



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Was möchtest du werden?

Das Schicksal von Bildungs- und Entwicklungsintentionen
unter dem Aspekt der Selbstverwirklichung

Verfasserin

Mag.^a Julia Fischer

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Hollabrunn, im April 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. phil. Robert Hutterer

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig erarbeitet und verfasst und keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel in diesem Zusammenhang verwendet wurden.

Diese Diplomarbeit wurde bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Weiters versichere ich, dass die von mir eingereichten Exemplare (ausgedruckt und elektronisch) identisch sind.

Hollabrunn, im April 2011

Der Leser wird darauf aufmerksam gemacht, dass der einfachen Lesbarkeit wegen auf die weibliche Anredeform verzichtet wird. Wird der männliche Term für Personen oder Personengruppen verwendet, so soll sich dieser im Sinne der Gleichbehandlung auf beide Geschlechter beziehen. Ausführungen, die nur auf eines der beiden Geschlechter Bezug nehmen, werden entsprechend gekennzeichnet.

Danke

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Personen herzlich bedanken, die durch ihre Unterstützung, ihren Glauben an mich, die langjährige Begleitung, tatkräftige Unterstützung und regelmäßige Inspiration in unterschiedlichster Weise zum Gelingen dieser Arbeit wesentlich beigetragen haben.

Mein herzlichster Dank gilt

Ao. Univ.-Prof. Dr. ROBERT HUTTERER für die Betreuung meiner Diplomarbeit

allen Interviewpartnern - für das Zur-Verfügung-Stellen ihrer Zeit, ihrer Geschichte, ihrer Erinnerungen und Gedanken

meinen Eltern REGINA und BERNHARD FISCHER für die Unterstützung im Laufe des Studiums

meiner Schwester TERESA FISCHER nicht speziell auf die Diplomarbeit bezogen, sondern ganz generell für die vielen, guten, offenen Gespräche im Laufe der Jahre, die mir stets Anregungen zum Nachdenken geben, Erleichterung geschaffen oder einfach Freude bereitet haben

EVA-MARIA BRUNNHUBER – danke für die zahlreichen anregenden, konstruktiven, reflektierenden und aufbauenden Gespräche

RENÉ HÜBL – für den Glauben an mich und meine Fähigkeiten, die vielen guten Gespräche und positiven Rückmeldungen

MARTIN ZÖCHMEISTER – danke für dein Verständnis, deine große Geduld, deinen selbstverständlichen Optimismus, dein Da-Sein in allen möglichen Situationen und danke dafür, dass du immer an mich glaubst!

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema Berufsvorstellungen und –wünsche in der Kindheit sowie der weiteren Entwicklung dieser Intentionen, Träume und Vorstellungen. Es handelt sich um eine Untersuchung im Rahmen der Sozialpädagogik, die anhand von Tiefeninterviews mit sechs Personen aus dem Sozial- bzw. Wirtschaftsbereich durchgeführt wurden. Dabei wurden drei Frauen sowie drei Männer im Alter zwischen 30 und 45 Jahren interviewt.

Es ging darum, Berufswünsche in der Kindheit sowie prägende Erlebnisse und Entscheidungen bezüglich der weiteren Berufswahl im Laufe des Lebens herauszufiltern sowie herauszufinden, welchen Stellenwert Selbstverwirklichung heutzutage für die Berufstätigen einnimmt. Dabei kam es zu einer Auseinandersetzung mit den Themen Bildungs- und Berufsweg, Stellenwert der Arbeit, Potenziale und Begabungen, förderliche sowie hemmende Umweltfaktoren, Geld bzw. Lohn sowie Selbstverwirklichung. Die Interviews wurden transkribiert und anschließend anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. In manchen der aufgestellten Kategorien gab es Übereinstimmungen zwischen den Interviewpersonen, in anderen wiederum zeigten sich Differenzen. Grundsätzlich konnte festgestellt werden, dass die Berufsvorstellungen in der Kindheit durchwegs idealisierend waren, es wurden jedoch auch Verbindungen zwischen Berufsvorstellung in der Kindheit und derzeit ausgeübtem Beruf bzw. Freizeittätigkeiten hergestellt. Das Thema Selbstverwirklichung stellt für alle Interviewpersonen auf unterschiedliche Weise eine wichtige Komponente ihres Lebens dar.

Abstract

The subject matter of this paper is the development of career aspiration throughout childhood and its impact later in life. It is a social-pedagogical analysis based on interviews with six subjects working in social or economic domains. The aim was to find out career aspirations during childhood, formative experiences regarding career choice and importance of self-actualisation for the interviewees today. This led to an analysis of the factors education and occupational history, importance of employment, potentials and talents, supportive and hindering environmental factors, compensation and self-actualisation. The interviews were transcribed and analysed based on the method of „qualitative Inhaltsanalyse“ according to Mayring. Conformities and differences between the interviewees could be found in several instances. Idealization of career aspirations during childhood occurred in all cases, but correlations between career aspirations and current profession could also be found in all six individuals. Self-actualisation constitutes an important topic in life for all six interviewees in one way or another.

INHALTSVERZEICHNIS

Ehrenwörtliche Erklärung	3
Danke	5
Zusammenfassung	7
Abstract	8
THEORETISCHER TEIL	12
1. Einleitung	12
1.1. Entwicklung und Begründung der Fragestellung	12
1.2. Methodische Vorgehensweise	13
2. Begriffsanalyse	19
2.1. Bildung und Bildsamkeit	19
2.1.1. Versuch einer Definition des Bildungsbegriffes	19
2.1.2. Der Bildungsbegriff – historisch gesehen – von Platon bis Humboldt .	21
2.1.3. Bildung in der Gegenwart	24
2.1.4. Bildung in der Zukunft	25
2.1.5. Bildsamkeit	25
2.2. Begabung	31
2.2.1. Faktorenmodelle	35
2.2.1.1. Das Drei-Kreise-Modell („three-ring conception of giftedness“) von Renzulli	35
2.2.1.2. Das Triadische Interdependenzmodell von Mönks (1987)	36
2.2.1.3. Das „Komponenten-Modell“ von Wiczerkowski & Wagner (1985)	37
2.2.2. Einflussfaktorenmodelle	38
2.2.2.1. Das dynamische Modell zur Begabung von Gagné (1985)	39
2.2.2.2. Das Münchner Hochbegabungsmodell von Heller	41
2.3. Potenzial	45
2.3.1 Das Potenzial als Vermögen zu werden - „potential as capacity to become“	49
2.3.2 Das Potenzial als Neigung zu werden - „potential as propensity to become“	51

2.3.3 Das Potenzial als Fähigkeit/Begabung zu werden - „potential as capability to become”	53
2.4. Selbstverwirklichung	56
2.4.1. Selbstverwirklichung in der Psychologie	56
2.4.1.1. Selbstverwirklichung bei Abraham Maslow	57
2.4.1.2. Selbstverwirklichung bei Carl Rogers	64
2.4.1.3. Selbstverwirklichung bei Charlotte Bühler	67
2.4.1.4. Selbstverwirklichung bei Erich Fromm	70
2.4.1.5. Selbstverwirklichung bei Viktor Frankl	72
2.4.2. Selbstverwirklichung in der Philosophie	74
2.4.3. Selbstverwirklichung in der Pädagogik.....	74
2.4.4. Die negativen Aspekte der Selbstverwirklichung.....	75
EMPIRISCHER TEIL.....	78
3. Die empirische Untersuchung.....	78
3.1. Forschungsgegenstand	78
3.2. Forschungsmethode	80
3.2.1. Das Tiefeninterview	81
3.2.1.1. Inhaltliche Bestimmung des Tiefeninterviews	81
3.2.1.2. Abgrenzung des Tiefeninterviews zur tiefenpsychologischen Befragung	85
3.2.1.3. Techniken des Tiefeninterviews.....	86
3.2.1.4. Validität und Reliabilität von Tiefeninterviews	89
3.2.2. Die qualitative Inhaltsanalyse als Methode zur Untersuchung der narrativen Interviews	90
4. Die Praktische Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse	97
4.1. Entstehungssituation der Interviews	97
4.2. Form des Interviewmaterials	98
4.3. Richtung der Analyse und Definition der Fragestellung.....	98
4.4. Entstehung der halb-direktiven Tiefeninterviews, Entwicklung des Kategoriensystems und Definition der Analyseeinheiten.....	100
5. Analyse der Interviewprotokolle anhand der qualitativen Inhaltsanalyse....	103
5.1. Kategorie: Kindheits-Berufswünsche und -ideen.....	103
5.2. Kategorie: Bildungsweg sowie aktuell ausgeübter Beruf	110
5.3. Kategorie: Stellenwert Arbeit	119

5.4. Kategorie: Potenziale und Talente	124
5.5. Kategorie: förderliche und/oder hemmende Umweltfaktoren.....	129
5.6. Kategorie: Geld	140
5.7. Kategorie: Selbstverwirklichung	144
6. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse	154
7. Literaturverzeichnis	158
8. Abbildungsverzeichnis	166
Curriculum Vitae.....	167

THEORETISCHER TEIL

1. Einleitung

„Wahrer Beruf für jeden war nur das eine: zu sich selbst zu kommen“.
(Hesse, 1919, S. 150)

Bereits im frühen Alter setzen sich Kinder mit der eigenen persönlichen und beruflichen Zukunft auseinander und entwickeln Ideen und Vorstellungen darüber, was sie einmal tun und wer bzw. wie sie einmal sein möchten. Kinder haben recht klare Vorstellungen und Wünsche über ihre berufliche Zukunft, scheinen genau zu wissen, was sie jetzt und zukünftig wollen und setzen sich gerne mit diesem Thema auseinander. Zudem fällt es ihnen nicht so schwer wie Erwachsenen, sich selbst 20 oder 30 Jahre älter vorzustellen.

Meist gibt es eine Vielzahl an Bildungs- und Entwicklungsintentionen, an Zukunftsvorstellungen, Träumen und Zielen, die man verfolgen möchte, doch im Laufe des Lebens kommt es eines Tages zu einer prägenden Situation und infolgedessen zu einer Entscheidung dafür, welchen Weg man einschlägt und zukünftig gehen wird.

Einer der Entscheidungsträger dafür, welche Idee man verwirklicht und welche man wieder verwirft, ist sicherlich das Potenzial und Talent des Menschen.

1.1. Entwicklung und Begründung der Fragestellung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Frage, welche Vorstellungen über die künftige Berufswahl man in der Kindheit hatte und wie sich diese Intentionen und Träume entwickelten. Es geht darum, prägende Erlebnisse und Entscheidungen bezüglich der weiteren Berufswahl im Laufe des Lebens

herauszufiltern, herauszufinden, welchen Stellenwert die Selbstverwirklichung in den Träumen der Kindheit einnahm und welchen Stellenwert Selbstverwirklichung heutzutage für die Berufstätigen einnimmt.

1.2. Methodische Vorgehensweise

Um die Forschungsfrage zu bearbeiten, gliedert sich die vorliegende Forschungsarbeit in einen theoretischen und einen praktischen Teil.

Der theoretische Teil der Diplomarbeit beginnt mit einer *Einleitung und Begriffsdefinitionen*, da diese zum besseren Verständnis beitragen. Ebenso wird der aktuelle Forschungsstand umrissen und eine Literaturübersicht gegeben. In diesen Kapiteln werden die *Begriffe Bildung und Bildsamkeit, Begabung, Potenzial und Selbstverwirklichung analysiert*, ebenso werden die *unterschiedlichen Theorien diverser Autoren* (Psychologen, Soziologen, Philosophen, Pädagogen) erarbeitet.

In weiterer Folge werden einerseits die *verwendete Methode* und andererseits die *Kriterien* erläutert, die die Personen erfüllen müssen, um an der Untersuchung teilzunehmen. Ebenso wird im empirischen Teil dieser Arbeit die subjektive Wahrnehmung der Interviewpartner beschrieben.

In dieser Arbeit werde ich mich an der Methode des Tiefeninterviews orientieren, da diese Interviewform es dem Interviewten ermöglicht, frei und von sich aus zum Thema Stellung zu nehmen und seine Erfahrungen und Ansichten weitestgehend frei zu äußern. Mittels der durchgeführten Gespräche soll den Gesprächsteilnehmern die Möglichkeit eingeräumt werden, einerseits zum Thema allgemein Stellung zu nehmen und andererseits subjektive Meinungen, Ansichten und Erfahrungen frei ausdrücken. Die durchgeführten Interviews wurden auf Tonband aufgenommen und anschließend transkribiert.

Einen weiteren großen Teil dieser Arbeit werden die *Auswertung und Analyse der Interviews* einnehmen, welche anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring vorgenommen wurde.

Im letzten Kapitel „*Diskussion und Interpretation der Ergebnisse*“ werden die Ergebnisse resümiert und gedeutet sowie eventuelle offene Fragen beantwortet.

Weiters wird in diesem Abschnitt versucht, die erhaltenen Ergebnisse mit Resultaten früherer Untersuchungen, die ähnliche Themen bearbeiteten, zu vergleichen, um Parallelen, aber auch Differenzen aufzuzeigen. Der aktuelle Wissensstand zum behandelten Gebiet soll somit in die Studie einfließen als auch umgekehrt durch die Erkenntnisse aus der Untersuchung erweitert werden. In diesem Kapitel sollen überdies eine kritische Betrachtung der durchgeführten Studie vorgenommen sowie Verbesserungsvorschläge für zukünftige Forschungen genannt werden.

1.3. Zur Aktualität der Fragestellung – Forschungsstand und Forschungslücke

Um einen Eindruck von der Gegenwärtigkeit des Themas zu gewinnen, versuchte ich mittels Recherchetätigkeit die Aktualität der Fragestellung herauszuarbeiten. Um einerseits die erziehungswissenschaftliche und andererseits die alltagsbezogene Perspektive zu berücksichtigen, wurden zur Suche sowohl wissenschaftliche Datenbanken als auch das Internet als Massenmedium und Gegenstand des Alltags herangezogen.

Unter dem Begriff „Bildungs- und Entwicklungsintention“ finden sich über die Suchmaschine Google lediglich 150 Einträge. Die unterschiedlichen Publikationen lassen sich grob auf die Bereiche Pädagogik und Psychologie zuteilen. In der Literaturdatenbank FIS Bildung, sowie im Onlinekatalog (OPAC UB Wien) der Hauptbibliothek der Universität Wien finden sich zu derselben Schlagwortkette keine Ergebnisse. Im PsycInfo, der bibliographischen Datenbank der American Psychological Association (APA), mit Literatur zur Psychologie, findet man zu Bildungs- und Entwicklungsintention ebenfalls keine Ergebnisse, zu den Begriffen Bildung und Entwicklung ebenso nicht.

Unter den Begriffen „Potenzial Selbstverwirklichung Beruf“ finden sich über die Suchmaschine Google weitaus mehr, nämlich 320.000 Einträge. Diese Publikationen lassen sich ebenso den Bereichen Pädagogik, Psychologie,

Astrologie, Jobcoaching, Lebens- und Berufsberatung sowie Ausbildung zuordnen. Wenn man den Begriff Begabung hinzufügt, finden sich noch 16.000 Einträge zu denselben Bereichen. In der Literaturlatenbank FIS Bildung findet man zu Potenzial und Selbstverwirklichung lediglich ein Dokument, nämlich das Buch Bildungsmanagement von Gütl, Orthey & Laske (2006).

Im PsycInfo findet man unter „what do you want to become“ keine Einträge, zum Begriff „potencial“ 11 Einträge aus den Bereichen Neuropsychologie, Neuropsychiatrie und Intelligenz, unter „what do you want to be“ einen Eintrag, jedoch aus dem Bereich Medizin, zum Begriff „self-realization“ findet man 800 Einträge aus den verschiedenen Bereichen der Psychologie, jedoch nicht zu Untersuchungen der Entwicklungspsychologie bzw. kann keiner dieser Einträge dem erziehungswissenschaftlichen Bereich zugeordnet werden. Unter dem Begriff „potential“ findet man 190.000 Einträge, alle aus dem Bereich Neurologie, Neuropsychologie, Psychophysiologie, Hirnforschung, Experimentelle Psychologie, zu „self-realization and potential“ findet man 96 Einträge, zu „career aspiration“ 87 Querverweise und wenn man die Begriffe self-realization and potential and career aspiration oder career aspiration and self-realization als Schlagwörter vereint, findet man keine Einträge. Die beiden Begriffe „career aspiration and potential“ miteinander verweisen auf 25 Einträge, jedoch sind diese ebenfalls nicht dem erziehungswissenschaftlichen Bereich zuzuordnen. Die Begriffe „potential and development“ kombiniert ergeben 82000 Einträge, welche vor allem in den Gebieten Hirnforschung, Verhaltenswissenschaft, Pharmakologie, Psychophysiologie angesiedelt sind. „Self-realization and development“ gemeinsam ergeben 400 Einträge zu den Fächern Gerontologie, Spiritualität und Verhaltenspsychologie (Stand 11. März 2010).

Aus der Anzahl der Suchergebnisse lässt sich folgern, dass die Begriffe Selbstverwirklichung und Potenzial in vielen Bereichen der Wissenschaft Eingang gefunden haben, im erziehungswissenschaftlichen Kontext jedoch noch kaum von einer Durchsetzung als prägnanter Begriff die Rede sein kann. Betrachtet man jedoch die Vielzahl der Ergebnisse, kann von einer Aktualität und gegenwärtigen Bedeutung des Themas gesprochen werden.

1. Einleitung

Im Jahr 2009 wurde in Deutschland vom Marktforschungsinstitut Iconkids&Youth eine Untersuchung an 681 Jungen und Mädchen im Alter von 6 bis 12 Jahren zur Frage „Was willst du später werden?“ durchgeführt.

Ergebnis der Untersuchung ist, dass die fünf beliebtesten Berufe der Kids Klassikern und deutlichen Rollenmustern folgen.

Bei den Jungs zählt eine Karriere in der Bundesliga zu den absoluten Favoriten, knapp jeder Sechste (17,3%) träumt von einer Zukunft als Profifußballer. Jeder Zehnte gibt Polizist als Berufswunsch Nummer eins an (10,1%). Nach wie vor beliebt sind die Berufe des Piloten (7,8%) und des Feuerwehrmanns (6,3%), auf Rang fünf folgt der Ingenieur (4,9%). Die Plätze 6 bis 10 belegen Entdecker/Erfinder/Forscher (3,2%), Kfz-Mechaniker (3,2%), Lehrer (2,9%), Arzt (2,3%) und Profi-Sportler ausgenommen Fußballer (2,3%). Mädchen scheinen hingegen in ihrem späteren Berufsleben weniger abenteuerlich zu sein, sie wollen einmal lieber Kindern, Tieren und Kranken helfen bzw. im Showgeschäft glänzen: So gibt jedes fünfte Mädchen (19,8%) an, dass Tierärztin ihr absoluter Traumberuf sei, mit großem Abstand folgen die Berufe Lehrerin (9,3%), Ärztin (8,4%) und Sängerin (7,5%). Auf Platz fünf folgt als beliebtester Beruf der sechs- bis zwölfjährigen Mädchen das Arbeiten als Krankenschwester (6,0%). Die Plätze 6 bis 10 der Wunschberufe belegen Kindergärtnerin (3,6%), Schauspielerin (3,3%), Model (3,0%), Tierpflegerin (2,4%) und Polizistin (2,1%) (vgl. Internetquelle a)

Die Aktualität des Themas lässt sich unter anderem auch an einem Beitrag aus dem Jahr 2008, gestaltet von vier Mädchen im Alter von 14 und 15 Jahren, mit dem Titel „Ich und das Leben - Die ewig gleiche Frage der Berufswahl“ erkennen. In diesem Video stellen sich die Mädchen, welche alle noch in Ausbildung sind und zur Schule gehen, Fragen wie „Weiß ich wirklich was ich werden will?“, „Habe ich die richtige Wahl getroffen?“ und „Werden mich meine Eltern bei meiner Berufswahl unterstützen oder werden sie mir im Weg stehen?“, interviewen infolgedessen berufstätige Frauen und stellen ihnen Fragen wie „Wann wussten Sie, was Sie werden wollten?“ sowie „Hat Sie jemand in ihrer Berufswahl beeinflusst?“ (vgl. Internetquelle b)

Im Jahr 2005 führten drei Studierende eine Untersuchung mit Schülern einer dritten Klasse durch und stellten den Kindern folgende Fragen: „Was möchtest du

einmal werden?“ und „Was gefällt dir an diesem Beruf?“. Ebenso ließen sie die Kinder eine Zeichnung anfertigen und den Beruf beschreiben. Ergebnis dieser Untersuchung war, dass die Knaben eher technische, abenteuerlustige Berufe wählten, die eher in der Traumwelt vorkamen, und Mädchen soziale, beschützende Berufe als Berufsziel angaben. Knaben wählten eher ausgeflippte und unerreichbare Berufsziele als Mädchen. Generell wurden von den Kindern tendenziell Berufe mit hohen Anforderungen und einer langen Ausbildung einem „Durchschnittsberuf“ vorgezogen. Allgemein ist aufgefallen, dass in den Begründungen der Kinder für die Wahl ihres Traumberufes Klischees stark zum Ausdruck kamen (Traumberuf Lehrer, da man da lange frei habe, oder Polizist, um Waffen zu haben und Menschen ins Gefängnis zu stecken). (Germann, R. Longhitano, K. & De Ventura, M., 2005).

In Deutschland werden im Projekt „Kinderbarometer“ regelmäßig Kinder im Alter zwischen 9 und 14 Jahren von der LBS-Initiative Junge Familie und dem ProKids-Institut für Kindheits-, Jugend- und Bildungsforschung zu den Themen Familie, Schule, Wohnumfeld, Freizeit, aktuelle Geschehnissen und Politik befragt. Die Studie der LBS-Initiative Junge Familie wurde erstmals 1997 durchgeführt, Ergebnisse dazu werden im „LBS-Kinderbarometer“ veröffentlicht. Im Jahr 2003 nannten die 9- bis 14jährigen aus Nordrhein-Westfalen folgende Berufe als ihren „Traumberuf“: Jungen wollten vor allem in typisch männlichen Berufen arbeiten und Polizist oder Fußballspieler werden, aber auch Berufe in Handwerk und Technik sowie im Bereich Wissenschaft waren sehr beliebt. Der häufigste Berufswunsch von Mädchen hingegen war Ärztin, gefolgt von typisch weiblichen Berufen wie Lehrerin, Künstlerin oder Krankenpflegerin. Bei Jungen schien vor allem das Prestige (z. B. Anerkennung finden, ein „Star“ sein), bei Mädchen dagegen die soziale Verantwortung im jeweiligen Beruf die größte Rolle zu spielen (z. B. helfen, etwas „Schönes“ und „Gutes“ tun). (LBS-Initiative Junge Familie, ProKids-Institut, 2004).

Meinen Recherchen zufolge wurden Interviews mit berufstätigen Erwachsenen zum Thema: *„Was wolltest du in früheren Jahren deines Lebens werden und wie haben sich diese Ideen entwickelt?“* bis dato noch nicht geführt.

Es gibt eine Arbeit, deren Themen in der Nähe meiner angesiedelt sind. Diese

stammt von Monika Rinner. Die Autorin beschäftigt sich in ihrer Diplomarbeit „Jugendliche zwischen Wunschberuf und Realität“ mit der Lebenswelt Jugendlicher, denen es aus unterschiedlichen Gründen nicht möglich war und ist, den von ihnen erwünschten Beruf zu erlernen. Sie ging der Frage nach, was mit dem Potential, den Begabungen und Talenten von jungen Menschen geschieht, die es nicht schaffen, ihre Berufswünsche entsprechend zu verwirklichen.

Bisher wurde eine Vielzahl an Studien und Untersuchungen gemacht, in denen Kinder zu ihren Berufsvorstellungen und –wünschen befragt wurden, jedoch kann man keine Daten zu Untersuchungen finden, in denen Erwachsene über ihre Berufswünsche in der Kindheit und die Entwicklung dieser befragt wurden.

Aus diesem Grund möchte ich diese Forschungslücke aufgreifen und Erwachsene zu diesem Thema befragen.

Primäre Zielsetzung dieser Diplomarbeit ist es, die unterschiedlichen Bildungs- und Entwicklungsintention der Kindheit der befragten, berufstätigen Erwachsenen heraus-zu-finden.

Der Untersuchung liegt die Annahme zugrunde, dass berufstätige Erwachsene, welche ihre Berufswünsche bzw. Teile ihrer Träume der Kindheit realisiert haben, zufriedener sind als jene berufstätigen Erwachsenen, welche ihre Wünsche verworfen haben und einen anderen Beruf ergriffen haben bzw. ergreifen mussten. Eine weitere Annahme ist, dass berufstätige Erwachsene, welche ihre Träume verwirklicht haben, insgesamt mehr nach Selbstverwirklichung streben oder strebten als jene Erwachsenen, die ihre Berufswünsche geändert haben.

Diese Annahmen sollen im Zuge der Auswertung der Interviews überprüft und bestätigt oder verworfen werden.

Ebenso soll herausgefunden werden, welchen Stellenwert Selbstverwirklichung bei den Wünschen und Vorstellungen des Berufes im Kindesalter einnahm und welchen Stellenwert Selbstverwirklichung in den Berufen der Erwachsenen heutzutage hat. Es soll außerdem ergründet werden, was die Personen in der Kindheit von ihrem Beruf erwarteten und erhofften und was aus diesen Wünschen, Hoffnungen und Erwartungen letztlich geworden ist. Diese Arbeit soll neue Einsichten und Erkenntnisse über Menschen bringen, um- durch die Untersuchung- zu neuen Ergebnissen für die Sozialpädagogik zu kommen.

2. Begriffsanalyse

Die Begriffe Bildung, Bildsamkeit, Begabung, Potenzial und Selbstverwirklichung stehen miteinander in Zusammenhang. In den Interviews für meine Diplomarbeit wurde über diese Begriffe gesprochen, manche davon wurden definiert. Da die Berufswünsche in der Kindheit und folglich die Berufswahl viel mit Bildung, Begabung, Potenzial und deren Verwirklichung zu tun haben, folgt nun eine Darstellung dieser Begriffe.

2.1. Bildung und Bildsamkeit

Die Grundbegriffe der Pädagogik scheinen vertraut, man glaubt zu wissen, was mit Begriffen wie „Bildung“ oder „Erziehung“ gemeint ist, da beide Wörter in der Alltagssprache verankert sind und im täglichen Sprachgebrauch Verwendung finden. Vielen wird es jedoch schwerfallen, eine genaue Beschreibung dieser Fachausdrücke zu geben. Setzt man sich mit diesen Begriffen näher auseinander, so zeigen sich unterschiedliche Vorstellungen davon, was sie bedeuten und meinen können sowieso wie diese anzuwenden sind. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, sich zu vergegenwärtigen, was im wissenschaftlichen Diskurs sowie in der Pädagogik mit diesen Grundbegriffen gemeint ist (Raithel, Dollinger & Hörmann, 2009, S. 9).

2.1.1. Versuch einer Definition des Bildungsbegriffes

Es ist keineswegs eindeutig, was mit Bildung gemeint ist. Menze (1970, S. 156) schreibt zum Problem des Bildungsbegriffs in der Pädagogik: „Über den Bildungsbegriff in der Gegenwartspädagogik ist eine einheitliche Aussage unmöglich“. Er ist der Meinung, dass eine sinnvolle Präzisierung des

Bildungsbegriffes als Basis für die wissenschaftliche Diskussion in der Pädagogik jedoch unumgänglich ist. Der Begriff Selbstverwirklichung kann eine mögliche, sinnvolle Präzisierung des Bildungsbegriffs darstellen. Wo der Bildungsbegriff klar abgegrenzt wird von dem der Ausbildung im Sinne von reinem Wissenserwerb, der Erziehung, dem der Sozialisation und dem der reinen Entfaltung von Anlagen, kann von Bildung als Selbstverwirklichung gesprochen werden. Scheuerl (1987, S.187f) ordnet dementsprechend den Begriff Selbstverwirklichung dem der Bildung zu: „Für den Prozess der Genese menschlicher Personen haben wir seit der klassischen Epoche das Wort ‚Bildung‘ (...) Aber der Ausdruck ‚Bildung‘ selbst (ohne Zusammensetzungen) ist bei den Pädagogen im letzten Jahrzehnt praktisch aus dem Verkehr gezogen worden. Die Sache, die er einmal bezeichnet hatte oder bezeichnen sollte, ist freilich geblieben: Jener Prozess der persönlichen Selbstverwirklichung, der weder identisch ist mit der Summe der Sozialisationseinflüsse noch mit dem, was Erziehung direkt oder planmäßig bewirken kann. ‚Bildung‘ bezeichnet in unserer Sprache genau jenen Prozess, bei dem jedermann weiß, dass er vom Individuum nicht solipsistisch durch bloße Selbstentfaltung vollzogen werden kann, sondern dass er der Auseinandersetzung bedarf: mit Menschen und Sachen, mit Fremdem und Anderem, das assimiliert oder verworfen wird, mit Ansprüchen und Erfahrungen, die sich nicht total arrangieren lassen. (...) Somit ist Selbstverwirklichung für jede Person ein eigener und eigens zu leistender Prozess. Sie geht weder auf in dem, was man natürliche Entfaltung, noch was man soziale Determination nennen kann. Vielmehr enthält sie allemal auch die Antworten, die das Subjekt auf die Außenkonditionierungen gibt und schon gegeben hat. Dies ist dem klassischen deutschen Wort ‚Bildung‘ immer schon mitgemeint gewesen.“

Schaller (1974) hält Selbstverwirklichung und Bildung für zusammengehörig. In seinem Aufsatz „Bildung als Selbstverwirklichung“ zieht er folgendes Fazit: „Wir haben also keinen Grund, den Terminus Selbstverwirklichung aus der pädagogischen Fachsprache auszumerzen. Eine der humanen Erwartung unserer Gesellschaft nachkommende Bildungstheorie wird unter Zurücklassung des idealistischen Vor-Urteils den Bildungsprozess als ‚Selbstverwirklichung‘ des Menschen in der Verwirklichung *menschlicher* Lebensverhältnisse zu beschreiben haben.“ (S. 22f). Auch Sellmair (1949, S. 21) spricht darüber, dass die Welt von vornherein auf die Selbstverwirklichung des Menschen konzipiert ist und es daher

ihre vornehmste Aufgabe ist, zur Bildung des Menschen beizutragen. Er ist der Meinung, dass der Mensch seine Geltung durch eigenes Wissen, eigenes Können und durch ein Bewirken von Welt nach eigenem Entwurf sucht. Da die Gesamtheit der Welt als bedeutsam für das Menschsein angesehen wird, sind alle Bereiche der Welt potentielle Bildungsgüter.

Petzelt (1967) wiederum erklärt, dass der Mensch, der sich bildet, die Gegebenheiten der Welt bei sich sammelt und sich das bildende Ich als „unitas uniens“, das bedeutet als (ver)einigende Einheit, bewährt. Er ist der Meinung, dass erst die Welt, die in der menschlichen Bildung strukturiert ist, ihre Erfüllung gefunden hat (S.96). Gaudig (1965) erklärt weiter, dass die ideale Persönlichkeit sich selbst einziger Zweck ist und sie sich selbst verwirklichen möchte. Indem sie sich aber selbst verwirklicht, verwirklicht sie zugleich die überindividuellen Lebenszwecke, die sie in ihren Willen aufgenommen hat.

Kerschensteiner (1931) spricht darüber, dass das Befassen mit Arbeitsgegenständen letztlich auf die menschliche Selbstverwirklichung zielt, die mit allen erwünschten sozialen Schattierungen ein Gebilde der Persönlichkeit hervorbringt. Bildung ist somit für ihn ein, durch die Kulturgüter geweckter, individuell organisierter Wertsinn von individuell möglicher Weite und Tiefe. Kerschensteiner zeigte (1965) folglich den Bildungswert der praktischen Arbeit auf und meinte, dass durch die Arbeit Persönlichkeitsbildung geschehen soll und dass der arbeitende Mensch letztlich auf sich selbst ausgerichtet ist.

2.1.2. Der Bildungsbegriff – historisch gesehen – von Platon bis Humboldt

Mit Bildung (lat. eruditio, ex rudibus = aus dem Rohzustand und über ihn hinaus) ist die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten in aktiver Gestaltung und Selbstverfügung mit dem Ziel der reflexiven Ausformung eines kultivierten Lebensstils (Educand-Perspektive) gemeint. Der Begriff Bildung hat eine lange geisteswissenschaftliche Tradition und ist ein Zentralbegriff bzw. einer der Grundbegriffe der Pädagogik.

Bildung, als pädagogische Grundkategorie, ist ein exklusiv deutscher Begriff, für den es kein Äquivalent in einer anderen Sprache gibt. In älteren pädagogischen

Definitionen wird Bildung als die Kultivierung von verschiedenen Facetten von Menschlichkeit verstanden, um an den Lebensformen teilhaben zu können, welche in einer Gesellschaft üblich sind. In den deutschen Traditionen des Neuhumanismus und Idealismus wurde dieser Begriff überhöht, sodass unter Bildung vor allem die Vervollkommnung der subjektiven Erlebnistiefe in Freiheit und Einsamkeit sowie die Herausformung von inneren Werten verstanden wurde (Raithel, Dollinger & Hörmann, 2009, S. 36).

In einer moderneren Definition lässt sich unter Bildung die Förderung von Selbstbestimmung und Eigenständigkeit eines Menschen verstehen, die durch die sinnliche, intensive Aneignung und durch die gedankliche Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und ökonomischen Lebenswelt entsteht (Adorno, 1971, In: Hurrelmann, 2006, S. 17).

Das Wort Bildung, althochdeutsch *bildunga*, mittelhochdeutsch *bildunge*, umfasste anfänglich die Bedeutungen Bild, Ebenbild, Bildnis sowie Nachbildung, dann treten die Begriffe Schöpfung, Gestalt, Gestaltung sowie Verfertigung hinzu (Langewand, 2004). Obgleich das Wort Bildung in seiner Bedeutungsstruktur nur in der deutschen Sprache vorkommt und kaum in andere Sprachen übersetzbar ist, kommt es aus den europäischen Traditionen der griechisch-hellenistischen (Formung der Seele und des Leibes) und der römischen Antike („*cultura animi*“ als Kultivierung der Seele), der christlichen Gotteseben-Bildlichkeit und der spätmittelalterlich-mystischen Überlieferung (Menze, 1970). Der „vorklassische pädagogische Bildungsbegriff der Aufklärung“ und „der klassische deutsche Bildungsbegriff“ (Menze, 1970, S. 136f) führten zu einer Wertschätzung des Begriffes im deutschsprachigen Raum, welcher einen hohen emotional-religiösen Wert und „im allgemeinen Sprachverständnis den Charakter einer Weihe umfaßte“ (Lenzen, 2002, S. 177). Der Stolz des „Bildungsbürgertums“, welches seinen besonderen Status gegenüber dem Adel nicht durch Geburt, sondern durch die eigene Leistung des Sich-Bildens erworben hat, zeigt gleichzeitig, dass Bildung nicht nur als individueller Bestand, sondern als Vermögen, als Prozess des Individuums, aber auch als „Höherbildung der Menschlichkeit“ und als „Aktivität bildender Institutionen“ (Lenzen, 2002, S. 178ff) verstanden werden kann.

Der spezifisch deutsche Begriff der Bildung hat eine lange Tradition. Bevor er zu einem pädagogischen Begriff wurde und Mitte des 18. Jahrhunderts in die

pädagogische Fachsprache aufgenommen wurde, zieht sich die Idee der Bildung bereits durch die Antike und das Mittelalter. Hier sei beispielsweise der Philosoph Platon (427-347 v.Chr.) zu erwähnen, welcher „Vernunft“, „Wille“ und „Sinnlichkeit“ als die Ideale der Bildung nannte. Offenbar grenzte er Bildung von Wissensaneignung und Wissensvermittlung ab. Die Idee der Bildung wird nachhaltig geprägt von Meister Eckhard, Paracelsus und Jakob Böhme (Menze, 1970). Der Ursprung des Wortes „Bildung“ liegt vermutlich im Bereich der Theologie, hier lässt er sich auf den mittelalterlichen Theologen Meister Eckhart zurückführen, der von der „Bildung des Menschen durch Gott“ sprach. Bei Immanuel Kant (1724-1804) wird Bildung als Weg zur Erlangung von Mündigkeit beschrieben, was bedeutet, dass man durch das Wissen und Lernen alleine noch keine Bildung erreicht, da Wissen höchstens eine Komponente von Bildung ist und das reine Abrufen von Daten und Fakten nicht zur Mündigkeit im Sinne einer auf Bildung beruhenden, individuellen Handlungskompetenz, sondern, wie Adorno (1903-1969) formulierte, allenfalls zu einer Halbbildung führt (Schmidt, 2005). Bildung ist im deutschen Sprachraum unweigerlich mit dem Namen Wilhelm von Humboldt (1767-1835) verbunden, welcher als Urvater der modernen Auffassung von Bildung gilt, insbesondere wenn von „höherer Bildung“ die Rede ist. Humboldt führte an der Schwelle zwischen dem 18. und 19. Jahrhundert die wohl weitreichendste Bildungsreform des deutschen Sprachraumes durch, sein Bildungsideal einer vollkommenen Humanität lässt seine Position bis heute interessant und lehrreich erscheinen. Bildung bedeutet nach Humboldt ein Anregen aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselhafter Ver- und Beschränkung harmonisch-proportional entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichert. Ohne Bildung der Individualität war für Humboldt soziales Leben, das nicht nur den eigenen Vorteil im Auge hat, unmöglich. Da der einzelne Mensch für sich alleine genommen aus Humboldts Sicht jedoch zu schwach ist, dieser beständigen Aufgabe zur Ausbildung seiner umfassenden Persönlichkeit gerecht zu werden, bedarf er der Kultur, der Gesellschaft und der allgemeinen Institutionen der Erziehung. Dies führte Humboldt zum Entwurf des (neu)humanistischen Gymnasiums, in dem das Ziel eines inhaltlichen wie methodischen Zugangs zur Erkenntnis des Menschen sowie eine Einsicht in die Möglichkeit seiner Entfaltung zu einer vollständigen

Humanität ermöglicht werden sollte. Die höhere Schule sollte dabei keine Fachschule zur bloßen Wissensvermittlung sein, sie sollte vielmehr aus der Beteiligung aller Bereiche der Wissenschaften und aus deren Verbindungen dazu beitragen, junge Menschen von vornherein in das lebendige Gespräch und die beharrliche Suche nach neuer Erkenntnis auf dem Weg von Forschung, Kritik und Diskurs mit einzubeziehen (Schmidt, 2005).

Im Laufe des 19. Jahrhunderts trat ein Verfall dieses humanistischen Bildungsideals ein, der sichtbar wurde durch die Verdrängung der Humboldtschen Vorstellungen durch einen stofflich-lexikalischen Bildungsbegriff im Sinne einer Vielwisserei bei den preußischen Gymnasien.

2.1.3. Bildung in der Gegenwart

Mitte der Sechzigerjahre wurde der Bildungsbegriff von der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft nahezu gänzlich aufgegeben. Theodor Baldauff (1911-1995) kritisierte im Jahr 1978, dass der Begriff der Bildung durch den Begriff des Lernens ersetzt werde und man glaube, dadurch einen nüchternen, pädagogischen Begriff gegenüber dem traditionsüberladenen Bildungsgedanken zu gewinnen. Inzwischen wird jedoch in bildungspolitischen Konzeptionen versucht, die Umrisse eines neuen Bildungsverständnisses zu skizzieren. Von Befürwortern der humanistischen Bildung wird darauf hingewiesen, dass der humanistischen Idee der Menschenbildung gerade in jüngster Zeit wieder wachsende gesellschaftliche Bedeutung zukomme, da sie der Gefährdung des Menschen durch ein einseitig technokratisch geprägtes Welt- und Wissenschaftsbild entgegenwirken könne. Infolge dessen sprechen sie sich für die Verbindung von wissenschaftsorientierter fachlicher Grundbildung und humanistischer Bildung aus.

An anderer Stelle zeigt sich die Qualität von Bildung: zu Bildung gehört der Wunsch, zu einer höheren Stufe der Erkenntnis zu gelangen, und nicht, sein Niveau ständig zu unterschreiten. In diesem Sinne ist Bildung der Ausdruck persönlicher Souveränität, welche Friedrich Nietzsche (1844-1900) – politisch unkorrekt, aber nicht ohne Hintergrund - „aristokratisch“ nannte. Dies ist ein

Phänomen, welches gerade bei Menschen mit einer Hochbegabung häufig zu einem Problem im Bereich der schulischen Bildung wird – das eigene Niveau zugunsten eines auf Mittelmäßigkeit ausgerichteten Lehrplans zu unterschreiten. Menschen mit einer guten Begabung stellen in unserer Gesellschaft ein besonderes Potenzial dar. Leider wird dieses Potenzial von manchen Akteuren unseres Bildungssystems nicht als fördernde Bereicherung, sondern als fordernde Bedrohung erlebt (Schmidt, 2005).

2.1.4. Bildung in der Zukunft

Für Kinder, die im 21. Jahrhundert leben, heißt lernen nicht nur die Grundfertigkeiten des Schreibens, Lesens und Rechnens zu erwerben, sondern darüber hinaus umfassende Lebensbewältigungsstrategien zu entwickeln, die sie später in die Lage versetzen, sich an den raschen Wandel der Lebensumstände anzupassen und ihn mit zu vollziehen. In der Zukunft unserer Gesellschaft und Arbeitswelt wird fall- und projektbezogenes, also meist interdisziplinäres Arbeiten verlangt, ebenso wie Teamfähigkeit, Kreativität, soziale Kompetenz und Entscheidungsfähigkeit bei der Lösung von komplexen Problemen. Hartmut von Hentig (1925) bemängelt, dass Kinder und Jugendliche nur lernen, Antworten auf die Fragen von anderen zu geben, die sich ihnen selbst nie stellen und deren Problematik sie demgemäß nicht interessiert. Diese Art des Lernens fördert es wohl kaum, sich Fähigkeiten für die Welt von morgen anzueignen.

Der Atomphysiker Victor Frederic Weisskopf (1908-2002) mahnte davor, dass Wissen ohne Gewissen zur größten Gefahr für die Menschen wird (Schmidt, 2005).

2.1.5. Bildsamkeit

„Bildsamkeit zeigt sich nicht, außer wo sie erwartet wird und wo die Bildung schon wirksam ist“ (Flitner, In: Mierke, 1961, S. 104).

Bildung bezeichnet, was der Mensch als Person und als frei verantwortliches Subjekt in einem geschichtlichen Prozess unter den einschränkenden Bedingungen von Zeit und Raum aus sich selber macht, Bildung ist also von der kreativen Selbstgestaltung der menschlichen Person nicht trennbar. Will man aber nach der möglichen Berechtigung dessen fragen, was wir „Erziehung“ nennen und worunter wir eine von außen kommende Hilfe zur selbstgestaltenden Bildung der menschlichen Person verstehen, dann bedarf es eines kurzen Exkurses über jenen „Mittelbegriff“, welcher Bildung und Erziehung zusammenbringt und diesen Zusammenhang vor Missverständnissen schützen kann. Es handelt sich um den, für das pädagogische Selbstverständnis so wichtigen, Begriff der „Bildsamkeit“, den Herbart 1835 in seinem „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ als den Grundbegriff der Pädagogik eingeführt hat. Die Geschichte dieses Begriffes ist außerordentlich aufschlussreich für die Frage nach dem praktischen oder poetischen Charakter der Erziehung, denn, je nachdem, wie der Begriff der Bildsamkeit gefasst wird, ändert sich die Auffassung dessen, was unter Erziehung verstanden wird (Böhm, 1995).

Wenn wir heute von Bildsamkeit sprechen, scheinen wir vorwiegend einen Begriff zu verwenden, der aus der geisteswissenschaftlichen Tradition stammt. Dilthey hatte, an Herbarts Rede anknüpfend, von der Bildsamkeit des Zöglings gesprochen und sie als eine „höchst zusammengesetzte Erfahrungstatsache“ beschrieben. Demzufolge hielt er eine genaue Erkenntnis der Gesetze des Seelenlebens für notwendig, um erzieherisch erfolgreich eingreifen zu können (vgl. Eigler, 1967). Frischeisen-Köhler kürzt diesen Gedanken zu einer knappen Form und spricht davon, dass der Begriff Bildsamkeit das Korrelat zu dem des Bildungsideals sei (Böhm, 1995).

Herbart hatte die Bildsamkeit als einen allgemein metaphysischen Begriff entwickelt und ihn dementsprechend nicht (anthropologisch) auf den Menschen beschränkt, sondern sie auch dem Zögling zugesprochen. Herbart hatte Bildsamkeit vor allem als einen Kampfbegriff gegen die Idee der transzendentalen Freiheit, insbesondere gegen Fichte und Kant, eingeführt. Für diesen Zusammenhang ist nunmehr entscheidend zu sehen, dass der metaphysische Begriff der Bildsamkeit noch durchaus genügend Raum für die Aktivität des sich bildenden Ichs ließ. Erst die zur Tatsache versteinerte Bildsamkeit, folglich ihr

empirischer Begriff, versperrt zunehmend diesen Raum und legt den Gedanken an die beliebig formbare Passivität des Zöglings nahe. Man kann also folgende These formulieren: Wenn Bildsamkeit den Rang eines pädagogischen Grundbegriffes einnehmen soll, leitetet sie sich für Herbart, welcher in der Geschichte dieses pädagogischen Begriffes unstreitig eine Schlüsselrolle einnimmt, aus einer Metaphysik her, die im Seelenleben das Kräftespiel von Selbsterhaltungen eines „Reals“ erblickt. Bildsamkeit als metaphysisches Prinzip bedeutet Plastizität im passiven wie zugleich im aktiven Sinne, eines Inneren, das von außen her aufgeregt und zu permanenter Selbsttätigkeit und Selbstgestaltung veranlasst werden kann. Nur aus diesem passiv-aktiven Doppelcharakter der Bildsamkeit wird Herbarts Satz, Bildsamkeit sei in Bildung zu überführen, überhaupt verständlich – wenn Bildsamkeit als eine rein passive Formbarkeit des Zöglings missverstanden wird, dann gäbe es allenfalls „Menschenprägung“, nie jedoch Bildung. Benner spricht davon, dass nur dort von Bildung gesprochen werden kann, wo die verantwortlich handelnde Person in bewusster Freiheit und ohne Zwang, sich für ihren Lebensweg zu entscheiden vermag (vgl. Böhm, 1995). Wenn Erziehung der menschlichen Person gerecht werden will, kann sie immer nur als Hilfe zur Bildung (als Praxis) verstanden werden. Bildsam ist der Zögling nur dann, wenn er als Mensch den anderen Menschen geöffnet ist, von ihm Anregungen und Hilfe erfahren kann, dass er in Entscheidungssituationen gesetzt und zum Nachdenken angestachelt wird; der Erzieher kann und darf ihm jedoch die konkreten Entscheidungen nicht abnehmen. Erziehung als Praxis kann als Maßnahme oder Prozess verstanden werden, die den Menschen zu Autonomie und Mündigkeit hinleitet und ihm hilft, all seine Kräfte und Möglichkeiten zu aktivieren und in seine Menschlichkeit hineinzufinden. Sie kann als zwischenmenschliche Hilfe verstanden werden, die der Heranwachsende und noch Orientierungsunsichere erhält, damit er seinen eigenen Standort in der flutenden Fülle der Werte, seinen Standpunkt in der Vielfalt der Meinungen, vor allem aber den Fixpunkt für die Ausrichtung seines eigenen Lebensplanes findet (Böhm, 1995).

„Bildsamkeit“ ist laut Mierke (1963) ein Inbegriff, der sich bei Betrachtungen über geistige Leistungen immer wieder anbietet, wenn Aussagen gemacht werden sollen über den Entwicklungsspielraum, die Plastizität und Elastizität, die

Entfaltungs- und Anpassungsmöglichkeiten, die Differenzierung und Profilierung, die Verfestigung und Ausrichtung von Begabungen durch endogene und exogene Einflussfaktoren. In der Pädagogik wird der Begriff Bildsamkeit gern verwendet, wenn die Ansprechbarkeit auf Bildungsformen und die Empfänglichkeit für Bildungswerte gemeint sind, ebenso wird er den Begriffen Lernfähigkeit oder Gelehrigkeit gleichgesetzt. Sinngehalt, Umfang und logischer Standort des Begriffes Bildsamkeit ändern sich demzufolge mit dem Betrachtungsaspekt, konstant bleibt hierbei aber seine Bedeutung als Korrelat des Begabungsbegriffes. Laut Mierke kennzeichnet Bildsamkeit folglich weder ein eindeutig bestimmbares Gefüge von Wesenszügen, Begabungsdispositionen oder Leistungsstrukturen, noch einen Funktionskomplex. Vielmehr versteht man darunter die Auswirkungen der Begegnung eines jungen Menschen mit seiner Bildungswelt und mit seinem Bildungsschicksal. Der pädagogische und psychologische Bedeutungswert dieser Begegnung wird in den unverkennbaren wechselseitigen Beziehungen zwischen Begabung und Bildung gesehen. J. F. Herbart gebrauchte in diesem Sinne den Bildsamkeitsbegriff, indem er sagt: „Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings“ (In: Mierke, 1963, S. 104).

Der Begriff Bildsamkeit ist laut Keilhacker (1951, In: Mierke, 1963) nicht von der Psychologie, sondern von der Pädagogik geprägt worden und hat im Verlauf seiner Geschichte einen mannigfachen Bedeutungswandel und verschiedene Auslegungen erfahren. In seiner weitesten Fassung bezieht er sich auf das Verhältnis des Kindes zu Bildungskräften seiner Umwelt und umschreibt dabei nicht nur die Ergebnisse von Bildungsprozessen, sondern auch deren Voraussetzungen (Rang, 1954).

E. Spranger meinte unter Bildsamkeit die Bereitschaft zum Erleben von Idealen aus dem Eros und das Verständnis für Daseinswerte, H. Nohl sieht ihr Wesen in der Selbstbestimmung des freien Geistes, demnach in einer Geistes- und Herzensbildung, die das Ich ermächtigt, über seine Anlagen frei zu verfügen (Mierke, 1963). Blättner (1960) zeigt die gültige Reichweite der Bildsamkeit auf, indem er meint, dass, wenn der Begriff des Gebildeten noch oder wieder einen Sinn haben soll, nur einen Menschen meinen kann, der die Denk- und Handlungsmöglichkeiten seiner Zeit soweit beherrscht, dass er imstande ist, Fug und Unfug, sinnvolle Anwendung und rechte Begrenzung zu verstehen. Seiner

Meinung nach ist die ungeheure, noch kaum erkannte Aufgabe der kommenden Geschlechter, das Wissen um den Sinn des Lebens in den neuen Wirklichkeiten der technischen Zivilisation neu zu entdecken. Wenke (1960) bemerkt, dass der praktischen Pädagogik die Aufgabe gestellt ist, geistiges Leben von innen heraus wachsen zu lassen und dem Kind mehr Eigeninitiative und Spielraum seiner Aktivität einzuräumen. Nicht immer wurde der Bildsamkeit des Kindes ein solches Bedeutungsgewicht zugemessen, lange Zeit hat die Pädagogik unter Bildsamkeit lediglich die Übbarkeit intellektueller Kräfte verstanden (Mierke, 1963).

Wenn man Bildsamkeit, im Sinne eines „halbierten“ Herbart, als reine Passivität und Formbarkeit des Zöglings versteht, auf das dann der formende Erzieherwille nach eigenem pädagogischen Belieben einwirkt, missversteht man diesen Begriff. Eine so verstandene Bildsamkeit hätte mit der Bildung des Menschen wenig oder gar nichts gemein. Bildung als Selbstvollzug des sich Bildenden kann von außen allenfalls angeregt, veranlasst, stimuliert oder hervorgerufen werden, jedoch niemals aber mit wissenschaftlich garantierter Sicherheit hergestellt werden. Sie ist an die *Freiheit* und an die *Einsicht* des Menschen gebunden, und über beide lässt sich direkt von außen nur dann verfügen, wenn sie außer Kraft gesetzt werden; zur Freiheit kann jedoch nicht gezwungen und das Für-wahr-Halten lässt sich nicht mitteilen. Bildsamkeit kann daher nicht anders verstanden werden als die Beweglichkeit und Geschmeidigkeit einer Person, die sich in der distanzierenden Auseinandersetzung mit sich selbst, mit den anderen und mit der Welt selber gestaltet, dazu aber gleichwohl des Anstachelns und der Anregung bedarf (Böhm, 1997).

Rang (1954) hat in einer Erörterung des Problems der Bildsamkeit zwei „Typen“ gewissenhaft unterschieden: eine primäre Bildsamkeit, die im Zugewandtsein des Kindes zu den Großen besteht, denen es möglichst viel gleichtun möchte. Das Wesen der primären Bildsamkeit ist Angleichung; sie nimmt nur im dem Maße ab, als das Kind die Gleichheit erwirbt, also „groß“, sprich erwachsen, wird. Dieser vorübergehenden Bildsamkeit steht die sekundäre, und eigentliche, Bildsamkeit gegenüber, die nicht nur von Dauer, sondern für die Bildung des Menschen als Person geradewegs fundamental ist: die Distanzierung bzw. Distanzierungsfähigkeit vom unmittelbar Gegebenen, von der pragmatischen Fixierung auf ein rein zweckhaftes Handeln und vom auf sich selbst (auf das

eigene Ego) gerichteten Interesse. Im Hinblick auf die Unterscheidung der primären, gewissenmaßen naturwüchsigen (freilich auch sozial bedingten) Bildsamkeit des Kindes und der sekundären, Bildung im eigentlichen Sinne ermöglichenden Bildsamkeit des Menschen meint Rang: „... der Unterschied zwischen einem Denken, das mit *Handeln* verbunden ist, aus dem Handeln entspringt und in das Handeln zurückmündet, und einem handlungsfreien, sich selbst genügenden Anschauen, Denken und Erkennen scheint mir das Wesentliche ... In solch ‚müßigem‘ Interesse besteht ... das Wesen der sekundären Bildsamkeit.“ (Rang, 1954, S. 111). Gemeint ist damit die Fähigkeit des Menschen zur Theorie, denn was meint Theorie anderes als „den Abstand zu dem unmittelbar Andrängenden“ (Böhm, 1997, S. 166).

Während man die primäre Bildsamkeit von Ebbinghaus oder Binet durch die Entwicklungs- oder Intelligenztests messen, also quantitativ zu erfassen versucht, scheint die sekundäre Bildsamkeit sich einer quantifizierenden Evaluation zu entziehen (Böhm, 1997).

Gadamer fügt, den Menschen und seine Bildsamkeit in ihrem Kern bezeichnend, noch hinzu: „er ist frei im Wählen des Guten und frei zum Wissen des Wahren – und er kann sogar lachen. Im tiefsten Grunde ist er ein ‚theoretisches Wesen‘“ (1985, S. 31), und genau hier liegt der Grund für seine Bildsamkeit und Bildung. Gadamer verknüpft seine Theoriebegabung des Menschen also mit seiner Fähigkeit zum Lachen (Böhm, 1997).

In seinem Aufsatz „Begabung und Bildsamkeit als Voraussetzung pädagogischen Handelns“ (2006) spricht Rekus über das für das pädagogische Handeln grundlegende Prinzip der Bildsamkeit. Er meint, dass aus pädagogischer Sicht nicht die Frage interessant ist, ob und welche Begabungen Menschen haben, sondern wie mit ihnen umzugehen ist. Rekus (2006) denkt, dass das Prinzip der Bildsamkeit keine Natureigenschaft des Lernenden, sondern ein Relationsprinzip ist, das das Handeln der pädagogischen Akteure begründet. Das bedeutet, dass die erzieherischen Hilfen, die die Eltern, Erzieher, Betreuer und Erwachsene ihren Kindern geben, grundsätzlich darauf gerichtet sein sollen, das Selbstverständnis von eigener Natur und Person herzustellen. Als pädagogische Maßnahmen richten sie sich gerade nicht auf ein bestimmtes Bildungsergebnis, sondern auf den Prozess der Bildung selbst. Rekus meint zusammenfassend, dass

Begabungen zu den naturhaften Gaben des Menschen gehören und somit die gegebenen Möglichkeiten und Voraussetzungen zur Selbst- und Weltgestaltung darstellen. In pädagogischer Hinsicht sind diese Gaben bzw. Begabungen zugleich Bildungsaufgaben, die vom Bildungssubjekt selbst zu erkennen, zu bewerten und ins Handeln zu überführen sind. Unterricht und Erziehung helfen ihm dabei, diese Bildungsaufgaben zu lösen. Rekus (2006) meint, dass Bildsamkeit eine, jedem Menschen zukommende, Bestimmung ist, nämlich „die unbestimmte Bestimmtheit des Menschen, sich selbst zu bestimmen“ (S. 119).

2.2. Begabung

Der Begriff „Begabung“ gibt uns zu verstehen, dass wir es hierbei eher mit etwas Gegebenem und Statischem zu tun haben als mit etwas, das sich ständig in Entwicklung, Entfaltung und Veränderung befindet. Dies wird beispielsweise in der englischen Bezeichnung „gifted child“ für begabtes Kind deutlich, bekanntlich steht „gift“ für Geschenk. Auch der deutsche Begriff spricht eine Gabe, also etwas Gegebenes und somit eine Art Geschenk, an (Stedtnitz, 2008, S. 19).

Zweifellos werden alle Menschen mit einem gewissen Begabungspotenzial geboren, der allgemeine Konsens unter den Wissenschaftlern ist jedoch, dass, zusammen mit den genetischen Faktoren, das Ausmaß dieser Begabung maximal 50 Prozent einer späteren, aktualisierten und optimalen Leistung ausmacht. Der ganze Rest des Leistungspotenzials resultiert aus dem laufenden Zusammenspiel von persönlichen und aus Umgebungsfaktoren, aus sich entwickelnden Fähigkeiten sowie aus ständigem Feedback des persönlichen, beruflichen oder schulischen Umfelds. Ebenso klar ist die Botschaft der Neurowissenschaft, nämlich, dass der größte Teil der Gehirnleistung wenig genetisch determiniert ist und eine wichtige Rolle Faktoren wie tägliches Dazulernen, körperliche Bewegung und die richtige Gehirnnahrung spielen (Stedtnitz, 2008, S 21).

Heinrich Jacoby formulierte bereits vor Jahrzehnten im Buch „Jenseits von «begabt» und «unbegabt»“ folgende Gedanken: „Die Meinung, besonders qualifizierte, „begabte“ Leistungen hingen weitgehend von spezifischen,

besonders günstigen physiologischen Voraussetzungen ab und besonders „unbegabte“ Leistungen von besonders ungünstigen Voraussetzungen physiologischer Art; die Meinung, daß der eine zum Beispiel ein besseres, der andere ein schlechteres Gehör, geschicktere oder ungeschicktere Hände o.ä. schon mit auf die Welt bringe, ist ein irreführendes und unhaltbares Vorurteil und reicht nicht aus zur Erklärung „begabter“ oder „unbegabter“ Leistungen“ (Jacoby 1994, S.10).

Viele Menschen haben eine statische Sicht von Begabung und Intelligenz, sie sehen diese als eine unveränderbare, persönliche Eigenschaft an. Dweck (2000) nennt diese statische Sichtweise die „entity theory“ von Intelligenz. Es gibt aber ebenso Menschen, die glauben, dass sie ihre Intelligenz durch eigene Anstrengung vermehren können – ihre Sichtweise entspricht dann eher einer veränderungsbasierten „incremental theory“.

Dweck (2000) konnte empirisch zeigen, dass Schüler mit einer statischen Sichtweise ihrer Intelligenz sich in geringerem Maße an Herausforderungen wagen und eher zu schulischer Minderleistung neigen als die Schüler, die an die Veränderbarkeit ihrer Intelligenz glauben.

Wenn Erwachsene Schüler statt für ihre Anstrengung für ihre Intelligenz loben, dann wird dem Kind, wohl unbeabsichtigt, vermittelt, dass Erfolg und Misserfolg außerhalb der Kontrolle des Kindes liegen. Wenn solche Kinder gute Noten bekommen, ist ihr Selbstwertgefühl intakt, dies ändert sich jedoch schlagartig nach schulischen Misserfolgen. Kinder, die für ihre Anstrengung gelobt werden, sehen ihre Fähigkeiten eher als beeinflussbar an und sind aus diesem Grund eher bemüht, sich nach Rückschlägen wieder aufzuraffen und es erneut zu versuchen. Weil diese Kinder davon überzeugt sind, dass Intelligenz mit Hilfe von Durchhaltevermögen und Anstrengung wachsen kann, setzen sie sich Ziele und suchen Herausforderungen, von denen sie glauben, dass daraus geistiges und schulisches Wachstum resultieren kann (Stedtnitz, 2008, S. 20).

Es gibt Kinder, die bereits sehr früh durch besondere Leistungen auffallen, die man eigentlich von Erwachsenen erwarten würde und dadurch das Umfeld verblüffen und zur Überzeugung verleiten, dass es angeborene Begabungen geben muss. Das Buch „First glance. Childhood creations oft he famous“ von Kupferberg und Topp (1987) berichtet von einer Vielzahl solcher Beispiele –

Mozart, Chopin und Beethoven, die schon als Kinder komponierten, Dürer, der eines der frühesten Selbstporträts der Kunstgeschichte zeichnete, Freud, der mit neun Jahren bereits ins Gymnasium eintreten durfte und danach jahrelang Klassenbester war, u.v.m. Zweifellos wurden diese Kinder und Jugendlichen mit einem starken Fähigkeitspotenzial geboren, gleichzeitig waren sie jedoch auch früh und gezielt gefördert worden und hatten in der Regel bereits intensiven Einzelunterricht in der betreffenden Disziplin genossen. In vielen Fällen spielten die Eltern solcher „kleinen Genies“ eine wichtige Rolle. In den höheren Schichten waren damals Privatlehrer und Tutoren, besonders für die Buben, keine Seltenheit. Offenbar hatte Maria Anna Mozart ähnlich gute Fähigkeiten wie ihr Bruder Wolfgang Amadeus, ihr Können wurde jedoch bald von dem ihres Bruders überschattet, da dieser regelmäßig zu eigenen Kompositionen ermutigt wurde.

Der Entwicklungspsychologe David Henry Feldman berichtet über eine Langzeitstudie von sechs Kindern mit speziellen Fähigkeiten (1991) und stellte fest, dass selbst bei herausragenden Vorsprüngen in gewissen Gebieten Schlüsse auf spätere Hochleistungen kaum möglich sind, vor allem in den Domänen, in denen man sich das eigentlich erwartet hätte.

Stamm (2005) folgert, dass vorschulisches, eigenmotiviertes Lesen und Rechnen ein Indikator für generell überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten sind, während sich das von lediglich frühem Lesen oder frühem Rechnen nicht sagen lässt. Einige „Alleskönner“ verloren ihren Vorsprung bereits in der ersten Klasse, fielen zurück und holten den Rückstand auch nicht mehr auf. Die eigeninteressierten Frühleser, Frührechner oder Alleskönner jedoch, die in den ersten drei Schuljahren leistungsmäßig im oberen Drittel angesiedelt waren, gehörten auch nach acht Jahren noch zu den Besten der Klasse.

Stamm (2005) meint infolgedessen über die Voraussagekraft von Vorsprüngen aufgrund der Forschungsergebnisse: „Nicht die allgemeinen Fähigkeitsniveaus oder das frühe Lesen- oder Rechnenlernen sind Bedingungsmerkmale für Leistungsexzellenz am Ende der obligatorischen Schulzeit, sondern besonders ausgeprägte Persönlichkeitsmerkmale wie Ausdauer, Leistungsmotivation oder Konzentrationsvermögen. Dem bereichsspezifischen Vorwissen kommt jedoch dann eine besondere Rolle zu, wenn es eigenmotiviert erworben ist“ (S. 210).

Feldman (1979) spricht davon, dass jedes Kind sein eigenes Talent hat. Das Ziel der Erziehung ist dann, dieses Talent so vielfältig wie möglich zu fördern. Ein gutes Erziehungssystem muss den Bedürfnissen des Kindes entsprechen, seine Potenziale fördern und Schwächen abbauen. Begabung ist nicht unbedingt gleichbedeutend mit Genie. Landau (1999) unterscheidet drei verschiedene Ebenen: Talent, Begabung und Genie. Das Talent findet seinen Ausdruck normalerweise auf einem bestimmten Gebiet, Begabung dagegen ist ein Grundzug der Persönlichkeit eines talentierten Menschen, der es ihm möglich macht, sein Talent auch auf höhere Ebenen zu übertragen. Die Ausdrucksmöglichkeiten sind sozial sowie kulturell gesehen erweitert. Genie ist schließlich ein seltenes Phänomen mit noch weit umfassenderen Ausdrucksmöglichkeiten, die Talent, Einsicht und/oder Ausübung der Begabung auch im internationalen Vergleich als Seltenheit erscheinen lassen. Landau meint weiter, dass sich Begabungen und Genialität nicht ohne die Förderung von Talenten verwirklichen können und auch nur durch einen bestimmten Entwicklungsprozess aus Intelligenz Begabung wird.

Nach wie vor bestimmen zwei Richtungen die Erforschung der Intelligenz: der genotypische Ansatz, der von der Vererbbarkeit der Intelligenz ausgeht, und der phänotypische Ansatz, welcher Umweltfaktoren für ebenso bestimmend hält wie Erbllichkeit.

Die Einsichten der genotypischen Ansätze sind nicht haltbar, wenn man bedenkt, dass Familienmitglieder nicht nur von den gleichen Genen, sondern auch von den gleichen Umwelteinflüssen geprägt werden. Ebenso lässt sich, selbst wenn man davon ausgeht, dass Intelligenz und Begabung angeboren sind, nicht daraus folgern, dass die Umwelt das genetische Material nicht beeinflussen kann, denn angeboren bedeutet nicht, dass man daran nichts ändern kann (Landau, 1999).

Die andere Forschungsrichtung geht davon aus, dass Umweltfaktoren nicht weniger Einfluss auf die Intelligenz haben als Gene. Anastasi (1976) entdeckte, dass Veränderungen der Umgebung, etwa in der Familienstruktur (durch Geburt eines Geschwisterkindes, besondere Begabung von Bruder oder Schwester, Scheidung, Krankheit oder Tod eines Elternteiles) sich negativ auf die Entwicklung der kindlichen Intelligenz auswirken. Aufgrund einer positiven Intervention, etwa

2. Begriffsanalyse

durch eine Therapie, welche die Persönlichkeit des Kindes stabilisiert, kommt es in solchen Fällen oft zum Ansteigen des Intelligenzquotienten.

Begabung ist zwar an Leistungen erkennbar und teilweise auch messbar, aber das Potenzial ist aus der Vernetzung von Leistungen zu erschließen. Es gibt zwei Arten von Modellen, die diese Grundtatsache veranschaulichen: Faktorenmodelle und Einflussfaktorenmodelle (Oswald, 2000).

2.2.1. Faktorenmodelle

Leistung lässt eventuell nur ein Detail des Potenzials erkennen. Es bedarf der Fähigkeit zu entdecken, dass sich durch die Feststellung einer herausragenden Leistung möglicherweise auf umfassendere Fähigkeiten schließen lässt. Intuition ist in diesem Sinne ein wesentliches Kriterium für die Entdeckung von Begabungen (Oswald, 2000).

2.2.1.1. Das Drei-Kreise-Modell („three-ring conception of giftedness“) von Renzulli

Renzullis Modell beinhaltet drei Komponenten:

- a) Überdurchschnittliche intellektuelle und schulische Fähigkeiten („above-average ability“)
- b) Motivation und Interesse („task commitment“)
- c) Kreativität („creativity“)

„It is important to point out that no single cluster „makes giftedness“ (in the sense of gifted behavior or creative productivity). Rather, it is the *interaction* among the three clusters that research has shown to be the necessary ingredient for creative-productive accomplishment“ (Renzulli, 1978, In: Sternberg & Davidson, 2005, S. 259).

2. Begriffsanalyse

Nach Renzulli geht es also nicht um die einzelnen Komponenten, sondern um deren Interaktion. Dies symbolisiert er durch die Schnittmenge der drei Komponenten, welche „giftedness“ ausmachen.



Abbildung 1: „three-ring conception of giftedness“ von Renzulli
(Quelle: Renzulli, 1986, In: Wild, 1991, S. 13)

Die Erweiterung von Renzullis Begabungskonzept öffnet das Tor für eine pädagogische Intervention: Der Miteinbezug der Kreativität verlangt bereits von selbst die soziale Komponente einer fördernden Umwelt bzw. jedenfalls einer solchen Umwelt, die Kreativität nicht verkennt oder unterdrückt. Der Faktor „Aufgabenengagement“ („task commitment“) erfordert mit Interesse und Motivation noch deutlicher den Bezug zu einer begabungsfreundlichen Lernkultur (Oswald, 2000, S. 11).

2.2.1.2. Das Triadische Interdependenzmodell von Mönks (1987)

Das Modell von Mönks stellt eine Erweiterung des Modells von Renzulli dar. Mönks Kritik an Renzullis Modell bezieht sich auf die mangelnde Berücksichtigung schulischer oder häuslicher Umwelten. Er kritisiert, dass Renzullis Modell zu statisch sei, da die einzig relevanten Faktoren des Modells Personenfaktoren darstellen würden. Mönks erweitert aus diesem Grund das Drei-Ringe-Modell um die drei ökologischen Zonen „Schule“, „Familie“ und „Peers“, die den förderlichen oder hemmenden Rahmen für die Entwicklung von Jugendlichen bilden. Bei der

2. Begriffsanalyse

Betonung von Peer-Beziehungen hat Mönk vor allem den Zeitraum der Adoleszenz vor Augen, in der die Peer-Beziehungen, im Gegensatz zur frühen Kindheit, bereits eine zentrale Rolle im Erleben der Kinder einnehmen (Wild, 1991, S. 14).

Anstelle von „task commitment“ spricht Mönk in seinem Modell von Motivation.

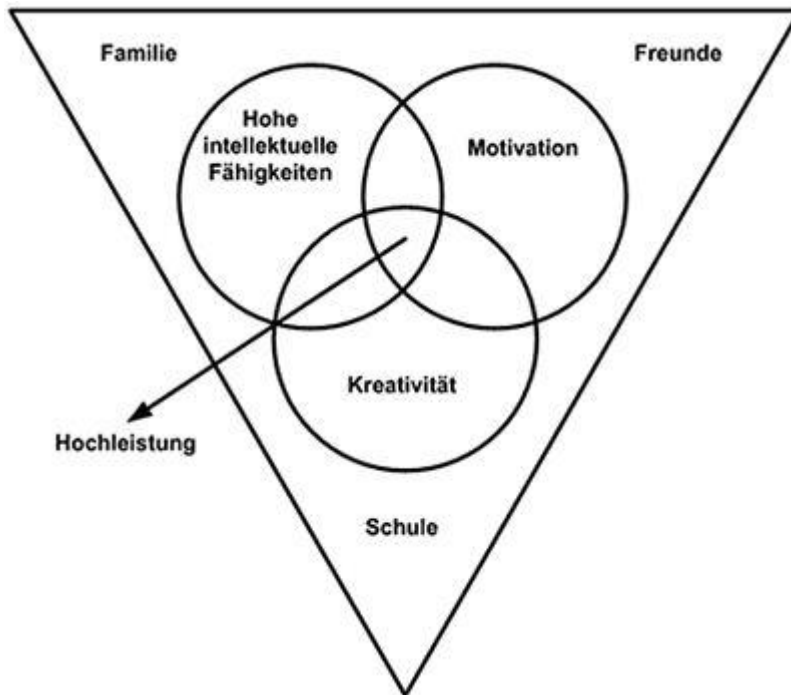


Abbildung 2: Das Triadische Interdependenzmodell von Mönk (1987)

(Quelle: Oswald, 2000, S. 11)

2.2.1.3. Das „Komponenten-Modell“ von Wiczerkowski & Wagner (1985)

Auch in der von Wiczerkowski & Wagner (1985) vorgeschlagenen Konzeption wurden Renzullis drei Komponenten um den Umweltaspekt erweitert. Die von Renzulli als „task commitment“ benannte Komponente enthält nun neben den motivationalen Aspekten „Fleiß/Ausdauer“ und „Ehrgeiz“ auch die Umweltfaktoren „Anerkennung der Umgebung“, „optimale Förderung“ und „emotionale Stabilität“ (aus dem Elternhaus heraus). Die Bezeichnung der Komponente mit „Motivation und Umwelt“ kennzeichnet die Erweiterung. Der Kernbereich, der sich aus der Schnittmenge oder Interaktion der drei Komponenten ergibt, wird bei

2. Begriffsanalyse

Wieczerkowski & Wagner (1985) nun nicht mit „Hochbegabung“ („giftedness“), sondern mit „Talent“ bezeichnet (Wild, 1991, S. 14).

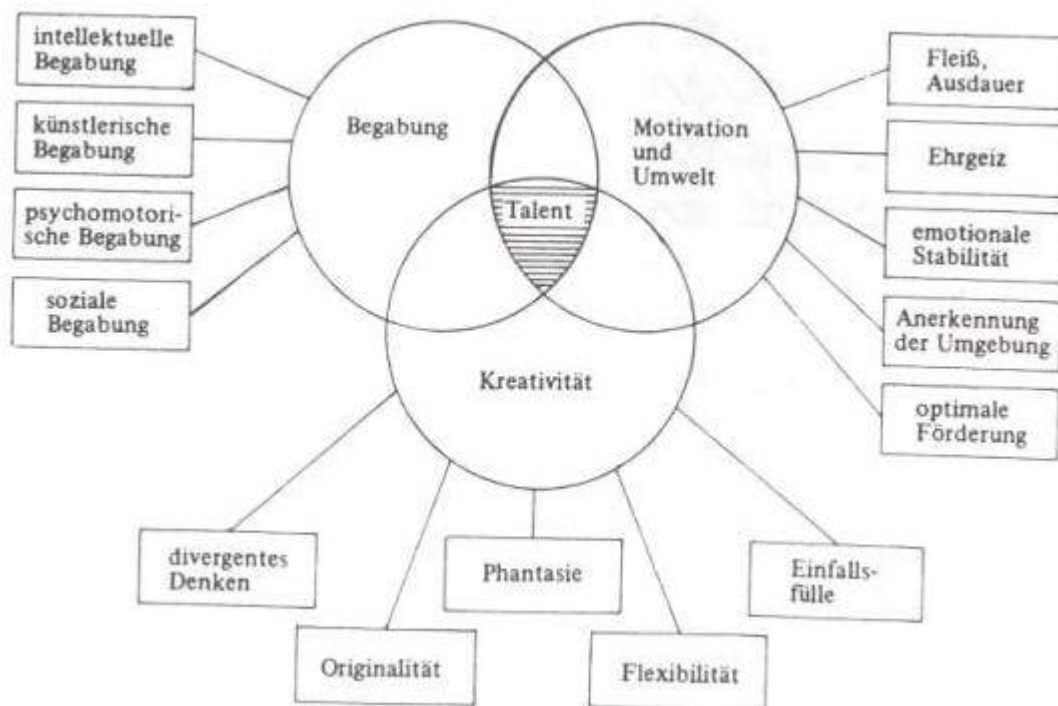


Abbildung 3: Das „Komponenten-Modell von Wieczerkowski & Wagner (1985)

(Quelle: Wild, 1991, S. 14)

2.2.2. Einflussfaktorenmodelle

Die sogenannten Einflussfaktorenmodelle definieren Begabung als Prozess und führen auf diese Weise zur Entdeckung der pädagogischen Kompetenz in der Förderung kreativer Potenziale und besonderer Fähigkeiten (Oswald, 2000, S. 14). Die Einflussfaktorenmodelle von Gagné und Heller weisen sowohl eine Prozess- als auch eine Handlungsorientiertheit auf. Die Handlungsorientiertheit wird fortwährend als Aufgabe der Pädagogik im Auge behalten, um das Grundrecht eines jeden Menschen auf adäquate Erziehung zu realisieren und um seine inneren Möglichkeiten und Potenziale voll zur Entfaltung zu bringen. Die Entwicklung von Fähigkeiten zu entsprechenden Leistungen wird von Umwelteinflüssen bestimmt. Demzufolge entfalten sich Fähigkeiten erst

prozesshaft über fördernde Umwelteinflüsse zu Leistungen. Die Entstehung von Leistungen können durch hemmende Umweltfaktoren verhindert werden.

In folgenden zwei Begabungsmodellen von Gagné und Heller, welche sich auf den Faktor Umwelt beziehen, wird auf unterschiedliche Art und Weise deutlich, wie wichtig eine unterstützende Umwelt hinsichtlich der Entwicklung und Förderung von Begabung ist. In diesen beiden Modellen werden einerseits die Umweltfaktoren, wie z.B. Familie, Schule und Kindergarten und andererseits Persönlichkeitskomponenten wie z.B. Motivationskontrolle und Selbstkonzept als Einflussfaktoren für den gesamten Begabungsprozess mit einbezogen. Begabte Kinder werden in diesen Modellen in der Form charakterisiert, dass sie einerseits aufgrund ihrer ausgezeichneten Fähigkeiten imstande sind, hervorragende Leistungen zu bringen. Andererseits wird bemerkt, dass diese Leistungen aber wesentlich von der Art des Umwelteinflusses abhängig sind, da die Umwelt fördernd oder hemmend wirken kann (Oswald, 2000).

Heinrich Roth meinte 1952 dazu: „Wir versuchen deshalb, um zu einem pädagogischen Verständnis der Begabung und Begabungsentfaltung vorzustoßen, im folgenden nicht die Begabung als Eigenschaft zu definieren, sondern diesen Prozess der Begabungsentfaltung zu beschreiben bzw. beschreibend nachzubilden“ (In: Oswald, 2000, S. 14).

2.2.2.1. Das dynamische Modell zur Begabung von Gagné (1985)

In diesem Modell wird endgültig auf die Bedeutung der pädagogischen Lernumwelten auf die didaktischen Möglichkeiten zur Begabtenförderung Bezug genommen. Gagné's graphische Darstellung symbolisiert die Entwicklung vom Potenzial „giftedness“ zur Begabung „talent“ als Prozess, wobei spezifische Personenfaktoren und Umweltfaktoren diesen Prozess beschleunigen können. Unter „giftedness“ werden allgemeine grundlegende Fähigkeiten verstanden, „catalysts“ kennzeichnet zweierlei: die Beziehung zu den Lernumwelten und die „Katalysator“-Wirkung der fördernden und nicht-fördernden Einflussnahme im Prozess der Entfaltung von „giftedness“ zu „talent“, vom Potential (einer Begabung) zur Performanz (ihrer Realisierung durch Leistung, ihres Ausdrucks).

2. Begriffsanalyse

Demzufolge können sich diverse Fähigkeitsbereiche („ability domains“) erst in einem prozesshaften Durchgang durch Einflussfaktoren sowohl in den äußeren „environmental“ Bereichen (Familie, Schule, Freunde, Peers) wie auch in den inneren „personality“ Bereichen (persönliche Interessen, Motivation, Neigung oder Selbstbild) die als Katalysator fungieren, zu entsprechenden Leistungsbereichen („specific fields of talents“) entwickeln.

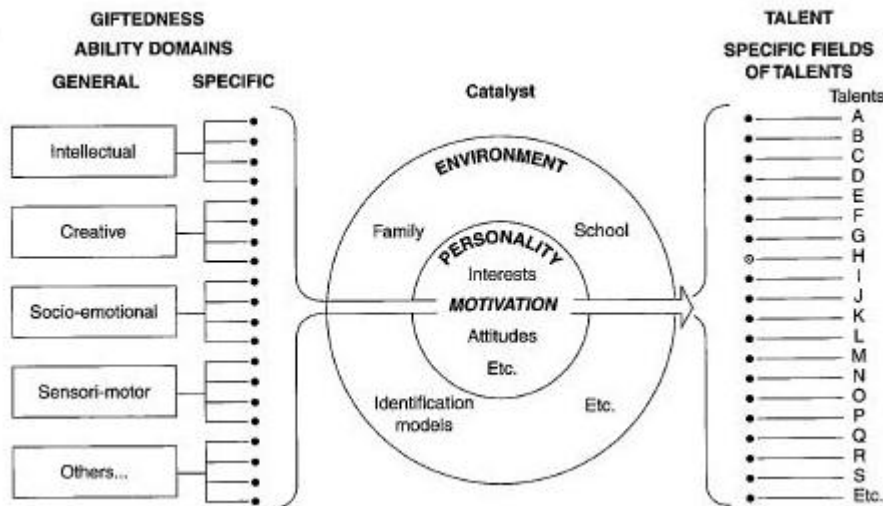


Abbildung 4: Das dynamische Modell zur Begabung von Gagné
(Quelle: Gagné, 1985, S. 89)

Aus den grundlegenden Fähigkeitsbereichen („ability domains“) werden durch die fördernde und ermutigende Wirkung der Umwelt („environment“) und aufgrund positiver Einstellungen der Person selbst („personality“) überdurchschnittliche Leistungen in bestimmten Gebieten („talents“) entfaltet. In diesem Sinne kann aus einem Potenzial (z.B. aus einem hervorragenden Raumvorstellungsvermögen) ein hoch entwickeltes Leistungsfeld (z.B. faszinierende Konstruktionstechnik) entstehen. Das bedeutet, dass fördernde und hemmende Faktoren der Umwelt und der Person selbst für die Entfaltung oder Nicht-Entfaltung einer Fähigkeit und einer Leistung maßgebend sind. In diesem Modell wird verdeutlicht, was mit der Vorstellung eines pädagogischen Begabungsbegriffes intendiert ist: Aus allgemeinen Leistungsformen wie Raumvorstellungsvermögen, Musikalität, Sprachfähigkeit, Kombinationsfähigkeit können durch die sie eigentlich erst erweckenden und entwickelnden Anreize die Talente zur Entfaltung gebracht werden. Dadurch wird die maßgebliche Bedeutung der Notwendigkeit der Beziehung zwischen fördernden Faktoren der Person, wie Motivation, Interessen

und Einstellungen, sowie einer förderlichen, ermutigenden und somit begabenden Wirkung der Umwelt für den Entwicklungsprozess vom „potenzial“ als Disposition zur „performance“ im Sinne einer Leistungsausprägung aufgezeigt. „Begaben“ bedeutet in diesem Sinne sich so zu verhalten, dass man dem Menschen seine besten Eigenschaften und Fähigkeiten selbst zu entdecken veranlasst (Oswald 2000).

2.2.2.2. Das Münchner Hochbegabungsmodell von Heller

In Hellers mehrdimensionalem bzw. typologischem Begabungsmodell wird ersichtlich, dass zur Entwicklung von Leistung in verschiedenen Bereichen eine positiven Wechselwirkung zwischen Begabungsfaktoren als Prädiktoren, den Bedingungsfaktoren der sozialen Umwelt und den individuellen Persönlichkeitsmerkmalen unmittelbare Bedeutung zukommt. Begabungsschwerpunkte als individuelles Potenzial können in einem oder in mehreren Bereichen liegen. Die Realisierung hängt allerdings weitgehend von einer erfolgreichen Interaktion zwischen den individuellen Begabungen und den Moderatoren innerhalb und außerhalb des Individuums ab. Da die Interaktion in beiden Bereichen ebenso negativ, das bedeutet hemmend, sein kann, ist es von größter pädagogischer Bedeutung, dass gerade Eltern und Lehrer wissen, dass es weitgehend in ihrem Vermögen liegt, Entwicklungs- und Lernbedürfnisse von begabten Kindern und Jugendlichen richtig zu lenken. Bei richtiger Lenkung dieser Bedürfnisse werden sich entsprechende Leistungen in den verschiedenen Bereichen nicht nur entwickeln, sondern auch stabilisieren können (Oswald, 2000).

Heller schenkt in seinem Modell den Persönlichkeitsmerkmalen und den Umweltmerkmalen große Beachtung. Ebenso verdeutlicht das Modell den Einfluss der Begabungsfaktoren auf die Leistungskriterien und schreibt den nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen und den Umweltmerkmalen Moderatorfunktion zu. Die Leistungsbereiche werden demzufolge als Produkt von Begabungsfaktoren, Umwelt und nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen aufgefasst.

2. Begriffsanalyse

Diagnostisch relevant ist bei Hellers Modell die Unterscheidung verschiedener Begabungsfaktoren (intellektuelle, kreative, soziale und andere Kompetenzen im Sinne individueller Fähigkeitspotenziale), die als Prädiktoren für die Bestimmung hervorragender schulischer und außerschulischer Leistungen (Kriteriumsvariablen) dienen. Hochbegabung wird bei Heller somit als mehrdimensionales Fähigkeitskonstrukt in einem Netz von nichtkognitiven (z.B. motivationalen) und sozialen Moderatorvariablen sowie kriterialen Leistungsbezugsvariablen definiert. Bei der Umsetzung individueller Fähigkeitspotenziale in manifeste Verhaltensleistungen kommt den Moderatoren, ähnlich wie den „Katalysatoren“ im differenzierten Begabungs-Talent-Modell von Gagné, eine Schlüsselrolle zu. Das heißt, dass die Prädiktor-Kriteriumsbeziehung durch nicht-kognitive (motivationale) und soziale Bedingungsfaktoren mehr oder weniger systematisch beeinflusst. Die individuelle Hochbegabungsentwicklung erweist sich somit als Interaktionsprodukt von personinternen (kognitiven und motivationalen) Faktoren und personexternen Sozialisationsfaktoren (Heller, 2000, S. 24f).

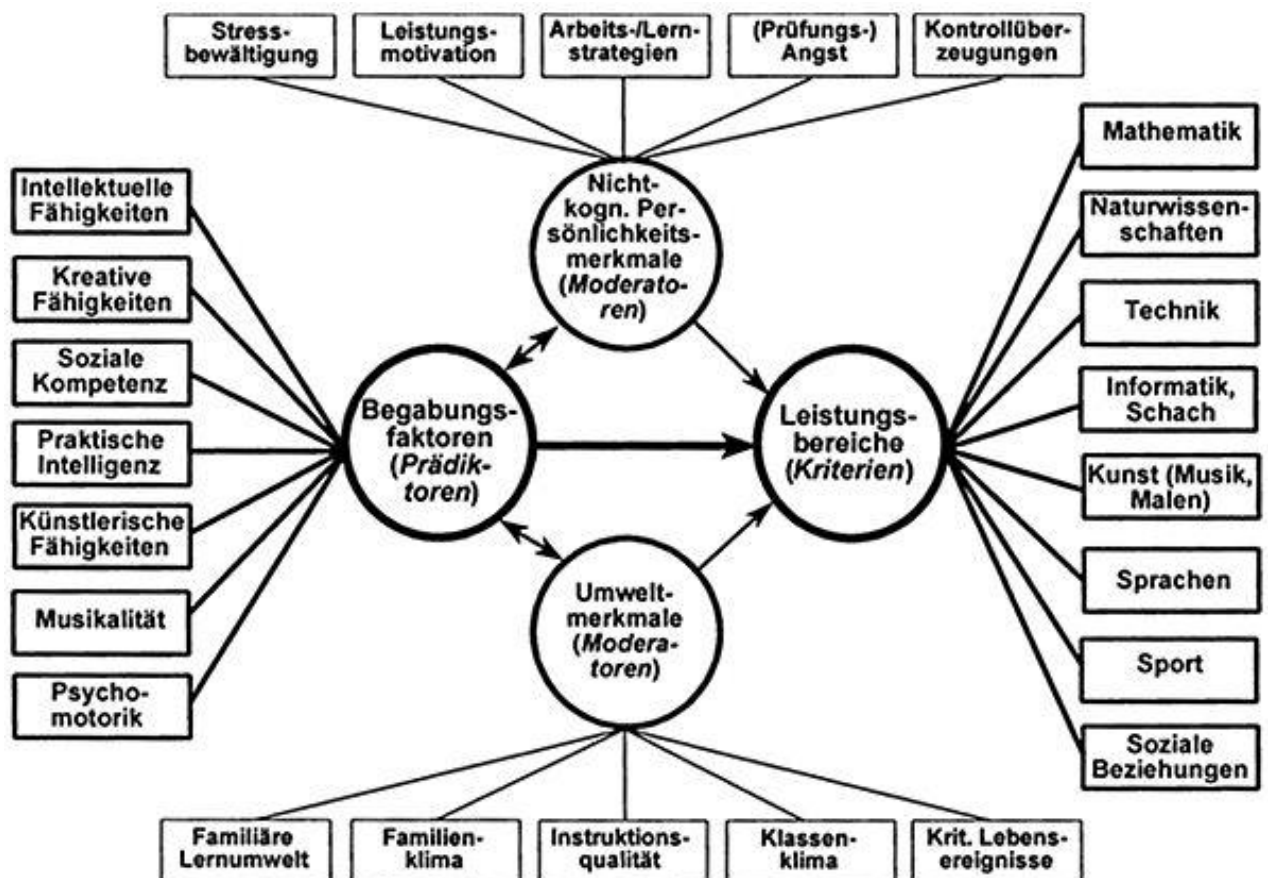


Abbildung 5: Das Münchner Hochbegabungsmodell von Heller
(Quelle: Heller, 2000, S.24)

2. Begriffsanalyse

Heller appelliert an eine umfassende und ganzheitliche Sichtweise, die Begabungsförderung als Unterstützung einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung im Sinn einer Optimierung der individuellen Entwicklungschancen versteht (Heller, 2000).

Hervorragende Leistungen in den verschiedenen Bereichen können nur dann erreicht werden, wenn man nicht nur Leistungsbereitschaft zeigt, sondern sich auch anstrengt. Anstrengungsbereitschaft ist notwendig, um Begabungen in Leistungen umzusetzen (Oswald, 2000).

Oswald (2000) formulierte einige Erläuterungen zum Hochbegabungsmodell von Heller:

- ad Klassenklima: Ein hochbegabtes Kind, das in seiner Klasse von den Kollegen ständig ausgelacht wird und auch vom Lehrpersonal aufgrund seiner „absonderlichen Interessen“ abgelehnt wird, wird seine Begabung nicht mehr artikulieren, weil es sich deshalb sozial nicht angenommen fühlt. Ist dieses Kind hingegen in die Klassengemeinschaft integriert und wird vom Lehrer gefördert, kann es sowohl seine Begabung entfalten, als auch glücklich sein.

- ad kritische Lebensereignisse: Begabung kann durch kritische Lebensereignisse provoziert werden, weil sie Einsatzwillen fordern. Sie können in diesem Fall als positiv bewältigte bittere Lebenserfahrung wahrgenommen werden. Wenn Umweltbedingungen jedoch so belastend sind, dass sie nicht bewältigt werden können, lassen sie die Kreativität verkümmern.

- ad nicht kognitive Persönlichkeitsbereiche (nicht vom Verstand herleitbar), solche sind z.B.:

Stressbewältigung: Stress wirkt sich auf verschiedene Persönlichkeiten unterschiedlich aus. Manche Menschen werden durch Stress in der Fähigkeit des Denkens blockiert, andere wiederum werden angefeuert.

Leistungsmotivation/Erfolgsszuversicht: Es ist ein Unterschied, mit welcher Einstellung man an eine Aufgabe herangeht („ich schaffe das ohnehin nicht“ vs. „ich schaffe das sicher“)

Prüfungsangst: Für die einen kann sie anspornend sein, für andere wird sie als lähmend wahrgenommen.

Laut Oswald (2000) ist es daher z.B. für einen Lehrer wesentlich, dass für ihn nicht nur die Prüfungsleistung eines Kindes, sondern auch die emotionale Befindlichkeit, das Vertrauen des Kindes zu sich selbst (Erfolgszuversicht) und das Selbstwertgefühl von Bedeutung ist.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass Heller in seiner Theorie über die Umsetzung individueller Begabungspotenziale in adäquate (herausragende) Leistungen die Rolle kritischer Lebensereignisse betonte, während Mönks soziale Umwelteinflüsse für wichtig hielt. Renzulli sprach über eine „glückliche Fügung“ der Hochbegabung (giftedness), die durch überdurchschnittliche (allgemeine) Intelligenz, Kreativität und Aufgabenverpflichtung bzw. Leistungsmotivation (task commitment) determiniert ist, und Gagné schlug vor, den Begabungsbegriff (giftedness) für kognitive Kompetenzen (ability domains, z.B. Intelligenz, Kreativität, Psychomotorik usw.) zu reservieren und den Talentbegriff (talent) für leistungsbezogene Fertigkeiten (performace) zu verwenden.

Dessen ungeachtet ist die Begriffsdifferenzierung von Intelligenz, Begabung und Talent oft unklar (Heller, 2000).

Es lässt sich zusammenfassen, dass ein Individuum umso stärker reagiert, je stärker die Bedürfnisse des Individuums stimuliert werden. Eine Umgebung, die angemessene Herausforderungen bietet, Anstrengung belohnt und zur Interaktion mit der Umwelt ermutigt, beeinflusst die Fähigkeit eines Menschen, Kenntnisse zu erwerben und zu verarbeiten, und damit die Entwicklung seiner Intelligenz.

Wenn z.B. ein Kind also in einer Atmosphäre von Freiheit und Sicherheit lebt, kann es seine Potenziale verwirklichen und bekommt die Motivation und den Mut, die es braucht, um sich weiteren Herausforderungen zu stellen. Kinder, die auf diese Weise an Selbstbewusstsein gewinnen, suchen neue Herausforderungen, die ihre Intelligenz und Persönlichkeit weiter fördern. So kommt es infolgedessen zur Fähigkeit, aus eigener Erfahrung zu lernen (Landau, 1999).

2.3. Potenzial

Der Begriff Potenzial kommt aus dem Lateinischen (potens=fähig, kundig, potentia=Vermögen, Kraft: Stowasser (1998)) und bedeutet Arbeitskraft, Kraft, Leistungsfähigkeit, Leistungskraft, Leistungsstärke, Leistungsvermögen und Stärke. Im Duden (2009) wird der Begriff Potenzial mit Leistungsfähigkeit definiert, im Pschyrembel (2004) findet man unter dem Ausdruck Potenzial den Begriff Fähigkeit.

Scheffler (2010) beschreibt das menschliche Potenzial als Fähigkeit, die im Individuum festgelegt ist und ihm ermöglicht, sich selbst zu verwirklichen.

Im alltagssprachlichen Gebrauch meint der Begriff Potenzial die Summe aller Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen. Diese Definition beschränkt sich jedoch rein auf die klar erkennbaren Fähigkeiten, die als Stärken einer Person gewertet werden. Jedoch auch überall dort, wo bei Menschen außergewöhnliche Handlungen als großartige und herausragende Leistungen erkannt und diese auf besondere Fähigkeiten zurückgeführt werden, findet der Begriff Potenzial ebenso Anwendung. In diesem Sinne kann der Begriff Potenzial als eine vermutete Begabung gesehen werden, die einen Menschen, verglichen mit z.B. der Personengruppe seines Alters, besonders hervorhebt. Diese Sonderstellung ergibt sich dadurch, dass eine Person, häufig ein Erwachsener, aufgrund seiner Erfahrung einem Menschen ein besonderes Talent zuschreibt, welches sich durch bestimmte Handlungen und Fähigkeiten erkennen lässt. Als Vergleichsgruppe dient dabei immer die Gruppe der Gleichaltrigen.

In der Alltagssprache wird die Bezeichnung des Potenzials weiters als Grundlage für die allgemeine Entwicklung des Menschen verwendet. Der Terminus wird sodann als prinzipielles Vermögen zur Entfaltung und Entwicklung verstanden, hervorgehoben wird hierbei die Möglichkeit des Wachsens, der Entfaltung und der Veränderung. Das Potenzial wird als grundlegend für den Prozess der Entwicklung angenommen und meint demzufolge eine allgemeine Fähigkeit zur fortlaufenden Differenzierung und Veränderung des Menschen. Oscar Wilde meint dazu: „Ziel des Lebens ist Selbstentwicklung. Das eigene Wesen völlig zur Entfaltung zu bringen, das ist unsere Bestimmung“ (In: Lasko, 1994, S. 84).

Der Sinn liegt somit in möglichst umfassender Ausschöpfung und Entfaltung der individuell gegebenen *Möglichkeiten* und *Talente*, trotz des Bewusstseins ihrer Vergänglichkeit.

Die Annahme, dass es sich beim Potenzial um positive, auf Wachstum ausgerichtete Anlagen des Menschen handelt, ist beinahe selbstverständlich. Es ist in der Regel nicht üblich, dass jemandem ein destruktives Potenzial zugeschrieben wird (Scheffler, 2010).

Es gibt viele verschiedene Zugänge und Vorstellungen vom Potenzial des Menschen. Die Alltagssprachliche Annäherung an das Potenzial des Menschen beinhaltet, wie oben dargestellt, verschiedenartige Annahmen darüber, was es bedeutet, wenn von Potenzial die Rede ist. Ein unreflektierter Gebrauch dieses Begriffes und verschiedenartige Interpretationsmöglichkeiten tragen dazu bei, dass der Begriff unklar bleibt. Auch im wissenschaftlichen Kontext gibt es jedoch kaum eine Systematik dazu, wie das Potenzial des Menschen interpretiert und klar ausgedrückt werden kann. Folglich wird der Terminus unterschiedlich konnotiert und bleibt diffus.

Um den Begriff des Potenzials genauer zu durchleuchten, erscheint die Orientierung an einer zeitgenössischen Philosophie des Potenzials notwendig. Aus diesem Grund beziehe ich mich in meiner Arbeit auf das Konzept des amerikanischen Professors der Erziehungswissenschaften und Philosophie der Harvard Universität - Israel Scheffler.

In seinem Buch „Of human potential“ (2010) setzt er sich mit grundlegenden Konzepten des menschlichen Wertes und der menschlichen Natur (human nature and value) und vor allem mit den Deutungsebenen des Potenzials auseinander.

Scheffler (2010) versucht, den Begriff Potenzial anschaulich zu machen und präsentiert drei Auslegungen, die das Potenzial in seiner Bedeutungsvielfalt erfassen: 1) Das Potenzial als Vermögen zu werden - „potential as capacity to become“, 2) Das Potenzial als Neigung zu werden – „potential as propensity to become“, 3) Das Potenzial als Fähigkeit/Begabung zu werden - “potential as capability to become”.

Scheffler erhebt, als Kritiker des metaphysischen Essenzialismus von Aristoteles den Anspruch, dessen Ausführungen von Wertimplizierungen und Annahmen eines unveränderlichen Potenzials zu befreien. Er betont die Wandelbarkeit des menschlichen Potenzials und den Wechsel des Vorrats an vorhandenen

Potenzialen im Laufe der Zeit und meint dazu „the idea of a fixed potential is a myth“ (S. 11).

Im folgenden Abschnitt wird versucht, die unterschiedlichen Deutungsvarianten darzustellen und ein möglichst klares Bild von Potenzial entstehen zu lassen.

Um den Sinn der Aussagen von Scheffler durch die Übersetzung ins Deutsche nicht zu verfälschen, werden relevante, von Scheffler gewählte englischsprachige Ausdrücke und Zitationen angeführt.

Scheffler (2010) nähert sich dem Thema, indem er den gewöhnlichen, Alltagssprachlichen Diskurs, so wie er vielfach in der praktischen Pädagogik vorzufinden ist, über das menschliche Potenzial als Ausgangspunkt seine Untersuchung wählt. Er verweist darauf, dass in diesem Zusammenhang das Potenzial insbesondere dann Verwendung findet, wenn versucht wird, Aussagen über die Aneignung oder Entwicklung von bestimmten Merkmalen oder Fähigkeiten zu formulieren. Im alltäglichen Sprachgebrauch spricht man kaum von einem manifesten, augenscheinlichen Vermögen („capacity“) und Können („skill“) oder den bestehenden Fähigkeiten und Eigenschaften, die ein Mensch haben könnte, es ist vorwiegend die Rede von Entwicklungsmöglichkeiten bzw. von Möglichkeiten des Lernens und des Erwerbes dieser Eigenschaften.

Scheffler verdeutlicht dies anhand eines anschaulichen und gut verständlichen Beispiels: „John“ der Klavierspieler. Von John zu sagen, dass er nun Klavierspieler ist (oder explizit, dass er nun Klavier spielen kann), schreibt ihm das Vermögen („capacity“) und die Begabung („ability“) zum Klavierspielen zu. Auf der anderen Seite zu sagen, dass John nun ein potenzieller Klavierspieler ist, bedeutet nicht, dass er *gegenwärtig* das Vermögen oder die Begabung hat, Klavier zu spielen. Vielmehr sagt es aus, dass John *momentan nicht* über diese Fähigkeit verfügt. Scheffler verdeutlicht dies weiters am Beispiel eines professionellen Konzertpianisten: Von einem Konzertpianisten zu sagen, er hätte das Vermögen zum Klavierspielen, wäre eine Untertreibung dessen, wozu er tatsächlich fähig ist, ihn als einen potenziellen Klavierspieler zu beschreiben, käme einer Beleidigung bzw. Degradierung gleich (Scheffler, 2010, S. 45).

Es wird deutlich, dass die Beschreibung für einen potenziellen Klavierspieler in unterschiedlichen Zusammenhängen verschiedene Bedeutungen beinhaltet.

Wenn die Aussage, dass John nun ein potenzieller Klavierspieler ist, impliziert, dass er gegenwärtig nicht spielen kann, ist sicher mehr gesagt als nötig. Was sagt uns das nun? - Wahrscheinlich sagt uns das nur, dass John in Zukunft ein Klavierspieler sein könnte. Das bedeutet also im Sinne Schefflers, dass, von all jenen Menschen, die gegenwärtig nicht Klavierspielen können, sich einige vom Rest dadurch unterscheiden, dass sie potenzielle Klavierspieler sind. Um ein potenzieller Klavierspieler zu sein, ist es nicht ausreichend, bloß außerstande zu sein, Klavier zu spielen; infolgedessen stellt sich die Frage, was sodann die potenziellen Klavierspieler vom Rest der Menschen unterscheidet. Scheffler (2010) thematisiert den Bedeutungsunterschied, den wir in der Vorannahme sehen, dass potenzielle Klavierspieler zu einem Zeitpunkt in der Zukunft die Fertigkeit zu spielen erlangen werden, während andere, die keine potenziellen Klavierspieler sind, diese Fähigkeit nicht erwerben werden. Diese Unterscheidung spielt im Diskurs über das Potenzial eines Menschen eine Rolle. Scheffler schließt es aus, das Talent, Klavier zu spielen, als eine Substanz oder Essenz zu betrachten; ebenso sei es schierer Unsinn zu vermuten, dass man eine Fähigkeit zum Klavierspielen besitzt, die sonst niemandem eigen ist.

Scheffler versucht anlässlich dieses Gegenstandes mittels einer Analyse die Bedeutungen zu erfassen und verhindernde Faktoren herauszuarbeiten. In seiner Auseinandersetzung fokussiert der Autor jedoch einen anderen Unterschied als den soeben dargestellten, nämlich, wie es möglich ist, dass jemand potenziell zu einer bestimmten Fähigkeit veranlagt ist und diese in der Zukunft dennoch nicht realisiert wird? Scheffler spricht also nicht nur von einer Vergrößerung („enhancement“), sondern auch von der Minderung bzw. Schrumpfung („shrinking“) des Potenzials (Scheffler, 2010, S. 12). Er ist der Meinung, dass spezielle erzieherische Momente genutzt und ergriffen werden müssen, sonst sind die Fähigkeiten für immer verloren. Scheffler spricht demnach von unrealisierten Potenzialen und folgert aus seinen Überlegungen, dass bei einer Zuschreibung von Potenzial nicht bereits von vornherein angenommen werden kann, dass dieses auch tatsächlich verwirklicht wird. Er vergleicht das menschliche Potenzial mit einem Saatgut und meint dazu „a person’s potentials are the seeds of possible changes in his powers and attainments“. (S. 17).

2.3.1 Das Potenzial als Vermögen zu werden - „potential as capacity to become“

Das erste Konzept, das Scheffler (2010) in seinen Überlegungen über das menschliche Potenzial darstellt, ist das Potenzial als Vermögen, bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Merkmale erreichen zu können. Am Beispiel von John, dem Klavierspieler, erklärt Scheffler dieses Konzept erneut. Lediglich zu sagen, dass John nun ein potenzieller Klavierspieler ist, verleugnet, dass er das Vermögen zum Klavierspielen hat und meint, dass er gegenwärtig nicht fähig ist, Klavier zu spielen. Diese Aussage bedeutet aber ebenso – und dies ist für das Verständnis von Potenzial als Vermögen relevant – dass John das Vermögen hat, in Zukunft ein Klavierspieler zu werden. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt verfügt John also nicht über die Fähigkeit Klavier zu spielen, er verfügt stattdessen aber über eine andere Begabung, nämlich über das Vermögen, es zu erlernen und sich infolgedessen zu einem Klavierspieler zu entwickeln.

In diesem Sinne stellt Scheffler damit das manifeste Vermögen dem Vermögen, etwas zu erreichen gegenüber und verdeutlicht dies mit: „of all those now lacking the manifest capacity, some now have the capacity to achieve it in the future“ (S. 47). Der Autor weist jedoch ausdrücklich darauf hin, dass ein gegenwärtig bestehendes Vermögen keine Garantie für dessen Verwirklichung ist. Dies bedeutet, dass es unmöglich ist, Vorhersagen und Aussagen über künftig realisierte Fertigkeiten zu treffen. Somit ist es möglich, zwischen Personen zu unterscheiden, die potenzielle Klavierspieler sind, zeitgleich aber noch nicht über diese Fähigkeit verfügen und jenen, denen die Fertigkeit und das Vermögen dazu ohnehin fehlen. In diesem Sinne eignet sich Schefflers Konzept nicht nur für die Beschreibung eines potenziellen Vermögens, sondern damit können auch Aussagen gemacht werden, wenn es um die mögliche Aneignung von Personenmerkmalen, Fertigkeiten, Neigungen und Gewohnheiten geht. Scheffler verdeutlicht folglich zwei Elemente: a) zum einen bedeutet die gegenwärtige Annahme einer potenziellen Verfügbarkeit ihren manifesten Mangel zu diesem Zeitpunkt und b) zum anderen wirkt die gegenwärtige Annahme einer potenziellen Verfügbarkeit bestärkend, sodass ein solches Vermögen dieser Charakteristik in Zukunft erworben werden kann. Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass es einer potenziellen Neigung an ihrem derzeitigen Vorhandensein mangelt, dass jedoch

gleichzeitig die grundsätzliche Voraussetzung für ihren Erwerb in der Zukunft existiert.

Potenzial wird für Scheffler (2010) als Subtyp des Begriffes Vermögen bzw. Kapazität verstanden, da es die Bedeutung eines Vermögens, etwas Bestimmtes zu erwerben (im Sinne des Werdens), in sich trägt. In seiner Theorie nimmt Scheffler den Begriff Vermögen - „capacity“ – als eine Art von Möglichkeit an, die gleichzeitig eine Verneinung einer Notwendigkeit mit sich bringt, das bedeutet, dass ein Vermögen keine Garantie für die tatsächliche Umsetzung dieser Möglichkeit darstellt.

Um eine bestimmte Handlung durchzuführen, muss sich die handelnde Person vorab zu deren Verrichtung entscheiden. Die Entscheidung alleine garantiert jedoch nicht, dass die Handlung tatsächlich erfolgreich ausgeführt wird, vielmehr sind eine Reihe von Faktoren und die Koordination dieser maßgeblich. Scheffler (2010) erwähnt in diesem Zusammenhang, dass das Fehlen eines einzigen Faktors bereits das Scheitern der Handlung verursachen kann. Zum Beispiel kann eine Person sagen, dass sie heute nicht fahren kann, da ihr Auto in Reparatur ist. Wenn jemand, der einen Gips an der Hand hat behauptet, er könne nicht Autofahren, dann ist das auf seine verletzte Hand zurückzuführen. In beiden Fällen haben sich die Umstände durchgesetzt, die die Durchführung der Handlung verhindern, in beiden Fällen wird somit das Vermögen, Auto zu fahren, durch bestimmte Faktoren eingeschränkt. Daraus lässt sich ableiten, dass ein Vermögen als die Negation eines vermutlich verhindernden Faktors zu verstehen ist.

Für Scheffler ist die Auseinandersetzung mit dem Potenzial keine Suche nach geheimnisvollen Essenzen, sondern ein Versuch das Vermögen zu untersuchen, und zu hinterfragen, welche Faktoren diesen Erwerb verhindern können. Für Scheffler (2010) sind es beispielsweise biologische Faktoren oder kulturelle Faktoren wie Glaubenssysteme, die Politik und Institutionen, welche für den Erwerb von Fähigkeiten und das Lernen hemmend sein können. Demzufolge können falsche Überzeugungen bereits den Erwerb eines Merkmals verhindern. Scheffler führt als Beispiel die falsche Überzeugung bezüglich Frauen an, dass sie aufgrund ihrer Physiologie keine handwerklichen Fähigkeiten erwerben können. Diese Einstellung wird unmittelbar zu einem hemmenden Umstand des Erwerbs dieser Fertigkeit.

Scheffler geht von einem dynamischen Potenzial aus. Aus diesem Grund haben seiner Meinung nach politische Entscheidungen einen besonderen Einfluss auf Potenziale von Menschen. Er ist der Überzeugung, dass die Politik sowohl einen fördernden als auch einen hemmenden Einfluss auf die Umsetzung von Potenzialen nehmen kann bzw. nimmt.

Der Autor ist der Meinung, dass eine Zuschreibung oder das Gegenteil, die Abrede, eines Potenzials durch bestimmte gesellschaftliche Vorannahmen bedingt ist. Aus diesem Grund hat die Politik eine große Verantwortung bzgl. der Verwirklichung und Umsetzung von Potenzialen. Die Zuschreibung und geplante Veränderung von Potenzialen spiegeln den verfügbaren Wissensstand, den gesellschaftlichen Kontext als auch die jeweilige Politik wider. Erweitertes Wissen könnte somit tief verwurzelte Einstellungen gegenüber dem Potenzial und infolgedessen Zukunftsvorstellungen verändern. Im letzten Punkt des ersten Konzepts erwähnt Scheffler das „principle of relativity“ (S. 51), die Relativität des Potenzials, die es im Kopf zu behalten gilt.

2.3.2 Das Potenzial als Neigung zu werden - „potential as propensity to become“

Im zweiten Konzept von Schefflers (2010) Überlegungen über das Potenzial benennt er das Potenzial als Neigung („propensity“) etwas zu werden. Die Zuschreibung einer bestimmten Fähigkeit oder Fertigkeit bedeutet nicht, dass diese Person ihr Potenzial tatsächlich verwirklicht, es können keine Vorhersagen über den tatsächlichen Ausgang getätigt werden. Ferner sind damit auch keine Wert einschränkungen verbunden, das bedeutet, dass sich eine Neigung in eine Richtung, die wir als positiv oder negativ bezeichnen, entwickeln kann. Dies lässt sich am folgenden Beispiel erläutern: Eine Person als potenziellen Herzinfarktpatienten zu beschreiben, heißt nicht, dass bei dieser Person ein Herzinfarkt grundsätzlich auszuschließen ist, es bedeutet aber auch nicht, dass sie tatsächlich einen Herzinfarkt haben wird. Diese Person hat lediglich derzeit keinen Infarkt. Die Zuschreibung eines Potenzials dafür kann aber ein warnender Hinweis sein, dass der aktuelle gesundheitliche Zustand für ein bestimmtes

Ergebnis, also eventuell für einen möglichen Infarkt, spricht, sofern keine Veränderungen vorgenommen werden.

Die Zuschreibung des Potenzials steht in diesem Sinne zwischen der Behauptung und der kategorischen Aussage über den tatsächlichen Ausgang. Scheffler (2010) bezeichnet dieses intermediäre Charakteristikum der Neigung „intermediate strength“ (S. 52). Die Neigungszuschreibung entspricht im gewöhnlichen Diskurs einer Aussage, die, wenn man sie unter dem Aspekt der Motivation betrachtet, bedingt durch die freie Wahl und durch die günstige Gelegenheit, besagt, ob ein Ereignis mit einer relativen Wahrscheinlichkeit eintreten wird: „... if he has the chance and his choice is not constrained, he is likely to swim. A person who never swims under such conditions may yet have the capacity, but he could hardly be said to have the corresponding propensity“ (Scheffler, 2010, S. 52). Dies bedeutet, dass ein Mensch voraussichtlich schwimmen wird, wenn er die Möglichkeit dazu hat und seine Wahl nicht erzwungen wurde. Ein Mensch, der unter solchen Bedingungen niemals schwimmt, kann über die Fähigkeit dazu verfügen, es kann von ihm jedoch nicht gesagt werden, dass er die entsprechende Neigung dazu hat.

Das allgemeine Konzept der konditionellen Aussage beschränkt sich aber nicht auf die Bedingungen der Gelegenheit und der freien Wahl, sondern versucht, das Ergebnis über die Betrachtung der gegebenen Bedingungen vorauszusagen. Es gibt die Annahme, dass bestimmte Bedingungen, die für den Eintritt des erwarteten Ereignisses sprechen, den Fall des Eintrittes mit großer Wahrscheinlichkeit herbeiführen. Scheffler greift an dieser Stelle auf den Begriff „intermediate strength“ zurück: Ist eine Reihe bestimmter Bedingungen erfüllt, dann ergibt sich daraus eine „intermediate strength“, eine „mittlere Stärke“, die zu einem Ergebnis führt, sofern diese Bedingungen nicht verändert werden. Die Zuschreibung eines Potenzials wird somit unter festgesetzten Bedingungen oder aus dem Kontext hervorgehend angenommen. Aus diesem Grund greift Scheffler auf den von Howard Gardner eingeführten Ausdruck „being ‘at promise’“ (S. 54) zurück, was bedeutet, dass diese Person erwarten lässt, dass sie ein bestimmtes Merkmal erwerben oder ein bestimmtes Ereignis bewirken wird.

Durch Anstrengung, Engagement, Unterstützung als auch Erziehung kann man auf die Neigungen eines Kindes einwirken. Scheffler (2010) ist der Meinung, dass konditionelle Aussagen, die etwas über den Erwerb von Fähigkeiten vorhersagen

möchten, meist unpräzise sind, und führt dies auf das unzureichende Erkennen relevanter Voraussetzungen zurück. Seiner Meinung nach sind Ausmaß und Größe von Zuschreibungen eines Potenzials eher vergleichbar als Kategorien zuordbar. Ein Mensch kann über ein ausgeprägteres Potenzial verfügen und unter denselben Lernbedingungen größere oder schnellere Fortschritte machen als ein anderer Mensch; somit kann eine Voraussage immer nur in Beziehung zu den damit verbundenen Bedingungen getroffen werden. Aus diesem Grund ist eine Vergleichsperson oder –gruppe erforderlich, um die Stärke eines Potenzials einer Person einzuschätzen. Eine bestimmte Reihe von Abfolgen macht deutlich, dass unter anfänglich angenommenen Voraussetzungen ein bestimmtes Entwicklungsstadium mit einer relativen Wahrscheinlichkeit eintreten wird. Scheffler betont in diesem Zusammenhang, dass Entwicklung nicht linear, also von einem Anfangspunkt ausgehend, gedacht werden darf, sondern als eine Vielzahl von Entwicklungslinien angesehen werden sollte, die sich in alle Richtungen strecken. Der Begriff der Entwicklung wird häufig normativ interpretiert, Scheffler distanziert sich in seiner Interpretation des Potenzials jedoch von diesem Bild, da es lediglich den relativen Wert von Ausgangspunkten und Endzuständen beschreibt. Scheffler spricht in seiner Interpretation des Potenzials als Neigung von Entwicklungen, die einerseits als wünschenswert und förderwürdig bezeichnet werden können und andererseits von Entwicklungen, denen man vorbeugen möchte. Ähnlich dem ersten Interpretationsschema von Scheffler spiegelt in seinem zweiten Konzept, dem Potenzial als Neigung, eine Zuschreibung von Potenzial den Wissensstand, die Werte und die politischen Strukturen der Person wider. Das Grundprinzip von Beeinflussung durch die Umwelt oder das der Relativität, welches bereits im ersten Konzept erwähnt wurde, hat auch im zweiten Konzept Bedeutung.

2.3.3 Das Potenzial als Fähigkeit/Begabung zu werden - „potential as capability to become“.

Das dritte von Schefflers Konzepten betrachtet das Potenzial als Subtyp von Fähigkeit, ein bestimmtes Merkmal zu erwerben bzw. eine Handlung wirksam

durchzuführen, um mit dieser Wirksamkeit, welche sich aus der Fähigkeit ergibt, die Herbeiführung eines bestimmten Ereignisses zu unterstützen. Eine Person, die eine Handlung geschickt verrichtet, hat sowohl das Vermögen dazu, als auch die Fähigkeit, sich darauf verlassen zu können, dass die Durchführung gelingt. Dem geht voraus, dass sich die Person für eine bestimmte Handlung entschieden hat. Scheffler unterstreicht dies mit einer Aussage über zwei Bogenschützen mit ungleichem Können, welche beim Treffen der Zielscheibe eine ungleiche Treffsicherheit aufwiesen: „Thus, two archers of unequal skills show differing reliability in hitting the target, under the same environmental circumstances, when they are both in fact trying to hit the target“ (Scheffler, 2010, S. 58). Der Faktor des Könnens bringt somit ein bestimmtes Ergebnis, z.B. die Durchführung einer Handlung, in den Einflussbereich des Handelnden, sofern es seine Absicht ist. Die Wahrscheinlichkeit, unter der Bedingung der Absicht oder der freien Entscheidung ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen, nimmt mit dem Grad der Fähigkeit zu. Wird die Fähigkeit einer Person gesteigert, erhöht sich dadurch seine Effizienz, ein Ergebnis zu erzielen. Daraus kann man schließen, dass sich eine Zuschreibung eines Potenzials immer auf ein hypothetisches Ergebnis bezieht, welches von positivem oder negativem Wert sein kann. Scheffler (2010) schließt daraus, dass eine Zuschreibung eines Potenzials eine spezielle Art von Voraussage zulässt, welche sich an der Anstrengung oder Entscheidung einer Person orientiert. Diese Voraussage orientiert sich also an der Initiative der handelnden Person, das Konzept der Fähigkeit bezieht sich, nach Scheffler (2010), somit auf die Freiheit des Willens.

Die Fähigkeit einer Person, etwas durchzuführen, bedeutet für Scheffler, sie zur Durchführung zu befähigen (in der Originalquelle „empower“). Nun stellt sich die Frage, was den Unterschied zwischen der Steigerung der Fähigkeit und der Steigerung des Vermögens ausmacht. Das Anheben des Vermögens bedeutet bei Scheffler die Überwindung eines herausragenden und gleichzeitig hindernden Umstands, der die Durchführung blockiert. „To enable John to drive is to remove some such condition impeding his driving, consequently making such driving possible“ (Scheffler, 2010, S. 60). Aus der Überwindung eines hindernden Umstandes kann jedoch nicht gefolgert werden, dass die Person die Handlung tatsächlich durchführen wird. Im erwähnten Beispiel von John bleibt offen, ob John sich darum bemühen wird, tatsächlich zu fahren oder nicht. An diesem Punkt ist

auch der Unterschied zu erkennen: Die *Anstrengung* ist die Grundlage für die Fähigkeit, im Gegensatz dazu benötigt das Vermögen weder Anstrengung noch Wille, um vorhanden zu sein. Scheffler schreibt dem „empowerment“, d.h. der Bemächtigung, die vorhandene Stärke zu, hindernde Faktoren überwinden zu können. Eine reine Befähigung, „enablement“, reicht hingegen nicht aus, um die Fähigkeit zu erbringen. Erst durch den Entschluss zu einer bestimmten Durchführung steigt die Wahrscheinlichkeit für eine erfolgreiche Durchführung, wobei auch eine Bemächtigung keine Garantie für die tatsächliche Durchführung ist. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Bemächtigung („empowerment“) also über die Befähigung („enablement“) hinausgeht, und die Fähigkeit („capability“) kann als das Vermögen betrachtet werden, eine wirksame Wahl zu treffen.

Die Ermutigung zur Wahl kann laut Scheffler eher mit dem Prozess der Motivation gleichgesetzt werden als mit der Befähigung: Eine Person zum Schwimmen zu befähigen überwindet die Grundlage für dessen Verneinung; eine Person zum Schwimmen zu bemächtigen, meint, sie zum Schwimmen zu ermutigen. Unter günstigen Voraussetzungen kann somit vorausgesagt werden, dass die Person schwimmen wird, wenn sie in ihrer Entscheidung nicht gestört wird. Nichts desto trotz sind weder die Bemächtigung noch die Befähigung eine Garantie dafür, dass dieser Person das Schwimmen gefällt.

Scheffler (2010) geht es darum, eine Person in ihrer Neigung, gemeint ist Talent oder Begabung, zu unterstützen. Es soll versucht werden, bestimmte Fähigkeiten zu fördern und unerwünschten Eigenschaften entgegenzuwirken. Scheffler weist jedoch darauf hin, dass die Unterscheidung in wert, zu fördern, oder nicht wert, zu fördern, eigentlich nicht möglich ist. Der Autor verdeutlicht dies am Beispiel der Heilkunst: Eine Person zum Lernen des Heilens zu bemächtigen, bedeutet gleichzeitig, ihm das Wissen über Methoden des Vergiftens zu übermitteln. Letzteres aus den Lerninhalten auszuklammern, ist für das Erlernen der Heilkunst nahezu unmöglich.

Demzufolge kommt der Erziehung die Aufgabe der Förderung von Fähigkeiten zu, mit gleichzeitigem Blick auf die Stärkung der Motivation der jeweiligen Person. Scheffler sieht außerdem in der Versorgung des jungen Menschen mit relevanten Informationen sowie in einer unterstützenden Einführung in Wertsysteme pädagogische Aufgabenbereiche.

2.4. Selbstverwirklichung

Selbstverwirklichung wird definiert als: „dem Menschen innewohnendes Verlangen nach Entfaltung der in ihm angelegten Möglichkeiten, um immer mehr das zu werden was man zu werden fähig ist“ (Peters, 1999).

Maslow erläutert den Begriff folgendermaßen: „Auch wenn alle diese Bedürfnisse befriedigt sind, wird man häufig ... erwarten können, daß neue Unzufriedenheit und Unruhe entstehen, wenn der einzelne nicht das tut, wofür er, als Individuum, geeignet ist. Musiker müssen Musik machen, Künstler malen, Dichter schreiben, wenn sie sich letztlich in Frieden mit sich selbst befinden wollen. Was ein Mensch sein kann, muss er sein. Er muss seiner eigenen Natur treu bleiben. Dieses Bedürfnis bezeichnen wir als Selbstverwirklichung“ (Maslow, 1999, S. 74).

Selbstverwirklichung ist eines der großen Themen unserer Zeit, ob es den Menschen, während sie arbeiten, um Selbstverwirklichung geht, bleibt jedoch oft unklar (Hänsel & Matzenauer, 2009).

2.4.1. Selbstverwirklichung in der Psychologie

„Denn Selbstverwirklichung ist, als Frage oder Anspruch genommen, nichts Fiktives, sondern Ausdruck der menschlichen Sorge ums eigene Sein“ (Huber, 1981, S. 10).

In der Psychologie wird der Begriff Selbstverwirklichung von den verschiedenen Forschern (Abraham Maslow, Charlotte Bühler, Carl Rogers, Kurt Goldstein, Erich Fromm) unterschiedlich thematisiert, es lassen sich jedoch auch Gemeinsamkeiten erkennen: Selbstverwirklichung des Menschen hat mit der Entfaltung des Menschen, mit der Entwicklung hin zu einer tieferen und zu mehr Persönlichkeit, mit einem „Über-sich-selbst-Hinauswachsen“ zu tun und ist ein andauernder Prozess des Wachsens. Selbstverwirklichung bedeutet kritisches Auseinandersetzen mit der eigenen Person, für andere da sein, Aktivität und Weiterentwicklung. Selbstverwirklichung ist ohne verantwortungsbewusstes Tun

und Handeln gar nicht möglich, es heißt also nicht, um seiner selbst willen und ohne Rücksichtnahme auf andere eine Verwirklichung des Selbst anzustreben. Folglich schließt Selbstverwirklichung eine geglückte Integration am Arbeitsplatz und eine gelungene Sozialisation mit ein (Stieger, 1992).

2.4.1.1. Selbstverwirklichung bei Abraham Maslow

Maslow gehört mit Rogers zu den wichtigsten Vertretern und Begründern der Humanistischen Psychologie. Maslow ist der Meinung, dass Psychologen, die nur seelisch kranke Menschen untersuchen, dazu beitragen, dass die daraus resultierende Psychologie ebenfalls reduziert und „krank“ sei. Laut seinen Überlegungen ist es, als ob uns Freud die kranke Hälfte der Psychologie geliefert hätte, welche mit der gesunden Hälfte der Psychologie ergänzt werden müsse. Er erläutert, dass uns diese Psychologie der Gesundheit eventuell mehr Möglichkeiten einräumt, unser Leben zu verbessern, zu kontrollieren und aus uns bessere Menschen zu machen. Seiner Meinung nach wäre dies fruchtbarer als danach zu fragen „wie man nicht-krank wird“. Ebenso ist er der Ansicht, dass kranke Menschen von einer kranken Kultur und gesunde Menschen von einer gesunden Kultur gemacht werden (Maslow, 1997, S. 23).

Der Begriff Selbstverwirklichung, erstmals von Kurt Goldstein geprägt, bezieht sich bei diesem auf das menschliche Verlangen nach Selbsterfüllung, demnach auf die Tendenz, das zu aktualisieren, was man an Möglichkeiten besitzt. Diese Neigung kann als Verlangen beschrieben werden, immer mehr zu dem zu werden, was man idiosynkratisch ist – folglich alles zu werden, was zu werden man fähig ist. Maslow verwendet den Begriff Selbstverwirklichung in einer spezifischeren, eingeschränkteren Form. Er bemerkt, dass die spezifische Form dieser Bedürfnisse von Person zu Person verschieden sein kann und meint, dass für gewöhnlich solche Bedürfnisse nach der Befriedigung von physiologischen Bedürfnissen sowie nach Sicherheit, Liebe und Achtung auftreten (Maslow, 1999, S. 74). Er ist der Meinung, dass es im menschlichen Wesen Gründe für das Vorhandensein einer Vorwärtstendenz gibt, eines Bedürfnisses nach Wachstum in

einer Richtung, die im allgemeinen als Selbstverwirklichung, als psychologische Gesundheit und spezifisch als ein Wachsen vorwärts zu jedem und zu allen Subaspekten der Selbstverwirklichung zusammengefasst werden kann. Dies bedeutet, dass der Mensch so geschaffen ist, dass er nach immer vollerm Sein drängt, dass er auf das drängt, was die meisten Menschen gute Werte nennen würden (Heiterkeit, Freundlichkeit, Mut, Ehrlichkeit, Liebe, Selbstlosigkeit, Güte). Die Tendenz, in Richtung voller Menschlichkeit und Gesundheit hin zu wachsen, ist jedoch nicht die einzige Tendenz, die man im Menschen finden kann. Bei demselben Menschen kann man nämlich auch Todeswünsche, Tendenzen zur Angst, Abwehr, Regression usw. vorfinden (Maslow, 1997, S. 158f).

Maslow untersuchte lebende und historische Persönlichkeiten wie A. Einstein, A. Schweitzer, F. Roosevelt, A. Lincoln, W. James, M. Huber usw. mithilfe seiner historischen Analyse - Ch. Bühler hat mit ihren Lebenslaufstudien ähnliches erforscht. Diese Menschen können seiner Meinung nach als selbstverwirklichte Menschen charakterisiert werden (Maslow 1999). Maslow untersuchte weitgehend Erwachsene, die sozusagen „Erfolg“ gehabt haben (Maslow, 1997, S. 159). Seine Studie über Selbstverwirklichung basiert auf der Grundlage seiner Bedürfnis-, Werte- oder Motivationstheorie. Maslow meint, dass gesunde Menschen ihre Grundbedürfnisse wie physiologische Bedürfnisse, Bedürfnisse nach Sicherheit, Liebe und Achtung ausreichend befriedigt haben, sodass sie primär von Tendenzen zu idiosynkratischen Bedürfnissen – also der Tendenz zur Selbstverwirklichung – motiviert werden (Maslow, 1999).

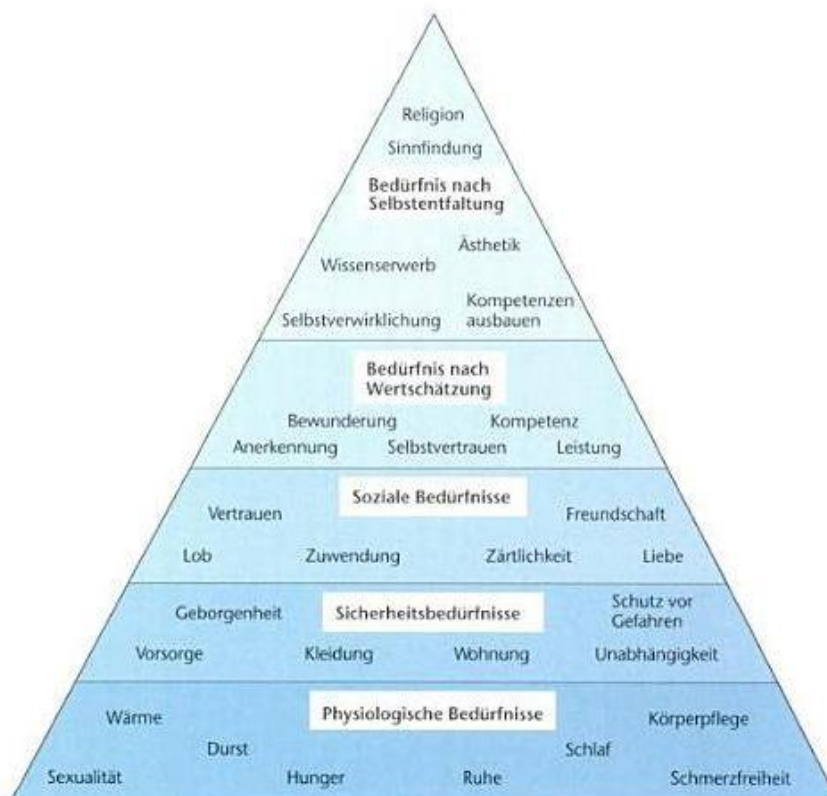
Maslow spricht von „höheren“ und „niedrigeren“ Bedürfnissen und meint damit, dass z.B. die physiologischen Grundbedürfnisse die niedrigsten Bedürfnisse sind, die wir mit allen lebenden Wesen teilen. Er ordnet menschliche Bedürfnisse aufsteigend von physischen über die psychischen und sozialen zu den geistigen Bedürfnissen:

- a) Physiologische Bedürfnisse: Hunger und Schlaf
- b) Sicherheitsbedürfnisse: Schutz vor Gefahren, Unabhängigkeit
- c) Soziale Bedürfnisse: Zuwendung, Liebe, Freundschaft, Zärtlichkeit
- d) Bedürfnis nach Wertschätzung und Achtung: Selbstvertrauen und Anerkennung

2. Begriffsanalyse

- e) Bedürfnis nach Selbstentfaltung: Realisierung eigener Kompetenzen und Wissenserwerb.

Maslow spricht davon, dass jede Stufe die Befriedigung der Bedürfnisse der vorherigen Stufe voraussetzt und die übergeordneten Bedürfnisse erst befriedigt werden können, wenn die niederen Bedürfnisse befriedigt sind. Weiters meint er, dass die nachfolgenden Bedürfnisse sich umso differenzierter entfalten können, je besser die vorangegangenen Bedürfnisse befriedigt wurden (Stanjek, 2009, S. 56).



Bedürfnispyramide nach Maslow (Stanjek, 2009, S. 56)

„Soweit es den Motivationsstatus betrifft, haben gesunde Menschen ihre Grundbedürfnisse nach Sicherheit, Geborgenheit, Liebe, Achtung und Selbstbewusstsein ausreichend befriedigt, so daß sie primär von Tendenzen zur Selbstverwirklichung befriedigt werden (definiert als fortschreitende Verwirklichung der Möglichkeiten, Fähigkeiten und Talente, als Erfüllung einer Mission oder einer Berufung, eines Geschicks, eines Schicksals, eines Auftrags, als bessere Kenntnis und Aufnahme der eigenen inneren Natur, als eine ständige Tendenz zur

Einheit, Integration oder Synergie innerhalb einer Persönlichkeit)“ (Maslow, 1997, S. 41).

Dieser allgemeinen Definition fügt Maslow die Beschreibung der Merkmale eines gesunden Menschen hinzu und zählt dabei folgende Punkte auf:

1. Größere Wahrnehmung der Realität
2. Wachsende Akzeptierung seiner selbst, der anderen und der Natur
3. Zunehmende Spontaneität
4. Bessere Problemzentrierung
5. Größere Distanz und Sehnsucht nach Zurückgezogenheit
6. Wachsende Autonomie und Resistenz gegen Akkulturation
7. Größere Frische des Verständnisses, größerer Reichtum der emotionalen Reaktion
8. Höhere Frequenz der Grenzerfahrungen
9. Wachsende Identifikation mit der menschlichen Spezies
10. Veränderte (der Kliniker würde sagen, verbesserte) zwischenmenschliche Beziehungen
11. Demokratischere Charakterstruktur
12. Stark zunehmende Kreativität
13. Gewisse Wandlungen im Wertsystem

(Maslow, 1997, S. 41).

Das höhere Bedürfnis ist laut Maslow eine spätere phylogenetische oder evolutionäre Entwicklung. Er meint damit, dass wir das Liebesbedürfnis möglicherweise mit den Menschenaffen, das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung jedoch mit niemandem teilen, womit es das höchste Bedürfnis ist, das der Mensch haben kann. Weiters spricht er davon, dass die Grundbedürfnisse sich auf der Basis des Prinzips der Mächtigkeit arrangieren, und meint damit, dass die physiologischen Bedürfnisse stärker sind als die Sicherheitsbedürfnisse, diese wiederum seien stärker als das Liebesbedürfnis, dieses seinerseits wiederum stärker ist als das Achtungsbedürfnis, welches wiederum stärker ist als die idiosynkratischen Bedürfnisse, also das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung. Maslow ist der Meinung, dass auf einem höheren Bedürfnis zu leben Längerlebigkeit, weniger Krankheit, besseren Schlaf und Appetit usw. bedeutet, zu tieferem Glück, Gelassenheit und Reichtum des inneren Lebens führt und einen

Trend zur Gesundheit und weg von der Psychopathologie repräsentieren (Maslow, 1999, S. 127 ff).

Maslow (1997, S. 160) nannte eine Reihe von Eigenschaften, mit denen voll entwickelte Menschen als auch gut wachsende Menschen charakterisiert werden können:

- 1) Deutlichere, wirksamere Wahrnehmung der Wirklichkeit
- 2) Größere Offenheit für Erfahrungen
- 3) Stärkere Integration, Ganzheit und Einheit der Person
- 4) Stärkere Spontaneität und Expressivität, voll Funktionieren und Lebendigkeit
- 5) Ein reales Selbst, eine feste Identität, Autonomie und Einzigartigkeit
- 6) Größere Objektivität, Distanz, Transzendenz des Selbst
- 7) Wiedererlangung der Kreativität
- 8) Fähigkeit, Konkretes und Abstraktes zu vereinen
- 9) Demokratische Charakterstruktur
- 10) Liebesfähigkeit

Er spricht in weiterer Folge davon, dass es subjektive Bestätigungen oder Bekräftigungen der Selbstverwirklichung oder des guten Wachsens gibt; diese sind: Gefühle der Lebensfreude, der Glückseligkeit oder Euphorie, der Gelassenheit, Freude, Ruhe, Verantwortlichkeit, des Vertrauens in die eigene Fähigkeit, Angst, Stress und Probleme zu bewältigen. Im Gegensatz dazu sind subjektive Anzeichen des Selbstverrats, der Regression und Fixierung und eines Lebens, das mehr durch Furcht als durch Wachsen gekennzeichnet ist, Gefühle wie Angst, Verzweiflung, Genussunfähigkeit, latente Schuldgefühle, Langeweile, Ziellosigkeit, Schande und Gefühle des Mangels an Identität sowie der Leere.

Maslow ist der Meinung, dass die meisten Menschen sich nach Selbstverwirklichung sehen und zu dieser tendieren und dass die meisten Menschen im Prinzip der Selbstverwirklichung fähig wären (Maslow, 1997, S. 160f). Er geht davon aus, dass Selbstverwirklichung ein relativ erreichter „Zustand“ bei einigen wenigen Menschen ist, bei den meisten Menschen sei sie eher eine Hoffnung, ein Antrieb, eine Sehnsucht, „etwas“, das man sich gewünscht, aber nicht erreicht hat und das sich klinisch als Antrieb zu Gesundheit,

Wachstum und Integration zeigt. Werte der Selbstverwirklichung existieren in diesem Sinne als Ziele und sind real, auch wenn sie noch nicht verwirklicht sind. „Das menschliche Wesen ist gleichzeitig das, was es ist, und das, was es gern sein möchte“ (Maslow, 1999, S. 163).

Maslow nannte eine Reihe von Merkmalen, mit denen selbstverwirklichte Menschen charakterisiert werden können:

Selbstverwirklichte Menschen sind grundsätzlich realistisch orientiert, akzeptieren sich selbst, andere Menschen und die Welt als das, was sie ist, und besitzen ein hohes Maß an Spontanität, Einfachheit und Natürlichkeit. Sie sind nicht ich-, sondern problemorientiert, zeigen größere Distanz (auch in Sachfragen), haben das Bedürfnis nach Privatheit und Einsamkeit und sind objektiv, unabhängig von der physischen und sozialen Umwelt sowie selbstständig (autonom). Weiters zeigen sie große Wertschätzung, Ehrfurcht, Freude und Staunen für Menschen und Dinge des täglichen Lebens, sie haben, trotz gelegentlichem Ärger, für alle menschliche Wesen im allgemeinen ein tiefes Gefühl von Sympathie, Zuneigung und Identifikation, zeigen Gemeinschaftsgefühl, ihre interpersonellen Beziehungen mit vertrauten Personen sind tief und wertvoll und ihre Werte und Einstellungen demokratischer Natur. Die meisten dieser selbstverwirklichten Menschen hatten tiefgehende Grenzerfahrungen, sie sind stark ethisch orientiert, unterscheiden zwischen Gut und Böse, Mittel und Zweck (ihre Ansichten über gut und böse, richtig und falsch sind häufig nicht konventionell), sie haben moralische Normen und besitzen einerseits einen nicht feinseligen, feinen Humor, welcher philosophisch akzentuiert ist, und andererseits besondere Originalität, Erfindungsgabe und Kreativität. Selbstverwirklichte Menschen widersetzen sich der Konformität und Anpassung und sind nicht gut angepasst, aber bleiben immer innerhalb der Regeln einer Kultur; sie sind zwar keine perfekten, vollkommenen Menschen, kommen diesem Ideal aber immerhin am nächsten (Maslow, 1999, S. 185ff). „Was mich das gelehrt hat, sollten wir alle, meine ich, lernen. Es gibt keine perfekten menschlichen Wesen!“ (Maslow, 1999, S. 208).

Maslow sieht das Individuum als ein organisiertes, integriertes Ganzes an. Selbstverwirklichung wird von ihm definiert als Wunsch nach Selbsterfüllung, als das Bedürfnis, seine eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten zu leben, welche

auch immer diese sein mögen. Er ist der Meinung, dass ein Mensch, selbst wenn all seine Bedürfnisse der niederen Stufe bereits erfüllt sind, keine Ruhe gibt und erst dann wirklich glücklich und zufrieden ist, wenn er so handeln kann, wie es ihm am besten liegt und wie es am ehesten seiner wahren Natur entspricht. Maslow geht dabei von der Grundannahme aus, dass die innere Natur des Menschen eher gut oder neutral als schlecht ist. Als selbstverwirklichter Mensch kann er somit er selbst sein, er kann seine Möglichkeiten vollkommen verwirklichen, indem er dem Kern seines Seins näher kommt und menschlicher wird (Maslow, 1999, Maslow 1997).

Maslow bezieht sich in seiner Definition von Selbstverwirklichung auf den Begriff Wachstum. Er ist der Meinung, dass es, um Wachstum und Selbstverwirklichung zu ermöglichen, notwendig ist, zu verstehen, dass Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kapazitäten, Organsystem und Organe danach drängen, zu funktionieren, gebraucht und geübt zu werden, sich selbst auszudrücken, und dass dieser Gebrauch befriedigend, der Nichtgebrauch hingegen irritierend ist (Maslow, 1997, S. 200). Ebenso ist er der Meinung, dass Selbstverwirklichung im Prinzip leicht ist, jedoch sehr selten erreicht wird (S. 203).

In Bezug auf Arbeit ist Maslow der Meinung, dass es für selbstverwirklichte Menschen eine starke Tendenz zur Verschmelzung der Selbstlosigkeit und Selbstbezogenheit in eine höhere, übergeordnete Einheit gibt. Arbeit wird somit identisch mit Spiel, Berufung mit Beruf und wenn die Pflicht zur Freude und die Freude zur Erfüllung der Pflicht wird, dann geht ihre Getrenntheit und Gegensätzlichkeit verloren. (S. 206).

In diesem Sinne ist für Maslow Selbstverwirklichung auch Anwendung, Gebrauch und Entfaltung der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Talente, und der Wunsch zum gesunden Wachstum im geistigen Bereich ein Grundelement dieser. Für Maslow müsste in weiterer Folge „das Studium selbstverwirklichender Menschen die Grundlage für eine universale Wissenschaft der Psychologie werden“ (Maslow, 1999, S. 212).

2.4.1.2. Selbstverwirklichung bei Carl Rogers

Rogers bedeutendster Beitrag zur Humanistischen Psychologie besteht darin, dass er, gleich wie Perls, das bedingungslose Vertrauen zum menschlichen Organismus in eine Therapieform der Begegnung übergeführt hat. Anders als Maslow und Goldstein, mit denen beide den organismischen Standpunkt teilen, ist es ihnen gelungen, die Überzeugung von der organismischen Tendenz zur Selbstverwirklichung in konkretem Handeln von Mensch zu Mensch lebendig werden zu lassen. Rogers konnte nachweisen, dass ein wirkliches Vertrauen eines Helfers oder Therapeuten in seinen eigenen Organismus und den seines Klienten einen Prozess ermöglicht, der persönliches Wachstum für alle Beteiligten ermöglicht. Rogers fordert sowohl in der Therapie als auch in der Erziehung dazu auf, in die Haut des anderen zu schlüpfen und sich die Erlebniswelt seines Gegenübers von der Innenseite des anderen her zu vergegenwärtigen, und ist der Überzeugung, dass jeder einzelne Mensch den Weg seines Lebens letztlich selbst finden kann und muss (Quitmann, 1991). „Niemand kann ihm abnehmen, die Welt um ihn herum wahrzunehmen und zu entscheiden, welches der richtige Weg zur Selbstverwirklichung ist“ (Quitmann, 1991, S. 171).

Im Unterschied zu Maslow und Bühler, für die die Selbstverwirklichung eher einen Endzustand oder Punkt im Leben darstellt, denkt Rogers bei Selbstverwirklichung immer an einen Prozess, den Eltern, Lehrer und Therapeuten in dem Maße fördern und unterstützen, in dem sie die Überzeugung von der Einzigartigkeit des Individuums als Mittelpunkt des menschlichen Daseins wirklich leben und begreifen. Für den Prozess der Selbstverwirklichung, in dem es dem Menschen möglich ist, geistig zu wachsen, sind daher nur solche Beziehungen förderlich, die „Begegnungen“ darstellen. Rogers ist der Meinung, dass nur in der Begegnung das Kind seine Wahrnehmung entfalten und im existentialistischen Sinne entscheidungsfähig werden, und ebenso nur in der Begegnung der Prozess der Realitätsverzerrung gestoppt und die Entscheidungsfähigkeit innerhalb einer wiederhergestellten Realitätswahrnehmung von neuem verfügbar gemacht werden kann (Quitmann, 1991).

Rogers (1981, S. 69ff) ist der Meinung, dass in jedem Organismus eine Grundtendenz zur konstruktiven Erfüllung der ihm innewohnenden Möglichkeiten vorhanden ist. Auch der Mensch weist diese natürliche Tendenz zu einer komplexeren und vollständigeren Entfaltung auf. Rogers spricht von der „Selbstverwirklichungstendenz“, die in allen lebenden Organismen vorhanden ist. Er erinnert daran, dass Leben nicht ein passiver, sondern aktiver Prozess ist. Seiner Meinung nach kann man davon ausgehen, egal ob der Stimulus von außen oder von innen kommt oder die Umwelt günstig oder ungünstig ist, dass die Verhaltensweisen eines Organismus tendenziell der Entfaltung, Erhaltung und Reproduktion des Selbst dienen. Laut Rogers ist dies die Urnatur des Prozesses, den wir Leben nennen, diese Tendenz sei zu allen Zeiten am Werk. Diese zielgerichtete Tendenz ist das Bestreben, auf den einzigen Wegen, die gangbar erscheinen, sich zum Wachsen und Werden hinzutasten. „Diese Selbstverwirklichungstendenz kann natürlich gehemmt und deformiert werden, aber man kann sie nicht zerstören, ohne den Organismus zu vernichten“ (Rogers, 1981, S. 69). Eine solche Aktualisierungstendenz ist es, was einen Organismus in Gang hält, die Selbstverwirklichungstendenz ist für jedes organische Wachstum kennzeichnend, jeder Mensch hat eine zielgerichtete Tendenz zur Ganzheit - zur Verwirklichung seiner Potenziale.

Rogers erklärt weiter, dass diese mächtige konstruktive Tendenz das eigentliche Fundament des personenzentrierten Ansatzes ist.

Rogers stellte fest, dass diese positive zielgerichtete Tendenz konstruktive Ergebnisse hervorbringt, wenn man die Voraussetzungen schaffen kann, die Wachstum ermöglichen (Rogers, 1981, S. 72). Er erfuhr, dass konstruktive Vorwärtsbewegungen immer dann eintreten, wenn es gelingt, ein Milieu zu schaffen, das man als „psychologisches Fruchtwasser“ bezeichnen könnte. Rogers weist darauf hin, dass diese Wachstumspotenziale aber sicher nicht die Entwicklung aller Potenziale des Organismus bewirken könne, denn der Organismus tendiert weder dazu, seine potenzielle Fähigkeit bis zum Brechreiz zu entwickeln, noch dazu, sein Potenzial zur Selbstzerstörung zu ertragen. Die Selbstverwirklichungstendenz ist, laut Rogers, selektiv und zielgerichtet, ebenso ist sie das Substrat aller Motivation. Diese Tendenz kann sich in einem breiten Spektrum von Verhaltensweisen und Reaktionen auf die vielfältigsten Bedürfnisse ausdrücken. Zweifellos müssen, laut Rogers, bestimmte Grundbedürfnisse

teilweise erfüllt sein, bevor andere Bedürfnisse dringend werden; demzufolge kann die Selbstverwirklichungstendenz des Organismus abwechselnd zur Suche nach Nahrung oder nach sexueller Befriedigung führen. Dennoch werden auch diese Befriedigungen in einer Weise gesucht werden, die die Selbstachtung steigern und nicht verringern; weiters wird der Organismus in seinen Transaktionen mit der Umgebung auch andere Erfüllungen suchen. Ausdruck der Selbstverwirklichungstendenz sind das Verlangen nach Selbsterkenntnis, das Bedürfnis nach Erforschung der Umgebung und dem Bewirken von Veränderung und das Bedürfnis zu spielen. Laut Rogers (S. 74) sind Organismen stets auf der Suche, sie „haben immer etwas vor“ und sie ergreifen ständig Initiative. Er formuliert dazu: „Im menschlichen Organismus gibt es eine zentrale Energiequelle. Diese Quelle ist eine zuverlässige Funktion des ganzen Systems und nicht irgendeines Teils davon; man stellt sie sich am einfachsten als eine Tendenz zur Selbsterfüllung und Selbstverwirklichung vor, wobei es nicht nur um die Erhaltung, sondern auch um die Weiterentwicklung des Organismus geht“ (1981, S. 74f). Rogers legt ausschließlich Wert auf innere, eher situationale Prozesse und auf subjektive Erfahrung; aus diesem Grund wird seine Theorie im Allgemeinen als „phänomenologische“ Theorie oder als „Selbstkonzept-Theorie“ bezeichnet. Rogers Theorie des Selbst als phänomenologische Theorie bezieht sich lediglich auf die bewusst wahrgenommene Welt, auf diese Weise provoziert Rogers die Psychoanalyse. Seiner Theorie liegt die Auffassung zugrunde, dass die Wahrnehmung des phänomenalen Feldes als bewusste Wahrnehmung Grundlage des Selbstkonzeptes einer Person ist. Dies bedeutet, dass der Grad an Übereinstimmung zwischen äußerer und innerer Erfahrung das Selbst und seine Handlungen in der Welt bestimmt. Für Rogers ist es nicht die Unterscheidung zwischen Bewusstsein und Unterbewusstsein oder zwischen Ich und Selbst, sondern die Dynamik innerhalb eines Bereichs der bewussten Wahrnehmung einer Person, die der menschlichen Tendenz zur Selbstverwirklichung innewohnt (Quitmann, 1991). Er formuliert weiter, dass die „Tendenz des Menschen zur Selbstverwirklichung dann im Einklang mit dem Organismus zur Entfaltung kommt, wenn der Mensch im Bereich seiner bewußten Wahrnehmung aktiv „entscheidet“ und „wählt“ und dafür die alleinige und bewußte Verantwortung übernimmt“ (Quitmann, 1991, S. 173).

Für Rogers ist Selbstverwirklichung ein individueller, zielbezogener Prozess; sein Konzept der Selbstverwirklichung ist aber, im Vergleich zu Goldstein, insofern konkreter, als Rogers die Weiterentwicklung des Selbstkonzepts und die Veränderung des eigenen Wesens im Auge behält. Diese Veränderung des Menschen, die jeder Mensch für sich selbst vorzunehmen hat, verläuft seiner Meinung nach in positive Richtung und geht konstruktive Wege. Selbstverwirklichung, wie sie Rogers definiert, umfasst daher nicht nur die Befriedigung biologischer Bedürfnisse und das Erlernen sozialer Fähigkeiten, sondern auch die Bildung von Selbstständigkeit, Unabhängigkeit und eines wachsenden Gefühls für Selbst-Bestimmung. Selbstverwirklichung ist laut Rogers ein motivationales Konstrukt und das einzige Ziel, das alle Menschen anstreben.

2.4.1.3. Selbstverwirklichung bei Charlotte Bühler

Die Humanistischen Psychologen betonen, dass das Schaffen in einem Prozess stattfindet, den das Individuum als Selbstverwirklichung erlebt oder als Streben auf eine Erfüllung hin, in der die eigene Entwicklung und das Schaffen von Kulturwerten einbegriffen sind. Der Mensch versucht bei diesem Prozess sein inneres Gleichgewicht zu erhalten. Hauptanliegen ist aber das Streben nach Erfüllung, an zweiter Stelle steht das Streben nach Gleichgewicht (Bühler, 1962, S. 67). Das Studium der Motivation des gesunden Menschen stand im Mittelpunkt des Interesses von Abraham Maslow und Charlotte Bühler. Charlotte Bühler sowie Kurt Goldstein wiesen darauf hin, dass der Gesunde gar nicht immer, wie Freud das postulierte, auf Entspannung eingestellt ist, sondern dass in gesunder Anspannung ebenso viel Lust erlebt werden kann wie zu anderen Zeiten in der Entspannung (Bühler, 1962).

Bühler hat den Begriff Selbstverwirklichung weiterentwickelt und ihm eine neue Dimension verliehen. Ausgehend von K. Horney, E. Fromm, K. Goldstein, A. Maslow und C. Rogers wurde Selbstverwirklichung ursprünglich so verstanden, dass Menschen sich erfüllt fühlen, wenn sie ihre bestmöglichen Fähigkeiten und

Eigenschaften, das heißt ihre bestmöglichen Potentialitäten zur Entfaltung gelangen lassen können.

Charlotte Bühler begann in den frühen dreißiger Jahren ihre Untersuchungen über das menschliche Lebensziel unter Heranziehung biographischen Materials. Sie hielt den auch von ihr bereits damals in Betracht gezogenen Begriff der Selbstverwirklichung für zu einseitig, da er sich nur auf das Lebensziel gewisser Persönlichkeitstypen anwenden lässt und selbst für diese nur mit Einschränkung gilt. Horney's Annahme, dass, wenn sich jeder in vollstem Maße verwirklicht, sich dies auch für alle anderen am besten auswirkt, erscheint Bühler anfechtbar. Bühler ist außerdem der Meinung, dass es viele Persönlichkeitstypen gibt, für die Selbstverwirklichung überhaupt kein Ziel ist, und ist der Meinung, dass nicht nur Lebensumstände sondern auch unterschiedliche Persönlichkeitsprofile Einfluss auf die Selbstverwirklichung des Individuums haben. In diesem Zusammenhang thematisiert Bühler die Grundtendenzen des Lebens, die nicht nur zu verschiedenen Lebenszeiten, sondern auch je nach Persönlichkeitstypus eine unterschiedliche Rolle spielen (Bühler, 1962, S. 68 f).

Zu den Grundtendenzen gehören laut Bühler:

1. Die Tendenz zur schöpferischen Expansion: Danach streben vor allem Menschen, die als expansiv schaffend zu bezeichnen sind, die in die Welt hinausgehen, um sie als schöpferisch Handelnde zu „erobern“
2. Die Tendenz zur selbstbeschränkenden Anpassung: Damit sind Menschen gemeint, denen eine erfolgreiche Einordnung in die gegebene Umwelt zur Befriedigung gereicht, wobei Einschränkung und Sicherheit einen hohen Stellenwert einnehmen.
3. Die Tendenzen zur Bedürfnisbefriedigung: Dieser Typ Mensch ist in erster Linie auf Befriedigung von Genüssen, Liebe, Glück und Wohllleben bedacht.
4. Die Tendenz zur Aufrechterhaltung der inneren Ordnung: Dazu gehören Menschen, denen ihr Seelenfrieden am wichtigsten ist und die Wert auf innere und äußere Harmonie, auf ein gutes Gewissen und auf einen sogenannten wohlorganisierten inneren Haushalt legen.

Welche dieser Grundtendenzen beim einzelnen Menschen vorherrscht, ist individuell unterschiedlich, jedoch wird angenommen, dass es eine Abfolge der Vorherrschaft während der persönlichen Entwicklung gibt (Kleinkinder sind in erster Linie bedürfnisbefriedigend, Schulkinder sind eher anpassend als

bedürfnisbefriedigend, Jugendliche und Erwachsene sind in erster Linie schaffend expansiv, der alternde Mensch wiederum will sein Leben besinnlich überschauen und eine innere Ordnung herstellen. Bühler meint jedoch, dass je nach individueller Präferenz und Entwicklungsbedingung die eine oder andere der vier Grundtendenzen in den Vordergrund tritt; starre Einschränkungen und Abgrenzungen sind aus diesem Grund zu vermeiden.

Das Endziel dieser verschiedenen Strebungen nannte Bühler (1962) Erfüllung, welches ein abschließendes Erlebnis ist, hervorgehend aus dem Bewusstsein des im Wesentlichen gelungenen Lebens. Erfüllung beinhaltet in diesem Sinne eine Fülle des Erlebten, sowohl im Glück wie im Schmerz.

Das Anlegen auf Erfüllung hin, durch soziale Ordnung, durch konstruktives Handeln (zum Wohle des anderen), durch das dynamische Wechselspiel der Grundtendenzen des Lebens, durch schaffende Hingabe an andere, durch die Befreiung unserer besten Potentialitäten, bezeichnet Bühler schließlich als Selbstverwirklichung (Bühler, 1962, S. 432 f). Unter Potentialitäten versteht Bühler Möglichkeiten, die einem Individuum zu irgendeinem Zeitpunkt jeweils zur Verfügung stehen, nämlich die im Individuum selbst gegebenen Bedingungen oder die durch die Umwelt gebotenen Chancen und Möglichkeiten (S. 76).

„Dem Erreichen des Lebenszieles, das wir als Erfüllung bezeichneten, kommen offenbar die am nächsten, die Selbstverwirklichung in schaffender Hingabe an andere finden.“ (Bühler, 1962, S. 432).

Der Vorteil von Bühlers Konzept der Selbstverwirklichung ist, dass sie unter Selbstverwirklichung mehr versteht als reine Entwicklung und Entfaltung der eigenen (besonderen und guten Fähigkeiten). Durch Lebensumstände und durch die eigene Persönlichkeit nämlich wird Selbstverwirklichung zu einem Interaktionsprozess zwischen Person und Umwelt. Wie dieser Prozess in der Lebenswirklichkeit oder im Arbeitsalltag aussehen sollte, beschreibt die Autorin nur global, beispielsweise fordert sie zu konstruktivem Handeln auf, sie zeigt aber auf, dass Ziele des Menschen Einfluss auf die Gestaltung des Lebens haben bzw. richtungsweisend sind. Bühler weist darauf hin, dass die Menschen, die das Lebensziel haben, nur für andere Menschen da zu sein und ihnen zu helfen (Albert Schweitzer nennt sie hierfür als Beispiel), dieser Erfüllung (der Selbstverwirklichung) am nächsten sind.

Bühler stellt sich weiter die Frage, wie es um das Erlangen des Glücks steht, nach dem sich alle Menschen sehnen, und meint: „Das Glück, sagt R.M. MacIver, ein englischer Lebensphilosoph unserer Zeit, bekommst du, wenn du dich selbst vergißt und die Suche nach Glück vergißt und etwas ganz anderes gesucht und gefunden hast. Gemeint ist die gleiche schaffende Hingabe, von der wir als Hauptbedingung der Lebenserfüllung sprachen. Alles andere scheint sich als weniger dauerhaft zu erweisen“. (Bühler, 1962, S. 434).

2.4.1.4. Selbstverwirklichung bei Erich Fromm

Erich Fromm ist der Philosoph unter den humanistischen Psychologen, die verschiedensten philosophischen Strömungen verdichten sich bei ihm zu einer humanistischen Weltanschauung und einem humanistischen Weltbild. Fromm spricht von einem humanistischen Gewissen und definiert es wie folgt: „Handlungen, Gedanken und Gefühle, die ein richtiges Funktionieren und die Entfaltung unserer Gesamtpersönlichkeit fördern, rufen ein Gefühl der inneren Zustimmung, der Richtigkeit hervor. Das charakterisiert das humanistische „gute“ Gewissen. Andererseits rufen Handlungen, Gedanken und Gefühle, die für unsere Gesamtpersönlichkeit schädlich sind, ein Gefühl der inneren Unruhe und des Unbehagens hervor. Das charakterisiert das 'schlechte Gewissen'“ (Fromm, 1978, S. 173).

Fromm betrachtet den Menschen als ein politisches und geschichtliches Wesen; dies zeigt sich deutlich in seiner Auseinandersetzung mit den Schriften von Marx in Bezug auf Selbstverwirklichung, Macht, Arbeit, Freiheit des Menschen, Entfremdung etc. Fromm erkennt zwar die Auswirkungen des Marxismus auf die Gesellschaft und den Menschen, ist dabei aber auf der Suche nach einer besseren Zukunft und einem besseren Menschen (vgl. Fromm 1963).

In diesem Sinne ist Selbstverwirklichung für Fromm etwas anderes als für Maslow, Bühler, Rogers und Goldstein. Fromm charakterisiert Selbstverwirklichung als kollektiven und historischen Prozess in der permanenten Auseinandersetzung des Menschen mit der Umwelt. Infolgedessen ist Selbstverwirklichung als sozialpsychologischer Prozess zu verstehen. Fromm spricht von einem Prozess

der wachsenden Freiheit des Menschen, welche der Mensch dadurch erlangen kann, dass er „sein Selbst verwirklicht, dass er er selbst ist“ (Fromm, 1983, S. 221). Er kritisiert die Ansicht der Philosophen des Idealismus, welche der Meinung waren, dass man nur durch intellektuelle Einsicht zur Selbstverwirklichung gelangen könne, dass die menschliche Persönlichkeit in Natur und Vernunft gespalten sei und dass die Vernunft die menschliche Natur unterdrücken und unter Aufsicht halten könne. Fromm (1983) entgegnet, dass die Folge dieser Aufspaltung sowohl eine Verkrüppelung des Gefühlslebens des Menschen als auch seiner intellektuellen Fähigkeiten war. Seiner Meinung nach kommt die Verwirklichung des Selbst nicht nur durch einen Akt des Denkens, sondern auch durch die Verwirklichung der gesamten Persönlichkeit zustande, wenn der Mensch all seine intellektuellen und emotionalen Möglichkeiten tätig zum Ausdruck bringt. Fromm (1983) spricht über das spontane Tätigsein als freie Aktivität des Selbst (lateinische Wurzel des Wortes sponte bedeutet wörtlich „aus freien Stücken“) und nennt drei Möglichkeiten der spontanen Verwirklichung des Selbst (S. 221 ff):

- 1) die Arbeit: nicht als zwanghafte Aktivität, sondern Arbeit als Schöpfung, bei der der Mensch eins wird mit der Natur durch das Tätigsein mit anderen Menschen und dem Ziel, individuelle und gesellschaftliche Bedürfnisse zu befriedigen
- 2) die Liebe: als spontane Bejahung der anderen, als Vereinigung eines Individuums mit anderen auf der Basis der Erhaltung des individuellen Selbst
- 3) die Einzigartigkeit des Menschen: Trotz seiner Einmaligkeit steht der Mensch in einer solidarischen Beziehung zu anderen Menschen.

Fromm meint dazu: „Zur positiven Freiheit und der Verwirklichung des Selbst gehört die volle Bejahung der Einzigartigkeit des Individuums“ (Fromm, 1983, S. 226).

Selbstverwirklichung ist für Fromm daher nur möglich, wenn der Mensch all seine intellektuellen und emotionalen Möglichkeiten zum Ausdruck bringt und gleichzeitig in die Welt eingebunden ist. Fromm spricht zwar von einer Selbstverwirklichung in der Arbeit, in der Solidarität mit anderen Menschen, jedoch bauen seine Ansichten auf einem marxistischen Weltbild auf und sind somit für die heutige Arbeitswelt nur bedingt verwendbar. Seine Forderung nach einem humanistischen Gewissen ist aber abseits jeder Ideologie und daher als solche für

die Selbstverwirklichung des Menschen in der Arbeit relevant. Fromm sieht darin das Handeln nach dem kategorischen Imperativ.

2.4.1.5. Selbstverwirklichung bei Viktor Frankl

Viktor Frankl hat herausgefunden, dass die Suche nach Sinn die Primärmotivation des Menschen ist. Er ist der Meinung, dass es dem Menschen um die Erfüllung eines Sinns und der Verwirklichung von Werten geht, das heißt, dass es nicht darum geht sich selbst, sondern Werte zu verwirklichen. „... als ein Wesen, das letztlich und eigentlich auf der Suche nach Sinn ist. Der Mensch ist immer schon ausgerichtet und hingeordnet auf etwas, das nicht wieder er selbst ist, sei es eben ein Sinn, den er erfüllt, oder anderes menschliches Sein, dem er begegnet. So oder so: Menschsein weist immer schon über sich selbst hinaus, und die Transzendenz ihrer selbst ist die Essenz menschlicher Existenz“ (Frankl 2005, S. 100). Frankl spricht davon, dass die Sinnfindung eine Aufgabe der Psychotherapie, nämlich die der Logotherapie, ist und im Sinne der Logotherapie Sinnfindung durch Wertverwirklichung möglich ist (Frankl 2005, S. 196). Nach Frankl ist der Verlust der Sinnorientierung eine häufige Ursache für das Entstehen von psychischen Störungen, ebenso stelle der logotherapeutische Grundbegriff der Sinnorientierung sogar das vorzüglichste Kriterium psychischer Gesundheit dar, was Untersuchungen in den USA ergaben (Frankl 2005, S. 226).

„Der Mensch von heute leidet nicht so sehr am Gefühl, daß er weniger Wert hat als irgendwer anderer, als vielmehr unter dem Gefühl, daß sein Sein keinen Sinn hat“ (Frankl 2005, S. 232). Die Logotherapie soll den Menschen zu einer geistigen Auseinandersetzung mit den Grundbedingungen seines Daseins führen.

Frankl unterscheidet drei Wertkategorien: a) schöpferische Werte (wie z.B. eine Aufgabe erfüllen, Werke schaffen), b) Erlebniswerte (z.B. Natur, Liebe, Humanität) und c) Einstellungswerte (z.B. Leid oder Unabänderliches annehmen). Frankl meint daher, nur in dem Maße, in dem der Mensch Sinn erfüllt, in dem Maße verwirklicht er sich auch selbst. „Selbstverwirklichung stellt sich dann von selbst

ein, als eine Wirkung der Sinnerfüllung, aber nicht als deren Zweck“ (Frankl 2005, S. 225).

In diesem Sinne ist das Menschsein ein „in der Welt sein“, es schließt die Welt der Werte und des Sinnes ein. Sinn und Werte sind jene Gründe, die den Menschen zu seinem jeweiligen Verhalten und Handeln bewegen, daher spricht Frankl auch von der Spannung zwischen dem Sein und dem Sein-sollen, welches zum Mensch-sein dazugehört und unabdingbare Bedingung seelischen Gesund-seins ist (Frankl, 2005, S. 226). Aus dieser positiven Bewältigung kann die Selbstverwirklichung des Menschen resultieren.

Sinn muss oder kann gefunden werden, und auf der Suche nach ihm leitet den Menschen das Gewissen. Das Gewissen ist laut Frankl ein Sinn-Organ und lässt sich definieren als die Fähigkeit, den einmaligen und einzigartigen Sinn, der in jeder Situation verborgen ist, aufzuspüren. Frankl spricht von der Allgegenwärtigkeit des Sinns, welcher von Situation zu Situation wie von Person zu Person wechselt. Es gibt keine Situation, in der das Leben uns nicht eine Sinnmöglichkeit anbieten würde, und es gibt keine Person, für die das Leben nicht eine Aufgabe bereithalten würde. „Die Möglichkeit, einen Sinn zu erfüllen, ist jeweils einmalig, und die Persönlichkeit, die sie verwirklichen kann, ist jeweils einzigartig“ (Frankl, 2005, S. 157).

Sinnfindung ist in diesem Sinne also keine quantitative, sondern eine qualitative Größe, und Sinnerfüllung beinhaltet sowohl Sinnfindung als auch Sinnvermittlung.

Frankls Ausführungen über Sinn bzw. Selbstverwirklichung sind in jeder Situation von Bedeutung. Es geht ihm nicht um die Suche nach Selbstverwirklichung, sondern um die Suche nach Sinn des Lebens. Die Sinnfindung ist nur in der Werteverwirklichung möglich, das Ergebnis ist der selbstverwirklichte Mensch. Selbstverantwortung, Eigenmotivierung durch Sinn und Willensfreiheit (als Freiheit zu etwas und nicht von etwas) stellen sich dabei dem übertriebenen Individualismus entgegen. Frankls Definition von Selbstverwirklichung könnte demzufolge lauten: Unter Selbstverwirklichung versteht man das Umsetzen von Werten in die Tat.

2.4.2. Selbstverwirklichung in der Philosophie

Hegel kann als Urheber des philosophischen Begriffs der Selbstverwirklichung verstanden werden (Paulus, 1994). Nach Hegel ist Selbstverwirklichung lediglich als „subjektive Realisierung von Allgemeinheit“, das heißt nur in sozialer Eingebundenheit, zu verstehen (Theunissen, 1982, S. 18). Hegel stimmt mit Marx darin überein, dass Selbstverwirklichung im ethischen Sinne eine gewisse Verwandlung der Einzelheit bedeutet, in der wir uns vorfinden. Ebenso spricht Hegel von dem „sich verwirklichenden Geist“ (Hegel, 1971, S. 368). Die Macht des Individuums bestehe für ihn darin, dass es sich seines Selbsts entäußere und Bildung durch Selbstverwirklichung des Allgemeinen erlange (Hegel, 1980, S. 325f). Die Thematik der Selbstverwirklichung bekommt Zuwachs an Bedeutung durch die Existenzphilosophie, die auf einem „subjektivistischen individualistischen Begriff der Existenz“ aufbaut (Mittelstrass, 1980, S. 620). Einer der Hauptvertreter der Existenzphilosophie, Karl Jaspers, beschreibt den Menschen in seinem Menschsein als nie vollendet, wobei das Selbstsein des Menschen die eigentliche Mitte seiner Philosophie darstellt (Tollkötter, 1961). Für Jaspers ist Selbstverwirklichung „Selbstbesinnung“, die nur in der Beziehung zum anderen, im „freien Bewußtwerden seiner selbst aus der Gemeinsamkeit klärender Auseinandersetzung“ geschehen kann (Gabriel, 1951, S. 85). Sie steht in enger Beziehung zum zentralen Begriff der Existenz. Diese ist „ständige Selbstverwirklichung im ständigen Angefordertwerden durch die zeitlichen geschichtlichen Situationen in der Auseinandersetzung und im Zusammenwirken der Kommunikation mit anderen“ (Gabriel, 1951, S. 305). Jaspers blieb bisher ohne bleibenden Einfluss auf die Pädagogik.

2.4.3. Selbstverwirklichung in der Pädagogik

Selbstverwirklichung als *pädagogischer* Grundbegriff (Reder, 2004) zeigt dagegen Berührungspunkte mit dem Bildungsbegriff der europäischen Tradition, vor allem geprägt durch W. v. Humboldt. Nach dessen Auffassung entspricht Bildung der

Formung der gesamten Persönlichkeit, welche die höchste Aufgabe des Lebens wird.

„Beherrschend ist der Gedanke einer allgemein-menschlichen und allseitig harmonischen Bildung. Der Mensch soll all seine Kräfte – nicht wie bei der Aufklärung, in erster Linie die Verstandeskräfte – entfalten und zu einer harmonischen inneren Gestalt kommen; und er soll in erster Linie zum Menschen gebildet werden“ (Reble 1992, S. 12).

2.4.4. Die negativen Aspekte der Selbstverwirklichung

Als postmaterialistischer Wert wirft das Streben nach Selbstverwirklichung einerseits Fragen nach dem Sinn des Lebens und andererseits Fragen nach dem Sinn der Arbeit auf. In der Alltagssprache bedeutet Selbstverwirklichung die Realisierung der eigenen Ziele, Sehnsüchte und Wünsche.

Einige Autoren sprechen nicht nur über die positiven, sondern auch über die negativen Seiten der Individualisierung und Selbstverwirklichung. Honneth (2002) tut dies in seinem Buch „Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus“ und in seinem Beitrag „Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung“. Der Anspruch auf Selbstverwirklichung ist im Zuge des 20. Jahrhunderts zunehmend in eine institutionelle Forderung verkehrt worden. Individuen werden mit der Erwartung konfrontiert, sich als biographisch flexible, veränderungsbereite Subjekte präsentieren zu müssen, um beruflich oder gesellschaftlich Erfolg haben zu können (Neckel 2000). Eine wichtige Rolle in diesem Prozess übernehmen gewiss die elektronischen Medien, deren Bedeutung im Alltag stark gewachsen ist und die dafür sorgen, dass das Stilideal des möglichst originellen, kreativen Lebensentwurfs ständig wach gehalten wird. Das Ideal der Selbstverwirklichung wird auf diesem Weg unterschwellig als ein Anspruch an die Formung der eigenen Subjektivität erlebt (Thompson, 1995). Eine vergleichbare Wirkung haben einerseits Werbestrategien, welche für bestimmte Artikel versprechen, dass durch den Kauf ein Mittel zur Präsentation und Steigerung der Originalität des eigenen

Lebensentwurfs erworben wird (Shields, 1992), und andererseits Kino und Fernsehen, wo das eigene Selbst am Idol gesucht und vermutet wird (Honneth, 2002).

Auch in der Berufswelt ist der Druck, der auf Angestellten und Arbeitern lastet, groß: Sie müssen aufgrund ihrer zukünftigen Beschäftigungschancen ihre eigene Berufsbiographie fiktiv nach dem Muster der Selbstverwirklichung organisieren, obwohl weitgehend doch nur der Wunsch nach ökonomischer und sozialer Sicherheit bestehen dürfte (Sennet, 1998).

Furger (1969) weist in seinem Buch „Der Beruf. Selbstverwirklichung in Welt und Gesellschaft“ darauf hin, dass man auch bedenken muss, dass die berufliche Tätigkeit die Selbstverwirklichung des Einzelnen nicht etwa nur in rein geistiger Hinsicht ermöglichen, sondern auch in materieller Hinsicht sicherstellen muss. So kann der Mensch sich seinen Beruf nicht einfach erfinden, denn nur, wenn er mit seiner Tätigkeit einem bestimmten Bedürfnis entgegenkommt, sind die anderen bereit, ihm für seine Arbeit einen Lohn zu bezahlen. Zugleich wird von den Arbeitenden, unter Berufung auf ihre scheinbar gewandelten Bedürfnisse, ein Mehr an Engagement, Eigeninitiative und Flexibilität verlangt.

Wenn man zu den Strukturwandlungen, wie die elektronischen Medien und die Werbeindustrie, auch noch hinzuzählt, dass es einen Zuwachs an diffusen, alltäglichen Erwartungen an die individuelle Selbstverwirklichung gibt, kommt man zu folgendem Schluss: Der vor einem halben Jahrhundert entwickelte Individualismus der Selbstverwirklichung hat sich durch Instrumentalisierung, Fiktionalisierung und Standardisierung inzwischen in ein emotional erkaltetes Anspruchssystem verkehrt, unter dessen Folgen die Menschen eher leiden als heranwachsen. Aus diesem Prozess einer Verkehrung von Ansprüchen in Forderungen und von Idealen in Zwänge sind Formen eines sozialen Leidens und Unbehagens entstanden, die in der Geschichte der westlichen Gesellschaften bisher als Massenphänomen unbekannt waren (Honneth, 2002). Es gibt depressive Erkrankungen in erschreckendem Ausmaße. Der französische Soziologe Ehrenberg (2008) erklärt dieses zum Massenphänomen gewordene Krankheitsbild so, dass die Individuen durch die diffus verbreitete Forderung, sie selbst sein zu müssen, psychisch überfordert sind. Der permanente Zwang, mit dem Innenleben eine authentische Selbstverwirklichung zu verknüpfen, verlangt den Menschen eine dauerhafte Form der Selbstbeobachtung ab, die an

2. Begriffsanalyse

irgendeinem Punkt in die Leere führen muss. Ein solcher Punkt markiert nach Ehrenberg den Beginn einer Depression. Den Menschen bleibt damit nur die Alternative zwischen vorgespielter Authentizität oder Flucht in die depressive Erkrankung (Honneth, 2002).

EMPIRISCHER TEIL

3. Die empirische Untersuchung

3.1. Forschungsgegenstand

Insgesamt wurden im Rahmen meiner Diplomarbeit sechs Interviews mit berufstätigen Erwachsenen im Alter von 25 bis 45 Jahren durchgeführt. Interviewpartner waren drei Berufstätige aus dem Sozialbereich und drei Berufstätige aus dem Wirtschaftsbereich.

Man könnte anhand dieser Interviews eventuelle Unterschiede zwischen den Berufstätigen aus dem Wirtschaftsbereich und Berufstätigen aus dem Sozialbereich aufzeigen.

Hinsichtlich meiner Untersuchung liegt die Vermutung nahe, dass die im Sozialbereich Tätigen eher nach Selbstverwirklichung streben als Personen die im Wirtschaftsbereich arbeiten sowie der Annahme, dass Personen die im Wirtschaftssektor arbeiten und täglich mit Geld und Finanzen zu tun haben, mehr den finanziellen Aspekt und weniger den Aspekt der Selbstverwirklichung bei ihrer Berufswahl im Auge hatten als Personen, welche im Sozialbereich tätig sind. Dies sollte untersucht und bestätigt oder widerlegt werden. Die Interviews wurden mit einem Tonbandgerät aufgenommen und anschließend transkribiert.

Die Erzählaufforderung im Rahmen meiner Untersuchung lautete folgendermaßen *„Bitte erzähle/erzählen Sie mir darüber, was in frühen Jahren dein/Ihr Berufswunsch war und was in der Folge daraus geworden ist.“*

Durch die Analyse und Interpretation der Interviews sollten verschiedene Bildungs- und Entwicklungsintentionen, die man in der Kindheit hatte und eventuell wieder aufgegeben oder verändert wurden, herausgefunden werden. Es sollte herausgefiltert werden, welche Träume über die eigene Person die Befragten hatten und was aus diesen im Entwicklungsverlauf geworden ist. Ebenso sollten

Entscheidungen, die die Entwicklung prägten aufgespürt und interpretiert werden. Die Erzählungen wurden infolgedessen unter dem Aspekt der Selbstverwirklichung betrachtet.

Die leitende Forschungsfrage meiner Arbeit soll infolgedessen lauten:

Was wolltest du in früheren Jahren deines Lebens werden und wie haben sich diese Ideen entwickelt?

Durch die leitende Forschungsfrage ergeben sich weitere wichtige Subfragen bzw. Themenbereiche, welche für den weiteren Verlauf meiner Diplomarbeit von Bedeutung sind:

- Welche Bildungs- und Entwicklungsvorstellungen bzw. welche Berufswünsche hatten die Befragten in jungen Jahren?
- Wie realistisch waren diese Berufswünsche?
- Wie sind die Personen überhaupt auf ihren Berufswunsch gekommen?
- Was ist aus diesen Vorstellungen und Intentionen im Laufe der Jahre geworden?
- Durch welche Ereignisse haben sich diese Intentionen verändert? Welche Ereignisse waren prägend und weswegen?
- Haben sich viele dieser Ideen und Träume verwirklichen lassen?
- Wenn diesen Berufsintentionen nicht nachgegangen wurde, welche Gefühle haben die Befragten heute bzgl. ihrer damaligen Vorstellungen?
- Wie wichtig ist den Befragten der Aspekt der Selbstverwirklichung?
- Sind Personen, die ihre damaligen Träume verwirklicht haben, zufriedener als solche, die dies nicht getan haben?
- Welchen Stellenwert nehmen die Begriffe Potenzial, Bildsamkeit, Bildung, Begabung und Talent in all diesen Vorstellungen ein?
- Welchen Stellenwert hat Arbeit bzw. Erwerbstätigkeit allgemein bei den Befragten heutzutage?
- Aus welcher Schicht stammen die interviewten Personen? Welchen Beruf haben oder hatten die Eltern? Welche Schul- bzw. Berufslaufbahn haben die Personen durchlaufen?

- Hat die Person ihrer Meinung nach ihr Potential genutzt und etwas aus ihren/seinen Talenten und Begabungen gemacht?
- Ist die Person zufrieden mit ihrer Berufswahl?
- Wie lange ist die interviewte Person in ihrem/seinem Beruf tätig? Gibt es Veränderungswünsche?
- Wie definiert die interviewte Person für sich persönlich Selbstverwirklichung, was versteht sie darunter? Fühlt sich die Person selbst verwirklicht?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde als Grund- und Befragungsmethode das Tiefeninterview gewählt. Als Auswertungsmethode wird die qualitative Inhaltsanalyse von Mayring gewählt, welche in der Wissenschaft guten Ruf genießt. Im Zuge der Auswertung wird der Text systematisch analysiert, indem das Material schrittweise mit entwickelten Kategorien bearbeitet wird. Es werden Kategorien gebildet, anhand dieser die Aussagen der Befragten miteinander verglichen und im Anschluss interpretiert. Zur Auswertung werde ich mich an den Werken „Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken“ (2007) sowie „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ (2002) von Mayring orientieren; ebenso wie diese findet man das Ablaufmodell in neun Stufen von Mayring und die Auswertungsschritte im Zuge der Qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring bei Lamnek (2005, Kapitel 10.3.) dargelegt.

3.2. Forschungsmethode

In der Praxis der empirischen Sozialforschung spielen qualitative Interviews in vielfältigen Varianten eine Rolle (Hopf, 1995). Zur Beantwortung der Fragestellung und Forschungsfragen meiner Diplomarbeit wurde aus der Vielfalt an möglichen Befragungsverfahren das Tiefeninterview gewählt. Die Auswertung und Analyse der Interviewprotokolle wurde anhand der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring durchgeführt. Beide Methoden sollen infolge ausführlicher beschrieben werden.

3.2.1. Das Tiefeninterview

3.2.1.1. Inhaltliche Bestimmung des Tiefeninterviews

Das Tiefeninterview, auch Intensivinterview genannt, ist ein sozialwissenschaftliches Erhebungsverfahren und kann als eine Spezialform des qualitativen Interviews betrachtet werden. Im Gegensatz zum narrativen, dem problemzentrierten und dem fokussierten Interview, bei denen die Bedeutungszuweisung allein durch den Befragten in der Interviewsituation vorgenommen und versucht wird, in der Auswertung vor allem diese Bedeutungsstrukturierung nachzuvollziehen, wird im Tiefeninterview dieses Ziel gerade nicht anvisiert. Es gibt Tatbestände, die der Befragte nicht artikulieren kann, da sie ihm nicht bewusst sind. Der Forscher ist im Tiefeninterview auf der Suche nach solchen Bedeutungsstrukturierungen, die dem Befragten möglicherweise nicht bewusst sind. Die Äußerungen des Befragten werden im Zusammenhang mit einer bestimmten theoretischen Vorstellung (z.B. der Psychoanalyse) betrachtet (Lamnek, 2005).

„Das Tiefeninterview vollzieht sich in der Form eines freien Gespräches, bei welchem dem Interviewer im Prinzip die Erhebungsgesichtspunkte vorgeschrieben sind, Aufbau des Gesprächs und Auswahl der Fragen jedoch ins freie Ermessen gestellt werden.“ Für das Intensivinterview, das der Alltagskommunikation relativ nahe kommt, ist somit Kommunikation zentral (Scheuch, 1970, S. 206).

Der Befragte wird im Intensivinterview zur Erläuterung der subjektiven Bedeutungszuweisungen gebeten. Außer den Techniken des alltäglichen Sprechens und Fragens werden auch solche der Psychoanalyse ausgeübt. Grunow (1978) meinte dazu: „Unter Verwendung psychoanalytischer Fragetechniken wird das Tiefeninterview leicht zur personenbezogenen Motivforschung“ (S. 786).

Tief liegende Motivstrukturen des Befragten sollen aufgedeckt werden (Koolwijk, 1974) und es gilt Wirklichkeitsstrukturierungen aufzeigen, die dem Befragten nicht geläufig und bewusst sind. Die Deutung der Antworten auf die Fragen erfolgt auf der Basis des Theorierahmens der Psychoanalyse, die Interpretationen sind also

nicht ausschließlich die des Betroffenen, sondern im Wesentlichen die des Forschers. Die Deutung der vom Interviewten gegebenen Bedeutungszuweisungen geschieht also eher im Sinne des Forschers als im Verständnis des Befragten.

Der theoretische Hintergrund des Tiefeninterviews muss nicht zwingenderweise die Psychoanalyse sein, es ist möglich, dass Intensivinterviews auf Basis anderer theoretischer Ansätze erfolgen. Es wird beim Tiefeninterview allerdings hauptsächlich an den psychoanalytischen Ansatz gedacht und auf diesen Bezug genommen (Lamnek, 2005).

Salcher (1995) spricht davon, dass das Tiefeninterview eine besonders „tiefe Befragungsform“ ist, mit der man hinter die oberflächlichen Antworten der interviewten Person zu dringen versucht, mit der man psychologische und erlebnismäßige Zusammenhänge aufklären und Ursachen für konkretes Verhalten, das heißt letztlich für Einstellungs- und Motivstrukturen, erhellen möchte. In seiner einfachsten Form ist das Tiefeninterview also im Grunde eine erweiterte und intensivierte Warum-Frage, die nach den Gründen für dieses konkrete Verhalten fragt und über das Sammeln einfacher, beobachtbarer Verhaltensdaten hinausgeht. In den frühen 50er Jahren bereits wurden solche Warum- oder Nachfass-Fragen als Tiefeninterview bezeichnet. Man verstand darunter das Nachfragen, Nachhaken und Tiefer-Gehen des Interviewers, der genau wissen wollte, *warum* dieses oder jenes so ist (S. 28). Nach den ersten Jahren der simplen Interpretation des Tiefeninterviews wurde man rasch auf die zusätzlichen Möglichkeiten dieses Befragungsinstruments aufmerksam. Man stellte fest, dass mithilfe des Tiefeninterviews erstmals Zusammenhänge erhellt und die Ursachen erkannt werden konnten, die dem Forscher zum Zeitpunkt der Fragebogenerstellung selbst nicht klar waren. Durch die Möglichkeit des freien Interview-Gespräches konnten Gefühle und Gedanken „frei florieren“ und konnte der Interviewer mit seinen Warum-Fragen immer tiefer gehen, sodass letztlich Einstellungen, Meinungen und Motive sichtbar wurden, an die anfangs niemand gedacht hätte. In diesem Sinne erlaubt das Tiefeninterview nach Dingen zu fragen, die man gar nicht fragen kann, weil man sie zum Zeitpunkt der Fragestellung noch gar nicht kennt.

Ein weiteres Problem, nämlich das Ausweichen des Befragten oder die Antwortverweigerung bei Fragen, die als unangenehm erlebt werden, die die Intimsphäre berühren oder die eine Bloßstellung befürchten lassen, konnte mit dem Tiefeninterview ebenso gelöst oder zumindest reduziert werden. Durch die Möglichkeit nämlich, sich an ein Thema „heranzupirschen“, auf einen kritischen Aspekt an mehreren Stellen zu sprechen zu kommen oder sich einem heiklen Thema auf mehreren Wegen zu nähern, konnten vielfach auch dort ehrliche Antworten erzielt werden, wo dies vorher nicht für möglich gehalten wurde. In diesem Sinne konnten im Tiefeninterview auch Fragen gestellt werden, von denen man annehmen musste, dass die untersuchte Person sie nicht beantworten möchte (S. 28f).

Eine zusätzliche Möglichkeit, die dieses Befragungsinstrument bietet, ist die Ermittlung von Bewusstseinsinhalten, die der interviewten Person zwar bekannt sind und die zur detaillierten Erklärung einer bestimmten Verhaltensweise oder Einstellung auch von großer Bedeutung wären, die aber zum Zeitpunkt der Befragung oder des Interviews nicht aus dem Gedächtnis abrufbar sind, das heißt im konkreten Augenblick „nicht einfallen“. Das Tiefeninterview gibt den beiden Gesprächspartnern die Möglichkeit, dem augenblicklichen Formulierungsproblem auf die Spur zu kommen, indem man über dieses Thema einfach ausführlicher und länger spricht. Das Tiefeninterview führt häufig zur Aufdeckung „vorbewusster Inhalte“, die zwar klar im Gedächtnis verankert sind, im Augenblick aber nicht abgerufen werden können. Dadurch können im Tiefeninterview auch dort Ergebnisse erzielt werden, wo die spontane Antwort auf eine Frage aufgrund einer Gedächtnislücke nicht möglich ist.

Das Tiefeninterview ist jedoch, wie vielfach diskutiert, nicht in der Lage, unbewusste Inhalte auf systematische Weise zu analysieren (Salcher, 1995, S. 29).

Bereits 1950 bemühte sich die American Marketing Association (AMA) aufgrund des uneinheitlichen Sprachgebrauchs um eine Definition des Begriffs Tiefeninterview (deep interviewing), man kam bei dem hierfür eigens gebildeten Komitee aber zu keinem klaren Ergebnis. Paradise und Blankenship (1951) waren bei ihren Definitionsbemühungen erfolgreicher und gelangten zu einer Unterscheidung von drei Hauptformen des Tiefeninterviews:

a) Depth Questionnaire

Darunter ist ein offener Fragebogen zu verstehen, der es der Testperson zwar erlaubt offen und ungestützt zu antworten, der es dem Interviewer jedoch verbietet die vorformulierte Fragestellung zu verlassen.

b) Structured depth interview

Dem Interviewer steht nur noch ein Leitfaden mit den wichtigsten Fragestellungen zu Verfügung, die er im Rahmen des Interviews zu behandeln hat und die eine gewisse Vergleichbarkeit der einzelnen Gespräche ermöglichen sollen. Ansonsten ist eine weitgehend freie Gesprächsführung erlaubt.

c) Unstructured depth interview

Dem Interviewer steht nicht einmal mehr ein Gesprächsleitfaden zur Verfügung. In der Gesprächsführung und Fragestellung ist der Interviewer nahezu völlig auf sich alleine gestellt und unterliegt lediglich der Forderung nach einer möglichst ausführlichen und gründlichen Behandlung eines abgegrenzten Themenkreises.

Im deutschsprachigen Raum bemühten sich vor allem Kropff, Wiswede, Beike, Gutjahr, Kleining und Bergler um eine Begriffsbestimmung des Tiefeninterviews. Beike meinte dazu folgendes: „Das Wesen der Exploration als non-direktives Verfahren besteht darin, ohne festgelegte Fragen und Versuchsanordnungen den einzelnen Befragten völlig offen und ungesteuert über einzelne Reize, Probleme etc. sprechen zu lassen“ (In: Salcher, 1995, S.31).

Unter Tiefeninterview versteht man letztlich jene Befragungsform, die sich mit einem weitgehend unstrukturierten Gesprächsleitfaden (einer Themenliste) und mithilfe gründlich und psychologisch geschulter Interviewer an den Verbraucher wendet. Das Tiefeninterview ist in diesem Sinne als ein Intensiv-Gespräch zwischen zwei Partnern zu verstehen und nicht als Frage-Antwort-Spiel zwischen Testperson und Interviewer. Lediglich in der Atmosphäre eines lockeren, freien und weitgehend unbeeinflussten Gespräches können sich somit die Tiefe und Dichte entwickeln, die dem Tiefeninterview seine eigentliche Bedeutung geben. Zusammenfassend kann man also sagen, dass das Tiefeninterview ein langes und intensives Gespräch zwischen Befragtem und Interviewer über ein

vorgegebenes Thema ist, das der Interviewer in weitgehend eigener Regie zu steuern versucht, sodass er möglichst alle relevanten Meinungen und Einstellungen der befragten Person zu diesen Themen erfährt, auch wenn es sich um Aspekte handelt, die der befragten Person zu diesem Zeitpunkt selbst nicht klar bewusst waren (Salcher, 1995, S. 34).

3.2.1.2. Abgrenzung des Tiefeninterviews zur tiefenpsychologischen Befragung

G. F. Molinari (1971) beschäftigte sich eingehend mit einer Abgrenzung des Tiefeninterviews von der tiefenpsychologischen Befragung bzw. der Psychoanalyse.

Insgesamt lassen sich mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten zwischen diesen beiden Methoden erkennen, dennoch gibt es einige Ähnlichkeiten. Demnach versuchen sowohl der Interviewer als auch der Psychotherapeut:

- vor Beginn des Gespräches eine möglichst lockere und entspannte Atmosphäre zu schaffen
- das Gespräch möglichst behutsam und unauffällig aus dem Hintergrund zu steuern, um dem Befragten alle Möglichkeiten zur spontanen Reaktion zu lassen
- das Gespräch in Fluss zu halten; möglichst neutrale Zwischenbemerkungen und Reizworte sollen dabei über Gesprächspausen, Denkhemmungen oder Formulierungsprobleme hinweghelfen
- seine eigene Meinung nicht kundzutun und sich auch jeglicher Bekräftigung oder Kritik zu enthalten, die sich auf direkte Meinungsäußerung des Befragten beziehen (S. 26-47).

Neben diesen eher formalen Ähnlichkeiten bei der technischen Durchführung des Gesprächs besteht eine Reihe von Unterschieden zwischen dem Tiefeninterview und dem psychoanalytischen Gespräch:

- Das Anliegen des psychoanalytischen Gespräches zielt auf eine Aufdeckung bzw. Bewusstmachung von unbewussten Inhalten ab, die in

neurotischer oder traumatischer Weise die Erlebnis- und Verhaltensweise des Patienten stören. Dies ist nicht das Anliegen des Tiefeninterviews.

- Im Tiefeninterview sollte es keine Patienten-Therapeuten-Beziehung geben.
- Das Tiefeninterview zielt nicht auf eine vollständige Persönlichkeitsanalyse ab, sondern begnügt sich mit der Sammlung von bewussten und vorbewussten, gelegentlich auch unbewussten Meinungen, Vorstellungen, Motiven und Bedürfnissen, Einstellungen und Stereotypen, die das konkrete oder das potenzielle Verhalten der Person erklären helfen.
- Die im Vergleich zum psychoanalytischen Gespräch starke Oberflächlichkeit des Tiefeninterviews ist bedingt durch die Einmaligkeit des Gesprächs, wogegen dem Psychoanalytiker beliebig viele Gespräche und Sitzungen zur Verfügung stehen.
- Im psychoanalytischen Gespräch wird beinahe ausschließlich die freie Assoziation angewandt, während das Tiefeninterview, ungeachtet aller Offenheit, auf klar definierte Themen beschränkt wird und sich einer Reihe zusätzlicher methodischer Hilfen bedient.
- Letztlich wird im Tiefeninterview die Analyse einer bestimmten Zielgruppe angestrebt und nicht die Analyse eines Einzelfalles (Salcher, S. 36).

3.2.1.3. Techniken des Tiefeninterviews

Es gibt im Wesentlichen drei verschiedene Formen des Tiefeninterviews, wobei diese drei Formen unterschiedlich nahe an die psychoanalytische Befragungsform heranreichen:

- a) die nicht-direkte Technik (non-directive technique)
- b) die halb-direktive Technik (semi-directive technique)
- c) die direktive Technik (directive technique)

a) Die nicht-direkte Technik

Bei dieser Technik handelt es sich um ein völlig offenes Gespräch innerhalb eines umgrenzten Themenbereiches. Der Interviewer beschränkt sich weitgehend auf das Anschneiden der vorgegebenen Themen und auf „wohlwollendes Zuhören“, die Steuerung des Gespräches wird weitgehend dem Befragten überlassen. Die Rolle des Interviewers ist somit weitgehend passiv, den aktiven Part übernimmt der Befragte. Die Aufgabe des Interviewers liegt im Wesentlichen darin, den Gesprächsfluss aufrecht zu erhalten, eine Ausuferung des Gespräches über den vorgegebenen Themenkreis hinaus zu verhindern und die Fragen und Antworten gelegentlich zu vertiefen. Der Interviewer erreicht dies durch kurze Zwischenfragen, wenn der Redefluss ins Stocken geraten ist, durch gelegentliches bestätigendes Nicken oder durch eine Nachformulierung der zuletzt gesprochenen Worte. Der Interviewer sollte möglichst wenig konkrete Fragen stellen, sondern vielmehr eine assoziative Entwicklung des Gespräches anstreben. Dieser Fragetechnik liegt die Annahme zugrunde, dass präzise und konkrete Fragen den Denkvorgang des Befragten häufig an Stellen unterbrechen, wo die eigentliche Tiefe des Gespräches noch nicht erreicht wurde. Der befragten Person soll Zeit gelassen werden um seine Überlegungen und Gedanken weiter zu verfolgen, womit sich die Chance zur Aufdeckung relevanter Hintergründe und Ursachen erhöht. In diesem Sinne ist ebenfalls die Fragetechnik der „Wiederholung der zuletzt gesprochenen Worte“ zu verstehen. Würde eine Gesprächspause mit einer neuen Frage des Interviewers unterbrochen werden, so wäre der Gedankenfluss unterbrochen, bevor dieser seine wirkliche Tiefe erreicht hat.

Die Vorteile der nicht-direktiven Interviewtechnik sind einerseits die umfassende Materialsammlung und andererseits die Aufdeckung vollständiger Assoziations- und Gedankenketten, die zum Verständnis gewisser Verhaltensweisen und Einstellungen in hohem Maß beitragen können. Die Nachteile des nicht-direktiven Interviews liegen vor allem in den hohen Anforderungen, die sowohl an die Testperson als auch an die interviewende Person gestellt werden. Beim Befragten ist ein gewisses Maß an Verbalisierungsfähigkeit und Intelligenz unerlässlich, da das Gespräch im Wesentlichen durch ihn selbst gesteuert und bestritten wird. Besonders bei schüchternen oder redegehemmten Personen führt das nicht-direktive Interview zu dürftigen Ergebnissen. Auch die interviewende Person muss

hohe Anforderungen erfüllen, da sie trotz passiver Rolle ein ausgesprochen feines Gespür dafür entwickeln muss, wann die Testperson Unterstützung und Hilfe braucht, wann sich das Gespräch seiner entscheidenden Tiefe nähert und wo das Gespräch ergebnislos und flach wird und durch entsprechende Fragen gelenkt werden muss. Weiters muss der Interviewer in der Lage sein, ein gewisses Sympathie- und Vertrauensverhältnis zum Befragten herzustellen, um überhaupt ein offenes und freies Gespräch zu ermöglichen. Ein weiteres Problem der nicht-direktiven Gesprächstechnik liegt in der Interpretation und Gewichtung der Gesprächsergebnisse. Da jedes Interview anders verläuft, sind die Gespräche und infolgedessen die Ergebnisse untereinander schwer vergleichbar. Aufgrund seiner schwierigen Durchführbarkeit, Vergleichbarkeit und Auswertbarkeit (Gewicht) wird die nicht-direktive Technik somit selten verwendet (Salcher, 1995, S. 36ff).

b) Die halb-direktive Technik

Bei der Durchführung der halb-direktiven Technik hat sich der Interviewer weitgehend an einen differenzierten und aufgeschlüsselten Themenleitfaden zu halten, dessen einzelne Punkte im Gesprächsverlauf auch weitgehend behandelt werden sollten. Auch bei dieser Gesprächstechnik soll eine möglichst natürliche Gesprächsatmosphäre hergestellt und die Testperson möglichst wenig bedrängt werden. Durch die vorgegebenen Themen ist der Interviewer jedoch häufiger gezwungen, in das Gespräch steuernd einzugreifen, um den unmittelbaren Bezug der Antworten zu den relevanten Themen zu gewährleisten. Der Gedankenablauf kann nicht mehr rein assoziativ und völlig ungesteuert erfolgen, sondern muss vom Interviewer immer dann unterbrochen werden, wenn die Ausführungen des Befragten zu weit vom Thema abweichen.

Die Vorteile der halb-direktiven Gesprächsführung liegen in der Verbindung der Vorteile einer weitgehend ungesteuerten und offenen Gesprächsführung mit der gleichzeitigen Mindeststrukturierung des Interviews, sodass letztlich eine Vergleichbarkeit und eine erste vorsichtige Gewichtung der Ergebnisse möglich werden (Salcher, 1995, S. 38f).

c) Die direkte Technik

Diese Interviewtechnik, welche heute kaum noch eine Rolle spielt, ging von einer Hypothese aus, deren Gültigkeit nie voll nachgewiesen wurde, nämlich, dass durch ein autoritäres Auftreten und Verhalten des Interviewers in stärkerem Umfang wahre Antworten provoziert werden. Durch rasch hintereinander gestellte Fragen und ein besonders strenges, autoritäres und einschüchterndes Verhalten des Interviewers sollten Ausflüchte und unwahre Antworten des Befragten verhindert werden. Die entscheidende Problematik der direkten Technik ist der extreme Druck und das extrem autoritäre Verhalten. Da es dem Befragten jederzeit frei steht, das Interview zu beenden, wird er autoritäres Verhalten und Druck nur bis zu einer gewissen Grenze akzeptieren und dann das Interview abbrechen. Diese Interviewtechnik hat sich in der Forschung nicht durchsetzen können (Salcher, 1995, S. 39f).

3.2.1.4. Validität und Reliabilität von Tiefeninterviews

Unter Gültigkeit (Validität) verstehen wir die Genauigkeit, mit der ein Test- oder Erhebungsinstrument das misst, was es zu messen vorgibt. Zuverlässigkeit (Reliabilität) meint die Genauigkeit, mit der ein Befragungsinstrument bei entsprechenden Wiederholungsuntersuchungen immer wieder das gleiche misst. Aufgrund der sehr offenen und häufig schwer vergleichbaren Interviewdurchführung werden vielfach die Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Tiefeninterviews in Frage gestellt. Vergleicht man das Tiefeninterview mit der weitgehend strukturierten, geschlossenen Befragungsform im Hinblick auf diese beiden Kriterien, so hat das Tiefeninterview zweifelsohne eine höhere Gültigkeit, aber eine deutlich geringere Zuverlässigkeit als das strukturierte und geschlossene Interview. Die geringere Zuverlässigkeit erklärt sich durch eine Reihe von unkontrollierbaren Zufallsfehlern wie die weitgehende Freiheit in der Gesprächsführung, der viel stärker wirksamen Sympathien und Antipathien zwischen Interviewer und Befragtem, das unterschiedliche Geschick der Interviewer, Kontakte herzustellen, eine freie Gesprächsatmosphäre aufzubauen,

Vertrauen zu gewinnen, an den entscheidenden Punkten nachzufragen, auf unterschiedliche Personen einzugehen, etc. All diese Aspekte wirken sich auf die Art und Beschaffenheit der Befragungsergebnisse deutlich aus.

Es erscheint plausibel, dass durch die weitgehend freie und offene Gesprächsführung im Tiefeninterview die unmittelbare und strenge Vergleichbarkeit zweier nacheinander, zum gleichen Thema durchgeführter Untersuchungen kaum gewährleistet ist. Aus der exakteren und subjektiv richtigeren Erfassung der Bewusstseinsinhalte jeder einzelnen Befragungsperson jedoch erklärt sich die hohe Gültigkeit des Tiefeninterviews. Mithilfe dieser Befragungsart erfährt man genauer, umfassender und psychologisch richtiger, was der Befragte zu einem bestimmten Thema wirklich meint.

Insgesamt kann folglich festgehalten werden, dass durch die erhöhte Beweglichkeit und Freiheit im Tiefeninterview ein Verlust an Zuverlässigkeit und ein Gewinn an Gültigkeit erzielt werden.

3.2.2. Die qualitative Inhaltsanalyse als Methode zur Untersuchung der narrativen Interviews

Die narrativen Interviews, die für diese Arbeit mit sechs Personen durchgeführt wurden, werden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse von Mayring (2007) ausgewertet, welche anschließend näher erläutert wird.

Die gewählte Forschungsmethode ist laut Mayring (2002) eine Methode zur wissenschaftlichen Interpretation von Texten. Durch die qualitative Inhaltsanalyse werden die Texte im Zuge der Bearbeitung des Materials anhand von Kategorien in Einheiten zerlegt und anschließend schrittweise und theoriegeleitet analysiert. Im Zentrum steht dabei ein Kategoriensystem, welches theoriegeleitet am Material entwickelt wurde. Das Kategoriensystem legt jene Aspekte fest, die für die Interpretation herausgefiltert werden sollen. Den Grundgedanken der qualitativen Inhaltsanalyse formuliert Mayring (2002) folgendermaßen: „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Categoriesystemen

bearbeitet“ (S. 114). Weiters spricht Mayring (2007) davon, dass das Ziel der Inhaltsanalyse darin besteht, Material zu analysieren, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt. Inhaltsanalyse beschäftigt sich jedoch laut Mayring längst nicht nur mit der Analyse des Inhalts von Kommunikation, denn auch formale Aspekte der Kommunikation werden zum Gegenstand gemacht (Mayring, 2007).

Mayring (2007) geht bei der Auswertung von Texten in verschiedenen Schritten vor, welche bei jeder Anwendung der Inhaltsanalyse durchlaufen werden. Er beginnt mit drei Analyseschritten:

- a) Festlegung des Materials
- b) Analyse der Entstehungssituation
- c) Formale Charakteristika des Materials

Wenn man auf diese Weise das Ausgangsmaterial beschrieben hat, folgt die Bestimmung der Fragestellung anhand folgender Schritte:

- d) Richtung der Analyse
- e) Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung
- f) Festlegung der Analysetechnik sowie Definition der Analyseeinheit
- g) Analyse des Materials
- h) Interpretation

- a) Festlegung des Materials

Zunächst muss laut Mayring (2007) genau definiert werden, welches Material der Analyse zugrunde liegen soll. In vielen Fällen muss hier eine Auswahl aus einer größeren Materialmenge getroffen werden; damit treten Probleme der Stichprobenziehung in den Vordergrund. Die Grundgesamtheit soll dabei genau definiert, der Stichprobenumfang festgelegt und die Stichprobe nach einem bestimmten Modell gezogen werden.

- b) Analyse der Entstehungssituation

Hierbei muss genau beschrieben werden, von wem und unter welchen Bedingungen das Material produziert wurde, dabei interessiert vor allem: der

Verfasser, der Handlungshintergrund des Verfassers, die Zielgruppe, die konkrete Entstehungssituation und der sozio-kulturelle Hintergrund (Mayring, 2007).

c) Formale Charakteristika des Materials

Es muss beschrieben werden, in welcher Form das Material vorliegt. Die Grundlage der Inhaltsanalyse ist meist ein niedergeschriebener Text; dieser Text muss aber nicht vom Autor selbst verfasst sein. Die gesprochene Sprache, meist auf Tonband aufgenommen, muss transkribiert werden. Diese Protokollierungsregeln müssen genau festgelegt sein.

Nach Mayring (2007) gilt es im nächsten Schritt, sich zu fragen, was man eigentlich daraus herausinterpretieren möchte, denn ohne Bestimmung der Richtung der Analyse und ohne spezifische Fragestellung ist keine Inhaltsanalyse denkbar.

d) Richtung der Analyse

Vom sprachlichen Material ausgehend, lassen sich Aussagen in ganz verschiedene Richtungen machen. Die Richtung kann sich auf den Inhalt des Protokolls, auf emotionale und kognitive Aspekte des Interviewten, auf die Handlungen, die der Text beschreibt oder auf die Wirkungen der Aussagen auf eine Zielgruppe beziehen (Mayring, 2007). Mayring (S.52) empfiehlt, dass die Richtung der Analyse dahingehend gemacht werden soll, dass „durch den Text Aussagen über den emotionalen, kognitiven und Handlungshintergrund der Kommunikatoren“ gemacht werden können.

e) Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung bedeutet nach Mayring (2007), dass die Fragestellung der Analyse vorab genau geklärt sein muss, theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden und in

aller Regel in Unterfragestellungen differenziert werden muss. Das bedeutet, dass vor Beginn der Analysetätigkeit die Frage festgelegt und in den aktuellen Forschungsstand eingebettet werden muss; außerdem sollte eine Gliederung in Unterfragen erfolgen.

f) Festlegung der Analysetechnik sowie Definition der Analyseeinheit

In diesem Stadium der qualitativen Inhaltsanalyse wird ein spezifisches Analysemodell im Hinblick auf die Untersuchung des Fallmaterials ausgewählt. Es geht darum, die spezielle Analysetechnik festzulegen und ein Ablaufmodell der Analyse aufzustellen. Vorteil der qualitativen Inhaltsanalyse im Gegensatz zu anderen Interpretationsverfahren ist, dass die Analyse in einzelne Interpretationsschritte zerlegt werden kann, welche vorher festgelegt wurden. Dadurch wird sie für andere nachvollziehbar, intersubjektiv prüfbar, übertragbar auf andere Gegenstände, für andere benutzbar und letztlich zur wissenschaftlichen Methode. Das Ablaufmodell der Analyse muss im konkreten Fall zwar an das jeweilige Material und die jeweilige Fragestellung angepasst werden, es lässt sich jedoch ein allgemeines Modell zur Orientierung aufstellen. In diesem Modell werden die Analyseschritte am Anfang stehen. Dann folgt die Festlegung des Ablaufmodells und der konkreten Analysetechnik(en).

Unter Analyseeinheit versteht Mayring (2007) die Kodiereinheit, die Kontexteinheit und die Auswertungseinheit. „Die Kodiereinheit legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, ... die Kontexteinheit legt den größten Textbestandteil fest ... Die Auswertungseinheit legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden“ (Mayring, 2007, S. 53). Zusätzlich wird bestimmt, wie ein Textstück oder eine Phrase beschaffen sein muss, damit sie als Ausprägung für eine Kategorie genommen werden kann. Kategorien sind Merkmale, die der Wissenschaftler durch das Lesen des Materials entwickelt hat, um den Text beschreiben zu können. Im Zentrum steht dabei immer die Entwicklung eines Kategoriensystems. Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft. In die einzelnen Techniken können auch quantitative Analyseschritte eingebaut werden. Sind Fallmaterial, Fragestellung und Analyseeinheiten theoretisch geklärt, erfolgt

auf der nächsten Stufe die Analyse des Materials.

g) Analyse des Materials

Mayring (2007) unterscheidet drei Grundformen des Interpretierens: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung.

Die *zusammenfassende Inhaltsanalyse* hat zum Ziel, das Material derart zu minimieren, dass es auf das Wesentliche beschränkt ist.

Bei der *Explikation* wird zu einzelnen interpretationsbedürftigen Textstellen zusätzliches Material herangezogen, um diese zu erklären, verständlich zu machen, zu erläutern und zu explizieren.

Die *strukturierende Inhaltsanalyse* hat zum Ziel, eine bestimmte Struktur bzw. bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern. Mit Hilfe von vorab festgesetzten Ordnungskriterien wird ein Querschnitt durch das Material gelegt, um das gesamte Material aufgrund dieser Kriterien einzuschätzen (Mayring, 2007).

h) Interpretation

Zuletzt werden die Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung interpretiert und die Aussagekraft der Analyse anhand der inhaltlichen Gütekriterien eingeschätzt, woraus sich folgendes allgemeines Ablaufmodell ergibt (Mayring, 2007):

3. Empirischer Teil

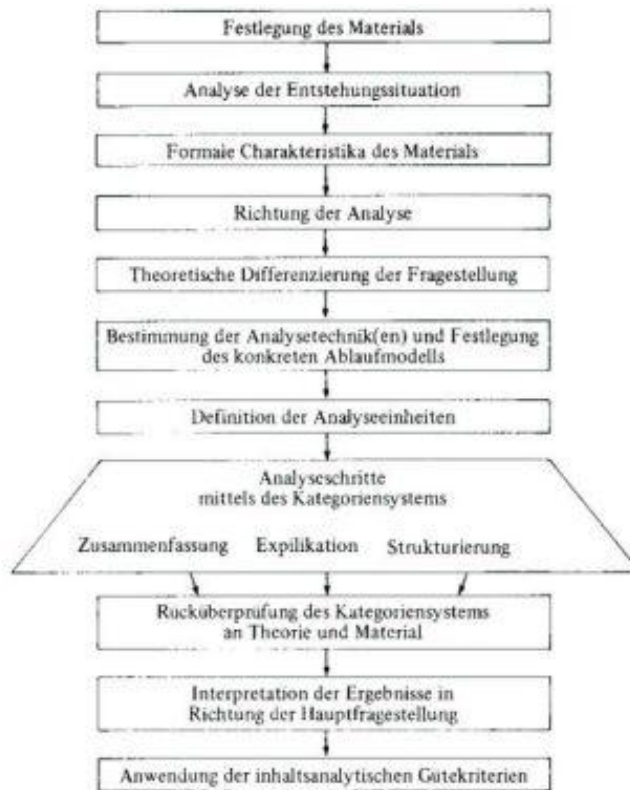


Abbildung 6: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell

(Quelle: Mayring, 2007, S. 54)

Für die vorliegende Forschungsarbeit wurde die strukturierende Inhaltsanalyse gewählt, da sie es ermöglicht, eine bestimmte Struktur nach festgelegten Ordnungskriterien aus dem Material herauszufiltern (Mayring 2007). Die Struktur wird in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen, alle Textbestandteile, die durch eine Kategorie angesprochen werden, werden aus den Protokollen herausgefiltert. Im Mittelpunkt der Analyse steht somit die Entwicklung eines Kategoriensystems (Mayring, 2007). Die Kategorien selbst können induktiv aus dem Material gewonnen oder deduktiv (theoriegeleitet) ermittelt werden. Um genau erkennen und nachvollziehen zu können, welche Textbestandteile welcher Kategorie zuzuordnen sind, müssen diese Kategorien definiert werden. Dies erfolgt durch sogenannte Ankerbeispiele.

Als Ankerbeispiele gelten konkrete Textstellen, die beispielhaft für Kategorien sind (vgl. Mayring, 2002). Es darf innerhalb der Kategorien zu keinen inhaltlichen Überlappungen kommen; sollte dies jedoch der Fall sein, müssen die Kategorien neu definiert und geordnet werden. Es werden Regeln formuliert, um eine Zuordnung des Textes zu Kategorien klar und eindeutig zu ermöglichen.

3. Empirischer Teil

Im folgenden 4. Kapitel soll nun praktisch dargestellt werden, wie die qualitative Untersuchung in Anlehnung an die Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt wurde. Sie beinhaltet alle Informationen über die durchgeführten Interviews, deren Entstehungssituation, der Verarbeitung der Daten und deren Analyse.

4. Die Praktische Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse

Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit wurden insgesamt sechs Interviews mit berufstätigen Erwachsenen im Alter von 25 bis 45 Jahren durchgeführt. Interviewpartner waren drei Berufstätige aus dem Sozialbereich und drei Berufstätige aus dem Wirtschaftsbereich, die Interviewprotokolle stellen somit das zu interpretierende Material dar. Die vorliegenden Interviews wurden mittels der gewählten Forschungsmethode, der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, analysiert und interpretiert. Für die Durchführung der Interviews wurde zunächst eine Einstiegsfrage entwickelt, die bereits im Kapitel 3 besprochen wurde. Zunächst soll auf die Entstehungssituation der Analyse eingegangen werden.

Um eine bessere Übersicht zu erhalten, hier eine kurze Auflistung der Interviewpersonen inkl. Alter und Berufsbereich:

Interviewperson A: männlich, 35 Jahre, Wirtschaftsbereich

Interviewperson B: männlich, 30 Jahre, Sozialbereich

Interviewperson C: männlich, 30 Jahre, Wirtschaftsbereich

Interviewperson D: weiblich, 45 Jahre, Sozialbereich

Interviewperson E: weiblich, 31 Jahre, Sozialbereich

Interviewperson F: weiblich, 42 Jahre, Wirtschaftsbereich

4.1. Entstehungssituation der Interviews

Die Interviewpartner waren sowohl bekannte als auch mir unbekannte Personen. Gegen Anfang schien es einfacher, männliche Interviewpartner zu finden, es war mir jedoch wichtig, ein ausgewogenes Verhältnis der Geschlechter zu erhalten, wodurch nach weiblichen Interviewpartnern vermehrt Ausschau gehalten wurde. Letztlich fanden sich drei männliche und drei weibliche Personen, die sich bereit erklärten, ein Interview zu führen. Es wurde sowohl per Mail als auch telefonisch mit den Interviewpartnern Kontakt aufgenommen, um Termine für die Interviews zu vereinbaren. Die Interviews fanden im Zeitraum zwischen Juli 2010 und Jänner

2011 statt. Die Interviews wurden entweder beim jeweiligen Interviewpartner zuhause oder in Kaffeehäusern durchgeführt, dabei zeigte sich, dass eine angenehme und ruhige Atmosphäre mit möglichst wenigen Hintergrundgeräuschen sowohl für die Interviewpartner als auch für die interviewende Person von Vorteil bei der Befragung war. Die Befragten wirkten ruhig und gelassen, die Interviewsituation bei den Personen zu Hause gestaltete sich tendenziell jedoch etwas entspannter als die Interviewsituation im Caféhaus. Nervosität oder Anspannung konnte bei keiner Person erkannt werden. Manche Interviewpartner waren unsicher, ob sie ausführlich genug erzählten oder ob das von ihnen Erzählte relevant für meine Untersuchung war; dies wurde bestätigt, die Personen wurden ermutigt, einfach weiter zu erzählen, wie es ihnen in den Sinn käme. Letztendlich dauerte es einige Monate, bis sich alle Interviewpartner fanden und die Interviews, die zwischen 45 und 70 Minuten dauerten, durchgeführt waren.

4.2. Form des Interviewmaterials

Die sechs Interviews wurden mit Hilfe eines Tonbandgerätes aufgenommen und anschließend transkribiert, sie stellen somit Kommunikation in Textform dar.

Alle Interviews wurden vollständig und wörtlich transkribiert. Für die anschließende Transkription der Interviews war es hilfreich, wenn möglichst wenig Hintergrundgeräusche am Tonband zu hören waren; bei einem Interview, bei dem im Hintergrund Musik lief, gestaltete sich die Transkription schwierig und beschwerlich. Die Interviews wurden streng vertraulich behandelt und bleiben anonym, relevante Dialektausdrücke wurden dabei nach Gehör transkribiert.

4.3. Richtung der Analyse und Definition der Fragestellung

Die Erzählaufforderung im Rahmen meiner Untersuchung lautete folgendermaßen *„Bitte erzähle/erzählen Sie mir darüber, was in frühen Jahren dein/Ihr Berufswunsch war und was infolge daraus geworden ist. Lass deine/lassen Sie*

4. Die praktische Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse

Ihre Gedanken laufen und erzähl mir/erzählen Sie mir bitte möglichst ausführlich darüber.“

Durch die Analyse und Interpretation der Interviews sollten verschiedene Bildungs- und Entwicklungsintentionen, die man in der Kindheit hatte und eventuell wieder aufgegeben oder verändert wurden, herausgefunden werden. Es sollte herausgefiltert werden, welche Träume über die eigene Person die Befragten hatten und was aus diesen im Entwicklungsverlauf geworden ist. Ebenso sollten Entscheidungen, die die Entwicklung prägten, aufgespürt und interpretiert werden. Die Erzählungen wurden infolgedessen unter dem Aspekt der Selbstverwirklichung betrachtet, ebenso kamen die Themen Ausbildung, Beruf, Stellenwert der Arbeit und Erwerbstätigkeit, Potenziale und Talente, Geld/Verdienst sowie Förderung zur Sprache.

Die leitende Forschungsfrage meiner Arbeit lautete:

Was wollten die Interviewpartner in früheren Jahren ihres Lebens werden und wie haben sich diese Ideen entwickelt? Wie wichtig ist in all diesen Entwicklungen der Aspekt der Selbstverwirklichung, und welchen Stellenwert nimmt Selbstverwirklichung bei den Interviewpersonen ein?

Anhand dieser Interviews könnte man eventuelle Unterschiede zwischen den Berufstätigen aus dem Wirtschaftsbereich und Berufstätigen aus dem Sozialbereich aufzeigen. Der Untersuchung liegt die Vermutung nahe, dass die im Sozialbereich Tätigen eher nach Selbstverwirklichung streben als Personen, die im Wirtschaftsbereich arbeiten, sowie die Annahme, dass Personen, die im Wirtschaftssektor arbeiten und täglich mit Geld und Finanzen zu tun haben, mehr den finanziellen Aspekt und weniger den Aspekt der Selbstverwirklichung bei ihrer Berufswahl im Auge hatten als Personen, welche im Sozialbereich tätig sind. Dies sollte untersucht und bestätigt oder widerlegt werden.

Diese Fragestellung wird im Bereich der Sozialpädagogik behandelt und daher werden die aufgestellten Kategorien von relevanten Themen der Sozialpädagogik abgeleitet und anhand der strukturierenden Inhaltsanalyse analysiert werden.

4.4. Entstehung der halb-direktiven Tiefeninterviews, Entwicklung des Kategoriensystems und Definition der Analyseeinheiten

Zur Beantwortung der Fragestellung und der Forschungsfragen meiner Diplomarbeit wurde aus der Vielfalt an möglichen Befragungsverfahren das Tiefeninterview gewählt, da es sich in Form eines freien Gespräches vollzieht und Aufbau des Gespräches und Auswahl der Fragen ins freie Ermessen gestellt werden. Das Intensivinterview ist der Alltagskommunikation sehr nahe, womit Kommunikation zentral ist, es ist eine „tiefe Befragungsform“, mit der man hinter die oberflächlichen Antworten der interviewten Person zu dringen versucht, es ist somit eine erweiterte und intensivierte Warum-Frage, die nach den Gründen für dieses Verhalten fragt. Anhand des Tiefeninterviews ist es möglich, sich an ein Thema heranzutasten und auf kritische Aspekte an mehreren Stellen zu sprechen zu kommen. Man versteht darunter eine Befragungsform mit einem weitgehend unstrukturierten Gesprächsleitfaden anhand einer Themenliste; in diesem Sinne kann es als ein intensives Gespräch zwischen zwei Partnern über ein vorgegebenes Thema in einer lockeren, freien und weitgehend unbeeinflussten Atmosphäre, beschrieben werden.

Die Beschreibung eines intensiven Gespräches zwischen zwei Personen, also einem Befragten und einem Interviewer, zu einem bestimmten Thema kommt der Art der Interviewverläufe, welche ich geführt habe, wohl am nächsten. Es war mir wichtig, auf eine lockere und angenehme Atmosphäre zu achten, weswegen ich die Befragung bei der Interviewperson zu Hause dem objektiven Ort des Caféhauses, im Nachhinein gesehen, vorziehe. Vor Durchführung der Interviews wurde eine Liste von Themen überlegt, welche nach Möglichkeit im Gespräch behandelt werden sollte. Im Laufe der Interviews konnte festgestellt werden, dass manche Interviewpartner mit der anfangs sehr offenen Gesprächsführung schwer zurechtkamen, wodurch es Sinn machte, im Laufe des Gespräches gewisse Themen anzusprechen bzw. zu gewissen Themen Fragen zu stellen.

Dies bedeutet, dass im Laufe der Interviews anfangs versucht wurde, die nicht-direktive Technik des Tiefeninterviews, die sich auf ein völlig offenes Gespräch innerhalb eines Themenbereiches, auf „wohlwollendes Zuhören“ und lediglich Anschneiden der vorgegebenen Themen beschränkt, anzuwenden. Ich merkte,

dass es den meisten Interviewpartnern schon nach kurzer Zeit unangenehm wurde, dass die Steuerung des Gespräches weitgehend ihnen überlassen blieb und der Interviewer sich passiv verhielt. Dadurch kam ich vom anfänglichen Vorhaben, das Tiefeninterview nicht-direktiv zu führen, ab und habe beschloss, die halb-direktive Technik des Tiefeninterviews anzuwenden, bei der sich der Interviewer weitgehend an einen Themenleitfaden hält, dessen einzelne Punkte im Gesprächsverlauf weitgehend behandelt werden sollten. Wichtig dabei war nach wie vor die möglichst natürliche Gesprächsatmosphäre. Durch die vorgegebenen Themen jedoch wurde die Interviewperson möglichst wenig bedrängt, dem Interviewer war es häufiger möglich, steuernd in das Gespräch einzugreifen und den Gesprächsfluss aufrecht zu erhalten. Der Vorteil der halb-direktiven Gesprächsführung liegt darin, dass eine weitgehend ungesteuerte und offene Gesprächsführung möglich wird und es ebenso zu einer Mindeststrukturierung des Interviews kommt, wodurch letztlich eine Vergleichbarkeit sowie erste vorsichtige Gewichtung der Ergebnisse möglich werden.

Im Laufe der Interviews wurden somit unterschiedliche Themenbereiche angesprochen; in allen Interviews ging es letztlich vorrangig um die Themen Ausbildung, Beruf, Arbeit, Geld sowie Selbstverwirklichung.

Nach der Transkription der Interviews bildet die Zuordnung der Textstellen aus dem Transkript in das angefertigte Kategoriensystem (Kodieren) den nächsten Schritt. Die Interviewprotokolle werden dabei nach einem vorgefertigten Kategoriensystem kodiert, wobei die kleinstmögliche Analyseeinheit, die für eine Kategorie gilt, ein einziges Wort darstellen kann. Im nächsten Schritt werden in einem Probelauf die einzelnen Kategorien überprüft (vgl. Mayring, 2007). Dabei kann es vorkommen, dass einzelne Kategorien neu entwickelt bzw. verworfen werden müssen.

Da in der vorliegenden Arbeit das zu bearbeitende Material nur aus 10 Protokollen besteht, wird auf die Schritte, die Mayring nach dem Überprüfen der einzelnen Kategorien festlegt, verzichtet. Bei umfangreichem Ausgangsmaterial erfolgt nach Mayring die Paraphrasierung des extrahierten Materials und im nächsten Schritt wird das exzerpierte Fallmaterial den Kategorien zugeordnet und danach in Hauptkategorien zusammengefasst (vgl. Mayring, 2007).

Im folgenden Kapitel werden die Endergebnisse anhand der strukturierenden

4. Die praktische Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse

Inhaltsanalyse dargestellt. Somit werden auf dieser Stufe der Inhaltsanalyse „die Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung interpretiert“ (vgl. Mayring, 2003, S.53). Die individuellen Einzelfälle der Interviewprotokolle wurden fallübergreifend analysiert, es kam zu einer induktiven Kategorienbildung, bei der von der Erfahrung des Einzelnen durch Vergleich, Generalisierung und Beobachtung auf das Allgemeine geschlossen wird. Im folgenden Kapitel kommt es somit zu einer Gesamtdarstellung typischer Fälle anhand der Kategorien.

5. Analyse der Interviewprotokolle anhand der qualitativen Inhaltsanalyse

Die Interviews wurden mit sechs Personen aus Österreich im Alter von 25-45 Jahren durchgeführt. Die Aussagen der Interviews wurden exzerpiert und anschließend generalisiert.

Folgende sieben Kategorien haben sich dadurch ergeben:

1. *Kindheits-Berufswünsche und -ideen*
2. *Bildungsweg und derzeitiger ausgeübter Beruf*
3. *Stellenwert Arbeit allgemein*
4. *Potenziale und Talente*
5. *Förderung*
6. *Geld*
7. *Selbstverwirklichung*

5.1. Kategorie: Kindheits-Berufswünsche und -ideen

Zu Beginn wurde die Kategorie Berufswünsche und Berufsideen in der Kindheit analysiert und hinterfragt. Welche Berufswünsche hatten die Personen in ihrer Kindheit? Wie sind diese Berufswünsche entstanden, welche Erinnerungen haben sie an ihre Kindheits-Berufswünsche etc. und welche Gefühle haben sie diesen Berufswünschen heute gegenüber?

Diese erste Kategorie umfasst alle Aussagen über die Berufswünsche und Berufsideen in der Kindheit und ihre Ausführungen und genaueren Erklärungen. Alle Interviewpersonen haben ausführlich über die unterschiedlichen Berufswünsche in der Kindheit gesprochen.

Interviewperson A, männlich, 35 Jahre, aus dem Wirtschaftsbereich:

„... also in meiner früheren Kindheit hat es meistens mit dem Thema Recht zu tun gehabt ... ich wollte irgendwie Richter oder Anwalt werden und der andere

Schwerpunkt war Detektiv zum Beispiel und Geheimgent ... ich wollte offensichtlich mit Verbrechern zu tun haben ... Wobei ich doch von den meisten Berufen ehrlich gesagt entweder keine oder nur eine sehr verschwommene Vorstellung hatte ...“

Interviewperson A hatte diese Berufswünsche im Alter von 10 Jahren bis zur Pubertät. Er meint, dass seine Berufsvorstellungen hauptsächlich durch das Fernsehen sozialisiert entstanden sind, er verbindet damit TV-Serien, die er sich damals angesehen hat und die ihn fasziniert haben. Er meint, dass das Motiv des Überführens damals für ihn wichtig und faszinierend war und gibt an, dass er heute nach wie vor gerne Krimis sieht, dass dieses Interesse quasi nach wie vor Bestandteil seines Lebens ist. Er beschreibt vergnügt die Situation, als er in der Kindheit mit einigen Freunden gemeinsam versucht hat, eine Einbruchserie aufzuklären: Die Freunde fanden damals Fußabdrücke, gossen Gips hinein etc. und waren fasziniert davon. Er meint, dass er von den meisten Berufen in der Kindheit entweder keine oder nur eine sehr unklare Vorstellung hatte, z.B. hatte er keine Vorstellung vom Beruf des Vaters, welcher in einem Ministerium tätig war. Vom Beruf seiner Mutter, Lehrerin, hingegen konnte er sich konkrete Vorstellungen machen.

Interviewperson A stellt eine Verbindung zum heutigen Beruf im Wirtschaftsbereich her: Er meint, dass die Faszination des Geheimen auch in seinem jetzigen Beruf vorhanden sei, er wollte sozusagen auch heute noch gewisse Dinge herausfinden, die andere Personen wiederum verschleiern möchten.

Interviewperson A findet den Beruf Detektiv zum heutigen Zeitpunkt nicht mehr interessant, mit dem Beruf Anwalt könne er auch nichts mehr anfangen, lediglich der Beruf Richter wäre nach wie vor für ihn erstrebenswert. Er erzählt weiter, dass sich sein Berufswunsch nach der Pubertät gewandelt habe, ab diesem Zeitpunkt sei das Interesse aufgekommen, wie er selbst und andere Menschen funktionieren, eine Auseinandersetzung mit sich selbst und der Berufswunsch Psychologe kamen zu diesem Zeitpunkt auf. Dies war bis Ende des Gymnasiums sein Berufswunsch; warum es letztlich nicht zum Erlernen dieses Berufes gekommen ist, beschreibt und schildert er sehr ausführlich in Kategorie zwei, Bildungsweg und derzeitig ausgeübter Beruf.

Interviewperson B, männlich, 30 Jahre, Sozialbereich:

„...was mir ganz klar dazu einfällt und das war immer so mein Berufswunsch,... obwohl es im Nachhinein gesehen eh nicht so stimmig gewesen wäre, das wär Tierarzt gewesen. Es war, glaub ich, ausgelöst dadurch, dass ich viel bei meinen Großeltern aufgewachsen bin als ich klein war und die eine Landwirtschaft und Tiere gehabt haben und irgendwie hat mir das immer gefallen. Und jetzt fällt mir gerade was auf, sehr lustig...ich glaub ich hab Tiere nicht gerne gehabt und wollte Tierarzt werden, um sie medizinisch zu behandeln, sondern weil ich zu den Katzen und Tieren eher so eine Beziehung gehabt habe, mit denen ich geredet habe. Also ich glaub, das ist eh schon so in die Sozialarbeiterrichtung gegangen.“

Interviewperson B erinnert sich daran, dass er diesen Berufswunsch während der Kindergarten- und Volksschulzeit bis zur Gymnasium-Zeit hatte und es einfach ein naheliegender Berufswunsch war, wenn man Tiere gern hat. Über einen anderen Berufswunsch während der Kindheit berichtete Interviewperson B nicht, er gibt an, dass er aufgrund großer Forderung bzw. Überforderung in der Gymnasiumzeit keine Ressourcen hatte, um über derartige Dinge nachzudenken. Dies formuliert er sehr detailliert in Kategorie 2 aus.

Interviewperson B ist der Meinung, dass es gut ist, dass es niemals zur Ausübung des Berufes Tierarzt gekommen ist. Den Berufswunsch begründet er damit, dass er zur damaligen Zeit ganz woanders gestanden ist, als er zum derzeitigen Zeitpunkt steht.

Interviewperson C, männlich, 30 Jahre, Wirtschaftsbereich:

*„Also an der erste, an das ich mich erinnern kann, die ersten Gedanken waren so während der Volksschulzeit. Und da war es so ... wie es wahrscheinlich bei vielen Kindern oder Burschen der Fall ist, und zwar Richtung Sportler ... immer, das war eigentlich immer so. Wir haben von der Kindheit an extrem viel Fußball gespielt. Und es war immer der erste Wunschtraum, Fußballer zu werden. *Lachen* Ah ... das hat sich eigentlich fortgesetzt bist 14,15 *Lachen* ... bis ich irgendwann erkennen musste, dass es einfach nicht reicht, dass ich einfach zu schlecht bin. Und dann ist das halt auch wieder weggekommen Wie ich dann gemerkt habe, dass Fußball nicht zur Weltspitze reicht, dann hab ich mir gedacht, dann wird's halt Tennis. Quasi Profisportler, irgendetwas mit Sport, also mit Hobby Geld verdienen, das war mein erster Gedanke in Richtung Berufswunsch ... bis ich*

dann erkannte, dass es keinen Sport auf der Welt gibt, wo ich der Beste werden kann ...“

Interviewperson C schildert ausführlich und positiv besetzt seine Erinnerungen an die damalige Zeit, die er in der Freizeit fußballspielend mit seinen Freunden verbrachte. Er berichtet über damit verbundene Tätigkeiten in der Kindheit, Gedanken an diese Zeit scheinen bei ihm sehr positive Gefühle hervorzurufen, er lacht einige Male über angenehme Erinnerungen, die ihm dazu in den Sinn kommen. Er meint, dass er als Kind nie realisiert hat, was hinter einer sportlichen Berufskarriere steckt. Prinzipiell glaubt er, sich erst sehr spät Gedanken über mögliche Berufe gemacht zu haben, solche Dinge wurden von ihm eher hinausgezögert und gedanklich weggeschoben. Seiner Meinung nach hat die Berufswahl auch stark mit Schulbildung zu tun. Interviewperson C landet infolgedessen sehr schnell bei Kategorie 2, der Schulbildung und Berufslaufbahn. Prinzipiell wollte er im Laufe der Kindheit und Jugend immer etwas mit Sport zu tun haben. Im Laufe der Jugend kam die Idee auf, dass es, wenn er es selbst nicht zum

Profisportler schaffen würde, nett wäre, zumindest passiv mit Sport zu tun zu haben und Turniere o.Ä. zu organisieren: Die Idee etwas mit Sportmanagement oder Coach zu machen kam auf. Ebenso gab es am Ende der Gymnasiumzeit die Idee, Lehrer zu werden. Warum diesen Berufsvorstellungen nicht nachgegangen wurde, berichtet Interviewperson C in Kategorie 2.

Interviewperson C findet den Berufswunsch Profifußballer im Nachhinein zwar nett und lustig, aber doch sehr kindisch; er meint, dass viele kleine Buben diesen Gedanken wohl im Laufe der Zeit haben, dass er aber sehr unrealistisch sei. Ebenso meint er, dass, ganz egal welche Entscheidung er bezüglich Beruf gewählt hätte, er jeden anderen Job genauso gut und gerne machen würde wie seinen aktuellen Beruf, da er sich, auch wenn Dinge nicht ganz optimal seien, in Dinge hineinsteigern und diese positiv sehen könnte.

Interviewperson D, weiblich, 45 Jahre, Sozialbereich:

„Also es sind eigentlich zwei Sachen ... mir sind spontan zwei Sachen eingefallen, was ich werden wollte. Das eine war Schauspielerin, ich wollte immer ... ich wollte Schauspielerin werden, das war aber immer so gepaart mit dem, dass ich irgendwas in der Pfarre sein wollte ... Ich glaub das mich das auch insofern

geprägt hat, weil das Religiöse halt ... mein Glaube, immer total wichtig war und ich wollte sogar eine Zeit ins Kloster gehen, ja. Also ich wollte eigentlich Klosterschwester werden ... Und dann bin ich aber draufgekommen, dass man da nicht heiraten darf und dass man da nur mit Frauen zusammenlebt und keine Kinder kriegen darf und dann hab ich mir gedacht, nein, das will ich eigentlich nicht. Ich will nicht ... also ich hab, eigentlich, also vom Gefühl her und von der Erinnerung wollte ich immer eine Familie und deswegen ist das für mich abgehakt gewesen.“

Interviewperson D erzählt recht ausführlich, warum diese Berufswünsche in der Kindheit, also der Volks- und Hauptschulzeit, bei ihr aufgekommen sind, sie lässt dabei Erfahrungen innerhalb ihrer Familie mit einfließen und erzählt desgleichen persönliche Dinge. Sie äußert positive Erinnerungen an den damaligen Pfarrer, der viele Dinge mit den Kindern in der Pfarre unternommen hat. Ebenso berichtet sie von Aufführungen in der Pfarre auf einer Bühne, bei dem es großen Spaß gemacht hat, auf der Bühne zu stehen und sich zu präsentieren. Sie gibt an, bereits als Kind eine realistische Sicht auf das Leben gehabt zu haben, damals sei es ihr unrealistisch vorgekommen, als Kind von einem Bauern (im Gegensatz zu einem Kind von einem Arzt), Schauspielerin zu werden; aus diesem Grund sei sie davon abgekommen.

Für Interviewperson D sind die Berufswünsche aus der Kindheit stimmig, da sie beispielsweise nach wie vor in ihrer Freizeit Theater spielt, in diesem Sinne also den Berufswunsch Schauspielerin nach wie vor „in sich trägt“. Den Berufswunsch Klosterschwester findet sie im Nachhinein gesehen lustig; die Kindervorstellung eines Berufs, wo man im Nachhinein feststellt, dass man z.B. keine Kinder bekommen darf, bringt sie zum Lachen. Dennoch meint sie, dass dieser Berufswunsch auch nicht ganz abwegig ist, da er mit ihrem Glauben zu tun hat, wie ihr derzeitiger ausgeführter Beruf. Sie kann sich nicht daran erinnern, wie sie zu ihrem derzeitigen Beruf gekommen ist, sie vermutet, dass sie ein Bekannter darauf gebracht hat, der meinte, dass es gut zu ihr passen würde.

Interviewperson E, weiblich, 31 Jahre, Sozialbereich:

„Also das jüngste Alter, wo ich mich jetzt noch erinnern kann, ist wahrscheinlich so fünf oder sechs, recht viel weiter davor kann ich mich, glaub ich, nicht erinnern ... Und eine zeitlang wollten wir immer, also das hab ich mit einer Freundin immer

gespielt, wollten wir immer Arzthilfe werden, also Ordinationshilfe, wir haben das von unserem Doktor gekannt ... und wir haben das hunderttausend Stunden am Tag nachgespielt. Dann weiß ich, dass ich eine zeitlang gesagt habe, Lehrerin, weil ich das halt von meinen Eltern gekannt habe. Das war bei mir auch in der Volksschulzeit ... Und auch immer wieder so Sachen wir Schauspielerin, Prinzessin werden, so auf die Art, oder wir werden berühmt oder wie David Hasselhoff in Knight Rider oder irgendwie so... Wir haben viele Themen so gehabt, dass wir das dann auch gezeichnet oder gespielt haben, und ich weiß, dass wir, auch in der Volksschule, noch das Thema Bauernhof gehabt haben. Das haben wir, also ich mit meiner Freundin, in allen Varianten gezeichnet ... Ja und dann hab´ ich schon auch eine zeitlang gesagt, ich werde Schriftstellerin, ich hab´ immer total gerne Aufsätze geschrieben und war auch immer sehr gut in Deutsch, und mein Lehrer hat mich immer sehr gelobt und hat das dann auch vorgelesen und so.“

Interviewpartnerin D erzählt über viele unterschiedliche Berufswünsche in der Kindheit, sie hatte von allen Interviewpartnern die meisten Berufswünsche. Sie verbindet damit eine Zeit, in der sie viel mit einer Freundin gemeinsam getan und über derartige Dinge auf kindliche Art und Weise nachgedacht bzw. diese so bearbeitet hat. Sie findet ihre damaligen Berufswünsche auf eine gewisse Art und Weise lustig und ist der Meinung, dass kein Berufswunsch dabei war, der nicht zu ihr gepasst hätte oder der von ihr als Person weit entfernt oder unpassend wäre. Sie ist der Meinung, dass man die Dinge, die man sich in der Kindheit gewünscht hat, behält und diese irgendwann im Leben wiederkommen. Sie gibt an, dass gewisse Themen bei ihr im Laufe des Lebens nicht erledigt waren und erneut aufgekommen sind oder eventuell in Zukunft erneut aktuell werden könnten – sie spielt dabei auf den Beruf des Lehrers an.

Interviewperson F, weiblich, 42 Jahre, Wirtschaftsbereich:

„Ja, ich hab natürlich ein bisschen über das Thema nachgedacht und es gibt schon einen Berufswunsch, wenn man das einen Berufswunsch nennen kann ... der erste an den ich mich erinnern kann, der liegt schon ganz lange zurück, da war ich sehr klein, so 4-5, da wollte ich immer Prinzessin werde. Ich weiß zwar nicht, ob das ein Beruf ist, aber das habe ich mir immer sehr schön vorgestellt. Dann kann ich mich erinnern, später, wie es dann wirklich um Berufe gegangen

ist, wäre ich gerne Frisörin geworden. Das mache ich auch heute noch gerne, interessanterweise, obwohl das überhaupt nichts mit meinem Beruf zu tun hat ... Danach, das war sehr intensiv, da war ich so 15-16, da wollte ich unbedingt Stewardess werden ... Stewardess war damals oder schien mir damals als extrem sozial anerkannter Job ... Also es war mir schon immer wichtig, einen Beruf zu haben, der ein hohes Ansehen hat.“

Interviewperson F sieht Zusammenhänge zwischen ihren Berufswünschen im Laufe der Kindheit und Jugend und ihrem derzeitigen Beruf: Sie meint, dass es ihr immer wichtig war, im Mittelpunkt zu stehen, was sie in ihrem jetzigen Beruf auch tue. Ebenso war es ihr immer wichtig, Anerkennung von außen, eventuell auch Bewunderung, für ihren Beruf zu erhalten. Sie strebte stets einen Beruf an, der hohes Ansehen mit sich bringt.

Bezogen auf den Kindheits-Berufswunsch Frisörin meint sie, dass sie diesen Weg aufgrund der Schulbildung nicht mehr eingeschlagen hat; sie ist nach wie vor davon überzeugt, dass sie diesen Beruf sicher gut und gerne ausgeführt hätte. Interviewperson F ist der Meinung, dass sie im Endeffekt mehr erreicht hat, als sie sich in jungen Jahren vorgestellt hat; lachend erwähnt sie, dass der Berufswunsch Prinzessin einfach nicht möglich war.

Analysiert man die Aussagen der Interviewpartner, so kann festgestellt werden, dass alle Personen recht positive Erinnerungen an ihre früheren Berufswünsche und die damit entstandenen Gedanken haben; in einigen Personen wecken diese Erinnerungen positive Emotionen, es wird im Laufe des Gespräches über dieses Thema einige Male herzlich gelacht. In den Kindheitsträumen kommen kaum Erwartungshaltungen an Berufe zum Ausdruck; die kindhafte, idealisierende Traumvorstellung eines Berufes, ohne klare Vorstellungen über konkrete Tätigkeiten in diesem, wird einige Male verdeutlicht. Eine Interviewperson spricht selbst darüber, dass sie von den meisten Berufen im Kindheitsalter keine oder lediglich eine sehr verschwommene, unklare Vorstellung hatte. Die Berufe werden in der Kindheit idealisiert, zwei Frauen sprechen beispielsweise über den „Berufswunsch“ oder die Vorstellung, Prinzessin zu sein. Eine männliche Interviewperson spricht über die spannende Absicht, Detektiv zu sein und Täter zu überführen, ein anderer Interviewpartner wiederum hatte lange Zeit die

Vorstellung, sein Hobby zum Beruf zu machen und Fußballstar zu werden, was er irgendwann im Laufe der Zeit verwerfen musste.

Einige Interviewpersonen erwähnen eine gewisse Nähe zum derzeitigen Beruf, oft werden Verbindungen zwischen den damaligen Berufsvorstellungen zum aktuell ausgeübten Beruf hergestellt. Ebenso geben einige Personen an, dass sie frühere Berufswünsche zwar nicht zum Beruf gemacht haben, aber dass sie ähnliche Dinge nun in der Freizeit ausführen, beispielsweise: Berufswunsch Schauspieler*in und aktuelle Hobby-Tätigkeit als Theaterspieler*in. Insgesamt konnte das Einstiegsthema sehr locker und positiv besprochen werden, die meisten Interviewpersonen hatten sich längere Zeit nicht mehr an die Kindheit und damalige Vorstellungen und Gefühle zurückerinnert, die Bearbeitung dieses Themas fiel daher am Anfang etwas schwer. Es gelang den Interviewpersonen jedoch schrittweise immer besser, sich in das Thema zu vertiefen, allmählich kamen Ideen, Gedanken und Themen dazu in Erinnerung.

5.2. Kategorie: Bildungsweg sowie aktuell ausgeübter Beruf

Als nächste Kategorie kamen, zu Kapitel 2.1. passend, der Bildungsweg sowie der derzeit ausgeübte Beruf zur Sprache. Alle Interviewpersonen haben äußerst detailliert über ihren Ausbildungsweg sowie über ihre derzeitige Tätigkeit erzählt, vor allem die Interviewpersonen B aus dem Sozialbereich sowie C und F aus dem Wirtschaftsbereich haben ausführlich über ihre Tätigkeit im Beruf berichtet.

Interviewperson A:

„Also bis zum Ende der Schullaufbahn ... und dann wollt ich auch Psychologie studieren, aber bei uns gibt's ja dieses numerus clausus-System und so weiter halt, ich hätte, glaub ich, sechs Semester warten müssen, bis ich überhaupt einen Platz bekommen hätte ... und dann hab ich irgendwie gedacht, ich könnte über den Umweg Pädagogik Psychologie studieren halt, und hab dann angefangen Pädagogik zu studieren ... ich hab dann aber schon nach einem Semester gewusst, dass es das nicht ist ... hab dann irgendwie komplett umgeschwenkt und ... ich weiß nicht, welcher Teufel mich geritten hat, ich hab dann halt Wirtschaft

studiert halt ... wirklich ... Was mich vorhin nie interessiert hat, ja, was mich auch während des Studiums eigentlich kaum interessiert hat, muss ich sagen, ja. Aber irgendwie vielleicht der Weg des geringsten Widerstandes, oder was weiß ich halt, ja.“

Interviewperson A erzählt davon, dass ihn ein Studienfach interessiert hätte, welches er aufgrund des numerus-clausus-Systems jedoch nicht studieren konnte. Das Studienfach, das er anschließend wählte, war nicht passend für ihn, weswegen er es nach einem Semester abbrach. Darauf folgte ein Semester Überlegungen, wie es weitergehen könnte, und der Beginn des Wirtschaftsstudiums, wobei er nach wie vor angibt, nicht zu wissen, warum er es damals gewählt hat, da er nie ein besonderes Interesse für Wirtschaft hatte. Er gibt an, dass er ohnehin nicht wusste, was er tun sollte, er wollte auch nicht jahrelang warten, bis er zu studieren beginnen konnte und so wählte er seiner Meinung nach den Weg des geringsten Widerstandes. Mit dem Wirtschaftsstudium verbunden war das Ziel, reich zu werden und viel Geld zu haben, ebenso sah er einen Vorteil in der Flexibilität der Wirtschaft, die ein breites Feld abdeckt, was stets dem Ziel dienen sollte, reich und selbstständig zu werden. Er erzählt, das Wirtschaftsstudium mit Ach und Krach und vielen Diskussionen mit den Eltern abgeschlossen zu haben, anschließend hat er viele verschiedene Jobs gemacht und ausprobiert, welche er alle sehr detailliert und ausführlich darstellt. Er beschreibt, dass er nach einigen Jobwechseln Glück hatte und dort untergekommen ist, wo er seine Freude am Schreiben ebenso verwenden könne: als Wirtschaftsjournalist. Interviewperson A meint, dass sich an dieser Stelle der Kreis schließe und dies das sei, was er auch als Kind werden wollte – er vergleicht es mit seinem Kinder-Berufswunsch Detektiv: Auch als Wirtschaftsjournalist findet er Dinge heraus, die eigentlich im Verborgenen bleiben sollten. Er kitzelt aus Menschen etwas heraus, die Menschen informieren ihn über Dinge, die sie sonst vielleicht niemandem erzählen, was er anschließend wiederum anderen Menschen mitteilt. Es gefällt ihm an seinem Job, dass er eine Vielzahl an faszinierenden Menschen kennenlernt, die ihm erzählen, was sie tun. Ebenso stellt er die Verbindung zu seinem Berufswunsch in der Jugend, Psychologe, her; er meint, sich auch in seinem Beruf als Wirtschaftsjournalist, allerdings ohne therapeutischen Nutzen, von Menschen ihre Geschichte erzählen zu lassen.

Er erwähnt die Freiheiten, die er in seinem Job genießt, und ist zufrieden mit dem Beruf, den er ausführt. Er erwähnt jedoch ebenso, dass dies seiner Meinung nach wieder ein Übergang zu etwas Neuem ist.

Interviewperson B:

„Naja, das hat sich dann so ergeben, da hab ich dann von Freunden gehört, dass es da diese HTL gibt und da hab ich mir mal angeschaut ... ein Techniker oder Praktiker in dem Sinn war ich ja eigentlich nie, obwohl ich es ganz gerne gemacht habe, aber ich kann es halt einfach nicht und da war klar, die einzige Richtung in der HTL, die in Frage kommt, ist der Zweig Wirtschaftsingenieurwesen, die so ein wenig in die HAK-Richtung geht mit Betriebswirtschaft und Informatik ... und dann hab ich mich, so wie ich das heute noch oft mache, ganz spontan dafür entschieden ... Naja, so gegen Ende der HTL ist natürlich als nächstes das Bundesheer angestanden, da hab ich mir immer noch nicht viele Gedanken gemacht ... Dann wäre die Möglichkeit gewesen ... ich muss arbeiten gehen oder ich studier´ halt irgendwas. Dann hab ich mich halt auf der Uni angemeldet, da hab ich dann auch, ohne wirklich darüber nachzudenken, was ich mag, einfach die Fortsetzung vom HTL-Schwerpunkt genommen ... Ja und dann ... ich hab mir dann schon immer gedacht, je näher das Ende des Studiums gekommen ist, dass ich ein Volltrottel bin ... ich hab mir gedacht „was hast du da eigentlich gemacht?“ ... ja und dann hab´ ich mir gedacht „jetzt könntst mich mal alle“ und hab dann ins Volle gegriffen und hab´ eigentlich nicht drüber nachdenken müssen, sondern es war sofort klar, dass ich Sozialarbeit studieren möchte - ohne dass ich genau gewusst habe, was das ist und was das bedeutet, was man da macht und was das für ein Aufwand werden wird. Ich hab´ dann aufgehört darüber nachzudenken und hab´ mir gedacht, dass Sozialarbeit das ist, was ich will und was ich auch schon immer mache – so im Freundschaftskreis.“

Interviewperson B erzählt ähnlich wie Interviewperson A von einem Weg in seine Berufssparte mit einigen Zwischenstationen. Nach der Gymnasiumzeit, die er als sehr belastend und negativ beschreibt und in der er aufgrund der Schwierigkeiten keine Ressourcen hatte, um über Berufswünsche nachzudenken, begann er mit der HTL und anschließend mit einem Studium entsprechend der Schulbildung. Erst gegen Ende des Studiums fiel ihm auf, dass dies absolut nicht das war, was er in Zukunft machen wollte, weswegen er total umgeschwenkte und ein zweites

Studium, das des Sozialarbeiters, begann. Er wusste zwar nicht, welcher Aufwand und welche Aufgaben anschließend genau damit verbunden sein würden, er merkte jedoch, dass das, was er im Freundeskreis oft tat, der Arbeit eines Sozialarbeiters nahekomme, er vermutete also eine gewisse Begabung in diesem Bereich. Er merkte schnell Veränderungen an sich und, dass seine Entscheidung, ein weiteres, völlig anderes, Studium zu beginnen, die richtige war – begeistert erzählt er im Interview vom Sozialarbeiter-Studium und den anschließenden Praktika und Jobs, die er im Sozialbereich absolvierte. Er spricht über die Sinnfrage, welche eine wichtige für ihn ist und meint, dass der Sozialbereich für ihn sinnstiftender ist als andere Aufgaben, die man beispielsweise in einem Büro durchführt. „... das erfüllt mich einfach auch, es gibt mir Sinn und Beschäftigung und ... Freude natürlich auch, wenn ich dann irgendwann einmal in meinem Bett lieg quasi und sterben werde, dann kann ich ..., vielleicht auch sagen „ja, das hast du ganz gut gemacht“. Quasi ... auf etwas zurückzublicken können, das mir und auch anderen gut getan hat und vielleicht auch ein Stück positive Veränderung ... irgendwo ... mit in die Welt gebracht hat, oder so. Und das kann ich mir bei einem anderen Job ehrlich gesagt nicht vorstellen.“

Interviewperson B spricht positiv über seinen derzeitigen Beruf, gibt jedoch an, dass kleine Veränderungen in die eine oder andere Richtung möglich sind.

Interviewperson C:

„Dann war ich 10, dann war Gymnasium-Unterstufe fertig, dann war ich 14, dann ist es zum ersten Mal in der Schule gesprochen worden ´was wollt ihr denn mal werden, was wollt ihr machen´... ich hab keine Ahnung gehabt. Und dann ist es so, war damals die Meinung, wenn man in die HAK geht, dann macht man etwas mit Wirtschaft, wenn man in die HTL geht, macht man etwas mit Technik, und wenn es noch nicht weiß oder studieren möchte, geht man ins Gymnasium in die Oberstufe weiter. Gut, weil ich es nicht gewusst habe, bin ich einfach in die Oberstufe weiter gegangen ... In der Oberstufe vom Gymnasium habe ich dann gemerkt, was mich interessiert und was eher unwichtig ist. Und da war es bei mir so: Turnen natürlich extrem, das hat mir voll gefallen, Französisch hat mich fasziniert, Geschichte, Geographie, das waren so die Richtungen ... vor allem der Wirtschaftsteil, was halt eine Aktie ist und so, das hat mir ziemlich gefallen. Das

hat sich schon da ein wenig bemerkbar gemacht, dass das eventuell etwas werden könnte für mich.

Nur ich war dann eben 18 und hab immer noch nicht gewusst, was ich tun soll.

Dann bin ich im Sommer nach der Matura ... bin ich von einer Uni auf die andere gefahren, ohne Plan, hab mich einfach einmal hingestellt und geschaut, was dort unterrichtet oder gelehrt wird und dann bin ich auf der WU gelandet. Wirklich, so war es. Und da bin ich im H-Haus gesessen, da war eine gemütliche Couch, dann hab ich zwei getroffen von der Schule und mit denen habe ich getratscht und dann habe ich mir gedacht 'WU, Wirtschaft, wär nicht schlecht, ich inskribiere mal für ein halbes Jahr'.

Interviewperson C schildert ebenso, dass er lange Zeit nicht wusste, was für eine Schule er wählen sollte bzw. dass ihm nach der Schule nicht klar war, welches Studium er beginnen oder welchen Beruf er ausführen wolle. Ähnlich den Interviewpersonen A und B wählte er die Schule und das Studium, das ihm am ehesten in den Sinn gekommen ist bzw. das sich durch Zufälle ergeben hat. Die WU gefiel Interviewperson C rein äußerlich sofort, er wollte nichts „Brotloses“ studieren und wollte Dinge machen, die er versteht bzw. wollte er das Grundprodukt einer Firma vertreten können. Interviewperson C schildert recht genau von seiner Universitäts- bzw. Berufsfindung. Er spricht von „Job als Prestige-Sache“, die ihm wichtig sei, er beschreibt seinen Beruf im Wirtschaftsbereich als anstrengend, jedoch auch sehr abwechslungsreich. Er meint viel zu lernen, viel herumzukommen und dass es ihn sehr interessiere, sein Beruf mach ihm großen Spaß.

Verglichen mit Interviewperson B aus dem Sozialbereich spricht Interviewperson C aus dem Wirtschaftsbereich viel objektiver, sachlicher und weniger emotional über seinen Beruf.

Interviewperson D:

„Das weiß ich eben nicht mehr ... wie bin ich auf den Beruf gekommen, weil ich hab nie eine Pastoralassistentin erlebt oder einen Pastoralassistenten ... Also das weiß ich nicht. Ich glaube, dass mich der Herr aus der Pfarre auf das gebracht hat. Also dass der damals im Pfarrhof gesehen hat, wie ich halt quirlig bin und wie ich halt in der Pfarre verankert bin ...“

Interviewperson D beschreibt ihren Schul- und Berufsfindungsweg weniger detailliert als die vorigen Interviewpersonen, bei ihr gab es weit mehr Klarheit über ihren Berufswunsch und den daraus resultierenden Schulweg als bei den Interviewpersonen A bis C, wodurch sich auch keinerlei Zwischenstationen ergaben. Obwohl Interviewperson D sich nicht mehr daran erinnern kann, wie sie überhaupt auf ihren Berufswunsch gekommen ist, schildert sie einen geradlinigen Weg in ihrer Schul- und Berufslaufbahn; sie war konsequent bei der Ausbildung, wollte unbedingt diesen Weg und Beruf machen und ist nicht davon abgewichen. In ihren Schilderungen über ihre Arbeit kommt zum Ausdruck, dass sie ihren Beruf mit viel Herz und Begeisterung ausführt, sie beschreibt ihre Tätigkeit durchaus fröhlich und positiv; bereits während der Ausbildung habe sie bemerkt, dass dies genau das Ihre wäre, sie beschreibt sich selbst als „Berufene“. Sie spricht über ihren Beruf als Lebensberufung, sie mache diese Arbeit sehr gerne und mit Leidenschaft, der Beruf erfülle sie. Sie ist mit ihrem Beruf sehr zufrieden und dankbar, diesen machen zu können. Interviewperson D kann sich jedoch auch vorstellen, in Zukunft, wenn sie älter ist, manche Dinge in ihrem Beruf zu verändern und andere Schwerpunkte zu setzen; wenn sich Gelegenheiten ergeben sollten, könne sie sich vorstellen, Zusatzausbildungen zu machen.

Interviewperson E:

„Dann war die Hauptschulzeit, das ist eine sehr verschwommene Zeit, da kann ich mich nicht konkret erinnern. Weißt eh, da waren wir viel unterwegs in der Clique und Burschen und so .. ich mein´, es war immer Thema, dass ich nicht genau gewusst habe, in welche Schule ich danach gehen soll. Aber das war halt dann eher schon vierte Hauptschule“

Interviewperson E erzählt, dass sie lange Zeit nicht wusste, welche Schule sie wählen solle, ihre Mutter habe ihr eine Schule im Sozialbereich empfohlen, ihr Vater beeinflusste sie stark und letztlich dahingehend, dass sie eine Schule im Tourismusbereich wählte.

„Und deswegen hab´ ich sie gemacht, ich hab einfach keinen Plan gehabt und gewusst, dass ich überhaupt nicht weiß, was ich machen soll. Vielleicht hab ich da gerade eine pubertäre Vorphase gehabt, ich weiß es nicht. Das hat mich alles nicht interessiert. Ich glaub´ ich war einfach nur froh, dass wir dann irgendeine Schule gefunden haben und es hat sich gut angehört; was anderes hätte ich eh

nicht gewusst und sie haben's mir gut verkauft und deswegen hab ich sie gemacht. Aber im Nachhinein hat sie überhaupt nicht zu mir gepasst, also von dem her war's einfach komplett verkehrt ...“

Sie zog diese Schule mit viel Mühe durch und begann danach auch in diesem Bereich zu arbeiten; sie kam jedoch schnell dahinter, dass dieser Arbeitsbereich nicht das ist, was sie auf Dauer machen wollte.

„Und dann habe ich halt schön langsam zu suchen begonnen, aber „wenn nicht das, was dann?“. Das weiß ich noch. Und ich weiß auch noch, dass ich ganz viel mit der Mama daheim gesessen bin und geredet habe und verzweifelt war, weil ich nicht gewusst habe, was ich machen soll ...“

Interviewperson E beschreibt die damalige verzweifelte Suche nach der richtigen Ausbildung und dem passenden Beruf sehr deutlich. Sie fühlte sich von ihrem Vater sehr beeinflusst und von ihm in eine Ausbildungs- und Berufsschiene geschoben. Sie wusste zu diesem Zeitpunkt jedoch keinen anderen, für sie besseren Weg, und versuchte diesen zu gehen. Dass ihr ein Beruf im Tourismusbereich eventuell nicht gefallen würde, wenn ihr die Schule dazu auch schon nicht gefallen hatte, war ihr zu diesem Zeitpunkt nicht bewusst. Bereits kurz nach Beginn mit der Arbeit im Tourismusbereich wurde ihr klar, dass dies auf Dauer nicht der richtige Tätigkeitsbereich für sie war. Als sie allmählich von dieser Schiene gedanklich abkam, fühlte sie sich von ihrem Vater unter Druck gesetzt, der sie fragte, ob sie ihre Zeit vertun wolle, was sie denn nun tun möchte bzw. der sie negativ beeinflusste und unbewusst unter Druck setzte. Nach einiger Zeit schwenkte sie beruflich um und begann eine Ausbildung im Sozialbereich. Sie machte diverse Praktika und kam über ein solches zu ihrem ersten Job im Sozialbereich. Den Ausbildungsweg bis dahin bestritt sie zielstrebig, plötzlich war klar, dass es nichts anderes mehr gab und sie dies umsetzen wollte.

Interviewperson E beschreibt sich selbst als Phasenmenschen, dem manche Dinge manchmal mehr und manchmal weniger gut gefallen; prinzipiell glaubt sie sehr zufrieden mit ihrem Beruf zu sein. Sie ist mit dem Plateau, das sie nun erreicht hat, sehr zufrieden und meint, eine gute Grundbasis gefunden zu haben; Entwicklungsmöglichkeiten, Veränderungen bzw. Feinabstimmungen in die eine oder andere Richtung seien ihrer Meinung nach jedoch im Laufe der Zeit möglich. Interviewperson E beschreibt offener als die anderen Interviewpersonen negative Beeinflussungen im Laufe ihrer Schul- und Ausbildungsphase, sie spricht familiäre

Komponenten und Schwierigkeiten deutlich an und kann verbalisieren, was für sie in dieser Zeit schwierig und negativ prägend war.

Interviewperson F:

„Was passiert ist, ist, dass ich gleich nach der Schule gleich einmal den erstbesten Job genommen habe. Und es war furchtbar, ganz, ganz furchtbar, weil ich bin mit extremen Erwartungen in die Berufswelt gegangen und das ist jetzt doch schon über 20 Jahre her ... wie ich begonnen habe, und da war das damals so, dass man uns in der letzten Handelsklasse erklärt hat, für uns rollt die Wirtschaft den roten Teppich aus. Das war aber dann halt nicht so. Und ich hab halt große Erwartungen gehabt und bin dann halt gelandet im einem Sekretariat und hab dort halt, wie das halt so ist, wenn man mit einer Arbeit beginnt, 0815-Dinge gemacht. Da war wenig Glanz dabei und wenig Gloria. Ich hab dann gleich nach drei Wochen die Firma gewechselt und bin dann in ein Unternehmen gekommen, wo es mir besser gefallen hat, wo mir aber auch die Arbeit nicht unbedingt Spaß gemacht hat und auch nicht gerade dem entsprochen hat, was mein Naturell ist ...“

Interviewperson F spricht nur sehr kurz über ihre Schulausbildung, sie erwähnt die folgenden Schwierigkeiten beim Start der Berufskarriere mit Ernüchterung und diversen Jobwechseln. Sie berichtet recht detailliert über die folgenden Jobs, ihre Karenzzeit, ihren baldigen Wiedereinstieg in das Berufsleben sowie den Weg, der sich bis zur Selbstständigkeit im Wirtschaftsbereich ergab. Sie ist zufrieden mit ihrem derzeitigen Beruf und damit, wie es läuft. Derzeit gibt es keine konkreten Veränderungswünsche, sie weiß aber, dass auf lange Sicht gesehen, die Arbeit, die sie derzeit verrichtet, im hohen Alter so nicht mehr möglich ist. Sie meint, dass die Optimalanforderung von heute in 25 Jahren wahrscheinlich nicht mehr ausreichen wird, und sie beschäftigt sich mit dem Gedanken, irgendwann entweder einen Nachfolger für ihre Firma aufzubauen oder die Lizenz an einen Nachfolger zu verkaufen. Sie meint, dass man mit ca. 40-50 Jahren den Höhepunkt der Karriere erreicht hat, weswegen man sich, so dramatisch das aus klingt, Gedanken darüber machen sollte, wie das Leben später organisiert wird. Derzeit spürt sie einen großen Wunsch in sich, mehr Zeit für sich zu haben, sie meint aber auch, dass sich das im Laufe der Zeit auch wieder ändern könne.

Die Kategorie „Bildungsweg sowie aktuell ausgeführter Beruf“ lässt sich auf folgende Weise zusammenfassen:

Von sechs Interviewpersonen wussten vier lange Zeit nicht, welchen Bildungs- bzw. Berufsweg sie einschlagen sollten: Die Unsicherheit und Unklarheit über die Zukunft in der Jugendzeit kommt hier deutlich zum Vorschein.

Zwei männliche Interviewpersonen sind letztlich, mehr zufällig als bewusst, im Wirtschaftsbereich gelandet, für diese beiden Personen passt dieser Weg gut, sie sind in diesem Bereich geblieben. Zwei weitere Personen, einer männlich, eine weiblich, sind ebenso vorerst im Wirtschaftsbereich gelandet, da sie nicht wussten, was sie sonst tun sollten. Diese beiden Personen sind jedoch im Laufe der Zeit draufgekommen, dass dieser Arbeitsbereich keineswegs erfüllend für sie ist, und haben beschlossen, eine Ausbildung im Sozialbereich zu beginnen. Dieses Umschwenken war für beide Personen letztlich gut passend, sie fühlen sich im Sozialbereich nun wohl und gut aufgehoben. Die zwei restlichen, weiblichen Interviewpersonen haben einen sehr geradlinigen Ausbildungs- und Berufsweg hinter sich, eine in den Sozialbereich, eine in den Wirtschaftsbereich. Beide Frauen wussten offenbar recht klar, welchen Weg sie gehen wollen und welche Berufsrichtung gut zu ihnen passt. Man könnte interpretieren, dass es Frauen leichter fällt, im frühen Jugendalter einen für sie passenden Ausbildungs- und Berufsweg zu finden bzw. dass weibliche Personen in der Jugend eher als männliche wissen, wie sie ihr weiteres Berufsleben gestalten möchten und in welchen Bereich sie gehen möchten.

Auffällig ist, dass fünf der sechs Interviewpersonen eine Ausbildung im Wirtschaftsbereich begonnen haben: Ein Beruf im Wirtschaftsbereich vermittelt scheinbar sowohl eine gewisse Sicherheit als auch ein klares Image; ein angestrebter Beruf im Wirtschaftsbereich steht für finanzielle Sicherheit sowie die Sicherheit, müheloser bzw. sicherer (als ev. im Sozialbereich) einen Job in diesem Bereich zu finden. Lediglich eine weibliche Person hat sofort den Weg in den Sozialberuf gewählt. Keine der Interviewpersonen ist vom sozialen Bereich in den Wirtschaftsbereich gewechselt, umgekehrt sind jedoch zwei Personen vom Wirtschaftsbereich auf die Sozialschiene gekommen.

5.3. Kategorie: Stellenwert Arbeit

In allen Interviews wurde der Stellenwert der Arbeit angesprochen, anbei Exzerpte aus den Interviewprotokollen sowie zusammenfassende Ergänzungen dazu.

Interviewperson A:

„Aaahh ... das ist oft noch zu wichtig. Ja, also ... äh ... ich wird´ irgendwie immer freizeitorientierter, muss ich sagen, halt ja. Ich versuch´ mich halt auch, weil ich weiß, dass ich ziemlich ehrgeizig bin, versuch ich oft, mich zurückzunehmen, weil das ein Job ist, der extrem fordert halt, ja. Also man kann da genauso gut 60-70 Stunden die Woche arbeiten, ja. 45-50 ist eigentlich fast normal ... ja ... Da bin ich aber mittlerweile soweit, dass ich merke, dass mein Privatleben, meine Freizeit, meine Erholung und so weiter halt, genauso wichtig ist. Ich muss irgendwann wieder runterkommen, sonst gibt's da halt das nächste Burnout ... Grundsätzlich ist es aber ... ist es mir schon wichtig. Also es ist irgendwie ... das ist auch so ein Image-Aspekt ... Also offensichtlich ist mir das Image wichtig ...“

Interviewperson A meint einerseits, dass ihm die Arbeit wichtig ist, er jedoch immer mehr Wert auf Freizeit legt. Im Beruf sei es ihm wichtig, die Möglichkeit zu haben, interessante Menschen kennenzulernen und ständig neue Dinge zu erfahren, im Gegensatz zur Tatsache, dass im Freundeskreis die Dinge eher gleichbleibend bzw. beständig sind. Ein ständig neuer Input im Arbeitsbereich ist wichtig für ihn, dies wolle er weiter ausbauen, was eventuell mit einem Jobwechsel verbunden sein könnte.

Interviewperson B:

Interviewperson B hat zu Arbeit zwei unterschiedliche Meinungen:

„... eine, wie ich es habe, und eine, wie es vielleicht nicht schlecht wäre, die zu haben. Meine persönliche, wie ich es habe und wie ich es lebe, da ist Arbeit in der Reflexion sicher überbewertet von mir ... Trotzdem hat Arbeit natürlich den Stellenwert von Geldverdienen, davon leben können, aber hat einen ganz klaren Status, soziale Anerkennung ist damit verbunden. Ich bin stolz auf das, was ich mache, und zu dem kann ich stehen ... Also es nimmt einen hohen Stellenwert für

mich ein... Wobei ich mir aber in der Reflexion darüber bewusst bin, dass es vielleicht zu viel ist und ich das eher ausgeglichener gestalten sollte..."

Interviewperson B meint, dass die Arbeit von ihm überbewertet ist, er gibt an, dass er damit Dinge kompensiere, die privat weniger gut funktionieren, denn durch viel Arbeit habe man weniger Zeit für das Private. Ebenso ist er sich aber dessen bewusst, dass Arbeit auch Geld verdienen, sozialer Status sowie soziale Anerkennung bedeutet. Neben Geld verdienen erwähnt er noch soziale Werte sowie Identifikation mit dem Beruf als wichtige Komponenten der Arbeit. Er meint, dass ein Teil der Persönlichkeit davon abhängt, nämlich wie man selbst gerne sein möchte und was von einem als Professionist verlangt wird. Er spricht über den Selbst-Reflexionsprozess, wie nah oder fern man diesem Idealbild von sich selbst ist, der mit Beruf verbunden ist. In der Reflexion stellt er fest, dass der Stellenwert Arbeit bei ihm zu hoch ist und er Arbeit und Freizeit ausgeglichener gestalten sollte, denn das Übermaß an Arbeit könnte zu Überforderung, Unwohlsein, zu einem Wechsel der Tätigkeit oder einem Hineinsteigern führen, wodurch der Job nicht mehr ausführbar wäre.

Interviewperson C:

„Mhm, ... das Pensum das wir momentan fahren, alleine schon von den Stunden, ist schon groß. Und ... also ... hat einen sehr großen Stellenwert ... Also es bestimmt das Leben schon sehr ... Bei mir kommt noch das Pendeln dazu, ich fahre momentan jeden Tag 70 Minuten eine Strecke, wenn du rechnest 10 Stunden arbeiten und dann noch 2,5 Stunden fahren, das sind 12,5 Stunden am Tag, die ich für die Arbeit aufwende. Also ein großer Stellenwert ... Was ich aber nicht mache bzw. was ich gut kann, wenn ich daheim bin von der Arbeit, dass ich es, auch wenn es noch so dringend ist, vergessen kann, das kann ich. Und ich denke auch am Wochenende nicht an die Arbeit. Und ich würde auch nicht, außer es ist extrem notwendig, am Samstagvormittag in die Arbeit fahren, etwas fertig machen. Natürlich hätte die Firma Interesse daran, zum Beispiel hätte ich so einen Blackberry kriegen können, wo ich mobil meine Mails lesen kann, aber man schaut ja im Urlaub drauf und am Wochenende drauf und ich würde nie, wenn etwas ist, dann in die Arbeit fahren oder anrufen. Nein, so weit sind wir, zum Glück noch nicht ...“

Interviewperson C spricht davon, dass Arbeit für ihn einen großen Stellenwert hat. Er meint, dass gerade zu Berufsbeginn von einem erwartet wird, dass man sich hineinsteigert und viel gibt; da er derselben Meinung sei, handle er auch so. Er mache die Arbeit gerne und es sei bei ihm nie so, dass sie ihn nicht interessiere oder er ein „fades Auge“ dabei hätte- Er habe einen interessanten Job, bei dem er viel lerne und obendrein auch noch bezahlt bekomme – das passe gut für ihn, aus diesem Grund sei es ihm wert, in die Arbeit zu investieren. Er gibt aber auch zu, dass die Arbeit das Leben sehr bestimme, er müsse sich sein Hobby beispielsweise nach der Arbeit einteilen, das Hobby irgendwie „hinbiegen“ und in der Arbeit öfter mal „hineinbeißen“, um die Freizeitbeschäftigung überhaupt zu ermöglichen. Trotz großem Stellenwert der Arbeit könne er jedoch am Wochenende gut abschalten und die Arbeit vergessen, ebenso wolle er nicht am Wochenende arbeiten. Die gebotene Möglichkeit der Firma Mails mobil abzurufen habe er ausgeschlagen, da er wisse, dann auch am Wochenende oder im Urlaub seine Mails zu lesen oder am Arbeitsplatz anzurufen; er wolle nicht immer erreichbar sein.

Interviewperson D:

„Voriges Jahr bin ich einmal mit dem Auto in die Arbeit gefahren und dann habe ich mir gedacht, jetzt bin ich ja schon 45, ungefähr 15 Jahre hab ich noch zu arbeiten, ja. Und dann habe ich mir gedacht, ich glaube, so leiwand ist das dann in der Pension nicht. Und zwar nicht von dem her, was ich verdiene, in meinem Beruf, nicht materiell, sondern was ich ideell gewinne. Was ich gewinne durch die Herausforderung mit Menschen, ja, vor allem mit den Kindern und den Jugendlichen, wo ich einfach merke, dass hält mich auch so ein Stück am Leben und macht mich total jung, ja ... für mich hat die Arbeit einfach den Wert, dass es mich erfüllt, ich krieg selber so viel zurück k... Jetzt nicht an Anerkennung...das freut mich auch, aber das ist nicht das, was ich brauche... Sondern einfach wenn ich sehe mit welcher Begeisterung die Kinder dabei sind...das ist das, was mir die Arbeit wert ist, ja. Also vom Finanziellen her bin ich eh total frustriert, weil die Diözese ja voll schlecht zahlt...aber das ist halt einfach so und ich hab halt eine andere Wertschöpfung, nämlich das, was ich zurückbekomme und wie ich mich persönlich durch meine Arbeit entwickle. Das ist es mir wert...“

Interviewperson D spricht davon, dass Arbeit für sie einen hohen Stellenwert hat. Sie betont dabei jedoch nicht den materiellen, den über Leistung definierten, sondern den ideellen Wert, den sie über ihre Arbeit erfährt. Sie spricht davon, dass sie in ihrer Arbeit viel an Zwischenmenschlichem zurückbekommt, was sie sehr schätzt und was ihr wichtig ist. Ebenso betont sie, dass sie dadurch viel an Reife, Erfahrung und Entwicklung gewinnt, was sie erfüllt und auch jung erhält. Finanziell meint sie jedoch, frustriert zu sein, da sie wenig verdiene, sie bekomme durch ihre Arbeit jedoch so viel Positives zurück, dass sie das letztlich in Kauf nehme.

Interviewperson E:

„Also für mich ist es schon sehr wichtig, dass ich einen Beruf habe, und ich glaube schon, dass ich immer wieder sehr identifiziert bin über meinen Beruf; vielleicht manchmal mehr als mir gut tut ... Also ich glaub´, dass das für mich extrem wichtig ist, dass ich einen Beruf hab´, dass ich das gelernt habe und dass ich das kann und dass ich das mache, dass ich da Anerkennung kriege und dass ich das tun kann...Am besten geht's mir, glaub´ ich, wenn es ausgewogen ist, weil wenn ich zu viel Freizeit oder nur Freizeit hätte, dann hätte ich wieder die Sinnkrise, ja, bin ich mir sicher, weil ich einfach so ein Mensch bin, ich brauch immer dieses Spannung-Entspannung, es muss immer alles halbwegs im Gleichgewicht sein ... Aber mir ist meine Freizeit auch total wichtig, also ich bin kein Workaholic, ich könnte nicht jede Woche 40 Stunden und aufwärts arbeiten, bin ich einfach nicht ... Aber ich bin auch kein Mensch, der immer nichtstun könnte, also es muss einfach dazwischen sein ... Und wenn ich nicht arbeiten würde, dann hätte ich eine andere Aufgabe. Aber ich könnte nicht nicht arbeiten und nichts tun. Also ich könnte mir total gut vorstellen, dass ich zum Beispiel ein Jahr in Karenz gehe und nichts hören will von einer Arbeit, das wär´ mir dann auch total wichtig, aber dann hätte ich eine andere Aufgabe ...“

Interviewperson E spricht darüber, dass es für sie wichtig ist, einen Beruf zu haben, ebenso meint sie sich oft mit ihrem Beruf zu identifizieren. In ihrem letzten Job ging diese Identifikation mit dem Beruf teilweise so weit, dass sie eine zeitlang nicht mehr wusste, wer sie eigentlich sei, wenn sie diesen Beruf nicht mehr hätte oder nicht mehr für diese Organisation arbeiten würde. Sie spricht darüber, dass ihr jedoch Freizeit ebenfalls sehr wichtig sei, am besten fühle sie sich, wenn Arbeit

und Freizeit in Balance sind. Sie möchte das Gefühl haben, etwas bewirken und tun zu können, was einen Sinn hat oder macht, genauso braucht sie jedoch ihre Ruhezeiten. Sie spricht darüber, dass sie sich nicht vorstellen könne, gar nichts zu arbeiten oder zu tun, sie würde sich dann eine andere, neue Aufgabe, Anregung oder Herausforderung suchen.

Interviewperson F:

Interviewperson F spricht darüber, dass Arbeit bei ihr einen zu hohen Stellenwert einnimmt.

„Ein großes Faktum ist, dass es mir Sicherheit gibt und zwar auf mehreren Ebenen. Erstens einmal ist mir finanzielle Sicherheit sehr wichtig. Ich bin ein Mensch, der immer vorausschauend arbeitet, ich möchte immer schon wissen, wieviel Umsatz ... am liebsten würde ich schon wissen, wie viel Umsatz 2013 macht, das geht halt noch nicht ... Ich schaue immer, dass ich sehr vor-arbeiten kann, so gut es geht, um das Unternehmen auf solide Beine zu stellen und um einfach auch entspannter arbeiten zu können. Das heißt, von dem her hat es einen hohen Stellenwert, weil es die Sicherheit gibt, weil es meine Familie und mich ernährt, ja. Und das zweite was ist, es ist eine Möglichkeit, wie du ganz leicht ... über diese Schiene kriegst du, wenn du weißt, wie es geht, ganz leicht Anerkennung. Oder Zuwendung. Und zwar ist das bedingte Zuwendung, ja. Zuwendung für Leistung. Während ... das hat etwas damit zu tun, ich möchte es kontrollieren, ich möchte es steuern, das kann ich steuern ... unbedingte Zuwendung kannst du nicht steuern, sonst wäre es ja keine. Und deshalb hat Arbeit einen sehr hohen Stellenwert in meinem Leben ... Und das ist unbedingt ein Muss für die nächsten Jahre, weil ich bin 42 Jahre alt, mir zu überlegen, wie ich diese Balance in die andere Richtung wieder kriege. Wie ich diese Balance wieder kriege, weil ich glaube, dass es einen Tick zu viel ist ...“

Interviewperson F spricht von zwei für sie wichtigen Komponenten der Arbeit: Auf der einen Seite gibt Arbeit finanzielle Sicherheit, die ihr wichtig ist, und auf der anderen Seite ist Arbeit eine Möglichkeit, sehr leicht Anerkennung, also bedingte Zuwendung, zu erhalten. Sie spricht jedoch auch darüber, dass Arbeit bei ihr zu sehr im Vordergrund steht. Zu Beginn der Berufstätigkeit war ihr Arbeit sehr wichtig, inzwischen merkt sie jedoch immer öfter, dass andere Dinge dadurch zu

kurz gekommen sind; aus diesem Grund möchte sie das Arbeitspensum derzeit dezimieren.

Alle Interviewpersonen geben an, dass ihnen Arbeit wichtig sei und sie einen großen Stellenwert in ihrem Leben habe. Die Gründe, warum Arbeit diese Wichtigkeit oder diesen Stellenwert hat, sind jedoch unterschiedlich.

Zwei Interviewpersonen aus dem Wirtschaftsbereich sind der Meinung, dass sie der Arbeit eine zu große Bedeutung beimessen, die Personen legen immer mehr Wert auf Freizeit und Ausgleich. Eine Person aus dem Wirtschaftsbereich gibt klar an, dass Arbeit einen hohen Stellenwert habe und das Leben bestimme, eine Person aus dem Sozialbereich spricht über die hohe Bedeutung ihrer Arbeit aufgrund des ideellen Werts.

Die einzig männliche Person aus dem Sozialbereich spricht darüber, dass Arbeit von ihm mit Sicherheit überbewertet werde und er damit Dinge kompensiere, die privat weniger gut funktionieren würden, ebenso spricht er über sozialen Status und soziale Anerkennung. Der zweiten weiblichen Person aus dem Sozialbereich ist es wichtig einen Beruf zu haben; sie identifiziere sich mit diesem, Freizeit sei ihr jedoch ebenso wichtig – sie spricht über die Wichtigkeit der Balance zwischen Arbeit und Freizeit.

5.4. Kategorie: Potenziale und Talente

Die nächste Kategorie wird, angelehnt an den Theorieteil und die Kapitel 2.2. sowie 2.3. mit „Potenziale und Talente“ überschrieben. Es ging darum, herauszufinden, welche Potenziale und Talente die Interviewpersonen an sich selbst wahrnehmen, und ob sie glauben, diese in ihrem Beruf entfalten, nutzen und zur Geltung bringen zu können.

Interviewperson A:

Interviewperson A ist der Meinung, dass er seine Talente zum Teil auf jeden Fall nutzen kann:

„Ich glaub´ ich kann mich gut ausdrücken, ähm, ich mag keine Edelfeder sein, aber ich kann gut schreiben, das seh´ ich an vielen e-Mails, die ich bekomme, von irgendwem halt. Ja ... die meisten Leute schreiben halt eben nicht gut, ja. Und das ist ein Talent, was ich habe, was ich auf jeden Fall ausleben kann. Ob ich wirklich mein Potenzial ausschöpfe, das glaub ich eher nicht. Dazu könnten die Rahmenbedingungen noch besser sein ... ganz abgesehen davon, dass natürlich ähm...ein solcher Job, wie viele andere Jobs auch, die wenig Routineaufgaben haben und viel mit geistiger Arbeit zu tun haben, mit Kreativität zu tun haben, dass man da sein Potenzial immer weiter ausschöpfen kann, aber du brauchst einfach Jahre dafür. Ja du bist ja ... keine Ahnung ... wenn du jetzt eine Glühbirne in den Karton steckst am Fließband, da hast du relativ schnell dein Potenzial ausgeschöpft, glaub ich, halt ja. Aber bei Dingen wie, um jetzt nochmal Richter zu sagen, Arzt, was weiß ich halt, irgendwie solchen Dingen halt, dauert´s glaub ich, kann es lange dauern, bis du wirklich gut bist ... Das ist wie so ein alter Wein oder so was ...“

Interviewperson A spricht darüber, dass er bei einer anderen Firma, bei der die Rahmenbedingungen besser sind und er beispielsweise an Reportagen arbeiten könnte, seine Potenziale wahrscheinlich mehr ausschöpfen könnte als es ihm gegenwärtig möglich ist. Momentan hat er häufig das Gefühl, über Dinge schreiben zu müssen, die gerade aktuell sind, die ihn aber nicht wirklich interessieren. In solchen Fällen sei bei ihm wenig Motivation vorhanden, da er erlebnishungrig sei. Er erzählt, dass sein Job kaum mit Routineaufgaben und viel mit Kreativität zu tun hat, dabei kann man sein Potenzial immer weiter ausschöpfen. Er meint, dass man beispielsweise bei monotoner Fließbandarbeit sein Potenzial schnell ausgeschöpft hat; bei anderen Berufen wie z.B. Richter oder Arzt jedoch dauere die volle Ausschöpfung des Potenzials lange, es sei ein langer Weg, bis man in diesen Berufen wirklich gut sei – er vergleicht dies mit der Heranreifung eines alten, guten Weines. Er glaubt, dass Menschen, die das viele Jahre lang machen besser, in ihrem Beruf sind als Menschen, die den Beruf erst kurz ausführen, da sie viel mehr Lebenseindrücke und Erfahrungen miteinander zu verknüpfen haben. Er spricht von beruflichen Zwischenstationen, da seiner Meinung nach das gegenwärtige Berufsleben, im Gegensatz zum Berufsleben seiner Eltern, aus vielen beruflichen Zwischenstationen bestehe; letztlich sei seiner Meinung nach alles eine Zwischenstation zum Tod als Endstation.

Interviewperson B:

Interviewperson B gibt an, etwas aus seinen Begabungen und Talenten gemacht zu haben:

„Wir haben zuerst schon kurz darüber gesprochen, das ist diese Empathie-Geschichte, ganz egal, wie man die erlernt, das ist einfach eine Ressource, Begabung, ein Talent, so würd ich das selber ein wenig von mir einschätzen. Hört sich jetzt vielleicht ein bisschen komisch an, ein wenig hochnäsig vielleicht oder so ... aber ... es ist, glaub´ ich, eines meiner Stärken ... dass ich im Umgang mit anderen Leuten sehr sozial sein kann, auch wenn innerlich vielleicht manchmal etwas anderes in mir vorgeht. Das sind schon so Stärken, die für den Sozialbereich ganz wichtig sind, glaub ich, und die ich gut mitbringe ... die ich auch gut einsetzen kann, und meine Stärken liegen halt auch eher im Nachdenken und im Sachen analysieren und Strategien überlegen und zu strukturieren und ein wenig organisieren ... und das sind alles Dinge, die ich ganz gut kann und die kann ich da alle bestens benötigen ... oder sind sogar Voraussetzungen vielleicht um das noch zu steigern, und das Potenzial bringe ich mit, glaub ich.“

Er meint, dass Empathie eine Ressource, Begabung oder auch ein Talent ist, welches im Sozialbereich wichtig ist und welches er auf alle Fälle mitbringt. Interviewperson B gelingt es, Stärken, die er besitzt, aufzuzählen, jedoch findet er es eigenartig und ein wenig hochnäsig, diese zu formulieren und auszusprechen.

Interviewperson C:

Interviewperson C gibt ebenfalls an, etwas aus seinen Talenten gemacht zu haben und diese in der täglichen Arbeit gut einsetzen zu können:

„Und zwar, gerade in der Kundenbetreuung in einer Bank ist es extrem wichtig, dass man gerne mit Leuten spricht, dass man einen guten Draht hat, dass der sieht, dass man gerne mit einem redet oder dass dich der sympathisch findet. Und das hab ich, das gelingt mir eigentlich größtenteils, weil, ja, ich red´ halt gerne, ich tu gern Schmäh führen, das ist die eine Seite, das passt, und auf der anderen Seite, wenn es wirklich ins Detail geht, und das ist für den Kunden halt extrem wichtig, wenn es wirklich, wenn Details verhandelt werden, wenn kalkuliert wird, dann bin ich halt einer, der mitgeht ins Detail und es recht schnell versteht meistens. Das ist halt auch etwas, das sehr gut ankommt. Oder wenn ich ... ich

kann halt einer lieber Bub sein, aber wenn ich nichts von der Materie verstehe, dann hab ich auch langfristig ein Problem ...“

Er meint, einerseits menschlich mit den Kunden einen guten, offenen Umgang zu finden und gut mit Menschen zu können, und andererseits auch die fachliche Komponente seiner Arbeit gut zu verstehen und in seine Tätigkeit einfließen lassen zu können. Als weitere Tugend bezeichnet er die Fähigkeit, sich in Dinge stark hineinversetzen und dranbleiben zu können; er könne sich gut in seine Arbeit hineinsteigern und wäre dann äußerst motiviert, zu einem guten Ergebnis zu kommen. Er meint, dass es in seinem Arbeitsbereich täglich neue Bereiche gibt, in denen er seine Begabungen einbringen kann und sich bemühen muss, er meint in der Firma gefordert zu sein. Interviewperson C stellt dem entgegen, dass es sicherlich auch Begabungen gibt, die er nicht genutzt hat, lachend erinnert er sich an die Fußballprof-Karriere, von der er als Kind geträumt hat.

Interviewperson D:

„Das ist wirklich eine Lebensberufung. Also ... wirklich, ... es ist so, alle meine Talente kann ich nützen in dieser Arbeit ... Na, schau zum Beispiel, ich meine, die Kreativität, die in mir ist, ja, die setze ich super um ... Also, das würde ich auf jeden Fall sagen, da schöpfe ich aus meinem kreativen Potenzial ... Wenn ich ganz kritisch bin, muss ich sagen, die Dinge, die ich gut kann, die setze ich total um und schau, dass sie noch besser werden, und die Dinge, die ich nicht so gut kann, da mach ich dann in der Pension etwas ... Oh ja, ich bin eigentlich zufrieden, ich glaub, dass ich das gut mache...das, was dir dann Spaß macht, da nimmst du dann die Sachen an und versuchst weiterzumachen ... also die Dinge die mir wirklich wichtig sind, die forciere ich selber. Und vielleicht gäbe es manche andere Talente, aber weil ich mit dem jetzt ganz gut fahre ... bin ich zufrieden mit dem ...“

Interviewperson D ist sich sicher, etwas aus ihren Talenten und Potenzialen gemacht zu haben und diese in ihrer täglichen Arbeit positiv einsetzen zu können. Beispielsweise gibt sie Kreativität als Potenzial an, das sie in ihrer Arbeit nützt und auch dafür, um Stress abzubauen oder zu entspannen. Sie gibt an, aus ihrem kreativen Potenzial zu schöpfen, jedoch betont sie auch, dass niemand an ihr so viel auszusetzen hat, wie sie selbst. Sie stellt fest, selten mit sich zufrieden bzw. sehr kritisch sich selbst gegenüber zu sein. Sie meint, in ihrer Arbeit auch das

Talent Phantasie gut nutzen zu können: Sie könne gut Geschichten erzählen und schreiben und verwende dies sowohl in der Freizeit als auch bei der Beschäftigung mit den Kindern. Sie betont die Wichtigkeit von Weiterbildung, jedoch nicht im Sinne von Seminaren, sondern durch Gespräche. Es ist ihr wichtig, Dinge zu reflektieren und dann nachzudenken, wie sie Dinge anders machen könnte.

Interviewperson D ist sich bewusst darüber, dass sie die Dinge, die sie gut kann und die ihr Spaß machen, optimal umsetzt und darauf achtet, diese noch zu verbessern; Dinge, die sie weniger gut kann, würde sie, im Gegensatz zu ihren Talenten, auch nicht forcieren.

Interviewperson E:

„... sicher eine Begabung, dass ich einfach gut mit Menschen kann. Das glaube ich, habe ich hinreichend entwickelt, das kann man jetzt eigentlich wieder zurückschrauben. Aber das würd' ich schon sagen, das entspricht schon sehr meinen Begabungen ...“

Interviewperson E meint, dass ihr guter Umgang mit Menschen einfach eine ihrer Begabungen sei; sie komme gut mit Menschen aus, könne mit ihnen etwas machen und gut zuhören. Ihre zwei weiteren Begabungen, das Schreiben und das Malen, nutze sie in ihren Hobbies. Sie meint, diese Dinge einfach zu leben und zu tun, sowohl privat als auch beruflich.

Interviewperson F:

„Ich hab' immer ein Talent zur Selbstdarstellung gehabt, selbst als Kind schon. Also ich habe mich gerne verkleidet oder mir Spiele ausgedacht oder gerne etwas gemacht, ich habe auch gerne über andere bestimmt, das muss ich auch sagen. Ja, ich glaube ich hab etwas gemacht aus meinen Talenten ...“

Interviewperson F glaubt, ihre Talente genützt zu haben, begründet diese Ansicht jedoch eher wenig. Sie ist der Meinung, dass „etwas zur Schau stellen bzw. etwas darzubieten“ ein Talent sei, das sie gelernt habe. Ebenso könne sie gut reden. Ihrer Meinung nach sei jedoch eine weitere in einem Vertrieb oder für Führungskompetenzen sehr wichtige, jedoch konträre Sache, gut zuhören zu können. Sie meint, dass es wichtig sei zu wissen, in welche Richtung man gehe,

denn wenn man dies nicht wisse, werde man bald irgendwohin geschoben werden.

Zusammenfassend lässt sich die Kategorie „Potenziale und Talente“ folgendermaßen beschreiben:

Alle Interviewpersonen geben an, im Laufe der Zeit etwas aus ihren Talenten und Begabungen gemacht zu haben und diese in ihrem Beruf nutzen zu können.

Die Interviewpersonen erwähnen ganz unterschiedliche Talente und Begabungen. Zwei Personen aus dem Sozialbereich erwähnen Empathie-Fähigkeit und den guten, offenen Umgang mit Menschen, etwas mit ihnen machen und zuhören zu können als wichtiges Talent. Eine Person aus dem Wirtschaftsbereich spricht ebenso diesen guten menschlichen Umgang sowie das fachliche Wissen im Beruf als ihre Begabung an. Zwei Personen erwähnen Kreativität als wichtige Komponente und eines ihrer Talente. Eine Person aus dem Wirtschaftsbereich meint, gut Dinge zur Schau stellen sowie gut reden zu können.

5.5. Kategorie: förderliche und/oder hemmende Umweltfaktoren

Die nächste Kategorie befasst sich mit möglichen förderlichen und/oder hemmenden Faktoren im Laufe der Schul- und Berufslaufbahn. Es sollte herausgefunden werden, ob, wie ausführlich bzw. in welcher Weise die Interviewpersonen über förderliche oder hemmende Umweltfaktoren sprachen.

Interviewperson A:

„... weil mir eben das, woran ich damals offenbar geglaubt habe, dass es da diese Struktur gibt, ... vielleicht war mein Leben einfach etwas strukturlos oder sowas und ich hab´ mir einfach Struktur gewünscht, ja, und hab die vielleicht in der Familie oder so nicht gefunden halt, möglich, dass es das war ... Meine Eltern zum Beispiel sind extreme Sicherheitsmenschen, die haben halt viele Ideen von mir eher mal abgeblockt. Also ... Beamten halt. Und dann komm ich noch vom Land, ich bin nicht nur mit meinen Eltern, sondern auch mit meinen Großeltern

mütterlicherseits aufgewachsen, die auch extreme Sicherheitsmenschen waren ... und es war immer wichtig, möglichst nicht aufzufallen. So was war wichtig ... Es ging immer darum, möglichst stromlinienförmig und so, dass es nicht auffällt und sicher durchs Leben zu kommen, ja.“

Interviewperson A berichtet darüber, dass er den Beruf Richter anfangs interessant fand, da er dort eine gewisse Struktur zu finden glaubte, die er sich damals anscheinend wünschte und die er in der Familie so nicht gefunden hat. Er erzählt darüber, dass sowohl seine Eltern als auch seine Großeltern stark auf Sicherheit bedacht waren, was ihm oft den Mut genommen habe. Im Nachhinein fällt ihm ein, dass ihm wohl dadurch der Mut fehlte, beispielsweise anstatt des Wirtschaftsstudiums eine Weltreise zu machen oder in ein Kloster zu gehen, auf neue Ideen zu kommen oder letztlich einfach das Studium zu wechseln. Er meint, dass sich hemmende und förderliche Faktoren von Seiten der Familie wohl die Waage halten. Als förderlich habe er Schutz, Geborgenheit und finanzielle Sicherheit wahrgenommen, es habe ihm nie an etwas gemangelt. Negativ ist seiner Meinung nach, dass seine Eltern so sicherheitsbedacht waren und in der Folge oft so ein wenig demotiviert. Er erinnert sich daran, dass es eher Beschimpfungen gab, wenn er etwas falsch gemacht hatte als Lob, wenn er etwas gut gemacht hatte; es bestanden sozusagen eher negative als positive Sanktionierungen, wobei er glaubt, dass positive Sanktionierungen besser wären. Er erinnert sich an den positiven Einfluss seiner Klavierlehrerin, die er als freigeistig beschreibt und die ein angenehmes Gegengewicht zu seinen Eltern darstellte, da sie völlig anders war. An Lehrer erinnert er sich sowohl positiv, im Sinne von positiven Sanktionierungen, als auch negativ. Er kann sich nicht daran erinnern, je Ermutigung erfahren zu haben. In diesem Sinne spricht er über Montessori-Schulen, die er sehr gut findet, da die Kinder Dinge versuchen und ausprobieren können und Sachen machen, die ihnen liegen und die sie gut können. Er habe sich immer ein humaneres Schulmodell gewünscht als das starre Modell, mit dem er großgeworden sei.

Interviewperson B:

„Ich würde die Ebenen der Unterstützung differenzieren. Ja, ich habe Unterstützung erfahren, also an materiellen Dingen hat es mir sicherlich nie gemangelt. Das ist auch eine wichtige Voraussetzung, denke ich, um sich anderen

Dingen widmen zu können. Sozial und emotional habe ich nicht immer die Unterstützung gehabt, die ich gebraucht hätte. Obwohl ich sie auf gewissen Ebenen gehabt habe, ich hab sicher Zuwendung gehabt, aber vielleicht nicht die, die ich gebraucht hätte. Ich glaube nicht, dass mich viele Leute verstanden haben, wie es mir geht oder so ...“

Interviewperson B gibt an, auf der einen Seite materiell immer Unterstützung gehabt zu haben, emotional und sozial jedoch hätte er sich mehr Beistand gewünscht bzw. mehr Hilfe gebraucht. Er meint, dass nicht viele Leute verstanden hätten wie es ihm damals gegangen ist; in dieser Hinsicht beschreibt er sich als immer schon ein wenig einsam. Er spricht damit auf seine schwierige Zeit im Gymnasium an, in der er mit allem gekämpft habe und in der er dadurch, dass es ihm generell nicht gut ging, auch schulisch keine guten Leistung erbringen konnte. Förderliche Umwelt bedeutet für ihn, dass man ein Familiensystem hat, das intakt ist. Intakt bedeutet seiner Meinung nach, dass es natürlich Konflikte gibt, aber dass es entsprechende positive Bewältigungsstrategien in der Familie gibt, dass man diese selbst erlernen kann und dass man, auch wenn es Probleme gibt, aufgefangen wird. Er spricht über ein Familiensystem, das beispielsweise über Fehler eines Kindes hinwegsieht und das darauf achtet, wie man es besser machen und wie man das Kind fördern kann. Er ist der Meinung, dass es wichtig ist, sozial gefördert zu werden und über Emotionen sprechen zu können. Das Kind solle einerseits über Gefühle reden dürfen und darin gefördert werden und andererseits auch, im Sinne eines Vorbildes, Anleitung und Erklärungen erhalten. Interviewperson B glaubt, dass es wichtig ist, dass Kinder Dinge nicht nur erzählt, sondern auch vorgelebt bekommen und sehen können. Weiter meint er, dass es wichtig ist, dass man beispielsweise als Einzelkind, wie er eines ist, nicht nur daheim ist und sich selbst beschäftigt, sondern dass es Zeit gibt, in der sich die Eltern auch mit anderen Menschen und Kindern treffen; dass es Ausflüge, Ferienlager, Feiern etc. gibt und man sich sozial sowohl mit Erwachsenen als auch mit Gleichaltrigen entwickeln kann. Ebenso spricht er über die Notwendigkeit materieller Rahmenbedingungen, dass es wichtig ist, dass Kinder ein eigenes Zimmer, ein Bett, einen Kasten etc. haben.

Interviewperson B hält sich in seinen Ausführungen eher zurück, etwas über sich, seine Erlebnisse und Erfahrungen zu erzählen. Er spricht wenig darüber, ob er selbst Förderung oder Hemmung erfahren hat, sondern formuliert viel eher, was

Förderung und förderliche Umwelt seiner Meinung nach Positives bedeuten würde.

Interviewperson C:

„... also das ist schon Förderung genug, finde ich ... Also sie haben mich halt machen lassen, das war schon mal viel wert.“

Interviewperson C spricht darüber, dass er von seinen Eltern Förderung in dem Sinne erfuhr, dass sie ihn beispielsweise am Ende der Schulzeit das machen ließen, was er machen wollte und Vertrauen darin hatten, dass dies schon passen werde. Er meint, dass dies Förderung genug sei und für ihn damals viel wert gewesen ist. Von seinen Eltern sei er ansonsten bzgl. Berufswahl kaum beeinflusst worden.

Unter förderlicher Umwelt versteht Interviewperson C ansonsten, dass es einen gewissen familiären Background gibt, der es einem ermöglicht, sich Dinge anzusehen, die einen interessieren. Er spricht darüber, dass sich die Familie zusammensetzt und darüber spricht, was das Interesse des Kindes sein könnte, was ihm gefällt etc. und dass die Eltern einfach ihre Meinung dazu kundtun. Wenn es letztlich zu einer Entscheidung kommt, was das Kind machen möchte, sollten die Eltern das Kind auch unterstützen, womit natürlich Finanzielles verbunden sei. Unter förderlicher Umwelt versteht er den familiären und finanziellen Background, dass man die Ausbildung, die man machen möchte, auch machen kann. Er ist der Meinung, dass es Menschen gibt, sie sehr intelligent und flink sind; wenn diese die gewünschte Ausbildung jedoch nicht machen können, werden sie es nie so einfach im Leben haben wie Menschen, denen die Ausbildung von den Eltern finanziert wird. Ebenso betont er die Wichtigkeit, dass es einem Kind ermöglicht und es akzeptiert wird, wenn das Kind von diesem Weg abkommt; dann sollte es weiterhin Unterstützung finden. Weiters meint er, dass förderliche Umwelt das persönliche Umfeld, also den Freundeskreis, sowie Vorbildfunktionen inkludiert. Er gibt an, dass es in seinem Bereich nie derartige Vorbilder gab; als Kind habe er jedoch seinen Vater und das, was er tat, bewundert.

Für Interviewperson C ist auch förderlich, ein Ziel vor Augen zu haben. Er wolle immer wissen, was dabei herauskommt, wenn er etwas in Angriff genommen hat. Er wusste, dass er, wenn er Wirtschaft studiere, irgendwann einen guten Job

bekommen, etwas Interessantes tun und ein bisschen Geld verdienen werde. Wenn er überhaupt kein Ziel vor Augen habe, sei das für ihn nicht positiv.

Er gibt an, dass er sowohl von der Familie als auch von Freunden stets Unterstützung erfahren habe, an spezielle Hilfe von Lehrern könne er sich jedoch nicht erinnern.

Interviewperson D:

„... dass ich so sein kann, wie ich bin, das ist zum Beispiel etwas Förderliches. Also dass ich zulassen kann ... also da hoffe ich auch, dass ich das als Mutter auch richtig mache, dass ich meine Kinder stark mache, in dem Sinne stark, dass sie sich entwickeln dürfen, so wie sie wollen und dass ich sie da unterstütze und fördere. Und wenn zum Beispiel mein Kind sagt „ich will Schauspielerin werden“, dass ich sag „okay, was muss man da machen? Versuch das umzusetzen!“ ... Also, was ich sicher sehr viel erfahren hab´ und bekommen habe, deswegen hat mich das Generationenmodell auch nicht so abgeschreckt, war viel Liebe und Zuwendung auch von meinem Großvater ... Und Lob war bei uns daheim auch immer, also die Mutti und der Papa und der Opa haben uns immer gelobt, wenn wir etwas gut gemacht haben. Die Mutti hat halt meistens auch geweint, wenn wir etwas schlecht gemacht haben ...“

Interviewperson D spricht davon, dass es etwas Förderliches ist, so sein zu können, wie man ist. Es ist ihr als Mutter wichtig, ihre Kinder zu stärken, zu unterstützen und dahingehend zu fördern, dass sie sich so entwickeln, wie sie das wollen. Sie ist ebenso der Meinung, dass Treue und Beständigkeit im positiven Sinne förderlich sind; ebenso betont sie die Wichtigkeit der Zielorientiertheit, eines Ziels vor Augen, auf das man hinarbeiten kann, und der Unterstützung von anderen, da wir in einem sozialen System leben. Desgleichen erwähnt sie, dass es wichtig ist, zu ermöglichen, dass man, bildlich gesprochen, zwischendurch auch einmal stehenbleiben kann, um Steine aus dem Weg zu räumen.

Interviewperson D erzählt, dass sie von ihrem Großvater sehr viel Liebe und Zuwendung erfahren hat; sie glaubt, dass dies sehr wichtig ist. Ihre Mutter hat sich um einen geregelten Tagesablauf und regelmäßige Mahlzeiten gekümmert und ihr sicherlich auch Liebe in körperlicher und seelischer Form zukommen lassen. Im Nachhinein fällt ihr jedoch auf, dass die Mutter das nie so gut konnte und der Vater ihr eine liebevollere Erziehung angedeihen ließ. Interviewperson D gibt an,

dass ihr Vater und ihr Großvater die besseren Erzieher waren; ihr Großvater habe sich viel mit ihr beschäftigt, viel mit ihr geredet, ihr Dinge erzählt, aber z.B. auch mit ihr gerauft. Ihr fällt auch ein, dass ihr ihre Eltern z.B. ermöglicht haben, ein Musikinstrument zu spielen oder eine gute Ausbildung zu erhalten, obwohl das Geld bei ihnen zu Hause nie im Überfluss vorhanden war, in dieser Weise, gibt sie an, habe sie auf alle Fälle viel Unterstützung erfahren. Jedoch habe sie immer das Gefühl gehabt, dass ihrer Schwester mehr zugetraut wurde und auch, dass sie mehr bekommen habe.

Die Eltern hätten sich damals jedoch sehr bemüht, ihr viel ermöglicht und hätten selbst oft zurückgesteckt; aus diesem Grund mache sie das nun bei ihren Kindern genauso. Dies lasse sie jedoch oft schnaufen, aber sie denke, dass eine gute Ausbildung das Beste sei, was man einem Kind zukommen lassen könne.

Sie erinnert sich daran, dass sie sowohl von den Eltern, als auch vom Großvater gelobt wurde, wenn sie etwas gut gemacht hat, ebenso ist ihr diesbezüglich in Erinnerung, dass ihre Mutter immer wieder Trauer zeigte, wenn ihr bspw. in der Schule etwas weniger gut gelungen war und sie meinte, sie sei dumm; ihr Vater habe ihr in diesem Sinne immer mehr zugetraut als ihre Mutter.

Sie meint, dass ihr negative oder hemmende Faktoren sicherlich widerfahren sind, diese jedoch nie von Bedeutung für sie waren, sie derartiges abgeschüttelt habe und sie sich deswegen kaum an solche Dinge erinnern könne. Sie erzählt, dass sie immer wieder Menschen getroffen habe, die sie positiv bestärkt hätten und ihr gesagt hätten „das ist gut, was du machst, mach weiter so“.

Interviewperson E:

„... Also hemmend war sicher das Sicherheitsdenken von meinen Eltern damals. Da glaube ich fast, dass ich zu wenig gefördert worden bin, dass zu wenig eingegangen worden ist auf wirklich meine Stärken und Fähigkeiten ... Das war so: Man muss halt eine Ausbildung machen, einen Job haben und Geld verdienen, und das ist wichtig. Das ist mir schon vermittelt worden. Ich hab ganz lange das Gefühl gehabt „oh, mein Gott, was passiert, wenn ... oh, mein Gott“ ... Ich hab ganz lange das Gefühl „oh, mein Gott“ im Kopf gehabt, bis ich irgendwann bemerkt habe, es passiert überhaupt nichts, es gibt immer einen Weg und man kann sich dreimal etwas anderes überlegen. Es macht nichts und es passiert nichts und es stirbt keiner, ja! ... Also das war sicher voll hemmend, das war

immer so ... Das ist mir eher so vermittelt worden: So, was man hat das macht man und das zieht man durch, und fertig ... Also da glaube ich, dass ich zu wenig gefördert worden bin, das haben sie irgendwie nicht besser gewusst. Aber die Mama hat mich dann später ... eigentlich schon sehr unterstützt, so mental. Also dass es eh gut ist, dass ich das schon schaffe und durchziehen werde und so. Das war dann aber später ...“

Interviewperson E spricht sehr offen darüber, dass sie durch das Sicherheitsdenken ihrer Eltern zu wenig gefördert wurde und dass zu wenig auf ihre Stärken und Fähigkeiten eingegangen wurde. Ihre Eltern waren damals der Meinung, dass man etwas, das man beginnt durchziehen müsse, und dass der Weg Ausbildung – Job – Geld verdienen sei. Sie hatte lange Zeit aufgrund dessen Ängste, was passieren könnte, wenn sie dies nicht so schaffen würde. Diese Grundeinstellung hemmte bzw. ängstigte sie bspw. auch, als sie einmal überlegte, den Job zu kündigen, da sie nicht mehr zufrieden war. Irgendwann bemerkte sie dann, dass überhaupt nicht Schlimmes passiert, wenn man Dinge einmal nicht schafft oder den Weg ändert, dass immer einen Weg gibt und man sich Dinge dreimal anders überlegen kann.

Bezogen auf ihre Kindheits-Berufswünsche erinnert sich Interviewperson E daran, dass ihr Vater sie dahingehend beeinflusst habe, dass er meinte, es sei unrealistisch Schriftstellerin zu werden. Auf negative Weise meinte er damals zu ihr, dass die Welt sicher nicht auf sie warte und dass man das nicht so einfach werden könne und etwas Ordentliches lernen müsse. Von beiden Elternteilen wurde Interviewperson E, ebenso bezogen auf ihre Berufswünsche, geprägt, da diese ihr stets davon abrieten, Lehrerin zu werden. Sie meint, dass ihr Vater, als Hauptschullehrer, selbst einen großen Frust und damals die Hände zusammengeschlagen habe, als er ihren Berufswunsch Lehrerin hörte. Im Nachhinein meint sie, dass dies nicht gut oder günstig war und es sehr schade ist, dass ihre Eltern ihr ein derart verzerrtes Bild von diesem Beruf vermittelt haben.

Sehr prägend war in ihrer Schulzeit auch die mit Druck vermittelte Aussage des Vaters „Na, willst Friseurin werden? Du kannst schon deine Zeit verplempern ... was willst du denn sonst machen, willst du bei uns im Ort Friseur werden?“ als sie nicht wusste, welche Schule bzw. Ausbildung sie machen solle. Ihr Vater habe sie dadurch in die Wirtschafts- bzw. Tourismusrichtung gedrängt. Sie erinnert sich daran, von ihrer Mutter später auf dem Weg zur sozialen Ausbildung

Unterstützung erfahren zu haben. In der Schule kann sie sich nicht an Lob oder Anerkennung erinnern, sie meint, dass, vor allem in der höheren Schule, viel über Drohung und Einschüchterung gelaufen sei.

Sie glaubt, lange nicht gelobt worden zu sein. Sie meint, dass sie sicherlich für Kinderzeichnungen Lob von ihrer Mutter erhalten habe, ansonsten könne sie sich kaum an Lob erinnern. Sie erinnert sich jedoch daran, dass sie im Laufe eines Praktikums einmal gelobt wurde und ihr das sehr gut getan habe. Es sei ihrer Meinung nach damals zum ersten Mal in dieser Art vorgekommen, dass ihr jemand gesagt hat, dass sie das, was sie macht, gut macht. Sie meint, dass sie im Wirtschaftsberuf schon gelobt wurde; dies war jedoch stets mit Druck, Drohung, Stress und Zahlen, im Praktikum hingegen mit Ruhe verbunden; es ginge darum, für die Menschen da zu sein, was sie laut Chefin gut machte.

Ihrer Meinung nach bedeutet Förderung, von Anfang an, von den Eltern, der unmittelbaren Umwelt, von den ersten Bezugspersonen in jeder Beziehung ganz gestärkt zu werden. Dies bedeutet ihrer Meinung nach, Kindern das Gefühl zu geben, dass das gut ist, was sie machen. Es bedeute ebenso, ihnen die Möglichkeit zu geben, etwas zu tun, jedoch nicht tun zu müssen – ohne Druck solle das Gefühl vermittelt werden, dass man sich entwickeln darf. Interviewperson E fände es ebenso wichtig, im Bildungssystem eine Person zu haben, die auf die Persönlichkeit und Individualität von Kindern oder Jugendlichen, quasi als Mentor, achtet. In Regelschulen läuft es ihrer Meinung nach oft nicht förderlich, man wird auf Tests vorbereitet und nicht auf das Leben, ferner wird wenig auf Entfaltungsmöglichkeiten geachtet. Ihrer Meinung nach sind Familie und Freunde wichtig, welche vermitteln sollten, dass man sich etwas zutrauen darf, etwas tun darf und kann und dass es nicht falsch ist, wenn man Fehler macht. Sie spricht über die Fehlerfreundlichkeit, die häufig fehle; es sei wichtig, mit Freunden reden zu können, die zu einem halten und sagen „das passt schon“.

Sie fügt hinzu, dass für eine förderliche Umwelt Finanzielles natürlich ein Thema ist – es sei wichtig, dass es möglich ist, das machen zu können, was man machen möchte, und Geld dafür vorhanden ist.

Interviewperson F

„Also der Grundstein ist die Volksschule gewesen und ich hab eine iiiiiirrsinnig liebe Volksschullehrerin gehabt. Das war eine ganz liebevolle, sanfte Frau, die

einfach nur angenehm war. Also ich kann mich an sie nur als ganz angenehmes Wesen erinnern ... Also meine Erinnerung ist einfach, dass sie eine ganz sanfte liebe Frau war, dass ich gerne hingegangen bin und dass es mir Spaß gemacht hat, zu lernen. Aber ich könnte jetzt nicht konkret sagen, was sie gemacht hat, was besonders gut war. Ich bin einfach gern hingegangen und ich hab sie als Mensch gerne gehabt. Ich glaube, ich habe das gemacht für sie. Ja, glaube ich schon, ja weil sie halt einfach lieb war ...

Sehr positiv ist Interviewperson F ihre sanftmütige, liebe Volksschullehrerin in Erinnerung, aufgrund deren sie gern in die Schule gegangen ist. Sie erinnert sich sowohl positiv als auch negativ an die darauffolgende Zeit in der Sporthauptschule und den Leistungsathletik-Kader. Das positive war ihrer Meinung nach, dass sie dort lernte, konsequent, strukturiert und zielorientiert zu arbeiten; negativ war, dass dort auch Dinge passierten, die nicht in Ordnung waren. Sie erinnert sich an Maßregelungen und Bloßstellungen der Schüler, Dinge, welche man sich heutzutage gar nicht mehr vorstellen kann. An die darauffolgende Zeit in der höheren Schule hat sie positive Erinnerungen, sie fühlte sich dort wohl und hatte den Eindruck, dass sich die Lehrer engagierten, Hilfestellungen gaben und die Schüler unterstützten. Sie hatte einen netten Klassenvorstand, der ihrer Meinung nach auch menschlich gut unterwegs war und sie beispielsweise nach der Scheidung ihrer Eltern zu einem persönlichen Gespräch bat. Obwohl diese Schule eine höhere Schule war, war man als Schüler dort nicht bloß eine Nummer, es herrschte ein persönlicher Umgang, welchen sie schön fand. In Summe meint sie also positive Erinnerungen an ihre Schulzeit zu haben. Interviewperson F betont, dass es ihr immer wichtig war, gute Noten zu haben. Wenn man gute Noten hat, mögen einen die Lehrer meist lieber und es ist dann einfacher in der Schule; Anerkennung der Lehrer war ihr immer wichtig. Interviewperson F erklärt, dass ihr immer schon klar war, dass sie einmal etwas erreichen möchte; in der Schule wusste sie, dass, wenn sie zu den Besten gehörte, es wahrscheinlich leichter ist. Sie formuliert, dass dies immer schon ihre Theorie war und sie das bis heute auch noch glaubt – sie glaubt, dass es egal ist, was man macht, wenn man es exzellent ist, in dem, was man tut, dann macht man letztlich auch sein Geschäft. Sie ist davon überzeugt, dass, wenn man das, was man macht, mit einer größtmöglichen Leidenschaft macht, man eine gute Chance

hat, zu den Besten zu gehören. Sie betont jedoch, dass Leidenschaft alleine meist nicht ausreicht und Disziplin ein weiterer wichtiger Faktor ist.

Zurückblickend auf ihre Kindheit und Jugend erwähnt sie, dass es Lob für gute Leistungen, vor allem gute Schulleistungen, gab, ebenso jedoch auch Kritik in der Großfamilie vorkam. Im Gedächtnis ist ihr diesbezüglich ihre Cousine, die in der Schule nicht so gut war wie sie und von der sie als Streberin bezeichnet wurde. Diese Aussagen bewegten sie emotional, hatten jedoch keinen Einfluss auf ihre Leistungen, da es ihr immer wichtig war, dennoch gute Leistungen zu erbringen. Trotzdem erlebte sie diese Abwertungen bzw. Entwertungen als Mensch als kränkend. Ihr sind einige Dinge in Erinnerung, wie bspw. die Aussage, sie sei arrogant, die sie sehr trafen und einen Einfluss auf ihre Gefühlswelt, jedoch nie auf ihre tatsächliche Leistung, hatten. Dies hat für sie bis heute Bedeutung in dem Sinne, dass sie, auch wenn sie erfolgreich ist, auf andere Menschen nicht abgehoben oder arrogant wirken möchte.

Interviewperson F berichtet ein sehr persönliches und einschneidendes Erlebnis aus ihrer Jugend, dessentwegen sie letztlich nicht den Berufsweg zur Stewardess gewählt hat: Ihr Vater wollte ihrer Meinung nach damals etwas pädagogisch Wertvolles sagen und meinte, dass bei der Ausbildung zur Stewardess nur wirklich hübsche Mädchen genommen würden und sie intelligent sei, von daher solle sie etwas anderes machen. Sie meint, dass sie sich aus diesem Grund nie getraut hat, sich dort zu bewerben; dieser Auslöser hat ihr vermutlich damals den Mut genommen, diesen Berufswunsch zu realisieren, weswegen sie letztlich tatsächlich einen anderen Weg wählte.

Interviewperson F betont die Wichtigkeit von Lob und Anerkennung, jedoch nicht nur Lob für Leistung, da dem Menschen sonst etwas fehlt, sondern unbedingte Zuwendung, die abseits der Leistung steht und die sie als ganz wichtig erachtet. Sie erwähnt, dass durch unbedingte Zuwendung Menschen über einen längeren Zeitraum leistungsfähiger sind und dass, wenn es diese mehr gäbe, alle Menschen mehr Kraft hätten, Dinge besser auszuhalten und kontinuierlich Leistung zu erbringen. Ebenso hält sie Kreativität für eine wichtige Komponente: Es sollte mehr Zeit und Raum für Kreativität und zum Ideen-Spinnen geben; unübliche Gedanken sollte nicht eingebremst werden, es sollte mehr Möglichkeit geben, ein bisschen mehr sowie über den Tellerrand denken zu dürfen. Ebenso erwähnt sie die Wichtigkeit von ehrlichen Mitarbeitergesprächen, in denen man zu

erkennen sucht, wie es den Menschen wirklich geht. Wenn es einem Mitarbeiter nicht gut geht, sollten gemeinsame Lösungen gefunden werden, bevor man ausbrennt oder zusammenbricht. Sie betont den sensiblen Umgang miteinander, eine gute Kommunikation und das Ansprechen von Dingen als gute Umweltbedingungen für gutes Lernen. Sie meint, dass gutes Entfalten nicht nur bedeutet, seinen Job zu lernen, sondern vielmehr, selbstständig Ideen einzubringen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in der Kategorie „förderliche bzw. hemmende Umweltfaktoren“ von den Personen durchwegs sehr persönliche Erlebnisse geschildert wurden. Hemmende sowie förderliche Faktoren wurden von fast allen Interviewpersonen beschrieben; beides bezog sich meist auf die Familie – im positiven Sinne wurde Lob, Zuwendung, finanzielle Unterstützung der Eltern erwähnt, negativ wurde zu wenig Lob, zu wenig Vertrauen der Eltern in ihr Kind oder zu wenig Beistand von Seiten der Eltern wahrgenommen.

In Schilderungen von zwei weiblichen Interviewpersonen wurde eine Hemmung ausgehend vom Vater wahrgenommen: Beide Male beeinflussten die Väter die Mädchen in der Jugend negativ dahingehend, dass sie sie unbewusst unter Druck setzten und letzten für den Beruf entscheiden ließen, den sich die Väter für die Mädchen vorstellten. Eine Person blieb in diesem Bereich, die andere wechselte letztlich in den für sie viel besser passenden Sozialbereich.

Negativ erwähnt wurde von zwei Interviewpersonen das Sicherheitsdenken ihrer Eltern, welches dazu führte, dass sich die Kinder oder Jugendlichen zu dieser Zeit selbst wenig zutrauten, sie den Mut verloren die Dinge, die sie gern gemacht hätten, auszuprobieren und unter Druck gerieten. Für eine Person war dieser Druck, etwas durchziehen und machen zu müssen bzw. den eingeschlagenen Weg nicht verlassen zu dürfen, noch lange nach der Jugendzeit deutlich spürbar.

5.6. Kategorie: Geld

Die Kategorie „Geld“ entstand dadurch, dass im Laufe der Interviews regelmäßig die Sprache auf Verdienst, Gehalt oder Geld kam. In diesem Kapitel soll herausgefunden, wie die Interviewpersonen über diesen Themenbereich sprachen bzw. welche Personen mehr oder weniger oder eventuell gar nicht darüber sprachen.

Interviewperson A:

„... da ist halt irgendwie Wirtschaft rausgekommen, ja, weil ... Ich glaub´ eins meiner anderen Ziele, werd ich wahrscheinlich auch nie erreichen, war irgendwie, dass ich immer reich werden wollte. Ich wollt halt immer viel Geld haben, ja ... Und hab´ dann halt gedacht, na dann mach ich halt Wirtschaft, weil das ist dann was, womit ich flexibel bin, wo ich dann ein relatives breites Feld abdecke, was aber immer dann meinem Ziel dient, reich zu werde, sozusagen, ja ... Ähm, genau, das Ziel darüber war sozusagen reich werden halt, ja. Reich und selbstständig, das ist das andere ...“

Interviewperson A spricht offen darüber, dass eines der Hauptziele seines Wirtschaftsstudiums war, reich zu werden. Diese Meinung hat sich dahingehend geändert, dass er im Laufe der Jahre genug „Geldsäcke“ kennenlernte, denen es auch nicht besser ging als ihm, weswegen Geld für ihn heutzutage nicht mehr wichtig ist. Er meint, ganz gut zu verdienen und mehr zum Leben zu haben, als er brauche, da ihm die meisten materiellen Dinge, die viel Geld kosten, wie bspw. ein Haus, Auto oder neue Kleidung, nicht wichtig bzw. egal sind. Viel Geld zu besitzen bedeutet für ihn außerdem viel Anstrengung oder einen blöden Job zu machen. Er denkt dabei an für ihn grauenhafte Jobs wie Anwalt oder Marketingchef, wobei man täglich irrsinnig viel arbeiten müsse. Er sei nicht bereit, das zu zahlen, dafür habe er zu wenig Interesse. Er erklärt, dass es ihm beim Geldes früher eher um finanzielle Sicherheit ging, heute sei ihm lediglich wichtig, dass er einen gewissen Betrag, den er zum Leben benötige, besitze. Alles, was darüber hinausgehe sei gut, ihm letztlich jedoch unwichtig. Er bemerkt, dass er jemand sei, der in den Tag hineinlebe, auch was Geldanlagen betrifft, er besitze z.B. auch keine Pensionsvorsorge.

Interviewperson B:

„... Wohlfühlen, erfolgreich, anerkannt ... wenn das Geld stimmt. Ich meine es soll jetzt nicht das Wichtigste sein und das will ich auch gar nicht, aber ... Trotzdem hat Arbeit natürlich den Stellenwert von Geld verdienen, davon leben können, aber hat einen ganz klaren Status, soziale Anerkennung ist damit verbunden. Ich bin stolz auf das, was ich mache und zu dem kann ich stehen. Und ... das, glaube ich, kann ich auch ganz gut vermitteln und hat damit einen hohen Wert, einen ganz hohen Wert, neben Geld verdienen: sozialer Wert, Identifikation, ein Teil der Persönlichkeit hängt natürlich davon ab, wie man gerne sein möchte und was vielleicht so ein professionelles Bild von Sozialarbeitern zeichnet und wie fern sich solche Dinge annähern oder auch ausschließen ...“

Interviewperson B spricht darüber, dass Geldverdienen für ihn nicht das Wichtigste ist, aber realistischerweise auch zum Leben dazugehört. Arbeit hat für ihn natürlich auch den Stellenwert von Geld verdienen und, von ihr leben zu können, wobei noch viele andere Aspekte für ihn zur Arbeit dazugehören. Im Gespräch betont er ferner die schlechten Verdienstmöglichkeiten in der Privatwirtschaft im Sozialbereich.

Interviewperson C:

„... ich hab gewusst, wenn ich Wirtschaft studiere, dann werd ich irgendwann einen guten Job bekommen, vielleicht etwas Interessantes machen und Geld verdienen, ein bisschen zumindest ...“

Interviewperson C formuliert, dass ihm klar war, dass er mit dem Wirtschaftsstudium einen guten Job erhält, etwas Interessantes arbeitet und Geld verdient; er betont jedoch, dass die Bezahlung bei der Firma, bei der er arbeitet, nicht so ist wie bei den großen Kommerzbanken oder Investmenthäusern, welche deutlich besser bezahlen. Er beschreibt die Erinnerungen an einen Besuch in der Bank in der Kindheit als etwas Besonderes: Der nette, freundliche, liebe Herr am Schalter im Anzug, der Geruch in der Bank, das Sparbuch in der Hand und der Blick auf den Kontostand hätten ihn immer schon fasziniert. Er hat sich z.B. nie gedacht, dass dort „lauter Spießer“ arbeiten würden und er sich das nicht vorstellen könnte, ihm habe das stets gefallen.

Interviewperson D:

„Also vom Finanziellen her bin ich eh total frustriert, weil die Diözese ja voll schlecht zahlt ... Weil wenn ich beim Hofer als Abteilungsleiterin arbeiten würde ... hätte ich um 700€ jedes Monat mehr ... aber das ist halt einfach so und ich hab halt eine andere Wertschöpfung, nämlich das was ich zurückbekomme und wie ich mich persönlich durch meine Arbeit entwickle. Das ist es mir wert.“

Interviewperson D erklärt offen, dass sie mit dem Verdienst keineswegs zufrieden ist und sie einen geringen Lohn erhält. Sie vermittelt jedoch, dass sie sich damit abgefunden hat und sie eine andere Wertvorstellung hat: Der Wert ihrer Arbeit liegt darin, was sie von den anderen Menschen zurückerhält und wie sie sich persönlich durch ihre Arbeit weiterentwickelt. Dieser Aspekt sei für sie wichtiger, und dafür nehme sie den finanziellen Nachteil in Kauf.

Interviewperson E:

Interviewperson E äußert sich im Interview nicht dezidiert über Geld, Verdienst oder Gehalt.

Interviewperson F:

„... Ein großes Faktum ist, dass es mir Sicherheit gibt, und zwar auf mehreren Ebenen. Erstens einmal ist mir finanzielle Sicherheit sehr wichtig. Ich bin ein Mensch, der immer vorausschauend arbeitet, ich möchte immer schon wissen, wieviel Umsatz ... am liebsten würde ich schon wissen, wie viel Umsatz 2013 macht, das geht halt noch nicht ... Ich denke mir ... klar ist es schön, wenn man noch mehr Geld verdient, aber das bringt sich's nicht wirklich, ja. Es gibt Dinge, die kann ich mir um Geld einfach nicht kaufen.“

Interviewperson F schildert, dass der Profit aus ihrer Arbeit für sie wichtig sei, da er ihr Sicherheit gebe. Finanzielle Sicherheit sei in ihren Augen bedeutsam; sie sei ein Mensch, der immer in die Zukunft schaue und am liebsten schon im Vorhinein den Umsatz für die nächsten Jahre kennen würde.

Im Laufe des Gespräches kommt jedoch zum Vorschein, dass sie später nicht mehr so viel Geld verdienen müsse, was mit ihrem momentanen Wunsch, mehr Zeit für sich zu haben, zusammenhängt. Sie erläutert, dass es natürlich schön sei, noch mehr Geld zu verdienen, es für den Menschen aber letzten Endes wenig bringe. Sie führt an, dass es Dinge gebe, die man sich für Geld einfach nicht

kaufen könne, und dass es ihr im Laufe der Jahre immer wichtiger und wertvoller erschienen sei, Zeit für sich zu haben.

Das Thema Geld verdienen wird von fünf der sechs Interviewpersonen im Laufe des Interviews erwähnt. Eine männliche Person aus dem Wirtschaftsbereich erklärt deutlich, dass es das Ziel ihres Studiums war, reich zu werden, was sich im Laufe der Zeit jedoch geändert hat. Eine weibliche Person aus dem Wirtschaftsbereich verdeutlicht, dass ihr Geld wichtig sei, da es ihr Sicherheit gebe. Eine weibliche Person aus dem Sozialbereich gibt zu, dass sie über ihren Verdienst enttäuscht ist, da sie eine schlechte Bezahlung erhält; sie habe sich jedoch damit abgefunden und erkenne eine andere Wertschöpfung. Eine Person aus dem Wirtschaftsbereich schildert ausführlich die Faszination von Bank und Geld seit der Kindheit, die Person aus dem Sozialbereich erwähnt, dass es nicht das Wichtigste sei, jedoch zum Leben dazugehöre.

Insgesamt kann man nicht klar sagen, dass Geld für Personen aus dem Wirtschaftsbereich deutlich wichtiger wäre als für Personen aus dem Sozialbereich. Für Personen aus dem Wirtschaftsbereich scheint der gute Verdienst jedoch von Anfang häufig ausschlaggebend für die Ausbildungs- bzw. Berufswahl zu sein. Diese Menschen sprechen mehr über guten Verdienst und Geld als Personen aus dem Sozialbereich. Die Annahme, dass Personen, die im Wirtschaftssektor arbeiten und täglich mit Geld und Finanzen zu tun haben, mehr den finanziellen Aspekt und weniger den Aspekt der Selbstverwirklichung bei ihrer Berufs- und Ausbildungswahl im Auge hatten als Personen, welche im Sozialbereich tätig sind, kann somit bestätigt werden.

Die Tatsache, dass Personen, die im Wirtschaftsbereich arbeiten, mehr verdienen als Menschen, die im Sozialbereich tätig sind, wird in den Gesprächen verdeutlicht. Die Frustration über die schlechte Bezahlung in sozialen Berufen kommt zum Vorschein. Man erhält den Eindruck, dass sich Personen aus dem Sozialbereich durchwegs etwas weniger aus Geld machen, als Personen aus dem Wirtschaftsbereich.

5.7. Kategorie: Selbstverwirklichung

Die siebente und letzte Kategorie „Selbstverwirklichung“ entstand in Anlehnung an das Kapitel 2.4. des theoretischen Teils dieser Diplomarbeit. Es sollte einerseits herausgefunden werden, ob die Interviewpersonen nach Selbstverwirklichung streben oder nicht, sowie andererseits, woran sich dieses Streben nach Selbstverwirklichung erkennen lässt.

Interviewperson A:

„Selbstverwirklichung heißt einfach, dass man die Potenziale, die in einem schlummern, dass man die Talente, die man hat, bestmöglich nutzt, würd' ich sagen, ja. Und ... dadurch aber auch, zumindest im besten Fall, ich glaube, das ist dann aber auch so ... eine Art Flow-Erlebnis bekommen oder so was halt, ja. So was, wo man einfach merkt, man tut das Richtige, man fühlt sich wohl darin, was man tut ...“

Interviewperson A äußert, dass er definitiv ein Mensch ist, welcher nach Selbstverwirklichung strebt. In seinem Beruf bedeutet dies, eine kreative Leistung zu erbringen, Ideen zu haben, worüber und wie man berichten möchte. Es geht dabei um Dinge, die mit ihm selbst zu tun haben und die ihn interessieren. In der Durchführung seines Berufs lernt er Menschen und Sachen kennen, von denen er wissen möchte, wie sie eigentlich genau funktionieren. Dies sei der erste Punkt bei seiner Selbstverwirklichung. Der zweite Punkt ist, dass er das meiste selbst machen, selbstbestimmt arbeiten und alles so durchführen kann, wie er es möchte. Für ihn hat Selbstverwirklichung damit tun, etwas selbst gestalten zu können. Die Dinge, die er gestaltet kommen sozusagen aus ihm heraus, daher sieht er seinen Beruf als eine Art Selbstverwirklichung.

Ebenso erwähnt er im Gespräch jedoch eine für ihn stets wichtige Sache, die ihm in seinem derzeitigen Job nicht möglich ist, nämlich etwas bewirken und eventuell die Welt ein wenig verändern zu können. Faszinierend findet er nach wie vor Jobs, in denen Revolutionäres passiert, Dinge, die bestimmend für die Welt sind.

Selbstverwirklichung bedeutet für ihn, Potenziale, die im Menschen schlummern und Talente, die man besitzt, bestmöglich zu nutzen und anschließend eine Art

Flow-Erlebnis zu erhalten, bei dem man merkt, das Richtige zu tun und sich darin wohl zu fühlen.

Interviewperson A spricht über Selbstverwirklichung ausschließlich in beruflicher Hinsicht, über den privaten Bereich äußert er sich diesbezüglich nicht.

Interviewperson B:

„... Maslow'sche Bedürfnispyramide, 7. Stufe oder so ... Selbstverwirklichung setzt sich natürlich auch aus den verschiedenen Bereichen zusammen. Wir haben zwar jetzt viel über Arbeit gesprochen, und natürlich gehört zu Selbstverwirklichung auch die Arbeit, aber es gehört natürlich genauso der private, familiäre Bereich dazu. Und es gehört das Soziale, die Umgebung dazu und es gehört natürlich ich als Mensch dazu, auch, wie es mir geht, mit meinen Emotionen und wie ich zufrieden bin mit etwas, wie ich mich verwirklichen kann ... Da gibt es dieses ganz spannende magische Dreieck, das versteh ich, glaub ich, so ein bisschen unter Selbstverwirklichung. Ich weiß nicht, ob es mir noch einfällt ... auf jeden Fall, sagt dieser Sozialpädagoge, gehören drei Sachen dazu: das eine ist sozialer Status, soziale Anerkennung, dann Potenzial und Möglichkeiten, etwas verändern zu können, und ich glaub' emotionales Wohlbefinden oder so ... oder Wohlbefinden im weiteren Sinne. Das trifft es ganz gut, die drei Punkte, finde ich. Das heißt, wenn ich etwas verändern kann, wenn ich mich wohlfühlen kann dabei, wenn ich mich sozial, beruflich und persönlich gut fühlen kann, die Freiheit zu haben, Sachen zu machen oder auch nichts zu machen, Spielraum zu haben ... Möglichkeiten durch Kontakte ... weil, wenn ich etwas will, heißt das noch nicht, dass ich es auch tun kann ... es muss auch die Option dafür bieten, ob das in einem Gespräch mit einem anderen Menschen ist oder ob das materielles Geld ist, um sich etwas kaufen zu können oder auf Urlaub zu fahren ... man braucht halt Potenzial, Möglichkeiten, andere Menschen dazu ... und mich selber ... ja, ich würd' halt so kurz- und langfristig ein wenig differenzieren. Dass man momentan einfach in der Wiese liegen kann und beim Lagerfeuer in die Sterne schauen und es passt einfach ... da befinde ich mich auf der Maslow'schen Bedürfnispyramide ganz an der Spitze, und es kann aber auch Situationen in der Reflexion oder im Alltag geben, wo man sich dort nicht fühlt, obwohl es am nächsten Tag vielleicht wieder schon so ist. Also es ist auch stimmungsmäßig, denke ich, mitbedingt ...“

Interviewpartner B definiert sein Verständnis von Selbstverwirklichung sehr genau und listet auf, was es seines Erachtens nach benötigt, um sich selbst verwirklichen zu können. Er gibt an, im Arbeitsbereich eher schon danach zu streben, im privaten Bereich würde er das vielleicht gerne, ist aber nicht in dem Maße in der Lage dazu, das umzusetzen, was er sich vorstellt. Er erwähnt, dass man Selbstverwirklichung nicht in einem Moment erreicht, sondern dass es auch bedeuten kann, ein Ziel zu haben, auf das man hinarbeitet und welches sich legitimerweise im Laufe der Zeit auch verändern kann. Der Weg dieses Hinarbeitens ist seiner Meinung nach auch Selbstverwirklichung. Auf der einen Seite kann es also ein Moment sein, indem es passt und stimmig ist und in dem man situativ gerade selbstverwirklicht ist, und auf der anderen Seite kann man ein Ziel haben, auf das man hinarbeitet, da man sich weiterentwickeln möchte, obwohl man bereits zufrieden ist. Auch dieser Weg sei Teil der Selbstverwirklichung, nicht das bloße Erreichen des Zieles. Er erläutert, dass man sich, wenn man ein Ziel erreicht hat, natürlich wieder ein neues setzt. Er differenziert zwischen kurz- und langfristig: situative Selbstverwirklichung im Moment ist sicherlich möglich, das Hinarbeiten zum Ziel gehört jedoch ebenso dazu. Er äußert, dass auch die Stimmung des Menschen ausschlaggebend ist und es Tage gibt, an denen man sich nicht wohl fühlt, obwohl der nächste Tag wieder von einem Hochgefühl gekennzeichnet ist.

Bezogen auf sein eigenes Streben nach Selbstverwirklichung äußert er, dass er sich dieses sowohl privat als auch beruflich öfter zum Bewusstsein bringen sollte, als er das derzeit tut und, dass er sich öfter fragen sollte, was er bräuchte und tun sollte, damit es ihm gut geht und er sich wohl fühlt.

Die oberste Stufe der Selbstverwirklichung beschreibt er somit als Wohlbefinden bzw. Wohlfühlen, als sich daheim, wohl, anerkannt fühlen. Er führt an, dass er, wenn ihm Dinge Spaß machen und Freude bringen, sich selbstverwirklicht fühle; dieser Aspekt ist ihm ziemlich wichtig. Emotionales Wohlbefinden, das demnach von diesen Rahmenbedingungen abhängt, ist sehr wichtig für Interviewperson B.

Interviewperson C:

„Also, wenn ich Selbstverwirklichung als erstes höre, dann denke ich immer an die Kunst. Maler verwirklichen sich selber mit ihren Bildern... Aber so beruflich, auf den Beruf bezogen, heißt das ... dass man Begabungen hat, die man dann

beruflich nutzt, sich zu Nutzen macht, die man einsetzt jeden Tag, und wichtig ist auch, man muss Spaß dabei haben, denn man kann sich nicht selber verwirklichen ... außer man ist ein großer Grantscherben; aber wenn ich selber ein positives Gemüt habe und ich will mich selber verwirklichen, dann muss man auch Spaß haben dabei, finde ich. Es muss einen interessieren, es muss fordernd sein, man muss immer was Neues haben, dann kann man sich selber verwirklichen. Man ... wenn mir jetzt zum Beispiel jeden Tag 8 Stunden fad wäre, dann könnte ich mich nicht selbst verwirklichen ... irgendwie, immer ein bisschen gezogen werden, ein bisschen auch ein positiver Stress dahinter, das gehört dazu ...“

Für Interviewperson C bedeutet Selbstverwirklichung seine Begabungen zu nutzen und im täglichen Leben einzusetzen. Ebenso gehören für ihn Spaß, Interesse, gefordert sein, Talente einbringen sowie Lob dazu. Wenn andere Menschen einen loben, fühlt man sich bestärkt und man denkt sich, dass man das Richtige macht und es Sinn macht, was man tut. Selbstverwirklichung hat seiner Meinung jedoch auch einen negativen Anstrich im Sinne von Egoismus, Narrentrip, Verrücktsein, etwas, das andere Menschen nicht nachvollziehen können, etwas tun, das sonst niemand tun würde. Er führt an, dass jeder Mensch Lebensziele hat, die er irgendwann einmal verwirklichen sollte, was ebenso Selbstverwirklichung bedeute. Jeder Mensch habe Ziele, beispielsweise ein Haus zu bauen, eine liebe Frau und zwei Kinder zu haben, einen Job, der einem Spaß macht, ein bisschen Geld zu haben, reisen zu können – dies höre sich eventuell spießig an, aber für ihn sei dies ebenso Selbstverwirklichung. Er vermittelt, dass er nach Selbstverwirklichung strebt und dies im beruflichen Kontext am stärksten ausgeprägt ist, da dies der dominante Bereich in seinem Leben ist. Seiner Ansicht nach gehören zu Selbstverwirklichung Arbeit und Familie, Sport gehöre nicht dazu, da dieser mehr ein Hobby sei. Unter Freunden könne man sich seiner Ansicht nach nicht richtig selbstverwirklichen, da es ein ständiges Geben und Nehmen sei und einer auf der Strecke bleibe, wenn ein anderer sich vollständig selbstverwirkliche. Er spricht von Verwirklichung in einer Gruppe mit Freunden wenn man Interessen teilt, sich über das Gelingen des anderen freut, gerne zusammen ist und Zeit miteinander verbringt. Selbstverwirklichung im Arbeitsbereich sei bei ihm deswegen so ausgeprägt und vorherrschend, da Selbstverwirklichung im Privatbereich ein weit langsamerer Vorgang ist als in der Arbeit. Im Arbeitsbereich ist alles schnell-lebig und es gibt ständige Zwischenziele

und Projekte, die er als Teil von Selbstverwirklichung versteht. Selbstverwirklichung sei extrem wichtig für ihn, denn wenn man sich nicht selbst verwirklicht, mache man seiner Meinung nach Sachen bzw. widmet seine Zeit Dingen, hinter denen man nicht 100%ig stehe, womit man seiner Ansicht nach auch nicht zufrieden sein könne; denn dann mache man das nur, weil man müsse, und das sei schlecht. Familiär sei er eigenen Angaben nach weniger anspruchsvoll als beruflich, wenn er in 10 Jahren glücklich ist, sei er in diesem Bereich bereits selbstverwirklicht, er brauche keine großen Dinge dazu. Berufliche und private Selbstverwirklichung hängen für ihn dahingehend zusammen, dass es, wenn er sich beruflich nicht selbstverwirkliche und gut fühle, es im Privatbereich ebenso schlecht laufen werde, da das Berufsleben großen Einfluss auf das Privatleben habe.

Interviewperson D:

„Meinen Weg zu gehen, ohne andere dabei auf der Strecke zu lassen, bildlich gesprochen. Für mich steckt zwar das Wort „selbst“ drinnen, aber es bedeutet nicht, dass andere durch meine Selbstverwirklichung leiden ... Für mich ist Selbstverwirklichung wirklich auch abzuwägen und zu reflektieren „Brauchst du das jetzt um jeden Preis? Oder kannst du dir das zu einem anderen Zeitpunkt oder in einer anderen Art holen?“. Also Selbstverwirklichung – seine Ideen, seine Wünsche, seine Sehnsüchte zu leben und durchzuziehen, aber nicht auf Kosten von einer anderen wichtigen Beziehung.“

Interviewperson D berichtet, dass sie eine Zeitlang intensiv überlegte, eine weitere Ausbildung zu machen; sie hat es schließlich aufgrund ihrer Familie nicht gemacht, da sie sich und ihrer Familie diese unwiederbringliche Zeit nicht nehmen wollte. Zu Selbstverwirklichung gehören ihrer Meinung nach Abwägen und Reflektieren des Zeitpunktes, zu dem angestrebte Ziele erreicht werden sollen. Selbstverwirklichung bedeutet für sie die Realisierung der eigenen Wunschvorstellungen ohne Schaden für andere wichtige Beziehungen. Sie hat die Ausbildung damals nicht begonnen, da es ihr nicht wert war, der Familie die Zeit zu nehmen. Ihrer Meinung nach vermischen sich berufliche und private Selbstverwirklichung sehr häufig, da ihre Arbeit Beziehungsarbeit ist und sie wahrhaftig sein möchte. Sie führt an, dass ihr Selbstverwirklichung schon so wichtig ist, dass sie sich nicht von oben bzw. von Leuten, die ihr etwas zu sagen

haben, ebenso von ihrem Mann nicht sagen lassen würde, dass sie für dies oder jenes keine Zeit habe oder etwas nicht tun dürfe. Selbstverwirklichung bedeutet für sie, ganz klar zu definieren und zu sagen „Das will ich jetzt und ich weiß, das tut mir gut, und wenn es mir gut tut, dann tut es euch auch gut“. Sie würde sich weder berufliche noch private Dinge ausreden lassen. Obwohl ihr die Vermischung zwischen Beruflichem und Privatem bewusst ist, ist ihr wichtig, dass es sie als Person auch ohne Beruf gibt. Alle sechs Wochen geht sie zu ihrem geistlichen Begleiter und reflektiert dort, was gut und schlecht gelaufen ist und was man anders machen könnte; Selbstreflexion ist sehr wichtig für sie. Interviewperson D vermutet, dass Selbstverwirklichung für alle Menschen wichtig ist, da es die ideale Erfahrung des Lebens sei, wenn man ganz bei sich selbst ist. Durch dieses Rund-Sein, diese Harmonie, wenn man bei sich selbst ist, die Authentizität, Wahrhaftigkeit und Ehrlichkeit halte man Dinge besser aus und könne Dinge relativieren; dies spiele sich in allen Lebensbereichen ab und würde für die Gesellschaft große Erleichterung bringen, wenn man sich bemühen würde, diesen Selbstwert, das Selbstbewusstsein oder diese Selbstverwirklichung in die Erziehung und in das Bildungssystem einfließen zu lassen bzw. zumindest mehr auf sie zu achten.

Interviewperson D bemerkt, dass sie absolut nach Selbstverwirklichung strebt und dies ihrer Meinung nach das Allerwichtigste ist, jedoch nicht auf Kosten der anderen, der Familie, etc. Einige ihrer Bekannten haben beispielsweise ihre Beziehung und Familie stark vernachlässigt, um eine Ausbildung zu machen; dies entspreche nicht ihrer Vorstellung von Selbstverwirklichung. Selbstverwirklichung bedeute für sie, bei- sich- selbst zu sein, zu überlegen, was einem gut tut und was auch für andere ertragbar ist; nach seinen Lebensmöglichkeiten und mit Reflexion und auch Rückmeldung von anderen seine Balance zu finden, damit das Leben eine runde Sache wird, dies sei ihr wichtig. Ihr Streben nach Selbstverwirklichung erkennt man daran, dass sie kaum gesellschaftlichen Konventionen entspricht und z.B. laut lacht, wenn ihr nach Lachen zumute ist.

Interviewperson E:

„... Dass du das Leben kannst, was deinem Innersten entspricht, deinem Innersten in dir selber entspricht. Es ist nicht nur Beruf und es ist nicht nur privat, es ist sozusagen ... diese Selbstverwirklichung oder dieses Lebensglück, was auch

immer man darunter versteht, setzt sich aus mehreren Teilen zusammen. Man kann sich beruflich verwirklichen und privat total unglücklich sein oder umgekehrt. Und ich glaube, Selbstverwirklichung ... für mich ist das so: Selbstverwirklichung ist überall verwirklicht mit selbst – in meiner Beziehung, in meinen Freundschaften, in meinen Hobbies, in meinem Beruf, und das kann auch wirklich ein Prozess sein, je nachdem wie lange ... das geht immer wahrscheinlich, dass du immer mehr rausfindest: 'Was will wirklich ich oder was wollen immer die anderen?' Oder: 'Was tu ich, weil ich glaube, jemand anderes will das von mir? Oder tu ich es für mein Ego? Oder weil es wirklich meine innerste Überzeugung ist?'“

Interviewperson E meint ein Mensch zu sein, der nach Selbstverwirklichung strebt. Sie äußert, im ständigen Such- bzw. Reflexionsprozess zu sein und zu hinterfragen, was sie gerade tut bzw. sich damit zu beschäftigen, ob sie wirklich zufrieden und glücklich damit ist, was sie tut. Dieses Streben bedeutet für sie Selbstverwirklichung. Sie erläutert, dass dies fast so wie der Sinn des Lebens ist, sie wisse nicht, wozu sie sonst da sei. Etwas spirituell äußert sie, dass dies wohl die Grundidee ist: Denn wenn die Menschen zu dem kämen, was sie wirklich machen sollten, dann machten sie genau das, wozu es gedacht ist.

Interviewperson E spricht von Selbstverwirklichung auf unterschiedliche Art und Weise, bspw. das Großziehen von Kindern mit Hingabe; Selbstverwirklichung muss für sie nicht mit großen Dingen und der Reformierung der Welt zusammenhängen. Sie führt an, dass jemand, der zum Beispiel mit Hingabe Lehrer ist, ihrer Meinung nach extrem viel bewirken kann. Dies finde sie wichtig, für sie sei das wirklich so, und ohne das, beteuert sie, wäre sie totunglücklich. Ihr Beruf im Sozialbereich sei ein Teil, eine Seite in ihr. Sie formuliert, dass ein Klavier viele Tasten habe und dies sei einfach eine Taste, die kling. Dieser Vergleich passe zu ihr sehr gut.

Interviewperson F:

„Also für die Selbstverwirklichung muss man einmal wissen, was das Selbst ist. Ich denke, das ist einmal der erste Schritt. Ich hab eben in den letzten fünf Jahren eine Ausbildung gemacht, in Transaktionsanalyse, und da lernt man sich recht gut selbst kennen. Das wichtigste bei dieser Coaching-Ausbildung ist, zu lernen, wie man selber funktioniert, damit der andere nicht mit mehr Problemen heimgeht als

er gekommen ist. Und das ist vielleicht, wenn man es so nennen möchte, auch eine Art Selbstfindungsprozess. Und daraus ... wenn man weiß, wer man selber ist, dann kann man in Richtung Selbstverwirklichung gehen. Und manche Dinge erscheinen einem ja nur toll, solange man sie nicht hat. In dem Moment, wo sie das dann erreicht haben, ist der Glanz ja nicht mehr so da ...“

Interviewperson F erinnert sich beim Gespräch über Selbstverwirklichung daran, dass sie es vor einigen Jahren schaffte, ihren Traum, ein Buch zu schreiben, zu verwirklichen. Sie erzählt, dass es natürlich ein tolles Gefühl war, dieses selbstgeschriebene Buch in Händen zu halten; im Nachhinein gesehen war es jedoch für sie mehr eine Projektarbeit und mit weit weniger Glanz und Glimmer verbunden, als vorher vermutet. Sie beschreibt dieses Buch als Teil ihrer persönlichen - Selbstverwirklichung - bzw., dass sie auf dem Weg zur Veröffentlichung des Buches an diese dachte. Im Nachhinein ist sie von diesem Gedanken nicht mehr derart überzeugt. Sie glaubt, dass dies auch nicht wirklich Selbstverwirklichung für sie bedeutet. Sie beschreibt Selbstverwirklichung als Zeitpunkt, an dem man mit sich selbst zufrieden und wirklich im Einklang ist; dies könne für jede Person etwas anderes sein. Ebenso ist sie überzeugt davon, dass sich Selbstverwirklichung im Laufe des Lebens ändert und immer wieder etwas anderes ist bzw. sein kann. Im Alter von 20 Jahren beispielsweise war Selbstverwirklichung für sie etwas, das es mit 30 Jahren so nicht mehr gewesen ist, und heute seien es wieder andere Dinge. Im Rückblick auf alles, was ihr in ihrem Leben passiert ist und was sie beruflich und privat erreicht hat, gibt es für sie eine Sache, die sie wieder machen würde, nämlich Kinder in die Welt zu setzen. Sie weiß zwar nicht, ob dies Selbstverwirklichung ist, aber das ist ihr etwas wert und wichtig in ihrem Leben. Als junge Mutter hatte sie Sorge, sie habe im Leben zu wenig erreicht; zurückschauend erachtet sie die Zeit, die sie mit ihrer Familie verbringt oder bereits verbracht hat, für wertvoll. Sie ist überzeugt, dass jeder Mensch irgendwie nach Selbstverwirklichung strebt und nach dem Sinn fragt, wieso man auf der Welt ist bzw. was die zentrale Aufgabe ist. Sie spricht davon, dass etwas, das ihr in ihrem Leben noch fehle sei, etwas Soziales zu machen. Sie vermutet, dass sie nach Selbstverwirklichung strebt, ist sich jedoch nicht ganz sicher, da sie sich selbst häufig gefangen im Alltag fühlt und dann keine Zeit hat bzw. nimmt, um sich darüber Gedanken zu machen. Vor zehn Jahren hätte sie noch eindeutig behauptet, danach zu streben, und hätte damit ihre

berufliche Karriere gemeint, welche früher einen höheren Stellenwert für sie hatte. Sie sei nach wie vor stolz auf das, was sie geschafft hat, sehe alles nun jedoch weniger glorifiziert als früher. Der private Aspekt rückt für sie stets mehr in den Vordergrund; Zeit zu haben (für sich, zu Hause, mit der Familie), sei ihr immer wichtiger geworden, eventuell habe dies auch mit Selbstverwirklichung zu tun.

Interviewperson F schildert als einschneidendes Erlebnis, warum die Zeit in den letzten ein bis zwei Jahre für sie eine derartige Bedeutung erlangt hat, den Tod ihrer Schwägerin im Alter von 35 Jahren. Sie erzählt, seither anders über die Dinge zu denken, und erläutert das mit der Überlegung, dass es zwar schön sei, wenn auf dem Grabstein stehe, dass man fleißig war, dass dies letztlich aber nicht wichtig sei. Seit diesem Ereignis sei ihr die Zeit wichtig, sie wolle jedoch nicht Zeit für besondere Dinge, sondern eher für sich bzw. zum Nichtstun haben. Sie äußert, dass dieser Wunsch allgegenwärtig sei. Dass zum Arbeitsstress unter der Woche der Wochenend- und Freizeitstress kommt, damit finde sie sich jetzt nicht mehr ab; am liebsten habe sie es, wenn sie nichts vorhat, das sei Lebensqualität für sie. Sie weiß nicht, ob Selbstverwirklichung bedeutet, Zeit für nichts oder für sich zu haben, da das Wort Selbstverwirklichung ohnehin bloß eine Art Etikette sei, in die man, je nach Vorstellung, Dinge einfüge.

Grundsätzlich geben alle Interviewpartner an, nach Selbstverwirklichung zu streben. Die vor Beginn der Untersuchung formulierte Annahme, dass die im Sozialbereich Tätigen eher nach Selbstverwirklichung streben als die Personen, die im Wirtschaftsbereich arbeiten, kann somit nicht bestätigt werden. Was die Personen jedoch genau unter Selbstverwirklichung verstehen und was dies für sie bedeutet, ist dabei sehr subjektiv.

Die zwei männlichen Interviewpersonen aus dem Wirtschaftsbereich sprechen bei dem Gedanken über Selbstverwirklichung vorrangig den beruflichen Kontext an. Die weibliche Interviewperson aus dem Wirtschaftsbereich gibt an, dass Selbstverwirklichung vor einiger Zeit für sie bedeutete, etwas beruflich zu erreichen, dass der private Aspekt im Laufe der Zeit jedoch immer wichtiger wurde. Die drei Interviewpersonen aus dem Sozialbereich tendieren dazu, Selbstverwirklichung eher mit dem privaten Bereich in Zusammenhang zu bringen.

5. Analyse der Interviewprotokolle

Möglicherweise kann an dieser Stelle der Schluss gezogen werden, dass für Personen aus dem Wirtschaftsbereich Selbstverwirklichung eher mit Beruf, Karriere und Aufstieg zu tun hat, wohingegen für Personen im Sozialbereich Selbstverwirklichung eher im Privatleben möglich scheint.

6. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Die Schwerpunkte des Theorieteils dieser Diplomarbeit bildeten die Themen Bildung und Bildsamkeit, Begabung, Potenzial sowie Selbstverwirklichung. Diese Themen kamen in Tiefeninterviews, die mit sechs Personen durchgeführt wurden, zur Sprache.

Die Leitfrage meiner Diplomarbeit lautete *„Was wolltest du in früheren Jahren deines Lebens werden und wie haben sich diese Ideen entwickelt?“*

Die sechs Interviewpersonen schilderten auf unterschiedliche und größtenteils persönliche Art und Weise die Berufsvorstellungen in der Kindheit, ihren Schul-, Ausbildungs- bzw. Berufsweg, prägende Ereignisse, durch die sich Berufswünsche oder – vorstellungen änderten, und die Gefühle, die die Interviewpersonen den damaligen Berufsideen gegenüber nun haben. Die Berufsvorstellungen der Interviewpartner waren in der Kindheit durchwegs idealisierend. Gewisse Gemeinsamkeiten zwischen dem kindlichen Traum- und dem tatsächlich ausgeübten Beruf bzw. Freizeitaktivitäten kamen bisweilen zum Vorschein.

Sehr ausführlich und unterschiedlich wurde in den Interviews der Schul- sowie Bildungsweg angesprochen. Er stellt klarerweise einen wichtigen, prägenden und teilweise auch langen Weg im Leben eines jungen Menschen dar.

Auffällig waren dabei die Schilderungen über die Hilfslosigkeit, Orientierungslosigkeit und Unwissenheit der Interviewpersonen in der Jugend, welchen Ausbildungs- und Berufsweg sie einschlagen sollten. Einige Personen schilderten sehr ausführlich, dass sie in der frühen Jugend keinerlei Vorstellungen oder Ideen hatten, welchen Berufsweg sie einschlagen und welche Tätigkeit sie in der Zukunft ausführen wollten. Hierbei konnte ein „Auftrag an die Pädagogik“ gehört werden, nämlich der, den Jugendlichen in der Schule bessere bzw. ausführlichere Informationen über die unterschiedlichsten Ausbildungs- und Berufswege zu liefern, um damit der Unklarheit und Unsicherheit der Jugend gegenzusteuern. Eine Idee wäre ebenso, mehr Schnuppertage oder Praktika in diversen Einrichtungen anzubieten, damit die Jugendlichen die Tätigkeiten genau beobachten und eventuell auch ausprobieren können, ob dieser Beruf zu ihnen

passen könnte. Diese Möglichkeit wird heutzutage vorrangig Schülern, die eine Lehrausbildung machen, angeboten, Jugendliche jedoch, die eine Berufsschule oder höhere Schule besuchen, haben diese Möglichkeiten selten. Vielleicht könnte man auch Schülern der BHS und AHS derartige Möglichkeiten eröffnen.

Das generelle Thema Bildung sowie Schule wurde von den Interviewpersonen ebenso ausführlich angesprochen: Zwei Interviewpersonen formulierten klar den Wunsch nach mehr Eingehen der Lehrer auf die persönlichen Stärken oder Schwächen der Schüler. Die Interviewpersonen fühlten sich im Laufe ihrer Schulkarriere wenig von Lehrern unterstützt oder individuell gefördert.

Diesbezüglich wurde das Schulkonzept Montessori als Alternative angesprochen, bei der Lerninhalte selbst erarbeitet, Wissen durch eigenständiges und freudvolles Lernen sowie Drang nach Wissen durch Erfahrung gefördert werden und vermehrt auf die Individualität der Schüler eingegangen wird. Das Konzept des staatlichen Schulsystems wurde von einigen Interviewpartnern als rigide und hemmend erlebt.

Im Zuge der Interviews wurde der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert Arbeit bzw. Erwerbstätigkeit allgemein für die Befragten hat. Manche Interviewpersonen äußerten, dass Arbeit einen hohen Stellenwert für sie habe, für manche Personen sei sie im Laufe der Zeit sogar zu wichtig geworden. Sie schilderten, dass sie gegenwärtig vermehrt Wert auf Freizeit und Ruhephasen legen, Arbeit sei jedoch für alle ein wichtiger Bestandteil des Lebens.

Daraufhin wurde über die individuellen Begabungen und Talente der Interviewpersonen gesprochen. Alle Gesprächspartner gaben an, etwas aus ihren Talenten gemacht zu haben. Welche Begabungen sie dabei in der Arbeit gebrauchen konnten und welche privat wichtig sind, wurde auf subjektive Weise geschildert.

Im Laufe der Interviews wurde ebenso über mögliche förderliche oder hemmende Umweltfaktoren gesprochen. Insgesamt nahm die Familie für die Interviewpersonen in der Jugend eine bedeutende Rolle ein. Vor allem zwei weibliche Interviewpersonen schilderten prägende Ereignisse der Jugendzeit innerhalb der Familie, die sie als beeinflussend, jedoch in die negative, hemmende Richtung, erlebten. Die Eltern wurden jedoch auch vielfach als fördernd,

unterstützend oder hilfreich beschrieben. Vorrangig wurden bei diesen Inhalten die finanziellen Ressourcen der Familie erwähnt. Finanzielle Hilfsmittel als wichtige Grundlage einer fundierten Ausbildung werden von den Interviewpersonen durchgehend als notwendig und hilfreich erachtet.

Desgleichen wurde im Zuge der Gespräche das Thema Geld angesprochen. Einerseits war Geld bzw. guter Verdienst für manche Personen eine Motivation bzw. ein Ansporn dazu, um einen Beruf im Wirtschaftsbereich anzustreben, jedoch wird auch betont, dass Geld nicht das Wichtigste im Leben sei. Insgesamt kann nicht eindeutig gesagt werden, dass Geld für Personen aus dem Wirtschaftsbereich bedeutsamer ist als für Personen aus dem Sozialbereich; es kann jedoch festgestellt werden, dass Personen aus dem Wirtschaftsbereich mehr verdienen als Menschen aus dem Sozialbereich und ein gutes Gehalt bei jenen eine größere Selbstverständlichkeit darstellt. Menschen aus dem Sozialbereich scheinen weniger Wert auf guten Lohn und finanzielle Sicherheit zu legen sowie aus ihrer Arbeit eher einen ideellen Wert zu schöpfen.

Auffällig ist, dass fünf der sechs Interviewpersonen eine Ausbildung im Wirtschaftsbereich begonnen haben: Ein Beruf im Wirtschaftsbereich vermittelt anscheinend sowohl eine gewisse Sicherheit als auch ein klares Image: Er steht für finanzielle Sicherheit und die Wahrscheinlichkeit, müheloser bzw. sicherer (als im Sozialbereich) einen Job in diesem Sektor zu finden. Lediglich eine weibliche Person hat sofort den Weg in den Sozialberuf gewählt. Keine der Interviewpersonen ist vom sozialen Bereich in den Wirtschaftsbereich gewechselt, umgekehrt haben jedoch zwei Personen einen Wechsel vom Wirtschafts- in den Sozialzweig vorgenommen.

Zuletzt wurde ausführlich über das Thema Selbstverwirklichung gesprochen. Die Interviewpersonen wurden gefragt, was sie darunter genau verstehen und wie wichtig ihnen dieser Aspekt ist. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass alle Interviewpersonen angeben, nach Selbstverwirklichung zu streben; die Verwirklichung gewisser Dinge stellt für alle Personen eine wichtige Komponente in ihrem Leben dar. Die zwei männlichen Interviewpersonen aus dem Wirtschaftsbereich sprechen dabei vorrangig den beruflichen Kontext an. Die weibliche Interviewperson aus dem Wirtschaftssektor gibt an, dass

Selbstverwirklichung vor einiger Zeit noch für sie bedeutete, beruflich etwas zu erreichen, im Laufe der Zeit seien der private Aspekt und das Familienleben jedoch immer wichtiger für sie geworden. Die drei Interviewpersonen aus dem Sozialbereich tendieren dazu, Selbstverwirklichung vielmehr mit dem Privatleben in Verbindungen zu bringen.

Möglicherweise kann der Schluss gezogen werden, dass für Personen aus dem Wirtschaftsbereich Selbstverwirklichung eher mit Beruf, Karriere und Aufstieg zu tun hat, wohingegen im Sozialbereich tätige Personen Selbstverwirklichung eher im privaten Umfeld suchen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass anhand der Interviews in den untersuchten Kategorien keine eindeutigen Unterschiede zwischen Personen aus dem Sozialbereich und solchen aus dem Wirtschaftssektor feststellbar waren. In der einen oder anderen Kategorie konnten zwar kleine Unterschiede zwischen den beiden Personengruppen oder zwischen männlichen und weiblichen Interviewpersonen erkannt werden, große und erhebliche Unterschiede, die allgemeine Schlüsse zulassen, konnten jedoch nicht bemerkt werden. Die Interviews stellen subjektive Gedanken und Eindrücke, Erzählungen über Kindheitserinnerungen, die Ausbildungs- und Schullaufbahn sowie die persönlichen Einstellungen der Befragten zu bestimmten Themen dar und lassen eine Verallgemeinerung nicht zu.

7. Literaturverzeichnis

Anastasi, A. (1976). Psychological Testing (4th ed.). London: MacMillan.

Blättner, F. (1960). Das Gymnasium. Aufgaben der höheren Schule in Geschichte und Gegenwart. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Böhm, W. (1995). Theorie und Praxis: Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem (2. Auflage). Würzburg: Königshausen und Neumann.

Böhm, W. (1997). Entwürfe zu einer Pädagogik der Person. Gesammelte Aufsätze. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bühler, Ch. (1962). Psychologie im Leben unserer Zeit. München/Zürich: Droemersch Verlagsanstalt, Knauer.

Duden (2009). Die deutsche Rechtschreibung (25. Auflage). Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.

Dweck, C. S. (2000). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia, PA: Psychology press.

Ehrenberg, A. (2008). Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Eigler, G. (1967). Bildsamkeit und Lernen. Weinheim: Beltz.

Feldman, D.H. (1979). The mysterious case of extreme giftedness. In: Passow, H. (ed.): The gifted and the talented: yearbook for the national society for the study of education. University of Chicago press.

Feldman, D. H. (1991). Nature's gambit. Child prodigies and the development of human potential. New York: Teacher's college press.

Frankl, V. (2005). Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. München: Piper Verlag GmbH.

Fromm, E. (1963). Das Menschenbild bei Marx. Mit den wichtigsten Teilen der Frühschriften von Karl Marx. Frankfurt am Main: Europ. Verl.-Anst.

Fromm, E. (1978). Psychoanalyse und Ethik. Frankfurt am Main, Berlin, Wien: Ullstein.

Fromm, E. (1983). Die Furcht vor der Freiheit. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

Furger, F. (1969). Der Beruf. Selbstverwirklichung in Welt und Gesellschaft. Freiburg Schweiz: Universitätsverlag.

Gabriel, L. (1951). Existenzphilosophie: von Kierkegaard bis Sartre. Wien: Herold.

Gagné, F. (1985). Giftedness and talent. Reexamining a reexamination of the definitions. Gifted child quarterly. 29 (3). 103-112.

Gaudig, H. (1965). Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik (2.Auflage). Heidelberg: Quelle & Meyer.

Germann, R. Longhitano, K. & De Ventura, M. (2005). Berufswünsche der Kinder von heute.

Grunow, D. (1978). Stichworte. In: Fuchs, W., Klima, R., Lautmann, R., Rammstedt, O. & Wienold, H. (1978). Lexikon zur Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Hänsel, M. & Matzenauer, A. (2009). Ich arbeite, also bin ich? Sinnsuche und Sinnkrise im beruflichen Alltag. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

- Hegel, G. W. F. (1971). Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie III. Theorie-Werkausgabe, Bd. 20, In: Moldenhauer, E. & Michel, K. M. (Hrsg.) Werke. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1980). Phänomenologie des Geistes. Gesammelte Werke, Bd. 9. In: Bonsiepen, W. & Heede, R. (Hrsg.). Phänomenologie des Geistes. Hamburg: Meiner.
- Heller, K. A. (2000). Lehrbuch Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung (2.Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.
- Herbart, J. F. (1835). Umriss pädagogischer Vorlesungen. Göttingen: In der Dieterichschen Buchhandlung.
- Hesse, H. (1919). Demian. Die Geschichte von Emil Sinclairs Jugend. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2002). Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung. In: Honneth, A. (Hrsg). Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH. S. 141-158.
- Hopf, C. (1995). Befragungsverfahren. In: Flick, U., Kardorff, E. v., Keupp, H., Rosenstiel, L. v. & Wolff, S. (Hrsg.) Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz.
- Huber, R. (1981). Zur Psychologie der Selbstverwirklichung. Eine vergleichende Betrachtung psychologischer Selbstverwirklichungstheorien. Universität Zürich. Dissertation
- Hurrelmann, K. (2006). Einführung in die Sozialisationstheorie (9. Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- Jacoby, H. (1994). Jenseits von «begabt» und «unbegabt». Zweckmäßige

Fragestellung und zweckmäßiges Verhalten. Schlüssel für die Entfaltung des Menschen (5. Auflage). Hamburg: Christians Verlag.

Kerschensteiner, G. (1931). Theorie der Bildung (3. Auflage). Leipzig: Teubner.

Kerschensteiner, G. (1965). Begriff der Arbeitsschule (16. Auflage). München: Oldenbourg.

Koolwijk, J. von (1974). Die Befragungsmethode. In: Koolwijk, J. von & Wieken-Mayser, M. (Hrsg). Techniken der empirischen Sozialforschung. Band 4. Erhebungsmethoden: Die Befragung. München, Wien: Oldenbourg. S. 9-23.

Kupferberg, T. & Topp, S. (1987). First glance. Childhood creations of the famous. Maplewood: NJ Hammond Incorporated.

LBS-Initiative Junge Familie, ProKids-Institut (2004). LBS-Kinderbarometer NRW. Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in Nordrhein-Westfalen. Münster.

Lamnek, S. (2005). Qualitative Sozialforschung (4. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Landau, E. (1999). Mut zur Begabung (2. Auflage). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Langewand, A. (2004). Bildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.). Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. (6. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 96-98.

Lasko, W. W. (1994). Charisma. Mehr Erfolg durch persönliche Ausstrahlung. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH.

Lenzen, D. (2002). Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will (2. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Maslow, A. H. (1997). Psychologie des Seins (12.-13. Tsd.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Maslow, A. H. (1999). Motivation und Persönlichkeit. Reinbek bei Hamburg: Rowolth.
- Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken (5. Auflage). Weinheim: Beltz Psychologie-Verlags-Union.
- Mayring, P. (2007). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. (9. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Menze, C. (1970). Bildung. In: Speck, J. & Wehle G. (Hrsg). Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd. 1. München: Kösel. S. 134-184. Die Bedeutung des Lehrer- Schüler-Verhältnisses im Bildungsprozess - eine Ethnographie.
- Mierke, K. (1963). Begabung, Bildung und Bildsamkeit. Betrachtungen über das Bildungsschicksal des mittelmäßig begabten Schulkindes. Bern: Hans Huber.
- Mittelstrass, J. (1980). Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 1. Mannheim, Wien, Zürich: B. I. Wissenschaftsverlag.
- Molinari, G.F. (1971). Das Tiefeninterview in der Absatzforschung. Winterthur: Schellenberg.
- Neckel, S. (2000). Identität als Ware. Die Marktwirtschaft im Sozialen. In: Neckel, S. (Hrsg). Die Macht der Unterscheidung. Essays zur Kulturosoziologie der modernen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Campus Verlag S. 37-47.
- Oswald, F. (2000). Begabungen entdecken – Begabte fördern. Skriptum zur

Vorlesung Sommersemester 2000. Wien: Universitätsverlag.

Paradise, L.M. & Blankenship, A.B. (1951). Depth Questioning. Journal of Marketing. American Marketing Association S. 274f.

Paulus, P. (1994). Selbstverwirklichung und psychische Gesundheit. Konzeptionelle Analysen und ein Neuentwurf. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe, Verlag für Psychologie.

Peters, U.H. (1999). Lexikon Psychiatrie, Psychotherapie, Medizinische Psychologie (5. Auflage). München, Jena: Urban&Fischer.

Petzelt, A. (1967). Über das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 43, S. 81-103.

Pschyrembel (2004). Klinisches Wörterbuch (260. Auflage). Berlin, New York: De Gruyter.

Quitmann, H. (1991). Humanistische Psychologie (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Rang, M. (1954). Das Problem der Bildsamkeit. In: Westermanns pädagogische Beiträge, 6, Hamburg: Pädagogische Beiträge Verlag S. 105-112.

Raithel, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2009). Einführung Pädagogik. Begriffe. Strömungen. Klassiker. Fachrichtungen. (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.

Reble, A. (1992). Geschichte der Pädagogik (2. Auflage). Stuttgart: Klett.

Rekus, J. (2006). Begabung und Bildsamkeit als Voraussetzung pädagogischen Handelns. In: Engagement (Zeitschrift für Erziehung und Schule). Heft 2. S. 112-121.

Rogers, C. R. (1981). Der neue Mensch. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Salcher (1995). Psychologische Marktforschung (2. Auflage). Berlin, New York: Walter de Gruyter&Co.

Schaller, K. (1974). Bildung als Selbstverwirklichung. In: Radius (19). S. 22-27.

Scheuch, E. K. (1970). Methoden. In: Lamnek, S. (2005). Qualitative Sozialforschung (4. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag S. 371.

Scheffler, I. (2010). Of human potential. An essay in the philosophy of education (2. edition). New York: Routledge & Kegan Paul Inc.

Scheuerl, H. (1987). Probleme der Selbstverwirklichung in der pädagogischen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland. In: Herweghe, M.-L. van (Hrsg.): Self-realization through education. Proceedings of the VIIth world congress of world association of education research. Gent 1977. S. 175-195.

Schmidt, M. (2005). Was ist Bildung wirklich? Ein Begriff zwischen Vision und Wirklichkeit. Labyrinth, 85.

Sellmair, J. (1949). Humanitas christiana: Geschichte des abendländischen Humanismus. München: Ehrenwirth

Sennet, R. (1998). Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin-Verlag.

Shields, R. (1992). Lifestyle shopping. The subject of consumption. London: Routledge.

Stamm, M. (2005). Zwischen Exzellenz und Versagen. Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen. Zürich/Chur: Verlag Rüegger.

Stanjek, K. (2009). Sozialwissenschaften (4. Auflage). München: Elsevier GmbH,

Urban & Fischer Verlag.

Stedtnitz, U. (2008). Mythos Begabung. Vom Potenzial zum Erfolg. Bern: Hans Huber Verlag.

Sternberg, R. J. & Davidson, J.E. (2005). Conceptions of giftedness. (Second Edition). New York: Cambridge university press.

Stieger, R. (1992). Arbeit und Selbstverwirklichung. Dissertation. Universität Wien: Grund- und Integralwissenschaftliche Fakultät.

Stowasser (1998). Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch. München: R. Oldenbourg Verlag.

Theunissen, M. (1981). Selbstverwirklichung und Allgemeinheit. Zur Kritik des gegenwärtigen Bewußtseins. Berlin, New York: de Gruyter.

Thompson, J. B. (1995). The media and the modernity. A social theory of the media. Stanford Calif.: Stanford Univ. Press.

Tollkötter, B. (1961). Erziehung und Selbstsein: das pädagogische Grundproblem im Werke von Karl Jaspers. Düsseldorf: Henn.

Wenke, H. (1960). Der erziehende Unterricht. In: Geißler, G. (Hrsg.). Erziehung und Schule in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz.

Wild, K.-P. (1991). Identifikation hochbegabter Schüler. Lehrer und Schüler als Datenquellen. Heidelberg: Asanger.

Internetquellen:

a) Iconkids&Youth (2009). Zitation von Internetquellen. Online im Internet: Url: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/4309/umfrage/berufswuensche-von-jungen-im-alter-von-6-bis-10-jahren/> (Stand 5. März 2010)

bzw.

http://www.presseportal.de/pm/52281/1359809/wort_und_bild_medizini?search=umfrage (Stand 5. März 2010)

b) (2010) Zitation von Internetquellen. Online im Internet. Url: <http://www.youtube.com/watch?v=fzUmkfaOepE&feature=related> (Stand 5. März 2010)

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „three-ring conception of giftedness“ von Renzulli	36
Abbildung 2: Das Triadische Interdependenzmodell von Mönk (1987)	37
Abbildung 3: Das „Komponenten-Modell von Wiczerkowski & Wagner (1985) ..	38
Abbildung 4: Das dynamische Modell zur Begabung von Gagné	40
Abbildung 5: Das Münchner Hochbegabungsmodell von Heller	42
Abbildung 6: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell	95

Curriculum Vitae

Persönliche Angaben

Name: Mag.^a Julia Fischer
Geburtsdatum: 6. November 1983
Staatsangehörigkeit: Österreich
eMail: ju_fischer@gmx.at

Ausbildung

2002-2011	Diplomstudium Pädagogik/Bildungswissenschaft an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Sozialpädagogik und Psychoanalytische Pädagogik
2008-2009	Curriculum Klinische und Gesundheitspsychologie
2002-2008	Diplomstudium Psychologie an den Universitäten Wien sowie Klagenfurt mit dem Schwerpunkt Klinische Psychologie und Psychotherapie
1994-2002	Bundesgymnasium Hollabrunn mit Schwerpunkt Sprachen
1990-1994	Volksschule Sitzendorf

Praxiserfahrung im Rahmen des Pädagogikstudiums

2008	Wissenschaftspraktikum bei respect – Institut für integrativen Tourismus und Entwicklung
2005	Pädagogisches Praktikum beim Jugendrotkreuz Wien