und getroffen?”

-„Wenn nein, was hat Sie daran gehindert?”

-„Haben Sie in der Zeit neue Kompetenzen entwickeln können/erlangt?”

-„Haben Sie durch Ihr äußerliches "Scheitern" etwas hinzugelernt und wenn ja, wie und was?”

-„(Wie) haben Sie Ihre berufliche Handlungsfähigkeit wiedererlangt?”

-„Was hat Ihnen geholfen?”

Fragen zur Situation auf dem ersten Arbeitsmarkt:

-„Haben Sie Ihrer Meinung nach die Krise bewältigt bzw. fühlen Sie sich wieder handlungsfähig auf dem Arbeitsmarkt?”

Bei Isolation:

-„Auf welche Stellen bewerben Sie sich?”

-„Welche Erfahrungen haben Sie mit Bewerbungsgesprächen?”

-„Wie präsentieren Sie sich mit Ihrem ungeradlinigen beruflichen Lebenslauf?”

-„Woran liegt es Ihrer Meinung nach, dass es bisher noch nicht zu einer beruflichen Wiedereingliederung gekommen ist?”

-„Was werden Sie weiter unternehmen in Bezug auf Ihre Wiedereingliederung auf dem Arbeitsmarkt?”

-„Wie beurteilen Sie die Krise zum jetzigen Zeitpunkt?”

Bei Integration:

-„Auf welche Stellen haben Sie sich beworben?”

-„Welche Erfahrungen haben Sie mit Bewerbungsgesprächen gemacht?”

-„Wie präsentierten Sie sich mit Ihrem ungeradlinigen beruflichen Lebenslauf?”

-„Woran machen Sie Ihren Erfolg (bei Stelle x) fest?”

-„Wie beurteilen Sie Ihre Krise jetzt, rückblickend (in Bezug auf Ihre Kompetenzentwicklung)?”

-„Was hat sich beruflich für Sie verändert?”

Analog Kapitel 3.3.e) Moderne Kompetenzthemen

In dieser Sparte werden explorativ solche Kompetenzen, die neu sind in Bezug auf die arbeitsmarktpolitischen Veränderungen (prekäre Arbeitsverhältnisse) und im Hinblick auf den Wechsel ins Informationszeitalter, subsumiert.

-„Sind Sie bereit, Ihren Wohnort zu wechseln?“

-„Wie flexibel sind Sie räumlich?“

-(explorativ)

Der beschriebene Leitfaden, der mich im Sinne einer kognitiven Landschaft durch das Interview navigiert, spiegelt eins zu eins die Inhalte der in Kapitel 3.3 beschriebenen essentiellen Teilaspekte wieder. Allerdings nicht in exakt-strukturaffiner Weise – der Leitfaden ist thematisch eher an einem erfahrungsbezogenen Gesprächsverlauf orientiert.

4.1.3.3 Die Tongeräteaufzeichnung

Durch Tonbandaufzeichnungen kann das gesamte Interview erfasst und durch eine vollständige Transkription, einer Analyse zugänglich gemacht werden (vgl. Witzel 1982, 91). Die vollständigen transkribierten Interviews, bei denen Firmen-, Orts- und Personennamen anonymisiert werden, ermöglichen eine Nachvollziehung des gesamten Kommunikationsprozesses, auf dessen Grundlage eine theoretische Analyse entlang der thematischen Foki erfolgen soll (vgl. Witzel 1996, 56).

4.1.3.4 Das Postskriptum

Das Anfertigen einer Postkommunikationsbeschreibung kann wichtige Daten, die nicht vom Tonband erfasst werden – beispielsweise Beobachtungen, Situationseinschätzungen, Vermutungen, die auch nach dem eigentlichen Gespräch auf Tonband gemacht werden – liefern (vgl. Witzel 1982, 92). Das Postskript kann dazu beitragen, einzelne Gesprächspassagen besser zu verstehen und das Gesamtbild der Problematik inhaltlich abzurunden (vgl. Witzel 1982, 92) – und auch für die Wirkung der Rahmenbedingungen sensibilisiert zu werden (vgl. Witzel 1982, 92). Ich habe darauf verzichtet, Notizen während des Interviews zu machen, da dies meiner Meinung nach den Gesprächsfluss stört. Ich habe in ein bis zwei Sätzen nach dem Interview meine besonderen Eindrücke komprimiert niedergeschrieben und an adäquater Stelle in meine Analyse miteinfließen lassen.

4.1.3.5 Die ergänzend bildgebende Methode: die Kompetenz-Kurve

Das Datenmaterial in Textform wird durch die bildgebende assoziative Erhebungsmethode der Lebenslinien ergänzt. Sie ist den qualitativen Methoden zuzuordnen und bietet sich daher für qualitative Studien an (vgl. Moldaschl 2006, Online-Text). Mit ihrer Orientierung an „*ganzheitlichen Figurationen*“ (Moldaschl 2006, Online-Text) könnte man sie auch als eine im Geiste der späteren Gestaltpsychologie verstehen. Sie löst die folgenden Anforderungen, denen Erhebungsmethoden heute dringend genügen sollten, ein: Die Anforderungen nach Visualisierung, Subjektivierung und Dynamisierung (vgl. Moldaschl 2006, Online-Text).

O. g. Methode der Visualisierung (vgl. Modaschl 2006, Online-Text) soll als Mittel der Erhebung und Darstellung in ergänzender, untersuchungsspezifischer Form unter dem Aspekt der vordefinierten „*curricularen Kompetenz*“ und deren Krisen eingesetzt werden (vgl. Modaschl 2006, Online-Text). Die Methode kann nach Epping/Klein/Reutter 2001 auch ausschließlich auf berufliche Stationen bezogen werden: *„Erwachsenenbildnern/innen, die mit dieser Methode arbeiten, bevorzugen aus berufsethischen Gründen eher das Anbieten der beruflichen Laufbahnkurve, die bereits hinreichende Möglichkeiten zur Vergewisserung über Kompetenzen bietet“* (Epping/Klein/Reutter 2001, 84). In vorliegender Untersuchung konzentriert sich die Kurve auf die Kompetenz-Thematik, so dass hier schon ein abgrenzender Fokus vorgegeben wird. Nach Modaschl 2003 ergeben sich folgende Anwendungsmöglichkeiten der bildgebenden Methode der Lebenskurve: *„Sinnvolle Einsatzmöglichkeiten der Methode ergeben sich besonders in den folgenden vier Funktionen:*

- *in der Forschung als Mittel der Erhebung und der Darstellung,*
- *in der Praxis resp. in der anwendungsbezogenen Forschung als Mittel der Diagnose und der Intervention“* (Moldaschl 2003, Online-Text).

Mayring nennt die Lebenskurve außerdem als geeignete Möglichkeit, biographische Daten innerhalb qualitativer Forschung zu erhärten (vgl. Mayring 1990, 29).

Aufgrund der geringen Verbreitung der Methode (und ähnlicher bildgebender Methoden) existiert kein «Kanon» von Anwendungsregeln (vgl. Modaschl 2003, Online-Text). *„Die Methode der Lebenslinien ist kein genormtes und mit Trademark versehenes Fertigprodukt für das Methodenregal“* (Modaschl 2006, Online-Text). Die Methode muss eigenen Erfordernissen angepasst werden und soll im Folgenden

in ihrer untersuchungsspezifischen Form als „Kompetenz-Kurve“ genauer erläutert resp. in Form einer Anleitung konkretisiert werden.

Die Anleitung zur curricularen Kompetenz-Kurve (vgl. Kapitel 4.1.3.2⁴⁸):

„Gehen Sie gedanklich im Rückblick Ihr Leben durch und erinnern Sie sich an die curricularen Krisensituationen (z. B. Schuleintritt/-wechsel etc.), die für Ihre Kompetenzentwicklung bedeutsam waren. Markieren Sie diese und benennen Sie diese.“

Mit Kompetenz sei hier curriculare Kompetenz wie folgt nach Loch gemeint:

„Curriculare Kompetenzen“ sind hier Lernaufgaben, die für den Lebenslauf des Individuums, für das Curriculum vitae, bedeutend sind (vgl. Loch 2006, 78). Loch verortet diese im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung und verbindet damit einen entsprechenden Eifer, Fähigkeiten anwenden zu wollen und in den Kompetenzen bereitliegende Lernfähigkeiten hervorzurufen (vgl. Loch 2006, 78). *„In dem Maße, wie das zur Welt gekommene Individuum im Lebenslauf seine curricularen Kompetenzen entwickelt, versetzen sie es in curriculare Situationen (...)“* (Loch 2006, 79). Die „Kompetenz-Kurve“ bezieht sich auf das übergreifende Konstrukt der Handlungskompetenz.

Die curriculare Kompetenz-Kurve wird in Analogie zur Suche des „roten Fadens“ in der eigenen Selbstverwirklichungsbiografie mit der Farbe Rot gezeichnet; eben um diese Symbolik zu unterstreichen.

4.2 Zur Durchführung der problemzentrierten Interviews

4.2.1 Durchführung und Dokumentation

Die folgende Anzeige wurde im monatlich neu publizierten Stuttgarter Stadtmagazin LIFT unter der Rubrik Lernen & Lehren im Zeitraum Mai 2009 bis November 2010 viermal geschaltet, - mit bereits diskutierter Altersmodifikation - bis sich genügend zu Interviewende gemeldet hatten und eine theoretische Sättigung erreicht wurde.

⁴⁸ Bewusste, thematisch begründbare Wiederholung.

Studie zur beruflichen Kompetenzkrise: 37-jährige Doktorandin der Erziehungswissenschaften (Universität Tübingen) sucht Erwachsene bis 40 Jahren mit Hochschulabschluss, die einen brüchigen beruflichen Lebenslauf aufweisen, für ein Interview. Brüchig meint lückenhaft (zwischen 3 Monaten und einem Jahr). Sie sollten sich um eine Reintegration auf dem ersten Arbeitsmarkt bemühen. Der zu Interviewende erhält neben der Möglichkeit zur Selbstreflexion 20,- EUR pro Interview. Vorinformation per E-Mail unter: kompetenzkrise@web.de.

Abb. 9 [Thurner 2010 „Anzeige: Studie zur beruflichen Kompetenzkrise“]

Die Interviews wurden nach Absprache mit der zu interviewenden Person in Bibliotheken (Württembergische Landesbibliothek, Universitätsbibliothek Tübingen, Hohenheim) durchgeführt⁴⁹. Sie dauerten zwischen 1 und 2 Stunden, je nachdem wie punktgenau die Person erzählte. Nach 9 Interviews und Beginn der Auswertung stellten sich nur 6 als zielführend analysierbar heraus:

- ein Proband ist ein Grenzfall: Das heißt seine Brüche waren aufgrund einer psychischen Erkrankung häufig und wiederkehrend. Der im Mittelpunkt stehende Krankheitsaspekt hätte die Untersuchungsperspektive und -schärfe zu sehr verzerrt, so dass ich auf eine Auswertung verzichtete.
- die erste Probandin, die ich interviewte, ist Lehrerin und hatte nach dem Studium keinen Referendariatsplatz bekommen, wodurch die Krise bedingt war. Nach einer Übergangsphase, in der sie als Stewardess gearbeitet hat, hat sie einen Platz für den Vorbereitungsdienst in Anspruch genommen. Somit war die Problematik „Integration auf dem ersten Arbeitsmarkt“ - unter Garantie des Beamtentums - gelöst. Weitere Suchbewegungen waren damit ausgeschlossen.

⁴⁹ Die Bezahlung von 20 € erschien mir für den Arbeitsaufwand (Fahrkosten, Zeitaufwand etc.) gerechtfertigt. 3 von 6 der Interviewten lehnten eine Bezahlung ab.

- der dritte Proband, den ich nicht näher analysierte, antwortete thematisch weitschweifig und hatte keine entsprechend krisenhafte Lücke vorzuweisen, da er immer weiter als Freier Journalist arbeitete. Er berichtete von ständigen, andauernden Krisen und (scheinbar) scherzhaft von suizidalen Tendenzen. Diesen Interviewten habe ich ebenfalls aus Gründen der nicht einzuhaltenden Untersuchungsschärfe „ausgeklammert“⁵⁰.

Die drei beschriebenen Probanden wurden - auch - aufgrund des Ungleichgewichts zwischen dem Merkmal „Isolation versus Integration auf dem Arbeitsmarkt“ ausgeklammert: Ich hatte zu viele „integrierte Probanden“ und es meldeten sich auf die Anzeige kaum „isolierte Probanden“. Somit habe ich mich für eine reduzierte Untersuchung (von ursprünglich 5:5) von nunmehr auf 3:3 Probanden mit/ohne Integration auf dem ersten Arbeitsmarkt entschieden. Nach der qualitativen Auswertung wurde deutlich und sichtbar, dass das vorhandene Material für eine fundierte Analyse und Diskussion der Thematik ausreichte.

4.2.2 Die regelgeleitete Transkription

Ich habe folgende Transkriptionsregeln nach Kuckartz/Dresing/Rädiker/Stefer (ebd. 2007, 27/28) gewählt, da mir das Transkriptionsverfahren als Journalistin vertraut ist und ich dieses Vorgehen nicht übermäßig „technisieren“ wollte. Die Regeln der vier Autoren scheinen wesentlich und bilden eine gute Basis für eine nachfolgende Analyse:

- „1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert.*
- 2. Die Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet, d. h. an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise wird aus „Er hatte noch so ´n Buch genannt“ > „Er hatte noch so ein Buch genannt“.*
- 3. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.*
- 4. Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte markiert.*
- 5. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.*
- 6. Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (Mmh, Aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen. (Aus Kohärenzgründen habe ich diese transkribiert.)*

⁵⁰ Aus dieser Reduktion auf sechs Fälle resultiert eine nicht fortlaufende Nummerierung der übrigen Fälle.

7. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa lachen oder seufzen), werden in Klammern notiert.
9. Die interviewende Person wird durch ein „I“, die befragte Person durch ein „B“, gefolgt von ihrer Kennnummer, gekennzeichnet (etwa „B4:“).
10. Jeder Sprecherwechsel wird durch ein zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern, deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen" (Kuckartz/Dresing/Rädiker/Stefer 2007, 27/28).

4.2.3 Computergestützte Analyse mit AQUAD

Die n=6 Problemzentrierten Interviews wurden aufgezeichnet und transkribiert. Die Analyse der Interviews erfolgt teilweise computergestützt. *„Die entsprechende Software hilft bei einer Vielzahl von Auswertungsoperationen, die ein zentraler Bestandteil des qualitativen Forschungsprozesses sind“* (Kuckartz 1997, 584). Kuckartz 1997 nennt folgende Operationen bei denen Programme zur qualitativen Datenanalyse - in der vorliegenden Arbeit das gewählte Softwarepaket Aquad - hilfreich sind: Das Zusammenstellen von Schlüsselpassagen des Textes, das Codieren von Textpassagen nach bestimmten Kriterien, das spätere Wiederauffinden von codierten Textsegmenten, die Auswertung von Kategorien und Sozialdaten der Befragten (vgl. Kuckartz 1997, 584-585).

Bei unterschiedlichen qualitativen Methoden - vom narrativen bis zum Leitfaden-Interview - ermöglicht der Computereinsatz nicht nur einen weniger zeitaufwendigen Umgang mit der Datenfülle („data overload“), sondern auch die Chance, die in den Daten enthaltenen Informationen voll auszuschöpfen und speziellen Fragestellungen nachzugehen (vgl. Kuckartz 1997, 586). *„In vielen qualitativen Forschungsprojekten in der Erziehungswissenschaft hat man mittlerweile Erfahrungen mit computergestützten Auswertungsverfahren gemacht“* (Kuckartz 1997, 586).

In der folgenden Auswertung der erhobenen qualitativen Daten wird *„AQUAD Sechs - Das Programm zur Analyse qualitativer Daten“* (www.aquad.de) von Günther L. Huber (2003) verwendet. AQUAD wurde insbesondere dafür entwickelt, die Rekonstruktion von Bedeutungszusammenhängen im Datenmaterial zu unterstützen, wie es beispielsweise der methodologische Ansatz der „Grounded Theory“ (Glaser & Strauss, 1967) beschreibt (vgl. Huber 2003, 9). *„Darüber hinaus wurden in AQUAD methodische Ideen von Miles und Huber (1984, 1994) zur tabellarischen Analyse oder Matrizenanalyse eingearbeitet und der Ansatz von*

Ragin (1987) zum Vergleich von Bedeutungskonfigurationen in verschiedenen Datensätzen integriert. Die einfacheren Funktionen anderer Programme, z.B. zur Verwaltung von Dateien, zur Suche nach Codierungen, zum Zählen von Wörtern usw. stehen in AQUAD natürlich ebenfalls zur Verfügung" (Huber 2003, 9). Ich möchte mich in vorliegender Arbeit auf die einfachen resp. basalen Funktionen reduzieren, da diese vom Gegenstand her sinnvoll und gleichzeitig maximal zielführend erscheinen.

5 Zum Auswertungsdesign

5.1 Zur inhaltsanalytischen, computergestützten Auswertung des Datenmaterials

5.1.1 Zur Wahl der Auswertungsmethode

In der empirischen Sozialwissenschaft, die in der Tradition des interpretativen Paradigmas steht, gibt es nicht **die Auswertungsmethode**, die für alle Forschungsgegenstände generalisierbar wäre (vgl. Witzel 1996, 49). Der Wissenschaftler ist gehalten, die notwendigen Auswertungsschritte dem Untersuchungs-Gegenstand anzupassen (vgl. Witzel 1996, 49). Außerdem gibt es in der sozialwissenschaftlichen Methodenliteratur keine systematische, umfassende Anleitung zur Auswertung komplexeren sprachlichen Materials (vgl. Mayring 1988, 8), denn je nach Erkenntnisinteresse und thematischen Bezügen gibt es verschiedene Auswertungsmethoden (vgl. Witzel 2000). Grundlegend für alle Auswertungsverfahren ist zunächst die Fallanalyse auf der Basis der transkribierten Interviews (vgl. Witzel 2000, Online-Text), bei der Einzelaussagen und Textsequenzen in einen Gesamtzusammenhang gestellt werden.

Im Zentrum des inhaltsanalytischen Vorgehens steht die Anwendung eines Kategoriensystems auf das zu untersuchende Material. Da es in der vorliegenden Untersuchung in erster Linie darum geht, den umrissenen Problembereich der curricularen Kompetenzkrise theoriegeleitet zu untersuchen, bietet sich eine deduktive Kategorienanwendung und induktive Kategorienentwicklung - analog zur Erhebungsmethodik des PZI nach Witzel - im Rahmen des Auswertungsverfahrens der Inhaltsanalyse nach Mayring 1988 an⁵¹. Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein Ansatz empirischer, methodisch kontrollierter Auswertung aus größerer Textcorpora (vgl. Mayring 2000, Online-Text). Das Material wird in einen Kommunikationszusammenhang eingebettet und nach inhaltsanalytischen Regeln ausgewertet (vgl. Mayring 2000, Online-Text). *„Ziel der Inhaltsanalyse ist, darin besteht Übereinstimmung, die Analyse von Material, das aus irgend einer Art von Kommunikation stammt.“* (Mayring 1988, 9).

⁵¹ Die induktiv-deduktive Vorgehensweise bei der Entwicklung vergleichender Systematisierungen, wie sie Witzel in der Auswertung des PZI vorschlägt, findet bei Mayring 2000 in der induktiven Kategorienentwicklung und deduktiven Kategorienanwendung seine Entsprechung.

Mayring konstatiert, dass, die Liste von im Ansatz, völlig unterschiedlicher Definitionen der Inhaltsanalyse sich noch sehr lange fortsetzen ließe. Er hält deshalb zusammenfassend fest:

- Kommunikation analysieren;
- fixierte Kommunikation analysieren;
- dabei systematisch vorgehen;
- das heißt regelgeleitet vorgehen;
- das heißt auch theoriegeleitet⁵² vorgehen;
- mit dem Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen (vgl. Mayring 2008, 13).

5.1.2 Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2000) stellt ein Bündel an Verfahrensweisen zur systematischen Textanalyse dar, die vor etwa 20 Jahren in Zusammenhang mit einer groß angelegten Interviewstudie zu den psychosozialen Auswirkungen von Arbeitslosigkeit (Ulich u. a. 1985) entwickelt wurden (vgl. Mayring 2000, Online-Text). Sie ist eine primär kommunikationswissenschaftliche Technik, die in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts zunächst zur quantitativen Auswertung von Massenmedien entwickelt wurde (vgl. Mayring 1990, 85). *„Aber schon bald hat sich die Forderung nach einer qualitativen Inhaltsanalyse geregt (...)“* (Mayring 1990, 85).

Es geht nun in der qualitativen Inhaltsanalyse darum, die Vorteile der systematischen Technik zu nutzen, *„ohne in vorschnelle Quantifizierungen abzurutschen“* (Mayring 1988). Ihre Stärke liegt zweifelsohne in der streng methodisch kontrollierten, schrittweisen Analyse des Materials, in dessen Zentrum ein theoriegeleitet entwickeltes Kategoriensystem steht (vgl. Mayring 1990, 86). Im Sinne einer „induktiven Kategorienentwicklung“ (Mayring 2000, Online-Text) ist es im Rahmen der qualitativen Untersuchung aber auch wichtig, die Auswertungsaspekte aus dem Material heraus zu entwickeln. In qualitativ orientierter Forschung wird auf eine systematische Ableitung von Auswertungsgesichtspunkten aus dem Material, also eine induktive Kategorienbildung in Form von offenem Kodieren, großer Wert gelegt (vgl. Wiesinger 2006, Online-Text).

⁵² *„Mit Theoriegeleitetheit ist gemeint, dass der Stand der Forschung zum Gegenstand und vergleichbaren Gegenstandsbereichen systematisch bei allen Verfahrensentscheidungen herangezogen wird.“* (Mayring 2008, 45).

„Der Auswerter fasst die in den narrativen und dialogförmigen Sequenzen des problemzentrierten Interviews häufiger auftauchende Themen und Begründungsmuster zu „zentralen Themen“ zusammen (Witzel 1996).

„Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2002). Bei vorliegender Studie wird die inhaltliche Strukturierung angestrebt. Ziel inhaltlicher Strukturierungen ist es, bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen (Mayring 2005).

Die Strukturierung⁵³ ist die zentralste inhaltsanalytische Technik, die zum Ziel hat, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern (Mayring 2008, 82). „Diese Struktur wird in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen. Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert“ (Mayring 2008, 82). Auf die Extrahierung wird mit Bezug auf den Rat von Gürtler 2010 im Zusammenhang mit der computergestützten Analyse verzichtet, da AQUAD es zulässt mit einer großen Datenmenge zu arbeiten. Die Aussagen/Phrasen können mengenmäßig problemlos verwaltet werden, so dass Paraphrasierung und Extrahierung überflüssig geworden sind.

Mayring 2008 nennt folgende wichtige Punkte, die beim Verfahren der Strukturierung besonders zum Tragen kommen:

„Die grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen müssen genau bestimmt werden, sie müssen aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet werden“ (Mayring 2008, 83). Dies ist durch die Ableitung aus dem gebildeten theoretischen Konstrukt und der theoriebasierenden Bildung der essentiellen Teilaspekte, die sich im Leitfaden wieder finden, gewährleistet; ein tragfähiges induktives, erstes-basales Kategoriensystem wurde im Vorfeld bestimmt und erweist sich im Zuge der Strukturierung als optimales „Primärsystem“. „Die Strukturierungsdimensionen werden dann zumeist weiter differenziert, indem sie in einzelne Ausprägungen aufgespalten werden. Die Dimensionen und Ausprägungen werden dann zu einem Kategoriensystem zusammengestellt“ (Mayring 2008, 83).

⁵³ Man unterscheidet verschiedene Formen der strukturierenden Inhaltsanalyse:

- eine formale Strukturierung
- eine inhaltliche Strukturierung
- eine typisierende Strukturierung
- eine skalierende Strukturierung (vgl. Mayring 2005, 85).

Durch einen ersten Materialdurchgang wird getestet, ob die Kategorien überhaupt greifen und ob die Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln eine eindeutige Zuordnung ermöglichen (vgl. Mayring 2008, 83) *„Zunächst werden die Textstellen im Material bezeichnet, in denen die Kategorie angesprochen wird.“* (Mayring 2008) Mayring schlägt vor, diese so genannten „Fundstellen“ durch Notierung der Kategoriennummer am Rand des Textes zu bezeichnen. In vorliegender Arbeit entfällt dieses Vorgehen und wird mit Hilfe der Analysesoftware AQUAD 6 bewerkstelligt (vgl. Mayring 2008, 83). *„In einem zweiten Schritt wird das so gekennzeichnete Material je nach Ziel der Strukturierung (s. u.) bearbeitet und aus dem Text herausgeschrieben.“* (Mayring 2008, 83) Auch dieser Schritt entfällt durch die Benutzung von AQUAD.

„Wenn Forscher und Forscherinnen ihre Texte mit Papier und Bleistift codieren, markieren sie gewöhnlich Anfang und Ende eines Textabschnittes, den sie für bedeutsam erachten und schreiben dann einen entsprechenden Code an den Rand. AQUAD bietet den Benutzern und Benutzerinnen zwei verschiedene Arten, elektronisch zu codieren. Für die erste Art wird der Text am Bildschirm aufgerufen und der Code wird an das Ende der Zeile geschrieben, mit welchem der Textabschnitt beginnt; gleichzeitig wird die Nummer der Endzeile des codierten Segments hinzugefügt.“ (Huber/Gürtler 2003, 18) Dieses Verfahren soll angewandt werden.

Gründe, die - neben den bisher aufgezählten - resümierend für eine Eignung der QI sprechen:

**„Inhaltsanalyse als versuchte Rekonstruktion eines (umfassenden) sozialen Prozesses“, als „das zentrale Modell zur Erfassung (bzw. Konstituierung) sozialwissenschaftlicher Realität“ (Lisch/Kriz 1978, 44/11)*

**Die Methode ist dafür geeignet fixierte Kommunikation inhaltlich zu analysieren. „Gegenstand der Analyse ist somit fixierte Kommunikation.“ (Mayring 2008,12)*

**Sie geht systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet vor (vgl. Mayring 2008, 13)*

5.2 Der rote Faden: Die Fallanalysen

Nach Mayring steht die Forderung nach Einzelfallanalysen innerhalb der qualitativen Ansätze an zentraler Stelle (vgl. Mayring 1990). Worum geht es in den Einzelfallanalysen? Hier soll die Komplexität des ganzen Falles, die Ganzheit der Person und der historische, lebensgeschichtliche Hintergrund entfaltet werden (vgl.

Mayring 1990). Die Einzelfallanalysen sollen durch die Kompetenz-Kurven, die durch die bildgebende Methode gewonnen wurden⁵⁴, untermauert und durch die „als Übersetzung zu verstehende“ Kompetenz-Spirale verdichtet werden.

„Das qualitative Paradigma ist bemüht, den Objektbereich (Mensch) in seinem konkreten Kontext und seiner Individualität zu verstehen.“ (Lamnek 1988, 204) Tiefere Einsichten sind in manchen gesellschaftlichen Problembereichen nur über Fallanalysen und nur im individuellen Gesamtverlauf möglich (vgl. Mayring 1990, 28). *„Die Einzelfallanalyse will sich während des gesamten Analyseprozesses den Rückgriff auf den Fall in seiner Ganzheit und Komplexität erhalten, um so zu genaueren und tiefgreifenderen Ergebnissen zu gelangen“* (Mayring 1990, 28). Mayring 1990 empfiehlt gleichfalls die biographischen Daten der Curricula vitae mit Hilfe einer visualisierten Lebenskurve zu erhärten (vgl. Mayring 1990, 29). Diese Forderung wird durch o. g. bildgebende Methoden eingelöst. Die Resultate des ersten Interpretationsprozesses bestehen zunächst in der Markierung des Textes mit Stichworten aus dem Leitfaden (theoriegeleitet) und aus Relevanzsetzungen der dem Interviewpartner entnommenen Begrifflichkeiten im Text selbst (Offenheitsprinzip) (vgl. Witzel 1996, 60); dies geschieht in vereinfachter Form mit Hilfe des Softwareprogramms AQUAD. *„Im Anschluss an diese Kodierung wird es möglich, das Interview thematisch zu bearbeiten und schriftliche Ausarbeitungen mit wichtigen Textstellen zu belegen.“* (Witzel 1996, 60) Dies wird im dritten Schritt der Längsschnittanalysen (personbezogen und thematisch sortiert) vollzogen.

Witzel 1996 stützt sich in seiner Auswertungsmethodik der problemzentrierten Interviews im Rahmen seiner Untersuchung zum berufsbiografischen Verlauf junger Erwachsener ebenfalls auf Fallanalysen im Vorfeld einer vergleichenden Analyse mittels Kodieraster. Er beschreibt diesen eher deskriptiven Schritt der Fallanalysen wie folgt: *„Anhand des vollständig transkribierten Interviews wird (auf zwei bis vier Schreibmaschinenseiten) zunächst eine Falldarstellung verfasst. Sie ist eher deskriptiv und dient dazu, sich mit den wesentlichen Details des Einzelfalls vertraut zu machen und sich einen Überblick über die Gestalt des Biographieverlaufs zu verschaffen“* (Witzel 1996, 69). Diese Forderung wird mithilfe von AQUAD in der sogenannten chronologischen Verdichtung plus grafischer Hilfsmittel eingelöst: Das Curriculum vitae mitsamt der Problematik der <curricularen Kompetenzkrise>, wie sie im Interview

⁵⁴ Die Kommentare, die die Probanden auf dem Kompetenzkurvenblatt vermerkt haben, sind bewusst so abgebildet, dass sie nicht lesbar sind. Da sie (auch) Daten enthalten, die zur Wahrung der Anonymität geschützt werden müssen. Das Material wird aber selbstverständlich – in anonymisierter Form und als eine Art der formalen Übersetzung – bei der Fallbeschreibung und –analyse verwendet.

zum Ausdruck kommt, wird chronologisch geordnet. Die Falldarstellung soll ähnlich wie bei Witzel 1996 durch eine tabellarische Chronologie des (kompetenz-)biographischen Verlaufs komprimiert dargestellt werden (vgl. Witzel 1996, 61). Hierzu dient die vorliegende Kompetenzspirale mit Ihren Feldern; die gleichzeitig keine Stufen enthält und somit eine bestimmte Symbolik transportiert, die Symbolik der Selbstfindung, oder um mit C. G. Jung zu sprechen, der Individuation.

Es existieren keine Hochs und Tiefs im Gegensatz zur Kompetenz-Kurve, sondern lediglich eine „Reihung“ von erworbenen Kompetenzen und Krisen; ohne implizierte Wertung durch Höhen und Tiefen der Kompetenzkurve oder wie beim Labyrinth durch Wendungen und Rückschritte. Die Spirale symbolisiert die Selbstfindungsbiografie des modernen Menschen⁵⁵.

Einzelfallanalyse heißt in erster Linie, dass der Fall in seiner Eigenlogik rekonstruiert und damit die Theoriebildung angeleitet wird. *„Die Einzelfallstudie ist demnach keine besondere Technik. Sie ist vielmehr eine bestimmte Art, das Forschungsmaterial so zu ordnen, dass der einheitliche Charakter des untersuchten sozialen Gegenstandes erhalten bleibt.“* (Goode/Hatt 1972, 12)

Die Einzelfallanalysen inklusive chronologischer Verdichtung mittels Kompetenzspirale und thematisch-interpretativer Deskriptionen⁵⁶ werden ergänzt durch eine beschreibende Ergebnismatrix - die aus den Zusammenfassungen der Einzelfallanalysen besteht - und wo inhaltlich, aber nicht interpretativ personbezogene längs-⁵⁷ und personenbezogene querschnittliche Vergleiche möglich werden.

5.3 Das Kategoriensystem und die Analysen

Bei der Durchführung und Auswertung der Interviews haben sich folgende Codes herauskristallisiert resp. bestätigt: Formalia, Arbeitsmarkt (Bewerbungsverhalten), Coaching/Beratung, curriculare Kompetenzkrise, reflexive Kompetenz, Krisenkompetenz, Kompetenzentwicklung und moderne Kompetenzen. Die Analyse basiert auf Deskriptionen, ausgewählten, transkribierten Textstellen und eine theoriegeleiteten, punktgenauen Interpretation⁵⁸. Entgegen der weit verbreiteten

⁵⁵ Hierzu gehören auch informell erworbene Kompetenzen, die allerdings nur insofern erfasst wurden, als sie von den Probanden erwähnt wurden.

⁵⁶ In den thematischen Deskriptionen werden Interviewstellen doppelt, gar dreifach verwendet, da sie inhaltlich mehreren Codes zuzuordnen sind. Im natürlichen Gespräch ergeben sich zwangsläufig Verzahnungen.

⁵⁷ Die längsschnittliche Betrachtung ist für den Leser wahrscheinlich weniger relevant, da diese in ausführlicher Weise in den Einzelfallanalysen bereits geleistet wurde.

⁵⁸ Die Interpretationen sind grafisch durch eine Rahmung hervorgehoben.

Methode, die Textstellen auf wenige Sätze zu reduzieren oder zu paraphrasieren, bin ich bewusst einen anderen Weg gegangen: Ich habe die entscheidenden Textstellen in ihrem Sinnzusammenhang gelassen, so dass die ausgewählten Textpassagen manchmal länger als gewöhnlich sind. Das Handling mit AQUAD ermöglichte mir dieses Verfahren. Außerdem habe ich dort mit Querverweisen⁵⁹ gearbeitet, wo relevante Textstellen wiederholt zur Interpretation herangezogen wurden.

⁵⁹ Die Querverweise können durch die Notation der 1. Zeilennummer des sich wiederholenden Abschnitts und der entsprechenden Seitenzahl identifiziert und verortet werden.

5.3.1 Interview B5: „Und habe mich an einen Coach gewandt“

a) Chronologische Verdichtung des Einzelfalls, B5, Magister Artium Tourismus, 37 Jahre.

Postskriptum: Die Erzählende wirkt insgesamt unsicher resp. verunsichert und fragt oft nach. Sie betont immer wieder, dass die Krise sich im Rahmen hielt und sie lediglich fachliche Kompetenzen hinzuerlangt habe. 03.06.2009.

Auffällig ist, dass B5 bei der Notation Ihrer curricularen Stadien große Unsicherheiten zeigt – sie fragt, vor allem anfangs, immer wieder nach, ob und wie sie das aufschreiben solle.

146 B5: Ich war zum Beispiel mal Au-pair, okay, gut. Ich war auch
147 mal über Zeitarbeit, das war dann bei 2 verschiedenen Firmen.
148 Wie soll ich das dann aufschreiben?

149

150 I: Einfach Zeitarbeit Doppelpunkt die und die Firma.

268 B5: Ich war auch Au-Pair in Land g, soll das mit
269 drauf?

270

271 I: Ja. Mmh.

272

273 B5: Dann ist also mein Arbeitgeber die Gastfamilie.

Interpretation: Sie zeigt bereits zu Beginn geringe emotionale Kompetenz in Form von großer Selbstunsicherheit und mangelnder Handlungs- und Problemlösekompetenz.

Aus dem Kurzfragebogen und der Kompetenzkurve geht hervor, dass B5 nach dem Abitur für ein Jahr als Au-Pair in „Land g“ war. Nach ihrem Au-Pair-Jahr markiert B5 eine starke Abwärtskurve, (die unter einem anderen Teilaspekt noch genauer thematisiert wird).

Anschließend absolvierte B5 ein Praktikum in einem Reisebüro, über das sie Folgendes berichtet:

596 B5: Dann ging das hier ein bisschen weiter. Am Anfang mit
597 meinem Praktikum gab es ein bisschen Schwierigkeiten, aber es
598 wurde dann wieder besser.

599

600 I: Was waren das für Schwierigkeiten?

601

602 B5: Ehm, ich denke zwischenmenschlich einfach.

603

604 I: Zwischenmenschlich, aha, ok.

605

606 B5: Dass es einfach nicht so gut gepasst hat, dann kam das
607 Studium. Das hat mir Spaß gemacht, war aber teilweise aber
608 auch sehr schwierig, deshalb mache ich das jetzt mal so. Also
609 wenn irgendwelche schwierigen Prüfungen kamen, dann hat man
610 halt gelernt.

B5 zeigt reflexive Kompetenz, in dem sie zwischenmenschliche Schwierigkeiten – einzuordnen unter krisenhafter Sozialkompetenz und emotionaler Kompetenz – während eines Praktikums konstatiert. Das Studium belegt sie ebenfalls mit dem Attribut „schwierig“, dieses Mal in Bezug auf Sachkompetenzen. B5 stellt in allen Bereichen Schwierigkeiten fest, die sie aber an dieser Stelle metakompetent und ehrlich reflektiert.

Nach dem o. g. Praktikum begann sie mit einem Tourismusstudium (bis 1999), das wieder im positiven Bereich verortet ist.

625 I: Wo studiert man eigentlich Tourismus? In welcher Stadt?

626

627 B5: Ich habe in P. studiert.

628

629 I: Mmh, okay.

630

631 B5: Das war ein Magister-Studiengang und das war Fach
632 Geographie und Nebenfächer BWL und Französisch. Und in BWL
633 gab es halt, wurde stark gesiebt...

B5 informiert über ihr Studium, lässt aber nahezu beiläufig – eingebettet in eine generalisierte pessimistische Grundhaltung – eine „negativ gefärbte“ Bemerkung fallen.

Während dem Studium arbeitet sie als Jugendreiseleiterin und als Touristenberaterin bei einem ausländischen Unternehmen. Nach dem Studium „geht es Hand in Hand mit der Jobsuche wieder bergab“. Da B5 nicht sofort eine adäquate Arbeitsstelle findet, besucht sie einen Kurs in Wirtschaftsenglisch.

296 B5: Und ein Weiterbildungskurs? Zum Beispiel nach dem Studium
297 war ich, ich war im September mit dem Studium fertig,
298 September 1999. Mein erster Job fing am 1. April 2000 an.

299

300 I: Mmh.

301

302 B5: Und ich hatte aber von Oktober bis Dezember den
303 Wirtschaftsenglischkurs.

B5 nutzt diese Lücke nach dem Studium, um ihre Sachkompetenzen zu erweitern.

B5 markiert an dieser curricularen Stelle ihre erste Lücke; wie definiert.

307 B5: Also das sind ja auf jeden Fall im Jahr 2000 von Januar
308 bis März einschließlich, ist ja so wie eine Lücke.

309

310 I: Lücke, ja, ja, ja, die würde ich aufführen. Ja.

Ihr erster Job als Sachbearbeiterin für Sprachreisen begann im April 2000. Allerdings liquidierte das Unternehmen 2002, so dass sich B5 wieder auf Jobsuche begeben musste. Sie markiert auf der Kompetenzkurve wieder einen „Abfall“ und kommuniziert die zweite Lücke von Oktober 2002 bis Dezember 2002.

669 B5: Und ab hier war jetzt absehbar, dass die Firma
670 liquidieren wird.

671

672 I: Okay, mmh.

673

674 B5: Das heißt Jobsuche, da ging es natürlich wieder runter.

Für B5 ist Arbeitslosigkeit gleichbedeutend mit Krise und einer emotionalen „Abwärtsbewegung“.

2003 findet sie wieder eine Anstellung bei einem Touristikunternehmen, wiederum als Sachbearbeiterin. Hier bleibt sie allerdings nur 3 Monate.

97 B5: Okay, da müssen Sie mir genau sagen, ehm, alles hier soll
98 ich anführen, denn zum Beispiel in meinem Lebenslauf führe
99 ich nicht alle Firmen an. Eine Firma, da war ich nur 3
100 Monate.
101
102 I: Und das führen Sie nicht an?
103
104 B5: Nee, das macht einen schlechten Eindruck.

In Bezug auf die Präsentation bei Bewerbungsgesprächen kaschiert sie diese 3-monatige Anstellung bei einem Touristikunternehmen. Sie hat Angst einen schlechten Eindruck zu machen. Dies zeigt wiederum curriculare Unsicherheiten.

Nach diesem 3-monatigen beruflichen Intermezzo ist B5 erneut arbeitslos und markiert ihre dritte curriculare Kompetenzkrise. Von April 2003 bis November 2003 ist dies ihre bisher längste Arbeitslosen-Phase. Direkt anschließend nimmt sie eine Tätigkeit als Vertriebsmitarbeiterin bei einem Verlag auf.

756 B5: Okay Dann wurde ich arbeitslos. Muss jetzt kurz
757 überlegen.
758 Das war 2003. Okay, das war dann schon ein ziemlich langer
759 Zeitraum... dann ging es hier wieder bergauf wegen einer
760 Weiterbildung, die ich besucht habe. Direkt darauf habe ich
761 beim Verlag c1 angefangen.
762
763 I: Mmh.
764
765 B5: Das war zwar befristet, aber ich habe mich dann intern
766 beworben und wurde auch übernommen; aber das war auch wieder
767 befristet.
768
769 I: Und wie lang war das dann insgesamt beim Verlag c1?
770 B5: Etwas über ein Jahr.
771
772 I: Ah ja okay.
773

774 B5: Also diese ursprüngliche Befristung war sechs Monate.

Bei B5 füllt sich der Terminus „Kompetenzkrise“ mit treffendem Inhalt: Sie beschreibt den Wechsel zwischen „bergab“ und „bergauf“ als Wechsel zwischen „Arbeitslosigkeit“ und „Job oder Weiterbildung“ resp. zwischen Isolation und Integration. Sie zeigt wenig emotionale Stabilität im Umgang mit negativen äußeren Faktoren wie Verlust der Arbeitsstelle.

Nach ihrer einjährigen Tätigkeit bei dem Verlag, ist sie erneut von April 2005 bis Oktober 2005 arbeitslos.

340 B5: Okay, dann war ich 2002 Oktober bis Ende war ich
341 arbeitslos. Da liquidierte die Firma, bei der ich tätig war.
342 (...) Jetzt muss ich direkt überlegen, da war ich nur 3 Monate,
343 dann war noch mal 4/2003 bis 11/2003 beim „Verlag c1“, dann
344 war da wieder eine Lücke: 2/2005 bis 10/2005.

B5 driftet von Arbeitsverhältnis zu Arbeitsverhältnis und präsentiert sich bildlich gesprochen als „Spielball“ der Arbeitswelt. Sie scheint ihr Schicksal wenig selbst in die Hand zu nehmen (reduzierte Problemlösefähigkeit). Sie könnte etwa vor dem Ende einer Anstellung (befristete Anstellungen) bereits nach einer neuen Arbeitsstelle suchen, um Lückenlosigkeit zu erreichen. B5 zeigt wenig Weisheit im Sinne von Baltes: Sie verfügt über wenig prozedurales Wissen in Bezug auf Lösungsstrategien.

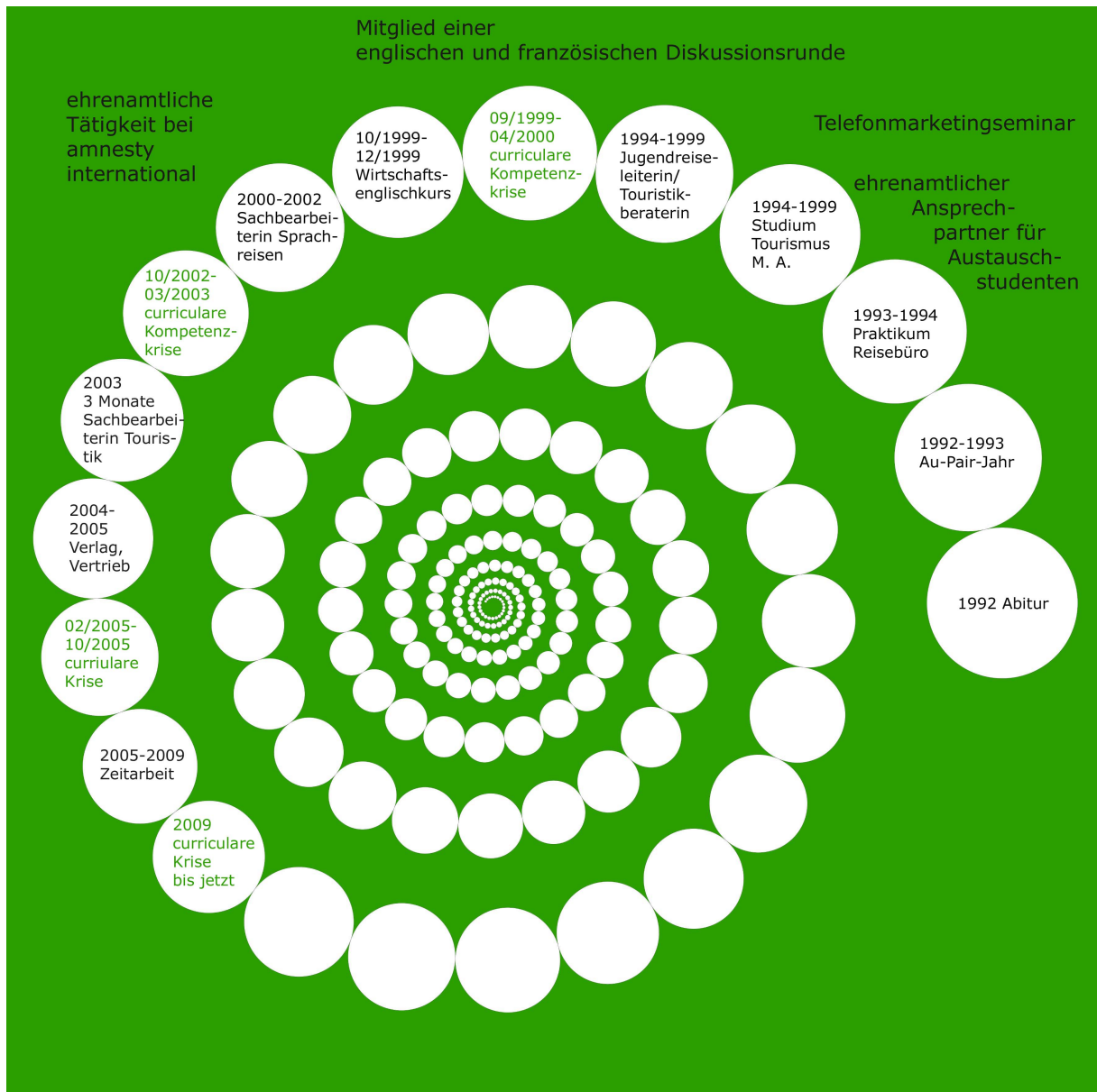
Nach ihrer vierten curricularen Kompetenzkrise wendet sich B5 an Zeitarbeitsfirmen und findet über die Zeitarbeitsfirma A1 zwei neue Einsatzgebiete. Dieser Einsatz endet aus nicht besprochenen Gründen. Im direkten Anschluss wird sie bei b3 eingestellt.

797 B5: Und dann meine Tätigkeit bei Zeitarbeit a1. Dann hörte
798 die zum Glück auf. Dann wurde ich bei b3 eingestellt, das war
799 ein Job der mir sehr viel Spaß gemacht hat, der aber (nicht
800 verstanden) befristet war und aufgrund der Wirtschaftskrise
801 hörte das auch wieder auf. Zurzeit (nicht verstanden) bin
802 ich wieder arbeitslos.

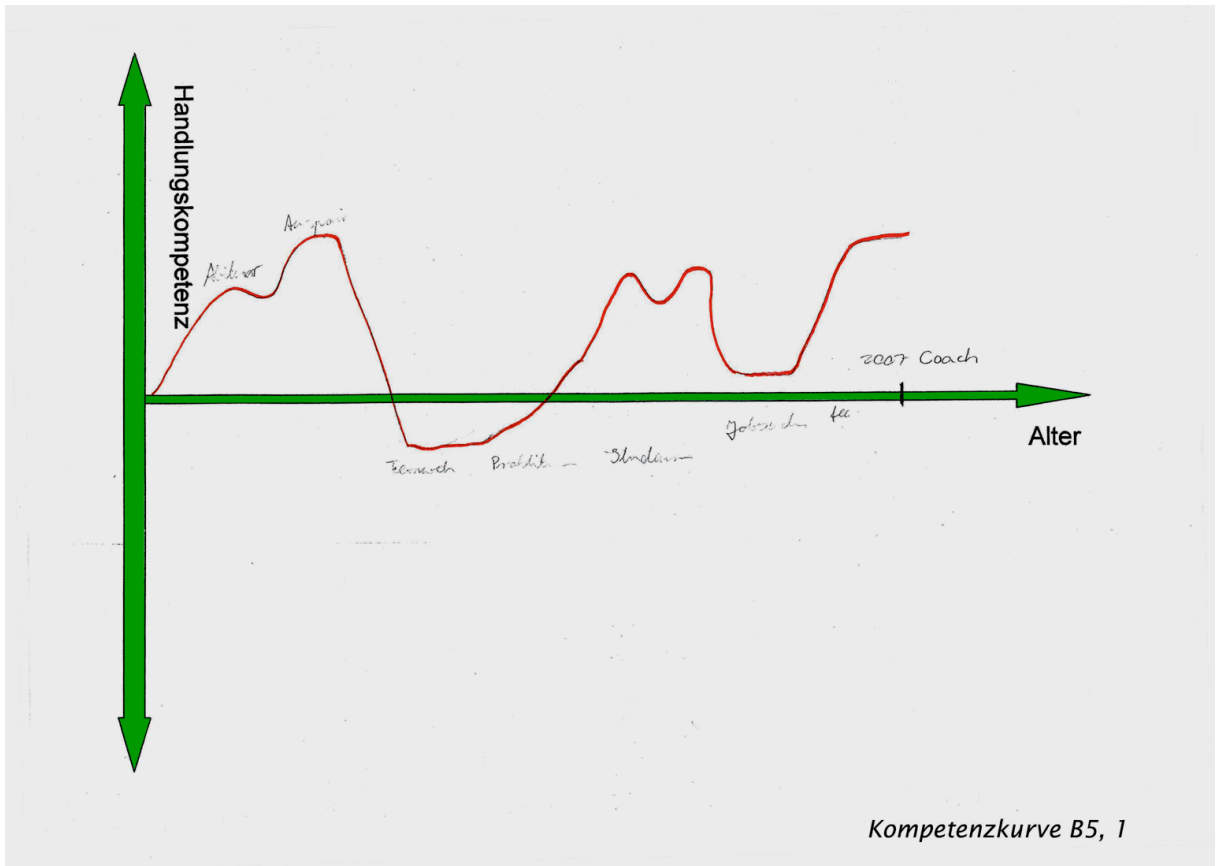
1033 B5: Und mir wurde jetzt gesagt bei b3, dass - also es war ein
1034 befristeter Vertrag auf zwei Jahre - und mir wurde gesagt,
1035 dass ich nicht übernommen werden könnte, wegen der
1036 Wirtschaftskrise.

Aufgrund der Wirtschaftskrise endete die Anstellung bei b3, wiederum lässt sie sich von äußeren Faktoren in ihrem Lebenslauf stark lenken, anstatt vorausschauend aktiv zu werden.

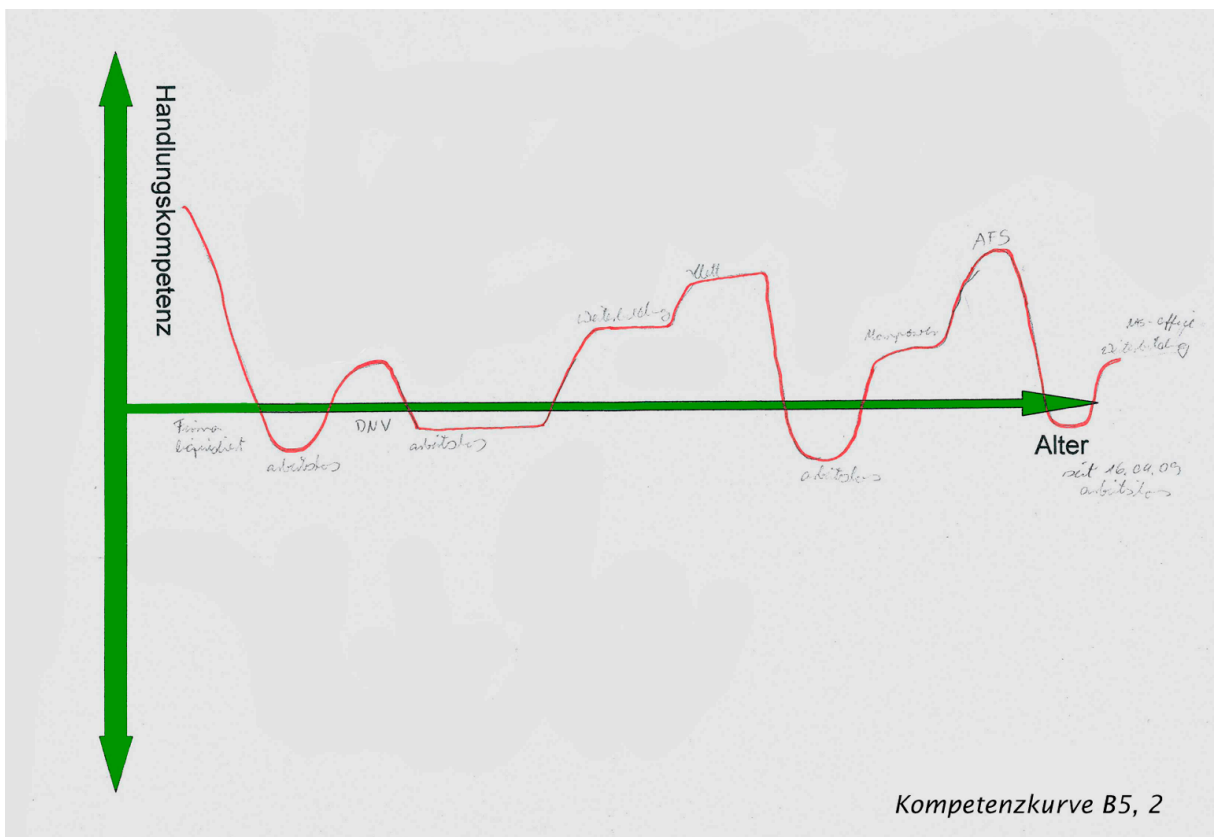
Bei den beiden Zeitarbeitsfirmen arbeitet B5 ihrer Ausbildung entsprechend in Jobs als Programmkoordinatorin in einer interkulturellen Einrichtung und über die Zeitarbeitsfirma a1 im Customer Support einmal als Coordinator (Betreuung internationaler Kunden) und ein anderes Mal als „Customer Service Representative“. Seit Anfang 2009 ist sie bis zum Zeitpunkt des Interviews (03.06.2009) arbeitslos und erlebt einen weiteren beruflichen Bruch.



Kompetenzspirale (chronologische Verdichtung), B5, „Und da habe ich mich an einen Coach gewandt“, Magister Artium Tourismus



Kompetenzkurve B5, 1



Kompetenzkurve B5, 2

„Der rote Faden im Curriculum vitae von B5: Kompetenzkurve(n)

B5 zeichnete eine sehr bewegte Kurve, die von zahlreichen Tiefs (4 Kompetenzkrisen) und Hochs markiert ist. Sie benötigt gleich zwei Vorlagen, um die Ungeradlinigkeiten in ihrer Zweidimensionalität abzubilden. Die Amplituden sind relativ groß: Diese Tatsache könnte man als geringe emotionale Stabilität interpretieren. Sie lässt sich von äußeren Faktoren (Arbeitslosigkeit) stark beeinflussen.

b) Bewerbungsverhalten und Beratung: Berufliche Kompetenzen 1. Ebene zum Zeitpunkt der curricularen Krise. Kompetenzdiagnose auf 1. Ebene. Verhalten auf dem Arbeitsmarkt und Coaching/Beratung.

b1 Code: Arbeitsmarkt (inklusive Bewerbungsverhalten)

B5 vertuscht im Lebenslauf Firmen, in denen Sie nur kurz beschäftigt war, mit der Begründung das mache einen schlechten Eindruck.

Querverweis Zeile 97, Seite 111: In Bezug auf den Code „Arbeitsmarkt“ ist dieses Verhalten von B5 relevant. Sie zeigt mit der Vertuschung von Arbeitsstellen, bei denen sie nur kurz verweilte, Unsicherheiten. Sie steht nicht zu sich selbst und ihrem Curriculum vitae. Auf der anderen Seite zeigt ihr Lebenslauf große Unstetigkeit, die sie durch solche Kaschierungen zu reduzieren versucht. Ein fragwürdiger Versuch zwischen Unsicherheit und Problemlösekompetenz, um mit Diskontinuitäten umzugehen.

Ihr erster Job nach dem Studium hat ihr sehr viel Spaß gemacht; leider liquidierte die Firma. Bei der Jobsuche ging die Kurve nach unten.

642 B5: Ja dann ging es auch wieder hoch beim Studium. Dann war
 643 die Zeit als ich nach meinem ersten Job gesucht habe, so
 644 ging's dann wieder ein bisschen runter. Dann fing der erste
 645 Job an, der sehr viel Spaß gemacht hat - oh jetzt reicht das
 646 hier gar nicht.

647

648 I: Dann nehmen wir halt noch mal eines.

649 B5: Okay, das war der erste Job (nicht verstanden).

650

651 I: (nicht verstanden). Ich habe normalerweise immer dazu
 652 gesagt, dass man da so eine Kurve zeichnet, aber...

653

654 B5: Okay, dann geht das hier ein bisschen runter, da war
655 absehbar...
656
657 I: Also „net“ halt, Sie sind ganz schnell. Also ich komme
658 hier gar nicht mit (lacht). (beide lachen) Also das war
659 Jobsuche nach dem Studium.
660
661 B5: Genau.
662
663 I: Und dann war das der erste Job.
664
665 B5: Genau.
666
667 I: Und da geht es jetzt weiter. Okay.
668
669 B5: Und ab hier war jetzt absehbar, dass die Firma
670 liquidieren wird.
671
672 I: Okay, mmh.
673
674 B5: Das heißt Jobsuche, da ging es natürlich wieder runter.

Hier wird deutlich, wie Sie während Ihren Kompetenzkrisen zwischen den Polen Isolation und Integration, zwischen Abwärts- und Aufwärtsbewegung hin und her alterniert.

B5 hatte zwischen Ende des Studiums und erstem Job bereits eine Lücke von 6 Monaten, in der sie einen Wirtschaftsenglischkurs beim Arbeitsamt absolviert hat.

690 I: Und wie viel Zeit war zwischen Studiumende und Jobsuche?
691 Wie lang hat das so bei Ihnen so gedauert?
692
693 B5: 6 Monate.
694
695 I: 6 Monate, ah ja okay.
696
697 B5: Genau.
698
699 I: Und da haben Sie auch diesen Wirtschaftsenglischkurs
700 gemacht?

701

702 B5: Genau, das hatte die Agentur für Arbeit angeboten.

B5 nutzt diese Lücke nach dem Studium erneut, um Ihre Sachkompetenzen zu erweitern.

B5 berichtet über ihren Folgejob nach der ersten Arbeitslosigkeit. Der dauerte nur 3 Monate, da sie mit dem Chef nicht auskam.

725 B5: Ja, dann war ich arbeitslos. Und dann fing der Job an bei

726 b2, aber da habe ich gemerkt, das war einfach nichts.

727

728 I: Das war über die Zeitarbeitsfirma?

729

730 B5: Nee, nein, nein.

731

732 I: Nee, das war der 3-Monats-Job, ja okay.

733

734 B5: Das Problem war, ehm, dass ich mit dem Chef überhaupt

735 nicht auskam. Und dass der, also er hätte eigentlich niemand

736 einstellen dürfen, der war menschlich unzumutbar, wir wurden

737 zu zweit eingestellt. Die zweite, die Kollegin hat selber

738 nach zwei Wochen gekündigt, weil sie es mit ihm nicht

739 ausgehalten hat.

740

741 I: Also nichts irgendwie was an Ihren Kompetenzen irgendwie

742 eh.

743

744 B5: Er hat das so dargestellt, aber ich denke er ist einfach

745 menschlich ein Idiot.

746

747 I: Mmh.

748

749 B5: Er hat zu einem früheren Kollegen von mir mal gesagt, der

750 einen Fehler gemacht hat: Wenn so was noch mal geschehen

751 würde, gehöre er standrechtlich erschossen. Sowas sagt man

752 einfach nicht.

An dieser Stelle zeigen sich wiederum Schwierigkeiten im emotional-sozialen Bereich.

Die Ursache dieser Schwierigkeiten ist in diesem Fall eindeutig im Außen („unzumutbarer Chef“) verortet und führt verständlicherweise zur Distanzierung und Abgrenzung durch unmittelbare Kündigung.

Sie berichtet über Ihre Weiterbildungsmaßnahme in MS-Office; wiederum finanziert vom Arbeitsamt.

810 B5: Das ist eine Schüleraustauschorganisation, wobei hier
811 geht es wieder ein bisschen bergauf wegen dieser
812 Weiterbildungsmaßnahme: MS-Office.
813
814 I: MS-Office, okay. Vom Arbeitsamt aus?
815
816 B5: Bezahlt vom Arbeitsamt.

B5 nimmt so genannte Lernhilfen, definiert nach der Loch´schen Erziehungstheorie, gerne an, wobei sie besonderes Interesse an fachlichem Lernen zeigt.

B5 berichtet von Ihren auffällig zahlreichen Anstellungen. Befristete Verträge wurden nicht verlängert, die Wirtschaftskrise zeigte mit fehlenden Übernahmen ihre negativen Auswirkungen.

1008 B5: Da waren meine Vorgesetzten sehr zufrieden mit mir. Ehm,
1009 bei der Firma drauf kam ich mit meinem Vorgesetzten und er
1010 mit mir nicht klar.
1011
1012 I: Das war diese kurze ehm?
1013
1014 B5: Das war das.
1015
1016 I: Das war das, ja genau.
1017
1018 B5: Genau. Dann hatte ich ja die Weiterbildung besucht, war
1019 beim Verlag c1 tätig und habe dann - also es war ja zweimal
1020 ein befristeter Vertrag - und hatte dann im Dezember
1021 erfahren, dass komplett alle befristeten Verträge nicht
1022 verlängert wurden.

1023

1024 I: Ah ja okay.

1025

1026 B5: Und im Anschluß war ich über Zeitarbeit al tätig, die
1027 hatten zwei Einsätze für mich. Hatten irgendwann keinen neuen
1028 Einsatz, warum weiß ich nicht. Aber ich hatte da direkt im
1029 Anschluß die Tätigkeit bei b3.

1030

1031 I: Mmh.

1032

1033 B5: Und mir wurde jetzt gesagt bei b3, dass - also es war ein
1034 befristeter Vertrag auf zwei Jahre - und mir wurde gesagt,
1035 dass ich nicht übernommen werden könnte, wegen der
1036 Wirtschaftskrise.

Befristete Verträge, unzumutbare Vorgesetzte, Wirtschaftskrise – diese Faktoren lösen in B5 Kompetenzkrisen aus, die sie durch rein fachliche Weiterbildung zu kompensieren versucht. Die emotional-sozialen Kompetenzdefizite bleiben allerdings weitgehend bestehen.

B5 betreut Gastfamilien bei einer Schüleraustauschorganisation.

1058 I: Mmh. Und was war die Tätigkeit jetzt des ehm?

1059

1060 B5: Bei b3 oder wo meinen Sie welche Tätigkeit?

1061

1062 I: Hier, genau die letzte, hier. Bei b3.

1063

1064 B5: Also b3, b3 ist eine Schüleraustauschorganisation und ich
1065 habe mich um Schüler gekümmert, die aus circa 40
1066 verschiedenen Ländern nach Baden-Württemberg gekommen sind,
1067 für ein Schuljahr. Und diese Schüler haben in Gastfamilien
1068 gewohnt.

1069

1070 I: Ah ja, okay.

1071

1072 B5: Und sind regelmäßig zur Schule gegangen. Ich habe mit
1073 ehrenamtlichen Mitarbeitern, ehm, zusammengearbeitet.
1074 Das heißt es war sehr viel Organisatorisches. Bei mir haben
1075 sie sich gemeldet, die Gastfamilien werden. Musste dafür

1076 sorgen, dass diese ehrenamtlichen Mitarbeiter zum Beispiel
1077 diese Familien besuchen, dass sie prüfen, ob die geeignet
1078 sind. Ehm, ich war auch zuständig, wenn zum Beispiel
1079 irgendwelche Situationen zwischen Gastfamilien und den
1080 Schülern eskaliert sind, denn es gab ja unterschiedliche
1081 Kulturen. Da konnte es schon vorkommen, dass es einfach
1082 Missverständnisse gab, die irgendwann so eskaliert sind, dass
1083 die Ehrenamtlichen sich außer Lage sahen, das Problem allein
1084 zu lösen und dann wurde ich eingeschaltet.

1085

1086 I: Mmh, okay, mmh.

1087

1088 B5: Und es mussten einfach auch immer Gastfamilien gesucht
1089 werden, denn es gab immer eine bestimmte Anzahl an Familien,
1090 äh an Schülern, die nach Deutschland kommen und die wurden
1091 von Hamburg aus von der Zentrale verteilt - deutschlandweit -
1092 und da mussten auch immer rechtzeitig genügend Gastfamilien
1093 gesucht werden.

1094

1095 I: Mmh, mmh, okay. Und aber jetzt in in den ganzen
1096 Festanstellungen haben Sie nie irgendwie das Gefühl gehabt,
1097 ja die und die Kompetenz, die bräuchte ich eigentlich oder
1098 das wäre irgendwie noch zu optimieren irgendwie?

1099

1100 B5: Also, was ich mir überlegt habe, was zu optimieren ist was
1101 ich im Moment mache, ist dieser EDV-Kurs.

In dieser Deskription ihrer Arbeit klingt zum ersten Mal Positivität durch. Ihre Kompetenzen entsprachen offensichtlich den Bedürfnissen der Organisation, sie konstatierte lediglich mangelnde Sachkompetenz im Bereich EDV.

B5 schildert Ihre Situation im Moment als prekär und schlecht.

1366 B5: Im Moment hatte ich leider eher wenig Bewerbungsgespräche
1367 und bei den letzten Gesprächen, die ich hatte, ich sage mal
1368 eine Trefferquote von 40 Prozent ungefähr.

1369

1370 I: Also werden Sie oft eingeladen, wenn Sie jetzt ne
1371 Bewerbung, Bewerbungen schreiben?

1372

1373 B5: Momentan leider nicht, ich habe jetzt 50 Bewerbungen
1374 verschickt, und hatte bisher nur über eine Zeitarbeit ein
1375 Gespräch. Das heißt, ist im Moment sehr schlecht...

Da B5 eine Reflexion ihrer Schwäche im emotional-sozialen Bereich zwar ab und an vornimmt, dann aber wieder verdrängt, kann keine adäquate Lernhilfe zum Einsatz kommen. Sie verschiebt die Problematik auf fachliche Aspekte.

Bezüglich der Präsentation des eigenen Lebenslaufes bei Bewerbungen, geht B5 den Weg der Kaschierung. Sie hat eine Tätigkeit als Nachhilfelehrerin pro forma eingefügt, um die Lücken ein wenig zu kaschieren. Außerdem führt sie nicht alle Firmen an, in denen sie beschäftigt war: Zum Beispiel eine Firma, in der B5 nur drei Monate war, führt sie im Lebenslauf nicht auf.

1377 I: Mmh, mmh, mmh, okay. Wie präsentieren Sie sich mit Ihrem
1378 ungeradlinigen beruflichen Lebenslauf? Also wie tun Sie die
1379 Lücken präsentieren, überhaupt nicht oder tun sie die
1380 nahtlos?

1381

1382 B5: Ich versuche, ich versuche sie zu kaschieren; natürlich.
1383 Und da mein Name nicht genannt wird, kann ich es ja sagen:
1384 Ich habe auch eine Tätigkeit als Nachhilfelehrerin eingefügt,
1385 die über mehrere Jahre ging, auch während der
1386 Berufstätigkeit, um es ein bisschen zu kaschieren. Ich denke
1387 für richtige Personaler ist es offensichtlich, aber ich habe
1388 es rein geschrieben.

B5 greift zum Mittel der Kaschierung, um oberflächlich etwas Konstanz in das sehr unstete Curriculum vitae zu bringen.

b2 Coaching/Beratung

B5 berichtet, dass sie sich an einen Coach gewandt hat, um heraus zu bekommen, was sie wirklich will, was sie in ihrem Leben möchte.

375 B5: Und hab mich an einen Coach gewandt.

376

377 I: Ja.

378

379 B5: Um einfach herauszukriegen, was ich wirklich will. Was
380 ich machen möchte in meinem Leben, was mir wichtig ist. Wie
381 ich vielleicht zu einem Job finden kann, der mir wirklich
382 Spaß macht.

383

384 I: Mmh, okay.

385

386 B5: Also ich denke, dass war auf jeden Fall sehr wichtig.

Das Aufsuchen eines Coaches zeugt von metakompetenten Anteilen in Richtung Problemlöse- und Veränderungskompetenz. Sie stellt fest, dass es so nicht weiter geht und möchte herauskriegen, was sie wirklich will. Sie sucht den roten Faden in ihrem Lebenslauf und holt sich Lernhilfe von außen. Sie verlässt dabei den Pfad einer rein fachlichen Unterstützung und geht ihre Probleme auf der emotionalen Ebene (Selbstkompetenz) an.

B5 suchte sich im Internet Hilfestellung, wie sie an ihren Traumjob kommt.

439 I: Und dann haben Sie praktisch während dieser Arbeit bei
440 dieser Zeitarbeitsfirma, wo Sie so unzufrieden waren, haben
441 Sie sich einen Coach praktisch, ehm, geholt, oder?

442

443 B5: Ich habe mir einen gesucht, genau ich hatte mich im
444 Internet erkundigt: es gab da eine Datenbank, da habe ich mir
445 6 herausgesucht, die mir sympathisch schienen, dann habe ich
446 die 6 angeschrieben per Email und habe erstmals mein Problem
447 dargestellt.

448

449 I: Mmh.

450

451 B5: Dann habe ich nachgeschaut okay.

452

453 I: Was ist denn das Problem?

454

455 B5: Das Problem war oder war für mich, eh, dass ich einfach
456 mit der Situation unzufrieden war. Dass ich eine Art
457 Hilfestellung gesucht habe, wie komme ich an meinen Traumjob.

B5 ist mit der Unstetigkeit unzufrieden. Sie spürt, dass sie Lernhilfe/Coaching

benötigt, um aus diesem ständigen Alternieren zwischen Isolation und Integration eine positive Entwicklung zu machen. Die Bezeichnung „Traumjob“ impliziert wiederum, dass sich im Außen was ändern muss – letztendlich geht es aber um die eigene Entwicklung und den eigenen Kompetenzzuwachs; vor allem im Bereich der Selbstkompetenz.

B5 spricht offen ihre Meinung aus bezüglich der Beratung bei der Agentur für Arbeit: die taugen nichts. Sie zieht einen Coach der Arbeitsagentur vor.

818 I: Und was haben die Berater vom Arbeitsamt Ihnen raten
819 können? Beziehungsweise geholfen, so?

820

821 B5: Darf ich offen sein?

822

823 I: Ja, ja klar.

824

825 B5: Ich halte überhaupt nichts vom Arbeitsamt - die taugen
826 nichts. Die Berater müssen - meiner Meinung nach, auch wenn
827 es krass klingt - selber mal arbeitslos sein, um zu wissen,
828 wie das ist. Aber die taugen nichts.

829 I: Mmh.

830 I: Also, da taugt so ein Coach mehr, oder?

831

832 B5: Auf jeden Fall.

833

834 I: Auf jeden Fall, mmh, okay.

835

836 B5: Also ich halte überhaupt nichts vom Arbeitsamt. Das ist
837 für mich Zeitverschwendung.

838

839 I: Also da haben Sie auch keine Hilfe irgendwie oder
840 irgendwas?

841

842 B5: Ich hatte einmal eine Frage gestellt, ich sollte was
843 schriftlich fertig machen, hatte eine Frage gestellt. Ich
844 wollte wissen wie man Bewerbung per Email verschickt, worauf
845 man achten muss. Und wurde gleich in einen Bewerberkurs
846 gesteckt, der eine Woche ging, der nichts gebracht hat und
847 das war in meinem Leben der dritte Bewerberkurs.

848

849 I: Mmh, mmh.

850

851 B5: Das ist einfach absurd.

852

853 I: Mmh, okay.

854

855 B5: Also die Agentur für Arbeit ist für mich ein Rotes Tuch.

856

857 I: Mmh, okay. Also da kann man keine Hilfe erwarten?

858

859 B5: Meiner Meinung nach nicht. Wenn man Weiterbildungskurse

860 besuchen möchte kann man versuchen, dass man die bezahlt

861 bekommt.

862

863 I: Mmh, mmh.

864

865 B5: Das hatte ich ja auch, diesen Marketing-Vertriebskurs.

866 Den hat auch die Agentur für Arbeit bezahlt. Aber generell

867 halte ich von der Agentur für Arbeit überhaupt nichts.

868

869 I: Mmh, okay.

B5 kritisiert die Arbeitsagentur, was zu ihrem tendenziell externalen Attribuierungsstil passt.

B5 hat das Thema Stärken mit Ihrem Coach besprochen und ist sich dadurch derer stärker bewusst geworden.

901 B5: Also das würde ich sagen hat mir am meisten gebracht.

902

903 I: Mmh, auch emotional unterstützt oder?

904 I: Emotionale Kompetenzen ein bisschen gelernt, oder? Oder

905 war das nie das Problem am Arbeitsplatz?

906

907 B5: Ich versuche ich versuche ich versuche manchmal die

908 Situation gelassener zu sehen, das aber nicht immer einfach

909 ist...

910

911 I: Und, ehm, da sind wir bei der Frage: Wie schätzen Sie sich

912 selbst ein, inwieweit wissen Sie um Ihre kompetenten und

913 inkompetenten Seiten, um Ihre Stärken und Schwächen?

914

915 B5: Also Stärken, das habe ich ja vor kurzen mit meinem neuen

916 Coach besprochen.

Die Interviewerin versucht hier das Thema „Emotionalität“ direkt anzusprechen. B5 kommt ins Stocken und gibt eine sehr allgemeine Antwort, die darauf hinweist, dass sie das Thema nicht vertiefen möchte.

c) Curriculare Kompetenzkrise und Metakompetenz:

Curriculare Kompetenzkrise und reflexive Kompetenzen als Metakompetenzen.

c1 Code: Curriculare Kompetenzkrise

B5 verortet ihre curriculare Kompetenzkrise im Jahr 2000 von Januar bis einschließlich März.

307 B5: Also das sind ja auf jeden Fall im Jahr 2000 von Januar

308 bis März einschließlich, ist ja so wie eine Lücke.

309

310 I: Lücke, ja, ja, ja, die würde ich aufführen. Ja.

B5 benennt eine der vier curricularen Kompetenzkrisen, ohne näher auf die Bedingungen einzugehen.

Sie führt ihre Brüche auf (genauer nachzulesen in der dazugehörigen Kompetenzspirale).

Querverweis Zeile 340, Seite 112: Sie liefert „Bruchstücke der Brüche“ (teilweise auch inkorrekte Angaben) – ein sortierter Ablauf der Kompetenzkrisen ist ihr offensichtlich nicht präsent.

B5 hat während einer ihrer curricularen Kompetenzkrisen die Beratung eines Coaches in Anspruch genommen.

Querverweis Zeile 439, Seite 123: Sie hat sich aktiv, um ihre Problematik gekümmert. Heutzutage wird soviel Engagement und Flexibilität im Beruf verlangt, dass es

tatsächlich annähernd der Traumjob⁶⁰ – wie B5 bemerkt – sein sollte.

B5 hat die bisherigen Stationen ihrer Arbeitslosigkeit noch nie auf ihren positiven Wert hin geprüft.

534 B5: Genau. Aber jetzt was ich konkret sagen würde, es gab
535 noch andere Stationen, wo ich sage während meiner
536 Arbeitslosigkeit hat mir das, die haben mir was gebracht,
537 also. Ich meine man fällt dann halt auch zwischendurch immer
538 wieder in ein tiefes Loch und ist deprimiert und fragt sich,
539 warum es einen erwischt hat. Aber, dass ich jetzt das
540 irgendwie positiv sehen würde oder was ich daraus gelernt
541 habe, ich habe mir nicht wirklich Gedanken drüber gemacht.

Die fehlenden Metakompetenzen (Krisenkompetenz mit Lern- und Veränderungskompetenz und Reflexive Kompetenz mit Selbsterkenntnis und Biografischer Kompetenz) bezüglich Ihrer Unstetigkeiten und Krisen, verhindern einen konstruktiven Umgang – somit sind Lernhilfen eher oberflächlich wirksam und Weiterentwicklung im Sinne von Loch ist schwer möglich.

Nach Studienabschluss war sie 6 Monate arbeitslos. B5 bezeichnet diese Zeit als „ein bisschen“ krisenhaft.

704 I: Aber das hatte jetzt nichts Krisenhaftes? Eh, um da noch
705 mal, das ist natürlich mein besonderes Interesse (beide
706 lachen), deshalb frage ich da jetzt noch mal...

707

708 B5: Das kommt drauf an...

709 I: Selbstzweifel...

710

711 B5: ... so ein bisschen natürlich schon.

712

713 I: Ja, ja.

714

715 B5: Wenn man fertig ist mit dem Studium. Froh ist, was man
716 erreicht hat.

717

718 I: Mmh, mmh.

⁶⁰ Allerdings auch durch eigene aktive Leistung.

719

720 B5: Und sich dann fragt, warum klappt das nicht schneller.

721 Also es kamen schon Selbstzweifel.

722

723 I: Mmh, mmh, okay.

Sie reflektiert an dieser Stelle Selbstzweifel, die sie sonst eher nicht verbalisiert. Sie vertieft das Thema allerdings nicht.

B5 betont, dass sie aktiv mit der curricularen Kompetenzkrise umgeht: für einen strukturierten Tagesablauf mit Zeitunglesen, Sport und lesen (Bewerbungsbücher) sorgt. Sonst würde daraus ein Dauerzustand.

1141 B5: Monatelang dauerte die Arbeitslosigkeit, aber nicht die
1142 Krise.

1143

1144 I: Ja.

1145

1146 B5: Wenn ich mich nicht gut fühle, dann Sorge ich natürlich
1147 dafür, dass es mir nach einiger Zeit wieder besser geht.

1148 Sei es, dass ich Sport treibe, sei es dass ich Freunde

1149 treffe, dass ich einfach ein positives Feed-Back kriege.

1150

1151 I: Mmh, mmh, okay. Ach so, wie gehen Sie mit der Situation
1152 um, wenn Sie eine kleine Krise in dieser längeren

1153 Arbeitslosigkeit hatten?

1154

1155 B5: Erstmal...

1156

1157 I: Was haben Sie für sich getan?

1158

1159 B5: Erstmal generell wenn ich arbeitslos bin, Sorge ich dafür
1160 dass ich einen strukturierten Tagesablauf habe.

1161

1162 I: Mmh, mmh, mmh.

1163

1164 B5: Das heißt ich schlafe nicht aus oder mache sonst was,

1165 sondern ich stehe regelmäßig um acht auf. Frühstücke in Ruhe,

1166 lese ein bisschen Zeitung. Fang dann wirklich an, mir

1167 sinnvoll meinen Tag zu gliedern, und versuche dadurch nicht

1168 in solche Krisen zu kommen. Wenn ich merke, dass es mir nicht
1169 gut geht, dann treibe ich Sport
1170
1171 I: Mmh.
1172
1173 B5: Das ist für mich sehr positiv. Dann überlege ich mir
1174 andererseits, was ich bei meinen Bewerbungen anders machen
1175 kann.
1176
1177 I: Mmh.
1178
1179 B5: Zum Beispiel Initiativbewerbung und ich treffe mich mit
1180 Freunden, einfach um Abwechslung zu haben und positive
1181 Rückmeldungen im privaten Bereich.
1182 I: Okay, mmh. (...)
1183 I: Was haben Sie angedacht, um das Problem zu lösen, die
1184 Krise zu bewältigen? Gut Sie haben sich einen Coach gesucht...
1185
1186 B5: Genau.
1187
1188 I: Mmh Bücher gelesen zum Thema.
1189
1190 B5: Bücher lese ich auch immer wieder zum Thema Bewerbung,
1191 damit ich überlegen kann, was kann ich vielleicht an meinen
1192 Bewerbungen anders machen. Wie kann ich die anders schreiben.
1193 Dann habe ich mal wieder mir Fotos machen lassen...
1194
1195 I: Mmh, mmh. Also Sie gehen schon aktiv mit der Krise um?
1196
1197 B5: Ja, natürlich. (lacht) Sonst ist das ja ein Dauerzustand.
1198 Sonst kann ich ja nichts daran ändern.

An dieser Stelle zeigt B5 wieder punktuell Metakompetenzen im Sinne von Problemlösekompetenzen. Sie weiß sich offensichtlich zu helfen, wobei das Ganze sehr konstruiert, idealtypisch und „bilderbuchartig“ anmutet.

Es ergibt sich im Gespräch doch noch ein Mehrwert bezüglich der Krisen:

B5 setzt sich seitdem intensiver damit auseinander, was sie wirklich in ihrem Leben erreichen möchte. Außerdem engagiert sie sich seitdem ehrenamtlich bei amnesty international.

1203 B5: Mmh. Ich denke, dass ich mich... Ich denke, dass ich mich
1204 intensiv, intensiver damit auseinandersetze was ich wirklich
1205 will, was ich in meinem Leben erreichen will. Auch das Thema
1206 Bewerbung, was ich anders machen kann, wie ich das anders
1207 machen kann. Und zum Beispiel als ich in Stuttgart das erste
1208 Mal arbeitslos war, da habe ich einen gewissen Lebenssinn
1209 gesucht und wurde ehrenamtlich tätig bei amnesty
1210 international und mache das jetzt auch seitdem weiter.
1211
1212 I: Ah ja, okay.
1213
1214 B5: Also ununterbrochen..
1215
1216 I: Mmh, mmh, okay.
1217
1218 B5: Also das gibt mir einfach auch eine positive Rückmeldung.
1219
1220 I: Mmh, mmh.
1221
1222 B5: Oder das ist einfach so positiv, die ehrenamtliche
1223 Tätigkeit dort.

B5 zeigt sich ambivalent, was die Anerkennung des Mehrwerts der Kompetenzkrisen anbelangt. Sie befindet sich immer noch in einer krisenhaften Situation für die diese Ambivalenz, d. h. die alternierende Bewegung zwischen zwei Polen nach Erikson typisch ist. Der Positivpol sucht sich Sinnhaftigkeit außerhalb der Berufstätigkeit.

B5 verbalisiert in diesem Abschnitt (dem anderen Pol entsprechend) in ihren Krisensituationen ausschließlich Chancen einer zusätzlich fachlichen Qualifikation und privaten Freiheit. Das widerspricht ein wenig dem, was sie im Abschnitt vorher als „Mehrwert“ definierte.

1421 I: Mmh. Wie beurteilen Sie die Krise - gut ich habe das jetzt
1422 Krise genannt, weil es ja schon krisenhaft teilweise ist -
1423 zum jetzigen Zeitpunkt; also wie würden Sie die Stellen
1424 beurteilen? Hat das Ihnen auch irgendwas eh vielleicht
1425 genützt?
1426 Aber das hatten wir ja auch jetzt schon...

1427

1428 B5: Ich wollte grad sagen, genutzt vielleicht insofern, dass

1429 ich ja fachlich vor allem, dass ich privat einfach meinen Tag

1430 selber frei einteilen konnte, wenn man es so nennen möchte.

Hier wird die o. g. Ambivalenz, der Konflikt zwischen zwei Polen (Verdrängung und Akzeptanz) deutlich.

c2 Code: Reflexive Kompetenz

B2 hat mithilfe eines Coaches 19 Stärken ausgearbeitet.

517 B5: Also es sind insgesamt 19, an alle kann ich mich (nicht

518 verstanden) nicht erinnern. Aber es geht dann um

519 Hilfsbereitschaft...

520

521 I: Arbeitet man so gründlich da dran? Ja, okay.

522

523 B5: Um Kommunikationsfähigkeit, es ging um meine

524 Fremdsprachenkenntnisse (nicht verstanden) durch die

525 Auslandsaufenthalte.

526

527 I: Was können Sie für Sprachen?

528

529 B5: Englisch fließend, Französisch fließend und Italienisch

530 Grundkenntnisse.

531

532 I: Englisch fließend, okay, au super, mmh, ja gut, mmh.

B5 reflektiert die Stärken, denen sie sich bewusst ist: u. a. Hilfsbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit, Fremdsprachenkenntnisse (Englisch fließend, Französisch fließend, Italienisch Grundkenntnisse). Hier legt sie den Schwerpunkt wiederum auf ihrer Berufliche Sachkompetenz.

Ihre Reflexivität bezüglich der curricularen Krisen in ihrem Leben scheint in diesem Abschnitt sehr niedrig: sie hat sich nicht wirklich Gedanken darüber gemacht.

534 B5: Genau. Aber jetzt was ich konkret sagen würde, es gab

535 noch andere Stationen, wo ich sage während meiner

536 Arbeitslosigkeit hat mir das, die haben mir was gebracht,
537 also. Ich meine man fällt dann halt auch zwischendurch immer
538 wieder in ein tiefes Loch und ist deprimiert und fragt sich,
539 warum es einen erwischt hat. Aber, dass ich jetzt das
540 irgendwie positiv sehen würde oder was ich daraus gelernt
541 habe, ich habe mir nicht wirklich Gedanken drüber gemacht.

Ihre Reflexivität definiert sie selbst als negativ. Mit dieser „negativen Brille“ scheint ihr ein Perspektivenwechsel unmöglich.

Sie reflektiert zwischenmenschliche Schwierigkeiten am Anfang eines Praktikums.

Querverweis Zeile 596, Seite 108: B5 spricht zwar sozial-emotionale Probleme zwar an, möchte aber diesbezüglich auch in diesem Abschnitt nicht in die Tiefe gehen. Das Wort „einfach“ schwächt die Problematik ab.

Neben ihren Stärken ist sich B5 auch einiger ihrer Schwächen bewusst: Sie ist beispielsweise zu undiplomatisch, zu direkt und zu ungeduldig.

920 B5: Hatte ich ja Ihnen gesagt, das sind circa 19 Stärken, die
921 ich auch versuche mir immer wieder bewusst zu sein...

922

923 I: Aber können Sie mal ungefähr 10 davon ...?

924

925 B5: (lacht) Hilfsbereitschaft, Fremdsprachenkenntnisse,
926 Kommunikationsfähigkeit, ich kann gut auf Menschen zugehen,
927 jetzt muss ich direkt überlegen. Das ist manchmal schwierig,
928 wenn man sich nicht selber immer vergegenwärtigt. Ich kann
929 mir Fehler eingestehen.

930

931 I: Also gute reflexive Kompetenz, kann man das nennen, ja?

932

933 B5: Ich bin geduldig mit anderen zum Beispiel: Jetzt bei der
934 Weiterbildung auch, da ist jemand neben mir, der noch gar
935 keine Ahnung hat von Computer, dem ich auch einiges erkläre,
936 obwohl ich ja eigentlich kein Trainer bin. Mmh.

937

938 I: Mmh, mmh.

939

940 B5: Engagement

941

942 I: Mmh.

943

944 B5: Bei meiner letzten Arbeit, ehm, wenn ich gemerkt habe,
945 dass einfach sehr viel zu tun ist, habe ich nicht auf die Uhr
946 geguckt und bin gegangen. Sondern ich bin dann auch bis 21
947 Uhr geblieben.

948

949 I: Mmh, okay, mmh.

950

951 B5: Und hatte im Februar irgendwie auch 360 Überstunden.

952

953 I: Mmh, mmh.

954

955 B5: Also wenn ich merke, es ist etwas sehr wichtig, dann...

956

957 I: Setzen Sie sich auch ein.

958

959 B5: Setz ich auch da, genau. (...)

960 Mehr fällt mir jetzt spontan nicht ein.

961

962 I: Und Schwächen?

963

964 B5: Ich bin manchmal zu direkt, das heißt...

965

966 I: ... zu wenig diplomatisch oder?

967

968 B5: Ja, ich sage manchmal zu sehr, was ich denke.

969

970 I: Mmh, mmh, okay.

971

972 B5: Mit mir selber bin ich manchmal zu ungeduldig.

973

974 I: Mmh.

975

976 B5: Wenn etwas nicht klappt, dass ich dann halt sauer werde.

977

978 I: Mmh.

979

980 B5: Noch eine andere Schwäche: Manchmal passiert es mir auch,
981 wenn sich zum Beispiel Kollegen unterhalten haben... dass ich
982 was dazu gesagt habe, obwohl ich nicht ins Gespräch
983 eingebunden war.

An dieser Stelle zeigt B5 wiederum (ambivalentes Verhalten!) reflexive Kompetenzen, etwa Profilierungskompetenz. Hier waren die Gespräche mit den Coaches sicherlich stützender Natur.

B5 berichtet von abwechselnd zwischenmenschlichen Schwierigkeiten mit Vorgesetzten.

1008 B5: Da waren meine Vorgesetzten sehr zufrieden mit mir. Ehm,
1009 bei der Firma drauf kam ich mit meinem Vorgesetzten und er
1010 mit mir nicht klar.
1011
1012 I: Das war diese kurze ehm?
1013
1014 B5: Das war das.
1015
1016 I: Das war das, ja genau

Der angesprochene Fall lässt B5 keinen Raum für Problemlösekompetenz.

B5 reflektiert ihren eigenen Bildungsweg und stellt fest: „(...), dass ich vor dem Studium eine Ausbildung machen würde.“ Außerdem sei sie bei einer ehrenamtlichen Mitarbeiterin zu direkt gewesen.

1038 I: Mmh, okay. Also immer äußere Bedingungen? Würden Sie
1039 irgendwas bei sich etwas festmachen, wo Sie sagen oh, das
1040 würde ich vielleicht diesmal anders machen, oder so?
1041
1042 B5: Ich denke, was ich anders machen würde, dass ich vor dem
1043 Studium eine Ausbildung machen würde.
1044
1045 I: Ah ja, okay.
1046

1047 B5: Einfach um schon praktische Erfahrungen zu haben. Bei
1048 meinem letzten Arbeitgeber bin ich einmal bei einer
1049 ehrenamtlichen Mitarbeiterin zu direkt gewesen und das hätte
1050 ich nicht machen dürfen.

1051

1052 I: Mmh, mmh.

1053

1054 B5: Also ich weiß nicht, ob die Wirtschaftskrise. Ich denke,
1055 dass ist jetzt nicht der einzige Grund... die ehrenamtliche
1056 Kollegin hat sich - glaube ich - über mich geärgert.

B5 zeigt hier biografische und reflexive Kompetenz. Ob sie allerdings weit reichende Veränderungskompetenz entwickelt, scheint bezüglich des Lebenslaufes mit seinen vielen Brüchen, fraglich. Sie verdrängt weiterhin viele Fragen, anstatt sich ihnen zu stellen.

B5 reflektiert erneut die Wirtschaftskrise als Grund ihrer Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt; aber auch ihr Alter.

1403 B5: Ehm, woran das liegt? Ich denke einerseits die
1404 Wirtschaftskrise. Vielleicht mein Alter, dass die Firmen
1405 denken, ich könnte noch Kinder kriegen oder Kinder kriegen
1406 wollen. Ansonsten weiß ich es ehrlich gesagt nicht.

Sie alterniert in ihrer Selbstreflexion zwischen (zumeist) externaler und (manchmal) internaler Kausalattribution.

d) Krisenkompetenz und Kompetenzentwicklung:

Kompetenzentwicklung oder curriculare Stagnation. Krisenkompetenz als Metakompetenz.

d1 Krisenkompetenz

B5 hat sich in der Krisensituation Hilfe von einem Coach gesucht.

468 I: Und was hat der mit Ihnen gemacht der Coach? Oder wie hat
469 der gearbeitet?

470

471 B5: Ehm, also es war zum Beispiel erstmal aufgefallen, dass

472 ehm, zum Beispiel wenn ich Vorstellungsgespräche hatte bei
473 Zeitarbeitsfirmen, dass das immer geklappt hat - im Gegensatz
474 zu normalen Stellen. Und, ehm, also das fand ich ganz
475 prägnant. Und dann hat man auch gemerkt bei Anschreiben, dann
476 wenn eine Firma zugesagt hat, dann war das Anschreiben besser
477 als wenn ich wusste okay eigentlich will ich nicht dort
478 arbeiten.

479

480 I: Ja, okay, mmh.

481

482 B5: Und diese Bewusstmachung und dann haben wir auch über
483 Themen wie Stärken und Schwächen zum Beispiel gesprochen. Was
484 kann man in einem Vorstellungsgespräch auch als Schwäche
485 nennen, was auch wirklich eine Schwäche ist und nicht
486 irgendwas komisches Ausgedachtes.

Der Gang zum Coach zeugt bereits von Krisenkompetenz und dem Wunsch nach Veränderung. Mit ihm hat sie gemeinsam an ihren Stärken und Schwächen gearbeitet.

Sie sucht sich in Krisensituationen nicht nur Hilfe, sondern nutzt die Zeit immer für fachliche Weiterbildungen.

Querverweis Zeile 810, Seite 119: Mit der Weiterentwicklung ihrer Sachkompetenz versucht sie positive Veränderung herbeizuführen und vermeidet gleichzeitig die Auseinandersetzung mit emotional-sozialen Unsicherheiten. Sie verhindert allerdings dadurch das Nachlernen (eventuell durch Psychotherapie) entscheidender Persönlichkeitsaspekte.

Des Weiteren betrachtet sie die Krise trotz temporärer Abwehr als Chance, sich intensiv mit ihren Lebenszielen auseinanderzusetzen. Außerdem stößt sie bei der Suche nach Lebenssinn auf eine ehrenamtliche Tätigkeit bei amnesty international.

1203 B5: Mmh. Ich denke, dass ich mich... Ich denke, dass ich mich
1204 intensiv, intensiver damit auseinandersetze was ich wirklich
1205 will, was ich in meinem Leben erreichen will. Auch das Thema
1206 Bewerbung, was ich anders machen kann, wie ich das anders
1207 machen kann. Und zum Beispiel als ich in Stuttgart das erste
1208 Mal arbeitslos war, da habe ich einen gewissen Lebenssinn
1209 gesucht und wurde ehrenamtlich tätig bei amnesty

1210 international und mache das jetzt auch seitdem weiter.
1211
1212 I: Ah ja, okay.
1213
1214 B5: Also ununterbrochen...
1215
1216 I: Mmh, mmh, okay.
1217
1218 B5: Also das gibt mir einfach auch eine positive Rückmeldung.
1219
1220 I: Mmh, mmh.
1221
1222 B5: Oder das ist einfach so positiv, die ehrenamtliche
1223 Tätigkeit dort.

Mit Hinblick auf die Krisenkompetenz, zeigt sie hier einen Moment der „wahrhaftigen“ Auseinandersetzung mit den Chancen der Kompetenzkrisen.

In der curricularen Kompetenzkrise überdenkt und ändert sie ihre Bewerbungsstrategien.

1308 B5: Sie meinen jetzt, konkret was für Stellen, welche Branche
1309 oder wo ich suche?
1310
1311 I: Ja genau: Wo, welche Bra..., alles.
1312
1313 B5: Alles, ja okay. Es gibt eine Zeitung, die heißt
1314 Arbeitsmarkt
1315
1316 I: Mmh.
1317
1318 B5: Ich weiß nicht, ob Sie die kennen? Die sucht
1319 Stellenanzeigen, deutschlandweit.
1320
1321 I: Aber die ist glaube von der Arbeitsagentur?
1322
1323 B5: Leider nicht.
1324
1325 I: Ach so, nee.
1326

1327 B5: Und wird auch nicht von der Arbeitsagentur bezahlt. Von
1328 der Arbeitsagentur ist Markt und Chance.

1329

1330 I: Ah ja stimmt, stimmt.

1331

1332 B5: Die taugt nichts. Und die Arbeitsmarkt, die sortiert für
1333 Geisteswissenschaftler deutschlandweit Stellenanzeigen nach
1334 bestimmten Themengebieten. In der suche ich, dann gibt es
1335 eine Tourismus-Fachzeitschrift, die FVW, da gucke ich
1336 regelmäßig im Internet, ob es Stellen gibt.

1337

1338 I: Wie heißt die: FVW?

1339

1340 B5: Fremdenverkehrswirtschaft.

1341

1342 I: Okay, mmh.

1343

1344 B5: Die Homepage ist FVW.de.

1345

1346 I: Mmh, okay.

1347

1348 B5: Dann guck ich regelmäßig auf den Homepages von
1349 verschiedenen Unternehmen, die mich interessieren und, ehm,
1350 wo ich mich drauf bewerbe ist, vor allem die
1351 Tourismusbranche. Ich habe jetzt Initiativbewerbungen gemacht
1352 bei Sprachreiseveranstaltern, das heißt ich habe die erst
1353 angerufen, mich vorgestellt, geguckt ob die Interesse haben
1354 und wenn sie Interesse hatten, dann habe ich da auch eine
1355 Bewerbung hingeschickt. Und da kam auch überwiegend positive
1356 Rückmeldung, wobei die gesagt haben im Moment haben wir
1357 nichts, aber es kann ja sein, dass was reinkommt und dann
1358 melden wir uns. Und dann habe ich auch Bewerbungen laufen,
1359 bei Studienreisen und dann Bewerbungen bei gemeinnützigen
1360 Organisationen; NCO's, weil mich das einfach persönlich sehr
1361 interessiert.

Sie versucht mit einer Änderung ihrer Bewerbungsstrategie (Initiativbewerbung) die Kontrolle über die Krise zu behalten, damit Sie emotional stabil bleibt resp. das krisenbedingte Ungleichgewicht ausgeglichen wird.

d2 Kompetenzentwicklung

B5 besteht darauf, dass sie sich während den Krisensituationen am meisten fachliche Kompetenzen angeeignet hat: Wirtschaftsenglisch, Marketing, Vertrieb etc.

885 B5: Ich denke am meisten, ich denke am meisten, ehm, nach dem
886 Studium, während dieses Wirtschaftsenglischkurses.

887

888 I: Mmh, also fachliche Kompetenzen.

889

890 B5: Genau. Dann als ich diesen anderen Kurs besucht habe.

891 Ehm, diesen Marketingvertriebkurs.

892

893 I: Mmh.

894

895 B5: Das heißt auch wieder fachliche und jetzt natürlich dann

896 auch wieder fachliche Kompetenz. Und dann auch die

897 Unterstützung durch den Coach.

Die fachlichen Kompetenzen sind für B5 offensichtlich leichter zu „handeln“, als die meist undefinierten Selbst- und Sozialkompetenzen, die schwieriger „nachzulernen“ sind.

Auch an dieser Stelle spricht sie in erster Linie von fachlichen Kompetenzen und was sie dafür tut, sich diese anzueignen: Englischstammtisch, englische Zeitung, MS-Office.

Querverweis Zeile 1203, Seite 136: Ihre ehrenamtliche Tätigkeit bei amnesty international verschafft ihr positive Rückmeldungen und verleiht ein Stück Sinnhaftigkeit außerhalb einer „schwierigen beruflichen Entwicklung.“

e) Weitere moderne Kompetenzen: Mobilität, Flexibilität etc.

B5 berichtet von Ihrer anfänglichen Mobilität (nach dem Studium).

682 B5: Also ich wollte eigentlich auch in Norddeutschland

683 bleiben.

684

685 I: Mmh, mmh.

686

687 B5: Aber im Norden hat ich keine Stelle gefunden, deshalb

688 dachte ich okay, dann suche ich deutschlandweit und ja.

B5 würde gern an diesem Ort bleiben, hält aber heutzutage angesichts der Situation eine deutschlandweite Bewerbung für notwendig.

1432 I: Dann nur noch die Frage: Sind Sie, ach so, was hat sich

1433 beruflich nee ehm genau ob Sie mobil sind? Also würden Sie

1434 auch...

1435

1436 B5: Ich bewerbe mich deutschlandweit, wenn das für Sie mobil

1437 ist: Ja.

1438

1439 I: Okay ja.

1440

1441 B5: Ich würde gern in v bleiben, aber ich denke

1442 aufgrund der Situation ist es besser deutschlandweit sich zu

1443 bewerben.

B5 präsentiert sich flexibel im Sinne eines modernen Menschen.

f) Resümee Casus B5

B5 führt mehrere curriculare Kompetenzkrisen auf (siehe Formalia). Sie berichtet des Öfteren von emotional-sozialen Schwierigkeiten (Selbstkompetenz, Sozial- und Kommunikationskompetenz betreffend). Seit der curricularen Krise setzt sich B5 intensiver damit auseinander, was sie in ihrem Leben erreichen möchte (Selbstkompetenz). Sie engagiert sich seither ehrenamtlich für amnesty international. Dann wiederum (ambivalent!) kann sie in ihren Krisensituationen ausschließlich die Chance einer fachlichen Kompetenzentwicklung entdecken. B5 besteht darauf, dass sie sich während der Krisensituationen am meisten berufliche Sachkompetenzen angeeignet hat: Wirtschaftsenglisch, Marketing, Vertrieb etc.

Lernhilfe B5: „Nur die sein, die heute so ist“

Die curricularen Kompetenzkrisen zwischen den Polen „Berufliche Integration versus Isolierung“ werden sowohl fachlich, als auch für die eigene emotional-soziale Persönlichkeitsentwicklung punktuell sinnvoll genutzt. In Bezug auf die eigene Selbst- und Sozialkompetenz beschreibt B5 retrospektiv mangelnde Diplomatie und

Reizbarkeit am Arbeitsplatz. Ihre Ungeduld, mangelnde Diplomatie, Unbeherrschtheit möchte ich nicht defizitär betrachten. Sie gehören zu ihr, sollten von ihr bejaht werden und kompensiert durch den Mut zum spontanen Eingeständnis und zur Entschuldigung. Diese differenzorientierte und eigensinnige Betrachtung scheint bei den Beratungen der Arbeitsagentur noch nicht „angekommen“ zu sein: Es wird offenbar viel zu sehr darauf hingearbeitet, dass sich die Klienten besser und anders verhalten (; vermutlich auch aus arbeitsmarktpolitischen Gründen).

Stattdessen wäre es (erwachsenen-)pädagogisch hilfreicher, Mut zu machen, „nur die/der zu sein, die/der heute so ist“ und zu prüfen, ob die Person mit Schwächen und Stärken hier oder dort sinnvoll arbeiten kann. Die Bewerber sollten in Bezug auf das Kompetenzkompositum weniger defizitär betrachtet werden: Wenn der Bewerber hier und heute mit seinem aktuellen Kompetenzprofil am rechten Platz ist, geschieht die Fortentwicklung von selbst.

5.3.2 Interview B7: „Beschlossen was zu machen, was ich schon immer machen wollte“

a) **Chronologische Verdichtung des Einzelfalls**, B7, Magister Artium Politikwissenschaften/Linguistik, 40 Jahre.

Postskriptum: Der Erzählende berichtet sehr knapp. Es kommt kein flüssiges Gespräch/Interview zustande, weil der Befragte sich teilweise sehr zurückhält resp. bestimmte „persönlichere“ Details auslässt. Er scheint sehr darauf bedacht, nur berufliche Informationen zu liefern. 01.07.2009.

B7 beginnt seine Deskriptionen mit der Mittleren Reife. Er ist momentan Teilzeit (nach Wunsch) beschäftigt im erlernten Beruf als Pressereferent.

8 B7: Okay, dann fange ich einfach mal an. Also Name ist „xy“
9 , Alter 40, Geschlecht männlich, Wohnort „z“,
10 Familiensituation ledig, berufliche Situation...

11

12 I: Da kann man hier ankreuzen.

13

14 B7: Mmh. (...) Teilzeit beschäftigt im erlernten Beruf.

15

16 I: Mmh, und jetzt halt hier vom Abitur an oder von der
17 Mittleren Reife, je nachdem.

18

19 B7: Mmh. (...) Also einfach (nicht verstanden) die Stationen
20 Mittlere Reife, dann Abitur...

21

22 I: Vielleicht mit Jahresangaben, wenn es geht?

23

24 B7: Ehm. (...) Die Mittlere Reife war 85, Abitur 88. Ehm,
25 Beginn Studium 90. Ende 97, dann...

26

27 I: Was für ein Studium? Das weiß ich ja jetzt noch gar
28 nicht.

29

30 B7: Politikwissenschaften, -wissenschaft und Linguistik.

31

32 I: In Y?

33

34 B7: Mmh. (nicht verstanden) und danach habe ich ein
35 Volontariat gemacht.

36

37 I: Ahja, und bei welcher Zeitung?
38
39 B7: In einer PR-Agentur. PR-Agentur...
40
41 I: Ahja, in Y?
42
43 B7: Yxxx
44
45 I: In Yxxx, mmh okay.
46
47 B7: Da habe ich als PR-Berater gearbeitet, ebenfalls in
48 Yxxx. Das war dann Volontariat war 98, ...
49
50 I: Also, gerade habe ich schon bisschen Bedenken, ob man
51 das... das ist ein ziemlich lautes... jetzt machen wir das
52 fertig.
53
54 B7: Das war 99 bis 2002. (...) Und dann (...) habe ich als
55 Redakteur gearbeitet für eine Fachzeitschrift, von 2002 bis
56 2004.
57
58 I: Bei was für einer Fachzeitschrift?
59
60 B7: In Y in einer kommunalen Fachzeitschrift.
61
62 I: Mmh.
63
64 B7: Und dann kam diese Lücke. Das war dann quasi 2005.

Interpretation: B7 geht in seinen Beschreibungen sehr klar und strukturiert vor und kommt schließlich sofort auf die curriculare Kompetenzkrise 2005 zu sprechen.

B7 hat nach dem Studium (1990-1997) der Politikwissenschaften und der Linguistik ein Volontariat in einer PR-Agentur (1998) absolviert. Anschließend war er von 1999 bis 2001 als PR-Berater tätig. Von 2002-2004 war er Redakteur einer Fachzeitschrift. Das Curriculum vitae ist bis 2005 geradlinig. Des Weiteren spricht B7 über seine Jobs nach der curricularen Krise:

87 I: Ja, genau. Und jetzt, was war nach 2005?

88

89 B7: Ab 2006 freiberuflich.
90
91 I: Mmh. Als freier Journalist oder PR-Referent?
92
93 B7: Als PR-Redakteur.
94 (...)
95
96 I: Bis jetzt eigentlich, oder?
97
98 B7: Nein, und... und seit, da war ich 2008 angestellt,
99 kurzzeitig als Berater. Mai bis August. Und seit 2008
100 September bin ich Pressereferent bei einer Hochschule und
101 eben freiberuflich noch als...
102
103 I: Hier an der Universität, oder wie?
104
105 B7: Nein, in O.
106
107 I: Ah, in O, Mx oder
108 wie?
109
110 B7: Ja, genau, das ist ein Studiengang, genau.
111
112 I: Ja, mmh.
113
114 B7: Als PR-Redakteur.
115
116 I: Mmh.
117
118 B7: Genau und das mache ich jetzt quasi.
119
120 I: Mmh, okay.
121
122 B7: Das ist hier... eben Teilzeit...
123
124 I: 50 Prozent oder wie viel?
125
126 B7: 70.

B7 hat eine sehr strukturiert-klare Vorstellung von seinem Curriculum vitae, was mit

Biografischer Kompetenz im Sinne von Bergmann 2006 zu betiteln ist.

Bis hierhin „verschweigt“ er seine Tätigkeit als Kabarettist, die er im Anschluss an die curriculare Kompetenzkrise ausgeübt hat. Später konstatiert er:

726 B7: Ja, gut, das war dann praktisch also... das war ja 2005.
727 Und ja die Krise selber ging vielleicht so ein gutes halbes
728 Jahr und danach habe ich die Kabarettgeschichten eben
729 eineinhalb Jahre gemacht, da sind wir bei Ende 2006. (Ach
730 so, mmh). Und ab dem Zeitpunkt habe ich mich sozusagen dann
731 wieder beworben beziehungsweise diese selbständigen Sachen
732 im Bereich Redaktion, Pressearbeit dann vornehmlich
733 gemacht.

Zum ersten Mal erwähnt B7 „die Kabarettgeschichten“ in einem Nebensatz. Er geht damit sehr bescheiden um, obwohl die Lebensphase eine wichtige Rolle in seinem Curriculum vitae einnimmt (allerdings auch mit negativen Aspekten).

B7 erzählt, dass er sich immer nur auf Teilzeitstellen beworben hat. Als Pressereferent an einer Hochschule arbeitet er im Moment in Teilzeit mit einer Stelle von 70 Prozent:

634 relativ früh schon klar. Also dass ich quasi einen Job, der
635 mich vollständig einnimmt, mit dem wäre ich nie glücklich.
636 (Mmh). Ja, das war immer klar und ich habe mich danach
637 immer nur auf Teilzeitstellen beworben. (Mmh). Und das ist
638 nach wie vor so, dass ich nur Teilzeit... (Mmh, mmh).

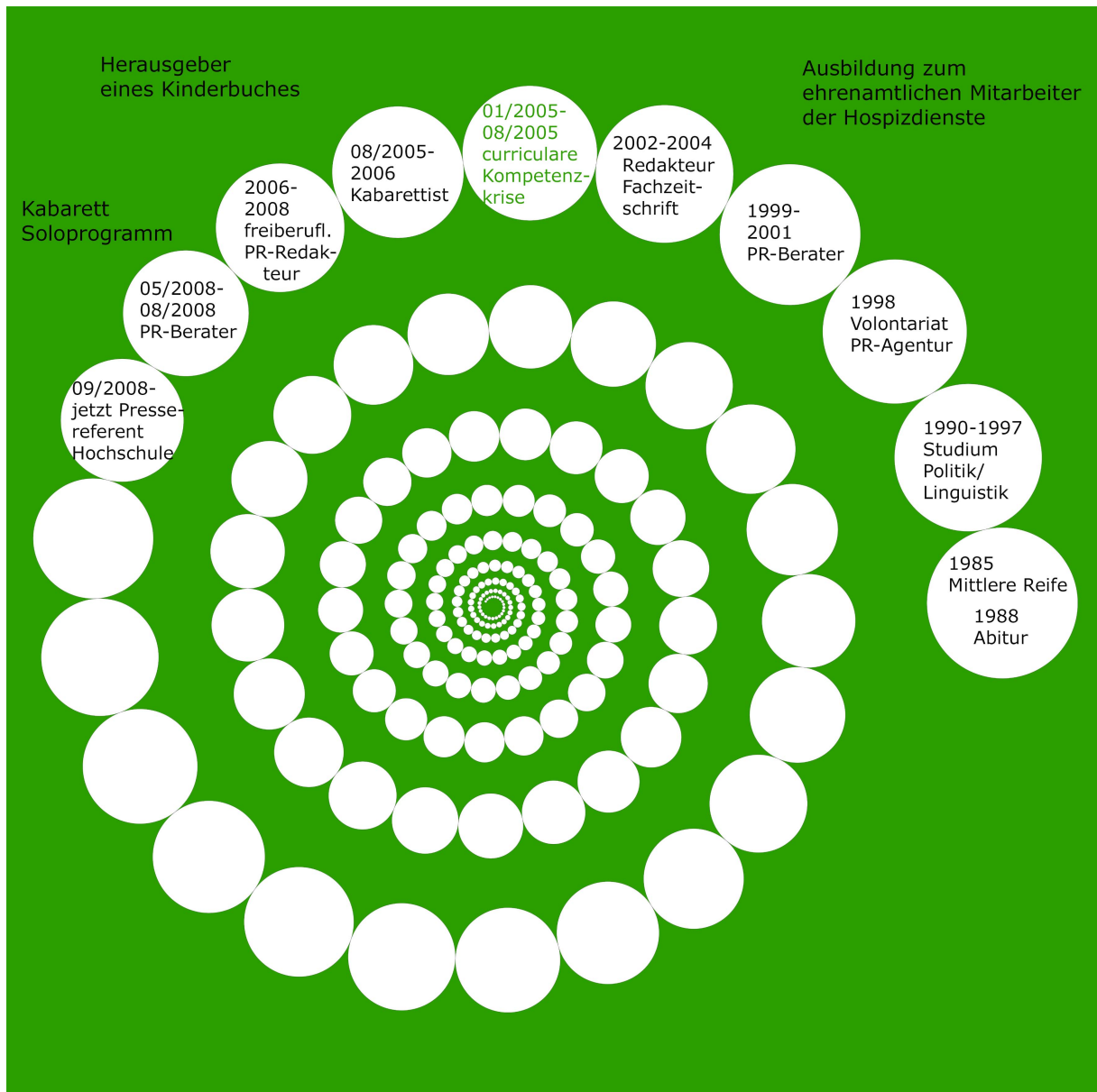
Aufgrund der künstlerischen Talente von B7, die er auch „leben“ möchte, arbeitet er 70 Prozent. Hier haben die Selbstverwirklichungstendenzen eine Nische gefunden, d. h. diese wurden sozusagen „outgesourct“.

B7 berichtet wie er an den jetzigen Job gekommen ist:

643 B7: Ja, das war so ehm, also Etappe für Etappe sage ich mal.
644 Ich habe dann eben eine gewisse Zeit so freiberuflich
645 gearbeitet, mit kleineren Aufträgen. Redaktionellen, im PR-
646 Bereich (geräuspert) und dann unter anderem mal für die
647 Universität Lx, auch im Pressebereich habe ich da
648 ein Projekt gemacht. Das letztendlich war so ein bisschen

649 der Einstieg in diese Richtung
650 Hochschulöffentlichkeitsarbeit, Hochschulpressearbeit.
651 (Mmh). Diese Erfahrung hat mir sicher mit geholfen, dass
652 ich die Stelle dann in U bekommen habe. (Mmh, mmh). Ich
653 habe eben...
654
655 I: Und seit wann ist das jetzt?
656
657 B7: Seit Herbst letzten Jahres. Bis dahin habe ich recht
658 viele Projekte schon in diesem Non-Profit-Bereich gemacht.
659 (Mmh). (nicht verstanden). Da hat das schon, da hat das
660 schon eine gewisse Konsequenz. (Mmh). Da haben die mich
661 nicht umsonst genommen, weil das irgendwie schon gepasst
662 hat, auch von dem was ich beruflich gemacht habe. (Mmh,
663 mmh). Zum einen in diesem Hochschulbereich hatte ich
664 gewisse Erfahrungen und generell in diesem, halt für
665 Presse-PR-Arbeit für nicht-kommerzielle Unternehmen. Zum
666 Beispiel habe ich auch für die Filmtage hier in Z, die
667 verschiedene Festivals machen das Jahr über, verschiedene
668 Filmfestivals, für die habe ich als Redakteur gearbeitet
669 und so hat sich das halt dann ergeben. (Mmh).

B7 hat seinen roten Faden gefunden, er ist sehr zielstrebig und weiß, wohin er möchte resp. verfügt über die nötigen Kompetenzen zur erfolgreichen Umsetzung seiner Pläne. Das Krisenhafte während des Bruches setzt sich hier nicht fort, eher scheint die kurze Lücke zur Klärung seiner beruflichen Ziele beigetragen zu haben. Er hat seine Handlungskompetenz wiedererlangt und berichtet weder von mangelnder Fach-, Sozial- und Kommunikations- oder Selbstkompetenz.



Kompetenzspirale (chronologische Verdichtung), B7, „Beschlossen was zu machen, was ich schon immer machen wollte“, Magister Artium Politikwissenschaften/Linguistik



„Der rote Faden“ im Curriculum vitae von B7: Kompetenzkurve

B7 zeichnete eine sehr „ausgeglichene“ Kurve, deren Amplituden minimal sind. Die einmalige Kompetenzkurve markiert einen leichten Abfall mit stetig-geringer Aufwärtsbewegung. Die Kurve weist eine hohe Analogie zu den Deskriptionen von B7 auf.

b) Bewerbungsverhalten und Beratung: Berufliche Kompetenzen 1. Ebene zum Zeitpunkt der curricularen Krise. Kompetenzdiagnose auf 1. Ebene. Verhalten auf dem Arbeitsmarkt und Coaching/Beratung.

b1 Code: Arbeitsmarkt (inklusive Bewerbungsverhalten)

B7 ist offensiv mit der curricularen Kompetenzkrise umgegangen, hat den potentiell zukünftigen Arbeitgebern von der Kündigung und dem Kündigungsgrund erzählt. Außerdem „offenbart“ er dem Arbeitgeber, dass er neben der Arbeitszeit noch Zeit für andere Dinge wolle, zum Beispiel für seine Auftritte als Kabarettist im deutschen Raum.

596 I: Mmh. Welche Erfahrungen haben Sie mit
597 Bewerbungsgesprächen gemacht?
598 Also haben Sie zum Beispiel diese Lücke da, wo Sie dann das
599 Kabarettprogramm
600 entwickelt haben, haben Sie das so erzählt? Oder haben Sie
601 einfach vertuscht oder wie sind Sie mit dieser Lücke
602 umgegangen? Oder mit der Kündigung von der vorigen Stelle?
603
604 B7: Ja, mit der Kündigung ehm das habe ich im Prinzip schon
605 so erzählt. Ich meine, weil das ja vor allem mit einer
606 Umstrukturierung in der Redaktion zusammenhing. Und eh das
607 hat so ein bisschen dazu gepasst mit dem Kabarett, weil ich
608 wollte ja diese Vollzeitstelle nicht machen, weil ich immer
609 noch Zeit wollte, für andere Dinge. (mmh, mmh). Und das ist
610 für andere Dinge heißt insgesamt, ich war für die
611 Kabarettssachen.
612
613 I: Sie wollten nie eine Vollzeitstelle?
614
615 B7: Nein, ich hatte auch nie eine.

B7 geht mit seinem individuellen Lebenskonzept (Wunsch nach einer Teilzeitstelle, Zeit für Kabarettauftritte) sehr selbstbewusst und daher offensiv um. Er zeigt ein hohes Maß an Biografischer Kompetenz, das heißt er weiß seine Stärken und Schwächen entsprechend einzusetzen. Des Weiteren ist in seinem Verhalten Selbstmanagement-Kompetenz und Profilierungskompetenz nach Bergmann 2006 festzustellen.

B7 berichtet, wie er in dieser Phase des Bruchs nach einigen Monaten sozusagen seine „Träume verwirklicht hat“ und das gemacht hat, was er schon immer machen wollte, nämlich: Sein Kabarettprogramm umsetzen und auf die Bühne bringen. Und wie schließlich die Illusion von der Realität eingeholt wurde.

680 B7: Diese Kabarettphase, das hatte ich so noch gar nicht
681 erwähnt. Also, das habe ich ein Jahr oder eineinhalb würde
682 ich sagen, intensiv gemacht. Dann kam ich an so einen Punkt,
683 wo ich gesehen habe okay es funktioniert nicht so, dass ich
684 damit wirklich Geld verdienen kann. Es ist okay
685 beziehungsweise es hat... Und es hat andere Seiten, die ich
686 so nicht gesehen habe, solange ich es nur als Hobby gemacht
687 habe. (Mmh). Damit Geld verdienen heißt eben auch eine
688 Mindestanzahl von Auftritten zu spielen und das heißt viel
689 unterwegs sein und dann eben auch nicht... ja vor Ort zu
690 sein, im Freundeskreis zu sein, in der Stadt in der man
691 lebt unterwegs zu sein, dort vernetzt zu sein, eh, ich habe
692 es gerade gesagt mit verschiedenen Projekten, andere Dinge,
693 die ich noch gemacht habe.
694 Das wäre sozusagen alles sehr schwierig geworden. (Mmh).
695 Wenn ich damit wirklich so viel Geld verdienen hätte
696 wollen, damit es funktioniert hätte. Das kann man sich
697 ausrechnen, da brauchst du 100 Auftritte im Jahr, sind 100
698 Wochenenden oder noch mehr. (nicht verstanden) und das
699 heißt ja 50 Wochenenden gibt es, bist jedes Wochenende weg
700 an zwei Tagen oder drei. Und das waren also... da kann man
701 mit der Erfahrung, wo ich das dann sozusagen ernsthaft
702 gemacht habe, ehm, hat sich eben gezeigt, dass manche Dinge
703 auch nicht so toll sind an diesem Beruf. (Mmh). Und eben
704 letztendlich, dass sich damit auch ganz schwer Geld
705 verdienen lässt. Die meisten Leute verdienen auch nichts
706 damit, nicht soviel, dass sie davon leben können. Und dann
707 war bei mir auch nach einer gewissen Zeit, den Schluss
708 okay, so wie ich mir das vorgestellt habe, funktioniert das
709 nicht. (Mmh). Das war dann auf der einen Seite auch eine
710 wichtige Erkenntnis, die ich halt vorher so nicht hatte.

Die Phase „Kabarettgeschichten realisieren“ war für B7 wichtig, um den Traum an der Realität zu überprüfen. Nach Bergmann 2006 zeigt sich B7 metakompetent im Sinne

von Selbstentdeckung und Xenophilie: Er wagt den Schritt in die künstlerische Selbständigkeit und lässt zunächst resp. temporär seinen „alten“ Beruf zurück.

B7 macht seinen Erfolg bei der jetzigen Arbeitsstelle daran fest, dass er sich zu 100 Prozent damit identifizieren kann.

735 I: Woran machen Sie Ihren Erfolg bei der jetzigen Stelle
736 fest?

737

738 B7: Ja auf jeden Fall daran, dass ich mich an der Stelle
739 jetzt fast zu 100 Prozent damit identifizieren kann, was
740 ich da mache. (...) Das auf jeden Fall.

Selbstverwirklichung sind nach Sakkas 2010 Schlüsselbegriffe der künftigen Elite, deren Erfolgsgeheimnis oft in brutaler Ehrlichkeit liegt. B7 geht mit seinen Selbstverwirklichungswünschen in Sakkas' Sinne offen, ehrlich und selbstbewusst um und hat damit Erfolg.

b2 Code: Coaching/Beratung

B7 hat bei der Agentur für Arbeit einen Existenzgründungskurs besucht, der ihm weitergeholfen hat. Im Rahmen dieses Kurses wurde ein so genannter Businessplan aufgestellt. Weitere Beratung/Coaching hat es nicht gegeben.

457 I: Was haben Sie angedacht, um das Problem zu lösen
458 beziehungsweise die Krise zu bewältigen? Das haben Sie mir
459 ja quasi beantwortet... Welche Folgen hatte die Krise für
460 Sie? Trafen Sie Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung
461 beziehungsweise haben Sie Erfahrung mit Beratung,
462 Erhebungsinstrumenten, Lernhilfen zum Beispiel von einem
463 Coach oder so oder von der Agentur für Arbeit, die hat
464 glaube auch ehm so einen Erhebungsbogen? Haben Sie da
465 irgendwie was gemacht oder was, Profilerstellung oder?
466

467 B7: Ja, von der Agentur für Arbeit gab es mal eine
468 Beratung, so Existenzgründung. (mmh). Ja, das war so das
469 zweite Gleis, das ich im Hinterkopf hatte mit dem
470 Selbstständigmachen, ja, im PR-Bereich. (mmh). (nicht
471 verstanden) Existenzgründerberatung nannte sich das. Ganz

472 okay.

473

474 I: War okay? Was hat man da gemacht dann?

475

476 B7: Da ging es vor allem um den so genannten Business-Plan
477 aufzustellen. Ziemlich konkret, was hat man für eine Idee,
478 was brauche ich für Mittel dafür, wie muss mein Büro
479 ausgestattet sein, wie viel Geld kostet mich das? Welche
480 Umsätze muss ich in welchem Zeitraum haben, damit ich die
481 Kosten habe, die Ausgaben, dass ich die decken kann.

482

483 I: Das hat aber schon weitergeholfen? War es hilfreich?

484

485 B7: Ja, das war schon hilfreich, ja, um sich über die
486 ganzen Dinge klar zu werden, was es heißt selbständig zu
487 sein.

488

489 I: Mmh.

490

491 B7: Ganz konkret Dinge, konkret zu gucken, welche Ausgaben
492 habe ich. Welche Einnahmen müssen da mindestens da sein,
493 damit es überhaupt funktionieren kann. Wie ist es mit
494 Steuern, mit dem Finanzamt?

B7 handelt nicht nur als Opfer von Modernisierungsprozessen, sondern ist bereit, neue biografische Möglichkeitsräume im Sinne von Alheit 1995 zu entdecken. Er ist fähig die Chance der Arbeitsagentur anzunehmen und für sich und sein Curriculum zu nutzen.

c) Curriculare Kompetenzkrise und Metakompetenz: Curriculare Kompetenzkrise und reflexive Kompetenzen als Metakompetenzen.

c1 Code: Curriculare Kompetenzkrise

Für B7 markiert die curriculare Kompetenzkrise die beruflichen Neuorientierungen in Richtung Kabarett. Bis dahin beschreibt er seine Kompetenzkurve als relativ geradlinig; ein deutlicher Zuwachs an Kompetenz ist beim Studium zu verzeichnen.

188 Ja okay, also dann würde ich schon ehm also diese

189 beruflichen Neuorientierungen, das ist schon das was ich so

190 im Rückblick als Kompetenzkrise verstehe und bis dahin
191 ging es relativ undramatisch durch das Leben.
192
193 I: Immer grad oder? (lacht) Versuchen Sie es einfach mal
194 aufzuzeichnen.
195
196 B7: Mmh. Ja (räuspert sich). (nicht verstanden)... Schule...
197 Schuleintritt... Studium... Beruf. Also dann würde ich sagen,
198 es war von der Kurve erstmal nur relativ geradlinig. Ehm
199 mit dem Studium fand ich eher sozusagen als eine Zunahme
200 von Kompetenz.
201
202 I: Mmh.
203
204 B7: So ein bisschen angestiegen...
205
206 I: Fachkompetenzen, soziale Kompetenzen auch? Oder?
207
208 B7: Ja, Fach- und soziale.
209
210 I: Und emotional, das Studium?
211
212 B7: Auch das war so rundum.
213 (...) Und dann im Beruf vor allem Zunahme von Fachkompetenz
214 dann. Wie ich das jetzt noch differenzieren könnte. Ein
215 bisschen geht es ja hoch, weil das ist die Fachkompetenz
216 (mmh) dann noch zunimmt.
217 (nicht verstanden) Das war dann 2005 und das war dann 2004.
218 (nicht verstanden)
219
220 I: Und wo ist jetzt der Tiefpunkt hier?
221 B7: Hier.
222
223 I: Okay.

B7 zeigt bis zur curricularen Kompetenzkrise einen nahezu geradlinigen Lebenslauf, der vermutlich auch die innere, konstante Entwicklung widerspiegelt.

Der Auslöser seiner curricularen Krise war die Kündigung, da er nicht bereit war sein Arbeitspensum auf eine Vollzeitstelle auszudehnen. B7 war nicht mit „Herzblut“ dabei, wie er es formuliert, und wollte immer noch Zeit für Dinge, die ihm Spaß machen.

253 I: Okay, ja, ja. Wie kam es eigentlich zur damaligen Krise
254 überhaupt? Also wie hat sich das entwickelt, das war ja
255 nicht von heute auf morgen...

256

257 B7: Mmh. Also für mich war entscheidend, war diese
258 berufliche Krise, auf die möchte ich auch Bezug nehmen,
259 dann.

260

261 I: Aha. Ja.

262

263 B7: Das hing schlicht eh...

264

265 I: Wo waren Sie davor beschäftigt, um das noch mal zu...?

266

267 B7: Da war ich bei dieser Fachzeitschrift.

268

269 I: Ja, okay.

270

271 B7: Und der Auslöser der Krise war schlicht und ergreifend
272 die Kündigung.

273 Und...

274

275 I: Und wie kam es zu der Kündigung? Haben irgendwelche
276 Anforderungen Ihre Kompetenzen überschritten? Gab, was für
277 Probleme, Schwierigkeiten gab es?

278 Also wie hat sich das am Arbeitsplatz bemerkbar gemacht?

279 Und warum wurden Sie gekündigt? Hat das irgendwas mit Ihren
280 Kompetenzen zu tun gehabt, oder

281 würden Sie sagen nein eher hat nichts mit mir zu tun

282 gehabt?

283

284 B7: Ehm, doch klar. Also hat insofern was mit meinen
285 Kompetenzen zu tun, das war auch eine Teilzeit-Stelle und
286 das war von vornherein ein Stück weit ein Kompromiss für
287 mich, also diesen Job überhaupt zu machen. Das hing damit
288 zusammen, weil ich ja - wie ich Ihnen ja schon gesagt habe

289 - vorher in Yxxx war und dann von Yxxx weggegangen bin und
290 da weggehen wollte. Wieder zurück nach Y oder die Region
291 irgendwie und dann hat es sich mit diesem Jobangebot bei
292 dieser Fachzeitschrift mehr oder weniger zufällig - nicht
293 ganz zufällig, aber überraschend - ergeben. Ehm und da
294 waren die Rahmenbedingungen insofern für mich akzeptabel,
295 dass das Teilzeit war. Und ehm ich von daher für mich einen
296 Freiraum ein bisschen habe, in dem ich noch andere Dinge
297 machen kann, die mich mehr interessieren und die mir mehr
298 Spaß machen. So habe ich den Job dann angenommen und den
299 auch gemacht. Aber so richtig mit Leidenschaft oder großem
300 inhaltlichem oder Interesse an den Inhalten, um die es da
301 ging - das war so eine kommunale Zeitschrift,
302 Fachzeitschrift mit kommunalen Themen, dann auch technische
303 Themen, Kommunen sind ja für Technik, Technikeinsätze
304 (aha)- und ja von da her war es sozusagen
305 ein Kompromiss und ich habe sozusagen meinen Job
306 in dem Sinne denke ich, war ich da schon so kompetent. Also
307 dass ich das auf einem Level gemacht habe, vom
308 Handwerklichen, das Okay war. Aber was dann nach einer
309 gewissen Zeit kam, es wuchsen die Anforderungen einfach.
310 (Mmh). Also das ist ja so, wenn man einen Job einigermaßen
311 gut macht, dann wird auch mehr erwartet. (Mmh, mmh). Und es
312 wurde von mir mehr Engagement erwartet, dass ich noch mehr
313 eigeninitiativ bin. Also nicht nur das abarbeite, was an
314 mich herangetragen wird, sondern da selber Themenvorschläge
315 mache und so weiter.

316

317 I: Und wenn man da natürlich nicht mit Herzblut dabei ist,
318 fällt einem das wahrscheinlich schwer.

319

320 B7: Genau, richtig, genau das war das eine. Und dann gab es
321 innerhalb der Redaktion ehm einen Wechsel, einen Weggang
322 und dann wollten die, die Chefredaktion, dass ich Vollzeit
323 arbeite. Also nicht nur Teilzeit, sondern zum einen mehr
324 Engagement sozusagen und dann eben auch Vollzeit zu
325 arbeiten.

326 Das muss man auch dazu sagen, das ist ein ganz kleines
327 Unternehmen, nur ein paar Leute und in der ganzen Branche
328 ist es ja auch bekannt, dass es ziemlich schlechte

329 Arbeitsbedingungen gibt. Bei der Teilzeitstelle von 50
330 Prozent habe ich de facto 80, 90 Prozent gearbeitet. Und
331 eine 100 Prozent-Stelle hieße dann, 150 Prozent zu
332 arbeiten. 50, 60 Stunden die Woche. Und das war ich nicht
333 bereit und das war letztendlich auch der Kündigungsgrund.

B7 weiß, was er will. Und was er nicht will: Einen Job, der ihn „auffrisst“. Er besitzt die Fähigkeit Willensstärke zu zeigen, was unter dem Bereich Selbstkompetenz zu verorten ist.

Die Krise ging so 7 bis 8 Monate. Die ersten drei Monate brauchte er Zeit „zum Luft holen“. Danach hat er begonnen zu überlegen, wie es weitergehen könnte.

„ (...) und habe für mich dann beschlossen, was zu machen, was ich irgendwie schon immer machen wollte, aber mich noch nie richtig getraut habe, beruflich und dann diese Krise... gab es Gelegenheit sozusagen für was, was ich ohne die Krise wahrscheinlich nie gemacht hätte.“ Das war die deutschlandweite Durchführung eines Kabarettprogrammes.

359 I: So noch mal zu der krisenhaften Situation kommend: wie
360 lange dauerte die krisenhafte Situation und wie gingen Sie
361 mit der Situation um? Also Sie waren dann gekündigt, was
362 war dann, was kam dann? Was war in der Krise, ja? Was haben
363 Sie da unternommen, haben Sie sich irgendwelche
364 Beratungsgespräche geholt oder so in die Richtung?
365

366 B7: Eh, nein eigentlich nicht. Die Krise ging so 7, 8
367 Monate. (...) Die ersten drei Monate war erstmal so, dass ich
368 relativ, irgendwie auch erleichtert war, weil es von
369 vornherein für mich so ein Konstrukt war mit dem Job, mit
370 dem ich nicht so glücklich war. Und sagen wir mal die Zeit
371 genossen habe, irgendwie auch nicht mehr den Druck zu haben
372 und erstmal (...) erstmal nur Freizeit zu haben und Luft
373 holen zu können. (mmh, mmh). (nicht verstanden) Ehm und
374 danach habe ich, ja habe ich mir schon überlegt wie es
375 beruflich weitergeht und habe für mich dann beschlossen was
376 zu machen, was ich irgendwie schon immer machen wollte,
377 aber mich noch nie richtig getraut habe, beruflich und dann
378 diese Krise hat es Gelegenheit sozusagen für was, was ich
379 ohne die Krise wahrscheinlich nie gemacht hätte. (mmh). Das

380 war ganz konkret ein Kabarettprogramm zu machen (nicht
381 verstanden) und dieses Projekt mal beruflich an die erste
382 Stelle zu stehen, zu gucken wie weit kann ich das bringen.
383 (mmh, mmh). Nicht als Hobby, sondern (nicht verstanden).
384

385 I: Und wie hat das geklappt? Ist es schon auf der Bühne
386 gewesen?
387

388 B7: Ja, ich habe das dann schon relativ intensiv gemacht.
389 Ehm und mit relativ vielen Vorstellungen. Und das war auch
390 insofern gut, weil ich dann wirklich sozusagen...
391

392 I: Hier in Y nur oder wo waren die Vorstellungen?
393

394 B7: Ja schon...
395

396 I: Raum Y?
397

398 B7: Ja schon drüber hinaus. Also ich war vorwiegend hier in
399 der Region klar auf kleiner Bühne, aber in Gxxxxxxx habe
400 ich gespielt. (nicht verstanden)

401 Ja das war, war halt so im Nachhinein war es wirklich ganz
402 okay, weil für mich da was war, was ich schon lange machen
403 wollte und im Hinterkopf hatte. Und wie es halt mit so
404 Dingen ist, das sind dann halt so Sachen, die sind unreal
405 oder man hat nicht wirklich so einen ganz realen Bezug
406 dazu. Wenn man es als Hobby macht, dann weiß man nicht kann
407 ich oder kann ich es nicht. (nicht verstanden)

408 Oder kann ich auch damit Geld verdienen? Das ist eine
409 wichtige Frage, die sich so stellt, wenn man es nicht als
410 Hobby macht. Und ehm...
411

412 I: Wie hieß das Programm?
413

414 B7: Das Programm heißt „xy“.
415

416 I: „xy“?
417

418 B7: Ja. (...) Ehm ja das habe ich dann ziemlich forciert und
419 eh gemacht und auch ein bisschen parallel - also ich war da

420 so ein bisschen parallel - ich habe dann das gemacht und
421 dann schon noch die anderen Beruflichen in Richtung PR-
422 Berater die Fühler ein bisschen ausgestreckt. Stand halt
423 schon diese Kabarettgeschichte an erster Stelle. (mmh) Bis
424 zu dem Punkt, wo ich halt gesehen habe, man kann schon
425 sagen, habe ich quasi das gegeben was ich kann. Also nicht
426 nur künstlerisch, dass ich es künstlerisch kann, das musste
427 ich mir nicht beweisen, weil ich das schon relativ lange
428 mache. Auch schon während der Studienzeit und so. Dass das
429 irgendwie so okay ist, das kann ich glaube ich schon sagen,
430 was ich da auf der Bühne mache. Die andere Frage ist halt
431 immer, wie vermarktet man sich. Kriegt man genug Auftritte?
432 Bezahlte Auftritte (nicht verstanden). Und die Seite habe
433 ich vor allem noch mal forciert. Und das ist halt genauso
434 viel Arbeit wie das Künstlerische. Die Auftritte zu
435 organisieren, zu machen, die ganzen Materialien. (mmh).
436 Flyer, Präsentations-DVD, alles was man so braucht. Das ist
437 wirklich viel Arbeit. Also eben auch ein Vollzeit-Job
438 sozusagen.
439
440 I: Mmh, mmh.
441
442 B7: Und..
443
444 I: Aber da war die Krise dann ja schon überwunden
445 eigentlich?
446
447 B7: Das war ja. Das war quasi ab Herbst.

B7 wagt es die Geradlinigkeit aus eigenen Stücken zu verlassen und einen Traum zu verwirklichen. Er versetzt sich selbst in eine curriculare Situation, die es zu bewältigen gilt. Zunächst erlebt er eine so genannte Lernhemmung in Form einer curricularen Kompetenzkrise, die er mit „Luft holen“ tituliert. Er befreit sich daraus aus eigener Kraft respektive zeigt Diskontinuitätenmanagementkompetenz und Veränderungskompetenz (zusammenzufassen unter curricularer Krisenkompetenz).

B7 betont, dass er durch sein äußeres Scheitern hinzugelernt habe, dass es langfristig nicht gut ist, die wirklichen Interessen hinten an zu stellen. Ideale/Vorstellungen

bezüglich des eigenen Arbeitsplatzes spielen bei B7 eine große Rolle: Der Job muss ihm zu 90 Prozent Spaß machen.

515 Wie sah die Hilfe aus? Haben Sie durch Ihr äußeres
516 „Scheitern“ etwas hinzugelernt und wenn ja, wie und was?
517
518 B7: Dass es langfristig nicht gut ist, ehm, die wirklichen
519 Interessen hintenan zu stellen.
520
521 Unterbrechung - Ortswechsel
522
523 I: Die letzte Frage war: Haben Sie durch äußerliches
524 Scheitern etwas hinzugelernt und wenn ja, wie und was?
525
526 B7: Mmh, ich glaube schon, dass ich was hinzugelernt habe,
527 ehm, als dass, dass sozusagen meine Ideale oder Ansprüche
528 an einen Beruf, das was ich machen will, beruflich,
529 (räuspert sich), relativ hoch sind. Und zum anderen, dass
530 ich aber zum anderen - was sich ein bisschen
531 widersprüchlich anhört - gleichzeitig aber nicht so gut in
532 der Lage bin, oder war bis zu dem Punkt, das auch zum
533 Ausdruck zu bringen oder dafür einzustehen. (Mmh.) Und das
534 ist auch letztendlich..
535
536 I: Also die hohen Ideale zu verwirklichen? (Genau, ja). Da
537 hat bei Ihnen praktisch was gefehlt oder wie Kompetenzen
538 oder?
539
540 B7: Ja, oder einfach der Mut. Oder ja..
541
542 I: Okay.
543
544 B7: Mit Ideal meine ich so, einfach so die eigenen
545 Vorstellungen, was man beruflich machen will.
546
547 I: Mmh, was war das zum Beispiel?
548
549 B7: Ja, zum Beispiel, ehm also in diesem redaktionellen
550 Bereich (...) Inhalte zu arbeiten, die mich wirklich
551 interessieren. (Aha). Oder dann letztendlich was ich dann

552 auch gemacht habe, was mir eine Lehre war aus der Krise,
553 dass ich halt diese Kabarettssachen gemacht habe. Was ich
554 halt vorher, aus irgendwelchen Gründen oder die man sich
555 halt dann einredet oder aus anderen Erwägungen heraus, man
556 sagt, nein, das geht nicht oder das kannst du nicht und das
557 ist zu unsicher oder wie auch immer. Dann halt
558 entsprechende Kompromisse macht, (mmh). Und die Lehre, die
559 ich dann daraus gezogen habe, für mich, dass die Dinge bei
560 mir, also diese Ideale, diese Vorstellungen relativ stark
561 ausgeprägt sind. Ich glaube das ist bei anderen Leuten
562 nicht so.

563

564 I: Also so zum Beispiel ehm der Job muss mir Hundertprozent
565 Spaß machen.

566

567 B7: Genau, ja. Vielleicht nicht Hundertprozentig, aber (ja)
568 Neunzigprozent (mmh, okay). Und sozusagen drunter mache ich
569 es nicht (mmh, mmh). Und da glaube, da denken viele Leute
570 anders. Die sagen vielleicht, wenn es einigermaßen okay ist
571 und die Kohle stimmt (mmh, mmh), was soll es. Das ist bei
572 mir nicht ganz so. Aber das habe ich sozusagen erst durch
573 die Krise so gelernt. Dass ich mir da nicht selber in die
574 Tasche lügen kann.

Für Balmer 1993 bringt der Bruch im Lebenslauf die Chance mit sich, über das Leben neu nachzudenken; dies realisiert B7. Er geht auf modernen Pfaden den Weg eines „eigenen Planungsbüros“ im Wechsel von Fremd- zur Selbstbestimmung. B7 präsentiert mit seinem Curriculum den Idealfall einer Selbstverwirklichungsbiographie. Die Risiken in Form einer curricularen Krise bewältigt er mit ausgeprägten Selbst- und Metakompetenzen.

B7 beschreibt die negative Seite eines Kompromisses bezüglich eines Jobs. Ihn hole solch „eine Denke“ als nicht zielführend und als Krise schließlich ein.

774 Aber für mich würde ich sagen, dass dieser Anspruch, den
775 ich an den Job habe, war schon immer relativ hoch. Generell
776 das was ich machen will ehm, das was ich mir generell
777 vorstelle mit meinem Leben zu machen, mit welchen Leuten
778 ich unterwegs bin und (räuspert sich) und diese, der Grund

779 für die Krise für diese Kündigung, diesen Job, dass ich den
780 vorher gemacht habe, war zu sagen von dieser Maxime
781 abzuweichen. Sage ich mache was, aus irgendwelchen Kom..
782 Im Prinzip einen faden, faulen Kompromiss zu machen. Zu
783 sagen okay, ich mache es halt, weil es wichtig ist einen
784 Job zu haben und so schlecht ist es auch nicht und das Geld
785 ist in Ordnung und so. Meine Lehre daraus war, dass so zu
786 Denken für mich, ehm, nicht zielführend ist. Dass mich das
787 irgendwie einholt und dann in Form einer Krise irgendwann
788 einholt.

B7 negiert Kompromissfähigkeit im Job. Er begreift diese als Ursache für Krisen. Und umgekehrt begreift er Selbstverwirklichung als Krisenprophylaxe und „Glücksfaktor“.

c2 Code: Reflexive Kompetenz

B7 reflektiert insbesondere seine starken Sozial- und Kommunikationskompetenzen (Einfühlungsvermögen, Gespür für Menschen). Allerdings weigert er sich seine Metakompetenzen zu reflektieren: *„Dies kann sicher ein Außenstehender besser.“*

Querverweis Zeile 515, Seite 159: An dieser Stelle zeigt B7 wiederum sehr großes Interesse am reflexiven Umgang mit seinem Curriculum, insbesondere mit seinen Selbstverwirklichungstendenzen im Beruf.

d) Krisenkompetenz und Kompetenzentwicklung:

Kompetenzentwicklung oder curriculare Stagnation. Krisenkompetenz als Metakompetenz.

d1 Krisenkompetenz

B7 zeigt Krisenkompetenz, in dem er ein Projekt – das ihm schon lange am Herzen liegt – verwirklicht. Er stellt sich der Realität, geht zur Arbeitsagentur und erarbeitet einen so genannten Businessplan.

Querverweis Zeile 359, Seite 156: B7 zeigt Krisenkompetenz resp. er zeigt sich handlungskompetent, in dem er sich bei der Arbeitsagentur Rat sucht und findet. Er beschreibt die notwendige Anpassungsleistung zwischen Traum und Realität (Businessplan). Gleichzeitig orientiert er sich in Richtung PR/Öffentlichkeitsarbeit, da

er merkt mit den Kabarettgeschichten nicht ausreichend Geld zu verdienen. Hier zeigt er Krisenkompetenz im Sinne von Patchworking-Kompetenz, Übergangskompetenz und Lernkompetenz.

B7 gibt wenig Auskunft über private Angelegenheiten, er beschränkt sich größtenteils auf den beruflichen Aspekt der Krise. An folgender Stelle allerdings erzählt er von seiner Unterstützung und Bestärkung durch Freunde. Er isoliert sich nicht in der Krise, sondern sucht und findet sozial-emotionale Unterstützung.

496 I: Suchten Sie sich Hilfe von außen, wenn ja wo? Gab es
497 noch andere Hilfsangebote irgendwie? Freunde, die Sie
498 beraten haben?

499

500 B7: Ja natürlich Freunde klar, die bezieht (nicht
501 verstanden) ein. Aber da ging es eher um die
502 Kabarettssachen. Also wo ich dann ehm ich auch erklärt habe,
503 das ich das vorhabe.

504

505 I: Und die haben Sie bestärkt darin, oder?

506

507 B7: Ja, ja, ja.

B7 verfügt über ein funktionierendes soziales Netzwerk, was seinen Sozialkompetenzen, die er als positiv reflektiert, entspricht.

d2 Kompetenzentwicklung

B7 hat während der Zeit als er mit seinem Kabarettprogramm tourte, die Erkenntnis gewonnen, dass man auch hier – wie in jedem (Vollzeit-)Job – Dinge erledigen muss, die man nicht so gerne tut, z. B. Marketingstrategien erarbeiten etc.

Querverweis Zeile 359, Seite 156: In Bezug auf seine Kompetenzentwicklung zeigt B7 vor allem Lern- und Veränderungskompetenz. Er merkt, dass die „Kabarettgeschichten“ nicht nur künstlerisch interessant, sondern auch organisatorisch zeitaufwendig sind. Er zieht daraus seine Konsequenzen und „streckt in Richtung PR/Öffentlichkeitsarbeit“ erfolgreich seine Fühler aus.

B7 berichtet, dass er durch die curriculare Kompetenzkrise etwas hinzugelernt habe.

Querverweis Zeile 515, Seite 159: B7 reflektierte in der Krise, dass ein Job neunzigprozentig Spaß machen muss – er unterstreicht selbstbewusst seine Selbstverwirklichungstendenzen, von denen er nicht abweichen möchte.

B7 betont immer wieder, dass es sich mit dem Kabarett schwer Geld verdienen ließ. Er hat deshalb gleichzeitig die Fühler nach einer PR-Referenten-Stelle „ausgestreckt“.

Querverweis Zeile 680, Seite 150: B7 reflektiert offen die negativen Begleiterscheinung seiner künstlerischen Tätigkeit. Er hat durch die Realisierung neue Erkenntnisse hinzugewonnen.

Er beschreibt einen Kompetenzzuwachs:

750 B7: Ja, das hatten wir eigentlich schon... Also, (...) ich
751 glaube schon, dass ich in dem Sinne jetzt mal mehr
752 kompetent bin, dass ich eher darauf achte (nicht
753 verstanden), womit kann ich mich identifizieren. Das was zu
754 mir gehört und ich weniger bereit bin beruflich Kompromisse
755 einzugehen.

B7 verkörpert das Entwicklungsmuster eines modernen Menschen, der sich in einem Teilzeitjob und nebenberuflich künstlerischer Tätigkeit, selbstverwirklicht.

e) Weitere moderne Kompetenzen: Mobilität, Flexibilität etc.

Die Mobilität von B7 tendiert wie er beschreibt momentan gegen Null – u. a. weil er auch sehr zufrieden mit seinem Job ist.

796 I: Und Sie würden auch wegen einem Job aus Z weg? In ganz
797 Deutschland stellen annehmen oder wollen Sie lieber hier
798 bleiben oder wie ist das mit der Mobilität?

799

800 B7: Ehm, also zur Zeit würde ich sagen, bin ich fast Null,
801 ehm, meine Mobilität tendiert gegen Null. (Mmh). Zum einen
802 weil wie gesagt der Job, den ich jetzt habe, sehr viel Spaß
803 macht und ich mich in hohem Maße identifizieren kann. Auf
804 der einen Seite mir hier in Z sehr gut gefällt. Also es
805 müsste sehr viel passieren, dass ich daran jetzt was

806 ändere.

Er zeigt individuelle Grenzen, hier bezüglich seiner Mobilität, die der flexible Mensch im Sinne von Sennett resp. im Sinne von Selbstkompetenz benötigt, um sich nicht auf ungesunde Art und Weise „hyperflexibilieren“ zu lassen.

f) Resümee Casus B7

Die curriculare Krise dauerte bei B7 7-8 Monate. Nach drei Monaten des „Luft holens“ hat er begonnen zu überlegen, wie es weitergehen kann und hat dann beschlossen, was zu machen, was er irgendwie schon immer machen wollte: ein Kabarettprogramm. Durch diesen curricularen Schritt in Richtung Selbstverwirklichung hat B7 seinen Traum an der Realität überprüft: Er stellte fest, dass man auch bei einem Kabarettprogramm Dinge tun muss – wie in jedem (Vollzeit-)Job -, die man nicht gerne erledigt (Marketingstrategien erarbeiten etc.).

Lernhilfe B7: „Sich seinen curricularen Träumen stellen“

Durch die Realisierung dieses Traums im Curriculum, ist B7 auf dem „Boden der Tatsachen“ gelandet und kann sich nun im Beruf besser etablieren. Zusammenfassend würde das bedeuten, dass curriculare Träume verwirklicht, nicht mehr frei flottieren und das Berufsleben „ablenkend“ beeinflussen.

Das heißt, dass eine Rückkehr in den „ersten“ Beruf durch die Erfahrung der Realisierung eines beruflichen Traums mit all seinen Facetten bewußter und überzeugter erfolgen kann. Umgekehrt kann aber auch der Traum zum Beruf gemacht werden, wenn die Bedingungen entsprechend stimmen.

5.3.3 Interview B2: „Erste Krise im glatten Lebenslauf“

a) Chronologische Verdichtung des Einzelfalls, B2, Diplom-Psychologin, 33 Jahre.

Postskriptum: Die Befragte war sehr gesprächig, präsentierte sich intellektuell sehr stark. Sie wusste insgesamt sehr detailliert über die Bedingungen am derzeitigen Arbeitsmarkt für Psychologen Bescheid. Insgesamt schien Sie in der Akzeptanz ihres eigenen Lebenslaufs mit ihren Schwierigkeiten noch nicht klar orientiert. Sie bezeichnete den Bruch und ihre Leistungsängste immer wieder als „Defizite“. 8.05.2009

B2 besuchte die Grundschule von 1981 bis 1984 – anschließend die Realschule bis 1999. Ihr Abitur absolvierte sie auf dem Beruflichen Gymnasium 1994. Sie berichtet über Ihre Schulzeit Folgendes:

106 B2: Ich kann die Stationen gerne aufschreiben. Grundschule,
107 Realschule, dann das Gymnasium und dann war das erste
108 Studium. Das ging nahtlos ineinander über.

109 Ich habe da selber keine...

110

111 I: keine Krisen?

112

113 B2: Nee, das Einzige, was man sagen kann, dass man halt wenn
114 man Pubertät nimmt oder sonst was. Aber ob das direkt mit dem
115 Lebenslauf sonst in Verbindung steht.

116

117 I: Mit Kompetenzen hat's nichts zu tun: die ganz normale...

118

119 B2: Ich habe an sich da jetzt auch was meine Leistung angeht
120 eigentlich eher zugenommen. Von der Realschule mein Abschluss
121 schlechter war das Gymnasium. Das sehe ich hier nicht als
122 Kompetenzkrise, sondern eher als so als Weiterentwicklung.

123

124 I: Mmh, okay.

Interpretation: B2 entwickelt sich im Sinne von Loch durch die Bewältigung von curricularen Situationen, wie etwa der von ihr angeführten Pubertät, weiter. Äußerlich betrachtet erlebt sie bis dato keinen Bruch.

Von 1994 bis 1995 beginnt sie ein Studium der Lebensmittelchemie, was sie nach 2 Semestern abbricht. Sie markiert mit diesem Studienabbruch die erste Krise im Lebenslauf. „Also ich hatte bis zum Abbruch des ersten Studiums im Prinzip einen glatten Lebenslauf“, sagt B2. Dieser prägnante Satz kennzeichnet den gesamten

ungeradlinigen Verlauf, da B2 in den folgenden 2 Jahren einer Teilzeittätigkeit nachgeht, die ihrer Ausbildung und ihrem Intellekt vorübergehend nicht entspricht: sie arbeitet in einem Call-Center. Die zeitweise Unterforderung lässt gleichzeitig eine intensive Beschäftigung mit der Frage „*Wo will ich eigentlich hin*“ zu.

74 B2: Mmh. (...) Ich sehe eigentlich im Prinzip bloß zwei

75

76 I: zwei Tiefpunkte?

77

78 B2: Genau. Es kommt halt jetzt drauf an wie sehr ich des

79 jetzt aufteile, dass Du die Stationen siehst, die auch im

80 positive sind oder ob ich nur die...

81

82 I: Nee auch die Positiven.

83

84 B2: Okay. Also...

85

86 I: Also Kindheit und so alles okay?

87

88 B2: Ja ich habe im Prinzip die erste Krise gehabt, indem ich

89 das Studium abgebrochen habe. Das würde ich hier markieren.

90 Oder hier je nachdem ob es jetzt minus gehe.

91

92 I: Schreib vielleicht dazu, Studienabbruch.

93

94 B2: Hier ein Wendepunkt vielleicht. (...) Kann man ja

95 vielleicht das Jahr (nicht verstanden).

96

97 I: Und davor gab es nie irgendwas, woran du dich

98 zurückerinnerst? Immer gleich bleibend: Schule,

99 Schuleintritt?

100

101 B2: Also ich hatte bis zum Abbruch des ersten Studiums im

102 Prinzip einen glatten Lebenslauf.

Auffällig ist, dass sie den ersten Bruch im glatten Lebenslauf nicht als Studienabbruch bezeichnen möchte, sondern als Wendepunkt. Dieser Terminus fasst die positiven, entwicklungsbezogenen Aspekte der Krise zusammen.

Nach der dreijährigen Tätigkeit im Call-Center beginnt B2 ein Studium der Psychologie. Dieses schließt sie 2007 mit dem Diplom ab. Sie begründet bei Bewerbungsgesprächen die Länge des Studiums mit Nebenarbeiten und Leistungsängsten. B2 arbeitete nebenher als Trainerin im Fitnessstudio (1998-1999), als Interviewerin an einem Flughafen, als HiWi an einem Forschungsinstitut (Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation) (2003-2005).

279 B2: Da bin ich so ein Stück weit reingewachsen. Am Anfang war
280 ich auch ein bisschen unsicher. Je nachdem in welche Richtung
281 halt dann auch gefragt wird. Aber zum Schluss habe ich´s
282 eigentlich so verkauft, dass ich durch das ich ein halben
283 Jahr Praktikum gemacht habe - das ist im Prinzip ein halbes
284 Jahr länger, das ist bei uns im Studium nicht vorgeschrieben
285 gewesen - man kann auch im Prinzip in den Semesterferien 6
286 Wochen machen. Und ich habe relativ viel nebenher gearbeitet.
287 Dadurch hat das das Studium verlängert. Und dann eben meine
288 persönliche Situation mit den Leistungsängsten, dass ich da
289 halt ein bisschen länger gebraucht hab.

290

291 I: Das hast Du praktisch gesagt? Ganz ehrlich?

292

293 B2: Das habe ich versucht einfach ehrlich zu verkaufen ohne
294 irgendwas zu verdrehen oder wie auch immer das eher offensiv
295 anzugehen.

Die Ehrlichkeit und Offensivität in Bezug auf die Leistungsängste sind meines Erachtens hier zweifelhaft zielführend, da sie die Leistungsängste bis dato nicht überwunden hat, die relativ entwicklungsresistent sind: Nachlernen wurde schon durch Verhaltenstherapie versucht.

Die Kompetenzkurve zeigt folgenden Verlauf: Während bis zum Abbruch des Studiums der Lebensmittelchemie 1995 eine gerade Linie im positiven Bereich den glatten Lebenslauf widerspiegelt, zeigt sich 1995 der erste Abfall in den negativen Bereich (relativ steil) und ein Verharren auf diesem Niveau bis zum Beginn des neuen Studiums der Psychologie 1998. Man kann somit diesen Bruch (Teilzeitjob, berufliche Unklarheit) als krisenhaft (, aber nicht im Sinne einer curricularen Kompetenzkrise) markieren. Das Studium verläuft im positiven Bereich wellenförmig, da Leistungs- und Prüfungsängste, Nebenjobs das Studium in die Länge ziehen. B2 unterzieht sich einer Verhaltenstherapie. 2007 schließt B2 dann ihr Psychologiestudium ab. Das positive

Niveau fällt wieder in den Minusbereich, nachdem B2 nach 150 geschriebenen Bewerbungen keine Anstellung erhält. Sie beschreibt beispielsweise ihren Versuch, eine Doktorandenstelle zu bekommen, da sie sich sehr für wissenschaftliche Arbeiten interessiert:

759 B2: Angewandte Forschung war das beim Institut X, ja. Also
760 ich habe versucht über X da eine Stelle zu bekommen. Das war
761 auch eine Doktoranden-Stelle. Aber da haben sie dann auch
762 niemanden eingestellt. Also das ist auch nichts geworden. Die
763 anderen Projekte so über die Uni, das sind ja auch soviel
764 DEG-Studien, da ist das Alter bei 28. Direkt im Institut
765 kriegst du halt so eine Promotionsstelle nur, wenn du vorher
766 auch schon da lange Zeit als wissenschaftliche Hilfskraft
767 gearbeitet hast und die Kontakte zum Prof. hast.

768

769 I: Echt läuft das in Psychologie so?

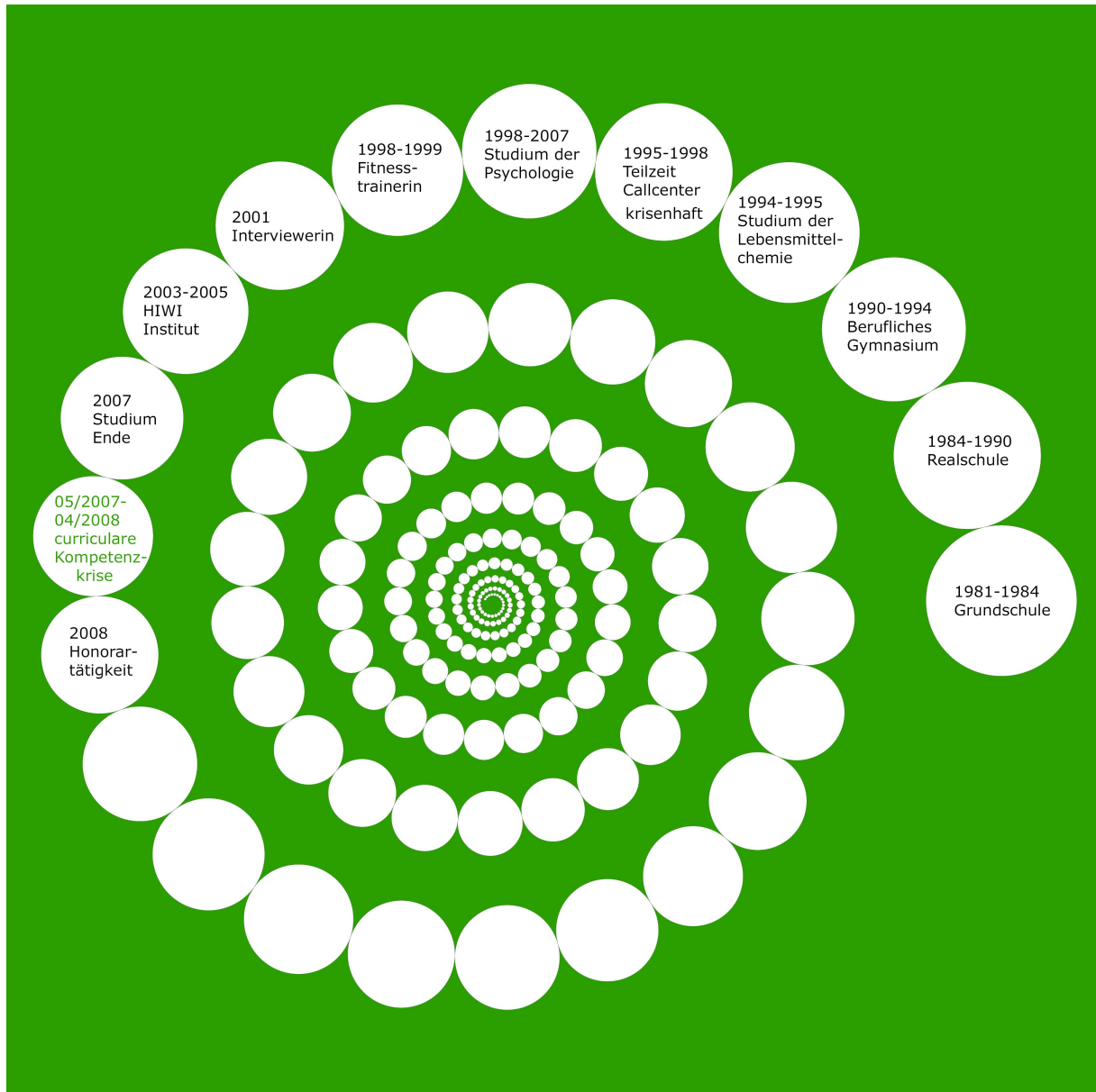
770

771 B2: Ein Großteil ist halt so, dass du da im Prinzip da deine
772 Hiwi-Tätigkeit, dann machst Du da dein angewandtes Praktikum
773 da drin. Dann machst du Diplomarbeit, und dann ist quasi
774 deine Doktorarbeit ist dann die Fortsetzung deiner
775 Diplomarbeit das Thema ein bisschen weiter bearbeitet. Ich
776 denke, dass ist unheimlich schwierig, da von außen zu kommen.
777 Ich hatte eine Promotionsstelle im September mal im Gespräch
778 bei dem neuen Lehrstuhl bei uns in Fx, die Frau Prof. M, die
779 auch im Bereich Legasthenie und Dyskalkulie forscht, die
780 hatte eine ausgesprochen und die hatte eigentlich auch
781 Interesse gehabt, aber da ist das Projekt nicht bewilligt
782 worden. (Ach so, mmh) Somit war die Stelle nicht zustande
783 gekommen. Die haben dann eine post-doc Stelle genehmigt
784 bekommen, die hat sie dann eingestellt.

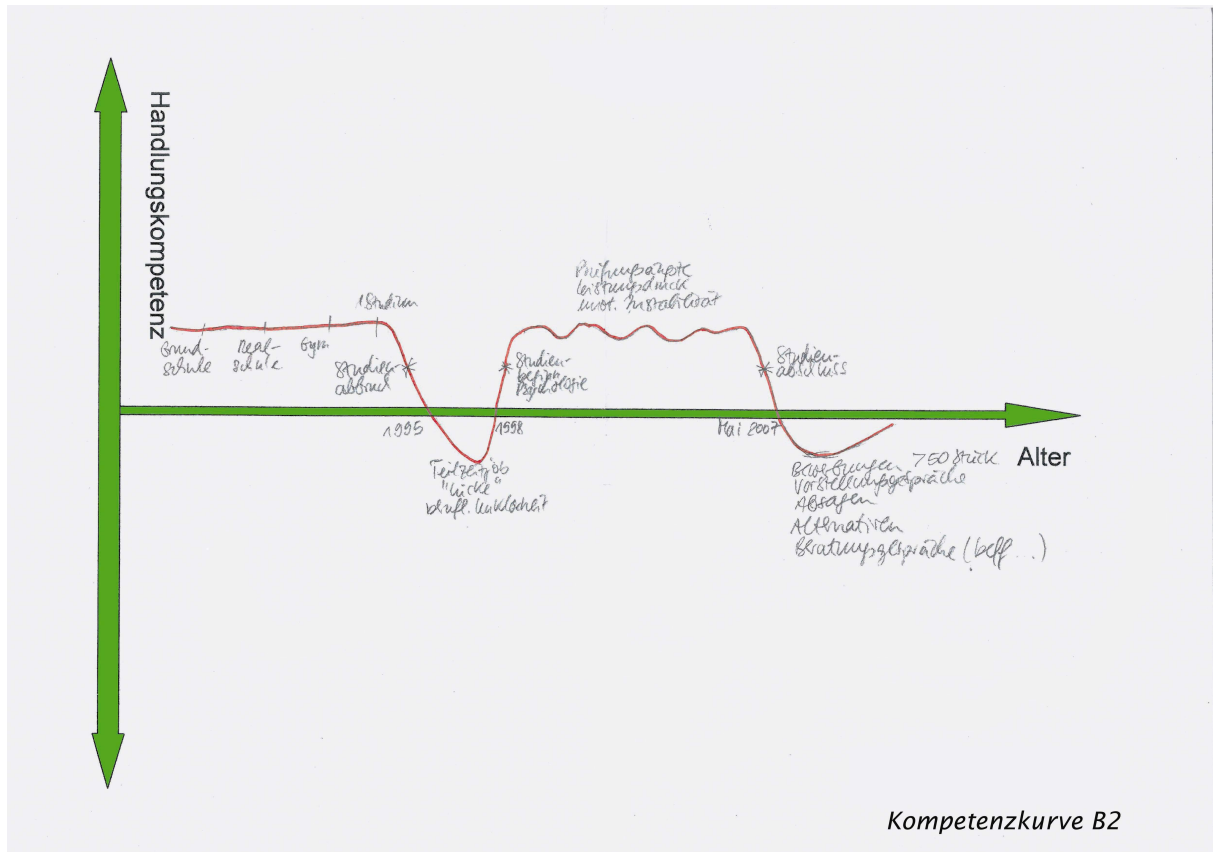
B2 kennt sich mit den Bedingungen der Arbeitswelt (auch Forschung) sehr genau aus und führt Misserfolge bevorzugt auf diese Bedingungen zurück. Sie selbst beschreibt sie durchgängig als kompetent, außer im Umgang mit Leistungssituationen.

Nach unzähligen erfolglosen Bewerbungen im Bereich Personalmanagement/

Wirtschaftspsychologie geht sie seit April 2008 einer Honorartätigkeit im Bereich Legasthenie nach. Weitere Zusammenhänge im Curriculum werden in der folgenden Analyse aufgezeigt.



Kompetenzspirale (chronologische Verdichtung), B2, „Erste Krise im glatten Lebenslauf“, Diplom-Psychologin



„Der rote Faden“ im Curriculum vitae von B2: Kompetenzkurve

In der Kurve von B2 stechen die beiden krisenhaften Situationen hervor: Zum einen die nicht im Sinne von Kompetenzkrise definierte erste Phase mit Teilzeitbeschäftigung⁶¹ – die sie als Wendepunkt bezeichnet – und zum anderen die definierte Kompetenzkrise, die andauert. Abseits der beiden extremen Schwankungen befand sie sich offensichtlich im relativen Gleichgewicht.

⁶¹ Die Krise befindet sich im Grenzbereich zur Curricularen Kompetenzkrise. Die konstante Teilzeitbeschäftigung hat dann einer entsprechenden Definition widersprochen.

b) Bewerbungsverhalten und Beratung: Berufliche Kompetenzen 1. Ebene zum Zeitpunkt der curricularen Krise. Kompetenzdiagnose auf 1. Ebene. Verhalten auf dem Arbeitsmarkt und Coaching/Beratung.

b1 Code: Arbeitsmarkt (inklusive Bewerbungsverhalten)

B2 spricht bereits zu Beginn die „heikle“ Frage nach der Bewerbung mit der curricularen Krise an. Sie berichtet, dass sie ehrlich erzählt, einen Teilzeitjob gehabt zu haben und die Zeit für sich genutzt hat, um die Berufswahlfrage zu klären.

18 I: Was sagst du dann immer? Wie tust du das verkaufen in

19 Anführungszeichen?

20

21 B2: Das ist schwierig, weil sie es einfach gerne so hätten,

22 dass man halt irgendwo Vollzeit arbeitet und das im

23 Lebenslauf eben anzurechnen und so ist es eben ein Teilzeit-

24 Job. Ich sage immer dass ich die Zeit für mich genutzt habe,

25 um die Berufswahlfrage zu klären.

Das Erfolgsgeheimnis liegt nach Sakkas in der „oft brutalen Ehrlichkeit der künftigen Elite“. Ob diese Ehrlichkeit auf den Umgang mit einer so genannten Patchworkbiografie übertragbar ist, ist im Einzelfall kritisch zu prüfen: B2 müsste weder ihre Teilzeittätigkeit, noch ihre Leistungsängste erwähnen. Sie möchte offensichtlich im Job so sein dürfen, wie sie ist – hier werden Selbstverwirklichungstendenzen deutlich.

B2 berichtet wie viele Bewerbungen sie im Moment geschrieben hat (über 50) und wie viele Vorstellungsgespräche (2 für Vollzeit, mehrere für Praktika und Zeitarbeit) sie hatte. Es sei die größte Diskrepanz überhaupt, dass die Firmen Erfahrungswerte verlangen, die ein Student kurz nach dem Abschluss logischerweise kaum aufweisen könne.

196 I: So was ist das jetzt? Das ist jetzt praktisch die

197 Bewerbungsphase im Moment?

198

199 B2: Genau.

200

201 I: Wie viel Vorstellungsgespräche hast du bisher gehabt? Oder

202 wie viele Bewerbungen?

203

204 B2: Bewerbungen habe ich über 50 geschrieben. (...)

205 Vorstellungsgespräche habe ich schon mehrere gehabt. Aber das

206 ist halt jetzt unterschiedlich. Ich hatte 2 Stück für einen

207 normalen Vollzeitjob was mein Psychologiestudium anbelangt.

208 Also wo das Studium die Voraussetzung ist. Aber ich hatte

209 mehrere für Praktikastellen. Ja, wo ja im Prinzip die

210 Voraussetzung kein Studium ist. Das geht dann mehr so in die

211 Richtung Nebenjob oder Teilzeitbeschäftigung. Und bei

212 Zeitarbeitsfirmen hatte ich auch Vorstellungsgespräche.

213

214 I: Auch im Bereich Psychologie oder dann was ganz anderes?

215

216 B2: Ich hatte von meinem Schwerpunkt Wirtschaftspsychologie.

217 Die Stellen waren im Bereich Personalreferentenstellen. Und

218 das ist ja eigentlich im Prinzip auch, mein Studium oder ein

219 Hochschulstudium Voraussetzung, aber das kannst genauso gut

220 als BWLer machen oder wenn du Wirtschaftspädagogik studiert

221 hast oder was auch immer. Wie gesagt du bist halt dann bei

222 der Zeitarbeitsfirma angestellt und nicht bei der Firma. Das

223 ist in dem Sinne keine Vollbezahlung du kriegst ja nur eine

224 35-Stunden-Woche bezahlt.

225

226 I: Und hat sich da was ergeben oder bisher?

227

228 B2: Nn. Es ist immer im Prinzip daran gescheitert, dass die

229 sagen, ich habe keine Berufserfahrung.

230

231 I: Wie sollst du die Berufserfahrung haben, wenn du grad das

232 Studium beendet hast?

233

234 B2: Das ist die größte Diskrepanz überhaupt.

Hier kommt es zu einer Phase des Ungleichgewichts zwischen Person und Umwelt, die B2 nicht aus eigener Kraft bewältigen kann. Ich möchte den Begriff der Lernhemmung nach Loch zur Interpretation des beschriebenen Phänomens verwenden. In Loch'scher Konsequenz macht Lernhemmung Lernhilfe erforderlich.

Sie reflektiert ihre Einstellungschancen und –schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt und konstatiert, dass es in erster Linie daran läge, dass sie bereits Anfang dreißig und weiblich sei.

323 I: Woran liegt es Deiner Meinung nach, dass es bisher noch
324 nicht zu einer beruflichen Wiedereingliederung gekommen ist?
325

326 B2: Also ich sehe für mich die größte Schwierigkeit von der
327 Festanstellung weil ich Anfang dreißig bin und weiblich, dass
328 es daran scheitert dass viele sagen ja wenn es genügend
329 männliche Bewerber auf dem Arbeitsmarkt gibt oder jüngere
330 Bewerber, die da ja nicht gleich so mit dem Druck dastehen
331 als Frau dass Du schwanger werden kannst.

332

333 I: Mmh.

334

335 B2: Ich habe es auch schon mitgekriegt wenn ich dann nachher
336 noch mal nachgefragt habe, dass die dann gesagt haben ja sie
337 wollten einfach einen Mann einstellen.

Die Reflexion, dass die Firmen lieber einen männlichen Bewerber einstellen würden, „hakt“ an der Tatsache, dass sie ja als Frau zum Vorstellungsgespräch eingeladen wurde. Sie sucht nach nicht-persönlichkeitsimmanenten Begründungen für ihr Scheitern auf dem Arbeitsmarkt.

B2 erklärt ihre geringe Erfolgsquote bei Vorstellungsgesprächen außerdem damit, dass sie über die anderen jüngeren Bewerber Folgendes sagt:

„Und die einfach in ihrer Persönlichkeitsentwicklung auch noch nicht so sind, dass die eigenständig denken oder halt da mal auch was dagegen sagen, das ist halt ich denke auch irgendwie ein Punkt ist.“ Des Weiteren spricht sie die High Potentials an, die einen geradlinigen Lebenslauf vorweisen mit Auslandserfahrungen, Fremdsprachenkenntnissen und einem Alter von nur 25 Jahren.

347 Ich würde sagen 30 bis 50 Prozent dass es daran liegt. Da sind
348 unterschiedliche Dinge damit verknüpft, die ein 26-jähriger
349 halt nicht mitbringt. Grad bei den Firmen, wenn man jetzt da
350 im Bereich also ANO mein Studienabschluss ist, die suchen
351 dann halt Absolventen, die einfach nicht so viel selbständig
352 denken, wo du dann einfach halt in der Personalabteilung

353 (nicht verstanden) das alles bejahst und sagst ja genau so
354 machen wir es. Und die einfach in ihrer
355 Persönlichkeitsentwicklung auch noch nicht so sind, dass die
356 eigenständig denken oder halt da mal auch was dagegen sagen,
357 das ist halt ich denke auch irgendwie ein Punkt ist. Dass
358 Firmen da die entsprechenden Kandidaten suchen oder dann die
359 High Potentials, die dann halt alles mitbringen. Den
360 geradlinigen Lebenslauf, 25 Jahre jung, 5 Semester im Ausland
361 studiert, 3 Fremdsprachen: Das ist dann so der übermächtige
362 Anspruch dann - auf der anderen Seite. Gut und der Rest der
363 ist quasi denk ich in meinem Lebenslauf begründet. Das die
364 sagen die Kandidatin vermittelt Unstetigkeit oder ist
365 irgendwie eine Problematik vorhanden, wo wir nicht genau
366 wissen, ist die dann in ihrem Beruf dann genauso
367 leistungsfähig oder ist sie dann auch mit irgendwelchen
368 Ängsten behaftet. Dass das dann mit reinspielt. Ich muss sagen
369 in den Vorstellungsgesprächen war das eigentlich nie so Thema
370 ich denke dann wäre ich gar nicht eingeladen worden, wenn das
371 so gewesen wäre, dass da von vornherein...

Sehr selbstreflexiv und ehrlich gegenüber sich selbst, macht sie neben äußerer, arbeitsmarktbezogenen Faktoren (Konkurrenz mit so genannten High Potentials) ihren ungeradlinigen Lebenslauf für ihr „bisheriges Scheitern“ verantwortlich. Sie vermittele dadurch Unstetigkeit, die sie bisher nicht „positiv“ bzw. unter dem Label „Persönlichkeitsentwicklung“ zu verkaufen vermag.

Angesichts des bisherigen Scheiterns bei der klassischen Bewerbung, ändert B2 nun ihre Bewerbungsstrategie: Sie will vermehrt Initiativbewerbungen schreiben oder im Bereich freiberufliche Tätigkeit „einen Fuß in die Tür“ bekommen.

380 I: Was wirst du weiter unternehmen in Bezug auf die
381 Wiedereingliederung auf dem Arbeitsmarkt?

382

383 B2: Also (...) was die Bewerbungen angeht, werde ich sicherlich
384 keine mehr schreiben, also direkt auf ausgeschriebene
385 Stellen. Was ich machen würde, ist Initiativbewerbungen zu
386 schreiben oder im Bereich freiberufliche Mitarbeit, also da
387 irgendwo ein Stück weit herein zu kommen.

B2 versucht aus eigener Kraft ihre Bewerbungsstrategie zu ändern (Metakompetenzen: Selbstmanagement-Kompetenz und Profilierungskompetenz) und das Ungleichgewicht bezüglich der gewollten eigenen beruflichen Erfahrung ins Lot zu bringen.

B2 hat für einen Verein gearbeitet, der allerdings verlangt hat, dass sie eine Heilpraktiker-Ausbildung macht. Das war zum einen finanziell für sie nicht machbar, als auch nicht unbedingt gewollt („*bringt mir das selbst überhaupt nichts*“).

414 einiges auf dem Markt. Ich hatte da mit einem Verein aus N zu
415 tun. Der xxx ist das. Und das ist letztendlich war das
416 eigentlich okay. Ich habe das auch ganz gern gemacht, es ist
417 nur daran gescheitert, dass die von mir eine Heilpraktiker-
418 Bescheinigung wollten und dann habe ich mich dann geweigert
419 das zu machen, weil mir das einfach finanziell auf der einen
420 Seite zu viel wäre und auf der anderen Seite bringt mir das
421 selber überhaupt nichts. Weil ich mich nicht als
422 Heilpraktiker selbständig machen will und ich sehe das auch
423 nicht ein, dass ich mit meinem akademischen Studium jetzt
424 noch mal einen Heilpraktiker draufzusetzen soll.

Wenn B2 weiß, wohin sie will, weiß sie offensichtlich auch, was sie nicht möchte. Das zeichnet die Generation „Selbstverwirklichung“ aus. Metakompetenz kann durchaus auch verstanden werden als Kompetenz, die eigene Kompetenzentwicklung zu organisieren – das trifft auf B2 in dieser „Nicht-Entscheidung“ für die Ausbildung zum Heilpraktiker zu.

Außerdem hat sie sich auf eine Doktoranden-Stelle beworben. Da sie „von außen“ kam, war es für sie schwierig im Fach Psychologie eine solche Stelle zu erhalten. Sie war in Gesprächen mit einer Professorin, doch letztendlich sei die Stelle nicht zustande gekommen.

Querverweis auf Zeile 759, Seite 168: Was den Arbeitsmarkt und dessen Modalitäten anbelangt, weiß B2 bestens Bescheid. Sie navigiert kognitiv sicher, aber emotional instabil im Koordinatensystem „Arbeitsmarkt“.

b2 Code: Coaching/Beratung

B2 beschreibt, wie sie an einen Punkt kommt, wo sie merkt, dass sie irgendetwas Anderes machen muss. Nach einem halben Jahr hat sie sich dann Hilfe in Form von Beratungsgesprächen gesucht.

638 S: Gut, ich habe mich natürlich ein Stück weit an die
639 Situation schon adaptiert. Am Anfang, was weiß ich, so nach 3
640 bis 6 Monaten bist du halt noch so im Herausfinden, was geht
641 und was geht nicht. Und irgendwann kommt ein Punkt wo du
642 sagst, so jetzt muss ich gucken, wie kann ich jetzt
643 weitermachen, jetzt ging es bis dahin so nicht, also muss ich
644 jetzt irgendetwas Anderes machen. Sonst geht's ja so weiter
645 bis zum Sankt Nimmerleinstag. Das heißt so nach einem halben
646 Jahr - so ungefähr seit November, Dezember - habe ich mir dann
647 schon Hilfe gesucht im Sinne von Beratungsgesprächen, um zu
648 sehen was sehen andere für Möglichkeiten? Oder was würden die
649 raten, was anders zu machen.

B2 stellt selbst fest, dass Sie Lernhilfe im Sinne von Loch benötigt, um aus der curricularen Kompetenzkrise einen produktiv-positiven Zustand zu machen, der ihre Entwicklung zwischen den Polen Isolation und Integration auf dem Arbeitsmarkt voran bringt.

Sie berichtet von ihren Erfahrungen mit Beratung. Bei der Arbeitsagentur habe sie keine kompetente Beratung erhalten. Sie war bei einer Beruflichen Förderung für y, die ihren Lebenslauf „ins rechte Licht gerückt“ habe. Sie war einmal dort.

651 I: Was für Beratungsgespräche waren das?

652

653 S: Also, ich hatte...

654

655 I: Arbeitsamt oder?

656

657 S: Beim Arbeitsamt war ich auch, aber da habe ich jetzt keine
658 qualitativ kompetente Beratung irgendwie bekommen. Das war
659 eher depressiv, was man von denen zu hören kriegt. Nee, ich
660 war bei so einem Netzwerk für Y. Ein Verein für Y ist das...

661

662 I: ...das habe ich schon mal gehört. Vom Kulturzentrum für Y
663 irgendwie?

664

665 S: Nee. „C“ heißt das.

666

667 I: Ah ja, ja. Doch, ja.

668

669 B2: Berufliche Förderung für Y. Berufliche Förderung und
670 Eingliederung von Y... Und die bieten so Orientierungsberatung
671 an. Aber darauf aufbauend auch individuelle Beratung oder
672 Bewerbungsberatung. Dass du genau an der Bewerbungssituation,
673 dass da Situationen durchspielst bekommst..., die hat so ein
674 bisschen meinen Lebenslauf - wie soll man sagen -
675 überarbeitet, ins rechte Licht gerückt.

676

677 I: Also einfach wie du das noch besser präsentieren kannst?

678

679 B2: Ja, wobei sie natürlich auch gesagt hat, wir können das
680 probieren, aber es ist nicht gesagt, dass es dann trotzdem
681 geht.

682

683 I: Und wie oft warst du da bei der Beratung?

684

685 B2: Ich war da einmal.

B2 holt sich an einem Punkt der Stagnation Lernhilfe von außen, bei einem Verein für Berufliche Förderung. Dieser Schritt zeigt Kompetenz im Sinne von Problemlösekompetenz und Veränderungskompetenz durch Beratung/Coaching.

B2 hat bei der Beruflichen Förderung erneut einen Termin ausgemacht. Ihre Situation wurde von extern ähnlich eingeschätzt wie von ihr selbst: weiblich, Anfang dreißig seien erschwerende Komponenten. Des Weiteren erhält sie von ihrem Berufsverband laufend Informationen.

689 B2: Also ich hab jetzt noch mal einen Termin ausgemacht. Um
690 in meiner jetzigen Situation noch mal was mitzukriegen, was
691 ich mir wünsche. Aber das da hat mir schon viel gebracht, um
692 einfach auch von ihr die Situation eingeschätzt zu bekommen.
693 Sie hat eben das auch bestätigt, weil ich vorher gesagt habe
694 weiblich, Anfang dreißig und so weiter. Wenn du dich auf

695 Stellen bewirbst, wo sich halt 200 bewerben, dann sieht es da
696 einfach schlecht aus. Und die andere Ecke wo ich so
697 Informationen kriegt habe ist mein Berufsverband.

In der Bestätigung der erschwerenden äußeren Faktoren, findet B3 emotionale Unterstützung bei der Akzeptanz und Bewältigung ihrer curricularen Situation.

Beim der Arbeitsagentur (bei ihrer Arbeitslosenmeldung) wurden lediglich die Daten formal erhoben und ein Bewerberprofil ins Internet gestellt. Ihr wurden schließlich 12 Stellen vermittelt, wobei 30 Prozent nichts mit ihrem Studium zu tun gehabt haben. Die notwendige Unterscheidung zwischen Psychologen und Psychiatern wurde nicht geleistet. Außerdem wurden die Kosten für einen Kurs „SAP-HR-Tool“ nicht übernommen, weil der am Wochenende statt fand (d. h. berufsbegleitend) – Richtlinien, die eine Weiterbildung somit verhindert haben.

791 B2: Ich habe mich erst im August arbeitslos gemeldet, erst wo
792 ich gesehen habe, gut es geht irgendwo nichts. Die
793 Möglichkeit, dass die mir was vermitteln können, da gibt es
794 ja auch das Akademikerteam, da war ich auch mal zum Gespräch,
795 aber die haben mich nur in der Hinsicht beraten, dass ich
796 mich auf Praktikastellen bewerben soll und sonst keine
797 Bewerbungen schreiben. Und ich hatte dann vom Arbeitsamt her
798 auch bloß ein Gespräch, aber da sind eigentlich nur die Daten
799 formal erhoben worden und ein Bewerbungsprofil ist dann ins
800 Internet gestellt worden.

801 Die haben mir dann, ich glaube 12 Stellen vermittelt, wobei da
802 30% Stellen dabei waren, die haben überhaupt nichts mit
803 meinem Studium zu tun gehabt. Also, das waren Ärztstellen für
804 Psychiatrie, also wo du ein Medizinstudium brauchst.

805 Irgendwie sind die auch nicht so, dass sie das unterscheiden
806 können, der Unterschied zwischen einem Psychologen und einem
807 Psychiater. Alle anderen Stellen, wo ich mich dann auch
808 beworben habe, ich habe mich nicht auf alle beworben, aber
809 auf 80% davon und dann habe ich glaube, im Januar war ich noch
810 einmal dort, weil es darum ging, ob ich vielleicht Richtung
811 dieses SAP-Hr-Tool so einen Kurs besuche, ob sie das quasi
812 finanzieren. Und durch das, weil das so ein Wochenend-Kurs
813 gewesen wäre Freitag, Samstag haben die gesagt, nein das geht
814 nicht, sie finanzieren nur Kurse die Vollzeit stattfinden,

815 unter der Woche, weil ich ja arbeitslos bin, da kann ich ja
816 unter der Woche den Kurs belegen, wenn das am Wochenende
817 wäre, dann sind das Kurse, die berufsbegleitend statt finden
818 und das wird vom Arbeitsamt nicht übernommen. Ich sehe es
819 nicht ein, das selber zu zahlen, weil ich ja gar nicht weiß,
820 ob mir das was bringt.

821

822 I: SAP ist das nicht so mit Informatik?

823

824 B2: Das SAP-HR-Tool, das ist halt so ein Tool, wo du halt im
825 Personalbereich damit arbeitest. Das ist so, wie wenn du in
826 der Bewerbung hinein schreibst, ich habe Office-Kenntnisse.
827 Spezielle Datenbank oder sonst was. Und so ist das SAP-HR,
828 das R3-Modul das ist so im Personalbereich damit arbeiten,
829 solltest du halt Kenntnisse mitbringen, deshalb dachte ich,
830 das könnte ich einfach machen. Der hätte auch nicht so viel
831 gekostet der Kurs. Die wären bereit Fortbildung zu zahlen,
832 die über ein paar Monate geht für 400 Euro, das hätten sie
833 bezahlt, aber wenn ich dann einen Kurs mache am Wochenende,
834 wo 3,4 Einheiten sind 400 Euro, das waren sie dann nicht
835 bereit dazu das zu zahlen.

836

837 I: Seltsam.

838

839 B2: Dann habe ich gesagt, gut die brauchen mir jetzt keine
840 Stellen mehr vermitteln. Für mich ist das ein
841 Riesenarbeitsaufwand, dass ich das dann wieder zurückschicke
842 und das wieder ankreuze warum ich das jetzt nicht mache und
843 hin und her. Seither habe ich eigentlich nichts mehr. Ich bin
844 jetzt nur noch registriert eigentlich formal.

B2 beschreibt ihre Erfahrungen mit der Beratung bei der Arbeitsagentur, die wenig individuell abgestimmt zu sein scheint – vielmehr beherrschen bürokratische Hürden das Bild von „Lernhilfe“.

c) Curriculare Kompetenzkrise und Metakompetenz: Curriculare Kompetenzkrise und reflexive Kompetenzen als Metakompetenzen.

c1 Code: Curriculare Kompetenzkrise

B2 hat nach dem Abbruch des Studiums nur gelegentlich gejobbt (Teilzeitjob im Call Center). Sie „vertuscht“ diesen ersten Bruch/Lücke aber nicht, weshalb ihr das – wie sie berichtet – offiziell nicht anerkannt wird. *„Das ist schwierig, weil sie es einfach gerne so hätten, dass man halt irgendwo Vollzeit arbeitet und das im Lebenslauf eben anzurechnen und so ist es eben ein Teilzeit-Job.“* Sie „verkauft“ diese curriculare Kompetenzkrise als Zeit, die sie für sich genutzt habe, um die Berufswahlfrage zu klären.

4 I: Und jetzt der Bruch nach dem Studium?

5

6 B2: Also, da war mein Abschluss.

7

8 I: Das kann man nicht als Bruch so sehen, weil du ja

9 praktisch hier direkt was anderes gemacht hast.

10

11 B2: Ja, das stimmt. Aber ich sage mal, offiziell wird's mir

12 halt nicht anerkannt. Also, wenn ich jetzt in

13 Vorstellungsgesprächen bin und so weiter heißt dann immer ja,

14 Sie haben hier ihr erstes Studium abgebrochen, was haben Sie

15 jetzt da die Jahre dazwischen gemacht? Ich habe ja da keine

16 Ausbildung gemacht.

17

18 I: Was sagst du dann immer? Wie tust Du das verkaufen in

19 Führungszeichen?

20

21 B2: Das ist schwierig, weil sie es einfach gerne so hätten,

22 dass man halt irgendwo Vollzeit arbeitet und das im

23 Lebenslauf eben anzurechnen und so ist es eben ein Teilzeit-

24 Job. Ich sage immer, dass ich die Zeit für mich genutzt habe,

25 um die Berufswahlfrage zu klären.

Die Orientierung daran, was die Personaler gerne hätten (Vollzeit-Stelle), verweist auf eine Unsicherheit bezüglich der eigenen Biografie: Biografische Kompetenz würde meinen, die eigenen Schwächen zu akzeptieren und nicht nach den Vorstellungen

anderer auszurichten – hier ist B2 noch wenig bei sich selbst.

Meinen Vorschlag, die Art der Arbeit als Teilzeitarbeit zu vernachlässigen, nimmt sie nicht (zur Diskussion) auf. Sie argumentiert, dass die Arbeit bei Firmensorte c (Call-Center) doch keine richtige Arbeit in den Augen der Personaler sei.

27 I: Wobei, du müsstest ja nicht angeben, dass du Teilzeit
28 gearbeitet hast? Könntest ja einfach sagen, ich habe bei
29 Firmensorte c gearbeitet.

30

31 B2: Es ist dann auch wieder so, in der Firmensorte c
32 gearbeitet, ist ja auch keine richtige Arbeit. Also, im Sinne
33 von irgendwo adäquat zu arbeiten, im ausgebildeten Beruf oder
34 je nachdem, wenn du mit dem Studium fertig bist einen
35 adäquaten Beruf. Das ist dann immer abqualifizierend, wenn du
36 so einen 400 Euro Job oder was auch immer.

37 Also, zweites Studium Ende war dann quasi im Mai 2007 und
38 (nicht verstanden).

39

40 I: Ah ja okay, und in der Zeit gab es auch keinen Job oder?

41

42 B2: Mmh, da war ich im Prinzip auf Arbeitssuche.

43

44 I: Mmh, mmh, mmh. Bewerbungen schreiben.

45

46 B2: Genau.

Wenn sie selbst diesen 400-Euro-Job nicht abqualifizieren würde, könnte im Außen die Interpretation eine andere sein.

Querverweis Zeile 74, Seite 166: B2 bezeichnet die curriculare Krise retrospektiv als Wendepunkt, d. h. die positiv-produktiven Kräfte haben für eine Veränderung im Sinne eines Entwicklungsschritts (Psychologiestudium) gesorgt.

B2 kommt erneut auf den Teilzeitjob zu sprechen, den sie im Anschluss an ihre erste curriculare Kompetenzkrise ausübt.

126 B2: Gut dann war hier der Teilzeitjob mit der Lücke oder?

127 Kann man doch als Lücke bezeichnen. Lücke oder Unklarheit,

128 berufliche Unklarheit und dann war eben dann 98 (nicht
129 verstanden). Was jetzt die Kompetenz angeht, die habe ich
130 während dem Studium als gleich bleibend erfahren. Ich habe
131 natürlich während dem Studium Schwierigkeiten gehabt was
132 jetzt das Studieren angeht.

133

134 I: Mmh, inwiefern, was für Schwierigkeiten?

135

136 B2: Also ich habe Prüfungsängste gehabt, einfach was jetzt
137 den Leistungsdruck angeht, mit dem bin ich echt schwer klar
138 gekommen. Dadurch ist eigentlich auch die lange Studienzeit
139 entstanden.

140

141 I: Mmh.

B2 reflektiert ihre Schwäche im Umgang mit Leistungsängsten und zeigt damit Metakompetenz im Sinne von reflexiver Kompetenz (Profilierungskompetenz).

Es findet eine „kleine Diskussion“ zur Definition von Kompetenzkrise statt. Über den Faktor „emotionale Instabilität“ befinden wir uns im Gespräch rasch beim Neurotizismus.

143 B2: Ich nehme das nicht als Kompetenzkrise wahr, im Sinne von
144 ehm, dass ich da einen Leistungsabfall oder so hatte.

145 Sondern es ist einfach ein Stück weit, ja, spielen

146 Persönlichkeitsfaktoren mit.

147

148 I: Wobei man schon eine Kompetenzkrise, wenn man das im

149 weitesten Sinne betrachtet, so wie ich das sehe, dann würde

150 das dann schon dazugehören, weil wenn man so Prüfungsängste

151 Prüfungsängste dann kann man das zum Beispiel unter

152 emotionaler Kompetenz einordnen. Ja, dann kann man das schon

153 als Kompetenzkrise sehen, ja.

154 I: Ja es geht nicht nur um Fachkompetenz, sondern auch

155 soziale Kompetenz,

156 emotionale Kompetenz. Gehört alles mit dazu.

157

158 B2: Mmh. Ja, man könnte hier so eine Welle zeichnen, oder?

159 B2: (...) Was soll ich da hinschreiben, was wäre da jetzt

160 wichtig?

161
162 I: Was du vorher gesagt hast, Prüfungsängste,
163
164 B2: Leistungsdruck
165
166 I: mmh, emotionale Problematik
167
168 I: Es lag ja nicht an der Fachkompetenz wie ich das
169 verstanden habe, sondern eher an so emotionalen Faktoren.
170
171 B2: Das geht natürlich dann ineinander über: Wenn du in einer
172 Prüfungssituation bist, und du willst quasi fachliche
173 Kompetenz leisten, aber du bist gleichzeitig so autonom
174 erregt oder hast einfach starke Ängste, dann blockiert das
175 dann irgendwo auch die Fachkompetenz.
176
177 I: Ja klar, mmh.
178
179 B2: Also emotionale
180
181 I: Instabilität
182
183 B2: Da sind wir dann gleich beim Neurotizismus (beide
184 lachen).
185
186 B2: Ich finde das ist halt ein Persönlichkeitsfaktor, grad so
187 dieses oder halt dann auch mit Leistung umgehen ist dann halt
188 coping. Habe mir parallel dann auch Hilfe gesucht und dann
189 auch Möglichkeiten gesehen, damit umzugehen. Aber man merkt
190 halt dann trotzdem, wie unterschiedlich das halt ist, wenn
191 man sich dann mit anderen vergleicht wie die in die Situation
192 reingehen. Das dann schon irgendwie ein starker
193 Persönlichkeitsfaktor ist. Also ich kann das mit der
194 emotionalen Instabilität schreiben.

Die emotionale Instabilität bestimmt stark das Verhalten und Geschehen im Studium. Wie muss nun Lernhilfe aussehen, die solch einen stabilen Persönlichkeitsfaktor positiv beeinflusst? Diese Thematik ragt bereits in den Bereich der „Therapeutischen Maßnahmen“ (sie hat ja bereits eine Verhaltenstherapie durchlaufen).

B2 thematisiert die curriculare Kompetenzkrise nach dem Psychologie-Studium. Die geringen Chancen beim Berufseinstieg liegen laut B2 in der geringen Berufserfahrung begründet. Sie bewarb sich daher auch auf Praktikantenstellen und Stellen bei Zeitarbeitsfirmen.

Querverweis Zeile 196, Seite 172: Die curriculare Kompetenzkrise ist teilweise durch prekäre Arbeitsangebote (nur 2 reguläre Vollzeitstellen) bedingt. Damit kreativ umzugehen, das ist es, was die „Generation Praktikum“ bewältigen muss. B2 zeigt zwar Krisenkompetenz, ist aber mit ihrer emotionalen Problematik nur bedingt veränderungsfähig.

Beim Bewerbungsgespräch handhabt sie ihre lange Studienzeit folgendermaßen: sie begründet sie durch ein verlängertes Praktikum und Nebentätigkeiten. Außerdem thematisiert sie ehrlich und offensiv ihre persönliche Situation mit den Leistungsängsten.

272 I: Wie präsentieren Sie sich - ich habe jetzt Sie geschrieben
273 - mit Ihrem ungeradlinigen beruflichen Lebenslauf?

274

275 B2: beim Vorstellungsgespräch, oder?

276

277 I: Genau

278

279 B2: Da bin ich so ein Stück weit reingewachsen. Am Anfang war
280 ich auch ein bisschen unsicher. Je nachdem in welche Richtung
281 halt dann auch gefragt wird. Aber zum Schluss habe ich's
282 eigentlich so verkauft, dass ich durch das ich ein halbes
283 Jahr Praktikum gemacht habe - das ist im Prinzip ein halbes
284 Jahr länger, das ist bei uns im Studium nicht vorgeschrieben
285 gewesen - man kann auch im Prinzip in den Semesterferien 6
286 Wochen machen. Und ich habe relativ viel nebenher gearbeitet.
287 Dadurch hat das das Studium verlängert. Und dann eben meine
288 persönliche Situation mit den Leistungsängsten, dass ich da
289 halt ein bisschen länger gebraucht hab.

290

291 I: Das hast Du praktisch gesagt? Ganz ehrlich?

292

293 B2: Das habe ich versucht einfach ehrlich zu verkaufen ohne
294 irgendwas zu verdrehen oder wie auch immer das eher offensiv

295 anzugehen.

Sie versucht die curriculare Kompetenzkrise durch Offenheit bezüglich ihrer emotionalen Instabilität zu bewältigen. Sie benötigt einen Arbeitsplatz, der sie „dort abholt, wo sie steht“ – eigentlich eine Eigenschaft, die von pädagogischen Maßnahmen, erwartet wird. Der Arbeitsmarkt müsste hierfür offen und flexibel sein, so wie seine Bewerber auch.

Der Abbruch des Erststudiums in der jetzigen Bewerbungssituation ist kaum noch ein Thema. Die jetzige Lücke wird mehr und mehr zum Problem: Mittlerweile liegt ein halbes Jahr zwischen Studiumende und Jobsuche, wonach viele Firmen schon selektieren.

297 I: Und den Abbruch von dem Erststudium, wie hast du das
298 begründet?

299

300 B2: Das haben die gar nicht gefragt. Ich hatte das nur
301 einmal, aber da ging's eher darum, wieso ich mich für mein
302 Psychologiestudium entschieden habe. Es ging dann eher nicht
303 darum, dass der Abbruch jetzt ein Problem ist, sondern dass
304 es darum geht herauszufinden, warum ich überhaupt (nicht
305 verstanden) was da meine Motivation war die Ausgangslage. (...)
306 Und jetzt ist halt das Problem, dass jetzt hier die Spanne
307 wieder größer wird. Das ist ein Problem, das ich jetzt da
308 noch nicht hatte. Weil da bin ich ja kurz vom Studium
309 gekommen und die Vorstellungsgespräche...

310

311 I: Also, jetzt die Begründung von der Lücke, die jetzt
312 entstanden ist oder wie?

313

314 B2: Gut, die hatte ich jetzt noch nicht. Ich habe jetzt keine
315 Vorstellungsgespräche mehr gehabt. Ich hatte jetzt seit April
316 die Honorartätigkeit. Und ehm, die Bewerbungen, die ich da
317 noch Anfang des Jahres geschrieben hab, da kamen eigentlich
318 nur Absagen. Relativ schnell. Da sieht man dann dass über ein
319 halbes Jahr jetzt nach Abschluss dazwischen liegt. Und dass
320 da viele Firmen aussortieren und sagen, wenn die da durch das
321 Raster durchfällt selektieren wir die da einfach aus.

Je länger die curriculare Kompetenzkrise andauert, desto schwieriger scheinen die Bewerbung und der Umgang mit der Lücke. Ein offensiver, eventuell kreativer Umgang mit der Lücke (Artikel/Bericht darüber schreiben) könnte eine Möglichkeit sein, trotzdem eingeladen zu werden. Hierfür würde B2 Lernhilfe in Form von Beratung helfen.

B2 berichtet, dass sie die Krise erst mit der Zeit wahrgenommen habe: Und erst nachdem dann so ein halbes Jahr vorbei gewesen sei, also so im Dezember, da habe sie dann schon gemerkt, dass es ein Stück weit auf das Selbstwertgefühl geht.

429 I: Jetzt habe ich hier noch Fragen. Und zwar: Wie kam es zur
430 jetzigen Krise? Ist eigentlich, haben wir eigentlich schon
431 besprochen, dadurch dass kein Arbeitsplatz vorhanden war
432 oder?

433

434 B2: Ja, ich habe die Krise an sich erst mit der Zeit
435 wahrgenommen. Also, ich hatte direkt nach Studienabschluss
436 schon ein bisschen mulmiges Gefühl, dass ich dachte, ja, du
437 bist Anfang dreißig und man weiß ja so, was gang und gebe ist.
438 Dass das sicherlich nicht einfach werden würde, aber ich
439 dachte einfach, naja mit einem Praktikum und so, dürfte es ja
440 eigentlich schon hinhauen.

441

442 I: Also, einen Einstieg über ein Praktikum?

443

444 B2: Genau. Oder vielleicht so über Zeitarbeitsfirmen und so.
445 Das man sagt, na gut, man nimmt eine geringere Bezahlung
446 in kauf. Aber bewältigt auf dem Weg den Berufseinstieg oder
447 sammelt halt Berufserfahrung auf dem Weg. Und erst nachdem
448 dann so ein halbes Jahr vorbei war, also so im Dezember, da
449 habe ich dann schon gemerkt, dass es ein Stück weit auf das
450 Selbstwertgefühl geht, dass du dann merkst, du fängst an viel
451 mehr darüber nachzudenken, entwickelst irgendwie so Horror-
452 Zukunftsszenarien, was passiert dann, wenn es nicht so klappt?
453 Mm, kommst dann leicht in einen solchen depressiven
454 Gedankenkreis rein.

B2 hat sich zwar ausführlich über die Bedingungen am Arbeitsmarkt informiert (auf kognitiver Ebene), macht aber insgesamt einen eher abwartenden Eindruck; sie

spricht sogar von einem depressiven Gedankenkreis. Sie suchte in der ganzen Zeit nur ein Mal eine Beratung auf und scheint sich mit der emotionalen Problematik abgefunden zu haben. Problemlösekompetenz (zu beobachten ist eine einseitig kognitive Pseudo-Problemlösekompetenz) und Veränderungskompetenz sind eher gering ausgeprägt. Die curriculare Kompetenzkrise dauert an.

B2 differenziert bezüglich ihrer Leistungsängste zwischen Universität und Arbeit. Bei der Arbeit habe sie die emotionalen Schwierigkeiten nicht gehabt. Leider scheint sie dieses Faktum bei Bewerbungsgesprächen nicht zu kommunizieren.

456 I: Worin hast Du dich überfordert gefühlt? Welche
457 Anforderungen haben deine Kompetenzen überschritten? Das ist
458 jetzt für jemand der im Job war. Also welche Probleme /
459 Schwierigkeiten hattest du in dieser Zeit genau? Welche
460 Kompetenzen fehlten dir zur Umsetzung in beruflichen
461 Erfolg?

462

463 B2: Ja, das hat ich ja für mich jetzt noch gar nicht so. Da
464 wo ich beruflich gearbeitet habe, habe ich mich von den
465 Kompetenzen nie überfordert gefühlt. Ich hatte das eigentlich
466 nur an der Uni. Mit dem Leistungsdruck.

467

468 I: Also eher die emotionale Kompetenzen, wenn man jetzt mal
469 so aufsplittet in Fachkompetenz, soziale Kompetenz,
470 personale, emotionale Kompetenz, dann war es eher die
471 emotionale Kompetenz?

472

473 B2: Ja, wobei du die am Arbeitsplatz auch irgendwie brauchst,
474 weil du da ja auch irgendwie Leistungsdruck hast oder
475 zumindest Anforderungen. Aber ich hatte das im Praktikum und
476 in der Zeit, in der ich gearbeitet habe, ich habe da ja auch
477 gestempelt, in dem Sinne 40 Stunden Woche gehabt, das war ja
478 wie wenn du normal arbeitest bloß dass es halt ein halbes Jahr
479 Praktikant bist. Und ich habe mich da eigentlich viel freier
480 gefühlt. Weil ich so dachte, ich habe ja die Probleme, die ich
481 an der Uni habe, beim Arbeiten so gar nicht. Und auch in der
482 Zeit, wo ich nach dem ersten Abbruch gearbeitet habe, habe ich
483 eigentlich gedacht, im Vergleich zur Studienzeit fand ich das
484 ein viel leichteres Leben, irgendwie.

Es wäre wichtig, die beschriebene Differenzierung bei Bewerbungen zu kommunizieren: Dass sich die emotionalen Probleme bei der Arbeit eben nicht zeigen; wenn sie schon so offensiv diese Problematik thematisiert.

B2 berichtet wie sie mit der curricularen Krise umgeht, ihr Verhalten ändert, sich Hilfe sucht und alternative Wege beschreitet.

709 Also, dass war so dass, wo ich gesagt habe, wie gesagt, je
710 nachdem je länger die Zeit vergangen ist, desto mehr Gedanken
711 habe ich mir gemacht und habe dann einfach auch, bin dann
712 wieder aktiv geworden und habe mir dann Hilfe gesucht, um zu
713 sehen, was sehe ich jetzt nicht, was falsch läuft oder was
714 gibt es für Möglichkeiten. Grad über meinen Berufsverband war
715 eben da so Informationen, die da schon auch hilfreich waren,
716 zum Beispiel im ANO-Bereich ist das normal, wenn man zwei
717 Jahre auf der Suche ist. Das ist es nicht gang und gebe, dass
718 es heißt, naja, wenn sie innerhalb von einem halben Jahr
719 nichts gefunden haben, sind sie weg vom Fenster. Dass es eher
720 so nicht auf dem normalen Weg geht, also nicht so Bewerbungen
721 schreiben, die dann über Hogrefe oder irgendwelche großen
722 Datenbanken drin sind, sondern dann ganz gezielt zu sagen gut
723 ich schreibe Initiativbewerbungen im Sinne nicht nur für
724 morgen, sondern für übermorgen, dass die Firma vielleicht
725 irgendwann mal auf einen zukommt und dann Rückmeldung gibt
726 oder man sagt, man geht dann über Honorartätigkeit rein. Gut,
727 ich biete das jetzt an, was ich gerne machen möchte,
728 beispielsweise jetzt dass ich sage ich entwickle jetzt
729 irgendwie ein „Tool“ soziale Kompetenzen für den
730 Personalbereich, Mitarbeiterschulung, dann bin ich ja auch in
731 meinem Wirtschaftspsychologie-Teil drin, aber ich biete das
732 an als Komplettpaket, indem ich sage ich gebe das als
733 Dienstleistung raus und werde auch nur dafür bezahlt. Und da
734 war eben auch die Information, dass die sagen, das wäre eher
735 auch ein Weg, um an einen Job ranzukommen.

Theoretisch ist B2 absolut auf dem Laufenden, es mangelt lediglich an der praktischen Umsetzung (aufgrund der fehlenden emotionalen Grundlage).

Sie beschreibt alternative Wege in Richtung Forschung, die sie einschlagen will.

Querverweis Zeile 759, Seite 168: Bezogen auf ihre Stärke im analytischen Denken, ist dieser Schritt, von außen betrachtet, sinnvoll. Allerdings von B2 zu wenig „zielstrebig“ verfolgt. Sie scheint immer ein paar Schritte in eine Richtung zu gehen. Wenn sich Stolpersteine auf dem Weg befinden, kehrt sie wieder um – sie sucht bisher offensichtlich noch den „roten Faden“ in ihrer Biografie.

c2 Code: Reflexive Kompetenz

B2 beschreibt ihre schulische Entwicklung als ganz normal, sie habe keine Krisen erlebt. Sie habe eine Weiterentwicklung erfahren, reflektiert sie.

Querverweis Zeile 106, Seite 165: B2 definiert die Entwicklungskrise der Pubertät nicht als Kompetenzkrise. Sie reflektiert einen geradlinigen Lebenslauf, der im Widerspruch zu den starken, persönlichkeitsimmanenten Ängsten steht.

B2 reflektiert und analysiert ihre Krise, indem sie teilweise die Schuld im Außen sucht (High Potentials), aber auch sich selbst kompetent reflektiert, indem sie offen zugibt, dass sie Unstetigkeit durch die Problematik mit den Leistungsängsten vermittelt.

Querverweis Zeile 347, Seite 174: Hier wird ihre Ambivalenz bezüglich ihrer Ängste deutlich. Zum einen reflektiert sie ihre Unstetigkeit, die sie bei Bewerbungen vermittelt, zum anderen sagt sie, dass das in den Bewerbungsgesprächen kaum ein Thema war.

B2 reflektiert ihre Reflexionsfähigkeit („(...) *denke, ich kann ich mich schon ganz gut einschätzen.*“), das heißt sie zeigt Metametakompetenzen, die sie – wie sie sagt – durch die Therapie sehr ausdifferenziert hat. Den Aspekt mit den Leistungsängsten betrachtet sie als Persönlichkeitsfaktor, den man nicht ändern kann. Sie berichtet, dass sie durch die reflexiven Fähigkeiten die Bewerbersituation ganz gut einschätzen kann und in sinnvollem Maße ihre Stärken und Schwächen kommuniziert.

522 I: Wie schätzt du dich selbst ein? Inwieweit weißt du um
523 deine kompetenten und inkompetenten Seiten, um Schwächen und
524 Stärken?

525

526 B2: Ja durch das, weil ich in der Zeit eine Therapie gemacht

527 habe, was die Prüfungsängste angeht, denke ich kann ich mich
528 schon ganz gut einschätzen. Also ich selber sehe mich schon
529 sehr differenziert. Aber was den Leistungsaspekt angeht, ist
530 das halt bei mir schon irgendwie ein Persönlichkeitsfaktor,
531 den man nicht ändern kann. Sondern es geht nur darum, zu
532 lernen, wie kann ich damit umgehen. Wie kann ich dem ein Stück
533 weit vorweg greifen oder was gibt es für
534 Handlungsalternativen.

535

536 I: Du hast dir praktisch wegen diesen Prüfungsängsten
537 professionelle Hilfe geholt?

538

539 B2: Ich habe dann eine Therapie gemacht, Verhaltenstherapie,
540 was ganz konkret auf die Ängste zugeschnitten war. Primär
541 darum ging auch in der Zeit, wo ich Prüfungen hatte, wie komm
542 ich damit klar und wie kann ich die Ängste abbauen, wie kann
543 ich mit Prüfungssituationen umgehen, wie bereite ich mich
544 vor. Der ganze Aspekt, der ja dran hängt. Ein Baustein geht
545 ja dann ineinander über, da habe ich eigentlich viel gelernt
546 da dabei. Mich selbst einzuschätzen und wie mit
547 unterschiedlichen Situationen umzugehen und von dem her denke
548 ich dass ich auch was die Bewerbungssituation angeht ganz gut
549 einschätzen kann. Zumindest meine Stärken in Vordergrund
550 stellen und die Schwächen ein Stück weit...

Auf kognitiver Ebene zeigt sich B2 wiederum sehr stark, sie zeigt sogar Metametakompetenzen, die ihr aber letztendlich in ihrer emotionalen Problematik nicht weiterhelfen; die emotionale Problematik ist affektlogisch zu begreifen.

Sie definiert ihre Stärken im analytischen Denken, gutem Organisationstalent und im fachlichen Bereich. Die Schwächen im emotionalen Bereich versucht sie ein Stück weit zu entschärfen.

552 I: Was sind denn die Stärken? Was sind die Schwächen?

553

554 B2: Das kommt jetzt darauf an auf welchen Bereich du das
555 beziehst. Wie ich mich im Vorstellungsgespräch verkauf?

556

557 I: Ja, zum Beispiel jetzt in einem Vorstellungsgespräch?

558

559 B2: Ich habe eine Stärke im analytischen Denken, gutes
560 Organisationstalent, einfach so der fachliche Teil.
561
562 I: Fachkompetenz.
563
564 B2: Genau, das kann ich sehr gut irgendwie rüberbringen. Aber
565 den anderen Teil, der so mit dem emotionalen mit herein
566 kommt, den versucht man halt so ein Stückchen zu entschärfen.
567 Dass man dann halt sagt man hat dann in der Zeit gelernt, wie
568 man damit umgehen kann, also im Sinne von Krisen zu meistern
569 oder eben die Kompetenzen auszubauen und zu sehen wie kann
570 ich durch Alternativen mit der Situation umgehen - so
571 Konfliktbewältigung ist da ein Thema - also da kann man ja
572 aus dem Negativen auch wieder so ein Stück weit (nicht
573 verstanden).

Diese Interviewpassage bestätigt die bisherigen Vermutungen: B2 zeigt Stärken im Bereich Fachkompetenz, um vielleicht die mangelnde Selbstkompetenz ein Stück weit zu kompensieren. Das reflektiert sie selber in ähnlicher Weise.

Ihre beruflichen Sozial- und Kommunikationskompetenzen hat sie durch die Verhaltenstherapie ausdifferenziert:

590 I: Und so mit sozialen Kompetenzen? Wie schätzt du dich da
591 ein?
592
593 B2: Also die sozialen Kompetenzen, die kamen sicherlich hier
594 mit der Verhaltenstherapie ein Stück weit zum Tragen. Weil es
595 ja da auch darum ging, wie kann ich quasi mit anderen
596 umgehen, mich selber dann auch verkaufen, da Verständnis auch
597 für meine Situation anstatt sich nur in sich selbst
598 zurückzuziehen und zu sagen ich kapsle mich da ab. Musst im
599 Prinzip irgendwie alleine bewältigen. Und so ging es einfach
600 auch darum, andere um Hilfe zu bitten oder zu sagen ich
601 bräuchte da jetzt Unterstützung. Ohne darauf zu warten dass
602 das jemand von sich selber macht. Dass man das ganz konkret
603 anspricht.

Hier versucht Lernhilfe in Form einer therapeutischen Maßnahme, die Lernhemmung

zu überwinden. Allerdings ist das im kognitiven Bereich einfacher, wie wenn es um manifestierte Persönlichkeitsfaktoren geht. B2 lernte schließlich, mit der Schwäche umzugehen.

Sie erwähnt erneut ihre Kompetenzen zum analytischen Denken:

605 I: Ach so, welche Kompetenzen zeichnen dich besonders aus? Das
606 hatten wir grad eben mit dem Analytischen?

607

608 B2: Ich sehe bei mir ganz stark das analytische Denken. Das
609 hatten wir schon bei dem ersten Studium gehabt mit der
610 Lebensmittelchemie, wo es ja auch sehr stark um Analyse geht.
611 Und beim Psychologiestudium ist es ja auch so: Analysieren im
612 Sinne von differenziert betrachten, das Studium an sich
613 bereitet dich ja auch darauf vor. Und ja, ich denk..

Des Weiteren betont sie ihre Kommunikationsstärke und hohe Empathiefähigkeit, die sie gleichzeitig als Schwäche reflektiert.

619 ständig im analytischen Denken. Also ich sehe eine
620 Kommunikationsstärke bei mir. Dass ich eigentlich sehr
621 schnell irgendwie mit anderen in Kontakt treten kann und ich
622 habe eine sehr hohe Empathiefähigkeit. Was so ein Stück weit
623 quasi auch meine Schwäche ist. Für mich im emotionalen
624 Bereich, weil du halt sehr stark so auf verschiedenes
625 reagierst. Und dann so die Schwelle sehr schnell erreichst,
626 wo du dann merkst, du bist ein Stück weit recht schnell
627 reizüberflutet.

Ihre Stärken reflektiert B2 sehr differenziert und zeigt ein gutes Stück Biografische Kompetenz. Sobald es aber um Emotionalität geht, wie zum Beispiel Empathie, präsentiert sie sich ambivalent und unklar.

d) Krisenkompetenz und Kompetenzentwicklung: Kompetenzentwicklung oder curriculare Stagnation. Krisenkompetenz als Metakompetenz.

d1 Krisenkompetenz

Unter der Perspektive der Krisenkompetenz lässt sich folgender Abschnitt interpretieren. Als offensiver Umgang mit dem Bruch und den dahinter liegenden Problematiken. Ob dieser offensive Umgang mit den Leistungsängsten so in der Form hilfreich ist resp. als Krisenkompetenz erfasst werden kann, ist zweifelhaft.

Querverweis Zeile 272, Seite 185: Hier stellt sich die Frage, ob bedingungslose Ehrlichkeit unbedingt ein konstruktiver Aspekt der Krisenkompetenz ist. Unter Krisenkompetenz würde ich eher einen flexiblen Umgang mit der Problematik verstehen.

Krisenkompetenz wird in Form von Verhaltensänderungen in Bezug auf die Bewerbung auf dem ersten Arbeitsmarkt zum Thema.

Querverweis Zeile 380, Seite 175: Hier zeigt B2 Metakompetenz im Sinne von Veränderungskompetenz.

B2 beschreibt die Phasen vom Anfang der Arbeitslosigkeit bis zu dem jetzt vergangenen halben Jahr, einem Punkt, an dem sie merkt, dass sie sich Hilfe suchen muss.

638 S: Gut, ich habe mich natürlich ein Stück weit an die
639 Situation schon adaptiert. Am Anfang, was weiß ich, so nach 3
640 bis 6 Monaten bist du halt noch so im Herausfinden was geht
641 und was geht nicht. Und irgendwann kommt ein Punkt, wo du
642 sagst, so jetzt muss ich gucken, wie kann ich jetzt
643 weitermachen, jetzt ging es bis dahin so nicht, also muss ich
644 jetzt irgendetwas Anderes machen. Sonst geht's ja so weiter
645 bis zum Sankt Nimmerleinstag. Das heißt so nach einem halben
646 Jahr - so ungefähr seit November, Dezember - habe ich mir dann
647 schon Hilfe gesucht im Sinne von Beratungsgesprächen, um zu
648 sehen was sehen andere für Möglichkeiten? Oder was würden die
649 raten, was anders zu machen.

B2 holt sich relativ spät Hilfe in Form von Beratung.

Krisenkompetent bedeutet im Fall B2 sich Hilfe von außen zu suchen (Berufsverband, Beratung) und anstatt nur auf Stellenangebote zu reagieren auch Initiativbewerbungen zu schreiben und über eine Honorartätigkeit einen Einstieg zu bewerkstelligen.

Querverweis Zeile 380, Seite 175: B2 spricht auffälligerweise nur von den Optionen auf dem Arbeitsmarkt, die sie selbst aber nicht realisiert.

B2 zeigt Krisenkompetenz, indem sie sich lernfähig in Bezug auf den Umgang mit der Krise und der Situation, wenn es nicht so läuft, wie man sich es vorstellt, zeigt.

865 I: Hast du durch dein äußeres Scheitern etwas hinzugelernt?

866 Und wenn ja, wie und was? Beziehungsweise hast du in der

867 Zeit neue Kompetenzen entwickeln können?

868 Kann man auch irgendwas positiv jetzt in der Zeit mitnehmen

869 oder?

870

871 B2: Das ist schwierig, weil es ist halt sehr stark

872 überlagert, emotional, dass man noch in der Situation das

873 quasi anders wahrnimmt. Das ist einfacher, wenn du das später

874 aus einer gewissen Distanz siehst und sagst, okay, das habe

875 ich so mitgenommen. Das war in der Situation und da habe ich

876 irgendwie so das daraus gelernt. So schätze ich's jetzt

877 selber ein, weil ich noch so ein Stück weit drin bin,

878 ansonsten, gut, es ist halt einfach ein Stück weit das, dass

879 man lernt damit umzugehen, wenn es nicht so läuft, wie man

880 sich es vorstellt, dass man sich halt damit auseinandersetzt.

881 Was wäre noch für mich möglich, beziehungsweise einfach so ein

882 Stück weit Misserfolgsbewältigung.

883

884 I: Was hat ihnen geholfen oder was hilft dir in der Zeit

885 jetzt, die Krise zu bewältigen?

886

887 B2: Also mir hat halt sehr viel geholfen, das was ich damals

888 gelernt habe als

889 Kompetenzpaket oder wie man das auch immer nennen mag, wie du

890 halt quasi da mit Situationen umgehst, die jetzt belastend

891 sind. Also, allein so Denkschemata, wo du halt merkst, du
892 fängst an in einem depressiven Kreislauf zu denken. Dass du
893 halt versuchst, das irgendwie zu unterbinden oder
894 Denkalternativen dir irgendwie ein Stück weit zu schaffen.
895 Aber, das setzt schon so eine gewisse Reflexivität voraus.
896 Dass du das selber wahrnimmst und dass du es selber ein Stück
897 weit steuern kannst. Das ist dann schon auch so Metaebene und
898 da habe ich sicherlich davon profitiert, weil das mit der
899 Prüfungssituation belastend war und die Situation jetzt als
900 Krise ja auch belastend ist. Also wie man Krisenmanagement
901 ein Stück weit betreibt. Ansonsten ein soziales Netzwerk. Das
902 du sagen kannst du bist da trotzdem noch irgendwo ein Teil
903 der Gesellschaft, auch wenn du jetzt nicht zum
904 Bruttosozialprodukt beiträgst (lacht) oder nicht dem Ideal
905 des Arbeitnehmenden entsprichst. Dass das Leben trotzdem
906 irgendwie weiter geht.

B2 vergleicht das Krisenmanagement in der jetzigen Situation mit dem Krisenmanagement im Umgang mit ihren Leistungsängsten: Sie scheint sich ein Stück Krisenresistenz angeeignet zu haben und versucht sich weniger über die berufliche Schiene zu definieren. Diese Verhaltensmodalitäten sprechen für Krisenkompetenz.

d2 Kompetenzentwicklung

B2 möchte u. a. aus finanziellen Gründen nach ihrem akademischen Studium keine Heilpraktikerausbildung absolvieren; die der Verein, für den sie als Honorarkraft arbeitet, verlangt.

Querverweis Zeile 414, Seite 176: B2 verweigert die Weiterbildung als Heilpraktikerin, da sie diesen Schritt nicht einsieht. Sie weiß offensichtlich, wo sie nicht hin will. Die Frage bleibt: „Wo will sie eigentlich hin?“ Bisweilen alterniert ihr Profil zwischen Patchworkingkompetenz und Diffusität.

Sozialkompetenzen hat sie vor allem in ihrer Verhaltenstherapie, die sie während des Studiums gemacht hat, erworben.

590 I: Und so mit sozialen Kompetenzen? Wie schätzt du dich da
591 ein?
592

593 B2: Also die sozialen Kompetenzen, die kamen sicherlich hier
594 mit der Verhaltenstherapie ein Stück weit zum Tragen. Weil es
595 ja da auch darum ging, wie kann ich quasi mit anderen
596 umgehen, mich selber dann auch verkaufen, da Verständnis auch
597 für meine Situation anstatt sich nur in sich selbst
598 zurückzuziehen und zu sagen ich kapsle mich da ab. Musst im
599 Prinzip irgendwie alleine bewältigen. Und so ging es einfach
600 auch darum andere um Hilfe zu bitten oder zu sagen ich
601 bräuchte da jetzt Unterstützung. Ohne darauf zu warten dass
602 das jemand von sich selber macht. Dass man das ganz konkret
603 anspricht.

Zur Entwicklung von emotionalen Kompetenzen bewegt sich Pädagogik nah an Therapie resp. kommt häufig Therapie zur Anwendung. Der Arbeitnehmer der Zweiten Moderne muss sich in Bezug auf die (Aus-)Bildung aller Kompetenzfacetten weiterentwickeln – hierfür werden in Zukunft häufiger auch Therapieangebote gehören (müssen).

e) Weitere moderne Kompetenzen: Mobilität, Flexibilität etc.

B2 berichtet: Aufgrund der Praktikantenschwemme ist 2006/2007 ein Papier von der Bundesregierung herausgegeben worden, dass die momentane Handhabe mit den Praktikanten postgradual nicht mehr zulässig ist.

250 Psychologie studiert haben in Konstanz oder Mannheim. Und die
251 haben das ja 2006/2007, ist es ja dann von der Bundesregierung
252 herausgegeben worden, dass das mit den Praktikanten
253 postgradual nicht mehr zulässig ist. Wenn du dich jetzt auf
254 ein Praktikum bewirbst, kriegst du keines. Die sagen, sie
255 können sich wieder einschreiben.

B2 hat für sich ein kognitives Koordinatensystem bezüglich der Möglichkeiten am Arbeitsmarkt abgesteckt. Sie weiß über die Falle prekärer Arbeitsverhältnisse bestens Bescheid.

B2 ist hinsichtlich des Arbeitsortes flexibel, sie bewirbt sich bundesweit; hat sich sogar in Land T beworben.

699 I: Bist du eigentlich auch bereit, woanders hinzuziehen?

700 Oder soll es im Raum T sein?

701

702 B2: Nee, ich bin bundesweit. Ich habe mich bundesweit

703 beworben, auch was die Stellen angeht, das war gut, ganz bis

704 in den Norden war es jetzt nicht. Aber halt so N oder G oder

705 so E. Das ist im Prinzip auch schon bundesweit. Also da war

706 ich flexibel und auch bei den Zeitarbeitsfirmen habe ich mich

707 so registrieren lassen und ich hatte auch im Land T ein

708 Gespräch.

Die emotionalen Schwierigkeiten stehen im Widerspruch zu ihrem Verhalten am Arbeitsmarkt. Denken und Fühlen (Affektlogik) scheinen auseinanderzuklaffen. Sie orientiert sich an den Maßstäben des flexiblen Arbeitnehmers, ist aber „gravierend“ eingeschränkt.

B2 weiß um die notwendige Flexibilität im Zuge der Globalisierung und beklagt, dass dadurch Persönliches hinten angestellt werden muss. Außerdem stellt sie fest, dass in der Arbeitswelt Kompetenzen erforderlich sind, die ein Studium oder eine Ausbildung kaum vermitteln.

914 S: Ja, ich denke schon, dass im Zuge der Globalisierung heute
915 andere Kompetenzen gefragt sind als jetzt vor 10 Jahren.

916 Einfach was die Flexibilität angeht, also im Sinne des

917 bundes- bzw. europaweiten Einsatzes mobil zu sein. Zu sagen:

918 Gut, gehe ich halt nach Spanien oder wenn es Bedarf hat, in

919 die Schweiz oder wie auch immer. Ein Stück weit setzt diese

920 berufliche Leistungsanforderung voraus, dass du Persönliches

921 hinten anstellst. Also einfach der Leistungsdruck aus der

922 Arbeitswelt ist viel höher geworden als jetzt vor ein paar

923 Jahren, was ein unterschiedliches Anforderungsprofil

924 anbelangt, dass halt unterschiedliche Kompetenzen verlangt

925 werden, die durch ein Studium oder auch durch eine Ausbildung

926 einfach gar nicht vermittelt werden. Das ist immer nur so ein

927 einseitiges Profil der ideale Kandidat, der in das Raster

928 reinpasst, teamfähig und konfliktfähig und so weiter und so

929 fort...aber dass irgendwie auch so andere Faktoren völlig unter

930 den Tisch fallen gelassen werden, die vielleicht auch auf

931 Dauer in einem Arbeitsverhältnis entscheidend sind.

Im zweiten Atemzug macht B2 ihrem Unmut über die Verhältnisse am Arbeitsmarkt Luft, allerdings erneut auf intellektueller Ebene.

f) Resümee Casus B2

B2 reflektiert und analysiert ihre Krise, indem sie teilweise die Schuld im Außen sucht (High Potentials als Konkurrenz), aber auch sich selbst kompetent reflektiert, indem sie offen zugibt, dass sie Unstetigkeit durch die Problematik mit den Leistungsängsten vermittelt (Selbstkompetenz). Sie beschreibt ihre emotionale Problematik als relativ konstanten Persönlichkeitsfaktor und spricht in diesem Zusammenhang etwas scherzhaft vom Neurotizismus.

Lernhilfe B2: „Curricular-individuelle Profilierung“

Wenn man über den Casus B2 nachdenkt, beschleicht einen ein Gefühl von Hoffnungslosigkeit und Fragen, die über die vorliegende Arbeit hinausweisen, tauchen auf: Wie geht man mit chronischer (Langzeit-)Arbeitslosigkeit um?⁶² Ihre Leistungsängste sind entwicklungs- und beratungsresistent und stehen ihr im Wege. Mithilfe einer Verhaltenstherapie hat sie bereits versucht, den Persönlichkeitsfaktor zu ändern – was ihr allerdings nicht gelang. Vielmehr hat sie die eigene Akzeptanz ihrer Schwäche gelernt; durch Selbstreflexion. Auf der Suche nach einer optimistischen Haltung, fällt B2s Interesse für wissenschaftliches Arbeiten und ihre Kompetenz zum analytischen Denken (Sachkompetenz) auf. Außerdem besitzt sie Mut zum eigenen Standpunkt (Sozialkompetenz, Selbstkompetenz). Sie könnte einen Artikel zum Thema „Die Honorartätigkeit als prekäres Arbeitsverhältnis“ oder „Psychologin und/oder Heilpraktikerin“ verfassen und den Bewerbungen beilegen.

Die curricular-individuelle Profilierung ist bei der Bewerbung in einer Gesellschaft der Multioptionen beinahe verpflichtend. Am Fall B2 sieht man außerdem, dass ein standardisiertes Bewerbungsverhalten keine Chance hat. Eine Bewerbung hat dann – abseits der perfekten Curricula vitae - eine Chance, wenn sie sich von den anderen durch die Individualität des Bewerbers unterscheidet.

⁶² B2 gehört bisher allerdings nicht in die Sparte der Langzeitarbeitslosen (>1 Jahr)

5.3.4 Interview B6: „Ich hatte immer klar das Ziel Museum“

a) Chronologische Verdichtung des Einzelfalls, B6, promovierte Geologin, 39 Jahre.

Postskriptum: Die Erzählende berichtet sehr klar, ausgesprochen bildhaft und zielgerichtet. Sie ist weder weitschweifig noch zu knapp angebunden. Der Lebenslauf erscheint trotz Bruch sehr kohärent und stringent. 20.06.2009.

B6 beginnt ihre Analysen zur Kompetenzkurve mit der Geburt. Sie thematisiert ihre Schulzeit und gibt detailliert Auskunft über die ehemals vorhandene Problematik der „ersten“ sozialen Verunsicherung, ausgelöst durch einen Schulwechsel:

710 B6: Also ich bin mit knapp sechs Jahren bin ich eingeschult
711 worden, ich würde sagen (...) und vorher war ich im
712 Kindergarten, das heißt ich würde das erstmal als ganz
713 positiv bezeichnen. Und ich denke schon, dass es einen
714 Anstieg gab mit der Schule. Dann bin ich zunächst, zwei
715 Jahre, auf eine Gesamtschule gegangen, und zwar 5te und 6te
716 Klasse. Ehm, das fand aber meine Mutter nach zwei Jahren
717 gar nicht mehr gut, deswegen habe ich tatsächlich einen
718 Schulwechsel drin. Ehm (...) das heißt ich habe nach der -
719 wie alt ist man denn da? elf oder so was - habe ich einen
720 Schulwechsel gemacht. (in der fünften, sechsten Klasse)
721 Also ich war, als ich ein... am Anfang der ersten Klasse ich
722 bin wirklich, kurz bevor ich sechs wurde eingestellt worden
723 (nicht verstanden) fünf Jahre 360 Tage oder so, war ich
724 erste Klasse sechs, zweite sieben, dritte acht, vierte
725 neun, da war ich wahrscheinlich zehn oder elf oder so was.
726 Sechste Klasse, dann bin ich herausgenommen worden, bin
727 auf das Gymnasium. Würde ich das als (...) als Rückschlag in
728 meiner Kompetenz betrachten? Das war natürlich ein Umbruch
729 (...)
730 Aber eher (also es geht um) soziale Verunsicherung,
731 verstehen Sie?

B6 beweist reflexive Kompetenz und Selbst-Bewusstsein bis ins Kindes- und Jugendalter, wo sie ihren „ersten“ (Um-)Bruch erlebt, den sie mit dem Terminus „soziale Verunsicherung“ belegt.

Den Schulwechsel auf das Gymnasium markiert sie mit einem geringen Abfall der Kurve. Sie ist im Laufe der Schulzeit auf dem Gymnasium, nämlich in der neunten

Klasse, „kleben geblieben“ – wie sie es formuliert. Sie begründet diese „Ehrenrunde“ mit Faulheit. Allerdings sinkt an dieser Stelle die Kurve nicht ab, sondern es geht wieder ein Stück „aufwärts“.

741 I: Das war praktisch der Wechsel auf das Gymnasium?

742

743 B6: Der Wechsel auf das Gymnasium, genau.

744

745 I: Gab es da fachlich irgendwelche Probleme?

746

747 B6: Ja ich war danach eine schlechte Schülerin. Ich habe

748 nämlich in der neunten dann noch eine Ehrenrunde gedreht.

749 Nee, nee, das war schon so ich war also da einfach ein

750 bisschen heraus und dann kam, also ja gut sechste, siebte,

751 achte, neunte und dann bin ich kleben geblieben, und zwar

752 mit einer fünf; weil ich keine einzige zwei hatte, die das

753 ausgleichen konnte (lacht).

754

755 I: In welchem Fach?

756

757 B6: In Mathe.

758

759 I: In Mathe.

760

761 B6: Ja, nee, ich war also echt richtig richtig faul.

B6 zeigt Biografische Kompetenz, in dem sie ihr Wissen um ihre Schwächen (Faulheit) und Stärken im Curriculum differenziert beschreibt und benennt.

B6 thematisiert ihre gesamte Schullaufbahn bis zum Beginn des Studiums, wie folgt. Sie betont, dass das Sitzenbleiben weniger die fachliche Kompetenzen betraf, als vielmehr die sozialen. Sie beschreibt die Zeit in der Oberstufe als „geile Zeit“, weil die Klassen aufgelöst wurden und jeder seine soziale Rolle neu definieren konnte (die Kurve geht bis zum Abitur steil nach oben):

795 B6: Ehm Grundschule, und das hier, das ist also dann

796 dieser Bereich Gesamtschule, das war damals in Bundesland

797 m, die ersten oder eine der ersten, nee ,Bundeland m, es war

798 damals so eine Welle die ersten Gesamtschulen – meine

799 Mutter war in der SPD - (okay) Wechsel auf das Gymnasium, so
800 und dann war ich also dann siebte bis neunte Klasse dann
801 sitzen geblieben, dann ging es runter, das war natürlich,
802 das war natürlich Scheiße. Das war richtig Scheiße, ich
803 glaube, da kann man auch noch mal ein bisschen tiefer
804 gehen. Ich glaube, es war nicht, ich glaube, ich war damals
805 nicht ehrgeizig genug als dass es mich von der fachlichen
806 Seite angefressen hätte. Aber die soziale, diese soziale
807 Neuorientierung fand ich richtig Scheiße. Mit der neuen
808 Klasse bin ich auch nicht gut klar gekommen. Und dann kam
809 irgendwann aber Oberstufe, sehen Sie das wird schon ganz
810 steil, Oberstufe, (...) und wir waren ein Doppelgymnasium und
811 in der Oberstufe sind alle Klassen aufgelöst worden und
812 selbst die Klassen vom anderen Gymnasium sind gemischt
813 worden. Und es wurden alle sozialen Rollen neu gemischt.
814 Und jeder konnte aus seiner Rolle, die er schon seit
815 mehreren Jahren mit sich herumschleppt, heraus; das war
816 eine tolle Zeit. Also das war dann die Oberstufe bis zum
817 Abitur. Und da habe ich dann Abitur gemacht, also kurz
818 bevor ich 20 wurde und das war eine geile Zeit. Also das
819 war echt eine ganz tolle Zeit, weil ich einfach, ich bin in
820 der Oberstufe auch total gerne zur Schule gegangen, hat mir
821 unglaublichen Spaß gemacht und ehm nach diesen ganzen
822 sozialen Sachen, nee hier war viel, das war meine Pubertät
823 und die war irgendwie auch schwierig. Und nach dem Abi bin
824 ich nach N und habe mit dem Studium angefangen.

B6 berichtet relativ emotional von ihrer Schulzeit vor und nach Ihrem „Sitzenbleiben“. Die sozialen Rollen hätten sich neu gemischt, das reflektiert B6 als Chance, als Neuanfang, als „geile“ Zeit. Sie hat eine Beziehung zu ihrer Vergangenheit und damit auch ein intaktes Selbst-Bewusstsein.

Nach dem Abitur 1989 begann B6 noch im selben Jahr mit dem Studium der Geographie und Geologie. Die Zeit bis zum Vordiplom verläuft stetig nach unten: Sie erkrankt während dieser Zeit an kreisrundem Haarausfall, der vermutlich psychisch bedingt ist (wie sie später im Interviewverlauf vermutet). Sie liefert folgende Begründung/Selbstanalyse:

875 gefunden, wir hatten dann, so, okay. Also, Abitur und ich

876 habe 1993/92 mein Vordiplom gemacht und das war eine ganz
877 anstrengende Zeit. Ich kann es Ihnen gar nicht sagen,
878 wieso. Aber, da gehe ich jetzt mal ganz tief herunter, weil
879 ich glaube das war eine ganz große Krise in meinem Leben.
880 Weil ich hatte das Gefühl, ich kann das alles nicht. (Mmh).
881 Ich hatte eigentlich bis hier, bis zum Abitur so gut wie nie
882 in meinem Leben wirklich gelernt, alles was ich gemacht
883 hatte, war mir irgendwie zugeflogen. Und was mir nicht
884 zugeflogen war, bin ich halt kleben geblieben und hinterher
885 konnte ich ein paar Sachen abwählen und die (nicht
886 verstanden). Ich habe nicht wirklich gearbeitet. Und hier
887 hatte ich auf einmal solch eine Höllenangst vor diesem
888 Vordiplom (mmh), dass ich, ehm, damals auch krank geworden
889 bin, das kommt noch hinzu - ehm also, ich habe einen
890 kreisrunden Haarausfall gekriegt - mir ist relativ schnell
891 so im Vorfeld dieser Prüfung, so drei, vier Monate vorher
892 wollte ich anfangen zu lernen und ich hatte damals lange
893 Haare, ich hatte sie zu einem Zopf und dann habe ich
894 angefangen Haarausfall zu kriegen, kreisrunder Haarausfall
895 bis hin zur absoluten Kahlheit.

Erstmalig musste B6 sich beim Vordiplom fachliche Inhalte erarbeiten und Lernbereitschaft (Selbstkompetenz) zeigen; das stürzte sie in eine Krise mit Selbstzweifeln, die darin gipfelte, dass sie (vermutlich psychisch bedingen) Haarausfall bekam. Hier könnte man eine curriculare Kompetenzkrise verorten, die allerdings unseren Kriterien für die curriculare Kompetenzkrise nicht entspricht. Dennoch ereignete sich hier eine Entwicklungskrise mit positivem Verlauf.

Während des Studiums absolviert B6 die üblichen Praktika, u. a. in einem Geowissenschaftlichen Ingenieurbüro. Von 1990 bis 1996 arbeitet sie neben dem Studium für ein halbes Jahr als Staubsaugerin in einem Warenhaus (in den Morgenstunden), als Postbotin und als Studentische Hilfskraft:

301 B6: Also, Praktikum im Studium schreibe ich jetzt einfach
302 dahin. Ehm geologisches Landesamt, darf ich da mitrein
303 schreiben, Landesamt C, ein Monat (Mmh). (...) Praktikum im
304 Studium (...) ja also Geowissenschaftliches Ingenieurbüro
305 (mmh) (...) ein Monat, ehm, gut meine Ferienjobs: ich war
306 Briefträgerin bei Q (mmh).

314 B6: Jetzt schreibe ich einfach mal ehm 1990 bis 95. Ehm,
315 ich habe so viele Jobs gehabt, da brauchen Sie nicht jeden
316 einzelnen Zeitraum, den kann ich Ihnen auswendig nicht
317 sagen, also ehm, (...) Staubsaugen im Warenhaus (I lacht) in
318 Klammern, ich weiß nicht ob Sie. (was man so als Ferienjob
319 macht). Also, das habe ich ein halbes Jahr lang gemacht.
320 Also ein halbes Jahr während des Studiums auch jeden Morgen
321 eineinhalb Stunden bei M Staub gesaugt.

322 So, ehm, in, in den Sommersemesterferien (...) Postbotin.
323 Diverse Ferienjobs, das sind in Mv da habe ich gejobbt, da
324 kann man morgens zum Arbeitsamt gehen und kann sagen hier
325 ich, für die nächsten drei Tage, dann gibt es was weiß ich
326 da möchte einer, dass man seinen Gartenteich sauber macht,
327 nicht in Mv. Was habe ich noch gemacht, was irgendwie
328 jetzt noch nennenswert ist. Ehm.

329

330 I: Ach so, das war während dem Studium? Da haben Sie aber
331 in N gelebt?

332 Und weil Sie jetzt Mv?

333

334 B6: Ferienjobs in den Semesterferien.

335

336 I: Ach so in den Semesterferien waren Sie dann immer in Mv.

337

338 B6: Manchmal.

339

340 I: Ja, okay.

341

342 B6: Also diese Sachen waren auch, warten Sie mal, das ist
343 nämlich auch, das war ja in C (ja). (nicht verstanden) Das
344 war dann in Mv und das war in H, das ist auch bei Mv.

345

346 I: Ja, das kenne ich sogar.

347

348 B6: Genau. Also ich war öfter in den Semesterferien in Mv.
349 Genau. Ehm, dann habe ich zum Teil ja auch, gut dann war
350 ich von 1992 bis 1996, vier Jahre war ich studentische
351 Hilfskraft. (...) Ehm, am geologischen Museum
352 der XV, so. Dann war ich dort von 1993 bis 97, was mache ich

353 jetzt? Solle ich Ihnen am Ende einfach noch mal meinen
354 Lebenslauf schicken?

B6 erwähnt eine Vielfalt an Ferienjobs bis zu einer Anstellung als studentische Hilfskraft. Sie war schon damals mit existenziellen Unsicherheiten befasst (vgl. später der Job in der Automobilindustrie, der vor allem der Existenzsicherung dient).

Bis zum Ende des Studiums 1997 geht ihre Kompetenzkurve wieder nach oben. Von 1998 bis 2001 promoviert B6 (DFG-Projekt). Sie hatte immer ganz klar das Ziel einer Tätigkeit im Museum, Naturkundemuseum, vor Augen:

142 I: Also, Ihr Ziel war ursprünglich das Museum, oder?

143

144 B6: Ich habe mein ganzes Studium eigentlich schon als, also
145 auch hier, auch in dieser Zeit zwischen, sagen wir mal, 92 und
146 97 als studentische und später wissenschaftliche Hilfskraft,
147 ehm oder als studentische Hilfskraft und hinterher
148 wissenschaftliche Mitarbeiterin und hatte immer ganz klar
149 (vor Augen) das Ziel Museum, Naturkundemuseum. (Mmh, mmh)
150 Genau. Von 2001 bis 2003 habe ich in X im Museum gearbeitet
151 und während dieser Zeit habe ich natürlich die eine oder
152 andere Fortbildung in Richtung Museum gemacht. Access ist
153 jetzt noch mal speziell wegen Datenbanken, man muss ja viel
154 archivieren in so einem Museum; (okay) in meinem Fall
155 Fossilien.

156

157 I: Ja, mmh.

368 B6: Ja, doch das war auch an der XV. Aber dann machen wir
369 einfach 1997 wissenschaftliche Mitarbeiterin. (...) Da habe
370 ich irgendwie noch nicht so richtig an der Doktorarbeit
371 (nicht verstanden). An der XV in Klammern ich schreibe
372 jetzt Geologische Forschungsstelle. So und dann war
373 ich von 1998 bis 2001 DFG-Projekt.

374

375 I: Also das war ein Stipendium praktisch oder?

376

377 B6: Das war eine wiss..., nee eine halbe Stelle.

378

379 I: Mmh, ah ja okay, mmh, mmh.

380

381 B6: Ein DFB-Projekt Promotion, halbe BAT-Stelle. Also
382 seitdem zahle ich auch in die Rente ein (nicht verstanden)
383 Geologische Forschungsstelle.

384

385 I: Geologie?

386

387 B6: Fossilien.

388

389 I: Okay, mmh, mmh.

Mit der Tätigkeit als studentische Hilfskraft und wissenschaftliche Mitarbeiterin scheint sie einen Weg gefunden zu haben bzw. einem roten Faden zu folgen, der sie zunächst zu ihrem Wunschjob in einem Museum führt. B6 zeigt hier intuitive Fähigkeiten und handelt bis dato im Sinne von Selbstverwirklichungstendenzen.

Nach ihrer Promotion besetzt B6 eine Stelle in einem Museum; als Geologin.

391 B6: Genau. (...) Dann bin ich 2001 nach X gegangen. 2001-
392 2003. G-Museum X.

424 Unterschied. Dann habe ich dort also 2 Jahre in diesem G-
425 Museum in X als, ja als Geologin gearbeitet. Als Geologin
426 und ich war auch die einzige Geologin da sozusagen und wir
427 waren damals ein Team mit, ehm, es waren bestimmt 14 ABMler
428 da oder so was. Es gab damals noch mal diesen Versuch
429 dieses G-Museum noch mal so wieder zu beleben, sage ich
430 mal. Und da war ich sozusagen wenn man - wir waren 14
431 ABMler - und ich war sozusagen die stellvertretende
432 Teamleitung.

Ihre „Vision“ resp. ihr Ziel Museum realisiert sich. Sie berichtet über keinerlei mangelnde Kompetenzen in ihrer Aufgabe als Teamleitung, sie ist mit diesem Job „an der richtigen Stelle“.

Im September 2003 schließt das Museum, sodass sie arbeitslos wird. Von September 2003 bis Januar 2004 erlebt B6 mit ihrer Arbeitslosigkeit eine curriculare Kompetenzkrise (August 2003 bis Januar 2004). Trotz dieser Krise, wie B6 diese Zeit der Arbeitslosigkeit, selbst tauft, befindet sich die Kompetenzkurve auf hohem,

positivem Niveau und sinkt nicht mehr in den Bereich des „Vordiplom-Levels“ und der Schulzeit ab.

Ab Februar 2004 absolviert B6 eine sechsmonatige Fortbildung in der Sparte „Projektmanagement“, die 3 Monate Praktikum in einer Firma beinhaltet:

194 B6: Ich hatte gar kein Ziel vor Augen. (beide lachen) Es
195 war so, dass ich 2003
196 Im September bin ich arbeitslos geworden, bin nach T
197 gekommen und war dann mehrere Monate arbeitslos und habe
198 dann überlegt, was kann ich machen. Bin zum Arbeitsamt
199 gegangen und habe gesagt: „Leute ich will eine Fortbildung“.
200 Die haben mir zwei Fortbildungen angeboten, die eine
201 Fortbildung war, ehm, in Richtung Grafikdesign (nicht
202 verstanden) express und so weiter und die zweite war
203 Projektmanagement. Ich habe mich dann bewusst für das
204 Projektmanagement entschieden, weil diese 6-monatige
205 Fortbildung beinhaltete, dass man 3 Monate Theorie macht
206 und drei Monate in eine Firma geht. Und ich hatte das
207 Gefühl, ich mit meinem Lebenslauf komme niemals in eine
208 Firma überhaupt herein (und dann wäre das eine gute
209 Chance) wenn ich aber drei Monate Praktikum machen kann,
210 dann komme ich herein. (Ja, ja) Und das hat sich für mich
211 100-prozentig ausgezahlt, weil seitdem arbeite ich in
212 dieser Firma. (Ah ja, okay). Also ich bin nach den drei
213 Monaten eben in eine Aushilfstätigkeit übernommen worden,

488 B6: Genau. Arbeitslosigkeit von September bis Januar,
489 September 2003 bis Januar 2004, das sind immerhin fünf
490 Monate.

Auch hier beweist sie im Umgang mit der Arbeitslosigkeit und der Curricularen Krise Metakompetenzen wie Selbstdistanz. Das heißt, sie distanziert sich vorübergehend von ihrem Traum „Museum“ und geht bei der Suche nach Alternativen strategisch vor. Sie verfügt über ein hohes Maß an Lösungswissen und Übergangskompetenz, wie in späteren Betrachtungen und Reflexionen noch deutlich wird.

Um welche Branche es sich handelt, erklärt B6 – unter der Berücksichtigung der Anonymität - wie folgt:

49 I: Darf ich fragen bei welcher Firma, Sie da sind? Bei
50 Firma ef, oder?
51
52 B6: Firma et, et ist ein ehm
53
54 I: firma et?
55
56 B6: firma et.
57 I: Ah ja okay.
58
59 B6: Firma et ist ein weltweiter
60 Endmontageanlagenbauer, das heißt zum Beispiel eine Firma
61 wie ef, wenn die ein Werk bauen, dann bauen die das gar
62 nicht selber, sondern unsere Firma baut das.
63
64 I: Ah ja, okay, okay. (sozusagen)

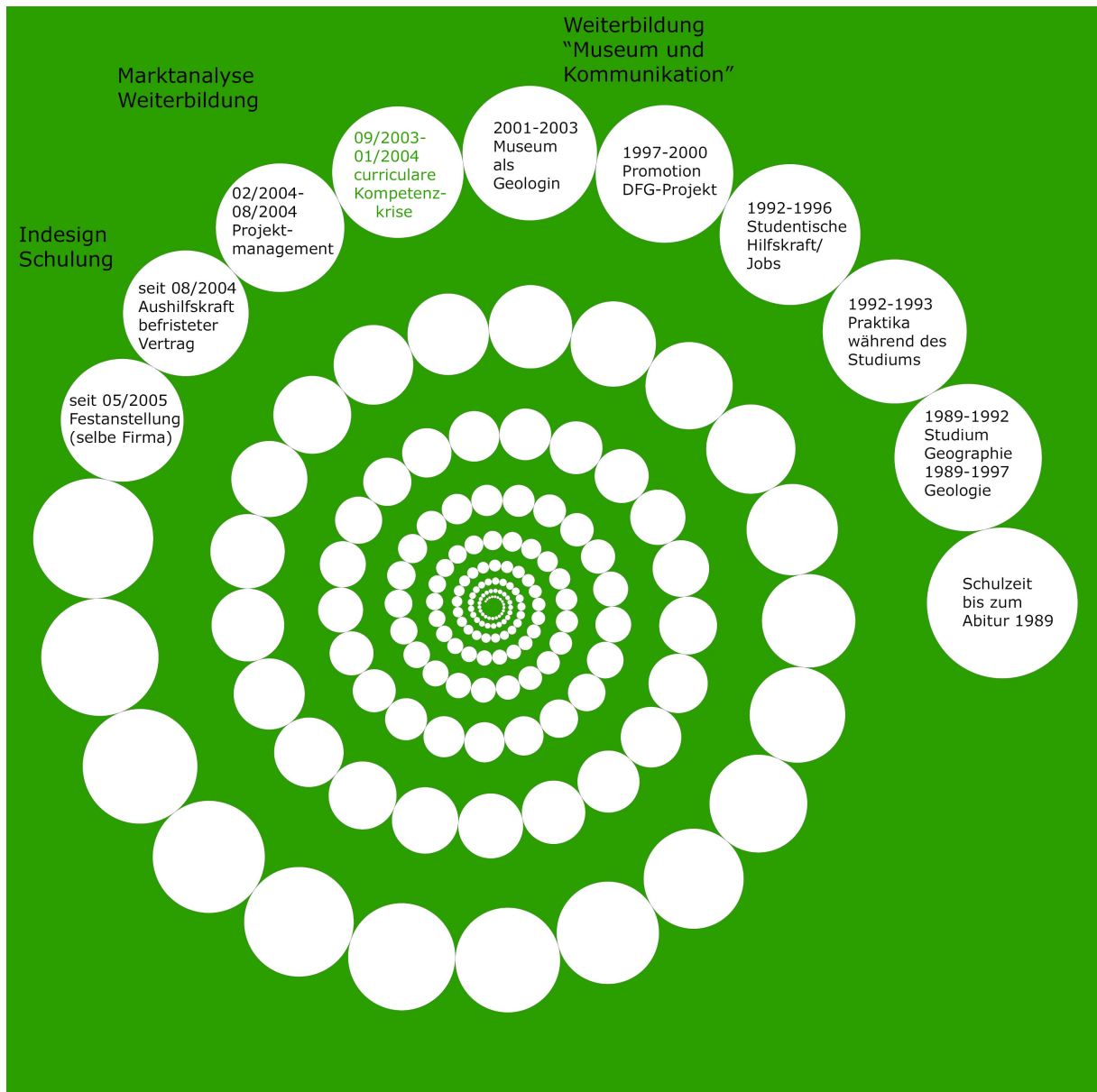
Hier wird deutlich, wie weit der jetzige Arbeitgeber vom Thema Museum und Geologie entfernt ist.

B6 berichtet von ihrem „Ausreißversuch“ in eine andere Stelle: eine Anstellung in einem Museum, an einem anderen Ort:

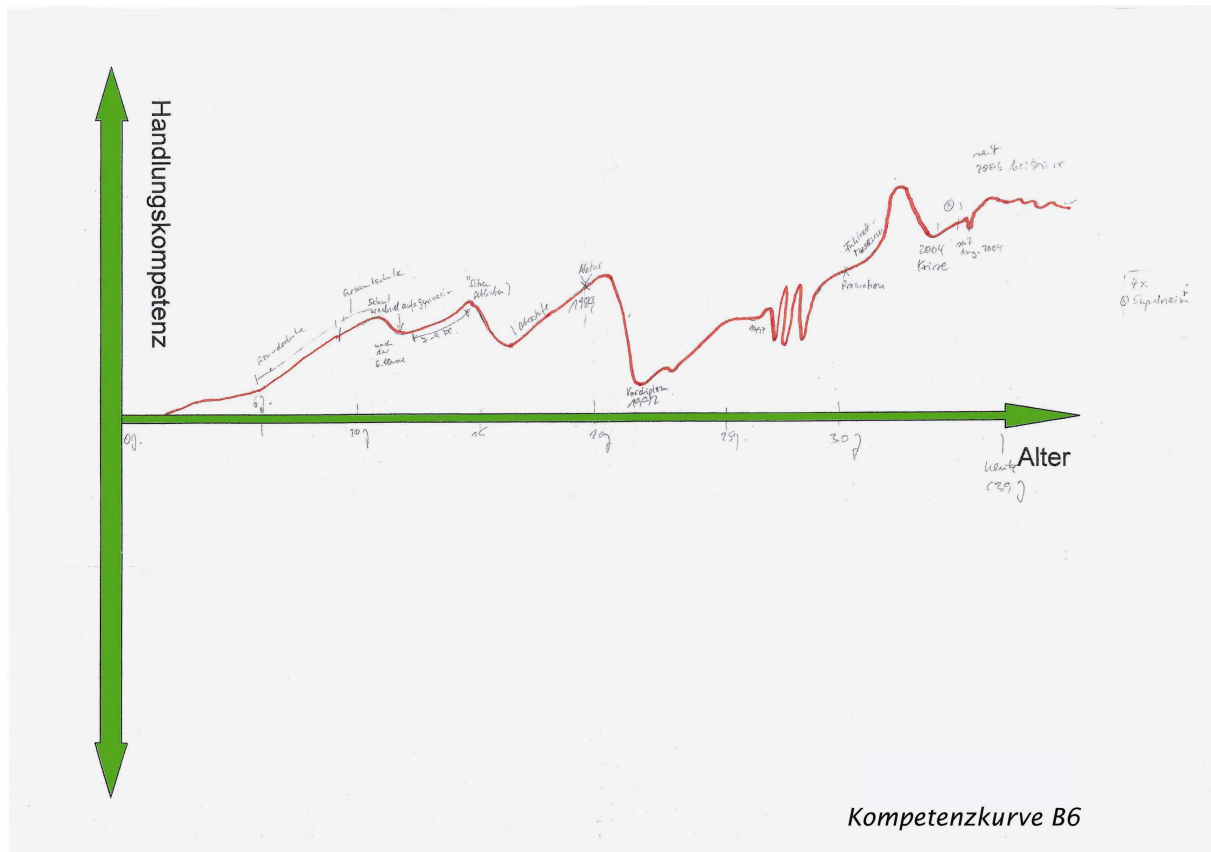
1328 Aber komme ich da noch hin. Und, ja. Vielleicht muss ich an
1329 der Stelle, noch eine Sache erwähnen, es gab 2006 nachdem
1330 ich mich so langsam wieder hochgearbeitet hatte - fällt mir
1331 jetzt grad erst ein - (das war dann bei der Firma et eben
1332 dieser Job?) genau, genau. Da habe ich mich 2006, habe ich
1333 mich in Mv beworben und beim Museum „N & O“, ein
1334 Naturkundemuseum, ein sehr gutes Naturkundemuseum. Und ich
1335 habe mich dort beworben, eigentlich eher unter ferner
1336 liefen. (Mmh). Ich habe die Stelle gekriegt und ich habe
1337 sie abgelehnt. Das war auch noch mal eine richtig fette
1338 Krise. (Wegen Mv oder wegen was?) Ich glaube - ich habe ja
1339 gesagt, 2006 ich hatte mein Leben gerade zusammen, ich war
1340 auf der Insel angekommen, ich war nicht mehr mit der
1341 offenen Planke im Wasser (ja, ja, ja, ja) und ich hatte das
1342 Gefühl „bwo“ jetzt wieder schwimmen ja, also (was Neues?)
1343 Beziehung trennen, nach Mv gehen, Fahrtzeiten haben, zwei
1344 Wohnungen haben und das für einen Job, in dem ich - rechne

1345 man mal ganz kurz - 1400 Brutto weniger verdient hätte
1346 (mmh), der allerdings wahrscheinlich viel schöner gewesen
1347 wäre. Das habe ich damals nicht geschafft. (Mmh). Also ich
1348 bin in den zwei Wochen, als ich diese Entscheidung treffen
1349 musste, nehme ich die Stelle, nehme ich die Stelle nicht,
1350 nehme ich die Stelle, nehme ich die Stelle nicht, fast
1351 wahnsinnig geworden. Ich habe mich entschieden sie nicht zu
1352 nehmen. Das hat mir das Gefühl gegeben, dass ich in meinem
1353 Ursprungsberuf nicht gescheitert bin, denn ich hätte diese
1354 Stelle haben können. Ich war damals sicher, oder ich hatte
1355 damals das Gefühl, es kann sein, dass es auf 10 oder 15
1356 Jahre gesehen, ein Fehler ist, sie nicht zu nehmen, aber
1357 ich hatte das Gefühl, auf die nächsten 5 Jahre ist es
1358 vielleicht richtiger sie nicht zu nehmen, weil ich das
1359 Gefühl hatte, ich hatte mein Leben gerade wieder so ein
1360 bisschen zusammen. Und das jetzt wieder zu teilen, dazu
1361 war ich damals irgendwie nicht fähig.

B6 entscheidet sich für ihren „alten“ Job, existenzielle Vorteile, Sicherheiten und ihre Beziehung. Ihre beruflichen Selbstverwirklichungsbestrebungen stellt sie hintenan, d. h. sie zeigt auch hier eine gewisse Fähigkeit zur Selbstdistanz.



Kompetenzspirale (chronologische Verdichtung), B6, „Ich hatte immer klar das Ziel Museum“, Doktorin der Naturwissenschaften/Geologin



„Der rote Faden“ im Curriculum vitae von B6: Kompetenzkurve

Die Kompetenzkurve von B6 zeigt einen prägnanten Tiefpunkt in der Nähe der x-Achse, den B6 im Zusammenhang mit ihrem Vordiplom und psychischen Stress, der sich in Form eines Haarausfalls manifestierte, beschrieb. Der Tiefpunkt, der die definierte curriculare Kompetenzkrise in Form von Arbeitslosigkeit (Hartz 4) veranschaulichen soll, ist „unauffällig“ nach einer kurzen Hochphase (höchster Punkt), die die Tätigkeit im Museum markiert, im positiven Bereich (geringe Abwärtsbewegung) zu verorten.

b) Bewerbungsverhalten und Beratung: Berufliche Kompetenzen 1. Ebene zum Zeitpunkt der curricularen Krise. Kompetenzdiagnose auf 1. Ebene. Verhalten auf dem Arbeitsmarkt und Coaching/Beratung.

b1 Code: Arbeitsmarkt (inklusive Bewerbungsverhalten)

B6 beschreibt ihre ehemalige und jetzige Einstellung zur Automobilindustrie, in der sie nach der curricularen Kompetenzkrise „gelandet“ ist und definiert in diesem Zusammenhang einen so genannten „moralischen Absturz“ wie folgt:

459 habe. Ja, wobei ich muss ganz ehrlich sagen ich überhaupt
460 keine Affinität zur Automobilindustrie gehabt vorher, das
461 war sogar für mich eher das Gefühl: jetzt ist - wie soll
462 ich mal sagen - der moralische Absturz passiert. Also,
463 weil, als ich mit 19 angefangen habe zu überlegen was
464 studiere ich, da sah ich mich als Greenpeace-Aktivistin vor
465 einen Tanker gekettet und nicht als Marketingmanagerin in
466 der Automobilindustrie. Insofern war das für mich
467 schwierig. Ich glaube, dass ein Studium einfach dazu
468 befähigt, sich schnell - also grad ein universitäres
469 Studium - dazu befähigt, sich schnell in Thematiken
470 einzuarbeiten, und ehm ja, und ich glaube, ich habe das
471 relativ schnell geschafft, aber ich bin auch immer noch
472 dabei. Also, wir haben ein wahnsinniges Portfolio, ich bin
473 jetzt auch von einem Geschäftsbereich in den anderen
474 gewechselt und der vertreibt wieder andere Anlagenprodukte,
475 Ideen und so weiter und ich bin eigentlich ständig in einer
476 Erweiterung begriffen.

B6 zeigt Eigenschaften wie Selbstdistanz und -ironie, mit denen sie ihren Pragmatismus in Bezug auf ihr Verhalten am Arbeitsmarkt erläutert.

Sie beschreibt, wie sie eine Stelle in ihrem Ursprungsberuf in einer anderen Stadt abgelehnt hat: „*Das war auch noch mal eine richtig fette Krise*“. Bildlich erläutert sie, dass sie gerade auf einer Insel angekommen ist.

Querverweis Zeile 1328, Seite 208: B6 verfolgt trotz des relativ sicheren Jobs in der Automobilindustrie, ihren Traum: Museum. Allerdings siegen an dieser Stelle wiederum der Pragmatismus und existenzielle Überlegungen. Da sie keinen finanziellen Rückhalt von ihrer Mutter hat, wählt sie die „sichere Variante“. B6 spricht erstaunlicherweise als Einzige finanzielle Sorgen und Ängste direkt an.

Sie thematisiert erneut den Wunsch nach einem beruflichen Wechsel; aber auch die Wirtschaftskrise:

1502 Vielleicht sollte ich, ich habe überlegt ob ich es noch mal
1503 jetzt machen soll, und ich sondiere eigentlich die ganze
1504 Zeit welchen Weg, Möglichkeiten gibt es, um noch mal aus
1505 diesem Bereich wegzukommen in einen individuelleren
1506 Bereich. Vielleicht auch eine kleinere Firma, nicht mit
1507 800, wir ziehen jetzt noch mit einem anderen Werk zusammen,
1508 dann sind wir 1600 Leute.

1509

1510 I: Ja, einfach eine Firma, die irgendetwas herstellt, wo
1511 Sie auch mehr Interesse daran haben. (Genau). Müssen ja
1512 nicht, muss ja kein Museum sein. (Genau, oder auch). Muss
1513 ja einfach ein Bereich was weiß ich, Musikinstrumente, wenn
1514 Sie sich jetzt für Musik interessieren.

1515

1516 B6: Genau, so was in die Richtung. Oder eben auch es gibt
1517 jede Menge Verbände, die auch Marketing brauchen und das
1518 ist nicht uninteressant. Aber da sondiere ich erst und
1519 natürlich haben wir gerade eine Wirtschaftskrise (mmh, ja),
1520 ehm das heißt im Moment klammern wir uns wieder an unsere
1521 Insel dieses Mal, noch treiben wir nicht im Meer, alle
1522 merken, das Wasser steigt und rücken ganz eng zusammen und
1523 sind froh, dass sie überhaupt einen Boden unter den Füßen
1524 haben.

Dieser Abschnitt unterstreicht die vorige Interpretation und thematisiert die Wirtschaftskrise, die in B6 existenzielle Ängste aktualisiert. Sie zeigt immer wieder Selbstverwirklichungstendenzen, die sie aber bezüglich der existenziellen Sorgen hinten anstellt. Sie ist fähig zur Selbstdistanz innerhalb ihrer Selbstfindungsbestrebungen.

Sie beschreibt ihren Weg zur Einstellung bei der „Firma et“. Zum ersten Mal kommt sie auf das Thema Bewerbungsgespräche zu sprechen.

1584 B6: Ja, ich habe drei Vorstellungsgespräche gemacht. Ich
1585 hätte das ef-Praktikum auch kriegen können, bei dem anderen
1586 war ich mir jetzt gar nicht mehr so sicher, ich glaube ich
1587 hätte es auch kriegen können. Ehm, ef weiß ich auch nicht ob
1588 das irgendwie eine alte, linkspolitische Angst war, der
1589 Name war mir irgendwie zu groß. Und hier gab es
1590 irgendetwas, vielleicht gab es irgendwie etwas, das mir
1591 vertraut vorkam. Und manchmal habe ich bei der Firma et
1592 gedacht, das ist zumindest von manchen Strukturen auch
1593 nicht so unähnlich wie im Museum, auch wenn viel größer.
1594 (Okay)

1595

1596 I: Welche Erfahrungen haben Sie mit Bewerbungsgesprächen
1597 gemacht?

1598

1599 B6: Schon auch mehrere. Also ich hatte zwischendrin hatte
1600 ich auch noch mal eine andere Stelle in E gekriegt, das war
1601 noch bevor ich das Praktikum begonnen habe. Aber die Stelle
1602 habe ich gekriegt, die ist aber dann im Nachhinein
1603 gestrichen worden. Deshalb habe ich sie doch nicht gekriegt
1604 und ich wäre nach E nicht gegangen, wegen der ganzen
1605 Neonazis sage ich mal. Also das war nicht direkt in E, das
1606 war in der Nähe von G (lacht), das ist (nicht verstanden).

B6 erwähnt in ihrer Auswahl der Firmen auch „eine alte, linkspolitische Angst“ – sie integriert arbeitsmarktpolitische Überzeugungen und beweist differenzierte Erwägungen bei der Auswahl ihrer Arbeitgeber.

B6 spricht das Thema Bewerbungen und Kaschierung von Lücken an und ist dafür solche Dinge „sauber auszusprechen“:

1615 B6: Man wird ja immer in so eine bestimmte Richtung
1616 gecoacht. Ich persönlich kann das nicht so gut kaschieren.
1617 Ich sage einfach wie es war. Ich glaube, dass das auch gar
1618 nicht so schlecht kommt. Ich meine ja dieses ja. Ich glaube
1619 also zum Beispiel als ich diese Stelle, mich in Mv beworben
1620 habe, da habe ich auch gesagt, dass das beim G-Museum eine

1621 ABM war. Obwohl ich damals sehr genau darauf geachtet habe,
1622 dass es im Zeugnis nicht steht, weil ich schon das Gefühl
1623 hatte, das kommt jetzt vielleicht nicht gut. Aber in
1624 Mv habe ich ganz klar gesagt, Leute, das war eine ABM
1625 und dann haben die gesagt: Ah ja, das haben wir uns schon
1626 gefragt und dann war die Sache vom Tisch. Und ich glaube so
1627 ist es mit allen Sachen, offen angesprochen und sauber
1628 ausgesprochen ist es okay und irgendwelche komischen ehm
1629 Wortverrenkungen darum zu machen oder glatte Phrasen darum
1630 zu basteln ist auch eher peinlich, glaube ich.

B6 besitzt so viel Selbstbewusstsein, dass der offene Umgang mit der Tatsache, dass die Stelle im Museum eine ABM-Stelle war, im Rahmen von Bewerbungen sinnvoll erscheint.

b2 Code: Coaching/Beratung

B6 hat neben einer dreiwöchigen Berufsorientierung von der Bundesagentur für Arbeit drei bis viermal einen Coach aufgesucht. Allerdings fungierte die Lebensgefährtin, die Pädagogin und Psychodramatikerin ist, Beraterisch resp. als Coach.

570 I: Und zu anderen Beratern, irgendwelchen Coaches oder so?
571 Sind Sie da irgendwo hingegangen in der Zeit?
572
573 B6: In der Zeit direkt nicht. Ich bin in der Folgezeit mal...
574
575 I: Oder war die Beratung beim Arbeitsamt, war die hilfreich
576 oder jetzt in welche Richtung es gehen kann?
577
578 B6: Ehm ich hatte noch 2003 als im G-Museum absehbar war,
579 dass das G-Museum geschlossen werden würde, da haben die
580 uns eine dreiwöchige Berufsorientierung bezahlt. Die habe
581 ich dann noch mal in N gemacht, wobei (nicht verstanden)
582 sind nicht so weit auseinander. Da habe ich also noch mal
583 drei Wochen Orientierung gemacht und überlegt was kann ich
584 eigentlich, nee wirklich, und wohin könnte das gehen. Die
585 meisten Sachen habe ich neulich erst weggeworfen, das ist
586 interessant, nur wir mussten so eine Zeichnung machen, so
587 Lebensweg, das war so ein bisschen gestalterisch.

588

589 I: So wie das hier? (lacht)

590

591

592 B6: Ja nicht, noch ein bisschen bunter. Und die habe ich
593 gemacht und das fande ich sehr interessant, weil da stand
594 unter anderem PR auch schon darauf und ich mache jetzt
595 mittlerweile sehr viel PR zum Beispiel. (ah ja okay). Also
596 da hatte ich die Möglichkeit, dann ist meine
597 Lebensgefährtin, die ist Pädagogin. (mmh) und ich glaub
598 auch eine Psychodramatikerin und hat mich also in eine Menge
599 Sachen eingeführt, von denen ich sonst nichts wüsste. Und
600 die hat, glaube ich, sehr viel als Coach, wenn man so will,
601 mit mir gearbeitet und auch mich gefragt und auch mir, sagen
602 wir mal, Werkzeuge an die Hand gegeben, die mir so nicht
603 bekannt gewesen wären. Ja, und dann habe ich aber später noch
604 mal auch 3 oder vier Mal privat einen Coach in Anspruch
605 genommen.

B6 lässt sich von ihrer Lebensgefährtin beraten, was durch die persönliche Beziehung nicht optimal und professionell erscheint. Sie sucht additiv allerdings neutrale Coaches auf und besucht einen Orientierungskurs bei der Arbeitsagentur, dessen prognostischen Wert (Job im Bereich PR) sie anerkennt.

B6 war etwa dreimal bei einer Supervisorin, was ihr aber im Nachhinein betrachtet nicht viel genützt hat. Sie drehe sich im Kreis – immer noch – und da habe ihr die Supervisorin auch nicht weiterhelfen können. Sie beklagt nicht ihre Aufgabe in der Firma (PR-Marketing), sondern die Inhalte in Bezug auf die Branche Automobilindustrie: *„Aber diese Inhalte, die sind so für mich persönlich, langweilig und uninteressant, dass ich mich natürlich zurücksehne nach Sachen, die naturkundlich orientiert sind, die umweltschutzorientierter sind und die ich persönlich auch für gesellschaftlich sinnvoller erachte.“*

1462 B6: Ja also Lernhilfen, Erhebungsinstrumente, nee. Ich habe
1463 so 2004/2005 habe ich noch mal so ein Coaching gemacht mit
1464 einer privaten Supervisorin (ah ja, mmh). Und habe da
1465 versucht mich zu reflektieren, wie gehe ich damit um, aber
1466 vielleicht war das zu früh, mir hat das irgendwie nichts
1467 gebracht. Ich war immer so (wann war das 2000?), ich würde

1468 sagen, ich hatte 2004, nachdem ich angefangen hatte -
1469 ungefähr hier - da Supervision. Ich würde mal sagen, vier
1470 Mal. (Okay) Mit einer privaten Supervisorin gemacht, ehm.
1471
1472 I: Was kam dabei heraus, oder?
1473
1474 B6: Irgendwie kam nicht wirklich was dabei heraus hatte ich
1475 das Gefühl. Ich hatte das Gefühl, ich bin in einer
1476 Sackgasse. Ich drehe mich einfach im Kreis und ich hatte
1477 das Gefühl, sie konnte mir auch nicht helfen. Und ein
1478 bisschen drehe ich mich auch immer noch im Kreis. Ich weiß
1479 ich will weg, aber ich weiß nicht, wohin. Also ich habe ja
1480 dann bestimmte Sachen eingepflockt, ich mache jetzt
1481 Marketing-PR, ich möchte gern irgendetwas machen in der
1482 Industrie oder in einem Bereich, der mir inhaltlich mehr
1483 liegt. Also meine Arbeit ist toll, das muss ich an der
1484 Stelle sagen, sie ist unglaublich vielseitig, ich mache
1485 ganz viele Sachen, die habe ich im Museum auch gemacht. Ich
1486 schreibe Texte, ich mache Internetsachen, ich überlege,
1487 konzipiere, ganz viele Sachen, aber mich interessieren
1488 einfach automobile Anlagen nicht. Das eine, die
1489 Vielseitigkeit und Selbständigkeit in der Arbeit, in meinem
1490 Job im Moment ist super. Aber diese Inhalte, die sind so
1491 was für mich persönlich, langweilig und uninteressant, dass
1492 ich mich natürlich zurücksehne nach Sachen, die
1493 naturkundlich orientiert sind, die umweltschutzorientierter
1494 sind und die ich persönlich auch für gesellschaftlich
1495 sinnvoller erachte. Für mich ist Automobilbau, natürlich
1496 fahre ich Auto und ich fahre auch gerne Auto, trotzdem ist
1497 für mich Automobilbau nicht wirklich ein Wert. (Mmh, mmh,
1498 okay). Aber die Supervision hat mir nicht geholfen, die
1499 Supervision hat mir, glaube ich, eher noch mal gezeigt, (...)
1500 ehm, ich habe es irgendwann abgebrochen, ich hatte das
1501 Gefühl es führt irgendwie zu nichts.

B6 spricht offen über ihren Unmut und ihr Unbehagen bezüglich der Arbeitsinhalte. Sie hat ihren Traum von den naturkundlichen Inhalten noch nicht begraben.

c) Curriculare Kompetenzkrise und Metakompetenz: Curriculare Kompetenzkrise und reflexive Kompetenzen als Metakompetenzen.

c1 Code: Curriculare Kompetenzkrise

B6 beschreibt, wie sie die curriculare Kompetenzkrise erlebt hat und warum sie diese als krisenhaft bezeichnet. Die Krise dauerte 5 Monate – sie habe sich durch Hartz 4 gedemütigt gefühlt. Sie habe vor sich „hingesumpft“, beschreibt B6 bildlich:

478 Also so irre viele Brüche sind da nicht darin, aber der
479 Bruch der da darin ist, der war für mich persönlich
480
481 I: Das ist eben der mit dem (der ist genau da: 2004).
482
483 B6: Der ist für mich (hier noch mal) also Arbeitslosigkeit.
484
485 I: Waren Sie da auch eine zeitlang daheim und haben
486 gewartet auf diesen Kurs, oder?
487
488 B6: Genau. Arbeitslosigkeit von September bis Januar,
489 September 2003 bis Januar 2004, das sind immerhin fünf
490 Monate.
491
492 I: Wie ging es Ihnen in der Zeit, also so von?
493
494 B6: Das ist schwer zu sagen.
495
496 I: Also war das eine krisenhafte Situation?
497
498 B6: Es war eine sehr krisenhafte Situation vor allem Dingen
499 deswegen: ich hatte mir in X sehr große Chancen
500 ausgerechnet, ehm, übernommen zu werden – also der dortige
501 (im Museum), genau der dortige Direktor wollte das Museum
502 neu aufziehen, ehm, wir waren drei oder vier
503 Wissenschaftlerinnen, ich glaube, dass ich in einer sehr
504 guten Position war und ich glaube behaupten zu können, ich
505 wäre sicher übernommen worden, wenn eine Stelle; er war
506 dabei eine Stelle zu schaffen und ich bin sehr sicher, ich
507 hätte sie gekriegt. Und es ist dann so gekommen, dass er,
508 also der Direktor von der Stadt X gekündigt worden ist im

509 April oder Mai 2003. Wir haben dann noch sehr lange, sehr
510 hart gekämpft um dieses Museum. Also, wir haben dann so
511 Presseveranstaltungen gemacht, wir haben mit allen Parteien
512 gesprochen, ehm, wir waren eigentlich gerade in einem
513 Jubiläumsjahr - im Grunde genommen - aber X, ich weiß das
514 ist ja bundesweit bekannt ist ja unglaublich pleite als
515 Stadt. Und ehm insofern war es, war das Ende in X wenn man
516 so will, traumatisch. Oder eben sehr, sehr traurig, man hatte
517 einen Kampf verloren. Als ich hierhin kam, hatte ich das
518 Glück, ich bin ja meiner Lebensgefährtin hinterher gezogen,
519 dass ich ne, na ich stand nicht vor dem Nichts. Wir hatten
520 uns für zwei Jahre gesagt, ach Mensch, wir können auch mal an
521 zwei verschiedenen Ecken der Bundesrepublik, wir waren
522 schon sehr lange zusammen, an zwei verschiedenen Ecken
523 leben, sie hat hier einen beruflichen Einstieg gemacht und
524 ich dann dort und dann treffen wir uns irgendwann, wenn es
525 wieder passt, treffen wir uns zusammen. Und insofern hat
526 ich natürlich dann ein Ziel, da dachte ich, okay, X ist
527 vorbei, das ist zwar schade, aber dann gehe ich eben jetzt
528 nach T, und dann dann führen wir unser beider Leben wieder
529 zusammen nach diesem kleinen (nicht verstanden), dass wir da
530 so gelaufen sind. Trotzdem war das eine Zeit, in der ich
531 ehm (...) deprimiert war, ich war einfach unglaublich
532 deprimiert. Ich meine, dass das die Zeit gewesen ist, bei
533 der auch Hartz IV eingeführt wurde und ich habe mich ehm
534 (...) extrem - wie soll ich sagen - also, mir ist Hartz IV
535 extrem nahe gegangen, obwohl ich glaube, ich nicht die
536 Zielklientel war. Ja, ich glaube, es ging (schon der Begriff
537 oder wie?) Ja, nein dieses Fordern und Fördern. Also, das
538 ist ein Begriff, der mir bis heute richtig quer reingeht,
539 der macht mich richtig wütend, weil ich habe das Gefühl,
540 fordern heißt, wir müssen euch fordern, denn ihr seid zu
541 faul und wir müssen euch fördern, denn ihr seid zu dumm.
542 Ich finde das eine zutiefst demütigende Bezeichnung. Und
543 als ich damals eben arbeitslos war, hat mich das noch mal
544 extra gedemütigt. (ja, ja, okay) Also ich habe obwohl ich
545 eigentlich jemand der eher so in Richtung SPD oder so was
546 gewählt hat, nicht immer wählt, aber schon gewählt hat,
547 habe in der darauf folgenden Wahl dieser Partei und auch
548 dieser Koalition meine Stimme verweigert. Und bin, bin noch

549 weiter nach links abgewandert. (nicht verstanden) Und das
550 hat damit zu tun, dass ich in dieser Zeit, ehm ja einfach,
551 ehm naja haltlos gefühlt hatte, weil für mich Arbeit sehr
552 viel Orientierung bedeutet. Ich wusste nicht, wohin es geht,
553 ich wusste nicht, bleibe ich in T, ich wusste nicht, finde
554 ich irgendwo etwas. Ehm, und es kam hinzu diese neue
555 Gesetzgebung, die ja einfach auch noch mal den Druck erhöht
556 hat natürlich zum Einen. Aber die Diskussion damals, fand
557 ich, war eben auch gesellschaftlich insgesamt sehr unschön.
558 Ich finde, als arbeitsloser Mensch ist man schon in einem
559 enormen Rechtfertigungsdruck. Es kann sein, dass ich da
560 schwache Nerven habe, aber ich mochte das nicht. Und ich
561 glaube das meine Freundin würde wahrscheinlich oder
562 mittlerweile meine Frau (nicht verstanden), die hat schon
563 das Gefühl, das war für mich eine extreme Krise. Ich
564 erinnere mich manchmal nur dumpf daran tatsächlich, ich
565 habe da so vor mich hingesumpft auch ein bisschen und
566 erinnere mich eben nur daran, dass ich zu diesem Arbeitsamt
567 gegangen bin, sagte ich will was machen, dass ich ein paar
568 Bewerbungen abgeschob... also abgeschickt habe und ehm, und...

B6 hat sich während ihrer Arbeitslosigkeit intensiv mit den arbeitsmarktpolitischen Erwägungen und Instrumenten befasst. Sie stellt sich den Problemen, was als Voraussetzung für Problemlösekompetenz, die sie sehr zielgenau einsetzt, gilt. Trotzdem gibt sie offen zu, „*vor sich hingesumpft*“ zu haben – d.h. auch negative Aspekte können benannt, integriert und schließlich überwunden werden.

Die Wiederholung ist bewusst gewählt, da im Folgenden der Weg zur Arbeitsagentur noch genauer beschrieben wird. „*Ich habe da so vor mich hingesumpft auch ein bisschen erinnere mich eben nur daran, dass ich zu diesem Arbeitsamt gegangen bin...*“:

Querverweis Zeile 194, Seite 207: Obwohl sie sagt, sie habe kein Ziel vor Augen gehabt, verhält sie sich sehr zielstrebig. Bei ihrem Gang zur Arbeitsagentur formuliert sie exakt, was sie will – sie besitzt eine genaue innere Vorstellung, von dem, wie sie erfolgreich sein könnte. Insgesamt würde ich das mit Weisheit bezüglich des eigenen Lebenswegs betiteln, auch und insbesondere im Sinne von Baltes-Smith 1990.

Zusammenfassend erzählt sie von ihrem Verhalten während dieser curricularen Kompetenzkrise, wie folgt:

242 B6: Also, ich habe im Grunde genommen an reinen
243 Fortbildungen, sagen wir mal, in dieser Bruchphase habe ich
244 nur dieses 200_ (Ah ja okay), diese 6-monatige
245 Projektmanagement-Geschichte gemacht.

Dieses „nur“ unterstreicht ihre Zielgenauigkeit.

Retrospektiv bezeichnet B6 die beschriebene curriculare Kompetenzkrise als tiefen Absturz, nach einer sehr guten Zeit während ihrer Tätigkeit im Museum:

1074 Also, diese Zeit, jetzt habe ich das viel zu lang gemacht,
1075 weil das gefühlt viel höher war. Also diese Zeit im G-
1076 Museum, diese zwei Jahre, G-Museum schreibe ich einfach mal
1077 daneben, (...) (hustet), die waren sehr gut. Und danach kam
1078 aber tatsächlich wieder ein tiefer Absturz und das ist eben
1079 diese Krise, ich nenne die mal Krise 2004, ja?

B6 beschreibt diese curriculare Krise als Absturz und verleiht der Phase beinahe etwas Katastrophenhaftes – was ich ja in meiner Krisendefinition ausgeschlossen habe. Von der Qualität kann man die Krise durchaus noch unter definierter curriculärer Krise einordnen.

Sie beschreibt die Krisensituation anhand des Bildes eines „Schiffbrüchigen“:

1250 B6: Diese Fragen habe ich mir nicht gestellt. Es ging nicht
1251 darum, fühle ich mich hier wohl. Es geht bis heute noch
1252 nicht wirklich um den Punkt, wie wohl fühle ich mich hier.
1253 Sondern damals ging es darum, ich bin ein Schiffbrüchiger
1254 auf offener See, der mit den Armen rudert und ich frage
1255 mich nicht, schmeckt mir das Stück Holz oder finde ich die
1256 Farbe schön. (Mmh, okay). Ich habe mich da dran geklammert
1257 und als ich 2006 die feste Stelle gekriegt habe, habe ich
1258 das Gefühl, jetzt bin ich mit meiner Planke auf einer Insel
1259 gelandet. Und als ich nach einem Jahr irgendwann, was weiß
1260 ich, irgendwie innerlich und äußerlich getrocknet war, sage
1261 ich mal von dem vielen Wasser, habe ich mich umgeguckt und

1262 habe gedacht, wow, war das die Insel wo ich hinwollte? Und
1263 seit der Zeit frage ich mich erst wie bin ich hierhin
1264 gekommen (beide lachen) und wollte ich hier hin oder kann
1265 ich damit klar kommen mit dieser Insel? Gibt es noch andere
1266 Inseln? Und wenn ja, wie komme ich da wieder hin? Und muss
1267 ich da wieder durch das Wasser? (Mmh, okay) Bildlich
1268 gesprochen.
1269 Ja, also damals gab es wirklich nur das sind für mich eine
1270 echte Notsituation.
1271 Ich hatte nicht das Gefühl, ich gucke jetzt mal, ob es mir
1272 bei der Firma et gefällt. Sondern ich bin dankbar, wenn
1273 ich der Firma et gefalle. Ja. (Mmh, okay).

Sie spricht von sich als Schiffbrüchiger: Sie zeigt ein reiches, differenziertes Ich-Erleben und viel Phantasie in ihren Beschreibungen.

Sie beschreibt, was sie unternommen hat, um die Krise zu bewältigen (hier gibt es Überschneidungen zum Code Krisenkompetenz und Code Reflexive Kompetenz). B6 stellt sehr reflexiv ihre mangelnde Distanz zur Problematik dar:

1530 B6: Ich habe meinen Jammer hinaus gerufen. Ich habe
1531 versucht, alles was mich beschwert irgendwie an Freunde,
1532 Familie und (suchten Sie Hilfe von außen, wenn ja wo? Das
1533 ist auch das mit der Supervisorin). Nee, ich habe nichts
1534 Therapeutisches, oder weiß der Henker, irgendwas gemacht. Nee,
1535 habe ich nicht gemacht.
1536
1537 I: Warum nicht? (...) Wenn nein, was hat Sie daran gehindert?
1538
1539 B6: Ich war mit „Schwimmen“ beschäftigt, glaube ich. Also
1540 diese Idee, dieses Bild, mit man treibt im Meer finde ich
1541 schon ganz gut, weil man ist, glaube ich, wirklich mit
1542 Schwimmen beschäftigt und ich hatte nicht genügend Distanz
1543 zu der Problematik, ich habe mich zu sehr mittendrin
1544 gefühlt. Als das, das erfordert ja die Erkenntnis, es gibt
1545 ein Problem und ich, na also hier ist das Problem, und ich
1546 bin hier und ich gucke auf das Problem. Aber ich war in dem
1547 Problem (lacht), ich konnte nicht mehr hingucken.

B6 zeigt hier Metametakompetenz, sie konstatiert, dass sie in der Krise keine Selbstdistanz mehr herstellen konnte, da sie mit „Schwimmen“ beschäftigt war. Außerdem hat sie als einzige Interviewte ihrem Kummer „Luft verschafft“, was durchaus psychohygienische Wirkung hat.

Sie konstatiert, dass sie die Krise bewältigt habe. Allerdings arbeite sie nicht in ihrem Traumjob!

1570 B6: Ja, ich habe die Krise bewältigt, ich fühle mich
 1571 handlungsfähig auf dem Arbeitsmarkt, ich fühle mich
 1572 finanziell gesichert. Ehm (...) aber ich arbeite nicht in
 1573 meinem Traumjob.

Da sie als einzige offen mit existenziellen Ängsten kämpft, geht sie an dieser Stelle nicht den Weg der Selbstverwirklichung, sondern den des Pragmatismus.

Code 3b „Reflexive Kompetenz“

Hier gibt es thematische Überschneidungen, weshalb ich auf folgende Textstelle erneut verweisen möchte. B6 entscheidet sich bezüglich einer Fortbildung von der Arbeitsagentur bewusst für die 6-monatige Fortbildung mit 3-monatigem Praktikum, weil sie vermutete, dadurch einen „Fuß in die Tür zu bekommen“.

Querverweis Zeile 194, Seite 207: Dieser einzige Schritt auf dem Arbeitsmarkt erweist sich innerhalb der curricularen Kompetenzkrise als klug, metakompetent und weise im Sinne von Baltes-Smith 1990.

Sie reflektiert ihren „Wechsel in die Automobilindustrie“ wie folgt und bekennt, dass sie keine Affinität zur Automobilindustrie besitzt:

Querverweis Zeile 459, Seite 212: Sie reflektiert ehrlich und offen ihr Verhältnis zur Automobilindustrie, so dass sie trotz des Jobs immer ganz sie selbst bleiben kann.

Sie beschreibt retrospektiv, wie sie in der Metallindustrie „gelandet“ ist: „*Es war eine reine Bauchentscheidung*“; und wie sie das Übersetzungsbüro, deren Personal ihr menschlich eher gelegen hätte, ausgeschlagen hatte.

626 geknüpft. (ah ja okay). Aber ich habe natürlich die Firma

627 ef, da hatte ich in meinem Leben noch nicht von gehört und
628 die hatten eine Liste und ich hatte dann drei Praktika oder
629 mir drei Sachen ausgesucht, und habe zum Schluss ef gewählt
630 und ich glaube auch nicht mal besonders erleuchtet, gesagt
631 ich will jetzt in die Metallindustrie oder so was, sondern
632 die machten einfach - es war eine reine Bauchentscheidung -
633 die machten irgendwie den nettesten Eindruck und dann bin
634 ich halt dorthin gegangen. Ich hatte noch was bei eb und
635 noch was bei einem Übersetzungsbüro, es gibt sehr groß
636 angelegte Übersetzungsbüros, ehm, da waren sehr viele Leute,
637 die mir vielleicht menschlich eher gelegen hätten so waren
638 viele Geisteswissenschaftler, Sprachwissenschaftler und so
639 weiter, also eine recht bunte, moderne Truppe, jetzt
640 arbeite ich hauptsächlich mit Ingenieuren. Aber irgendwie
641 hat es mich da hingezogen - logisch kann ich das im
642 Nachhinein nicht erklären. Also, ich schreibe noch mal auf

Die Aussage „Irgendwie hat es mich da hin gezogen“ steht für eine ausgeprägt intuitive Kompetenz, die man ebenfalls unter Weisheit einordnen könnte.

Die Tätigkeit im Museum reflektiert sie, indem sie ihre Stärken ganz klar benennt.

974 haben. Aber, da bin ich richtig gut klargekommen. Ich
975 konnte alles was ich kann, anbringen - also, ich bin einfach
976 organisationsstark, ich glaube, ich bin ganz, relativ
977 kommunikationsbegabt, ich kann das vielleicht besser als
978 ich Fossilien bestimmen kann, sage ich mal. Und in dieser
979 Kommunikation mit anderen Partner, mit Besucherorientierung
980 bin ich abgegangen wie ein Zäpfchen, glaube ich, das war
981 Klasse. Das war eine Super-Zeit.

Sie reflektiert ihre Stärken und zeigt damit vor allem Profilierungskompetenz und Biografische Kompetenz.

B6 benennt ihren Selbstzweifel, der mit den Krisen in ihrem Leben untrennbar verbunden ist.

987 B6: Ich glaube, dass in meinem Leben der Fokus eigentlich
988 immer darauf lag, was ich nicht kann. Ich glaube viele

989 dieser Krisen hier, sind Krisen, in denen ich vor allen
990 Dingen an mir selber zweifele.

Auch hier beweist sie eine hohe resp. klare Metakompetenz.

Sie beschreibt, wie sie in den letzten Jahren erst ihre Stärken entdecken kann:

1001 Selbstkritisch weiß ich nicht, aber immer ängstlich, nicht
1002 selbstbewusst genug, nicht. Immer das Gefühl, alle anderen
1003 (können es besser) können irgendwas, irgendwie etwas
1004 besser. Und erst in den letzten 10 Jahren - vielleicht seit
1005 dieser Zeit im G-Museum, ehm (...) habe ich das Gefühl, nee
1006 das oder entdecke ich mehr oder minder meine Stärken.

Diese Reflexion entspricht meiner Interpretation, dass sie nämlich zum jetzigen Zeitpunkt sehr wohl um ihre Stärken weiß.

Sie ordnet das eigene Erkennen ihrer Stärken und Schwächen zahlenmäßig ein und nennt 60 bis 70 Prozent.

1016 stolz. Ich weiß natürlich um um, ich glaube, dass es manche
1017 Schwächen gibt, von denen ich glaube, dass ich sie habe und
1018 das stimmt gar nicht. Und ich glaube, es gibt Schwächen, die
1019 ich tatsächlich habe (lacht) und die mir nicht so richtig
1020 bekannt sind. Ich glaube, wenn ich sagen müsste, wie gut
1021 kenne ich meine Stärken und Schwächen, würde ich sagen, das
1022 liegt so zwischen 60 und 70 Prozent.

Sie beziffert ihre Biografische Kompetenz als Metakompetenz zwischen 60 und 70 Prozent - damit präsentiert sie ein sehr differenziert-überlegtes Bild ihres Selbst.

Sie benennt selbstkritisch eine Schwäche in Bezug auf ihre Sozialkompetenz -, die vor allem gegenüber ihren männlichen Kollegen zutage tritt:

1034 B6: Also ich glaube, es fehlt mir manchmal an der, ich
1035 glaube, ich bin an bestimmten Stellen weiblich sozialisiert,
1036 ich glaube, ich habe so ein Appellohr, ich arbeite und rödle
1037 mir bisweilen einen Wolf, wo glaube ich, männliche Kollegen
1038 längst gesagt haben: können wir nicht, wollen wir nicht,

1039 haben wir nicht, mache es selbst, ja? Wo ich sage, aber
1040 natürlich klar das kriegen wir auch noch hin, so nee. Ich
1041 glaube das ist eine echte Schwäche. Ehm ich glaube es ist,

Ohne Umschweife kommt sie auf ihre Kompetenzen, die jenseits der Fachlichkeit liegen, zu sprechen und benennt diese. Im folgenden Satz benennt sie ihre Schwächen in Bezug auf ihre jetzige Tätigkeit und liefert „im selben Atemzug“ eine nahezu poetische Erklärung: *„Und Sachen, zu denen mein Herz nicht geht, die behalte ich einfach viel schlechter...“*:

1060 Arbeit. Ich glaube, dass da wo ich bin, ich, ehm, sehr viele
1061 Kompetenzen mitbringe, die jenseits jetzt der Fachlichkeit
1062 liegen, die wirklich heißen: konzeptionell denken,
1063 organisationsstark sein und so weiter. Ich glaube, dass ich
1064 da sehr gut im Ranking stehe, mit den Kollegen. Was mir
1065 manchmal fehlt, sind immer noch wirtschaftspolitische oder
1066 betriebswirtschaftliche Zusammenhänge, da müsste ich
1067 vielleicht irgendwann noch mal nachlegen, so. Ich merke,
1068 dass mir das nicht zufliegt, dafür interessiert es mich
1069 vielleicht dann am Ende zu wenig. Also, ich schnappe immer
1070 mal etwas auf, ich mache mal eine Fortbildung Marktanalyse
1071 oder so etwas, aber eigentlich geht mein Herz da nicht hin.
1072 Und Sachen, zu denen mein Herz nicht geht, die behalte ich
1073 einfach viel schlechter, das stelle ich immer wieder fest.

B6 reflektiert ihre Fachkompetenz, genauer Methoden- und Sachkompetenz (hier ist eine Differenzierung sinnvoll), die sie sehr genau inhaltlich abstecken kann.

B6 bezeichnet sich eher als Generalistin, denn als Spezialistin und erzählt hierzu (Sachkompetenzen):

1096 B6: Doch, doch, da kann man schon noch etwas sagen. Also
1097 (hustet) ich habe im G-Museum gemerkt, dass ich überhaupt
1098 kein Mensch und das hatte ich auch während der Doktorarbeit
1099 schon, ich bin kein Mensch, den man alleine mit seinen
1100 Steinen in einen Keller einschließen kann und der dann
1101 diese Fossilien bestimmt und damit glücklich ist. Sondern
1102 in dieser Vereinsamung oder in dieser, ich habe es als
1103 Vereinsamung empfunden, bin ich schier verrückt geworden.

1104 (Ah ja, okay) Also es gibt Leute, die können eben ganz
1105 sachorientiert, ganz alleine vor sich hin, den ganzen Tag
1106 mit diesen Fossilien spielen. Dazu gehöre ich nicht. Also
1107 ich bin eher eine Generalistin als eine Spezialistin. Ich
1108 suche immer den gesamten Überblick und selbst in meiner
1109 Doktorarbeit habe ich eine Doktorarbeit gewählt, die zwar
1110 sehr detailliert gucken muss, aber aus diesen Details einen
1111 ganz großen Überbau machte.

B6 bezeichnet sich als Generalistin, was auch ihre Kompatibilität in Bezug auf ihre jetzige Tätigkeit erklärt.

B6 verbalisiert folgende reflektorischen Betrachtungen.

1152 B6: Ich glaube, dass ich - ich meine, das hört sich jetzt
1153 echt doof an - aber ich glaube, ich bin wirklich nett zu
1154 Menschen, ich glaube, ich bin unhierarchisch zu Menschen,
1155 ich glaube, ich möchte immer mit Menschen zusammen arbeiten
1156 und ich möchte, ehm (...), nicht doof sein einfach zu Menschen,
1157 ich kenne unglaublich viele Leute, die sind unglaublich
1158 doof zu anderen Menschen. Und ich glaube, ich arbeite total
1159 (bewusst oder unbewusst) bewusst oder unbewusst und ich
1160 glaube, ich arbeite einfach gerne in einem gut
1161 funktionierenden Team und ich tue von meiner Seite auch
1162 alles dazu, dass es funktioniert. Ich glaube, das ist eine
1163 wesentliche Kompetenz von mir. Ehm, sagen Sie die Frage
1164 noch mal genau.

B6 reflektiert differenziert ihre Sozialkompetenzen in Bezug auf Toleranz und unhierarchischer Teamfähigkeit.

Sie beschreibt des Weiteren eine Situation in Bezug auf Sozial- und Selbstkompetenz.

1169 B6: Genau, ich glaube, ich bin diplomatisch und freundlich.
1170 Und ich glaube, ich möchte niemanden demütigen, weil ich es
1171 selber hasse, gedemütigt zu werden, ich bin auch relativ
1172 empfindlich. Deshalb versuche ich, glaube ich, allen
1173 Menschen mit Wertschätzung zu begegnen. Und es gibt Leute,
1174 das muss ich jetzt auch sagen, das ist, ich hatte vor ein

1175 paar Jahren eine Praktikantin hier jetzt schon in T, mit
1176 der bin ich überhaupt nicht klar gekommen. (Wieso?) Ja, wir
1177 wir, ich kam, ich weiß auch nicht, wir mochten uns irgendwie
1178 nicht so richtig. Ich fand sie schwierig und so weiter,
1179 aber sie war immer freundlich zu mir. Sie war Chinesin, das
1180 kam vielleicht noch hinzu und sie stand immer, sie kam mir
1181 immer zu nah und irgendwann habe ich mal gesagt könnten sie
1182 mal ein bisschen weiter weg gehen irgendwie weil es immer
1183 zu zu, wir haben ja alle so einen natürlichen Abstand, den
1184 wir wahren. (Ja, ja, ja). Und dann hat sie gesagt es täte
1185 ihr sehr leid, das hätte sie wahrscheinlich gemacht, weil
1186 ich so asiatisch aussehe und in China würde man eben eng
1187 zusammenstehen. Aber sie hätten in ihren Reiseführern
1188 gelernt, dass man das in Deutschland nicht machen solle

B6 spricht über ihre Empathie. Hier möchte ich zur Interpretation ein Zitat anbringen:
*„Ein metakompetenter Akteur verfügt über systemische Denk- und Handlungsfähigkeit
gepaart mit einem großen Ausmaß an Empathie und Selbstdistanz.“* (Bergmann u. a.
2006, 7)

Sie bezeichnet sich als sehr integrativ in Bezug auf ihre Sozial- und Selbstkompetenz:

1203 nicht, es war alles ganz in Ordnung. So, ehm. Also, ich
1204 glaube, dass ich sehr, sehr integrativ bin. Das hat, glaube
1205 ich, mit meinem eigenen Migrationshintergrund, obwohl ich
1206 selber nicht migriert bin, aber (nicht verstanden).

Analog zu ihrer eigenen Integrität ist sie im Umgang mit anderen Personen integrativ
(Sozialkompetenz).

Die finanzielle Situation beschreibt sie wieder bildlich: mit dem Schwimmen im Meer,
indem sie nun eine Planke gefunden hat. Sie erkennt selbst, dass sie ein hohes
Sicherheitsbedürfnis hat, was mit ihrer finanziellen Situation des Elternhauses
zusammenhängt:

1231 ja, okay. Also ich habe ein hohes Sicherheitsbedürfnis,
1232 auch in finanzieller Hinsicht, weil ich keinerlei
1233 Rückendeckung aus meinem Elternhaus habe, weil da nichts
1234 ist. Also, sie würden mir alles geben, was sie hätten, aber

1235 sie haben eben nicht so viel. Ehm, das heißt, finanzielle
1236 Sicherheit ist für mich sehr wichtig. Und ich habe mich
1237 unglaublich unsicher gefühlt. Ich habe mich eigentlich die
1238 ganze Zeit wie ein, wie ein jemand, der, der irgendwie im Meer
1239 vor sich hin schwimmt gefühlt, und als ich dieses Praktikum
1240 oder diese Aushilfstätigkeit gefühlt habe, hatte ich das
1241 Gefühl, jetzt habe ich zumindest eine Planke gefunden, an
1242 die ich mich klammern kann.

Hier wird noch einmal der Grund für ihr finanzielles Sicherheitsbedürfnis klar, das u. a. ihre pragmatische Jobwahl begründet.

Querverweis Zeile 1250, Seite 221: B6 strebt nach Sicherheit, nicht in erster Linie nach Wohlbefinden.

Sie versucht zu beschreiben, wie die anderen in dem Kurs von der Arbeitsagentur sie wahrgenommen haben. Sie fühlte sich ein wenig unterfordert.

1279 B6: Ich glaube, die meisten Leute würden mich die meiste
1280 Zeit doch als wesentlich gutgelaunt bezeichnen. Ich bin da
1281 am Anfang sehr frisch, fromm, fröhlich, frei rein und und
1282 fühlte mich eben auch ein bisschen unterfordert und war da
1283 glaube ich auch gut in dieser Gruppe, hierarchisch gut
1284 aufgestellt. Ehm, und ich glaube, alle hatten auch das
1285 Gefühl, wenn eine einen Job findet, dann die, so, mein
1286 Gefühl war das nicht.

B6 ist unterfordert, da sie was die Fachkompetenzen anbelangt sehr gut ausgestattet ist. Das vermutet sie von sich selbst auch, in der Außenperspektive. Das zeigt, dass sie sich mit anderen identifizieren kann.

Sie beschreibt wie Fremd- und Selbstbild an dieser Stelle auseinanderdriften:

1287 Selbst(nicht verstanden), Fremdbild. Also ich hatte
1288 natürlich das Gefühl, ich bin vielleicht auch zu dick, ich
1289 bin zu maskulin, ich komme nicht in, ja, ich bin es auch
1290 nicht gewohnt mich in Blusen und Anzügen zu kleiden, das
1291 musste ich mir also in den letzten Jahren echt hart
1292 erarbeiten. Das heißt ich musste einen kompletten

1293 kulturellen Bruch hinlegen, ich bin Geologin, wir rennen
1294 mit dem Hammer durch das Gelände, sage ich mal, ja?! Und
1295 dann ich habe jetzt (mit Jeans und T-Shirt?) genau, ja und
1296 Kleidung war irrelevant, im Museum war es dann schon ein
1297 bisschen relevanter, aber da kann ich auch so eine Jacke
1298 anziehen, so wie jetzt, nee kann ich da hingehen.

Sie reflektiert ihre äußerlichen Attribute als zu dick und zu maskulin – sie geht hundert Prozent ehrlich mit ihrer eigenen Selbsteinschätzung um.

B6 reflektiert ihre Selbstkompetenz: Sie bezeichnet sich als wehmütig, weil sie noch immer dem Job im Museum hinterher trauere:

1317 vor mich hin gejammert. Also, ich bin kein Mensch, der sagt,
1318 gut, ich habe Pech gehabt, der Job ist weg, G-Museum,
1319 immerhin ich habe etwas gefunden, nun geht es weiter und
1320 alles Vergangene denke ich nicht mehr. So bin ich leider -
1321 muss ich sagen - gar nicht. Sondern ich bin immer noch ein
1322 wenig wehmütig, ich traure immer noch hinterher, ich
1323 reflektiere auch heute, ehm, wie ist es dazu gekommen und
1324 ich überlege auch immer noch, wo ist die Insel zu der ich
1325 jetzt noch wirklich hin, natürlich gibt es irgendwo die
1326 Insel Naturkundemuseum, aber ehm (M-Museum).

B6 reflektiert an dieser Stelle ihre menschlichen Seiten, nämlich dass sie sich von Vergangenen nicht sofort lösen kann. Eine Eigenschaft, die dem Bild vom flexiblen Menschen so gar nicht entspricht; aber Menschlichkeit transportiert. Das Wesentliche ist das Bewusstsein bezüglich dieser „nostalgischen Eigenschaft“, das B6 an den Tag legt.

B6 philosophiert darüber, dass Wissen nicht unbedingt glücklicher mache und beschreibt ihre emotionale „Blüte“ in der Studentenstadt U. B6 thematisiert außerdem den wünschenswerten Wechsel in eine andere Unternehmenssparte – ihre Überlegungen tangieren allerdings auch die momentane wirtschaftliche Situation/Krise:

1438 entindividualisiert gefühlt. (...) Es war für mich ein
1439 kultureller Bruch, den ich nicht beschreiben kann. Den ich
1440 also wirklich jahrelang verdauen musste. Also, wenn ich

1441 jetzt nach U komme, beispielsweise ich bin vor ein paar
1442 Monaten da gewesen oder Wochen da gewesen, (...) diese
1443 studentische Atmosphäre dieser Stadt gibt mir sofort ein
1444 Gefühl, dass ich ganz anders Luft kriege. (nicht
1445 verstanden) (atmet laut ein) fühlt echt ganz anders an und
1446 ich bin einfach in einer ganz anderen Welt. Und es hat mich
1447 (...) ja, es hat Wissenslücken geschlossen, aber wie das
1448 manchmal mit Wissen so ist, es macht einen nicht
1449 glücklicher (lacht), so.

1502 Vielleicht sollte ich, ich habe überlegt ob ich es noch mal
1503 jetzt machen soll, und ich sondiere eigentlich die ganze
1504 Zeit welchen Weg, Möglichkeiten gibt es, um noch mal aus
1505 diesem Bereich wegzukommen in einen individuelleren
1506 Bereich. Vielleicht auch eine kleinere Firma, nicht mit
1507 800, wir ziehen jetzt noch mit einem anderen Werk zusammen,
1508 dann sind wir 1600 Leute.

1509

1510 I: Ja, einfach eine Firma, die irgendetwas herstellt, wo
1511 Sie auch mehr Interesse daran haben. (Genau). Müssen ja
1512 nicht, muss ja kein Museum sein. (Genau, oder auch). Muss
1513 ja einfach ein Bereich, was weiß ich, Musikinstrumente, wenn
1514 Sie sich jetzt für Musik interessieren.

1515

1516 B6: Genau, so was in die Richtung. Oder eben auch, es gibt
1517 jede Menge Verbände, die auch Marketing brauchen und das
1518 ist nicht uninteressant. Aber da sondiere ich erst und
1519 natürlich haben wir gerade eine Wirtschaftskrise (mmh, ja),
1520 ehm, das heißt, im Moment klammern wir uns wieder an unsere
1521 Insel dieses Mal, noch treiben wir nicht im Meer, alle
1522 merken, das Wasser steigt und rücken ganz eng zusammen und
1523 sind froh, dass sie überhaupt einen Boden unter den Füßen
1524 haben.

B6 hat die curriculare Kompetenzkrise zwar bewältigt, allerdings nicht im Sinne von Selbstverwirklichung und Traumjob. Das betont sie immer wieder – macht aber auch gleichzeitig deutlich, dass finanzielle Sicherheit für sie unabdingbar ist.

B6 resümiert und thematisiert die Flexibilität und Mobilität, die ein neuer Job mit sich bringen würde:

1726 I: So diese grenzenlose Flexibilität, die heutzutage auch
1727 so gefordert wird irgendwie.

1728

1729 B6: Na, es ist eine Typfrage, also ich bin jemand den kann
1730 man nicht einfach immer so verpflanzen. (Ja, ja, ja) Merke
1731 ich. Aber in was für mich natürlich interessant ist, ist
1732 für mich das ergibt sich hier daraus, dass das Vordiplom
1733 die tiefste Krise ist und das G-Museum tatsächlich diese
1734 größte Gipfel so.

B6 reflektiert und hinterfragt die grenzenlose Flexibilität des modernen Arbeitnehmers. Sie spricht konträre Tendenzen wie Verwurzelung an.

d) Krisenkompetenz und Kompetenzentwicklung:

Kompetenzentwicklung oder curriculare Stagnation. Krisenkompetenz als Metakompetenz.

d1 Krisenkompetenz

B6 beschreibt ihre Hochs und Tiefs und ihren Umgang mit diesen.

690 B6: Ja aber, das, ich bin ja, das ist mir noch nicht ganz
691 sicher. Also, ich kann verstehen, dass es hoch und runter
692 geht, aber warum sollte es hier drunter fallen?

693

694 I: Ja, wenn zum Beispiel was ganz Negatives passiert.

695

696 B6: Aber dazugelernt habe ich ja trotzdem.

B6 betrachtet im negativen Erleben einen lernerischen Hinzugewinn und steht somit beispielhaft für den Aphorismus von Stefan Zweig „*Jede Krise ist ein Geschenk des Schicksals an den schaffenden Menschen.*“

B6 berichtet, wie sie diese Bruchzeit durch Flexibilität gemeistert hat (in einen anderen Bereich gewechselt hat) und das mache sie stolz.

1004 besser. Und erst in den letzten 10 Jahren - vielleicht seit
1005 dieser Zeit im G-Museum, ehm, (...) habe ich das Gefühl, nee,
1006 das oder entdecke ich mehr oder minder meine Stärken. Also,

1007 ich habe irgendwie das Gefühl, ich sehe, ich habe Stärken,
1008 ich glaube, ich habe sogar an vielen Stellen vielleicht
1009 sogar große Stärken. Ich bin natürlich stolz darauf, dass
1010 ich diese Bruchzeit, auch wenn ich heute nicht nur glücklich
1011 bin in dieser Arbeit, aber dass ich eben ja, das war ja
1012 Hartz 4, nee, das ist ja das was man bei Hartz 4 immer sagt,
1013 man muss flexibel sein, (nicht verstanden) in einen anderen
1014 Bereich, krempelt die Ärmel hoch und wird da was. Und das
1015 habe ich natürlich irgendwie geschafft und das macht mich
1016 stolz.

B6 kommuniziert ihren Stolz bezüglich ihrer Krisenkompetenz, die sie durch Flexibilität, Selbstdistanz und intuitivem Wissen gezeigt hat.

B6 beschreibt mit dem Bild eines Schiffbrüchigen wie sie die Situation in der neuen Arbeitsumgebung bewältigt hat.

Querverweis Zeile 1250, Seite 221: B6 zeigt Krisenkompetenz, beinahe Katastrophenkompetenz, wie sie bildlich die Situation umschreibt. Durch ihre finanzielle Not distanziert sie sich vorübergehend von ihren Träumen und Selbstverwirklichungstendenzen.

Im Zuge der Konkretisierung und der Verwendung des Terminus Krisenkompetenz bezeichnet sich B6 nicht als krisenkompetent, obwohl sie die Arbeitslosigkeit beinahe souverän „umschifft“ hat, um in ihrem Bild vom Schiffbrüchigen zu bleiben.

1549 I: Würden Sie sich als krisenkompetent bezeichnen?
1550
1551 B6: Krisenkompetent, jetzt durch, ob, weil ich diese Krise?
1552 (ja also) durchlebe oder?
1553
1554 I: Es gibt ja auch so was, manche Menschen kommen dann mit
1555 einer Krise besser zurecht als andere wieder
1556 beziehungsweise können sich schneller da heraushelfen.
1557
1558 B6: Nein, ich bin glaube nicht krisenkompetent. Ich glaube
1559 diese Schritte, die ich gemacht habe auch mit dem
1560 Arbeitsamt und dem Projektmanagement so ein bisschen, die
1561 verdanke ich unter anderem der ständigen Auseinandersetzung

1562 mit meinem Lebensgefährtin, weil die hat, glaube ich, eher
1563 den klaren Kopf bewahrt. (Ok, ok).

B6 reflektiert sich selbst als nicht krisenkompetent und spricht die Bewältigung der Krise ihrer Lebensgefährtin zu. Hier klafft Selbst- und Fremdbild auseinander, was damit zusammenhängen könnte, dass B6 „nicht bei sich und ihrem Traum bleibt“, sondern sich in die „zunächst ungeliebte“ Automobilbranche begibt, um Hartz 4 und finanzielle Sorgen zu umschiffen.

d2 Code Kompetenzentwicklung

B6 beschreibt den Umgang mit Ängsten.

995 Ängste. Und dann sagte ich: nein, das ist mir noch nicht
996 passiert, es ist irrational. Ängste sind immer irrational
997 und ich glaube, dass ich immer im Fokus hatte, was ich
998 alles nicht kann. Ehm und das hat sich in den letzten 10
999 Jahren ein bisschen verloren.

B6 beschreibt, wie sie ihre Selbstkompetenz in Bezug auf ihre Emotionalität und ihre Ängste in den letzten 10 Jahren verbessert hat.

B6 hat in den letzten Jahren eine positive Kompetenzentwicklung durchlaufen.

B6 erzählt, wie sie lernte bestimmte Aufgaben zu delegieren; in ihrer Zeit im Museum.

1137 dann hinterher aber eine Mitarbeiterin dafür. Und da habe
1138 ich zum allerersten Mal begriffen, Sachen, die ich nicht
1139 kann, die muss ich delegieren, und es ist gut, wenn ich
1140 jemand habe, an den ich sie delegieren kann. Weil die Frau
1141 die das dann gemacht hat, für mich, (die hat das voll gerne
1142 gemacht) die hat das total gerne gemacht, ja. Die liebte
1143 es nichts anderes als detailverliebt diese Zahlen
1144 aufzumalen und das irgendwie zu archivieren und sonst
1145 irgendwas und mich hat das an den Rand des Wahnsinns
1146 getrieben. Ja okay, also (...) hier haben wir also die
1147 Kompetenzkrise (okay), Kompetenzkrise 2004. 2004 Krise. So.

Sie beschreibt Aspekte ihrer Kompetenzentwicklung (Sachkompetenz) wie etwa die

erlernte Kompetenz, Aufgaben zu delegieren.

B6 beschreibt ihren beruflichen Wechsel in die Automobilindustrie als kulturellen Bruch. Gleichzeitig habe sich ihr Weltbild grundlegend geändert, da sie die Themen „Industrie / Wirtschaft / produzierendes Gewerbe“ in ihr Weltkonstrukt integriert habe.

1383 B6: Ich habe (...) inhaltlich etwas dazu gelernt, glaube
1384 ich, also ich denke, wenn man in der Uni... und ich habe ja
1385 eigentlich nur in wissenschaftlichen Zusammenhängen
1386 gearbeitet bis hier, fehlt einem, fehlt einem ein ganz
1387 großer Ausschnitt auf die Welt, den ich auch so nicht
1388 hatte, durch Eltern oder so was. Ich habe nie in, an
1389 Industrie gedacht. Ich habe nicht an Wirtschaft gedacht,
1390 ich habe nicht daran gedacht, dass jeder Stuhl, der hier
1391 steht, irgendwo produziert wird und dass es große Werke
1392 gibt, die so was herstellen. Also, das war mir natürlich
1393 theoretisch bekannt, aber so richtig in letzter Konsequenz
1394 was so produzierendes Gewerbe ist, habe ich überhaupt nicht
1395 darüber nachgedacht. Ehm ich, das hat mein Weltbild
1396 verändert, das muss ich wirklich sagen. Ich hatte immer das
1397 Gefühl, ehm wieso haben die Grünen eigentlich nicht 80
1398 Prozent in diesem Land, weil ich kenne nur Leute, die grün
1399 wählen, ja. Jetzt weiß ich, wo die ganzen CDU-Wähler sitzen,
1400 zum Beispiel. Das hat sich für mich verschoben, dass ich
1401 sage, ehm, okay, ehm, wahrscheinlich bin ich die Randgruppe
1402 und nicht die anderen (lacht) oder verstehen Sie. Ich bin
1403 jetzt mit lauter schwäbischen Häuslebauern irgendwie
1404 zusammen und die ganzen freakigen Typen, die es in meinem
1405 Studium auch gab, ja die also in der Antifa waren (nicht
1406 verstanden) und die ganzen Ökos und Heilpraktiker, die ich
1407 dann über meine Freundin kennen gelernt habe, die kommen
1408 mir auf einmal total weit weg vor und ich habe das Gefühl
1409 mein Blick auf die Welt und auf die Gesellschaft hat sich
1410 erweitert, vielleicht auch einfach nur komplettiert. Das
1411 empfinde ich als, ehm, das habe ich als wichtig empfunden,
1412 weil ich glaube, ich hatte einen ganz schönen kleinen
1413 Ausschnitt vorher. Dann hat es mich unglaublich gekostet
1414 bescheiden zu werden. Ich bin dahin gekommen in diese Firma
1415 und hatte natürlich das Gefühl, ich bin etwas Besonderes und
1416 ich war auch immer Geologin. Und wenn Sie sagen, sie

1417 sind Geologin, sagen immer alle: was, Geologin,
1418 bow, das ist ja toll. Wenn Sie sagen, ich arbeite im
1419 Marketing in der Automobilindustrie sagen die echt, wie
1420 bist du denn da hingekommen. Jetzt beim 20-jährigen Abi:
1421 Wie du?
1422 Nee, ach, so. Und alle kommen so, hey, t was hast du
1423 gemacht? Und du sagst: Ach, lass uns lieber nicht darüber
1424 sprechen, das ist mir jetzt peinlich, oder so ja? Ehm, ja,
1425 weil ich eben nicht bei Greenpeace bin. Und ehm ja. Also,
1426 insofern musste ich Bescheidenheit lernen. Ich musste - für
1427 mich war es auch eben so - ich arbeite gern an unserem
1428 Standort 800 Leute. Ich gehe jeden Morgen wie einer von
1429 diesen kleinen, normierten, grauen Menschen aus Momos Welt,
1430 wie heißt das noch? Ehm (ehm) Momo, es heißt nur Momo
1431 (beide lachen). Gehe da hin, mache morgens piep, ja gehe
1432 durch so eine Drehtüre, an deren Rhythmus, an deren
1433 Geschwindigkeit ich mich anpassen muss. Das heißt egal wie
1434 ich dahinrenne, diese Tür geht immer Tak, tak, tak, tak,
1435 ja. (I lacht) Ich gehe mittags, ich bin bei
1436 Betriebsversammlungen, wo der Vorstand zu den Menschen
1437 spricht. Und ich habe mich noch nie in meinem Leben so
1438 entindividualisiert gefühlt. (...) Es war für mich ein
1439 kultureller Bruch, den ich nicht beschreiben kann. Den ich

B6 hat durch ihren Job in der Automobilbranche auf allen Ebenen (Sozial- und Fachkompetenz, auch Selbstkompetenz) einiges hinzugelernt. Der beschriebene kulturelle Bruch bringt jede Menge neuer Erkenntnisse mit sich und ist somit auch mit Vorteilen belegt.

Sie berichtet, dass die Erfahrung mit dem Job Wissenslücken geschlossen habe, aber: „(...) wie das manchmal mit Wissen so ist, es macht einen nicht glücklicher.“

Querverweis Zeile 1438, Seite 230: Mit diesen neuen Erkenntnissen geht sie uneindeutig fragend um: Macht Wissen glücklicher?

Mit ihren entwickelten Fachkompetenzen (u. a. Führungskompetenzen) als promovierte Fachfrau im Museum, kann sie in dem jetzigen Sektor nie Chefin werden.

1673 B6: Naja gut, einmal bin ich in einem ganz anderen Sektor

1674 tätig. Ich bin auch - es ist tatsächlich so, in einem
1675 Museum, wenn ich da arbeite dann bin ich als promovierte
1676 Fachfrau, sage ich mal, natürlich gleich in der
1677 Führungsetage, in Anführungsstrichen, mehr oder minder. Bei
1678 uns bin ich das nicht, bei uns sind die BWLer und die
1679 Ingenieure in der Führungsetage, und ich gehöre zu einem
1680 Rand-Department sozusagen. Das heißt ich kann nie Chefin
1681 werden, in Anführungsstrichen. Weil ich natürlich immer als
1682 Traum hatte, eines Tages leite ich mein eigenes Museum, war
1683 natürlich die Idee so ganz oben mitspielen zu können schon
1684 reizvoll. Da habe ich manchmal das Gefühl, da bin ich
1685 falsch. Ich finde, das hat sich sehr verändert.

Bestimmte (Führungs-)Kompetenzen bleiben in dieser fachfremden Branche „unterentwickelt“ resp. finden keine Entsprechung, kein kultivierendes Medium um mit Loch zu sprechen. Konkret ausgedrückt: B6 kommt dort nie in die Führungsetage, was sie ziemlich bedauert.

e) Weitere moderne Kompetenzen: Mobilität, Flexibilität etc.

B6 beschreibt ihre differenzierte Haltung zu Mobilität und Flexibilität in Bezug auf einen „neuen“ Job in einer „neuen“ Gegend. Sie würde nicht überall hin gehen.

1690 B6: Ja. Da ich mich in T jetzt auch nicht so irre oder nur
1691 wohl fühle, wobei ich nicht weiß woran es liegt. Also ob
1692 das jetzt daran liegt, wenn mal so will auf zweifache Art
1693 und Weise habe ich stark etwas verändert: Ich bin
1694 weggezogen aus dem Bundesland m, wo ich vorher, ja sehr
1695 lange gelebt hatte und ich arbeite nicht mehr in meinem
1696 angestammten Job, so. Deswegen habe ich mich immer gefragt
1697 muss ich jetzt weg aus T oder muss ich weg aus dem Job oder
1698 beides, ja. Macht mich jetzt der gleiche Job den ich jetzt
1699 mache in E glücklicher? Kann ich nicht wirklich
1700 beantworten. Auf Ihre Frage, würde ich weggehen für einen
1701 Job. Ja, aber nicht überall hin. Also mittlerweile denke
1702 ich bin ich an einem Punkt 2006 eben als das mit Mv war,
1703 war das noch nicht so. Heute bin ich an einem Punkt, da
1704 würde ich gehen. Ich glaube jetzt bin ich soweit
1705 konsolidiert wieder, dass ich sagen würde, okay jetzt kann

1706 ich auch wieder woanders hingehen. Aber ich glaube ich
1707 würde mir sehr genau angucken wohin. Also ich würde in
1708 manche Städte würde ich eben gehen und in manche würde ich
1709 nicht gehen. So, und es kann sein, dass wenn jetzt ein ganz
1710 toller, toller Traumjob kommt, sagen wir mal Museumsleitung
1711 von irgendwas, vielleicht würde ich es dann auch machen,
1712 wenn es in einer Gegend ist, wo ich wirklich nicht
1713 hinwollte. Ehm aber...

Sie betont erneut, dass sie für einen Job nicht überall hingehen würde, sondern schon gerichtet.

1718 B6: Ich gucke nach wie vor nach Stellen, sehr konkret. Ja,
1719 auch mit der Idee noch mal nach Bundesland m zurück zu
1720 gehen. Ehm, ich würde umziehen, aber eben wie gesagt nicht
1721 einfach irgendwo hin, sondern schon gerichtet.
1722 Es gibt ja Leute die sagen für einen Job muss man überall
1723 hingehen. (Ja, ja, klar, ja, ja, ja, ja). Dazu gehöre ich
1724 nicht.

B6 verkörpert den flexiblen Menschen innerhalb eigens definierter Grenzen. B6 liefert sozusagen die realistische Antwort auf die Forderung nach dem flexiblen Menschen. Denn wie Sennett sagt, ist d e r flexible Mensch letztendlich menschenunmöglich.

Sie unterstreicht mit folgenden Aussagen erneut diese benannte Haltung:

1726 I: So diese grenzenlose Flexibilität, die heutzutage auch
1727 so gefordert wird, irgendwie.
1728
1729 B6: Na, es ist eine Typfrage, also ich bin jemand den kann
1730 man nicht einfach immer so verpflanzen. (Ja, ja, ja) Merke
1731 ich. Aber in was für mich natürlich interessant ist, ist
1732 für mich das ergibt sich hier daraus, dass das Vordiplom
1733 die tiefste Krise ist und das G-Museum tatsächlich diese
1734 größte Gipfel so.

f) Resümee Casus B6

B6 charakterisiert ihre curriculare Kompetenzkrise folgendermaßen: Sie habe sich durch Hartz IV gedemütigt gefühlt. Sie habe vor sich „hingesumpft“, beschreibt B6

bildlich. Des Weiteren bezeichnet sie sich als Schiffbrüchige. B6 sei zur Arbeitsagentur gegangen und habe gefordert: „Leute, ich will eine Fortbildung.“

Lernhilfe B6: „Curriculare, menschenwürdige Grundsicherung“

B6 war schon im Elternhaus von Tatkraft (auch politisch) und Realismus umgeben und hatte während der Krisenzeit eine tragfähige Beziehung (die Lebenspartnerin ist Pädagogin/Psychodramatikerin und unterstützte sie beraterisch). B6 ist die Einzige, die gebündelt und detailliert von der Demütigung durch Hartz IV spricht. Sie ist fähig Kritik zu üben, wenn ihre Würde verletzt wurde und konnte fordern und nutzen, was ihr (von der Arbeitsagentur) zustand!

Hier werden thematisch staatliche Erwägungen bezüglich einer curricularen, menschenwürdigen Grundsicherung tangiert.

5.3.5 Interview B8: „Nach dem Studium bin ich schon mal davon ausgegangen, dass ich ein Stück arbeitslos sein werde“

a) Chronologische Verdichtung des Einzelfalls, B8, Diplom-Pädagogin (Nebenfach Wirtschaft), 30 Jahre.

Postskriptum: Die Erzählende macht einen sehr selbstbewussten Eindruck, obwohl ihre Situation als Arbeitslose nicht gerade rosig erscheint. Sie begründet ihre Situation hauptsächlich durch externale Faktoren. Sie kennt sich als Pädagogin mit den pädagogischen Termini aus und antwortet fachlich daher sehr differenziert. 15.01.2010.

B8 beginnt die grafische Segmentierung – sie gestaltet die Kurve in Segmenten - ihres Curriculum Vitae mit der Schule. Das Abitur datiert sie auf das Jahr 1997. Anschließend absolvierte sie ein Au-Pair-Jahr von 1997 bis 1998. 1998 begann sie ihr Studium „Interkulturelle Wirtschaftskommunikation und Wirtschaftswissenschaft“, wechselte nach zwei Semestern zu Pädagogik (NF Wirtschaft)⁶³ und absolvierte die Zusatzqualifikation DAF (Deutsch als Fremdsprache / 2003-2005). Des Weiteren war sie in mehreren Praktika beschäftigt: In der Personalentwicklung, Bereich Biotechnologie (2001). In der Interkulturellen Personalberatung (2004).

Nach ihrem Studium war sie nach einer 4-monatigen Arbeitslosigkeit ein Semester am DAF-Institut Dozentin (2006-2007). Anschließend war B8 in Land-X ebenfalls als DAF-Dozentin an der Universität H tätig.

80 B8: Wann ich das gemacht habe? Von wann bis wann das Studium,
81 interessiert das auch?

82

83 I: Ja, das ist auch interessant ja.

84

85 B8: Von 19-hundert (nicht verstanden), und dann Abitur habe
86 ich 1997 gemacht. Jupp.

87

88 I: Und da dazwischen?

89

90 B8: Und dazwischen Au-pair.

91

92 I: Ah ja, das kommt dann hier?

93

94 B8: Genau. Au-pair, M. Das war 1997 bis 1998. Dann Studium.

95 Dann habe ich... meine ganzen Praktika, die weiß ich jetzt

⁶³ Ihre Studienfachwechsel von Wirtschaftskommunikation und –wissenschaft zu Pädagogik notiert sie im Rahmen der Kompetenzkurve nicht. Erst später im Laufe des Interviews kommt sie darauf zu sprechen.

96 nicht von den Jahren her.

97

98 I: Kannst du das irgendwie zusammenfassen? Praktika im Rahmen
99 des Studiums, u. a. in einer, in dem und dem Unternehmen oder
100 in dem und dem Unternehmen.

101

102 B8: (nicht verstanden), das ist Biotechnologie-Branche. Äh,
103 in der Personalentwicklung. Das war, glaube ich, 2001, 3
104 Monate. Dann war j1, das ist Personalberatung, ehm, und da war
105 ich auch in der Personalentwicklung, das war 2-Tausend (...)
106 2005. Nein, 2004; 6 Monate. Dann: Projektassistenz im Rahmen
107 des Studiums. Das war bei kl, das ist ein Verein zur
108 Förderung von Daf, sagt Dir das was: Deutsch als
109 Fremdsprache?

110

111 I: Nein, das habe ich noch nie gehört, die Abkürzung. Ja,
112 okay.

113

114 B8: Kann ich auch hierhin schreiben dieses Daf.

115

116 I: Also, das ist besonders darauf ausgerichtet, wie du
117 praktisch, ehm?

118

119 B8: Das ist ein Lehrberuf für Ausländer.

120 I: Mmh, mmh.

121

122 B8: Das war, (...) 2 Jahre. (lacht) Am Ende irgendwie 2003 bis
123 2005, sagen wir mal.

124

125 I: Neben dem Studium her, oder?

126

127 B8: Genau. Also, im Rahmen des Studiums war das dann auch...

128

129 I: Musste man das machen?

130

131 B8: Nein, nein, das habe ich nebenbei gemacht. (Ja). Ehm, dann
132 war ich nach dem Studium (...) ehm, ein Semester am Institut
133 (buchstabiert Institut), am Daf-Institut Dozentin. (mmh). Das
134 war 2006. (mmh). Dann war ich zwei Semester am, in Land - X
135 ehm, ebenfalls Daf-Dozentin, an der Universität H. Das war

136 2006 bis 2007. (mmh). Und danach war ich über Zeitarbeit - da
137 bin ich dann nach T. gekommen - ehm, bei der e1 und die haben
138 mich in die e2 geschickt. E2, und dort war ich
139 Sachbearbeiterin im internationalen, personalen Management.
140 (...) 10 Monate. Das war praktisch...

141

142 I: Warum ging das zum Beispiel nicht länger? Das war nur?

143

144 B8: Ein Semester, ich wollte auch nur ein Semester. Dann ging
145 das total nahtlos ineinander über.

146

147 I: Mmh, okay.

148

149 B8: Also, ich bin sofort nach Land - X dann.

150

151 I: Wie bist Du da drauf gekommen?

152

153 B8: Über das Institut: Da sollte eine Partnerschaft aufgebaut
154 werden, Land - X, K. (ahja, okay), und da war das
155 ausgeschrieben. Die haben genau jemand gesucht, der Daf und
156 interkulturelle Wirtschaftskommunikation studiert hat. Und
157 war halt...

158

159 I: Mmh, mmh, okay.

160

161 B8: Ja, und seitdem, jetzt seit ich bei der e1 heraus bin, bin
162 ich arbeitslos. Meine ganzen Brüche, mein erster Bruch war
163 nach dem Studium. Das war von November bis März, November,
164 Dezember, Januar, Februar, mmh, vier Monate genau. Vier
165 Monate arbeitslos. Dann war es nach Land - X. Da bin ich im
166 September wieder gekommen und habe den Job erst im Juni hier
167 angefangen. September, Oktober, November, Dezember, Januar,
168 Februar, März, April, Juni. (mmh) (...) Ja, neun Monate (neun
169 Monate), neun Monate. Und jetzt nach e1, ehm seit...

170

171 I: Warum ging das nur 10 Monate?

172

173 B8: Wirtschaftskrise. (mmh, okay) Da wurde dann gesagt bei
174 e2, nur noch die, die wirklich Schwangerschaftsvertretung
175 machen und Krankheitsvertretung, dürfen als Zeitarbeiter

176 bleiben. (Mmh). Weil wir können ja nicht grad entscheiden ob
177 intern Leute entlassen werden und Zeitarbeiter hier drinne
178 lassen, weil ich habe ja mehr gekostet als ein normaler
179 Arbeiter. (mmh, mmh). Ehm, und da habe sie zuerst alle
180 Zeitarbeiter, die irgendwie zu kündigen gingen gekündigt.
181 (mmh, mmh). Ja.

Interpretation: B8 zeigt Biografische Kompetenz und Selbst-Bewusstsein in Form einer biografischen Landkarte in Bezug auf ihr ungeradliniges Curriculum.

B8 thematisierte in diesem Abschnitt ihren Aufenthalt im Land-X und ihre 2 Brüche, von denen im Kurzfragebogen alle drei vermerkt werden - in der Kompetenzkurve allerdings nur ein prägnanter Kurvenabfall „abzulesen“ ist, sodass man diesen Bruch (nach dem Auslandsaufenthalt) als die curriculare Kompetenzkurve bezeichnen möchte.

Sie beschreibt ihre Schulzeit als absolut geradlinig und „super“ und möchte mit der Kompetenzkurve mit dem Abitur beginnen:

258 I: Ja, schon beruflich, schulisch oder dann manche haben auch
259 im Kindergarten schon angefangen. Ich meine schon, das
260 Laufenlernen ist eine Kompetenzentwicklung. Manche haben erst
261 nach dem Abitur angefangen, die Kurve zu zeichnen. Das kannst
262 Du machen wie du...

263

264 B8: Ja, okay: dann fängt es bei mir eigentlich beim, also ich
265 würde mal sagen Abitur, würde ich mal sagen, ist jetzt hier
266 und da würde ich sagen, ich war aktiv.

267

268 I: Wobei es ja schon, hat überhaupt jemand schon, ich glaube
269 schon auch vor dem Abitur, Schule und so.

270 (...)

271 B8: Also, da habe ich nichts, da habe ich nichts bewusst
272 gemacht.

273

274 I: Da gab es keine Auf und Abs?

275

276 B8: Nein, war immer super.

277

278 I: Ja?
279
280 B8: Ja (lacht).
281
282 I: Echt?
283
284 B8: Ich habe Schule geliebt. Für mich war... (mmh) Ich habe
285 zwar andauernd geschwänzt, vielleicht habe ich es deshalb so
286 geliebt, aber ich fand Schule super.
287
288 I: Mmh, okay (lacht).
289
290 B8: Ich hatte auch nie Probleme in der Schule - deswegen.
291 (mmh). Das lief alles so an mir vorbei, ganz gut
292 funktioniert, Gedanken habe ich mir halt nie gemacht.
293
294 I: Also geradlinig? Bis dahin war der Lebenslauf eigentlich
295 geradlinig?
296
297 B8: Ja genau.

B8 hat bis zum Abitur keine curricularen Krisen erlebt. Für sie war Schule trotz Schwänzens usw. kein Problem, was ein Hinweis auf hohe Begabung sein könnte.

B8 beschreibt, dass der Mauerfall/die Wende keinen einschneidenden Einfluss auf ihren geradlinigen Lebenslauf hatte. Sie hatte nach dem Abitur bereits eine Lehrstelle als Krankenschwester. Doch als sie als Au-Pair im Ausland war, hat die Gastfamilie sie darauf gebracht, dass sie eigentlich studieren sollte. Durch die Gespräche mit der Familie sei ihre Handlungskompetenz erstmals gestiegen, berichtet sie, wie folgt:

294 I: Also geradlinig? Bis dahin war der Lebenslauf eigentlich
295 geradlinig?
296
297 B8: Ja genau.
298
299 I: Bis zum Abitur.
300
301 B8: Naja, die Wende war halt dazwischen.
302
303 I: Ja gut, ja.

304 B8: Aber das hat jetzt für mich und meine Handlungskompetenz
305 keinen großen...
306
307 I: Das kann einen vielleicht schon ein bisschen aus dem
308 Konzept bringen?
309
310 B8: Mich hat es nicht aus dem Konzept gebracht. Das war halt
311 genau 7. Klasse. (aha). Und da bin ich dann direkt von der,
312 von unserer, wie hieß das POS in das Gymnasium gekommen (mmh)
313 und war alles in Ordnung (mmh). Ja. Dann zum Abi habe ich
314 halt angefangen (...) eine Lehrstelle zu suchen. Wollte
315 Krankenschwester werden, wollte aber vorher noch ins Ausland
316 gehen. (mmh). Deswegen habe ich die auf ein Jahr später
317 geschoben, die Stelle - hatte meinen Eintrittstermin. Bin ins
318 Ausland gegangen und da kann man eigentlich sagen, dass meine
319 Handlungskompetenz zum ersten Mal gestiegen ist durch die
320 Gespräche mit meiner Au-pair-Familie, die mich darauf gebracht
321 hat, dass ich eigentlich studieren sollte. (mmh). Soll ich
322 das hierhin schreiben? (ja) So Entscheidung zum Studium.

Die Wende hinterlässt bei B8 offensichtlich keine Spuren, was man mit mangelndem (Selbst-)Bewusstsein zu diesem Zeitpunkt interpretieren könnte.

Die Gastfamilie spricht einen Wunsch an, den B8 bereits hegt; damit fällt der Vorschlag zu studieren, auf fruchtbaren Boden, was sich bei B8 in steigender Handlungskompetenz niederschlägt.

Ihre zunächst - noch nicht „treffsichere“ - Studienwahl für BWL (Wirtschaftskommunikation und -wissenschaft) beschreibt sie folgendermaßen:

326 B8: Ich mache das jetzt bewusst nicht besonders hoch, den
327 Punkt, weil ich nicht wusste was ich studieren sollte, was
328 sich auch in meiner ersten Studienwahl zeigt.
329 (mmh). Ehm, ein bisschen auseinandergesetzt habe ich mich
330 damit und dann kam es zum Studium. Oh, ich habe eine
331 schreckliche Schrift - ich mache es mal so. Studium BWL ein
332 Semester, habe ich gar nicht hingeschrieben im Lebenslauf
333 (lacht). Nein, 2 Semester sogar.

337 B8: Uni K genau. Ehm, ich habe das super geschafft. Also das

338 ist ja ein riesiges Aussiebverfahren am Anfang, da kommen
339 bloß am Ende 30 Prozent durch.
340
341 I: Wegen Mathe gell oder so?
342
343 B8: Ja, 400 oder 500 Leute fangen da an und am Ende schaffen
344 es 50 oder so. (mmh). Und da wird halt direkt am Anfang
345 ausgesiebt (nicht verstanden) vor den Prüfungen.

Im Aussiebverfahren, wie B8 es beschreibt, zeigt sich wiederum ihre Begabung, allerdings ist sie unentschlossen bezüglich ihrer Studienwahl und zeigt eine gewisse Selbstunsicherheit.

Ihren Studienwechsel nach dem 2. Semester thematisiert sie relativ spät unter dem Aspekt eines Ansteigens von Handlungskompetenz (da Pädagogik (endlich) das war, was sie machen wollte):

349 B8: Weil ich einfach Pädagogik studieren wollte. Also, das war
350 mir nichts, die ganzen Leute habe ich nicht leiden können.
351 Wie die drauf waren, das fand ich ganz schlimm. Und ein
352 reiner BWLer-Job war auch nicht das, was ich später mal
353 machen wollte. Und deswegen habe ich dann Wirtschaft im
354 Nebenfach weitergemacht und da ist meine Handlungskompetenz
355 dann sicher nochmal während des Studiums angestiegen, ehm,

... und betrachtet den Studienwechsel, von der Wirtschaftswissenschaft als Haupt- zum Nebenfach (Hauptfach Pädagogik), als fließend:

431 I: Ehm, sagst Du das ehm, wenn du ein Bewerbungsgespräch
432 hast, die 2 Semester BWL oder?
433
434 B8: Ich schreibe es nicht mehr in meinen Lebenslauf.
435
436 I: Schreibst es nicht?
437
438 B8: Das ist, warum? (mmh, mmh) Ehm, denn das ist ja im
439 Endeffekt keine verlorene Zeit gewesen, sondern ich habe ja
440 hier Sachen gemacht, die ich dann im Nebenfach verwendet
441 habe. (Ja, ja, ja, ah) Insofern...

442

443 I: Konntest du da auch Scheine dann verwenden?

444

445 B8: Ja, ja, eben.

446

447 I: Ja, okay, mmh.

B8 findet ihren roten Faden mit Beginn des BWL-Studiums (zur Selbstfindung gehören auch Irrwege) und in Fortsetzung mit ihrem Wunschstudium Pädagogik mit Nebenfach BWL. Die Scheine, die sie in ihr Nebenfach BWL transferieren kann, markieren den fließenden Übergang.

Nach ihrem Aufenthalt in Land-X ist sie 9 Monate arbeitslos (Kurzfragebogen). Hier erlebt sie die prägnanteste curriculare Krise (siehe Kompetenzkurve) bis sie 2009 über eine Zeitarbeitsfirma als Sachbearbeiterin im Internationalen Personalmanagement tätig wird. Seit April 2009 ist sie wieder arbeitslos und beschreibt ihre aktuelle Situation und ihre Vorhaben zur Zeit des Interviews im August 2009:

528 B8: Ehm, zum Ende des Studiums habe ich mich auf ehm, äh
529 Stellen in der Weiterbildung beworben. (Mmh). Besonders im
530 interkulturellen Bereich. (...) Und in der Personalentwicklung.
531 (...) In der Wirtschaft. (Mmh). Das war im Endeffekt
532 (...) diese Zeit hier, das war diese gesamte Zeit hier. Ehm
533 dann nach Land - X eigentlich genau das (nicht verstanden)
534 Gleiche. (Mmh). Ja also siehe vorn.
535 (Mmh). Ehm, aber Fokus mehr auf Wirtschaft. (Mmh): ... als auf
536 Weiterbildungsinstitute. (Mmh, okay) Eh und jetzt bin ich
537 wieder, jetzt bin ich ja also, bei der e2 habe ich zwar
538 einiges gelernt, muss man einfach nach oben gehen mit dem
539 Strich, ehm, das war dann Kündigung, Kündigung April 09. Eh,
540 seitdem bewerbe ich mich wieder vorrangig auf, ehm, Stellen in
541 der Weiterbildung, eh und an Universitäten.

542

543 I: Als wissenschaftlicher Mitarbeiter?

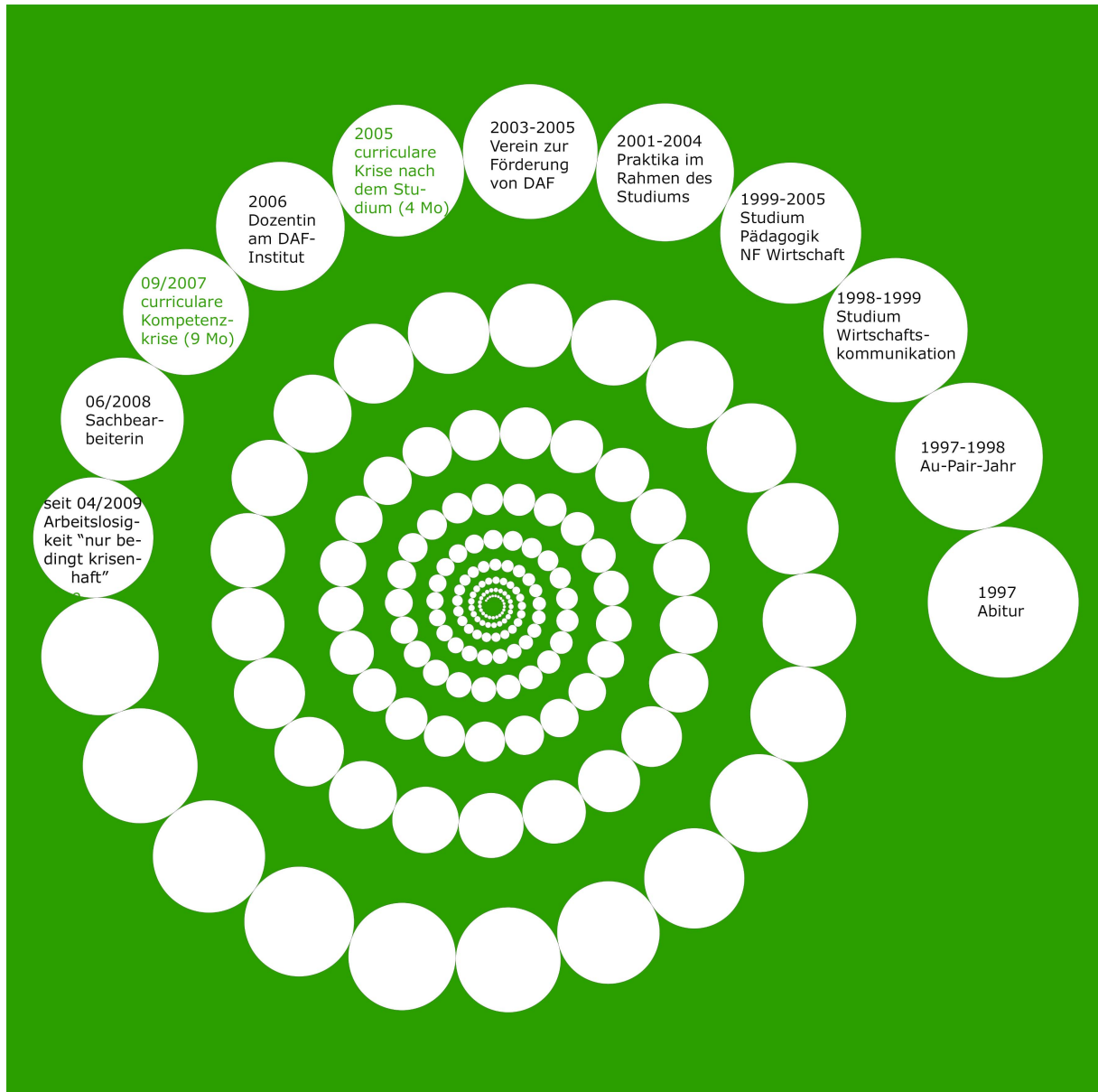
544

545 B8: Genau, so im Bereich, ehm, Arbeits- und

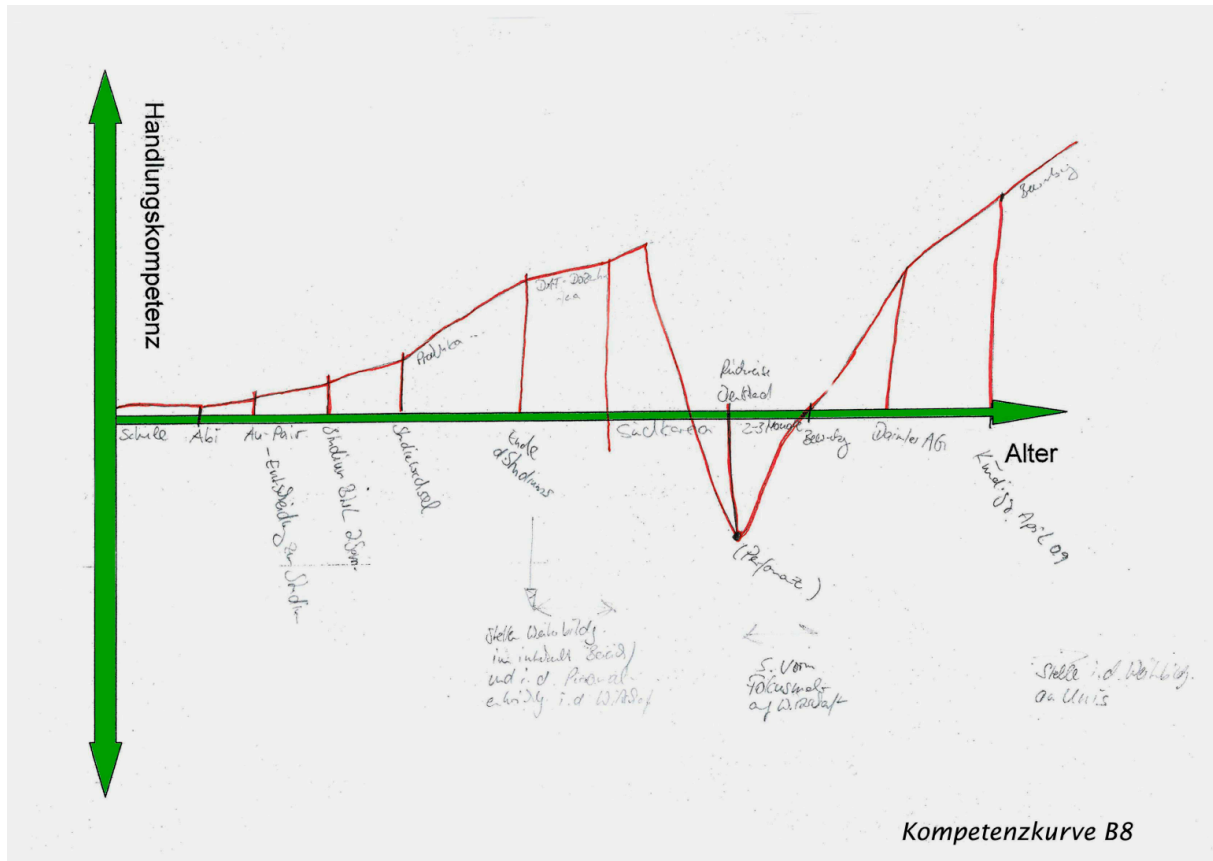
546 Organisationspsychologie, Kompetenzmanagement. (Mmh). Diese

547 Sachen... (Okay).

Mit diesem Patchwork-Lebenslauf kommt B8 größtenteils zurecht – sie zeigt Fragmentierungskompetenz, eine metakompetente Eigenschaft, die in komplexen, modernen Gesellschaften notwendig ist.



Kompetenzspirale (chronologische Verdichtung), B8, „Nach dem Studium bin ich schon mal davon ausgegangen, dass ich ein Stück arbeitslos sein werde“, Diplom-Pädagogin



„Der rote Faden“ im Curriculum vitae von B8: Kompetenzkurve

B8 teilt die Kurve in Segmente auf. Die drei beschriebenen Kompetenzkrisen stehen nicht in Analogie zum Gesamtbild der segmentierten Kurve. Lediglich die curriculare Kompetenzkrise in Zusammenhang mit ihrer Rückkehr aus dem Ausland, wo sie als DAF-Dozentin tätig war, wird in ihrer negativen Wertigkeit sichtbar. Dass B8 im Moment wieder arbeitslos ist, korreliert nicht mit der positiven Sichtbarmachung in Form einer nach oben weisenden Kurve. Sie entkoppelt Arbeitslosigkeit und Krisenhaftigkeit.

b) Bewerbungsverhalten und Beratung: Berufliche Kompetenzen 1. Ebene zum Zeitpunkt der curricularen Krise. Kompetenzdiagnose auf 1. Ebene. Verhalten auf dem Arbeitsmarkt und Coaching/Beratung.

b1 Code: Arbeitsmarkt (inklusive Bewerbungsverhalten)

B8 hat 2 Semester BWL studiert, bevor sie in das Fach Pädagogik mit Nebenfach Wirtschaft wechselte. Diesen „Schlenker“ erwähnt sie nicht mehr in ihren Curriculum vitae.

Querverweis Zeile 431, Seite 246: Sie erwähnt aus inhaltlich sich überschneidenden Gründen ihren Wechsel von BWL zu Pädagogik mit Nebenfach BWL bei Bewerbungsgesprächen nicht. Ich denke, ein Erwähnen würde auch nicht negativ ins Gewicht fallen. > siehe nächster Abschnitt.

Im nächsten Abschnitt relativiert sie die oben stehende Aussage mit: „*Manchmal sage ich es noch...*“. Allerdings interpretiert sie diesen Wechsel als bewusste Entscheidung für die Pädagogik. Als Erziehungswissenschaftlerin differenziert sie zwischen Kompetenz und Performanz und spricht das Phänomen der Handlungsstarre an.

449 B8: Manchmal sage ich es noch, also ich finde jetzt nicht,
450 dass es so ein großes Manko ist. Das unterstreicht eigentlich
451 ganz oft nur eher meine bewusste Entscheidung für die
452 Pädagogik. (mmh, mmh). Was oft als Argumentation hilft, dass
453 ich schon damals bewusst mich für Pädagogik entschieden habe
454 und das nicht gemacht habe, weil es halt nichts anderes gab.
455 (mmh). Aber im Lebenslauf schreibe ich nicht mehr hin.
456 (okay). Dann kommt hier Studienwechsel und dann muss man das
457 jetzt eigentlich hier so machen. Das ist jetzt die Zeit
458 Praktika und so weiter. Dann hatten wir das Ende des
459 Studiums. (...) So (...) Dann, dann kommt jetzt hier die Zeit, wo
460 ich DAF-Dozentin in K. war. (mmh). Ehm, und dann kommt (...)
461 das ist jetzt schwierig, weil Kompetenz ist ja die Fähigkeit
462 die ich habe und es gibt ja auch noch die Handlungs... also
463 generell, wie ich gehandelt habe. Man kann ja extrem
464 handlungsfähig sein, aber in eine Handlungsstarre. (mmh).
465 Stecken, wie ist das dann zu bezeichnen?

Den Studienwechsel als bewusste Entscheidung für die Pädagogik darzustellen, d. h. die Wahrheit darzulegen, ist hier offensichtlich sinnvoll. Sie handhabt diese Erwähnung unterschiedlich, was für ihre Flexibilität und ihren konstruktiven Umgang mit der Thematik spricht.

B8 berichtet, dass sie sich nach dem Studium vor allem auf Stellen in der Weiterbildung, im interkulturellen Bereich, beworben hat; und in der Personalentwicklung. Dann war sie als DAF-Dozentin in Land - X. Danach hat sie das gleiche Bewerbungsmuster wie vor ihrem Auslandsaufenthalt verfolgt.

519 I: Ehm, darf ich mal fragen zu den Bewerbungen, ehm, auf ach,
520 auf welche Stellen haben Sie sich, hast du dich beworben und
521 welche Bewerbungen hast du mit Bewerbungsgesprächen gemacht?
522

523 B8: Ehm, soll ich das hier in die verschiedenen Phasen
524 einordnen? (nicht verstanden)
525

526 I: Ja, gut, ja, mmh, mmh.
527

528 B8: Ehm, zum Ende des Studiums habe ich mich auf ehm, äh
529 Stellen in der Weiterbildung beworben. (Mmh). Besonders im
530 interkulturellen Bereich. (...) Und in der Personalentwicklung.
531 (...) In der Wirtschaft. (Mmh). Das war im Endeffekt
532 (...) diese Zeit hier, das war diese gesamte Zeit hier. Ehm
533 dann nach Land - X
534 eigentlich genau das Gleiche. (Mmh). Ja, also siehe vorn.
535 (Mmh). Ehm, aber Fokus mehr auf Wirtschaft. (Mmh): ... als auf
536 Weiterbildungsinstitute. (Mmh, okay) Eh und jetzt bin ich
537 wieder, jetzt bin ich ja also bei der e2 habe ich zwar
538 einiges gelernt, muss man einfach nach oben gehen mit dem
539 Strich, ehm das war dann Kündigung, Kündigung April 09. Eh,
540 seitdem bewerbe ich mich wieder vorrangig auf, ehm, Stellen in
541 der Weiterbildung, eh und an Universitäten.

B8 verhält sich auf dem Arbeitsmarkt sehr flexibel. Sie war auch bereit ins Ausland zu gehen. Ihre Flexibilität könnte aber auch ein Zeichen für ihre diffusen arbeitsmarktbezogenen Ziele nach dem Studium sein.

Im Folgenden berichtet B8, wie sie sich mit ihrem ungeradlinigen beruflichen Lebenslauf (nach ihrem Auslandsaufenthalt in Land-X hat sie eine 8-monatige Lücke) präsentiert. Sie stellt fest, dass die meisten Leute heutzutage davon ausgingen, dass man Lücken habe. Sie differenziert hier allerdings, und sagt, *„(...) Leute, die sich bei e2 bewerben, haben jetzt schon sehr stringente Lebensläufe.“* Sie stellt fest, dass dies von Branche zu Branche unterschiedlich ist: In den Erziehungs- und Geisteswissenschaften sei solch eine Lücke normal.

549 I: Wie präsentierst du dich mit Deinem ungeradlinigen
550 beruflichen Lebenslauf?

551 Also, diese Lücke hier, 8 Monate nach Land-X, und das hier...
552 ehm, ist das ein Problem, oder?

553

554 B8: Ist eigentlich kein Problem. Ganz am Anfang wurde immer
555 mal gefragt, was sind das denn hier für Lücken, aber ich
556 glaube, die meisten Leute gehen schon davon aus, dass Du
557 heutzutage Lücken hast. Also wenn ich mich jetzt bei e2
558 bewerbe, gut, da ist das was anderes, weil Leute, die sich bei
559 e2 bewerben, haben jetzt schon sehr stringente Lebensläufe.

560

561 I: Das meine ich eben, dass es von Branche zu Branche
562 unterschiedlich ist.

563

564 B8: Aber gerade in der Weiterbildung, in der Weiterbildung
565 ist das fast normal.

566 (Aha, okay). Und da wird einem meist als

567 Geisteswissenschaftler, höchstwahrscheinlich auch als BWLer
568 wird einem da das nicht angekreidet, dass man da Zeit
569 braucht.

570

571 I: Mmh, und die bohren da, bisher hat mal jemand nachgebohrt?
572

573 B8: Nein, die haben halt gefragt und da habe ich gesagt, ich
574 habe einen Job gesucht, das war nicht einfach. (Aha). Und da
575 sagen die, nein klar also, können sie verstehen, dass das
576 nicht so einfach ist. Also, da habe ich eigentlich ganz gute
577 Erfahrungen gemacht. Was die dann im Endeffekt denken, weiß
578 ich nicht. Aber also dass mir da irgendwie jemand gesagt
579 hätte, dass das komisch wäre (mmh), ist noch nicht passiert.

B8 differenziert zwischen Arbeitnehmern, die Lücken heutzutage – vor allem im Bereich der Weiterbildung – als nahezu normal betrachten und Arbeitnehmern, die noch stringente Lebensläufe erwarten. Sie alterniert zwischen Tradition und Moderne und geht situationsadäquat mit der Problematik um. Dies zeigt wiederum ihre Begabung, die Dinge sehr differenziert wahrzunehmen und zu handhaben. Diese Eigenschaft kann man mit dem Titel Weisheit nach Baltes-Smith 1990 belegen.

B8 hatte diese Woche drei Vorstellungsgespräche und kein einziger Personaler hat nach der Lücke gefragt. Sie begründet das damit, dass sie „soviel Interessantes gemacht“ habe. Diese biografische Tatsache betrachtet sie als Vorteil bei ihren Bewerbungen.

581 I: Es gibt noch so ein Zitat vom Arbeitsamt, irgendwie: Lücken
582 im Lebenslauf dürfen nicht sein oder was weiß ich.
583
584 B8: Das meinen die eher im Sinne von dass keine
585 undokumentierten Lücken im Lebenslauf sein sollten. (Mmh,
586 mmh, ja). Dass der, der das liest, ehm, nicht irgendwie ins
587 Stottern kommt und nicht mehr weiß, was ist denn hier
588 passiert.
589 Hier war ja 2 Jahre lang irgendwie gar nichts. (Mmh). Sondern
590 dass man alles dokumentiert, was ich aber auch nicht mache.
591 (Mmh). Also, ich habe einen un..., als ich habe einen
592 gegenchronologischen Lebenslauf – wo es sowieso schwieriger
593 ist (lacht) – aber bei mir ich habe halt eben so viel
594 gemacht, dass die da gar nicht direkt auf die Zeiten gucken,
595 sondern eigentlich „das ist ja interessant“, „das ist
596 interessant“. Vielleicht ist das mein Vorteil, ansonsten wenn
597 ich jetzt Dozentin in K bin, Dozentin in T, danach wieder
598 Dozentin in X gewesen wäre, würden die vielleicht eher darauf
599 gucken wie die Lücken sind. (Mmh, mmh). Aber das machen die
600 eigentlich so nicht wirklich bisher. (Mmh).
601 Auch jetzt hatte ich gerade wieder drei Vorstellungsgespräche
602 die Woche, da hat mich kein einziger danach gefragt – nach
603 den Lücken.

Ihre interessanten Tätigkeiten im Curriculum Vitae lenken die Personaler offensichtlich von der Lücke ab. Sie zeigt Fragmentierungskompetenz und Kompetenzentwicklungskompetenz, was die Personaler interessiert zur Kenntnis

nehmen. Da rücken die Daten in den Hintergrund.

B8 reflektiert, dass sie sich nicht weiterbilden brauche, da es nicht an der Theorie – auch nicht im EDV-Bereich – bei ihr mangle.

649 I: Und machst du irgendwelche Weiterbildungen in der Zeit

650 jetzt?

651

652 B8: Nein...

653

654 I: Oder bist du da ziemlich beschäftigt mit Bewerbungen?

655

656 B8: Also, ich habe auch in den Coachings erfahren, dass ich

657 mich also nicht weiterbilden brauche. Dass es nicht an der

658 Theorie bei mir mangelt. (Ja, ok, mmh). Weder im EDV-Bereich

659 noch im, im Fachtheoretischen. Dass das nicht mein Problem

660 ist. (Mmh).

Es bleibt unklar, an was es bei B8 mangelt.

B8 ist auf Besuch/Beratung bei der Arbeitsagentur in einer Maßnahme für schwer Vermittelbare gekommen, zusammen mit Kraftfahrern etc. Dort muss sie jetzt einmal in der Woche hin. Das Personal in der Maßnahme weiß nicht, was sie mit ihr machen sollen, berichtet B8. Sie schildert aus ihrer Sicht die Strategie der Arbeitsagentur, wie folgt:

693 I: Hast du auch Hilfe vom Arbeitsamt bekommen in Bezug auf

694 Coaching oder so Beratung?

695

696 B8: Also, ganz böses Thema (lacht). (Mmh). Man muss ja, man

697 muss ja irgendwie in eine Maßnahme herein kommen, weil die

698 Strategie hier in T ist, dass, dass die keinen neuen

699 Arbeitslosen wollen – in der Statistik – und wenn ich halt in

700 einer Maßnahme bin, bin ich kein Arbeitsloser.

701

702 I: ...bist raus aus der Statistik.

703

704 B8: Und das waren vielleicht beim ersten Mal im Arbeitsamt

705 entweder machen sie einen 1-Euro-Job oder sie kommen in eine

706 Maßnahme. Und dann bin ich in eine Maßnahme gekommen für
707 schwer Vermittelbare, zusammen mit Kraftfahrern und so.
708 (Aha). Super. Wo die mir auch sofort gesagt haben, wir wissen
709 nicht, was wir mit Ihnen machen sollen. (Mmh). Da bin ich
710 jetzt drin und die ja...
711
712 I: Da musst du jeden Tag hin?
713
714 B8: Nein, nein, einmal die Woche.
715
716 I: Ach so, ich dachte schon 8 Stunden am Tag.
717
718 B8: Nein, die wissen auch gar nicht, was sie mit mir machen
719 sollen... halt.

Der Arbeitsagentur mangelt es – erneut (siehe andere Fallbeschreibungen) – an Punktgenauigkeit.

B8 berichtet, dass sie vor ihrem Coaching 130 Bewerbungen geschrieben hat und jetzt nur circa 20. Mit der Begründung, sie könne sich jetzt einfach besser einordnen.

863 B8: Viel Bewerbungen geschrieben damals. In, in diesen neun
864 Monaten nach Land - X. Ungefähr 130, 120, 130.
865
866 I: Und jetzt, wie viel jetzt?
867
868 B8: Jetzt habe ich seit Mai circa 20 geschrieben. (Mmh). Weil
869 ich mich auch einfach besser einordnen kann durch die ganzen
870 Coachings.
871
872 I: Die sind zielgerichteter praktisch?
873
874 B8: Auf die Stellen, ich weiß jetzt eher wie der Markt
875 aussieht auch. (Mmh, mmh, okay). Ehm, ich habe am Anfang
876 jetzt noch ein bisschen Weiterbildung gemacht, aber mache ich
877 im Moment nicht mehr – da habe ich im Moment so gar keinen
878 Kopf für oder Lust drauf.

B8 hat durch die Coachings mehr Zielgerichtetheit erlangt und bewegt sich

punktgenauer am Arbeitsmarkt.

Sie berichtet außerdem von positiven Ansätzen der Arbeitsagentur: In so genannten Bewerbungszentren für Akademiker, die ihr genützt haben, ist sie auf das Thema Zeitarbeit aufmerksam geworden und hat in adäquaten Assessment-Centern geprobt.

965 B8: Na, ich war halt in diesen Bewerbungszentren vom
966 Arbeitsamt. (Aha).
967 Wo ich jetzt bin ist ja auch so eine Art Bewerbungszentrum.
968 Damals in K auch, das war natürlich eine Hilfe, die mich
969 damals erstmal auf Zeitarbeit aufmerksam gemacht hat und
970 gemeint haben, das ist gar nicht so schlimm. Ehm, was ja auch
971 für den Einstieg gilt. Ehm, da wurden auch Assessment-Center
972 gemacht.
973
974 I: Mmh, im Arbeitsamt, echt?
975
976 B8: Na, bei diesen Maßnahmen von externen Bildungsträgern,
977 das war nicht das Arbeitsamt.
978
979 I: Also, da wurde man vom Arbeitsamt dorthin geschickt, oder
980 wie?
981
982 B8: Ja, ja, genau. Und das war damals (nicht verstanden) für
983 Akademiker... (Mmh, mmh). Und nicht so wie jetzt hier, was ich
984 absolut sinnlos finde. Aber das war ganz gut, weil da konnte
985 man sich austauschen. In den Assessement-Centern, war das
986 eben auch auf Akademiker-Ebene. Wie es da aussieht. (Mmh).
987 Und da konnte man ganz gut mal gucken und testen und auch so
988 ein bisschen Stärken und Schwächen sehen.

Die von der Arbeitsagentur finanzierten Akademikercenter förderten die Biografische Kompetenz von B8. Sie reflektierte diese Maßnahme auf der Metaebene als sinnvoll.

b2 Code: Coaching/Beratung

B8 hat in ihren Coachings herausgearbeitet, dass es momentan nicht an ihrer Qualifikation liegt, sondern an der Wirtschaftskrise. Aus diesem Grund mache Sie sich keine Sorgen, dass sie Fehler gemacht habe.

222 mir liegt (lacht). (mmh) Das wurde mir jetzt auch schon bei
223 verschiedenen Coachings gesagt (mmh), dass es einfach die
224 Situation ist. (mmh) Da komme ich jetzt nicht daran vorbei
225 (mmh). Jetzt habe ich auch die wirtschaftliche Erfahrung bei
226 e2 gemacht und jetzt liegt es nicht mehr an der
227 Qualifikation, jetzt liegt es wirklich im Moment an der
228 Wirtschaftskrise, dass ich keinen Job bekomme. Und insofern
229 bin ich relativ entspannt (mmh, okay) und mache mir da keine
230 Sorgen, dass ich irgendwie große Fehler in meinem Leben
231 gemacht habe (mmh), was nach Land - X schon anders war.

Die beschriebene Einstellung weist darauf hin, dass sie ihren „roten Biografiefaden“ und sich selbst gefunden hat, obwohl sie die Bezeichnung „Selbstfindung“ strikt ablehnt.

B8 erläutert, warum sie – gleich zwei – Coachings absolviert. Die Coaches berieten sie bezüglich ihres Lebenslaufes: was realistisch ist und wo es hingehen kann. In der Personalentwicklung habe man im Moment keine Chance – solche Informationen bekam sie über ihre Coaches; das sei enorm wichtig.

622 B8: Ich mache mir, ich bin, ich mache gerade Coachings auch
623 nebenbei (mmh), um zu gucken, also ich habe mich auch hier
624 vorrangig auch in der Wirtschaft beworben und da habe ich
625 einfach gemerkt, dass irgendwie funktioniert das nicht so
626 richtig. Da kriege ich nicht mal Bewerbungsgespräche und
627 deswegen mache ich im Moment zwei Coachings, wo halt Leute
628 aus der Personalabteilung gucken, wo es überhaupt mit meinem
629 Lebenslauf hingehen kann, was realistisch ist. (Mmh, mmh).
630 Und ich glaube, das ist extrem wichtig.

631

632 I: Ist das ehm, ist von einem bestimmten Verein, oder?

633

634 B8: Das ist von der e2 die mich gekündigt hat, die hat mir
635 angeboten, das zu machen. (Ah ja, ah ja, okay, mmh, mmh).
636 Dass ich keine Kündigungsschutzklage praktisch erhebe gegen
637 die. Haben sie ein paar Bonbons hinterhergeschoben. Ehm, und
638 dann noch von einem privaten Anbieter von Coachings und da
639 geht es einfach darum, zu gucken, ob das, was ich will,
640 überhaupt realistisch ist. (Mmh, mmh). Und das ist es eben
641 teilweise nicht, in der Personalentwicklung kommt man, da

642 kommt man nicht rein im Moment. (Mmh). Da gibt es keine
643 Stellen und wenn dann bloß, wenn man 5 Jahre Erfahrung hat.
644 (Mmh). Und das ist halt auch extrem wichtig neben dem
645 normalen Bewerbungsverfahren, dass man das halt irgendwie
646 herauskriegt - weil normalerweise kriegt man das nicht raus
647 - deshalb mache ich halt Coaching.

B8 entwickelt Krisenkompetenz, indem sie sich über die Bedingungen am Arbeitsmarkt informiert und ihr Koordinatensystem absteckt.

Durch die Coachings habe sie gelernt, sich zielgerichteter zu bewerben, da sie sich nun besser einordnen kann. In ihrer Reflexion halte sie Weiterbildung momentan nicht für nötig.

Querverweis Zeile 863, Seite 256: Diese Zielgerichtetheit und Bewusstheit der eigenen Stärken und Schwächen sind heutzutage unabdingbare Voraussetzungen auf dem Arbeitsmarkt: Selbstkompetenz, fließend übergehend in Metakompetenz, im Dienste der eigenen Profilierung.

Bei ihrem Coaching - kein personelles resp. personorientiertes Coaching, wie sie feststellt - ging es um Kompetenzen und wie diese beim Job gebraucht werden. Sie bekam ein Gefühl dafür, was sie kann bzw. ihre Stärken wurden ihr bewusster.

890 I: Ja, ja, nach so einem Coaching auch. Ich meine..
891

892 B8: Ja, gut, das war kein personelles Coaching. Da ging es
893 wirklich eher darum, was habe ich für Kompetenzen und werden
894 die überhaupt gebraucht. Das war jetzt kein so
895 personorientiertes Coaching, wo es drum ging „wer bin ich?“
896 und so was.
897

898 I: Mmh, okay.
899

900 B8: Aber so im Bereich, wenn man halt andauernd Bewerbungen
901 schreibt und dann halt auch Bewerbungsgespräche hat, da
902 kriegt man da schon ein Gefühl dafür, was man eigentlich
903 kann.

Sie insistiert, dass das Coaching kein personorientiertes war. Direkte

Auseinandersetzung mit sich selbst unter dem Mantel „Selbstfindung“ lehnt sie ab und macht ihr offensichtlich Angst.

B8 berichtet von den Bewerbungscentern bei der Arbeitsagentur. Die Assessment-Center von der Arbeitsagentur, die durch externe Bildungsträger durchgeführt wurden, haben ihr weiter geholfen, um u. a. ihre Stärken und Schwächen auszuloten.

965 B8: Na, ich war halt in diesen Bewerbungscentern vom
966 Arbeitsamt. (Aha).
967 Wo ich jetzt bin, ist ja auch so eine Art Bewerbungszentrum.
968 Damals in K auch, das war natürlich eine Hilfe, die mich
969 damals erstmal auf Zeitarbeit aufmerksam gemacht hat und
970 gemeint haben, das ist gar nicht so schlimm. Ehm, was ja auch
971 für den Einstieg gilt. Ehm, da wurden auch Assessment-Center
972 gemacht.
973
974 I: Mmh, im Arbeitsamt, echt?
975
976 B8: Na, bei diesen Maßnahmen von externen Bildungsträgern,
977 das war nicht das Arbeitsamt.
978
979 I: Also, da wurde man vom Arbeitsamt dorthin geschickt, oder
980 wie?
981
982 B8: Ja, ja, genau. Und das war damals (nicht verstanden) für
983 Akademiker... (Mmh, mmh). Und nicht so wie jetzt hier, was ich
984 absolut sinnlos finde. Aber das war ganz gut, weil da konnte
985 man sich austauschen. In den Assessement-Centern, war das
986 eben auch auf Akademiker-Ebene. Wie es da aussieht. (Mmh).
987 Und da konnte man ganz gut mal gucken und testen und auch so
988 ein bisschen Stärken und Schwächen sehen.

B8 bewertet die Arbeitsagentur differenziert. Den jetzigen Kurs für schwer Vermittelbare hält sie für sinnlos, während sie die Assessement-Center für Akademiker gut findet. Sie ist sehr interessiert an so genannter Lernhilfe, um aus der curricularen Krise heraus zu finden.

c) Curriculare Kompetenzkrise und Metakompetenz: Curriculare Kompetenzkrise und reflexive Kompetenzen als Metakompetenzen.

c1 Code: Curriculare Kompetenzkrise

B8 berichtet, dass sie als Geisteswissenschaftlerin auf die Arbeitslosigkeit nach dem Studium vorbereitet war. Sie erläutert ihre Krisenhaftigkeit; mit bedingt durch unrealistische Ziele.

195 B8: Naja, nach dem Studium bin ich schon mal davon
196 ausgegangen, dass ich ein Stück arbeitslos sein werde. Das
197 ist halt grad bei Geisteswissenschaftlern ist eigentlich ein
198 Jahr Arbeitslosigkeit nach dem Studium noch in Ordnung. Ehm
199 in sofern krisenhaft war es, weil genau das, was ich gesucht
200 habe halt absolut unrealistisch war (mmh) und ich dann
201 erstmal so eine Feinjustierung machen musste in Richtung, was
202 ist eigentlich möglich mit meinem Abschluss. (mmh).
203
204 I: Hast du einen Magisterabschluss?
205
206 B8: Genau. Magister. Ehm, (...) ja, dann habe ich eben
207 angefangen an der Uni zu arbeiten, das war ein Halbtagesjob.
208 Ehm und den habe ich eigentlich bloß so übergangsweise
209 gemacht, damit ich ein bisschen Geld nebenbei verdiene. Ich
210 wollte noch weiter suchen und dann bin ich direkt nach Land -
211 X gekommen. (mmh) Und nachdem ich jetzt wieder aus Land - X
212 zurück bin, das war dann schon krisenhaft 9 Monate
213 arbeitslos zu sein. (Mmh) Eh ich habe glaube ich insgesamt
214 130 Bewerbungen geschrieben oder so und da ging gar nichts.

Die 9 Monate Arbeitslosigkeit bedeuten für B8 eine curriculare Krise, in der sie unerfolgreich 130 Bewerbungen geschrieben hat. Sie nahm eine Feinjustierung vor, das heißt sie korrigierte selbst ihre unrealistischen Ziele auf dem Arbeitsmarkt. Hier hätte Lernhilfe und -beratung diese lange Spanne der curricularen Krise eventuell verkürzen und die ungenauen Zielbewegungen frühzeitig ändern können.

Sie ist seit Mai bis jetzt (August) wieder arbeitslos. Die Krisenhaftigkeit sei diese Mal allerdings gering, da es nicht an ihr liege, wie sie betont.

218 B8: Ja. (okay). Ehm und jetzt seit Mai bin ich ja wieder
219 arbeitslos. Also wirklich krisenhaft finde ich es nicht, weil
220 also ich merke langsam, dass ich eigentlich eine gute
221 Ausbildung habe (mmh), ganz fit bin und dass es echt nicht an
222 mir liegt (lacht). (mmh)

B8 erlebt äußerlich erneut einen Bruch, den man aber nur bedingt als curriculare Kompetenzkrise bezeichnen kann, da sie nicht wirklich eine Krisenhaftigkeit in definiertem Sinne erlebt. Ihr Selbstwert fällt nicht ab und sie bezieht den Bruch nicht auf mangelnde Kompetenzen. Sie zeigt Weisheit im Sinne von Baltes-Smith 1990.

Dass es primär an der Wirtschaftskrise liege, hätten ihr jetzt auch schon verschiedene Coaches vermittelt.

Querverweis Zeile 222, Seite 258: Dieser Abschnitt unterstreicht vorige Interpretation. B8 mangelt es nicht an Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt, sondern der Arbeitsmarkt bietet im Augenblick kein „kultivierendes Medium“ nach Loch, durch das B8 ihre Kompetenzen zur Anwendung bringen könnte.

Sie mache sich in der momentanen curricularen Krise keine Sorgen, dass sie irgendwie große Fehler im Leben gemacht habe. Dies sei in der 9-monatigen Arbeitslosigkeit schon anders gewesen:

228 Wirtschaftskrise, dass ich keinen Job bekomme. Und insofern
229 bin ich relativ entspannt (mmh, okay) und mache mir da keine
230 Sorgen, dass ich irgendwie große Fehler in meinem Leben
231 gemacht habe (mmh), was nach Land - X schon anders war. Also
232 wenn man 9 Monate arbeitslos ist, da zweifelt man schon
233 langsam, dass man die richtigen Entscheidungen damals gefällt
234 hat. (mmh). Aber die Zeiten sind vorbei.

B8 bezieht die Krisenhaftigkeit auf die Länge der damaligen Curricularen Kompetenzkrise - der Selbstzweifel stieg proportional zur Länge der Arbeitslosigkeit. Hier wäre es angebracht gewesen, schon viel früher Lernhilfe bereitzustellen.

Der kulturelle Unterschied in Land-X führte dazu, dass B8 in ein Tief geriet, wie sie folgendermaßen beschreibt:

772 I: Mmh. Un du hast dort Deutsch unterrichtet?

773

774 B8: Genau, und da hatte ich überhaupt keine Lust mehr. Also

775 ich hatte dann ein Motivationstief auch noch dazu. (Mmh,

776 mmh). Was dann wieder an mir lag, aufgrund der äußeren

777 Umstände; das ist halt so ein Zusammenspiel. (Mmh). Und ich

778 fand die Kultur ganz schlimm, wirklich richtiggehend schlimm.

779 (lacht). Dieser Konfuzianismus, diese Ideologie. Dass man

780 sich unterordnet, dass man nichts sagt. Egal was der

781 Vorgesetzte sagt, alles ist richtig. Dass man keine eigenen

782 Ideen einbringen darf. (Mmh). Dass Frauen weniger Recht haben

783 als Männer und solche Sachen. Und das war der Grund für die

784 Krise. (Mmh).

Die Curriculare Krise in Form einer 9-monatigen Arbeitslosigkeit hatte bereits in Land X einen gewissen Vorlauf. Bereits dort berichtet sie über kulturelle Schwierigkeiten mit der dortigen Kultur. Wobei diese interkulturelle Kompetenzkrise im Vorfeld von der mangelnden Anpassungsbereitschaft und Kritikmöglichkeit am System getragen wird, so dass man diese äußerliche Kompetenzkrise nicht auf fehlende Kompetenzen zurückführen kann. Im Gegenteil: Es fehlt ein „kultivierendes Medium“ im Sinne von Loch. Die Entwicklung geht ins Leere, weil wirkliche Entwicklungsaufgaben fehlen. Das rigide System von Land-X, die Ideologie verhindert Lernen in unserem westeuropäischen Verständnis.

B8 beschreibt ihren Aufenthalt in Land-X, den sie trotz massiver Schwierigkeiten und Zweifel, nicht abgebrochen hat. Diese Phase bezeichnet sie bereits als krisenhaft (nicht im Sinne vordefinierter Kompetenzkrise). Anschließend folgte wieder eine Zeit der Arbeitslosigkeit, des Bewerbens (Kompetenzkrise).

830 Monaten gemerkt. Dass ich mit dem Land gar nicht klar kam.

831 Aber aus dem... also ich hätte da sofort abreisen können.

832 (Mmh). Habe mich als... hätte da auch Verträge brechen können,

833 was hätten die mir tun können. Aber ich wollte halt einfach

834 wegen den Studenten auch dableiben. Ich habe zwar nicht viel

835 von denen gehalten, aber es waren ein paar ganz nette und

836 liebevolle Leute dabei und ich war da die einzige Deutsche da

837 in ganz von Land - X. Und das wäre einfach unglaublich schade

838 für die gewesen, wenn da der Dozent aus dem Ausland

839 weggegangen wäre. (Mmh).

840 Und deswegen bin ich dann dageblieben. Insofern war die Krise
841 in Land - X neun Monate. (Mmh). Bis zum Ende und das war auch
842 (mmh)...

843

844 I: Und danach auch noch?

845

846 B8: Und dann so die Akklimatisierung, die
847 Reakklimatisierungszeit zwei bis drei Monate erstmal, um mich
848 wieder auf das Bewerben konzentrieren zu können. (Mmh, mmh).
849 Man muss ja auch erstmal irgendwie wieder einen Haushalt
850 aufbauen und irgendwo hin ziehen. Ich hatte ja alles
851 aufgegeben. Und dann war da noch, dann waren da noch so
852 ungefähr sechs Monate Bewerbungszeit, die auch relativ
853 deprimierend manchmal sind. Das ist immer so ein bisschen
854 Auf, Ab, Auf, Ab. (Mmh, mmh).

Anstatt vor den gesellschaftlichen Bedingungen zu „fliehen“, hat B8 Durchhaltevermögen und relative Anpassungsbereitschaft gezeigt, ohne ihre Kritikfähigkeit zu verlieren. Sie hat mit Land - X sozusagen einen Kompromiss erarbeitet, was von interkultureller Kompetenz zeugt, die sie aber nicht als solche reflektiert. Sie spricht in diesem Zusammenhang von Krise.

B8 beschreibt wie sie am Anfang jeder curricularen Krise sich auf alle möglichen Stellen beworben habe, mit der Zeit aber selektiver geworden sei. Das habe sie aus der Krise gelernt.

935 I: Welche Folgen hatte die Krise für dich? Oder hatten die
936 Krisen?

937

938 B8: Also, ehm...

939

940 I: Haben die irgendwas an dir verändert? Oder?

941

942 B8: Na, nein, nicht langfristig. So kurzfristig, bei jedem
943 Mal, wenn man halt dann eh arbeitssuchend ist beziehungsweise
944 arbeitslos, ehm, stellt man halt schon alles in Frage und
945 bewirbt sich erstmal auf jeden Scheiß, weil man einen
946 Arbeitsplatz kriegen möchte. (Mmh, mmh). Ehm, habe ich dann
947 aber immer relativ schnell auch mit Hilfe von diesen ganzen

948 Unterstützungen, die ich hatte, gemerkt, dass, dass... oder
949 nicht gemerkt, aber da wurde mir halt dieses Selbstbewusstsein
950 gegeben, dass ich mich halt nicht mit meinen ganzen
951 Fähigkeiten auf Blödsinn bewerben sollte, sondern, ehm,
952 sondern auch manche Sachen nicht machen soll. (Mmh). Auch
953 wenn ich da die Stelle kriegen würde. (Mmh, mmh). Und das war
954 eigentlich fast immer so, dass ich am Anfang in der
955 Arbeitslosigkeit erstmal wie wild alles und dann wieder
956 selektiver wurde.

B8 beschreibt die Lernhilfe („mit Hilfe von diesen ganzen Unterstützungen“) als sinnvoll. Diese habe ihr Selbstbewusstsein gesteigert und dadurch sei sie selektiver vorgegangen. Dies zeigt, dass Lernhilfe – in Form von Coaching - in einer Curricularen Krise durchaus nötig und zielführend ist.

c2 Code: Reflexive Kompetenz

B8 spricht offen über ihre teilweise unrealistischen Ansprüche bezüglich einer Arbeitsstelle.

Querverweis Zeile 195, Seite 261: Sie ist sehr selbstreflexiv und kann sich differenziert Fehler eingestehen, was für eine Änderung eine hinreichende Bedingung darstellt. Sie bezeichnet ihre Ziele als unrealistisch und zeigt dadurch Reflexive Kompetenz im Umgang mit ihrem Bewerbungsverhalten.

Sie spricht über ihre jüngste Krise.

Querverweis Zeile 218, Seite 262: B8 ist metakompetent genug, auch positive Aspekte der eigenen Person und ihrer Kompetenzen zu reflektieren. Dadurch umgeht sie die mit der Arbeitslosigkeit häufig verbundene tiefere (Selbst-)Krise.

Der folgende Abschnitt unterstreicht vorige Interpretation.

Querverweis Zeile 222, Seite 258: Sie reflektiert die Wirtschaftskrise als erschwerenden Faktor – die externale Kausalattribution schützt ihren Selbstwert. Durch die Wirtschaftskrise fehlt B8 ein Medium, das ihre Kompetenzen fordert und fördert (keine gewollte Parallelität zum Slogan von Hartz 4).

Sie reflektiert ihren bis zum Abitur verlaufend geradlinigen Lebenslauf mit den zentralen Worten „*Nein, war immer super.*“

Querverweis Zeile 258, Seite 243: Sie beginnt ihre Kurve mit dem Abitur und beschreibt ihren bisherigen Lebenslauf als geradlinig. Vor dem Abitur habe sie nichts bewusst erlebt, was als Indiz für eine eher schwierige Kind- und Jugendzeit gelten könnte. Selbst die Wende hat sie als nicht einschneidend erlebt. Darin könnte das fehlende Selbstbewusstsein zu Beginn des Studiums begründet liegen. In den Coachings hat sie ihre curriculare Krise konstruktiv bearbeitet, dadurch ist sie sich selbst nun bewusster.

B8 lobt sich bezüglich des „Aussiebverfahrens“ an der Universität, das sie super geschafft habe.

Querverweis Zeile 326, Seite 245: Ihr mangelt es weder an adäquatem Eigenlob noch an Kritikfähigkeit.

B8 – Diplom-Pädagogin – spricht im Folgenden über ihre Handlungskompetenz, die durch den Studienwechsel von BWL zur Pädagogik gestiegen ist. Sie hat immer mehr gemerkt, dass sie „den richtigen Weg gehe“. Sie habe sich Fähigkeiten angeeignet, die sie auch im späteren Leben benötige.

349 B8: Weil ich einfach Pädagogik studieren wollte. Also das war
350 mir nichts, die ganzen Leute habe ich nicht leiden können.

351 Wie die drauf waren, das fand ich ganz schlimm. Und ein
352 reiner BWLer-Job war auch nicht das, was ich später mal
353 machen wollte. Und deswegen habe ich dann Wirtschaft im
354 Nebenfach weitergemacht und da ist meine Handlungskompetenz
355 dann sicher nochmal während des Studiums angestiegen, ehm,
356 (...) sagen wir mal hier...

357

358 I: Also, mit Handlungskompetenz, meine ich, fachliche
359 Kompetenz, soziale und kommunikative und auch emotionale
360 Kompetenzen.

361 B8: Ja, kann man aber trotzdem so sagen. Studienwechsel.

362

363 I: Also, nur wenn jetzt im Studium irgendwas sein sollte, wo
364 du irgendwie emotional dann, dann müsste man praktisch nach
365 unten gehen...

366 B8: Nein, ich habe immer mehr gemerkt, dass ich meinen
367 richtigen Weg gehe. (mmh). Und insofern habe ich auch das
368 gefunden, was ich machen will und habe dazu mir Fähigkeiten
369 angeeignet. (mmh) Und habe auch immer mehr gemerkt, dass das
370 Fähigkeiten sind, die ich auch später im Leben machen will.
371 (mmh, mmh). Und deswegen (mmh) steigt damit auch meine
372 Handlungskompetenz, nehme ich an.

B8 reflektiert, wie sie ihren roten Faden gefunden hat und analysiert auf diese Weise, wie ihre Handlungskompetenz dadurch gestiegen sei. Sie beschreibt in diesem Abschnitt einen wesentlichen Teil einer Selbstverwirklichungsbiografie.

Sie unterscheidet zwischen Performanz und Kompetenz und spricht in diesem Definitionszusammenhang von einem Performanztiefpunkt⁶⁴. Ihr seien nach ihrer Rückreise aus Land-X alle Türen offen gestanden, doch sie sei phlegmatisch gewesen.

486 aufhören will und eh... (mmh)... (nicht verstanden). Ja, dann war
487 ich zurück in Deutschland, Rückreise, und da ging es dann
488 langsam wieder hoch, deswegen dann auch - da habe ich
489 bestimmt zwei, drei Monate gebraucht, ehm, sagen wir mal hier
490 zwei bis drei Monate - um wieder so reakklimatisiert zu sein.
491 Und dann begann die Bewerbungsphase, (...) ehm, wo ich immer
492 mehr gelernt habe in Richtung wieder... (...) Gut, da kann man
493 jetzt auch nicht sagen, dass ich jetzt hier auf dem Niveau
494 von der Schulzeit angekommen bin, gee. Also,...

495

496 I: Wo dann? (...) Tiefer, oder?

497

498 B8: Ja, nein, ich war hier nach Land - X also, war ich schon
499 gar nicht mehr handlungsfähig, im Sinne von, dass ich
500 irgendwas gemacht habe und dass ich mich in Land - X schon
501 beworben hätte. (aha). Da war ich relativ phlegmatisch.
502 (aha). Meine Handlungskompetenz lag sicherlich sehr weit
503 oben. Also, ich, ich, mir standen alle Türen offen, da an der
504 Universität weiterzuarbeiten. Ich habe es bloß nicht gemacht.
505 Deswegen meine Handlungskompetenz war in dem Fall, ehm, hier
506 oben irgendwo, bloß meine Performanz am Ende war hier unten.
507 (Mmh, mmh). Also, das würde ich gerne mal mit hierhin

⁶⁴ In meiner Arbeitsdefinition von Kompetenz ist der Performanzgedanke inkludiert.

508 schreiben, weil das ist ja, das ist wirklich ein
509 Performanztiefpunkt. (Ja, ja). Und kein Kompetenztiefpunkt.
510 (Mmh, mmh). Weil meine Kompetenz, also, die ist sicherlich
511 hier gestiegen. (Mmh). Ehm, ja, irgendwann bin ich dann wieder
512 hier eingestiegen und war sicherlich wieder auf dem Niveau
513 von früher. Als ich dann...

Die Unterscheidung zwischen Performanz und Kompetenz kann von B8 als Diplom-Pädagogin geleistet werden. In meinem Verständnis ist Performanz bereits in der Definition von Kompetenz enthalten. Sie hätte die Chance gehabt, an der Uni weiterzuarbeiten, was sie nicht gemacht hat, weil sie phlegmatisch gewesen sei. Das könnten Nachwirkungen des Auslandsaufenthalts sein, an dem sie ihren selbstbewussten Pfad ein Stück weit – zugunsten einer gewissen Anpassung – verlassen musste.

B8 reflektiert, dass sie keine Lust mehr hatte in Land-X Deutsch zu unterrichten. Sie habe ein Motivationstief gehabt, da sie auch die Kultur „schlimm“ fand.

772 I: Mmh. Und du hast dort Deutsch unterrichtet?
773
774 B8: Genau, und da hatte ich überhaupt keine Lust mehr. Also
775 ich hatte dann ein Motivationstief auch noch dazu. (Mmh,
776 mmh). Was dann wieder an mir lag, aufgrund der äußeren
777 Umstände; das ist halt so ein Zusammenspiel. (Mmh). Und ich
778 fand die Kultur ganz schlimm, wirklich, richtiggehend schlimm.
779 (lacht). Dieser Konfuzianismus, diese Ideologie. Dass man
780 sich unterordnet, dass man nichts sagt. Egal, was der
781 Vorgesetzte sagt, alles ist richtig. Dass man keine eigenen
782 Ideen einbringen darf. (Mmh). Dass Frauen weniger Recht haben
783 als Männer und solche Sachen. Und das war der Grund für die
784 Krise. (Mmh).

Mit absoluter Ehrlichkeit reflektiert sie ihre Unlust. Dieses Lustprinzip, dem der Arbeitnehmer der Zweiten Moderne durchaus folgen kann, wird offen angesprochen. Sie distanziert sich dennoch von ihrer Emotionalität in der Konfrontation mit der Kultur, was sie aber in eine Krise befördert, die noch bis zur Rückkehr nach Deutschland und der darauf folgenden Arbeitslosigkeit nachwirkt.

Sie berichtet, dass die persönliche und interkulturelle Kompetenz für sie in Land-X problematisch gewesen seien. B8 reflektiert punktgenau ihre Kompetenzen.

791 B8: Ja die, das Problem von meinen, von den Anforderungen
792 war, auf der persönlichen Seite: mich da zu akklimatisieren
793 kulturell. Eh und dann also, auf der einen Seite die
794 interkulturelle Kompetenz, das Wissen über die Strukturen,
795 wie es funktioniert, (mmh), die mir gefehlt hat, und ich da
796 einfach herein geworfen bin, aber auf der anderen Seite aber
797 auch die persönliche Kompetenz, wo ich... ich wollte da nicht
798 zurecht kommen. (Mmh). Das war mir so zuwider, das System,
799 dass ich selbst, wenn ich gewusst hätte, wie es funktioniert,
800 da mich gesträubt hätte, da zu funktionieren. (Mmh). Das war
801 also die persönliche und die interkulturelle Kompetenz, die
802 da bei mir das Problem gestellt hat.

An dieser Stelle zeigt B8 Eigensinn. Sie verweigert das Funktionieren und die unkritische Anpassung an das System. Ich würde dahinter eine gesunde Haltung vermuten, die B8 dennoch „krank“ (im Sinne von Krise) macht, da sie die letzten Konsequenzen – nämlich den Abbruch des Jobs – nicht zieht.

B8 reflektiert ihre Kompetenzen, ihre Stärken und Schwächen; wobei sie insgesamt mehr auf die Stärken zu sprechen kommt.

807 B8: Kompetenzen, ehm: Organisationstalent, analytisch-
808 konzeptionelle Kompetenz, ehm, Durchsetzungsfähigkeit, ehm,
809 Lernfähigkeit, (...) Analyse eh, analytisch-konzeptionelle. Das
810 sind die, die mir jetzt spontan zuerst einfallen.

811

812 I: Mmh, mmh. Ehm, inwieweit weißt du um deine Schwächen und
813 Stärken?

814 Also, das waren jetzt Stärken, aber auch was sind Schwächen?
815

816 B8: Teamfähigkeit, ehm, Engagement, wenn ich nicht motiviert
817 bin, (mmh), ehm

818 Detailorientiertheit, das ist nicht gerade so das, was ich
819 besonders gut kann. Im Detail arbeiten, das wäre eine Stärke,
820 dass ich einen sehr guten Blick über den Tellerrand habe.
821 Dass ich Sachen global wahrnehmen kann, strukturiert arbeite

822 - ist eine Stärke, keine Schwäche (lacht). Schwächen, ja so
823 in die Richtung. Stärke ist sicherlich meine
824 Fremdsprachenkenntnisse und meine Auslandserfahrung. (...)

B8 zeigt reflexive Kompetenz in Form von Biografischer Kompetenz.
--

B8 beschreibt ihre Tätigkeit bei e2, einer großen Firma, bei der sie über eine Zeitarbeitsfirma im Bereich Personalentwicklung arbeitete.

905 I: Und beim e2 hat es dir gefallen oder?

906

907 B8: Nein, überhaupt nicht. (lacht) Nein. Also das lag aber
908 größtenteils auch daran, dass ich Zeitarbeiter war und da das
909 e2-Personal...

910

911 I: War in T-n?

912

913 B8: Genau. Das Personal ist da relativ - habe ich so gemerkt
914 - arrogant. (Mmh). Was das angeht. (Mmh). Also, die sitzen auf
915 einem sehr hohen Ross. (Mmh). Eh und ehm, ich bin jetzt auch
916 nicht der Typ für diese großen hierarchischen Strukturen.
917 (Mmh, mmh). Da kann ich jetzt nicht wirklich was mit
918 anfangen, dass man erst über zwei Hierarchien in seiner
919 Abteilung nach oben gehen muss, dann geht der rüber und dann
920 geht es runter - die Abteilung - wo du einfach anrufen
921 könntest. Das ist halt... ich bin ein sehr ungeduldiger Mensch
922 und so was macht mich dann echt fertig. (lacht) Wenn man dann
923 erst nach zwei Wochen irgendwie Rückmeldung bekommt. Ungeduld
924 ist noch eine schöne Schwäche von mir.

925

926 I: Ah, ja, okay.

927

928 B8: Aber so die Arbeit war schon ganz interessant im
929 Personalmanagement.

930 Und so in der Richtung weiterzukommen und dann in die
931 Personalentwicklung rein, wäre eigentlich ganz nett, bloß
932 halt nicht in so einem großen Unternehmen. (Mmh, mmh). Wie
933 e2. (Mmh).

Hier werden Ihre Schwächen deutlich. Ungeduld und Probleme mit hierarchischen Strukturen, die sie offen reflektiert und ihre Konsequenzen daraus zieht: Nämlich der Wunsch nach einer Beschäftigung in einem „kleineren“ Unternehmen.

B8 spricht offen über ihre Reflexionsfähigkeit und –bereitschaft. *„Man kann sich auch überreflektieren (...)"*.

1059 B8: Nein, also ich glaube (...), ich musste mehr reflektieren,
 1060 aber ob das jetzt gut für mich ist. Man kann sich auch
 1061 überreflektieren (mmh) und so ´ne Sachen.
 1062 Man kann auch zu viel auf dem Arbeitsmarkt gucken, und man
 1063 kann da zu verkopft drangehen und man kann zu verbissen
 1064 werden. Das sind halt alles zwei Seiten von der Medaille.
 1065 (Mmh). Klar, man lernt viel über sich, aber man lernt auch
 1066 Sachen, die man vielleicht auch gar nicht lernen will. Weil
 1067 man das in einer normalen Arbeits-, Berufssituation halt eben
 1068 auch nicht mit so was konfrontiert wird. Wie reagiere ich auf
 1069 extreme Langeweile? Und so ´ne Sachen. Klar lernt man da was,
 1070 aber (lacht), ist das schön, ich weiß es nicht.

B8 reflektiert ihre Reflexionsfähigkeit (Metameta-Ebene) und zweifelt an dessen positivem Wert. Sie setzt Reflexion mit Verkopfung gleich, die emotionale Komponente klammert sie aus.

d) Krisenkompetenz und Kompetenzentwicklung:

Kompetenzentwicklung oder curriculare Stagnation. Krisenkompetenz als Metakompetenz.

d1 Krisenkompetenz

B8 setzt bereits eine gewisse Krisenkompetenz (9 Monate Arbeitslosigkeit bedeutet für sie Krise) bei Geisteswissenschaftlern – angesichts der Wirtschaftslage – voraus.

Querverweis Zeile 195, Seite 261: In der Curricularen Kompetenzkrise hat B8 eine Feinjustierung ihrer beruflichen Ziele vorgenommen. Die Krise ist somit als Chance für eine differenzierte Selbstbetrachtung zu begreifen.

B8 kommt mit Land – X nicht klar. Sie bleibt wegen den Studenten da.

Querverweis Zeile 830, Seite 263: Das Verhalten von B8 in Land X beweist die Fähigkeit zur Selbstdistanz, da sie egozentrische Strebungen hintenan stellt. Die Monate in Land X waren für sie krisenhaft, aber nicht in definiertem Sinne. Anschließend kann man von einer 9-monatigen Curricularen Kompetenzkrise sprechen, in der sie sich nach einer Phase der Akklimatisation bewirbt.

Sie bewirbt sich momentan in einem Bewerbungscenter, das Menschen fit für den Arbeitsmarkt machen soll.

1016 B8: Wie man sich bewirbt halt und wie man Leute, eh, in
 1017 Bewerbungscentern fit macht. Also, jetzt in zweien war ich
 1018 schon, habe gesehen, wie da gearbeitet wird. Ich habe mich
 1019 heute erst in so einem jetzt auch beworben - in so einem
 1020 Bewerbungscenter als als, als, Mitarbeiter, der eben (mmh), da
 1021 bin ich jetzt schon kompetent (lacht).

Sie belächelt ihre eigene Betroffenheit, die durchaus ein Vorteil sein kann, wie sie konstatiert. In der Bewältigung der eigenen Krise (Krisenkompetenz) liegt Potential, anderen aus ihrer Krise herauszuhelfen; mit der nötigen Selbstdistanz. Somit kann die eigene Krise vor allem in sozialen Berufen eine sinnvolle Erweiterung der Perspektive bedeuten. Allerdings macht an dieser Stelle ihre Neigung zur Reflexionsverweigerung des Potentials von Krisen - in der Arbeit mit „betroffenen“ Menschen - Sorgen.

Krisenkompetenz hat sie insofern gelernt, als dass sie in dieser curricularen Kompetenzkrise Zeit hatte, zu fokussieren und zu prüfen, was beruflich sinnvoll ist. Die Betitelung dieser Phase mit „Selbstfindung“ lehnt sie kategorisch ab und spricht in Bezug auf diese Überschrift von Übertreibung.

1024 hinzugelernt? Und wenn ja, wie und was? Also könnte man, wenn
 1025 man jetzt irgendwie, jemand, ein Personaler will jetzt wissen
 1026 die Lücke - haben Sie irgendwas Positives daraus mitgebracht?
 1027 ... will der jetzt wissen - was würdest du da sagen?
 1028 (...)
 1029
 1030 B8: Im Moment, in meiner Lücke jetzt, ehm, habe ich Zeit zu
 1031 fokussieren und zu gucken, was ist sinnvoll. (Mmh). (...) Ehm,
 1032 eben auch mit der Hilfe vom Coach so...

1033

1034 I: Wenn man das so sagen will, war das auch ein Stück weit

1035 Selbstfindung auch dabei?

1036

1037 B8: Nein, das ist, das ist...

1038

1039 I: ...übertrieben?

1040

1041 B8: Absolut übertrieben. Also, ich hätte mich genauso gut

1042 selbst gefunden, hätte ich einfach einen schönen Job gehabt.

1043

1044 I: (beide lachen) Okay, okay.

1045

1046 B8: Also das ist ja nun nicht, das was... also dieses... Ich

1047 halte nichts davon, das jetzt irgendwie schön zu reden.

1048

1049 I: Mmh. Ja, aber meistens, meistens ist... oft ist es halt

1050 schon hinterher, kann man schon sagen...

1051

1052 B8: Alles hat irgendwie, sogar dieser blöde Land - X-

1053 Aufenthalt hat vielleicht, nein der hat überhaupt nichts

1054 Gutes gehabt, nein bei dem nicht

B8 weigert sich in der Bewältigung der Curricularen Krise etwas Positives (z. B. Selbstfindung) zu sehen. Sie äußert sich kritisch gegenüber Reflexion und Krise und scheint die Sinnhaftigkeit dieser Phänomene nicht anzuerkennen. Sie bleibt auf der kognitiven Ebene und verweigert die emotional-innerpsychische Betrachtung.

Für sie gehört Selbstreflexion nicht zur Krisenkompetenz, da man sich ihrer Meinung nach auch überreflektieren kann. Sie hält die Sachen, die man unter dem Label Krisenkompetenz lernt, als „*nicht notwendig und nicht schön*“. Sie kann daraus keinen positiven Mehrwert erkennen, den sie nicht auch sonst gewonnen hätte.

Querverweis Zeile 1059, Seite 271: siehe vorige Interpretation.

d2 Kompetenzentwicklung

B8 schildert ihren Lebenslauf als geradlinig bis zum Abitur. Die Wende (B8 ist in Ostdeutschland aufgewachsen) habe sie nicht beeinflusst resp. „*aus dem Konzept*“

gebracht". Nach dem Abitur hat sie bei einem Auslandsaufenthalt zum ersten Mal ein Studium in Erwägung gezogen und einen Anstieg ihrer Handlungskompetenz bemerkt.

Querverweis Zeile 294, Seite 244: B8 beschreibt ihr Curriculum bis zum Abitur als geradlinig. Auffällig ist, dass die Wende offensichtlich an ihrer Entwicklung vorbei gegangen ist. Außerdem ist auffällig, dass sie erst durch einen Rat von außen, die Erwägung ein Studium aufzunehmen, in Betracht zieht. Ich interpretiere diese Tatsachen im Spiegel mangelnder Selbst-Bewusstheit. Denn so ein historisch bedeutsames Ereignis wie die Wende muss emotionale Spuren hinterlassen. B8 verdrängt solche emotional-bedeutsamen Ereignisse (wie auch den Mehrwert der Curricularen Krise) und verhindert dadurch eine weitere ganzheitliche, affekt-logische Kompetenzentwicklung im Sinne von Ciompi.

Mit ihrem Studienwechsel von BWL zu Pädagogik ist ihre Handlungskompetenz angestiegen.

Querverweis Zeile 349, Seite 266: Die Kompetenzentwicklung ist begründbar durch die steigende persönliche Identifizierung mit ihrem beruflichen Werdegang.

Sie strebt keine Kompetenzentwicklung im Bereich (Fach-)Theorie an, da sie durch die Coachings erfahren hat, dass ihre Qualifikationen ausreichend sind.

Querverweis Zeile 649, Seite 255: Sie bildet sich in Bezug auf Fachkompetenz nicht weiter, da ihnen die Coaches vermittelt haben, dass es daran nicht mangle. Hier zeigt sie wieder eine starke Außenorientierung, die offensichtlich im Einklang steht mit ihrer inneren Selbstwahrnehmung. Selbstbewusstsein und Fremdeinschätzung decken sich an dieser Stelle.

Sie berichtet über ihre Kompetenzentwicklung bei Ihrem Aufenthalt als DAF-Dozentin im Land-X.

791 B8: Ja die, das Problem von meinen, von den Anforderungen
792 war, auf der persönlichen Seite: mich da zu akklimatisieren
793 kulturell. Eh und dann also auf der einen Seite die
794 interkulturelle Kompetenz, das Wissen über die Strukturen,
795 wie es funktioniert, (mmh), die mir gefehlt hat und ich da
796 einfach herein geworfen bin, aber auf der anderen Seite aber
797 auch die persönliche Kompetenz, wo ich... ich wollte da nicht

798 zurecht kommen. (Mmh). Das war mir so zuwider das System,
799 dass ich selbst, wenn ich gewusst hätte, wie es funktioniert,
800 da mich gesträubt hätte da zu funktionieren. (Mmh). Das war
801 also die persönliche und die interkulturelle Kompetenz, die
802 da bei mir das Problem gestellt hat.

Die persönliche und interkulturelle Kompetenz seien in Land-X problematisch gewesen, da sie einen Spagat vollziehen musste zwischen Anpassung und Kritikfähigkeit. „Freie“ Kompetenzentwicklung ist hier nur bedingt möglich.

Durch ihre eigene Erfahrung kann sie sich eventuell besser einfühlen in Leute, die sie im Bewerbungscenter fit machen soll (aktuelle Bewerbung).

Querverweis Zeile 1016, Seite 272: Ihre eigene Kompetenzentwicklung im Umgang mit der Curricularen Krise befähigt sie sich in ihr Klientel einzufühlen. Das Wissen und „Ja- sagen“ zu Emotionen, zum Thema Selbstfindung, muss allerdings noch weiterentwickelt werden, um eine Beratung kompetent und ganzheitlich durchführen zu können.

B8 weigert sich in Negativem doch noch Positives zu sehen. Des Weiteren möchte sie den Begriff Selbstfindung meiden, obwohl sie in der Lücke gelernt hat zu fokussieren und zu sehen, was beruflich sinnvoll ist.

Querverweis Zeile 1024, Seite 272: B8 verweigert eine Entwicklung von Sinnhaftigkeit und verhindert damit bis dato eine tiefgreifende Persönlichkeitsentwicklung.

B8 konstatiert, dass ihre interkulturelle Toleranz seit dem Aufenthalt in Land - X stark gesunken ist.

1077 B8: Also, man sollte meinen, in Land - X habe ich meine
1078 interkulturelle Kompetenz ausgebaut, aber ganz im Gegenteil.
1079 (lacht) Also, meine interkulturelle Toleranz ist da
1080 unglaublich gesunken. Ehm, das ist lustig, weil oft gehen
1081 Personaler davon aus, dass genau durch so was wird man
1082 interkulturell kompetent und jetzt ist man flexibel, und der
1083 Weile ist man gerade nach so was weniger interkulturell
1084 kompetent, weil man erstmal weiß, was man alles gar nicht
1085 weiß. Und flexibel schon gar nicht mehr, weil man jetzt schon
1086 so flexibel im Leben war, dass man jetzt irgendwann mal

1087 sesshaft werden will. Insofern...

B8 spricht das Phänomen an, dass Bildungsprozesse – hier die Bildung von kultureller Kompetenz - eher „unlogisch“ (vgl. Kade/Nittel/Seitter) ablaufen. Außerdem spricht sie das Thema Flexibilität an und berichtet, dass sie – gerade weil sie bisher so flexibel war – nun sesshaft werden möchte.

e) Weitere moderne Kompetenzen: Mobilität, Flexibilität etc.

An folgender Interviewstelle wird eine „moderne Eigenschaft“ deutlich: Nämlich die den richtigen Faden im Lebenslauf zu finden.

Querverweis Zeile 349, Seite 266: B8 hat Studienwechsel, Auslandsaufenthalte und Arbeitslosigkeit hinter sich und ist dennoch mit sich „im Reinen“: Weil sie immer merkte, dass sie ihren richtigen Weg geht.

Des Weiteren wird deutlich, dass ein bestimmtes Bildungsangebot nicht immer denselben positiven Lerneffekt mit sich bringt.

1077 B8: Also, man sollte meinen, in Land - X habe ich meine
1078 interkulturelle Kompetenz ausgebaut, aber ganz im Gegenteil.
1079 (lacht) Also, meine interkulturelle Toleranz ist da
1080 unglaublich gesunken. Ehm, das ist lustig, weil oft gehen
1081 Personaler davon aus, dass genau durch so was wird man
1082 interkulturell kompetent und jetzt ist man flexibel, und der
1083 Weile ist man gerade nach so was weniger interkulturell
1084 kompetent, weil man erstmal weiß, was man alles gar nicht
1085 weiß. Und flexibel schon gar nicht mehr, weil man jetzt schon
1086 so flexibel im Leben war, dass man jetzt irgendwann mal
1087 sesshaft werden will. Insofern...

1088

1089 I: Soviel zur Logik von (lacht), ehm, Lebensläufen.

1090

1091 B8: Also da jetzt so Sachen herauszulesen, dass ich jetzt so
1092 und so ein Mensch bin ist halt schwierig, weil das ist
1093 eigentlich dann genau anders herum. Wenn man viel unterwegs
1094 war, will man irgendwann nicht mehr unterwegs sein.

Da sie bisher beinahe grenzenlos flexibel war, möchte sie jetzt sesshaft werden.

Dieser Wunsch nach Verwurzelung scheint umso größer als die Forderung nach Flexibilität sich zeigt.

f) Resümee Casus B8

B8 hat zwar ihren „roten Faden“ gefunden, allerdings weigert sich B8 vehement in Negativem doch noch Positives zu sehen. Des Weiteren möchte sie den Begriff Selbstfindung meiden, obwohl sie während der Lücke gelernt hat zu fokussieren und zu sehen, was beruflich sinnvoll ist.

Lernhilfe: „Selbstfindung nicht negativ konnotieren“

Für B8 ist der Begriff „Selbstfindung“ negativ konnotiert, sodass sie diesen in ihrem Gebrauch ablehnt, obwohl er inhaltlich gerechtfertigt erscheint. Sie spürte wohl, dass der Selbstfindungsprozess für sie nicht einfach werden würde, deshalb auch die Vorwegnahme der Arbeitslosigkeit und die Abwehr der damit verbundenen Begrifflichkeiten.

Der Selbstfindungsbegriff ist umgangssprachlich häufig an die ebenso negativ konnotierten Begrifflichkeiten esoterischer Tendenzen geknüpft, sodass erwachsenenpädagogisch (auf wissenschaftlicher Ebene ist diese negative Konnotation bereits überwunden, vgl. Kapitel 1.1) eine modifizierte Färbung des Terminus Selbstfindung – sowohl von (ehemals) Arbeitslosen, als auch von Pädagogen (auch Mitarbeitern der Arbeitsagentur) - erstrebenswert sein könnte.

5.3.6 Interview B9: „Da habe ich dann auch keine Lust mehr gehabt“

a) Chronologische Verdichtung des Einzelfalls, B9, Diplom-Ingenieur Elektrotechnik, 36 Jahre.

Postskriptum: Der Proband berichtet sehr unklar und sprunghaft. Es ist für die Interviewerin nicht leicht dem „Lebenslauf“ zu folgen. Auffällig ist, dass er häufig davon spricht, dass ihm die Arbeit dann keinen Spaß mehr gemacht habe. Er betont außergewöhnlich häufig und stark den Lust⁶⁵- resp. Spaßfaktor bei der Arbeit. 12.03.2010.

Bei B9 ist auffällig, dass er - vor allem in der Zeit seiner Berufstätigkeit nach dem Studium - Erzählstränge immer wieder abbricht, sodass das Interview in der Mitte bis zum Ende letztendlich einem fragmentarischen „Puzzle“ gleicht, dessen Teile ich im Folgenden zusammensetze. Auch bei der Notation auf dem Kurzfragebogen fehlt gegen Ende die Kontingenz. Des Weiteren spielt der Lustfaktor bei der Arbeit eine auffallend große Rolle:

495 B9: Da habe ich dann auch keine Lust mehr gehabt, da wollte
496 ich nicht mehr arbeiten und habe meinen Chef gefragt und der
497 hat mir was Neues gesucht, das war dann bei Firma q1 (mmh).

In einer Arbeitswelt der Zweiten Moderne, in der der ganze Mensch und nicht nur seine Qualifikationen gefragt sind und der Einsatz der Arbeitskraft Mensch meist über das „industrielle“ Maß hinausgeht, ist es notwendige Bedingung, dass die Arbeit auch Spaß macht.

B9 beginnt seine Deskriptionen (in Bezug auf die Kompetenz-Kurve und den Kurzfragebogen) mit der Realschule (1985 – 1989).

29 I: Also, so ab dem Abitur. Ehm, einfach Studium, Ausbildung,
30 was du halt gemacht hast an Qualifikationen. Also nicht die
31 Jobs, die kommen später noch.
32
33 B9: Realschule?
34
35 I: Mmh. Und wann, also in welchem Jahr.
36
37

⁶⁵ Hierzu verweise ich auf das Flow-Konzept von Csikszentmihaly. Flow erwächst in seinem wissenschaftlichen Rahmen aus der Quelle der intrinsischen Motivation (vgl. Csikszentmihaly 2010, 19ff). Eine genauere Analyse des hier beschriebenen Falles unter diesem Aspekt würde den Rahmen der Arbeit sprengen.

38 B9: Muss ich überlegen, im Kopf habe ich es auch nicht mehr.

39 Kann ich auch später vielleicht machen.

40

41 I: Mmh.

42

43 B9: Ich kann es mal so grob schreiben. Ehm, danach war (...)

44 danach war (...) der Ort auch oder ist das egal?

45

46 I: Ja, je mehr Informationen, desto besser eigentlich. (...)

47 Fachoberschule ist praktisch die Vorbereitung auf die

48 Fachhochschulreife.

49

50 B8: Ja, das ist...

51

52 I: ...oder auf die Fachhochschule?

53

54 B9: Das ist, Fachabitur sagen manche auch. Dazwischen fehlt

55 noch was.

56 (...) Muss hier aber rein, nee?

57

58 I: Da muss nichts rein.

59 (...) Ah ja, das ist ja wichtig, ja. Und die Jahreszahlen,

60 kannst du die nicht irgendwie re...

61

62 B9: Mache ich rückwärts.

63

64 I: Okay. Okay (lacht).

B9 zeigt sich bereits in seinen Notationen unstrukturiert und diffus, was auf geringe Biografische Kompetenz schließen lässt.

Nach einer Ausbildung als Elektroinstallateur (1989 – 1992) absolviert B9 ein Jahr die Fachoberschule (Technik), da ihn ein Berufsschullehrer auf die Idee brachte, ein Studium zu absolvieren.

659 I: Und wie, wie ist für dich überhaupt der Berufswunsch

660 entstanden? Oder wie, wenn du sagst, du hast dann die

661 Ausbildung gemacht, war das einfach klar, dass du die oder?

662

663 B9: Das war zufällig, also das war - ich hatte mal in der
664 Schulzeit einen Computer gehabt - ich habe mich da auch oft
665 damit beschäftigt, mir hat das Spaß gemacht. Ich wollte
666 irgendwas, ich habe nie den Gedanken gehabt, was ich genau
667 machen möchte, aber was Technisches wollte ich machen. Von
668 meinen Eltern ein Bekannter hat erzählt, da ist noch eine
669 Lehrstelle frei. (Mmh). Und das hat mich eigentlich auch
670 interessiert und das war zufällig habe ich genau das Richtige
671 gefunden, was mir auch Spaß gemacht hat. (Mmh). Das war
672 Elektrotechnik, also Elektronik, Steuerungstechnik für
673 Produktionsanlagen, was ich praktisch auch gemacht habe, ich
674 habe programmiert diese Steuerungsanlagen und so was habe ich
675 auch in der Berufsausbildung schon gemacht. (Mmh). Nur dort...
676

677 I: Echt, das macht man in einer Ausbildung - programmiert man
678 auch?

679

680 B9: Man... in der Berufsschule hat man es angeschnitten, aber
681 nicht richtig programmiert. Aber es waren, wir haben nur die
682 Kabel angeschlossen, aber programmiert nicht. Nur in der
683 Berufsschule haben wir das gemacht.

684

685 I: Ja, weil das hätte mich jetzt gewundert. Auch so...

686

687 B9: Und aus dem Grund habe ich dann auch - danach habe ich ja
688 Fachoberschule gemacht, mein Berufsschullehrer hat mich
689 daraufhin angesprochen, ob ich nicht vielleicht studieren
690 möchte. (Mmh). Weil ich das so kann und es ist so... die... und
691 nicht unbedingt, dass ich studieren möchte, aber erstmal ein
692 Jahr Schule machen, um studieren zu können. (Mmh). Also
693 Fachhochschulreife und das ist ein Jahr an derselben Schule,
694 an der Berufsschule, wo ich war, mit demselben Lehrer, der
695 hat auch unterrichtet an der Fachoberschule (mmh) und der hat
696 gesagt, ich könnte ja studieren oder die Schule machen und
697 mich hat es interessiert, ich wollte das gerne machen auch,
698 weil ich in meinem Beruf so nicht weiterarbeiten wollte. Ich
699 fand es nicht so herausfordernd, eher langweilig, ich wollte
700 das jahrelang nicht so weiter machen.

701 Ich wollte schon mich weiterbilden und tiefer einsteigen - so
702 kam ich halt dazu, dass ich ein Jahr noch Schule gemacht

703 habe, im Anschluss, wie ein Abitur (mmh), und da habe ich erst
704 die Lust, Motivation bekommen. Da hat mich das erst richtig
705 interessiert und dann bin ich - weil alle haben angefangen zu
706 studieren - da bin ich auch drauf gekommen, ja klar, ich
707 würde auch gerne ein Studium machen.

B9 orientiert sich auch in der Wahl der Lehrstelle und des Studiums stark am Faktor Spaß. Man könnte Spaß durch Leidenschaft ersetzen, dann hätte die Komponente einen positiveren Beiklang. Bei Spaß denkt man häufig an Spaßgesellschaft etc., während B9 damit eher sein Interesse bekundet. Ein Berufsschullehrer hat ihm die Option Studium nahe gelegt, da er in der Lehre fachlich offensichtlich unterfordert war. Diese Art von Unterstützung durch pädagogisches Fachpersonal könnte man als Lernhilfe, allerdings nicht in einer definierten Krise, sondern in einer Entscheidungsphase verstehen.

Nach der Fachoberschule (Fachabitur) leistet B9 für ein Jahr seinen Wehrdienst (1993-1994), wo seine Kompetenzen auf allen Ebenen wenig gefordert wurden. Anschließend beginnt er 1994 sein Studium der Elektrotechnik an einer Fachhochschule.

839 B9: Weil das jetzt am Ende ist... Hier würde ich sagen Fach-,
840 ich schreibe FOS, Fachoberschule (mmh), bisher viel gelernt.
841 Vielleicht Methoden nicht, aber so von der Schule her, vom
842 Lernen. Wie man lernt am besten... Hier war natürlich, das ging
843 dann wieder ins Minus, als ich beim Wehrdienst war. Da habe
844 ich ein Jahr lang nichts gemacht.

845

846 I: Wo war das, beim?

847

848 B9: Technischen Heer.

849

850 I: Technisches Heer? Und was macht man da normalerweise?

851

852 B9: Instandhaltung, Instandhaltung - aber...

853

854 I: Und da hattest du nichts zu tun oder wie?

855

856 B9: Alle haben nichts zu tun, die meisten nicht. Wir haben...

857

858 I: Das ist ja auch schrecklich, da vergeht die Zeit ja auch
859 nicht.

860

861 B9: Die drei Monate haben wir noch was gemacht, drei Monate
862 waren... eigentlich sechs Wochen war die theoretische
863 Ausbildung. Sechs Wochen theoretisch. Und danach eigentlich
864 so gut wie gar nichts. Das habe ich gemerkt, als ich im
865 Studium wieder anfang, habe ich sehr lange gebraucht bis ich
866 da irgendwie zurechtkam.

Im Wehrdienst wird B9 fachlich kaum gefordert. Es fehlt, um mit Loch zu sprechen, ein kultivierendes Medium, durch das sich B9 entwickeln kann. Diese Unterforderung spiegelt sich in der Lernfähigkeit (Studium) wieder, die erst neu trainiert werden muss. Man sieht an dieser Stelle, dass nicht nur Überforderung für den lernenden Menschen hemmend ist, auch Unterforderung kann in eine Krise münden.

Während des Hauptstudiums absolvierte B9 ein Auslandssemester in Spanien (1997) und ein Praxissemester bei einer deutschen Firma in Mexiko (1999/2000). Die Kompetenzkurve geht mit Beginn des Hauptstudiums in den positiven Bereich über. Die Schulzeit ist im negativsten Bereich angesiedelt – die Kurve geht „geglättet“ stetig nach oben. Im Folgenden erneut ein „diffuser“ Dialog über die Fachhochschule, das Praxissemester und die Diplomarbeit.

83 B9: Das war alles im Eins, also ohne Pause. Hier habe ich
84 okay, Auslandssemester auch aufschreiben?

85

86 I: Mmh, ja.

87

88 B9: Also ein halbes Jahr. (Mmh). Praxissemester (nicht
89 verstanden) 2001.

90

91 I: Also, kurz vor dem Abschluss?

92

93 B9: Da war ich praktisch fast so gut wie fertig mit allem,
94 fehlte nur noch eine Prüfung.

95

96 I: Mmh. Und wo hast du eigentlich das Elektrotechnik
97 studiert? Das geht da jetzt noch nicht draus hervor...

98

99 B9: Ehm, (nicht verstanden), so heißt der Ort x.
100
101 I: Mmh, Universität ist das?
102
103 B9: Fachhochschule.
104
105 I: Ach ja, gut, stimmt ja. Okay, ja.
106
107 B9: So. (...) Hier habe ich mehrere Praxissemester auch
108 gemacht. (Mmh). Mit
109 Diplomarbeit (nicht verstanden). Ich weiß gar nicht, wann ich
110 angefangen habe. Ich habe davor, dazwischen noch ein
111 Praxissemester gemacht. Das wollte ich eigentlich als
112 Diplomarbeit machen, das gefiel mir nicht (ach so),

B9 beschreibt seine Auslandsaufenthalte und den Beginn seiner Diplomarbeit, die er zeitlich nicht mehr richtig verorten kann. Seine mangelnde zeitliche Orientierungskompetenz spiegelt seine Unklarheit bezüglich seines eigenen Curriculums wider. Bezüglich der Diplomarbeit kommt wieder der „Lustfaktor“ ins Gespräch, der sein Handeln primär leitet.

Von Juli 2000 bis Februar 2001 schreibt B9 seine Diplomarbeit (9 Monate) im Bereich Mechatronik, Elektronik Entwicklung – er wechselt zunächst noch das Thema. Kurz davor absolviert er noch ein Praktikum (März 2000 – Mai 2000).

107 B9: So. (...) Hier habe ich mehrere Praxissemester auch
108 gemacht. (Mmh). Mit
109 Diplomarbeit (nicht verstanden). Ich weiß gar nicht, wann ich
110 angefangen habe. Ich habe davor, dazwischen noch ein
111 Praxissemester gemacht. Das wollte ich eigentlich als
112 Diplomarbeit machen, das gefiel mir nicht (ach so), dann habe
113 ich noch was anderes gesucht (mmh). Dann hatte ich noch einen
114 Monat Pause oder so, aber mehr auch nicht. Bis - wann war ich
115 fertig? - März 2000. Habe ich noch ein Praktikum, März 2000
116 bis, ich glaube, Mai. Bis 2001.
117
118
119 I: Ach, so lange ging das Praktikum?
120

121 B9: Stopp 2000.

122

123 I: 2000, ach so.

124

125 B9: Genau. Juli 2000 bis Februar war das, glaube ich, Februar

126 2001, ich glaube, neun Monate oder so.

127

128 I: Ja, was für ein Thema oder um was ging es da?

129

130 B9: Ehm, für die Autoindustrie, für s, f, ggf.

Dieser Interviewteil unterstreicht die vorige Interpretation.

B9 beschreibt, wie das Studium in den letzten Zügen beinahe gescheitert wäre wegen einer nicht bestandenen Prüfung und einem Semester im Ausland. Außerdem hätte sein Professor seine Diplomarbeit nicht verstanden, habe ihm dann aber eine „Zwei“ gegeben.

587 B9: Ich hätte nämlich fast das Studium in der letzten Klausur
588 gar nicht bestanden gehabt. (Ahja). Ich war im
589 Praxissemester, ein halbes Jahr weg, vor dem Praxissemester
590 habe ich eine Klausur geschrieben, bin ich durchgefallen. Im
591 Praxissemester hätte ich Bescheid sagen müssen, dass ich ein
592 Praxissemester habe, dass ich aussetze mit Klausur schreiben,
593 weil ich im Ausland war und als ich dann ein Semester danach
594 in der Klausur saß, hat mein Professor gesagt, das ist doch
595 die 3. Prüfung. (Oh, oh). Und das Fach gefiel mir auch nicht,
596 ich habe es auch gerade so mit vier bestanden. All seine
597 Fächer habe ich eigentlich (nicht verstanden)
598 nur mit vier bestanden. (Mmh, mmh). Und auch meine
599 Diplomarbeit hat er gar nicht verstanden gehabt - bei
600 demselben Professor habe ich meine Diplomarbeit geschrieben.
601 Und er meinte so, er hat mit meinen Betreuern gesprochen, er
602 wollte mich da eigentlich auch nicht bestehen lassen, weil er
603 mich nicht mochte oder eine vier. Und im Nachhinein, weil er
604 es selber nicht verstanden hatte, was ich gemacht habe, habe
605 ich halt doch noch eine Zwei bekommen für die Arbeit. (Mmh,
606 mmh). Praktische Arbeit.

Seine fehlende Aufmerksamkeit bezüglich der Prüfungsorganisation hat beinahe zu einem „Scheitern“ geführt. B9 zeigt wenig Klarheit in Bezug auf Inhalte und Organisation seines Tuns. Er zeigt eine „Negativform“ von Patchworking-Kompetenz, die einen roten Faden voraussetzt. Statt Patchworking-Kompetenz präsentiert B9 Diffusität in der curricularen Darstellung.

Im Februar 2001 hat B9 sein Diplom erfolgreich abgeschlossen. Im Anschluss hatte er eine Festanstellung in der Automobilindustrie. Offiziell bis März 2003; davon war er 3 Monate freigestellt (Januar 2003-März 2003).

194 B9: Das war... ich glaube, das war nicht ganz korrekt... März, im
195 genau hier, da hatte ich eigentlich schon eine kleine Lücke
196 von 3 Monaten, da war ich freigestellt. (Mmh). 3 Monate
197 freigestellt.

198

199 I: Was heißt das freigestellt?

200

201 B9: Ich habe gekündigt, (mmh) und von heute auf morgen konnte
202 ich dann zu Hause bleiben, die haben mir noch 3 Monate weiter
203 bezahlt. (Mmh, mmh). Und dann habe ich...

204

205 I: Um das praktisch gegenseitig zu, leichter zu..?

206

207 B9: Ja, das war die Kündigungsfrist 3 Monate. April, Mai...

208

209 I: Und ehm, wie kam es zu dieser Kündigung?

210

211 B9: Ehm, mir gefiel das nicht, mir hat es nicht gefallen und...

212

213 I: Ach so, du hast gekündigt?

214

215 B9: Ja. Vor allem war ich nicht zufrieden und von allem her,
216 mir gefiel es nicht, ich hatte mir es nicht so vorgestellt...

Diese Passage unterstreicht sein tendenziell unüberlegtes, lustbetont-affektives Handeln. Er kündigt, obwohl er noch keinen neuen Job hat und markiert damit seine erste curriculare Kompetenzkrise. Seine Sozial- und Selbstkompetenzen scheinen nicht besonders ausgeprägt, sonst hätte er nicht freiwillig eine solche curriculare Zuspitzung

herbeigeführt. Man könnte diese Passage auch umgekehrt interpretieren: B9 hat das nötige (Selbst-)Vertrauen, wieder eine Anstellung zu finden.

Ab April 2003 hatte B9 eine neue Anstellung im Bereich Automatisierungstechnik/ Programmierung von SPS-Steuerung, die nur bis Dezember 2003 ging. Die Zeiten können allerdings an dieser Stelle nicht genau zugeordnet werden – B9 ist auch hier wieder mit der Reihenfolge im Unklaren.

352 aufschreiben, was ich danach gemacht habe. (Ja). Bevor ich
353 die Reihenfolge durcheinander bringe, das war dann (...) das
354 war schon richtig, Programmierung für Steuerung t. Das ist
355 was ganz anderes, aber das, was ich auch studiert habe, das
356 ist im Bereich Automatisierungstechnik. (...) Ehm,
357 komischerweise habe ich auch relativ schnell was gefunden,
358 ich habe, ich glaube, das war offiziell nur bis Januar, das
359 war richtig, aber im März habe ich hier angefangen 2003,
360 eigentlich waren es 3, es waren mehr als 3 Monate. Die haben
361 mich - ich glaube - im November, Dezember, Januar
362 freigestellt (mmh) und im März oder 1. April habe ich
363 angefangen, April war das glaube ich. April 2003 hatte ich
364 was Neues gefunden (mmh), das ging aber auch nur bis 12/2003.
365

366 I: Warum ging - war das von vornherein befristet?

367

368 B9: Nein, das war nicht befristet, das war ehm, relativ viel
369 habe ich neu gelernt, das war relativ schwer im Vergleich zu
370 dem, was ich vorher gemacht habe. (Mmh). War es um, kann man
371 nicht sagen, 200 Prozent schwieriger oder ich habe eine neue
372 Programmiersprache gelernt, habe ziemlich viel programmiert,
373 dann auch. (Mmh, mmh). Das war auch so was Ähnliches, was ich
374 in der Ausbildung gemacht habe, da habe ich auch im Bereich
375 Steuerungstechnik gearbeitet und hier habe ich jetzt die ehm
376 Steuerprogrammierer, wie heißen die... systemprogrammierbare
377 Steuerung heißt das (mmh), die habe ich programmiert. Das
378 sind praktisch Fertigungsanlagen, die einmal war das
379 Hydraulikpumpen, die zusammengesetzt wurden. (Mmh). Das waren
380 Fertigungsschritte, verschiedene Fertigungsschritte (mmh)
381 sind das und dann müssen verschiedene Ventile ein-,
382 ausgeschaltet werden (mmh) und so weiter.

B9 findet relativ schnell – ohne Lernhilfe – aus der Curricularen Krise, in dem er einen „neuen“ Job findet. Dieser Erfolg könnte mit ausgeprägter Sachkompetenz (die derjenige allerdings auch als gering reflektiert) des Probanden erklärt werden, die in dieser Berufssparte immer noch schwerpunktmäßig entscheidend sein könnte. Des Weiteren (z. B. im Gegensatz zum Bereich Personalentwicklung) ist die Situation auf dem Arbeitsmarkt für Ingenieure entspannter als in anderen (geisteswissenschaftlichen) Bereichen.⁶⁶

An dieser Stelle markiert B9 auf dem Kurzfragebogen die zweite curriculare Kompetenzkrise von Januar 2004 bis Juni 2004. Auf der Kompetenzkurve kann man keine Analogie in Bezug auf Schwankungen entdecken, in dem Sinne dass etwa die Kurve nach unten gehen würde.

551 B9: Das ist jetzt Januar 2003 bis Juni. Die (ah, da hattest
 552 du noch mal?), das waren diese hier. Das sieht man hier
 553 vielleicht nicht so. (...) Halt, stopp, stopp.
 554 Zwei Januar 2003, da passt irgendwas mit den, 2003, 2004 ist
 555 das ja. Das passt ja sonst nicht. Ehm, Januar 2004 bis Juni
 556 2004, das war diese Lücke. (Mmh). Wo ich praktisch arbeitslos
 557 war. (Mmh, mmh).

Hier zeigt sich wiederum Diffusität anstatt Fragmentierungskompetenz.

Ab April 2003 arbeitet B9 in einer Art Zeitfirma, die ihm immer bis jetzt - außer während der längsten Lücke von Januar bis Juni 2004 - „neue“ Stellen/Aufträge verschafft, u. a. bei namhaften Automobilherstellern. Diese Art von Vollzeitbeschäftigung (Arbeitnehmerüberlassung) könnte man auch „Brüche inklusive“ taufen, da ein Wechsel in eine andere Firma meist mit kurzen bis längeren Brüchen verbunden ist:

439 B9: Es ist halt so praktisch wie so eine Zeitfirma oder so
 440 was ähnliches.
 441
 442 I: Das ist eine Zeitfirma?
 443
 444 B9: Das ist - heißt nicht so - aber es ist praktisch

⁶⁶ „Ingenieure/innen waren auch in der Krise gefragte Fachkräfte. Die meisten Stellenangebote richteten sich an Ingenieure/innen des Maschinenbaus, des Fahrzeugbaus und der Elektrotechnik.“ (Bundesagentur für Arbeit 2010, Online-Text)

445 Arbeitnehmerüberlassung, da arbeite ich. Mmh, hier habe ich...

446

447 I: Und in welchem Bereich? Oder in?

448

449 B9: Hier arbeite ich praktisch schon seit -

450 Arbeitnehmerüberlassung - seit 2003 in verschiedenen Firmen.

451 Also, für die Firma arbeite ich praktisch gar nicht, bin ich

452 nur angestellt. Arbeiten tue ich aber in anderen Firmen.

453 (Mmh, okay). Gut. (...) Seit Juli bis - ich schreibe es erstmal

454 aus - das war bei Firma c1, habe ich gearbeitet, hier war es

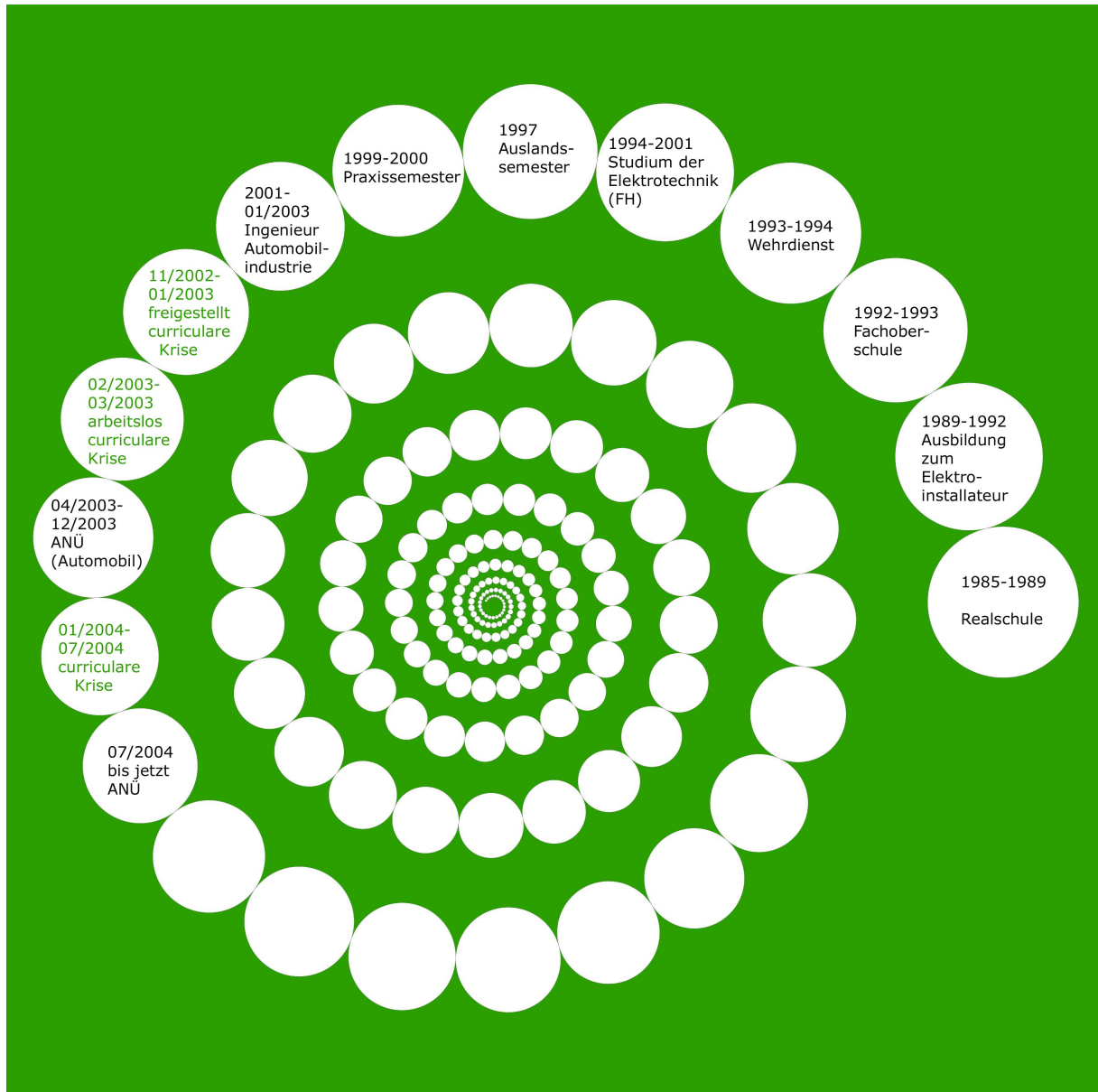
455 ja auch bei Firma c1. Immer über eine andere Firma halt.

456

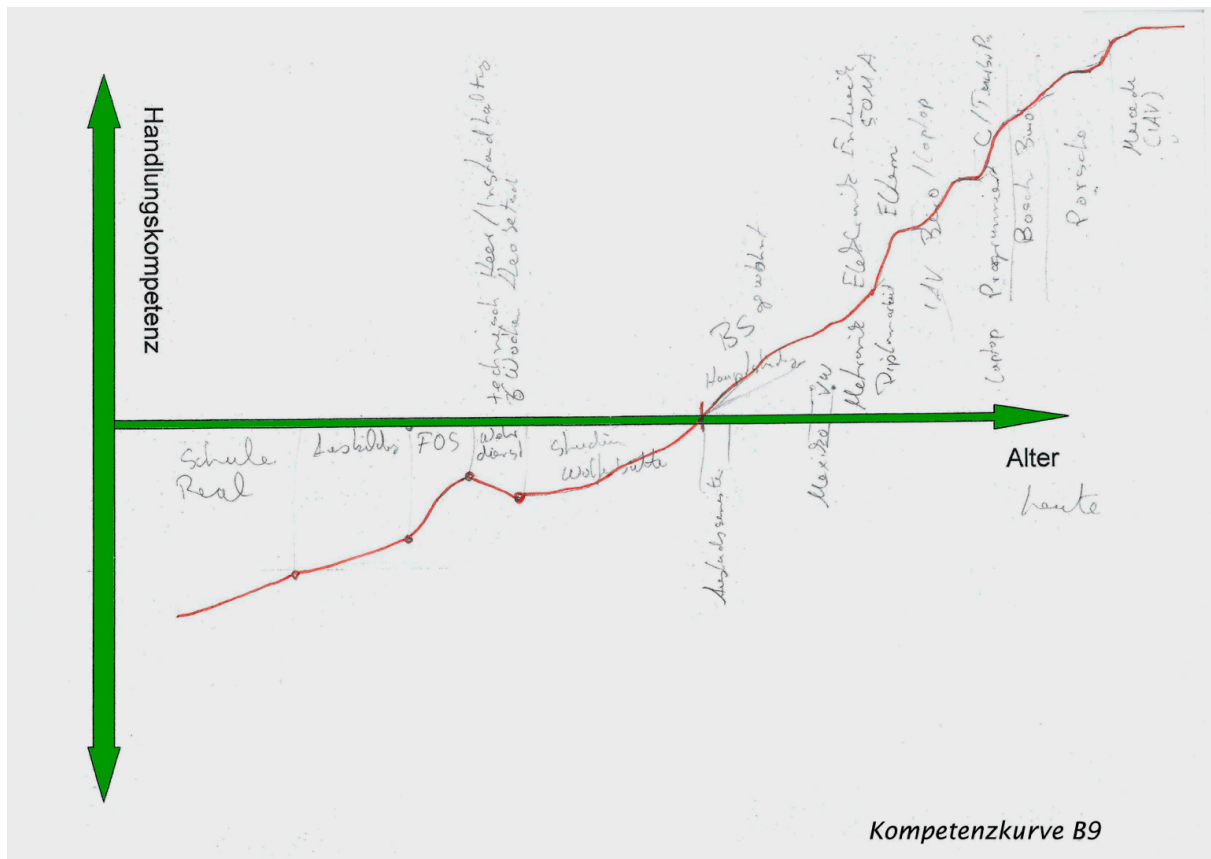
457 I: Also, die praktisch Stellen dann... oder holen von außen

458 praktisch Experten hinzu, okay.

Da B9 geringe Zielgerichtetheit bezüglich seines beruflichen Handelns aufweist, scheint die Arbeitnehmerüberlassung die richtige Beschäftigungsform für ihn, da sie für ihn entscheidet und ihn ein Stück weit leitet.



Kompetenzspirale (chronologische Verdichtung), B9, "Da habe ich dann auch keine Lust mehr gehabt", Dipl.-Ing. Elektrotechnik



"Der rote Faden" im Curriculum vitae von Herrn B9: Kompetenzkurve

B9 zeichnete eine undifferenzierte stetig steigende Kurve. Beim curricularen Abschnitt „Auslandssemester“ geht die Kurve in den positiven Bereich über und steigt weiter stetig an; trotz curriculärer Kompetenzkrisen. Man könnte grafisch – auch die krisenhaften Momente – unter dem Aspekt der positiven Kompetenzentwicklung betrachten.

b) Bewerbungsverhalten und Beratung: Berufliche Kompetenzen 1. Ebene zum Zeitpunkt der curricularen Krise. Kompetenzdiagnose auf 1. Ebene. Verhalten auf dem Arbeitsmarkt und Coaching/Beratung.

b1 Code: Arbeitsmarkt (inklusive Bewerbungsverhalten)

B9 beschreibt seine krisenhafte Situation, in der er Orientierung suchte.

1139 B9: In einer gewissen Weise war es krisenhaft, weil ich gar
1140 nicht wusste was ich danach machen sollte.

1141

1142 I: Mmh, mmh.

1143

1144 Kurze Unterbrechung (Technik)

1145

1146 B9: Ich war halt, hinge in der Luft, weil ich, mein Chef hat
1147 gesagt, in dem Bereich kann ich eigentlich so nicht
1148 weiterarbeiten. Ich sollte mir einen anderen Bereich suchen,
1149 was ich dann später auch gemacht habe. Letztendlich, dass ich
1150 im Bereich Programmierung was gesucht habe. Ich habe, ehm,
1151 mich auf dieselbe Stelle weiterbeworben, was ich gemacht
1152 habe. Aber mir wurde es nach und nach klar, da finde ich
1153 nichts mehr. (Mmh).

B9 ergreift wenig Eigeninitiative. Der Chef hat ihm einen Richtungswechsel empfohlen und übernimmt die Rolle eines „Lehrers“.

Er beschreibt, dass er dann im Juli zwei Stellenangebote gleichzeitig hatte.

1322 für andere Aufgaben einsetzen wollte. (Mmh, mmh). Und im
1323 Juli, ersten Juli hatte ich zwei Stellenangebote zur selben
1324 Zeit, zwei Verträge zur selben Zeit, was Zufall war.

1325 Ich hätte... ich musste mich von einem Tag... ich habe einen

1326 Vertrag bekommen, musste mir das überlegen, habe am selben

1327 Tag eine Zusage bekommen von einer anderen Firma, wo ich

1328 jetzt bin, wo ich auch am selben Tag unterschrieben habe. Wo

1329 ich den anderen eigentlich schon zugesagt hatte. (Ah ja). Aber

1330 absagen musste. (Mmh, mmh). Das war in N. (Mmh). Da wäre ich

1331 nach O gegangen. (Mmh). Und so bin ich in T geblieben. (Mmh).

B9 hat trotz seines inkonstanten Lebenslaufes gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt, was an seiner Sachkompetenz oder den differenten Bedarfen des Arbeitsmarktes (bessere Chancen für Ingenieure) liegen könnte. Denn: Er vermittelt weder Stetigkeit noch Sozial- und Selbstkompetenz. Auch in Bezug auf seine reflexiven Kompetenzen zeigt er sich nicht besonders stark.

B9 trägt in seinen Bewerbungen die Lücke/den Bruch (er nennt es „Knick“) ein. Er vertuscht nichts. Er möchte allerdings jetzt Konstanz in seine berufliche Biografie bringen und einen weiteren Knick vermeiden.

1417 I: Wie präsentierst du dich mit dem ungeradlinigen, in
1418 Anführungszeichen, beruflichen Lebenslauf? Also, wie tust du
1419 den Knick, ehm, steht der in deinem Lebenslauf oder sieht man
1420 den gar nicht?

1421

1422 B9: Den sieht man so wie er hier steht.

1423

1424 I: Den sieht man so wie er hier steht?

1425

1426 B9: Da ist ein Knick drin. Ich trage da eine Lücke rein,
1427 schreibe gar nichts rein.

1428 (Mmh). Am Anfang war es sehr schwierig, dadurch dass ich in
1429 einem Bereich, dann in einem anderen Bereich nur kurze Zeit
1430 gearbeitet habe. Im ersten... Firma konnte ich keine Kenntnisse
1431 vorweisen, keine Fachkenntnisse. Im zweiten habe ich etwas
1432 gelernt, habe aber in dem Bereich nichts mehr gefunden;
1433 keine andere Firma. Und musste mir natürlich was Neues
1434 ausdenken, was ich mache. Das war das schwierige auch, weil
1435 ich praktisch wieder von Null angefangen habe. Fast Null
1436 Berufserfahrung - das wird gar nicht mehr als Berufserfahrung
1437 gezählt. (Mmh). Und da habe ich halt Glück gehabt und
1438 deswegen bin ich bei der Firma auch noch geblieben. (Mmh) Bin
1439 auch nicht mehr gewechselt, ich wollte konstanten, längeren
1440 Zeitraum bei einer Firma bleiben.

1441

1442 I: Ah ja, das war ganz bewusst so?

1443

1444 B9: Das war jetzt bewusst so, weil ich keinen weiteren Knick
1445 haben wollte.

B9 geht zwar offen, aber nicht bewusst oder kompetent mit seinem „Knick“, wie er die Curricularen Kompetenzkrise nennt, um. Er strebt Konstanz und Geradlinigkeit an, was beweist dass er Unstetigkeit entweder äußerlich als Mangel oder innerlich als Bruch erlebt und diesen Zustand ohne roten Faden daher überwinden möchte.

B9 erzählt von den Schwierigkeiten mit dem Knick (er hatte selbst gekündigt) im Bewerbungsgespräch umzugehen.

1456 B9: Die wollten ganz genau wissen, warum ich da einen Knick
1457 habe, warum ich selber gekündigt habe, warum... wollten, haben
1458 mich genau analysiert. (Mmh, okay) Und wollten genau wissen,
1459 warum macht der das?

1460

1461 I: Hast du dir da vorher was überlegt, wie du das in
1462 Anführungszeichen verkaufen willst?

1463

1464 B9: Ich habe mir schon Gedanken gemacht, wenn man dann im
1465 Vorstellungsgespräch ist, ist es schwierig. Deswegen hatte
1466 ich auch mehrere Coaches, wo ich mich beworben habe. Das
1467 waren Personalberater. Bei denen hatte ich mich auch
1468 beworben, die haben mich eingeladen. Teilweise auch
1469 telefonisch hatte ich ein Vorstellungsgespräch, zwei, dreimal
1470 oder noch öfters. Hatte ich eine halbe Stunde telefonisch ein
1471 Bewerbungsgespräch schon gehabt; war auch in X2 mal, in X
1472 einmal, Vorstellungsgespräch. Also ich war an verschiedenen
1473 Orten, aber immer Automobilindustrie. Es war schwierig, den
1474 Knick zu erklären. Was mir heute vielleicht noch schwer
1475 fällt, aber heute tu ich das ab mit unerfahren, meine eigene
1476 Schuld zum Beispiel.

Mit Personalberatern übt er (auch telefonisch) Vorstellungsgespräche, die aber eher an der Oberfläche bzw. „kosmetisch“ wirksam sind. Dies zeigt sich in der noch immer unbeholfenen Art im Umgang mit seiner Krise.

Er beschreibt, wie er heute den Knick im Bewerbungsgespräch „überspringt“ und erneut welche Schwierigkeiten er damals mit dem Knick hatte: *„(...) durch diesen Knick sind die meisten Vorstellungsgespräche auch schief gelaufen (...)“*.

1478 I: Und sprichst du das dann direkt an, wenn die es nicht
1479 ansprechen oder wartest du bis die es ansprechen und dann
1480 gehst du offensiv damit um?
1481
1482 B9: Heute wird es nicht mehr angesprochen. Heute überspringe
1483 ich den Punkt praktisch. Das war sehr kurze Arbeit, (nicht
1484 verstanden). (Mmh, mmh). Früher hätte man da - vor 5 Jahren -
1485 hätte man, fragen die ganz genau nach warum, weshalb. (Ah ja,
1486 okay, mmh). Heute bewerbe ich mich aber auf andere Stellen.
1487 (Mmh). Mache was anderes. Da fragt keiner mehr nach. Die
1488 wollen das alles wissen, was ich gemacht habe, aber nichts
1489 Genaues so. (Okay, okay, mmh.) Das ist heute zum Glück
1490 vorbei. (Okay). Da hatte ich aus dem Grund, durch diesen
1491 Knick, sind die meisten Vorstellungsgespräche auch schief
1492 gelaufen. (Mmh). Trotz des Coaches. Die haben mich, die haben
1493 erkannt, ich habe keine Fachkenntnisse, ich bin einfach nicht
1494 geeignet. (Mmh). Und deswegen hatte ich immer Absagen. Im
1495 Endeffekt.

Die Vermutung liegt nahe, dass die Gespräche nicht durch den Bruch schief gelaufen sind, sondern durch den passiven, unreflektierten Umgang mit diesem. Er bemerkt, er habe keine Fachkenntnisse gehabt.

b2 Code: Coaching/Beratung

B9 wurde von Personalcoaches, die Personal für Firmen suchen, unterstützt. Mit diesen hat er Vorstellungsgespräche besprochen und Tipps erhalten. Auch bezüglich der eigenen Einschätzung wurde ihm geholfen, wie er, wie folgt, berichtet:

1301 I: Warst du mal bei einem Coach oder so, der dir da
1302 vielleicht weitergeholfen hat
1303 Oder so? Die machen das ja so Profil...
1304
1305 B9: Coach direkt. Bei meinen Bewerbungen im im 2004 waren
1306 auch mehrere Coaches dabei, die mich praktisch ... wie heißt
1307 das: Personaldienst-, vermittler...
1308
1309 die Personal suchen für andere Firmen. Da hatte ich zwei,
1310 drei... nur für drei Personalcoaches..., mit denen ich auch zwei

1311 oder drei Gespräche hatte, die auch mein Profil dann
1312 aufgeschrieben haben. Mit denen ich ein Vorstellungsgespräch
1313 hatte, die mir gesagt haben, wie ich reagieren muss, die mir
1314 auch Tipps gegeben haben. Die haben mir auch praktisch viel
1315 geholfen, auch meine Kenntnisse vielleicht ein bisschen
1316 heraus zu arbeiten und mir zu zeigen mich einzuschätzen. Die
1317 haben mich halt eingeschätzt und praktisch für andere Firmen
1318 vermittelt. Aber es war sehr viel, ehm, die wollten meine
1319 Erfahrungen weitervermitteln, die ich von meiner ersten Firma
1320 hatte. (Mmh). Das wollte ich nicht und teils bin ich da ein
1321 bisschen... hatte ich auch einen anderen Coach, den ich auch
1322 für andere Aufgaben einsetzen wollte. (Mmh, mmh).

B9 hatte Gespräche mit mehreren Personalcoaches, die ihm geholfen haben, seine Kenntnisse heraus zu arbeiten. Insgesamt mutet die Haltung von B9 sehr passiv an. Er schildert nur das Procedere, aber keinerlei Inhalte. Diese Tatsache lässt sich als Oberflächlichkeit der Maßnahmen und deren Auswirkungen interpretieren und rundet das Bild von B9 ab (ohne in vorschnelles „Schubladendenken“ zu verfallen).

Er berichtet, dass er mit den Personalberatern des Öfteren telefonische Vorstellungsgespräche hatte.

Querverweis Zeile 1456, Seite 293: Die Personalcoaches haben mit ihm Vorstellungsgespräche „geprobt“ – allerdings spricht er den Umgang mit dem Knick nicht lösungsbezogen an. Der letzte Satz wirkt sehr unbeholfen und spricht nicht für einen reflexiv-kompetenten Umgang mit der Krise. Die Beratung scheint sich sehr an der Oberfläche abgespielt zu haben.

Er erzählt, dass er von der Arbeitsagentur keine Beratung erhalten hat. Er habe sich aber Hilfe in der Literatur (Bewerbungsliteratur) gesucht.

1497 I: Gut, das haben wir ja schon, suchtest du dir Hilfe von
1498 außen? Wenn ja, wo?

1499 Also, das waren ja diese Coaches.

1500

1501 B9: Das war Coach, wo ich mich praktisch beworben habe, aber
1502 nicht direkt gesucht habe. Das war Zufall. (Mmh, mmh).

1503 Eigentlich habe ich keine Hilfe gesucht.

1504

1505 I: Keine Hilfe von außen, auch beim Arbeitsamt nicht?

1506

1507 B9: Die konnten mich nur beraten und mir Stellen geben mehr
1508 konnten die, beraten konnten die mich nicht. Ich war bei der
1509 Beratung mal, aber ich war auch bei so einem Seminar vom
1510 Arbeitsamt - eine Woche lang, wie man Bewerbungen schreibt,
1511 aber da war keine Beratung.

1512

1513 I: Und keine Erfahrung mit Erhebungsinstrumenten, Lernhilfen,
1514 Beratung?

1515

1516 B9: Einfach nur Literatur zum Beispiel Karrieremanagement
1517 gibt es mit VDI-Nachrichten. Das ist eine Zeitung, die einmal
1518 wöchentlich heraus kommt.

1519 Da ist ein Karriereberater, der mmh, das ist ein Berater, für
1520 Firmen Berater und dem kann man Fragen stellen und wenn es
1521 eine allgemeine Frage ist, dann gibt er eine Antwort dazu aus
1522 seiner jahrelangen Berufserfahrung. Das hilft einem auch
1523 schon.

Der Satz, dass er keine Hilfe gesucht hat, unterstreicht die Passivität von B9 im Umgang mit der Curricularen Krise. Die Arbeitsagentur sieht B9 nicht in einer beratenden Funktion. Bei der Durchsicht von Bewerbungsliteratur ist B9 aktiv geworden. Er bewegt sich zwischen den beiden Polen von Passivität und Aktivität eher am „Negativpol der Passivität“.

c) Curriculare Kompetenzkrise und Metakompetenz: Curriculare Kompetenzkrise und reflexive Kompetenzen als Metakompetenzen.

c1 Code: Curriculare Kompetenzkrise

B9 wurde zunächst 3 Monate freigestellt, bevor er „seine“ curriculare Kompetenzkrise zu verzeichnen hat.

Querverweis Zeile 194, Seite 285: Diese Kündigung inklusive der Freistellung war der Vorbote für die curriculare Kompetenzkrise. Er hat sich in dieser Zeit eher passiv verhalten, was in späteren Beschreibungen noch zutage tritt.

B9 berichtet, wie es zu dieser Kündigung von seiner Seite kam. Er schildert etwas naiv anmutend, dass es ihm nicht mehr gefallen habe:

209 I: Und ehm, wie kam es zu dieser Kündigung?

210

211 B9: Ehm, mir gefiel das nicht, mir hat es nicht gefallen und..

212

213 I: Ach so, du hast gekündigt?

214

215 B9: Ja. Vor allem war ich nicht zufrieden und von allem her,

216 mir gefiel es nicht, ich hatte mir es nicht so vorgestellt..

217

218 I: Fachlich? Oder eher von den Menschen her?

219

220 B9: Von der Organisation erstens, erstens war ich neu und von
221 der Unterstützung her waren auch nur drei Leute, insgesamt.

222 Die Firma hat insgesamt 2000 Mitarbeiter in ganz Deutschland

223 (mmh, mmh). Die haben ein neues Büro aufgemacht mit drei

224 Mitarbeiter. (Mmh). Und ich habe praktisch für mich alleine

225 gearbeitet (mmh, mmh) und am Anfang ehm, habe ich vor Ort

226 gearbeitet und im Anschluss, als das Projekt zu Ende war nach

227 einem Jahr, war es nicht mehr interessant. (Mmh, mmh) Oder

228 unterfordert oder mir gefiel es, war einfach nicht zufrieden.

229 Und dann habe ich irgend an einem Tag mit der Personalleitung

230 gesprochen und die hat mir angeboten mich freizustellen, ich

231 habe gesagt mir gefällt es nicht mehr und dann habe ich

232 gesagt ja, kündige ich halt... Das war's, das ging ganz

233 schnell...

B9 begründet seine Kündigung mit Desinteresse und Unzufriedenheit. Er reflektiert diese negativen Gefühle nicht (Selbstkompetenz beinhaltet die Fähigkeit zur Selbstreflexion) – weder emotional noch kognitiv – sondern kündigt spontan.

B9 berichtet, dass er sich – trotz negativer Erfahrung – erneut auf Stellen beworben hat, die nicht zu ihm passen. Wiederum gefiel ihm die Arbeit nicht.

266 B9: Das war auch nicht ganz klar, es gab auch keine

267 Informationen. Es war auch keine richtige Einarbeitung. War

268 alles sehr schlecht und keine richtige Einarbeitung für mich

269 richtig. Und wenig Informationen. (Mmh). War unzufrieden. Das
270 war der Grund, warum ich da aufgehört habe. Habe danach,
271 praktisch ab Januar (...) mich beworben, neue Stellen gesucht.
272 Aber immer für das Gleiche praktisch, was ich vorher auch
273 gemacht habe. Und das hat sich dann auch herausgestellt, das
274 ist nichts für mich. Die Tätigkeit passt gar nicht zu mir,
275 auch.

276

277 I: Wann hat sich das herausgestellt?

278

279 B9: Auch in den Bewerbungen, dann schon. Früher schon...

280

281 I: Ach schon... also in diesen drei Monaten?

282

283 B9: Mmh, ja, ja.

284

285 I: Also in der Bewerbungsphase?

286

287 B9: Ja.

288

289 I: Und wer hat dich da darauf gebracht, bist du da selber
290 drauf gekommen?

291

292 B9: Ich bin auch selber drauf gekommen, mir gefiel es auch
293 nicht so, ich habe es mir auch anders vorgestellt. War auch
294 gar nicht so das, mmh wo ich meine Stärken auch überhaupt
295 hatte. Ich bin halt (nicht verstanden) gerutscht, wollte
296 eigentlich auch eher was anderes machen.

<p>B9 zeigt keinen eigenen Standpunkt und rutscht (wie er selbst sagt) von einem Arbeitsverhältnis zum nächsten. Er zeigt wenig Eigeninitiative (Selbst- und Reflexive Kompetenz) im Umgang mit der Curricularen Kompetenzkrise.</p>
--

Er bemerkte, dass ihm für viele Stellenangebote die nötigen Kenntnisse in Form von Beruflichen Sachkompetenzen fehlen.

306 B9: Und da hatte ich auch ziemlich lange gesucht. (...) Ich war
307 bei vielen Vorstellungsgesprächen auch und ich habe halt
308 immer wieder gemerkt, mir fehlen auch diese Kenntnisse dazu.
309 Vor allem die Kenntnisse habe ich in der Zeit gar nicht

310 aufgebaut. (Mmh). In diesen eineinhalb Jahren oder zwei
311 Jahren, die das waren. Und da habe ich halt schon gemerkt... da
312 war ich halt von meiner Firma auch oder von mir selbst
313 enttäuscht, dass es da wenig Unterstützung war oder dass die
314 mich auch völlig falsch eingeschätzt haben und völlig falsch
315 eingesetzt haben. (Mmh, mmh). Ich hatte ja praktisch ein
316 halbes Jahr lang oder ein Jahr lang gar keinen Chef vor Ort
317 gehabt. (Mmh). Ich war ja praktisch oder alle drei, die wir
318 dort angefangen haben zur selben Zeit, die haben ja viel
319 Berufserfahrung, schon jahrelang, ich war der einzige, der
320 noch keine Erfahrung gehabt hat, habe praktisch alleine
321 gearbeitet. (Mmh, mmh). Zur Zeit, drei oder vier waren das,
322 die haben alle praktisch bei anderen Firmen schon angefangen
323 zu arbeiten. (Mmh, mmh). Die haben alle aufgehört dort. Und
324 ich habe dann mir überlegt, da ich da nichts gefunden habe,
325 dass es mir nirgendwo gefiel, jetzt auch für diese
326 Stellenbeschreibung, was ich vorher gemacht habe. Bin ich
327 irgendwann auch da drauf gekommen, mich auf andere Sachen zu
328 bewerben.
329 (Mmh). Jetzt auch über das Arbeitsamt.
330
331 I: Aber schon im Bereich Elektrotechnik? ...bewegt sich das
332 alles?
333
334 B9: Ja, Bereich Elektrotechnik, ich muss gerade überlegen,
335 wie rum das war, was ich danach gemacht habe.

B9 begreift die curriculare Kompetenzkrise als Krise in Bezug auf die eigenen Sachkompetenzen und Sozialkompetenzen. Da er weitgehend sich selbst überlassen war (in der Firma), konnte er diese nicht entwickeln.

Er diagnostiziert im Folgenden, dass es ihm an Sachkompetenzen fehlte, aber auch an Interesse. Gleichzeitig spricht er von Unterforderung und mangelnder Eigeninitiative. Die Krise habe er weitgehend verdrängt.

1174 B9: Und dann kam der Punkt irgendwann, wo es dann praktisch
1175 für mich geknallt hat und ich wusste halt, jetzt geht es
1176 nicht mehr weiter, jetzt kann ich nicht mehr weiterarbeiten...
1177
1178 I: Aber es war insgesamt eine Unterforderung?

1179

1180 B9: Es war Unterforderung, aber auch keine, keine Anleitung.
1181 Es war kein Chef vorhanden, der sagen konnte, mache mal bitte
1182 die Weiterbildung, bilde dich mal selber weiter. Das, das kam
1183 dann alles zum Schluss. Es wurde alles erwartet, aber keiner
1184 hat was gesagt und dann war ich überrascht.

1185

1186 I: Mmh, okay.

1187

1188 B9: Ich wusste nicht mehr, was ich machen sollte.

1189

1190 I: Das würde nämlich jetzt hier als Nächstes kommen: Worin
1191 haben Sie sich überfordert gefühlt, welche Anforderungen
1192 haben Ihre Kompetenzen überschritten? Gut, aber das trifft ja
1193 nicht zu... das kann man durchstreichen.

1194

1195 B9: Ich war sehr träge, sehr zurückhaltend (ach so, okay), ich
1196 habe nichts gemacht, was von mir erwartet wurde. Aber es
1197 wurde mir auch gar nicht gesagt... (Mmh, mmh, okay). Nicht
1198 direkt, indirekt...

1199

1200 I: Welche Kompetenzen fehlten Ihnen zur Umsetzung in
1201 beruflichen Erfolg?

1202

1203 B9: Das waren die fachlichen, fehlten mir, und auch das
1204 Interesse fehlte mir dann. Auch bisschen...

1205

1206 I: Und wie hat sich das am Arbeitsplatz bemerkbar gemacht,
1207 dieser Mangel also?

1208

1209 B9: Ich habe immer einfachere Aufgaben bekommen, mir wurde
1210 auch viel mehr geholfen. Bis es dann zu dem Punkt kam, dass
1211 ich halt dann gar nicht mehr überlegt habe oder nichts mehr
1212 gemacht habe.

1213

1214 I: Mmh, und irgendwas vor dich hingearbeitet?

1215

1216 B9: Bis es dann halt... Ich habe halt Aufgaben bekommen, die
1217 man mir gegeben hat, die habe ich bearbeitet, aber auch nicht
1218 mehr (mmh) und das wurde nicht erwartet. Es wird mehr

1219 erwartet, dass man selbständiger arbeitet. (Mmh, mmh). Und
1220 das war so ein schleppender, schleichender Prozess bis es mir
1221 dann selber auch aufgefallen ist. Eigentlich ist es nicht der
1222 Beruf, den ich jetzt gelernt habe: Dass man selbständig
1223 arbeitet, was entwickelt... Das alles ist brachgelegen.

An dieser Stelle bestätigen sich meine Interpretationen bezüglich der mangelnden Eigeninitiative von B9. Er zeigt zum ersten Mal eine „gute Portion“ Reflexive Kompetenz, indem er sein eigenes Interesse und die Eigeninitiative bemängelt. Auch die Sachkompetenzen waren aus seiner Sicht nicht ausreichend, wurden aber im Job auch nicht gefördert. Der Arbeitsplatz forderte nach B9s Beschreibung sehr viel Selbständigkeit (Selbstkompetenz), die er aber nicht mitbrachte.

Er verwendet den Begriff der Krise immer wieder und spricht in diesem Zusammenhang meist von Erholphase und Gedankenpause. Am Anfang habe er es genossen, nach 5 Monaten allerdings sei er nervös geworden.

1383 B9: 5 Monate, das war eigentlich eine richtige Krise.
1384
1385 I: Wie gingen Sie mit der Situation um?
1386
1387 B9: Ehm, ich habe mich beworben. Habe eigentlich auch noch
1388 gut Arbeitslosengeld bekommen. Kam dann mit dem Geld auch gut
1389 aus. Ich habe es genossen. (Mmh). Ich habe es... ich habe auch
1390 viel Zeit gebraucht, um Bewerbungen zu schreiben. Aber habe
1391 auch viel Freizeit gehabt, um mit Freunden wegzugehen.
1392 (Mmh). Nur ich konnte halt nicht so viel weggehen. (Mmh). Ich
1393 habe es auch nicht viel herum erzählt, dass ich keine Arbeit
1394 habe. War mir auch peinlich ein bisschen. (Mmh). War
1395 unangenehm ein bisschen und am Ende habe ich mir dann doch
1396 schon Gedanken gemacht, als ich noch nichts hatte nach 6
1397 Monaten oder 5 ein halb. Es war ja im Juli, da hatte ich auch
1398 nach 5 Monaten nichts gehabt... und da wars, da war ich schon
1399 ein bisschen nervös. Aber letztendlich war es für mich auch
1400 eine Erholphase oder Gedankenpause, was ich mache.
1401
1402 I: Mmh, also jetzt nicht irgendeine Sinnkrise oder?
1403
1404 B9: Ich habe es verdrängt, ich denke immer positiv. Habe es

1405 eher verdrängt, das ist, habe gesagt, bin noch jung, bin ja
1406 noch am Anfang und finde schon noch was Interessantes, was
1407 mir auch gefällt.

Auch bezüglich des Erlebens der Curricularen Kompetenzkrise antwortet er diffus: Zum einen tituliert er die Phase als Krise, zum anderen lediglich als Erholphase oder Gedankenpause, die er fast noch genossen hat, aber nicht genutzt hat. Nach 5 Monaten konnte er die Tatsache der Arbeitslosigkeit nicht mehr erfolgreich verdrängen und wurde deshalb nervös. Er zeigt – außer standardmäßig das Schreiben von Bewerbungen – keine konstruktiven Verhaltensweisen und zeigt sich wiederum sehr passiv. Diese Passivität scheint eingebettet in einen „Optimismus“.

Die Folgen der Krise waren für B9 finanzieller Art und ein „Knick in der Karriere“.

1409 I: Welche Folgen hatte die Krise für dich?

1410

1411 B9: Finanziell (mmh), einen Knick vielleicht auch in der
1412 Karriere, dass ich dann auch gar nicht mehr jetzt, wenn ich
1413 mich noch mal bewerbe, wenn ich Teamleiter werden möchte, das
1414 wäre immer ein Knick in meinem Profil und keiner würde mich
1415 dafür als ehrgeizig bezeichnen.

Die Folgen waren für B9 eher äußerlicher Art. Er erwähnt in keinem Wort innerpsychische, einstellungsbezogene Änderungen resp. Änderungen in der Persönlichkeitsentwicklung.

B9 trägt in seinen Bewerbungen den Knick resp. die Lücke ein. Er vertuscht nichts. Er möchte allerdings jetzt Konstanz in seine berufliche Biografie bringen und einen weiteren Knick vermeiden.

Querverweis Zeile 1417, Seite 292: Die Lücke, die B9 als Lücke, als Leerraum präsentiert, spiegelt seine Art mit der Krise umzugehen; die gemessen an bewusster Entwicklung sehr gering ist. Er möchte keinen Knick mehr: zum einen erfährt er diesen Knick äußerlich als Manko und innerlich als „verlorene (Leer-)Zeit“.

B9 kann retrospektiv bezüglich seiner Krise keine tiefgreifenden positiven Aspekte benennen. Er sagt, er habe gelernt Bewerbungen zu schreiben und sich viel Gedanken über sich selbst und die Erwartungen der Firmen gemacht.

1525 I: Hast du in der Zeit, wo die Krise war, neue Kompetenzen

1526 entwickeln können?

1527

1528 B9: Bewerbungen schreiben konnte ich lernen. (Mmh).

1529

1530 I: Aber nicht anderweitig genutzt?

1531

1532 B9: Nein.

1533

1534 I: Ja, okay. Haben...

1535

1536 B9: Die ich heute auch noch gebrauchen kann.

1537

1538 I: Mmh (lacht). Hast du durch dein äußerliches Scheitern - in

1539 Führungszeichen - etwas hinzugelernt und wenn ja wie und

1540 was?

1541

1542 B9: Ich habe mir viel Gedanken darüber gemacht, was kann ich,

1543 was erwarten die Firmen von einem. Wenn ich mich bewerbe,

1544 habe ich mir Gedanken gemacht. Auf die Stelle, passt das zu

1545 mir, kann ich das, habe Stellen analysiert, mir Gedanken dazu

1546 gemacht, über mich selber auch.

B9 berichtet zwar, dass er sich Gedanken macht, was er kann und was die Firmen erwarten. Er kann aber kein differenziertes Ergebnis festmachen oder verbalisieren. Er zeigt ein gewisses Maß an Reflexiver Kompetenz, wird allerdings nicht konkret.

B9 möchte direkt bei einer der Firmen angestellt werden. Er möchte keinen Wechsel mehr.

1633 I: Okay, wie beurteilst du die Krise jetzt, rückblickend? Was

1634 hat sich beruflich für dich verändert?

1635

1636 B9: Jetzt hat es sich... die Krise habe ich, denke ich mal,

1637 überwunden. Was mich im Moment noch stört, ist ehm, ich würde

1638 gerne - da ich sowieso bei Firma c1 und bei den anderen

1639 Firmen gearbeitet habe - direkt dort eingestellt werden.

1640 Erstens verdienen die teilweise mehr Geld, haben auch eine

1641 sichere Arbeit - ich wechsle

1642 nicht so ständig, ich wechsle ja ständig - es ist alles
 1643 ungewiss, wo ich im Moment, mit der jetzigen Krise ist es
 1644 ungewiss, was ich ab September, Oktober mache. Arbeite ich
 1645 weiterhin dort oder nicht? Wenn die mich nicht übernehmen,
 1646 habe ich praktisch erstmal auch keine Arbeit. Dann muss ich
 1647 umziehen... und das stört mich im Moment jetzt und deswegen
 1648 möchte ich mich auch weiter bewerben. Es ist halt - ich habe
 1649 mehrere Krisen überwunden - sehe es nicht mehr so schwierig,
 1650 aber durch die jetzige Wirtschaftskrise ist es doch schon
 1651 schwieriger. Sehe schon kritischer, auch dass ich halt bald
 1652 40 bin. Ab 40 stellen die inoffiziell auch kaum noch, selten
 1653 ein. Ich würde halt relativ lange, die selbständige (nicht
 1654 verstanden). Selbständig praktisch immer im
 1655 Dienstleistungsverhältnis.

Durch die Wirtschaftskrise und sein Alter bangt er um einen sicheren Arbeitsplatz. Er wechselt ja ständig, da er nicht direkt bei den Firmen angestellt ist. Das möchte er ändern, er äußert den Wunsch nach einer konstanten Festanstellung. Die Fragmentierungskompetenz (wenn man auch eher vom negativen Pol der Diffusität sprechen möchte), die er derzeit an den Tag legt, möchte er nicht weiter bedienen. Sein Wunsch nach äußerlicher Konstanz spiegelt analog seinen Wunsch nach innerer Konstanz: Er möchte den roten Faden in seinem Curriculum finden.

c2 Code: Reflexive Kompetenz

B9 reflektiert, dass die Tätigkeit gar nicht zu ihm gepasst habe: Seine Stärken seien dort nicht zum Einsatz gekommen. Außerdem reflektiert er häufig Lust und Unlust.

Querverweis Zeile 266, Seite 297: B9 reflektiert zwar, dass das Aufgabengebiet nicht zu ihm passe und gar nicht seinen Stärken entsprach, aber er zieht keine entsprechenden Konsequenzen. Er ist in Bezug auf seine Handlungskompetenz eingeschränkt. Er zeigt zwar Selbsterkenntnis, aber nur wenig Selbstmanagement-Kompetenz. Biografische und Profilierungskompetenz sind diffus vorhanden.

B9 beklagt seine eigenen fehlenden Kenntnisse (Sachkompetenzen), die er nicht aufgebaut hat. Die Firma hätte ihn völlig falsch eingeschätzt und falsch eingesetzt.

Querverweis Zeile 306, Seite 298: Er reflektiert häufig die Außenperspektive (er

wurde falsch eingeschätzt). Er setzt sich wenig mit seinem eigenen Anteil an der Situation auseinander.

An dieser Stelle taucht erneut der Lustfaktor auf, der bei B9 bei der Stellenauswahl eine große Rolle spielt.

Querverweis Zeile 495, Seite 278: B9 reflektiert seine Unlust am Arbeitsplatz und handelt entsprechend. Die Frage bleibt, ob B9 sich auch zeitweise von diesen Lust-Unlust-Strebungen distanzieren kann im Sinne von Selbstdistanz. Denn erst wenn eine Wahlmöglichkeit bleibt, kann man von einer bewussten Entscheidung sprechen. Er „rutscht“, wie er selbst sagt von Stelle zu Stelle.

Er reflektiert seine Wahl des Studienfaches, wie folgt:

708 Und im Bereich Automatisierungstechnik, weil ich da im
709 Bereich auch eine Ausbildung habe, das hat mir auch Spaß
710 gemacht, das hat mich interessiert. Und die das habe ich mir
711 dann ausgesucht, das Studium. Es kam von der Ausbildung her,
712 von den Interessen her dann. Von der Ausbildung her kam die
713 Studienrichtung her. Von der Schule her, dass ich auch
714 studieren wollte, dass ich mehr lernen wollte und..

Auch bei der Wahl des Studienfaches war das Interesse gekoppelt mit dem Spaßfaktor ausschlaggebend.

B9 reflektiert die sehr lange Dauer seines Studiums (er hat wenige Prüfungen auf Anhieb bestanden).

714 studieren wollte, dass ich mehr lernen wollte und.. Habe auch
715 relativ lange studiert, das Grundstudium hat schon sehr sehr
716 lange gedauert. Im ersten Semester habe ich eigentlich nur
717 eine Prüfung bestanden. (mmh). Im zweiten Semester auch nur
718 einige wenige und das hat sehr, sehr lange gedauert. 97 hatte
719 ich erst mein Grundstudium fertig. (Mmh). Und bin dann in das
720 Hauptstudium gekommen. Und von da an habe ich gesagt, ich
721 will es hauptsächlich nur bestehen. (Mmh). Hauptsache ich bin
722 bald fertig damit. (Mmh). Und während der Semesterferien habe
723 ich halt immer gejobbt. (Mmh). Um mein Studium zu

724 finanzieren. Habe ein Auslandssemester gemacht, das war
725 praktisch auch nur ein Leerlaufsemester ohne irgendwelche
726 Scheine ohne irgendwelche Studienleistungen zu machen. Mein
727 Praxissemester war eigentlich auch nur ein freiwilliges
728 Semester, das wenige gemacht haben. Auslandssemester haben in
729 meinem Studienbereich so gut wie keiner gemacht. (Mmh). Da
730 hatte ich praktisch ein Jahr länger gebraucht schon. (Mmh).
731 Nach dem Praxissemester habe ich erstmal gesucht, bis ich
732 Praxis, da hatte ich schon:
733 Ausland n1 hatte ich schon eine Praxissemesterstelle. Oder
734 für meine Diplomarbeit hatte ich was ausgesucht gehabt. Habe
735 dort auch angefangen, nun das hatte mir nicht zugesagt und
736 habe praktisch wieder ein halbes Jahr Leerlauf gehabt. Ich
737 habe zwar ein Praxissemester gemacht aber drei Monate, ein,
738 zwei Monate was Neues gesucht. (Mmh). Bis ich dann angefangen
739 habe, waren, glaube ich, auch zwei, drei Monate Leerlauf.
740 (mmh). Dann habe ich erst meine Diplomarbeit angefangen.
741 Offiziell dauern die eigentlich nur drei Monate, in der
742 Praxis sind es neun Monate gewesen. Und so waren es halt 6
743 einhalb Jahre praktisch, wo man normalerweise 4 Jahre, knapp
744 vier Jahre theoretisch braucht. (Mmh, mmh).

B9 reflektiert offen seine ungeradlinige Realisation des Studiums, durchzogen von unbestanden Prüfungen, Ferienjobs, Auslandssemestern, Wechsel bezüglich der Diplomarbeit, Leerläufen etc. Dieser fragmentarische Verlauf lässt sich nur schwer mit Fragmentierungskompetenz benennen, da er bereits in Richtung Diffusität weist (das kontinuierliche Element, der rote Faden fehlt) und vom Probanden ebenfalls nicht als bereichernd empfunden wird (er wollte nur noch bestehen).

Er bemängelt seine Methodenkompetenz (Sachkompetenz) und bezeichnet sich als eher passiv und faul.

788 B9: Also ich bin eher passiv, also normalerweise denke ich
789 dass ich relativ weit unten angefangen habe. (Mmh, okay).
790 Weil mir alles so zugefallen ist und ich sehr faul war,
791 nichts gemacht habe. Von Methodenkompetenz bis nach dem
792 Studium noch gar nichts wusste. (Mmh). Und ich kann ja mal so
793 eine Kurve aufmalen, wie es ungefähr bis heute aussieht.

An dieser Stelle reflektiert er selbstbewusst und ehrlich, dass er faul und passiv war. Dieses Bild, das er von sich kommuniziert, ist dennoch wenig differenziert und bisher nicht unter Profilierungskompetenz einordbar.

Er berichtet, dass ihm in der Ausbildung viel vorgegeben wurde.

822 B9: Konsumieren. Man hat... ich habe die Ausbildung, Ausbildung
823 hier angefangen. Es wird einem sehr sehr viel passiv
824 vorgegeben.

825

826 I: Auch in der Ausbildung?

827

828 B9: Sehr viel, es war der praktische Teil, war sehr einfach.
829 Die Schule war eigentlich auch sehr einfach. Das war
830 teilweise Hauptschulniveau, teilweise schon. Viele waren auch
831 von der Hauptschule dort. Die ein, ein Handwerk habe ich
832 gelernt. Ein Handwerk Industrie, Industrie ist viele die
833 Realschulabschluss haben. Und ich habe im Handwerk gelernt.
834 Da wird viel vorgegeben, man lernt nicht so viel.

Hier begründet er seine Passivität mit den Strukturen in der Ausbildung. Durch seine Unterforderung ist er in eine passive Haltung geraten. Dies könnte ein Grund sein, warum er sich im Studium und im Job eher passiv zeigt. Ihm fehlt eventuell das kultivierende Medium in Form einer echten Herausforderung im Bereich Automatisierungstechnik. Routineaufgaben rufen bei ihm offenbar Unlust und Passivität hervor.

B9 ist auch augenblicklich mit seiner Arbeitsstelle unzufrieden. Er wisse jetzt, wo er hin möchte.

1052 gearbeitet. Hier Büro und Laptop, aber nicht so richtig, also
1053 da war ich auch unzufrieden. Hier eigentlich auch
1054 unzufrieden. Würde ich... ich würde mich jetzt auch im Moment
1055 wieder bewerben, also ich will die Firma jetzt auch wechseln.
1056 (Ah ja, okay, mmh, mmh). Und mit den Jahren habe ich mir
1057 überlegt oder habe halt mich so weiterentwickelt und merke
1058 halt, was ich gerne machen möchte, was ich nicht mag, was ich
1059 kann, weiß ich eigentlich schon wo ich hinmöchte, so
1060 ungefähr. (Mmh, mmh, okay).

B9 reflektiert, dass die vielen Wechsel bei ihm eine Weiterentwicklung dahingehend ausgelöst haben, dass er jetzt weiß, wo er hin möchte. Die Curricularen Krisen und Brüche haben (wenn auch in großen Teilen unbewußt) eine Persönlichkeitsentwicklung hervorgerufen. Bildlich gesprochen: Der Faden ist in seinem Curriculum „roter“ geworden, war er vorher nur schwer erkennbar.

Er reflektiert, dass er die meisten Sozialkompetenzen im Ausland erworben habe:

1071 I: Und die meisten.

1072

1073 B9: Und die meisten. Das habe ich eigentlich, die meisten

1074 sozialen Kompetenzen habe ich im Ausland gelernt. Und

1075 hauptsächlich da und dann peu à peu halt im Berufsleben. Die

1076 von dem Fachlichen habe ich am meisten...

1077

1078 I: Wieso war das einfacher im Ausland auf andere Menschen

1079 zuzugehen?

1080 Müsste ja eigentlich - ich würde jetzt eher denken, es wäre

1081 schwieriger, weil man ja die Sprache gar nicht spricht.

1082

1083 B9: Es ist mir leichter gefallen...

1084

1085 I: Leichter, ja?

1086

1087 B9:... weil ich die Sprache lernen wollte und weil es in T,

1088 oder in N leichter ist auf die Leute zuzugehen. Das ist hier

1089 nicht so. Du gehst dort in dem Land auf jemanden zu und die

1090 unterhalten sich. In Deutschland ist mir aufgefallen, du

1091 gehst auf die Leute zu, haben keine Zeit, unterhalten sich

1092 kurz und man sieht sie nie wieder. (Mmh, mmh). Dort war es

1093 halt viel leichter. Und man hat, ich habe viel, viel mehr Zeit

1094 dafür gehabt, (mmh) soziale Kompetenzen aufzubauen mit vielen

1095 Leuten zu tun gehabt. Was ich im Beruf nicht zu tun habe,

1096 weil man sehr viel, doch auf der einen Seite sehr mit sich

1097 selbst beschäftigt ist, auf der anderen Seite auch viel mit

1098 anderen zu tun hat im Berufsleben, aber sehr technisch

1099 bezogen. Und sehr wenig Small Talk macht. Da ist man zu sehr

1100 Techniker. (Ah ja, okay, mmh). Das ist der Unterschied. Im

1101 Studium hat man auch sehr viel mit Leuten zu tun, mit anderen

1102 Studenten. Ist auch viel Sozialkompetenz, was man aufbaut,
1103 aber im Berufsleben hat man mit Kollegen wenig zu tun. (Mmh).
1104 Manche treffen sich, aber selten. (Mmh, mmh). Man unterhält
1105 sich mehr - über private Dinge recht wenig, teilweise schon -
1106 aber nur mit einigen wenigen. (Mmh). Weil alle ihre Familie
1107 haben. Und vom Fachlichen halt, dadurch dass ich sehr vielen
1108 verschiedenen Firmen relativ kurze Zeit gearbeitet habe, habe
1109 ich sehr sehr viel gelernt, viele verschiedene Sachen auch.
1110 (Mmh, mmh).

Während eines Auslandsaufenthalt hat er die meisten Sozialkompetenzen erworben, begründet damit, dass erstens das Umfeld offener war und zum anderen er in einer anderen Rolle auch (zeitlich und beruflich) offener gewesen war. Dies beweist, dass ein Wechsel der „Lernumgebung“ Entwicklungsschritte hervorrufen kann.

B9 reflektiert sein Lern- und Arbeitsverhalten: In der Fachoberschule habe er zum ersten Mal viel gelernt.

1114 B9: Am wenigsten habe ich - jetzt beruflich oder - im
1115 Wehrdienst halt habe ich nichts gemacht. (nicht verstanden).
1116 In der Fachoberschule habe ich zum ersten Mal richtig viel
1117 gelernt. Da fing es erst an. Ausbildung habe ich auch gar
1118 nicht gelernt. (Mmh). Das war ganz einfach. Ich bin nur
1119 einmal in der Woche zur Schule gegangen und Ende der Woche
1120 habe ich meine Prüfung geschrieben und die war gut.
1121 I: Okay.

Diese Schilderung legt die Vermutung nahe, dass B9 sich eine gewisse Passivität durch mangelnde Herausforderungen bis zum Studium angeeignet hat. Diese gelernte Passivität kann er jetzt schwer überwinden.

B9 beschreibt seine curriculare Kompetenzkrise.

Querverweis Zeile 1139, Seite 291: B9 benötigte eine gewisse Zeit um zu realisieren, dass der Arbeitsbereich nicht geeignet für ihn ist. Er zeigt wenig Lern- und Veränderungsbereitschaft, sondern verharrt eine ganze Weile noch in nicht zielführenden Strukturen.

B9 spricht von seiner Inkompetenz (fachlich), die er lange Zeit gemerkt, aber hingenommen habe. Das Gehalt war so gut; das habe ihn faul und träge gemacht.

1160 passt. Auch von meinen Fachkenntnissen her nicht passt - ich
1161 war nicht kompetent. Trotz allem, obwohl ich eigentlich nicht
1162 viel Ahnung hatte, wurde ich halt weiterbeschäftigt. Ich habe
1163 lange lange gewart...- ich habe es gemerkt, habe aber alles auf
1164 mich zukommen sehen. Ich habe halt nicht gehandelt. Ich hätte
1165 mich viel, viel früher, entweder weiterbilden müssen, auf was
1166 anderes bewerben müssen, aber das habe ich nicht gemacht,
1167 weil ich gut verdient habe, sehr gut. Und da wurde ich träge,
1168 faul und wollte nichts anderes machen. (Mmh, mmh). Weil mein
1169 Gehalt war sehr gut und das fand ich Klasse und habe mir
1170 keine Gedanken gemacht.
1171
1172 I: Okay (lacht).

B9 findet wiederum Strukturen vor, die ihn passiv werden lassen. Er ergreift von sich aus innerem Antrieb keine Eigeninitiative.

Er sieht bei sich Mängel im Bereich der persönlichen Einstellung, der fehlenden Selbständigkeit.

1228 B9: Ehm, dadurch dass ich gleich am Anfang vom Studium so ein
1229 Tief hatte, dass es mir bewusst geworden ist, dass man viel
1230 viel mehr tun muss, dass man selbständiger werden muss, habe
1231 ich das gleich am Anfang danach dann versucht auch
1232 umzusetzen. Also, ich habe versucht mich zu ändern, das lag an
1233 mir auch, dass ich mich ändern musste: Meine persönliche
1234 Einstellung oder Vorgehensweise war nicht so korrekt. Nicht
1235 das was Leute erwarten. (Mmh, mmh). Im Berufsleben als
1236 Arbeitgeber. Die erwarten viel mehr.

B9 erkennt seine fehlenden Kompetenzen und versucht sie zu ändern. Die Betonung liegt auf „versucht“, denn Persönlichkeitsentwicklung ohne Unterstützung von außen lässt sich nur schwer in solch nötigem Ausmaß bewerkstelligen.

B9 beschreibt ein diffuses „Mehr-tun-müssen“:

1258 I: Dass du ein bisschen aufwachst, oder?

1259

1260 B9: Aufwache praktisch. Die hatten schon mal so einen
1261 Mitarbeiter eingestellt, der war auch zurückhaltend, ruhig wie
1262 ich. Und der hat es geschafft, der hat sich reingearbeitet
1263 und was gelernt. Und ich habe es nicht eingesehen, ich habe
1264 es nicht so extrem gemacht. Ich hätte viel, viel mehr tun
1265 müssen. Aber ich wusste auch nicht genau wie.

Hier wird deutlich, dass er sich nicht effektiv selbst helfen kann.

Er reflektierte mithilfe eines Seminars u. a. wie er auf andere wirke. Er sieht bei sich Schwächen, die er nicht unbedingt ändern kann.

1351 B9: Also ich versuche es. Ich finde das auch interessant.
1352 (Mmh). Ich hatte ja auch, genau diese Frage war ja auch mal
1353 bei der Firma j1 hatte ich diesen Präsentationskurs, ehm, -
1354 Seminar, das war in C2. So ein speziell ausgebildeter Mann,
1355 ein Tageskurs war das. Und da haben wir uns auch selbst
1356 reflektiert und andere haben sich auch angeschaut, wie wirkt
1357 man auf einen. Ich weiß so ungefähr, wie ich auf andere wirke,
1358 mag ich vielleicht nicht unbedingt, aber ich würde es auch
1359 gerne ändern, aber ehm, dieses Dreieck oder ich weiß gar nicht
1360 wie das genau heißt: wie reflektiert man, wie wirkt man, wie
1361 sieht man sich selber. Kann ich ungefähr einschätzen, aber
1362 ich müsste erstmal noch Gedanken richtig machen. Also ich
1363 sehe da auch schon Schwächen bei mir, die ich vielleicht
1364 nicht unbedingt ändern kann, vielleicht nicht sofort.

Durch Hilfe von außen (Präsentationskurs) hat er gelernt sich zu reflektieren und sich mit der Wirkung auf andere auseinanderzusetzen. Doch mit dem Wissen um mangelnde Kompetenzen ist lediglich der erste Schritt getan, eine Entwicklung im Bereich Selbst- und Sozialkompetenz nimmt professionelle Unterstützung und Zeit in Anspruch.

Er beschreibt seine Schwächen im sozialen und methodischen Bereich:

1368 B9: Dass ich doch schon Hemmungen habe, auf andere Leute

1369 zuzugehen. Oder vielleicht schneller zu arbeiten. Oder
1370 vielleicht präziser zu arbeiten oder gezielter. (Mmh, mmh).
1371 Dass ich doch eher heruntüftle und dass ich doch mich zu
1372 lange aufhalte und... Dass ich zwar mich organisiere, aber doch
1373 recht lange brauche...
1374 Würde ich nie so im Vorstellungsgespräch sagen, aber...
1375
1376 I: Ist ja keines. (lacht)

Er ist sich seiner Schwächen im sozialen und methodischen Bereich bewusst. Er würde eine Stelle benötigen, bei der er weniger zielgerichtet arbeiten und mehr „heruntüfteln“ (wie er es beschreibt) könnte. Denn Zielgerichtetheit ist kein schnell erlernbarer Persönlichkeitsaspekt, sondern eine innere Entwicklung zu Klarheit. Im Moment beherrscht Diffusität sein Handeln.

B9 reflektiert was er durch die Krise hinzugelernt hat.

Querverweis Zeile 1525, Seite 303: B9 hat während der Krise reflektiert und sich Gedanken über sich und die Situation gemacht. Das spricht für Reflexive Kompetenz. Was fehlt ist die Handlungskonsequenz in Form von Krisenkompetenz (Veränderungskompetenz, Problemlösekompetenz). B9 benötigt Lernhilfe von außen, um diese fehlenden Persönlichkeitsaspekte zu kompensieren und langfristig zu entwickeln.

Außerdem berichtet er von sozialen Problemen mit den Arbeitskollegen:

1574 Messungen habe ich hier auch gemacht. Das waren... und dann
1575 habe ich meinem Chef gesagt, dass ich was Neues haben will.
1576 Da war ich unzufrieden, mir gefiel's dann nicht so, bin jedes
1577 Wochenende hierher gefahren, die Leute passten mir nicht. Da
1578 gab es dann auch Probleme, die Leute waren komisch irgendwie,
1579 ganz merkwürdig.

Die Probleme mit den Arbeitskollegen begründet er external, er reflektiert an dieser Stelle keine eigenen mangelnden Sozialkompetenzen.

d) Krisenkompetenz und Kompetenzentwicklung:

Kompetenzentwicklung oder curriculare Stagnation. Krisenkompetenz als Metakompetenz.

d1 Krisenkompetenz

B9 berichtet von Stolpersteinen, die er immer wieder überwunden hat.

1267 I: Jetzt sind wir aber wieder bei dem Mangel (wo sind wir
1268 eigentlich, bei welcher Frage?), eigentlich sind wir bei den
1269 Kompetenzen, die dich auszeichnen. Also, was kannst du gut,
1270 oder was?

1271

1272 B9: Das ist so der Prozess, wie ich dazu gekommen, wie ich
1273 mich innerlich oder geändert habe. Ich habe die Frage schon
1274 wieder vergessen, welche war das?

1275

1276 I: Worauf können Sie bauen, welche Kompetenzen zeichnen Sie
1277 besonders aus?

1278

1279 B9: Dass ich halt...

1280

1281 I: Wie schätzen Sie sich selbst ein? Das ist alles..

1282

1283 B9: Das ist halt ein Lernprozess, den ich durchgegangen bin,
1284 durch die verschiedenen Firmen, durch verschiedene Leute,
1285 dass ich praktisch immer wieder von Null anfangen kann, dass
1286 ich mich wieder neu einarbeiten kann, dass ich auch sehen
1287 kann, ehm, wenn Probleme auftreten. Dass ich auch aus
1288 verschiedenen Bereichen schon Probleme gesehen habe, gelöst
1289 habe, darauf baue ich immer wieder auf. Über alle
1290 Stolpersteine, ich hatte schon viele Stolpersteine, viele
1291 Probleme und die habe ich alle irgendwie überstanden oder
1292 gelöst, beziehungsweise mehr überstanden. Aber darüber denke
1293 ich öfters nach, nach, blicke noch mal zurück und finde daraus
1294 neue Lösungen, durch die die Probleme, die ich hatte, wie ich
1295 da vorgegangen bin. Hinterher bin ich immer schlauer gewesen.
1296 Heute würde ich da viel, viel anders vorgehen. Heute würde ich
1297 auch sehen, dass die auch alle recht hatten, meine Chefs. Was
1298 ich da auch hätte tun müssen, was ich so noch nie gesehen

1299 habe als...

Er berichtet von Stolpersteinen, kleinen und großen curricularen Krisen, Irritationen, die er gemeistert hat. Er zeigt reflexiv seine Weiterentwicklung bezüglich der Bewältigung der Krisen auf.

B9 berichtet von seinem Umgang mit der Curricularen Krise, die durch seine Kündigung entstand.

Querverweis Zeile 1383, Seite 301: Dadurch dass B9 eher die Krise verdrängt, war es ihm nicht möglich aktiv damit umzugehen. Er hat sie mehr oder weniger ausgesessen und gewartet, bis sich etwas Interessantes ergibt, was ihm auch gefällt. Die Möglichkeiten fallen ihm mehr oder weniger zu.

d2 Kompetenzentwicklung

B9 beschreibt sich als passiv und faul. Er habe von Methodenkompetenz bis nach dem Studium noch nichts gewusst

Querverweis Zeile 788, Seite 306: Die Kompetenz zur Kompetenzentwicklung ist ein Teil der Krisenkompetenz. B9 zeigt hier wenig Motivation (Passivität wie er es nennt), da ihm alles zugeflogen sei. Diese Konstellation verhindert lange Zeit eine fundierte Kompetenzentwicklung.

Er spricht über seine Sozialkompetenz, die er im Beruf benötigt. Der Ingenieur als eigenbrötlerischer Tüftler sei eher eine aussterbende Spezies.

893 I: Mmh. Also, soziale Kompetenz ist schon ein Thema?

894

895 B9: Ist schon besser geworden, ja. Ist besser geworden. Heute

896 ist es in Ordnung, aber früher war ich sehr, sehr

897 zurückhaltend. (mmh). Sehr ruhig auch, schüchtern. Habe nie

898 so direkt gefragt, also sehr zurückhaltend.

899

900 I: Aber ist es im Beruf überhaupt erforderlich?

901

902 B9: Normal schon. Jetzt im Moment auch...

903

904 I: Schon auch, muss man auch schon teamfähig sein und alles
905 sein?

906

907 B9: Man muss halt im Moment viel auf andere Leute auch
908 zugehen. Viele - sonst bekommt man auch keine Informationen.
909 (Mmh). Wenn man nicht fragt. Muss mit vielen anderen Leuten
910 hat man zu tun. (Mmh). Das kommt, das ist jetzt noch Studium
911 alles...

912

913 I: Ich denke immer so Ingenieur, der tüftelt da in seinem
914 Kämmerchen (lacht)?

915

916 B9: Das ist gar nicht mehr so, nein. Das ist, wenn ich jetzt
917 das mal so richtig mitbekommen habe, bei Firma n2 ist
918 teilweise wie ein Beamter (mmh), der praktisch
919 Ingenieurdienstleistungen verwaltet. (Mmh). Der es praktisch
920 vom Zulieferer einkauft und dafür sorgen muss, dass alles da
921 ist, alles korrekt gemacht wird. Und der muss dann viel auch
922 auf andere Leute zugehen.

923 Es gibt natürlich auch die Ingenieure, die die Tüftler sind,
924 (mmh) das sind vielleicht heute noch die Programmierer. Aber
925 es gibt es so gar nicht mehr...

926

927 I: Gibt es gar nicht mehr?

928

929 B9: Das ist nicht mehr so, das ist nur noch in kleinen Firmen
930 - in der Firma Firma n1 war es so, das waren Tüftler (mmh),
931 die haben Schaltungen übernommen, entworfen, geguckt, wie die
932 funktioniert und neu entworfen die Schaltungen, neu
933 programmiert. Das waren dann die Tüftler, die gab es bei der
934 Firma j1 auch noch, wo ich länger war, aber es hat ganz stark
935 nachgelassen. Es war früher, vor 10 Jahren war das noch so,
936 richtig mit Tüftler, aber es wird alles...

B9 würde einem Job als „Tüftler“ wahrscheinlich eher entsprechen. In jedem anderen Job ist er gezwungen, Sozialkompetenzen auszubauen (Teamfähigkeit). Er zeigt an dieser Stelle bereits Kompetenz zur Kompetenzentwicklung, die aber ohne Hilfe nur begrenzt möglich erscheint, d. h. es erscheint Hilfe von außen sinnvoll.

Die wissenschaftliche Arbeit an der Diplomarbeit war ein „Sprung“ wie er formuliert. Außerdem habe er in der Firma (nach dem Studium) Sozial- und Methodenkompetenz erlangt.

954 ahja). Gut, Diplomarbeit habe ich sehr viel ehm schreiben,
955 Formulierungen, Arbeiten zusammenfassen, Vorgehensweise habe
956 ich da gelernt, wie man am besten vorgeht. Dadurch viel
957 gelernt.
958
959 I: Wissenschaftliches Arbeiten?
960
961 B9: Wissenschaftliches Arbeiten. Da war ein großer Sprung,
962 danach war praktisch eigentlich nicht viel, was ich gelernt.
963 Es gab dann noch mal einen Sprung, weil ich... hier habe ich
964 angefangen, so - ich hatte in der Firma, das fand ich sehr gut
965 die haben Präsentationsseminare angeboten, auch
966 Methodenkompetenz, hier habe ich angefangen, in diesen
967 Bereichen mich einzuarbeiten. Habe selber dann auch Bücher
968 dazu gekauft. (Mmh). Selber darin gelesen und mich halt
969 selber weitergebildet. Das war Sozialkompetenz, eigentlich
970 eher aus dem privaten Bereich, auch beruflichen Bereich.
971 (Mmh). Methodenkompetenz habe ich ja auch bekommen, im
972 beruflichen Leben erst. Eigentlich teilweise, dann war es eine
973 Phase wieder, also es geht langsam hoch...

Die Diplomarbeit war im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung ein Sprung, das heißt B9 hat vermutlich sein Wissen (Sachkompetenz) um seine Fähigkeit wissenschaftlichen Arbeitens erweitert. Er hat sich auch in Bezug auf Sozial- und Methodenkompetenz weitergebildet – diese Faktoren sind allerdings schwer über Literatur anzueignen. Aber: Bereits die kognitive Beschäftigung mit diesen Facetten ist ein Schritt in die entsprechende Richtung.

Er wurde von der Firma zum Präsentationskurs geschickt.

977 B9: Interesse, Interesse kam erst als ich so ein Seminar
978 mitgemacht habe. (Ah ja, okay). (Kunden, nicht verstanden),
979 das war auch so der Anstoß so. Mein Chef, dass Sie so ein
980 Seminar mitmachen können, er hat mir halt vorgeworfen, ich
981 habe keine Methoden, keine Sozialkompetenz, et cetera. Und da

982 hat er mich zum Präsentationskurs geschickt und da habe ich
983 erst die Motivation bekommen. (Mmh).

Dieser Abschnitt bestätigt die vorher formulierte These, dass eine Weiterentwicklung leichter durch pädagogische Hilfe möglich ist. Denn: Sozialkompetenz erlangt man nicht durch Lektüre im zwischenmenschlichen Vakuum.

Nach eineinhalb Jahren bei der Firma hat er nicht mehr viel Sachkompetenz erlangt. Stattdessen hat er von einem Kollegen, mit dem er gearbeitet hat, das Ausdrücken und Formulieren gelernt.

1030 einfach mal so. Machen wir es mal so, hier ist jetzt C. Hier
1031 habe ich was gelernt, war auch interessant. Das war bei der
1032 Firma, am Anfang habe ich viel gelernt, aber in den letzten
1033 eineinhalb Jahren habe ich nicht viel Neues gemacht. Was ich
1034 dort gelernt habe ist mit dem Chef, mit dem ich zusammen
1035 gearbeitet habe, mit einem Kollegen, der konnte sehr gut sich
1036 ausdrücken, sehr gut formulieren, das treffend auch genau
1037 sagen, das beschreiben, was da auch sehr wichtig war, dass
1038 man halt Versuche gemacht hat, Berichte zu schreiben und die
1039 ganz treffend, exakt zu formulieren. (Mmh, mmh).
1040 Von dem habe ich eigentlich auch viel gelernt, dass man (...)
1041 von der Vorgehensweise und Methodik... Im Moment ist es eher
1042 so, ich habe am Anfang, wo ich jetzt bin, habe was gelernt,
1043 aber jetzt nach einem halben Jahr ist es schon so, da kommt
1044 nicht viel Neues dazu. (Routine oder wie? Mmh, okay).

B9 bestätigt, dass Lernanlässe häufig alogisch wirken resp. häufig zu ganz anderen, „unbeabsichtigten“ Lernergebnissen führen. So hat B9 von einem Kollegen, die Art zu formulieren „abgeschaut“ und gelernt, was so vom Chef nicht vorgesehen war.

B9 beschreibt eine Weiterentwicklung dahingehend, dass er nun weiß, was er machen möchte.

1052 gearbeitet. Hier Büro und Laptop, aber nicht so richtig, also
1053 da war ich auch unzufrieden. Hier eigentlich auch
1054 unzufrieden. Würde ich... ich würde mich jetzt auch im Moment
1055 wieder bewerben, also, ich will die Firma jetzt
1056 auch wechseln. Und mit den Jahren habe ich mir

1057 überlegt oder habe halt mich so weiterentwickelt und merke
1058 halt, was ich gerne machen möchte, was ich nicht mag, was ich
1059 kann, weiß ich eigentlich schon, wo ich hinmöchte, so
1060 ungefähr. (Mmh, mmh, okay)

B9 hat ein Auslandssemester absolviert, bei dem er die meisten Sozialkompetenzen gelernt hat.

Querverweis Zeile 1071, Seite 308: B9 nutzt die veränderte kultursprachliche Umgebung nicht nur um die Sprache zu erlernen, sondern auch um Sozial- und Kommunikationskompetenzen zu erweitern. Da er die Umgebung als positiv verstärkend – im Gegensatz zum Heimatland Deutschland – erlebt, gelingt ihm eine Kompetenzentwicklung in Richtung Sozialkompetenz.

Im Wehrdienst habe er nichts gemacht, in der Ausbildung gar nicht gelernt.

Querverweis Zeile 1114, Seite 309: (Kompetenz-)entwicklung findet bei Unterforderung genauso wenig statt wie bei Überforderung (vgl. Loch's Theorie vom „kultivierenden Medium“).

Querverweis Zeile 1174, Seite 299: Dieses diffuse Muster an Kompetenzen und Nicht-Kompetenzen spiegelt die fragmentarische Entwicklung von B9 wider. Allerdings nicht im positiven Sinne von Fragmentierungskompetenz – hierfür fehlt das zusammenhaltende Muster.

Er hat einen Lernprozess durchlaufen.

Querverweis Zeile 1267, Seite 313: Trotz der Diffusität kommt er sich im Laufe der (Arbeits-)Zeit näher und reflektiert eine Kompetenzentwicklung.

e) Weitere moderne Kompetenzen: Mobilität, Flexibilität etc.

B9 beschreibt den Lustfaktor wie folgt:

495 B9: Da habe ich dann auch keine Lust mehr gehabt, da wollte
496 ich nicht mehr arbeiten und habe meinen Chef gefragt und der
497 hat mir was Neues gesucht, das war dann bei Firma q1 (mmh),

Der Lustfaktor, der Spaß an der Arbeit bildet in der Zweiten Moderne eine wichtige Komponente: Denn Arbeit, bei der viel (häufig außerordentlicher) Einsatz verlangt wird, muss auch viel Freude machen und Authentizität voraussetzen.

Teamfähigkeit gilt als moderne Kompetenz und ist laut Herrn B9 auch in den Ingenieurwissenschaften heutzutage unabkömmlich.

Querverweis Zeile 893, Seite 314: Die Stellen für Ingenieure haben sich in ihren Anforderungen und ihrem erforderlichen Kompetenzprofil insofern gewandelt, als dass zunehmend Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen notwendig sind. Der Tüftler, heutzutage am ehesten der Programmierer ist, ist laut B9 vom Aussterben bedroht.

B9 ist mobil, aber nicht grenzenlos:

1333 I: Bist du mobil, also würdest du dich in ganz Deutschland...

1334 bewirbst du dich in ganz Deutschland oder bezogen auf T oder?

1335

1336 B9: Ich habe mich einmal in J beworben. (Mmh). Jetzt in der

1337 Zeit, wo ich Firma bl gearbeitet habe, war ich beim

1338 Vorstellungsgespräch in J.

1339 Die hatten eine Stelle in Land T, weil ich in Land T auch

1340 Lust hätte, Interesse hätte dort zu arbeiten. (Mmh). Die

1341 haben mich eingeladen, hatte es mir auch vorgestellt, nur

1342 ehm, die hatten mich auch noch mal eingeladen, nur dann nicht

1343 mehr auf eine Stelle in Land T, sondern in Deutschland. Nach

1344 J wollte ich auch nicht ziehen.

Seine räumliche Vorstellung, wo sein Job sein könnte, ist ähnlich diffus – wie die gesamte persönliche Entwicklungsstruktur des Probanden, der dennoch beruflich erfolgreich ist, was auf seine technische Kompetenz zurückzuführen sein könnte.

f) Resümee Casus B9

B9 spricht über seine Sozialkompetenz, die er im Beruf benötigt. Die habe er in erster Linie bei seinem Auslandsaufenthalt erlernt. Der Ingenieur als eigenbrötlerischer Tüftler sei eher eine aussterbende Spezies, konstatiert er. B9 beschreibt sich als passiv und faul. Er habe von Methodenkompetenz bis nach dem Studium noch nichts gewusst. In der ersten Firma nach dem Studium habe er Sozial- und

Methodenkompetenz erlangt - außerdem wurde er von der Firma zum Präsentationskurs geschickt. Nach eineinhalb Jahren bei der Firma habe er nicht mehr viel Fachkompetenz erlangt. Stattdessen lernte er von einem Kollegen, mit dem er gearbeitet hat, das Ausdrücken und Formulieren. B9 beschreibt eine Weiterentwicklung dahingehend, dass es nun weiß, was er machen möchte. Insgesamt wird ein diffuses Kompetenzprofil dargestellt.

Lernhilfe B9: „Curriculare, ältere Begleiter(in)“

Aus seinem Curriculum wird deutlich, wie wichtig seine Lehrer und Chefs waren. Die Kompetenzen von B9 können meiner Meinung außerdem eher zur Wirkung kommen, wenn er in einem noch unstrukturierten Arbeitsbereich probieren und „tüfteln“ (automatisierte Arbeitsprozesse langweilen ihn nach einer kurzen Zeit) darf - diese Freiheit/Möglichkeit hatte er vermutlich im Ausland. Er selbst aber scheint nicht in der Lage, seine Persönlichkeit (auch in der curricularen Kompetenzkrise) adäquat zu reflektieren und zum Ausdruck zu bringen. Die Kompetenzkrise hat er weitgehend verdrängt und dennoch gelang ihm eine Integration auf dem Arbeitsmarkt als Ingenieur.

Eine Chance der Erwachsenenbildung könnte folgendermaßen lauten: (Auch) Akademiker im frühen mittleren Erwachsenenalter könnten von einem älteren Kollegen, als so genannten curricularen Begleiter, profitieren. Wenn das Renteneintrittsalter weiter erhöht wird, könnte diese Begleiterfunktion etwas für die älteren Kollegen sein.

5.3.7 Thematische Ansätze für curriculare Lernhilfen

Die folgende Abbildung basiert auf den zusammenfassenden Interpretationen der Fälle und inkludiert völlig unterschiedliche Aspekte von möglicher Lernhilfe⁶⁷: Von staatlichen Erwägungen einer finanziellen Grundsicherung hin zu individuellen Einstellungen, wie z. B. zum Terminus Selbstfindung.

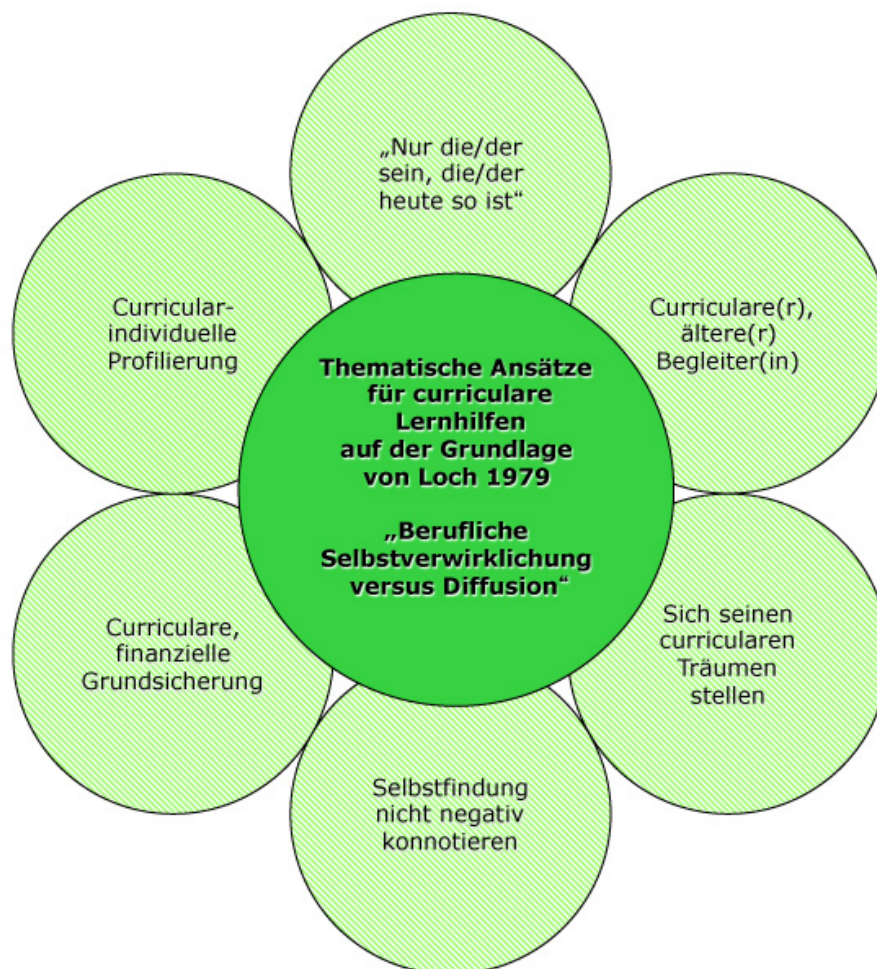


Abb. 10:

[Thurner 2011 „Thematische Ansätze für curriculare Lernhilfen“]

⁶⁷ Lernhilfe auf der Grundlage von Loch 1979, aber im weitesten Sinne: „Die Lernhilfe der Erziehung, die sich weit ins Erwachsenenalter ausdehnt, kann Wachstumshilfe sein, aber auch Enkulturationshilfe (vgl. Loch 1979, 22)“. Ich orientiere mich nicht an den Pädagogischen Lernhilfen, die er den Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit als Aufgaben der Erziehung zuweist (vgl. Loch 1998, 94). Meine Vorschläge sind konkreter und ausschließlich auf die Stufe „Berufliche Selbstverwirklichung versus (curriculare) Diffusion“ ausgerichtet, die von mir in Kapitel 6.1 noch genauer definiert und erläutert wird.

5.4 Deskriptives Resümee: Ergebnismatrix „Curriculare Kompetenzkrise“

In folgender Tabelle 1 werden die personbezogener Längsschnitte (grafisch: senkrecht) – als deskriptives Resümee der Fallanalysen - und personenbezogene Querschnitte (grafisch: waagrecht)⁶⁸ in punktuell-zusammenfassender Form dargestellt.

Die Multidimensionalität der untersuchten Curricula vitae entlang der Codes spiegelt sich in der oberflächlich scheinbar inkohärenten Auswahl der querschnittlichen Generalisierungen wider. Eine Aussage zum Code „Curriculare Kompetenzkrise“ lautet sogar: „Keine eindimensionale, querschnittliche Aussage bezüglich der Curricularen Kompetenzkrise praktikabel: Die Bewertungen sind so multidimensional wie die Befragten selbst.“ Die Kohärenz offenbart sich in jedem Einzelfall der Einzelfälle, die zu folgenden (auch) querschnittlichen Aussagen in Tabelle 1 führte.

⁶⁸ grün symbolisiert Integration, grau dagegen Isolation/Prekariat in Bezug auf die Teilhabe am ersten Arbeitsmarkt.

Codes / Interviewte „Typisierende Zitate“	B5 (37 Jahre)	B7 (40 Jahre)	B2 (33 Jahre)	B6 (39 Jahre)	B8 (30 Jahre)	B9 (36 Jahre)
	„Und habe mich an einen Coach gewandt“	„Beschlossen was zu machen, was ich schon immer machen wollte“	„Erste Krise im glatten Lebenslauf“	„Ich hatte immer klar das Ziel Museum“	„Nach dem Studium bin ich schon mal davon ausgegangen, dass ich ein Stück arbeitslos sein werde“	„Da habe ich dann auch keine Lust mehr gehabt“

a) Formalia siehe Kompetenzspiralen. Zwei Interviewte hatten Schwierigkeiten und wirkten diffus in der Rekonstruktion (auch bei der zeitlichen Einordnung) ihrer Curricula vitae (jeweils mit den Merkmalen „integriert“ und „nicht integriert“).

b1) Arbeitsmarkt (Fokus: Umgang mit der Kompetenzkrise bei Bewerbungen)

Bezüglich der Präsentation des eigenen Lebenslaufes bei Bewerbungen, geht B5 den Weg der Kaschierung. Sie hat eine Tätigkeit als Nachhilflehrerin pro forma eingefügt, um die Lücken ein wenig zu kaschieren. Außerdem führt sie nicht alle Firmen an, in denen sie beschäftigt war: Zum Beispiel eine Firma, in der B5 nur drei Monate war, führt sie im Lebenslauf nicht auf.

Kaschierung.

B7 ist offensiv mit der curricularen Kompetenzkrise umgegangen, hat den potentiell zukünftigen Arbeitgebern von der Kündigung und dem Kündigungsgrund erzählt. Außerdem „offenbart“ er dem Arbeitgeber, dass er neben der Arbeitszeit noch Zeit für andere Dinge beanspruche, zum Beispiel seine Auftritte als Kabarettist im deutschen Raum.

Offensivität.

B2 spricht bereits zu Beginn die „heikle“ Frage nach der Bewerbung mit der ersten nicht definierten curricularen Krise an. Sie berichtet, dass sie ehrlich erzählt, teilweise einen Teilzeitjob gehabt zu haben und sie die Zeit für sich genutzt habe, um die Berufswahlfrage zu klären. Bei Bewerbungsgesprächen in der momentanen definierten curricularen Krise handhabt sie ihre lange Studienzeit im Fach Psychologie folgendermaßen: Sie begründet sie durch ein verlängertes Praktikum und Nebentätigkeiten. Außerdem thematisiert sie ehrlich und offensiv ihre persönliche Situation mit den Leistungsängsten. Die jetzige Lücke wird mehr und mehr zum Problem.

Offensivität.

B6 spricht das Thema Bewerbungen und Kaschierung von Lücken an und ist dafür solche Dinge „sauber auszusprechen“ und nicht „irgendwelche Wortverenkungen darum zu basteln.“ Auch den Status als „ABM-Beschäftigte“ hat sie nicht verschwiegen.

Offensivität.

B8 hat 2 Semester BWL studiert, bevor sie in das Fach Pädagogik mit Nebenfach Wirtschaft wechselte. Diesen „Schlenker“ schreibt sie nicht mehr in ihr Curriculum vitae.

Im Folgenden berichtet B8, wie sie sich mit ihrem ungeradlinigen beruflichen Lebenslauf präsentiert. Sie stellt fest, dass die meisten Leute heutzutage davon ausgingen, dass man Lücken habe. Sie differenziert hier allerdings und sagt „(...) Leute, die sich bei e2 bewerben, haben jetzt schon sehr stringente Lebensläufe.“ Sie konstatiert, dass dies von Branche zu Branche unterschiedlich sei. In den Erziehungs- und Geisteswissenschaften sei solch eine Lücke normal.

Kaschierung und Offensivität.

B9 trug in seinen Bewerbungen den Knick/die Lücke ein. Er vertuschte nichts.

Allerdings führt er nach 5 Jahren den Knick nicht mehr explizit auf⁶⁹. Er reflektiert: Die Vorstellungsgespräche seien wegen des Knicks damals schiefgelaufen.

Er möchte jetzt Konstanz in seine berufliche Biografie bringen und einen weiteren Knick vermeiden.

Offensivität.

4,5 der Interviewten bevorzugen in Bewerbungsgesprächen den Weg einer Offenlegung der Lücken. Alle 3 der „Integrierten“ kaschieren ihre Lücke(n) nicht.

⁶⁹ Diese passive Kaschierung nach Jahre beeinflusst den Faktor „Offensivität“ nicht mehr (vgl. auch Fall B8, die nach Jahren ihren ersten Studienwechsel nicht mehr explizit erwähnt.)

b2) Coaching/ Beratung

B5 berichtet, dass sie sich an einen Coach (per Internet) gewandt hat, um heraus zu bekommen, was sie wirklich will, was sie in ihrem Leben möchte. B5 hat das Thema Stärken mit Ihrem Coach besprochen und ist sich dadurch derer mehr bewusst. B5 spricht offen ihre Meinung aus bezüglich der Beratung bei der Arbeitsagentur: die taugt nichts. Sie zieht einen Coach der Arbeitsagentur vor.

Reflektiert Stärken mit einem Coach.

B7 hat bei der Arbeitsagentur einen Existenzgründungskurs besucht, der ihm weitergeholfen hat. Im Rahmen dieses Kurses wurde ein so genannter Businessplan aufgestellt. Weitere Beratung/Coaching hat es nicht gegeben.

Kein Coaching, gute Erfahrung mit der Arbeitsagentur.

B2 beschreibt wie sie an einen Punkt kommt, wo sie merkt, dass sie irgendetwas anderes machen muss. Nach einem halben Jahr hat sie sich dann Hilfe in Form von Beratungsgesprächen gesucht.

Sie berichtet von Ihren Erfahrungen mit Beratung. Bei der Arbeitsagentur habe sie keine kompetente Beratung erhalten. Sie war bei einer Beruflichen Förderung für y., die „ihren Lebenslauf ins rechte Licht gerückt“ habe. Sie war bisher nur einmal dort. B2 hat aber Folgetermine ausgemacht. Ihre Situation wurde von Extern ähnlich eingeschätzt wie von ihr selbst: weiblich, Anfang dreißig seien erschwerende Komponenten. Des Weiteren erhält sie von ihrem Berufsverband laufend Informationen.

Die „Berufliche Förderung“ bestätigt ihre Thesen in Bezug auf die Chancen am derzeitigen Arbeitsmarkt.

B6 hat neben einer dreiwöchigen Berufsorientierung von der Bundesagentur für Arbeit drei bis viermal einen Coach aufgesucht, was ihr aber im Nachhinein betrachtet nicht viel genützt hat.

Sie drehe sich im Kreis – immer noch – und da habe ihr die Supervisorin auch nicht weiterhelfen können. Sie beklagt nicht ihre Aufgabe in der Firma (PR-Marketing), sondern die Inhalte in Bezug auf die Branche Automobilindustrie.

Außerdem fungierte die Lebensgefährtin, die Pädagogin und Psychodramatikerin ist, beraterisch resp. als Coach.

Professioneller Coach hat ihr nicht weitergeholfen – unzufrieden bezüglich der Berufssparte „Automobilindustrie“.

B8 hat in ihren Coachings herausgearbeitet, dass es momentan nicht an ihrer Qualifikation liegt, sondern an der Wirtschaftskrise. Aus diesem Grund macht sie sich keine Sorgen, dass sie Fehler gemacht hat. Die Coaches bieten sie außerdem bezüglich ihres Lebenslaufes: was realistisch ist und wo es hingehen kann. In der Personalentwicklung habe man im Moment keine Chance – solche Informationen bekomme sie über ihre Coaches; das sei enorm wichtig.

Durch die Coachings habe sie gelernt, sich zielgerichteter zu bewerben, da sie sich nun besser einordnen kann. Durch die unterstützte Reflexion halte sie Weiterbildung momentan nicht für nötig.

Qualifikation laut Coaches ausreichen.

B9 wurde von Personalcoaches, die Personal für andere Firmen suchen, unterstützt. Mit diesen hat er Vorstellungsgespräche besprochen und Tipps erhalten. Auch bezüglich der eigenen Einschätzung wurde ihm geholfen. Er berichtet, dass er mit den Personalberatern öfter telefonisch Vorstellungsgespräche hatte.

Er erzählt, dass er von der Arbeitsagentur keine Beratung erhalten hat. Er habe sich außerdem Hilfe mittels Literatur (Bewerbliteratur) gesucht.

Unterstützung von Personalberatern anderer Firmen.

Alle der Interviewten haben Erfahrungen mit einem Coach/(Personal-)Berater. Die Arbeitsagentur erlebt nur einer (mit dem Merkmal „integriert“) als uneingeschränkt hilfreich.

c1) Curriculare Kompetenzkrise

B5 führt mehrere curriculare Kompetenzkrisen auf (siehe Formalia). Sie berichtet des Öfteren von emotional-sozialen Schwierigkeiten (Berufliche Selbst-, Sozial- und Kommunikationskompetenz). Seit der Krise setzt sich B5 intensiver damit auseinander, was sie in ihrem Leben erreichen möchte: Seit den Krisen engagiert sie sich ehrenamtlich für amnesty international. Dann wiederum (ambivalent!) kann sie in ihren Krisensituationen ausschließlich die Chance einer fachlichen Kompetenzentwicklung entdecken.

Ambivalenz bezüglich des positiven, nebenwirksamen „Mehrwerts“ der curricularen Kompetenzkrise.

Die Krise ging so 7,8 Monate. Die ersten drei Monate brauchte er Zeit „zum Luft holen“. Danach hat er begonnen zu überlegen, wie es weitergehen könnte. B7 hat dann beschlossen was zu machen, was er irgendwie schon immer machen wollte, aber sich noch nie richtig getraut hat: Durch diese Krise gab es Gelegenheit für was, was er ohne die Krise wahrscheinlich nie gemacht hätte. Das war die Durchführung (deutschlandweit) eines Kabarettprogrammes.

Gelegenheit zur Selbstverwirklichung als Kabarettist.

B2 bezeichnet ihre curriculare Krise positiv als Wendepunkt. Bis dato hatte sie einen glatten Lebenslauf. Sie spricht im Zusammenhang mit der Krise von „emotionaler Instabilität“ als Persönlichkeitskonstante (Psychotherapie). Die geringen Chancen beim Berufseinstieg liegen laut B2 in der geringen Berufserfahrung begründet (betrifft Selbst-, Sozial- und Kommunikations- und Sachkompetenz). Die Krise dauert an und geht auf das Selbstwertgefühl.

B2 differenziert bezüglich ihrer Leistungsängste zwischen Universität und Arbeit. Bei der Arbeit habe sie die emotionalen Schwierigkeiten nicht gehabt. Leider scheint sie dieses Faktum bei Bewerbungsgesprächen nicht zu kommunizieren.

Überwiegend emotionale Probleme (mangelnde Selbstkompetenz).

B6 beschreibt wie sie die curriculare Kompetenzkrise erlebt hat und warum sie diese als krisenhaft bezeichnet. Die Krise dauerte 5 Monate – sie habe sich durch Hartz 4 gedemütigt gefühlt. Sie habe vor sich „hingesumpft“, beschreibt B6 bildlich. Sie beschreibe sich als Schiffbrüchige.

Sie forderte bei der Arbeitsagentur: „Leute, ich will eine Fortbildung“. Durch diese Fortbildung ist sie – als ehemalige Museumsmitarbeiterin – an einen Job in der Automobilbranche gekommen. B6 konstatiert, dass sie die Krise bewältigt habe. Allerdings arbeite sie nicht in ihrem Traumjob!

„Schiffbrüchige hat eine Insel gefunden“, nicht ihren Traumjob.

B8 berichtet, dass sie als Geisteswissenschaftlerin auf die Arbeitslosigkeit nach dem Studium vorbereitet war. Sie erläutert ihre Krisenhaftigkeit, mitbedingt durch unrealistische Ziele, die sie durch Coachings korrigiert habe. Die Arbeitslosenproblematik liege im Moment allerdings an der wirtschaftlichen Krise.

B8 beschreibt wie sie am Anfang jeder curricularen Krise sich auf alle möglichen Stellen beworben habe, mit der Zeit aber selektiver und zielgerichteter geworden sei. Das habe sie aus der Krise gelernt.

Überzeugung: Mit Zielgerichtetheit zum Ziel; trotz Wirtschaftskrise.

B9 berichtet, wie es zu dieser Kündigung, auf die die curriculare Kompetenzkrise folgte, von seiner Seite kam: Es waren hauptsächlich berufliche Selbstkompetenzen, die dazu geführt haben. Er schildert etwas naiv anmutend, dass es ihm nicht mehr gefallen habe. Er diagnostiziert, dass es ihm an fachlichen Kompetenzen fehlte, aber auch an Interesse. B9 kann retrospektiv bezüglich seiner Krise keine tiefgreifende positive Aspekte herausfiltern. Er sagt, er habe gelernt Bewerbungen zu schreiben und sich viel Gedanken über sich selbst und die Erwartungen der Firmen gemacht.

Mangelnde Sachkompetenz, Selbstkompetenz – wenig differenzierte Reflexivität

Keine eindimensionale, querschnittliche Aussage bezüglich der Curricularen Kompetenzkrise praktikabel: Die Bewertungen sind so multidimensional wie die Befragten selbst.

c2) Reflexive Kompetenz

B5 hat mithilfe des Coaches 19 Stärken ausgearbeitet und reflektiert, denen sie sich bewusst ist: u. a. Hilfsbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit, Fremdsprachenkenntnisse.

Neben ihren Stärken ist sich B5 auch einiger ihrer Schwächen bewusst: Sie ist beispielsweise zu undiplomatisch, zu direkt und zu ungeduldig.

Ihre Reflexivität bezüglich der curricularen Krisen in ihrem Leben ist sehr niedrig: Sie hat sich nicht wirklich Gedanken darüber gemacht.

B5 reflektiert außerdem die Wirtschaftskrise als Grund für ihre Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt; aber auch ihr Alter.

Reflexivität bezüglich ihrer Kompetenzen (Stärken) versus mangelnde reflexive Kompetenz bezüglich der curricularen Kompetenzkrise.

B7 reflektiert insbesondere seine starken Sozial- und Kommunikationskompetenzen (Einfühlungsvermögen, Gespür für Menschen). Allerdings weigert er sich seine Metakompetenzen zu reflektieren: „Dies kann sicher ein Außenstehender besser.“ B7 reflektiert seine hohen Ideale/Ansprüche an einen Arbeitsplatz. Er könne sich nicht in die Tasche lügen, das habe er durch die Krise gelernt.

Reflektiert berufliche Sozial- und Kommunikationskompetenzen.

B2 reflektiert und analysiert ihre Krise, indem sie teilweise die Schuld im Außen sucht (High Potentials), aber auch sich selbst kompetent reflektiert, indem sie offen zugibt, dass sie Unstetigkeit durch die Problematik mit den Leistungsängsten vermittelt. (Selbstkompetenz). B2 reflektiert ihre Reflexionsfähigkeit, das heißt sie zeigt direkt Metakompetenzen, die sie – wie sie sagt – durch die Therapie sehr ausdifferenziert hat. Den Aspekt mit den Leistungsängsten betrachtet sie als Persönlichkeitsfaktor, den man nicht ändern kann. Sie berichtet, dass sie durch die reflexiven Fähigkeiten die Bewerbersituation ganz gut einschätzen kann und in sinnvollem Maße ihre Stärken und Schwächen kommuniziert.

Sie definiert ihre Stärken im analytischen Denken, gutem Organisationstalent und im fachlichen Bereich. Die Schwächen im emotionalen Bereich versucht sie ein Stück weit zu entschärfen. Des Weiteren betont sie ihre Kommunikationsstärke und hohe Empathiefähigkeit, die sie gleichzeitig als Schwäche reflektiert.

Ausgeprägte Metakompetenz, auch Metametakompetenz. Offensichtlich-konstante Schwäche im emotionalen Bereich (Selbstkompetenz).

B6 entscheidet sich bezüglich einer Fortbildung von der Arbeitsagentur bewusst für die 6-monatige Fortbildung mit 3-monatigem Praktikum, weil sie vermutete, dadurch einen „Fuß in die Tür zu bekommen“ – was sich als klug und metakompetent innerhalb der curricularen Kompetenzkrise erwies. Sie reflektiert ihren Wechsel in die Automobilindustrie und bekennt, dass sie allerdings keine Affinität zur Automobilindustrie besitzt.

Die Tätigkeit im Museum reflektiert sie, indem sie ihre Stärken ganz klar benennt. Das beweist eine hohe reflexive resp. Metakompetenz. Sie ordnet das eigene Erkennen ihrer Stärken und Schwächen zahlenmäßig ein und nennt 60 bis 70 Prozent. Sie benennt selbstkritisch eine Schwäche in Bezug auf ihre Sozialkompetenz –, die vor allem gegenüber ihren männlichen Kollegen zutage tritt.

B6 greift bezüglich ihrer reflexiven Kompetenz wiederum zu reflektorischen Betrachtungen und befindet sich damit bereits im metametakompetenten Bereich.

Metametakompetente Bereiche.

B8 spricht offen über ihre teilweise unrealistischen Ansprüche an eine Arbeitsstelle. Sie ist sehr selbstreflexiv und kann sich differenziert Fehler eingestehen und ändern. B8 ist metakompetent genug, auch positive Aspekte der eigenen Person und ihrer Kompetenzen zu reflektieren. B8 spricht im Folgenden über ihre Handlungskompetenz, die durch den Studienwechsel von BWL zur Pädagogik gestiegen ist. Sie hat immer mehr gemerkt, dass sie „den richtigen Weg gehe“. Sie habe sich Fähigkeiten angeeignet, die sie auch im späteren Leben benötige.

Hohe Selbstreflexibilität.

B9 reflektiert, dass die Tätigkeit gar nicht zu ihm gepasst habe: Seine Stärken seien dort nicht zum Einsatz gekommen. Außerdem reflektiert er häufig seine Unlust und Lust; für B9 ein entscheidendes Kriterium.

B9 beklagt seine eigenen fehlenden Kenntnisse bzw. Sachkompetenzen, die er nicht aufgebaut hat. Die Firma hätte ihn völlig falsch eingeschätzt und falsch eingesetzt. Er bemängelt außerdem seine Methodenkompetenz (Fachkompetenz) und bezeichnet sich als eher passiv und faul (Selbstkompetenz) B9 ist augenblicklich mit seiner Arbeitsstelle unzufrieden. Er wisse jetzt wo er hinmöchte (Selbstkompetenz).

Er reflektiert, dass er die meisten Sozialkompetenzen im Ausland gelernt habe.

Lustfaktor häufig entscheidend / Reflexive Kompetenz diffus.

Reflexive Kompetenzen sind in allen Fällen vorhanden: Sie bewegen sich auf einem Kontinuum von diffusen, rudimentären Ansätzen bis zu ausgeprägten Metametakompetenzen. Zwei der Befragten (mit den Merkmalen „integriert“ und „nicht integriert“) verweigern aktiv die Reflexion der eigenen Selbstreflexion in Form von Metametakompetenz.

d1) Krisenkompetenz

B5 hat sich in der Krisensituation Hilfe von einem Coach gesucht. Das zeugt bereits von Krisenkompetenz.

Sie sucht sich in Krisensituationen nicht nur Hilfe, sondern nutzt die Zeit konstant für fachliche Weiterbildungen, die sie gerne absolviert. In der curricularen Kompetenzkrise überdenkt und ändert sie ihre Bewerbungsstrategien.

Des Weiteren betrachtet sie die Krise als Chance, sich intensiv mit ihren Lebenszielen auseinanderzusetzen. Außerdem stößt sie bei der Suche nach Lebenssinn auf eine ehrenamtliche Tätigkeit bei amnesty international.

Krisenkompetenz: sucht sich aktiv Hilfe.

B7 zeigt Krisenkompetenz, indem er ein Projekt, das ihm schon lange am Herzen liegt, in einer Krise verwirklicht. Er stellt sich der Realität, geht zum Arbeitsamt und erarbeitet einen so genannten Businessplan.

Er erzählt von seiner Unterstützung und Bestärkung durch Freunde. Er isoliert sich nicht in der Krise, sondern sucht und findet sozial-emotionale Unterstützung.

Krisenkompetent im Sinne einer „Neuorientierung“.

Unter der Perspektive der Krisenkompetenz erzählt B2 von ihrem offensiven Umgang mit den Brüchen und den dahinter liegenden Problematiken.

Die vorhandene Krisenkompetenz zeigt sich in einer Änderung im Bewerbungsverhalten. Außerdem sucht sich B2 Hilfe von außen (Berufsverband, Beratung). Sie ist lernfähig in Bezug auf den Umgang mit der Krise und der Situation, wenn es nicht so läuft, wie man sich das vorstellt.

Krisenkompetent, in Form von Flexibilität („wenn es nicht so läuft, wie man sich das vorstellt!“).

B6 betrachtet im negativen Erleben einen lernerischen Hinzugewinn.

B6 berichtet, wie sie diese Bruchzeit durch Flexibilität gemeistert hat (in einen anderen Bereich gewechselt ist) und das mache sie stolz. Diese positive Bewältigung ist gleichzusetzen mit Krisenkompetenz, die B6 in hohem Maße (in Form einer gewissen Selbstdistanzierung) zeigt.

B6 beschreibt mit dem Bild eines Schiffbrüchigen wie sie die Situation in der neuen Arbeitsumgebung bewältigt hat und damit Krisenkompetenz zeigt. Im Bereich der Metakompetenz reflektiert sich B6 und bezeichnet sich nicht als krisenkompetent, obwohl sie die Arbeitslosigkeit souverän „umschiff“ hat.

„Schiffbrüchige findet Insel“ – Krisenkompetent durch Flexibilität.

B8 setzt bereits eine gewisse Krisenkompetenz (9 Monate Krise) bei Geisteswissenschaftlern – angesichts der Wirtschaftslage – voraus. Krisenkompetenz hat sie insofern gelernt, als dass sie in dieser curricularen Kompetenzkrise Zeit hatte, zu fokussieren und zu prüfen, was beruflich sinnvoll ist. Die Betitelung dieser Phase mit „Selbstfindung“ lehnt sie kategorisch ab. Für sie gehört Selbstreflexion nicht zur Krisenkompetenz, da man sich ihrer Meinung nach auch überreflektieren kann. Sie hält die Sachen, die man unter dem Label Krisenkompetenz lernt, als „nicht notwendig und nicht schön“.

Geisteswissenschaftler benötigen Krisenkompetenz, angesichts der Wirtschaftslage -, lehnt „Selbstfindungslabel“ ab.

Dadurch dass B9 die Krise verdrängt, war es ihm nicht möglich aktiv damit umzugehen. Er hat sie mehr oder weniger ausgesessen und gewartet, bis sich was Interessantes ergibt, was ihm auch gefällt. Hier tritt wieder der Lustfaktor in Erscheinung.

Per Zufall, wie er beschreibt, trifft er auf 2 Personalberater. Er habe eigentlich keine Hilfe gesucht.

Auffallende Passivität und Orientierung an Lust und Unlust. Geringe Krisenkompetenz.

Krisenkompetenz wird in zwei Fällen direkt mit dem Terminus Flexibilität assoziiert. Flexibilität meint im „integrierten Fall“ einen Wechsel in eine andere Berufssparte, während Flexibilität im „isolierten Fall“ als der Umgang mit der Situation, wenn es nicht so läuft, wie man es sich vorstellt, beschrieben wird. Der konkrete Fall ist hier im allgemeinen enthalten.

d2) Kompetenzentwicklung

B5 besteht darauf, dass sie sich während den Krisensituationen am meisten fachliche Kompetenzen angeeignet hat: Wirtschaftsenglisch, Marketingvertrieb etc. Sie spricht in erster Linie von fachlichen Kompetenzen und was sie dafür tut, sich diese anzueignen: Englischstammtisch, englische Zeitung, MS-Office lernen. Schließlich spricht sie dann doch noch von der emotionalen, persönlichen Entwicklung: Sie habe sich intensiv mit der Frage auseinandergesetzt, was sie im Leben erreichen will.

Sachkompetenzen stehen an erster Stelle.

Er beschreibt einen Kompetenzzuwachs: B7 hat während der Zeit als er mit seinem Kabarettprogramm tourte, die Erkenntnis gewonnen, dass man auch hier – wie in jedem (Vollzeit-)Job – Dinge erledigen muss, die man nicht so gerne tut, z. B. Marketingstrategien erarbeiten etc.

Kompetenzzuwachs auf mehreren Ebenen.

B2 möchte nach ihrem akademischen Studium keine Heilpraktikerausbildung absolvieren, die der Verein, für den sie als Honorarkraft arbeitet, verlangt. Sie weiß offensichtlich, was sie nicht will und gewinnt dadurch eventuell an Selbstbewusstsein.

Soziale Kompetenzen hat sie nicht in der Krise, sondern vor allem in ihrer Verhaltenstherapie, die sie während des Studiums gemacht hat, erworben.

Differenzierte Kompetenzentwicklung: Selbstbewusste Ablehnung von Kompetenzentwicklung in Richtung einer Weiterbildung zur Heilpraktikerin.

B6 beschreibt, wie sie ihre Selbstkompetenz in Bezug auf ihre Emotionalität, ihre Ängste in den letzten 10 Jahren verbessert hat.

B6 erzählt, wie sie lernte (Fachkompetenz), bestimmte Aufgaben zu delegieren in ihrer Zeit im Museum. B6 beschreibt ihren beruflichen Wechsel in die Automobilindustrie als kulturellen Bruch. Gleichzeitig habe sich ihr Weltbild grundlegend geändert, da sie die Themen Industrie / Wirtschaft / produzierendes Gewerbe in ihr Weltkonstrukt integriert habe. Sie habe also auf allen Ebenen (Sozial- und Fachkompetenz, auch Personalkompetenz) einiges hinzugelernt.

Sie berichtet, dass die Erfahrung mit dem Job Wissenslücken geschlossen habe, aber: „(...) wie das manchmal mit Wissen so ist, es macht einen nicht glücklicher.“

Kultureller Bruch – Wissenslücken geschlossen / Kompetenzzuwachs auf allen Ebenen.

Nach dem Abitur hat sie bei einem Auslandsaufenthalt zum ersten Mal ein Studium in Erwägung gezogen und einen Anstieg ihrer Handlungskompetenz bemerkt. Mit ihrem Studienwechsel von BWL zu Pädagogik ist ihre Handlungskompetenz angestiegen.

Sie strebt keine Kompetenzentwicklung im Bereich (Fach-) Theorie an, da sie durch die Coachings erfahren hat, dass ihre Qualifikationen ausreichend sind.

Sie berichtet über ihre Kompetenzentwicklung bei Ihrem Aufenthalt als DAF-Dozentin im Land-X. Die persönliche und interkulturelle Kompetenz seien damals problematisch gewesen (, da gesunken).

B8 weigert sich in Negativem doch noch Positives zu sehen. Des Weiteren möchte sie den Begriff Selbstfindung meiden, obwohl sie in der Lücke gelernt hat zu sehen, was beruflich sinnvoll ist.

Alogische kulturelle Kompetenzentwicklung. Fachkompetenzen im

Er spricht über seine Sozialkompetenz, die er im Beruf benötigt. Die habe er in erster Linie bei seinem Auslandsaufenthalt erlernt. Der Ingenieur als eigenbrötlerischer Tüftler sei eher eine aussterbende Spezies.

B9 beschreibt sich als passiv und faul. Er habe von Methodenkompetenz bis nach dem Studium noch nichts gewusst. In der Firma (nach dem Studium) habe er Sozial- und Methodenkompetenz erlangt. Außerdem wurde er von der Firma zum Präsentationskurs geschickt.

Nach eineinhalb Jahren bei der Firma hat er nicht mehr viel Fachkompetenz erlangt. Stattdessen hat er von einem Kollegen, mit dem er gearbeitet hat, das Ausdrücken und Formulieren gelernt.

B9 beschreibt eine Weiterentwicklung dahingehend, dass er nun weiß was er machen möchte.

Alogische Kompetenzentwicklung.

**Moment ausreichend.
Negativ konnotierter
Terminus der
Selbstfindung.**

Die unter der Überschrift Kompetenzentwicklung getroffenen Aussagen reichen von (alogischen) Kompetenzentwicklungen über globale und spezifische Zuwächse bis hin zur bewussten Ablehnung von fachlichen Kompetenzentwicklungsmöglichkeiten (eventuell zugunsten einer eigensinnigen Selbstpositionierung) und Selbstfindungsbestrebungen. Die Interviewten mit dem Merkmal „nicht integriert“ lehnen die Sinnhaftigkeit ihrer Kompetenzentwicklung punktuell ab.

e) Moderne Kompetenzen

B5 würde gern an diesem Ort bleiben, hält aber heutzutage angesichts der Situation eine deutschlandweite Bewerbung für notwendig.

Hält aus der Notwendigkeit heraus räumliche Flexibilität für angemessen – wäre aber lieber sesshaft.

Die Mobilität von B7 tendiert, wie er beschreibt, momentan gegen Null – u. a. weil er auch sehr zufrieden mit seinem Job ist.

Wenig mobile Flexibilität.

B2 ist hinsichtlich des Arbeitsortes flexibel, sie bewirbt sich bundesweit; hat sich sogar in Land T beworben.

B2 weiß um die notwendige Flexibilität im Zuge der Globalisierung und beklagt, dass dadurch Persönliches hinten angestellt werden muss. Außerdem stellt sie fest, dass in der Arbeitswelt Kompetenzen erforderlich sind, die ein Studium oder eine Ausbildung kaum vermitteln.

Notwendige Flexibilität.

B6 beschreibt ihre differenzierte Haltung zu Mobilität und Flexibilität in Bezug auf einen „neuen“ Job in einer „neuen“ Gegend. Sie würde nicht überall hin gehen, sondern zielgerichtet.

Arbeitsbezogene Flexibilität – eingeschränkte räumliche Mobilität.

Hier wird eine „moderne Eigenschaft“, die den richtigen Faden im Lebenslauf zu finden, deutlich. B8 hat Studienwechsel, Auslandsaufenthalte und Arbeitslosigkeit hinter sich und ist dennoch mit sich „im Reinen“: Weil sie immer merkte, dass sie ihren richtigen Weg geht.

Bezüglich der räumlichen Mobilität konstatiert sie, dass sie bisher so flexibel gewesen sei, dass sie jetzt das Bedürfnis habe sesshaft zu werden.

Den Faden gefunden / Bedürfnis nach Sesshaftigkeit.

Teamfähigkeit gilt als moderne Kompetenz und ist laut Herrn B9 auch in den Ingenieurwissenschaften heutzutage unabkömmlich. Der Tüftler ist vom Aussterben bedroht.

Eine wichtige moderne Kompetenz, die Selbstkompetenz in Form von Selbstfindungs-kompetenzen bringt B9 vor allem in Form von Lustgewinn zur Sprache.

B9 ist mobil, aber nicht grenzenlos.

Lustfaktor markiert in diesem Fall Selbstfindung / Begrenzte Mobilität.

Der explorative Charakter wurde nicht eingelöst. Vielmehr beschränkten sich die Thematisierungen auf räumliche Mobilität, die 5 der 6 Befragten mit „begrenzter Mobilität“ oder dem „Wunsch nach Sesshaftigkeit“ beantworten.

5.5 Explizite Betrachtung mittels Zitate: Umgang mit der curricularen Kompetenzkrise bei Bewerbungen

„Lebensläufe und Bildungsgänge, wie man sie bei Bewerbungen abgibt, sind bezogen auf gesellschaftlich vorgezeichnete Laufbahnen oder Karrieren. In ihnen gelten nur bestimmte Daten und Leistungen des eigenen Lebens. Krisen, misslingende Versuche und Erlebnisse sind tunlichst außer acht zu lassen...“ (Baake/Schulze 1979 in: Loch 2006, 72/73) Das war der Status Quo um 1979 – wie sieht es im Zeitalter 2.0⁷⁰, in dem das informelle Lernen Hochkonjunktur erfährt, aus?

Da der Umgang mit der curricularen Kompetenzkrise, mit dem Phänomen des Scheiterns, eine zentrale Fragestellung der vorliegenden Arbeit darstellt, möchte ich im Folgenden die diesbezogenen Aussagen genauer unter die Lupe nehmen: und zwar mit einer Gegenüberstellung der Zitate der „integrierten“ und „isolierten“ Probanden mit dem Fokus „Kaschieren - Offenlegung von Lücken im Lebenslauf bei Bewerbungen“. Die Analyse thematisiert einen Aspekt der modernen Entwicklungskrise zwischen den Polen Isolation und Integration auf dem Arbeitsmarkt (mit den Komponenten Reflexive Kompetenz und Krisenkompetenz).

*Tab. 2. Kategorie „Umgang mit der curricularen Kompetenzkrise bei Bewerbungen“ (Code Arbeitsmarkt)

Integration	Isolation
<p>I: Wie präsentierst du dich mit dem ungeradlinigen, in Führungszeichen, beruflichen Lebenslauf? , wie tust du den Knick, ehm, steht der in deinem Lebenslauf oder sieht man den gar nicht?</p> <p>B9: Den sieht man so, wie er hier steht.</p> <p>I: Den sieht man so wie er hier</p>	<p>I: Das kann man nicht als Bruch so sehen, weil du ja praktisch hier direkt was anderes gemacht hast.</p> <p>B2: Ja das stimmt. Aber ich sage mal offiziell wird's mir halt nicht anerkannt. Also, wenn ich jetzt in Vorstellungsgesprächen bin und so weiter heißt dann immer, ja, Sie haben hier Ihr erstes Studium abgebrochen, was haben Sie jetzt da die Jahre</p>

⁷⁰ Allerdings wurden in vorliegender Untersuchung die Internetaktivitäten der Probanden verschwindend gering (mit)thematisiert. Ich begreife den Terminus „Zeitalter 2.0“ als Pauschalsynonym für die Zweite Moderne, das sich von seinem etymologischen Ursprung eines Web 2.0 getrennt hat und aktuell weit mehr umfasst als den begrifflichen Fokus einer Internetgeneration von Prosumenten.

steht?

B9: Da ist ein Knick drin. Ich trage da eine Lücke rein, schreibe gar nichts rein.

(Mmh). Am Anfang war es sehr schwierig, dadurch dass ich in einem Bereich, dann in einem anderen Bereich nur kurze Zeit gearbeitet habe. Im ersten Firma konnte ich keine Kenntnisse vorweisen, keine Fachkenntnisse. Im zweiten habe ich etwas gelernt, habe aber in dem Bereich nichts mehr gefunden; keine andere Firma. Und musste mir natürlich was Neues ausdenken, was ich mache. Das war das Schwierige auch, weil ich praktisch wieder von Null angefangen habe. Fast Null Berufserfahrung - das wird gar nicht mehr als Berufserfahrung gezählt. (Mmh). Und da habe ich halt Glück gehabt und deswegen bin ich bei der Firma auch noch geblieben. (Mmh) Bin auch nicht mehr gewechselt, ich wollte konstanten, längeren Zeitraum bei einer Firma bleiben.

I: Ah ja, das war ganz bewusst so?

B9: Das war jetzt bewusst so, weil ich keinen weiteren Knick haben wollte. Denn ich...

I: Und was sagen jetzt zum Beispiel, was haben die bei Bewerbungsgesprächen gesagt, wenn du das gesagt hast, du hättest da einen Knick oder wollten die da Genaueres wissen, was du da gemacht hast in der Zeit, oder?

B9: Jetzt in 2003?

I: Ja.

B9: Die wollten ganz genau wissen, warum ich da einen Knick habe, warum ich selber gekündigt habe, warum... wollten, haben mich genau analysiert. (Mmh, okay) Und wollten genau wissen, warum macht der das?

I: Hast Du Dir da vorher was überlegt, wie Du das in Führungszeichen verkaufen willst?

dazwischen gemacht? Ich habe ja da keine Ausbildung gemacht.

I: Was sagst du dann immer? Wie tust du das verkaufen in Führungszeichen?

B2: Das ist schwierig, weil sie es einfach gerne so hätten, dass man halt irgendwo Vollzeit arbeitet und das im Lebenslauf eben anzurechnen und so ist es eben ein Teilzeit-Job. Ich sage immer, dass ich die Zeit für mich genutzt habe, um die Berufswahlfrage zu klären.

I: Wobei du müsstest ja nicht angeben, dass du Teilzeit gearbeitet hast? Könntest ja einfach sagen ich habe im Callcenter gearbeitet.

B2: Es ist dann auch wieder so im Callcenter gearbeitet ist ja auch keine richtige Arbeit. Also, im Sinne von irgendwo adäquat zu arbeiten, im ausgebildeten Beruf oder je nachdem, wenn du mit dem Studium fertig bist einen adäquaten Beruf. Das ist dann immer abqualifizierend, wenn du so einen 400 Euro Job oder was auch immer.

Also zweites Studium Ende war dann quasi im Mai 2007 und (nicht verstanden).

B9: Ich habe mir schon Gedanken gemacht, wenn man dann im Vorstellungsgespräch ist, ist es schwierig. Deswegen hatte ich auch mehrere Coaches, wo ich mich beworben habe. Das waren Personalberater. Bei denen hatte ich mich auch beworben, die haben mich eingeladen. Teilweise auch telefonisch hatte ich ein Vorstellungsgespräch, zwei, dreimal oder noch öfters. Hatte ich eine halbe Stunde telefonisch ein Bewerbungsgespräch schon gehabt; war auch in Wiesbaden mal, in Wolfsburg einmal, Vorstellungsgespräch. Also ich war an verschiedenen Orten, aber immer Automobilindustrie. Es war schwierig, den Knick zu erklären. Was mir heute vielleicht noch schwer fällt, aber heute tu ich das ab mit unerfahren, meine eigene Schuld zum Beispiel.

I: Und sprichst Du das dann direkt an, wenn die es nicht ansprechen oder wartest Du bis die es ansprechen und dann gehst Du offensiv damit um?

B9: Heute wird es nicht mehr angesprochen. Heute überspringe ich den Punkt praktisch. Das war sehr kurze Arbeit, (nicht verstanden). (Mmh, mmh). Früher hätte man da - vor 5 Jahren - hätte man, fragen die ganz genau nach warum, weshalb. (Ahja, okay, mmh). Heute bewerbe ich mich aber auf andere Stellen. (Mmh). Mache was anderes. Da fragt keiner mehr nach. Die wollen das alles wissen was ich gemacht habe, aber nichts genaues so. (Okay, okay, mmh.) Das ist heute zum Glück vorbei. (Okay). Da hatte ich aus dem Grund, durch diesen Knick, sind die meisten Vorstellungsgespräche auch schief gelaufen. (Mmh). Trotz des Coaches. Die haben mich, die haben erkannt ich habe keine Fachkenntnisse, ich bin einfach nicht geeignet. (Mmh). Und deswegen hatte ich immer Absagen. Im Endeffekt.

I: Mmh. Welche Erfahrungen haben Sie mit Bewerbungsgesprächen gemacht?

Also haben Sie zum Beispiel diese Lücke da, wo Sie dann das Kabarettprogramm entwickelt haben, haben Sie das so erzählt? Oder haben Sie einfach vertuscht oder wie sind Sie mit dieser Lücke umgegangen? Oder mit der Kündigung von der vorigen Stelle?

B7: Ja, mit der Kündigung, ehm, das habe ich im Prinzip schon so erzählt. Ich meine, weil das ja vor allem mit einer Umstrukturierung in der Redaktion zusammenhing. Und eh das hat so ein bisschen dazu gepasst mit dem Kabarett, weil ich wollte ja diese Vollzeitstelle nicht machen, weil ich immer noch Zeit wollte, für andere Dinge. (mmh, mmh). Und das ist für andere Dinge, heißt insgesamt, ich war für die Kabarett-sachen.

I: Wie präsentierst du dich mit deinem ungeradlinigen beruflichen Lebenslauf?

Also diese Lücke hier, 8 Monate nach Land-X, und das hier... ehm, ist das ein Problem, oder?

B8: Ist eigentlich kein Problem. Ganz am Anfang wurde immer mal gefragt, was sind das denn hier für Lücken, aber ich glaube die meisten Leute gehen schon davon aus, dass du heutzutage Lücken hast. Also, wenn ich mich jetzt bei Daimler bewerbe, gut da ist das was anderes, weil Leute, die sich bei Daimler bewerben, haben jetzt schon sehr stringente Lebensläufe.

I: Das meine ich eben, dass es von Branche zu Branche unterschiedlich ist.

B8: Aber gerade in der Weiterbildung, in der Weiterbildung ist das fast normal. (Aha, okay). Und da wird einem meist als Geisteswissenschaftler, höchstwahrscheinlich auch als BWLer wird einem da das nicht angekreidet, dass man da Zeit braucht.

I: Mmh, und die bohren da, bisher hat mal jemand nachgebohrt?

B8: Nein, die haben halt gefragt und da habe ich gesagt, ich habe einen Job gesucht, das war nicht einfach. (Aha). Und da sagen die, nein klar also, können sie verstehen, dass das nicht so einfach ist. Also da habe ich eigentlich ganz gute Erfahrungen gemacht. Was die dann im Endeffekt denken, weiß ich nicht. Aber also dass mir da irgendwie jemand gesagt hätte, dass das komisch wäre (mmh), ist noch nicht passiert.

I: Es gibt noch so ein Zitat vom Arbeitsamt irgendwie: Lücken im Lebenslauf dürfen nicht sein oder was weiß ich.

B8: Das meinen die eher im Sinne von dass keine undokumentierten

	<p>Lücken im Lebenslauf sein sollten. (Mmh, mmh, ja). Dass der, der das liest, halt ehm, nicht irgendwie ins Stottern kommt und nicht mehr weiß, was ist denn hier passiert. Hier war ja 2 Jahre lang irgendwie gar nichts. (Mmh). Sondern dass man alles dokumentiert, was ich aber auch nicht mache. (Mmh). Also ich habe einen un..., als ich habe einen gegenchronologischen Lebenslauf - wo es sowieso schwieriger ist (lacht) - aber bei mir ich habe halt eben so viel gemacht, dass die da gar nicht direkt auf die Zeiten gucken, sondern eigentlich „das ist ja interessant“, „das ist interessant“. Vielleicht ist das mein Vorteil, ansonsten wenn ich jetzt Dozentin in Jena bin, Dozentin in Stuttgart, danach wieder Dozentin in Weimar gewesen wäre, würden die vielleicht eher darauf gucken wie die Lücken sind. (Mmh, mmh). Aber das machen die eigentlich so nicht wirklich bisher. (Mmh).</p> <p>Auch jetzt hatte ich gerade wieder drei Vorstellungsgespräche die Woche, da hat mich kein einziger danach gefragt - nach den Lücken.</p>
<p>I: Und haben Sie da die Krise immer irgendwie ehm, haben Sie praktisch Ihren Lebenslauf geradlinig präsentiert oder haben Sie da auch gesagt: Ich habe zwei Monate jetzt nichts gemacht, oder?</p> <p>B6: Man wird ja immer in so eine bestimmte Richtung gecoacht. Ich persönlich kann das nicht so gut kaschieren. Ich sage einfach wie es war. Ich glaube, dass das auch gar nicht so schlecht kommt. Ich meine ja dieses ja. Ich glaube, also zum Beispiel, als ich diese Stelle, mich in Mv beworben habe, da habe ich auch gesagt, dass das beim Museum eine ABM war. Obwohl ich damals sehr genau darauf geachtet habe, dass es im Zeugnis nicht steht, weil ich schon das Gefühl hatte, das kommt jetzt vielleicht nicht gut. Aber in Mv habe ich ganz klar gesagt, Leute das war eine ABM und dann haben die gesagt: Ah ja, das haben wir</p>	<p>I: Mmh, mmh, mmh, okay. Wie präsentieren Sie sich mit Ihrem ungeradlinigen beruflichen Lebenslauf? Also wie tun Sie die Lücken präsentieren, überhaupt nicht oder tun sie die nahtlos?</p> <p>B5: Ich versuche, ich versuche sie zu kaschieren; natürlich. Und da mein Name nicht genannt wird, kann ich es ja sagen: Ich habe auch eine Tätigkeit als Nachhilfelehrerin eingefügt, die über mehrere Jahre ging, auch während der Berufstätigkeit, um es ein bisschen zu kaschieren. Ich denke, für richtige Personaler ist es offensichtlich, aber ich habe es rein geschrieben.</p>

uns schon gefragt und dann war die Sache vom Tisch. Und ich glaube, so ist es mit allen Sachen, offen angesprochen und sauber ausgesprochen ist es okay und irgendwelche komischen ehm, Wortverrenkungen darum zu machen oder glatte Phrasen darum zu basteln ist auch eher peinlich, glaube ich.

I: Ach so, dann die Frage erübrigt sich: Wie präsentieren Sie sich mit Ihrem ungeradlinigen beruflichen Lebenslauf? Also, Sie sprechen es offen an. Woran machen Sie Ihren Erfolg bei der jetzigen Stelle fest?

B6: Ehm, also ich glaube es gibt einmal auch den Teil: Ich habe Glück gehabt. Ich war zur richtigen Zeit am richtigen Ort. Es gab einen neuen Vertriebschef, ich hatte, habe einen relativ alten Kollegen, der nicht besonders Edv-affin ist. Das ist bei mir anders, ich bin edv-affin. Ich habe einfach da eine Menge über diese Schiene, obwohl ich kein Crack bin, also ich bin kein Crack, aber gemessen an dem, was da war, war ich dann eben doch irgendwie ein bisschen kompetent. Habe ich also bestimmte Sachen gemacht und ich hatte das Gefühl, dieser neue Vertriebschef hat mich in diese Stelle gehievt, weil er das Gefühl hatte, er kommt nur mit mir weiter. Und tatsächlich ist es das gewesen, also edv-affin, aber...

Bei der Gegenüberstellung der beiden Gruppen ist auffällig, dass die meisten der Befragten die Lücke nicht kaschieren (4,5⁷¹ von 6 der Befragten kaschieren die Lücke nicht⁷²). Außerdem ergab die direkte Analyse im Hinblick auf das Bewerbungsverhalten, dass alle „integrierten“ Befragten die Lücke nicht kaschieren, während nur die Hälfte der „isolierten“ Befragten eine Offenlegung wagen (eine handhabt die Situation flexibel).

⁷¹ Eine Probandin entscheidet flexibel und je nach Berufssparte, ob sie die Lücke kaschiert oder nicht.

⁷² Von Signifikanz kann man bei der geringen Menge an Probanden nicht sprechen.

5.6 Zum Transfer von Gütekriterien für qualitative Forschung

Steinke 2000 formuliert 3 postmoderne Gegenargumente bezüglich des Transfers von Gütekriterien für qualitative Forschung:

"Hier wird generell gegen die Möglichkeit, Qualitätskriterien für qualitative Forschung zu formulieren, argumentiert, weil (1) es aus postmoderner Sicht unmöglich sei, Kriterien auf ein festes Bezugssystem zu beziehen, (2) aus sozial-konstruktivistischer Sicht, »die Annahme, die Welt sei sozial konstruiert, nicht mit Standards für die Bewertung von Erkenntnisansprüchen vereinbar ist, da damit die Grundlage des sozialen Konstruktivismus verlassen werden« (321) und (3) durch das Verfassen von Texten in der ›Ich-Form‹ die Kluft zwischen der beobachtenden Person und der beobachteten Realität überwunden wird und Fragen nach Reliabilität und Validität damit obsolet werden." (Steinke 2000, 1)

Ich möchte mich diesem Verzicht auf Übertragung und Anpassung der quantitativen Gütekriterien auf die qualitative Forschung tendenziell, aber nicht gänzlich anschließen, obwohl die alternativen Empfehlungen äußerst diffus und unstrukturiert benannt werden und schwer konsequent zu „handlen“ sind. Gemeinsame Nenner sind in den meisten Vorschlägen: Dokumentation (vgl. Steinke 2003, 324) zur Erzeugung der notwendigen Transparenz resp. „*Offenlegung des Vorgehens*“ (Matt 2003, 585) in Form einer Präsentation des Datenmaterials, der Wiedergabe von Transkripten etc. Dieses Validierungswerkzeug wird in vorliegender Arbeit eingelöst. Verzichtet habe ich auf die so genannte Intercoderreliabilität, da diese nicht realisierbar war.

Man könnte alternativ im Zeitalter 2.0 folgende Methode der „Stichprobenreliabilität im Web“ entwickeln und anwenden: Die transkribierten Interviews werden eingestellt. Die untersuchungsspezifische „Forscherbrille“ muss in hinreichender Kürze dargestellt werden. Ausgewählte, zufallsgenerierte Textstellen werden von x, y, z, etc. interpretiert und unter einem „nickname“ gespeichert. So werden die Texte lediglich stichprobenartig auf Reliabilität überprüft, was erheblich Zeit einsparen würde und das Verhältnis zwischen Aufwand und Zuverlässigkeit rechtfertigen würde. Zu prüfen wäre bei diesem Verfahren, ab wann die Stichproben signifikant aussagekräftig sind und ob sie mit den Ergebnissen einer herkömmlichen, vollständigen Interpretation und Prüfung von Reliabilität annähernd konkurrieren können. Die Darstellung einer zu prüfenden Entwicklungsperspektive

dieses Verfahrens würde allerdings den Rahmen der Arbeit sprengen und soll lediglich als Inspiration Eingang finden.

Allerdings stellen Lisch/Kriz das Konzept der Intercoderreliabilität ebenfalls gänzlich in Frage, da sie bei sprachlichem Material Interpretationsunterschiede zwischen mehreren Analytikern als die Regel ansehen (vgl. Mayring 2008, 110). Je differenzierter das Kategoriensystem, desto schwieriger ist es, eine hohe Zuverlässigkeit zu erzielen (Ritsert 1972 in: Mayring 2008, 110).

Ein weiteres, immer häufiger diskutiertes qualitatives Gütekriterium ist die kommunikative Validierung. *„Der Grundgedanke dabei ist, eine Einigung bzw. Übereinstimmung über die Ergebnisse der Analyse zwischen Forschern und Beforschten diskursiv herzustellen.“* (Mayring 2008, 112) Dieses Verfahren betrachtet die Interpretierten nicht als bloße Derivate von Sozialstrukturen (vgl. Heinze/Thiemann 1982 in: Mayring 2008, 112). Obwohl mir dieses qualitative Gütekriterium mit dem beschriebenen Background als echte Alternative zu den klassischen Gütekriterien erscheint, konnte ich dieses Verfahren nicht durchführen, da die Befragten nicht zu diesem wesentlichen „Mehraufwand“ bereit waren.

Des Weiteren möchte ich qualitative Forschung nicht in ein quantitatives Korsett "pressen", sondern ohne „an quantitativer Forschung ausgerichtetem Wenn und Aber“ die Vorzüge subjektiven Erkenntnisgewinns aufzeigen.

Teil III: Schlusskapitel

6 Abschließende Diskussion und Ausblick: Curriculare Themen von 30-40-jährigen Akademikern im Zeitalter 2.0

6. 1 Berufliche Selbstverwirklichung versus (curriculare) Diffusion

Die vorliegende Arbeit widmete sich der Ungeradlinigkeit in den Curricula 30-40-jähriger Akademiker. *„Scheitern ist das große moderne Tabu“*, so konstatierte Sennett 2000. Doch wie sieht es mit dieser These im Jahre 2012 aus? Die von Beck ausgerufene Zweite Moderne mit ihrem zentralen Aspekt der Globalisierung (vgl. Beck 1986) ist mit vermehrten Unsicherheiten verbunden. Diese befördern „Brüche“ und „Nicht-Linearitäten“ – laut Modernitätsdiagnose von Bourdieu (vgl. Bourdieu 1990, 80).

Man spricht in Forscherkreisen hinsichtlich der vielfältigen Berufsbiografien von Patchwork-Karrieren (vgl. Lachnit 2005, 90). „Patchwork-Kompetenz“, wie ich sie in vorliegender Untersuchung unter die Lupe genommen habe, gilt mittlerweile als Schlüsselkompetenz⁷³ moderner Existenzen (vgl. Lachnit 2005, 90). Der Philosoph Konstantin Sakkas spricht von den Zwanzig- bis Vierzigjährigen, die heute den Sturm auf die Barrikaden des Berufslebens antreten, in folgender Weise: *„Sie haben das Zeug zur Elite des einundzwanzigsten Jahrhunderts; nur müssen sie sich dessen auch bewusst werden“* (Sakkas 2010, Online-Text) (vgl. Seite 11). Hierum ging es in vorliegender Arbeit: um die bewusste Metareflexion des eigenen Curriculums. Und dies an der Stelle, wo durch Inkompatibilität von curricularen Kompetenzen und Anforderungen im Sinne von Loch (vgl. Kapitel 2.2.1) eine so genannte, definierte curriculare Kompetenzkrise in Form eines Bruches zu Tage tritt. Das bedeutet konkret, dass die Anforderungen des Arbeitsmarktes auf den Ebenen der Selbst-, Sozial- und Kommunikations- oder Sachkompetenz die Fähigkeiten der Probanden überschritten. Die zunächst unbestimmte biographische Suche nach dem Kern des eigenen Selbst tritt in Bildungsprozessen häufig in Form von Brüchen, als das, was sich gegen die Oberfläche gelingenden Lebens erst durchsetzen muss, in Erscheinung (vgl. Kade/Nittel 1997, 747). Alheit/von Felden sprechen 2009 vom Eigensinn konkreter Lernprozesse. Diesem Eigensinn widmete sich vorliegende Arbeit. *„Viele stehen den äußeren Einflüssen nicht passiv*

⁷³ Ich spreche bewusst von Schlüsselkompetenz und nicht von –qualifikation, um eine logische Einheitlichkeit zu erreichen.

reagierend gegenüber, sondern haben das Potenzial, diese Angriffe zu verarbeiten, sich selbst zu wandeln - allerdings offenkundig nicht alle in gleicher Weise, mit gleicher Kraft und gleichem Erfolg." (Trier 2004, 127)⁷⁴

Obwohl die Thematik der Ungeradlinigkeiten und der Patchwork-Kompetenzen medial zunehmend diskutiert wurde – erwachsenenpädagogisch wurde sie hiermit erstmalig unter dem Loch'schen Aspekt (vgl. Kapitel 2.2) der curricularen Kompetenzkrise zwischen Universalität und Aktualität betrachtet. Meine Prämissen: Unter dem Aspekt der Krise werden kompetente und metakompetente Fähigkeiten, wie Krisenkompetenz und reflexive Kompetenz besonders sichtbar. Dies erlaubt neue, fundierte Schlussfolgerungen für die (Erwachsenen-)Bildung, wie ich sie später detailliert aufzeigen möchte.

Weitere Prämisse war der subjektorientierte Ansatz von Kade/Nittel/Seitter 1999. Dieser Ansatz stellt seit einigen Jahren in der Erwachsenenbildung die lineare Bewegungslogik von Bildungsverläufen in Frage und betrachtet sie – wie in vorliegender Arbeit geschehen – differenzorientiert (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999, 83). Ich habe in vorliegender Arbeit die Bildungsverläufe differenzorientiert und eigensinnig, d. h. in deren eigenem Sinne, betrachtet.

Das Lernen als lebenslanger Prozess und gesellschaftliche Entwicklung gehen weit über ein momentanes Sich-Einlassen auf situative Problemlagen hinaus, es ist immer auch ein biographisches Projekt. Das heißt Lernforschung und Biographieforschung ergänzen sich (vgl. Arnold u. a. 2000, 7). Die Kompetenzgeschichten der Interviewten sind immer auch Lebensgeschichten mit eigenem Sinn. Diese galt es zu untersuchen, zu verstehen und theoretisch einzuordnen und dabei überwiegend im beruflichen Sektor zu bleiben. Die Erforschung von Anlässen und Bedingungen, von Strukturen und Prozessen des Lernens in differenten Kontexten ist konstitutiv für die Theorie der Erwachsenenbildung: Das Untersuchungsfeld wurde von der curricularen Erziehungstheorie von Loch und der aktuellen Kompetenzdiskussion „abgesteckt“. Biografie, Biografizität, biografisches Projekt, biografische Kompetenz – wo bleibt da der Subjektbezug in der Morphematik, wo bleibt das dazugehörige Verb? Das Neuwort „biografizieren“ (vgl. Kapitel 2.1.1 Fußnote 15) wäre hier ein theoretisch fundierter Anfang: Biografizieren meint im Kontext vorliegender Analyse „die eigene

⁷⁴ Rekursion Einleitung Seite

Biografie bewusst managen“. Dadurch würde der in Kapitel 2.1.1 verwendete Aphorismus „Man kann nicht, nicht biografizieren“ wieder aufgehoben.

Die Kompetenzdiskussion bildete die theoretische Grundlage für die theoriegeleiteten Interviews rund um die Themen Kompetenzkurve, (Kompetenzspirale), differenzierte Kompetenzdiagnose, Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung. Zunächst wurde die Lernkultur der Kompetenzentwicklung unter die Lupe genommen und konstatiert: Auf individueller Ebene beinhaltet Kompetenz somit im Unterschied zu Konstrukten wie Qualifikation und Können die Selbstorganisationsmöglichkeiten des Einzelnen (vgl. Heyse/Erpenbeck 1997, 10). Diese Selbstorganisationsdispositionen bilden das zentrale Element der Kompetenzdefinitionen – eine einheitliche Definition von Kompetenz war dabei nicht festlegbar. Ansätze und Konstrukte wurden diskutiert.

Anschließend wurden die theoretischen Grundlagen für die Entwicklung des Kompetenzdiskurses gelegt und Autoren wie Humboldt und Habermas „zu Rate gezogen“: Humboldt etwa legte mit seiner Subjektperspektive die theoretischen Grundlagen für den aktuellen Kompetenzdiskurs – Habermas verwendete bereits 1974 den Kompetenzbegriff in seinem aktuellen Verständnis. Denn Zukunft, in die die Arbeit mit elementaren Erkenntnisgewinnen weist, benötigt eine historische Verortung. In folgenden Kapiteln wurden die Komponenten des Kompetenzkonstrukts und deren unterschiedliche Komposita beleuchtet. Die Arbeit vermochte es, diese Konstrukte mit erzählgenerierenden Interviewfragen und Inhalt zu füllen – und eine Dreiteilung in berufliche Sachkompetenz, Sozial- und Kommunikationskompetenz, Selbstkompetenz in Bezug auf die Untersuchungsthematik festzulegen. Des Weiteren wurde das Thema „Metakompetenzen“ diskutiert. Bergmann 2006 beschreibt mit Metakompetenz die Entwicklung der Kompetenzentwicklung: *„Es ist eine Kompetenz, die Kompetenzentwicklungskompetenz zu entwickeln.“* (Bergmann u. a. 2006, 113) Bergmann u. a. 2006 sprechen in diesem Zusammenhang von Kybernetik 2. Ordnung (vgl. Bergmann u. a. 2006, 115) – sie gilt als universelle Problemlösefähigkeit.

Eine Teilkomponente der Metakompetenz ist nach Bergmann 2006 (vgl. Bergmann 2006, 111) die Weisheit, die häufig zum Thema mit Metakompetenz assoziiert wird. Muss also die Generation der 30- bis 40-Jährigen nun eine Art „frühe Weisheit“ entwickeln, um die Unsicherheiten auf dem Arbeitsmarkt bewältigen zu können?

Gibt es „moderne“ Entwicklungsthemen und neue, curriculare Kompetenzmuster, um mit Loch 1979 zu sprechen? Die Arbeit sagt „ja“, die gibt es. Doch wie sehen diese genau aus? Diese Frage möchte ich anhand der differenten Ergebnisse abschließend zum Thema „curriculare Erziehungstheorie“ von Loch genauer unter die Lupe nehmen.

Loch bezeichnet die anthropologisch notwendige Folge von Fähigkeitsstufen als curriculare Kompetenzen. Die Lernaufgaben können nur bewältigt werden, wenn das Individuum ihnen gewachsen ist – wenn nicht, entsteht nach Loch ein Konflikt, eine Lernhemmung, eben die so genannte, definierte curriculare Kompetenzkrise. Der Zusammenhang zwischen Entwicklung und Krisis ist – auch in Ergänzung um Eriksons Theorie der Epigenese – für die Arbeit konstituierend. Loch verortet die curricularen Kompetenzen im Kontext von Persönlichkeitsentwicklung und erweitert sie um die Dimension eines „Immer-besser-können-Wollen“ (Loch 1998, 96).⁷⁵ Loch geht von einer grundlegend autonomen Motivation (zur Persönlichkeitsentwicklung) aus – diese Einstellung möchte ich teilen.

Er spricht in seiner Abfolge von Fähigkeitsstufen bereits 1979 von beruflicher Kompetenz (12. Stufe). In seiner beschreibenden Skizzierung dieser curricularen Stufe erkennt er schon früh die Notwendigkeiten des lebenslangen Lernens. Allerdings diskutiert er in diesem Zusammenhang die vorige 11. Stufe in Form von Selbstdarstellung (diese im Sinne von Performanz) (vgl. Loch 1998, 100), was dem heutigen Trend von Authentizität und Selbstgestaltung (vgl. Sakkas 2010, Online-Text) im Beruf nur teilweise entspricht. Heutzutage folgt der Arbeitssuchende seiner „inneren Stimme“, er sucht resp. muss den roten Faden im Curriculum suchen – Selbsterfahrung und Selbstverwirklichung sind Schlüsselbegriffe der Zweiten Moderne (vgl. Sakkas 2010, Online-Text).⁷⁶ Das zeigen auch die vorliegenden Interviews.

⁷⁵ Dieses Attribut wurde bei der Suche in einer entsprechenden Formulierung der Anzeige im Stadtmagazin Lift eingelöst: „*Sie sollten sich um eine Reintegration auf dem ersten Arbeitsmarkt bemühen/bemüht haben.*“

⁷⁶ Den modernen Themen der Selbstfindung, der Flexibilisierung und Authentizität widmet sich auch der neu publizierte Bestseller von Katja Kullmann mit dem Titel „Echtleben“ (Kullmann 2011). Allerdings macht die Autorin in diesem Essay durchgängig den Eindruck als projiziere sie ihre eigene Diffusion (und ihre persönlichen Schwierigkeit damit umzugehen) auf die gesamte „kreative Masse“. Sie betitelt die eigene Biografie beispielsweise als „knallhartes Geschäft“. (Kullmann 2011, 10) Außerdem fragt sie kritisch in Kapitel 4 „Kann man sich eigentlich zu Tode flexibilisieren?“ und stellt fest „Nichts ist anstrengender, als ganz man selbst zu sein“. Bei Kullmann 2011 wird kein Sinn erkennbar, der diesen schriftstellerischen Dschungel aus Wortneuschöpfungen und ironischen (Selbst-)Mitleidsformulierungen zusammenhalten könnte. Sinnfindung scheint bei Kullmann außerdem ein völlig undefinierbarer und unklarer Prozess zu sein. Trotzdem wird die Forderung, nach dem Erzählen der gemeinsamen Schwierigkeiten, differenziert eingelöst.

Somit hat der 30- bis 40-jährige Akademiker auf dem Weg in den Beruf neue „Entwicklungsaufgaben“ (vgl. Havighurst in: Haas 1999, 186ff) zu bewältigen. Wenn es zu curricularen Kompetenzkrisen kommt, ist die Entwicklung der Persönlichkeit besonders sensibel für Impulse der Selbstfindung: Der eine beginnt eine Tour als Kabarettist und folgt dem Impuls „Was ich schon immer machen wollte“, die andere tritt „amnesty international“ bei und findet ihr „geistiges Zuhause“ in der eigenen und fremden Brüchigkeit. Curriculare Kompetenzen werden unter dem Selbstfindungslabel entwickelt. Die Überschrift für diese Entwicklungsaufgabe könnte an der Schnittstelle zur beruflichen Fundierung, in Analogie zu Eriksons Zweipolemodus lauten: „Berufliche Selbstverwirklichung versus (curriculare) Diffusion⁷⁷“ (Reflexive und Krisenkompetenz). Ich habe diese Entwicklungsstufe bewusst vom Erfolg resp. Misserfolg am Arbeitsmarkt (wie etwas konträr das Gegenpolpaar „Isolation versus Integration“) entkoppelt. Der Selbstverwirklichungsprozess benötigt zwar ein kultivierendes Medium (nach Loch), das aber zukünftig auch außerhalb standardisierter Arbeit liegen könnte. In Analogie zu Flammer ist die berufliche Kontrolle (vgl. Flammer in: Haas 1999, 186ff) in der Altersgruppe der 20-39-Jährigen nur noch teilweise „in deren Händen“⁷⁸: Unter Berücksichtigung prekärer Arbeitsverhältnisse und Arbeitslosigkeit müssen neue Lebensformen in Betracht gezogen werden.

Im Sinne von Eriksons Epigenese und Lochs Krisenverständnis geht man aus einer Krise gestärkt hervor, so dass ich die curricularen Kompetenzkrisen primär in ihren Chancen für das Individuum untersucht habe. Hierfür wurden 6 Akademiker zwischen 30 und 40 Jahren mittels Problemzentrierter Interviews befragt und analysiert. 3 davon befanden sich während des Interviews in einer „isolierten“ Position auf dem Arbeitsmarkt, während 3 integriert waren. Zunächst hatte ich das Alter auf 25-35 Jahre gelegt. Da sich aber auffällig viele Interessenten mit ungeradlinigen Curricula vitae meldeten, die altersmäßig die Grenze überschritten hatten, habe ich das Alter nach oben korrigiert. Dies lässt bereits eine Tendenz erkennen: Nämlich dass sich offensichtlich die berufliche Etablierung bis in die zweite Hälfte des 30ten Lebensalters verschiebt.

⁷⁷ Auch inhaltlich weist diese neu formulierte Stufe Parallelität zu Eriksons Stufe der „Identität versus Identitätsdiffusion“ auf, da die Entwicklungslogik bei Erikson dem Prinzip folgt, dass vorige Stufen spätere Stufen bedingen.

⁷⁸ Dieses Verweilen in prekären Arbeitsverhältnisse bedingt außerdem eine „damit einhergehende verlängerte Abhängigkeit der jüngeren von der älteren Generation“ (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007, 9). Das betrifft nach Stauber 2007 die verlängerten Übergänge von der Jugend ins Erwachsenen sein. Dieses Übergangsthema spielt sich in einer von Flexibilität gekennzeichneten Gesellschaft auch in dem von mir nach Havighurst definierten „frühen mittleren Erwachsenenalter“ (vgl. Kapitel 1.1) noch ab.

6.2 Möglichkeiten und Grenzen des Loch'schen Ansatzes

Der Loch'sche Ansatz bildete das zentrale Element der Arbeit und soll im Folgenden explizit diskutiert werden. Er eignete sich zur Feststellung von Entwicklungskrisen, den so genannten curricularen Kompetenzkrisen, die ja auch als Lernkrisen bezeichnet werden können. Kompetenzen werden durch lebenslanges Lernen aktiviert und dynamisiert, somit ist die Kompetenzkrise als Lernkrise im Spiegel der Moderne zu verstehen. Dieser Ansatz impliziert u. a. in Anlehnung an Erikson die Option zum Nachlernen und verweist immer wieder auf die Notwendigkeit von Lernhilfe. Der Ansatz beansprucht für sich die Integration von Lernhemmung in die erziehungswissenschaftliche Diskussion. Loch konstatiert bereits 1979 die zukünftige Herausforderung eines lebenslangen Lernens an den Arbeitnehmer künftiger Generationen und nimmt damit einen überaus prognostischen Schritt vor.

Allerdings integriert Loch diese universale Entwicklungsstufe inhaltlich, die da lauten könnte: „Berufliche Selbstverwirklichung versus (curriculare) Diffusion“ (in Anlehnung an den Zweipolmodus von Erikson), nicht konsequent und umfassend in sein Stufenmodell. Sein Stufenmodell ist nicht ohne Weiteres auf die Krisenbiografie des modernen Menschen übertragbar. Er konstatiert zwar eine Stufe Berufliche Kompetenz, spricht aber in diesem Zusammenhang von Selbstdarstellungsfähigkeiten, die mit den Selbstverwirklichungstendenzen dann kollidieren, wenn Authentizität nicht vorhanden ist. Berufliche Erfahrung könne erfinderisch, aber auch unbeweglich machen (vgl. Loch 1998, 100). Im Spiegel des Eigensinns weist diese Formulierung auf zwei Entwicklungspole hin, die auf den flexiblen Menschen transferiert werden können. Allerdings weist Loch in seiner Definition der Stufe der Beruflichen Kompetenz bereits auf die Problematik des fehlenden kultivierenden Lernmediums in Form von Arbeitslosigkeit hin. In dieser curricularen Krisensituation scheinen Selbsterhaltung und Selbstachtung gefährdet (vgl. Loch 1998, 100). Er prognostiziert erneut: Bereitschaft zur beruflichen Weiterbildung und Umlernenkönnen werden bei Verknappung der Arbeit zu einem wichtigen Mobilitätsfaktor beruflicher Kompetenz (vgl. Loch 1998, 100). Er umreist damit die Problematik, bietet aber keine differenzierten Lösungsansätze (in Bezug auf die Art der Lernhilfe etc.), die heute Klein/Reutter 2005 zur Verfügung stellen. Diese Weiterentwicklung der von Loch gesetzten Impulse möchte ich im nächsten Kapitel diskutieren.

Der Loch'sche Erziehungsbegriff vermag außerdem die eingeeengte Sicht auf den Begriff Kompetenz durch eine anthropologische Dimension erweitern. Indem er den

Begriff des Curriculum vitae in der Tradition der Pädagogik – mit Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Schleiermacher, Fröbel und Herbart – diskutiert: Bereits Comenius weist im 17. Jahrhundert in seiner „Didactica magna“ auf ein Leben im Labyrinth der Welt, allerdings als Vorbereitung auf das ewige Leben hin (vgl. Loch 1979, 107) . Loch erläutert die differenten Erziehungsvorstellungen (zumeist bis ins Erwachsenenalter) genannter Pädagogen und schafft damit ein Fundament, das einer modernen Diskussion um Kompetenzen manchmal abhanden gekommen erscheint, vor allem wenn der Begriff für fast alles inflationär gebraucht wird (zum Beispiel Trinkkompetenz) und sein kohärentes Muster „auszufransen“ scheint. Loch verleiht der Diskussion eine pädagogisch-traditionelle Verwurzelung, ohne Frage.

6.3 Nach-gedacht

Loch spricht immer wieder von Lernhilfe und konkretisiert diese sogar in Bezug auf seine einzelnen Entwicklungsschritte. Doch wie kann Lernhilfe an der „neu formulierten“ Stufe „Berufliche Selbstverwirklichung versus (curriculare) Diffusion“ aussehen? Je weiter die Entwicklungsstufe in Richtung Erwachsenenalter gehen, erscheint eine desto höhere Differenzierung der Lernhilfe notwendig. Diese Differenzierung leisten Reutter/Klein in „Weiterentwicklungen der Lernberatungskonzeptionen“.

Die Notwendigkeit, neue Konzeptionen in der organisierten Weiterbildung zu entwickeln und zu realisieren, begründete sich aus einer Krise der Weiterbildungsorganisationen, deren gesellschaftlicher Auftrag im Zuge der arbeitsmarktpolitischen Veränderungen zunehmend unklar geworden und der Reformbedarf in aller Munde war (vgl. Klein/Reutter 2005, 11). Klein/Reutter 2005 definieren Lernberatung als Konzeption von Erwachsenenbildung wie folgt: *„Die Lernberatungskonzeption ist ein Orientierung und Struktur gebender Gestaltungsrahmen für die Ermöglichung von selbstorganisiertem Lernen in einer (neuen) Lern-/Lehrkultur“*. (Klein/Reutter 2005, 12/13). Die Lernberatungskonzeption ist nicht nur modern, sondern kombiniert bekannte Wissensbestände mit neuen Inhalten (vgl. Klein/Reutter 2005, 11) und folgt dem Ziel, die Lern-Management-Kompetenz der Lernenden zu fördern. Dieser Terminus ist vergleichbar mit der von mir gebrauchten Begrifflichkeit der Kompetenzentwicklungskompetenz (Metakompetenz).

Die von mir interviewten Personen verfügten mehr oder weniger über diese metakognitiven Tendenzen, während man laut Klein/Reutter 2005 nicht davon

ausgehen kann, dass die Vielzahl von Erwachsenen über die erforderlichen Metakompetenzen verfügen (vgl. Klein/Reutter 2005).⁷⁹ Die Förderung dieser Metakompetenzen ist somit als zunehmend relevante Aufgabe der Erwachsenenbildung zu sehen.

Klein/Reutter 2005 grenzen sich allerdings auch klar von bestimmten Verständnissen der Lernberatung ab: Das Lernberatungsgespräch etwa befinde sich auf der Schwelle zwischen Pädagogik und Psychologie, zwischen Unterstützung und Therapie (vgl. Klein/Reutter 2005). Aus den Resultaten der vorliegenden Untersuchung ergibt sich bei einigen der Probanden die Notwendigkeit, emotionale Kompetenzen via Therapie zu erlangen. Somit ist es meiner Meinung unbedingt erforderlich, die therapeutischen Aspekte in die pädagogische Arbeit zu integrieren, in dem sich Pädagogen therapeutisch (zum Beispiel Personzentrierte Psychotherapie, Psychoanalyse) ausbilden lassen oder mindestens Hand in Hand mit Therapeuten zusammenarbeiten. Ansonsten vergeblich Weiterbildung die Chance, die Kompetenzen ihrer Klientel ganzheitlich zu fördern. *„Zur Entgrenzung von Lernen treten Prozesse der Erweiterung der Anbieter und Angebotsstrukturen sowie der Neuorganisation der Weiterbildungslandschaft und der Reflexion des Weiterbildungsverständnisses.“* (vgl. Vogel 1998, 15) Denn Lernberatung ist eine ganzheitliche Konzeption der organisierten, beruflichen Weiterbildung und ein Gestaltmodell der Ermöglichungsdidaktik (Klein/Reutter 2005, 22-24).

Das Subjekt in einer sich verändernden Arbeitswelt benötigt zunehmend Bildung in der Form, die primär auf die ganze Person und ihr ganzes Leben fokussiert, anstatt nur auf eng funktionsbezogene Qualifikationen (vgl. Klein/Reutter 2005, 26). Es geht nicht um Vermittlung von objektivem Wissen, sondern um den Eigensinn ihrer selbständigen Aneignung von Erfahrung (vgl. Holtschmidt 2005, 82). *„Der Verkäufer der Ware Arbeitskraft wird zum Anbieter seiner Persönlichkeit“* (Reutter 2005, 57). Auch Vogel bezieht sich 1998 auf das Delors-Papier, das davor warnt *„Erwachsenenbildung als kompensatorische Sozialpolitik“* zu verstehen, sondern das empfiehlt sie als Werkzeug für Persönlichkeitsentfaltung und menschlicher Entwicklung zu begreifen (vgl. Vogel 1998, 25). Diese Tatsache wurde in vorliegender Untersuchung besonders deutlich. Die Probleme und Grenzen der eigenen Entwicklung lagen weniger in mangelnden fachlichen Qualifikationen, als vielmehr in persönlichkeitsimmanenten, innerpsychischen Aspekten begründet

⁷⁹ Ich kann an dieser Stelle zwar keine Aussagen über die Metakompetenzen von Nicht-Akademikern machen. Allerdings gehe ich von der Vermutung aus, dass diese weniger ausgeprägt sein könnten?

(etwa Neurotizismus, emotionale Instabilität, Kompromisslosigkeit, mangelnde Sinnhaftigkeit).

6.4 Über den Tellerrand geblickt: Die Sinnhaftigkeitskompetenz

Klein/Reutter 2005 weisen der Lernberatung eine orientierte Funktion, keine fachliche zu. Der Kanon der biografischen oder (prozess-)orientierten Ansätze wird von Klein 2005 beleuchtet. Sie nennt: das Lerntagebuch, das Zieltraining, Kompetenzbilanzierungen, Lernbiographische Übungen, die Lernkonferenz und Planungskonferenz. Die von mir praktizierte Kompetenzkurve könnte man zu diesen prozessorientierten Ansätzen zählen, allerdings mit der erweiterten wissenschaftlichen Funktion. Diese genannten Verfahren kennzeichnen sich durch: Prozessorientierung, Biographieorientierung, Ganzheitlichkeit, Persönlichkeitsbezogenheit und Sinnfindung. Sie bewegen sich an der Schwelle zur Therapie und Pädagogen⁸⁰ scheuen sich allesamt dieses Terrain zu betreten, sie dürfen es auch ohne psychologische Zusatzausbildung nicht betreten. *„Biographieorientierung als Prinzip bewegt sich also kontextspezifisch zwischen Erfordernis und Begrenzung“* (Klein 2005, 32).

Ein ganzheitliches Konzept, das sich nicht scheut Therapie in den Kanon der Weiterbildungsmöglichkeiten aufzunehmen, ist das von Gudjons u. a. 2003 entwickelte Konzept der biografischen Selbstreflexion. Dieses Konzept wurde beeinflusst durch die sozialwissenschaftliche Biographieforschung und die Psychoanalyse, sowie durch andere Therapieformen, wie die Gestalttherapie. *„Das Ziel biografischer Selbstreflexion – im Gegensatz zu einer therapeutischen Arbeit – besteht jedoch nicht in der Abarbeitung und Bewältigung dieser Konflikte, sondern nur im Aufzeigen, in einer Sensibilisierung für das Vorhandensein konflikthafter Persönlichkeitsstrukturen und unverarbeiteter Problemlagen“* (Gudjons u. a. 2003, 19-20). Diese konstruierte Unterscheidung und Trennung entspricht meines Erachtens kaum der Realität. Denn: Überlasse ich die „analytisch selbstreflektierte“ Person nach dem Aufzeigen eines Konfliktes sich selbst? Dieses beschriebene Verfahren erscheint mir äußerst fragwürdig und versucht der Pädagogik artifiziell zu einer ganzheitlichen Weiterbildung zu verhelfen, die sich aber weder konsequent noch methodisch überzeugend präsentiert.

⁸⁰ An dieser Stelle sei bezüglich der Thematik „Therapie und Beratung“ die Publikation von Jörg Knoll *„Lern- und Bildungsberatung“* genannt. Eine weiterführende Analyse dieses Problemfeldes würde den Rahmen der Arbeit sprengen.

Was aber alle die o. g. biografischen pädagogischen Verfahren leisten, ist der überaus wichtige Aspekt der Entwicklung von curricularer Sinnhaftigkeitskompetenz. In den Interviews kristallisierte sich heraus, wie wichtig diese Metakompetenz, vor allem in Bezug auf die curricularen Krisen ist. In der Arbeit mit der eigenen Biografie entwickelt sich ein eigener Sinn, ein Eigensinn und die von mir benannte Sinnhaftigkeitskompetenz. Der Eigensinn kann sich allerdings auch unbewusst entwickeln, während die Sinnhaftigkeitskompetenz Bewusstheit als notwendige Bedingung inkludiert. Die von mir definierte curriculare Sinnhaftigkeitskompetenz als Metakompetenz ist die Fähigkeit im eigenen Curriculum auch abseits von Geradlinigkeit und Standards einen eigenen Sinn zu entdecken und diesem Sinn zu folgen⁸¹. Dies könnte ein zukünftig stärker frequentiertes Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung sein: Pädagogische Unterstützung bei der Entwicklung von Sinnhaftigkeitskompetenz. Die Erwachsenenbildung könnte hierfür ein theoretisches Gerüst aus verschiedenen Disziplinen bilden und solche integrieren, die sich mit Sinn und Sinnhaftigkeit beschäftigen, etwa der Philosophie, Soziologie, Psychologie – ohne die eigenen Professionsgrenzen überschreiten zu müssen.

Der Sinn, die Leidenschaft, die Vision sind zukunftsfähige Termini in der Organisation und Professionalisierung von Weiterbildung. *„Lernenden soll ermöglicht werden, Visionen der eigenen beruflichen Perspektive zu entwickeln“* (Klein 2005, 30). Selbstorganisiertes Lernen rekurriert auf Biografisches Lernen. Wer etwa auf sich selbst geworfen ist, durch die Aufhebung der Trennlinie zwischen Erwerbsarbeit und Privatheit, der braucht Lebenswissen, das man in der Schule nicht erwirbt (vgl. Klein 2005, 58). Das ist benanntes Biografisches Wissen um den eigenen Sinn.

Um einen Blick über den erwachsenenbildnerischen Tellerrand hinaus zu wagen, möchte ich mich auf C. G. Jung beziehen, der sich mit Selbstfindung und Individuation analytisch und innerpsychisch differenziert beschäftigt hat. Pädagogen und auch Soziologen wenden sich in jüngster Zeit in der Tradition Jungs der Individualpsychologie zu, beispielsweise Verena Kast und Emmerich Tálos u. a. in *„Krisen des flexiblen Menschen“*, und beschäftigen sich aus diesem Blickwinkel mit den subjektiven Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels (vgl. Krebs 1997, 8).

⁸¹ Ich reihe mich mit diesem Terminus in die Kompetenzdiskussion ein, die fundiert die Selbstorganisation des Individuums zentralisiert und immer wieder aktualisiert.

Der Eigensinn wird zu einem beruflichen Modelabel! Im Individuationsprozess eines Menschen wird er zu dem, was er „wirklich“ ist. Dieser Prozess beinhaltet die Entfaltung der eigenen Kompetenzen, Anlagen und Möglichkeiten. Sein Ziel ist die schrittweise Bewusstwerdung (durch Reflexion), um sich dadurch im Zuge der Ich-Werdung als etwas Eigenes zu verwirklichen. Der Individuationsprozess, die bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen inneren Stärken und Schwächen beginnt meist mit einer Krisis, die eine Art Berufung darstellt, aber oft nicht als solche erkannt wird (vgl. von Franz 1999, 166). Beruf und Berufung liegen in der Zweiten Moderne eng beisammen: Auf dem Weg zur curricularen Selbstfindung werden Krisen des Öfteren auszuhalten sein.

Der Individuationsprozess ist aber weitaus mehr als das Zusammenwirken der Schicksalsumstände, erlebnismäßig ist es so als ob beim Einzelnen etwas Schöpferisches mitwirken würde und zwar in persönlich-individueller Art (vgl. von Franz 1999, 162). Man denkt nicht „was man sollte“ oder „was im Allgemeinen richtig wäre“, sondern folgt vielmehr dem Gesetz der Inneren Ganzheit. Erwachsenenpädagogen werden in Zukunft in erster Linie ermöglichungsdidaktische Formen bereitstellen, die es von den Teilnehmern der Veranstaltung mit persönlich-relevantem-sinnhaftem Inhalt mehr oder weniger zu füllen gilt. Was dabei herauskommt (auch neben Formen des organisierten Lernens) ist mitunter der berufliche Lebensweg in seiner schöpferischen Sinnhaftigkeit abseits von Standards und vorgefertigten Formaten.

Literaturverzeichnis

- Allmendinger, J. (Hrsg.): Karriere ohne Vorlage. Junge Akademiker zwischen Hochschule und Beruf. Hamburg 2005. 276 - 307.
- Alheit, P.: „Biografizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H. / Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995. 287ff.
- Alheit, P. / Dausien, B.: Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen 1999. 431-458.
- Alheit, P. (Vortrag 2006): "Biografizität als Schlüsselkompetenz in der Moderne". Online im Internet - URL: http://freiealtenarbeitgoettingen.de/cms/upload/2_LERNEN/pdf-Dateien/Alheit_Biographizitaet_2006.pdf
- Alheit, P. / von Felden, H.: Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden 2009.
- Arnold, R. / Müller, H.-J. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 19). Baltmannsweiler 1999.
- Arnold, A./Faulstich, P./Mader, W./ Nuisl, E./Schultz, E. (Red.): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt am Main 2000. Online im Internet - URL: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/arnold00_01.doc
- Arnold, R. / Bloh E. (Hrsg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 27). Hohengehren 2001.
- Arnold, R. / Tutor, C. G. / Kammerer, J.: Selbstlernkompetenzen. Kaiserslautern 2001.
- Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Regensburg 2001.
- Arnold, R.: Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 43). Baltmannsweiler 2005.
- Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Regensburg 2010.

- Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2010.
- Bader, R.: Kommunikative Kompetenz. In: Die berufsbildende Schule 2000 (52). 211-212.
- Baer, U. / Frick-Baer, G.: Würde und Eigensinn. Weinheim 2009.
- Baldauf-Bergmann, K. / von Küchler, F. / Weber, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 43). Baltmannsweiler 2005.
- Baltes, P. B.: Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze. In: Psychologische Rundschau. 1990 (41). 1-24.
- Bauer, W.: Von der Berufsorientierung zur Selbstqualifizierung. In: Girmes, R.: Studium, Berufsentwicklung, Persönlichkeitsentwicklung. Ansätze zu einem biographieorientierten Hochschulstudium. Münster 1997. 17ff
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986.
- Beck, U./Vossenkuhl, W./Ziegler, U. E.: Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. München 1995.
- Bélanger, P./Brandt, P.: (An-)Fragen an Paul Bélanger und seine Qualifizierung des Lernens als „intimate“. Auf den „Eigensinn“ kommt es an. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. 2/2009. 24-25.
- Bergmann, G. / Daub, J. / Meurer, G.: Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung. QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. 2006 (95).
- Bergmann, G.: Thesen zu Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Metakompetenz (2011). Online im Internet - URL: http://www.econbiz.de/archiv/si/usi/marketing/8_mal_kompetenz.pdf
- Bernien, M.: Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Kompetenzentwicklung '97. Hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft QUEM. Münster. 17-85.
- Bittner, G. / Fröhlich, V. (Hrsg.): Lebensgeschichten. Über das Autobiographische im pädagogischen Denken. Die Graue Edition – Baden-Baden 1997.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung): Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert. Bonn 2003.
- Björnåvold, J.: Lernen sichtbar machen. Luxembourg 2001.
- Bourdieu, P.: Die biographische Illusion. In: Bios, 1/1990. 75-81.

- Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen - lebensbegleitende Bildung. Neuwied, Kriftel 1998.
- Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen - Konzeptionen - Handlungsfelder. Bielefeld 2004.
- Bundesagentur für Arbeit: Der Arbeitsmarkt für Akademiker/innen in Deutschland (2010). Online im Internet - URL: <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Berichte-Broschueren/Arbeitsmarkt-fuer-Akademiker/Generische-Publikationen/Broschuere-Ingenieure-2010.pdf>
- Calvino, I.: Sechs Vorschläge für das nächste Jahrtausend. Harvard-Vorlesungen. München 1991.
- Ciompi, L.: Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen 1997.
- Clement, U. / Arnold, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen 2002.
- Clement, U.: Kernkompetenzen und der Kern der Kompetenz. In: Clement, U. / Arnold, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen 2002. 7-10.
- Clement, U.: Kompetenzentwicklung im internationalen Kontext. In: Clement, U. / Arnold, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen 2002. 29-54.
- Csikszentmihaly, M.: Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. 2010. 19ff.
- Dahrendorf, R. (1996): Nur Minderheit behält Dauerberuf (Interview). In: Neue Westfälische Zeitung (NW) vom 15.10.1996 (43).
- Dehnbostel, P./Gonon, P. (Hrsg.): Informell erworbene Kompetenzen in der Arbeit. Grundlagen und Forschungsansätze. Bielefeld 2004.
- Descy, P. / Tessaring, M.: Kompetent für die Zukunft - Ausbildung und Lernen in Europa. Zweiter Bericht zur Berufsbildungsforschung in Europa: Synthesebericht. Luxemburg 2002.
- Die Kommission Psychoanalytischer Pädagogik: Grundlegendes Selbstverständnis (2005). Online im Internet - URL: <http://www.petersheim.net/psychpaed/kommission>
- Diestler, D. (2011): Die Spirale. Online im Internet - URL: http://http://www.shivaeye.de/main/die_spirale.htm

- Dieth, M.: Erwerbslosigkeit, Lebensstil und sozialandragogische Intervention. Eine Evaluationsstudie an erwerbslosen Akademikern und Führungskräften. Aachen 1996.
- Dimbath, O.: Entscheidungen in der individualisierten Gesellschaft. Eine empirische Untersuchung zur Berufswahl in der fortgeschrittenen Moderne. Wiesbaden 2003.
- Epping, R. / Klein, R. / Reutter, G.: Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung; didaktisch-methodische Orientierungen. Bielefeld 2001.
- Erikson, E. H.: Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart 1974.
- Erpenbeck, J.: Synergetik, Wille, Wert und Kompetenz. In: Ethik und Sozialwissenschaften, 4/1996. 611-613.
- Erpenbeck, J. / Heyse, V.: Der Sprung über die Kompetenzbarriere: Kommunikation, selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung von und in Unternehmen. Bielefeld 1997.
- Erpenbeck, J./Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster/New York/Berlin 1999.
- Erpenbeck, J. / Heyse, V. / Michel, L.: Kompetenzprofiling: Weiterbildungsbedarf und Lernformen in Zukunftsbranchen. Münster 2002.
- Erpenbeck, J. / von Rosenstiel, L. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003.
- Erpenbeck, J. / Scharnhorst, A. / Ebeling, W. / Martens, D. / Nachtigall, C. / North, K. / Friedrich, P. / Lantz, A.: Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung. In: QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Berlin 2006 (95).
- Europäische Bewegung Christlicher ArbeitnehmerInnen. Netzwerk für ein sozial gerechtes Europa. Prekäre Beschäftigung in Europa (2012).
In: Online im Internet – URL: <http://www.ebca-netzwerk.eu/dynasite.cfm?dsmid=105854>
- Faltermaier, T.: Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. Stuttgart, Berlin, Köln 2002.
- Flick, U.: Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Hamburg 1995.
- Flick, U. / von Kardorff, E. / Steinke, I. (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2000.

- Flick, U. Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg 2002.
- Franke, G.: Facetten der Kompetenzentwicklung. Bonn 2005.
- Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997.
- Friebertshäuser, B.: Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997. 371ff.
- Friede, C. K.: Beurteilung beruflicher Handlungskompetenz. In: Berufsbildung 1996 (38), 5-10.
- Frisch, M. (2011): Problem – Krise – Katastrophe. In: Online im Internet – URL: http://www.unternehmer-in-not.at/art_2_11_75_0_problem-krise-katastrophe.php
- Froschauer, U. / Lueger, M.: Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien 2003.
- Fuchs-Heinnritz, W./Lautmann, R./Rammstedt, O./Wienold, H. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden 2007.
- Garz, H.-G.: Wege zum schwierigen Kind: die Balint-Gruppe im Schulalltag; eine empirische Studie. Mainz 1996.
- Geißler, H.: Coaching. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2010. 57.
- Geißler, K. A. / Kade, J.: Die Bildung Erwachsener: Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung. München, Wien, Baltimore: 1982.
- Giddens, A.: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main 1995.
- Gillen, J.: Kompetenzanalyse und Kompetenzerhebung - eine Bestandsaufnahme aus arbeitnehmerorientierter Perspektive. Hamburg 2003.
- Gillen, J./Proß, G.: Handreichung Kompetenzreflektor. Projekt KomNetz. Hamburg 2005.
- Gillen, J. / Dehnbostel, P. / Elsholz, U. / Habenicht, T. / Proß, G. / Skroblin, J.-P. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen. Konzepte arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Bielefeld 2005.
- Gillen, J./Dehnbostel, P.: Begleitung und Beratung beruflicher Entwicklungen. Eine Positionierung aus arbeitnehmerorientierter Perspektive. Hamburg 2006.

- Girmes, R.: Studium, Berufsentwicklung, Persönlichkeitsentwicklung. Ansätze zu einem biographieorientierten Hochschulstudium. Münster 1997.
- Glinka, H.-J.: Das narrative Interview. Weinheim und München 1998.
- Goode, W./Hatt, P. K.: Die Einzelfallstudie. In: König, R. (Hg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. Köln 1972. 299-313.
- Gross, P.: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt am Main 1994.
- Gudjons, H./Pieper, M./Wagener, B.: Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Hamburg 2003.
- Haas, R.: Entwicklung und Bewegung. Schorndorf 1999.
- Habermas, J.: Zeitdiagnosen. Frankfurt am Main 2003.
- Haste, H.: Ambiguity, Autonomy, and Agency: Psychological Challenges to New Competence. In: Rychen, D. S. / Salganik, L. H.: Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen 2007.
- Haudeck, H.: Wie "pauken" Schüler und Schülerinnen Vokablen für den Fremdsprachenunterricht wirklich? In: Mayring, P. / Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel 2005 (2), 84-103.
- Havighurst, R. J.: Dominant Concerns in the Life Cycle. In: Schenk-Danzinger, L. / Thomae, H. (Hrsg.): Gegenwartsprobleme der Entwicklungspsychologie. Göttingen 1963. 27-37.
- Havighurst, R. J.: Developmental tasks and education. New York 1974.
- Henze, A. / Kellner-Evers, J.: Auf der Suche nach dem reflexiven, autonomen Lerner: Leitfigur für die Bewältigung einer "komplexen Welt im Umbruch". In: Alheit, P. / von Felden, H.: Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden 2009. 191- 216.
- Helfferich, C.: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden 2011.
- Herzberg, H. / Truschkat, I.: Lebenslanges Lernen und Kompetenz: Chancen und Risiken der Verknüpfung zweier Diskursstränge. In: Alheit, P. / von Felden (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden 2009. 111- 126.
- Herz, G.: Berufsentwicklung zwischen Persönlichkeitsentwicklung und den Anforderungen der Gesellschaft.: In: Girmes, R.: Studium, Berufsentwicklung, Persönlichkeitsentwicklung. Ansätze zu einem biographieorientierten Hochschulstudium. Münster 1997. 67 ff.

- Hesse, H.: Eigensinn macht Spaß. Individuation und Anpassung. Frankfurt 1986.
- Hetze, A.-M. / Schmidt-Wenzel, A./ Sperber, M.: Kritische Lebensereignisse als Chance zur Kompetenzentwicklung. Dresden 2005.
- Hildenbrand, B.: Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitungen für die Praxis. Wiesbaden 2005.
- Hörmann, G. / Nestmann, F. (Hrsg.): Handbuch der psychosozialen Intervention. Opladen 1988.
- Hoerning, E. M.: Lebensereignisse: Übergänge im Lebenslauf. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen 1987.
- Hof, C.: (Wie) lassen sich soziale Kompetenzen bewerten? In: Clement, U. / Arnold, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen 2002. 153-166.
- Hoff, E.-H. / Lempert, W.: Kontroll- und Moralbewusstsein im beruflichen und privaten Lebensstrang von Facharbeitern. In: Hoff, E.-H. (Hrsg.): Die doppelte Sozialisation Erwachsener. München 1990. 125-154.
- Hoffmann, S. G.: Krisen, Irritationen, Störungen – Wie Querliegendes zur Erkenntnisquelle und Lernmöglichkeit wird. In: Arnold, R.: Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 43). Baltmannsweiler 2005. 195ff.
- Holtschmidt, I.: Biografieorientierung in der Erwachsenenbildung – Chancen und Grenzen. Klein, R.: / Reutter, G.: Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Hohengehren 2005. 7ff.
- Hopf, C.: Hypothesenprüfung und qualitative Sozialforschung. IN: Strobl R., Böttger, A. (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interview Baden-Baden 1996. 9-21.
- Huber, G. L. / Mandl, H.: Verbale Daten: eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim 1994.
- Huber, G. L./Gürtler, L. (2009): Aquad Sech Manual zur Software Aquad 6. Online im Internet – URL: <http://www.aquad.de>
- Jung, C. G.: Vom Abenteuer Wachsen und Erwachsenwerden. Freiburg im Breisgau 1991.
- Jung, C. G.: Der Mensch und seine Symbole. Zürich, Düsseldorf 1999. 158-229.

- Kade, J.: Gestörte Bildungsprozesse: empirische Untersuchung zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1985. 18ff.
- Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität: eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1989a.
- Kade, J.: Kursleiter und die Bildung Erwachsener: Fallstudien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1989b.
- Kade, J./Seitter, W.: Lebenslanges Lernen - mögliche Bildungswelten: Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen 1996.
- Kade, J./Nittel, D.: Mittel zur Erschließung von Bildungswelten Erwachsener. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997. 745ff.
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W.: Einführung in die Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Stuttgart 1999.
- Kast, V.: Der schöpferische Sprung. Vom therapeutischen Umgang mit Krisen. Olten und Freiburg im Breisgau 1987.
- Kast, V.: Zäsuren und Krisen im Lebenslauf. Wien 1998.
- Kast, V.: Lebenskrisen werden Lebenschancen. Freiburg im Breisgau 2000.
- Kast, V./Tálos, E.: Krisen des flexiblen Menschen. Wien 2003.
- Kauffeld, S.: Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR) - ein Beitrag zur Kompetenzmessung. In: Clement, U. / Arnold, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen 2002. 131-152.
- Kelle, U.: Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim 1994.
- Kelle, U.: Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In: Strobl R. / Böttger, A. (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden 1996. 23-47.
- Kelle, U./Kluge, : Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen 1999.
- Kelle, U.: Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory 1996. In: Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Online im Internet - URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm>

- Keupp, H.: Patchwork-Identität statt Normalbiografie. Die Pflicht zur Selbstorganisation. In: Allmendinger, J. (Hrsg.): Karriere ohne Vorlage. Junge Akademiker zwischen Hochschule und Beruf. Hamburg 2005. 79-89.
- Klein, R.: Die handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung – Weiterungen und Konkretisierungen. In: Klein, R.: / Reutter, G.: Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Hohengehren 2005. 29ff.
- Klein, R.: Lernberatung in der Umsetzung: Kernelemente als strukturgebender Rahmen. In: Klein, R.: / Reutter, G.: Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Hohengehren 2005. 41ff.
- Klein, R. / Reutter, G.: Begründungen für Lernberatung und konzeptionelles Verständnis. In: Klein, R.: / Reutter, G.: Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Hohengehren 2005. 11ff.
- Klein, R.: Beratung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2010. 34-35.
- Kluge, : Empirisch begründete Typenbildung. Opladen 1999.
- Knoll, J.: Lern- und Bildungsberatung. Bielefeld 2008. 65-108.
- König, E./Bentler, A.: Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess – ein Leitfaden. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997. 88ff.
- Kraimer, K.: Narratives als Erkenntnisquelle. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997. 459ff.
- Krebs, H. (Hg.): Lebensphase Adoleszenz: junge Frauen und Männer verstehen. Mainz 1997.
- Krippendorff, K.: Content Analysis. An Introduction to its Methodology. Beverly Hills, London 1980.
- Kron, Thomas (Hrsg.): Individualisierung und soziologische Theorie. Opladen 2000.
- Krüger, H.-H. / Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995.
- Krüger, H.-H./Marotzki (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995.
- Krüger, H.-H.: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997. 43ff.

- Kuckartz, U.: Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997. 584ff.
- Kuckartz, U. / Dresing, T. / Rädiker, S. / Stefer, C.: Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden 2008.
- Kunze, D.: Lerntransfer im Kontext einer personenzentriert-systemischen Erwachsenenbildung. Köln 2003.
- Kullmann, K.: Echtleben. Warum es heute so kompliziert ist, eine Haltung zu haben. Frankfurt am Main 2011.
- Lachnit, K.: Kaminkarrieren ade. Erfolgswege in einer vom Wandel geprägten Arbeitswelt. In: Allmendinger, J. (Hrsg.): Karriere ohne Vorlage. Junge Akademiker zwischen Hochschule und Beruf. Hamburg 2005. 90-95.
- Lamberti, J.: Einstieg in die Methoden empirischer Forschung. Planung, Durchführung und Auswertung empirischer Untersuchungen. Tübingen 2001.
- Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. München 1988.
- Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim 1995.
- Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Ein Lehrbuch. Weinheim 2005.
- Lehmann, B.: Kompetenzvermittlung durch Fernstudium. In: Clement, U. / Arnold, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen 2002. 117-130.
- Leichnitz, D.: Personalbeurteilung und Kompetenz. Eine Prüfung des Beitrags von praxisrelevanten Personalbeurteilungsinstrumenten zur Beurteilung von Kompetenz. 2002.
- Lisch, R. / Kriz, J.: Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse. Reinbek 1978.
- Loch, W.: Lebenslauf und Erziehung. Essen 1979.
- Loch, W.: Curriculare Kompetenzen und pädagogische Paradigmen. Zur anthropologischen Grundlegung einer biographischen Erziehungstheorie. In: Bildung und Erziehung 32 (1979b). 241-266.
- Loch, W.: Der Mensch im Modus des Könnens. In: König/Ramsenthaler (Hg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie. München 1980. 191-225.
- Loch, W.: Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit im Lebenslauf. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen - lebensbegleitende Bildung. Neuwied, Kriftel 1998. 91-109.

- Loch, W.: Der Lebenslauf als anthropologischer Grundbegriff einer biographischen Erziehungstheorie. In: Krüger, H.-H. / Marotzki, W.: Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen 1999. 69-88.
- Marquardt, O.: Inkompetenzkompensationskompetenz? In: Marquardt, O. (Hrsg.): Abschied vom Prinzipiellen. Stuttgart 1981. 23ff.
- Mandl, H. / Krause, U.-M.: Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. Forschungsbericht, Nr. 145. Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Ludwig-Maximilians-Universität München. München 2001.
- Marotzki, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1990.
- Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. München 1999.
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Online im Internet – URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.htm>
- Mayring, P.: Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel 2002.
- Mayring P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel 2003.
- Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel 2005.
- Mayring, P. / Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel 2005.
- Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel 2008.
- Matt, E.: Darstellung qualitativer Forschung. In: Flick, U.: Flick, U. / von Kardorff, E. / Steinke, I. (Hrsg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2003.
- Meckel, M. (2010): "Plop, plop, plop" - Spiegel-Gespräch. Spiegel Nr. 10 vom 8.03.2010. 113.
- Meili-Lüthy, E.: Persönlichkeitsentwicklung als lebenslanger Prozess. Progressionen und Regressionen im menschlichen Lebenslauf. Bern 1982.
- Merckens, H.: Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997. 97ff.
- Meueler, E.: Lob des Scheiterns. Hohengehren 2001.

- Mittelstraß, J. (1999): Lernkultur: Kultur des Lernens. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenz für Europa: Wandel durch Lernen - Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress Berlin 1999. 49-64.
- Moldaschl, M. (2006): Bildgebende assoziative Erhebungsmethoden in der Organisationsforschung. Working Papers No. 6 des Lehrstuhls für Soziologie, TU München. In: Online im Internet – URL unbekannt.
- Neef, C./Verstege, R. (Hrsg.): Kernfragen beruflicher Handlungskompetenz. Ansätze zur Messbarkeit, Umsetzung und empirischen Analyse. Hohenheimer Schriftenreihe zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 6. Stuttgart 2005.
- Nelson, T. O. / Narens, L.: Metamemory: A theoretical Framework and New Findings. In: Bower, G. H. (Ed.): The Psychology of Learning and Motivation. New York 1990. 125-173.
- Niethammer, L. (1990): Kommentar zu Pierre Bourdieu: Die biographische Illusion. In: Bios, Jg. 3, Hft. 1, 91-93.
- Nittel, D.: Von der Kreissäge zur Weiterbildung eines Großkonzerns – das berufsbiographische Porträt eines (un)gewöhnlichen Erwachsenenbildner In: Nittel, D./Marotzki, W.: Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Baltmannsweiler 1997. 12-35.
- Nittel, D./Marotzki, W.: Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Baltmannsweiler 1997.
- Nittel, D. / Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld 2003.
- Nittel, D.: Biographie. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hrsg): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Regensburg 2010. 49.
- Oerter, R. / Montada, L.: Entwicklungspsychologie. Weinheim 1998.
- Olbrich, E.: Die Entwicklung der Persönlichkeit im menschlichen Lebenslauf. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.) Entwicklungspsychologie. München 1982. 91-123.
- Oswald, H.: „Was heißt qualitativ forschen?“ In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997. 71ff.
- Peters, S. / Brödel, R.: Kompetenzentwicklung und Personalentwicklung. In: Brödel, R. / Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen - Konzeptionen - Handlungsfelder. Bielefeld 2004. 265-280.

- Pietrzyk, U.: Brüche in der Berufsbiografie – Chancen und Risiken für die Entwicklung beruflicher Kompetenz. Hamburg 2002.
- Przyborski, A. / Wohlrab-Sahr, M.: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München 2008.
- Reinhoffer, B.: Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: Mayring, P. / Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel 2005. 123-141.
- Reiss, S.: Who am I? The 16 Basic Desires that Motivates our Behavior and Defines our Personalities. New York 2000.
- Reutter, G.: Was begründet die Auseinandersetzung mit den Inhalten von Lernen in der Lernberatungskonzeption? In: Klein, R.: / Reutter, G.: Die Lernberatungskonzeption – Grundlagen und Praxis. Hohengehren 2005. 52ff.
- Sakkas, K. (2010): Unkonventionell und mainstreaming - Was ist die wahre Elite. SWR 2 AULA vom 14.02.2010. Online im Internet - URL: <http://www.swr.de/swr2/programm/sendungen/wissen/-/id=660374/nid=660374/did=5815836/qs3dmo/index.html>
- Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 25). Hohengehren 2001.
- Schierholz, H.: Die Integration Jugendlicher in das Berufsbildungssystem. In: Evangelische Akademie Boll: Von der Schule in den Beruf. 2004. 46ff
- Schmidt, J.: Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg 2005.
- Schmid, V.: Fallstudien in der psychoanalytischen Pädagogik. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997. 177ff.
- Schmidt-Grunert, M. (Hrsg.): Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode. Freiburg im Breisgau 2004.
- Schubert, K. / Klein, M. (2006): Das Politiklexikon. Dietz 2006. Online im Internet - URL: http://www.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=52F055
- Schuchardt, E.: Krise als Lernchance. Analyse von Lebensgeschichten. Düsseldorf: Patmos Verlag 1985.:

- Schulte, S./Lachnit, K.: Jung, diplomiert, zum Schnäppchenpreis. Akademier im Abseits. In: Allmendinger, J. (Hrsg.): Karriere ohne Vorlage. Junge Akademiker zwischen Hochschule und Beruf. Hamburg 2005. 103-107.
- Schwadorf, H.: Berufliche Handlungskompetenz im dualen System der Berufsakademie. In: Neef, C./Verstege, R. (Hrsg.): Kernfragen beruflicher Handlungskompetenz. Ansätze zur Messbarkeit, Umsetzung und empirischen Analyse. Hohenheimer Schriftenreihe zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 6. Stuttgart 2005. 63-89.
- Seel, A. (2004): Einführung in die qualitative Forschung. Online im Internet URL: http://www.pze.at/typo3/fileadmin/user_upload/ife-dokumente/Qualitative_Forschung_Homepage.pdf
- Seelig, W.: Leben, Bildung, Beruf. Zur beruflichen Dimension des curriculum vitae. In: Spanhel, D. (Hg.): Curriculum vitae: Beiträge zu einer biographischen Erziehungstheorie; Werner Loch zum 60. Geburtstag gewidmet. Essen 1988. 76-94.
- Seitter, W.: Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten. Opladen 1999.
- Sennett, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 2000.
- Simon, M.: Leistungsmessung und -bewertung im handlungsorientierten Unterricht an kaufmännischen Schulen. In: Neef, C./Verstege, R. (Hrsg.): Kernfragen beruflicher Handlungskompetenz. Ansätze zur Messbarkeit, Umsetzung und empirischen Analyse. Hohenheimer Schriftenreihe zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 6. Stuttgart 2005. 7-30.
- Spanhel, D. (Hg.): Curriculum vitae: Beiträge zu einer biographischen Erziehungstheorie; Werner Loch zum 60. Geburtstag gewidmet. Essen 1988.
- Stauber, B./Pohl, A./Walther, A.: Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänger junger Erwachsener. Weinheim und München 2007. 7-18.
- Stauber, B./Walther, A.: Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänger junger Erwachsener. Weinheim und München 2007. 19-40.

- Stegemann, A.: Informelles Lernen. Identifizierung, Bewertung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Hamburg 2008.
- Steiner, C.: Emotionale Kompetenz. München 1997.
- Steinke, I.: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U. / von Kardorff, E. / Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2003. 319-331.
- Strauss, A. L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München 1994.
- Strauss, A. L.: Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures of Developing Grounded Theory. 1998 by Sage Publication.
- Strobl R. / Böttger, A. (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden 1996.
- Täubner, M.: Bleibt das jetzt so? Hochschulabsolventen zwischen Sinnkrise und Praxisschock. In: Allmendinger, J. (Hrsg.): Karriere ohne Vorlage. Junge Akademiker zwischen Hochschule und Beruf. Hamburg 2005. 69-78.
- Thomae, H.: Theory of Aging and Cognitive Theory of Personality. In: Human Development 1970 (13). 1-16.
- Thomae, H.: Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie. Göttingen, Toronto, Zürich 1988.
- Turner, S. P.: Jugendliche auf das Arbeitsleben vorbereiten. In: Erziehungswissenschaft und Beruf 2009 (57). 325.
- Turner, S. P.: Ausgewählte Aspekte der Selbstkonzept-Forschung und deren Bedeutung für die Angewandte Motologie. Diplomarbeit 1999.
- Treichler, M.: Krankheiten und Krisen im Lebenslauf. Risiken und Chancen der Identitätsbildung heute. Heidenheim 1999.
- Trier, M.: Lebensbegleitendes Lernen als Diskontinuitätsmanagement - Kompetenztransfer zwischen beruflichen und außerberuflichen Tätigkeitsfeldern. In: Brödel, R. / Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen - Konzeptionen - Handlungsfelder. Bielefeld 2004. 123-138.
- Ulich, D. u. a.: Psychologie der Krisenbewältigung: Eine Längsschnittuntersuchung mit arbeitslosen Lehrern. Weinheim, Basel 1985.
- Ulich, D.: Krise und Entwicklung. Zur Psychologie der seelischen Gesundheit. München, Weinheim 1987.
- Veith, H.: Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungsleitsemantiken. Münster 2001.

- von Franz, M.-L.: Der Individuationsprozess. In: Jung, C. G.: Der Mensch und seine Symbole. Zürich, Düsseldorf 1999. 158-229.
- Verstege, R.: Ausbildung zu Generalisten oder Spezialisten? Auf der Suche nach einer Typologie beruflicher Handlungskompetenz. In: Neef, C./Verstege, R. (Hrsg.): Kernfragen beruflicher Handlungskompetenz. Ansätze zur Messbarkeit, Umsetzung und empirischen Analyse. Hohenheimer Schriftenreihe zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 6. Stuttgart 2005. 91-117.
- Vogel, N./Wörner, A.: Erwachsenenpädagogische professionelle Kompetenz für die Weiterbildung. In: Clement, U./Arnold, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen 2002. 81-92.
- Vogel, N. (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1998.
- Vogel, N.: Steuerung der Weiterbildung durch erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung. In: Hartz, S. / Schrader, J. (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn 2008. 293ff.
- Voß, G.: Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1998, 3. 473-487.
- Voß, G.: LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktive Lernwelten. Heidelberg 2006.
- Weinert, F. E.: Concepts of Competence. Contribution with the OECD Project Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). München 1999.
- Weiß, R.: Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR). In: DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 3/2011. 24-25.
- Kommission der Europäischen Union (Hrsg.): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg 1995.
- Wiesinger, H. (2006): Qualitative Methoden nach Mayring. Online im Internet - URL: http://www.uni-koeln.de/phil-fak/fs-psych/serv_pro/mayring.html#_Toc393431465
- Willemsen, R.: Der Knacks. Frankfurt 2008.
- Wittwer, W. / Reimer, R.: Biografie und Beruf - zur Neubestimmung eines tradierten Verhältnisses. In: Clement, U./Arnold, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen 2002. 169-188.

- Witzel, A.: Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen. Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag 1982.
- Witzel, A.: Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G.: (Hrsg.), Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Heidelberg 1989. 227-256.
- Witzel, A.: Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen. Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobl R. / Böttger, A. (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden 1996. 49-76.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Online im Internet – URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm>
- Ziemons, M: Lernen an Krisen in der Erwachsenenbildung. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 37). Baltmannsweiler 2003.

Abbildungsverzeichnis

- Abb.1. Thurner, S. P.: „Theorieorientierte Forscherbrille“ 2011, 19.
- Abb. 2. Kauffeld, S.: Kompetenzübersicht nach Heyse/Erpenbeck 1996. 2002, 42.
- Abb.3. Schwadorf, H.: Konkretisierung beruflicher Handlungskompetenz 2005, 50.
- Abb. 4. Gillen, J.: Ansätze der Kompetenzerhebung – Systematik 2003, 54.
- Abb. 5. Loch, W.: Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit nach Loch. 1998, 66.
- Abb. 6. Thurner, S. P.: Verschiedene Konnotationen von Krise 2011, 72.
- Abb. 7. Thurner, S. P.: Das Konstrukt der curricularen Kompetenzkrise 2007, 76.
- Abb. 8. Thurner, S. P.: Selbstreflexion curricularer Kompetenzen 2007, 79.
- Abb. 9. Thurner, S. P.: Anzeige „Studie zur beruflichen Kompetenzkrise“ 2010, 97.
- Abb. 10. Thurner, S. P.: Thematische Ansätze für curriculare Lernhilfen. 1979, 321.
- Abb. 11ff. Thurner, S. P.: Kompetenzspiralen und -kurven 2009/2010. 114ff.

Tabellenverzeichnis

- Tab. 1. Thurner, S. P.: Ergebnismatrix „Curriculare Kompetenzkrise“, 323ff.
- Tab. 2. Thurner, S. P.: Explizite Betrachtung mittels Zitate: Umgang mit der curricularen Kompetenzkrise bei Bewerbungen, 331ff.
- Tab. 3. Thurner, S. P.: Kurzfragebögen, 371.

Anhänge

i) Text für die Anzeige in der Zeitschrift "LIFT" (Stadtmagazin Stuttgart):

Studie zur beruflichen Kompetenzkrise: 35-jährige Doktorandin der Erziehungswissenschaften (Universität Tübingen) sucht junge Erwachsene bis 35 Jahren mit Hochschulabschluss, die einen brüchigen beruflichen Lebenslauf aufweisen, für ein Interview. Brüchig meint lückenhaft (zwischen 3 Monaten und einem Jahr). Sie sollten sich um eine Reintegration auf dem ersten Arbeitsmarkt bemühen/bemüht haben. Der zu Interviewende erhält neben der Möglichkeit zur Selbstreflexion 20 Euro pro Interview. Vorinformation per Email unter: kompetenzkrise@web.de

ii) Text für die Anzeige 2 (modifiziertes Alter):

Studie zur beruflichen Kompetenzkrise: 36-jährige Doktorandin der Erziehungswissenschaften (Universität Tübingen) sucht Erwachsene zwischen 30 und 40 Jahren mit Hochschulabschluss, die einen brüchigen beruflichen Lebenslauf aufweisen, für ein Interview. Brüchig meint lückenhaft (zwischen 3 Monaten und einem Jahr). Sie sollten sich um eine Reintegration auf dem ersten Arbeitsmarkt bemühen/bemüht haben. Der zu Interviewende erhält neben der Möglichkeit zur Selbstreflexion 20 Euro pro Interview. Vorinformation per Email unter: kompetenzkrise@web.de

iii) Informationsblatt zum Datenschutz

Wir informieren Sie über das Forschungsprojekt „Zum Eigensinn ungeradliniger Lebensläufe. Eine subjektorientierte Untersuchung curricularer Kompetenzkrisen bei 30 bis 40-jährigen Akademikern aus erwachsenenpädagogischer Perspektive“, für das wir Sie gern interviewen möchten. Der Datenschutz verlangt Ihre ausdrückliche und informierte Einwilligung, dass wir das Interview speichern und auswerten.

Die Leitung des Projektes liegt bei Prof. Dr. Norbert Vogel (Institut für Erziehungswissenschaft, Erwachsenenbildung/Weiterbildung) von der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. In dem Forschungsprojekt sollen Menschen im Alter von 30 bis 40 Jahren mit Hochschulabschluss von Sandra P. Thurner, Doktorandin an der Universität Tübingen befragt werden.

Die Durchführung der Studie geschieht auf der Grundlage der Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes. Der Interviewer unterliegt der Schweigepflicht und ist auf das Datengeheimnis verpflichtet. Die Arbeit dient allein wissenschaftlichen Zwecken.

Wir sichern Ihnen folgendes Verfahren zu, damit Ihre Angaben nicht mit Ihrer Person in Verbindung gebracht werden können:

- Wir gehen sorgfältig mit dem Erzählten um: Wir nehmen das Gespräch auf Band auf. Das Band wird abgetippt und anschließend entweder gelöscht oder Sie
- können das Band bekommen. Auch die Abschrift können Sie bekommen.
- Wir anonymisieren, d. h. wir verändern alle Personen-, Orts-, Straßennamen, Firmen- und Universitätsnamen. Alle Altersangaben werden um ein bis zwei Jahre nach unten oder oben verändert.
- Ihr Name und Ihre Telefonnummer werden am Ende des Projektes in unseren Unterlagen gelöscht, so dass lediglich das anonymisierte Transkript existiert. Die von Ihnen unterschriebene Erklärung zur Einwilligung in die Auswertung wird in einem gesonderten Ordner an einer gesicherten und nur der Projektleitung zugänglichen Stelle aufbewahrt. Sie dient lediglich dazu, bei einer Überprüfung durch den Datenschutzbeauftragten nachweisen zu können, dass Sie mit der

- Auswertung einverstanden sind. Sie kann mit Ihrem Interview nicht mehr in Verbindung gebracht werden.

Die Datenschutzbestimmungen verlangen auch, dass wir Sie noch einmal ausdrücklich darauf hinweisen, dass aus einer Nichtteilnahme keine Nachteile entstehen. Sie können Antworten auch bei einzelnen Fragen verweigern. Auch die Einwilligung ist freiwillig und kann jederzeit von Ihnen widerrufen und die Löschung des Interviews von Ihnen verlangt werden. Wir bedanken uns für Ihre Bereitschaft, uns Auskunft zu geben, und hoffen, unsere wissenschaftliche Arbeit dient dazu Menschen mit ungeradlinigen Lebensläufen aus einer anderen Perspektive zu betrachten und deren Chancen auf dem ersten Arbeitsmarkt zu erhöhen.

Ich bin über das Vorgehen bei der Auswertung der persönlichen Interviews mit einem Handzettel informiert worden. Unter diesen Bedingungen erkläre ich mich bereit, das Interview zu geben und bin damit einverstanden, dass es auf Band aufgenommen, abgetippt, anonymisiert und ausgewertet wird.

Unterschrift: _____

_____, den _____

