

Christiane Thole

Berufliche Identitätsarbeit als Bildungsauftrag der Berufsschule

Am Beispiel der dualen Ausbildung
im Einzelhandel

Berufliche Identitätsarbeit als Bildungsauftrag der Berufsschule

Am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel

Christiane Thole

Reihe „Berufsbildung, Arbeit und Innovation“

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in zwei Schwerpunkte gegliedert:

- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Friese

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof. Dr. paed. Klaus Jenewein

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Institut I: Bildung, Beruf und Medien; Berufs- und Betriebspädagogik
Lehrstuhl Ingenieurpädagogik und gewerblich-technische Fachdidaktiken

Prof.in Dr.in Susan Seeber

Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Dr. h. c. Georg Spöttl M. A.

Zentrum für Technik, Arbeit und Berufsbildung an der Uni Campus GmbH
der Universität Bremen und Steinbeis-Transferzentrum InnoVET in Flensburg

Wissenschaftlicher Beirat

- Prof. Dr. Matthias Becker, Hannover
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof. Dr. Hans-Liudger Dienel, Berlin
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
- Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz, Bamberg
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Dietmar Heisler, Paderborn
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof. Dr. Jörg-Peter Pahl, Hamburg
- Prof.in Dr.in Karin Reiber, Esslingen
- Prof. Dr. Thomas Schröder, Dortmund
- Prof.in Dr.in Michaela Stock, Graz
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof. Dr. Thomas Vollmer, Hamburg



Weitere Informationen finden
Sie auf wbv.de/bai

Christiane Thole

Berufliche Identitätsarbeit als Bildungsauftrag der Berufsschule

**Am Beispiel der dualen Ausbildung
im Einzelhandel**



Die Dissertation zur Erlangung des Doktorgrads (Dr.in phil.) an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg trägt den Originaltitel „Berufliche Identitätsarbeit in der subjektivierten Arbeitswelt als Bildungsauftrag der Berufsschule – am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel“.

Tag der Disputation: 17.12.2020

Betreuer und Erstgutachter: Prof. Dr. Tade Tramm

Zweitgutachter: Prof. Dr. Werner Kuhlmeier

Drittgutachter: Prof. Dr. Joachim Schröder

Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Dissertationen/Habilitationen, Band 62

2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: 6004730
ISBN (Print): 978-3-7639-6210-5
ISBN (E-Book): 978-3-7639-5836-8
DOI: 10.3278/6004730w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfü-
gbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2020*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der OpenLibrary 2020 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung und Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Freie Universität **Berlin** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) **Bonn** | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Universität **Duisburg-Essen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) **Frankfurt am Main/Berlin** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Georg-August-Universität **Göttingen** | Karl-Franzens-Universität **Graz** | Martin-Luther-Universität **Halle-Wittenberg** | Universitätsbibliothek **Hagen** (FernUni Hagen) | **Karlsruher** Institut für Technologie (KIT) | Universitätsbibliothek **Kassel** | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Universitätsbibliothek **Magdeburg** | Max Planck Digital Library **München** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Landesbibliothek **Oldenburg** | Universitätsbibliothek **Osnabrück** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Universität **Vechta** | Pädagogische Hochschule **Zürich** | Zentralbibliothek **Zürich**

Inhalt

Dank, Wünsche und Hoffnungen	13
Abkürzungsverzeichnis	15
Vorwort	17
Zusammenfassung	21
Abstract	22
1 Einleitung und begriffliche Grundlegung	23
1.1 Problemstellung: Berufsbildung ohne Subjekt?	23
1.2 Der Forschungskontext: Curriculumentwicklung für den Einzelhandel ...	27
1.3 Ziele und Aufbau dieser Arbeit sowie Forschungsfragen	29
1.4 Klärung zentraler Begriffe	34
1.4.1 Subjektivierung der Arbeit	34
1.4.2 Bildung	35
1.4.3 Berufliche Handlungskompetenz	36
1.4.4 Persönlichkeit	37
1.4.5 Identität	37
1.4.6 Berufliche Identität	39
1.4.7 Entwicklungsaufgaben	40
1.5 Methodisches Vorgehen	42
1.6 Biografischer Entdeckungszusammenhang	44
1.7 Paradigmatische Einordnung dieser Arbeit	47
2 Subjektivierung und Entgrenzung: Belastungsprobe für die berufliche Identität der Beschäftigten im Einzelhandel	51
2.1 Globalisierung und Ökonomisierung im Einzelhandel	51
2.1.1 Ein globaler neoliberaler Markt	51
2.1.2 Globalisierte Geschäftsmodelle im Einzelhandel	53
2.1.3 Eine unbeachtete Revolution im Einzelhandel	62
2.2 Ambivalente Chance-Risiko-Konstellationen am Arbeitsmarkt	63
2.2.1 Segmentierung des Arbeitsmarktes	63
2.2.2 Unsichere Zukunft der Arbeit	64
2.2.3 Der Einzelhandel: eine flexible Niedriglohnbranche mit hohem Frauenanteil	67
2.3 Auswirkungen auf den Arbeitsalltag der Beschäftigten im Einzelhandel ..	70
2.3.1 Segmentierte Qualifikationsprofile und kompensatorische Subjektivität	70
2.3.2 Digital gestützte Kommunikation und Kooperation	72

2.3.3	Entgrenzungsphänomene als Ressource und Quelle von Belastung	74
2.3.4	Destandardisierte Berufsbiografien	78
2.4	Auswirkungen auf die Auszubildenden im Einzelhandel	80
2.4.1	Neuordnung der Ausbildung im Einzelhandel	80
2.4.2	Entwicklungsaufgaben während der Berufsausbildung	85
2.5	Fazit: keine berufliche Handlungskompetenz ohne Identitätsarbeit	94
3	Die Notwendigkeit beruflicher Identitätsarbeit aus wissenschaftlicher Sicht	97
3.1	Die synchrone Perspektive: Bewältigung beruflicher Handlungssituationen	97
3.1.1	Charakteristika kaufmännischer Dienstleistungsberufe	97
3.1.2	Typische Rollenkonflikte in der Dienstleistungstriade	100
3.1.3	Vorteile von Identifikation, Commitment und Engagement	104
3.1.4	Identitätsförderliche Lern- und Arbeitsbedingungen	115
3.1.5	Der Kampf um Anerkennung im Einzelhandel	124
3.1.6	Förderung psychischer Gesundheit durch Identitätsarbeit	130
3.1.7	Zusammenfassung und Konsequenzen	140
3.2	Die diachrone Perspektive: berufsbiografische Gestaltung	141
3.2.1	Der Mythos der Normalbiografie	141
3.2.2	Der Arbeitskraftunternehmer als postmoderne Erwerbsorientierung	144
3.2.3	Empirische berufsbiografische Gestaltungs- und Reflexionsmuster	146
3.2.4	Lebenslanges Lernen als Bringschuld	149
3.2.5	Risiken und Chancen berufsbiografischer Gestaltung	162
3.2.6	Biografische Projekte Jugendlicher	166
3.2.7	Zusammenfassung und Konsequenzen	173
4	Die Vernachlässigung der Subjektperspektive in kaufmännischen Curricula	177
4.1	Berufliche Identitätsarbeit als subjektivierte Beruflichkeit	177
4.1.1	Identitätsarbeit als Bildungsprozess	177
4.1.2	Die Berufsbildungsidee im historischen Rückblick	178
4.1.3	Subjektiviert Beruflichkeit in der modernen Arbeitswelt	180
4.1.4	Diskurs um moderne Beruflichkeit	183
4.1.5	Zwischenfazit	186
4.2	Fehlende Partizipation der Lernenden im Berufsbildungssystem	187
4.3	Der Bildungsauftrag der Berufsschule	189
4.4	Leerstellen bezüglich des Persönlichkeitsprinzips	190
4.5	Das Curriculum für den Einzelhandel in Hamburg	193
4.5.1	Die Lernfeld-Kompetenz-Matrix	193
4.5.2	Berücksichtigung des Persönlichkeitsprinzips	194
4.5.3	Evaluation aus Sicht der Lehrkräfte	197

4.5.4	Evaluation aus Sicht der Lernenden	199
4.5.5	Kritische Würdigung des EvaNet-EH-Curriculums	202
5	Bildungsanspruch im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Objektivität und ökonomischer Rationalität	205
5.1	Die Verdrängung des Subjekts durch ökonomische Rationalität	205
5.1.1	Das ökonomische Handlungsmodell	206
5.1.2	Historischer Rückblick: Die soziale Frage als Konstante	207
5.1.3	Aktuelle Ökonomiekritik und wirtschaftsethischer Diskurs	208
5.1.4	Die Theorie der moralischen Entwicklung von Lawrence Kohlberg	209
5.1.5	Die institutionen-ökonomische Wirtschaftsethik Karl Homanns	211
5.1.6	Die Integrative Wirtschaftsethik Peter Ulrichs und die Reflexive Wirtschaftspädagogik Georg Tafners als interdisziplinäre Alternative	215
5.2	Die Verdrängung des Subjekts durch wissenschaftliche Objektivität	218
5.2.1	Erziehungswissenschaftliche Skepsis gegenüber dem Identitätsbegriff	218
5.2.2	Theoretische Vielfalt des Identitätskonzepts	218
5.2.3	Abstraktionsgrad des Identitätskonzepts	228
5.2.4	Identität als Fiktion	228
5.2.5	Identität als Ideologie	230
5.2.6	Individualismus und Identität	232
5.3	Fazit: Berufliche Identitätsarbeit als Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft	234
6	Forschungsstand zur Förderung beruflicher Identitätsarbeit	237
6.1	Synchrone Perspektive: Ansätze zur Gestaltung der Person-Umwelt-Beziehung am Arbeitsplatz	238
6.1.1	Empirisch belegte Bewältigungsstrategien	238
6.1.2	Identitätstheoretische Handlungsmodelle zur Konfliktbewältigung	243
6.1.3	Status quo der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Entwicklung eines kaufmännischen Berufsethos	253
6.1.4	Zusammenfassung und Standortbestimmung	262
6.2	Diachrone Perspektive: Ansätze zur Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz	263
6.2.1	Die Notwendigkeit einer soziogenetischen Perspektive	263
6.2.2	Berufsbiografisch relevante Entwicklungsziele	267
6.2.3	Entwicklungsbedingungen diachroner Identitätsarbeit	274
6.2.4	Pädagogische Interventionen zur Förderung diachroner Identitätsarbeit	280
6.2.5	Umsetzung in pädagogischen Anwendungsfeldern	288
6.2.6	Potenziale der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	296
6.2.7	Zusammenfassung und Standortbestimmung	305

7	Identität als Leitkategorie für die Wirtschaftspädagogik	309
7.1	Ein berufs- und wirtschaftspädagogisches Verständnis von Identität	309
	7.1.1 Definition von Identität und Identitätsarbeit	309
	7.1.2 Geeignete identitätstheoretische Bezüge	310
7.2	Diskussion möglicher Leitbilder moderner Beruflichkeit für die berufliche Bildung	312
	7.2.1 Die normative Kraft des Arbeitskraftunternehmers	312
	7.2.2 Distinktion als alternative Qualifizierungsstrategie	314
	7.2.3 Identitätstheoretische Würdigung möglicher Leitbilder	315
	7.2.4 Individualisierte Professionalisierung als Leitbild moderner Beruflichkeit	317
7.3	Anforderungen an berufliche Bildungsprozesse aus identitätstheoretischer Sicht	318
	7.3.1 Biografearbeit als diachrone Perspektive	320
	7.3.2 Die Subjektperspektive: kritische Ereignisse als Lernsituation	322
	7.3.3 Erfahrungsbasierter Reflexionszyklus	323
	7.3.4 Individuelle expansive Lern- und Entwicklungsziele	324
	7.3.5 Identitätstheoretische Implikationen sozialer Kompetenzen	326
	7.3.6 Curriculum als flexible Strukturierungshilfe	326
	7.3.7 Kultur der Anerkennung	328
8	Abschlussreflexion und Ausblick	331
8.1	Zusammenfassung der Forschungsergebnisse	331
8.2	Kritische Reflexion des Forschungsgangs und Gütekriterien	337
8.3	Beitrag dieser Arbeit zur Berufsbildungstheorie und -praxis	340
	8.3.1 Nutzen für die Berufsbildungspraxis	340
	8.3.2 Nutzen für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik	341
8.4	Desiderata	342
	8.4.1 Wirtschaftspädagogischer Diskurs zu beruflicher Identitätsarbeit ..	342
	8.4.2 Empirische Überprüfung der theoretischen Annahmen	342
	8.4.3 Implementierung und Evaluation geeigneter Lehr-Lern-Arrangements	343
	8.4.4 Identitätstheoretische Forschungsmethodik	343
	8.4.5 Professionalisierung der Lehrkräfte	344
	8.4.6 Kollektives und organisationales Lernen	345
	8.4.7 Medien und Identitätsentwicklung	345
8.5	Fazit des Forschungsgangs	346
	Nachwort anlässlich der Corona-Pandemie	349
	Publikationen und Forschungsarbeiten der Verfasserin	351
	Literaturverzeichnis	353

Abbildungsverzeichnis	421
Tabellenverzeichnis	424
Anhang	425
Anhang 1 Forschungsdesign	427
Anhang 1a Fallstudienprotokoll und Zusammenstellung des Samples	427
Anhang 1b Interviewbogen für das Erstgespräch	428
Anhang 1c Interviewbogen für das Zweitgespräch	436
Anhang 1d Ergebnisse der Selbsteinschätzungsskalen und Erläuterung der Skalen	439
Anhang 1e Auswertungsschema für die empirischen Fallstudien	440
Anhang 2 Ausgewählte Ergebnisse der empirischen Fallstudien	443
Anhang 2a Ciaras Entwicklungsaufgaben: Vom Reagieren zum Gestalten	443
Anhang 2b Bastians Entwicklungsaufgaben: Gestalter seiner Wohlfühlbalance	445
Anhang 2c Kostas' Entwicklungsaufgaben: Vom Tellerwäscher zum Millionär?	448
Anhang 2d Alinas Entwicklungsaufgaben: Karriere in der Nische	450
Anhang 2e Ahmets Entwicklungsaufgaben: Kampf um Anerkennung	453
Anhang 2f Nils' Entwicklungsaufgaben: Karriere statt Berufung	456
Anhang 2g Markus' Entwicklungsaufgaben: In der Ikarus-Spirale	459
Anhang 2h Hendriks Entwicklungsaufgaben: Gefangen in der Opferrolle	462
Anhang 2i Jennifers Entwicklungsaufgaben: Pragmatische Selbst- verwirklichung	464
Anhang 2j Haukes Entwicklungsaufgaben: Produktspezialist ohne Selbst- marketing	467
Anhang 2k Laras Entwicklungsaufgaben: Selbstverwirklichung auf Umwegen	471
Anhang 2l Sophies Entwicklungsaufgaben: Ausbildung als Sprungbrett	474
Anhang 2m Berats Entwicklungsaufgaben: Sozialer Aufstieg durch eine Bildungskarriere	477
Anhang 2n Jaspers Entwicklungsaufgaben: Ohne Fleiß kein Preis	479
Anhang 2o Relevanz des Themas „Rechte und Pflichten in der Ausbildung“ ...	481
Anhang 2p Sozialversicherungsbedingte Identitätsblockaden	484
Anhang 3 Kontakt zur Autorin	485

Dank, Wünsche und Hoffnungen

Diese Dissertation ist nicht nur ein wissenschaftlicher Beitrag zum Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Sie ist auch Resultat einer herausfordernden berufsbiografischen Übergangsbewältigung und die Verwirklichung eines reflexiven Zukunftsprojektes, welches ich als junge Frau für nicht realisierbar hielt. Viele Menschen haben mich hierbei unterstützt und ermutigt.

Daher **danke** ich

- meinen Kindern Jaqueline, Christopher und Pascale für alles, was ich von ihnen lernen durfte;
- meinem Mann Claus Michael Semmler für seine Geduld und seine Wertschätzung meiner Arbeit sowie für die professionelle Bearbeitung der Abbildungen;
- der Schulleitung und den Lehrkräften der Beruflichen Schule Anckelmannstraße BS01, die mir den Zugang zu meinem empirischen Forschungsfeld eröffneten;
- den Auszubildenden, welche mir im Rahmen der Interviews ihr Vertrauen schenkten;
- den studentischen Hilfskräften, die mich bei Lektorat und Transkription unterstützten;
- den Kolleg/-innen und Freund/-innen, die mich durch ihr Interesse und ihre Anregungen in meinem Vorhaben ermutigten und inspirierten;
- den Studierenden, die mir durch ihre Qualifikationsarbeiten wertvolle Erkenntnisse zu meinem Forschungsgebiet lieferten;
- den Ärzten und Ärztinnen sowie ihren Mitarbeiter/-innen, die mir Lebenszeit schenkten, um diese Arbeit fertigstellen zu können, und
- meinem Doktorvater Dr. Tade Tramm sowie Prof. Dr. Werner Kuhlmeier für ihr großes Vertrauen, geeignete Rahmenbedingungen und ihre fachlichen Impulse, die mir halfen, einen roten Faden durch diese Arbeit zu spinnen.

Ich **wünsche** allen Auszubildenden und Studierenden – ganz besonders jenen, die meine Gesprächspartner/-innen waren –, dass sie ihr ganz persönliches berufsbiografisches Projekt verwirklichen werden.

Ich **hoffe** auf Lebenszeit und ausreichende Gesundheit, um den roten Faden dieser Arbeit weiterspinnen zu können, sowie konstruktives Feedback meiner Leser/-innen, um meine Gedanken, Ideen und Pläne konkretisieren und schärfen zu können.

Hamburg, den 24. Januar 2021

Christiane Thole

Abkürzungsverzeichnis

AES	Adult Education Survey
ALG	Arbeitslosengeld
ARP	Ausbildungsrahmenplan
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
BAuA	Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BBnE	Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung
BGHW	Berufsgenossenschaft Handel und Warenlogistik
BGM	Berufsbiografischer Gestaltungsmodus
BIBB	Bundesinstitut für berufliche Bildung
BITKOM	Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V.
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BLK	Bund-Länder-Konferenz
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMWA	Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit
BMWI	Bundesministerium für Wirtschaft und Energie
BpB	Bundeszentrale für politische Bildung
BPTK	Bundespsychotherapeutenkammer
BzgA	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
Cedefop	European Centre for the Development of Vocational Training
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
EHB	Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung
ELGPN	European Lifelong Guidance Policy Network
ELLI	European Lifelong Learning Indicators
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen

ERRT	European Retail Round Table
EU	Europäische Union
GfK	Gesellschaft für Konsumforschung
HDE	Handelsverband Deutschland
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HRT	Handlungsregulationstheorie
IAB	Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung
IFH	Institut für Handelsforschung
ITB	Institut für Technik und Bildung
IWF	Internationaler Währungsfonds
JDS	Job Diagnostic Survey
KMK	Kultusministerkonferenz
NEET	Not in education, employment or training
NErVUM	Neue Erwerbsbiografien in virtuellen Unternehmen der Medienwirtschaft
OCB	Organizational Citizenship Behaviour
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
PIACC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PISA	Programme for International Student Assessment
SOC	Sense of coherence
SOFI	Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen
SOEP	Sozio-ökonomisches Panel
TBS	Tätigkeitsbewertungssystem
TZI	Themenzentrierte Interaktion
UNESCO	United Nations Education, Scientific and Cultural Organization
VERA	Verfahren zum Ermitteln von Regulationserfordernissen in der Arbeitstätigkeit
VICO	Virtueller Qualifizierungscoach
WABE	Wirtschafts- und Arbeitsmarktforschung, Beratung, Evaluation
WHO	World Health Organization
ZEW	Zentrum für europäische Wirtschaftsforschung

Vorwort

Im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs aber auch bei den Sozialpartnern und im politischen Feld wird zunehmend bewusst, dass das deutsche Berufsbildungssystem bei aller betonten Wertschätzung in einer Entwicklungskrise steckt. Davon ist in besonderer Weise der Lernort Berufsschule im Schnittpunkt von (Berufs-)Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik betroffen. In einschlägigen Diskursen wird häufig die Qualifizierungsfunktion der Berufsschule im Lernortverbund hervorgehoben und damit auf ihren Beitrag zur Sicherung eines leistungs- und anpassungsfähigen, im besten Falle innovations- und gestaltungsfähigen Fachkräftenachwuchses für das Beschäftigungssystem. Auch wenn demgegenüber mit dem Kompetenzkonzept die Subjektperspektive und damit der umfassende Bildungsauftrag der Berufsschule adressiert werden, bleiben diese berufspädagogischen Postulate doch sehr abstrakt und in der curricularen und unterrichtlichen Umsetzung weitgehend folgenlos. Hier setzt die vorliegende Arbeit an.

Frau Thole geht mit Blick auf den Berufsschulunterricht angehender Einzelhandelskaufleute der Frage nach, wie *Identitätsarbeit* in beruflichen Bildungsprozessen dazu beitragen kann, junge Menschen zur Bewältigung und Mitgestaltung der Arbeitswelt zu befähigen und wie diese Identitätsarbeit in berufliche Curricula integriert werden kann. Sie definiert ihr Verständnis von balancierender Identität und Identitätsarbeit in Anlehnung an Konzepte Haussers, Krappmanns und Giddens': „Identität ist ein komplexes Konzept der eigenen Person, welches sich durch übersituative Verarbeitung situativer Erfahrungen bildet und integraler Bestandteil der handlungsregulierenden Gedächtnisrepräsentationen ist. ... Identitätsarbeit ist eine spezielle Form der Reflexion, welche eine Veränderung oder Bestätigung der handlungsregulierenden Identität zum Ziel hat“ (ebd. 307).

Zur Begründung der Notwendigkeit beruflicher Identitätsarbeit trifft Frau Thole eine sehr fruchtbare Unterscheidung zwischen einer „synchronen“ und einer „diachronen“ Perspektive. In *synchroner* Perspektive gehe es um die Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen und Ansprüche. Die Auswertung zahlreicher empirischer Befunde zur humanen Gestaltung von Arbeit und zur Bedeutung gesellschaftlicher Anerkennung der Arbeit im Einzelhandel führt sie zu Vorschlägen für eine identitätsförderliche Gestaltung von Lern- und Arbeitsbedingungen. Gestaltung der eigenen Berufsbiographie zwischen Selbstausschöpfung und Selbstverwirklichung ist das zentrale Thema *diachroner* beruflicher Identitätsarbeit, wie sie Frau Thole versteht. In differenzierter, theoretisch anspruchsvoller Analyse begründet die Verfasserin die Notwendigkeit, angesichts von Entstandardisierung und Diskontinuität berufsbiographischer Verläufe schon in der Berufsbildung „eine erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz zu fördern, die Erwerbstätige befähigt, die eigene Berufsbiographie auf Basis eines Selbstkonzeptes und persönlichen Urteilsvermögens aktiv zu gestalten“ (ebd. 163).

Trotz vieler guter Ansätze bleibe die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in ihrem handlungsorientierten Paradigma gefangen, wenn es darum gehe, berufliche Identitätsarbeit zu fördern. Eine wesentliche Ursache hierfür sei, dass Lernprozesse subjektorientiert gestaltet werden sollen, ohne dass aber konsequent die Subjektperspektive eingenommen werde (...). Erst dort, wo ein echtes Interesse an subjektiven Lerninteressen, -widerständen und -begründungen erkennbar sei – wie z. B. in der Förderpädagogik – würde auch ein qualitativer Fortschritt in Richtung der Erfüllung des Bildungsauftrages sichtbar (vgl. ebda. 303).

Die Überlegungen zu einem Konzept „subjektiver Beruflichkeit“, die auf der Grundlage kritisch-berufsbildungstheoretischer und identitätstheoretischer Konzepte begründet und im disziplinären Diskurs um eine moderne Beruflichkeit verortet werden, sind von grundlegender Bedeutung für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frau Thole grenzt subjektivierte Beruflichkeit von reiner Erwerbstätigkeit oder Arbeit dadurch ab, dass diese dem jeweiligen Träger Sinn, gesellschaftliche Anerkennung, biographische Kontinuität und ein Gefühl von ganzheitlicher Kohärenz verschaffe und damit „im Bereich der Erwerbstätigkeit die Funktion von Identitätsarbeit erfüllt“ (ebd. 180). So zeichnet sich eine pädagogische Dimension von Qualifikationsanforderungen jenseits betrieblicher Verwertungslogik ab, wonach die (zukünftigen) Mitarbeiter/-innen zunehmend gefordert seien, „selbst die Balance zwischen den widersprüchlichen Ansprüchen von Arbeitgebern, Kundschaft und eigenen Wünschen her[z]ustellen“ (ebd. 93).

Im konstruktiven Teil der vorliegenden Arbeit werden in synchroner Sicht pragmatische und konzeptionelle „Ansätze zur Gestaltung der Person-Umwelt-Beziehung am Arbeitsplatz“ (vgl. ebd. 236 ff.) vorgestellt und in diachroner Perspektive vorhandene Konzepte und Erkenntnisse zur Förderung berufsbiographischer Gestaltungskompetenz gesichtet (vgl. ebd. 261 ff.). Dabei wird deutlich, dass die „identitätstheoretischen Handlungsmodelle das reale Konfliktlösungsverhalten von Beschäftigten im Einzelhandel sehr viel besser erklären als das ökonomische Handlungsmodell“ (ebd. 251). Die Diskussion der sich hieraus ergebenden Konsequenzen für den Normhorizont wirtschaftsberuflicher Bildung führt Frau Thole zu dem Postulat, dass die „aus der unreflektierten Anwendung des ökonomischen Prinzips resultierenden (teils existenzbedrohlichen) Risiken und Nachteile für Beschäftigte, Unternehmen und Gesellschaft ... eine intentionale Einflussnahme auf das Berufsethos junger Menschen ... nicht nur legitim, sondern zwingend notwendig erscheinen [lassen]“ (ebd. 251). Das Subjekt müsse „befähigt werden, subjektives Vorteilsstreben und soziale Anforderungen auf Basis persönlicher Werturteile auszubalancieren und eine in diesem Sinne flexible berufliche Identität zu erarbeiten“. (ebd. 252) Insofern bedürfe auch das „handlungstheoretische Lernfeldkonzept einer bildungstheoretischen Ergänzung [...], welche als Bezugspunkt die betriebliche Wirklichkeit hat“ (ebd. 260).

Frau Thole gelingt es, eine sehr ambitionierte, komplexe Fragestellung von großer wirtschaftspädagogischer Relevanz und berufsbildungspolitischer Brisanz auf hohem wissenschaftlichen Niveau zu bearbeiten und zu einem überzeugenden Ergebnis zu führen. Prägend für diese Arbeit sind ihr ganzheitlich-argumentativer

Ansatz, das beeindruckende Niveau der theoretischen Elaboration in Breite und Tiefe, der klare empirische Bezug, der sich mit einer beruflich-pragmatischen Gestaltungsperspektive verbindet und schließlich eine bildungstheoretisch gerechtfertigte normative Orientierung am sich entwickelnden Subjekt. In bester hermeneutischer Tradition macht Frau Thole ihr Vorverständnis und ihre persönliche Betroffenheit in dieser Thematik transparent und zeigt dann selbstreflexiv, wie dies angesichts eigener und fremder empirischer Befunde und in einem breiten Theoriehorizont produktiv einzuordnen und zu entwickeln ist. Dieser komplexe Argumentationsstil ist prägend für diese Arbeit und macht ihre besondere Qualität aus.

Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik handelt es sich um einen Forschungs- und Diskussionsbeitrag von besonderer Bedeutung, weil er dieser Disziplin mit der Ausleuchtung der Subjektperspektive zwischen Makro-, Meso- und Mikroebene sowie der Deutung beruflichen Lernens in diachroner und synchroner Sicht sowohl theoretisch als auch empirisch neue Anstöße gibt. Berufsbildungspolitisch führt dies zu mutigen und herausfordernden Schlussfolgerungen, indem die Bedeutung der Identitätsarbeit als zentrale Aufgabe der Berufsschule im Lernortverbund herausgearbeitet wird.

Prof. Dr. Tade Tramm

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit geht die Verfasserin am Beispiel der Einzelhandelsberufe der Frage nach, ob und wie die Förderung beruflicher Identitätsarbeit in der dualen Berufsausbildung dazu beitragen kann, Auszubildende zur Bewältigung der Herausforderungen der Arbeitswelt zu befähigen. Mittels einer Branchenanalyse zeigt sie zunächst, dass Globalisierung, Ökonomisierung und Digitalisierung zu Subjektivierungs- und Entgrenzungsphänomenen am Arbeitsplatz der Beschäftigten führen, welche diesen in erheblichem Umfang Identitätsarbeit abverlangen. Mittels eigener und vorliegender qualitativer Fallstudien zeigt sie, mit welchen Herausforderungen Auszubildende im Einzelhandel konkret konfrontiert sind. Durch die Aufarbeitung einschlägiger interdisziplinärer Forschungserträge legt die Verfasserin dar, dass Identitätsarbeit integraler Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz ist und ihr Gelingen nicht nur Wohlbefinden, Gesundheit und Arbeitsleistung der Betroffenen verbessert, sondern sich auch günstig auf Betriebsklima und Kundenzufriedenheit auswirkt (synchrone Perspektive von Identitätsarbeit). Zudem ist Identitätsarbeit Voraussetzung, um das berufliche Profil vor dem Hintergrund eines dynamischen Wandels laufend weiter entwickeln zu können (diachrone Perspektive). Speziell für den Einzelhandel deckt die Verfasserin dabei erhebliche Gefährdungen für die berufliche Identität der Beschäftigten auf. Hieraus ergibt sich ein besonderer Förderbedarf in der beruflichen Bildung. In einem bildungshistorischen Rückblick zeigt die Autorin, dass Identitätsarbeit als Synonym für das Humboldt'sche Bildungskonzept interpretiert werden kann und die Berufs- und Wirtschaftspädagogik immer den Anspruch hatte, Bildung im Medium des Berufs zu gewährleisten. Eine Untersuchung der Ordnungsmittel und des aktuellen Curriculums im Hamburger Einzelhandel deckt jedoch erhebliche Leerstellen auf. Die weitere Analyse zeigt, wie die Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch ihr Streben nach wissenschaftlicher Objektivität sowie eine unkritische Haltung gegenüber der ökonomischen Rationalität ihrer wirtschaftswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen identitätsrelevante Aspekte von Handlungssituationen ausblendet. Anschließend an das diagnostizierte Desiderat werden in konstruktiver Absicht bestehende Ansätze zur Förderung synchroner und diachroner Identitätsarbeit vorgestellt. Angesichts eines noch disparaten Forschungsstandes wird zur Orientierung und Fokussierung möglicher didaktischer Anstrengungen mit der *Individualisierten Professionalisierung* ein wirtschaftspädagogisches Leitbild moderner Beruflichkeit entwickelt. Abschließend werden Anforderungen an berufliche Curricula formuliert, welche dieses Leitbild unterstützen.

Abstract

Using the example of the retail sector, the author investigates if and how vocational identity assignments in the German dual track VET system may empower apprentices to cope with the manifold challenges of the world of work. With an analysis of the retail sector, the author shows that globalization, economization and digitalization lead to individualisation and delimitation of employees' workplaces, which demands a great deal of identity work. By means of own and existing qualitative case studies, she illustrates what kind of practical challenges apprentices have to cope with. Using relevant interdisciplinary research-based evidence, the author shows that identity work is an integral aspect of job-related action and improves not only employees' well-being, health and performance, but also work climate and customer satisfaction in case of success (synchronic perspective of identity work). In addition, identity work is indispensable to develop the individual professional self-concept continuously under conditions of dynamic change (diachronic perspective). In the retail sector the author discovered considerable threats for employees' vocational identity. This requires specific support in VET training. In a retrospective perspective, the author states that identity work can be considered to be a synonym for Humboldt's concept of *Bildung*. Although German VET has always aimed to include *Bildung* in VET, an analysis of the standing orders and the current retail curriculum in Hamburg reveal substantial loopholes. Further investigation shows that VET research and didactics are fading out identity-related aspects of vocational action by striving for scientific objectivity and dealing in an uncritical way with the rationality of economics as their discipline of reference. In a constructive purpose and with regard to the detected desiderata, the author collects and presents existing concepts to foster vocational synchronic and diachronic identity work. In view of a disparate state of research, the author proposes *Individualized professionalism* as orientating overall concept in order to focus didactic efforts. Finally, she suggests principles for curriculum construction which support this concept.

1 Einleitung und begriffliche Grundlegung

„So viel Wissen über unser Nichtwissen gab es noch nie.“
(Jürgen Habermas, Frankfurter Rundschau, 10.4.2020)

1.1 Problemstellung: Berufsbildung ohne Subjekt?

Die Berufsbildung beschäftigt sich mit zahlreichen Herausforderungen: Digitalisierung, Inklusion, Migration, Internationalisierung und Akademisierung der Berufsbildung, moderne Beruflichkeit, Lebenslanges Lernen sowie Nachhaltigkeit (vgl. BMBF 2019). Hinter diesen Themen verbergen sich schwerwiegende gesellschaftliche Transformationsprozesse. Diese werden unter den folgenden Schlagworten in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen diskutiert:

- (Ent-) *Subjektivierung von Arbeit* einschließlich einer Destandardisierung von Berufsbiografien (vgl. Bories 2013; Voss 2001, 2007, 2012; Moldaschl/Voss 2003; Boehle 2003; Boehle et al. 2011; Kuhlmann 2009/2010; Elster 2007, 49 ff.);
- Funktionale, räumliche, zeitliche, soziale und ethische *Entgrenzungerscheinungen* infolge der Globalisierung, Ökonomisierung und Digitalisierung (vgl. Unger 2007, 2014; Baethge 2004b; Baethge/Baethge-Kinsky 1998; Beck 1986, 220 ff.; Fischer/Büchter/Unger 2015; Kuhlmann 2009/2010; Elster 2007, 37 ff.);
- *Wissensgesellschaft* mit steigenden, ständig sich ändernden Qualifikationsanforderungen, welche *Lebenslanges Lernen* erfordern (vgl. Baethge 2004a; Elster 2007, 33 ff.; Europäische Kommission 1998; European Commission 2001; UNESCO 2015).

Die Zukunft der Arbeit ist kein Schicksal, welches wie eine Naturkatastrophe über Menschen hereinbricht, sondern sie wird von Menschen gestaltet (vgl. Daheim/Wintermann 2016, 9). Der beruflichen Qualifikation kommt hierbei eine Schlüsselrolle zu (vgl. Daheim/Wintermann 2016, 18; Bonin et al. 2015, 25 ff.; Dengler/Matthes 2015; Wolter et al. 2018). Gesellschaftlich kann sie in Kombination mit passenden Tätigkeitsprofilen am Arbeitsmarkt zum Zusammenhalt der Gesellschaft beitragen (vgl. Piketty 2015, 40 f., 401 ff.; OECD 2015, 35 ff.; UNESCO 2014), individuell vor Prekarität und sozialem Abstieg schützen (vgl. Kap. 2.2.1). Die grundlegenden Transformationen in der Arbeitswelt sind mit herkömmlichen Lösungsansätzen jedoch kaum zu bewältigen. Weil Entwicklungsprozesse länger dauern als der ihnen zugrunde liegende Wandel und Prognosen bezüglich künftiger Qualifikationsanforderungen mit großer Unsicherheit behaftet sind, stellt sich die Neuordnung von Ausbildungsberufen als schwieriges Unterfangen heraus (vgl. Büchter/Gramlinger 2006; Bretschneider/Schwarz 2015; BIBB 2017). Auszubildende müssen für ihre zeitgemäße Qualifikation daher auch selbst Verantwortung übernehmen. Zudem sind die Themen auf paradoxe Weise miteinander verzahnt, sodass es für die Bearbeitung eines dieser Themen im-

mer auch nötig ist, die unterschiedlichen Handlungsebenen (Individuum, Institution, Gesellschaft) und andere Themenkomplexe mit in den Blick zu nehmen. So wird im Ausland z. B. erwogen, das Jugendarbeitslosigkeitsproblem durch Migration oder dem dualen Berufsbildungssystem analoge Strukturen zu lösen (vgl. Frick/Wieland/Thies 2014, 87–93; Clement/Koch 2014). Zugleich steht das Berufsbildungssystem in Deutschland wegen des Trends zur Akademisierung und der Erosion des Berufsprinzips unter Druck und entpuppt sich gegenüber benachteiligten Jugendlichen als höchst exklusiv (vgl. Nida-Rümelin 2014; BMBF 2019, 30 ff.; Baethge/Baethge-Kinsky 2004, 62 ff.; Beicht 2016). Wer Probleme auf der Ebene des Berufsbildungssystems lösen möchte und dabei die Aspirationen der handelnden Individuen außer Acht lässt, macht ganz offensichtlich die Rechnung ohne den Wirt (vgl. Baethge 2004a, 8).

In den Diskursen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nimmt die Frage, wie junge Menschen auf die Qualifikationsanforderungen der Betriebe vorbereitet werden können, viel Raum ein (vgl. Büchter/Gramlinger 2006; Pätzold/Rauner 2006). Welche Kompetenzen sie benötigen, um ihren Arbeitsplatz und Beruf entsprechend ihrer persönlichen Ziele und Wertvorstellungen zu gestalten, wird jedoch nur randständig behandelt, z. B.

- ob sie in ihrem Beruf einen Sinn sehen und finden,
- wie sie mit ethischen Konflikten am Arbeitsplatz umgehen,
- wie sie mit divergierenden Zielen von Kunden und Arbeitgebern umgehen können,
- wie sie gegenüber Vorgesetzten Kritik üben können,
- wie sie Berufs- und Privatleben miteinander vereinbaren können,
- wie sie ihre Gesundheit angesichts herausfordernder Arbeitsbedingungen bewahren können,
- wie sie ihre Interessen im sozialen Gefüge eines Betriebes verfolgen und wahren können,
- wie sie ihr berufliches Profil angesichts sich wandelnder Anforderungen weiterentwickeln können.

Die Berufsbildungsforschung hat über die individuellen Entwicklungsverläufe der Lernenden in der dualen Ausbildung nur fragmentierte Erkenntnisse (vgl. Büchter/Gramlinger 2006, 9 f.). Sie stellen in ihrer Komplexität, Individualität und zeitlichen Dynamik eine forschungsmethodische Herausforderung dar.

Paradoxerweise ist es nicht die den Lernenden verpflichtete Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sondern das den betrieblichen Interessen dienende Human Resources Management, welches diese Fragen angesichts des Fachkräftemangels und der demografischen Entwicklung zunehmend berücksichtigt, um engagierte, talentierte Mitarbeiter/-innen¹ finden und binden zu können (vgl. z. B. Rump/Eilers 2006; Carthy et al. 2010; Kramar/Syed 2012; Hummel 2010). Der globale Wettbewerb in Verbindung mit einem rapiden technischen Wandel stellt Unternehmen vor das Pro-

¹ In dieser Arbeit werden bevorzugt geschlechtsneutrale Formen genutzt. Soweit es sich um Zitate oder feststehende Begriffe handelt, ist dies jedoch nicht immer möglich. Auch in diesen Fällen sind stets beide Geschlechter gemeint.

blem, einerseits ihre Personalkosten flexibel an die Marktsituation anpassen zu müssen, andererseits innovative Beschäftigte zu benötigen, die ihr Know how ständig weiterentwickeln und in den Dienst des Unternehmens stellen. Die Frage, wie sichergestellt werden kann, dass Beschäftigte ihre Kompetenzen als Arbeitsleistung zur Verfügung stellen, wird in der Betriebswirtschaftslehre schon seit Längerem als *Transformationsproblem* diskutiert und ist umso schwerer zu lösen, je mehr die Arbeitsleistung vom Wissen der Arbeitnehmer/-innen abhängt (vgl. Baethge 2004a, 12 ff.). Bisherige Strategien zur Lösung dieses Problems, z. B. eine Taylorisierung der Arbeitsprozesse, bürokratische Kontrollen oder eine Bindung der Beschäftigten durch Privilegien, erweisen sich unter den Rahmenbedingungen eines globalen Wettbewerbs als nicht zielführend. Baethge (2004a, 17) stellt hierzu fest: „Über die tayloristische Arbeitsorganisation braucht man in diesem Zusammenhang kein Wort zu verlieren. Sie zerstört systematisch die Subjektivität der Arbeitskräfte, die für Wissensarbeit eine unerlässliche Voraussetzung bildet.“

Es bedarf innovativer Lösungen. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft weist schon 1990 in einem Gutachten der Senatskommission für Berufsbildungsforschung darauf hin, dass trotz eines Spannungsverhältnisses von ökonomischer und personeller Entwicklung eine Koinzidenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft möglich sei (vgl. DFG 1990, VII; Achtenhagen/Bendorf 2005). Tatsächlich gibt es wachsende Märkte für Coaching, Karriere- und Lebensberatung, Psychotherapie, Wellness und gesundheitliche Prävention, welche Lösungen für diese Fragen anbieten (vgl. Gross/Stephan 2011; Meier 2011; Wellness Hotels & Resorts 2016; BMWI 2017a). Diese stehen angesichts der damit verbundenen Kosten allerdings oft nur Besserverdienenden offen. Auch die Career Center der Universitäten bieten Seminare zur Verbesserung der Work-Life-Balance, des Selbstmarketing und der Karrieregestaltung (vgl. Universität Hamburg 2017). Doch wie werden Auszubildende auf die skizzierten Herausforderungen vorbereitet? Fühlen sich beruflich Qualifizierte am Ende der Ausbildung hierfür hinreichend gewappnet?

Die Curriculumentwicklung für berufliche Schulen setzt zur Bewältigung dieser Herausforderungen seit der Einführung des Lernfeldkonzepts im Jahr 1996 nicht mehr bei der fachwissenschaftlichen Theorie (*Wissenschaftsprinzip*), sondern bei Arbeits- und Geschäftsprozessen an (*Situationsprinzip*) (vgl. KMK 2011, 10; Clement 2006; Becker 2013). Aus diesen ergeben sich die im Rahmen beruflicher Bildungsgänge zu fördernden Kompetenzprofile (vgl. Lipsmeier/Pätzold/Busian 2000; Pätzold/Rauner 2006; Bader/Sloane 2002; Kremer/Sloane 2001; Sloane 2003; Ertl/Sloane 2006; Tramm 2009, 2011; Tramm/Krille 2013; Tramm/Naeve-Stoss 2016). Hiermit folgt die Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Denkrichtung der bildungspolitisch ausgehandelten Ordnungsmittel. In der *Handreichung der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Erstellung von Rahmenlehrplänen für die berufliche Bildung* heißt es: „Sie [die Lernfelder, Anm. d. Verfasserin] sind aus Handlungsfeldern des jeweiligen Berufes entwickelt und orientieren sich an berufsbezogenen Aufgabenstellungen innerhalb zusammengehöriger Arbeits- und Geschäftsprozesse“ (KMK 2011, 11).

Der Lernfeldansatz wird mit einer handlungsorientierten Didaktik verknüpft (vgl. KMK 2011, 17), wobei der Begriff *Handlungsorientierung* nicht eindeutig definiert

ist (vgl. Czycholl/Ebner 2006; Kap. 5.2.2.5). Hierbei wird als übergeordnetes Ziel *berufliche Handlungskompetenz* angestrebt, welche neben Fachkompetenzen auch Sozial- und Personalkompetenzen umfasst (vgl. KMK 2011, 15 f.). In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik besteht ein weitgehender Konsens, dass neben dem *Situations- und Wissenschaftsprinzip* das *Persönlichkeitsprinzip* einen weiteren zentralen Bezugspunkt für die Entwicklung beruflicher Curricula darstellt (*curriculare Relevanzkriterien*). Die Gewichtung ist jedoch umstritten (vgl. Reetz 1984; Tramm 2003, 7; Reetz/Seyd 2006). Im Lernfeldansatz wird das Persönlichkeitsprinzip implizit über das personengebundene Kompetenzkonzept berücksichtigt (vgl. Tramm 2002; Kap. 1.4.3). Welches Menschenbild mit einem kompetenten handlungsfähigen Subjekt angestrebt ist, bleibt dabei offen (vgl. Elster 2007, 89 ff.). Da Lehr-Lern-Prozesse jedoch ihren Ausgangspunkt bei betrieblichen Handlungsfeldern nehmen, besteht latent die Gefahr einer Funktionalisierung der Lernfelddidaktik. Insofern steht das Konzept immer wieder in der Kritik, die persönlichen Anliegen der Lernenden aus dem Blick zu verlieren (vgl. Zabeck 2006, 269 f.; Berben 2008, 124 ff.; Backes-Haase/Klinkisch 2015; Dörig 2003, 354 ff.).

Die ökonomischen Auswirkungen einer Vernachlässigung des Persönlichkeitsprinzips sind erheblich. Hochqualifizierte Arbeitskräfte, die aufgrund fehlender Identifikation mit der Geschäftspolitik oder psychischer Erkrankung ihre vorhandenen Kompetenzen nicht zur Entfaltung bringen, sind eine teure Fehlinvestition für Unternehmen. Die Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) schätzt den durch Arbeitsunfähigkeitszeiten anfallenden jährlichen volkswirtschaftlichen Verlust auf 135 Mrd. Euro (vgl. BAuA 2019, 52; Abb. 1).

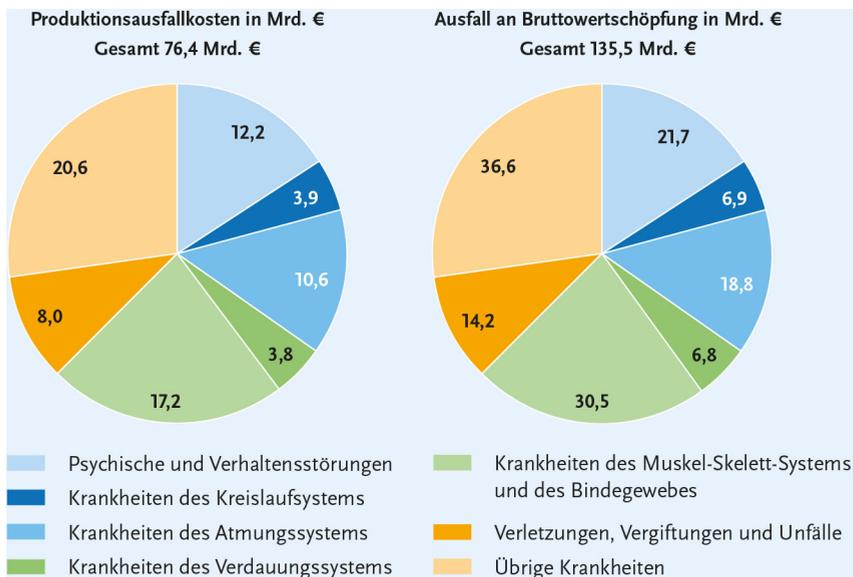


Abbildung 1: Produktionsausfall und Ausfall an Bruttowertschöpfung durch Arbeitsunfähigkeit (BAuA 2019, 52)

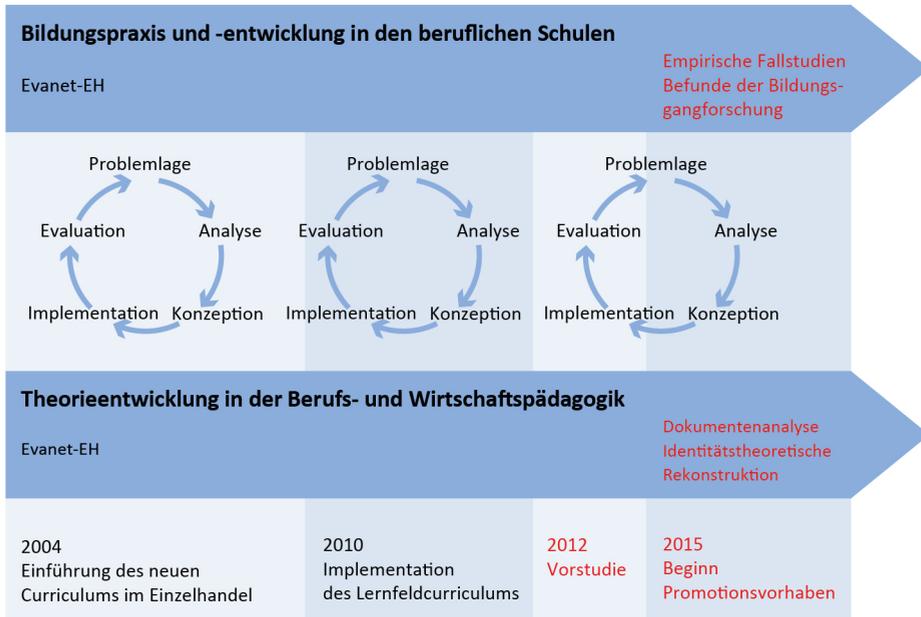
Wenn die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihre fachliche Bezugsdisziplin Betriebswirtschaftslehre für die genannten Probleme bisher keine zufriedenstellenden Lösungen finden, liegt dies aus Sicht der Verfasserin vor allem daran, dass die Perspektive der Lernenden zu wenig berücksichtigt wird. Wenn neuartige Herausforderungen auftreten, muss eine wissenschaftliche Disziplin grundsätzlich auch darüber nachdenken, neue Wege zu beschreiten, will sie ihre Existenzberechtigung nicht aufs Spiel setzen (vgl. Büchter/Klusmeyer/Kipp 2009). In einer sich zunehmend subjektivierenden Arbeitswelt darf berufliche Bildung das Persönlichkeitsprinzip nicht vernachlässigen. Wenn dies mit dem Prinzip der arbeits- und geschäftsprozessorientierten Handlungsorientierung nicht gewährleistet ist, muss die Berufs- und Wirtschaftspädagogik einen Paradigmenwechsel in Erwägung ziehen.

1.2 Der Forschungskontext: Curriculumentwicklung für den Einzelhandel

Diese abstrakte Problemlage wird für Wirtschaftspädagogen und Lehrende an beruflichen Schulen im Rahmen der Entwicklung beruflicher Curricula konkret. Vor dem Hintergrund des dynamischen Wandels in der Einzelhandelsbranche wurden die Ausbildungsberufe Einzelhandelskaufmann/-frau und Verkäufer/-in 2004 neu geordnet. Zugleich wurden lernfeldbasierte Rahmenlehrpläne eingeführt. Diese lassen den Berufsschulen und Lehrkräften mit Bedacht erhebliche Gestaltungsspielräume, um ihrer jeweiligen Schülerklientel gerecht zu werden. Dieses zieht aber die Notwendigkeit nach sich, auf schulischer Ebene in erheblichem Umfang curriculare Entwicklungsarbeit zu leisten (vgl. Sloane 2003; Ertl/Sloane 2006; Tramm 2002; Biela 2014; Steinemann 2008). In der Regel ist die Bewältigung dieser sehr komplexen Gestaltungsaufgabe mit regulären personellen Ressourcen kaum zu bewerkstelligen. Zudem sind die Fragen nicht allein mit der Berufserfahrung der Lehrkräfte zu beantworten, sondern bedürfen eines Diskurses und zusätzlicher Expertise.

Die hier dargestellte Problematik führte dazu, dass sich nach Beschluss des neuen lernfeldbasierten Rahmenlehrplans für die Berufe des Einzelhandels (vgl. KMK 2004/2016) die vier betroffenen Berufsschulen in Hamburg auf eine gemeinsame curriculare Entwicklungsstrategie unter wissenschaftlicher Leitung des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg unter Federführung von Prof. Dr. Tade Tramm einigten (vgl. Tramm/Hofmeister/Derner 2009; www.eva.neteh.ibwhh.de). Dessen evaluativ-konstruktive Curriculumentwicklungsstrategie (vgl. Abb. 2) stellt einen pragmatischen Ansatz dar, Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsprinzip gleichermaßen zu berücksichtigen (vgl. Reetz 1984; Reetz/Seyd 2006). Mit seiner doppelten Zielsetzung der wechselseitigen Praxisverbesserung und Theorieentwicklung hat es den Charakter eines Design Based Research (vgl. Aprea 2009; Anderson/Shattuck 2012; Barab/Squire 2004; Cobb et al. 2003; Reinmann 2005). Inhalt und Struktur des Curriculums wurden in pragmatisch orientierten Workshops mit Lehrkräften erarbeitet. Seit 2010 ist es verbindlich implementiert.

Evaluativ-konstruktiver Curriculumentwicklungsprozess



(rot = Beitrag des Promotionsvorhabens zum curricularen Entwicklungsprozess)

Abbildung 2: Forschungsdesign und Verortung des Promotionsvorhabens (eigene Darstellung, Bearbeitung Claus Michael Semmler)

Die in dieser Dissertation dargestellten Erkenntnisse hat die Verfasserin in diesem Forschungskontext gewonnen. Ihr Promotionsvorhaben setzte ein, nachdem das offizielle Entwicklungs- und Implementationsprojekt abgeschlossen war (vgl. Projektbericht *EvaNet-EH* von Tramm/Hofmeister/Derner 2009). Die curriculare Strategie wurde von der wissenschaftlichen Begleitung für weitere Curriculumentwicklungsprojekte herangezogen, u. a.

- das Projekt *KaBueNet* für Kaufleute für Büromanagement in Berlin (www.kabue.net.de);
- das bundesweite Lernfeldentwicklungsnetzwerk für Medizinische Fachangestellte (www.lerne-mfa.de);
- das Projekt *EARA* zur Erprobung neu strukturierter Ausbildungsformen in Hamburg (<http://www.eara.ibwhh.de/>).

Im Rahmen der evaluativ-konstruktiven Entwicklungsstrategie erschien es der Verfasserin sinnvoll, die pragmatische Lösung des *EvaNet-EH*-Curriculums theoretisch zu rekonstruieren, um es auch auf andere Kontexte übertragen und in den wirtschaftspädagogischen Diskurs einbringen zu können. Des Weiteren hielt sie eine nachträgliche Evaluation aus Sicht der Lernenden für notwendig, um die Tragfähigkeit der curricularen Strategie zu überprüfen (vgl. Verortung des Promotionsvorhabens (rot) im eva-

luativ-konstruktiven Curriculumentwicklungsprozess in Abb. 2). Auszubildende waren in den curricularen Entwicklungsprozess nicht eingebunden. Vor Beginn dieses Promotionsvorhabens hatte die Verfasserin im Rahmen einer Voruntersuchung bereits eine Evaluation aus Sicht der Lehrkräfte durchgeführt (vgl. Heiermann (Thole) 2012). Dieser einseitige Forschungszugang erschien der Verfasserin in einer Lernumgebung, in der individualisierte Lernprozesse nicht die Regel sind, jedoch wenig zielführend, da Lehrkräfte keine ausreichenden Einblicke in die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden erhalten. Der doppelte theoretische und empirische Anspruch des Promotionsvorhabens ermöglichte es der Verfasserin hingegen, zu prüfen, inwieweit die Perspektive der Lernenden im Curriculum hinreichend berücksichtigt wird. Für die theoretische Fundierung des Persönlichkeitsprinzips wählte sie identitätstheoretische Ansätze. Diese waren als theoretischer Rahmen von Tramm bereits in seiner Habilitationsschrift postuliert, aber nicht weiter elaboriert worden. Übergeordnetes Ziel der curricularen Strategie sei „die individuelle Fähigkeit und Bereitschaft zur kompetenten und verantwortlichen Gestaltung von beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Lebenssituationen, die sich in reflektierendem Handeln in balancierender Identität realisiert“ (Tramm 1996, 23).

Dieser Zugang erwies sich erwartungsgemäß als fruchtbar, um die in der curricularen Strategie angelegte Persönlichkeitsentwicklung theoretisch zu begründen. Er war auch hilfreich, um im Rahmen empirischer Fallstudien mit Auszubildenden Defizite hinsichtlich des Persönlichkeitsprinzips aufzudecken. Aufgrund der ergiebigen Forschungslage bezüglich der Einzelhandelsbranche war es zudem möglich, diese nicht repräsentativen Befunde mit vorliegenden Studien zu untermauern. Die weitere Analyse ergab, dass die aufgezeigten Defizite weniger auf Mängel der curricularen Strategie, sondern auf eine Reihe struktureller Einflussfaktoren zurückzuführen sind, welche auf das Subjekt einwirken. Hier sind neben dem Berufsbildungssystem die Berufsbildungspolitik, die Wirtschaftswissenschaften als maßgebliche Bezugsdisziplin kaufmännischer Berufe, die gängige Forschungspraxis in den Erziehungswissenschaften sowie die tradierte Unterrichtspraxis zu nennen. Diese Einflussfaktoren können – mit Ausnahme der Unterrichtspraxis – durch die curriculare Strategie nicht unmittelbar verändert werden. Die Lernenden können jedoch durch eine entsprechende Persönlichkeitsentwicklung befähigt werden, ihre berufliche Identität unter den bestehenden Rahmenbedingungen zu entwickeln.

1.3 Ziele und Aufbau dieser Arbeit sowie Forschungsfragen

Dass ein handlungstheoretischer Zugang hinsichtlich des Persönlichkeitsprinzips an Grenzen stößt, ist keinesfalls überraschend. Handlungstheorien wollen klären, wie Menschen ihr Handeln planen, durchführen und kontrollieren. Umweltbedingungen werden hierbei in Relation zur Aufgabe gesetzt, nicht aber zur handelnden Person (vgl. Kap. 5.2.2.5). Fragen des Person-Umwelt-Verhältnisses werden dagegen von Identitätstheorien thematisiert. Wichtige Bezugsdisziplinen sind hierbei die Psychologie und die Soziologie. Bisher ist der identitätstheoretische Zugang im Diskurs der

Berufs- und Wirtschaftspädagogik jedoch nur randständig vertreten (vgl. Unger 2014, 150 ff.), sodass sich hieraus eine hohe Innovationskraft in Hinblick auf die Problemstellung ergeben kann.

Ihre im o. g. Forschungskontext gewonnenen Erkenntnisse erscheinen der Verfasserin – auch vor dem Hintergrund ihrer eigenen berufsbiografischen Erfahrungen (vgl. Kap. 1.6) – von erheblicher Tragweite für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Erste Forschungsergebnisse wurden bereits publiziert (vgl. Thole 2015, 2016, 2017, 2017a, 2018). Anders als ursprünglich beabsichtigt, werden in dieser Arbeit daher nicht detaillierte Einblicke in die Entwicklungsverläufe der Auszubildenden im Einzelhandel gegeben und Verbesserungsvorschläge für den einschlägigen Forschungskontext erarbeitet. Vielmehr wird gezeigt, warum es eines Paradigmenwechsels in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bedarf, um dem Persönlichkeitsprinzip in beruflichen Bildungsprozessen gerecht zu werden. Neben den etablierten handlungstheoretischen Ansätzen bedarf es *identitätstheoretischer Zugänge*, um berufliches Lernen, Curriculumentwicklung und Berufsbildungsforschung konsequent von den konkreten Bedarfen der Lernenden her zu denken. Die Autorin verspricht sich von diesem theoretischen Zugang sowohl eine verbesserte nachhaltige Passung zwischen den subjektiven Voraussetzungen der Lernenden und den objektiven Anforderungen der Ausbildungsbetriebe als auch innovative Forschungsperspektiven zum Umgang mit den eingangs skizzierten großen Herausforderungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Daher wird sie – entsprechend ihres persönlichen Verständnisses von Gestaltungskompetenz – in dieser Arbeit nicht nur Kritik üben, sondern bereits einen konstruktiven Beitrag zu einem möglichen Paradigmenwechsel leisten.

Zu diesem Zweck wird im *diagnostischen* Teil dieser Arbeit anhand der Einzelhandelsbranche exemplarisch gezeigt, dass

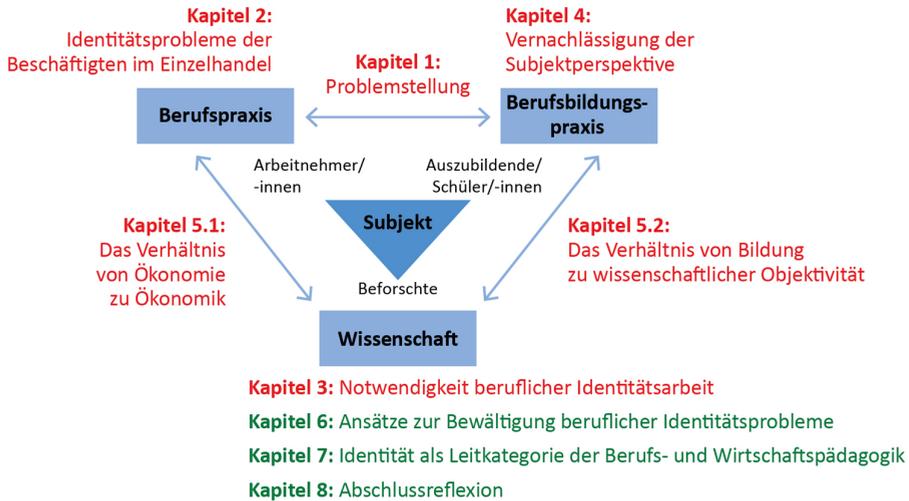
1. die eingangs skizzierten Bedingungen in der Arbeitswelt für Beschäftigte zu Handlungsproblematiken und berufsbiografischen Konsequenzen führen, welche berufliche Identitätsarbeit erfordern (Kap. 2),
2. berufliche Identitätsarbeit integraler Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz ist und aktiver Anstrengungen der Betroffenen bedarf, um nachhaltig beruflich erfolgreich zu sein (Kap. 3),
3. auch die neuen Curricula im Einzelhandel – trotz positiver Ansätze – die für die Förderung beruflicher Identitätsarbeit erforderliche Subjektperspektive vernachlässigen (Kap. 4) und
4. die Berufsbildung ihrem Anspruch, das Persönlichkeitsprinzip zu fördern, nicht hinreichend nachkommt (Kap. 5).

Im *konstruktiven* Teil der Arbeit wird

5. der Forschungsstand zur möglichen Förderung beruflicher Identitätsarbeit in beruflichen Bildungsprozessen aufgearbeitet (Kap. 6) und
6. es werden ein mögliches berufs- und wirtschaftspädagogisches Verständnis von Identität und ein identitätstheoretisch fundiertes Leitbild moderner Beruflichkeit erarbeitet sowie daraus resultierende Anforderungen an berufliche Curricula formuliert (Kap. 7).

Hierbei geht diese Arbeit der folgenden übergeordneten Fragestellung nach:

1. Wie kann Identitätsarbeit in beruflichen Bildungsprozessen dazu beitragen, junge Menschen zur Bewältigung und Mitgestaltung der Arbeitswelt zu befähigen? Wie kann diese Identitätsarbeit in berufliche Curricula integriert werden?



(rot = diagnostischer Teil der Arbeit; grün = konstruktiver Teil der Arbeit)

Abbildung 3: Aufbau der Arbeit (eigene Darstellung, Bearbeitung Claus Michael Semmler)

Abbildung 3 veranschaulicht das geplante Vorgehen. Im Hinblick auf die curricularen Relevanzkriterien sind für die Bearbeitung der Fragestellung die Berufspraxis (*Situationsprinzip*), die Berufsbildungspraxis (*Persönlichkeitsprinzip*) und der berufs- und wirtschaftspädagogische Diskurs (*Wissenschaftsprinzip*) relevant. Die lernenden Subjekte spielen in diesen Bereichen unterschiedliche Rollen als Auszubildende, Schüler/-innen, Beschäftigte und Beforschte. Grundsätzlich spielen die curricularen Relevanzkriterien in allen drei Bereichen eine Rolle, jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung. Während in der Betriebspraxis das Situationsprinzip dominiert, fokussiert die Wissenschaft ihre eigene Perspektive. In der Berufsbildungspraxis steht die Entwicklung der Lernenden und damit das Persönlichkeitsprinzip im Vordergrund. Diese Arbeit nimmt ihren Ausgangspunkt bei der Betriebspraxis im Einzelhandel (Kap. 2), welche in Kapitel 3 aus wissenschaftlicher Sicht beleuchtet wird. Daraufhin wird in Kapitel 4 die Antwort der Berufsbildungspraxis auf praktische und wissenschaftliche Anforderungen analysiert. In Kapitel 5 werden mögliche Ursachen für identifizierte Defizite herausgearbeitet, indem das Verhältnis zwischen Wirtschaftswissenschaften (*Ökonomik*) und betrieblicher Realität (*Ökonomie*) (Kap. 5.1) sowie Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis (Kap. 5.2) beleuchtet wird. Damit ist der diagnostische Teil der Arbeit (rot) abgeschlossen. Der konstruktive Beitrag dieser Arbeit (grün) erfolgt in Kapitel 6 durch die Aufarbeitung des einschlägigen Forschungs-

stands, auf dessen Grundlage in Kapitel 7 ein Ansatz zur Nutzung des Identitätskonzepts als pädagogische Leitkategorie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik entwickelt wird.

Um die übergeordnete Fragestellung bearbeiten zu können, wird sie entsprechend der Ziele in untergeordnete Fragestellungen heruntergebrochen (vgl. Tab. 1). Hierbei wird zwischen einer *situativen synchronen* Perspektive sowie einer *biografischen diachronen* Perspektive von Identitätsarbeit unterschieden (vgl. Kap. 1.4.5).

Tabelle 1: Kapitelübersicht und Forschungsfragen

Kapitel 2: Identitätsprobleme der Beschäftigten im Einzelhandel	<p>2.1 Wie konkretisieren sich die Bedingungen einer globalisierten, ökonomisierten und digitalisierten Arbeitswelt in der Einzelhandelsbranche? (Kap. 2.1/2.2)</p> <p>2.2 Welche Auswirkungen hat dies auf die Arbeitsbedingungen der Beschäftigten? (Kap. 2.3)</p> <p>2.3 Welche Auswirkungen hat dies auf ihre Berufsbiografien? (Kap. 2.3.4)</p> <p>2.4 Welche Entwicklungsaufgaben und Handlungsproblematiken haben Auszubildende unter diesen Bedingungen zu bewältigen? (Kap. 2.4)</p>
Kapitel 3: Die Notwendigkeit beruflicher Identitäts- arbeit	<p>3.1 Warum ist in synchroner Perspektive berufliche Identitätsarbeit zur Bewältigung dieser beruflichen Handlungsproblematiken notwendig? (Kap. 3.1)</p> <p>3.2 Warum ist in diachroner Perspektive berufliche Identitätsarbeit in Form aktiver berufsbiografischer Gestaltung notwendig? (Kap. 3.2)</p>
Kapitel 4: Die Vernachlässigung der Subjektperspektive in kfm. Curricula	<p>4.1 Welche Rolle spielt berufliche Identität bisher für den Bildungsanspruch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik? (Kap. 4.1)</p> <p>4.2 Inwiefern wird die nötige berufliche Identitätsarbeit in den Ordnungsmitteln und beruflichen Curricula bereits berücksichtigt? Inwiefern wird das Fehlen der Subjektperspektive deutlich? (Kap. 4.2–4.5)</p>
Kapitel 5: Bildungsanspruch im Spannungsfeld zwischen wissenschaft- licher Objektivität und ökonomischer Rationalität	<p>5.1 Welche Ursachen für die fehlende Subjektperspektive sind in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erkennbar? (Kap. 5.1 und 5.2)</p> <p>5.2 Wie kann Identität als pädagogische Leitkategorie dazu beitragen, diese Hemmnisse zu überwinden? (Kap. 5.3)</p>
Kapitel 6: Forschungsstand zur Förderung beruflicher Identitätsarbeit	<p>6.1 Welche Ansätze zur pädagogischen Förderung synchroner Identitätsarbeit sind bereits bekannt? Welche Kompetenzen sind hierfür erforderlich und wie können sie gefördert werden? (Kap. 6.1)</p> <p>6.2 Welche Ansätze zur Förderung des beruflichen Einstiegs und berufsbiografischer Gestaltungskompetenz haben sich bereits bewährt? Welche Kompetenzen benötigen die Beschäftigten hierfür und wie können sie gefördert werden? (Kap. 6.2)</p>
Kapitel 7: Identität als Leitkatego- rie der Wirtschafts- pädagogik	<p>7.1 Welche identitätstheoretischen Ansätze eignen sich, um ein wirtschaftspädagogisches Verständnis beruflicher Identität zu formulieren? (Kap. 7.1)</p> <p>7.2 Wie kann ein identitätstheoretisch fundiertes übergeordnetes Leitbild moderner Beruflichkeit formuliert werden? (Kap. 7.2)</p> <p>7.3 Welche Anforderungen müssen berufliche Curricula erfüllen, um berufliche Identitätsarbeit in synchroner und diachroner Perspektive zu unterstützen (Kap. 7.3)?</p>

(rot = diagnostischer Teil der Arbeit; grün = konstruktiver Teil der Arbeit)

In Kapitel 2 wird dargestellt, wie sich die Megatrends Globalisierung, Ökonomisierung und Digitalisierung auf die Geschäftsmodelle der Einzelhandelsbranche und die Beschäftigungsstrukturen auswirken. Hierdurch wird sichtbar, wie sich die Phänomene Subjektivierung, Entgrenzung und Wissensgesellschaft für die Beschäftigten konkretisieren. Anhand ausgewählter Ergebnisse empirischer Fallstudien mit Auszubildenden wird exemplarisch gezeigt, dass die hieraus resultierenden situativen und berufsbiografischen Handlungsproblematiken Identitätsarbeit erfordern. Zudem werden typische Entwicklungsaufgaben Auszubildender beim Berufseinstieg auf Basis empirischer Studien benannt.

In Kapitel 3 werden in synchroner Perspektive die positiven Auswirkungen gelingender beruflicher Identitätsarbeit beleuchtet. Es wird gezeigt, dass berufliche Handlungsproblematiken in kaufmännischen Dienstleistungsberufen typischerweise Identitätskonflikte darstellen und eine Identifikation der Beschäftigten mit ihrer Arbeit sowie die Anerkennung ihrer Arbeit durch Dritte voraussetzen. Befunde der Dienstleistungsforschung und Arbeitspsychologie belegen, dass dies zu besseren Arbeitsergebnissen, höherer Kundenzufriedenheit und verbessertem Wohlbefinden der Beschäftigten führt. Mit Bezug auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan (1993), arbeitspsychologische Erkenntnisse zur humanen Arbeit und das Konzept der Salutogenese von Antonovsky (1980, 1997) wird gezeigt, dass Beschäftigte ihren Arbeitsplatz identitätsförderlich gestalten und gesundheitliche Prävention betreiben müssen. In diachroner Perspektive wird auf Basis vorliegender Studien dargelegt, wie Beschäftigte ihre Berufsbiografie gestalten, wie Bildungs- und Beschäftigungspolitik hierauf Einfluss nehmen und welche Ambitionen junge Menschen in Bezug auf ihre künftigen Berufsbiografien haben. Die damit verbunden Chancen und Risiken werden herausgearbeitet, um die Notwendigkeit aktiver berufsbiografischer Gestaltung zu begründen.

In Kapitel 4 wird untersucht, inwieweit die Förderung beruflicher Identitätsarbeit in den neuen beruflichen Curricula des Einzelhandels berücksichtigt wird. In einem historischen bildungstheoretischen Rückblick wird zunächst gezeigt, dass Persönlichkeitsentwicklung immer ein Anspruch beruflicher Bildung war und Identitätsarbeit als Synonym für den Bildungsbegriff gedeutet werden kann. Durch eine Analyse der Ordnungsmittel und des Curriculums EvaNet-EH wird aus identitätstheoretischer Sicht jedoch deutlich, dass die Subjektperspektive tatsächlich entsprechend der in der Einleitung geäußerten These vernachlässigt wird.

In Kapitel 5 werden zwei strukturelle Ursachen erörtert, welche das Verhältnis der Bezugsdisziplin Wirtschaftswissenschaften zur betrieblichen Realität und das Verhältnis der Erziehungswissenschaften zur Berufsbildungspraxis betreffen. Es wird gezeigt, dass der Rationalitätsanspruch der ökonomischen Theorie und der Objektivitätsanspruch der Wissenschaften dazu führen, subjektgebundene Aspekte auszublenden und den realen Problemlagen der Lernenden nicht hinreichend gerecht zu werden. Abschließend wird dargestellt, dass ein identitätstheoretischer Zugang es dagegen ermöglicht, die Bildungsidee zu konkretisieren.

In Kapitel 6 wird ein erster konstruktiver Beitrag zur Behebung des Missstandes geleistet. In synchroner Perspektive werden empirische und wissenschaftliche Lösungsansätze zur Entwicklung eines handlungsleitenden Berufsethos vorgestellt. In diachroner Perspektive werden vorhandene Konzepte und Erkenntnisse aus verschiedenen Forschungslinien und Anwendungsfeldern zusammengetragen, um Bedingungen, Ziele und pädagogische Einflussmöglichkeiten zur Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz zu klären.

In Kapitel 7 wird vor dem Hintergrund des fragmentierten Forschungsstands ein auf die Belange der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zugeschnittenes Identitätskonzept erarbeitet. Anschlussfähig an die handlungstheoretischen Ansätze der beruflichen Bildung sind nach Auffassung der Autorin insbesondere das *Konzept balancierender Identität* von Lothar Krappmann (1969/1975), die *Identitätsregulation* nach Karl Hausser (1995) sowie das Konzept von *Identität als reflexives Zukunftsprojekt* von Anthony Giddens (1991). Anschließend wird eine kritische Würdigung verschiedener diskutierter Leitbilder moderner Beruflichkeit vorgenommen. Mit der *Individualisierten Professionalisierung* (vgl. Bories 2013) wird ein wirtschaftspädagogisches Leitbild beruflicher Identitätsarbeit vorgeschlagen. Anforderungen an berufliche Curricula zur Umsetzung des Leitbildes werden formuliert.

In Kapitel 8 wird der Forschungsgang rekapituliert. Wesentliche Erkenntnisse bezüglich der Forschungsfragen werden zusammengefasst. Die Innovationskraft dieser Forschungsarbeit sowie deren Grenzen werden reflektiert und zur Diskussion gestellt. Erste Konsequenzen für die Professionalität von Lehrkräften, das Selbstverständnis beruflicher Schulen und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik werden aufgezeigt. Desiderata werden formuliert und ein Ausblick auf mögliche empirische Forschungsaktivitäten gegeben.

1.4 Klärung zentraler Begriffe

Um dem Leser die Stoßrichtung der Forschungsfragen näherzubringen, werden zunächst die zentralen Begriffe dieser Forschungsarbeit bestimmt.

1.4.1 Subjektivierung der Arbeit

Baethge/Baethge-Kinsky (1998, 2004b) und Voss (2001) haben aufgrund des Trends zur Individualisierung von Berufsbiografien und Arbeitsverhältnissen eine Debatte über die Erosion des Berufsprinzips angestoßen (vgl. Kap. 4.1.3). Kleemann/Matuschek/Voss (1999) sprechen in diesem Zusammenhang von einer Subjektivierung der Arbeitswelt. Hiermit wird die These aufgestellt, dass angesichts der abnehmenden Bedeutung des überindividuellen Berufsprinzips die Wechselwirkung zwischen Subjekt und Arbeit zunehme. Einerseits gestalte der Erwerbstätige als Subjekt die Art und Weise, in der er seine Aufgaben erfüllt, andererseits präge die Arbeit die Person weit über das Berufsleben hinaus (vgl. ebd., 2 f.). Hierbei werden von Kleemann/Matuschek/Voss (1999) drei Formen von Subjektivierung unterschieden (vgl. ebd., 32 ff.):

- *Kompensatorische Subjektivität*: Hierbei geht es um ein regulierendes Eingreifen zur *flexiblen* Problembewältigung bei *unflexibel* vorstrukturierten Prozessen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998, 466). Dies werde vor dem Hintergrund einer zunehmenden Selbstobjektivierung notwendig, welche vom Management durch eine mediatisierte Informations- und Eingriffsstruktur und Zielvorgaben erzwungen werde (vgl. Böhle 2003, 133 f.; Böhle et al. 2011; Kaiser 2017, 5 ff.). Baethge/Baethge-Kinsky (2006) beschreiben diesen Prozess als eine neue Form der systemischen Rationalisierung mittels moderner IT-Technologie.
- *Strukturierende Subjektivität*: Hierbei geht es um die Schaffung eigener Strukturen bei einem Rückgang eindeutiger Strukturvorgaben, z. B. in Form einer individuellen Gestaltung des Verhältnisses von Privat- und Berufsleben, der Gestaltung der Berufsbiografie oder aber an Arbeitsplätzen mit großen Handlungsspielräumen (vgl. auch Baethge/Baethge-Kinsky 2006, 167 f.).
- *Reklamierende Subjektivität*: Hierbei geht es um die Aushandlung sozial anerkannter individueller Sinnstrukturen und Deutungen, wie z. B. des Umgangs mit einem geringen Berufsprestige oder mit Rollenkonflikten als Repräsentant eines Unternehmens mit ethisch fragwürdiger Geschäftspolitik.

Die Subjektivierungstrends bieten erhöhte *Chancen für Individualität*, angesichts fehlender Orientierungsmuster und abnehmender kollektiver Solidarität aber auch gestiegene *Gefahren des Scheiterns*, für welche das Subjekt nun die volle Verantwortung trägt. Die Vielfalt der Optionen kann daher auch als Entscheidungszumutung oder Überforderung wahrgenommen werden (vgl. Elias 1987; Kleemann/Matuschek/Voss 1999, 36 f.; Hurrelmann 2006, 101 f.; Schimank 2012; Honneth 2002).

1.4.2 Bildung

Die mit der Subjektivierung von Arbeit verbundenen Probleme der Individuierung sowie potenzielle Spannungsverhältnisse zwischen Individuum und Gesellschaft sind bereits in der Idee der Aufklärung (vgl. Kant 1784) und dem Bildungsbegriff Humboldts (vgl. 1792/1960) angelegt. Der Mensch ist aufgefordert, sich aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit zu befreien (vgl. Kant 1784) und sich in Bildungsprozessen frei von Verwertungsinteressen zu entfalten (vgl. Humboldt 1792/1960). Die Aufgabe der Bildungsinstitutionen besteht darin, hierfür einen geeigneten Rahmen zu schaffen (vgl. Blossfeld et al. 2015; Obermann 2013, 29 ff.; Knoop/Schwab 1999, 89–106; Casper 2021).

Ziel von *Berufsbildung* ist es, Lernenden eine kritische Distanz zum kulturell überlieferten Gelernten zu verschaffen (vgl. Zabeck 2004, 18; Heid 1999; Klafki 1980/2007). Die Berufsbildungstheorie geht davon aus, dass Bildungsprozesse im Sinne Humboldts auch im Medium des Berufs stattfinden können (vgl. Blankertz 1963; ebenso *Arbeitsorientierte Exemplarik* bei Huisinga/Lisop 2004, 138 ff.). Hierbei sind zu erwerbende Qualifikationen nur das Mittel, nicht der Zweck einer intendierten Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Kell 2015, 1–3; Kutscha 2011). Dennoch erfüllt das Berufsbildungssystem damit eine wichtige gesellschaftliche Funktion, indem es

die für die funktionale Arbeitsteilung benötigten Qualifikationen entwickelt (vgl. Kell 2015, 3; Rützel/Schapfel 1996).

Eine kritische Distanz ist unter den gesellschaftlichen Bedingungen von Individualisierung, Wandel und Entgrenzung jedoch nicht ausreichend. Bildung muss vor dem Hintergrund eines modernen Sozialisationsverständnisses (vgl. Kap. 4.1.2 und 6.2.1) darüber hinaus auch den Anspruch haben, die sich eröffnenden Chancen als Gestaltungsspielraum zur Veränderung von Umweltbedingungen zu begreifen (vgl. Blankertz 1968, 41; Huisinga/Lisop 2004, 81 f.; Biela 2014, 23 f.; Blankertz 1975). Anders ausgedrückt: „Es geht nicht nur um mehr Belehrung über die Übel dieser Welt, sondern um die Einübung in das Verhalten und die Mittel der Überwindung“ (von Hentig 2003, 199).

Dieser Anspruch ist nicht neu, sondern wurde bereits von Humboldt (1792/1960, 237) formuliert: „Zu dieser Absicht (in dieser Entfremdung nicht sich selbst zu verlieren, Anm. d. Verf.) aber muss er die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen.“

1.4.3 Berufliche Handlungskompetenz

Dies erfordert eine Klärung, wie sich das von der KMK postulierte Ziel der beruflichen Handlungskompetenz zum Bildungsbegriff verhält. Die KMK äußert sich hierzu wie folgt: „Handlungskompetenz wird verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2011, 14).

Hierdurch setzt der Kompetenzbegriff einen anderen Akzent als der angelsächsische Begriff der *competence* oder *competency*, der auf die Erfüllung konkreter Anforderungen bezogen ist (vgl. Sloane/Dilger 2005, 7; Dehnbostel/Ness/Overwien 2009, 54 f.). Im Deutschen wird zwischen *Qualifikationen* und *Kompetenzen* unterschieden. Qualifikationen haben einen Sachbezug und beziehen sich auf externe Anforderungen des Berufs bzw. der Arbeitswelt. Bei Kompetenzen handelt es sich dagegen um ein an ein Subjekt gebundenes Handlungspotenzial, welches in unterschiedlichen Situationen zur Anwendung kommen kann (vgl. Büchter/Gramlinger 2006; Dehnbostel/Ness/Overwien 2009, 56). Hierfür gibt es wiederum viele verschiedene Definitionen wie z. B. die häufig zitierte Kompetenzdefinition von Weinert (2001, 27):

„[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [die willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten; Anm. d. Verf.] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Vor dem Hintergrund der paradigmatischen Verortung dieser Arbeit (vgl. Kap. 1.7) wird hier jedoch die Kompetenzdefinition von Dehnbostel/Ness/Overwien (2009, 56)

bevorzugt, welche ausdrücklich auch emanzipatorische und kritisch-reflexive Fähigkeiten umfasst:

„Definitivisch werden unter Kompetenzen Fähigkeiten, Kenntnisse, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte verstanden, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen. Sie sind an das Subjekt und seine Handlungsfähigkeit gebunden. Der Kompetenzbegriff umfasst Qualifikationen und nimmt in seinem Subjektbezug elementare bildungstheoretische Ziele und Inhalte auf.“

In dieser Arbeit beschränkt sich *Gestaltungskompetenz* anders als bei Rauner (2006; vgl. Kap. 5.2.2.5) nicht auf betriebliche Organisationsentwicklung, sondern umfasst als wesentlicher Aspekt von Bildung die Fähigkeit des Subjekts, seine private, gesellschaftliche und berufliche Umwelt (auch kreativ) zu verändern.

1.4.4 Persönlichkeit

Die durch Bildung angestrebte Persönlichkeitsentwicklung ist ein hochkomplexes Geschehen, bei dem individuelle kognitive, affektive und handlungsregulatorische Voraussetzungen sowie Kontextbedingungen eine große Rolle spielen (vgl. Wittmann 2001; Euler/Hahn 2007, 215 ff.). Trotz der zentralen Bedeutung für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bewegt sich die curriculare Modellierung von Sozial- und Personalkompetenzen mangels systematischer Erforschung dieser Zusammenhänge heute noch weitgehend im theorieleeren Raum (vgl. Euler et al. 2006, 114; Prandini 2001, 1 ff.; Blossfeld et al. 2015; Bönsch 2015; Reinisch 2014, 24 f.). Prandini (2001, 1–6) vermutet die Gründe in der hohen Komplexität des Konstrukts und normativen Fragestellungen. Er stellt fest, dass sich für das Persönlichkeitskonzept in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und im Alltag sehr verschiedene Verständnisse entwickelt haben (vgl. ebd., 15–32). In der Erziehungswissenschaft dominiere die Vorstellung von Persönlichkeit als Gesamtheit stabil-flexibler Merkmale (z. B. Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen, Werte, Einstellungen, Emotionen) einer Person, welche sich in einem dynamischen Wechselwirkungsprozess zwischen Lernenden und Umwelt verändern könne (vgl. ebd., 12 f., 33 f.). Mit der Idee der Persönlichkeitserziehung und -bildung in der Schule sind normative Vorstellungen über wünschenswerte Merkmale verbunden (vgl. Blossfeld et al. 2015). *Erziehung* stellt dabei eine gezielte Intervention mit dem Ziel dar, diese bei den Lernenden zu fördern. Häufig wird dies mit einem Werteverfall in der Gesellschaft, Erziehungsdefiziten des Elternhauses oder Anforderungen des Beschäftigungssystems legitimiert (vgl. Prandini 2001, 69–78).

1.4.5 Identität

Anders als beim Persönlichkeitskonzept handelt es sich beim Begriff *Identität* nicht um eine Zuschreibung von außen, sondern um eine *Aktivität des Individuums*, welches sich seine Vorstellung von der eigenen Person auf Basis selbst erarbeiteter Wertvorstellungen in sozialer Interaktion erarbeitet (vgl. Zabeck 2004, 19). Durch die dem Konzept immanente Selbstbestimmung sind keine normativen Prämissen wie beim Persönlichkeitskonzept nötig (vgl. Krieger 1985, 201; Kant 1803, 12; Biela 2014, 134 ff.).

Der Begriff Identität wird im Alltag in unterschiedlichen Kontexten verwendet: Einerseits als *personale*, die Einzigartigkeit einer Person betonende Identität (vgl. Goffman 1963/1986, 51 ff.; Krappmann 1975, 73 ff.) z. B. zum Zwecke der Identifizierung von Personen oder im Sinne von Selbstverwirklichung – andererseits als *soziale*, die Zugehörigkeit zu einer Gruppe betonende Identität (vgl. Goffman 1963/1986, 1 ff.; Tajfel 1982), z. B. kulturelle, religiöse, sexuelle oder berufliche Identität.

Auch im Diskurs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird der Begriff Identität gelegentlich genutzt, jedoch selten definiert. Im Rahmenlehrplan für den Einzelhandel (vgl. KMK 2004/2016) fällt der Begriff Identität ein einziges Mal, der Begriff *Kompetenz* dagegen achtzehn Mal. Ein gemeinsames Verständnis des Identitätsbegriffs analog der Definition von Handlungskompetenz gibt es nicht. Vorliegende Erkenntnisse zur beruflichen Identitätsentwicklung sind vorrangig Nachbardisziplinen wie Psychologie, Soziologie, Philosophie oder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu verdanken (vgl. Unger 2010, 2014, 150 ff.; Adorno 1966; Erikson 1966; Frey/Hausser 1987; Uhle 1997; Hoffmann 1997, 37 f.; Habermas 1981; Helsper 1991; Krappmann 1975; Lenzen 1991, 47 f.; Schweizer 1985; Krieger 1985; Stroß 1991, 32 ff.; Hausser 1995; Keupp et al. 2013; Keupp 2014; Keupp/Höfer 1997; Mollenhauer 1991; Giddens 1991). Hierbei werden auf den ersten Blick unter dem Begriff Identität sehr unterschiedliche Konzepte behandelt (vgl. Uhle 1997; Klika 2000; Krieger 1985; Stroß 1991). Auf den zweiten Blick werden aber viele Gemeinsamkeiten erkennbar, wenn die Konzepte als Teilaspekte eines komplexen Geschehens aufgefasst werden (vgl. Frey/Hausser 1987). Diese Arbeit beschränkt sich aus forschungspragmatischen Gründen auf Beiträge, welche einen engen Bezug zu erziehungswissenschaftlichen Fragen aufweisen. Identität wird in der Regel als *relationales Konzept* verstanden, welches die Beziehung und Interaktion zwischen Individuum und Umwelt sowie des Individuums zu sich selbst thematisiert (vgl. Frey/Hausser 1987, 4 f.; Straub 2000; Mead 1934/1967; Krappmann 1975; Giddens 1991). Beim Vergleich der verwirrenden Vielfalt an Theorien sind zahlreiche Übereinstimmungen hinsichtlich der Funktionen von Identität festzustellen (vgl. Frey/Hausser 1987, 17; Keupp et al. 2013, 243 ff.). Identität ist demnach eine psychische Syntheseleistung des Individuums (vgl. Straub 2000; Keupp et al. 2013, 243 ff.; Ashforth/Harrison/Corley 2008, 335 f.), welche dazu dient,

1. den biografischen Erfahrungen durch übersituative Verarbeitung situativer Erfahrungen nachträglich *Kontinuität* durch einen subjektiven Sinn zu verleihen, durch den die Person trotz Veränderungsprozessen als dieselbe erkennbar bleibt (vgl. Ricoeur 1991; Unger 2014; Straub 2000, 172 f.; Hausser 1995);
2. durch Projektion des biografisch konstruierten roten Fadens in die Zukunft den Raum sinnvoller Entwicklungsziele im Sinne eines *reflexiven Zukunftsprojektes* einzugrenzen und zu bestimmen (vgl. Giddens 1991; Mollenhauer 1991, 155 ff.);
3. zwischen den verschiedenen Lebenswelten des Individuums *Kohärenz* herzustellen, damit die verschiedenen Rollen der Person kompatibel bleiben (vgl. Keupp et al. 2013, 86 ff., 243 ff.; Straub 2000, 175; Hausser 1995);
4. den eigenen Standpunkt im Verhältnis zu anderen zu klären, um *innere und äußere Realität* in Einklang zu bringen (vgl. Krappmann 1975; Goffman 1959);

5. individuelle Besonderheiten zu klären, die die *Einzigartigkeit* als Mensch ausmachen (vgl. Erikson 1966; Goffman 1963/1986, 51 ff.; Krappmann 1975, 73 ff.).

Die Funktionen 1 und 2 stellen dabei die *diachrone* Perspektive von Identitätsarbeit dar, die Funktionen 3 und 4 den situativen *synchronen* Zugang. Funktion 5 spielt für beide Aspekte von Identitätsarbeit eine Rolle.

1.4.6 Berufliche Identität

Berufliche Identität ist ein Teil der Gesamtidentität (vgl. Beck 1986, 220 ff.; Super 1994, 224; Gottfredson 1981, 548; Keupp et al. 2013, 111–129). In einer kapitalistischen Gesellschaft ist sie eine prägende Teilidentität, da die ökonomische Leistungsfähigkeit der zentrale Wertmaßstab ist (vgl. Daheim 2001, 34; Faulstich 2015; Keupp et al. 2013, 111 ff.; Beck 1986, 221). Heute wird der Berufsbegriff in zwei unterschiedlichen Bedeutungen verwendet (vgl. Unger/Hering 2016, 119; Kell 2015; Rosendahl/Wahle 2012, 26; Kutscha 2008, 1; Rützel/Schapfel 1996, 8; Obermann 2013, 17 f.; Beck/Brater 1977, 47 ff.):

Erstens ist es ein von allen am Arbeitsmarkt auftretenden Interessengruppen (Arbeitgeber, Bildungsinstitutionen, Erwerbstätige) akzeptiertes *Ordnungsprinzip* für den Arbeitsmarkt, die Gesellschaft und die berufliche Bildung, welches in Deutschland 1969 mit dem Berufsbildungsgesetz kodifiziert wurde (vgl. Rützel/Schapfel 1996). In Abstimmungsprozessen der Sozialpartner werden Arbeitsplätze mit bestimmten Tätigkeits- und Qualifikationsbündeln beschrieben und als Beruf definiert (vgl. Bretschneider/Schwarz 2015; Daheim 2001, 23 f.; Bosch 2014; Voss 2001; Rützel/Schapfel 1996, 13 ff.; BIBB 2017). Der Beruf bezeichnet eine inhaltlich-konkrete, ganzheitliche und qualitativ anspruchsvolle Arbeit (vgl. Beck/Brater/Daheim 1977, 44 f.). Der Beruf ist auch Basis für die curriculare Modellierung von Berufsbildungsgängen (vgl. Kell 2015). Somit vermitteln die so definierten Berufsbilder zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem (vgl. Kurtz 2001a, 188 f.). Für alle Beteiligten hat dies den Vorteil, dass sie die mit einem Beruf verbundenen Anforderungen nachvollziehen und bei Absolventen einer Berufsausbildung voraussetzen dürfen. Den in der dualen Ausbildung erworbenen Zertifikaten kommt damit eine wichtige Orientierungs- und Signalwirkung am Arbeitsmarkt zu (vgl. Rosendahl/Wahle 2012, 42; Kurtz 2001, 3; Daheim 2001, 24 f.; Georg/Sattel 2006, 129 f.; Brötz 2011, 211). *Beruflichkeit* im Sinne dieser ersten Bedeutung bezeichnet das hier beschriebene kulturell gewachsene Organisationsprinzip von Arbeit (vgl. Kutscha 2008, 2).

Zweitens ist es in einer *subjektgebundenen* Perspektive ein Konzept, welches die Berufstätigkeit einer Person als dauerhaften Bestandteil der Persönlichkeit interpretiert (vgl. Kurtz 2001, 13; Beck/Brater 1977). Durch ihre Funktion als vermarktungsfähiges Arbeitsmuster entscheidet sie in erheblichem Maße über Einkommen, Status, soziales Umfeld und die Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe (vgl. Kronauer 2010, 41 ff.; Beck 1999, 7–22; Kurtz 2001, 3; 2001a, 194 f.; Daheim 2001, 29 f.; Beck 1986, 220 ff.; Beck/Brater 1977, 52 f.; Büchter/Meyer 2010, 325; Rützel/Schapfel 1996; Faulstich 2015; Obermann 2013). Die konkrete inhaltliche Ausgestaltung des Berufs be-

wegt sich hierbei in einem Spannungsfeld zwischen einem ökonomischen Zwängen unterliegenden Erwerbszweck (vgl. Unger/Hering 2016, 120; Kurtz 2001, 11 f.) und der Selbstverwirklichung im Sinne des neuhumanistischen Bildungsideals (vgl. Rosendahl/Wahle 2012; Büchter 2017; Wegner 2017; Kell 2015). So definiert Weber (1922/2013, 339) den Beruf als „jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person [...], welche für sie Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- oder Erwerbschance ist“.

Beck/Brater (1977, 14 ff.) betonen dagegen den personengebundenen Charakter des Berufs in Abgrenzung zu den zu Erwerbszwecken dienenden Arbeitsvermögen. Die tatsächlich ausgeübte Tätigkeit kann vom Beruf abweichen – eine Person kann z. B. arbeitslos, aber nicht berufslos sein (vgl. Beck/Brater 1977, 20). Das gesellschaftlich anerkannte Berufsprofil verschafft dem Inhaber durch das vermarktungsfähige Arbeitskraftmuster eine gewisse Unabhängigkeit vom Betrieb (vgl. Daheim 2001, 25; Kurtz 2001, 3) und eine erwerbsbiografische Kontinuität. *Beruflichkeit* in diesem zweiten Sinne bezeichnet ein durch Fachlichkeit und soziale Zugehörigkeit geprägtes Selbstverständnis von Erwerbstätigen (vgl. Meyer 2004).

Sowohl in der objektiven als auch der subjektiven Bedeutung hat der Beruf neben einer *qualifikatorischen Funktion* immer auch eine *sozial-integrative Funktion* (vgl. Baethge 1998, 2004b; Bories 2013, 39 ff.; Tiemann 2012, 51 f.). In seiner doppelten Bedeutung beschreibt er eine Schnittstelle zwischen Individuum, Organisationen und Gesellschaft (vgl. Unger/Hering 2016, 119 f.; Kell 2015, 12; Kurtz 2001a, 188 ff.). Damit ist das Berufskonzept in Hinblick auf den Charakter von Identität als *Synonym für berufliche Identität* zu begreifen.

1.4.7 Entwicklungsaufgaben

In der beruflichen Bildungsgangforschung, welche sich mit dem Hineinwachsen der Lernenden in den Beruf während des begrenzten Zeitraums des Bildungsgangs auseinandersetzt, hat sich seit Blankertz' Kollegschulversuch in Nordrhein-Westfalen (vgl. Blankertz 1983; Gruschka 1985, 2011; Trautmann 2004, 7 ff.; Elster 2007, 127 ff.) als theoretischer Zugang das Konzept der *Entwicklungsaufgaben* etabliert (vgl. Kap. 2.4.2). Ziel war es, zwischen objektiv vorgegebenem Lehrplan und subjektiv wahrgenommenem Bildungsgang zu unterscheiden. Entwicklung wird hierbei als nachhaltig wirkende psychologische Veränderung einer Person bzw. ihrer Merkmale – z. B. Dispositionen, Wissen, Fähigkeiten – verstanden (vgl. Schneider/Lindenberger 2018, 797). Das Konzept geht auf Havighurst (1974) zurück und wird von ihm wie folgt definiert:

„A developmental task is midway between an individual need and a societal demand. It assumes an active learner interacting with an active social environment.“ (Havighurst 1974, VI)

„A developmental task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks.“ (Havighurst 1974, 2)

Entwicklungsaufgaben (vgl. Lechte/Trautmann 2004) können sich demnach sowohl aus gesellschaftlichen Anforderungen als auch individuellen Bedürfnislagen ergeben. Die Frage nach Entwicklungsaufgaben unterstellt, dass die individuellen Entwicklungsverläufe trotz aller Unterschiede universale Meilensteine aufweisen. Sie sind mit qualitativen Sprüngen in der Berufsbiografie – in der Regel dem Hineinwachsen in eine neue Rolle – verbunden. Der Jugendforscher Hurrelmann (vgl. 2007, 27 f.; Schneider/Lindenberger 2018, 268 f.) identifiziert für das Jugendalter mit Bezug auf Havighurst (1974) die folgenden Entwicklungsaufgaben:

- das Hineinwachsen in eine Berufsrolle zwecks ökonomischer Unabhängigkeit,
- das Hineinwachsen in eine Geschlechtsrolle als Basis für eine Familiengründung,
- die Entwicklung eines individuellen Lebens- und Konsumstils,
- die Entwicklung eines ethischen und politischen Bewusstseins zwecks Wahrnehmung von Partizipationsmöglichkeiten.

Im Jugendalter wird der dem Kind gewährte Schutzraum zunehmend mit der gesellschaftlichen Erwartung entzogen, dass der heranwachsende Mensch lernen möge, selbstständig zu leben und einen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten. Damit weichen gesellschaftliche Erwartungen und subjektive Voraussetzungen voneinander ab. Die Entwicklungsaufgabe besteht darin, sich angesichts veränderter Erwartungen gesellschaftliche Akzeptanz zu verschaffen und hierbei persönliche Ziele und Wünsche bestmöglich zu verwirklichen. Dies stellt Identitätsarbeit dar. Abweichend von Havighurst (1974) wird in der Bildungsgangforschung das Hineinwachsen in einen Beruf jedoch nicht als eine Gesamtaufgabe konzipiert, sondern in Teilaufgaben zerlegt (vgl. Gruschka 1985, 45 ff.; Hericks 2006, 59 ff.).

Das Entwicklungsaufgabenkonzept ist in der Bildungsgangforschung umstritten, da die Annahme universeller, gesellschaftlich bedingter Entwicklungsanforderungen suggeriert, die Entwicklung der Lernenden erschöpfe sich in der Abarbeitung eines Aufgabenkatalogs (vgl. Trautmann 2004). In einem modernen Sozialisationsverständnis wird aber gerade die aktive Rolle der Lernenden bei der individuellen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Anforderungen betont. Zudem differenzieren sich die individuellen Entwicklungsverläufe immer weiter aus. Lechte/Trautmann (2004) ziehen es daher vor, die von den Lernenden wahrgenommenen und identifizierten Entwicklungsbedarfe als individuelle Entwicklungsthemen zu bezeichnen, welche gleichermaßen physisch, gesellschaftlich und individuell bedingt sein können. Bestimmte Entwicklungsthemen stellen sich für den überwiegenden Teil einer gesellschaftlichen Gruppe in bestimmten Lebensphasen, so z. B. der Übergang von der Schule in den Beruf für Jugendliche. Im Sinne dieser Arbeit stellen solche Entwicklungsthemen Anlässe für Identitätsarbeit dar. Um an die Tradition der Bildungsgangforschung anzuschließen, wird in dieser Arbeit am Begriff *Entwicklungsaufgabe* festgehalten, wobei er aber im Sinne von Lechte/Trautmann zu verstehen ist.

1.5 Methodisches Vorgehen

Für die übergeordnete Zielsetzung, die Perspektive des Subjekts als Ausgangspunkt beruflicher Lernprozesse einzunehmen, sind drei theoretische Forschungslinien von Interesse:

1. *sozialisations- und identitätstheoretische Ansätze*, weil sie die Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner Umwelt thematisieren,
2. *entwicklungstheoretische und entwicklungspädagogische Ansätze*, weil sie Möglichkeiten der zielgerichteten pädagogischen Beeinflussung dieser Prozesse thematisieren,
3. *curriculumtheoretische Ansätze* als pädagogische Strategie zur zielgerichteten Förderung beruflicher Identitätsarbeit.

Hierbei ist zu klären, ob und wie handlungs- und identitätstheoretische Ansätze zueinander in Beziehung gesetzt werden können.

Im Hinblick auf die theoretische Fundierung vorhandener Curricula ist diese Arbeit der *rekonstruktiven Sozialforschung* zuzuordnen (vgl. Bohnsack 2014). Methodisch kamen hierfür Interviews mit Projektbeteiligten, die Analyse von Projektdokumenten sowie die Recherche einschlägiger Literatur zum Einsatz (vgl. Kap. 4.5.3). Die Evaluation des Curriculums mittels empirischer qualitativer Fallstudien von Auszubildenden ist der *Bildungsgangforschung* zuzuordnen (vgl. Kap. 2.4.2; 6.2.3.1). Ziel ist es, die subjektiven Bildungsgänge der Lernenden mit dem intendierten objektiven Bildungsgang in Beziehung zu setzen, um hierdurch Impulse zur Verbesserung der Curricula zu gewinnen. Das Vorhaben ist in das *pragmatisch* ausgerichtete evaluativ-konstruktive Forschungsprogramm von Tramm (vgl. 1996; Tramm/Hofmeister/Derner 2009, 10 ff.; www.evenet-eh.de; www.lerne-mfa.de; www.kabuenet.de) eingebettet (vgl. Kap. 4.5).

Um dem Forschungsgegenstand *Identität* gerecht zu werden, wird das forschungsmethodische Vorgehen dieser Arbeit in mancherlei Hinsicht von den Usancen wissenschaftlicher Arbeit abweichen. Die Autorin verfolgt – entgegen der sonst üblichen Fokussierung auf bestimmte Teilaspekte als Forschungsgegenstand – bewusst den Anspruch, dem Konstrukt Identität in seiner ganzen Komplexität gerecht zu werden. Der Grund hierfür ist, dass junge Menschen berufliche Handlungssituationen (oft unter Zeitdruck) ganzheitlich in ihrer ganzen Widersprüchlichkeit bewältigen müssen und diese nicht analytisch segmentieren und nacheinander abarbeiten können. Zudem können die Wechselwirkungen zwischen den Teilaspekten nur so gewürdigt werden. Wegen dieses Anspruchs ist der gesamte Diskurs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik für das Anliegen der Verfasserin relevant. Da dieser im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht aufgearbeitet werden kann, wird die Forscherin vorgehen, wie dies auch Erwerbstätige an ihrem Arbeitsplatz tun müssen. Aus der Flut von Eindrücken wird sie diejenigen auswählen, die ihr als besonders relevant erscheinen, sich zu einem konsistenten Bild zusammenfügen lassen und ihrer Argumentation dienlich sind. Vielfach wird sie hierbei auf zusammenfassende Forschungsarbeiten zurückgreifen, ohne die Originalquellen im Detail prüfen zu können. Hierbei können

äußerst komplexe systemische Zusammenhänge nur in linearer Form abgearbeitet werden. Um dieser Herausforderung gerecht zu werden, hat sich die Verfasserin für ein spiralisches Vorgehen entschieden, d. h. wissenschaftliche Beiträge werden in den jeweiligen Kapiteln immer nur hinsichtlich ihres Beitrags zur jeweiligen Fragestellung referiert. Hierdurch kann der Eindruck von Redundanz entstehen. Dieses Vorgehen dient jedoch der Stringenz der Argumentation sowie der besseren Verständlichkeit der einzelnen Kapitel.

Das persönliche, wissenschaftliche und pädagogische Vorverständnis der Autorin wird den Forschungsgang und seine Interpretation durch eine nicht zu vermeidende Subjektivität beeinflussen. Daher bedarf diese Forschungsarbeit positiver und kritischer Rückmeldungen der scientific community, um Intersubjektivität herzustellen. Es ist ausdrückliches Ziel der Verfasserin, zu einem wissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs über alternative Interpretationen und Zugänge anzuregen, um erfahrungsoffen an einer Bearbeitung der identifizierten Desiderata mitzuwirken. Der in der Wissenschaft ohnehin übliche kritische, intersubjektive Diskurs ist für den Forschungsgegenstand Identität konstitutiv, denn Identität entsteht – wie im Verlauf dieser Arbeit noch zu zeigen sein wird – durch Interaktion eines Individuums mit seiner Umwelt. Ob Identität eine Leitkategorie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird, hängt damit von der Resonanz der scientific community auf Forschungsarbeiten wie dieser ab.

Ein erster Schritt zur Reduzierung von Subjektivität ist die Hinzuziehung empirischer Erkenntnisse und bereits bewährter Modelle, Theorien und Lösungsansätze. Hierfür wird Literatur, auf welche die Verfasserin im Laufe ihrer wissenschaftlichen Qualifikation in unterschiedlichen Forschungskontexten gestoßen ist, in Hinblick auf ihre Relevanz für die Fragestellung dieser Arbeit ausgewertet. Hierdurch fließen Perspektiven unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen und Akteur/-innen des Berufsbildungssystems ein. Hinsichtlich der Handlungsproblematiken und berufsbiografischen Verläufe im Einzelhandel spielen wissenschaftliche Beiträge der Sozialpartner (Arbeitsgeberverbände, Gewerkschaften, Stiftungen) eine große Rolle. Hinsichtlich der identitätstheoretischen Implikation sind primär Beiträge der Soziologie und der Psychologie fruchtbar, da diese das Konstrukt Identität in intrapsychischer bzw. sozialer Perspektive erforschen. Besonders Teildisziplinen wie die Dienstleistungs- und Arbeitspsychologie beschäftigen sich mit den Fragestellungen dieser Arbeit. Die berufliche Bildung und Bildungspolitik setzen sich wegen der Passungsprobleme zwischen Schule und Beruf bereits intensiv mit der diachronen Perspektive von Identitätsarbeit auseinander. An Handlungssituationen gebundene synchrone Identitätsprobleme werden dagegen kaum thematisiert. Hier muss großteils auf Beiträge benachbarter Disziplinen zurückgegriffen werden.

Parallel zur theoretischen Aufarbeitung der übergeordneten Fragestellung führte die Verfasserin in einem empirischen Forschungsstrang vierzehn *qualitative Fallstudien* mit Auszubildenden im Einzelhandel durch, um die Tragfähigkeit ihrer theoretischen Überlegungen empirisch zu überprüfen (vgl. Thole 2015, 2017, 2017a, 2018). In dieser Arbeit können wegen der geänderten Zielsetzung und des Umfangs des For-

schungsstandes sowie der theoretischen Überlegungen nur einige für den Argumentationsgang dieser Arbeit unverzichtbare Befunde vorgestellt werden. Von einer detaillierten Evaluation des Curriculums aus der Lernerperspektive wurde Abstand genommen. Gleichwohl können auf Basis des theoretischen Forschungsgangs grundlegende Anforderungen an identitätstheoretisch basierte Curricula formuliert werden, welche noch einer empirischen Bestätigung bedürfen (s. Desiderata am Ende dieser Arbeit).

Um ihren Gedankengang und die hierin enthaltenen subjektiven Anteile für den Leser transparent zu machen, wird die Verfasserin im folgenden Abschnitt (Kap. 1.6) ihren autobiografischen Entdeckungszusammenhang offenlegen. Die Gründe für dieses in der wissenschaftlichen Arbeit ungewöhnliche Vorgehen sind weniger forschungsmethodischer, sondern vor allem inhaltlicher Natur: Im Laufe dieser Arbeit wird die Verfasserin zeigen, dass die Kenntnis der Biografie von Lernenden unverzichtbar ist, um den Sinn ihres Handelns ergründen und ihre Motivation verstehen zu können (vgl. Kap. 5.2.2.5; 6.2.5.4). Dasselbe gilt für wissenschaftliches Handeln. Wenn eine Wissenschaftlerin einen Paradigmenwechsel zur Diskussion stellt, muss sie hierfür triftige Gründe haben. Dieser subjektive Sinn ihres wissenschaftlichen Handelns kann sich für Dritte über ihre Berufsbiografie erschließen. Diese hat zudem einen exemplarischen Gehalt, mit dem die eingangs genannten Subjektivierungs- und Entgrenzungstrends der Arbeitswelt nachgezeichnet werden können. Als Wissenschaftlerin ist die Verfasserin um Objektivität bemüht, legt hierbei aber immer bestimmte normative Vorstellungen von pädagogischem Handeln zugrunde. Die damit verbundene paradigmatische Verortung dieser Arbeit wird in Kap. 1.7 offengelegt.

1.6 Biografischer Entdeckungszusammenhang

Anlass für die vorliegende Dissertation war der durch die Finanzkrise 2007 ausgelöste berufsbiografische „Bruch“ der Verfasserin. Dieser lässt sich als ein Zusammentreffen von (Ent-)Subjektivierungs- und Entgrenzungstrends nachzeichnen. In ihrem Beruf als Firmenkundenbetreuerin in der Bankbranche verfügte die Autorin mit Vertriebs- und Krediterfahrung über ein Profil, welches organisatorisch nicht vorgesehen war, denn diese beiden Bereiche sind aufgrund bankenrechtlicher Vorschriften strikt zu trennen (vgl. Bundesbank 2003). Ihr beruflicher Erfolg war jedoch auf dieses breite Profil und eine individuelle Arbeitsweise zurückzuführen, da sie Kunden so maßgeschneiderte Lösungen anbieten konnte. Dieses *subjektivierende Arbeitshandeln* war jedoch *objektiv* nicht vorgesehen (vgl. Böhle 2003; Böhle et al. 2011), obwohl viele Finanzunternehmen in ihrer Außendarstellung angeben, maßgeschneiderte Finanzlösungen zu bieten (vgl. Baethge 2004a, 10 f., 18). Die Verfasserin hatte die Ausbildungserfahrung erworben und große Freude daran, jungen Kolleg/-innen ihr Know how und Erfahrungswissen weiterzugeben. Ihre *Kunst der guten Dienstleistung* (vgl. Munz/Wagner/Hartmann 2012) wurde durch organisatorische Umstrukturierungen jedoch zunehmend obsolet. Aufgrund bankenrechtlicher Bestimmungen (Basel II; vgl. Bun-

desbank 2003) wurden digital ermittelte Ratings der entscheidende Maßstab für die Kreditgewährung, d. h. Kreditspezialisten nahmen eine *Selbstobjektivierung subjektivierenden Handelns* vor (vgl. Böhle 2003, 133 f.). Verschärfend kam hinzu, dass sie als Generalistin Spezialisten für diverse Produktparten hinzuziehen sollte. Es war ihr unklar, was dann noch ihre Kernkompetenz als Firmenkundenbetreuerin sein sollte. Böhle (2003, 133) schreibt hierzu: „[Es] spricht vieles dafür, daß speziell bei qualifizierten Tätigkeiten in der Vergangenheit das subjektivierende Handeln eine maßgebliche Rolle spielte und hierauf wesentlich das berufliche Selbstverständnis beruhte.“

Zudem musste sie feststellen, dass die Handlungsspielräume im Vertrieb immer weiter eingeengt und Vertriebsprozesse zentral gesteuert wurden (vgl. *systemische Rationalisierung* bei Baethge/Baethge-Kinsky 2006). Für die Verfasserin hatte diese *technisch mediatisierte Informations- und Eingriffsstruktur* (Böhle 2003, 134; Kaiser 2017, 5 ff.) eine erzwungene Selbstobjektivierung des Arbeitshandelns zur Folge, sodass ihr Erfahrungswissen zunehmend dysfunktional wurde.

In der Zusammenarbeit mit Kolleg/-innen und Vorgesetzten fand eine entgegengesetzte Entwicklung statt. Versuche, Probleme auf einer objektiven *Sachebene* zu lösen, erwiesen sich als nicht zielführend. Unter den konfliktbehafteten Rahmenbedingungen waren vielmehr die Wahrnehmung der Gefühle des Gegenübers sowie die Fähigkeit zum Perspektivwechsel von entscheidender Bedeutung. Lange hatte die Verfasserin die subjektiven Befindlichkeiten und Motive der Kolleg/-innen zu wenig im Blick und die *Beziehungsebene* vernachlässigt (vgl. Watzlawick et al. 2011, 61–64; Schulz von Thun 2008). Zudem hatte sie als Frau einige ungeschriebene Konventionen missachtet, die es in ihrem beruflichen Status einzuhalten galt (vgl. Knaths 2014). Ihrer scheinbar gelungenen *Work-Life-Balance* mangelte es jedoch unausgesprochen an Akzeptanz durch das soziale Umfeld. Ein Coach konstatierte: „*Die Passung zwischen Ihnen und Ihrem Umfeld scheint zu fehlen.*“ (vgl. *person-environment-fit* in Kap. 4.1.3). Zu spät begann sie zu verstehen, dass die Aussage ihres Vorgesetzten: „*Wir spielen hier Theater.*“ keine Metapher, sondern eine reale Beschreibung des Geschehens war (vgl. Goffman 1959). Als in ihrem Kundenportfolio Kreditrisiken sichtbar wurden, die nach ihrer Einschätzung einer Intervention bedurft hätten, konnte sie sich aufgrund des hohen Vertriebsdrucks und asymmetrischer Machtverhältnisse nicht durchsetzen. Erst rückwirkend wurde ihr bewusst, dass sie einen Mobbingprozess durchlebt hatte (vgl. Gross 2005, 77–92).

Diese für den beruflichen Erfolg unverzichtbaren Einsichten hat die Autorin nicht in der Schule, sondern in sehr konfliktbehafteten Interaktionsprozessen unter Hinzuziehung von Literatur und Beratungsangeboten gewonnen. Sie waren letztlich die Basis für die Entscheidung zur beruflichen Umorientierung. Diese stellte eine Rückbesinnung auf ursprüngliche persönliche Ziele dar. Schon nach dem Abitur hatte sie Lehrerin werden wollen, was sie aufgrund der damals desolaten Beschäftigungsaussichten aber verworfen hatte. Auch den Wunsch zu promovieren hatte sie nach ihrem betriebswirtschaftlichen Studium an einer Fachhochschule nicht ernsthaft verfolgt. In einem ersten Schritt ging es aber nicht nur darum, ihrem weiteren Werdegang rückwirkend einen Sinn zu verleihen, sondern um ein Moratorium außer-

halb der Zwänge des Arbeitsmarktes, um sich psychisch zu regenerieren und sich über die weiteren beruflichen Ziele Klarheit zu verschaffen. Die Erfahrungen an ihrem Arbeitsplatz hatten ihr Selbstvertrauen zutiefst erschüttert und die Identifikation mit ihrem Beruf gänzlich zerstört. Eine Qualifikationsstelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin bot ihr das nötige Anregungspotenzial für diese Prozesse. Die von ihrem Doktorvater eingeräumten Handlungsspielräume eröffneten ihr die Möglichkeit, ihre berufsbiografische Erfahrung für die berufliche Bildung fruchtbar zu machen.

Um ihre berufliche Umstrukturierung in Angriff nehmen zu können, hat die Verfasserin hinsichtlich ihrer handlungsleitenden subjektiven Theorien (vgl. Groeben 1988) einen Paradigmenwechsel vollziehen müssen. Die Autorin hatte sich nach elf Jahren Betriebszugehörigkeit in Festanstellung ein außertarifliches Gehalt sowie einen Titel als Prokuristin erarbeitet. Die bei Personalentscheidern weit verbreitete subjektive Theorie, dass Bewerber bei einem Stellenwechsel ein attraktiveres Einkommen oder eine höhere Stellung anstreben müssen, erwies sich für einen Quereinstieg in eine andere Branche als großes Hindernis. Bewerbungen scheiterten auch daran, dass eine perfekte Passung zum ausgeschriebenen Stellenprofil erwartet wurde. Für die Autorin stellten Einkommen und Status bei der Wahl des Arbeitsplatzes jedoch nur noch eine Nebenbedingung dar. Wichtig war für sie vielmehr, sich mit ihren Arbeitsaufgaben identifizieren zu können, das Gefühl zu haben, etwas Sinnvolles zu tun und in einem weitgehend konfliktfreien Arbeitsumfeld tätig sein zu können. Die Einstellungs politik der Betriebe erwies sich jedoch als zu unflexibel, sodass es trotz eines viel zitierten Fachkräftemangels zu keiner Passung hinsichtlich der wechselseitigen Vorstellungen kam (vgl. Kettner 2012; Heidemann 2012). Um diese Pattsituation zu überwinden, musste sie den scheinbar unvernünftigen Schritt von einem gut ausgestatteten unbefristeten Vollzeitverhältnis in eine prekäre Beschäftigung auf deutlich niedrigerem Einkommensniveau gehen.

Auch die heute 25 und 24 Jahre alten Pflegekinder der Verfasserin stießen am Übergang zwischen Schule und Beruf auf massive Passungsprobleme. Zunächst gelang es ihnen trotz ihrer Vorschädigungen (posttraumatische Belastungsstörung, fetales Alkoholsyndrom), einen Hauptschulabschluss zu erreichen. Der Versuch, verschiedene Bildungsgänge des Übergangssystems sowie Jugendhilfemaßnahmen zu durchlaufen, scheiterte jedoch wiederholt frühzeitig an Vermeidungsverhalten und Fehlzeiten. Die Pflgetochter entwickelte sich erst in einer anthroposophischen Jugendhilfeeinrichtung außerordentlich positiv und hat inzwischen ihre Gesellenprüfung zur Tischlerin erfolgreich bestanden. Bei ihrem Pflegesohn musste die Verfasserin wegen seiner behinderungsbedingten Verhaltensauffälligkeiten dagegen mehrfach intervenieren, um ihn vor Obdachlosigkeit, Inhaftierung und Suizid zu bewahren – eine für junge Erwachsene mit fetalem Alkoholsyndrom typische Erfahrung (vgl. Spohr et al. 2016). Auch die leibliche Tochter der Verfasserin litt schon im ersten Grundschuljahr unter Leistungsdruck und sozialer Ausgrenzung. Prägend war ein wettbewerbsorientiertes sozio-kulturelles Umfeld in einem sehr wohlhabenden Stadtteil Hamburgs (höchste Stufe des sozio-ökonomischen KESS-Indikators der Schulbehörde, vgl. Schulte/Hartig/Pietsch 2014). Die Verfasserin ist daher zu der Über-

zeugung gelangt, dass eine Teilhabe im Sinne von *Inklusion* (vgl. Kap. 5.2.2.2) nur möglich ist, wenn pädagogische und personalpolitische Anstrengungen ihren Ausgangspunkt beim individuellen Vermögen der Lernenden nehmen.

1.7 Paradigmatische Einordnung dieser Arbeit

Die Autorin bewegt sich – bedingt durch ihren Beruf, ihre Kinder und ihren Wohnort – in sehr verschiedenen sozio-ökonomischen Umfeldern. Die statistisch belegte und von Ulrich Beck (1999) als *Brasilianisierung* bezeichnete wachsende Ungleichheit zwischen Arm und Reich nimmt sie im Alltag einer Großstadt spürbar wahr (vgl. Kap. 2.1.1). Sie ist zu der Überzeugung gelangt, dass der soziale Zusammenhalt der Gesellschaft – und damit die Grundlage für den wirtschaftlichen Wohlstand – gefährdet ist. Die Wirtschaftswissenschaften als wichtigste Referenzdisziplin der Wirtschaftspädagogik misst sie daher an einem Maßstab, den bereits der Moralphilosoph und Begründer der Nationalökonomie Adam Smith formulierte (vgl. Kap. 5.1.2):

„Er [der Mensch, Anm. d. Verf.] ist sich auch dessen bewußt, daß sein eigenes Interesse mit dem Gedeihen der Gesellschaft enge verknüpft ist, und daß die Glückseligkeit, ja vielleicht die Erhaltung seines Daseins, von ihrer Erhaltung abhängt. Aus all diesen Gründen hegt er darum einen Abscheu gegen alles, was dahin zielen kann, die Gesellschaft zu zerstören, und ist bereit, sich jeden Mittels zu bedienen, das ein so verhaßtes und schreckliches Ereignis zu verhindern vermag. Ungerechtigkeit wirkt aber mit Notwendigkeit dahin, die Gesellschaft zu zerstören.“ (Smith 2010, Erstausgabe 1759, 141)

In ihrer Arbeit als Wirtschaftspädagogin ist es ihr ein Anliegen, ein Bewusstsein für die Notwendigkeit eines sozialen Zusammenhalts (als Inklusion in einem weiten Sinne; vgl. Thole 2016) und wechselseitiger Wertschätzung zu schaffen. Zwar ist der Staat durch vielfältige Maßnahmen bemüht, benachteiligte Jugendliche in Erwerbstätigkeit zu bringen, damit sie ihren Lebensunterhalt selbstständig erwirtschaften. Jedoch greifen diese häufig nicht, weil sie nicht auf die Bedürfnisse der jungen Menschen abgestimmt sind (vgl. Kap. 3.2.5; 3.2.6.2). Unabhängig von dieser speziellen Zielgruppe ist es ihr ein Anliegen, junge Menschen auf die Herausforderungen von Arbeitswelt und Gesellschaft vorzubereiten, um ihnen eine dauerhafte Teilhabe aus eigener Kraft zu ermöglichen. Aufgrund ihrer berufsbiografischen Erfahrungen ist die Autorin zu der Überzeugung gelangt, dass nachhaltige berufliche Handlungskompetenz in der subjektivierten Arbeitswelt einer achtsamen Selbstfürsorge bedarf sowie der Fähigkeit, die eigenen Interessen strategisch zu verfolgen und Einflussmöglichkeiten zu nutzen. Hierbei geht es auch um einen wohlüberlegten Umgang mit Machtasymmetrien (vgl. Kap. 6.1.1.5). Unter Wettbewerbsdruck kann es zu Machtmissbrauch und ökonomisch unvernünftigen kurzfristigen Managemententscheidungen kommen, wenn Macht nicht mit Verantwortung und Kompetenz gekoppelt ist (vgl. Scholl 2007; Witte/Quaquebeke 2007; Zimbardo 2017). Die Entwicklung der Bankbranche zeigt dies sehr anschaulich. Dies hat zu Forderungen nach gesetzlichen Regelungen geführt, die solchen Fehlentwicklungen vorbeugen (vgl. Stiglitz 2010;

Shiller 2012). Hierfür ist in einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung der Staat zuständig. Dieser wird im Rahmen einer liberalen Wirtschaftspolitik aber erheblich dereguliert. So geht paradoxerweise eine liberale Wirtschaftspolitik mit einer Zunahme administrativer Kontrollen und Prozeduren einher (vgl. Giddens 1991, 149 ff.), was letztlich Kreativität und Innovation behindert. Die Verfasserin ist daher der Überzeugung, dass Freiheit ohne Zwang nur durch moralische Selbstverpflichtung und -disziplin erreichbar ist (vgl. Kap. 5.1).

Diese Ausführungen stellen kein Votum dar, auf Fachlichkeit zu verzichten, sondern betonen die Notwendigkeit, diese gewinnbringend und verantwortungsvoll für die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung zu nutzen. Zur Erweiterung von Handlungsspielräumen gehört es ihrer Auffassung nach auch, sich – abgesehen von einer finanziellen Grundsicherung – von vermeintlich ökonomischen Sachzwängen zu lösen. In einer kapitalistischen Gesellschaft sind berufsbiografische Entscheidungen häufig von der Vorstellung geleitet, den Lebensstandard immer weiter steigern zu müssen. Diese Haltung grenzt das Spektrum möglicher biografischer Entwicklung stark ein (vgl. Schneidewind et al. 2013; Binswanger 2013).

Mit dieser Forschungsarbeit möchte die Autorin für ihre Position eine *wissenschaftlich fundierte, theoretische und empirische Diskussionsgrundlage* liefern. Sie möchte zeigen, dass sowohl die Betroffenen als auch Wirtschaft und Gesellschaft davon profitieren, wenn junge Menschen schon in der beruflichen Erstausbildung befähigt werden, einen *sinnstiftenden* Arbeitsplatz zu finden, an dem sie ihr Potenzial zur Geltung bringen können und nicht überfordert werden. In der Berufswelt entscheidet die Fähigkeit, die je anzutreffenden Anforderungen mit den jeweils eigenen Bedürfnissen und Voraussetzungen in Einklang zu bringen, darüber, ob vorhandene Fach-, Sozial- und Personalkompetenzen nachhaltig zum Einsatz kommen, also Performanz entfalten (vgl. Zabeck 2004, 103 ff.). Wer junge Menschen auf eine ökonomisch geprägte Lebenswelt vorbereiten möchte, muss sich daher mit dem Verhältnis zwischen dem Individuum und seiner jeweiligen Umwelt auseinandersetzen. Nichts anderes forderte schon der Bildungsrat (1974, 49): „[...] daß der Lernende sich seiner selbst als ein verantwortlich Handelnder bewußt wird, daß er seinen Lebensplan in seinem mitmenschlichem Zusammenleben selbständig fassen und seinen Ort in Familie, Gesellschaft und Staat richtig zu finden und zu bestimmen vermag“.

Eine solche Auseinandersetzung fordert auch Tafner (2015, 698) angesichts einer verschärften Ökonomisierung der Arbeitswelt und Gesellschaft:

„Reflexive Wirtschaftspädagogik setzt sich zum Ziel, Lernen und Reflexion von sozioökonomischem Denken und Handeln im beruflichen und außerberuflichen Kontext zu ermöglichen, indem der Mensch in den Mittelpunkt gestellt wird, der in seinem Eingebettetsein in Kultur und Gesellschaft in bedingter Freiheit versucht, Sinn, Effizienz und Verantwortung in struktureller Rationalität zu verbinden.“

Strukturelle Rationalität bedeutet hierbei, den Freiraum der bedingten Freiheit zu nutzen, um ethisch-moralisch begründete Entscheidungen zu treffen (vgl. Tafner 2015, 680). In diesem Sinne versteht die Autorin diese Forschungsarbeit als Versuch,

Möglichkeiten einer Konkretisierung *Reflexiver Wirtschaftspädagogik* in ihrem Forschungsfeld auszuloten.

Zugleich stellt die Arbeit einen Beitrag zu einer *subjektwissenschaftlichen Grundlegung* von Bildungsprozessen in kaufmännischen Bildungsgängen dar (vgl. Holzkamp 1995; Faulstich/Ludwig 2004; Kap. 6.2.5.3 und 7.3.4). Hiermit werden die Lernenden mit ihren konkreten Lebenssituationen und Handlungsproblematiken zum Ausgangspunkt der curricularen Überlegungen gemacht (vgl. Holzkamp 1995, 175 ff.). Ziel ist es hierbei, *expansive Lernprozesse* anzuregen, durch die die Lernenden ihre Handlungsspielräume erweitern (ebd., 187 ff.). Hierdurch steht die Arbeit in der Tradition der *Kritischen Erziehungswissenschaft*, bleibt aber nicht bei der Kritik am Bestehenden stehen, sondern sieht sich in der Verantwortung, die kritikwürdig erachteten Sachverhalte mitzugestalten und hierfür bestehende Handlungsspielräume zu nutzen (vgl. Kap. 1.4.3). Sie ist in diesem Sinne kritisch-konstruktiv (vgl. Kutscha 2019). Die Autorin geht davon aus, dass diese Form von „Bildungsexpansion“ nicht nur den individuellen Interessen der Lernenden im Sinne von Emanzipation dient, sondern auch ihr kreatives Innovationspotenzial hebt und es damit auch für Wirtschaft und Gesellschaft nutzbar macht. Dieser von Klaus Holzkamp (1995) in den deutschsprachigen Diskurs eingeführte Zugang ist trotz eines hohen Bekanntheitsgrades und einer wachsenden Popularität des Begriffs *Subjektorientierung* in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Ludwig 2005) bisher kaum ernsthaft weiterverfolgt worden, wohl aber in der Erwachsenenbildung (vgl. Faulstich/Ludwig 2004) und im anglophonen Raum (z. B. Billett/Somerville 2004; Fuller/Unwin 2003). Ein ähnliches Konzept wurde bereits 1987 vom finnischen Pädagogen Engeström (1987) vorgestellt. Auch aus arbeitswissenschaftlicher Perspektive fordert Böhle (2003) die wissenschaftliche Anerkennung dessen, was sich der Wissenschaft entzieht, und meint damit subjektiviertes Arbeitshandeln, welches bei der objektiven Organisation von Arbeitsprozessen systematisch negiert wird. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung von beruflichen Lernprozessen nimmt Handlungsproblematiken, welche subjektivierendes Arbeitshandeln erfordern, zum Ausgangspunkt. Dies stellt für die curriculare und schulische Theorie und Praxis einen Paradigmenwechsel dar, weil es bisher üblich ist, Lerngegenstände und -ziele von außen an die Lernenden heranzutragen. Dies gilt selbst für Didaktiken in der Tradition der *Kritischen Theorie*, welche auf die Selbstbestimmung der Subjekte abzielen (vgl. Klafki 1980/2007; Kap. 4.4).

Beide paradigmatischen Zugänge setzen ein Menschenbild voraus, wie es in der *humanistischen Psychologie* vertreten wird. So geht die Autorin davon aus, dass der Mensch ein Bedürfnis hat, seine Potenziale sinnstiftend zu entfalten, zugleich aber auch auf soziale Eingebundenheit angewiesen ist, sodass das Bedürfnis nach persönlicher Entfaltung seine Grenzen dort findet, wo es die Akzeptanz durch das soziale Umfeld gefährdet. Der Mensch ist dabei stets als Einheit von Körper, Geist und Seele zu begreifen. Dies schließt eine isolierte Betrachtung kognitiver Aspekte, wie sie aus forschungspragmatischen Gründen oft anzutreffen ist, aus (vgl. Kriz 2019; Cohn 1975; Casper 2021).

2 Subjektivierung und Entgrenzung: Belastungsprobe für die berufliche Identität der Beschäftigten im Einzelhandel

Nachdem sich dem Leser durch den autobiografischen Zugang der Verfasserin bereits erschlossen hat, wie sich Subjektivierung, Entgrenzung und Wissensgesellschaft in der Finanzbranche manifestieren, wendet sich dieses Kapitel nun der Einzelhandelsbranche zu. Ausgehend von den im Zuge von Globalisierung und Ökonomisierung sich ändernden Geschäftsmodellen und Beschäftigungsstrukturen im Einzelhandel werden konkrete Subjektivierungs- und Entgrenzungsentwicklungen beschrieben, welche Beschäftigten und Auszubildenden Identitätsarbeit abverlangen.

2.1 Globalisierung und Ökonomisierung im Einzelhandel

2.1.1 Ein globaler neoliberaler Markt

Durch die Intensivierung des Welthandels, digitale Kommunikationsmittel und Migrationsbewegungen wird der Weltmarkt homogener und kann zunehmend mit standardisierten Marketingstrategien erschlossen werden (vgl. Levitt 1983). Ereignisse am anderen Ende des Globus haben durch die Vernetzung unmittelbar Auswirkungen auf uns (vgl. Giddens 1991, 21–27; Beck 1999, 29 ff.). Nachfolgend seien einige für den Arbeitsmarkt bedeutsame ökonomische Auswirkungen der *Globalisierung* betrachtet:

Der globale Warenexport nahm in der Zeit von 1960 bis 2008 um das 15,6-fache zu, während die Weltwarenproduktion nur um das 5,8-fache stieg. Die Außenhandelsquote Deutschlands – die Summe von Importen und Exporten in Relation zum Bruttoinlandsprodukt – liegt bei 71,3% (BpB 2019). Treibende Kraft der Globalisierung sind multinationale Konzerne, bei denen im Durchschnitt rund zwei Drittel der Vermögenswerte, des Umsatzes und der Beschäftigten auf das Ausland entfallen. Hierdurch können sie Absatz, Beschaffung, Investitionen und Steuerpolitik global organisieren. Ihre Vermögenswerte entsprechen häufig dem BIP kleinerer Staaten (vgl. BpB 2017a, 2017b; Abb. 4).

■ Vermögenswerte von 20 ausgewählten MNU im Vergleich zum BIP ausgewählter Staaten 2015

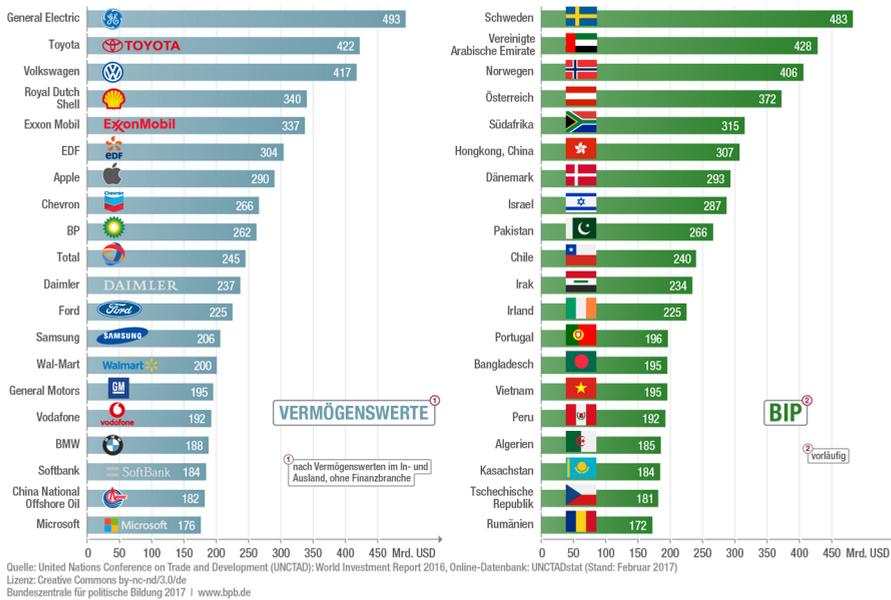


Abbildung 4: Vermögenswerte multinationaler Unternehmen und BIP ausgewählter Staaten im Vergleich (BpB 2017b)

Die Globalisierung wird durch die Außenhandelspolitik der entwickelten und sich entwickelnden Staaten mit dem Argument forciert, dass dies – entsprechend der meisten Außenhandelstheorien – dem Wohlstand förderlich sei (vgl. Herrmann 2016). Aber auch technische Innovationen wie das Internet und Migrationsbewegungen haben den Globalisierungsprozess beschleunigt. Die Freihandelspolitik ist in der Regel mit einer Deregulierung des Sozialstaates verbunden, um die internationale Wettbewerbsfähigkeit zu fördern. Beispiele hierfür sind die Hartz-IV-Reformen und Privatisierungen in Deutschland sowie der Abbau des Sozialstaates in Skandinavien (vgl. Avis 2017; Abelshausen 2011, 493 ff.). Folge ist eine zunehmende *Ökonomisierung*, d. h. zum einen, dass ökonomische Maßstäbe auf immer mehr Lebensbereiche übergreifen, die hiervon vorher bewusst ausgenommen waren (z. B. Gesundheit, Bildung, Pflege). Andererseits treten nicht ökonomische handlungsrelevante Entscheidungskriterien – wie z. B. Verteilungsgerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Lebensqualität – immer mehr in den Hintergrund (vgl. Becker 1993; Ulrich 2001). Studien des französischen Ökonomen Piketty (2015), der OECD (2015) und des Internationalen Währungsfonds (IWF) (vgl. Dabla-Norris et al. 2015) sowie die Armutsberichte der Bundesregierung (vgl. 2017; Krause 2015) zeigen übereinstimmend, dass die Schere zwischen Arm und Reich in den Industriestaaten seit den 70er-Jahren spürbar auseinandergeht. Der IWF räumt als federführender Verfechter der Weltfreihandelspolitik ein, dass die Liberalisierung der Finanzmärkte und die Austeritätspolitik der öffentlichen Haushalte auf-

grund wachsender Ungleichheit nicht die erhofften Wachstumsimpulse gegeben habe (vgl. Ostry/Loungani/Furceri 2016; Dabla-Norris 2015, 7; OECD 2015, 16 ff.). Eine schwerwiegende Folge der wachsenden Ungleichverteilung ist die Konzentration wirtschaftlicher Macht in den Händen weniger (vgl. Piketty 2015). Durch IT-gestützte Finanzderivate, Private-Equity oder Hedgefonds-Investitionen sowie wechselseitige Kapitalverflechtungen wirken Investoren zudem massiv auf die Realwirtschaft ein. Kurzfristige Renditeinteressen der Kapitalanleger stehen einer langfristig angelegten strategischen Unternehmenspolitik oft entgegen. Die Subprime- und Finanzkrise 2007 führte über solche Verflechtungen zu einer weltweiten Rezession (vgl. Stiglitz 2010; Shiller 2012). Darüber hinaus stehen auch globale ökologische (Klimawandel, Nuklearkatastrophen) und gesellschaftliche Risiken (Migration, kriegerische Konflikte um Rohstoffe) in engem Zusammenhang mit dem durch das globale Wirtschaftswachstum steigenden Ressourcen- und Energiebedarf (vgl. Beck 1986).

2.1.2 Globalisierte Geschäftsmodelle im Einzelhandel

2.1.2.1 Charakteristika und Trends der Einzelhandelsbranche

Der Einzelhandel ist traditionell eine volkswirtschaftlich bedeutsame Branche (vgl. Vock/Balschun/Annen 2015, 38 ff.). In der EU erwirtschaftet sie 11,1% des Bruttoinlandsproduktes (vgl. European Commission 2013) und 5% der Wertschöpfung (vgl. Eurostat 2019). In Deutschland erwirtschaftete der Einzelhandel (ohne Kfz, Tankstellen, Brennstoffe, Apotheken) im Jahre 2016 einen Umsatz von 483 Mrd. € (vgl. HDE 2017, 11), dies entspricht 15,5% des Bruttoinlandsproduktes (vgl. Statistisches Bundesamt 2017a). Die Wertschöpfung entsprach 73 Mrd. € (vgl. HDE 2017a, 45) bzw. 2,3% des BIP (eigene Berechnung).

Die Entwicklung der Branche hängt von der Kaufkraftentwicklung der Konsumenten ab (vgl. GfK Geomarketing 2017, 4–6), was z. B. zu deutlichen Umsatzrückgängen im Jahr 2009 – nach der Finanzkrise – führte (vgl. Abb. 5). Seit dem Jahr 2010 entwickelten sich Umsatz, Produktivität und Rendite im Einzelhandel bis zur Corona-Pandemie² wieder positiv (vgl. WABE-Institut 2020; GfK Geomarketing 2017). Allerdings sinkt der Anteil des Einzelhandels am privaten Konsum mit steigendem Wohlstand, da Konsumenten zusätzlich in Freizeit, Reisen und Dienstleistungen investieren (vgl. GfK Geomarketing 2017, 11). Die Lebensmittelsparte reagiert dabei am wenigsten elastisch auf Änderungen der Kaufkraft (vgl. gelbe Linie in Abb. 5). Laut Berechnungen des von der Gewerkschaft ver.di beauftragten WABE-Instituts Berlin (2017, 42) beträgt die Umsatzrendite im Einzelhandel ca. 3,5–4%.

2 Bleibende Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Branche können an dieser Stelle weder dargestellt noch abgeschätzt werden.

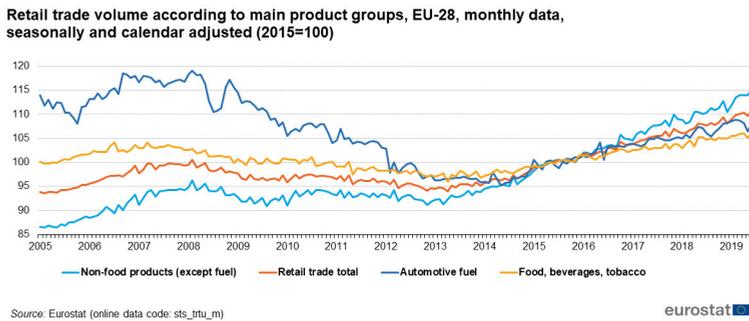


Abbildung 5: Einzelhandelsvolumen EU-28 (Eurostat 2019)

Seit den 90er-Jahren erfährt der Einzelhandel einen tiefgreifenden Strukturwandel und Konzentrationsprozess (vgl. Dawson 2010; Hamilton/Petrovic 2011; Wortmann 2011; Petrovic 2011; Senauer/Reardon 2011; Deloitte 2017). Durch seine volkswirtschaftliche Funktion als Mittler zwischen Konsumption und Produktion war der Einzelhandel in Zeiten des stationären Vertriebs eng an seine Heimatmärkte gebunden. Durch das Internet als neuem Vertriebskanal hat er seine Informationsvorsprünge, die ihn für die Partner auf beiden Seiten der Wertschöpfungskette unentbehrlich machten, weitgehend eingebüßt. Die neuen technischen Möglichkeiten senken zudem die Markteintrittsbarrieren für neue Konkurrenten aus dem produzierenden Gewerbe, dem Großhandel und aus dem Ausland (vgl. Deloitte 2017, 7; Weitz 2010; Sonnec/Ott 2010; Fox/Sethuraman 2010). Abbildung 6 zeigt, dass der nicht filialisierte Fachhandel seit 2010 deutlich an Marktanteilen zugunsten des filialisierten Fachhandels und von Discountern verloren hat. Wegen eines Trends zu größeren Flächen und der Präferenz der Kundschaft für das Auto siedeln sich neue großflächige Geschäfte in der Regel in Gewerbegebieten an Stadträndern an (vgl. Dawson 2010, 67 ff.; Grewal et al. 2010; Wortmann 2011; Senauer/Reardon 2011).

Heute dominieren wenige multinationale Handelskonzerne die Branche. Unter den 40 reichsten Großfamilien Deutschlands laut Manager-Magazin befinden sich auch die familiengeführten Einzelhandelsunternehmen wie die Schwarz-Gruppe, die Gebrüder Albrecht, Dirk Rossmann, die Familien Otto, Herz (Tchibo), Haniel (Metro), Deichmann, Haub (Tengelmann), Baus (Bauhaus) und Werner (dm) (vgl. WABE-Institut 2020, 33). Trotz der starken Konzentration haben 90 % aller Betriebe weniger als 20 Angestellte und stellen 40 % der Beschäftigten (vgl. Schäfer/Schmidt 2016, 20; Vock/Balschun/Annen 2015, 40; Dummert 2013, 12). Insgesamt ist die Branche von einer großen Heterogenität hinsichtlich Betriebsgröße, Vertriebskonzepten und Warensortiment geprägt. Zu ihr gehören z. B. Lebensmitteldiscounter, Drogerien, SB-Warenhäuser, Warenhäuser, Tankstellen, Bau- und Elektronikfachmärkte, der Versandhandel, Schuh- und Bekleidungsgeschäfte. Hierbei stellt die Lebensmittelparte ca. ein Drittel des Umsatzes und der Beschäftigten (vgl. HDE/IFH 2018; Nielsen 2016).

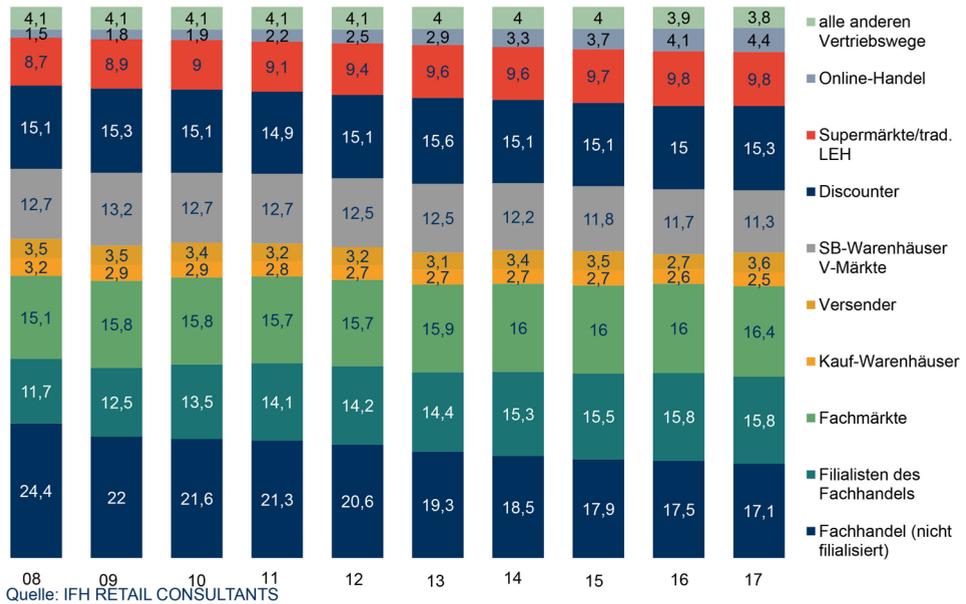


Abbildung 6: Marktanteilsentwicklung der Betriebsformen im Einzelhandel 2000–2015 (HDE 2018, 9)

Top 10 retailers, FY2015

Top 250 rank	Δ in rank	Company	Country of origin	FY2015 Retail revenue (US\$M)	FY2015 Retail revenue growth	FY2015 Net profit margin	FY2015 Return on assets	FY2010-2015 Retail revenue CAGR*	# Countries of operation	% Retail revenue from foreign operations
1	↔	Wal-Mart Stores, Inc.	US	482,130	-0.7%	3.1%	3.5%	2.7%	30	25.8%
2	↔	Costco Wholesale Corporation	US	116,199	3.2%	2.1%	1.9%	8.3%	10	27.4%
3	↔	The Kroger Co.	US	109,830	1.3%	1.9%	1.6%	6.0%	1	0.0%
4	↔	Schwarz Unternehmenstreuhand KG	Germany	94,448	8.1%	n/a	n/a	7.4%	26	61.3%
5	↑ +5	Walgreens Boots Alliance, Inc. (formerly Walgreen Co.)	US	89,631	17.3%	4.1%	2.7%	5.9%	10	9.7%
6	↑ +3	The Home Depot, Inc.	US	88,519	6.4%	7.9%	7.6%	5.4%	4	9.0%
7	↓ -1	Carrefour S.A.	France	84,856	3.1%	1.4%	1.8%	-3.1%	35	52.9%
8	↓ -1	Aldi Einkauf GmbH & Co. oHG	Germany	82,164 ^e	11.5%	n/a	n/a	8.0%	17	66.2%
9	↓ -4	Tesco PLC	UK	81,019	-12.7%	0.6%	-9.3%	-2.3%	10	19.1%
10	↑ +2	Amazon.com, Inc.	US	79,268	13.1%	0.6%	-0.3%	20.8%	14	38.0%
Top 10 ¹				1,308,065	2.9%	2.8%	5.9%	4.2%	15.7 ²	28.7%
Top 250 ¹				4,308,416	5.2%	3.0%	4.6%	5.0%	10.1 ²	22.8%
Top 10 share of Top 250 retail revenue				30.4%						

*Compound annual growth rate
¹ Sales-weighted, currency-adjusted composites
² Average
 e = estimate
 n/a = not available

Source: Deloitte Touche Tohmatsu Limited, Global Powers of Retailing 2017. Analysis of financial performance and operations for fiscal years ended through June 2016 using company annual reports, Planet Retail database and other public sources.

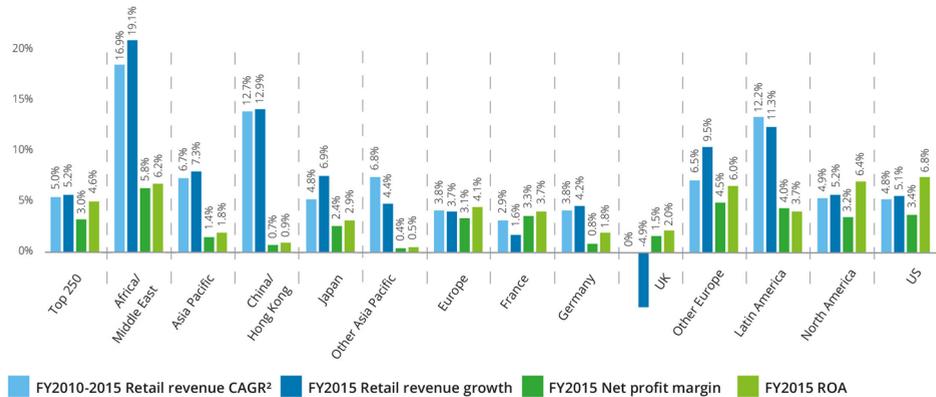
Abbildung 7: Top 10 Einzelhandelskonzerne in der Welt 2015 (Deloitte 2017, 14)

Deutsche Konzerne gehören zu den Global Playern (vgl. Abb. 7). Eine globale Erfolgs-story stellen die deutschen Einzelhandelsdiscounter Lidl (Schwarz-Gruppe weltweit auf Platz 4) und Aldi (weltweit Platz 8) dar. In der Deloitte-Studie *Global Powers of Retailing 2017* fällt die Metro-Gruppe erstmals aus den Top Ten heraus, während Ama-

zon als größtes Onlinekaufhaus auf Platz 10 vorrückt. Unter den 50 größten Onlinehändlern nehmen die Otto-Gruppe Platz 5, Zalando SE Platz 15 und die Metro-Gruppe Platz 30 ein. Bei den weltweit größten 250 Einzelhandelsunternehmen wurden im Jahr 2015 8,7% des Gesamtumsatzes über das Internet realisiert, wobei die Wachstumsrate mit 18,3% 4,5-mal höher war als im stationären Geschäft (vgl. Deloitte 2017, 34). In der Aufstellung der 50 weltweit am stärksten wachsenden Einzelhandelsunternehmen befindet sich jedoch kein einziges deutsches Unternehmen. Unter den weltweit 250 größten Einzelhandelsunternehmen stellen europäische Unternehmen 35% des Umsatzes, davon 40% im Ausland. Besonders deutsche (Schwarz, Aldi, Metro) und französische Unternehmen (Carrefour, Auchan, Casino) zeichnen sich durch eine aggressive Expansionsstrategie mit großer regionaler Ausbreitung aus. Hauptmotiv hierfür sind die gesättigten Heimatmärkte und das Wachstumspotenzial der *Emerging Markets* (vgl. Wortmann 2003, 19 f.; Simon/Gathen/Daus 2010; Deloitte 2017, 24 ff.; Abb. 8). Trotz globaler Trends zeichnen sich nationale Märkte immer noch durch viele lokale Besonderheiten aus, z. B. durch rechtliche Restriktionen bezüglich Ladenöffnungszeiten und Ladengröße oder kulturell bedingte Produktpräferenzen, die eine lokale Beschaffung erfordern (vgl. Wortmann 2011).

Global Powers of Retailing 2017 | Geographic analysis

Retail revenue growth and profitability by region/country¹, FY2015



Results reflect Top 250 companies headquartered in each region/country

¹ Sales-weighted, currency-adjusted composites

² Compound annual growth rate

Source: Deloitte Touche Tohmatsu Limited. Global Powers of Retailing 2017. Analysis of financial performance and operations for fiscal years ended through June 2016 using company annual reports, Planet Retail database and other public sources.

Abbildung 8: Umsatzwachstum und Profitabilität in Einzelhandel je Region/Land 2015 (Deloitte 2017, 25)

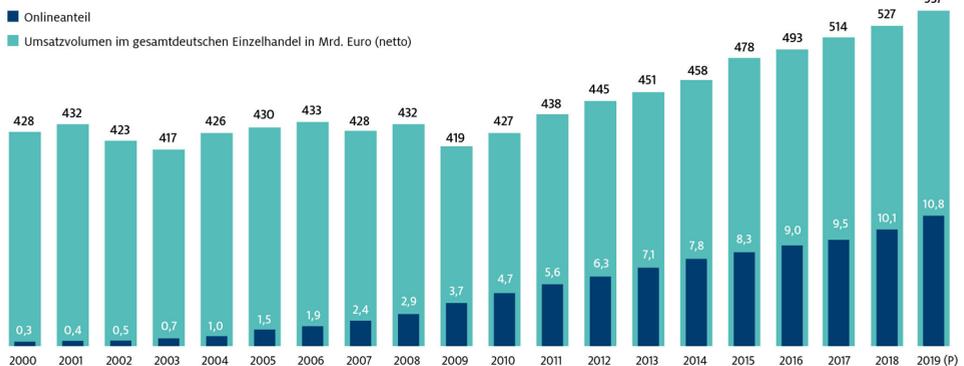
2.1.2.2 Faktoren der Wettbewerbsfähigkeit und Geschäftsmodelle

Grewal et al. (2010) benennen sechs Faktoren, welche in ihrer Wechselwirkung über den Erfolg eines Einzelhandelsunternehmens im globalen Wettbewerb entscheiden: Ladenformat, Service, Warensortiment, Preispolitik, Supply Chain Management, eingesetzte Technologien. Diese werden nun näher erläutert, da sie den Arbeitsalltag der Beschäftigten maßgeblich prägen.

Ladenformate: Da Kund/-innen aus Zeitgründen kurze Wege und Wartezeiten anstreben, findet ein Wettbewerb zwischen unterschiedlichen Ladenformaten (Discounter, Verbrauchermarkt, Kaufhaus, Einkaufszentren) statt, der über die Frequenz der Besuche entscheidet. Hierbei sind für die Kundschaft die Nähe des Standortes, Sortimentsbreite und -tiefe sowie Preisniveau zentrale Entscheidungsfaktoren (vgl. Sonneck/Ott 2010). Discounter waren aufgrund dessen gezwungen, ihr Sortiment durch Frischwaren und Markenartikel auszuweiten (vgl. Wortmann 2011, 134f.). Um unterschiedliche Marktsegmente anzusprechen, werden häufig parallel unterschiedliche Ladenformate betrieben, welche als Marke beworben werden, z. B. Rewe (Vollsortiment)/Penny (Discount), Lidl (Discount)/Kaufland (Verbrauchermarkt), Metro Cash und Carry (Großhandel)/Real (Verbrauchermarkt), Edeka (Vollsortiment)/Marktkauf (Verbrauchermarkt)/Netto (Discount), KIK (Discountbekleidungsmärkte)/OBI (Baumärkte) (vgl. Nielsen 2016, 13 ff.).

Studien belegen, dass die Kundenbindung steigt, wenn mehrere Vertriebskanäle eines Anbieters genutzt werden (vgl. Sonneck/Ott 2010). Der Anteil des Onlineumsatzes beträgt inzwischen fast 10 %, wobei Bekleidung und Konsumentenelektronik überproportional vertreten sind (vgl. Abb. 9). Häufig geht dem stationären Kauf eine Onlineinformation voraus (vgl. Abb. 10).

Onlineanteil am Einzelhandel im engeren Sinne* in Prozent



* Einzelhandel im engeren Sinne (i.e.S.) bezeichnet die institutionellen Einzelhandelsformen in Deutschland einschließlich ihrer Onlineumsätze, ohne Apotheken, Kfz-, Brennstoff- und Kraftstoffhandel.

Abbildung 9: Onlineanteil am Einzelhandelsumsatz (HDE 2019, 8)

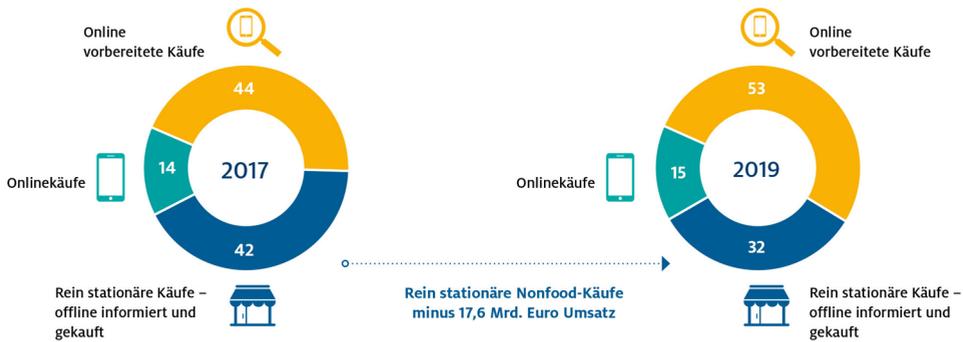


Abbildung 10: Onlinenutzungsverhalten der Käufer/-innen (HDE 2019, 27)

Das Internet ermöglicht es, Umsatzrückgänge im stationären Geschäft zu kompensieren, Informationen über das Kaufverhalten zu gewinnen und der Kundschaft einen ergänzenden Service zu bieten (vgl. Weitz 2010, 369 f.; HDE 2019, 15). Die stationären Einzelhandelsunternehmen haben ihren Marktanteil von ca. einem Drittel am Onlinehandel durch Internetpräsenz gegenüber Versendern und reinen Internethändlern behaupten können (vgl. HDE 2019, 20), da sie über eine Reihe von Wettbewerbsvorteilen wie Markenreputation, Kundennähe, Waren-Know-how sowie exklusive Marken verfügen (vgl. Weitz 2010, 368 f.). Dennoch fällt die Wahl auf den stationären Vertrieb immer häufiger nur noch, wenn das Einkaufen komfortabel ist und sogar zum Erlebnis wird (vgl. Deloitte 2017, 7; Dawson 2010, 75 ff.; Uncles 2010, 213 f.). So bieten Lebensmitteldiscounter inzwischen Kaffeeautomaten am Eingang. Der Einkauf bei der amerikanischen Bekleidungskette Hollister wird zu einem illusorischen Erlebnis und die Ware zur Nebensache (vgl. Guldner 2010). Outdoorgeschäfte werden mit Kälte- und Regenkammern, Kletterwand und Laufbändern ausgestattet (vgl. www.globetrotter.de), die Buchhandelskette Thalia bietet Weihnachtsbasteln, Lesungen und Signierstunden (vgl. www.thalia.de), Galeria Kaufhof realisiert in Düsseldorf ein neues Dream Concept (<https://www.galeria-kaufhof.de/unternehmen/handeln/dream-concept/>, 09.06.2019). Bryman (1999) bezeichnet diesen auch in anderen Dienstleistungssektoren anzutreffenden Trend zur Kreation von Konsum- und Erlebniswelten als *Disneyization* (vgl. Birken/Dunkel 2013, 39 ff.).

Service: Ein wichtiger Einflussfaktor auf das subjektive Erleben der Kundschaft ist neben dem Warenangebot und der Ladengestaltung auch der Service. Das beste Ladendesign führt nicht zum Umsatz, wenn die Waren nicht gefunden werden (vgl. Verhoef/Sloot 2010), keine entscheidungsrelevanten Informationen über die Ware verfügbar sind oder Zeit fehlt, um vor der Kasse in der Schlange zu stehen. Eine große Herausforderung besteht für Einzelhandelsunternehmen darin, diesen Service aufgrund einer aus Kostengründen niedrigen Personaldecke sicherzustellen (vgl. Voss-Dahm 2009, 106 ff.; Voss-Dahm/Lehndorff 2003, 29 ff., 49 f.; Voswinkel/Korzekwa 2005, 44 ff.). Erschwerend kommt hinzu, dass Kund/-innen ihre Unzufriedenheit heute über das Internet jederzeit öffentlich kundtun können, wodurch Missmanagement schnell zu einem größeren Reputationsschaden führen kann (vgl. Uncles 2010,

215 f.; Dannenberg/Kulke 2010). Um die Qualität an der Kundenschnittstelle zu sichern und zugleich zu rationalisieren, ist im Einzelhandel ähnlich wie in anderen Dienstleistungssparten ein Trend zur *McDonaldization* (vgl. Ritzer 1993) erkennbar, d. h. die Interaktionsprozesse zwischen Kundschaft und Beschäftigten werden in Form von Skripten standardisiert und damit kontrolliert. So haben z. B. Kassierer/-innen häufig detaillierte Anweisungen, wie sie sich gegenüber der Kundschaft verhalten sollen (vgl. Birken/Dunkel 2013, 37 ff.).

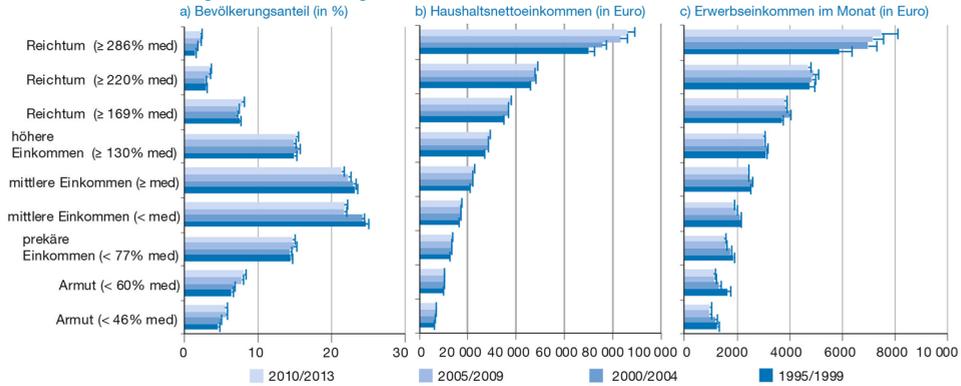
Ein wichtiger Aspekt sind angesichts steigender Erwerbsquoten von Frauen auch die Ladenöffnungszeiten. Diese sind in Deutschland bereits seit dem Jahre 1900 reglementiert. Bis 1996 galt ein bundesweiter Ladenschluss um 18:30 Uhr mit Ausnahme eines seit 1989 geltenden Dienstleistungsabends sowie eine Sonn- und Feiertagsruhe. Diese Restriktionen wurden 1996 und 2003 sukzessive gelockert, seit 2006 liegen die Ladenöffnungszeiten in der Gesetzgebungskompetenz der Länder. Insgesamt haben sich die Ladenöffnungszeiten deutlich ausgeweitet. Derzeit wird intensiv über eine mögliche Ausweitung der verkaufsoffenen Sonntage debattiert (vgl. Spiekermann 2004; Tegebauer 2007). Einerseits stellen die ausgeweiteten Öffnungszeiten ein neues Geschäftspotenzial für den Einzelhandel dar, andererseits setzen sie ihn auch unter Wettbewerbsdruck und erfordern eine aufwendige Personaleinsatzplanung (vgl. Voss-Dahm/Lehndorff 2003, 29 ff.).

Baethge (2004a), Voswinkel/Korzewka (2005) und Munz/Wagner/Hartmann (2012) stellen übereinstimmend fest, dass eine grundsätzlich denkbare und in der Literatur oft diskutierte Qualitätsführerschaft, welche sich im Wettbewerb durch besondere Beratungs- und Servicequalität hervorhebt, in der Empirie kaum anzutreffen ist. Vielmehr verfolgen alle untersuchten Betriebe eine Kostenstrategie unter Ausnutzung des Selbstbedienungskonzepts, bei der die Service- und Beratungsqualität auf ein unverzichtbares Minimum reduziert wird (vgl. Voss-Dahm 2009, 98–101). Einige Betriebe nehmen bewusst eine geringe Servicequalität in Kauf, die in irgendeiner Form (z. B. freundlicher Service an der Kasse, lokales Engagement des Betriebes) kompensiert wird (vgl. ebd., 104–106). Andere gewährleisten Beratungsqualität durch zusätzlichen Personaleinsatz unter der Voraussetzung, dass ein unmittelbarer Tauschwert in Form von Wertschöpfung entsteht (vgl. ebd., 106 ff.). Dies führt in der Regel zu einer Segmentierung der Personalintensität in Abhängigkeit von der Beratungsintensität der Produktgruppe der jeweiligen Abteilung (vgl. ebd., 103).

Warenassortiment: Auch die Zusammenstellung des Warenassortiments stellt eine Optimierungsaufgabe dar. Einerseits muss der Warenbestand unter Rentabilitätsabwägungen gering gehalten werden, andererseits hängt die Kundenfrequenz von Breite und Tiefe des Assortiments ab (vgl. Fox/Sethuraman 2010). Dies erfordert einen intelligenten Vertriebswegemix und detaillierte Informationen über das Kaufverhalten. Diese Informationen sind durch Warenwirtschaftssysteme und Internet zwar immer besser verfügbar, ihre zielgerichtete Auswertung stellt jedoch eine Herausforderung dar (vgl. Uncles 2010; Burke 2010). Mehrere Entwicklungen führen zu stark fragmentierten Märkten. Die wachsende Schere zwischen Arm und Reich führt dazu,

dass Kaufkraft und Warenkorb zwischen einzelnen Bevölkerungsschichten sehr verschieden sind (vgl. Fox/Sethuraman 2010, 242; Abb. 11).

Einkommensschichtung und -entwicklung 1995 bis 2013



Einkommensschichtung: 30% Einkommensdifferenz zur jeweils nächsten Einkommensschwelle (Median als Referenz); Haushaltsnettoeinkommen (>0) und Haushaltsmarkteinkommen (≥ 0) im Vorjahr, äquivalenzgewichtet, revidierte OECD-Skala; Erwerbseinkommen (>0) im Monat; alle Einkommen zu Preisen von 2013 (bis 1998 getrennte Preisadjustierung für West- und Ostdeutschland); zusätzlich zu den Werten sind die 95%-Konfidenzintervalle angegeben.

Quelle: SOEPv30; eigene Berechnung.

Abbildung 11: Einkommensungleichheit in Deutschland (Krause 2015, 573)

Zudem wird das Kaufverhalten immer komplexer, da Produkte nicht nur dazu dienen, den täglichen Bedarf zu decken, sondern auch einen bestimmten Lebensstil prägen, der Teil der Identität der Kund/-innen ist (vgl. Giddens 1991, 196 ff.; Kap. 5.2.5). Deloitte beobachtet einen Trend zu geringerem, bewussterem Konsum, denen der Handel mit Bio- und Fair-Trade-Produkten begegnet (vgl. Deloitte 2017, 6; Burke 2010; Uncles 2010, 212 f.; Hamilton/Petrovic 2011, 6 f.; Dannenberg/Kulke 2010). Über Kunden-treuekarten oder Social Media soll die Kundschaft gezielt an Marken gebunden werden (vgl. Sonneck/Ott 2010, 235 f.). Häufig werden durch eine Produktdifferenzierung weitere Absatzmärkte wie Reisen, Mobilfunkverträge, Fotoaufträge, Blumenservice und Versicherungen erschlossen (z. B. Aldi, Lidl, Tchibo). Auch durch Non-Food-Sonderangebote im Lebensmitteleinzelhandel soll die Kundenbindung gesteigert werden.

Preispolitik: Welcher Preis durchgesetzt werden kann, hängt maßgeblich davon ab, was den Kund/-innen das Gesamtpaket der genannten Erfolgsfaktoren wert ist. Hierbei kommt es bei Vollsortimentern nicht nur auf den Preis einzelner Produkte, sondern auf die Preisgestaltung des gesamten Sortiments an (vgl. Simon/Gathen/Daus 2010). Über Handelsmarken kann es Vollsortimentern z. B. gelingen, Kund/-innen dazu zu bewegen, auf den Besuch eines Discounters ganz zu verzichten, um Zeit zu sparen. Ein Preiskampf mit Discountern würde aufgrund höherer Kosten unweigerlich zu Verlusten führen. Im Idealfall kann es durch das Gesamtpaket der hier genannten Faktoren gelingen, höhere Preise durchzusetzen. Eine Anhebung von Preisen hat bei geringen Margen einen deutlich höheren Hebel auf den Gewinn als Kosteneinsparungen. Diese Möglichkeit wird jedoch noch wenig genutzt, da sie eine umfangreiche Datenbasis über Preiselastizitäten, Wechselwirkungen zwischen Pro-

duktgruppen und einen komplexen strategischen Preisbildungsprozess erfordert (vgl. Simon/Gathen/Daus 2010). Angesichts geringer Margen (nur ca. 1% im Lebensmittelbereich) ist ein stringentes Kostenmanagement auch für Vollsortimenter unentbehrlich, um Skaleneffekte nutzen zu können (vgl. Fox/Sethuraman 2010, 244f.; Simon/Gathen/Daus 2010).

Supply Chain Management: Ein entscheidender Faktor des Kostenmanagements ist die Beschaffung. Moderne Warenwirtschaftssysteme bieten hierbei neue Optimierungsmöglichkeiten, welche unter dem Stichwort *lean retailing* diskutiert werden (vgl. Hamilton/Petrovic 2011; Dawson 2010, 69–71; Dannenberg/Kulke 2010; Voss-Dahm 2009, 111 ff.). Durch auf Barcodes basierende Scannerkassen (UPC-Technologie) wird der Abgang von Ware automatisch erfasst und der Bestand reduziert (vgl. Kalyanam/Lal/Wolfram 2010; Litfin/Wolfram 2010). Bei Hinterlegung entsprechender Schwellenwerte löst dies automatisch eine Bestellung aus, ggf. ist sogar eine elektronische Anbindung des Lieferanten denkbar. Hierbei kann die Gestaltung des Sortiments sowohl zentral als auch lokal vor Ort erfolgen. Ein zentralisierter Wareneinkauf ermöglicht es, durch höhere Bestellmengen niedrigere Einkaufspreise durchzusetzen, während ein dezentrales Bestellwesen besser auf Bedarfe der Kundschaft eingehen kann (vgl. Voss-Dahm 2009, 121 ff., 2003, 47 ff.). Um globalisiertes und fragmentiertes Marketing auszubalancieren, werden zunehmend elektronische Daten über das Kaufverhalten erfasst. Informationsquellen sind z. B. die Verkaufsdaten der Scannerkassen, Kundentreuekarten und das Bestellverhalten im Internet (vgl. Burke 2010).

Durch die großen Marktanteile der Global Player im Einzelhandel gelingt es diesen zunehmend, selbst den Markt auf der Kunden- und Lieferantenseite zu gestalten. Discounter wie Aldi oder Lidl haben eine sehr große Verhandlungsmacht gegenüber mittelständischen Lieferanten. Auf der anderen Seite können sie durch die Auswahl des Sortiments auch die Nachfrage beeinflussen und durch eine Globalisierung des Sortiments die Kostenvorteile der Massenproduktion nutzen (vgl. Dawson 2010; Hamilton/Petrovic 2011, 6 f.; Grewal et al. 2010). Die Kontrolle der Wertschöpfungskette geht oft mit der Kreation von Eigenmarken einher (vgl. Dawson 2010, 73; Hamilton/Petrovic 2011, 4 f.; Eichholz-Klein 2016). So ist und war der Einzelhandel maßgeblich daran beteiligt, Auftragsproduktion von Eigenmarken von Westeuropa und Nordamerika nach Asien zu verlagern (vgl. Hamilton/Petrovic 2011, 6; Sturgeon/Humphrey/Gereffi 2011; Hamilton/Kao 2011). Die durch den Einzelhandel bei Lieferanten und Produzenten induzierte Wertschöpfung beträgt ca. 100 Mrd. € gegenüber 73 Mrd. € eigener Wertschöpfung (vgl. HDE 2017a, 45).

Technologie: Nicht nur der Erfolg auf der Beschaffungsseite, sondern auch auf der Absatzseite wird heute maßgeblich von den eingesetzten Technologien bestimmt. Der Einzelhandel ist bemüht, den Personalbedarf im Kassensbereich durch Selbstscanner weiter zu reduzieren (vgl. Litfin/Wolfram 2010). Zudem ist eine Umstellung auf RFID-Technologie (radio-frequency-identification) angestrebt, um Durchlaufzeiten an Warenannahme und Kasse zu reduzieren und zusätzliche Funktionen wie die Ortung fehlender Ware zu nutzen. Personal im Verkaufsraum kann zudem durch Personal Shopping Assistants ersetzt werden. Dies sind kleine Tablets, welche am Einkaufswa-

gen befestigt sind und bei der Warensuche unterstützen sowie Produktinformationen liefern (vgl. Voss-Dahm 2009, 111 ff.; Kalyanam/Lal/Wolfram 2010). Um Akzeptanz zu erzielen, ist jedoch Wissen über den Umgang der Kund/-innen mit neuen Technologien erforderlich (vgl. Uncles 2010, 201 f.; Litfin/Wolfram 2010). Die Metro-Gruppe errichtete zur Erprobung der Akzeptanz eigens einen Extra Future Store. Tatsächlich konnten Umsatzzuwächse erzielt werden, sodass die neuen Technologien nun sukzessive eingeführt werden (vgl. Kalyanam et al. 2010).

Auch der Erfolg im Vertriebskanal Internet hängt maßgeblich von den technischen Möglichkeiten und dem generierten Kundennutzen ab. So schafft es z. B. Amazon, durch Kundenbewertungen einen Informationsvorsprung zu schaffen und den Komfort durch Sofortlieferungen (Amazon Prime) zu erhöhen. Auch die Verteilung des Marktes für die Direktbelieferung mit Lebensmitteln wird davon abhängen, wie effizient die damit einhergehenden logistischen Probleme gelöst werden können. Hier können Entwicklungen im Bereich der Robotik neue technische Möglichkeiten eröffnen (vgl. Deloitte 2017, 8).

2.1.3 Eine unbeachtete Revolution im Einzelhandel

Insgesamt ist festzustellen, dass der Einzelhandel aus der Not des globalen Wettbewerbs für sich eine Tugend machen konnte. Während die Branche früher ein Distributionskanal der Produzenten war, sind diese heute durch flexible Auftragsproduktion Bestandteil der Wertschöpfungskette der Einzelhandelsunternehmen geworden (vgl. Hamilton/Petrovic 2011). Die oligopolistischen Strukturen haben jedoch entgegen mikroökonomischer Theorien nicht zur Entschärfung des Wettbewerbs beigetragen (vgl. Hamilton/Petrovic 2011, 12 f.), sondern entsprechen eher einer monopolistischen Konkurrenz bzw. einem Polypol in einem unvollkommenen Markt (vgl. Eckel 2009), da die Anbieter aufgrund von speziellen Käuferpräferenzen (z. B. Wohnortnähe, Discountpräferenz) und Produktdifferenzierung (Eigenmarken) in begrenztem Umfang wie Monopolisten agieren können. Hamilton/Petrovic (2011, 3 ff.) sprechen in diesem Zusammenhang von einer in Wissenschaft und Politik kaum beachteten *Retail Revolution*, die nicht nur die Branche selbst verändert hat, sondern zu einer Transformation der gesamten Weltwirtschaft geführt hat. Petrovic/Hamilton (2011, 31 ff.) merken – wie auch Eckel (2009) – kritisch an, dass die meisten ökonomischen Theorien die Funktion des Einzelhandels vollkommen ausblenden. Marktmodelle unterstellen in aller Regel, dass diese durch eine – mit Adam Smith (vgl. Smith 1776/2005, 467) gesprochen – *unsichtbare Hand* zu einem Gleichgewicht von Angebot und Nachfrage tendieren. Allenfalls der Staat nimmt von außen Einfluss auf Märkte, um deren Funktion zu gewährleisten. In der Empirie bringen multinationale Einzelhandelsunternehmen Angebot und Nachfrage mithilfe von Warenwirtschaftssystemen, Sortimentsgestaltung und flexibler Auftragsproduktion zum Ausgleich, um Warenbestände und Ladenhüter möglichst gering zu halten. Hiermit übernehmen sie ohne offiziellen Auftrag eine Funktion, die Market Makern an Finanzmärkten vergleichbar ist (vgl. Petrovic/Hamilton 2011).

2.2 Ambivalente Chance-Risiko-Konstellationen am Arbeitsmarkt

2.2.1 Segmentation des Arbeitsmarktes

Grundlegende geschäftspolitische Umstrukturierungen wie im Einzelhandel haben erhebliche Auswirkungen auf die Qualifikationsstrukturen und Arbeitsbedingungen der Erwerbstätigen. Über alle Branchen hinweg ist eine *Segmentierung der Belegschaften* festzustellen (vgl. Baethge 2004a; Kuhlmann 2009/2010; Kleemann/Matuschek/Voss 1999, 10). In vielen Branchen werden komplexe Probleme und Projekte von hochqualifizierten Fachkräften, Experten und Spezialisten bearbeitet. Sie verfügen über große Handlungsspielräume und werden über das Management primär durch Zielvereinbarungen gesteuert, um das subjektive Potenzial der Belegschaft wie z. B. Kreativität und Flexibilität auszuschöpfen (vgl. Kleemann/Matuschek/Voss 1999, 10 ff.). Die aktuelle Engpassanalyse der Bundesagentur für Arbeit zeigt einen drohenden Mangel für Fachkräfte, Experten und Spezialisten in der Baubranche, der IT-Branche, den Gesundheitsberufen und vielen technischen Berufen (Bundesagentur für Arbeit 2018). In anderen Branchen – z. B. in kaufmännischen Berufen und der Automobilindustrie – ist dagegen eine Re-Taylorisierung beobachtbar, welche zu einer Dequalifizierung und stark repetitiven Tätigkeiten führt. Ein Beispiel hierfür sind Call-center (vgl. Baethge 2004a).

Durch die *Deregulierung des Arbeitsmarktes* mit rechtlichen Möglichkeiten zur Befristung von Arbeitsverträgen und Leiharbeit entsteht neben der Kernbelegschaft eine prekär beschäftigte Randbelegschaft (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2020; Unger 2007; Spreitzer et al. 2017; Möller/Walwei 2017). Insbesondere Berufseinsteiger sind von solchen Beschäftigungsbedingungen betroffen (vgl. Möller/Walwei 2017, 36 ff.). Dass sich in Deutschland die Beschäftigung positiv entwickeln konnte, ist maßgeblich auf prekäre Beschäftigungsverhältnisse zurückzuführen (vgl. Bundesregierung 2017, 79 ff.; Möller/Walwei 2017). Eine weitere Möglichkeit, Personalkosten an die wirtschaftliche Entwicklung des Unternehmens zu koppeln, sind hybride Vergütungssysteme als Anreiz zur Leistungssteigerung. Hiervon wird zunehmend Gebrauch gemacht – meist in Verbindung mit Zielvereinbarungen. Hierdurch wird das Unternehmensrisiko sukzessive auf die Beschäftigten verlagert und damit das Transformationsproblem externalisiert (vgl. Kap. 1.1; Baethge 2004a; Kurdelbusch 2003; Wagner et al. 2004; Bispinck/Bremer 2008; Voss 2001, 295).

Fast ein Viertel der Beschäftigten in Deutschland arbeitet bereits im Niedriglohnssektor, die Zahl der unter der Armutsrisikogrenze lebenden Menschen steigt seit der Jahrtausendwende deutlich. Inzwischen ist in Deutschland bereits jeder Fünfte von Armut bedroht (vgl. Bundesregierung 2017, 65 ff., 549 ff.; Göbel et al. 2015; Statistisches Bundesamt 2017b; Keller/Seifert 2008, 13 f.). 1,3 Mio. Menschen – meist niedrig oder gar nicht qualifiziert – sind zusätzlich zur Erwerbsarbeit auf Leistungen nach dem Sozialgesetzbuch II (Arbeitslosengeld II) angewiesen – sei es aufgrund niedriger Stundenlöhne und/oder Teilzeitarbeit wegen Kinderbetreuung oder Krankheit (vgl. Bruckmeier/Wiemers 2014). Diese Entwicklung machte in Deutschland im Jahr 2015

die Einführung eines Mindestlohns erforderlich (vgl. Möller/Walwei 2017, 80 ff.). Die Hartz-IV-Reformen haben die Voraussetzungen für die dynamische Entwicklung des Arbeitsmarktes geschaffen, für die Erwerbstätigen steigt aber die Gefahr des sozialen Abstiegs (vgl. Möller/Walwei 2017; Möller 2014). Bereits zwölf Monate nach Eintritt der Arbeitslosigkeit werden Arbeitslose auf das Existenzminimum zurückgestuft. Mit dem Ausschluss vom Arbeitsmarkt ist in aller Regel auch der Verlust von sozialen Beziehungen und Teilhabemöglichkeiten verbunden. Hiermit kommt es im soziologischen Sinne zur *Exklusion*, welche in der sozialen Segregation von Städten sichtbar wird (vgl. Kronauer 2010, 150 ff.; Beck 1999, 7–15).

2.2.2 Unsichere Zukunft der Arbeit

Studien über die Zukunft der Arbeit lassen eine Verschärfung des Exklusionsphänomens erwarten. Der Diskurs konzentriert sich auf die Auswirkungen der *Digitalisierung* und wurde durch eine Studie von Frey/Osborne (2013) über den US-amerikanischen Arbeitsmarkt angefacht (vgl. Wilbers 2017). Demnach seien ca. die Hälfte der Jobprofile in den USA mit hoher Wahrscheinlichkeit durch Digitalisierung ersetzbar. Im Rahmen einer von der Bertelsmann-Stiftung durchgeführten Delphi-Studie (vgl. Daheim/Wintermann 2016) gaben Experten an, bis 2050 als Folge der fortschreitenden Digitalisierung von Arbeitsprozessen eine weltweite Arbeitslosigkeit von mindestens 24% zu erwarten. Eine Mehrheit von 60% spricht sich daher für ein bedingungsloses Grundeinkommen aus. Eine Kurzexpertise des Zentrums für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) (vgl. Bonin et al. 2015) sowie Studien des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (vgl. Wolter et al. 2018; Dengler/Matthes 2015) kommen dagegen zu dem Ergebnis, dass technische Automatisierbarkeit nicht mit Beschäftigungseffekten gleichzusetzen sei, da der Ersatz menschlicher Arbeitskraft durch Technik aufgrund rechtlicher, ethischer und gesellschaftlicher Aspekte nicht ohne Weiteres möglich sei. Das Automatisierungspotenzial wird je nach Berufssegment und Bildungsniveau unterschiedlich eingeschätzt (vgl. Abb. 12 und 13). Häufig entstehen auch neue Tätigkeitsprofile und Wachstumsimpulse für neue Geschäftsfelder (vgl. auch BITKOM 2013). Ulrich Beck (1999, 190 f.) beschreibt die „schöne neue Arbeitswelt“ zusammenfassend wie folgt:

„Das entstehende Risikoregime der Arbeit steckt voller Ambivalenzen: Niemals war die Kreativität der Menschen so wichtig wie heute, aber niemals auch waren die Arbeitenden so verletzlich wie heute, wo sie individualisiert und abhängiger denn je in flexiblen Netzen arbeiten, deren Regeln für viele unentzifferbar geworden sind.“

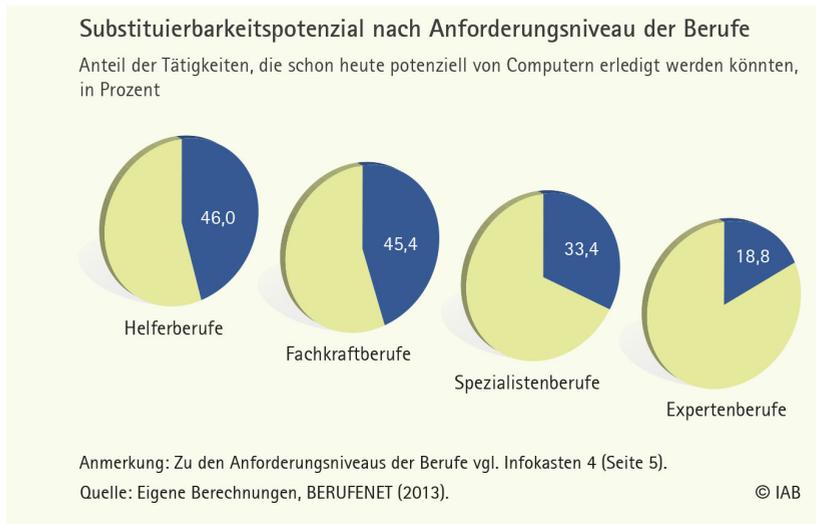


Abbildung 12: Substituierbarkeitspotenzial nach Bildungsniveau (Dengler/Matthes 2015, 4)

Das Szenario *Digitalisierte Arbeitswelt* im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) rechnet unter Berücksichtigung demografischer Veränderungen für die Verkaufsberufe mit einem Rückgang von ca. 189.000 Beschäftigten bis zum Jahr 2035 (vgl. BIBB 2019, 419 ff.; Wolter et al. 2018). Laut IAB (vgl. Dengler/Matthes 2015) sind die Aufgaben der Einzelhandelskauffleute zu 38 %, die der Verkäufer zu 67 % und die der Kassierer zu 100 % automatisierbar (vgl. www.job-futuro.mat.iab.de). Die Tatsache, dass dies noch nicht erfolgt ist, zeigt aber, dass hierbei außer der technologischen Machbarkeit noch andere Faktoren wie Kundenakzeptanz, Wirtschaftlichkeit, Reparaturanfälligkeit, Wartungsaufwand etc. eine Rolle spielen (vgl. Dengler/Matthes 2015).

Die duale Berufsausbildung ist vor diesem Hintergrund eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die lebenslange Teilhabe am Arbeitsleben. Erst die Fähigkeit und Bereitschaft, sich darüber hinaus weiter zu qualifizieren, eröffnet daran anknüpfende Beschäftigungs- und Entwicklungsmöglichkeiten. Das Konzept des *Lebenslangen Lernens* wird bildungspolitisch forciert und erfordert neben der individuellen Initiative auch institutionelle Rahmungen (vgl. Nussl/Przybylska 2014; Kap. 3.2.4). Ein hohes Qualifikationsniveau wird am Arbeitsmarkt honoriert. Einerseits sinkt die Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu werden oder im Niedriglohnsegment beschäftigt zu werden (vgl. Möller/Walwei 2017, 94 f., 54–57). Andererseits zahlen sich höhere Bildungsabschlüsse finanziell über ein höheres lebenslanges Einkommensniveau aus (vgl. Schmillen/Stüber 2014; Tophoven/Tisch 2016). Aber auch Hochqualifizierte sind nicht vor biografischen Brüchen durch technologischen Wandel, Unternehmensrestrukturierungen, den Wegfall von Märkten etc. gefeit. Ein breiteres Qualifikationsprofil erweitert jedoch die Einsatzmöglichkeiten und damit auch die Entwicklungschancen im Unternehmen. Gemäß einer aktuellen Studie des Personaldienstleisters Hays (2017) haben Flexibilität, Veränderungsbereitschaft sowie die Fä-

higkeit zum Umgang mit Unsicherheit höchste Priorität im Personalmanagement. Daher achten Unternehmen angesichts bestehender Prognoseunsicherheit bei der Rekrutierung von Nachwuchskräften immer stärker auf die Lernbereitschaft und -fähigkeit der Bewerber (vgl. Baethge 2011, 2–98).



Abbildung 13: Substituierbarkeitspotenzial nach Berufssegmenten (Dengler/Matthes 2015, 4)

2.2.3 Der Einzelhandel: eine flexible Niedriglohnbranche mit hohem Frauenanteil

Diese Kriterien prägen auch das Personalmanagement der Einzelhandelsunternehmen. Im Rahmen ihrer Geschäftsmodelle müssen sie die folgenden Herausforderungen bewältigen (vgl. Merkel/Jackson/Pick 2010; Voss-Dahm/Lehndorff 2003, 29 ff., 2007; Deloitte 2017a):

- die Qualität an der Kundenschnittstelle durch einen wettbewerbsfähigen Preis-Sortiment-Service-Mix;
- die quantitative Flexibilisierung des Personaleinsatzes für eine passgenaue Bedarfsplanung;
- die qualitative Flexibilisierung des Personaleinsatzes zur Bewältigung von Umstrukturierungen sowie
- die Bestimmung des Verhältnisses von Technologie und Personal.

Gravierende Konsequenzen für die Beschäftigten im Einzelhandel sind bereits in einem Branchenvergleich der Beschäftigtenstruktur und des Lohnniveaus erkennbar. Der deutsche Einzelhandel gehört mit ca. 2,1 Mio. sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnissen (6,7% aller Erwerbstätigen) – hiervon ca. 140.000 Auszubildende (8,9% aller Ausbildungsplätze) – zu den beschäftigungs- und ausbildungsstärksten Branchen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2019; Dummert 2013, 22 ff.). In Deutschland arbeiten ca. 1,1 Mio. der Beschäftigten in sozialversicherungspflichtiger Teilzeit. Hinzu kommen ca. 850.000 geringfügig Beschäftigte (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2019; Dummert 2013, 13 ff.). Nur ein Drittel der Beschäftigten verfügt demnach über eine reguläre Vollzeitstelle. Der Einzelhandel gehört neben der Reinigungsbranche und der Gastronomie zu jenen Branchen, welche Minijobs am intensivsten nutzen (vgl. Schäfer/Schmidt 2016, 23; Abb. 14).

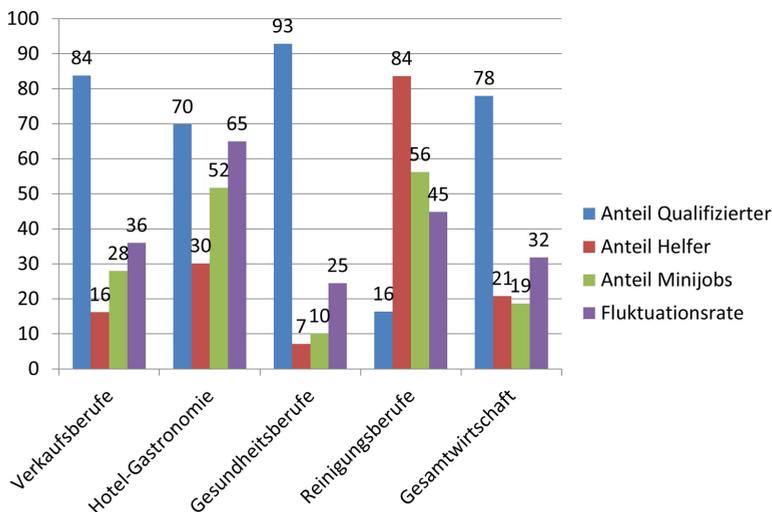
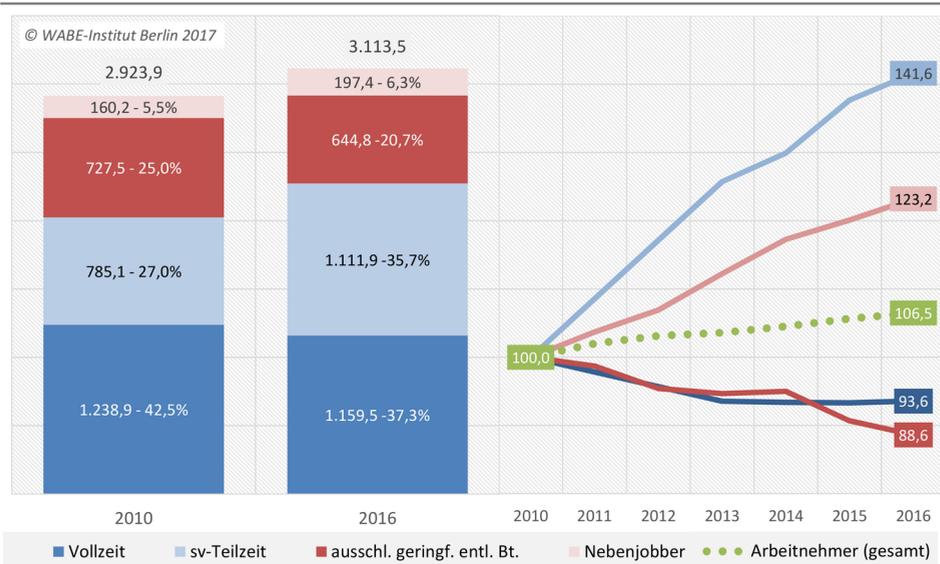


Abbildung 14: Qualifikation, Minijobs und Fluktuation sozialversicherungspflichtiger Arbeitsverhältnisse nach Branchen (Bundesagentur für Arbeit 2019, eigene Berechnungen)

Eine indizierte Darstellung der Beschäftigungsentwicklung seit 2010 macht deutlich, dass der Beschäftigungszuwachs im Zuge der Ausweitung und Flexibilisierung der Ladenöffnungszeiten im Bereich der sozialversicherungspflichtigen Teilzeitverhältnisse stattgefunden hat, während Vollzeitstellen an Bedeutung verloren haben (vgl. Abb. 15; Bundesagentur für Arbeit 2019; HDE 2016, 5). Durch einen hohen Anteil beruflich Qualifizierter gelingt es jedoch, eine Segmentation der Beschäftigten in Rand- und Kernbelegschaften zu verhindern (vgl. Voss-Dahm 2007, 2009).

Arbeitnehmer/innen im Einzelhandel nach Arbeitsverhältnissen



Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Statistik, Beschäftigte nach Wirtschaftszweigen - Deutschland, Einzelhandel (WZ08-47-02), eigene Berechnungen.

Abbildung 15: Entwicklung der Beschäftigungsverhältnisse im Einzelhandel 2015–2019 indiziert (WABE-Institut 2020, 22)

In Deutschland sind drei Viertel der Beschäftigten bzw. 60% der Auszubildenden weiblich (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2019). Der hohe Frauenanteil hängt eng mit dem Angebot an Teilzeitarbeitsverhältnissen und Minijobs zusammen (vgl. Kap. 2.3.4). 84% der geringfügig Beschäftigten und 93% der Beschäftigten mit Wochenarbeitszeiten zwischen 15 und 25 Stunden sind Frauen (vgl. Schäfer/Schmidt 2016, 23). Der Anteil unfreiwilliger Teilzeit ist mit 14% noch relativ gering, allerdings wünschen fast ein Drittel der Beschäftigten – hiervon ca. die Hälfte Geringqualifizierte – eine Arbeitszeitverlängerung (vgl. ebd., 58f., 63). Die Zahl der befristet Beschäftigten entspricht mit 8,3% in etwa dem gesamtwirtschaftlichen Durchschnitt (vgl. ebd., 60f.; Dummert 2013, 15).

Der Einzelhandel ist eine Niedriglohnbranche, was nicht nur auf den hohen Anteil atypischer Beschäftigung zurückzuführen ist (vgl. Voss-Dahm 2012), denn auch Vollzeitbeschäftigte verdienen mit mtl. 2.427 € brutto weniger als der gesamtwirtschaftliche Durchschnitt von 3.211 €. Unter Einbezug der Teilzeitbeschäftigten fällt die Differenz noch deutlicher aus: 1.639 € brutto mtl. im Einzelhandel gegenüber 2.593 € in der Gesamtwirtschaft (vgl. Abb. 16). Die Bruttostundenlöhne erreichen mit 10,70 € nur 74 % des gesamtwirtschaftlichen Durchschnitts. Nur 15 % der Beschäftigten im Einzelhandel verfügen über eine betriebliche Altersversorgung, dagegen 37 % in der Gesamtwirtschaft (vgl. Schäfer/Schmidt 2016, 35 f.). Wegen der hohen Teilzeitquote stellt das Gehalt bei ca. 2/3 der Beschäftigten nicht die Haupteinkommensquelle des Haushalts dar. Der Anteil des Gehalts am Haushaltseinkommen ist mit 44 % der zweitniedrigste aller untersuchten Branchen. Eine wichtige Kennzahl für das verfügbare Einkommen pro Haushaltsmitglied, das Nettoäquivalenzeinkommen, liegt mit 1.417 € pro Haushaltsmitglied deutlich unter dem gesamtwirtschaftlichen Durchschnitt von 1.667 €. 13 % der Erwerbstätigen im Einzelhandel (gegenüber 7 % in der Gesamtwirtschaft) verfügen über weniger als 60 % des durchschnittlichen Nettoäquivalenzeinkommens und gelten damit als armutsgefährdet (vgl. ebd., 44 ff.). Laut Berechnungen des von der Gewerkschaft ver.di beauftragten WABE-Instituts erwirtschaftete 2017 jeder Beschäftigte zusätzlich zum Gehalt einen Gewinn von 540 € mtl. (vgl. WABE-Institut 2020, 34).

Obwohl der Einzelhandel eine Niedriglohnbranche ist, liegen die Ausbildungsvergütungen mit durchschnittlich 840 € brutto (2016) für Einzelhandelskaufleute im Vergleich zu anderen Berufen im oberen Mittelfeld (vgl. Beicht 2019).

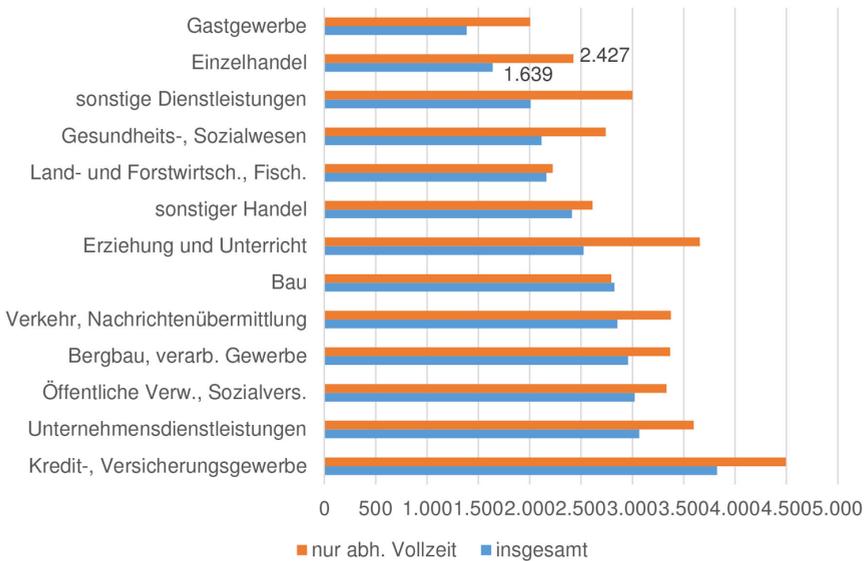


Abbildung 16: Durchschnittliche Bruttomonatslöhne von Erwerbstätigen (Schäfer/Schmidt 2016, 36)

Trotz dieser unattraktiven Bedingungen weist das Verhältnis von vakanten Stellen zu nachfragenden Arbeitslosen auf ein auskömmliches Arbeitskräfteangebot hin, sodass von einem Fachkräftemangel wie in anderen Branchen nicht gesprochen werden kann (vgl. Schäfer/Schmidt 2016, 13; Voss-Dahm 2007, 2012; BIBB 2019, 149 ff.), obwohl ein hoher Anteil der Betriebe über Probleme bei der Stellenbesetzung klagt (vgl. Dummert 2013, 29 ff.). Der gewerkschaftliche Organisationsgrad ist seit Aufhebung der Allgemeinverbindlichkeitsklausel im Jahr 2000 deutlich gesunken (vgl. Dummert 2013, 8). Rund 71 % der Betriebe sind nicht an Tarifverträge gebunden. Da besonders große Betriebe tarifgebunden sind, arbeiten jedoch 46 % der Beschäftigten in einem Betrieb mit Branchen- oder Haustarifvertrag. Zudem profitieren 60 % der verbleibenden Beschäftigten indirekt von einem Tarifvertrag, da sich der Betrieb am Branchentarifvertrag orientiert (vgl. ebd., 19 ff.). Nur in 35 % der Betriebe existiert ein Betriebsrat. Dem stehen 55 % in der Gesamtwirtschaft gegenüber (vgl. Schäfer/Schmidt 2016, 21). Die Mitbestimmung wird von den großen Einzelhandelskonzernen häufig durch gesellschaftsrechtliche Gestaltung umgangen (vgl. Tornau 2016).

Auf Basis der Daten des sozioökonomischen Panels zeigen die Beschäftigten im Einzelhandel im Vergleich zu anderen Branchen eine leicht unterdurchschnittliche Arbeitszufriedenheit und eine deutlich unter dem Durchschnitt liegende Zufriedenheit mit Einkommen und Lebensstandard, was aufgrund des niedrigen Lohnniveaus zu erwarten war (vgl. Schäfer/Schmidt 2016, 53, 55). Nur ein Viertel der Beschäftigten macht sich keine Sorgen um die eigene wirtschaftliche Situation – der geringste Wert aller Branchen. Auch um ihren Arbeitsplatz machen sich Beschäftigte im Einzelhandel tendenziell mehr Sorgen als in den meisten anderen Branchen (vgl. ebd., 68 f.).

2.3 Auswirkungen auf den Arbeitsalltag der Beschäftigten im Einzelhandel

Wie sich diese Rahmenbedingungen konkret auf den Arbeitsalltag der einzelnen Beschäftigten auswirken, wird nun näher betrachtet.

2.3.1 Segmentierte Qualifikationsprofile und kompensatorische Subjektivität

Die Umstrukturierungen machen in vielen Fällen einen Neuzuschnitt der Aufgaben und individuellen beruflichen Profile erforderlich. Das Berufsbild von *Kaufleuten im Einzelhandel* umfasst laut der Berufedatenbank der Bundesagentur für Arbeit (vgl. 2017b) folgende Tätigkeiten:

1. mit unterschiedlichen Warensortimenten arbeiten
2. Kund/-innen beraten und Waren verkaufen
3. Kassieren und Abrechnen
4. bei der Sortimentsgestaltung mitwirken
5. Warenbeschaffung und Einkauf durchführen
6. bei Lagerhaltung und Versand mitwirken
7. verkaufsvor- und nachbereitende Tätigkeiten ausführen

8. Verkaufsförderung und Werbung durchführen
9. Verwaltungs- und Organisationstätigkeiten durchführen
10. Personaleinsatz planen und Mitarbeiter/-innen führen
11. Arbeitszeiten, Löhne und Gehälter abrechnen und buchen
12. Vorgänge im Rahmen der Personalverwaltung bearbeiten
13. bei der Planung, Organisation und Durchführung betrieblicher Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen mitwirken
14. Schriftwechsel und Zahlungsverkehr abwickeln

Das Berufsbild von Verkäufer/-innen beschränkt sich dagegen auf die Tätigkeiten 1–8, die unmittelbar mit dem Verkauf zusammenhängen, wobei es sich bei Einkauf und Verkaufsförderung lediglich um eine Mitwirkung handelt. Das Berufsbild der Einzelhandelskaufleute ist dagegen darauf ausgelegt, selbstständig ein Geschäft zu betreiben bzw. Führungsaufgaben in abhängiger Beschäftigung zu übernehmen.

Hinsichtlich der tatsächlichen Qualifikation der Beschäftigten ist auffällig, dass trotz des hohen Anteils atypischer Beschäftigung mit über 80 % deutlich mehr Beschäftigte über eine berufliche Qualifizierung verfügen als im Gast- oder Reinigungsgewerbe (70 % bzw. 16 %; vgl. Schäfer/Schmidt 2016, 33; Dummert 2013, 12 f.; Abb. 14). Allerdings ist diese nur für rund 2/3 der ausgeschriebenen Stellen erforderlich, was tendenziell zu einer Überqualifikation führt (vgl. Schäfer/Schmidt 2016, 33). Die Hälfte der Beschäftigten hat eine fachfremde Ausbildung absolviert.

Die Entwicklung der beruflichen Qualifikationsprofile wurde von Voss-Dahm (2009) mittels elf betrieblicher Fallstudien detailliert untersucht. Sie traf erhebliche Unterschiede in den Aufgabenzuschnitten der Beschäftigten und dem Einsatz der technischen Möglichkeiten an. Hinsichtlich des Stellenprofils sind zwei unterschiedliche Strategien erkennbar: einerseits eine *funktionale Differenzierung*, bei der bestimmte Funktionsbereiche (z. B. Warenannahme, Warenverräumung, Kasse) voneinander getrennt und bestimmten Beschäftigungsgruppen zugeordnet werden. Hierbei können für die einfachen Tätigkeiten gering Qualifizierte eingesetzt werden, während beruflich Qualifizierte Koordinierungsaufgaben übernehmen. Diese Strategie stellt einen *Dienstleistungstaylorismus* dar. Die andere Strategie besteht in einer *funktionalen Integration* verschiedener Aufgaben vergleichbarer Qualifikationsstufe in einer Stelle im Sinne eines *job enlargement* (vgl. ebd., 93–98). Hinsichtlich des Einsatzes von Warenwirtschaftssystemen kann die Warenbeschaffung vollständig zentralisiert sein (Massendistribution), aber auch lokale Handlungsspielräume einräumen, um der Nachfrage besser gerecht werden zu können (Diversifikation; vgl. ebd., 121 ff.). Letzteres ermöglicht – entsprechende Arbeitsorganisation vorausgesetzt – ein breiteres Tätigkeitsprofil, aber auch im Fall der Massendistribution kann durch erforderliche Stammdatenpflege, Fehlersuche und Kontrolle durchaus ein anspruchsvolles Aufgabenprofil entstehen.

In der Gesamtbetrachtung ihrer Fallstudien kommt Voss-Dahm (2009, 144–151) zu folgendem Ergebnis: Stark differenzierte Aufgabenprofile sowie eine segmentierte Belegschaft sind am ehesten in Betrieben anzutreffen, die eine Diversifikationsstrate-

gie (vgl. Kapitel 2.3.2) kombiniert mit einer funktionalen Differenzierung verfolgen. Insgesamt seien einfache, repetitive Aufgaben erstaunlich selten anzutreffen, da die Digitalisierung auch neue anspruchsvolle Aufgaben nach sich ziehe und ein qualifiziertes Aufgabenprofil in vielen Betrieben ein personalpolitisches Ziel sei.

Ein anderes Bild liefert das auf repräsentativen Daten des sozio-ökonomischen Panels basierende Gutachten des Instituts der deutschen Wirtschaft (IW) Köln (vgl. Schäfer/Schmidt 2016, 19): 25 % der Befragten geben an, an- und ungelernt zu sein. Weitere 22 % (7 % in der Gesamtwirtschaft) erledigen angabegemäß trotz beruflicher Qualifikation nur einfache Aufgaben (vgl. ebd.). Dieser Befund wird auch durch die Ergebnisse des BMBF-Forschungsprojektes FAZEM (Auswirkungen flexibler Arbeitszeitmodelle auf den Personaleinsatz und die Belastung des Personals; vgl. Zülch/Stock 2003) gestützt. Mittels subjektiver und objektiver Arbeitsplatzanalysen wurden die Auswirkungen der Arbeitszeitflexibilisierung auf 141 Angestellte in zwei Einzelhandelsbetrieben (Warenhaus, Bekleidung) untersucht. Sie zeigten, dass die untersuchten Arbeitsplätze hinsichtlich Aufgabenvielfalt und Gestaltungsspielräumen hochsignifikant unter den Normwerten liegen und die ausgeübten Tätigkeiten hinsichtlich Anforderungsniveau und Variabilität durchweg nicht die Kriterien vollständiger Aufgaben erfüllen. Auch Langmann (2003) bestätigte in einer Studie im österreichischen Lebensmitteleinzelhandel eine Belastungsakkumulation durch Monotonie, körperliche Belastungen und Leistungsdruck bei den Kassierer/-innen.

Ein Grund für die abweichenden Aussagen ist in der Forschungsmethodik zu vermuten, da Voss-Dahms qualitatives Design die Betriebsgrößen nicht berücksichtigt und keine Repräsentativität beansprucht. So verfügen die Lebensmitteldiscounter mit einem begrenzten Aufgabenspektrum tendenziell über deutlich mehr Beschäftigte. Eine zentrale Erkenntnis Voss-Dahms (2009, 144–151) ist jedoch, dass sich trotz gegenläufiger Bemühungen des Managements Beratungs- und Bedienungsaktivitäten nicht vollständig aus dem Verkaufsraum verbannen lassen, weil Kund/-innen diese aktiv einfordern. Qualitativer und quantitativer Personalbedarf lassen sich zudem nicht vollständig vorhersagen. Die jeweiligen Managementstrategien bedürfen somit durchgängig kompensatorischer Subjektivität des Arbeitshandelns im Sinne von Kleemann/Matuschek/Voss (1999). Dies erklärt nach ihrer Auffassung den nach wie vor hohen Stellenwert beruflicher Qualifikation im Einzelhandel. Sie erlaubt es nicht nur, Angestellte flexibel in Abhängigkeit vom tatsächlichen Bedarf einzusetzen, sondern eröffnet grundsätzlich auch die Möglichkeit, den Beschäftigten Handlungsspielräume einzuräumen und sie mithilfe von Leistungskennziffern zu steuern (vgl. Voss-Dahm 2002, 500 f.; 2009, 160 ff.; Voswinkel/Korzewka 2005, 181 ff.).

2.3.2 Digital gestützte Kommunikation und Kooperation

Der Neuzuschnitt von Qualifikationsprofilen wird maßgeblich durch die Einführung digital gestützter prozessorientierter Organisationsformen beeinflusst (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998, 465; 2006, 167 f.; Kleemann/Matuschek/Voss 1999, 5 ff.). Digitale Medien wie E-Mail, SMS, Chats und Videokonferenzen bieten neue Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten über die Grenzen von Zeit und Raum hinweg

(vgl. Beck 2010; Kielholz 2008, 37 ff.). Der direkte persönliche Kontakt wird immer häufiger durch digitale Medien ersetzt (vgl. Kielholz 2008, 247 ff.). Hierdurch entfallen typische Verständigungsmöglichkeiten der analogen Kommunikation, wie z. B. Intonation, Gestik, Gefühlsäußerungen oder die Möglichkeit nachzufragen. Dies kann zu Missverständnissen führen. Kommunikation wird aber auch durch die Heterogenität der Zielgruppen anspruchsvoller, z. B. durch die Notwendigkeit, kulturelle Besonderheiten, Fremdsprachen oder Zeitverschiebungen zu berücksichtigen. Zudem erfolgt eine Rückmeldung oft nur zeitversetzt oder gar nicht, sodass der Sender von Nachrichten nur schwer überprüfen kann, ob und wie die Nachricht vom Empfänger interpretiert wurde (vgl. Gentzel 2017; Kielholz 2008, 11 ff.; Watzlawick et al. 2011, 113 ff.). Durch die entstehende Anonymität kann der Aufbau sozialer Beziehungen erschwert werden. Digitale Medien können aber auch explizit als Diskurs- oder Beziehungsmedium genutzt werden, z. B. in sozialen Netzwerken (vgl. Döring 2010; Kielholz 2008, 57 ff.).

Watzlawick et al. (2011, 78) beschreiben die Vor- und Nachteile digitaler und analoger Kommunikation wie folgt:

„Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten. Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehungen unzulängliche Semantik. Analoge Kommunikationen dagegen besitzen dieses semantische Potenzial, ermangeln aber der für eindeutige Kommunikationen erforderlichen Syntax.“

Neue Medien erfordern es, die Regeln des Mediengebrauchs kommunikativ auszuhandeln (vgl. Beck 2010, 21, 33; Krotz 2017). Sie sollen dazu dienen, Arbeitsprozesse effizienter zu gestalten, können aber je nach Nutzung auch Quelle von Belastung sein, z. B. durch eine kaum zu bewältigende Informationsflut, technische Probleme und/oder fehlende Einflussmöglichkeiten (vgl. Kielholz 2008, 275 ff.). Die Art der Nutzung wird von den Interaktionspartnern ausgehandelt oder als zentrale geschäftspolitische Entscheidung vorgegeben. Je nach Motiv der Verantwortlichen können die Medien die Arbeitsprozesse bis ins Detail vorstrukturieren und kontrollieren, lediglich einen Rahmen für die Arbeitsausführung abstecken oder als Informationswerkzeug dienen (vgl. Kielholz 2008, 21 ff., 102 f.; Beck 2010, 21 f.; Krotz 2017, 26; Klemann/Matuschek/Voss 1999, 7 ff.; Baethge/Baethge-Kinsky 2006, 167 f.). Empirische Studien zeigen jedoch, dass vorstrukturierte Prozesse in der Regel unvorhergesehene Störquellen aufweisen, welche ein regulierendes Eingreifen der Beschäftigten zur Aufrechterhaltung der Prozesse erforderlich machen (vgl. Klemann/Matuschek/Voss 1999, 7, 32 f.; Baethge/Baethge-Kinsky 2006; Bauer et al. 2006; subjektivierendes Arbeitshandeln in Kap. 1.4.1).

Diese Entwicklung lässt sich anhand der *Geschäftsprozesssteuerung* und *Personaleinsatzplanung* im Einzelhandel veranschaulichen. Durch die Ausweitung der Ladenöffnungszeiten ist Letztere erheblich anspruchsvoller geworden (vgl. Zülch/Stock 2003; Voss-Dahm 2002, 501 ff.; 2003, 29 ff.; Dummert 2013, 14). Dies gilt insbesondere im Falle einer *funktionalen Differenzierung*, da bereits im Vorfeld Zeitpunkt und Umfang der anfallenden Aufgaben bekannt sein müssen, um die benötigte personelle

Präsenz sicherzustellen. Zudem steigt durch Teilzeitverhältnisse und Minijobs die Anzahl der Beschäftigten, was zu erhöhtem Rekrutierungs- und Abstimmungsbedarf führt. Für die Personaleinsatzplanung gibt es inzwischen ausgefeilte technische Lösungen, die aber detaillierte Informationen über die Kundenfrequenz und zeitliche Restriktionen der Belegschaft voraussetzen. In der Praxis sind auch pragmatische Lösungen anzutreffen, bei denen Teams die Präsenz eigenverantwortlich sicherstellen. Bei einer *funktionalen Integration* sinkt tendenziell der Abstimmungsbedarf unter den Angestellten, da sie eigenverantwortlich jeweils anstehende Aufgaben übernehmen (vgl. Voss-Dahm/Lehndorff 2003, 37 ff.).

In Einzelhandelsunternehmen ist es heute üblich, die Tätigkeit der Beschäftigten über Leistungskennziffern wie Umsatz, Marge und Anteil der Ladenhüter zu steuern. Diese werden häufig auf Basis zentraler geschäftspolitischer Entscheidungen in einem Top-Down-Prozess vorgegeben (vgl. Voss-Dahm 2002; 2009, 160 ff.). Die Handlungsspielräume hängen dabei erheblich von der gewählten Marktstrategie ab. Im Falle der *Massendistribution* ist der Wareneinkauf zentralisiert, sodass die Angestellten in der Regel keinen Einfluss auf Sortiment und Preisgestaltung haben. Diesbezügliches Kundenfeedback kommt in der Regel nicht beim Management an. Die einzige von den Beschäftigten beeinflussbare Variable ist der Service bei restriktiver Personalbemessung. Leistungskennziffern dienen hierbei in der Regel der Legitimation von Managemententscheidungen, z. B. Personalabbau bei Umsatzrückgängen (vgl. Voss-Dahm 2002, 500 f.). Im Falle der *Diversifikationsstrategie* sind Wareneinkauf und Preisgestaltung zumindest teilweise dezentralisiert. Um das Sortiment profitabel gestalten zu können, sind die Angestellten hierfür auf die Daten des Warenwirtschaftssystems und Kundenfeedback angewiesen.

Beschäftigte benötigen nicht nur Fertigkeiten in Bezug auf die eingesetzten Medien und Systemwissen, sondern auch neuartige kommunikative und interkulturelle Kompetenzen. Zudem müssen sie organisatorische Maßnahmen entwickeln, die eine zielführende Nutzung der Medien sicherstellen und unkontrollierter Fremdbestimmung vorbeugen. Ziel muss es sein, den Medien gegenüber eine Souveränität zu entwickeln, welche es gewährleistet, dass sie sich bei der Erfüllung der Arbeitsaufgaben als nützliches Hilfsmittel und nicht als restriktive Rahmenbedingung erweisen (vgl. Kleemann/Matuschek/Voss 1999, 8; Krotz 2017, 36 f.).

2.3.3 Entgrenzungspänomene als Ressource und Quelle von Belastung

Die dargestellten Umstrukturierungen führen für die Erwerbstätigen in mehrfacher Hinsicht zu Entgrenzungspänomenen (vgl. Krotz 2017, 30 f.; Unger 2007, 145 f.; Sennett 2000).

Durch die Heterogenität der Qualifikationsprofile ist mit der Benennung eines Berufes keineswegs eindeutig geklärt, worin die Tätigkeit eines Beschäftigten besteht. Darüber hinaus sind in zunehmendem Maße Kompetenzen erforderlich, welche es ermöglichen, über das eigene Berufsfeld hinaus zu kooperieren, wie z. B. System- und Prozesswissen oder kommunikative Kompetenzen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998, 466).

In *zeitlicher* Perspektive werden Arbeitszeiten zunehmend flexibilisiert (vgl. Sennett 2000, 57 ff.). Neben verbindlichen Kernzeiten sind flexible Randzeiten, Früh- und Spätschichten oder Bereitschaftszeiten üblich, um möglichst lange Öffnungszeiten zu gewährleisten. Durch den Einsatz moderner Medien ist die Grenze zwischen Arbeitszeit und Privatleben oft nicht mehr trennscharf auszumachen, weil Angestellte auch zu Hause per E-Mail oder Handy erreichbar sind oder den Arbeitsweg bereits zum Arbeiten nutzen (vgl. Arnold/Steffes/Wolter 2015, 11 f.). Häufig entsteht das Erfordernis, mehrere Aufgaben gleichzeitig zu bearbeiten (Multitasking; vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998, 465, 467). Zülch/Stock (2003) betonen, dass die Wahl eines geeigneten Arbeitszeitmodells von zentraler personalpolitischer Bedeutung ist, da es Belastungen und Ressourcen der Beschäftigten dauerhaft beeinflusst.

Hiermit entsteht auch eine *räumliche* Entgrenzung. Die Arbeitstätigkeit ist nicht mehr auf den offiziellen Arbeitsplatz beschränkt (vgl. Krotz 2017, 30). Durch die gestiegenen Kooperationserfordernisse und internationale Kundschaft findet Kommunikation immer häufiger medienvermittelt über räumliche Grenzen hinweg statt (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998, 467). Diese Möglichkeiten können auch gezielt genutzt werden, um die Balance zwischen Privat- und Arbeitsleben zu verbessern, z. B. durch die Einrichtung eines Homeoffice. Dieses erfordert es jedoch, zu Hause Grenzen zwischen Privat- und Arbeitsleben zu definieren (vgl. Arnold/Steffes/Wolter 2015; Bellmann/Sliwka/Steffes 2014, 137 ff.).

Mit der Einrichtung eines Homeoffice oder mit medienvermittelter Kommunikation sind *soziale* Entgrenzungsprozesse verbunden. Informelle Kontakte entfallen. Durch die Zunahme prekärer Arbeitsverhältnisse ist die Zugehörigkeit zu einem Unternehmen nicht mehr eindeutig (vgl. Unger 2007, 141 f.). Viele Erwerbstätige arbeiten auch für mehrere Unternehmen. Durch häufige Wechsel des Arbeitgebers entfällt die soziale Sicherheit (z. B. in Form von Kündigungsschutz), den lange Betriebszugehörigkeiten früher boten (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2006).

Durch die Pluralisierung der Lebensstile, interkulturelle Kontakte und die Privatisierung von Lebensbereichen, welche zuvor explizit nicht ökonomischen Zwängen unterworfen waren (z. B. Bildung, Verkehr, Sozialwesen, Gesundheit), kommt es letztlich zu *ethischen* und *normativen* Entgrenzungserscheinungen (vgl. Sennett 2000, 15 ff.). Moralische Vorstellungen haben sich durch schwindenden Einfluss der christlichen Kirchen, zunehmende Einflüsse anderer Religionen und die Allgegenwärtigkeit ökonomischer Zwänge verändert. Die im Arbeitsleben herrschende Wettbewerbsordnung und die Individualisierung der Arbeitsverhältnisse führen tendenziell zu einer Entsolidarisierung (vgl. Honneth 2002).

Durch den Wettbewerb um attraktive Positionen, die Angst um den Arbeitsplatz, ein hohes Verantwortungsgefühl oder leistungsorientierte Persönlichkeitsmerkmale stehen Erwerbstätige in der Gefahr, sich selbst auszubeuten (vgl. Sennett 2000). Entgrenzungsphänomene können jedoch auch für eigene Interessen und Ziele genutzt werden (vgl. Kap: 1.4.1). Daher ist es erforderlich, dass Erwerbstätige selbst Grenzen ziehen und Vorkehrungen zu deren Einhaltung treffen (vgl. Unger 2007, 144 ff.). Sie müssen z. B. entscheiden,

- ob sie sich weitere Qualifikationen aneignen möchten,
- ab wann sie fachliche Unterstützung von Kolleg/-innen hinzuziehen wollen,
- welche Arbeitszeitmodelle für sie akzeptabel sind,
- ob und in welchem Ausmaß sie die vereinbarte Arbeitszeit regelmäßig überschreiten wollen,
- inwieweit sie sich eine Privatsphäre sichern wollen,
- ob sie weite Anfahrtswege in Kauf nehmen wollen, um den persönlichen Kontakt zu Kolleg/-innen und Kund/-innen zu pflegen,
- inwieweit sie für die berufliche Weiterentwicklung räumlich und zeitlich mobil sein wollen,
- welche ethischen Maßstäbe ihrem Handeln zugrunde liegen sollen.

Vorliegende Studien zeigen, dass dies den Beschäftigten im Einzelhandel nicht ausreichend gelingt. Bezüglich typischer *Belastungsfaktoren* – z. B. Zeitdruck, Störungen, belastende Konflikte – schneidet der Einzelhandel im Vergleich zu anderen Branchen zwar geringfügig besser ab (vgl. Schäfer/Schmidt 2016, 69 ff.; BIBB/BAuA 2012; Marschall/Barthelmes 2016). Voss-Dahm (2009, 2003), Voswinkel/Korzekwa (2005), die DAK und die Berufsgenossenschaft Handel und Warenlogistik (BGHW; vgl. Marschall/Barthelmes 2016) sowie der BAuA (vgl. ebd. 2003; BIBB/BAuA 2012) zeigen jedoch, dass durch die Anforderungen der Kundeninteraktionsarbeit erhebliche Belastungen bestehen, die durch herkömmliche Instrumente nicht erfasst werden. Wichtige Belastungsfaktoren sind hierbei Rollenkonflikte, fehlende Anerkennung und die hierfür erforderliche Gefühlsarbeit (vgl. Brucks/Plesner/Schmidt 2003; Nerdinger 2003; Zülch/Stock 2003; Birken/Dunkel 2013, 34 ff.; Richter 2003; Schäfer/Schmidt 2016, 70 f.; Voswinkel/Korzekwa 2005, 44 ff, 180 ff.; Kap. 3.1.2 und 3.1.5). Dies hatte die BAuA im Jahr 2003 veranlasst, geeignete Instrumente zur Gefährdungsbeurteilung der psychischen Belastungen im Einzelhandel zu entwickeln (BAuA 2003; Musslick et al. 2012).

Als weitere Belastungsfaktoren sind atypische Arbeitszeiten, geringe Tätigkeitspielräume, Multitasking und einfache monotone Tätigkeiten, wie sie bei einer funktionalen Differenzierung gehäuft auftreten, zu nennen (vgl. Rothe et al. 2017, 24 ff.; BIBB/BAuA 2012). Kennzeichnend sind häufiges sehr schnelles Arbeiten und ständig wiederkehrende Aufgaben (vgl. Abb. 17). Nur 44 % der im Lebensmitteleinzelhandel Tätigen bzw. 55 % im sonstigen Einzelhandel können ihre Arbeit selbst planen und einteilen gegenüber 69 % in anderen Branchen (vgl. BIBB/BAuA 2012). Besonders Kassierer/-innen sind hiervon betroffen (vgl. Langmann 2003; Zülch/Stock 2003; Marschall/Barthelmes 2016, 85 ff.). Die Arbeit ist zudem durch häufiges Stehen, schweres Heben und ungünstige klimatische Bedingungen geprägt, wobei der Lebensmitteleinzelhandel von den Belastungsfaktoren am stärksten betroffen ist (vgl. Abb. 18; Langmann 2003).

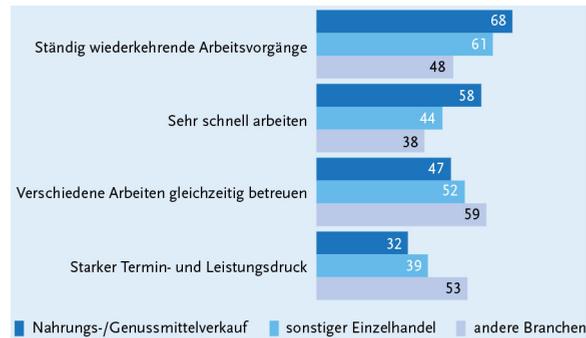


Abbildung 17: Arbeitsbedingungen im Einzelhandel (BIBB/BAuA 2012, 2)

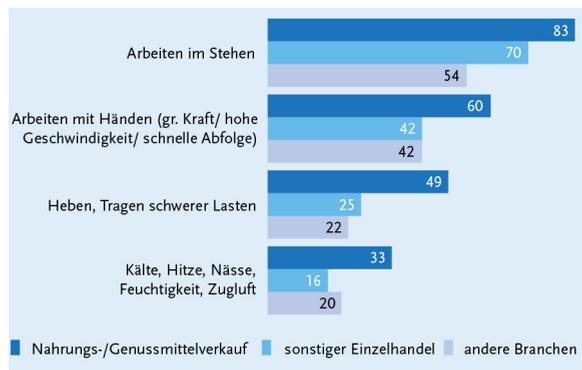


Abbildung 18: Arbeitsbedingungen im Einzelhandel – Fortsetzung (BIBB/BAuA 2012, 1)

Hinzu kommen arbeitszeitbedingte Vereinbarkeitsprobleme zwischen Beruf und Privatleben. Hiervon berichten 41% der Beschäftigten – besonders vollzeitbeschäftigte Frauen (vgl. Marschall/Barthelmes 2016, 72 f., 92 ff.). Laut BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung (2012) arbeiten 36% der Beschäftigten im Lebensmitteleinzelhandel außerhalb der Normalarbeitszeit von 7–19 Uhr – im übrigen Einzelhandel bzw. anderen Branchen sind es 21% bzw. 22%.

Im Bereich *Gesundheit* liegt der Einzelhandel laut Expertise des IW Köln gleichauf mit anderen Branchen (vgl. Schäfer/Schmidt 2016, 74 ff.). Laut BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung (2012) geben jedoch zwei Drittel der Beschäftigten zwei und mehr Muskel-Skelett-Beschwerden an, während dies nur die Hälfte der Beschäftigten in anderen Branchen betrifft (vgl. Abb. 19; Langmann 2003). Die Studie der DAK/BGHW (vgl. Marschall/Barthelmes 2016, 11 f.) betont, dass Gesundheitsschutz und Sicherheit häufig nachrangig zu Kundeninteressen und ökonomischen Zielen berücksichtigt werden, z. B. können die Beschäftigten Pausen wegen hoher Kundenfrequenz nicht nach Bedarf nehmen (vgl. ebd., 59 f.). Ein Drittel der Beschäftigten gibt an, häufig an der Grenze der Leistungsfähigkeit zu arbeiten, wobei diese Nennung mit der Intensität des Kundenkontaktes korreliert (vgl. ebd., 71 ff.). Psychische Erkran-

kungen sind im Einzelhandel sowohl bei Männern als auch Frauen bereits die zweithäufigste Ursache für Arbeitsunfähigkeitszeiten (vgl. ebd., 135 f.). Depressive Episoden sind die häufigste Einzeldiagnose (vgl. ebd., 124).

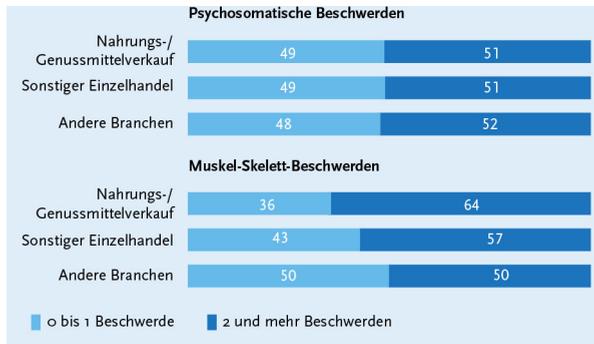


Abbildung 19: Gesundheitliche Beschwerden im Branchenvergleich (BIBB/BAuA 2012, 2)

Die Fehlzeiten liegen mit durchschnittlich 9,7 Tagen pro Jahr im Einzelhandel etwas niedriger als in anderen Branchen, die Zahl der Krankheitstage steigt jedoch seit 2006 deutlich. Positiv fällt auf, dass die Hälfte der Beschäftigten im Einzelhandel gar keine Fehlzeiten aufweist (im Durchschnitt anderer Branchen nur 37%, vgl. Schäfer/Schmidt 2016, 88). Die größeren Sorgen um den Arbeitsplatz könnten diesen Befund erklären. Laut Studie der DAK/BGHW (vgl. Marschall/Barthelmes 2016, 75 ff.) geben zwei Drittel der Beschäftigten an, in den letzten 12 Monaten trotz Krankheit zur Arbeit gegangen zu sein. Auch der hohe Teilzeitanteil verzerrt das Bild, da Teilzeitbeschäftigte seltener arbeitsunfähig sind als Vollzeitbeschäftigte (vgl. Hanssen-Pannhausen 2003, 72). Wegen dieser methodischen Gründe ist davon auszugehen, dass das Belastungsniveau vieler Vollzeitbeschäftigter in den Statistiken nicht vollends sichtbar wird (vgl. Nübling/Schröder/Gerlach 2015, 130 f.).

2.3.4 Destandardisierte Berufsbiografien

Angesichts niedriger Löhne und hoher Belastung stellt sich die Frage, wie sich dies auf die Berufsbiografien der Beschäftigten auswirkt. Der Einzelhandel weist bei den sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnissen mit rund 36 % nur eine geringfügig höhere Fluktuationsrate als die Gesamtwirtschaft (32 %) auf (vgl. Abb. 14). Bei geringfügig Beschäftigten ist sie analog der Gesamtwirtschaft jedoch fast doppelt so hoch. Die durchschnittliche Betriebszugehörigkeit ist mit 9,2 Jahren wegen des hohen Frauenanteils jedoch geringer als im Durchschnitt der Gesamtwirtschaft (11,2 Jahre) (vgl. Schäfer/Schmidt 2016, 29). Zudem haben Beschäftigte im Einzelhandel tendenziell weniger Arbeitsmarkterfahrung und mehr Teilzeit- und Arbeitslosigkeits-erfahrung als Beschäftigte in anderen Branchen (vgl. ebd., 35, 108). Der Einzelhandel ist insbesondere für Quereinsteiger/-innen interessant, die eine Teilzeitbeschäftigung suchen (vgl. ebd., 34). Bei den geringfügig Beschäftigten handelt es sich meistens um Mütter, die nach der Erziehungszeit wieder einsteigen, oder Rentner. In gewissem

Umfang werden für einfache Tätigkeiten auch Schüler/-innen und Studierende eingesetzt. Die Neigung zu einem Berufswechsel ist mit rund 12 % der Beschäftigten deutlich höher ausgeprägt als in anderen Branchen (9 %). Auffällig ist auch, dass in einer Branche, die für eine Selbstständigkeit durchaus prädestiniert ist, dies nur 3 % mit hoher Wahrscheinlichkeit anstreben. Weiterbildungsmöglichkeiten werden schlechter eingeschätzt als in anderen Branchen (vgl. ebd., 48 f.). Die Möglichkeit zu einem innerbetrieblichen Aufstieg hat sich tendenziell verschlechtert, da die digital gestützte Zentralisierung des Wareneinkaufs zur Reduzierung mittlerer Führungspositionen geführt hat (vgl. Voss-Dahm 2009, 195 ff.; Brötz 2011). Stattdessen übernehmen Angestellte häufig Aufgaben höherer Hierarchiestufen und Führungskräfte operative Aufgaben. Eine Anreicherung von Arbeitsaufgaben findet demnach nicht nur in horizontaler Richtung, sondern auch in vertikaler Richtung statt (vgl. Voss-Dahm 2009, 199 ff.).

Ein herausragendes Merkmal des Einzelhandels ist, dass die Branche Führungskräfte nach wie vor überwiegend innerbetrieblich aus beruflich Qualifizierten gewinnt – sichtbar an einem sehr niedrigen Anteil akademisch Qualifizierter (7 % gegenüber 26 % in der Gesamtwirtschaft; vgl. Schäfer/Schmidt 2016, 30; Voss-Dahm 2009, 203; Dummert 2013, 13; HDE 2016, 20 f.). Die klassische Karriere umfasst fünf Statuspositionen: Verkaufskraft/Kassierer/-in, Erstkraft, Substitut/-in, Abteilungsleiter/-in, Geschäftsführer/-in bzw. Marktleiter/-in. Die Gehaltsklassen der Tarifverträge orientieren sich an diesen Stufen. Voraussetzung hierfür ist in der Regel eine Aufstiegsfortbildung als Fachwirt/-in Handel oder Fachwirt/-in für Vertrieb im Einzelhandel, welche laut dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) dem Bachelor-Abschluss gleichwertig ist (vgl. Brötz 2011; HDE 2016, 20). Handelsfachwirt/-in ist die häufigste Fortbildung (auch für Groß- und Außenhandelskauffeute). Die Zahl der Prüflinge hat sich von 3.484 im Jahr 2005 auf 5.901 im Jahr 2018 innerhalb dreizehn Jahren fast verdoppelt (Statistisches Bundesamt 2018, 408; 2005, 188). Bezogen auf rund 17.500 Einzelhandelskauffeute und 13.000 Groß- und Außenhandelskauffeute jährlich entspricht dies einer Fortbildungsquote von ca. 22 % (eigene Berechnungen). Hier wird ein Trend zur Höherqualifikation sichtbar, der nicht zwingend mit besseren Karrierechancen verbunden ist.

In einer *geschlechtsspezifischen Perspektive* fällt auf, dass bei den in der Beschäftigtenstatistik der Bundesagentur für Arbeit (2019) explizit ausgewiesenen Führungskräften (Position 6219, Aufsicht und Führung) Männer mit rund 48 % überrepräsentiert sind (vgl. auch Voss-Dahm 2009, 202 ff.; Brötz 2011, 218 f.). Auch von den 3.756 erfolgreichen Absolvent/-innen der Handelsfachwirt/-in-Fortbildung im Jahr 2018 waren weniger als die Hälfte Frauen (vgl. Statistisches Bundesamt 2018, 408). Eine plausible Erklärung ist, dass Männer Vollzeitverhältnisse bevorzugen und seltener Erziehungszeiten in Anspruch nehmen, was eine bessere Ausgangsbasis für das Erreichen von Führungspositionen darstellt. In ihren Fallstudien findet Voss-Dahm aber auch Hinweise auf geschlechtsspezifische Diskriminierung und freiwillige Zurückhaltung von Frauen (vgl. Voss-Dahm 2009, 206 ff.; Bispinck/Dribbusch/Öz 2009, 9 ff.; Kutz 2008). Die Verflachung der Hierarchien verstärkt die schlechten Aufstiegschancen von Frauen, da diese eher in mittleren Führungspositionen anzutreffen sind und

Männer in höheren Führungspositionen dominieren (vgl. Voss-Dahm 2009, 2004). In den alten Bundesländern besteht eine im internationalen Vergleich hohe Gender-Pay-Gap von 21%, die sich auch nach Herausrechnung von Tätigkeitsmerkmalen noch immer auf 7% beläuft (vgl. Statistisches Bundesamt 2017c).

Wegen des hohen Anteils an Frauen mit Erziehungszeiten, der hohen Neigung zum Berufswechsel und dem hohen Anteil an Quereinsteiger/-innen weisen Erwerbstätige im Einzelhandel tendenziell destandardisierte Berufsbiografien auf. Als ein weiterer Aspekt kommt hinzu, dass der Einzelhandel mit einem großen Ausbildungsplatzangebot auch viele Auszubildende rekrutiert, die keinen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf gefunden haben (vgl. Kutscha/Debie/Besener 2009, 22 ff.).

2.4 Auswirkungen auf die Auszubildenden im Einzelhandel

2.4.1 Neuordnung der Ausbildung im Einzelhandel

Trotz sinkender Ausbildungszahlen ist die Ausbildungsleistung des Einzelhandels beachtlich (vgl. HDE 2016). Die beiden wichtigsten Ausbildungsberufe im Einzelhandel belegten 2018 Platz 2 und 4 (Platz 4 und 7 bei Männern, Platz 2 und 4 bei Frauen) der 20 am stärksten besetzten Ausbildungsberufe (vgl. Statistisches Bundesamt 2018, 39 f.). Von den Ausbildungsverhältnissen entfallen ca. zwei Drittel auf die Ausbildungsberufe *Kaufmann/-frau im Einzelhandel* (27.243 Neuabschlüsse/22.698 bestandene Abschlussprüfungen 2018) und *Verkäufer/-in* (22.074 Neuabschlüsse/16.467 bestandene Abschlussprüfungen 2018) (vgl. Statistisches Bundesamt 2018, 37, 332). Hinzu kommen 5.412 Neuabschlüsse für *Fachverkäufer/-innen im Lebensmittelhandwerk*, 1.287 *Drogist/-innen*, 1.317 *pharmazeutisch-kfm. Assistent/-innen*, 5.220 *Automobilkaufleute*, 432 *Buchhändler/-innen* sowie in geringem Umfang *Tankwarte*, *Fotomedienfachleute* und *Musikfachhändler/-innen* (vgl. Statistisches Bundesamt 2018, 235). Zudem gibt es seit August 2018 auf Initiative des HDE wegen der steigenden Bedeutung des Onlinehandels einen neuen Ausbildungsberuf *Kaufmann/-frau im E-Commerce* (vgl. HDE 2016, 15 f.; BIBB 2019, 51; Weinert 2017). Der für den Einzelhandel typische hohe Frauenanteil betrifft nicht die Ausbildung: der Frauenanteil ist seit vielen Jahren rückläufig und betrug 2016 bei den Neuabschlüssen zum/r Kaufmann/-frau im Einzelhandel 53%, bei den Verkäufer/-innen 55% (vgl. Vock/Balschun/Annen 2015, 49 f.). Insbesondere den Hauptschulabsolventen bietet der Einzelhandel Ausbildungschancen. Der Anteil der Hauptschüler/-innen bei den Neuabschlüssen betrug bei den Verkäufer/-innen 50%, bei den Kaufleuten im Einzelhandel 28% (vgl. Destatis 2016, 69, eigene Berechnungen). Damit führen die beiden Einzelhandelsberufe die Top 10 der Ausbildungsberufe mit den meisten Hauptschüler/-innen und Schüler/-innen ohne Abschluss an und tragen in erheblichem Umfang dazu bei, Jugendlichen den Übergang von der Schule in den Beruf zu ermöglichen (vgl. Kap. 3.2.6.2; BIBB 2019, 143 ff.; Brötz 2011, 212). Zudem weisen die Einzelhandelsberufe einen hohen Migrantenanteil (21,8%) auf (vgl. BIBB 2019, 392 f.). Obwohl formal in allen Ausbildungsberufen der Hauptschulabschluss als Zugangsvoraussetzung reicht, setzen die Ausbildungsbetriebe in vielen Berufen einen (guten) Real-

schulabschluss oder Abitur voraus. Realschüler/-innen stellen den größten Anteil der Auszubildenden (48 % der Neuabschlüsse im Jahr 2016 für Kaufleute im Einzelhandel bzw. 37 % für Verkäufer/-innen). 20 % der neuen auszubildenden Kaufleute im Einzelhandel verfügten über ein Abitur bzw. nur 7 % bei den Verkäufer/-innen (vgl. Destatis 2016, 70, eigene Berechnungen). Auch der Einzelhandel hat – bedingt durch demografische Effekte, einen Trend zur Akademisierung und regionale Passungsprobleme – zunehmend Schwierigkeiten, geeignete Bewerber für die angebotenen Ausbildungsplätze zu finden (vgl. BMBF 2019, 34 ff.; HDE 2016, 14 ff.). Für Abiturienten werden daher besonders attraktive Einstiegsangebote angeboten, die die Erstausbildung unmittelbar mit einer Aufstiegsfortbildung als Handelsfachwirt/-in kombinieren (vgl. HDE 2016, 20). Die Ausbildungsquote – das Verhältnis von Auszubildenden zu sozialversicherungspflichtig Beschäftigten – sank zwischen 2007 und 2016 von 7,7 % auf 6,0 % (vgl. BIBB 2018, 214). Die Quote der auszubildenden Betriebe reduzierte sich im gleichen Zeitraum von 25,9 % auf 22,6 %. Diese Entwicklung entspricht dem gesamtwirtschaftlichen Trend (vgl. BIBB 2018, 213). Dabei sind im Einzelhandel mehr Betriebe ausbildungsberechtigt als in der gesamten Privatwirtschaft (vgl. Dummert 2013, 23).

Die beiden großen Einzelhandelsberufe wurden 2004 in Hinblick auf den Strukturwandel der Branche neu geordnet. Dies führte zu folgenden wesentlichen Änderungen (vgl. Vock/Balschun/Annen 2015; BMWI 2009):

Erleichterung des Durchstiegs von Verkäufer/-innen zu Einzelhandelskaufleuten

Für beide Ausbildungsberufe wurden neue berufsschulische Rahmenlehrpläne und betriebliche Ausbildungsrahmenpläne formuliert, wobei das 1. und 2. Ausbildungsjahr der Einzelhandelskaufleute mit der Verkäuferschaft identisch ist. Hierdurch soll es Verkäufer/-innen erleichtert werden, nach abgeschlossener Ausbildung eine Weiterqualifizierung zum/r Einzelhandelskaufmann/-frau zu absolvieren (vgl. Abb. 20; Vock/Balschun/Annen 2015, 247 ff.).

Befähigung zur Aneignung von Warenkenntnissen

Wegen des steigenden Selbstbedienungsanteils, kurzer Produktzyklen, Neuzuschnitten bzw. starker Restriktion von Sortimenten haben das Warensortiment und entsprechende Beratung in den Ausbildungsbetrieben sehr unterschiedliche Bedeutung. Statt spezialisiertes Warenwissen standardisiert auf Vorrat zu vermitteln, steht nun die Fähigkeit zur selbstständigen Aneignung von Warenkenntnissen am Arbeitsplatz im Mittelpunkt (vgl. Vock/Balschun/Annen 2015, 56 ff.; 234 ff.).

Einführung von Wahlqualifikationen

Durch das Angebot von insgesamt neun (bei Verkäufer/-innen vier) Wahlqualifikationen, von denen insgesamt vier gewählt werden müssen, wird den Lernenden ermöglicht, individuelle Schwerpunkte in Abhängigkeit von betrieblichen Erfordernissen und persönlichen Entwicklungszielen zu setzen (vgl. Abb. 20). Die Wahlqualifikation „Beratung, Ware und Verkauf“ hat dabei eine herausragende Stellung, da sie von 90 % aller Auszubildenden belegt wird (vgl. Vock/Balschun/Annen 2015, 200 ff.). Das

auf eine Selbstständigkeit abzielende Wahlmodul „Grundlagen unternehmerischer Selbstständigkeit“ wird dabei äußerst selten gewählt (vgl. ebd., 219 ff.).

Einführung des Lernfeldkonzepts

Die beruflichen Curricula sind nun – wie bereits in Kap. 1.2 dargestellt – nach Lernfeldern strukturiert. Der Zuschnitt der vierzehn Lernfelder (vgl. Abb. 21) lässt eine Analogie zu den Tätigkeiten erkennen, welche das Berufsbild ausmachen (vgl. Kap. 2.3.1). Hierbei absolvieren Verkäufer/-innen nur die ersten zehn Lernfelder in zwei Ausbildungsjahren, Einzelhandelskaufleute im dritten Ausbildungsjahr zusätzlich vier Lernfelder, welche auf eine Selbstständigkeit bzw. Führungsaufgaben vorbereiten.

Qualifikationseinheiten der Ausbildung in den Berufen „Kaufmann/-frau im Einzelhandel“ und „Verkäufer/-in“

Verkäufer/-in		Kaufmann/-frau im Einzelhandel		
1. Ausbildungsjahr		1. und 2. Ausbildungsjahr: Pflichtqualifikationseinheiten (PQE) 1. Der Ausbildungsbetrieb 2. Information und Kommunikation 3. Warensortiment 4. Grundlagen von Beratung und Verkauf 5. Servicebereich Kasse 6. Marketinggrundlagen 7. Warenwirtschaft 8. Grundlagen des Rechnungswesens (Vermittlung in 21 Monaten)	1. Ausbildungsjahr	
2. Ausbildungsjahr	Auswahl von einer aus vier Wahlqualifikationseinheiten (WQE) 1. Warenannahme/-lagerung 2. Beratung und Verkauf 3. Kasse 4. Marketingmaßnahmen (Vermittlung in 3 Monaten)		Auswahl von einer aus vier Wahlqualifikationseinheiten (WQE) 1. Warenannahme/-lagerung 2. Beratung und Verkauf 3. Kasse 4. Marketingmaßnahmen (Vermittlung in 3 Monaten)	2. Ausbildungsjahr
		Bei erfolgreichem Abschluss: Möglichkeit des Übergangs in 3. Ausbildungsjahr KiE	Pflichtqualifikationseinheit (PQE) 9. Einzelhandelsprozesse (Vermittlung in 3 Monaten) Auswahl von drei aus acht Wahlqualifikationseinheiten (WQE), davon mindestens eine aus Nr. 1-3 1. Beratung, Ware, Verkauf* 2. Beschaffungsorientierte Warenwirtschaft* 3. Warenwirtschaftliche Analyse* 4. Kaufmännische Steuerung und Kontrolle 5. Marketing 6. IT-Anwendungen 7. Personal 8. Grundlagen unternehmer. Selbstständigkeit** (Vermittlung in 3 × 3 Monaten)	3. Ausbildungsjahr

Legende

- + Es ist die Ausbildung in 3 WQE zwischen Betrieb und Azubi zu vereinbaren.
- * Mindestens eine der drei zu vereinbarenden WQE muss aus den WQE 1-3 entnommen sein.
- ** WQE war bis 2006 Zusatzqualifikation wählbar, ab ErprobungsVO-2007 ist WQE 8 eine reguläre WQE.

Abbildung 20: Qualifikationseinheiten der Ausbildung in den Berufen des Einzelhandels (Vock/Balschun/Annen 2015, 29)

Gestreckte Abschlussprüfung

Zudem wurden die Prüfungsverfahren 2009 mit der probeweisen Einführung der Gestreckten Abschlussprüfung aufeinander abgestimmt. Hierdurch wird die Prüfung der Einzelhandelskaufleute in zwei zeitlich getrennten Teilen absolviert, wobei der erste Teil am Ende des zweiten Ausbildungsjahres absolviert wird und strukturell mit der Abschlussprüfung der Verkäufer/-innen identisch ist (vgl. Vock/Balschun/Annen 2015, 31 ff., 66–195). Nach positiver Evaluation durch das BIBB (vgl. 2015) wurde diese Regelung 2017 in Dauerrecht überführt.

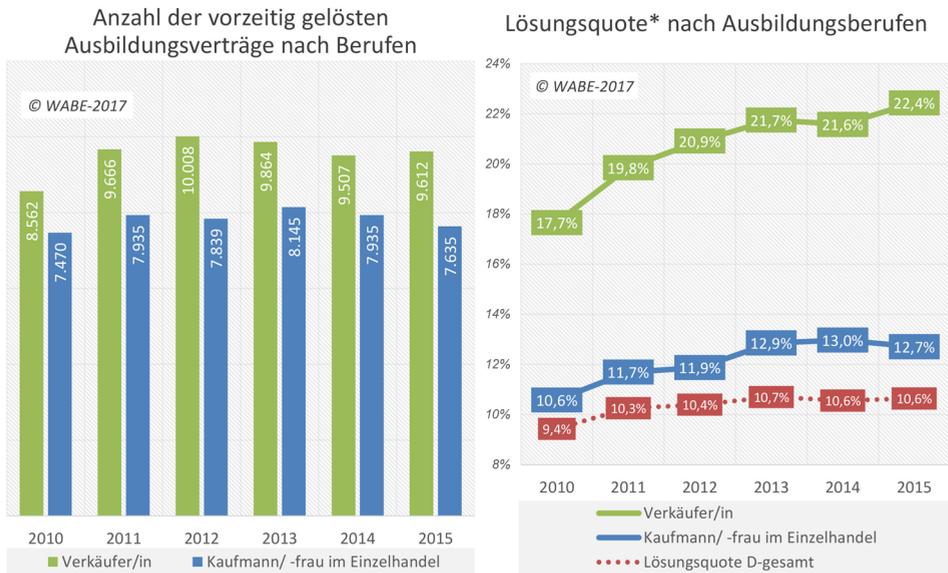
Teil V: Lernfelder

Übersicht über die Lernfelder für die Ausbildungsberufe Kaufmann im Einzelhandel und Kauffrau im Einzelhandel, Verkäufer und Verkäuferin				
Lernfelder		Zeitrictwerte in Stunden		
		1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
Nr.				
1	Das Einzelhandelsunternehmen repräsentieren	80		
2	Verkaufsgespräche kundenorientiert führen	80		
3	Kunden im Servicebereich Kasse betreuen	80		
4	Waren präsentieren	40		
5	Werben und den Verkauf fördern	40		
6	Waren beschaffen		60	
7	Waren annehmen, lagern und pflegen		60	
8	Geschäftsprozesse erfassen und kontrollieren		60	
9	Preispolitische Maßnahmen vorbereiten und durchführen		40	
10	Besondere Verkaufssituationen bewältigen		60	
11	Geschäftsprozesse erfolgsorientiert steuern			80
12	Mit Marketingkonzepten Kunden gewinnen und binden			80
13	Personaleinsatz planen und Mitarbeiter führen			60
14	Ein Einzelhandelsunternehmen leiten und entwickeln			60
	Summen (insgesamt 880 Stunden)	320	280	280

Abbildung 21: Übersicht der Lernfelder für die Ausbildungsberufe im Einzelhandel (KMK 2004/2016, 7)

Die neuen Regelungen haben zu einer deutlichen Steigerung der Anschlussverträge für Verkäufer/-innen geführt, welche in der neuen Berufsbildungsstatistik seit 2008 nicht mehr in der Zahl der neu abgeschlossenen Verträge enthalten sind. 2018 waren dies 4.107 Verträge (vgl. BIBB 2019, 44; HDE 2016, 18). Hierbei ist jedoch von einer

Untererfassung der Anschlussverträge auszugehen (vgl. BIBB 2019, 44). Auf Basis eines Schätzverfahrens geht das BIBB davon aus, dass ca. 45 % der Verkäufer/-innen eine Ausbildung als Einzelhandelskaufmann/-frau anschließen – dies entspricht 30 % der Einzelhandelskaufleute des Folgejahres. Dieser Wert lag vor der Neuordnung bei ca. 10 % (vgl. Vock/Balschun/Annen 2015, 247–259). Zugleich sind die Vertragslösungen bei den Verkäufer/-innen merklich angestiegen: 2018 wurden 9.573 Verträge vorzeitig gelöst, davon 4.422 in der Probezeit, 7.329 im 1. Ausbildungsjahr und 2.244 im 2. Ausbildungsjahr (vgl. Abb. 22; Statistisches Bundesamt 2018, 341; BIBB 2019, 155 ff.; Uhly 2015). Die Ursachen hierfür sind nicht eindeutig bekannt, da die Berufsbildungsstatistik den Verbleib der Auszubildenden nach der Vertragslösung nicht nachverfolgt. Bekannt ist jedoch aufgrund empirischer Studien, dass mindestens die Hälfte der Vertragslösungen Betriebs- oder Berufswechsel innerhalb des dualen Systems darstellen (vgl. Uhly 2015, 16 ff.). Daher ist zu vermuten, dass viele Verkäufer/-innen bereits vorzeitig zum attraktiveren Berufe des/r Einzelhandelskaufmanns/-frau wechseln.



Quelle: Statistisches Bundesamt (DESTATIS), Fachserie 11, Reihe 3: Berufliche Bildung, Stand jeweils am 31.12. d.J., eigene Berechnungen.
 * Lösungsquote: Anteil der vorzeitig gelösten Ausbildungsverträge an den Auszubildenden im Ausbildungsberuf am Jahresende

Abbildung 22: Vertragslösungsquoten im Einzelhandel (WABE-Institut 2020, 29)

Es gibt empirische Befunde, die darauf hindeuten, dass die Ausbildungsqualität, daraus resultierende Konflikte mit Vorgesetzten und die fehlende Attraktivität des Ausbildungsberufs häufig Auslöser für eine Vertragslösung sind (vgl. Uhly 2015, 19 f.; Krewerth 2010). Vertragslösungen als Scheitern der Auszubildenden zu interpretieren, ist demnach unzulässig. Häufig ziehen Vertragslösungen eine Verbesserung der Ausbildungssituation nach sich (vgl. BIBB 2019, 155 ff.; Uhly 2015, 17 f.). Dieser Be-

fund wird auch dadurch gestützt, dass die Vertragslösungsquoten bei Einzelhandelskaufleuten traditionell deutlich geringer sind als bei den Verkäufer/-innen (vgl. Abb. 22). Insgesamt liegen die Lösungsquoten im Einzelhandel über dem gesamtwirtschaftlichen Durchschnitt.

2.4.2 Entwicklungsaufgaben während der Berufsausbildung

Wie dargestellt lässt das Datenmaterial viele Fragen hinsichtlich der Entwicklungswege der Auszubildenden offen. Daher werden an dieser Stelle nun ausgewählte, für den Argumentationsgang dieser Arbeit interessante Befunde aus den von der Verfasserin durchgeführten Fallstudien vorgestellt. Dies betrifft die zu bewältigenden *Entwicklungsaufgaben* beim Einstieg in den Beruf und exemplarische *Handlungsproblematiken*. Ihre eigenen Befunde werden zu zwei ähnlich angelegten Studien in Beziehung gesetzt.

2.4.2.1 Qualitative Fallstudien mit Auszubildenden im Einzelhandel

Als empirischen Zugang wählte die Verfasserin die biografische Narration (vgl. Unger 2010; Schütze 1983; Kap. 5.2.2.5; 6.2.5.4). Einerseits wird hierdurch die angestrebte Lernerperspektive eingenommen, andererseits gibt diese Aufschluss über die individuellen Handlungsvoraussetzungen und -motive. Aufgrund der Komplexität der zu untersuchenden Sachverhalte und des explorativen Charakters der Untersuchung entschied sich die Verfasserin für qualitative Einzelfallstudien mit Auszubildenden unterschiedlicher Einzelhandelssparten, welche nach einem theoretischen Sampling ausgewählt wurden (vgl. Eisenhardt 1989; Yin 1994; Anhang 1a). Hierzu führte sie Interviews, welche sowohl narrative als auch problembasierte Elemente beinhalteten (vgl. Anhang 1b, 1c). Um Entwicklungsprozesse feststellen zu können, war die Befragung als Längsschnitt angelegt: eine erste Befragung fand in der zweiten Hälfte des ersten Ausbildungsjahres statt, eine zweite gegen Ende des zweiten Ausbildungsjahres. Die Probanden wurden zu ihrer Biografie, ihren Berufswahlmotiven, Erfahrungen und Konflikten in der Ausbildung sowie Lernangeboten in Berufsschule und Betrieb befragt. Die Auswertung erfolgte im Rahmen einer hermeneutischen Methodentriangulation, bei der unterschiedliche qualitative Auswertungsmethoden (vgl. Daudert 2001; Nohl 2006; Oevermann 2002; Schütze 1983; Tiefel 2005; Lotz 2012) bezüglich verschiedener Abschnitte der Interviews zum Einsatz kamen (vgl. Anhang 1e). Die Auswertungskategorien ergaben sich einerseits aus theoretischen Bezügen dieser Arbeit, andererseits fand auch eine induktive Kategorienbildung statt. Besonderes Augenmerk wurde auf bestimmte Aspekte des Selbstkonzepts (Kontaktfreudigkeit, Entscheidungs- und Problemlösefähigkeit, Selbstdarstellung, Ambiguitätstoleranz, emotionale Kompetenz) gelegt, welche für das Konzept balancierender Identität von Krappmann (1975) von besonderer Bedeutung sind (vgl. Kap. 6.1.2.2). Diese wurden mit bereits vorhandenen Instrumenten für quantitative Befragungen (Deusinger 1986; Lind 1987; Rindermann 2009) im Wege der Selbsteinschätzung erhoben und mit den Ergebnissen der qualitativen Analyse trianguliert (vgl. Flick 2009; Anhang 1d). Die Interviews wurden mit der Software MAXQDA transkribiert und ausgewertet. Wesentliche *fallübergreifende* Ergebnisse wurden in einer Excel-Datei festgehalten.

Für jeden Probanden wurden für die *Einzelfallanalyse* zudem detaillierte Auswertungsprotokolle angefertigt. Zur hermeneutischen Analyse und Visualisierung wurde das Modell der *Themenzentrierten Interaktion* (TZI; vgl. Cohn 1975) herangezogen. Die TZI ist der humanistischen Psychologie zuzuordnen und selbst Produkt biografischer Identitätsarbeit der Psychoanalytikerin Ruth Cohn (1975). Ihr Ziel war es, einen Rahmen für Arbeits- und Lernprozesse zu schaffen, in dem Individuen in ihrer sozialen Eingebundenheit ihre Persönlichkeit entfalten. Es enthält vier für berufliche Identitätsarbeit zentrale Kategorien, welche nach Aussage des Modells in eine dynamische Balance gebracht werden müssen:

- das Individuum (= ICH);
- die Anliegen der Gruppe, in die es eingebunden ist (= WIR);
- den Gegenstand, auf den sich die Aktivitäten des Individuums und der Gruppe beziehen (= ES) – in diesem Fall des Berufs – sowie
- die externen Rahmenbedingungen, die auf diesen Prozess einwirken (= GLOBE).

Es eignet sich sowohl zur Gestaltung von Bildungsprozessen in Schule und Betrieb als auch zur analytischen und reflexiven Strukturierung des Geschehens in Forschungs- und Arbeitszusammenhängen (vgl. Langmaack et al. 2017; Schapfel-Kaiser 1997; Kaiser 2018; Lotz 2012; Casper 2021, 48 ff.).

2.4.2.2 Identifikation, Anerkennung, Kompetenz und Gestaltung

Berufliche Übergänge stellen junge Menschen im Sinne der Bildungsgangtheorie vor *Entwicklungsaufgaben*. Diese werden als Motor subjektiv sinnvoll erlebten Lernens verstanden (vgl. Gruschka 1985; Lechte/Trautmann 2004, 85 f.; Kap. 1.4.7). Aus pädagogischer Sicht ist es daher wichtig, subjektiv relevante Entwicklungsaufgaben zu identifizieren. Die Kenntnis universaler Entwicklungslogiken ist trotz eines Trends zur Individualisierung von Entwicklungsverläufen unverzichtbar, um vor ihrem Hintergrund Individuierungsprozesse erkennen, beurteilen und beeinflussen zu können (vgl. Oevermann 1976/2012).

Der Übergang von der Schule in den Beruf ist herausfordernd. Einerseits unterscheiden sich die Institutionen Schule und Betrieb in vielfältiger Hinsicht, andererseits befinden sich die jungen Menschen in einer entwicklungspsychologisch kritischen Phase. Junge Menschen, die eine Ausbildung als Verkäufer/-in oder Einzelhandelskaufmann bzw. -frau beginnen, haben den Berufsorientierungsprozess erfolgreich durchlaufen. Mit der neuen Rolle als Auszubildende und der ungewohnten betrieblichen Lernumgebung werden in erheblichem Umfang Identitätsfragen angestoßen. Diese manifestieren sich in der Eingangsphase in typischen Problemen, insbesondere mit der ungewohnten Berufsrolle und den damit verbundenen Erwartungen der Umwelt (vgl. Kutscha/Besener/Debie 2009). Für Fragen der Identitätsbalance ist es daher wichtig, diesen Problemen in der Eingangsphase hohe Aufmerksamkeit zu schenken, denn die meisten Vertragslösungen finden in dieser Phase statt (vgl. Uhly 2015).

Zum Einzelhandel liegen keine Längsschnittstudien vor, jedoch zwei sehr aussagefähige qualitative Untersuchungen:

Die Studie von Kutscha/Besener/Debie (2009, 2012) identifizierte in 65 problemzentrierten Einzelinterviews mit Auszubildenden des ersten Ausbildungsjahres vier zentrale Grundprobleme in der Eingangsphase der Erstausbildung, welche als Entwicklungsaufgaben gedeutet werden können (vgl. dies. 2012, 416):

- die Tatsache, dass über 60 % der Befragten einen anderen Berufswunsch hegten und die *Identifikation* mit dem Kompromissberuf Probleme bereitet;
- den Umgang mit Fehlern: die Befragten werden häufig von Beginn an als vollwertige Arbeitskraft eingesetzt, sodass sie den *Kompetenzanforderungen* nicht genügen;
- die u. a. hieraus resultierende fehlende *Anerkennung* durch Kolleg/-innen, Kundenschaft und Vorgesetzte;
- den Umgang mit der Arbeitszeit und die hieraus resultierenden *Gestaltungserfordernisse* zur Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben.

Eine qualitative Studie, welche vom Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) mit 65 Lernenden des Detailhandels an drei Berufsschulen durchgeführt wurde, bestätigt diese Ergebnisse (vgl. Duemmler/Caprani/Felder 2017). Obwohl es vielen Lernenden gelingt, eine Identifikation mit dem Beruf herzustellen, stellen sie ihren Verbleib im Beruf infrage (vgl. ebd., 12, 15). Fehlende Anerkennung und ein niedriges Berufsprestige erschweren die Identifikation (vgl. ebd., 14; dies. 2015). Die Gestaltung der belastenden Arbeitsbedingungen und -zeiten gelingt nicht immer befriedigend (vgl. dies. 2017, 17 ff.). Häufig werden die Auszubildenden bereits als vollwertige Arbeitskräfte eingesetzt und damit hinsichtlich ihrer Kompetenzen überfordert und ausgenutzt (vgl. ebd., 18). Das EHB kommt – ebenso wie Kutscha/Besener/Debie (vgl. 2012, 415 f.) – zu dem Schluss, dass Lehrkräfte an beruflichen Schulen und betriebliche Ausbilder die berufliche Identitätsentwicklung unterstützen sollten. Das EHB spricht hierfür detaillierte Empfehlungen aus (vgl. Duemmler/Caprani/Felder 2017; Kap. 7.3).

Hinsichtlich des Forschungskontextes dieser Arbeit ist festzuhalten, dass die vier von Kutscha/Besener/Debie (2009) und Duemmler/Caprani/Felder (2017) genannten Problemfelder sich auch in den vierzehn von der Verfasserin durchgeführten Einzelstudien zeigten (vgl. Anhang 2). Nur für drei Befragte stellt der Einzelhandel den Wunschberuf dar – vier möchten im Einzelhandel verbleiben (*Entwicklungsaufgabe Identifikation*). Elf von vierzehn Auszubildenden können Fehler aus persönlicher Sicht zulassen, fünf sehen darin sogar ein Lernpotenzial. Dennoch versuchen zehn Teilnehmer/-innen, Fehler zu vermeiden, weil sie mangelnde Fehlertoleranz im beruflichen Umfeld erwarten (*Entwicklungsaufgabe Kompetenz*). Insgesamt zehn Befragte berichten von Beeinträchtigungen des Selbstwertgefühls in Zusammenhang mit der Rolle als Auszubildende (*Entwicklungsaufgabe Anerkennung*). Zwölf Interviewpartner/-innen beklagten Einschränkungen des Privatlebens durch Arbeitszeiten (*Entwicklungsaufgabe Gestaltung*). Die vier identifizierten Entwicklungsaufgaben konkretisieren sich in vier Fragen:

- Möchte ich diesen Beruf auf Dauer ausüben? (*Identifikation*)
- Werde ich als vollwertige Arbeitskraft oder als Auszubildende/-r wahrgenommen? (*Kompetenz*)
- Werde ich nach der Ausbildung übernommen? (*Anerkennung*)
- Wie soll es nach der Ausbildung weitergehen? (*Gestaltung*)

2.4.2.3 Exemplarische Handlungsproblematiken

Zur Illustration der Entwicklungsaufgaben werden nachfolgend exemplarische Handlungsproblematiken vorgestellt. Sie stellen allesamt Identitätsprobleme dar.

Identifikation: Die Verkäuferrolle

*Hauke*³ arbeitet in einer beratungsintensiven Einzelhandelssparte. In einer vorangegangenen Berufsausbildung hat er umfangreiches Produktwissen gesammelt. In seinem vorherigen Beruf war er aufgrund der Marktlage gezwungen, als Selbstständiger zu arbeiten. Da Akquirieren nicht seine Stärke sei, war die Geschäftslage nicht auskömmlich. In seinem neuen Beruf besteht nun das Problem, dass er für seine kompetente Beratung zwar viel Anerkennung erfährt, ihm vor telefonischen Akquisitionsgesprächen aber nach wie vor graut. Er bringt das Problem so auf den Punkt:

„[...] das ist meine größte Schwäche. Nein, ich glaube, dass es beim Verkaufen [...] um ein Produkt geht. Bei Telefonaten oder bei der Akquise, von der ich vorhin gesprochen habe, ging es ja um mich. Es fällt mir schwer, mich selbst einzuschätzen oder mich selbst zu verkaufen. Ich glaube, das ist dann so eher der Knackpunkt.“ (*Hauke Ib, 111*⁴)

Identifikation: Moralische Konflikte

Markus berichtet davon, dass er einen Ausbildungsplatz nicht erhalten habe, weil er in der Bewerbungsphase in einem Rollenspiel den Kunden darauf hingewiesen habe, dass das Produkt für einen geringen Aufwand zu reparieren sei:

„Blöd wie ich war, habe ich gesagt: Brauchen Sie nicht, kommen Sie doch einfach mal mit dem Gerät her, der Akku ist austauschbar, dann funktioniert das auch wieder. War ja nicht Sinn und Zweck der Sache. Am Ende haben sie mir gesagt: ‚Wenn das jeder so machen würde, würde der Einzelhandel bald nicht mehr existieren.‘ Was ich schon ziemlich frech fand, weil ich wusste, dass die Kundin beim nächsten Mal wiederkommt und sich ein Handy kaufen wird.[...] Ja. Und dann war mir schon klar, dass ich bei dem Unternehmen nicht arbeiten möchte.“ (*Markus Ib, 26*)

Kompetenzanforderungen: Psychische Erkrankung durch Überforderung

Als *Markus*' Vorgesetzte ihm kurz vor Ende der Probezeit eröffnet, dass sie ihn im Verkauf für zu defensiv halte und seine Übernahme zur Diskussion stehe, trifft ihn dies vollkommen unvorbereitet. Während der Probezeit hatte seine Freundin sich von ihm getrennt, was ihn sehr belastet hatte. Durch ein intensives Gespräch gelingt es

3 Die Namen wurden anonymisiert.

4 Die Quellenangaben beziehen sich auf die Interviewtranskripte, welche Interessierten unter bestimmten Bedingungen zu Forschungszwecken zur Verfügung gestellt werden können.

ihm, die Vorgesetzte von einer Übernahme zu überzeugen und er zeigt nun, was in ihm steckt. Er avanciert zum vertriebsstärksten Auszubildenden. Kurz vor dem ersten Teil der gestreckten Prüfung in der Mitte des zweiten Ausbildungsjahres kollabiert er psychisch. Während eines zweiwöchigen Aufenthaltes in der stationären Psychiatrie beschließt er, sich einen anderen Ausbildungsbetrieb zu suchen und die Prüfung nicht anzutreten. Als er nach zwei Wochen in den Betrieb zurückkehrt, unterbreitet ihm die Vorgesetzte den Vorschlag, fristlos zu kündigen. Dies tut er auch und stellt bereits wenige Tage später fest, dass hierdurch sein Anspruch auf Arbeitslosengeld gesperrt ist. Er bereut zwar seine Entscheidung nicht grundsätzlich, wird sich aber klar, dass die fristlose Kündigung äußerst unklug war.

Kompetenzanforderungen: Der Umgang mit Fehlern

Kostas macht seine Ausbildung in einer Fachhandelspartei. Er wird von seinem Chef beschuldigt, teure Ware beschädigt zu haben. Er beteuert seine Unschuld, doch sein Chef glaubt ihm nicht:

„Der (der Chef, Anm. d. Verf.) war wirklich fuchsteufelswild auf mich. Der hat mit mir drei Tage lang nicht gesprochen. Kein „Guten Morgen“, kein „Wie war’s?“ Wenn ich ihn gefragt habe, sagte er, dass ich meine Kollegen fragen soll. Nach einer Zeit kam er wieder und es wurde von unserem (Warenspezialisten) festgestellt, dass ich nicht Schuld habe.“
(Kostas Ib, 14)

Gestaltung: Fehlende Perspektiven durch entwertete Qualifikation

Nils hat sich zu Beginn der Ausbildung für eine Zusatzqualifikation als Fachverkäufer im Lebensmitteleinzelhandel entschieden. Er zeigt sich überaus engagiert und karrierebewusst. Nach der Ausbildung strebt er eine Weiterbildung zum Handelsfachwirt an. Nachdem er sich im ersten Gespräch sehr optimistisch bezüglich seiner Entwicklungsmöglichkeiten zeigte, ist er beim zweiten Termin nahezu entsetzt: „Und die oberen Geschäftsleute nehmen mir meine Berufung weg, die ich mal ausüben soll“ (Nils II, 12).

Der Ausbildungsbetrieb hat sich wegen des niedrigen Einkommensniveaus der Kundschaft entschieden, die Bedienungsbereiche auf Selbstbedienungstheken umzustellen. Damit wird seine Zusatzqualifikation gegenstandslos. Die Entscheidungen des Managements wurden nicht weiter erläutert, sondern nur mitgeteilt. Bisher hatte er keine Gelegenheit, mit einem Vorgesetzten über sein Problem zu sprechen. Im Konzern außerhalb seines Ausbildungsbetriebes ist seine Zusatzqualifikation durchaus gefragt.

Gestaltung: Sackgasse hinsichtlich der beruflichen Weiterentwicklung

Hendrik hat sich zu Beginn der Ausbildung für den doppelt qualifizierenden Bildungsgang Dual Plus entschieden, d. h. parallel zu einer dreijährigen Ausbildung strebt er die Fachhochschulreife an. Hierfür besucht er zweimal wöchentlich die Abendschule. Beim zweiten Termin zeigt er sich entsetzt, weil ihm seine Vorgesetzte mitgeteilt hat, dass er trotz guter Leistungen keine Verlängerung der Ausbildung zum

Einzelhandelskaufmann erhalten wird. Die anstehende Prüfung stellt nun bereits die Abschlussprüfung zum Verkäufer dar. Hierdurch wird es ihm unmöglich, die Fachhochschulreife zu erwerben, da dies ein drittes Ausbildungsjahr erfordert. Außerdem erhält er mit seiner Verkäuferqualifikation bei seinem Arbeitgeber nur eine Teilzeitstelle.

Anerkennung: Entwertung durch Unterforderung

Ahmet erlebt seine Ausbildung in einer Tankstelle als Stigma: „Ist ja auch klar, keiner möchte freiwillig an einer Tankstelle arbeiten, wenn man nicht irgendwas falsch gemacht hat im Leben“ (*Ahmet II*, 58).

Ihm ist bewusst, dass diese Einzelhandelssparte das geringste Berufsprestige genießt. An seinem Arbeitsplatz wird er zudem lediglich mit Putztätigkeiten und Hilfsdiensten beschäftigt. Kundenkontakt hat er bisher kaum. Sehr viel präsenter sind Konfliktgespräche mit der Chefin. Anerkennung erhält er gar nicht. Ihm ist bewusst, dass er qualifiziertere Tätigkeiten ausüben sollte, um sich entsprechend den Anforderungen des Ausbildungsberufs qualifizieren zu können. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews ist er noch in der Probezeit. Daher möchte er das Thema bei seiner Chefin erst ansprechen, wenn diese abgelaufen ist.

Anerkennung: Geringes Berufsprestige von Verkäufern

Lara findet das Verkaufen grundsätzlich in Ordnung. Aber sie fühlt sich als Verkäuferin – gerade als Frau in einer Techniksparte – von ihren Kunden nicht wertgeschätzt:

„Es macht auch irgendwo Spaß, wenn man halt auch die richtigen Menschen trifft und wenn man Kunden hat, denen es auch wirklich Spaß macht, sich dann doch zu unterhalten, und die einen auch als Mensch wertschätzen und nicht nur denken: ‚Verkauf mir mal was, du hast eh keine Ahnung.‘ [...] Aber es ist halt überwiegend so, dass sie einen als Verkäufer abstempeln, der ja nur irgendwas verkaufen will.“ (*Lara Ib*, 44)

2.4.2.4 Individuelle Entwicklungskonstellationen

Die Einzelfallanalysen offenbaren, dass sich hinter diesen Gemeinsamkeiten sehr unterschiedliche Konstellationen der Entwicklungsaufgaben verbergen. Diese können im Modell der *Themenzentrierten Interaktion* visualisiert werden (vgl. Abb. 23; Kap. 2.4.2.1). Entlang der Schenkel des Dreiecks können drei Entwicklungsaufgaben verortet werden: Einerseits gilt es, das Verhältnis zwischen Beruf und der Person zu bestimmen: hier geht es um die *Identifikation* (= subjektiver Sinn) mit dem zu erlernenden Beruf (vgl. Kap. 3.1.3). Des Weiteren gilt es im Verhältnis zwischen ICH und WIR, im Beruf *Anerkennung* durch die dort handelnden Akteur/-innen zu gewinnen (vgl. Kap. 3.1.5). Hierzu ist diesen Personen *Kompetenz* durch die Übernahme der Berufsrolle nachzuweisen (vgl. Kap. 3.1.2). Üblicherweise wird im TZI-Dreieck der die Umwelt darstellende GLOBE als feste Größe angenommen. Mit Bezug auf Giddens (1984/2017, 1991; vgl. Kap. 6.2.2.3) wird hier jedoch unterstellt, dass er durch das Handeln der Akteur/-innen veränderbar ist, sodass das berufliche Profil als individuelles reflexives Projekt gestaltet werden kann. Die Entwicklungsaufgabe, die Möglichkeit

zur Veränderung der Umwelt zu erkennen und wahrzunehmen, wird im Modell *Gestaltung* genannt. Wie sich diese Entwicklungsaufgaben zueinander verhalten können, wird nun anhand dreier Beispiele skizziert. Die Ausführungen beziehen sich auf die Ausgangslage im Erstgespräch.

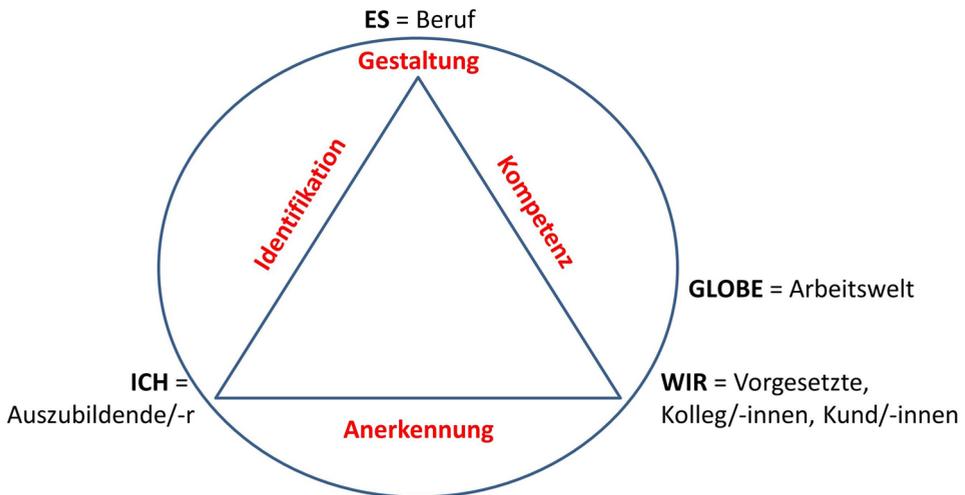


Abbildung 23: Entwicklungsaufgaben in beruflichen Bildungsgängen (eigene Darstellung in Anlehnung an Cohn 1975 und Lotz 2012)

Ciara (vgl. Abb. 24) ist direkt nach der Schule ohne besondere Vorerfahrungen in die Ausbildung eingetreten. Bei der Berufswahl verließ sie sich auf Empfehlungen Dritter. Sie nimmt den Beruf als außerordentlich anspruchsvoll wahr. Die fachlichen Anforderungen kann sie mit dem Ausbildungsstand entsprechender Unterstützung meistens erfüllen. Besonderen Wert legt sie auf kritisch-konstruktives Feedback. Von der Kundschaft erhält sie viel Anerkennung für ihr einfühlsames Verhalten. Sie selbst nimmt sich jedoch überhaupt nicht als kontaktfreudig wahr. Hinsichtlich der meisten Selbstkonzeptskalen schätzt sie sich extrem schlecht ein, bezüglich der emotionalen Kompetenz dagegen überdurchschnittlich. *Ciara* leidet unter der großen Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdbild und kann sich diese nicht erklären. Sie fühlt sich im Vergleich zu anderen Auszubildenden sehr unerfahren. Daher schätzt sie die strukturierte Ausbildungsorganisation ihres Betriebes, ohne die sie sich die Ausbildung nicht zutrauen würde. Zu ihren beruflichen Zielen und Wünschen hat sie keine konkrete Vorstellung und möchte wie bisher auf Empfehlungen Dritter vertrauen. In der Biografie lassen sich deutliche Hinweise auf mögliche Ursachen für *Ciara*s Entfremdung finden, jedoch scheint sie hier keine Zusammenhänge zu erkennen.

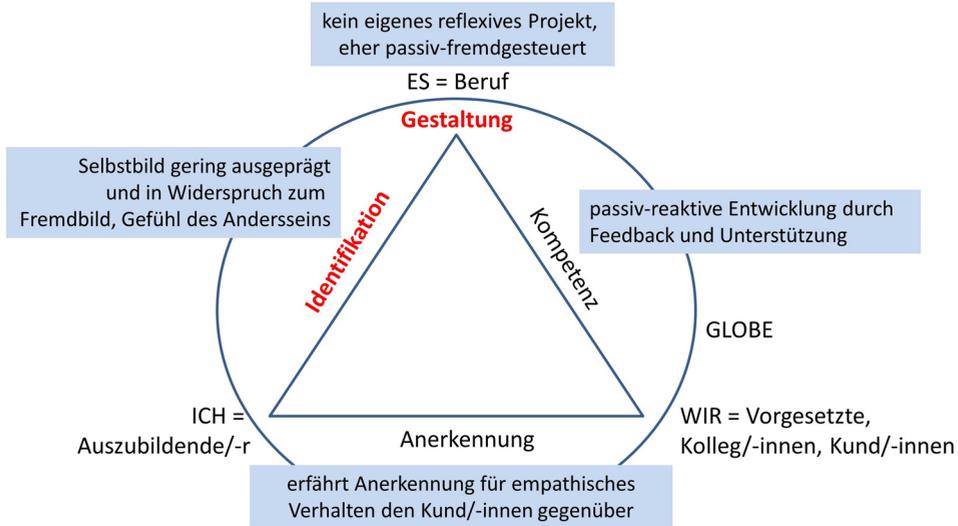


Abbildung 24: Ciaras Entwicklungsaufgaben

Hinter Ciaras unauffälliger sympathischer Erscheinung verbergen sich schwerwiegende Entwicklungsaufgaben: Sie hat keinen Zugang zu sich selbst und kann daher nicht für sich einstehen und auch keine Gestaltungspläne für die eigene Berufsbiografie entwickeln (rot gekennzeichnete Entwicklungsaufgaben). Sie ist auf ein wohlwollendes Umfeld angewiesen. Dies ist in der modernen Arbeitswelt jedoch – wie sie selbst durch Vergleich mit anderen Ausbildungsbetrieben feststellt – alles andere als selbstverständlich. Die Schule ist durch soziale Vergleiche mit anderen Lernenden, die Multiperspektivität und Feedbackstrukturen eine entwicklungsförderliche Umgebung.

Ahmet (vgl. Abb. 25) wurde mit seiner Handlungsproblematik bereits in Kap. 2.4.2.3 vorgestellt. Er kann sich mit seiner Ausbildung an der Tankstelle überraschend gut *identifizieren*, da sie ihm ermöglicht, nach dem lebenslangen Beziehen von Sozialleistungen erstmals sein eigenes Geld zu verdienen. Er sieht in seiner Ausbildung eine gute Basis für seine weitere persönliche Entwicklung (*Gestaltung*) bis hin zu einem Studium. Seine Selbsteinschätzungen hinsichtlich wichtiger für Identitätsarbeit relevanter Fähigkeiten liegen im Mittelfeld. Nur bezüglich seiner Problemlösefähigkeit sieht er Entwicklungsbedarf. Die Selbsteinschätzung erscheint vor dem Hintergrund seiner Schilderungen zutreffend. Ein aus Sicht einer Lehrkraft eher problematischer Schüler ist hinsichtlich seiner Identitätsbalance gut aufgestellt und folglich trotz großer Herausforderungen zufrieden und ehrgeizig. Durch gezielte Unterstützung bezüglich der Entwicklungsaufgabe *Anerkennung* könnte Ahmets Ausbildungssituation erheblich verbessert werden, indem er mit entwicklungsförderlicheren Aufgaben betreut wird (*Kompetenz*).

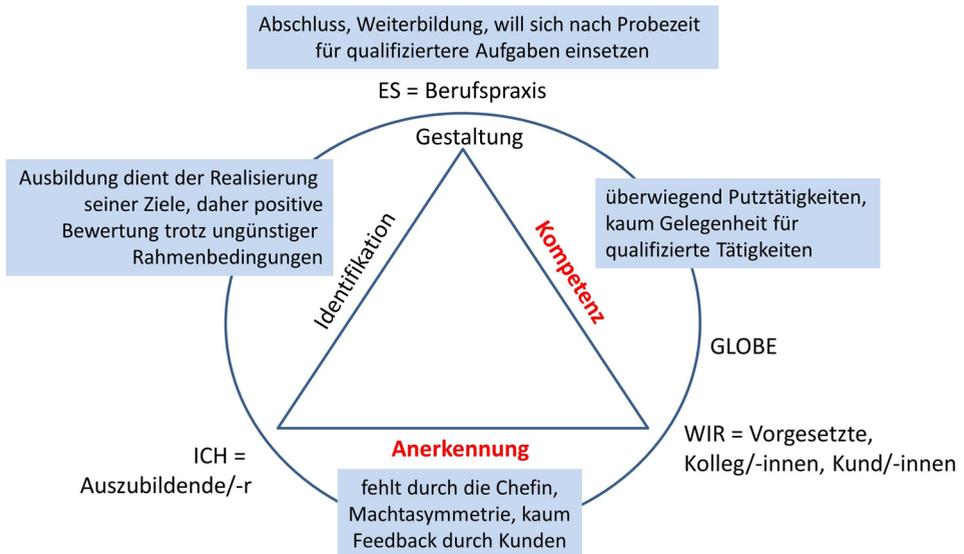


Abbildung 25: Ahmets Entwicklungsaufgaben

Alina (vgl. Abb. 26) hat vor der Ausbildung drei Jahre lang studiert und ist bereits Mitte zwanzig. Sie ist eine sehr gute Schülerin. Auch von ihrem Ausbilder erhält sie viel Anerkennung. Mit ihrem Ausbildungsbetrieb ist sie wegen der strukturierten Organisation hoch zufrieden. Auch das private Umfeld ist harmonisch. Sie schätzt sich hinsichtlich der identitätsrelevanten Fähigkeiten durchweg positiv ein, was vor dem Hintergrund ihrer Schilderungen plausibel erscheint. Auffällig ist, dass die Verkaufstätigkeit in ihrer Erzählung von untergeordneter Bedeutung ist und sie vorrangig die Rahmenbedingungen thematisiert. Aufgrund der betrieblichen Ausbildungsstrukturen hat sie noch keine selbstständigen Kundengespräche führen müssen. Den betrieblichen „Welpenschutz“ wertschätzt sie, da sie das vorangegangene Studium als sehr unstrukturiert erlebt hat. Hauptmotiv für den Wechsel in die Ausbildung war die Erkenntnis, dass ihr Studienfach mit hoher Wahrscheinlichkeit auf eine Freiberuflichkeit hinausgelaufen wäre, was sie wegen ihres Sicherheitsbedürfnisses ausdrücklich ablehnt. Gleichwohl empfindet sie die Rolle als Auszubildende gegenüber ihren jüngeren Kolleg/-innen als unangenehm.

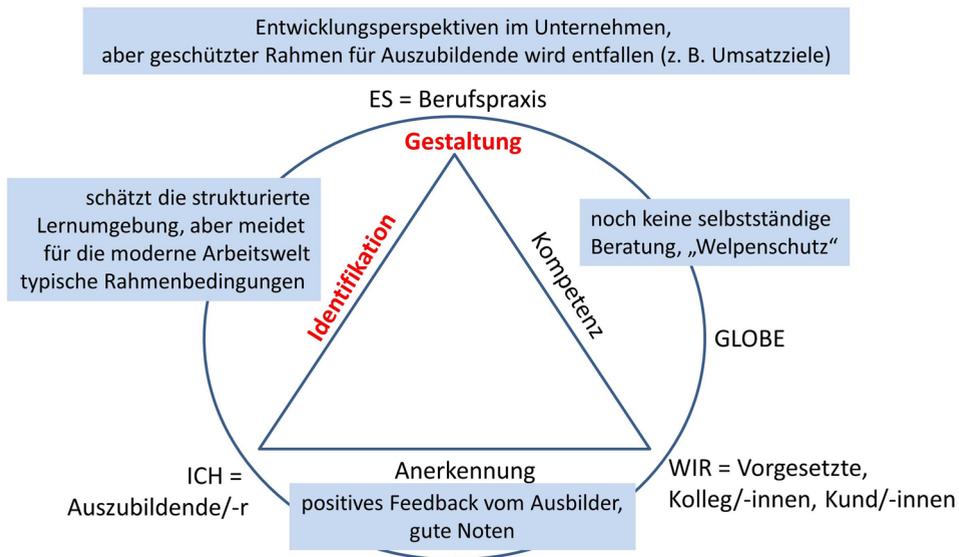


Abbildung 26: Alinas Entwicklungsaufgaben

Alina sucht nach Nischen, in denen sie von den Bedingungen der modernen Arbeitswelt verschont bleibt. Angesichts des dynamischen Wandels ist jedoch damit zu rechnen, dass sie früher oder später wieder damit konfrontiert wird. Zur Förderung ihrer Resilienz müsste ihr Gelegenheit gegeben werden, Herausforderungen (ggf. auch mit Unterstützung) zu bewältigen und ihnen nicht nur auszuweichen (vgl. Nöker/Petermann 2008; Wunsch 2013, 99 ff.; Wustmann 2005).

An den drei Beispielen zeigt sich, dass bestimmte persönliche Schlüsselprobleme vorliegen, welche die weitere Entwicklung erheblich hemmen können. Im Falle einer Lösung dieser Schlüsselprobleme erscheinen im Umkehrschluss erhebliche Entwicklungsschübe wahrscheinlich (vgl. Kap. 6.2.3.1).

2.5 Fazit: keine berufliche Handlungskompetenz ohne Identitätsarbeit

In Hinblick auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit (Forschungsfragen 2.1 bis 2.4) kann an dieser Stelle bereits ein erstes Zwischenfazit gezogen werden: Der Einzelhandel ist eine sehr heterogene Branche, welche sich aus wenigen dominierenden Handelskonzernen und sehr vielen Kleinbetrieben zusammensetzt. Die großen Konzerne begegnen den Herausforderungen der Globalisierung und Digitalisierung durch eine Optimierung der Wertschöpfungskette, die Flexibilisierung des Personaleinsatzes und ein stringentes Kostenmanagement mittels Selbstbedienungskonzept. Unter *Kundenorientierung* wird die standardisierte Ausrichtung von Ladenformaten und Sor-

timent auf bestimmte Zielgruppen verstanden. Qualifikationsintensive, am Kundenbedarf ausgerichtete Service-Kulturen haben sich nicht durchgesetzt (vgl. Kap. 2.1.2).

Dies hat weitreichende Konsequenzen für die Beschäftigten im Einzelhandel. Handelskonzerne setzen nach wie vor auf berufliche Qualifikation, da dies über einen simplen Dienstleistungstaylorismus hinaus ermöglicht, nicht planbaren Kundenfrequenzen und -wünschen sowie Arbeitsanfall flexibel zu begegnen. Somit werden gezielt Formen *kompensatorischer Subjektivität* geschäftspolitisch ausgeschöpft. Zugleich erfährt die berufliche Qualifikation durch den Neuzuschnitt der Arbeitsaufgaben und eingeengte Handlungsspielräume eine Entwertung (vgl. Kap. 2.3.1). Dies ist mit komplexen, oft auch widersprüchlichen Anforderungen verbunden, welche die berufliche Identität der Beschäftigten berühren und in Verbindung mit Leistungsvorgaben zu erheblichen psychischen Belastungen führen (Kap. 2.3.2 und 2.3.3). Angestellte müssen bei durchgängig restriktiv bemessenen Personalressourcen selbst die Balance zwischen den widersprüchlichen Ansprüchen von Arbeitgeber, Kundschaft und eigenen Wünschen herstellen (vgl. Voss-Dahm 2009, 144–151). Vorkehrungen zum Selbstschutz und zur gesundheitlichen Prävention sind daher unentbehrlich (vgl. Voss-Dahm 2009, 108).

Berufsbiografien im Einzelhandel sind durch den hohen Frauenanteil, das niedrige Lohnniveau, atypische Beschäftigungsformen und Einstellungsmöglichkeiten für Quereinsteiger/-innen tendenziell destandardisiert (vgl. Kap. 2.3.4). Zudem sind die Beschäftigten aufgrund des dynamischen Wandels ständig gefordert, sich auf neue Rahmenbedingungen einzustellen. Sowohl in *fachlicher* als auch *sozialer* Hinsicht erfahren Angestellte eine *Individualisierung* ihres Arbeitsverhältnisses: Einerseits sind die entstehenden beruflichen Profile sehr heterogen, andererseits sind die Beschäftigungsbedingungen durch die sinkende Tarifbindung zunehmend individuell auszuhandeln.

Die dargestellten Herausforderungen gelten auch für Auszubildende im Einzelhandel. Zusätzlich müssen sie am Übergang zwischen Schule und Beruf vier komplexe berufliche Entwicklungsaufgaben bewältigen, die sich im Berufsalltag in konkreten Handlungsproblematiken niederschlagen. Viele Auszubildende können sich nicht mit ihrem Beruf identifizieren (*Identifikation*) und machen sich daher frühzeitig Gedanken über alternative berufsbiografische Optionen (*Gestaltung*). Die fachlichen Anforderungen im Berufsalltag (*Kompetenz*) stellen oft eine Über- oder Unterforderung dar. Zusätzlich leiden sie unter geringer *Anerkennung* in ihrer Rolle als Auszubildende und Verkäufer/-innen (vgl. Kap. 2.4.2). Je nach individueller Konstellation subjektiver Voraussetzungen und betrieblicher Bedingungen ist die Erarbeitung einer tragfähigen beruflichen Identität erheblich erschwert.

Die Dienstleistungsarbeit im Einzelhandel erfordert offensichtlich in erheblichem Umfang berufliche Identitätsarbeit. Dies wirft die Frage auf, inwieweit diese Gegenstand beruflicher Bildung sein sollte. Um sich dieser Frage anzunähern, wird im folgenden Kapitel auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse gezeigt, dass das übergeordnete Ziel beruflicher Bildung – berufliche Handlungskompetenz – gelingende Identitätsarbeit notwendig voraussetzt.

3 Die Notwendigkeit beruflicher Identitätsarbeit aus wissenschaftlicher Sicht

In Kapitel 3.1 werden zunächst in synchroner Perspektive die Voraussetzungen für gelingende berufliche Identitätsarbeit im Einzelhandel dargestellt. Hierbei wird deutlich werden, dass diese häufig nicht gewährleistet sind und dadurch das Ziel beruflicher Handlungskompetenz gefährdet wird. In Kapitel 3.2 wird die diachrone Perspektive beleuchtet. Es wird gezeigt, dass die für die berufsbiografische Gestaltung notwendige Identitätsarbeit ebenfalls höchst anspruchsvoll und ambivalent ist und aktiver Anstrengungen der Betroffenen und gezielter Unterstützung durch das Umfeld bedarf.

3.1 Die synchrone Perspektive: Bewältigung beruflicher Handlungssituationen

„In derjenigen Kunst, die jemand versteht, möge er sich fortdauernd üben, denn es ist am schmachvollsten, in dem Berufe zu fehlen, zu dem man sich bekennt.“ (M. T. Cicero, 106–43 v. Chr.)

3.1.1 Charakteristika kaufmännischer Dienstleistungsberufe

Die Berufe des Einzelhandels weisen typische Charakteristika kaufmännischer Dienstleistungsberufe auf. Da diese zum Verständnis der entstehenden Konfliktfelder in beruflichen Handlungssituationen hilfreich sind, werden diese hier zunächst skizziert.

Im Rahmen eines mehrjährigen Projektes untersuchten Brötz/Kaiser (2015) die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Denkens und Handelns von Kaufleuten in 55 kaufmännischen Ausbildungsberufen sowie weiteren 33 Fortbildungsberufen auf Basis einer Ordnungsmittelanalyse. Ergänzend wurden historische und soziologische Studien hinzugezogen. Trotz der großen Vielfalt kaufmännischer Berufe ergab die Analyse eine Schnittmenge kaufmännischer Qualifikationen von ca. 70 % (vgl. Kaiser 2012, 171 ff.; Brötz/Kaiser 2015, 75 f.). Die wichtigsten Aufgabengebiete stellen demnach

- die *kaufmännische Steuerung und Kontrolle* (z. B. Rechnungswesen, Controlling),
- die *Absatzwirtschaft* (Kundenberatung und -orientierung, Marketing, Auftragsabwicklung, Preisbildung, Kundenbindung) sowie die
- IT-gestützte *Information* und inner- und außerbetriebliche *Kommunikation* (z. B. Schriftverkehr, Teamarbeit)

dar. Weitere Aufgaben betreffen *Unternehmensorganisation, Logistik, Personalwesen* und *Einkauf*. Anders als gewerblich-technische Beschäftigte sind Kaufleute nicht unmittelbar am Produktionsprozess beteiligt, sondern tragen durch dessen Planung und

Steuerung sowie die Übernahme vor- und nachgelagerter Funktionen (Beschaffung, Vertrieb) erheblich zur Wertschöpfung bei (vgl. Pongratz 2012, 17; Brötz/Kaiser 2015, 61 ff.; Kaiser 2017). Hierfür benötigen Kaufleute *rechtliche und volkswirtschaftliche Kenntnisse*. Ihre konkrete Tätigkeit ist inner- und außerbetrieblich stark von *interaktiver Kommunikation* geprägt. Dabei gehen Kaufleute mit planenden, steuernden und bilanzierenden Dokumenten (z. B. Geschäftsplanung, Soll-Ist-Vergleich, Gewinn- und Verlustrechnung, Kostenrechnung, Bilanz) um, welche die konkreten Geschäftsprozesse und die daraus resultierenden Belegströme (z. B. Eingangs- und Ausgangsrechnungen) in ihren monetären Auswirkungen abbilden (vgl. Kaiser 2012, 174 f.; Brötz/Kaiser 2015 82 ff.; Tramm 2009). Aus diesem Funktionsspektrum ergeben sich implizit zwei weitere Anforderungen: Kaufleute benötigen umfangreiches *systemisches Wissen* und müssen in der Lage sein, *konkrete Geschäftsprozesse in abstrakte Symbole* wie Zahlen und Schriftverkehr zu übersetzen und umgekehrt (vgl. Tramm 2009; 2014; Brötz/Kaiser 2015, 82 ff.; Kutscha 2009, 6; Kuhn 2014, 86; Brötz 2011, 213). Nach Kutscha (vgl. ebd. 2009, 8 f.) ist Sinn der kaufmännischen Arbeit, die Güterversorgung unter Knappheitsbedingungen und die damit verbundenen monetären Austauschprozesse und Informationsflüsse zu verstehen, zu gewährleisten und kritisch zu beurteilen.

Kaufleute übernehmen stellvertretend für die Unternehmensleitung eine *Mittlerfunktion* gegenüber Geschäftspartnern und steuern Prozesse dezentral auf Basis von Zielen und Kenngrößen, welche von der Geschäftsleitung zentral definiert werden (vgl. Kaiser 2012, 170). Handlungsleitend ist hierbei *das ökonomische Prinzip* (vgl. Brötz/Kaiser 2015, 80; Kaiser 2012, 175). Aufgrund ihrer Mittlerfunktion ist gegenüber der Geschäftsleitung eine höhere Loyalität zu erwarten als im gewerblich-technischen Bereich. Folge ist ein geringerer gewerkschaftlicher Organisationsgrad (vgl. Brötz/Kaiser 2015, 79).

Ein Blick auf die in Kapitel 2.3.1 dargestellten Tätigkeiten von Einzelhandelskaufleuten zeigt, dass das Bild kaufmännischer Tätigkeit in der Tat zutrifft. Verkäufer/-innen erfüllen es jedoch nur zum Teil. Ihr Schwerpunkt liegt in der Durchführung und Steuerung der Absatzwirtschaft. Einkauf, Organisation, Rechnungslegung und Personalwesen gehören in der Regel nicht zum Berufsbild (vgl. Brötz 2011, 214). Eine Besonderheit stellt in den Einzelhandelsberufen die Tatsache dar, dass Belegströme und konkrete Geschäftsprozesse zusammenfallen, während Kaufleute in anderen kaufmännischen Berufen (z. B. Industriekaufleute) häufig nicht direkt am konkreten Arbeitsprozess beteiligt sind, sondern diese nur in Form von Belegen nachverfolgen können (vgl. Tramm 2009).

Im Zuge der Tertiärisierung der Arbeitswelt (ca. 70–80 % der Wirtschaftsleistung) erhalten kaufmännische Berufe zunehmend einen Dienstleistungscharakter, da unter den Bedingungen des globalen Wettbewerbs die Absatz- und Marketingstrategie bei vergleichbaren Produkten über die Marktposition entscheidet (vgl. Brötz/Kaiser 2015, 65 ff.; Pongratz 2012; Nerding 2011, 13 ff.; Birken/Dunkel 2013, 8; Kap. 2.1). Hiermit kommt der von Kaufleuten zu gestaltenden Schnittstelle zwischen Kundschaft und Unternehmen eine erfolgsbestimmende Funktion zu. Der Begriff der Dienstleistung

bedarf einer näheren Bestimmung, um das hieraus resultierende Konfliktpotenzial nachvollziehen zu können. Im Diskurs werden häufig die Merkmale *Immaterialität der Leistung, Gleichzeitigkeit der Leistungserstellung und -nutzung (uno-actu-Prinzip)* sowie *Kundenbeteiligung* genannt (vgl. Pongratz 2012, 19; Nerding 2011, 15). Pongratz (2012, 19 f.) zeigt jedoch beispielhaft, dass die Abgrenzung mit diesen Kriterien nicht eindeutig gelingt, da es auch Dienstleistungsberufe gibt, auf die diese Kriterien nicht vollständig zutreffen. Andererseits haben auch Berufe, die nicht als Dienstleistungsberuf gelten, Dienstleistungsanteile (z. B. Wartungs- und Notdienste bei Handwerkern; vgl. Birken 2012; Birken/Dunkel 2013, 14 f.). Pongratz schlägt daher vor, immer dann von Dienstleistungscharakter der Arbeit zu sprechen, wenn Produktion und Konsum der Leistung in irgendeiner Form miteinander verschränkt sind (vgl. Pongratz 2012, 27 ff.). Dabei unterscheidet er zwischen dem *primären* nachgefragten Leistungsergebnis (im Falle des Einzelhandels der Verkauf der Ware) und *sekundären* Transaktionsleistungen, welche der Anbahnung und Förderung von Tauschgeschäften dienen (z. B. Erlebnishopping, Kundenkarten; vgl. ebd., 28 f.). Durch die Verschränkung von Leistungserstellung und -nutzung besteht die Möglichkeit, die Leistung an die Kundenbedürfnisse anzupassen. Die hiermit angestrebte *Kundenorientierung* setzt jedoch eine anspruchsvolle dialogische Interaktion voraus (vgl. ebd., 28, 35; Nerding 2011, 18 ff.; Munz/Wagner/Hartmann 2012, 51 f.; Birken 2012). Diese ist geprägt durch

- die erforderliche *Ko-Produktion* zwischen Kund/-innen und Dienstleistenden (vgl. Pongratz 2012, 39; Birken 2012, 2; Nerding 2011, 116; Hacker 2009, 8 ff.);
- die *geringe Planbarkeit* der Interaktion (vgl. Pongratz 2012, 38 ff.) in der direkten Konfrontation mit der Kundschaft (vgl. Birken 2012, 6; Hacker 2009, 71 ff., 98 ff.);
- die sozial kompetente Gestaltung der *Beziehungsebene* (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, 30 ff.; Nerding 2011, 18 ff.; Hacker 2009, 70 ff.);
- die erforderliche *Emotionsarbeit* (vgl. Pongratz 2012, 23; Kaiser 2012, 170; Birken 2012, 8; Nerding 2011, 76 ff.; Birken/Dunkel 2013, 34 ff.; Hacker 2009, 61 ff.);
- Probleme der *Prozess- und Ergebnisqualitätsmessung* (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, 28 ff.; Nerding 2011, 21 f.; Hacker 2009, 76 ff.);
- den *dialektischen Widerspruch* zwischen der Gewinnerzielungsabsicht der Dienstleistenden und dem Dienstcharakter der Leistung (vgl. Munz/Wagner/Hartmann 2012, 51–54; Brötz/Kaiser 2015, 83; Birken 2012, 5; Voswinkel/Korzekwa 2005, 52 ff.; Hacker 2009, 67 ff.).

Im Einzelhandel wurde mit dem Selbstbedienungskonzept die unternehmerische Entscheidung getroffen, die anspruchsvolle Möglichkeit einer *individuellen* Kundenorientierung aus Kostengründen zu meiden (vgl. Kap. 2.1.2). Personalintensive Kundenkontakte sollen auf ein Mindestmaß reduziert und *Rationalisierungspotenziale* ausgeschöpft werden (vgl. Pongratz 2012, 35 f.; Brötz/Kaiser 2015, 82 ff.; Munz/Wagner/Hartmann 2012, 52; Brötz 2011, 214 f.). Unterstützt durch Kommunikations- und Informationstechnologien können viele kaufmännische Unterstützungsfunktionen in die Dienstleistungserstellung integriert werden (vgl. Birken/Dunkel 2013, 53 f.). Auf

träge können im Kundengespräch z. B. direkt online erfasst werden (oft als erzwungene Ko-Produktion). Im Einzelhandel werden Warenbestandsveränderungen direkt an der Scannerkasse über das Warenwirtschaftssystem erfasst.

Die Ambivalenz der *Kundenorientierung* wird auch an der Semantik des Begriffs *Dienst* deutlich. Im Feudalismus war Dienst in der Regel mit der Untergebenheit unter einen Herren verbunden (vgl. Vorwinkel/Korzekwa 2005, 22–28). In der bürgerlichen Gesellschaft wurde Dienst als Pflichterfüllung verstanden (z. B. Militärdienst; Staatsdienst von Beamten). Während Ersteres mit einer geringen gesellschaftlichen Stellung verbunden war, galt der Dienst im zweiten Sinne als ehrenhaft. Mit dem Einzug der kapitalistischen Wirtschaftsordnung bekommt Dienst zunehmend den Charakter einer Ware, deren Gegenleistung in Form von Geld als verdient gilt. Hierfür muss der Kundennutzen glaubhaft gemacht werden (vgl. Pongratz 2012, 24, 34 f.; Nerdinger 2011, 15; Bruhn/Meffert 2002). Kaufleute übernehmen heute daher immer häufiger *absatzorientierte anstelle administrativer* Aufgaben (vgl. Pongratz 2012, 34, 65 ff.; Birken/Dunkel 2013, 8). Während hochqualifizierte Dienstleistungen (z. B. Ärzte, Lehrkräfte, Rechtsanwälte, Steuerberater etc.) gesellschaftliche Anerkennung genießen, gelten haushaltsnahe Dienstleistungen (z. B. die Pflege von Angehörigen; Hauswirtschaft) zwar als moralisch aner kennenswert, sind jedoch mit einem geringen Sozialprestige verbunden (vgl. Birken/Dunkel 2013, 30 f.; Eberhard et al. 2009).

Die *Leistung* setzt sich aus einer *sachlichen, sozialen* und *ökonomischen* Dimension zusammen (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, 28 f.). Während der Unternehmer sich vorrangig für den Deckungsbeitrag (= ökonomische Dimension) und die Kundenzufriedenheit (= soziale Dimension) als Mittel zu deren Zweck interessiert (vgl. Nerdinger 2011, 21 f.), sind Kund/-innen an der Verfügbarkeit der von ihnen gewünschten Ware (= sachliche Dimension) sowie von Beratung und Service (= soziale Dimension) interessiert. Anhand dieser Konstellation lässt sich das hiermit verbundene Konfliktpotenzial aus Sicht dienstleistender Beschäftigter erarbeiten.

3.1.2 Typische Rollenkonflikte in der Dienstleistungstriade

Einzelhandelskaufleute nehmen eine Rolle wahr, mit der seitens Kundschaft, Geschäftsleitung und Rolleninhaber widersprüchliche Erwartungen verbunden sind. Zugleich nehmen sie im Rahmen der delegierten Aufgaben in Personalunion die Rolle des/-r Arbeitnehmer/-in und des Arbeitgebers wahr. Da diese nicht nur gleichgerichtete, sondern auch gegenläufige Interessen haben, sind hiermit Paradoxe verbunden (vgl. Tafner 2015, 473 ff.; Beck/Brater 1977, 47; Voswinkel/Korzekwa 2005, 180 ff.). Dies wird nachfolgend mit Hilfe des *Rollenkonzepts* und der *Dienstleistungstriade* erläutert. Rollenkonflikte stellen immer auch Identitätskonflikte dar.

Mit einer *sozialen Rolle* sind Einstellungen, Werte, Handlungsmuster und Verhaltensnormen gemeint, welche mit dem Innehaben eines bestimmten Platzes in der gesellschaftlichen Ordnung – z. B. eines Berufes oder Arbeitsplatzes – verbunden sind (vgl. Linton 1945/1973; Miebach 2014, 39 ff.). Der Rollenbegriff entfachte in der Soziologie den Streit zwischen dem strukturfunktionalistischen und dem interpretativen Paradigma. Hierbei geht es um die sozialisationstheoretische Frage, ob Rollen gesellschaftlich determiniert sind und im Sinne des Sozialisationsverständnisses Durk-

heims (1922/1972) internalisiert werden müssen oder ob sie vom Individuum gestaltbar sind (vgl. Schimank 2010, 58 ff.; Miebach 2014, 49 ff.). Der Rollenbegriff ist ein aus dem Theater entlehnter Begriff. Eine Person spielt die Rolle, indem sie ein den Erwartungen entsprechendes Rollenverhalten zeigt. Dabei kann sie sich mit ihr identifizieren, sie kann die Rolle aber auch trotz mangelnder Identifikation spielen, z. B. weil sie in der Erwerbstätigenrolle auf ihr Einkommen angewiesen ist und keine Alternative hat (vgl. Goffman 1959; Schimank 2010, 59 ff.). Unabhängig von der Frage der Identifikation ist jede Person Träger mehrerer Rollen, die sich widersprechen können (*Interrollenkonflikt*, vgl. Miebach 2014, 41; Schimank 2010, 68 ff.). Widersprüchliche Erwartungen verschiedener Bezugspersonen an eine Rolle (Rollenset) werden als *Intrarollenkonflikt* bezeichnet (vgl. Miebach 2014, 43; Nerdinger 2011, 43; Merton 1973).

Diese Konstellation kann als *Dienstleistungstriade* (vgl. Abb. 27) beschrieben werden. Die Dienstleistenden stehen hierbei in einer triadischen Beziehung zur Kundschaft und ihrem Arbeitgeber (vgl. Nerdinger 2011, 141 ff.; Voswinkel/Korzekwa 2005, 43; Birken/Dunkel 2013, 47 f.), wobei in der Regel nur die jeweilige *dyadische Beziehung* aktualisiert wird. Hierbei kann nach Goffman (1959) zwischen einer *Vorderbühne* (direkter Kundenkontakt) und einer *Hinterbühne* (Gespräche mit Kolleg/-innen und Vorgesetzten) unterschieden werden (vgl. Nerdinger 2011, 41; Voswinkel/Korzekwa 2005, 42 ff.). Aber auch das Dienstleistungsunternehmen steht in Kontakt mit der Kundschaft (z. B. Zufriedenheitsbefragungen, Informationen aus Kundenkarten und Warenwirtschaftssystem, Werbemaßnahmen, Onlineshop), ohne die Beschäftigten zu beteiligen (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, 37 ff.).

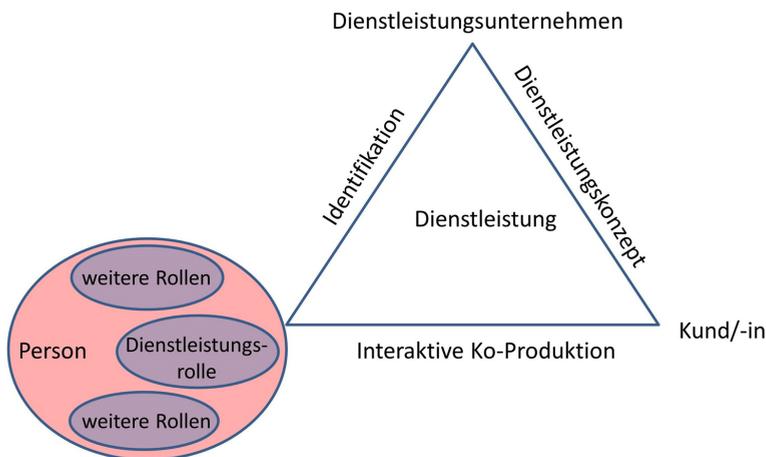


Abbildung 27: Dienstleistungstriade (eigene Darstellung nach Lotz 2012; Voswinkel/Korzekwa 2005, 42 ff.; Nerdinger 2011, 141 ff.)

3.1.2.1 Beziehung Dienstleistungsunternehmen – Dienstleistende

Empirische Studien belegen, dass eine Identifikation der Dienstleistenden mit ihrer Rolle vielfältige Vorteile hat (vgl. Kap. 3.1.3). Diese kann jedoch durch Inter- und Intra-rollenkonflikte erschwert sein. Prominentes Beispiel für *Interrollenkonflikte* sind Be-

eintrüchtigungen des Privatlebens durch die Berufstätigkeit. Dies trifft im Einzelhandel vor allem auf die stark ausgedehnten Arbeitszeiten in den Abendstunden und am Wochenende zu, welche Familienleben und private Hobbies beeinträchtigen (vgl. Voss-Dahm/Lehndorf 2003; Zülch/Stock 2003; Kutscha/Debie/Besener 2009, 62 ff.). Weitere Konflikte sind zu erwarten, wenn Dienstleistende eine Familie ernähren müssen, da dies aufgrund des niedrigen Einkommensniveaus zu finanziellen Einschränkungen im Privatleben führt (vgl. Schäfer/Schmidt 2016, 44 ff.; Kap. 2.2.3). Mehrere Studien belegen, dass die Work-Life-Balance neben dem Einkommen für Beschäftigte einer der wichtigsten Faktoren bei der Wahl eines Arbeitsplatzes ist und eine fehlende Vereinbarkeit von Privat- und Berufsleben ein erheblicher Stressfaktor mit gesundheitlichen Gefahren darstellt (vgl. Nübling/Schröder/Gerlach 2015, 50 ff., 105 f.). Umgekehrt führt eine familienfreundliche Unternehmenskultur nachweislich zu einer wechselseitigen Bereicherung beider Bereiche (vgl. Hummel 2010; Wayne/Randal/Stevens 2006).

Die Doppelrolle kaufmännischer Angestellter als Arbeitnehmer/-in und Vertreter/-in der Geschäftsleitung führt zu einem systematischen *Intrarollenkonflikt*. Das in der Unternehmerrolle zu verfolgende ökonomische Prinzip kann sich gegen die Beschäftigten selbst richten. So sind regelmäßige unbezahlte Überstunden aus Unternehmenssicht wünschenswert, aus Arbeitnehmersicht stellen sie eine Selbstausbeutung dar. Dasselbe gilt für eine dauerhaft hohe Arbeitsbelastung oder gesundheitsgefährdende Arbeitsbedingungen (vgl. Tafner 2015, 473 ff.).

Es sind auch *ethisch-moralische Konflikte* denkbar, wenn Werte der Arbeitgeber und der Beschäftigten nicht übereinstimmen. So steht z. B. der Textileinzelhandel immer wieder in der Kritik für die durch den ausgeübten Kostendruck bedingten schlechten Produktionsbedingungen und Kinderarbeit. Weitere Beispiele sind unlauterer Wettbewerb (z. B. Preisdumping) oder das Verschweigen von Produktmängeln (z. B. mit Giften belastetes Kinderspielzeug) in Verkaufsgesprächen. Als Repräsentanten des Unternehmens müssen Angestellte die Geschäftspolitik ihrer Arbeitgeber nach außen und gegenüber ihren eigenen Wertvorstellungen vertreten können (vgl. Tafner 2015; Beck 2003; Zabeck 2002; Lempert 2003; Minnameier 2005, 2016).

Dienstleistende sind zudem mehr als die Summe ihrer Rollen. Auch rollenunabhängige Aspekte der *Gesamtpersönlichkeit* können in Konflikt zur Dienstleisterrolle stehen (vgl. Schimank 2010, 73 ff.). So kann eine Person z. B. besonders ehrgeizig sein oder über ein hohes moralisches Verantwortungsbewusstsein verfügen (vgl. Nerdinger 2011, 44). Für leistungsorientierte Beschäftigte können Unterforderungen hinsichtlich der Qualifikation sowie fehlende Karriere- und Einkommensperspektiven die Identifikation erschweren und zu fehlender Anerkennung seitens des privaten Umfeldes führen (vgl. Voss-Dahm 2009). Konflikte dieser Art sind im Einzelhandel vermehrt zu erwarten, da die Beschäftigten tendenziell überqualifiziert und niedrig entlohnt sind und Aufstiegschancen fehlen (vgl. Kap. 2.3.4).

Die in Kapitel 2.1.2 beschriebenen Trends der *McDonaldization* (vgl. Ritzer 1993) und *Disneyization* (vgl. Bryman 1999) führen zudem dazu, dass ein dem Image des Arbeitgebers konformes Rollenspiel erwartet wird und die individuelle Authentizität

der Dienstleistenden nicht mehr erwünscht ist. Die Befolgung der geforderten Handlungsskripte führt dazu, eigenes Unwohlsein, Sorgen oder Ärger nicht zeigen zu dürfen, was eine innere *emotionale Dissonanz* erzeugen kann (vgl. Birken/Dunkel 2013, 34 ff.; Hochschild 1983). Zudem betont Böhle (vgl. 2003; ders. et al. 2011), dass *subjektivierendes Arbeitshandeln* trotz dieser Objektivierungsbemühungen zur Bewältigung des Unvorhersehbaren unverzichtbar sei (vgl. Kap. 2.3.1). Da es in den formalen Prozessen jedoch nicht vorgesehen ist, wird es auch *keine Anerkennung* erfahren.

Eine extreme Form fehlender Stimmigkeit zwischen der Gesamtpersönlichkeit und der Berufsrolle stellt das *Mobbing* dar. Mobbing ist die gezielte Vorenthaltung von Anerkennung durch Dritte. Dies manifestiert sich in Verhaltensmustern, welche die gemobbte Person entwürdigen und ausgrenzen. Da eine stimmige Identität Anerkennung durch das soziale Umfeld voraussetzt, führt Mobbing zu Selbstzweifeln und damit zu einer Identitätskrise (vgl. Gross 2005).

3.1.2.2 Konflikte zwischen Kundschaft und Dienstleistenden

Auch die Ziele der Kund/-innen und der Dienstleistenden haben eine grundsätzlich widersprüchliche und paradoxe Natur (vgl. Birken 2012, 5; Voswinkel/Korzekwa 2005, 52 ff.). Die dienstleistende Person verfolgt einen Erwerbszweck, der mit einem begrenzten Aufwand erzielt werden soll. Beschäftigte haben daher ein Interesse, dass sich Kund/-innen problemlos in die vorgesehenen Geschäftsprozesse einfügen. Diese wünschen hingegen eine möglichst reibungslose Lösung ihres Problems. In einer erzwungenen Ko-Produktion (s. o.) sehen sie nicht zwingend einen Nutzen. Zudem können Sonderwünsche Abweichungen vom normalen Geschäftsprozess erforderlich machen.

Weiteres Konfliktpotenzial beinhaltet die Haltung der Kundschaft den Dienstleistenden gegenüber. Ein *geringes Sozialprestige* des Dienstleistungsberufs und damit verbundene *geringe Wertschätzung* kann sich negativ auf das Selbstwertgefühl der Beschäftigten auswirken und die Arbeitszufriedenheit beeinträchtigen (vgl. Nerdinger 2011, 44; Voswinkel/Korzekwa 2005, 285 ff.; Birken 2012; Holtgrewe 2003).

Auch der *Umgang mit schwierigen Kund/-innen* kann zu Konflikten führen (vgl. Nerdinger 2011, 127 ff.; Voswinkel/Korzekwa 2005, 145 ff.). Die Rolle erfordert es, die Kundenbeziehung unter ökonomischen Aspekten zu beurteilen und bis zu einem gewissen Grad Verhalten zu akzeptieren, welches für die Dienstleistenden im privaten Bereich ein Ausschlusskriterium wäre. Ein Beispiel hierfür sind anspruchsvolle, geringschätzigere Stammkund/-innen. Dies erfordert, gehegte negative Gefühle wie Erniedrigung, Wut und Ekel zu regulieren, um ein der Geschäftsbeziehung dienliches Auftreten zeigen zu können.

3.1.2.3 Beziehung Dienstleistungsunternehmen – Kundschaft

Auch widersprüchliche Interessenlagen zwischen Dienstleistungsunternehmen und Kundschaft wirken sich auf die Dienstleistenden aus, da diese das Unternehmen nach außen vertreten. Da die Einzelhandelsbranche die Verfügbarkeit des Personals an der Toleranzschwelle der Kundschaft ausrichtet, muss sich diese weitgehend ohne perso-

nelle Unterstützung orientieren (vgl. Kap. 2.1.2). Es soll aber verhindert werden, dass Kund/-innen aus Unzufriedenheit zum Wettbewerber wechseln. Verkaufsaktivitäten werden an Umsatzzielen ausgerichtet, was eine bedarfsgerechte Beratung erschwert (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, 180 ff.). Durch die dem Dienstleistungskonzept immanenten Widersprüche verursacht die Geschäftsleitung eine *Rollenambiguität*, die ihre Angestellten verunsichert (vgl. Nerdinger 2011, 44).

Selbst wenn die Geschäftsleitung eindeutige Prioritäten formuliert, steht das Bedürfnis der Kundschaft nach persönlicher Ansprache oder individuellem Service diesen oft entgegen. Es entsteht ein *Intrarollenkonflikt* bzw. ein *Two-Bosses-Dilemma*, welches mit dem Dienstleistungsverständnis der Beschäftigten in Einklang zu bringen ist (vgl. Nerdinger 2011, 44; Voswinkel/Korzekwa 2005, 42). Durch die Zentralisierung der Geschäftsprozesse sind die Handlungsspielräume jedoch eingeeengt (vgl. Kap. 2.3), sodass die Handlungsoptionen zum Umgang mit dem Dilemma begrenzt sind.

3.1.2.4 Zwischenfazit

An dieser Stelle soll eine erste Antwort auf die Frage gegeben werden, warum es in synchroner Perspektive notwendig ist, berufliche Identitätsarbeit in beruflichen Bildungsprozessen zu fördern (Forschungsfrage 3.1). Das weite Spektrum möglicher Konfliktkonstellationen zeigt, dass eine erfolgreiche Wahrnehmung der Berufsrolle ohne die Fähigkeit zur Konfliktbewältigung und die Fähigkeit zum Umgang mit Dilemmata und Ambiguitäten nicht denkbar ist. Sie kann sogar als ein Kern kaufmännischer Beruflichkeit in der interaktiven Dienstleistungsarbeit angesehen werden (vgl. Baethge 2014). Wenn es Ziel beruflicher Bildung ist, berufliche Handlungskompetenz zu fördern, schließt dies berufliche Identitätsarbeit demnach notwendig ein.

Um beruflich kompetent sein zu können, muss das Ausmaß dieser Identitätskonflikte in einem ausgewogenen Verhältnis zu den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten der Beschäftigten bleiben. Ist dies nicht der Fall, droht Überforderung. Dienstleistende können dann ihrem persönlichen Anspruch gegenüber Dritten und sich selbst nicht mehr gerecht werden. Eine Identifikation mit der Berufsrolle wirkt sich dagegen nicht nur positiv auf das Wohlbefinden der Angestellten, sondern auch auf Arbeitsleistung, Kundenzufriedenheit und Betriebsklima aus. Nachfolgend werden empirische Befunde zu diesen Zusammenhängen vorgestellt.

3.1.3 Vorteile von Identifikation, Commitment und Engagement

3.1.3.1 Definitionen der Konzepte

Unter *Identifikation* wird hier in einem weiten Sinne (vgl. Ashforth/Harrison/Corley 2008, 327 ff.) eine wahrgenommene Stimmigkeit zwischen Individuum und beruflicher bzw. betrieblicher Umwelt verstanden, welche dazu führt, dass das Individuum die externen Anforderungen internalisiert und in die eigene Identität integriert (vgl. Gammoh et al 2014, 6; Ashforth/Harrison/Corley 2008, 327 ff.; Baruch/Cohen 2007, 252; Kap. 1.4.5). Dies umfasst sowohl kognitive, motivationale, affektive als auch verhaltensbezogene Aspekte (vgl. Baruch/Cohen 2007, 249). Die Dienstleistenden arbeiten nicht nur für das Unternehmen, sondern werden ein Teil davon. Sie üben den

Beruf nicht nur aus, sondern stellen ihn auch nach außen dar. Identifikation stellt den Gegenpol zum Begriff der *Entfremdung* dar, welcher die Abwesenheit einer Beziehung zwischen Person und Arbeit konzeptualisiert (vgl. Casper 2021, 41 ff.). Der Begriff der Identifikation weist eine hohe Schnittmenge mit den in der Forschung ebenfalls untersuchten Konzepten des *Commitments* und des *Engagements* auf, ist aber nicht identisch. *Commitment* bezeichnet eine Bindung bzw. Loyalität gegenüber Betrieb oder Beruf, die aber nicht zu einer Identität von Unternehmen/Beruf/Berufsrolle und Individuum führen muss (vgl. Ashforth/Harrison/Corley 2008, 332 f.; Frank/Felfe 2008; Homburg/Wieseke/Hoyer 2009, 42; Vollmer 2015, 14 ff.; Baruch/Cohen 2007, 248 f.). *Engagement* meint einen affektiven Zustand, der von Vitalität, Hingabe und Absorbiertheit geprägt ist (vgl. Vollmer 2015, 14 ff.), der sich vorrangig auf die konkrete Arbeitsaufgabe bezieht (vgl. Christian et al. 2011, 120).

Heinemann/Rauner (2008, 9) weisen mit Bezug auf Metaanalysen darauf hin, dass das betriebliche Commitment seit den 70er-Jahren erodiert, was auch auf die in Kapitel 2 beschriebenen Subjektivierungs- und Entgrenzungstrends zurückzuführen sein dürfte. Hierbei ist aber zu beachten, dass die dominierende anglo-amerikanische Forschung arbeitsbezogene Identifikation bzw. Commitment in der Regel als auf die Organisation bezogen konzeptualisiert (vgl. Heinemann/Rauner 2008, 9). Ashforth/Harrison/Corley (2008, 347 ff.) betonen ebenso wie Baruch/Cohen (2007), dass sich Identifikationen auch auf kleinere Einheiten wie Teams, Abteilungen oder Personen – z. B. Vorgesetzte – oder den Beruf beziehen können. Sie sehen diesbezüglich aus zwei Gründen Forschungsbedarf: Einerseits sind Identifikationen mit kleineren Einheiten häufig von subjektiv höherer Bedeutung und die erhofften positiven Effekte fallen vorrangig auf der Ebene des Bezugfeldes an (vgl. Ashforth/Harrison/Corley 2008, 352); andererseits ermöglicht es die *berufliche* Identifikation im Gegensatz zur *betrieblichen* Identifikation, Kontinuität trotz biografischer Brüche herzustellen (vgl. Baruch/Cohen 2007, 252). Berufliche Identifikation geht zudem in der Regel mit betrieblicher Identifikation einher (vgl. Baruch/Cohen 2007, 250 ff.), während umgekehrt eine ausgeprägte betriebliche Identifikation die Entwicklung professioneller Beruflichkeit sogar hemmen kann (vgl. Haasler 2007).

Nachfolgend werden auch Befunde zum Commitment und Engagement referiert, da diese aufgrund hoher Korrelationen mit dem Konzept Identifikation ähnliche Zusammenhänge mit anderen Variablen aufweisen. Die nachfolgenden Ausführungen konzentrieren sich auf für diese Forschungsarbeit besonders relevante Beiträge der Dienstleistungsforschung und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

3.1.3.2 Empirische Befunde der Dienstleistungsforschung

Die *Dienstleistungspsychologie* (vgl. Nerdinger 2011) erforscht interdisziplinär das Verhalten und Erleben der an der Dienstleistung Beteiligten. Sie hat mittlerweile umfangreiche empirische Belege für einen ursprünglich nur theoretisch angenommenen Zusammenhang zwischen Mitarbeiterzufriedenheit, Mitarbeiterbindung (= Commitment), Kundenzufriedenheit und wirtschaftlichem Erfolg eines Dienstleistungsunternehmens geliefert (vgl. Christian et al. 2011; Rich et al. 2010; Gammoh et al. 2014; Ner-

dinger 2011; Grizzle et al. 2009; Stock/Hoyer 2005; Donovan et al. 2004; Dormann et al. 2003; Gerpott/Paukert 2011; Homburg/Wieseke/Hoyer 2009; Organ et al. 2006; Homburg/Wieseke/Bornemann 2009; Ashforth/Harrison/Corley 2008, 334 ff.; Stock-Homburg 2012). Dieser Zusammenhang wurde von Heskett et al. (1994) in einer Service-Profit-Chain abgebildet (vgl. Abb. 28).

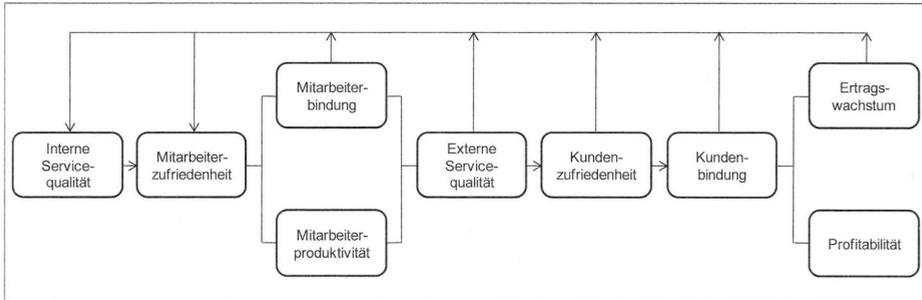


Abbildung 28: Die Service-Profit-Chain (in Anlehnung an Heskett et al. 1994; Darstellung: Nerdinger 2011, 21)

Am Modell wird deutlich, dass sich die Mitarbeiterbindung an das Unternehmen unmittelbar auf die *externe Servicequalität* auswirkt, aber auch *Mitarbeiterzufriedenheit* und ein günstiges *Dienstleistungsklima* im Unternehmen (= interne Servicequalität) fördert, was die Mitarbeiterbindung wiederum festigt. Dieser Wirkungskreis verstärkt sich selbst, im Falle eines fehlenden Commitments kann es aber auch zu einem Teufelskreis kommen. Beschäftigte, welche innerlich gekündigt haben, wirken sich im Dienstleistungsgeschäft sehr schnell und unmittelbar negativ auf den Geschäftserfolg aus (vgl. Nerdinger 2011, 21 f.).

Für das Zustandekommen des positiven Zusammenhangs spielt die *Kundenorientierung* der dienstleistenden Person eine zentrale Rolle. Hierunter ist eine Haltung zu verstehen, die darauf abzielt, die Kundenbedürfnisse zu verstehen und zu erfüllen (vgl. Nerdinger 2011, 36; Stock/Hoyer 2005). Damit ein *kundenorientiertes Verhalten* (= Mitarbeiterproduktivität) zustande kommt, sind auf betrieblicher Seite ein *positives betriebsinternes Dienstleistungsklima* (= interne Servicequalität; vgl. Grizzle et al. 2009; Schneider et al. 2005) und ausreichende *Handlungsspielräume* erforderlich (vgl. Stock/Hoyer 2005; Dormann et al. 2003). Seitens der Dienstleistenden sind *Selbstwirksamkeit* (u. a. abhängig von Handlungsspielräumen, vgl. Bandura 1977), *intrinsische Motivation* (u. a. abhängig von Mitarbeiterbindung) und *Empathie* (verstanden als kognitive Fähigkeit, die Kundenbedürfnisse zu erkennen) notwendig (vgl. Nerdinger 2011, 37; Homburg/Wiesecke/Bornemann 2009; Ashforth/Harrison/Corley 2008, 334 ff.). Donovan et al. (2004) konnten zeigen, dass sich eine Kundenorientierung positiv auf die wahrgenommene *Passung zwischen Arbeitnehmer/-in und Betrieb* auswirkt und diese wiederum *Commitment und Arbeitszufriedenheit* verstärkt – dies umso intensiver, je höher die Kundenkontaktfrequenz ist (vgl. Nerdinger 2011, 36 ff.; Donovan et al. 2004). Auch eine Studie im Auftrag des BMAS (vgl. Nübling/Schröder/Gerlach 2015, 85 ff.) bestätigt einen positiven Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit der

Beschäftigten und Verbundenheit mit dem Arbeitsplatz. Wie in der Branchenanalyse in Kapitel 2.1.2 dargestellt, versuchen Dienstleistungsunternehmen nicht nur die Kundenzufriedenheit zu erhöhen, sondern sogar eine *Identifikation der Kund/-innen mit dem Unternehmen* herzustellen. Homburg/Wieseke/Hoyer (2009) fanden erwartungsgemäß positive Zusammenhänge zwischen der Mitarbeiteridentifikation und der Identifikation der Kundschaft mit dem Unternehmen, deren wahrgenommener Dienstleistungsqualität sowie dem wirtschaftlichen Erfolg des Unternehmens (vgl. Nerdinger 2011, 23). Zudem konnte gezeigt werden, dass die Mitarbeiterbindung ein für das Unternehmen günstiges Verhalten – *Organizational Citizenship Behavior (OCB)* genannt – fördert, welches die Anforderungen der Berufsrolle sogar übertrifft (vgl. Abb 29; Nerdinger 2011, 57 f.; Donovan et al. 2004; Organ et al. 2006). Dieses umfasst z. B. Hilfsbereitschaft, Gewissenhaftigkeit, kollegiale Rücksichtnahme oder die Mitgestaltung der Unternehmenskultur.

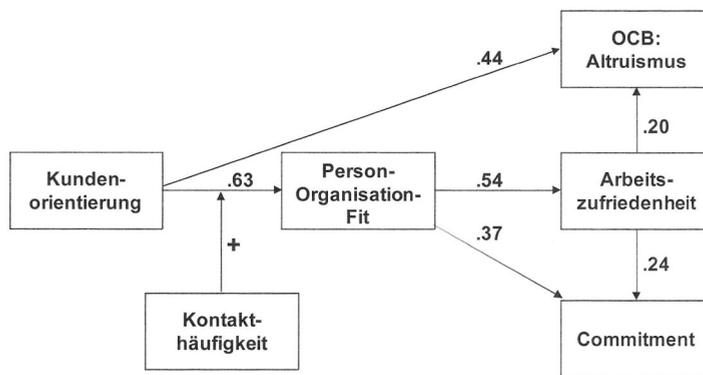


Abbildung 29: Wirkungszusammenhänge der betrieblichen Identifikation (Donovan et al. 2004; Darstellung: Nerdinger 2011,40)

Zudem zeigen empirische Studien, dass der Wunsch, im Unternehmen zu verbleiben, die Gefahr geschäftsschädigenden Verhaltens der Dienstleistenden erheblich reduziert (vgl. Nerdinger 2011, 60 ff.). Auch die negativen Auswirkungen einer fehlenden Identifikation sind empirisch belegt (vgl. Shamir 1980; Jackson/Schuler 1985). Besonders Angestellte auf unteren Hierarchieebenen sind hiervon wegen Machtasymmetrien und ihrer Weisungsgebundenheit betroffen (vgl. Shamir 1980). Rollenkonflikte stellen nachweislich einen starken Stressor dar, der das Wohlbefinden der Beschäftigten und die Dienstleistungsqualität beeinträchtigt (vgl. Nerdinger 2011, 43 ff.; Gerpott/Paukert 2011; Homburg/Wieseke/Hoyer 2009).

Studien zur Gesundheitsschädlichkeit von *Emotionsarbeit* im Dienstleistungsgeschäft (vgl. Nerdinger 2011, 78–93; Rothe et al. 2017, 25 f., 32) weisen ebenfalls auf die Vorteilhaftigkeit einer Identifikation hin. Hierbei werden zwei grundlegende Bewältigungsstrategien unterschieden: das *Oberflächenhandeln* und das *Tiefenhandeln* (vgl. Nerdinger 2011, 80 f.; Hochschild 1983). Das Oberflächenhandeln besteht darin, sozial erwünschte Gefühle in der Interaktion nur vorzutäuschen. Dieses kann vom Gegen-

über jedoch leicht bemerkt werden, da die für Gefühlsausdrücke typische Mimik nur begrenzt willentlich beeinflusst werden kann (vgl. Nerdinger 2011, 77; Ekman 2004). Empirische Studien haben gezeigt, dass sich ein solches Vortäuschen negativ auf die wahrgenommene Dienstleistungsqualität auswirkt (vgl. Groth et al. 2009). Zugleich begünstigt diese Strategie – sofern sie gegen die eigene Überzeugung verfolgt wird – emotionale Erschöpfung und *Burn-out* (vgl. Nübling/Schröder/Gerlich 2015, 103 f., 115 ff.; Kap. 3.1.6). Tiefenhandeln besteht dagegen darin, durch kognitive Strategien und Entspannungstechniken die erwünschten Gefühle tatsächlich zu empfinden. Es strebt eine Stimmigkeit von innerer und äußerer Realität an. In Studien konnte gezeigt werden, dass sich die so hergestellte emotionale Authentizität positiv auf die wahrgenommene Dienstleistungsqualität auswirkt und gesundheitlich unbedenklich ist (vgl. Nerdinger, 2011, 84 f., 90 ff.; Gross 1998). Des Weiteren sind zwei Formen von *Empathie* zu unterscheiden (vgl. Miller et al. 1995; Hacker 2009, 238 ff.): Während das Fühlen anstelle des Anderen (emotionales Anstecken) *Burn-out* begünstigt, wirkt sich das Eingehen auf Andere, ohne deren Gefühle zu teilen, positiv auf die Dienstleistungsqualität aus.

Das Wissen über die positiven Auswirkungen einer Mitarbeiteridentifikation wird in der Praxis bereits gezielt durch einen *transformationalen Führungsstil* zur Steigerung des Unternehmenserfolgs genutzt. Er zielt darauf ab, die gefühlte Bindung der Belegschaft an das Unternehmen durch einen charismatischen Einfluss, inspirierende Leitbilder und Wertediskussionen zu verstärken. In mehreren empirischen Studien konnte gezeigt werden, dass dieser Führungsstil bei den Beschäftigten eine affektive Bindung an das Unternehmen erzeugt und sich positiv auf den Geschäftserfolg auswirkt – vorausgesetzt, die Führungskräfte identifizieren sich ebenfalls mit dem Unternehmen (vgl. Nerdinger 2011, 171–174). Ashforth/Harrison/Corley (2008, 337 f.) warnen jedoch davor, dass eine Überidentifikation auch zu einer Betriebsblindheit führen kann, die besonders im Falle einer ethisch fragwürdigen Geschäftspolitik negative Auswirkungen auf Beschäftigte, das Unternehmen und die Umwelt haben kann.

Das BMAS hat eine Längsschnittstudie in Auftrag gegeben, welche Zusammenhänge zwischen Commitment, Arbeitsengagement, Zufriedenheit und Work-Life-Balance von Beschäftigten und den in Unternehmen praktizierten Personalmanagementinstrumenten (z. B. Mitarbeitergespräch, Zielvereinbarungen, Personalentwicklung) sowie dem wirtschaftlichen Erfolg untersucht. Nach einer ersten Befragungswelle liegen noch keine belastbaren Befunde vor (vgl. Bellmann/Sliwka/Steffes 2014). Eine Vorgängerstudie mit 314 Unternehmen zeigte jedoch deutliche Korrelationen zwischen einer positiv wahrgenommenen Unternehmenskultur und wirtschaftlichem Erfolg (vgl. Hauser/Schubert/Aicher 2008, 124 ff.; Vollmer 2015, 9 f.). Dabei wies die Identifikation als Dimension der Unternehmenskultur die größte Effektstärke auf. Jedoch galten nur ca. 40 % der Befragten als engagiert, d. h. sie wiesen gleichzeitig Stolz, Bindung und Einsatzbereitschaft auf. Hinsichtlich der Unternehmenskulturen fiel eine sehr breite qualitative Streuung auf (vgl. ebd., 86 ff.). Die befragten Unternehmen des Handels zeigten keine branchentypischen Auffälligkeiten.

Als wichtige Wettbewerbsfaktoren wurden das Engagement und die Qualifikation der Beschäftigten sowie die Unternehmenskultur benannt (vgl. ebd., 205 ff.).

3.1.3.3 Berufliche Identifikation in der dualen Ausbildung im Einzelhandel

Wegen der besonderen Bedeutung von Identifikationen für den beruflichen Erfolg ist es wichtig zu wissen, wie sich Auszubildende mit ihrem Beruf identifizieren. Erkenntnisse hierzu sind den Untersuchungen des ITB Bremen zu den Phänomenen des beruflichen und betrieblichen Engagements sowie der beruflichen Identitätsentwicklung zu verdanken (vgl. Rauner et al. 2010; Heinemann/Rauner 2008; Heinemann/Maurer/Rauner 2009). Die Autoren verstehen unter beruflicher Identität die subjektive (kognitive und emotionale) Disposition, die Berufsrolle zu übernehmen. Diese deuten sie mit Bezug auf Blankertz als Dimension beruflicher Handlungskompetenz (vgl. Heinemann/Rauner 2008, 10):

„Die Dramatik des doppelt-qualifizierenden Bildungsganges besteht darin, daß hier die Kompetenzentwicklung durch Sinnstrukturen reguliert ist, die vom Schüler einen Perspektivenwechsel verlangen: Er muß eine spezifische Berufsrolle antizipieren und sich mit ihr identifizieren – anders würde keine Kompetenzentwicklung denkbar sein – [...]“ (Blankertz 1983, 139)

Diese Annahme einer engen Beziehung zwischen Kompetenz- und Identitätsentwicklung erscheint vor dem Hintergrund der dargestellten empirischen Zusammenhänge zwischen Identifikation und beruflichem Erfolg plausibel. Dies setzt allerdings voraus, dass sich der Bildungsgang in ein persönliches berufsbiografisches Projekt einfügt (vgl. Heinemann/Maurer/Rauner 2009, 48 f.; Elster 2007, 127 ff.).

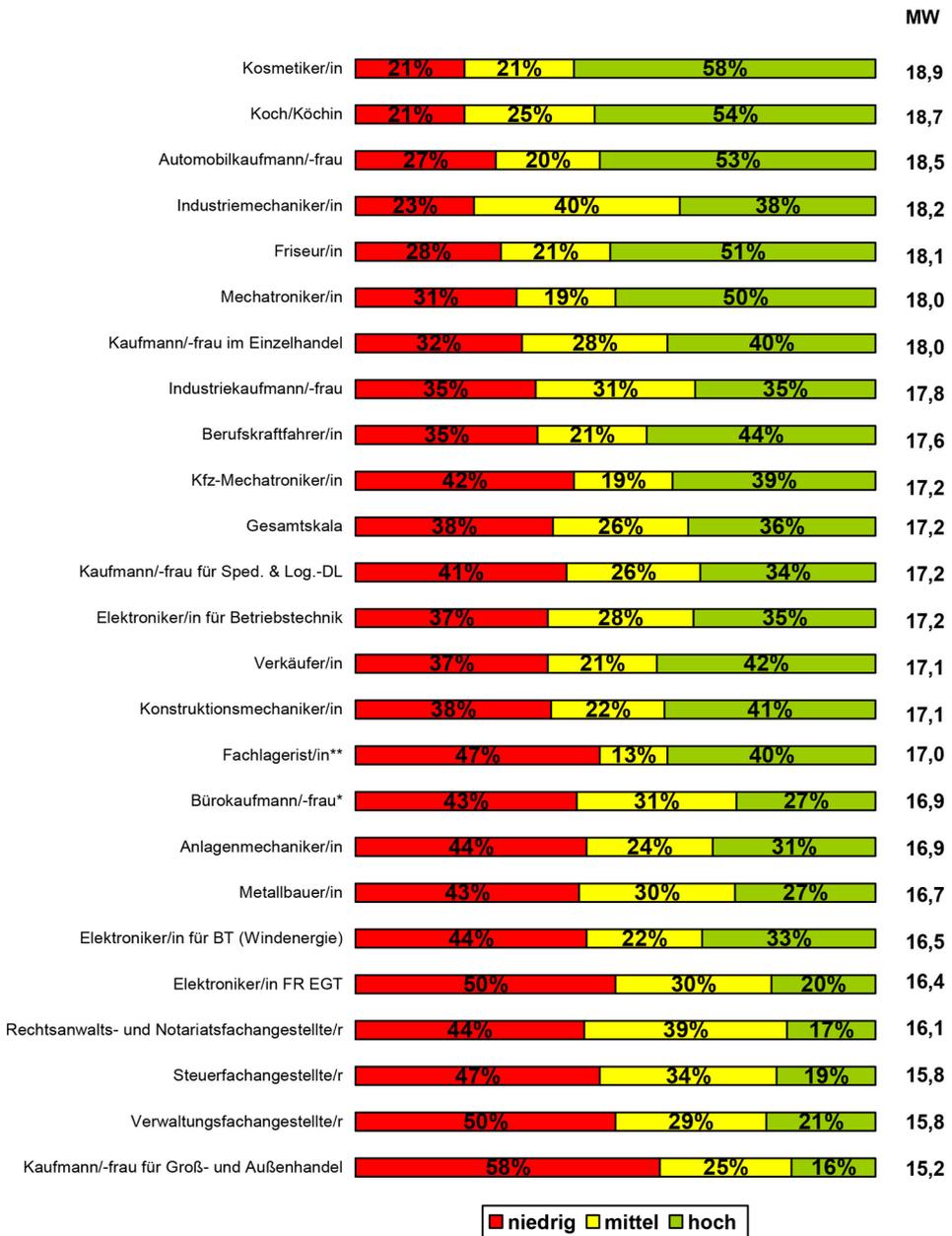
Den Begriff *Engagement* verwenden Heinemann/Rauner (vgl. 2010, 10 ff.) im Sinne des angloamerikanischen Begriffs *Commitment* und verstehen hierunter eine affektive Bindung zu einem Bezugsfeld. Hinsichtlich des Engagements unterscheiden Heinemann/Rauner (2008, 11 f.) die motivationalen Bezugsfelder *Beruf*, *Betrieb* sowie *Arbeitsmoral*. Mit *Arbeitsmoral* sind grundsätzliche Arbeitstugenden gemeint, welche unabhängig von einer Bindung oder Identifikation einzuhalten sind, wie Pünktlichkeit, Höflichkeit, Verlässlichkeit. Anders als die Dienstleistungspsychologie unterstellen Heinemann/Rauner (2008) die Förderung beruflicher Identität von vornherein als normatives Ziel und interessieren sich vor allem für die Frage, wie deren Entwicklung positiv beeinflusst werden kann. Daher werden die Konzepte *Engagement* und *Identität* mit anderen Kontextvariablen (Voraussetzungen der Auszubildenden, Arbeits- und Lernumgebung) in Beziehung gesetzt (vgl. ebd., 3).

Um ein berufsübergreifendes, von den konkreten Inhalten einzelner Berufe losgelöstes Instrument zu entwickeln, operationalisieren Heinemann/Rauner (2008, 12 f.) berufliche Identität mittels dreier Dimensionen:

- Einordnung in den beruflichen und betrieblichen Gesamtzusammenhang (*Orientierung*),
- Mitgestaltung von Arbeit und Technik (*Gestaltung*),
- Hochwertige Durchführung der eigenen Arbeit (*Qualität*).

Das Instrument wurde in mehreren empirischen Studien mit Auszubildenden unterschiedlicher Berufe eingesetzt. Dabei zeigte sich durchgängig ein enger Zusammenhang zwischen beruflicher Identität, beruflichem Engagement und – etwas schwächer ausgeprägt – dem von der Ausbildungsqualität abhängigen betrieblichen Engagement (vgl. Heinemann/Maurer/Rauner 2009, 16 ff., 35 f.). Die Ausbildungsberufe wiesen hinsichtlich der Identifikation mit dem Beruf erhebliche Unterschiede auf. In der KOMET-Studie in Hessen (vgl. Rauner et al. 2010) zeigten Elektroniker für Energie- und Gebäudetechnik (Handwerksberuf) z. B. eine deutlich geringere Identifikation mit ihrem Beruf als Elektroniker für Betriebstechnik (Industrieberuf). Hierbei scheinen das Sozialprestige und die Attraktivität des Berufes sowie der Ausbildungsbetriebe eine große Rolle zu spielen.

In einer Studie mit über 1500 Bremerhavener Auszubildenden aus über 40 Berufen (vgl. Abb. 30; Heinemann/Maurer/Rauner 2009) zeigt sich hinsichtlich der beruflichen Identifikation ebenfalls eine starke Spreizung. Eine hohe berufliche Identifikation zeigen z. B. Köche, Friseure und Automobilkaufleute. Viele kaufmännische und Verwaltungsberufe zeigen eine sehr niedrige Identifikation, z. B. Verwaltungsfachangestellte, Steuerfachangestellte, Rechtsanwalts- und Notariatsgehilfen sowie Kaufleute für Groß- und Außenhandel (vgl. ebd., 13 ff.). Verkäufer und Einzelhandelskaufleute liegen im oberen Mittelfeld. Auffällig ist, dass Verkäufer/-innen Spitzenwerte hinsichtlich der Arbeitsmoral belegen (vgl. Abb. 31; ebd., 22). Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass die Geschäftszeiten und der rollierende Schichtdienst eine hohe Verlässlichkeit erfordern und auch die Einhaltung bestimmter Standards (z. B. Zeitvorgaben, max. Anzahl von Kund/-innen an der Kasse) eine hohe Disziplin im Arbeitsablauf erfordert. Bei einer Typisierung der Berufe hinsichtlich der Stärke beruflicher und betrieblicher Orientierung zeichnen sich die Verkäufer/-innen durch eine starke *betriebliche* Orientierung aus (vgl. Abb. 32). Die geringe *berufliche* Orientierung dürfte auf das reduzierte Berufsbild zurückzuführen sein, denn bei den Einzelhandelskaufleuten tendiert die Orientierung stärker zu einer *beruflichen* Identifikation.



* inkl. Kaufmann/-frau für Bürokommunikation, ** inkl. Fachkraft für Lagerlogistik

Abbildung 30: Berufliche Identität Bremerhavener Auszubildender nach Berufen (Heinemann/Maurer/Rauner 2009, 15)

Standardabweichung

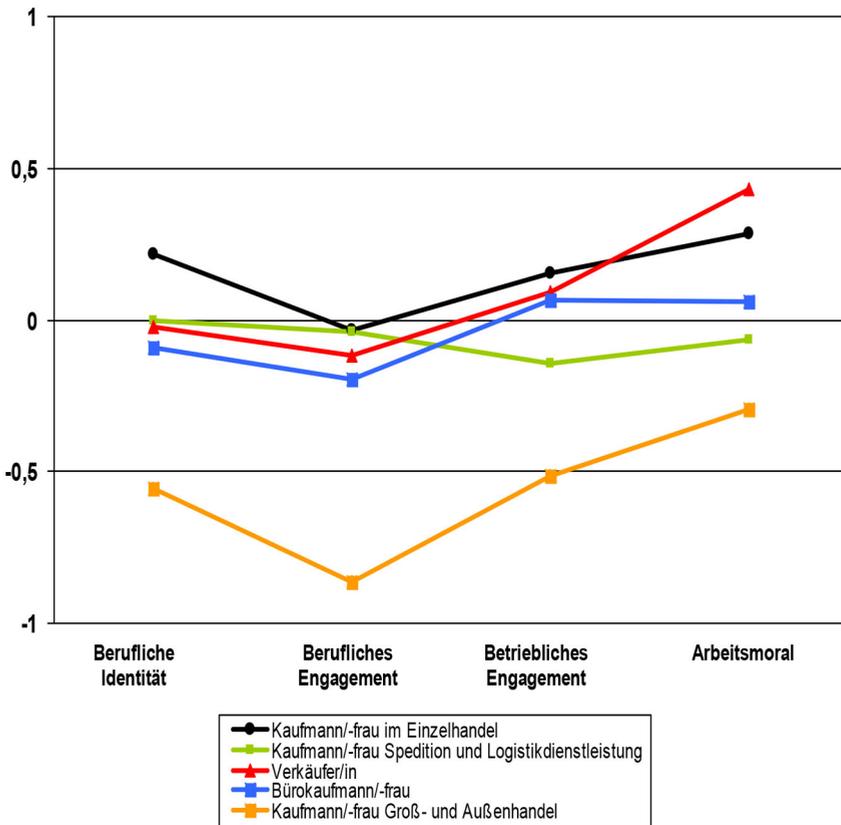
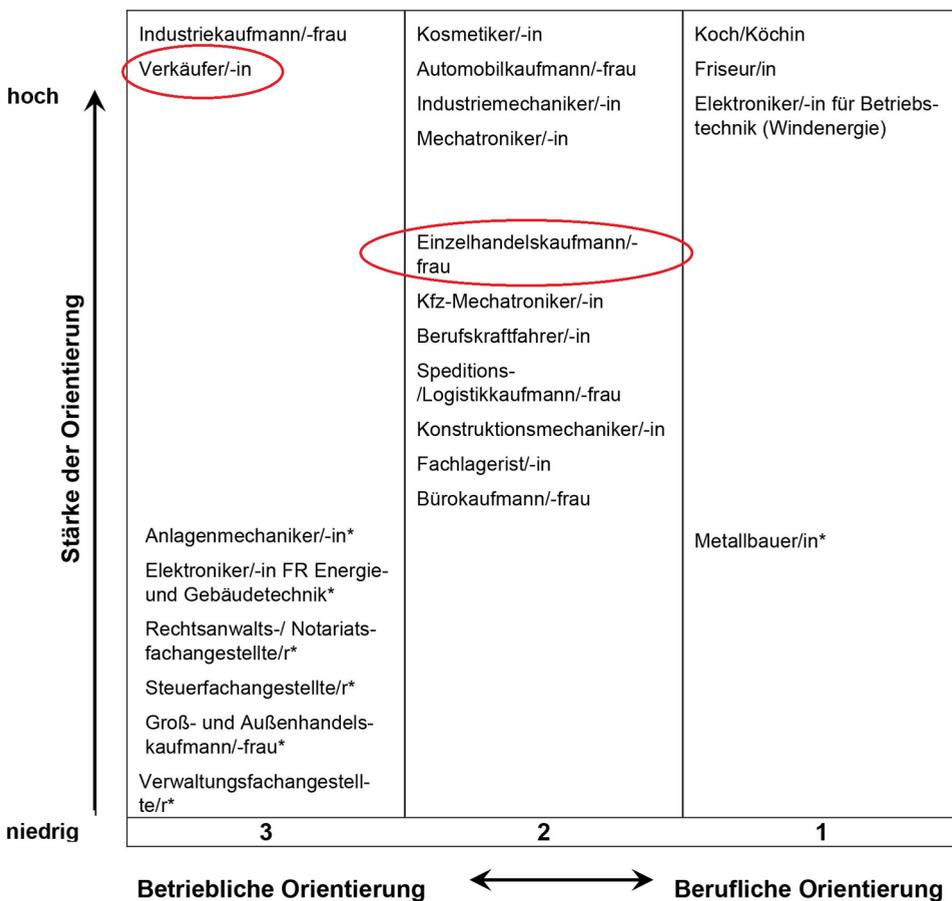


Abbildung 31: Identität, Engagement und Arbeitsmoral – Einzelhandel im Vergleich zu anderen kfm. Berufen (Heinemann/Maurer/Rauner 2009, 27)

Rauner et al. (2016) konnten die Befunde hinsichtlich des unterschiedlichen Identifikationspotenzials von Berufen in einer ähnlichen Studie mit 3339 Auszubildenden in Sachsen (davon 49 Verkäufer/-innen und 119 Einzelhandelskaufleute) in 71 Berufen weitgehend replizieren. Bei vielen Berufen – auch im Einzelhandel – beobachteten sie hierbei – wie schon Lewalter/Krapp/Wild (2001) bei Versicherungskaufleuten und Heinzer/Reichenbach (2013) bei Auszubildenden in der Schweiz – ein abnehmendes Ausbildungsinteresse während der Ausbildung.

Die Ursachen für die unterschiedlichen berufsspezifischen Identifikationspotenziale sind noch ungeklärt. Ein Blick auf die Liste der Berufe lässt vermuten, dass in den weniger identitätsstiftenden Berufen in höherem Maße Bedingungen vorherrschen, welche *Entfremdung* begünstigen, wie z. B. eine hohe Arbeitsteilung, geringe Autonomie, geringe Anerkennung und eine abstrakte Beziehung zwischen Tätigkeit und Produkt (vgl. Casper 2021, 41ff.). Baethge (2014) nimmt an, dass die berufliche Identität in der interaktiven Dienstleistungsarbeit stärker in den individuellen Kom-

petenzen als im Produktstolz wurzelt. In den Fallstudien der Verfasserin (vgl. Anhang 2) war diese kompetenzbasierte Form der Identifikation bei fünf (von vierzehn) Befragten stark ausgeprägt (vgl. Lara, Hauke, Markus, Sophie, Nils). Besonders häufig war auch eine Identifikation über Lebensziele und Interessen anzutreffen. Die Ausbildung wurde hier vorrangig als Mittel zum Zweck der späteren Selbstverwirklichung gesehen (vgl. Bastian, Ciara, Jennifer, Alina, Ahmet, Hendrik, Berat), die aber bei acht der zwölf genannten Befragten in einem anderen Beruf stattfinden soll (vgl. Lara, Sophie, Bastian, Ciara, Jennifer, Ahmet, Hendrik). Kostas und Jasper identifizierten sich gar nicht. Zudem erweist sich der Kundenkontakt als starkes Motiv für die Berufswahl. Außer Kostas, Ciara und Jasper weisen alle Befragten stark überdurchschnittliche Werte für die Selbstkonzeptskala für Kommunikations- und Umgangsfähigkeit FSKU auf (vgl. Anhang 1d und 1f).



* allgemein schwächere Werte

Abbildung 32: Typisierung der Berufe nach beruflicher und betrieblicher Orientierung (Heinemann/Maurer/Rauner 2009, 33)

Hinsichtlich der persönlichen Merkmale der Auszubildenden konnten in den ITB-Studien keine Zusammenhänge zwischen Wohnort, schulischer Vorbildung, Migrationshintergrund und Ausprägung von Identität und Engagement festgestellt werden (vgl. Heinemann/Maurer/Rauner 2009, 47 f.). Eine große Rolle spielt jedoch, ob es sich beim Ausbildungsberuf um den Wunschberuf handelt. Dies ist jedoch nicht einmal bei der Hälfte der Befragten der Fall (vgl. ebd., 58; Rauner et al. 2016, 6 f., 39 ff.). Eine gute Arbeitsatmosphäre wirkt sich positiv auf das betriebliche Engagement aus, nicht aber auf die berufliche Identität (vgl. Heinemann/Maurer/Rauner 2009, 49 f.). Die gezielte Unterstützung der Auszubildenden durch Ansprechpartner sowie die Einbindung in die betriebliche Expertenkultur fördern sowohl Identität als auch Engagement (vgl. ebd., 50 f.). Ähnliche Zusammenhänge wurden in den bereits vorgestellten qualitativen Studien mit Auszubildenden im Einzelhandel festgestellt (vgl. Kap. 2.4.2; Duemmler/Caprani/Felder 2017, 18, 29; Kutscha/Besener/Debie 2012, 415 f.). Als besonders wichtig für die Entwicklung einer beruflichen Identität erweisen sich gehaltvolle Arbeitsaufgaben, welche es ermöglichen, erlerntes Wissen praktisch anzuwenden (vgl. Heinemann/Maurer/Rauner 2009, 52 f.; ebenso Duemmler/Caprani/Felder 2017, 25 ff.; Piening et al. 2012). Heinzer/Reichenbach (2013) stellten in einer Studie mit Auszubildenden in der Schweiz positive Zusammenhänge zwischen wahrgenommener Kongruenz von subjektiv wahrgenommenen Anforderungen und Kompetenzen sowie der selbst eingeschätzten beruflichen Motivation einerseits und beruflicher Identifikation, Selbstwirksamkeit und Selbstwert andererseits fest. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass das persönliche Interesse, die soziale Einbindung und die Art der Aufgabenstellung wichtige Faktoren sind, um berufliche Identität gezielt zu fördern.

Aufgrund dieser Befunde sehen Heinemann/Maurer/Rauner (2009, 55 ff.) die Notwendigkeit, Auszubildende in die Arbeits- und Geschäftsprozesse einzubinden, um ein Zusammenhangverständnis zu fördern, welches die Entwicklung beruflicher Identität begünstigt (vgl. Rauner et al. 2016, 10 ff.). Insbesondere bei breitbandigen Kernberufen wie den Einzelhandelsberufen sehen sie – wie schon von Duemmler/Caprani/Felder (2017) und Kutscha/Besener/Debie (2009, 2012) gefordert – vor allem die beruflichen Schulen in der Pflicht, die Entwicklung beruflicher Identität zu fördern (vgl. Heinemann/Maurer/Rauner 2009, 34, 57). Hierzu sei jedoch eine Verbesserung der Lernortkooperation erforderlich, da diese von zwei Dritteln der Auszubildenden als verbesserungsfähig eingeschätzt wird (vgl. ebd., 45 ff.; Rauner et al. 2016, 136 ff.). Darüber hinaus müsse die Berufsorientierung im Vorfeld verbessert werden, um eine bessere Passung zwischen Berufswünschen und Ausbildungsangebot zu erzielen (vgl. Rauner et al. 2016, 7 f.). Von einer gezielten Förderung beruflicher Identität in der dualen Ausbildung erwarten die Autoren nicht nur eine Unterstützung der Kompetenzentwicklung der Auszubildenden, sondern auch eine erhöhte Attraktivität der dualen Ausbildung.

3.1.3.4 Zwischenfazit

Als weiterer Grund für die Notwendigkeit, berufliche Identitätsarbeit in synchroner Perspektive zu fördern (Forschungsfrage 3.1), kann nun Folgendes resümiert werden: Von einer beruflichen oder betrieblichen Identifikation der Beschäftigten profitieren alle drei Beteiligten der Dienstleistungstriade: die Beschäftigten durch Wohlbefinden und psychische Gesundheit, die Kundschaft durch einen besseren Service und das Dienstleistungsunternehmen durch ökonomischen Erfolg. Für Betriebe ist es daher einerseits wichtig, potenzielle identitätsrelevante Aspekte – wie z. B. das Interesse für den Beruf, die Branche, die Produkte oder die Identifikation mit einer Marke – schon bei der Personalauswahl zu berücksichtigen (vgl. Gammoh et al. 2014). Andererseits müssen Arbeitsplätze so gestaltet sein, dass persönliche Bedürfnisse, Ziele, Wünsche und Interessen der Angestellten berücksichtigt werden können, um potenziellen Konflikten vorzubeugen.

Vorliegende Studien zur dualen Ausbildung zeigen, dass bei bestimmten Berufen generell eine niedrige Identifikation vorliegt und in vielen Berufen das Interesse an der Ausbildung im Verlauf abnimmt. Berufliche Identifikation ist in der dualen Ausbildung offensichtlich kein Selbstgänger und bedarf einer gezielten Förderung. Mehrere Studien stellen unabhängig voneinander für die Berufe des Einzelhandels einen besonders hohen Förderbedarf fest. Dies betrifft besonders die Verkäufer/-innen. Die empirischen Studien geben bereits Hinweise darauf, wie eine Arbeits- und Lernumgebung identitätsförderlich gestaltet werden kann. Dabei sind die Interessen der Betroffenen, die Qualität der Aufgaben und damit verbundene Handlungsspielräume sowie die Art der sozialen Einbindung von hoher Relevanz. Die Gestaltung der Lern- und Arbeitsumgebung wird nun im folgenden Kapitel eingehender betrachtet.

3.1.4 Identitätsförderliche Lern- und Arbeitsbedingungen

„Um Sachen gut zu machen, braucht es erstens Liebe; zweitens Technik.“
(Antoni Gaudí, 1852–1926)

3.1.4.1 Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci/Ryan

Die Befunde der Dienstleistungsforschung sowie die zuvor zitierten berufs- und wirtschaftspädagogischen Studien weisen übereinstimmend darauf hin, dass die Lernumgebung und die Qualität der Lernprozesse die Entstehung beruflicher Identität maßgeblich beeinflussen. Die immer wieder replizierten positiven Zusammenhänge lassen sich durch die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci/Ryan (1993) erklären. Sie war Grundlage für ein umfangreiches Forschungsprogramm zur Untersuchung der Lernmotivation in beruflichen Bildungsprozessen.

Nach Deci/Ryan (1993, 223) resultiert aus der fundamentalen Tendenz zur Integration des Selbst eine psychische Energie, welche selbstbestimmtes Handeln motiviert. Das Selbst entwickle sich aus angeborenen psychologischen Bedürfnissen und grundlegenden Fähigkeiten und Interessen in der dialektischen Auseinandersetzung mit der Umwelt. Hierbei würden externe Werte aus einem Bedürfnis der sozialen Verbundenheit heraus zunächst *internalisiert* und – bei Übereinstimmung mit eige-

nen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen – im weiteren Verlauf in das Selbst *integriert*. Intentionen für selbstbestimmte Handlungen könnten dabei unmittelbar aus den Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen entspringen (= intrinsische Motivation) oder aber einem in das Selbst integrierten instrumentellen Zweck dienen (integriert regulierte extrinsische Motivation). Diese Beschreibung der Selbstgenese weist eine hohe Übereinstimmung mit der in Kapitel 1.4.5 als Identität beschriebenen reflexiven Syntheseleistung auf – daher dürften *Selbst* und *Identität* als Synonyme zu verstehen sein. Deci/Ryan (1993, 229 f.) gehen von drei grundlegenden psychologischen Bedürfnissen aus, welche durch Identitätsarbeit befriedigt werden und Intentionen für selbstbestimmtes Handeln generieren: *Kompetenz*, *Autonomie* und *soziale Verbundenheit*. Es fällt auf, dass diese Grundbedürfnisse den in Kapitel 2.4.2 identifizierten Entwicklungsaufgaben *Kompetenz*, *Gestaltung* und *Anerkennung* entsprechen.

Mit Bezug auf diverse empirische Studien zeigen Deci/Ryan (vgl. 1993, 233 f.; Prenzel/Kramer/Drechsel 2001, 3), dass Lernprozesse, welche selbstbestimmtes Handeln in diesem Sinne darstellen, zu nachhaltigeren und qualitativ höherwertigen Lerneffekten führen als Lernen, welches nicht den Integrationsprozess des Selbst unterstützt. Zudem verbessere es, so Lewalter/Krapp/Wild (vgl. 2001), die Erlebensqualität des Lernens. Auch im Bereich der Arbeitswelt konnte mithilfe dieser Theorie mehrfach nachgewiesen werden, dass ein Führungsstil, der Autonomieerleben unterstützt, zu einer höheren Mitarbeiterzufriedenheit und besseren Arbeitsergebnissen führt. Der Effekt auf die Arbeitsergebnisse entfaltet sich allerdings nur, wenn es sich um komplexe Aufgaben handelt, welche für die Betroffenen von Interesse sind (vgl. Gagné/Deci 2005, 345 ff.). Interesse stellt eine Person-Objekt-Beziehung dar, welche dadurch charakterisiert ist, dass die Person dem Gegenstand (z. B. der Arbeit, dem Betrieb, dem Beruf) eine positive persönliche Relevanz beimisst und ihn emotional positiv erlebt (vgl. Lewalter/Wild/Krapp 2001, 12 f.; Prenzel/Kramer/Drechsel 2001, 3). Vor diesem theoretischen Hintergrund ist Zabeck (2006, 270) beizupflichten, wenn er darauf hinweist, dass berufliche Handlungskompetenz nicht nur durch die Kombination deklarativen mit prozeduralen Wissens entsteht, sondern auch Interesse voraussetzt.

Die *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* plausibilisiert die oben referierten positiven Effekte von Identifikation und Commitment. *Identifikation* entspricht dabei der *Integration* im Sinne Deci/Ryans (1993), *Commitment* der *Internalisierung* (vgl. Gagné/Deci 2005, 344 f.). Kundenorientierung kann als ausgeprägtes Bedürfnis nach sozialer Verbundenheit interpretiert werden. Wenn Identifikation und Commitment dazu dienen, grundlegende Bedürfnisse der Beschäftigten zu befriedigen, kommt dies mittelbar auch der Kundschaft und dem Unternehmen zugute. Die Theorie hat sich auch zur Rekonstruktion beruflicher Bildungsprozesse bewährt (vgl. Krapp 2005). So untersuchten Lewalter/Krapp/Wild (2001) die Interessenentwicklung von Versicherungskauffleuten in einer Längsschnittstudie. Sie zeigte, dass das Kompetenz- und Autonomieerleben in beruflichen Lernprozessen die Entstehung von Interesse an beruflichen Tätigkeiten oder Themen unterstützt (vgl. Lewalter/Krapp/Wild 2001,

31f.). In einer Totalerhebung an einem Berufsschulzentrum konnten Prenzel/Kramer/Drechsel (2001) bestätigen, dass soziale Einbindung, Kompetenz- und Autonomieerleben selbstbestimmtes Lernen im Sinne Deci/Ryans fördern (vgl. Abb. 33). Auch durch die Lehrkraft gezeigtes Interesse und die inhaltliche Relevanz erwiesen sich als vorteilhaft. Zugleich stellten sie fest, dass selbstbestimmtes Lernen deutlich seltener auftritt als fremdbestimmte Formen des Lernens (vgl. Abb. 34). Auch schätzten Lehrkräfte die motivationale Disposition von Lernenden häufig falsch ein. Zudem tritt das wünschenswerte selbstbestimmte Lernen in der Berufsschule weniger häufig auf als im Betrieb (vgl. auch Gebhardt et al. 2014). Auch dies scheint plausibel, da die Arbeitsprozesse im Betrieb Gelegenheit zu Kompetenzerleben in sozialer Verbundenheit mit Dritten ermöglichen. Allerdings zeigte die Studie auch, dass motivational unterstütztes betriebliches Lernen im Einzelhandel seltener auftritt als in anderen kaufmännischen Berufen. Prenzel/Kramer/Drechsel (2001, 22) kommen daher ebenfalls zu dem Schluss, dass bei ungünstigen Ausbildungsbedingungen der Berufsschule eine gewisse Schutzfunktion zukomme, um das Ausbildungsziel erreichen zu können. Hierfür müssen Lehrkräfte jedoch in der Lage sein, die Arbeitsbedingungen hinsichtlich ihrer Entwicklungsförderlichkeit zu beurteilen. Diese werden nun näher betrachtet.

	Inhaltliche Relevanz	Interesse der Lehrperson	Soziale Einbindung	Kompetenzunterstützung	Autonomieunterstützung	Klarheit der Instruktion	Überforderung
Amotiviert	-.13	-.23	-.36	-.28	-.35	-.14	-.30
External	-.10	-.21	-.37	-.27	-.35	-.11	-.35
Introjiert	.14	.21	.34	.24	.26	.13	.12
Identifiziert	.34	.37	.46	.43	.41	.33	.18
Intrinsisch	.37	.55	.60	.60	.61	.41	.20
Interessiert	.39	.53	.53	.57	.58	.41	.14

Abbildung 33: Einfluss der Umgebungsvariablen auf die Lernmotivation (Prenzel/Kramer/Drechsel 2001, 9)

	Berufsschule		Betrieb	
	M	SD	M	SD
Varianten motivierten Lernens:				
Amotiviert	1,93	1,23	1,20	1,15
External motiviert	1,71	1,23	1,22	1,19
Introjiert	3,29	1,10	3,76	1,07
Identifiziert	3,51	1,05	3,79	1,04
Intrinsisch motiviert	2,07	1,13	3,20	1,18
Interessiert	2,40	1,10	3,08	1,12
Bedingungen motivierten Lernens:				
Inhaltliche Relevanz	2,50	0,85	2,65	1,19
Interesse der Lehrperson	2,00	1,06	2,71	1,29
Soziale Einbindung	3,37	0,93	3,65	1,20
Kompetenzunterstützung	2,51	0,93	3,05	1,07
Autonomieunterstützung	2,51	0,86	3,14	1,00
Klarheit der Instruktion	3,06	0,77	2,82	1,18
Überforderung	2,24	1,27	1,75	1,24

Abbildung 34: Motivationsformen und Lernbedingungen in Berufsschule und Betrieb (Prenzel/Kramer/Drechsel 2001, 7)

3.1.4.2 Gestaltungsanforderungen humaner Arbeit in der Industriearbeit

Den Forschungsprogrammen zur Humanisierung der Arbeit sind umfangreiche empirisch belegte Erkenntnisse und valide Instrumente zur Messung von Arbeitsqualität zu verdanken. Hacker (1995, 227 ff.) nennt als einer der einflussreichsten Vertreter vier grundlegende Kriterien für Arbeitsqualität: Ausführbarkeit, Schädigungslosigkeit, Beeinträchtigungsfreiheit und die für Identitätsarbeit wichtige Lern- und Gesundheitsförderlichkeit (vgl. Abb. 35).

- *Ausführbarkeit* (vgl. Hacker 1995, 227 ff.): Aufgaben, Arbeitsmittel und -bedingungen müssen so beschaffen sein, dass die Arbeit dauerhaft fehlerfrei und ohne gesundheitliche Beeinträchtigung bewältigt werden kann. So muss z. B. der Scanner an der Kasse technisch so beschaffen sein, dass die erwartete Kunden- und Produktfrequenz erreicht werden kann. Die Sitzhaltung einer Kassiererin darf nicht zu Haltungsschäden führen. Aber auch Intra- und Interrollenkonflikte (vgl. Kap. 3.1.2) sind ein Indikator dafür, dass das Kriterium der Ausführbarkeit gefährdet ist.
- *Schädigungslosigkeit* (vgl. Hacker 1995, 241 ff.): Die Arbeit muss ohne unmittelbare physische und psychische Gesundheitsgefährdungen durchführbar sein. In der Dienstleistungsarbeit sind psychische Reaktionen wie Depressionen, Angstzustände und Neurosen wegen des hohen Anteils sozialer Interaktion von Bedeutung. Sie weisen auf eine nachhaltige erfahrungsbedingte Störung der Person-Umwelt-Beziehung hin (vgl. Kap. 3.1.6.1 zu Burn-out). Weitere Belastungsfaktoren sind quantitative und qualitative Über- und Unterforderungen, Zeitdruck,

häufige Störungen, unklare Anforderungen und soziale Konflikte (vgl. Kap. 3.1.2). Das Erkrankungsrisiko ist bei geringer Beeinflussbarkeit und geringer sozialer Unterstützung erhöht (vgl. Karasek 1979). Mit einer Trefferquote von ca. 70 % können Fehlbeanspruchungen aus den Tätigkeitsmerkmalen *Vollständigkeit* und *Variabilität* der Arbeitsaufgaben, *Freiheitsgrade* und *Qualifikationsanforderungen* vorhergesagt werden (vgl. Hacker 1995, 253).

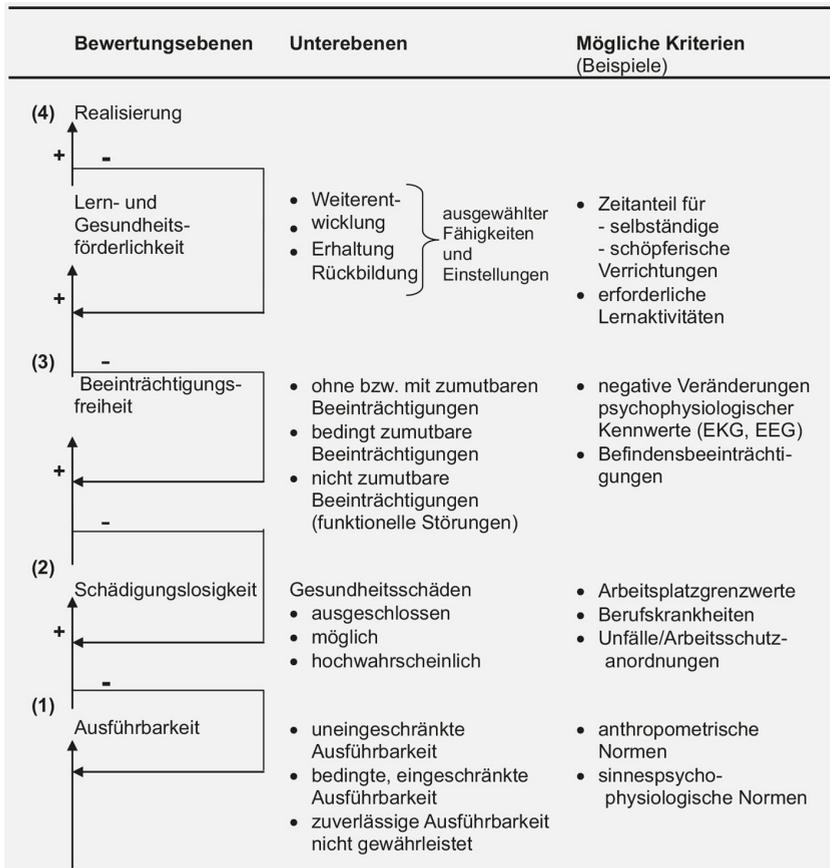


Abbildung 35: Hierarchisches System zur Bewertung von Arbeitsgestaltungsmaßnahmen (Hacker 2009, 247)

- *Beeinträchtigungslosigkeit* (vgl. Hacker 1995, 265 ff.): Die Arbeit muss über längere Zeit ohne Beeinträchtigung wie Stress, Monotonieerleben, Müdigkeit und/oder emotionale Spannungszustände durchführbar sein, welche sich über die Arbeitszeit hinaus auf das allgemeine Wohlbefinden auswirken. Beispiele sind Beeinträchtigungen des Selbstwertgefühls durch die geringen geistigen Anforderungen bei der Warenverräumung oder Monotonieerleben und Ermüdungserscheinungen an der Kasse durch die repetitive, fremdbestimmte, wenig anspruchsvolle Tätigkeit (vgl. Langmann 2003; Zülch/Stock 2003; Rothe et al. 2017, 24f.;

Kap. 2.3.3). Für die Beurteilung der Gesundheitsförderlichkeit eines Arbeitsplatzes entwickelten Udriș/Riemann (1999) die häufig eingesetzte *Salutogenetische subjektive Arbeitsanalyse (SALSA)*.

- *Persönlichkeitsförderlichkeit* (vgl. Hacker 1995, 281 ff.): Die Arbeit sollte zur Erhaltung und Weiterentwicklung von Fähigkeiten und Einstellungen geeignet sein. Neben der unmittelbaren produktiven Nutzung der Kompetenzen der Beschäftigten führen höhere geistige Anforderungen auch zu einer verbesserten Motivation, Beschäftigungsfähigkeit sowie einer stabileren psychischen Gesundheit (vgl. Hacker 2009, 248). Das Motivierungspotenzial eines Arbeitsplatzes wird von folgenden Faktoren günstig beeinflusst (vgl. Hacker 1995, 302; Hacker 2009, 270; vgl. DIN EN ISO 6385, 2016; Vollmer 2015, 53 ff.):
 - Aufgaben, die vorhandene Fähigkeiten vielfältig nutzen (*Aufgabenvariabilität*);
 - zyklische *Vollständigkeit der Aufgaben*, welche Zielstellung, Planung, Durchführung und Kontrolle umfasst;
 - *Freiheitsgrade* (= Handlungsspielräume), welche ein selbstständiges Arbeiten ermöglichen;
 - der *subjektive Sinn* der Aufgabe, der sich aus der Transparenz des individuellen Beitrags zum betrieblichen Gesamtzusammenhang ergibt;
 - *Kooperationsmöglichkeiten*, welche soziale Unterstützung gewährleisten;
 - *tätigkeitsinterne Rückmeldungen* als Anerkennung von Leistung.

Die Erlebensqualität am Arbeitsplatz kann auf Basis dieser Faktoren mit dem *Tätigkeitsbewertungssystem (TBS)* von Hacker (1983) ermittelt werden. Ähnliche Ziele verfolgen das ebenfalls breit rezipierte *Verfahren zum Ermitteln von Regulationserfordernissen in der Arbeitstätigkeit (VERA)* von Volpert et al. (1983a) sowie die *Job Diagnostic Survey (JDS)* von Hackman/Oldham (1975).

3.1.4.3 Besondere Gestaltungsanforderungen für die Dienstleistungsarbeit

Die Erkenntnisse über die Gestaltung gesundheits- und entwicklungsförderlicher Arbeitsplätze sind überwiegend für den Bereich der Industrie- und Büroarbeit erforscht worden. Aufgrund der besonderen Anforderungen der Dienstleistungsarbeit (vgl. Kap. 3.1.1 und 3.1.2) formuliert Hacker (2009) hierfür besondere Gestaltungsanforderungen:

- Oberstes Ziel ist eine *klientenfreundliche Dienstleistung*, was eine partizipative Arbeitsgestaltung und Einbeziehung der Beschäftigten in Zielvereinbarungsprozesse nahelegt (vgl. ebd., 249 ff.).
- Die Geschäftspolitik muss wesentliche *ethische Grundsätze* des menschlichen Miteinanders berücksichtigen. Dies impliziert Arbeitsaufträge und Ziele, die nicht nur Geschäfts-, sondern auch Kundeninteressen berücksichtigen (vgl. ebd., 256 ff.).
- *Effektive betriebsinterne Informationsflüsse* sind eine wesentliche Voraussetzung, damit eine anforderungsgerechte, fehlerfreie Ausführung dialogischer Interaktion möglich ist (vgl. ebd., 271).

- Die anzustrebende *Ganzheitlichkeit ist zweidimensional*, da sowohl die monologischen Tätigkeiten (z. B. Sachbearbeitung) als auch die dialogisch-interaktiven Tätigkeiten die Gestaltungskriterien erfüllen müssen (vgl. ebd., 284).
- Die typischen Unwägbarkeiten von dialogisch-interaktiver Dienstleistungsarbeit müssen zur Aufrechterhaltung der Servicequalität bei *Zeitvorgaben und Personalbemessung* berücksichtigt werden (vgl. ebd., 259 ff.).

Über die speziellen Gestaltungsbedürfnisse für Dienstleistungsarbeit gibt es bisher wenig empirisch fundiertes Wissen (vgl. Nerdinger 2011, 180 ff.). Eine aktuelle Studie der BAuA (vgl. Rothe et al. 2017) arbeitet den diesbezüglichen Forschungsstand auf und untersucht die Prävalenz der in der Literatur diskutierten *Stressoren und Ressourcen* mittels 18.224 telefonischer Interviews mit Erwerbstätigen aller Berufsgruppen sowie sechzehn qualitativen Experteninterviews. Folgende Arbeitsbedingungen stellen demnach Schlüsselfaktoren dar (vgl. ebd., 85 ff.):

- der *Tätigkeitsspielraum* (Ressource) – resultierend aus Handlungs- und Entscheidungsspielräumen sowie Aufgabenvariabilität und -vollständigkeit;
- eine *aufgaben- und mitarbeiterorientierte Führung* (Ressource);
- die als *Arbeitsintensität* bezeichneten quantitativen Anforderungen (Stressor);
- ein *emotionales Oberflächenhandeln* (Stressor);
- fehlende Erholungsmöglichkeiten durch ungünstige *Arbeitszeiten* (Stressor);
- eine *destruktive Führung* (Stressor).

Gemäß Rothe et al. (2017, 21 ff.) gebe es aber keine eindeutigen Ursache-Wirkung-Beziehungen, sondern die

- Akkumulation von Stressoren,
- die Kompensation von Stressoren durch Ressourcen und
- das Zusammentreffen mit persönlichen Fähigkeiten zur Nutzung dieser Ressourcen

bestimmen das Ausmaß der wahrgenommenen Belastung. Diese Wechselwirkungen sind jedoch noch nicht erforscht (vgl. Kulik/Oldham/Hackman 1987). Sie können in einem *Belastungs-Beanspruchungs-Modell* dargestellt werden (vgl. Abb. 36).

Belastungen sind die objektiv auf Erwerbstätige einwirkenden Arbeitsbedingungen – *Beanspruchungen* die von persönlichen und ökologischen Ressourcen abhängigen Auswirkungen auf die einzelnen Beschäftigten. Das Modell macht deutlich, dass gelingende Identitätsarbeit als Ressource Beanspruchungen reduzieren kann. Ein weiteres für die Fragestellung dieser Arbeit wichtiges Ergebnis der Studie ist, dass Angestellte des Handels besonders häufig angeben,

- geringe Handlungsspielräume bei der Ausführung der Aufgaben zu haben (vgl. Rothe et al. 2017, 28),
- sehr schnell sehr viel arbeiten zu müssen (vgl. ebd., 30) und
- in hohem Maße Emotionsarbeit leisten zu müssen (vgl. ebd., 29).

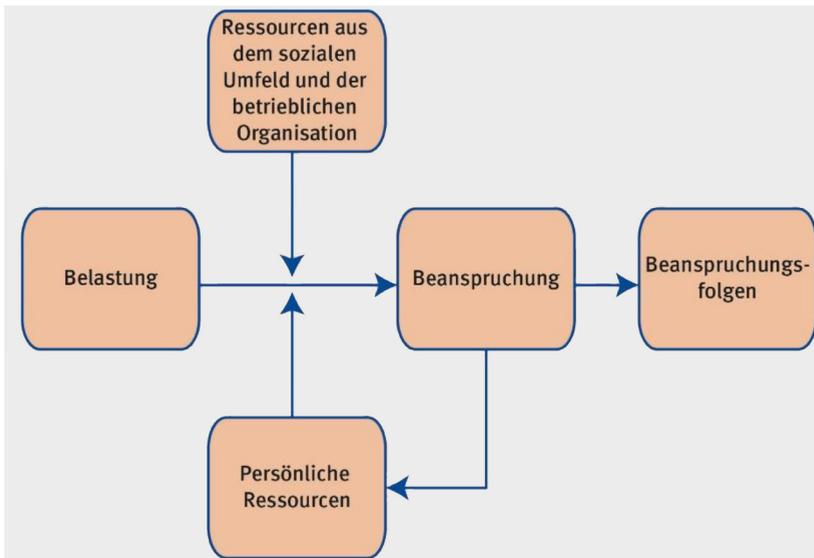


Abbildung 36: Belastungs-Beanspruchungs-Modell (Marschall/Barthelmes 2016, 3)

Dies bestätigt die bereits in Kapitel 2.3.3 deutlich gewordene ungünstige Bedingungskonstellation im Einzelhandel: Hierbei sind weniger hohe Belastungen als vielmehr fehlende Ressourcen ein Problem (vgl. Zülch/Stock 2003; Musslick et al. 2012; Langmann 2003). Die Gleichzeitigkeit geringer Aufgabenvariabilität, hoher Arbeitsintensität und geringer Tätigkeitsspielräume trifft ganz besonders auf Kassierer/-innen zu. Auch Voss-Dahm (2002), Richter (2003) und die Erwerbstätigenbefragung des BIBB und der BAuA (2012) bestätigen die herausfordernde Kombination von hohen Leistungsanforderungen bei knappen Ressourcen, fragmentierten Arbeitsprozessen und komplexen Arbeitszeitreglements – besonders ausgeprägt für den Lebensmitteleinzelhandel.

Eine repräsentative Befragung von Erwerbstätigen im Auftrag des BMAS (vgl. Nübling/Schröder/Gerlach 2015, 130f.) zeigt jedoch trotz objektiv unterschiedlicher Arbeitsbedingungen kaum branchenspezifische Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung der Arbeitsqualität. Entscheidender seien Strukturmerkmale. So schätzen Führungskräfte die Arbeitsqualität deutlich besser ein als Gruppen mit geringem Status, Teilzeitbeschäftigte besser als Vollzeitbeschäftigte und Erwerbstätige mit atypischen Arbeitszeiten schlechter als solche mit normalen Arbeitszeiten, Geringverdienende schlechter als Besserverdienende. Je niedriger Beschäftigte in der Hierarchie angesiedelt sind, umso dringlicher stellen sich demnach Identitätsprobleme.

Wie die betrieblichen Fallstudien von Voss-Dahm (vgl. ebd. 2009; Kap. 2.3.1) bereits zeigten, sind einige Unternehmen trotz hohen Rationalisierungsdrucks um eine humane Gestaltung der Arbeit bemüht. Solche *Empowermentstrategien* versuchen, den aus Rationalisierungsmaßnahmen resultierenden verengten Handlungsspielräumen Partizipations- und Entscheidungsmöglichkeiten für die Beschäftigten entgegenzu-

setzen (vgl. Nerdinger 2011, 180 ff.; Vollmer 2015, 57 ff.). Erste empirische Studien zeigen zwar durchaus positive Effekte auf die Arbeitszufriedenheit, allerdings hängt die Dienstleistungsqualität auch von anderen Faktoren ab, wie z. B. dem Kommunikationsstil und fachlicher Kompetenz zur Nutzung der Spielräume. Der Stimmigkeit von Arbeitsbedingungen und Voraussetzungen der Beschäftigten kommt daher eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Kulik/Oldham/Hackman 1987). Rothe et al. (2017, 88) betonen, dass die Erwerbstätigen zur Selbstgestaltung der eigenen Arbeit (= job crafting) befähigt werden müssen (vgl. ebenso Vollmer 2015, 67 ff.; Hacker 2009, 34).

3.1.4.4 Zwischenfazit

Die Erkenntnisse der Arbeits- und Lernpsychologie bezüglich der Entwicklungsförderlichkeit von Lern- und Arbeitsplätzen sind für die Forschungsfrage 3.1 in mehrfacher Hinsicht interessant.

- *Erstens* zeigen sie – wie schon die Dienstleistungsforschung (vgl. Kap. 3.1.3.) – positive Zusammenhänge zwischen den Arbeitsbedingungen, der Mitarbeitermotivation und -leistung sowie ökonomischem Erfolg des Unternehmens.
- *Zweitens* weisen sie darauf hin, dass für das Zustandekommen dieser positiven Effekte das stimmige Verhältnis zwischen Umwelt und Person entscheidend ist. Dies bedeutet, dass Identitätsarbeit zur Realisierung dieser positiven Effekte beitragen kann und sowohl im Interesse des Unternehmens als auch der Beschäftigten ist.
- *Drittens* bieten sie empirische Belege für die Plausibilität der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci/Ryan (1993). Sie stützen die Annahme, dass Kompetenzerleben, Autonomie und soziale Eingebundenheit zentrale Bedürfnisse von Erwerbstätigen sind, deren Befriedigung den ökonomischen Erfolg maßgeblich mitbestimmt.
- *Viertens* zeigen sie, dass die in Kapitel 2.3 beschriebenen Entwicklungen für Angestellte im Einzelhandel vor dem Hintergrund dieser Forschungsbefunde bedenklich sind, da die Befriedigung fundamentaler Bedürfnisse durch Trends zur Dequalifizierung, Einengung von Handlungsspielräumen durch Rationalisierungsmaßnahmen und soziales Konfliktpotenzial gefährdet ist.
- *Fünftens* weisen die Befunde übereinstimmend darauf hin, dass Beschäftigte nicht ohne Weiteres in der Lage sind, ihren Arbeitsplatz entwicklungsförderlich zu gestalten, sondern dass sie hierzu gezielt befähigt werden müssen.

Damit stellt sich die Frage, wie Erwerbstätige vorhandene Gestaltungsspielräume nutzen können, um für ihr Wohlbefinden am Arbeitsplatz zu sorgen. In den Kapiteln 2.3 und 3.1.2 wurde deutlich, dass interaktive kaufmännische Dienstleistungsarbeit auf die Gesamtpersönlichkeit der Beschäftigten zugreift. Dies ermöglicht es, die Potenziale der Belegschaft geschäftspolitisch zu nutzen, was zugleich auch deren Persönlichkeitsentwicklung fördern kann. Gelingt es nicht, dieses Potenzial als Win-win-Situation zu gestalten, sind erhebliche Nachteile für den wirtschaftlichen Erfolg des Unternehmens und die psychische Gesundheit der Beschäftigten zu erwarten (vgl.

Voss/Weiss 2013). Daher ist es erforderlich, dass Erwerbstätige Verantwortung für ihre psychische Gesundheit und Persönlichkeitsentwicklung übernehmen. Inwieweit dies möglich ist, hängt von Rahmenbedingungen ab, welche hier nochmals resümiert werden (vgl. Day/Randell 2014):

- die Unternehmenskultur, insbesondere ein partizipativer Führungsstil und soziale Unterstützungsstrukturen;
- die Geschäftspolitik mit ihren ethischen Wertsetzungen, dem Zentralisierungsgrad der Geschäftsprozesse und ihren Kontrollmechanismen;
- die Arbeitsplatzgestaltung, insbesondere vorhandene Handlungsspielräume sowie das Anforderungsspektrum und -niveau;
- eine Sicherheits- und Gesundheitskultur, welche auch die Work-Life-Balance einschließt.

Wenn diese Bedingungen nicht vorliegen, müssen sich Auszubildende und Beschäftigte die Anerkennung ihrer berechtigten Bedürfnisse, Wünsche und Ziele erkämpfen. Dass dies in der Praxis tatsächlich notwendig ist, wird im folgenden Kapitel gezeigt.

3.1.5 Der Kampf um Anerkennung im Einzelhandel

„Das ganze Glück des Menschen besteht darin, bei anderen Achtung zu genießen.“
(Blaise Pascal, 1623–1662)

3.1.5.1 Die Bedeutung von Anerkennung für Identifikation und Identität

Eine Studie des BIBB zur Qualität der Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden (vgl. Ebbinghaus/Krewerth 2010; Ebbinghaus/Krewerth/Loter 2010; Krewerth 2010) stützt die Einschätzung, dass die Entwicklung beruflicher Identität einer besonderen Förderung durch berufliche Schulen bedarf. Sie zeigt, dass ca. 1/3 der Auszubildenden im Verlauf der Ausbildung schwerwiegende Konflikte – meist mit Vorgesetzten – zu lösen haben (vgl. Abb. 37). Diese sind aus identitätstheoretischer Sicht Situationen mit erheblichem Entwicklungspotenzial im Falle einer positiven Bewältigung. Ca. 2/3 der betroffenen Auszubildenden suchen Rat, um diese Konflikte zu lösen. Wiederum in 2/3 der Fälle wenden sich die jungen Menschen an Freunde und/oder die Familie. Wenn sie professionelle Unterstützung annehmen, suchen sie diese in 1/3 der Fälle bei Kolleg/-innen oder Ausbilder/-innen, aber nur in 15 % der Fälle bei der Berufsschule. Diese Häufigkeit ist etwa gleichauf mit der Konsultation von Ausbildungsberatern der Kammern oder Ärzten und Psychologen, obwohl ein regelmäßiger Kontakt zwischen Lehrkräften und Auszubildenden besteht (vgl. Abb. 38). Berufliche Schulen werden offenbar nicht immer als kompetente Ansprechpartner für identitätsrelevante Themen wahrgenommen.

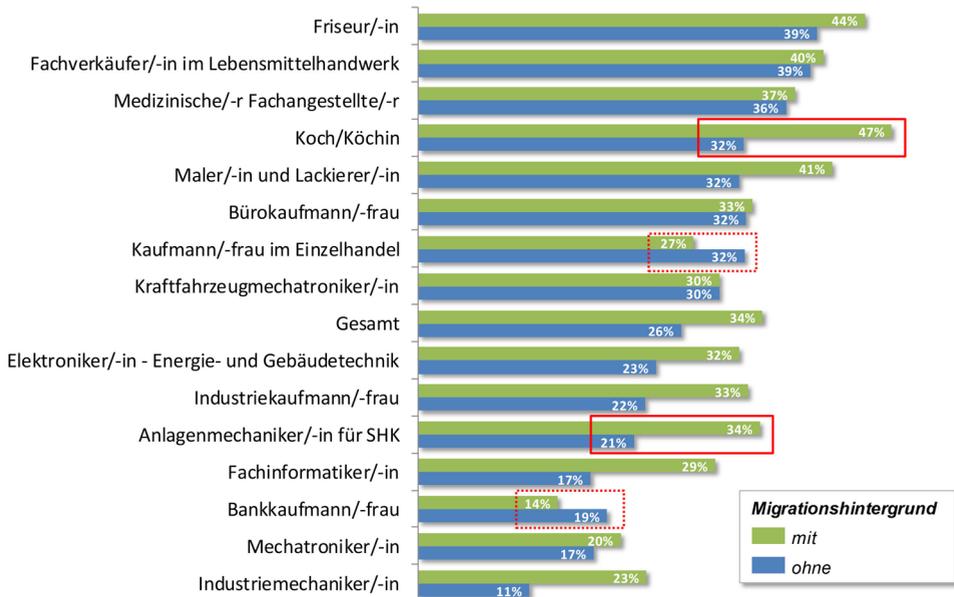


Abbildung 37: Anteil der Auszubildenden, welche schwerwiegende Konflikte erleben (Krewerth 2010, 11)

Haben Sie Hilfe bei anderen Personen oder Stellen gesucht?

- Nein, habe keine Hilfe gebraucht.
- Nein, hatte niemanden, der mir helfen konnte.
- Ja, und zwar bei...

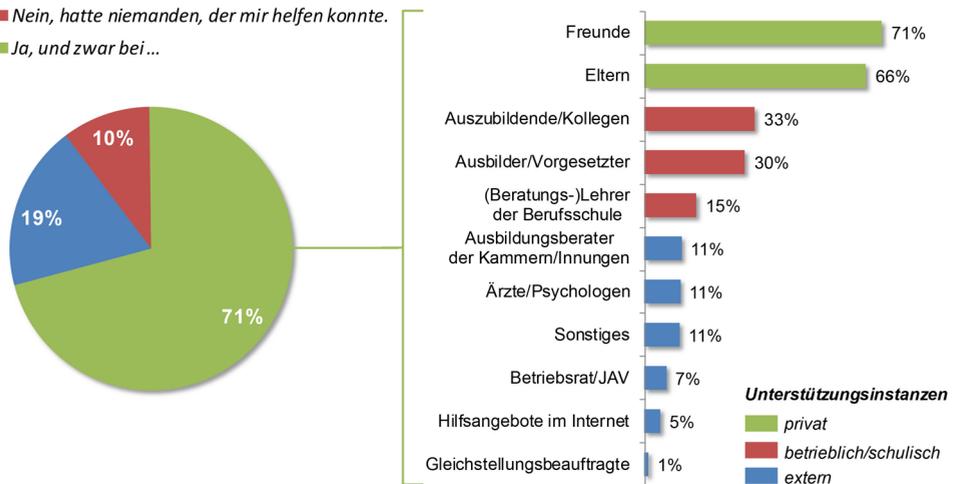


Abbildung 38: Anteil der Auszubildenden, welche Hilfe bei anderen Personen suchen (Krewerth 2010, 16)

Konflikte stellen immer auch einen *Kampf um Anerkennung* dar (vgl. Honneth 2014). Anerkennung ist ein kognitiver Prozess, welcher in sozialer Interaktion zwischen zwei Beteiligten stattfindet. Hierbei gibt eine Person über einen Aspekt der anderen Person – z. B. eine Leistung, einen Rechtsanspruch, eine Eigenschaft – eine Bewer-

tung ab – z. B. in Form eines Lobs, einer Entlohnung, eines Lächelns, aber auch von Kritik. Hierdurch erhält die Person eine Rückmeldung über sich selbst, was Voraussetzung für die Entstehung von Identität ist (vgl. Baruch/Cohen 2007, 254). Soziale Konflikte deuten auf Kohärenzdefizite zwischen innerer und äußerer Realität der beteiligten Personen hin und stellen damit Identitätskonflikte dar. In dem Maße, wie eine Person ihre innere Realität zur Geltung bringen möchte, ist sie – um Kohärenz herstellen zu können – auf deren Anerkennung durch ihr soziales Umfeld angewiesen. Unterbleibt die Anerkennung, muss diese in Konflikten eingefordert werden (vgl. Sichler 2010, 4 ff.). Eine Person kann sich aber auch selbst aufgrund ihrer vorhandenen Identität trotz unterlassener Wertschätzung Anerkennung zollen (vgl. ebd., 29 ff.).

Die wünschenswerte Identifikation mit Arbeit, Beruf und Unternehmen (vgl. Kap. 3.1.3) ist nur möglich, wenn dies gelingt (vgl. Holtgrewe 2003, 212; Baethge 2014). Anderenfalls ist das innere Kohärenzerleben empfindlich gestört, was psychische Beschwerden nach sich zieht (vgl. Kap. 3.1.6). Auch das Bedürfnis nach sozialer Verbundenheit (vgl. Deci/Ryan 1993; Kap. 3.1.4.1) kann nur befriedigt werden, wenn eine wechselseitige Anerkennung der Beteiligten erfolgt.

Holtgrewe (2003) beschreibt am Beispiel zweier Citibank-Callcenter die Vielfalt und Widersprüchlichkeit der Anerkennungs- und Missachtungsverhältnisse im Dienstleistungsgeschäft. Diese multiplizieren sich durch divergierende Interessen in der Dienstleistungstriade (vgl. Kap. 3.1.2). Durch die technisch vorstrukturierten standardisierten Arbeitsabläufe im Callcenter erfahren Kund/-innen die Missachtung ihrer individuellen Anliegen, für die wiederum Callcenter-Angestellte stellvertretend für das Unternehmen Kritik erfahren. Die Arbeitsprozesse stehen in einem dilemmatischen Verhältnis zur Forderung der Unternehmensleitung, dem Anspruch der Belegschaft und der Kundenerwartung, individuelle Problemlösungen zu erarbeiten. Durch die niedrige hierarchische Stellung der Beschäftigten unterbleibt eine Würdigung ihrer zentralen Bedeutung für den Unternehmenserfolg. Dabei bewegen sich die Anerkennungsmechanismen auf unterschiedlichen qualitativen Niveaus. Honneth (2014) unterscheidet drei Typen von Anerkennung:

Liebe: Diese Form der Anerkennung wird vorrangig in Familie und Partnerschaft praktiziert. Sie ist in dem Sinne bedingungslos, als sie nicht an bestimmte Leistungen gebunden ist. Sie verleiht Menschen „ein grundlegendes Selbstvertrauen in die Authentizität und Legitimität ihrer Bedürfnisse und Gefühle“ (Holtgrewe 2003, 212).

Recht: Diese Anerkennungsform verleiht Individuen legitime Ansprüche an die Gesellschaft und ihre Mitglieder. Sie basiert auf einer wechselseitigen Achtung dieser Rechte.

Solidarität: Sie knüpft Anerkennung auf Basis einer Werte- und Solidargemeinschaft an einen – den jeweiligen Möglichkeiten der Individuen angemessenen – Beitrag zu den Zielen der Gesellschaft. In einer kapitalistischen Gesellschaft ist das *Leistungsprinzip* von herausragender Bedeutung. Ein geringes Sozialprestige eines Berufs und eine niedrige Entlohnung deuten darauf hin, dass der Wert des Beitrags einer Tätigkeit gering eingestuft wird (vgl. Sichler 2010, 20 ff.).

Holtgrewe (2003, 213 ff.) macht darauf aufmerksam, dass dennoch alle drei der Anerkennungsformen eine Rolle spielen. So appelliert der Versuch, Kund/-innen zur Identifikation mit dem Dienstleistungsunternehmen zu animieren, an die Anerkennungsform *Liebe*. Auch in der direkten Beziehung zwischen Kund/-in und Mitarbeiter/-in kann diese aufgrund wechselseitiger Sympathie oder gemeinsamer Interessen eine Rolle spielen. Beschäftigte haben darüber hinaus in Abhängigkeit von ihrem Status gewisse *Rechte* – wie z. B. Kündigungsschutz, Lohnfortzahlung im Krankheitsfall –, welche in Anerkennungskämpfen errungen wurden. Diese würdigen einerseits die tägliche Mühe für langfristige Zugehörigkeit zu einem Unternehmen, basieren andererseits auch auf der Idee des *Solidarprinzips*. Holtgrewe (2003) betont zudem, dass (ent)subjektivierte und entgrenzte Arbeitsbedingungen den Beschäftigten auch neuartige Handlungsoptionen zur Wahrung der eigenen Subjektivität eröffnen. Im Arbeitskampf um die Schließung des besagten Callcenters hatten Beschäftigte ein neues Unternehmen eröffnet und sich nicht mit Streiks und Abfindungen begnügt. Dies war ihnen allerdings nur aufgrund von außerberuflich erworbenen Kompetenzen möglich.

3.1.5.2 Empirische Befunde zur Anerkennung im Einzelhandel

Für Auszubildende im Einzelhandel stellt sich das Anerkennungsproblem gleich in zweierlei Hinsicht: Zum einen resultiert dies aus ihrer hierarchisch niedrig angesiedelten Rolle als Auszubildende (vgl. Entwicklungsaufgabe *Anerkennung* in Kap. 2.4.2). Zudem sind die Auszubildenden mit typischen Anerkennungsproblemen ihres Ausbildungsberufes konfrontiert.

Die Bedeutung von Anerkennung in der Dienstleistungsarbeit bzw. im Einzelhandel wurde in einigen Studien näher untersucht. Richter (2003) referiert Befunde einer Studie des Hauptverbandes der gewerblichen Berufsgenossenschaften (HVBG) und des Bundesverbandes der betrieblichen Krankenkassen (BKK) zu Arbeitsbedingungen im Einzelhandel (vgl. Kooperationsprogramm für Arbeit und Gesundheit KOPAG 1998). Auffällig war, dass fehlende Anerkennung im Vergleich zu anderen Berufen – insbesondere im Lebensmitteleinzelhandel – ein herausragender Stressor ist. Ein Drittel der Beschäftigten im Einzelhandel vermisst Anerkennung durch Vorgesetzte (vgl. Schäfer/Schmidt 2016, 70 f.) Erschwerend kommt ein geringes Sozialprestige für die gesamte Branche hinzu (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, 22 f.). Duemmler/Caprani/Felder (2015, 2017) stellten durch Beobachtung von Berufsschulklassen und qualitative Interviews mit Auszubildenden im schweizerischen Detailhandel fest, dass für sie der Umgang mit dem niedrigen Prestige ihres Berufes die Herausbildung einer beruflichen Identität erheblich erschwert bzw. sogar verunmöglicht. Ein hoher Anteil der Auszubildenden hat daher den Wunsch, nach der Ausbildung die Branche zu verlassen.

Voswinkel/Korzekwa (2005) versuchen mittels acht qualitativer Fallstudien in Betrieben des Einzelhandels und der Gastronomie das Paradox aufzuklären, dass einerseits Kundenorientierung proklamiert wird, andererseits aber auch eine Dienstleis-

tungswüste beklagt wird. Sie vermuten die Ursachen in Anerkennungsproblemen des Personals. Hierfür gebe es gleich mehrere Ursachen:

1. Auf der *Makroebene* ein geringes Sozialprestige von Dienstleistungstätigkeiten, welche häufig mit der Vorstellung verbunden sind, sie bedürften keiner besonderen Qualifikation.
2. Auf der *Mesoebene*
 - widersprüchliche Erwartungen und Anforderungen an die Beschäftigten durch die Arbeitgeber;
 - eine Entwertung durch Dequalifizierung;
 - fehlende institutionalisierte Leistungsbewertungen;
 - die Unsichtbarkeit der Arbeit, deren Wert oft nur im Falle von Störungen wahrnehmbar werde, sowie
 - ein problematisches Postulat vom Kunden als König, welches eine Begegnung auf Augenhöhe von vornherein ausschließe.
3. Auf der *Mikroebene* die Aktualisierung der Makro- und Mesoebene durch die Beteiligten sowie das Unvermögen vieler Beschäftigter, einen eigenen Leistungs- oder Berufsstolz zu entwickeln und hierfür Anerkennung zu reklamieren.

Voswinkel/Korzekwa (2005, 64f.) unterscheiden drei elementare Anerkennungsformen im Dienstleistungsgeschäft:

- die *Zuwendung*, d. h. die Wahrnehmung der Dienstleistenden durch die Kund/-innen als Person;
- die *Achtung*, d. h. Höflichkeit, Respekt;
- die *Wertschätzung* in Form der Honorierung besonderer oder regelmäßiger Leistungen.

Im Rahmen der Fallstudien stellten Voswinkel/Korzekwa (ebd., 294 ff.) fest, dass Zuwendung sowie Achtung mangels anderer Quellen von Anerkennung von herausragender Bedeutung für die Dienstleistenden sind. Eine mögliche überindividuelle Lösung der Anerkennungsproblematik sehen sie (ebd., 311 ff.) in der Herausbildung einer professionellen Kundenorientierung, welche Problemlösungen auf Augenhöhe anbietet und eine wechselseitige Perspektivenübernahme erfordert. Diese müsse die Unterordnung unter den Kundenwunsch ebenso überwinden wie einen unreflektierten Eigensinn. Hierzu sei es unter anderem erforderlich, für bisher nicht honorierte Kompetenzen wie soziale und kommunikative Fähigkeiten und Emotionsarbeit Anerkennung zu reklamieren (vgl. Baethge 2014). Ein Weg hierzu sei, dies auch formal zum Gegenstand von Bildungsgängen zu machen. Zudem sei es erforderlich, die mit der Tätigkeit unablässig verbundenen Dilemmata explizit zur Sprache zu bringen.

3.1.5.3 Schule als Identitätsbedrohung

Für Schüler/-innen bzw. Auszubildende verschärft sich die Problematik, wenn sie auch in der Schule Anerkennung vermissen. Die Kritische Erziehungswissenschaft hat darauf aufmerksam gemacht, dass die Identität vieler Lernenden durch die Institution Schule bedroht werde (vgl. Mollenhauer 1976, 1991; Rumpf 1982). Wesentlicher

Impuls war die 1969 erschienene Dissertation Lothar Krappmanns (1975) zu *Soziologischen Dimensionen der Identität*. Theoretische Wurzel war der von G. H. Mead (1934/1967) begründete *Symbolische Interaktionismus* (vgl. Jörissen 2010, 87–108). Demnach entstehe Identität in der durch Sprache vermittelten sozialen Interaktion des Subjekts mit seiner Umwelt. Das Subjekt betrachte sich dabei mit den Augen anderer und mache sich selbst zum Objekt (vgl. Mead 1934/1967, 135 ff.). In diesem Prozess internalisiere das Individuum nach und nach äußere Einflüsse als Teil der eigenen sozialen Identität (= ME). Als Korrektiv diene das ursprüngliche Selbst (= I), welches entscheide, was internalisiert werde (vgl. ebd., 173 ff.). Eine perfekte Übereinstimmung von ME und I (= Identität) ist im Verständnis des Symbolischen Interaktionismus nicht erreichbar (vgl. ebd., 178). Die entstehende soziale Identität (= ME) spiegele Teile der gesamtgesellschaftlichen Realität (vgl. Hoffmann 1997, 34; Mead 1934/1967, 144). Im Rahmen dieses Sozialisationsverständnisses sind Sprache, kommunikative und soziale Fähigkeiten von zentraler Bedeutung für das Gelingen von Identitätsarbeit. Es ist das Verdienst Krappmanns (1975), Identitätsarbeit mit Bezug auf Goffman (1959; 1961/1973; 1963/1986) als balancierendes Rollenhandeln beschrieben zu haben, welches vier zentrale Fähigkeiten erfordert: Identitätsdarstellung, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Rollendistanz (vgl. ausführlich Kap. 6.1.2.2).

Mollenhauer (1976, 1991) und Rumpf (1982) analysierten Interaktionsprozesse in der Schule mit diesem theoretischen Zugang und kamen zu dem Schluss, dass Schule für Lernende durch nicht explizit intendierte Lernprozesse oftmals eine Identitätsbedrohung darstelle. Hierfür identifizierten sie mehrere Ursachen:

- das Machtgefälle in der asymmetrischen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. Rumpf 1982, 25, 69 f.; Mollenhauer 1976, 93 ff.);
- die fehlende Berücksichtigung der Heterogenität der Lernenden (vgl. Rumpf 1982, 69);
- fehlende Anerkennung durch das Leistungsprinzip (Rumpf 1982, 129 ff.) sowie
- die fehlende Anknüpfung von Lerninhalten an die lebensweltlichen Erfahrungen der Lernenden (vgl. Rumpf 1982, 26, 70).

Mollenhauer (1976, 105) formulierte die Notwendigkeit, Lernprozesse als offenen kommunikativen Diskurs zu gestalten:

„Wo immer Lernerwartungen an Individuen gerichtet werden, steht deren Identität zur Diskussion, d. h. die Frage, wieweit sich die in den Erwartungen zum Ausdruck kommende Perspektive in die gebildete und balancierte Identität dieses Individuums integrieren lässt. Der Grad von Repressivität eines Erziehungssystems oder einer Erziehungspraxis ließe sich deshalb danach bestimmen, wieweit dieses für den Bildungsprozess von Individuen und Gruppen fundamentale Erziehungsproblem zum Thema gemacht wird.“

Identitätsarbeit stellt das *Zum-Thema-Machen* dieser Erziehungsproblematik dar (vgl. hierzu auch Mansel 2011). Die von Mollenhauer (1976, 1991) und Rumpf (1982) beschriebene Identitätsbedrohung ist seitens der Selbstkonzeptforschung dahingehend belegt worden, dass soziale Vergleiche und Leistungsrückmeldungen maßgeblichen

Einfluss auf die Selbstkonzeptentwicklung haben und diese Leistung und Interesse positiv wie negativ beeinflussen (vgl. Möller/Trautwein 2015, 187 ff.; König/Wagner/Valtin 2014; Hausser 1997; Kap. 5.2.2.1).

3.1.5.4 Zwischenfazit

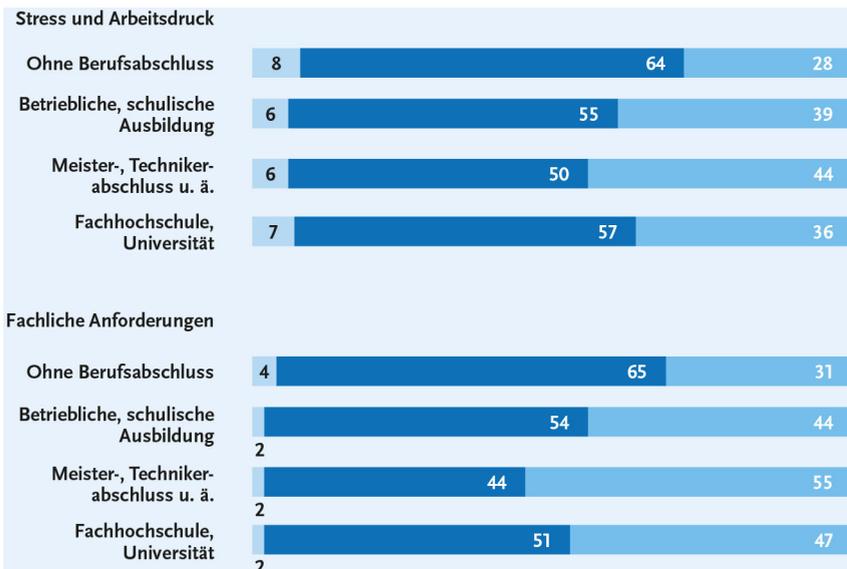
Als weitere Antwort auf Forschungsfrage 3.1 kann zusammenfassend festgehalten werden, dass für Angestellte im Einzelhandel zweifelsohne ein vehementes Anerkennungsproblem besteht, welches die Herausbildung einer beruflichen Identität erheblich erschwert. Die ungünstigen Voraussetzungen auf der Makro- und Mesoebene müssen von den Beschäftigten aber nicht zwangsläufig auf der Mikroebene reproduziert werden. Die Beiträge von Voswinkel/Korzekwa (2005) und Holtgrewe (2003) deuten darauf hin, dass in erheblichem Umfang Potenziale bestehen, Anerkennung durch eine geeignete Identitätsdarstellung aktiv einzufordern. Die Beiträge von Duemmler/Caprani/Felder (2015, 2017) sowie die BIBB-Studie (vgl. Ebbinghaus/Krewerth 2010; Krewerth 2010) zeigen, dass Auszubildenden dies ohne Hilfestellung jedoch nicht gelingt. Dies gilt besonders für Lernende, welche auch im schulischen Umfeld nur wenig Anerkennung erfahren.

3.1.6 Förderung psychischer Gesundheit durch Identitätsarbeit

Abschließend wird nun gezeigt, wie das Phänomen zunehmender psychischer Erkrankungen mit misslingender Identitätsbalance zusammenhängt. Eine alltags-sprachlich sehr bekannte Form psychischer Erkrankung ist der Burn-out (wörtlich: ausgebrannt). Dieses Krankheitsbild wird nun beschrieben, weil das Verständnis der Entstehung von Krankheit im Umkehrschluss Rückschlüsse auf die Möglichkeiten der Förderung von Gesundheit zulässt.

3.1.6.1 Burn-out als Symptom misslungener Identitätsarbeit

Statistiken der BAuA (vgl. Abb. 39) liefern eine Reihe von Indizien für eine gefährdete Identitätsbalance. Fast die Hälfte der Fachkräfte klagt über zunehmenden Stress und steigende fachliche Anforderungen. Mehr als ein Drittel der beruflich Qualifizierten gibt an, in den letzten zwei Jahren von betrieblichen Umstrukturierungen betroffen gewesen zu sein (vgl. BAuA 2019, 32; Rigotti/Otto/Köper 2014). Die tatsächlichen Arbeitszeiten liegen häufig deutlich über den vertraglich vereinbarten (vgl. Abb. 40). Deutlich mehr als ein Drittel der Beschäftigten klagt über Müdigkeit und Erschöpfung, ein Fünftel über Schlafstörungen (vgl. BAuA 2019, 29). Jedoch nur ein Sechstel der betroffenen Männer und weniger als ein Drittel der Frauen suchen professionelle Hilfe (vgl. Lademann et al. 2006; BPTK 2016). Frauen sind deutlich häufiger wegen psychischer Erkrankungen arbeitsunfähig als Männer (vgl. BAuA 2019, 48).



hellblau: abgenommen, dunkelblau: gleich geblieben, mittelblau: zugenommen

Abbildung 39: Stress und fachliche Anforderungen nehmen zu (in % der Befragten) (BAuA 2019, 34; BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2018)

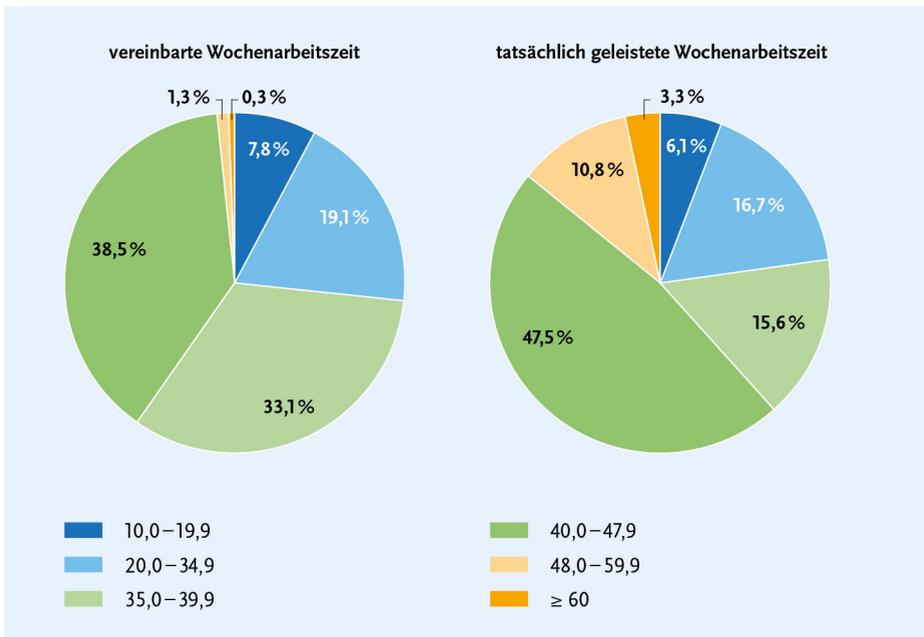


Abbildung 40: Vergleich vereinbarte und tatsächliche Arbeitszeiten (BAuA 2016, 36)

Burn-out als Syndrom psychischer und physischer Erschöpfung wurde 1974 erstmals von Herbert Freudenberger (1974) am Beispiel ehrenamtlicher Mitarbeiter/-innen von Hilfsorganisationen beschrieben. 1981 veröffentlichte Christina Maslach das auf soziale Helferberufe zugeschnittene *Maslach Burn-out Inventory*, welches trotz einiger testtheoretischer Mängel (vgl. Burisch 2014, 35 ff.; Voss/Weiss 2013, 38; Neckel/Wagner 2013, 10) seitdem in 90 % aller empirischen Studien eingesetzt wird. Da es die Skalen *Emotionale Erschöpfung*, *Depersonalisation* und *Leistungsunzufriedenheit* beinhaltet, wird das Syndrom oft inhaltlich mit diesen drei Merkmalen gleichgesetzt, obwohl es eine verbindliche Definition nicht gibt und seine wissenschaftliche Anerkennung als Krankheit noch aussteht (vgl. Burisch 2014, 16, 22; Nerding 2011, 87; Hacker 2009, 233; Voss/Weiss 2013, 37 f.; Vogelmann 2013). Es ist als Gegenpol zum Engagement (vgl. Kap. 3.1.3.1) konzeptualisiert. Depersonalisation zeigt sich durch Zynismus, Leistungsunzufriedenheit durch das Gefühl, nicht genug zu bewirken. Burisch (2014, 18 f.) definiert Burn-out als Fehlbelastung, welche seit mehr als sechs Monaten Beschwerden von Müdigkeit und Erschöpfung erzeugt. Im fortgeschrittenen Stadium kann sie zum Ausscheiden aus dem Beruf und Suizid führen.

Mit dem Anstieg psychischer Erkrankungen erfreut sich das Phänomen in den letzten 10 bis 20 Jahren eines hohen Interesses in der Populärpresse (vgl. Heinemann/Heinemann 2013; Vogelmann 2013). Seit 1991 wird Burn-out auch in der ICD-Klassifikation der WHO aufgeführt, jedoch nur als Problem der Lebensführung mit gesundheitlicher Auswirkung und nicht als anerkannte Krankheit (vgl. Burisch 2014, 7; Heinemann/Heinemann 2013; Vogelmann 2013). Laut BKK-Gesundheitsreport (vgl. Knieps/Pfaff 2016, 62 ff.) sind die Arbeitsunfähigkeitstage mit der Zusatzdiagnose Burn-out (Z73) zwischen 2004 und 2011 zunächst um das 18-fache gestiegen und seitdem rückläufig bis stagnierend (vgl. Burisch 2014, 18; Voss/Weiss 2013, 37 ff.). Einschließlich der Hauptdiagnosen *Anpassungsstörung* (F43), *neurotische Störung* (F48) und *Unwohlsein/Ermüdung* (R53) ist jedoch ein deutlicher Anstieg seit 2005 zu verzeichnen (vgl. Abb. 41).

Die Ursachen des Syndroms werden intensiv diskutiert: einerseits werden Persönlichkeitsmerkmale der Betroffenen, andererseits Umgebungsvariablen des Arbeitsplatzes verantwortlich gemacht (vgl. Hacker 2009, 235 ff.; Nerding 2011, 88; Burisch 2014, 170 ff.; Heinemann/Heinemann 2013). Burn-out wurde inzwischen für 60 Berufe beschrieben, die überwiegend mit Menschen zu tun haben und Emotionsarbeit erfordern (vgl. Burisch 2014, 23 ff.). Dass regelmäßige emotionale Dissonanzen – z. B. durch Rollenkonflikte – Burn-out begünstigen, gilt als empirisch gesichert. Emotionsarbeit ist aber kein Risikofaktor (vgl. Hacker 2009, 2008; Nerding 2011, 89). Soziale Unterstützung und Handlungsspielräume stellen Schutzfaktoren dar (vgl. Nerding 2011, 89; Hacker 2009, 236). Burisch (2014, 171) kommt nach 25 Jahren Forschungsarbeit zu dem Schluss, dass als Ursache ein Misfit von Individuum zu gefährdenden Arbeitsbedingungen am plausibelsten ist (vgl. auch Hacker 1995, 258 f.). Letztere können gesellschaftspolitisch-sozialer Art sein oder die Organisations- und Arbeitsprozessgestaltung betreffen (vgl. Hacker 2009, 240). Da ein solches Misfit als Störung des Verhältnisses zwischen Person und Umwelt für die Betroffenen ein Identitäts-

problem darstellt, kann Burn-out demnach als Beanspruchungsfolge dauerhaft gestörter Identitätsbalance verstanden werden. Burisch (2014, 170 ff.) stellt fest, dass die jeweiligen Bedingungskonstellationen sehr individuell sind und daher die in der Medizin übliche Suche nach Risikofaktoren in die Irre führt (vgl. Voss/Weiss 2013, 43; Heinemann/Heinemann 2013). Es gibt zahlreiche Phasenmodelle, welche den Entstehungsprozess von Burn-out beschreiben, empirisch jedoch nicht gesichert sind (vgl. Hacker 2009, 234 f.; Burisch 2014, 40 ff.). Burisch greift auf ein Modell gestörter Handlungsepisoden zurück (vgl. 2014, 143 ff.), welches durch Autonomieeinbußen gekennzeichnet ist, weil

- subjektiv bedeutsame Ziele nicht oder nur schwer erreichbar sind;
- negative Nebenwirkungen eintreten oder
- eine erhoffte Belohnung ausbleibt.

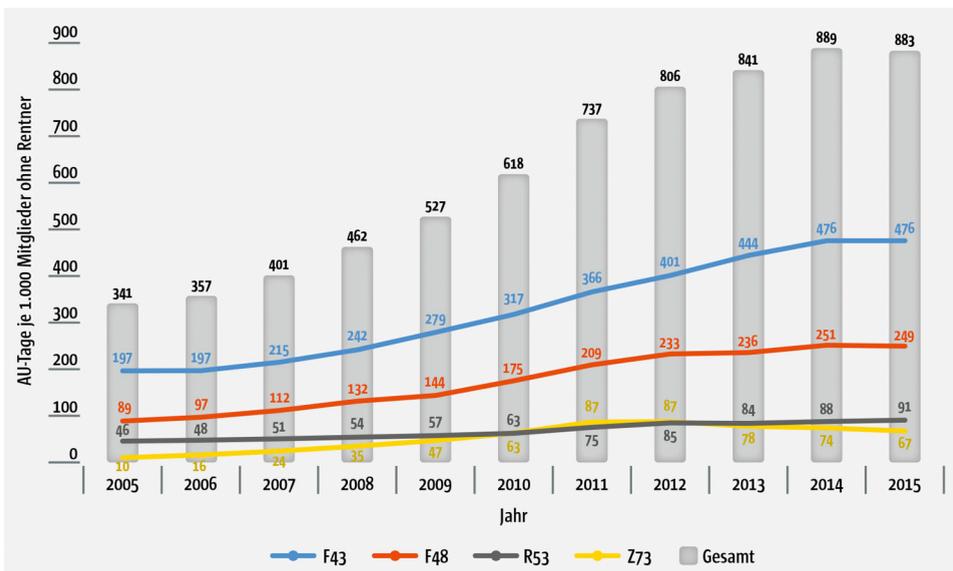


Abbildung 41: Arbeitsunfähigkeitstage der BKK-Mitglieder ohne Rentner, Burn-out-Syndrom und alternative Codierungen (Kneips/Pfaff 2016, 64)

Burn-out-Betroffene machen besonders häufig Erfahrungen gescheiterter Bewältigungsversuche, ohne dass zwischenzeitlich Erholungsmöglichkeiten bestehen. Diese können durch ungünstige Copingstile begünstigt werden, die häufig auf starke Motive wie Helfen- oder Leistenwollen, hohe Erwartungen und Maßstäbe und mangelnde Selbstfürsorge zurückzuführen sind (vgl. ebd., 155 ff.). Oft entsteht eine Tendenz, sich nicht mehr weiter der Situation aussetzen zu wollen, ohne über geeignete Alternativen zu verfügen. Es entstehen Gefühle der Hilfslosigkeit, der Resignation und Sinnlosigkeit. Zahlreiche Autoren (vgl. Neckel/Wagner 2013; Voss/Weiss 2013; Sennett 2000; Burisch 2014, 241 ff.) sehen einen engen Zusammenhang zwischen dem starken Anstieg psychischer Erkrankungen und den gesellschaftlich-sozialen Be-

dingungen einer neoliberal geprägten Wirtschaftsordnung. Burn-out sei eine Sozialpathologie (vgl. Thunman 2013; Heinemann/Heinemann 2013; Vogelmann 2013). So weisen Voss/Weiss (2013) und Burisch (2014, 241 ff.) auf das dem Neoliberalismus innewohnende *Selbstbestimmungsparadox* hin. Die durch Subjektivierung und Entgrenzung entstehenden Freiheiten führten durch sozialen oder persönlichen normativen Druck sowie indirekte Steuerungsmechanismen häufig zur Selbstaussbeutung (vgl. Gross 2005a). Die Erwerbstätigen seien zwar frei, aber nicht autonom (vgl. Burisch 2014, 248; Elster 2007). Hierzu gehört nach Auffassung Honneths (2002) die Forderung nach Selbstverwirklichung. Häufig gehe dies einher mit einer ideologieartigen *Überidentifikation* mit der Arbeit, dem Beruf oder dem Unternehmen (vgl. Kap. 5.2.5). Die Beschäftigten glauben, sich mit eigenen Werten und Zielen zu identifizieren, die aufgrund normativer Zumutungen des sozialen Umfeldes internalisiert wurden (vgl. Neckel/Wagner 2013; Burisch 2014, 245 ff.; Thunman 2013). Dem Arbeitgeber sei so ein Gesamtzugriff auf die Persönlichkeit der Beschäftigten möglich. Die positiven Effekte von Identifikation (vgl. Kap. 3.1.3) treten aber nur vorübergehend ein und führen mittelfristig zu psychischen Erkrankungen und Arbeitsunfähigkeit. Thunman (2013) fand in qualitativen Interviews mit Burn-out-Erkrankten ausnahmslos Muster, die der Beschreibung einer Selbstverwirklichung im Sinne Honneths (2002) entsprachen, aber als integrativer Teil der eigenen Identität wahrgenommen wurden. Entscheidend sei nach Auffassung von Burisch (2014, 247), ob die Betroffenen noch über die Autonomie verfügen, sich von den normativen Erwartungen des Umfeldes zu distanzieren. Häufig findet eine Ernüchterung erst statt, wenn die Überforderung nicht mehr zu leugnen ist (vgl. Thunman 2013).

Da das Person-Umwelt-Verhältnis bei der Entstehung von Burn-out entscheidend ist, sind persönliche Präventionstrainings zwar grundsätzlich sinnvoll, im Falle der Missachtung der Gestaltungskriterien humangerechter Arbeit (vgl. Kap. 3.1.4) können sie die Frustrationsspirale jedoch beschleunigen, wenn diese sich nicht ändern lassen. Hacker (2009, 241) betont daher ebenso wie Burisch (2014, 247 f.), dass bedingungs- und personenbezogene Gestaltungsmaßnahmen Hand in Hand gehen müssen. Eine gemeinschaftliche Studie der BGHW und der DAK im Groß- und Einzelhandel (vgl. Marschall/Barthelmes 2016, 45 ff.) zeigt enge Zusammenhänge zwischen der betrieblichen Gesundheits- und Sicherheitskultur und der Arbeitsfähigkeit der Angestellten. Diese wurde mit dem empirisch validierten *Work Ability Index* (vgl. Hasselhorn/Freude 2007; Ilmarinen/Tempel/Giesert 2002) gemessen. Dieser erfasst mit einem interaktionistischen Ansatz das Zusammenspiel von individuellen Voraussetzungen und situativen Arbeitsbedingungen. Das Gesundheits- und Sicherheitsklima wurde mittels elf Dimensionen erfasst. Es wurden enge Korrelationen zwischen fast allen Dimensionen und dem Work Ability Index gefunden. Auffällig ist eine hohe Streuung zwischen den Betrieben. Am einflussreichsten ist der *Stellenwert von Gesundheit im Unternehmen*. Die Gesundheits- und Sicherheitskultur im Handel ist nur mittelmäßig ausgeprägt – unbefriedigend sind insbesondere *Partizipation und Information* und *gesundheitsförderliche Angebote* sowie das diesbezügliche Problembewusstsein der Führungskräfte (vgl. Abb. 42).

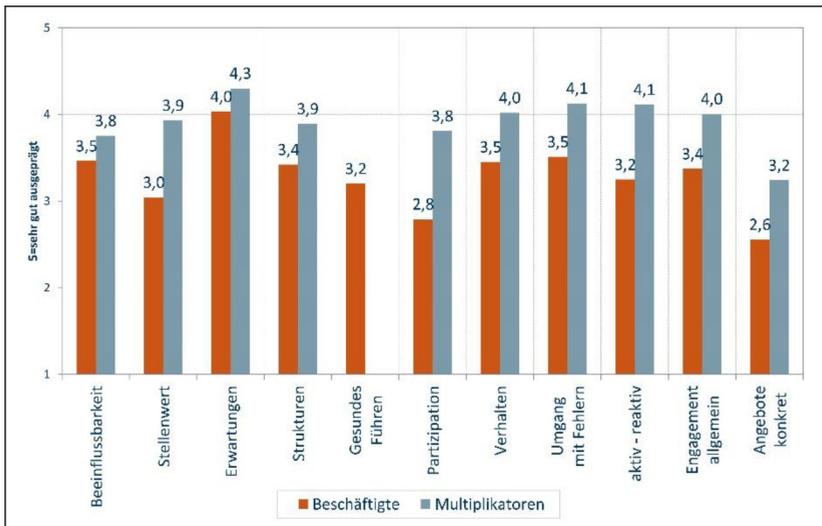


Abbildung 42: Dimensionen der Gesundheits- und Sicherheitskultur im Handel (IGES Institut, Marschall/ Barthelmes 2016, 24)

3.1.6.2 Salutogenese

Während die Medizin mit ihrer Suche nach Ursachen und Risikofaktoren (*Pathogenese*) das Person-Umwelt-Verhältnis nur unzureichend würdigt, interessiert sich der Soziologe Aaron Antonovsky (1997) mit seinem Konzept der *Salutogenese* für die Voraussetzungen der Entstehung von Gesundheit. Dabei sieht er Gesundheit und Krankheit – aber auch Stressoren und Ressourcen – nicht als dichotome Zustände, sondern als Ausprägung auf einem Kontinuum (vgl. ebd., 22 f.); die pathogenetische und die salutogenetische Sichtweise sieht er als komplementär an (vgl. ebd., 29 f.; Höfer 2000, 86 ff.). Das Konzept stellt eine Weiterentwicklung des *Stressmodells von Lazarus* dar (vgl. Abb. 43; Bengel et al. 60 ff.). Aufbauend auf Beobachtungen an Überlebenden des Holocaust, eigenen empirischen Untersuchungen und salutogenetischen Interpretationen pathogenetisch angelegter Studien entwickelt er seine Theorie des *Sense of coherence (SOC)*. Dieses ins Deutsche als *Kohärenzsinn oder -gefühl* übersetzte Konstrukt umfasst sowohl kognitive, affektive, motivationale als auch verhaltensbezogene Aspekte. Es bezeichnet eine *globale Orientierung* (vgl. Antonovsky 1997, 36), die ausdrückt, in welchem Ausmaß ein Individuum darauf vertraut,

- Einflüsse aus der Umwelt zu verstehen (*Verstehbarkeit: kognitiver Aspekt*);
- über Ressourcen zur Bewältigung auftretender Anforderungen zu verfügen (*Handhabbarkeit: verhaltensbezogener Aspekt*);
- dass Anstrengungen einem sinnvollen Zweck dienen (*Bedeutsamkeit: affektiv-motivationaler Aspekt*).

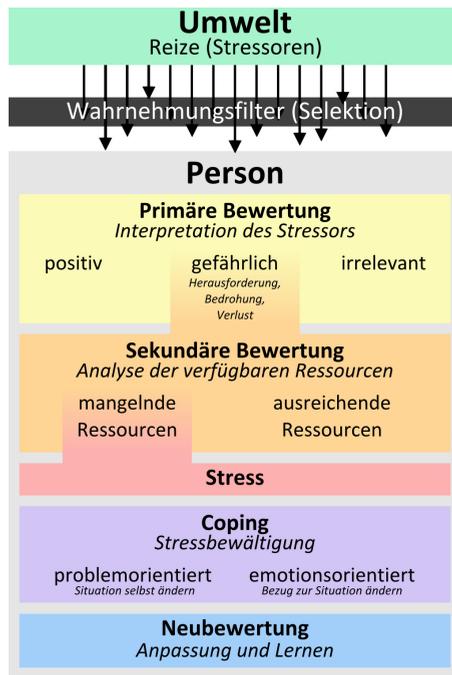


Abbildung 43: Stressmodell von Lazarus (Lazarus/Folkman 1987; Darstellung: Guttman, P. CC-BY-SA 4.0)

Die motivationale Komponente beurteilt Antonovsky als die wichtigste, da sie das Individuum dazu bewege, Verstehbarkeit und Handhabbarkeit zu verbessern (vgl. ebd., 36 f.). Der SOC entstehe durch Gruppen ähnlicher Lebensereignisse, welche durch „Konsistenz, Partizipation bei der Gestaltung des Ergebnisses und einer Balance zwischen Überlastung und Unterforderung“ gekennzeichnet seien (vgl. ebd., 36). Zentrale Determinanten des SOC seien „übergeordnete psychosoziale generalisierte Widerstandsressourcen und -defizite“ (ebd., 43 f.), welche den Sense of coherence durch die generalisierte Erfahrung (de)stabilisierten, da eingeübte Bewältigungsstrategien (nicht) verfügbar seien.

Stressoren könnten akute tägliche Widrigkeiten, chronische Erfahrungen inadäquater Ressourcen oder wichtige Lebensereignisse sein, welche Spannungen erzeugten (vgl. ebd., 44). Ob Stressoren sich negativ, neutral oder gesundheitsförderlich auswirkten, hänge davon ab, wie die subjektive Bewertung des Stressors sei und ob geeignete Bewältigungsstrategien gefunden würden (vgl. Abb. 43; Antonovsky 1997, 123 ff.). Für diese Annahme gibt es aus der Stress- und Resilienzforschung bereits empirische Belege (vgl. Lazarus/Folkman 1987; Nöker/Petermann 2008; Wustmann 2005). Personen mit einem starken SOC hätten eine ausgeprägtere Disposition, neuartigen Anforderungen offen gegenüberzustehen und ein breites Repertoire an mobilisierbaren Bewältigungsstrategien (vgl. Antonovsky 1997, 166). Bei einem schwachen SOC bestehe hingegen die Gefahr der Paralyse und damit das Risiko des Scheiterns, welches eine weitere Destabilisierung des SOC zur Folge habe (vgl. ebd., 123 ff.;

Höfer 2000, 86 ff.). Besorgniserregend seien vor allem chronische Stressoren, welche den SOC regelmäßig durch die Erfahrung der Nichtverfügbarkeit geeigneter Handlungsoptionen schwächen (vgl. Antonovsky 1997, 43 ff.). Der SOC sei Ausdruck vorhandener Widerstandsressourcen des Individuums. Dieses könnten laut Antonovsky (1980, 102 ff; Höfer 2000, 80 ff.) sein:

- physische Ressourcen, die sich aus der körperlichen Disposition ergeben;
- materielle Ressourcen, z. B. Einkommen, Vermögen;
- psychische Ressourcen, z. B. Wissen, Intelligenz, Einstellungen;
- tiefe Beziehungen zu anderen Menschen, z. B. Eltern und Freunde;
- institutionalisierte Bindungen zu Gemeinschaften, z. B. die Betriebszugehörigkeit, der Sportverein, die Religionszugehörigkeit oder Ähnliches.

Als besonders wichtige psychische Ressource hebt Antonovsky mit Bezug auf die psychotherapeutischen Arbeiten von Erikson mit Jugendlichen (1966) die *Ich-Identität* hervor. Darunter versteht er ein Gefühl der inneren Person, welches integriert und stabil, aber dennoch dynamisch und flexibel, sozial eingebunden und autonom sei (vgl. Antonovsky 1980, 108; Höfer 2000, 80 ff.). Der SOC müsse sich nicht auf die gesamte Erfahrungswelt einer Person beziehen, sondern könne auch auf einen Lebensbereich begrenzt sein. Dieser darf nach Antonovsky (1997, 39 f.) jedoch nicht die eigenen Gefühle, die unmittelbaren interpersonellen Beziehungen, die wichtigste eigene Tätigkeit und existentielle Fragen ausklammern. So wäre ein SOC für einen Vollzeitbeschäftigten nicht erreichbar, wenn er diesen allein in der Familie sucht.

Antonovsky entwickelte für das SOC-Konzept ein Messinstrument, welches in zahlreichen empirischen Studien erprobt wurde (vgl. ebd., 71 ff.). Eine von Eriksson/Lindström (2006) durchgeführte Auswertung von 458 wissenschaftlichen Studien und 13 Dissertationen aus dem englischsprachigen und skandinavischen Raum, in denen die SOC-Skala zur Anwendung kam, hat (ebenso wie Höfer 2000 und Bengel et al. 2001) enge Zusammenhänge zwischen dem gemessenen SOC und Indikatoren für psychische Gesundheit gefunden. So besteht eine stark positive Korrelation zwischen psychischem Wohlbefinden und dem SOC, eine stark negative mit Burn-out und Depression. In mehreren – jedoch nicht allen – Langzeitstudien erwies sich der SOC als guter Prädiktor für psychische Gesundheit. Eriksson/Lindström (2006, 379) plädieren daher unter Würdigung der Kritik am Konzept dafür, die Forschung bezüglich des Konzepts zu intensivieren und ihm eine stärkere Bedeutung in der gesundheitlichen Prävention beizumessen.

Eine Studie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA; vgl. Bengel et al. 2001, 40 ff., 89 ff.) bemängelt eine unzureichende empirische Fundierung der theoretischen Annahmen sowie einige Widersprüche zwischen Theorie und Empirie. So gebe es zwar zahlreiche Korrelationsbefunde in Querschnittstudien, aber kaum Erkenntnisse über Kausalitäten und den Entstehungsprozess des SOC (zur positiven Wirkungsweise des SOC auf Gesundheitsverhalten und Bewältigungsstrategien vgl. Franke 1997). Entgegen der Annahmen von Antonovsky konnten keine Zusammenhänge zwischen SOC und *körperlicher* Gesundheit gefunden werden. Auch die durch

Erikson (1966) inspirierte Annahme, der SOC bleibe nach Eintritt in das Erwachsenenalter relativ stabil, ist nicht haltbar (vgl. Höfer 2000, 103, 271 ff.; Schiepe 2008; Bengel et al. 2001, 92). Der Mehrwert des Konzepts sei nach Einschätzung der BzGA begrenzt, da es eine große Nähe zu ähnlichen, teils besser erforschten Konzepten wie *Widerstandsfähigkeit* (vgl. Kobasa/Maddi/Kahn 1982), *Kontrollüberzeugungen* (vgl. Wallston/Wallston 1978), *Resilienz* (vgl. Wustmann 2005; Nöker/Petermann 2008), *erweitertes biopsychosoziales Modell* (vgl. BzGA 2001, 16 ff.; Egger 2008) oder *Selbstwirksamkeit* (vgl. Bandura 1977) aufweise (vgl. Bengel et al. 2001, 52 ff., 89 ff.; Höfer 2000, 96 ff.; zum Stand der Konstruktvalidierung vgl. Franke 1997). Antonovsky hatte jedoch ein ausgeprägtes Interesse, solche Erkenntnisse anderer Forschungslinien in seine Theorie zu integrieren. Die BzGA würdigt daher, dass das Salutogenese-Konzept eine integrative Gesundheitstheorie anbiete, welche den Blick ganzheitlich auf Ressourcen, Umweltfaktoren und den Erwerb gesundheitsförderlicher Kompetenzen lenke, wie es die Ottawa-Charta der Weltgesundheitsorganisation (vgl. WHO 1986) fordere.

Unschwer ist die Nähe des Salutogenese-Konzepts zum Konzept Identität – wie es in Kapitel 1.4.5 konzeptualisiert wurde – erkennbar. Die Entstehung des SOC stellt eine übersituative Verarbeitung situativer Erfahrung dar, wie sie auch für Identitätsarbeit typisch ist. Der SOC beinhaltet ebenso wie Identität Fragen des Subjekt-Umwelt-Verhältnisses, Vorstellungen vom eigenen Handlungsvermögen und Sinnfragen. Renate Höfer (2000) wirft dabei die Frage auf, wie Identität, Gesundheit und Kohärenzgefühl miteinander zusammenhängen und führt hierzu quantitative und qualitative Studien mit einer Kohorte benachteiligter Jugendlicher aus der Jugendhilfe durch. Hierbei vertritt sie ein Identitätsverständnis, welches alle fünf der in Kapitel 1.4.5 genannten psychischen Funktionen von Identitätsarbeit umfasst (vgl. Höfer 2000, 181 ff.; Straus/Höfer 1997). Höfer (2000, 64 ff.) präferiert das Salutogenese-Konzept gegenüber dem in der Medizin etablierten biopsychosozialen Modell, weil es die Einbeziehung der Identitätsarbeit ermöglicht. Höfer (ebd., 146 ff.) erarbeitet in der Auseinandersetzung mit identitätstheoretischen Stressbewältigungsmodellen (vgl. Thoits 1991; Burke 1991; Berzonsky 1992) und ihren empirischen Befunden einen dreifachen Zusammenhang zwischen Identität, Gesundheit und Kohärenzgefühl (vgl. Höfer 2000, 205 ff.):

- *Stressoren können identitätsrelevant sein*, wenn sie die Balance zwischen inneren und äußeren Bedingungen erschweren, z. B. Spannungsverhältnisse zwischen dem angestrebten und realisierbaren Selbstkonzept, soziale Konflikte, die Infragestellung bedeutsamer Identitätsaspekte, Rollenübergänge oder regelmäßig wiederkehrende negative Erfahrungen, wie z. B. fehlende Anerkennung (vgl. Kap. 3.1.5). Hierdurch können sowohl die Handlungsfähigkeit als auch die Erreichung der Identitätsziele beeinträchtigt werden (vgl. Thoits 1991; Burke 1991; Berzonsky 1992).
- *Identität kann Quelle des Kohärenzgefühls sein*, wenn es dem Individuum gelingt, das Gefühl zu entwickeln, die Umwelt zu verstehen, in ihr erfolgreich agieren zu können und subjektiv sinnvolle (Identitäts-)Ziele zu verfolgen. Damit sind alle Komponenten des Kohärenzgefühls angesprochen.

- *Gesundheit (bzw. ggf. Krankheit) stellt eine Teilidentität dar*, welche das Verhältnis des Subjekts zu Krankheit und Gesundheit bestimmt und damit auch sein Gesundheitsverhalten beeinflusst.

3.1.6.3 Zwischenfazit

Die dargestellten Zusammenhänge zwischen Identitätsbalance, Handlungsorientierung und Gesundheit liefern weitere Argumente für die Notwendigkeit, berufliche Identitätsarbeit zu fördern (Forschungsfrage 3.1). Aus den genannten Befunden kann gefolgert werden, dass

- es enge Zusammenhänge zwischen gelingender Identitätsbalance und psychischem Wohlbefinden gibt und die Förderung von Identitätsarbeit der Prävention psychischer Erkrankungen einschließlich Burn-out dienen kann;
- das Bildungsziel beruflicher Handlungskompetenz eine gesundheitsförderliche Wirkung impliziert, wenn es sich nicht auf die Aspekte *Verstehen* und *Können* reduziert, sondern auch den *subjektiven Sinn* des Handelns erschließt;
- eine immer wieder geforderte Wende von der Defizit- zur Ressourcenorientierung in der Pädagogik positive Effekte auf das psychische Wohlbefinden und die Handlungsfähigkeit der Lernenden erwarten lässt und
- durch eine salutogenetische Perspektive die Möglichkeit der aktiven Beeinflussung des psychischen Wohlbefindens durch die Betroffenen deutlich wird. Das biopsychosoziale Modell (vgl. Egger 2008) betrachtet den Menschen zwar auch als Einheit von Leib und Seele in seiner sozialen Eingebundenheit, es nimmt aber nach wie vor die Perspektive eines Experten (= Arzt) ein, dessen Auftrag es ist, gesundheitliche Defizite zu beseitigen.

Antonovsky (vgl. 1997, 118 ff.; Bengel et al. 2001, 69 ff.) selbst schätzte die Möglichkeiten der intentionalen Beeinflussung des Kohärenzgefühls als begrenzt ein. Dass in empirischen Studien bei einigen Proband/-innen große Veränderungen des SOC nach bedeutenden Lebenserfahrungen beobachtet wurden, spricht jedoch eher für eine Beeinflussbarkeit von außen (vgl. Höfer 2000, 271 ff.). So zielen z. B. die ressourcenorientierte Psychotherapie und Coachingverfahren auf eine relativ kurzfristige Erweiterung der Handlungsfähigkeit der Patienten bzw. Klienten ab, was den SOC über die Handlungs- und Sinnkomponente positiv beeinflussen dürfte.

Einschränkend ist anzumerken, dass ein hoher SOC nichts über die *moralische Qualität* eines sinnhaft erlebten Handelns aussagt. Antonovsky (vgl. ebd. 1997, 40 ff.) beobachtete auch Formen rigiden SOC, der sich stark auf soziale Rollen und Zugehörigkeiten stützt (vgl. Tajfel 1982). Beispiele hierfür sind religiöser Fanatismus oder Rassismus (vgl. Kap. 5.2.5). So geht Antonovsky davon aus, dass die Protagonisten des Nazi-Regimes einen hohen SOC gehabt haben. Daher sind bei der Gestaltung der Person-Umwelt-Beziehung explizit auch ethische Aspekte der Identitätsarbeit zu beleuchten. Da diese im Falle der kaufmännischen Dienstleistungsarbeit in einem ökonomisch geprägten Umfeld zu leisten ist, sind hierfür wirtschaftsethische Ansätze relevant (vgl. Kap. 5.1).

3.1.7 Zusammenfassung und Konsequenzen

In diesem Kapitel (3.1) wurden zur Analyse der synchronen Perspektive beruflicher Identitätsarbeit typische Konfliktsituationen in kaufmännischen Berufen skizziert (Kap. 3.1.1 und 3.1.2). In Kapitel 3.1.3 wurden mit Rückgriff auf empirische Studien der Dienstleistungsforschung positive Effekte einer Identifikation mit dem Beruf, Betrieb und/oder der Arbeit dargelegt. Zudem wurde mittels berufs- und wirtschaftspädagogischer Studien gezeigt, dass die Identifikation vom Ausbildungsberuf und dem Berufswunsch abhängt und sich – je nach Lern- und Arbeitsumgebung – im Ausbildungsverlauf sowohl positiv als auch negativ verändern kann. Die hierbei deutlich gewordenen positiven Einflussfaktoren auf die Identifikation wurden in Kapitel 3.1.4 mithilfe der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci/Ryan (1993) begründet und mit einschlägigen Studien sowie Erkenntnissen der Arbeitspsychologie zur humanen Gestaltung der Arbeit empirisch belegt. In Kapitel 3.1.5 wurde dargestellt, dass unlösbare berufliche Konflikte und ungünstige Rahmenbedingen zu einem Anerkennungsdefizit bei den Beschäftigten im Einzelhandel führen, welches ihre berufliche Identität gefährdet. In Kapitel 3.1.6 wurde gezeigt, dass die steigende Zahl psychischer Erkrankungen mit gestörten Person-Umwelt-Verhältnissen am Arbeitsplatz zusammenhängt, d. h. vielen Beschäftigten gelingt es nicht, ihre berufliche Identität auszubalancieren und für ihr Wohlbefinden am Arbeitsplatz zu sorgen. Im Laufe des Argumentationsgangs wurden mehrere Gründe für die Notwendigkeit, synchrone berufliche Identitätsarbeit zu fördern, herausgearbeitet. Es wurde deutlich,

- dass der Umgang mit Rollenkonflikten – und damit berufliche Identitätsarbeit – eine zentrale berufliche Handlungskompetenz im Dienstleistungsgeschäft darstellt;
- dass eine Identifikation der Beschäftigten mit ihrem Beruf, ihrer Arbeit oder ihrem Betrieb den wirtschaftlichen Erfolg des Unternehmens, die wahrgenommene Dienstleistungsqualität durch die Kundschaft und das Wohlbefinden der Beschäftigten fördert, wenn Rollenkonflikte im Sinne gelingender Identitätsbalance erfolgreich bewältigt werden;
- dass die Entwicklung beruflicher Identität eng mit beruflicher Kompetenzentwicklung verknüpft ist und diese durch die Art der Aufgabenstellungen, die Art der sozialen Einbindung sowie Gestaltungsspielräume positiv beeinflusst werden kann;
- dass die wünschenswerten entwicklungsförderlichen Bedingungen immer häufiger nicht vorliegen und Beschäftigte die Anerkennung ihrer Bedürfnisse oft aktiv einfordern müssen;
- dass psychische Gesundheit gelingende Identitätsarbeit voraussetzt und auch unter herausfordernden Bedingungen durch eine gezielte Ressourcenorientierung gefördert werden kann, da subjektive Bewertungen das Ausmaß der Beanspruchung durch Stressoren bestimmen.

Dabei wurde für den Einzelhandel im Vergleich zu anderen Berufen ein besonderer Förderbedarf festgestellt. Es wurde deutlich, dass die in Kapitel 2.1.2 beschriebenen Geschäftsmodelle zu Rollenkonflikten und tendenziell ungünstigen Bedingungs-

konstellationen am Arbeitsplatz führen. Hiervon sind insbesondere Beschäftigte im Lebensmitteleinzelhandel und Verkäufer/-innen betroffen. Als Folge leiden die Betroffenen unter Anerkennungsproblemen, welche durch das geringe Berufsprestige verstärkt werden. Um das psychische Wohlbefinden nachhaltig zu gewährleisten, müssen die Beschäftigten vorhandene Handlungsspielräume im Sinne einer präventiven Selbstfürsorge nutzen, um ihren Arbeitsplatz ihren Bedürfnissen entsprechend mitzugestalten. Hierzu sind Auszubildende und Beschäftigte häufig nicht ohne Unterstützung in der Lage und bedürfen einer gezielten Förderung (vgl. Kap. 2.4).

3.2 Die diachrone Perspektive: berufsbiografische Gestaltung

„Wer die Freiheit aufgibt, um Sicherheit zu gewinnen, wird am Ende beides verlieren.“
(Benjamin Franklin, 1706–1790)

Nachdem der Blick auf die synchrone Perspektive beruflicher Identitätsarbeit zahlreiche Gründe geliefert hat, diese gezielt zu fördern, widmet sich dieses Kapitel der diachronen Perspektive. Im Kapitel 2.3.4 wurde bereits gezeigt, dass die Geschäftsstrategien der Einzelhandelsunternehmen zu diskontinuierlichen, individualisierten Berufsbiografien der Beschäftigten führen. In diesem Kapitel soll entsprechend der Forschungsfrage 3.2 herausgearbeitet werden, warum es die Destandardisierung von Berufsbiografien notwendig macht, berufliche Identitätsarbeit zu fördern.

3.2.1 Der Mythos der Normalbiografie

An dieser Stelle wird zunächst geklärt, ob es sich bei dem für den Einzelhandel beschriebenen Phänomen um einen empirisch gesicherten flächendeckenden Trend der modernen Arbeitswelt handelt. Bolder (2006, 2004) macht nämlich darauf aufmerksam, dass es sich um Spezifika ausgewählter Branchen – wie z. B. der New Economy – handeln könnte. Durch eine ungeprüfte Verallgemeinerung könne eine (mediengestützte) kollektive Vorstellung von einem Phänomen Realität überhaupt erst schaffen (vgl. das Thomas-Theorem bei Merton 1995) und hierdurch zu unangemessenen Schlussfolgerungen in der pädagogischen Praxis und Bildungspolitik führen. Insbesondere kann ein intensiver Diskurs über unsichere Berufsbiografien Ängste bei Erwerbstätigen schüren, welche ihre realen berufsbiografischen Entscheidungen beeinflussen. Zudem entlarvt er durch einen historischen Rückblick den Mythos der Normalbiografie als Vergleichsmaßstab (vgl. ebenso Becker 2004; Konietzka 2004; Heinz 1995, 64 ff.). Eine rund 40 Jahre währende durchgängige Berufstätigkeit zwischen Ausbildung und Renteneintritt sei mehr Leitbild denn Realität und als normativer Anspruch der Arbeitnehmerschaft auf eine maximale Wochen- und Lebensarbeitszeit zu deuten, der erst mit Einführung der Sozialversicherung entstanden sei. Durch historische Ereignisse (Weltkriege, Wirtschaftskrisen) habe es bei vorangegangenen Generationen erhebliche Brüche in den Berufsbiografien gegeben. Für Frauen

war bis weit in die 60er-Jahre hinein eine Erwerbsbeteiligung nicht die Regel und ist bis heute mit einem hohen Teilzeitanteil verbunden. Auch die Biografien von Migrant/-innen weisen Besonderheiten auf.⁵

Die empirische Untersuchung von Erwerbsverläufen mittels quantitativer Längsschnittstudien ist mit zahlreichen methodischen Schwierigkeiten verbunden, da Kohorten- und Lebenszeiteffekte, strukturelle und konjunkturelle Rahmenbedingungen sowie individuelle Besonderheiten (Alter, Geschlecht, Migration, Qualifikation) aufeinandertreffen und sich schwer isolieren lassen (vgl. Becker 2004; Frommert 2013, 57 ff.; Mayer/Grunow/Nitsche 2010; Hall/Jansen/Ulrich 2004). In Deutschland sind verfügbare Längsschnittdaten oft auf in Deutschland tätige Erwerbstätige beschränkt und klammern von Diskontinuität betroffene Zielgruppen wie Studierende, Arbeitslose, Ostdeutsche und Migrant/-innen aus (vgl. Bolder 2006; Hall/Jansen/Ulrich 2004). Auch die bedeutsame Frage, ob Ereignisse in der Berufsbiografie freiwillig angestrebt oder durch äußere Umstände erzwungen wurden, kann nicht eindeutig geklärt werden (vgl. Mayer/Grunow/Nitsche 2010; Konietzka 2004). Des Weiteren erfassen solche Studien nicht die berufsbiografischen Veränderungen durch innerbetriebliche Restrukturierungen. Eng hiermit verbunden ist auch die Frage, welche Ereignisse denn überhaupt diskontinuierliche bzw. destandardisierte Berufsbiografien konstituieren (vgl. Frommert 2013, 62 ff.). Offensichtlich hat der Begriff *diskontinuierlich* eine negative Konnotation, die impliziert, dass Veränderungen im Lebenslauf mehr erzwungen denn aktiv angestrebt sind. Daher wird in dieser Arbeit der neutralere Begriff *destandardisiert* verwendet, der explizit keine Wertung vornimmt. Zudem sind retrospektive Studien nicht ohne Weiteres in die Zukunft projizierbar, da sich Rahmenbedingungen grundlegend ändern können (vgl. Kap. 2.2.2). Ob die These zunehmend destandardisierter Erwerbsverläufe empirisch gesichert ist, bleibt aufgrund der forschungsmethodischen Restriktionen umstritten (vgl. Frommert 2013, 57 ff.). Hier seien einige wesentliche Befunde zu Erwerbsverläufen referiert, über die ein weitgehender Konsens besteht.

Becker/Blossfeld (2017) kommen in einer aufwendigen Mehrebenenanalyse zu dem Ergebnis, dass in der deutschen männlichen Erwerbsbevölkerung mit fortschreitender Modernisierung die erste Berufstätigkeit jüngerer Kohorten ein höheres Qualitätsniveau hat. Durch einen Deckeneffekt steige jedoch die Gefahr eines beruflichen Abstiegs. Im weiteren Lebenslauf sinke diese mit der beruflichen Erfahrung. Gering Qualifizierte müssten insbesondere in konjunkturell schwachen Zeiten mit Ausgrenzung bzw. unattraktiven Einstiegsbedingungen rechnen. Auch Giesecke/Heisig (2010) finden deutliche Hinweise für geringere innerbetriebliche Aufstiegschancen. Die Einstiegsqualifikation sei nach wie vor ein entscheidender Faktor für beruflichen Erfolg. Der positive Einfluss des Qualifikationsniveaus auf Einkommen und die Stabi-

5 Die gruppenspezifischen Besonderheiten können im Rahmen dieser Arbeit nicht detailliert dargestellt werden. Näheres zu weiblichen Berufsbiografien finden Interessierte z. B. bei Abele (2005), Falk (2005), Faulstich-Wieland/Scholand et al. (2017), Klammer/Motz (2011), Micus-Loos et al. (2016), Puhlmann et al. (2011), Riedmüller/Schmalreck (2012) und speziell für den Einzelhandel Voss-Dahm (2011). Die besonderen Herausforderungen von Migrant/-innen werden u. a. bei Beicht (2016), Blossfeld et al. (2016), Demirci (2015), Hoehne/Schulze-Buschhoff (2015), Imdorf (2011), Madubuko (2011) und Tafner (2015) dargestellt.

lität der Berufsbiografie wird auch in anderen Studien bestätigt (vgl. Kap. 2.2.2). Damit erhärtet sich die Hypothese einer Polarisierung zwischen Rand- und Kernbelegschaften (vgl. Tophoven/Tisch 2016, 94; Giesecke/Heisig 2010, 429; Böhnke/Zeh/Link 2015; Becker/Blossfeld 2017, 125; Kap. 2.3.1).

Tophoven/Tisch (2016) werten Daten der deutschen Rentenversicherung aus und stellen für die geburtenstarken Jahrgänge der 60er-Jahre im Vergleich zu älteren Jahrgängen eine stärkere Differenzierung der Erwerbsverläufe und zunehmend Zeiten der Nichterwerbstätigkeit fest, z. B. durch einen späteren Erwerbseintritt, insbesondere für Hochschulabsolventen, welche nur bei langjähriger Haupterwerbsphase über höhere Einkommen kompensiert werden können (vgl. Trischler 2012). Auch dass Erwerbsunterbrechungen durch Arbeitslosigkeit in jüngeren Kohorten zugenommen und starken Einfluss auf die Berufsbiografie haben, scheint gesichert (vgl. Tophoven/Tisch 2016, 90 f.; Dundler/Müller 2006; Konietzka 2004; Hall/Jansen/Ulrich 2004, 99; Trischler 2012).

Böhnke/Zeh/Link (2015) untersuchen auf Basis von Daten des sozioökonomischen Panels das Auftreten atypischer Beschäftigungsformen und weisen nach, dass die Berufseinstiegsphase hoch Qualifizierter häufig von befristeten Beschäftigungen als verlängerter Probezeit geprägt ist. Konstante Teilzeitbeschäftigung in der Haupterwerbsphase tritt als Phänomen fast ausschließlich bei Frauen in der Familienphase auf. Zudem ist sie als Altersteilzeit vor dem Renteneintritt zu beobachten (vgl. Buchholz 2008). Auch die grundsätzlich verschiedenen Verläufe weiblicher und männlicher Berufsbiografien werden in zahlreichen Studien bestätigt (vgl. Bolder 2006; Becker 2004; Tophoven/Tisch 2016; Dundler/Müller 2006).

Daten der Erwerbstätigenbefragung 2012 (vgl. Hall 2015) zeigen, dass Absolventen des dualen Systems eine relativ hohe Treue zu ihrem Beruf aufweisen. Vier Jahre nach Abschluss sind noch 4/5 der Absolventen in ihrem Beruf oder einem verwandten Feld tätig (vgl. Richter 2015). Häufiger treten vollständige Berufswechsel bei Hochschulabsolventen, im Handwerk und in Produktionsberufen auf (daher insgesamt auch bei Männern; vgl. Abb. 44; Konietzka 2004; Hall/Jansen/Ulrich 2004). Konietzka (2004) stellt für die Übergänge nach Abschluss der Ausbildung in den 70er- bis 90er-Jahren fest, dass in Zeiten konjunktureller Schwäche Absolventen deutlich häufiger arbeitslos wurden und dies in ca. der Hälfte der Fälle zu vermutlich ungeplanten Berufswechseln führte. Mayer/Grunow/Nitsche (2010) konstatieren jedoch, dass es keine Hinweise darauf gebe, dass die Häufigkeit von Berufswechseln zugenommen habe. Langfristig liegt die Rate der Berufswechsel bei ca. 40 % (vgl. ebd., 377; Hall/Jansen/Ulrich 2004, 99). Hall/Jansen/Ulrich (2004) können auf Basis von Daten der BIBB/IAB-Erwerbstätigenbefragung zeigen, dass diese Berufswechsel überwiegend positiv bewertet werden. Zudem haben jüngere Kohorten insgesamt eine positivere Einstellung gegenüber beruflichen Veränderungen (vgl. Mayer/Grunow/Nitsche 2010).

	Tätigkeit im erlernten Beruf	Tätigkeit in verwandtem Beruf	Vollständiger Berufswechsel
Gesamt	52,1	31,7	16,2
Abschlussjahr			
bis 2008	39,2	38,7	22,2
2009	53,2	28,7	18,1
2010	44,3	37,1	18,6
2011	62,2	26,3	11,5
2012	72,2	24,1	3,7
Höchster Schulabschluss			
Hauptschulabschluss	49,6	26,6	23,8
Realschulabschluss	53,9	33,2	12,8
Studienberechtigung	49,6	37,2	13,2
Wirtschaftsbereich			
Handwerk	56,6	22,0	21,4
Industrie	45,3	43,4	11,3
Handel	46,1	38,3	15,6
Sonstiger Bereich	52,4	33,1	14,0
Betriebsgröße			
Kleinbetrieb	54,7	25,9	19,5
Mittelbetrieb	54,0	34,3	11,7
Großbetrieb	43,4	44,4	12,2
Erlerner Beruf			
Produktionsberuf	53,7	27,5	18,9
Primärer DL-Beruf	48,6	37,5	13,8
Sekundärer DL-Beruf	54,2	33,9	11,9
Geschlecht			
Männer	52,1	29,7	18,2
Frauen	52,0	35,2	12,8

Anm.: 18- bis 24-jährige Erwerbstätige mit dualer Berufsausbildung

Quelle: BIBB/BAuA-Jugenderwerbstätigenbefragung 2011/2012.

Abbildung 44: Häufigkeit von Berufswechseln nach der Ausbildung nach relevanten Merkmalen (Hall 2015, 5)

Als Gesamtbild ist festzuhalten, dass in der Haupterwerbsphase unbefristete Vollzeitbeschäftigung bei Männern und unbefristete Teilzeitbeschäftigung bei Frauen nach wie vor dominieren und das Berufsprinzip unverändert von herausragender Bedeutung ist. Dies trifft trotz eines hohen Anteils destandardisierter Berufsbiografien auch für den Einzelhandel zu, denn der hohe Anteil *atypischer* Beschäftigung ergibt sich vor allem aus der für Frauen *typischen* Teilzeitbeschäftigung (vgl. Kap. 2.3).

3.2.2 Der Arbeitskraftunternehmer als postmoderne Erwerbsorientierung

Vor dem Hintergrund destandardisierter Erwerbsverläufe wird in der Industriesoziologie seit rund 20 Jahren die These des *Arbeitskraftunternehmers* als neuer Idealtypus von Erwerbstätigen im globalen Kapitalismus diskutiert. Voss/Pongratz (1998; Voss 2001) erwarteten, dass die strukturellen Veränderungen in der Arbeitswelt zu einer

Ablösung des in Deutschland vorherrschenden verberuflichten Arbeitnehmertypus führen würden. Der neue Idealtypus zeichne sich durch folgende drei Merkmale aus (vgl. Pongratz/Voss 2004, 21 ff.; Voss 2007, 63 ff.):

1. Seine Leistungsorientierung sei durch ein hohes Maß an *Selbstkontrolle* geprägt.
2. In seiner berufsbiografischen Orientierung fokussiere er die Vermarktung der eigenen Arbeit als Ware am Arbeitsmarkt (*Selbstökonomisierung*).
3. Seine komplette Lebensführung sei durch *Selbstrationalisierung* auf die Erwerbstätigkeit ausgerichtet, d. h. die Grenzen zwischen Privat- und Berufsleben verschwimmen.

Der verberuflichte Arbeitnehmer sei dagegen durch Weisungsgebundenheit, am Arbeitsmarkt anerkannte standardisierte Qualifikationen und eine Trennung von Privat- und Berufsleben charakterisiert (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Vergleich des verberuflichten Arbeitnehmertypus und des Arbeitskraftunternehmers (in Anlehnung an Pongratz/Voss 2004, 43)

Merkmale der Erwerbsorientierung	Verberuflichter Arbeitnehmertypus	Arbeitskraftunternehmer
Arbeitsfeld (Gebrauchswert von Erwerbsarbeit)	Weisungsgebundenheit innerhalb der betrieblichen Hierarchie	Selbstkontrolle: selbstständige Planung, Steuerung und Kontrolle der eigenen Tätigkeit
Erwerbsperspektive (Tauschwert von Erwerbsarbeit)	Vertrauen auf Signalfunktion der beruflichen Qualifikation am Arbeitsmarkt	Selbstökonomisierung: zweckgerichtete Produktion und Vermarktung von Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt
Lebensführung (Lebenswert von Erwerbsarbeit)	Trennung von Privat- und Berufsleben Kollektive Interessenvertretung (z. B. Gewerkschaften)	Selbstrationalisierung: zunehmende Durchorganisation von Alltag und Lebensverlauf in Hinblick auf die Erwerbstätigkeit

Zur Untersuchung der Veränderung von Erwerbsorientierungen in Abhängigkeit von Rahmenbedingungen im Arbeitsmarkt stellt das Modell des Arbeitskraftunternehmers ein nützliches analytisches Instrument dar (vgl. Köhler et al. 2014). Es war Ausgangspunkt zahlreicher empirischer Studien (vgl. ebd.; Kleemann/Matuscheck/Voss 1999; Moldaschl/Voss 2003; Voss/Pongratz 2003, 2004). Diese weisen darauf hin, dass der so beschriebene Idealtypus in der Realität nur in einzelnen Segmenten des Arbeitsmarktes zu finden ist (z. B. New Economy, IT-Branche, hoch qualifizierte Projektarbeit). Darüber hinaus sind bei Beschäftigten häufig nur ein oder zwei der drei beschriebenen Merkmale anzutreffen. Dabei kommt es zu widersprüchlichen Erwerbsorientierungen (vgl. Pongratz/Voss 2003, 2004; Grote/Raeder 2003, 27 ff.; Köhler et al. 2014). Pongratz/Voss (2003, 2004) stellten fest, dass eine hohe Selbstkontrolle in der Leistungsorientierung oft mit sicherheitsorientierten berufsbiografischen Strategien zusammenfällt. Die Flexibilität der Arbeitszeiten habe zugenommen, es herrsche jedoch noch immer eine Trennung von Privat- und Berufsleben vor. Des Weiteren stell-

ten sie in Betrieben eine Koexistenz von unterschiedlichen Arbeitnehmertypen fest. Bei Frauen und hoch qualifizierten Angestellten waren die Merkmale eines Arbeitskraftunternehmers häufiger anzutreffen. Köhler et al. (2014) untersuchten in einer qualitativen Studie das Merkmal der Selbstökonomisierung. Sie trafen ebenfalls auf segmentierte Belegschaften mit einem hohen Anteil von Arbeitnehmer/-innen mit sicherheitsorientierten Strategien. Dennoch gab es einen nennenswerten Anteil Beschäftigter, die sich aufgrund der Notwendigkeit, einen neuen Arbeitsplatz zu suchen, oder wegen wahrgenommener Chancen am Arbeitsmarkt aktiv mit der Entwicklung und/oder dem Angebot der eigenen Arbeitskraft am inner- oder außerbetrieblichen Arbeitsmarkt auseinandersetzten. Insgesamt scheint der Arbeitnehmertypus des verberuflichten Arbeitnehmers erst dann infrage gestellt zu werden, wenn es hierfür innere oder äußere Beweggründe gibt. Diese Feststellung ist durchaus konform mit der Arbeitskraftunternehmerthese, da es sich nur um eine Prognose für künftige Entwicklungen handelte (vgl. Voss/Pongratz 2003).

3.2.3 Empirische berufsbiografische Gestaltungs- und Reflexionsmuster

Detailliertere Aufschlüsse über die berufsbiografischen Orientierungen von Erwerbstätigen geben qualitative Studien zu berufsbiografischen Gestaltungs- und Reflexionsmustern. Sie beleuchten, anders als quantitative Studien, die Binnenperspektive der Betroffenen und lassen erkennen, wie sie ihre berufliche Identität unter den jeweiligen Rahmenbedingungen konstruieren. Richtungsweisend ist die Studie *Statuspassagen in die Erwerbsarbeit* von Witzel/Kühn (1999), deren Ergebnisse seitdem mehrfach repliziert werden konnten (vgl. Tab. 3). Daher liegen gesicherte Erkenntnisse darüber vor, wie Erwerbstätige ihre Berufsbiografien deuten und gestalten.

Tabelle 3: Studien zu berufsbiografischen Gestaltungsmustern im Vergleich

	Witzel/ Kühn 1999	Heufers 2015	Wortmann 2011a	Grote/ Raeder 2003	Pongratz/ Voss 2004
Befragte (N)	92	24	20	59	60
Design	Längsschnitt 3x über 8 Jahre	Querschnitt	Querschnitt	Querschnitt	Querschnitt
Berufe/ Branchen	Kfz-Mechaniker Bank Büro Einzelhandel Friseur	Gemischt	Medien Beratung Bildung	Industrie Dienstleistung	Maschinenbau Elektro Automobil IT Versicherung
Zielgruppe	Ausbildungs- absolventen	Akademi- ker/-innen Nichtakade- miker/-innen 30–40 J. 60+	Weibliche Gründerinnen Akademi- ker/-innen 25–45 J.	Mit/ohne Berufs- wechsel Akademiker/-in- nen Nichtakademi- ker/-innen 40–50 J.	Keine Führungs- position

(Fortsetzung Tabelle 3)

	Witzel/ Kühn 1999	Heufers 2015	Wortmann 2011a	Grote/ Raeder 2003	Pongratz/ Voss 2004
BGM (vgl. Witzel/Kühn 1999, Abb. 45)					
Status- arrangement	Betriebsidenti- fizierung	Organisatio- nalisierung	Entfällt, da selbstständig	Der Kontinuier- liche	Status- arrangement
Status- arrangement	Lohnarbeiter- habitus				
Karriere- ambition	Laufbahn- orientierung	Organisatio- nalisierung+ Vermarkt- lichung	Status- orientierung	Der Berufs- zentrierte	Laufbahn- orientierte
Karriere- ambition	Chancen- optimierung	Vermarkt- lichung	Markt- orientierung	Der Berufs- zentrierte	Chancen- optimierung
Autonomie- gewinn	Persönlich- keitsgestal- tung	Professiona- lisierung Entgrenzung	Identifikation	Der Kritisch- flexible Typ	Autonomie- gewinn
Autonomie- gewinn	Selbstständi- genhabitus	Entgrenzung	Selbst- Bestimmung	Die Selbst- bestimmten	Autonomie- gewinn

Die Studie von Witzel/Kühn (1999) war Teil des Sonderforschungsprogramms 186 *Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf* und ist auch deshalb von besonderem Interesse, da sie in einem Längsschnitt einen Zeitraum von acht Jahren am Beginn der Berufsbiografie junger Menschen abbildet. Damit gibt sie Aufschlüsse über das Geschehen an der ersten Schwelle von der Schule in den Beruf sowie der zweiten Schwelle von der Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit ohne Verfälschungen, die durch eine retrospektive Deutung entstehen (vgl. ebd., 7 ff.). Auch aus theoretischen Erwägungen ist die Studie für diese Forschungsarbeit von besonderer Relevanz. Sie unterstellt zum einen ein Sozialisationsverständnis, welches das Individuum als Gestalter seiner Umwelt begreift (vgl. ebd., 9 ff.). Zum anderen stellten Witzel/Kühn (1999) in der Längsschnittbetrachtung fest, dass Erwerbstätige zwischen einzelnen Stationen der Berufsbiografie einen roten Faden bilden – also im identitätstheoretischen Sinne bemüht sind, Kontinuität herzustellen (vgl. Kap. 1.4.5). Diese Strukturierungsleistung nennen Witzel/Kühn (1999, 17 ff.) *berufsbiografischer Gestaltungsmodus*. Für die situationsübergreifende Auswertung des empirischen Materials wurde ein Heurismus gewählt, welcher der für Identitätsarbeit typischen übersituativen Verarbeitung situativer Erfahrungen entspricht: das BARB-Modell, welches die Bilanzierung von Erfahrungen, Aspirationen, Realisationen und erneute Bilanzierungsschritte umfasst (vgl. ebd., 15 ff.).

Witzel/Kühn identifizierten in einem Sample von 92 Absolventen des Jahrgangs 1989 in München und Bremen in den Ausbildungsberufen Kfz-Mechaniker, Bank-, Büro- und Einzelhandelskauffeute sowie Friseure insgesamt sechs solcher berufsbiografischer Gestaltungsmodi, wobei jeweils zwei den Prinzipien *Statusarrangement*,

Karriereambition oder *Autonomiegewinn* entsprechen (vgl. Abb. 45; Kühn 1999, 12; Witzel/Kühn 1999, 34 ff.).

	Arbeitstätigkeit	Qualifikation	Karriere	Einkommen	Betrieb
Statusarrangement:	Arbeitsvollzug den betrieblichen Anforderungen entsprechend, Orientierung auf eng umgrenzten Tätigkeitsbereich	Bereitschaft zu Anpassungsweiterbildung	Verbleib im Betrieb und im Beruf, Kontinuität, gesicherte Perspektive	Bereitschaft zu Arrangement mit gegebenen Bedingungen, teilweise auf niedrigem Niveau	Betrieb als Heimat, familiäres Betriebsklima, Vertrauen in die Fürsorge von Vorgesetzten
Betriebsidentifizierung					
Lohnarbeiterhabitus	Arbeit als Notwendigkeit zur materiellen Reproduktion, als Aufwand, der ins Verhältnis gesetzt wird zum finanziellen Ertrag.	Bereitschaft zu Anpassungsweiterbildung, Weiterbildung als "Zeitverlust" (kein Einkommen)	Kontinuität, Betriebs- und Berufswechsel bei verbessertem Aufwand/Ertragsverhältnis möglich	Optimierung des Verhältnisses von Aufwand und Ertrag, für höheres Einkommen auch zu Mehrarbeit bereit	Zumutbarkeitsgrenzen, gute Beziehungen zu Kollegen wichtig
Karriereambition:	wachsender Verantwortungsbereich angestrebt, Spezialisierung zum "Experten" oder zu leitenden Positionen	kalkulierte Kompetenzentwicklung: soll dem Erwerb tätigkeitsbezogener Kompetenzen dienen. Praxisorientierung	Betriebliche Fahrplanstrategien mit konkreten Zielvorstellungen, stufenförmig absichernd	Indiz für beruflichen und betrieblichen Status, Anerkennung eines hohen Leistungsniveaus	Optionen an betrieblichen Bedingungen orientiert, Anerkanntwerden von Vorgesetzten wichtig
Laufbahnorientierung					
Chancenoptimierung	möglichst wechselnd, neue Herausforderungen, Erfahrungsgewinn, Handlungs- und Gestaltungsspielräume wichtig, Übernahme von Verantwortung	breite Kompetenzentwicklung, sukzessive Akkumulation von Qualifikationen	beruflicher Aufstieg, viele Alternativoptionen	Anerkennung eines hohen Leistungsniveaus	keine Beschränkung beruflicher Entwicklungsmöglichkeiten auf den Betrieb. Chancen im Betrieb sind eine Option neben anderen Alternativen
Autonomiegewinn:	Arbeit als Erfahrungsraum für persönliche Weiterentwicklung und Selbstverwirklichung	Weiterbildungsinteresse nicht unmittelbar an Berufskarriere gebunden, sondern aus persönlichen Motiven	offengehaltene Karrieregestaltung, Inkaufnahme von berufsbiographischen Brüchen	Selbstverwirklichungsinteressen untergeordnet	Distanz gegenüber betrieblichen Ansprüchen, Autonomie der Lebensführung
Persönlichkeitsgestaltung					
Selbständigenhabitus	Arbeit als Mittel zum Geschäftserfolg	Professionalisierung den Notwendigkeiten des Geschäfts entsprechend	Orientierung an Geschäftsprinzipien, Kontinuität, gesicherte Perspektive	Chance zu höherem Einkommen und finanzieller Unabhängigkeit	Distanz gegenüber betrieblichen Hierarchien, berufliche Autonomie: "eigener Herr"

Abbildung 45: Biografische Gestaltungsmodi nach Witzel/Kühn (1999, 36)

Das Abfinden mit einem beruflichen Status ist bei der *Betriebsidentifizierung* und dem *Lohnarbeiterhabitus* handlungsorientierend. Im ersten Fall arrangieren und identifizieren sich Beschäftigte mit einer Position in ihrem Betrieb, im Fall des Lohnarbeiterhabitus steht der Erwerbszweck im Mittelpunkt, wobei das Verhältnis von Aufwand und Ertrag optimiert wird. Bei den Erwerbstätigen mit *Karriereambition* sind die *Laufbahnorientierten* und die *Chancenoptimierer* zu unterscheiden. Laufbahnorientierte möchten innerhalb einer betrieblichen Hierarchie aufsteigen, während Chancenoptimierer den Betrieb für die Wahrnehmung von Chancen auch wechseln. Um *Autonomiegewinn* geht es sowohl den *Selbstständigen* als auch den *Persönlichkeitsgestaltern*, wobei es Ersteren um Unabhängigkeit von betrieblichen Hierarchien, Zweiteren um die Entwicklung ihres eigenen Potenzials geht. Aus identitätstheoretischer Sicht ist interessant, dass nur die *Selbstständigen* und die *Persönlichkeitsgestalter* die eigene Person und deren Wertmaßstäbe als Referenz für die berufsbiografische Gestaltung wählen. Die vier anderen Gestaltungsmodi zeichnen sich dagegen durch ein zweckrationales Vorgehen aus, wobei dies – insbesondere bei der *Betriebsidentifizierung* und den *Karriereambitionierten* – eine hohe Befriedigung persönlicher Bedürfnisse und eine hohe Arbeitszufriedenheit nicht ausschließt (vgl. Heufers 2015, 169 ff.). Hier resultiert die Identifikation jedoch aus einer Internalisierung sozialer Wertmaßstäbe, wobei sie bei den Autonomiegewinnern persönlichen Werten entspringt.⁶

3.2.4 Lebenslanges Lernen als Bringschuld

3.2.4.1 Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Ziel in Europa

Angesichts der demografischen Entwicklung und eines intensivierten globalen Wettbewerbs versucht die Bildungspolitik mit der Formel *Lebenslanges Lernen*, gezielt Einfluss auf die berufsbiografische Gestaltung von Erwerbstätigen zu nehmen. Diese werden aufgefordert, ihre Qualifikationspotenziale zu nutzen, ihr Profil ständig weiterzuentwickeln und die Berufsbiografie aktiv zu gestalten. Während in den 70er-Jahren noch die *Persönlichkeitsentwicklung* und Chancengleichheit der Betroffenen im Fokus standen, rückt in den 90er-Jahren unter dem Eindruck der technischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Transformationen die *Beschäftigungsfähigkeit* am Arbeitsmarkt in den Vordergrund, die in einem zunehmend neoliberal geprägten Umfeld die Verantwortung jedes Einzelnen betont (vgl. Kallen 1996; Heinze/Ollmann 2006). Sowohl die Europäische Union als auch die OECD sowie die UNESCO entwarfen hierzu Konzepte (vgl. Tab. 4; Rothe 2011; Dietsche/Meyer 2004; Kallen 1996).

6 Bei den von der Verfasserin durchgeführten Fallstudien (vgl. Kap. 2.4) wurden die folgenden berufsbiografischen Gestaltungsmodi festgestellt: 6 x Persönlichkeitsgestaltung, 4 x Chancenoptimierung, je 2 x Selbstständigenhabitus und Laufbahnorientierung. Bei etwas mehr als der Hälfte der Befragten lag demnach ein Streben nach Autonomiegewinn vor, bei dem Rest Karriereambitionen. Ein vorzeitiges Statusarrangement war nicht anzutreffen. Diese Verteilung deutet darauf hin, dass sich die Auszubildenden bereits in besonderem Maße mit den kontingenten Rahmenbedingungen der Arbeitswelt auseinandersetzen.

Tabelle 4: Bildungspolitische Dokumente zum Lebenslangen Lernen

	Bildungsexpansion 70er-Jahre	Gesellschaftlicher Wandel 90er-Jahre	Europäischer Raum für Lebenslanges Lernen
Europäische Union	Council of Europe (1971): <i>Permanent Education</i> Härtning (1972): <i>Weiterbildung</i>	Europäische Kommission (1996): <i>Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesell- schaft</i>	European Commission (2001): <i>Making a European area of life- long learning reality</i>
OECD	OECD (1973): <i>Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning.</i>	OECD (1996): <i>Lifelong Learning for all</i>	OECD (2019): <i>Getting skills right: Future-ready adult learning systems</i>
UNESCO	Faure (1972): <i>Learning to be The world of education today and tomorrow</i>	Delors (1996): <i>Learning. The treasure within</i>	UNESCO (2015): <i>Recommendation on Adult Learning and Education</i>
Deutsch- land	Deutscher Bildungsrat (1974): <i>Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Kon- zept für eine Verbindung von allgemeinem und be- ruflichem Lernen.</i>	Dohmen (1996): <i>Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik</i>	BLK (2004): <i>Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland</i> BMBF (2008): <i>Konzeption der Bundesregierung zum Lernen im Lebenslauf</i>

Die Bildungskonzepte der 70er-Jahre üben massive Kritik an den bestehenden formalen Bildungssystemen, welche zu unflexibel seien, bestehende Lernmotivationen und Potenziale durch eine zu hohe Standardisierung unterdrückten und soziale Ungleichheit erzeugten (vgl. Kallen 1996; Kraus 2001). 1971 formuliert der Europarat seine Vorstellungen für eine gemeinschaftliche europäische Bildungspolitik in der Publikation *Permanent Education* (Council of Europe 1971; deutsche Übersetzung *Weiterbildung*, Härtning 1972). Angestrebt wurden offene und flexible, den Prinzipien Chancengleichheit, Demokratie und Transparenz verpflichtete Bildungssysteme, die die Selbstverwirklichung und Teilhabe der Bürger unterstützen. Hierbei wurde unterstellt, dass alle Menschen einen angeborenen Drang zur Selbstentfaltung haben, der durch eine problemorientierte lernerzentrierte interdisziplinäre Bildung gefördert werden könne (vgl. Härtning 1972, 335 ff.).

Im Jahr 1996 gab die Europäische Kommission mit dem *Europäischen Jahr des Lebenslangen Lernens* einen Impuls zur Wiederbelebung des Diskurses unter veränderten Vorzeichen (vgl. Europäisches Parlament und Europäische Kommission 1995). Ausgehend von gesellschaftlichen, globalen Rahmenbedingungen, wie sie in Kapitel 2 beschrieben wurden, fordert das Weißbuch *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* (vgl. Europäische Kommission 1996) nun nicht mehr selbstbestimmte Chancengleichheit zur Selbstverwirklichung, sondern Beschäftigungsfähigkeit (Employability), um sozialer Exklusion vorzubeugen. Eine kognitive Gesellschaft, in der sich die gesellschaftliche Stellung des Einzelnen vor allem über sein Wissen und seine Qualifikationen definiert, wird als Weg zur Sicherung der globalen Wettbe-

werbsfähigkeit der EU gesehen (vgl. ebd., 15 ff.). Die Beschäftigten seien für die Entwicklung ihres beruflichen Profils selbst verantwortlich. Institutionell könne dies dadurch begleitet werden, dass Rahmen zur Anerkennung erworbener Qualifikationen geschaffen würden und die Zugänglichkeit von Weiterbildungsangeboten verbessert werde (vgl. ebd., 24). Der Allgemeinbildung komme als Basis für die berufliche Weiterbildung eine zentrale Bedeutung zu. Hier sollen ein wissenschaftliches systemisches Verständnis, Urteilsvermögen und Kreativität gefördert werden (vgl. ebd., 25 ff.). Für die Beschäftigungsfähigkeit seien Grundkenntnisse, Fachkenntnisse und soziale Kompetenzen erforderlich (vgl. ebd., 19 ff.). Der Wert von Weiterbildung müsse als Investition behandelt werden (vgl. ebd., 39 ff.). Auch die OECD und die UNESCO sehen die formalen allgemeinen Bildungssysteme in der Pflicht, die grundlegenden Kompetenzen für das Lebenslange Lernen zu entwickeln (vgl. Kallen 1996; Kraus 2001, 90 ff.; OECD 1996, 99 ff.; Delors 1996).

Auf Ebene der EU werden seit dem Lissabonner Gipfel 2000 deutliche Anstrengungen zur Schaffung eines europäischen Raumes für Lebenslanges Lernen unternommen (vgl. European Commission 2001; European Council and Commission 2015; Panitsidou/Griva/Chostelidou 2013; Bourdon 2014). Unter dem Eindruck der wachsenden sozialen Unterschiede in der Gemeinschaft korrigiert die EU 2001 ihre utilitaristische und vielfach kritisierte Fokussierung auf Beschäftigungsfähigkeit (Employability). Mittels eines Memorandums hatte sie zahlreiche Institutionen und Bürger in Europa konsultiert (vgl. Europäische Kommission 2000). Wesentliche Ergebnisse wurden in der Publikation *Making a European area of lifelong learning reality* zusammengefasst (vgl. European Commission 2001). Gleichwertige Ziele des Lebenslangen Lernens seien die aktive Staatsbürgerschaft, soziale Inklusion und persönliche Selbstverwirklichung (vgl. ebd., 9). Unter *Lifelong Learning* sei „all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective“ zu verstehen (ebd.). Das Lebenslange Lernen umfasst damit die gesamte Lebensspanne einschließlich der Kinder- und Jugendzeit und des Ruhestandes. Die EU ist zudem bemüht, die wissenschaftliche Evidenz für die von ihr initiierten Maßnahmen zu stärken. Gleichwohl bleibt das übergeordnete Ziel die Wettbewerbsfähigkeit der EU in einer globalen Wissensgesellschaft. Die Notwendigkeit eines globalen Zusammenhalts im Sinne eines *global citizenship* wird jedoch nicht gesehen. Die UNESCO (Delors 1996) setzt hierzu einen Kontrapunkt. Sie sieht die wichtigste Aufgabe des Bildungssystems darin, angesichts einer primär ökonomisch motivierten Globalisierung mündige Bürger als notwendige Utopie zu bilden und so die Voraussetzung für eine humanistische Perspektive der Globalisierung zu schaffen (vgl. ebd., 196). In der EU soll dagegen mit der Kompromissformel *Flexicurity* eine Interessenbalance zwischen dem Sicherheitsbedürfnis der Beschäftigten und dem Flexibilitätsbedürfnis der Arbeitgeber erzielt werden. Erwerbstätige werden im Bedarfsfall kurzfristig unterstützt, um ihre Beschäftigungsfähigkeit wieder herstellen zu können (vgl. Keller/Seifert 2008; Europäische Kommission 2007). Dies soll nicht durch Beruflichkeit, sondern durch modularisierte Qualifikationsangebote erreicht werden (vgl. Pilz/Li 2015). Anders als im

Weißbuch von 1995 wird nun jedoch auch die Verantwortung der nationalen Regierungen betont, hierfür eine entsprechende Flexibilität, Zugänglichkeit und Durchlässigkeit der Bildungssysteme sicherzustellen und die notwendigen finanziellen Investitionen zu tätigen (vgl. European Commission 2001, 18 ff.). Ziel ist es, bereits bestehende Initiativen auf europäischer Ebene zu bündeln (vgl. ebd., 26). Zudem muss jeder Mitgliedsstaat im Rahmen seiner Autonomie zur Schaffung eines europäischen Raumes für das Lebenslange Lernen beitragen (vgl. ebd., 8 f.). Prioritäten hierfür seien (vgl. ebd., 15 ff.)

- die Bewertung formalen und nonformalen Lernens,
- ein Umdenken in Berufsorientierung und -beratung,
- innovative Lehr-Lern-Methoden,
- die Förderung bestimmter Basiskompetenzen in der schulischen Allgemeinbildung,
- Investitionen in Humanressourcen und
- die lokale Verfügbarkeit von Lernmöglichkeiten.

Mit der Kooperationsstrategie ET 2020 für die allgemeine und berufliche Bildung wurden 2009 gemeinsame Ziele, Prioritäten und Benchmarks festgelegt (vgl. European Council 2009; Cedefop 2011). Die Prioritäten wurden 2015 infolge einer Zwischenevaluation geschärft (vgl. European Council and Commission 2015):

- Gewährleistung lebenslanger Qualität der Kompetenzprofile,
- Inklusion Benachteiligter,
- Innovationen – einschließlich digitaler Medien,
- Unterstützung von Lehrpersonal,
- Transparenz und Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen,
- Nachhaltige Investition in die Reform der Bildungssysteme.

Die Kooperation soll durch Arbeitsgruppen, Erfahrungsaustausch, Benchmarking-Reporting sowie finanzielle Forschungs- und Praxisförderung mit Instrumenten wie ERASMUS+ und HORIZON2020 angeregt werden (vgl. Bourdon 2014; Europarat 2002; Cedefop 2011). Für den Bereich der Berufsberatung (career guidance) wurde 2007 das Netzwerk European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) gegründet. Es hat seitdem viele Arbeitsergebnisse veröffentlicht, die nicht nur für die Bildungspolitik, sondern auch für die Bildungspraxis und Wissenschaft von Interesse sind (vgl. ELGPN 2015; Kap. 6.2.5.1). Zur wechselseitigen Anerkennung erworbener Kompetenzen wurden 2008 Empfehlungen zur Errichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR, EQF) erlassen, welcher berufliche Qualifikationen in den Mitgliedsstaaten vergleichbar macht. Sie wurden 2017 weiterentwickelt (vgl. European Parliament/European Council 2008, 2017; Europäische Kommission 2008). Inzwischen haben bereits 35 Länder nationale Qualifikationsrahmen entwickelt (vgl. Cedefop 2019). 2006 veröffentlichte die EU einen Empfehlungskatalog von Basiskompetenzen (vgl. European Parliament and European Council 2006). Dieser wurde 2018 nach einer europaweiten Konsultation betroffener Institutionen überarbeitet (vgl. European Com-

mission 2018, 40). Als Basiskompetenzen gelten Grundbildung (Lese- und Schreibfähigkeit, sprachliche Kommunikation, Mathematik, Naturwissenschaften, digitale Medien), Selbstlernkompetenz sowie staatsbürgerliche, interkulturelle und unternehmerische Kompetenzen (vgl. European Commission 2018a).

3.2.4.2 Eigenverantwortung und Aufholbedarf in Deutschland

In Deutschland wird die Umsetzung durch drei Dokumente flankiert. 1996 veröffentlichte das BMBF das Gutachten *Das lebenslange Lernen - Leitlinien einer modernen Bildungspolitik* (Dohmen 1996). Es bescheinigt Deutschland eine unzureichend entwickelte Kultur lebenslangen Lernens und betont die Notwendigkeit, nicht institutionalisierte, selbstgesteuerte kompetenzentwickelnde Formen des Lernens zu fördern. Sie relativiert damit die Rolle formaler Bildungsinstitutionen und sieht die Aufgabe der Schule vor allem darin, die Bereitschaft und Fähigkeit zum selbstgesteuerten, lebenslangen Lernen zu entwickeln. 1998 schrieb die Bund-Länder-Kommission Forschungsgelder für Modellversuche zum Lebenslangen Lernen aus. Hierbei wurden Vertreter der Erwachsenenbildung und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zueinander in Wettbewerb gesetzt. Damit wurde ein dem Forschungsgegenstand angemessener lebensphasenübergreifender interdisziplinärer Ansatz von vornherein unmöglich. Den Zuschlag erhielt die Erwachsenenbildung, welche eine Reihe von Modellversuchen durchführte (vgl. Krug/Apel 2006; Aisenbrey et al. 2005; Kap. 6.2.6.3). Zentrale Ziele waren die Förderung der Selbstlernfähigkeit sowie die Vernetzung regionaler Bildungsanbieter. Das von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vorbereitete Reform- und Forschungsprogramm konnte dagegen nicht umgesetzt werden (vgl. Achtenhagen/Lempert 2000; Kap. 6.2.6.3).

2004 formulierte die Bund-Länder-Kommission eine Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland (BLK 2004). Diese hatte aufgrund der föderalen Struktur des Bildungssystems jedoch nur Empfehlungscharakter. Während die Bundesländer für Reformen in Kindergärten, den allgemein- und berufsbildenden Schulen verantwortlich sind, ist die Bundesregierung für den betrieblichen Teil der Erstausbildung sowie die berufliche Weiterbildung zuständig (vgl. ebd., 11 ff.). Das Dokument enthält eine exemplarische Sammlung schon durchgeführter Maßnahmen zur Förderung Lebenslangen Lernens (vgl. ebd., 75 ff.). Lernen wird hierbei verstanden als „konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen“ (ebd., 13) und umfasst die gesamte Lebensspanne. Dieser Lernbegriff umfasst auch biografisches Lernen. Die Strategie orientiert sich an einzelnen Stationen von Bildungsbiografien, um den jeweiligen Handlungsbedarf zu analysieren (vgl. ebd., 17 ff.). Lernen sei ein selbst verantworteter Prozess. Dem Staat komme die Aufgabe zu, die Zugänglichkeit zu Lernmöglichkeiten und eine kompetente Lernberatung zu gewährleisten. Die Strategie umfasst folgende Entwicklungsschwerpunkte (vgl. ebd., 14 ff.):

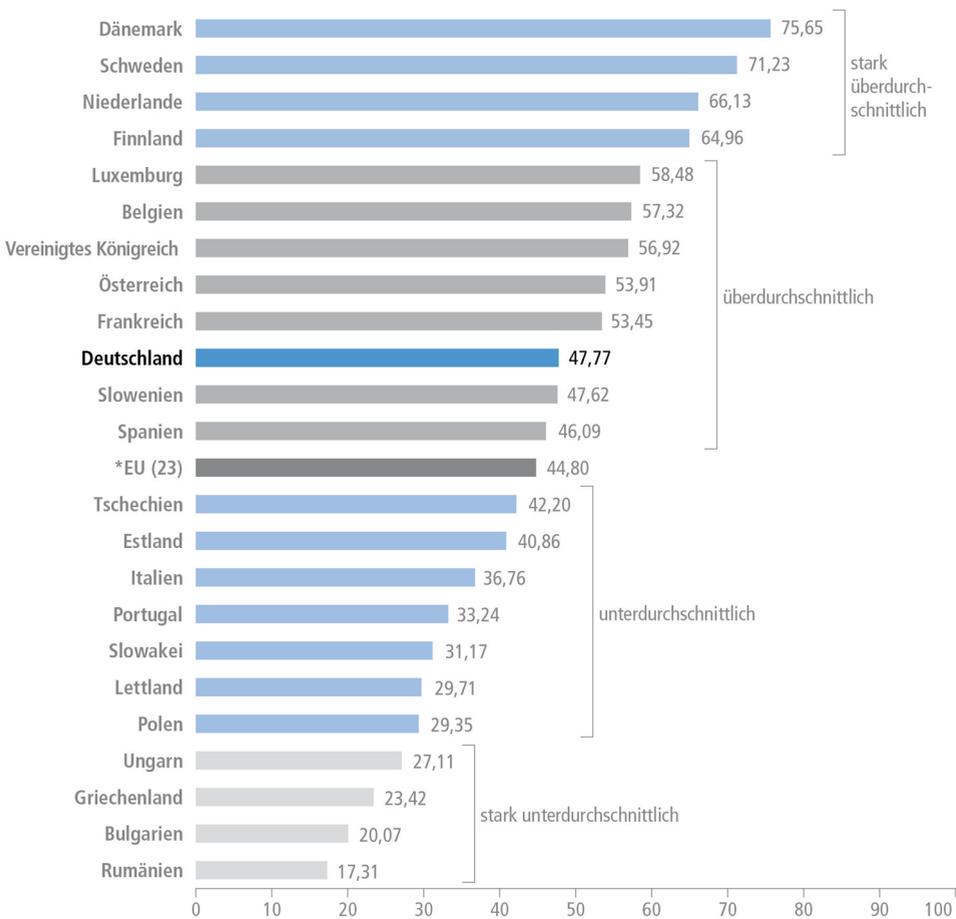
- a) Einbeziehung informellen Lernens,
- b) Selbststeuerung des Lernens durch die Lernenden,
- c) Selbstständige Kompetenzentwicklung durch die Lernenden,

- d) Vernetzung bestehender Bildungsinstitutionen,
- e) Modularisierung von Lernangeboten,
- f) Lernberatung,
- g) Popularisierung des Lernens,
- h) Chancengerechter Zugang zu Lernmöglichkeiten auch bildungsfernerer Menschen.

Für die Zielgruppe der Jugendlichen, welche für diese Arbeit von besonderer Relevanz ist, wird der hohe Anteil fremdgesteuerten Lernens in formalen Bildungsinstitutionen sowie ein geringer Berufs- und Praxisbezug kritisiert, dem es durch innovative Lernmethoden zu begegnen gelte (vgl. ebd., 20 ff.). Wichtige Basiskompetenzen müssten in der schulischen Grundbildung entwickelt werden. Genannt werden Lernkompetenz, Handlungskompetenz, Sozialkompetenz, personale Kompetenzen und Teamfähigkeit, Fachkompetenzen sowie der Umgang mit IT-Technologien. Zudem seien flankierende Fördermaßnahmen wie Lernberatung und Berufsorientierung erforderlich, um trotz sozioökonomisch bedingter Benachteiligungen einen Anschluss an die Berufsausbildung sicherzustellen. Insgesamt entsteht durch die Entwicklungsschwerpunkte der Eindruck, dass der Selbstständigkeit der Lernenden eine noch höhere Bedeutung als in den Dokumenten der EU beigemessen wird.

2008 veröffentlichte das BMBF eine Konzeption der Bundesregierung zum Lernen im Lebenslauf, die sich ausschließlich auf ihren Verantwortungsbereich der beruflichen Weiterbildung bezieht (BMBF 2008). Diese umfasst die betrieblich initiierte Weiterbildung, die individuelle berufliche Weiterbildung sowie die öffentlich geförderte Weiterbildung zur Arbeitsmarktförderung. Weiterbildung kann formal (z. B. Aufstiegsfortbildung zum Meister oder Fachwirt), nonformal (z. B. E-Learning oder Coaching) oder informell (Lernen am Arbeitsplatz) erfolgen. Ziel ist es, besonders gering qualifizierte Erwerbstätige zu beruflicher Weiterbildung zu motivieren. Hierzu sollten vor allem finanzielle Anreize in Form einer Bildungsprämie, Werbung und Beratung beitragen.

Entsprechend den strategischen Überlegungen der BLK sind auf institutioneller Ebene Maßnahmen realisiert worden, um lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Um die Anerkennung und Vergleichbarkeit von Kompetenzen zu verbessern, wurde der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR; www.dqr.de) als nationales Pendant zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) entwickelt (vgl. BMBF/KMK 2013; BMBF/BIBB et al. 2017). Mit dem Kinderförderungsgesetz (2008) wurde ein Rechtsanspruch auf Kinderbetreuung ab dem 1. Lebensjahr seit dem 01. August 2013 eingeführt, um die frühkindliche Förderung zu verbessern (vgl. BFSJ 2008). Die Zugangsmöglichkeiten zu Hochschulen für beruflich Qualifizierte wurden verbessert (vgl. KMK 2009; Elsholz 2015). Es werden zudem erhebliche Anstrengungen unternommen, um im Anschluss an die allgemeinbildende Schule den Übergang in die berufliche Erstausbildung zu ermöglichen (vgl. Kap. 6.2.5.2; BMBF 2008, 3).



* Ursprünglich beinhaltet der Datensatz die EU -27-Länder. Irland, Zypern, Malta und Litauen konnten wegen unvollständiger Datensätze in der Analyse nicht berücksichtigt werden.

Quelle: Bertelsmann Stiftung

BertelsmannStiftung

Abbildung 46: ELLI-Index (Hoskins/Cartwright/Schoof 2011, 39)

Eine Studie der Bertelsmannstiftung (vgl. Abb. 46) vergleicht die Qualität des lebenslangen Lernens in den Ländern Europas mittels eines selbst entwickelten Index (ELLI). Dieser greift auf Kriterien des Delors-Berichts der UNESCO zurück (Delors 1996). Deutschland erreicht nur ein mittelmäßiges Ranking, während die nordischen Staaten Spitzenplätze einnehmen. Schwachstellen seien einerseits – wie schon durch die PISA-Studien dokumentiert – die geringen Ausgaben für das formale Bildungssystem und der vergleichsweise geringe Anteil tertiärer Bildung. Die durch die PIAAC-Studie der OECD gemessenen Grundkompetenzen Erwachsener (Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz, technologiebasierte Problemlösekompetenz) sind im internationalen Vergleich durchschnittlich ausgeprägt. Es gibt jedoch eine Gruppe besonders gering Qualifizierter, deren Teilhabemöglichkeiten am Ar-

beitsmarkt sowie Weiterbildungsbeteiligung stark eingeschränkt sind (vgl. Abb. 47; Baethge/Baethge-Kinsky 2004; Rammstedt 2013). Fischer/Huber et al. (2014) stellten in qualitativen Studien fest, dass vorhandene Chancen oft nicht bewusst sind und noch reflexiv erschlossen und sichtbar gemacht werden müssen. Die Weiterbildungsbeteiligung der Erwachsenen zwischen 25 und 64 Jahren – definiert als formale oder nonformale Maßnahme innerhalb der letzten vier Wochen – liegt laut Labor Force Survey 2018 in Deutschland mit 8,2% unter dem EU-Durchschnitt von 11,1% (vgl. Eurostat 2018). Laut Adult Education Survey (AES) findet Weiterbildung vor allem in nonformaler und informeller Form statt (vgl. Abb. 47).

	Formale Bildung	Non-formale Bildung		Informelles Lernen	Alle Lernformen	N (absolut)
		insgesamt	Schulungen am Arbeitsplatz			
insgesamt	4	56	22	48	73	4.636
Alter						
18–24	39	52	19	43	81	262
25–34	7	58	26	51	76	823
35–44	2	56	23	48	73	1.197
45–54	1	56	21	49	71	1.526
55–64	1	52	19	48	71	828
Migrationshintergrund						
Deutsche ohne Migrationshintergrund	4	59	23	50	75	4.189
Deutsche mit Migrationshintergrund	3	40	16	36	58	243
Ausländer/-innen	7	36	12	37	59	203
Schulabschluss						
Niedrig	2	39	16	33	55	1.226
Mittel	4	57	24	49	75	1.818
Hoch	8	71	25	64	88	1.584
Berufliche Ausbildung						
Keine Berufsausbildung	12	37	14	32	57	548
Lehre/Berufsfachschule	2	51	21	43	68	2.458
Meister/Fachschule	4	70	27	60	85	670
(Fach-)Hochschulabschluss	5	73	26	69	90	960
Betriebsgröße						
1 bis 10 Beschäftigte	4	46	18	49	70	867
11 bis 49 Beschäftigte	6	53	20	43	70	1.196
50 bis 249 Beschäftigte	4	62	26	47	74	944
250 und mehr Beschäftigte	5	65	31	50	77	961

Abbildung 47: Beteiligung Erwerbstätiger an unterschiedlichen Lernformen (Quelle: Behringer/Schönfeld 2014, 5, Datenbasis: Adult Education Survey 2012)

Im Vergleich zu nordischen Staaten fällt auf, dass in Deutschland zwar institutionelle Voraussetzungen für das Lebenslange Lernen geschaffen werden. Die individuellen Lernprozesse werden jedoch kaum in den Blick genommen (vgl. Achtenhagen/Lempert 2000, 19 ff.), obwohl das Strategiepapier der BLK den hohen Grad der Fremdsteuerung in der formalen Bildung kritisiert. Die Politik bemüht sich mit wenig Erfolg versprechenden Mitteln, die Betroffenen in die Verantwortung zu nehmen (vgl. Heinze/Ollmann 2006; Rothe 2009). Ein Hemmnis ist zudem das föderale Bildungssystem. Nachdem die BLK noch in größerem Umfang Modellversuche gefördert hatte, wird das Thema *Lebenslanges Lernen* bei der Nachfolgeinstitution *Gemeinsame Wissenschaftskonferenz* (www.gwk-bonn.de) nur indirekt über Themen wie Chancengerechtigkeit berücksichtigt. In Finnland findet dagegen derzeit eine Bildungsreform statt, um Allgemein-, Berufs- und Erwachsenenbildung eng miteinander zu verzahnen und individuelle Entwicklungsverläufe in der beruflichen Erstausbildung zu ermöglichen (vgl. Prime Minister's Office Finland 2016). In Dänemark sind berufliche Schulen durch das Bildungsministerium verpflichtet worden, berufsbiografische Gestaltungskompetenzen (*career learning*) in beruflichen Bildungsgängen zu fördern (vgl. Euroguidance Denmark 2014, 17ff.). Beiden Ländern geht es um die Reduzierung von Abbruchquoten und die Nutzung vorhandener (auch informeller) Kompetenzen. Formal haben auch deutsche Berufsschulen einen vergleichbaren Auftrag (vgl. Kap. 4.3). In der Bildungspraxis sind jedoch nach wie vor hochgradig standardisierte Curricula anzutreffen (vgl. Kap. 4.5). Die Autorin ist bei ihren Recherchen nur auf ein einziges dokumentiertes Praxis-Projekt gestoßen, welches explizit zum Ziel hatte, berufsbiografische Gestaltungskompetenz im Rahmen der dualen Ausbildung zu fördern. Im Rahmen eines BIBB-Modellversuchs wurden für eine heterogene Gruppe Auszubildender und Ausgebildeter im Handwerk unter wissenschaftlicher Begleitung von Munz et al. (2003, 2005, 2005a) Lernformen und Methoden zur Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz entwickelt. Hierzu wurden die benötigten Kompetenzen zunächst mittels Recherchen und Befragung Beteiligter ermittelt (vgl. Kap. 6.2.2.1). Bei der Auswahl der Lernformen wurde großer Wert auf eine hohe Eigenaktivität gelegt, um die Lernkompetenz zu fördern. Zur Förderung eines biografischen Blicks wurden geeignete Reflexionshilfen – z. B. zur Erstellung eines Kompetenzprofils – zur Verfügung gestellt. Obwohl die Beteiligten im Projekt über erhebliche Lernzuwächse berichteten, blieb der Modellversuch für die deutsche Berufsbildungspraxis weitgehend folgenlos. Dass der Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz in der dualen Ausbildung in Deutschland kaum Aufmerksamkeit geschenkt wird, dürfte auch auf die Tradition institutionell verankerter standardisierter Berufe (vgl. Kap. 1.4.6) zurückzuführen sein. Im Vergleich zum angelsächsischen Raum ist die individuelle Verantwortung zur Weiterentwicklung des eigenen beruflichen Profils daher wenig ausgeprägt. Hinzu kommt die Zurückhaltung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Diese sei im folgenden Abschnitt skizziert.

3.2.4.3 Zurückhaltung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Eine von Kraus (2001) durchgeführte Analyse deutscher erziehungswissenschaftlicher Fachzeitschriften im Zeitraum von 1970–1998 zeigt eine geringe Resonanz gegenüber dem Konzept des lebenslangen Lernens. Vorhandene Beiträge rekonstruieren entweder die Entstehung des Konzepts, thematisieren Teilaspekte oder setzen sich kritisch mit ihm auseinander. Beiträge, welche sich ganzheitlich und konstruktiv mit der Umsetzung lebenslangen Lernens befassen, fehlen weitgehend. Eine Literaturlauswertung von Dietsche/Meyer (2004) deutet ebenfalls auf ein ambivalentes Verhältnis der Erziehungswissenschaft zum lebenslangen Lernen hin. Für den Zeitraum danach liegen keine vergleichbaren Analysen vor. Im aktuellen Diskurs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik unterbleibt eine Bezugnahme auf das lebenslange Lernen häufig – auch wenn dies naheliegend wäre. Ein Beispiel ist das Editorial zur *bwp@t*-Ausgabe 26 *Berufliche Bildung aus der Perspektive des lernenden Subjekts* (Tramm/Fischer/Naeve-Stoss 2014). Weber/Achtenhagen (2014) kritisieren daher, dass der europäische Diskurs um Ziele beruflicher Bildung und den EQF zu wenig Beachtung in der Curriculumentwicklung finde. Ahrens/Spöttl (2012) bemängeln, dass biografieorientierte Forschungsmethoden zu wenig genutzt werden (vgl. Kap. 6.2.5.4). Hierdurch komme es trotz umfangreicher empirischer Studien des BIBB häufig zu Fehlschlüssen hinsichtlich der Probleme und Motive benachteiligter Jugendlicher im Übergangssystem. Biografieforschung ermögliche es, die ursprünglichen Pläne, erfahrene Widerstände, Bewältigungsstrategien und informelle Lernprozesse zu rekonstruieren.

Relevante Beiträge der Berufs- und Wirtschaftspädagogik finden sich unter dem Schlagwort *Berufsorientierung*. Berufsausbildungsvorbereitung ist bereits seit Novellierung des Berufsbildungsgesetzes am 01.04.2005 explizit Aufgabe beruflicher Bildung. Dieses Forschungsfeld wird dennoch weitgehend Vertretern der Pädagogischen Psychologie, der Arbeits- und Organisationspsychologie sowie der Allgemeinen Erziehungswissenschaft überlassen (vgl. Kap. 6.2.5.2). Erst die Passungsprobleme an der ersten Schwelle, welche zu hohen Schülerzahlen in Bildungsgängen des Übergangssystems führten, haben die Disziplin dazu veranlasst, sich intensiver mit Berufsvorbereitung und -orientierung zu befassen (vgl. BIBB 2016a; Kap. 6.2.6.2). 2014 war *Berufsorientierung* erstmals Schwerpunktthema der Fachzeitschrift *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online bwp@t* (Büchter/Kremer/Zoyke 2014). Die Mehrheit der Beiträge fokussiert den Übergang zwischen Schule und Beruf, einige thematisieren jedoch auch seine Relevanz für das lebenslange Lernen (vgl. Meyer 2014; Schreiber/Söll 2014; Anslinger/Heibült/Müller 2014; Fischer et al. 2014). Die Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz wird als Aufgabe der Berufsorientierung oder berufsvorbereitender Bildungsgänge wahrgenommen. Meyer (2014) kritisiert, dass berufsorientierende Maßnahmen mit Eintritt in die duale Berufsausbildung enden. Dies ist angesichts destandardisierter Berufsbiografien, hoher Vertragslösungsquoten in vielen Ausbildungsberufen und einer Berufswechselquote von 40 % nicht nachvollziehbar (vgl. Uhly 2015; Krewerth 2010; Hall 2015).

Der nennenswerteste Beitrag der Disziplin ist die bereits zitierte fünfbändige Publikation von Achtenhagen/Lempert (2000; vgl. Rothe 2011; Kap. 3.2.4.2). Hierzu wur-

den insgesamt 33 Fachgutachten aus zahlreichen relevanten wissenschaftlichen Disziplinen eingeholt. Diese beachtenswerte Grundlagenarbeit wurde jedoch – wenn überhaupt – nur von benachbarten Disziplinen wie der erziehungswissenschaftlichen Biografieforchung (vgl. Alheit/Dausien 2017), der Erwachsenenbildung (vgl. Rothe 2011) oder der Industriosozologie (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2006) rezipiert, obwohl Achtenhagen/Lempert (2000) zu dem Schluss kommen,

- dass in der beruflichen Erstausbildung – insbesondere auch am Arbeitsplatz – grundlegende Kompetenzen für das spätere Lebenslange Lernen zu legen seien (insbesondere Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstorganisation, soziale und kommunikative Fähigkeiten; vgl. ebd., 38 ff., 55 ff.);
- ein erhebliches theoretisches und empirisches Defizit bestehe (vgl. ebd., 17);
- die zu fördernden Lernkompetenzen nicht losgelöst von fachlichen Inhalten vermittelt werden können (vgl. ebd., 34 ff.; Kap. 3.1.3.3).

Als wichtige bereits vorliegende empirische Studien werden der Bremer Sonderforschungsbereich 186 *Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf* (vgl. Kap. 3.2.3) sowie das DFG-Schwerpunktprogramm *Lehr-Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung* genannt (vgl. Kap. 3.1.4.1). Als weitere empirische Grundlage ist die Bildungsgangforschung zu nennen (vgl. Kap. 1.4.7, 2.4). Das Forschungsprogramm von Achtenhagen/Lempert (2000) wurde wegen fehlender Finanzierung nicht weiterverfolgt.

3.2.4.4 Employability zwischen Selbstaussbeutung und -verwirklichung

Die Zurückhaltung der deutschsprachigen Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit ihrem Verständnis von Beruflichkeit bietet auf europäischer Ebene Raum für das angelsächsische Konzept der Employability. Dieses ist vor dem Hintergrund der Bildungsidee immer wieder Gegenstand massiver Kritik (vgl. Alheit 2009; Rothe 2011, 40 ff.; 2009; Kraus 2001, 50 ff.; Dietsche/Meyer 2004, 10 ff.; Hendrich 2005; Billett 2001; Büchter 2019, 13 f.; Kutscha 2019). Im Zentrum steht in unterschiedlicher Nuancierung die ökonomische Verkürzung beruflicher Bildung auf die Beschäftigungsfähigkeit und die damit verbundene Verantwortungszuweisung an die Individuen (vgl. Alheit 2009; Rothe 2009). Backes-Haase/Klinkisch (2015, 15 f.) konstatieren, dass implizit eine Interessenharmonie im europäischen Diskurs um kompetenzorientierte Förderung der Beschäftigungsfähigkeit (Employability) vorausgesetzt werde. Der aus der Teilhabe am Erwerbsleben resultierende ökonomische Wohlstand werde mit subjektivem Wohlergehen gleichgesetzt. Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) ist ausdrücklich nicht als Kompetenzrahmen zu verstehen (vgl. Europäische Kommission 2008, 6). Ziel ist, die Mobilität innerhalb Europas zu fördern. Hier liegt ein auf den Erwerbszweck beschränktes Verwertungsinteresse vor.

Hierfür gibt es neben dem in Kapitel 2 dargestellten Trend zur Ökonomisierung zwei weitere Gründe: Erstens hat die englische Sprache kein dem deutschen Bildungsbegriff vergleichbares Konzept. Stattdessen wird der Begriff *education* verwendet, der dafür steht, einen jungen Menschen aus der Kindheit herauszuführen. Zwei-

tens gibt es im angelsächsischen Bereich das Berufsprinzip als berufsbildungspolitisches Ordnungsprinzip nicht. Hier dominiert ein Verständnis von Arbeit als *job*, der primär dem Erwerbszweck dient (vgl. Faulstich 2015; Beck/Brater 1977, 42 ff.). Dies führt zu unterschiedlichen Verständnissen des deutschen Begriffs *Kompetenz* und der angelsächsischen Begriffe *competence* und *competency* (vgl. Kap. 1.4.3). Im DQR wird der Kompetenzbegriff in einem deutlich breiteren Verständnis als im EQR verwendet, um die Qualifikationsniveaus zu beschreiben. Dabei differenziert er in Fachkompetenz (unterteilt in Wissen und Fertigkeiten) und Personalkompetenz (unterteilt in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) aus (vgl. BIBB 2014, 2016). Trotz dieses umfassenderen Kompetenzverständnisses ist eine emanzipatorische und kritisch-reflexive Zielsetzung, wie sie noch beim Deutschen Bildungsrat zum Ausdruck kam, nicht auszumachen (vgl. Dehnhostel/Ness/Overwien 2009, 57; Büchter 2019, 11 ff.).

Greiner (2008) kritisiert, dass das Employability-Konzept subjektorientierte Zieldimensionen konsequent ausblende. Empirische Studien stützen diesen Vorwurf. Grund für die Bemühungen in Deutschland zur Intensivierung der beruflichen Weiterbildung (vgl. Kap. 3.2.4.2) waren empirische Erkenntnisse über eine unbefriedigende Weiterbildungsbereitschaft Erwerbstätiger, u. a. eine Studie des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI) im Auftrag des BMBF (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004). Von der Gesamtheit der Befragten einschließlich der höher Qualifizierten zeigte nur ein Viertel ein ausgeprägtes Interesse an der Weiterentwicklung eigener Kompetenzen (vgl. ebd., 51 ff.). Gerade jene Bevölkerungsgruppen, deren Beschäftigungsfähigkeit durch unzureichende Qualifikation bedroht ist, zeigten eine geringe Weiterbildungsneigung und -fähigkeit und verfügten über geringe Lernkompetenzen (vgl. ebd., 39, 70 ff.). Die Studie hob zudem hervor, dass höhere formale Bildungsabschlüsse zwar zu einer höheren Weiterbildungsbereitschaft führten, dieser anfängliche Rückstand geringerer Qualifizierter aber durch spätere nonformale Lerngelegenheiten – z. B. in Form lernförderlicher Arbeitsbedingungen – kompensiert werden könne (vgl. ebd., 62 ff., 82 ff.; Achtenhagen/Lempert 2000, 13, 16 f.). Dies ist bemerkenswert, da arbeitsbegleitendes Lernen von Beschäftigten als besonders lernintensiv wahrgenommen wird und starke Zusammenhänge zwischen einer lernförderlichen Arbeitsgestaltung und vorhandenen Lernkompetenzen festgestellt werden konnten (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004, 41 ff., 82 ff.). Auch Bolder/Hendrich (2000) stellten in qualitativen Studien mit Weiterbildungsabstinenten fest, dass die Befragten formale (teils verpflichtende) Weiterbildungsangebote als wenig nutzbringend bewerten und Weiterbildungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz bevorzugen. Hierbei ist zu bedenken, dass individuelle Lernchancen am Arbeitsplatz maßgeblich durch Entscheidungen des Managements bestimmt werden (vgl. Lotter 2015; Billett 2001) und gerade gering Qualifizierte und Arbeitslose diesbezüglich doppelt benachteiligt sind (vgl. Bolder/Hendrich 2000, 81 f.). Baethge/Baethge-Kinsky (2004, 54 ff.) kommen zu dem Ergebnis, dass nicht finanzielle Aspekte oder fehlende Informationen der Hauptgrund für die geringe Weiterbildungsneigung in Deutschland seien, sondern eher fehlende berufliche Perspektiven und familiäre Verpflichtungen (vgl. Walter/Müller 2014; Klement/Schaeper/Witzel 2004). Eine Studie des IAB (Osiander/

Stephan 2018) resümiert, dass Erwerbstätige sich vor allem dann weiterbilden, wenn Investitionen in Zeit und Geld vom Arbeitgeber übernommen werden und im Anschluss konkrete Vorteile zu erwarten sind. Die Ergebnisse der zitierten deutschen Studien konnten in einer Studie des European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) auf europäischer Ebene weitgehend repliziert werden. Es plädiert daher für arbeitsplatznahe Weiterbildungsangebote mit unmittelbarem Nutzen für die Betroffenen. Wichtig sei hierbei, die Selbstbestimmung der Lernenden zu respektieren und die individuelle Lebenslage und Wünsche zu berücksichtigen (vgl. Abb. 48; Cedefop 2016, 13 f.) Angesichts der genannten Befunde erscheint die Stoßrichtung der Bundesregierung wenig Erfolg versprechend, da sie wesentliche Ursachen für die geringe Weiterbildungsaktivität ignoriert und weiterhin auf finanzielle Anreize, Appelle und institutionelle Rahmung setzt (vgl. Walter/Müller 2014).

	Gesundheit oder Alter	Keine Angebote in vertretbarer Entfernung (*)	Zeitmangel aufgrund familiärer Verpflichtungen	Erforderliche Qualifikationen fehlen (*)	Angebot zu teuer/ nicht bezahlbar	Mangelnde Unterstützung durch Arbeitgeber/ öffentliche Unterstützung	Maßnahme nicht mit Arbeitszeiten vereinbar	Kein Bedarf	Sonstige persönliche Gründe	Kein passendes Angebot gefunden (*)	Kein Zugang zu einem Computer bzw. zum Internet (für Fernunterricht) (*)
EU-27	8,5	6,1	20,9	4,2	13,2	8,0	18,0	50,0	14,6	8,6	1,6
Belgien	6,4	3,6	10,3	2,6	4,7	4,0	13,0	43,7	3,9	2,9	0,5
Bulgarien	3,1	3,8	6,2	2,4	8,9	1,9	7,2	88,8	2,8	2,2	1,4
Tsch. Republik	7,1	3,7	22,1	2,1	7,6	4,9	11,1	41,6	16,3	7,9	1,2
Dänemark	7,0	2,2	12,0	2,0	14,4	10,7	16,8	100,0	5,5	13,0	..
Deutschland	12,1	5,6	23,0	7,0	13,3	10,6	21,2	76,4	19,0	10,0	1,8
Estland	16,3	14,0	14,6	1,4	22,0	4,8	24,0	..	15,9	15,4	2,8
Irland	3,1	2,4	28,4	3,1	8,8	2,0	6,7	6,0	4,8	2,7	0,8
Griechenland	18,3	10,4	39,3	10,4	28,4	5,7	23,2	42,2	21,7	21,3	2,5
Spanien	5,6	2,3	30,7	3,2	6,6	7,5	20,5	11,5	21,6	4,7	0,6
Frankreich	5,1	6,3	6,5	4,5	11,6	14,1	15,7	78,6	5,8	9,8	1,9
Kroatien	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Italien	8,7	10,3	31,8	5,1	22,2	4,8	25,0	14,8	17,0	13,9	3,0
Zypern	5,7	5,0	36,3	2,4	15,7	3,9	19,3	69,1	10,2	6,2	..
Lettland	3,8	6,8	9,9	4,9	19,3	7,3	15,3	87,7	4,6	9,4	2,3
Litauen	14,3	3,9	9,4	4,3	19,0	2,0	20,0	68,4	16,4	2,8	1,3
Luxemburg	6,3	7,3	21,4	2,8	12,8	8,9	24,1	81,7	10,0	11,6	..
Ungarn	4,6	5,1	6,7	2,3	11,4	4,1	8,2	87,3	1,6	2,0	1,3
Malta	4,4	1,4	17,7	1,6	6,9	2,3	19,1	..	7,9	1,9	..
Niederlande	16,2	11,7	37,3	4,3	19,5	12,0	28,4	51,9	19,9	15,7	2,6
Österreich	5,2	8,0	13,2	3,0	7,4	5,1	12,2	..	4,9	5,3	1,6
Polen	11,6	2,9	21,6	1,8	15,5	5,2	11,8	60,1	13,6	5,7	0,6
Portugal	3,8	6,2	5,0	0,9	5,5	1,3	1,6	2,9	24,4	..	..
Rumänien	7,5	28,1	30,9	12,9	52,5	30,0	34,7	91,3	19,2	6,0	10,4
Slowenien	6,9	4,2	16,1	1,4	12,6	3,0	13,0	61,8	27,4	6,8	..
Slowakei	6,2	1,4	6,0	0,7	4,7	1,8	4,9	30,0	4,6	2,0	0,5
Finnland	12,8	15,9	21,7	4,7	11,1	10,6	31,1	39,8	12,1	13,5	1,8
Schweden	8,1	7,9	18,4	4,2	10,2	8,6	16,6	63,3	26,0	9,2	..
Ver. Königreich	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Norwegen	6,7	9,0	14,2	6,8	9,4	9,6	17,1	34,5	6,1	8,1	2,2
Schweiz	18,5	15,8	34,6	8,0	31,8	19,3	39,2	70,4	71,5	22,5	4,8
Serbien	5,4	3,2	12,3	0,6	18,5	1,7	6,3	77,9	3,8	2,9	..
Türkei	3,5	3,0	14,0	4,6	4,3	0,9	3,5	82,8	3,9	2,0	0,2

Hinweis: mehrere Antworten möglich. Siehe Metadaten-Datei im Internet (http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_aes_12m0_esms.htm).
 (*) Malta: geringe Zuverlässigkeit.
 (*) Estland, Malta, Slowenien, Slowakei und Serbien: geringe Zuverlässigkeit.
 (*) Rumänien: geringe Zuverlässigkeit.
 (*) Belgien, Slowakei und Türkei: geringe Zuverlässigkeit.
 Quelle: Eurostat (Online-Datencode: trng_aes_176)

Abbildung 48: Hinderungsgründe für die Teilnahmen an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, 2011 (in %) Quelle: Eurostat 2017 (trng_aes_176)

Ein weiteres Indiz für die Ausblendung subjektorientierter Zieldimensionen sind normative Kataloge für personale Kompetenzen. Ein Beispiel hierfür ist die Ausbildungsreife – ein auf Expertenbefragung beruhendes Anforderungspaket, welches die Bundesagentur für Arbeit (2009) stellvertretend für die Ausbildungsbetriebe an potenzielle Auszubildende und das Bildungssystem richtet (vgl. Prandini 2001, 78; KMK 2004/2016; Reetz/Kuhlmeier 2013a). Hier kommt ein Interesse an ökonomischer Ver-

wertbarkeit zum Ausdruck, wie sie gemäß der Bildungsidee über Persönlichkeitsentwicklung gerade verhindert werden soll (vgl. Kap. 1.4.2). Mangels einer Instanz, die in einer pluralen Gesellschaft legitimiert wäre, wünschenswerte Persönlichkeitsmerkmale festzulegen, können nur solche Einwirkungen als legitim angesehen werden, welche der Einhaltung rechtlich kodifizierter Wertmaßstäbe wie Religionsfreiheit oder der Wahrung der Persönlichkeitsrechte anderer dienen (vgl. Biela 2014, 134 ff.). Dieser kleinste gemeinsame Nenner wird aber in aller Regel nicht reichen, eine Teilhabe am Beschäftigungssystem zu ermöglichen. Es gibt eine Schulpflicht, aber keine Pflicht, aktiv im Unterricht mitzuarbeiten und Lernangebote zu nutzen.

Die Ausführungen zu den Rahmenbedingungen im Einzelhandel in Kapitel 2 haben zudem gezeigt, dass einer Anpassungsstrategie im Sinne des Employability-Konzepts durch die physische und psychische Belastbarkeit von Beschäftigten klare Grenzen gesetzt sind. Interessengleichheit von Erwerbstätigen und Arbeitgebern ist wegen der zunehmenden Externalisierung des Transformationsproblems häufig nicht gegeben (vgl. Kap. 2.3 und 3.1.2). Auch Lösungen für große gesellschaftliche Probleme wie Ressourcenknappheit, Klimawandel, Hungersnöte, Pandemien etc. sind durch Individuallösungen im Sinne des Employability-Konzepts nicht zu erwarten. Der Aktionsrat Bildung (vgl. Blossfeld et al. 2015) weist in seinem Gutachten darauf hin, dass ein erhebliches Defizit in Hinblick auf Persönlichkeitsentwicklung entstanden sei und liefert wissenschaftliche Evidenz für ein enges positives Wechselwirkungsverhältnis zwischen Persönlichkeit und fachlicher Kompetenzentwicklung (vgl. ebd., 37 ff.; ebenso Kap. 3.1.3). Diese Koinzidenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft (vgl. Achtenhagen/Bendorf 2005; Heid 1999) darf aber nicht mit einer Interessenharmonie verwechselt werden. Eine Auflösung der skizzierten Spannungsfelder ist in einem ökonomisierten Umfeld nicht zu erwarten. Der Grat zwischen Selbstaussbeutung und Selbstverwirklichung bleibt für die Erwerbstätigen sehr schmal. Letztlich ist diese Balance immer von jedem Einzelnen zu erbringen. Die Befähigung hierzu ist vom formalen Bildungssystem einschließlich der beruflichen Bildung zu leisten.

3.2.5 Risiken und Chancen berufsbiografischer Gestaltung

Die empirisch vorzufindenden berufsbiografischen Strategien einerseits und die bildungspolitischen Forderungen andererseits werfen Fragen auf. Einerseits fällt auf, dass sicherheitsorientierte Strategien auch in den jüngeren Studien trotz des dynamischen Umfeldes noch immer sehr verbreitet sind. Andererseits scheint Selbstverwirklichung im Beruf trotz eines Trends zur Individualisierung und vielfältiger beruflicher Optionen nicht die Regel zu sein. Die nachfolgend referierten Studien diskutieren mögliche Ursachen und die mit berufsbiografischen Strategien verbundenen Chancen und Risiken.

Die Arbeitspsychologinnen Grote/Raeder (2003) stellten erhebliche Inkongruenzen zwischen Erwartungen der Beschäftigten und Angeboten der Unternehmen fest. Sie untersuchten, wie Unternehmen auf unterschiedliche berufsbiografische Gestaltungsmodi reagieren. Sie befragten in drei Unternehmen (Dienstleistung und Industrie) 59 Akademiker und Nichtakademiker mit und ohne Berufswechsel zwi-

schen 40 und 50 Jahren. Sie erhoben neben den berufsbiografischen Identitätstypen (vgl. Tab. 3) auch das Ausmaß der Flexibilisierung im Unternehmen und die Bewertung bestimmter personalpolitischer Instrumente als Elemente des psychologischen Vertrags zwischen Beschäftigten und Unternehmen. Bei steigender Flexibilisierung bleibt das Sicherheitsbedürfnis der Arbeitnehmer/-innen ungebrochen. Beschäftigte mit destandardisierten Berufsbiografien haben in der Regel schlechter ausgestattete Arbeitsverhältnisse als kontinuierlich Beschäftigte, d. h. ihre Flexibilität wird nicht honoriert. Zudem stellten Grote/Raeder fest, dass vor allem der *Kritisch-flexible* und der *Berufszentrierte Typ* (zusammen ca. 40 % der Befragten) den psychologischen Vertrag negativ beurteilten, während der *Selbstbestimmte* und der *Kontinuierliche Typ* diesen positiv bewerteten. Die Unzufriedenheit könnte auf nicht realisierbare Karriereambitionen zurückzuführen sein (vgl. Pongratz/Voss 2003, 2004). Grote/Raeder (2003) monieren, dass den steigenden Flexibilitätsforderungen der Unternehmen keine ausreichenden Maßnahmen zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit gegenüberstehen. Aus dem Projekt heraus wurden maßgeschneiderte personalpolitische Empfehlungen – insbesondere zur Verbesserung der funktionalen Flexibilität (vgl. Kap. 2.3.1) – ausgesprochen, die teilweise auch umgesetzt wurden.

Vor dem Hintergrund fehlender Wertschätzung beruflicher Flexibilität wird die häufig anzutreffende Kombination aus hoher Leistungsorientierung und sicherheitsorientierter berufsbiografischer Gestaltung plausibel. Pongratz/Voss (2004) geben jedoch zu bedenken, dass diese Strategie ein hohes Risiko und Frustrationspotenzial birgt. Dies ist beispielsweise bei betriebsbedingten Kündigungen der Fall. Dies war z. B. in der Automobil- und Textilindustrie zu beobachten, als die Produktion ins Ausland verlagert wurde. Der erbrachten persönlichen Leistung der Beschäftigten steht dann keine Loyalität des Unternehmens mehr gegenüber. Zudem zeigen sich Arbeitnehmer/-innen, die auf betriebliche Stabilität und berufsbiografische Kontinuität setzen, in solchen Phasen weniger anpassungsfähig als solche, die bereits berufsbiografische Brüche erlebt haben oder diese antizipieren. Fischer/Witzel (2008) stellten in einer Sekundäranalyse des von Witzel/Kühn (1999) erhobenen Interviewmaterials fest, dass es enge Zusammenhänge zwischen den berufsbiografischen Gestaltungsmodi und den Qualifizierungsstrategien der Befragten gibt. Beschäftigte mit starker Betriebsidentifizierung oder einem Lohnarbeiterhabitus zeigten sich weniger geneigt, über den eigenen Arbeitsplatz hinaus weisendes praktisches und theoretisches Arbeitsprozesswissen zu erwerben. Ihr rein an betrieblichen Bedürfnissen ausgerichtetes Profil droht am Arbeitsmarkt einen geringen Tauschwert zu haben (vgl. Kehl/Kunzendorf 2006, 94; Preissler 2004; Kirpal/Brown/M'Hamed Dif 2007). Wenn die Leistungsorientierung mit Karriereambitionen verbunden ist, ist das Frustrationspotenzial hoch, wenn die erhofften Karriereschritte ausbleiben (vgl. Preissler 2004). Dies ist angesichts sich abflachender Hierarchien immer wahrscheinlicher (vgl. Kap. 2.3.4 und 3.2.1). Ashforth/Harrison/Corley (2008) empfehlen im Sinne größerer Flexibilität, die berufliche Identität auf abstraktem Niveau zu definieren, sodass möglichst viele konkrete Ausprägungen darunter subsumiert werden können (vgl. ebenso Wolf/Kastner 2006). Eine berufliche Identität biete mehr Flexibilität als eine betriebliche. So

kann ein Industriemechaniker, der von einem Automobilbauer entlassen wird, auch in anderen Branchen arbeiten.

Während Pongratz/Voss auf die Risiken sicherheitsorientierter Strategien hinweisen, lenken andere Studien den Blick auf die mit destandardisierten Berufsbiografien verbundenen Chancen. Klatt/Nölle (2006) stellten in einer qualitativen und quantitativen Befragung von Beschäftigten der Medien/IT-Branche (NErVUM) fest, dass Befragte mit häufigen Beschäftigungswechseln über deutlich mehr fachliche und überfachliche Kompetenzen sowie eine deutlich höhere Lernbereitschaft verfügten. Kehl/Kunzendorf (2006) kamen in einer empirischen Studie (VICO) mit Beschäftigten in virtuellen Arbeitskontexten zu einem vergleichbaren Ergebnis. Destandardisierte Berufsbiografien waren in diesem Kontext die Regel. Die Autorinnen weisen darauf hin, dass die erworbenen Transitionskompetenzen dieser Zielgruppe und die größere Aufgeschlossenheit für organisationale Veränderungsprozesse eine wertvolle Ressource für die Innovationskraft von Unternehmen und organisationales Lernen darstellen. Raeder/Grote (2007) analysierten die berufliche Identitätsentwicklung von dreißig Erwerbstätigen mit Beschäftigungswechsel im Alter von 40–50 Jahren. Die Proband/-innen hatten die Übergänge dank eines attraktiven Qualifikationsprofils, günstiger Arbeitsmarktbedingungen und eines flexiblen berufsbiografischen Gestaltungsmodus erfolgreich bewältigt. Auf sehr idiosynkratische, bejahende und flexible Art und Weise gelang es ihnen, einen roten Faden in ihrer Berufsbiografie zu konstruieren. Da Identitätsarbeit viele überfachliche Kompetenzen und Wissensstrukturen erfordert, kann dies als weiterer Beleg für die Kompetenzförderlichkeit positiver bewältigter berufsbiografischer Brüche gewertet werden. Angesichts der dargelegten Befunde ist daher nicht nachvollziehbar, weshalb destandardisierte Werdegänge bei der Personalauswahl häufig als Makel gewertet werden (vgl. Klatt/Nölle 2006; Raeder/Grote 2007, 176 f.). Obwohl die Befragten ihre Übergänge selbstständig bewältigten, fordern Raeder/Grote (2007), die hierzu erforderliche berufliche Identitätsarbeit aktiv zu unterstützen.

Dass dies tatsächlich notwendig ist, zeigen empirische Untersuchungen im Rahmen des Projektes *Vocational Identity, Flexibility and Mobility in the European Labour Market – FAME*. Qualitative Interviews mit 345 Beschäftigten des Metall-, Telekommunikations- und Krankenpflegesektors zeigten, dass viele Beschäftigte sich mit den Flexibilitäts- und Mobilitätszumutungen der Arbeitgeber alleingelassen und überfordert fühlen (vgl. Kirpal/Brown/M'Hamed Dif 2007). Eine große Gruppe der Befragten sieht in der aktuellen Tätigkeit nur einen Kompromiss und zeigt eine aktive oder passive Wechselbereitschaft.

Auch empirische Studien zum Weiterbildungsverhalten von Arbeitslosen zeigen, dass die berufliche Identitätsentwicklung nicht ausreichend gefördert wird. Hendrich (2005) kritisiert in diesem Zusammenhang, dass beschäftigungspolitische Maßnahmen wie Berufsberatung und staatlich geförderte Weiterbildungsangebote vorrangig schnellstmögliche Beschäftigungsfähigkeit der zu Vermittelnden anstreben. Meist werden die Betroffenen auf Erwerbssegmente verwiesen, in denen eine hohe Nachfrage seitens der Arbeitgeber besteht. Widerstand gegen Weiterbildungsmaßnahmen sei oft auf die fehlende Berücksichtigung der Perspektive der Betroffenen zurückzu-

führen. Dabei wird außer Acht gelassen, ob diese Berufe ihren Zielen und Wünschen entsprechen.⁷ Auch ausländische Vertreter der Laufbahnforschung (vgl. Cort/Thomsen 2014; Plant/Thomsen 2011; Law/Meijers/Wijers 2002; Arthur 2014) kritisieren, dass beschäftigungspolitische Maßnahmen den Interessen der Betroffenen oft entgegenstehen. Dies sei an einem aktuellen Beispiel illustriert: Aktuell werden Arbeitssuchende häufig auf Branchen mit Fachkräftemangel wie die Altenpflege, Kinderbetreuung oder den Friseurberuf verwiesen. Diese Berufe zeichnen sich durch ein geringes Einkommensniveau aus, welches die Deckung des Lebensunterhaltes nicht sicherstellt. Die Entscheidung für einen solchen Beruf hat damit erhebliche Auswirkungen auf das Privatleben und wird häufig nur akzeptabel sein, wenn eine Entwicklungsperspektive mit höheren Verdienstmöglichkeiten besteht. Hendrich (2005) sieht daher die Notwendigkeit, in der Erwachsenenbildung und Berufsbildung eine erwerbsbiografische Gestaltungskompetenz zu fördern, die Erwerbstätige befähigt, die eigene Berufsbiografie auf Basis eines Selbstkonzepts und persönlichen Urteilsvermögens aktiv zu gestalten. Diese Forderung wird durch Befunde von Billet/Somerville (vgl. 2004; Billett 2007) gestützt. Sie zeigen mithilfe empirischer Beispiele, dass Lernen und Veränderungsprozesse am Arbeitsplatz sowie die berufliche Identität der Erwerbstätigen unmittelbar miteinander zusammenhängen und sich wechselseitig beeinflussen. Eine Politik, die lebenslanges Lernen fördern will, müsse daher an den Interessen und Zielen der Betroffenen ansetzen. Hiervon profitierten auch die Betriebe, da Erwerbstätige ihr Handlungs- und Gestaltungspotenzial nur unter diesen Voraussetzungen optimal einbringen könnten (vgl. Kap. 3.1.3).

Die Befunde zeigen, dass weder eine bewegte destandardisierte noch eine stabile Berufsbiografie per se gut oder schlecht ist. Die Bewertung hängt von den Zielen, Werten und Wünschen der Betroffenen ab. Entscheidend ist, ob der oder die Erwerbstätige seiner Berufsbiografie einen Sinn zu geben vermag und dieser von seiner sozialen Umwelt anerkannt wird (vgl. Witzel/Kühn 1999; Heufers 2015, 24 ff., 51 ff., 168 ff.; Faulstich/Bracker 2014; Billett 2007; Billett/Somerville 2004). Es wurde deutlich, dass Erwerbstätige einerseits von außen einwirkende Einflüsse *reaktiv* bewältigen, andererseits aber auch *aktiv* Veränderungen anstreben können, um den von ihnen angestrebten Sinn zu erzeugen. Insofern bergen die Rahmenbedingungen der Arbeitswelt Chancen und Risiken zugleich, wobei reaktive, sicherheitsorientierte Strategien sich in einem dynamischen Umfeld paradoxerweise als risikoreicher erweisen. Die für die erfolgreiche Bewältigung beruflicher Übergänge erforderliche Identitätsarbeit wird derzeit jedoch weder von der Beschäftigungspolitik noch seitens der Arbeitgeber hinreichend unterstützt (vgl. Billett 2007; Grote/Raeder 2003; Hendrich 2005; Cort/Thomsen 2014).

7 Von den vierzehn befragten Auszubildenden (vgl. Kapitel 2.4.2) berichten drei von fehlender finanzieller Unterstützung der Jobcenter für sinnvolle berufsbiografische Veränderungen (vgl. Anhang 2p). Auf diese Schwierigkeit waren sie nicht vorbereitet, da solche Situationen in der Berufsschule nicht behandelt wurden.

3.2.6 Biografische Projekte Jugendlicher

In den zuvor zitierten Studien handelt es sich um Proband/-innen, die vor 1990 geboren wurden. Diese Forschungsarbeit ist aber vor allem für junge Menschen relevant, welche sich *heute* am Übergang zwischen Schule und Beruf befinden. Da sich die Lebenswelt Jugendlicher seit Erhebung der zitierten Studien merklich geändert hat, lohnt ein ergänzender Blick auf empirische Erkenntnisse über die Zukunftspläne der heutigen Jugend. Diese sind gut erforscht. Die folgenden Aussagen stützen sich im Wesentlichen auf die 17. Shell Jugendstudie 2015 (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2016), die McDonald's-Studie 2015 (Köcher et al. 2015), die Vodafone-Studie (2014) sowie die qualitative SINUS-Studie (Calmbach et al. 2016). Die Shell-Studie hat mit 2.558 befragten Jugendlichen zwischen 12 und 25 Jahren nicht nur die größte Stichprobe, sondern wird seit 1953 regelmäßig wiederholt und ermöglicht, Veränderungen im Zeitverlauf nachzuvollziehen. Für die McDonald's-Studie wurden 1.674 junge Menschen zwischen 15 und 24 Jahren mittels strukturierter Interviews befragt. Die im Auftrag mehrerer zivilrechtlicher Organisationen angefertigte Studie des SINUS-Instituts erforscht mittels eines qualitativen Forschungsdesigns die Lebenswelten von 72 Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren. Damit stellt sie eine wertvolle Ergänzung der quantitativen Studien dar.

3.2.6.1 Optimistisch-pragmatische Zukunftsorientierung in Deutschland

Alle Studien kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass die Mehrheit der Jugendlichen eine pragmatisch-optimistische Grundhaltung einnimmt. Sie versuchen Leistungsanforderungen zu erfüllen, um hierdurch die Chancen für die Verwirklichung persönlicher Ziele zu verbessern. Dabei sind sie sich der angespannten weltwirtschaftlichen und -politischen Rahmenbedingungen durchaus bewusst (vgl. Albert/Hurrelmann/Quenzel 2016, 13 f.; Leven/Quenzel/Hurrelmann 2016, 100 ff.; Köcher et al. 2015, 10 ff., 30 ff.). In den Shell-Jugendstudien zeigt sich seit 2002 ein steigendes politisches Gestaltungsinteresse, wie es derzeit in der Fridays-for-future-Bewegung sichtbar wird (vgl. Albert/Hurrelmann/Quenzel 2016, 20 ff.).

Die Herkunftsfamilie stellt einen wichtigen emotionalen Rückhalt bei der Bewältigung persönlicher Entwicklungsaufgaben dar. Die überwältigende Mehrheit der jungen Menschen gibt an, ein gutes Verhältnis zu den eigenen Eltern zu haben (vgl. ebd., 51 ff.; Köcher et al. 2015, 59 ff.). Durch die verkürzten Ausbildungszeiten verselbstständigen sich junge Menschen erstmals wieder früher, nachdem sich die Lebensphase Jugend bis weit ins dritte Lebensjahrzehnt ausgedehnt hatte (vgl. Hurrelmann 2007; Albert/Hurrelmann/Quenzel 2016, 49; Köcher et al. 2015, 62 ff.). Den Wunsch, eine eigene Familie zu gründen, haben jedoch nur zwei Drittel der Befragten (vgl. Albert/Hurrelmann/Quenzel 2016, 15, 56 ff.).

Vom Beruf erwarten junge Menschen sowohl einen Nutzen in Form von Einkommen und Aufstiegsmöglichkeiten als auch Erfüllung durch eine als sinnvoll wahrgenommene Tätigkeit. Sie wünschen sich Gestaltungsmöglichkeiten zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie eine gute Planbarkeit und Sicherheit. Karriereaspekte spielen nur bei einer Minderheit eine herausragende Rolle (vgl. Abb. 49; Leven/Quenzel/Hurrelmann 2016, 77 ff.; Köcher et al. 2015, 44 ff.). Aus dem Mix dieser As-

pekte identifiziert die Shell-Studie vier Typen beruflicher Orientierung: Idealisten (18%), bei denen die Erfüllung im Vordergrund steht; Bodenständige (27%), bei denen der Nutzen von herausragender Bedeutung ist; Distanzierte (18%) mit einer noch nicht ausgeprägten beruflichen Orientierung sowie die größte Gruppe der Durchstarter (37%), die Nutzen und Erfüllung gleichermaßen anstreben, dabei die Arbeit jedoch als Mittel und nicht als Zweck betrachten (vgl. Leven/Quenzel/Hurrelmann 2016, 88ff.). „Der Beruf soll sicher sein und ein auskömmliches Leben ermöglichen, aber auch als eine selbstbestimmte, sinnvolle und gesellschaftlich nützliche Tätigkeit erlebbar sein“ (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2016, 13).

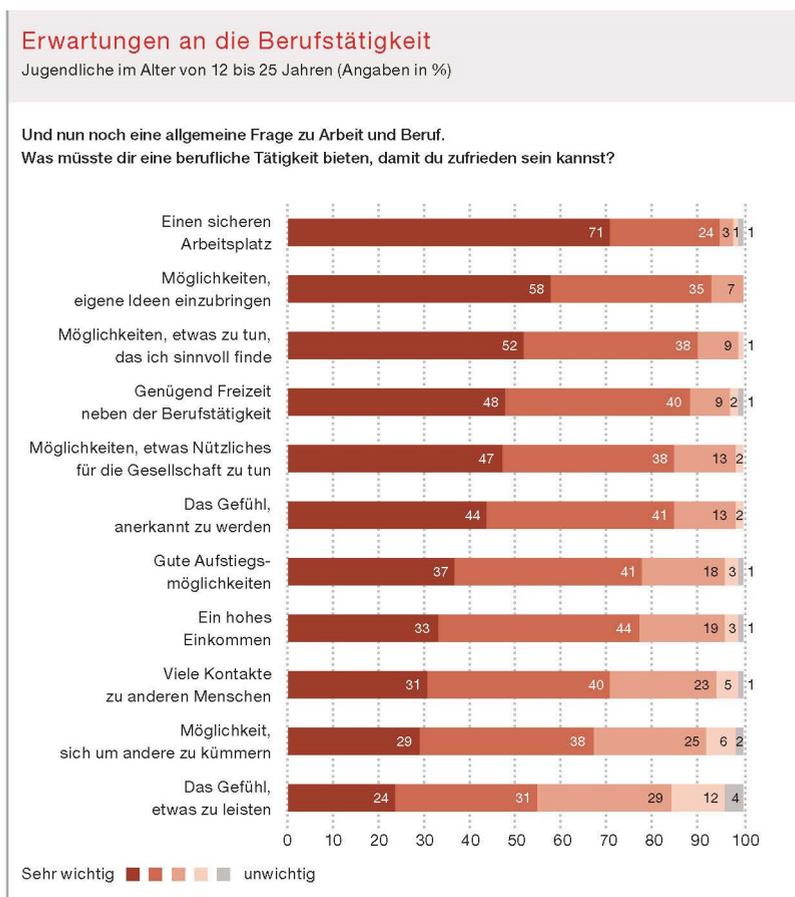


Abb. 2.6

Shell Jugendstudie 2015 – TNS Infratest Sozialforschung

Abbildung 49: Erwartungen an die Berufstätigkeit (Leven/Quenzel/Hurrelmann 2016, 79)

Vor dem Hintergrund der in Kap. 3.2.3 dargestellten berufsbiografischen Reflexions- und Gestaltungsmodi fällt auf, dass junge Menschen häufig ein Sowohl-als-auch widersprüchlicher Zielsetzungen anstreben und sich nicht auf eine Entweder-oder-Entscheidung einlassen möchten (vgl. Calmbach et al. 2016, 30). Da sich die jungen

Menschen der widersprüchlichen Bedingungen durchaus bewusst sind, spricht dies für eine ausgeprägte Ambiguitätstoleranz, wie sie für eine Identitätsbalance unter heutigen Bedingungen benötigt wird (vgl. hierzu Krappmann in Kap. 6.1.2.2). Dass immer mehr Jugendliche keine Vorstellung davon entwickeln können, was sie nach der Schule machen wollen, spricht aber dafür, dass die vielfältigen Optionen und Widersprüche die Handlungsfähigkeit der jungen Menschen beeinträchtigen (vgl. Köcher et al. 2015, 62 ff.). Fast ein Drittel der Befragten äußert daher den Wunsch nach gezielter Unterstützung bei der Bewältigung dieses Übergangs (vgl. Köcher et al. 2015, 54).

Die zitierten repräsentativen Befunde dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Gruppe der Jugendlichen von großer Heterogenität geprägt ist. Die SINUS-Studie unterscheidet in Abhängigkeit von Bildungsniveau und vorherrschender Wertorientierung (traditionell, modern, postmodern) sieben verschiedene Lebensweltenmilieus (vgl. Abb. 50): die Konservativ-Bürgerlichen (15%), die Prekären (5%), die Sozialökologischen (9%), die Adaptiv-Pragmatischen (21%), die materialistischen Hedonisten (13%), die Exeditiven (22%) und die experimentalistischen Hedonisten (15%) (vgl. Calmbach et al. 2016, 29 ff.).

SINUS-Modell für die Lebenswelten der 14-17-Jährigen

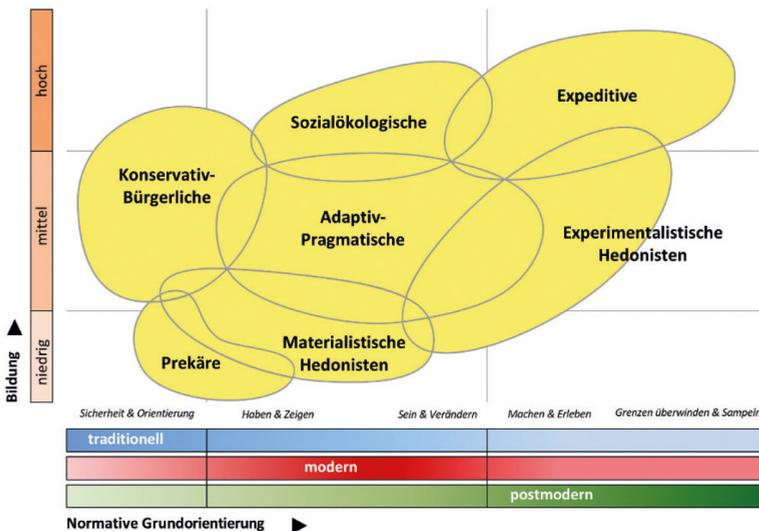


Abbildung 50: SINUS-Lebensweltenmodell (Calmbach et al. 2016, 33)

3.2.6.2 Chancenungleichheit und soziales Kapital

Auffällig ist, dass der in den Jugendstudien zum Ausdruck kommende Optimismus mit nur rund einem Drittel in der sozialen Unterschicht und ca. der Hälfte in der unteren Mittelschicht deutlich geringer ausgeprägt ist als in höheren gesellschaftlichen Schichten (vgl. Albert/Hurrelmann/Quenzel 2016, 14; Ratschinski 2017). Junge

Menschen sind sich darüber im Klaren, dass die soziale Herkunft und die Bildungskarriere die künftigen Entwicklungschancen maßgeblich beeinflussen (vgl. Leven/Quenzel/Hurrelmann 2016, 66 ff.; Baethge 2011; Bremer 2012; Wenzel 2011; Maaz/Baumert/Trautwein 2011; Geissler 2006). Die Bildungsaspirationen junger Menschen nehmen daher weiter zu. Das Gymnasium ist die beliebteste Schulform (41 % aller Schüler/-innen). Viele streben in integrierten Schulformen (24 %) das Abitur an (vgl. Leven/Quenzel/Hurrelmann 2016, 66 ff.). Rund die Hälfte der jungen Menschen in der sozialen Unterschicht hat jedoch bereits die Erfahrung gemacht, dass sich ihre Berufswünsche aufgrund fehlender schulischer Voraussetzungen nicht verwirklichen ließen (vgl. Leven/Quenzel/Hurrelmann 2016, 73 f.).

Ein wesentlicher Grund hierfür ist, dass im deutschen Bildungssystem frühzeitig Weichenstellungen erfolgen, die die Zugangschancen zu attraktiven Segmenten des Arbeitsmarktes beeinflussen. Sozio-emotionale Ressourcen – insbesondere in der frühkindlichen Entwicklung – erweisen sich als entscheidend für die spätere Kompetenzentwicklung (vgl. Bois-Reymond 2016). Zudem spielen Bildungsaspirationen eine große Rolle (vgl. Müller 2014). Das dreigliedrige deutsche Schulsystem ist hochgradig selektiv: Bereits in der Primarstufe fällt eine Entscheidung über die weiterführende Schule (vgl. Schmillen/Stüber 2014). Der Schulabschluss der Eltern ist trotz formaler Chancengleichheit der beste Prädiktor für die Chance eines Kindes, das Gymnasium zu besuchen (vgl. Bundesregierung 2017, 228 ff.; Maaz/Baumert/Trautwein 2011; Geissler 2006). Durch die Antizipation der künftigen Erwerbsverläufe und die sozio-kulturell bedingten unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden wirkt das wettbewerbsorientierte Wirtschaftssystem zurück auf das Bildungssystem (vgl. Cechura 2015, 94 ff.).

Die Folgen sind besonders an den beruflichen Schulen sichtbar, wo die künftigen gesellschaftlichen Subsysteme in Form von Bildungsgängen unter einem Dach vereint sind: Wirtschaftsgymnasium, duale Berufsausbildung, Fachoberschule und Bildungsgänge des Übergangssystems (vgl. Wenzel 2011; Ratschinski 2017). Hierbei ist das duale Berufsbildungssystem selbst hochgradig exklusiv: ca. 79.000 Jugendliche des Jahrgangs 2015 fanden nicht den gewünschten Ausbildungsplatz. Hinzu kommen ca. 189.000 Altbewerber (vgl. BMBF 2019, 73 ff.). Unternehmen bestimmen über eine bildungsmeritokratische Einstellungspolitik die Zugangsmöglichkeiten zum Arbeitsmarkt (vgl. Baethge 2011, 297 ff.). Jugendlichen ohne Schulabschluss oder mit Hauptschulabschluss stehen am Ausbildungsmarkt oft nur Ausbildungsberufe im Niedriglohnsegment wie Gastronomie, Einzelhandel und Altenpflege offen (vgl. Eckelt/Schmidt 2014, 10). Diese Berufe sind aus Sicht der Betroffenen mit einem geringen Prestige verbunden (vgl. Eberhard et al. 2009). Insbesondere für Migrant/-innen und Jugendliche mit Behinderungen ist der Zugang zur Berufsausbildung erschwert (vgl. BMBF 2019, 44 ff.; Imdorf 2011; Wenzel 2011). Nur ca. 3500 von 50.000 jährlichen Schulabgängern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gelingt es, direkt eine reguläre duale Ausbildung zu beginnen (vgl. Euler/Severing 2014, 21). Das Arbeitsloskeitsrisiko ist für Jugendliche ohne Berufsausbildung besonders hoch (vgl. Frick et al. 2014; Bundesagentur für Arbeit 2017a; Imdorf 2011). Über 2,1 Mio. junge Menschen

zwischen 20 und 34 Jahren (14,2 %) verfügen über keinen Berufsabschluss (vgl. BMBF 2019, 43). Trotz stark gesunkener Zahlen beginnen noch immer 270.000 Jugendliche jährlich Bildungsgänge des Übergangssystems (vgl. BMBF 2019, 30 f.) mit fragwürdiger Wirksamkeit (vgl. Stomporowski 2007; BIBB/Bertelsmann 2011; Ratschinski 2017).

Die duale Berufsausbildung hat dabei ein Janusgesicht, denn die Gewinner/-innen eines Ausbildungsplatzes sind zugleich Verlierer/-innen gegenüber Hochschulabsolventen, die im Durchschnitt 70 % mehr als beruflich Qualifizierte verdienen und bessere Arbeitsmarktperspektiven haben (vgl. Baethge 2011; Geissler 2006; Briedis 2013; Frick et al. 2014). Der Anteil der Studienberechtigten hat sich von 36,4 % im Jahr 1995 auf 52,1 % im Jahr 2016 deutlich erhöht. Die Zahl der Studienanfänger/-innen verdoppelte sich seit 1995 nahezu auf ca. 511.000 im Jahr 2017 (vgl. Maaz et al. 2018, 338 f.). Während das duale Berufsbildungssystem im Ausland nach wie vor eine hohe Reputation genießt, wird in Deutschland vor *Akademisierungswahn* gewarnt (vgl. Sevring/Teichler 2013; Nida-Rümelin 2014; Frick et al. 2014). Dabei zeichnet sich auch in der Hochschullandschaft durch die Gründung von Privathochschulen und das durch die Exzellenzinitiative forcierte Spitze-Breite-Dilemma zwischen Lehre und Forschung eine Differenzierung ab (vgl. Maaz et al. 2018, 151 ff.; Kreckel 2011). Seit der Bologna-Reform wird eine Verschulung der Hochschulbildung beklagt, die kaum noch Raum für selbstgesteuerte Lernaktivitäten lasse (vgl. Winter 2009; Naeve-Stoss 2013). Rosenstiel/Frey (2012) warnen davor, Universitäten zu verwertungsorientierten Berufsbildungsinstitutionen zu degradieren.

Im Vergleich zur Situation Jugendlicher in anderen europäischen Staaten stellt die deutsche Situationsanalyse ein *Jammern auf hohem Niveau* dar. Während Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland ein Minderheitenproblem darstellt, ist es seit der Finanzkrise in den südeuropäischen Ländern das Schicksal vieler Kohorten von Schulabgänger/-innen (vgl. Frick et al. 2014). Die Jugendarbeitslosigkeit liegt dabei in der Regel deutlich höher als die Erwachsenenarbeitslosigkeit. Im Juli 2018 erreicht die Jugendarbeitslosigkeitsquote in der EU 14,8 % (Erwachsene 6,8 %) – in etwa das Niveau vor der Finanzkrise. Zwischenzeitlich war sie 2013 auf 23,7 % angestiegen. Dies entspricht etwa 3,3 Mio. arbeitslosen Jugendlichen im Jahr 2018 gegenüber 4,2 Mio. im Jahr 2008. Dahinter verbergen sich extreme Unterschiede zwischen den Mitgliedsstaaten: Die Jugendarbeitslosigkeitsquoten liegen auf dem gesunkenen Niveau noch immer zwischen 5,5 % in Malta, 6,2 % in Deutschland, 7,2 % in den Niederlanden und 42,3 % in Griechenland, 34,1 % in Spanien und 32,6 % in Italien (vgl. European Union 2018).

Erschwerend kommt hinzu, dass eine hohe Zahl junger Menschen in keiner dieser Statistiken enthalten ist, weil sie weder in Bildung, Ausbildung noch Beschäftigung sind. Für sie wurde eine gesonderte statistische Kategorie gebildet: NEET (not in education employment or training; vgl. Frick et al. 2014). Ihr Anteil unter den 20- bis 34-Jährigen lag 2018 in der EU bei 16,5 %. Die Spreizung hinsichtlich der Mitgliedsstaaten reichte von 8 % in Schweden bis zu 28,9 % in Italien (vgl. Eurostat 2019a). Bei diesen jungen Menschen handelt es sich um eine sehr heterogene Gruppe (vgl. Euro-

found 2016). Hinter dieser Zahl verbergen sich junge Menschen mit Auslandsaufenthalt ebenso wie resignierte junge Menschen, Drogensüchtige und Obdachlose (vgl. Mögling et al. 2015; Carcillo 2015 et al.).

Eine Ursache für die innereuropäischen Unterschiede sind unterschiedliche Strukturen der Berufsbildungssysteme. Der Übergang zwischen Schule und Beruf gelingt deutlich besser in Ländern mit Praxisanteil wie in Deutschland und den Niederlanden (vgl. Frick et al. 2014). In Südeuropa spielen gesamtwirtschaftliche Probleme vor dem Hintergrund einer hohen Staatsverschuldung und der Eurokrise eine große Rolle (vgl. Koch/Clement 2014). Die EU hat daher ergänzend zu den Maßnahmen der Mitgliedsstaaten Initiativen zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit ergriffen (Europäische Union 2018). Die deutsche Bundesregierung warb mit dem Projekt *Mobi-Pro EU* (www.thejobofmylife.de) gezielt ausländische Auszubildende zur Bekämpfung des Fachkräftemangels an (vgl. Koch/Clement 2014).

Durch die dargestellten nationalen und internationalen Disparitäten sind die Ausgangsbedingungen für die berufliche Identitätsarbeit junger Menschen sehr unterschiedlich. Vielen wird schon zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn ein hohes Maß an Resilienz, Flexibilität, Mobilität und Eigeninitiative abverlangt. Kinder, Jugendliche und (künftige) Beschäftigte sind sowohl im Beschäftigungs- als auch im Bildungssystem regelmäßig Selektionsprozessen ausgesetzt, bei denen sie sich immer wieder aufs Neue bewähren müssen (vgl. Findeisen 2015; Köcher et al. 2015, 30 ff.). Wer diesem Wettbewerb zum jeweiligen Zeitpunkt nicht gewachsen ist, läuft Gefahr, im Wettlauf um die attraktiven Plätze abgehängt zu werden (vgl. Cechura 2015).

Die Unterschiede lassen sich theoretisch mit Bourdieus *Habituskonzept* sowie den von ihm geprägten analytischen Kategorien *ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital* (vgl. Bourdieu 2006, 2012) erklären. Benachteiligte haben mangels finanzieller Mittel nicht die Möglichkeit, private Schulen zu besuchen, Nachhilfe zu nehmen oder ins Ausland zu gehen. Ihre Eltern sind aufgrund eigener Einschränkungen (z. B. fehlende Erfahrung und Kenntnisse, Krankheit, fehlende Sprachkenntnisse, anderer kultureller Hintergrund) nicht in der Lage, sie im Berufsorientierungsprozess zu unterstützen und können keine nützlichen Beziehungen mobilisieren (vgl. Nohl 2009, 174 ff.). Neben diesen *primären* Benachteiligungsfaktoren entstehen *sekundäre* Hemmnisse in Form niedriger Bildungsaspirationen oder fehlenden Vertrauens in das eigene Potenzial. Müller (2014) zeigt mit Bezug auf empirische Studien, dass vor allem sekundäre Faktoren die Unterschiede zwischen den OECD-Ländern bezüglich der Aufstiegschancen Benachteiligter erklären. Gille/Sardei-Biermann (2011) stellen in einer Sekundäranalyse der 3. Welle des *Jugendsurvey des Deutschen Jugendinstitutes* (Gille 2006) fest, dass junge Menschen mit passiv-fremdbestimmten Zukunftsorientierungen über deutlich weniger soziale Ressourcen wie Eltern, Freunde, Vereine verfügen als junge Menschen mit selbstbestimmten und aktivitätsorientierten Zukunftsorientierungen. Koch/Clement (2014) beschreiben in ihrer qualitativen Studie mit vierzig im Rahmen des *Mobi-Pro-EU*-Projektes nach Deutschland migrierten spanischen Auszubildenden eindrücklich, welche Überforderung es für die Befragten dar-

stellt, von ihren sozialen Ressourcen im Heimatland abgeschnitten zu sein und die Erfahrung zu machen, dass diese im neuen Kontext nicht hilfreich sind.

Die sekundäre Benachteiligung verstärkt sich noch dadurch, dass sich junge Menschen mit ihren Benachteiligungen identifizieren. Heinz et al. (1985, 185 ff., 229 ff.) haben dieses Phänomen im Rahmen des Forschungsprogramms *Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf als retrospektive Glättung bzw. biografische Konstruktion* beschrieben (vgl. Trippler 2010). Jugendliche, deren Berufswünsche sich aufgrund der Gegebenheiten des Arbeitsmarktes nicht unmittelbar realisieren lassen, passen ihre ursprünglichen Aspirationen an die Realität an, indem sie eine Identifikation mit dem ursprünglich unerwünschten Beruf herstellen. Eckelt/Schmidt (2014) zeichnen in qualitativen Fallstudien exemplarisch nach, wie benachteiligte Berliner Jugendliche am Übergang zwischen Schule und Beruf die Identität eines prekären Lohnarbeiters annehmen. Diese Art der Identitätsarbeit stellt zwar die angestrebte Balance zwischen eigenen Ansprüchen und sozialer Realität her, sie führt aber auch dazu, dass Chancen und Potenziale ungenutzt bleiben (vgl. Gottfredson 1981; Bourdieu 2006, 2012). Langfristig kann dies durch die Ausbildung eines falschen Selbst zu psychischen Problemen führen. Aus wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Sicht mag dies kurzfristig dazu beitragen, Niedriglohnbranchen mit Personal zu versorgen. Ob eine langfristige Beschäftigungsfähigkeit der Betroffenen damit einhergeht, ist äußerst zweifelhaft. Die Verfasserin schließt sich daher der Auffassung von Gille/Sardei-Biermann (2011) und Müller (2014) an, dass das Bildungssystem benachteiligten jungen Menschen kompensierende soziale Ressourcen zur Verfügung stellen sollte, um sie bei der Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten zu unterstützen. Dies wird bereits in großem Umfang versucht, jedoch entsprechen die Angebote häufig nicht den tatsächlichen Bedürfnissen der jungen Menschen (vgl. Koch et al. 2017; Mögling et al. 2015; Cechura 2015; Kap. 3.2.5).

3.2.6.3 Mediatisierte Identitätsarbeit

Biografische Projekte junger Menschen unterscheiden sich nicht nur inhaltlich von älteren Generationen, sondern auch in der Art und Weise, wie sie zustande kommen. Die Identitätsentwicklung junger Menschen wird heute maßgeblich durch die Nutzung digitaler Medien beeinflusst (vgl. Leven/Schneekloth 2016; Calmbach et al. 2016, 171 ff.). Die Mobilität, Multimodalität und Interaktivität moderner Medien eröffnen neue Möglichkeiten der sozialen Interaktion (vgl. Kap. 2.3.2). Die Nutzer/-innen sind nicht mehr nur Konsumierende, sondern auch Produzierende digitaler Inhalte. Die für die Identitätsentwicklung fundamentale soziale Interaktion findet daher immer häufiger über Social Media wie Whatsapp, Facebook oder Instagram statt. Dort stellen junge Menschen ihre Identität öffentlich sichtbar dar und finden die Möglichkeit, deren Akzeptanz durch Rückmeldungen zu testen (vgl. Hoffmann 2011; Döring 2010; Fraas et al. 2012). Laut Shell-Studie (vgl. Leven/Schneekloth 2016, 146 ff.) verbringen junge Menschen im Schnitt 18 Stunden wöchentlich online. Die Nutzung bezieht sich dabei auf Unterhaltung (z. B. Musik, Videos, Spiele), die Beschaffung von Informationen und den interaktiven Austausch. Hieraus ergeben sich fünf Nutzertypen: die

Informationsnutzer/-innen (25 %), die Medienkonsument/-innen (24 %), Gelegenheitsnutzer/-innen (19 %), interaktiv orientierte Selbstdarsteller/-innen (12 %) sowie digitale Bewohner/-innen (20 %), welche alle Angebote des Internets mit 25 Stunden wöchentlich nutzen. Hierbei ist sich die Mehrheit der jungen Menschen der mit dem Internet verbundenen Gefahren durchaus bewusst (vgl. Calmbach et al. 2016, 214 ff.). Nur ein knappes Drittel zeigt sich unkritisch, jedoch beeinflusst das Bewusstsein für Gefahren nur bei 39 % der Befragten das Nutzerverhalten (vgl. Leven/Schneekloth 2016, 131 ff.).

Bei der Sozialisation durch und mit Medien stehen viele Einflussfaktoren in einer komplexen Wechselwirkung: soziokulturelle, nutzerbezogene, medienbezogene, institutionelle und gesellschaftliche Aspekte. Die Mediensozialisationsforschung wählt für die Untersuchung dieser Vorgänge identitätstheoretische Zugänge (vgl. Gentzel 2017; Krotz 2017; Dallmann/Vollbrecht/Wegener 2017). Ihr ist es bisher aber trotz zahlreicher bereits vorliegender Studien nicht gelungen, den Einfluss von Medien auf die Identitätsentwicklung junger Menschen sowie deren Chancen und Risiken befriedigend zu klären (vgl. Hoffmann 2011).

In pädagogischen Settings sind digitale Medien trotz einer unbefriedigenden Forschungslage aufgrund der herausragenden Bedeutung für die Lebenswelt junger Menschen in jedem Fall zu berücksichtigen. Gerade auch für die berufliche Orientierung junger Menschen spielt das Internet als Informationsquelle eine große Rolle (vgl. Köcher et al. 2015, 52 ff.; Gebhardt et al. 2016; Müller/Blaich 2014). Einerseits sind Medien *Zweck* der beruflichen Orientierung in dem Sinne, dass digitale Kompetenzen in vielen Berufen Bestandteil des Qualifikationsprofils sind. Andererseits sind sie ein *Mittel*, da der Prozess der Identitätsentwicklung durch digitale Medien unterstützt werden kann, z. B. durch digitale Lerntagebücher, Portfolios, Portale zur Informationsbeschaffung (vgl. Dürkop/Elsholz/Knutzen 2013; Korhonen et al. 2019; Kap. 6.2.5.1, 6.2.4.2).

3.2.7 Zusammenfassung und Konsequenzen

In Kapitel 3.2.1 wurde gezeigt, dass es einen Trend zur Destandardisierung von Berufsbiografien gibt, ohne dass hierbei das Berufsprinzip oder unbefristete Vollzeitarbeitsverhältnisse grundsätzlich infrage gestellt sind. Die Erwerbsorientierung eines sich flexibel selbst ökonomisierenden und vermarktenden Arbeitskraftunternehmers ist empirisch jedoch noch ein Phänomen spezieller Branchen (vgl. Kap. 3.2.2). In Kapitel 3.2.3 wurde deutlich, dass die Gestaltung der Berufsbiografie den Beschäftigten unabhängig vom Ausmaß der Destandardisierung Identitätsarbeit abverlangt, denn auch der Verbleib in konventionellen Karrieremustern stellt eine Entscheidung gegen mögliche Alternativen dar. Anhand empirischer Studien wurde gezeigt, wie Beschäftigte diese Identitätsarbeit mittels berufsbiografischer Gestaltungsmodi leisten. Die Bildungspolitik nimmt unter dem Stichwort Lebenslanges Lernen Einfluss auf die berufsbiografische Gestaltung der Beschäftigten. Besonders bei gering Qualifizierten laufen Anreize und institutionelle Rahmenbedingungen jedoch ins Leere, da die individuellen Bedürfnislagen ignoriert werden. Die Bildungspolitik sieht die Verantwortung für das Lebenslange Lernen vorrangig bei den Betroffenen, wobei das formale

Bildungssystem hierfür die Voraussetzungen schaffen soll (vgl. Kap. 3.2.4). Auffällig ist, dass viele Beschäftigte nach wie vor leistungs- und sicherheitsorientierte Strategien verfolgen. Eine Analyse des Chance-Risiko-Profiles unterschiedlicher berufsbiografischer Strategien zeigte, dass berufsbiografische Flexibilität zwar die Entwicklung von Transitionskompetenzen begünstigt, aber von Unternehmen nicht honoriert wird (vgl. Kap. 3.2.5). Sicherheitsorientierte Strategien erweisen sich dagegen bei berufsbiografischen Brüchen als risikoreich, da den Betroffenen die notwendigen Transitionskompetenzen fehlen. Beschäftigungspolitische Maßnahmen ignorieren zudem die berufliche Identitätsentwicklung der Betroffenen. Jugendstudien zeigen, dass viele junge Menschen von ihrer zukünftigen Berufstätigkeit sowohl Sicherheit als auch einen Sinnüberschuss erwarten (vgl. Kap. 3.2.6.1). Diese Ambition erfordert eine anspruchsvolle berufliche Identitätsarbeit, um widersprüchliche Ziele in Einklang zu bringen. Die Chancen und Ausgangsbedingungen sind dabei durch soziokulturelle Bedingungen ungleich verteilt (vgl. Kap. 3.2.6.2). Insbesondere fehlende soziale Ressourcen erweisen sich als Handycap. Die Identitätsentwicklung junger Menschen findet zunehmend mediatisiert statt, wobei ein bewusster zielgerichteter Umgang mit Chancen und Risiken nicht die Regel ist (vgl. Kap. 3.2.6.3). Sowohl Erwachsene als auch Jugendliche wünschen sich aufgrund der komplexen Herausforderung Unterstützung bei der Gestaltung ihrer Berufsbiografie.

Auf Basis dieser Erkenntnisse lassen sich in Hinblick auf die Forschungsfrage 3.2 folgende Gründe für die Notwendigkeit diachroner beruflicher Identitätsarbeit formulieren:

- Die zunehmende Unsicherheit berufsbiografischer Verläufe erfordert Transitionskompetenzen, welche durch die erfolgreiche Bewältigung berufsbiografischer Übergänge mittels Identitätsarbeit erworben werden.
- Im Falle berufsbiografischer Brüche können Beschäftigte von beschäftigungspolitischen Maßnahmen keine Unterstützung hinsichtlich persönlicher berufsbiografischer Ziele erwarten.
- Durch berufsbiografische Übergänge erworbene Kompetenzen und Qualifikationen werden häufig unzureichend honoriert und bedürfen der Einforderung von Anerkennung durch die Betroffenen.
- Widersprüchliche berufsbiografische Ziele – wie sie viele Jugendliche verfolgen – bedürfen aktiver Anstrengungen in Form beruflicher Identitätsarbeit.
- Benachteiligte Jugendliche benötigen zur Ausschöpfung ihrer Potenziale kompensatorische soziale Ressourcen.
- Die mediatisierte Identitätsentwicklung junger Menschen bedarf eines bewussten Umgangs mit Chancen und Risiken digitaler Medien.
- Die Schaffung der Voraussetzungen für die Bewältigung dieser Herausforderungen ist Aufgabe der formalen Bildungssysteme.

Bei der geforderten Unterstützung geht es z. B. darum,

- Lern- und Entwicklungschancen am Arbeitsplatz zu erkennen und zu nutzen,
- berufsbiografische Diskontinuitäten freiwilliger oder unfreiwilliger Art für die eigene Entwicklung fruchtbar zu machen,

- alternative Entwicklungspfade zu klassischen Karriereaufstiegen zu entwerfen,
- Lösungen zur Vereinbarung widersprüchlicher Ziele zu finden (z. B. Work-Life-Balance),
- sich nicht vorzeitig von ambitionierten Ziele abbringen zu lassen,
- Zumutungen einer ökonomisierten Arbeitswelt mit eigenen Aspirationen abzuwägen.

Im Wesentlichen bezeichnet diachrone berufliche Identitätsarbeit das, was die KMK (2011, 15) als Selbstkompetenz bezeichnet, nämlich die „Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln“.

In Kapitel 3.1 wurde in *synchroner* Perspektive bereits festgestellt, dass es notwendig ist, Auszubildende dazu zu befähigen,

- Rollenkonflikte zu lösen,
- sich Anerkennung zu verschaffen,
- ihren Arbeitsplatz entwicklungsförderlich mitzugestalten und
- gesundheitliche Selbstfürsorge zu betreiben.

In *diachroner* Perspektive ergibt sich zudem die Notwendigkeit,

- Lernende zu befähigen, ihre Berufsbiografie aktiv entsprechend eigener Bedürfnisse, Werte, Interessen und Ziele zu gestalten.

Diese *objektiv* für alle Lernenden relevanten Entwicklungsziele konkretisieren sich in *subjektiv* erlebten Problemstellungen in der Berufspraxis (vgl. Kap. 2.4.2). Kapitel 4 geht nun der Frage nach, inwieweit die notwendige berufliche Identitätsarbeit bereits in der Berufsbildungspraxis stattfindet (vgl. Forschungsfrage 4.2). Hierfür wird zunächst herausgearbeitet, inwieweit die Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Förderung beruflicher Identitätsarbeit bereits als ihre Aufgabe begreift (vgl. Forschungsfrage 4.1).

4 Die Vernachlässigung der Subjektperspektive in kaufmännischen Curricula

4.1 Berufliche Identitätsarbeit als subjektivierte Beruflichkeit

4.1.1 Identitätsarbeit als Bildungsprozess

Bei näherer Betrachtung des Konzepts *Identität* wird erkennbar, dass Bildung – eine zentrale Leitkategorie der Erziehungswissenschaft – als Identitätsarbeit gedeutet werden kann (vgl. Lenzen 1991, 54f.; Zabeck 2004, 18 ff.; Obermann 2013, 30 ff.). Humboldt geht in seiner *Theorie der Bildung des Menschen* (1792/1960) davon aus, dass jeder Mensch nach „innerer Verbesserung und Veredlung“ strebe (ebd., 235). Hierzu müsse er „eine Vorstellung von einem letzten Zweck“ entwickeln, um das „zerstreute Wissen und Handeln in ein geschlossenes, [...] das bloss unruhige Streben in eine weise Thätigkeit zu verwandeln.“ (ebd., 238) Hierzu bedürfe „der Mensch einer Welt ausser sich“ (ebd., 235), um eine „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (ebd., 236) herzustellen. „Die mannigfaltigen Arten menschlicher Thätigkeit“ (ebd., 238) müssten zu diesem Zweck betrachtet und verglichen werden. So entstehe „durch tiefes Nachdenken und anhaltende Beobachtung seiner selbst“ (ebd., 239) ein Bild seiner Tätigkeit „wie in einem zugleich erhellenden und versammelnden Spiegel“ (ebd., 238), „eine eigne und neue Ansicht der Welt und dadurch eine eigne und neue Stimmung seiner selbst“ (ebd., 239). Hierbei betont Humboldt „die Verschiedenheit der Köpfe“ und die „Mannigfaltigkeit der Weise [...], wie sich die Welt in verschiedenen Individuen spiegelt.“ (ebd.) Ohne den Begriff Identität zu verwenden, beschreibt Humboldt hier detailliert die verschiedenen Aspekte von Identitätsarbeit, wie sie in Kapitel 1.4.5 vorgestellt wurden. Durch die übersituative Verarbeitung situativer Erfahrungen entwickelt das Individuum ein einzigartiges Selbstkonzept, welches Kontinuität und Kohärenz gewährleistet und seinem Tun Sinn und Orientierung durch ein reflexives Zukunftsprojekt verleiht. Dies geschieht in einem reflexiven Prozess, indem innere und äußere Realität in Beziehung gesetzt werden. Pädagogisches Ziel der Bildungsidee ist es, eine von außen gegebene Zweckbestimmung und damit einhergehende Entfremdung des Menschen zu verhindern (vgl. Humboldt 1792/1960, 237; Obermann 2013, 30 ff.). Im pädagogischen Diskurs wurde die Bildungsidee daher zu Recht mehrfach als Identitätsproblem beschrieben (vgl. Tenorth 1988; Preuss-Lausitz 1988; Uhle 1997, 18 f.; Neumann 1997; Oevermann 2009; Krappmann 1980). Wenn die Bildungsidee letztlich Identitätsarbeit meint, stellt berufliche Identitätsentwicklung somit *Bildung im Medium des Berufs* dar (vgl. Blankertz 1963). In Kapitel 1.4.6 wurde bereits herausgearbeitet, dass die subjektgebundene Bedeutung des Berufsbegriffs als Synonym für *beruf-*

liche Identität zu begreifen ist. Insofern ist berufliche Identität für eine wissenschaftliche Disziplin, welche ihr Selbstverständnis aus dem Berufsbegriff bezieht, von hoher Relevanz (vgl. Fischer/Büchter/Unger 2015). Nachfolgend wird nun in einem historischen Rückblick skizziert, wie die Berufs- und Wirtschaftspädagogik diesen Zusammenhang bisher wahrgenommen hat.

4.1.2 Die Berufsbildungsidee im historischen Rückblick

Nur die zweite subjektgebundene Bedeutung des Berufsbegriffs ist eine *pädagogische Kategorie*, welche eine Vermittlung zwischen den Subjekten und ihrer beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Umwelt mittels Berufsbildung anstrebt. Die Entstehung des Berufsprinzips als qualifikatorisch-soziales Ordnungsprinzip in arbeitsteiligen Gesellschaften geht auf den Niedergang des Lehnswesens und die Entstehung des Merkantilismus zurück, der einen Bedarf an spezialisierten Qualifikationen nach sich zog (vgl. Büchter 2017; Wegner 2017). Die Entstehung der Berufe führte zu einer zünftlerisch-ständischen Gesellschaftsordnung, in der man in einen Beruf und die damit verbundene lebenslange allumfassende soziale Stellung hineingeboren wurde (vgl. Kurtz 2001). Seit 1517 wurde diese – initiiert durch Martin Luther – im protestantischen Raum zunehmend als göttliche Berufung und von Gott auferlegte Pflicht interpretiert (vgl. Wegner 2017; Voss 2001, 289 f.; Obermann 2013, 27; Dik/Duffy 2009). Mit der Aufklärung, dem Aufkommen der Industrialisierung und einer kapitalistischen Wirtschaftsstruktur wandelte sich diese Berufsidee zu einem Anspruch auf Verwirklichung des eigenen Selbst (vgl. Büchter/Meyer 2010, 323). Artikel 12 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland (Parlamentarischer Rat 1949) sichert das Recht auf freie Berufswahl und verbietet Zwangsarbeit (vgl. Obermann 2013, 18).

Dass Persönlichkeitsentwicklung im Sinne eines subjektbezogenen Berufsverständnisses Ziel beruflicher Bildung ist, wurde in Deutschland nie angezweifelt (vgl. Backes-Haase/Bathelt 2015, 1–6; Obermann 2013, 38 ff.; Knoop/Schwab 1999, 160–173). Was hierunter zu verstehen ist, bleibt jedoch umstritten (vgl. Prandini 2001, 1–7). Als Begründer der Berufsbildungstheorie gilt der Münchner Stadtschulrat Kerschensteiner (1854–1932). Primäres Ziel der von ihm initiierten Weiterentwicklung der Fortbildungsschulen zu Berufsschulen war es, die männliche Landjugend zwischen Beendigung der Volksschule und Eintritt in den Heeresdienst mittels beruflicher Bildung in die Gesellschaft zu integrieren. Hierbei distanzierte Kerschensteiner sich in seiner Schrift *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* (1931) klar von einer nur Qualifikationszwecken dienenden Fachbildung. Berufliche Bildung umfasste auch die Menschenbildung und Staatsbürgerkunde (vgl. Abb. 51; Unger/Hering 2016, 120 f.; Knoop/Schwab 1999, 160 ff.; Rützel/Schapfel 1996; Obermann 2013, 38 ff.).

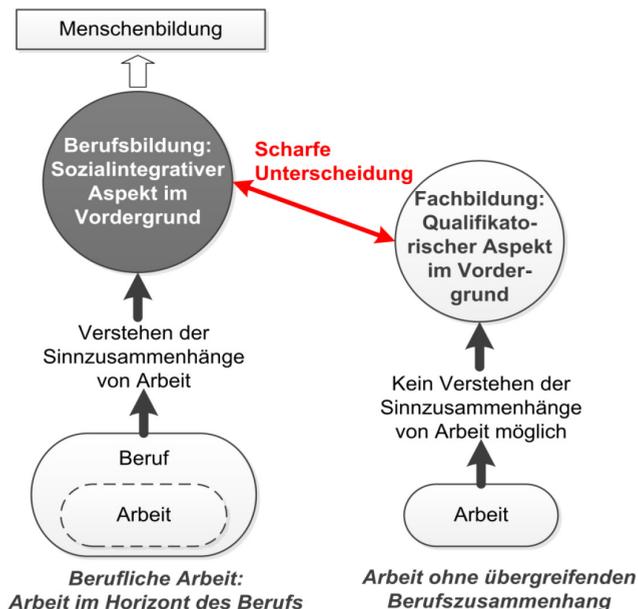


Abbildung 51: Unterscheidung von Berufs- und Fachbildung bei Kerschensteiner (Backes-Haase/Bathelt 2015, 5)

Kerschensteiner und Spranger (1924) vertraten noch ein Sozialisationsverständnis im Sinne Durkheims (1922/1972), wie es heute in der Erziehungswissenschaft als überholt gilt (vgl. Hurrelmann 2006, 11–16; Obermann 2013, 44f.; Rützel/Schapel 1996, 6). Ziel der Persönlichkeitsentwicklung war das Einfügen in die bestehende staatliche Ordnung. Nur durch die Verinnerlichung der gesellschaftlichen Werte, Normen, Regeln könne das gesellschaftliche Zusammenleben funktionieren (vgl. Hurrelmann 2006, 13; Baumgart 2004, 32 f.; Obermann 2013). Sowohl von Kerschensteiner als auch Spranger wurde hierbei eine Übereinstimmung gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und individueller Interessen unterstellt (vgl. Backes-Haase/Klinkisch 2015, 4; Kutscha 2003; 2008, 4; Zabeck 2004, 11 ff.). Im Sozialisationsverständnis Durkheims (1922/1972) sowie im strukturfunktionalistischen Paradigma der Soziologie (vgl. Parsons 1958/1973; Junge 2010; Kap. 3.1.2) stellten sich Identitätsfragen nicht. Ein breiteres Interesse am Identitätsbegriff entstand erst zu Beginn des letzten Jahrhunderts im Zuge einer fortschreitenden Individualisierung als Folge der arbeitsteiligen Industrialisierung, Demokratisierung und Ökonomisierung (vgl. Mead 1934/1967; Freud 1923; Honneth 2002). In der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts intensivierten sich Diskurs und Forschung merklich, da sich angesichts der Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs, des Nationalsozialismus und des Atomzeitalters nun auch die Frage der Verantwortung des Individuums für gesellschaftliche Entwicklungen dringlich stellte (vgl. Heidegger 1957; Adorno 1966; Erikson 1966; Krappmann 1975; Habermas 1981; Giddens 1991; Ricoeur 1991). Vertreter der *Kritischen Theorie* forderten daher die Förderung einer kritisch-reflexiven Haltung zur Emanzipation des Subjekts (vgl. Baum-

gart 2004, 153–196; Schwandt 2010; Backes-Haase/Klinkisch 2015, 4f.). Während der Bildungsrat (1974) und bedeutende Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wie Herwig Blankertz (1963, 1975) und Wolfgang Lempert (1974) ein solches Bildungsverständnis unterstützten (vgl. Kutscha 2003, 2019, 6 ff.; Unger 2014, 55 f.; Büchter 2019, 11 ff.), forderte die Bundesanstalt für Arbeit unter dem Eindruck der Beschäftigungskrise die Förderung berufsübergreifender, mobilitätsförderlicher *Schlüsselqualifikationen* (vgl. Mertens 1974; Dehnbostel/Ness/Overwien 2009, 57). Ganzheitliche Persönlichkeitsbildung, welche soziale, emotionale und motivationale Faktoren einschließt, war hiermit nicht intendiert (vgl. Rosendahl/Wahle 2012, 29 f.). Den letzten umfassenden berufsbildungstheoretischen Entwurf legte Blankertz (vgl. ebd. 1983; Kutscha 2003) im Rahmen des Kollegs Schulversuchs in NRW vor. Die von Humboldt (vgl. Kap. 1.4.2) intendierte allgemeine Bildung könne auch in der Auseinandersetzung mit beruflichen Lerngegenständen erfolgen. Dies geschehe durch Einübung von Spezialisierung und kritischer Auseinandersetzung mit dieser (vgl. Blankertz 1975; Unger 2014, 54 ff.; Kutscha 2003, 2011). Eine didaktische Umsetzung sollte mithilfe von Strukturgittern erfolgen (vgl. Kap. 6.1.3.2). In einer historisch-systematischen Rekonstruktion der Berufsbildungsidee stellt Zabeck (2004, 18) fest, dass sie sich immer als „mutigen Kampf mit dem rücksichtslosen Zugriff gesellschaftlicher Mächte auf das Individuum“ verstanden habe.

Einflussreich auf curriculare Reformbemühungen waren in der Folgezeit die von Robinsohn (1969; vgl. Backes-Haase/Klinkisch 2015, 5) geforderte Revision sämtlicher Curricula, um für die Bewältigung von Lebenssituationen mit dem Ziel der Mündigkeit des Individuums zu qualifizieren, sowie die empirische Wende in der Erziehungswissenschaft (vgl. Roth 1964). In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wurden die Bildungsidee und der Qualifikationsbegriff zunehmend durch ein *situiertes* Kompetenzkonzept ersetzt, was in den 90er-Jahren zur Einführung des Lernfeldkonzepts führte (vgl. Blankertz 1975; Backes-Haase/Klinkisch 2015, 4f.; Rosendahl/Wahle 2012, 36 ff.; Greb 2009a; Kap. 2.4.1). Tramm merkte dazu bereits 1996 (vgl. S. 157) an, dass die Perspektive der Betroffenen trotz des Anspruchs auf Mündigkeit in Robinsohns Ansatz ausgeblendet werde. Bauer et al. (2006, 63 ff.) legen im Rahmen eines empirischen Modellversuchs ebenfalls dar, dass die berufliche Bildung das in der Praxis unverzichtbare erfahrungsgeleitete subjektivierende Arbeitshandeln (vgl. Kap. 1.4.1) durchweg ignoriere und sich ausschließlich mit dem theoriegeleitet objektivierten Arbeitshandeln befasse (vgl. Kritik am Lernfeldkonzept in Kap. 1.1).

4.1.3 Subjektivierte Beruflichkeit in der modernen Arbeitswelt

Der Vorwurf, das Lernfeldkonzept vernachlässige das Persönlichkeitsprinzip, muss umso mehr beunruhigen, als der Beruf seine sozial-integrative Funktion durch Deregulierung und Individualisierungstrends am Arbeitsmarkt zunehmend einbüßt (vgl. Kurtz 2001a, 181; Baethge/Baethge-Kinsky 1998; Beck 1986, 222 ff.; Borjes 2013). Hierdurch wird die Entstehung sozialer Identität erschwert. Berufliche Identität muss zunehmend über an die Person gebundene Aspekte aktiv konstruiert werden (vgl. Giddens 1991; Unger 2007; Baethge 2004b, 346). Hierbei ist neben einer Passung des

Tätigkeitsprofils zum Stelleninhaber (person-job-fit) auch eine Passung zwischen Arbeitnehmer/-in und Unternehmenskultur des Arbeitgebers (person-environment-fit) herzustellen (vgl. Kristof-Brown/Guay 2011). Aus Arbeitnehmersicht besteht ein Problem in der Koexistenz tayloristischer und postfordistischer Produktions- und Dienstleistungsmodelle, welche grundlegend unterschiedliche Anforderungen stellen. Die in postfordistischen Arbeitsprozessen dringend benötigten Reflexions- und Selbststeuerungskompetenzen sind in tayloristischen Arbeitsprozessen dysfunktional (vgl. Kap. 2.3.1; Baethge/Baethge-Kinsky 2006, 159 ff.). In Unternehmen herrschen zudem sehr unterschiedliche Unternehmenskulturen, bedingt durch Traditionen, Managementpersönlichkeiten, Struktur der Belegschaft, Betriebsgröße und -organisation und Geschäftspolitik. Außerdem spielen identitätsrelevante Aspekte wie Ethnie, nationale Herkunft, Geschlecht, Religion und Familie ebenfalls eine Rolle (vgl. Kurtz 2001a, 181 ff.). Angesichts der vielfältigen Möglichkeiten von Rollenkombinationen steigt in der modernen Arbeitswelt die Wahrscheinlichkeit, dass andere Teilidentitäten im Widerspruch zur Berufsrolle stehen (vgl. Kurtz 2001a, 191; Keupp et al. 2013). Diese außerberuflichen Teilidentitäten sind in beruflichen Handlungssituationen präsent und müssen ausbalanciert werden (vgl. Krappmann 1975, 47). Das prominenteste Beispiel hierfür ist die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Es können aber auch sehr individuelle Konstellationen entstehen, beispielsweise eine Katholikin, die als medizinische Fachangestellte in einer gynäkologischen Praxis an Abtreibungen mitwirken muss, ein Angestellter eines Energieversorgers, der sich gegen Kernkraft engagiert, oder eine verfassungswidrige Gesinnung in einem pädagogischen Beruf.

Um Rollenkonflikte zu reduzieren, ist ein hohes Maß an Konsistenz der Teilidentitäten anzustreben (vgl. Storch 1999; Keupp et al. 2013, 243 ff.; Nerdinger 2011, 43 ff.; Unger 2010; Faulstich 2015). Keupp et al. (2013) kommen bei ihren Untersuchungen zur *Patchwork-Identität* (vgl. auch Krappmann 1975, 8 ff.) zu dem Schluss, dass die Herstellung von Kohärenz unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft zwar deutlich schwerer, aber notwendiger denn je sei. Durch die psychotherapeutischen Forschungsarbeiten von Erikson (1966) mit Jugendlichen wurde erstmals empirisch belegt, dass die Herstellung von Kohärenz ein menschliches Grundbedürfnis ist, dessen Befriedigung Voraussetzung für psychische Gesundheit ist (vgl. Krappmann 1975, 174 ff.; Hoffmann 1997, 37 ff.). Auch die Arbeitspsychologie liefert deutliche Hinweise, dass eine Identifikation mit der eigenen Tätigkeit positive Effekte auf psychische Gesundheit, Arbeitsmotivation und -leistung hat (vgl. Kap. 3.1.3) und damit unter den Bedingungen des globalen Wettbewerbs unverzichtbar ist (vgl. Brown/Kirpal et al. 2007, 1 ff.). Das Streben nach Stimmigkeit ist auch lerntheoretisch belegt. Piagets (1983) Befunde zur Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten beruhen auf Mechanismen der Identitätsregulation wie Assimilation, Akkommodation und Äquilibration (vgl. Hausser 1995, 62 ff.).

Auch Berufswahltheorien (Holland 1985; Super 1994; Gottfredson 1981; Galinsky/Fast 1966) legen übereinstimmend einen hohen Wert auf eine Passung zwischen Beruf und Person. Während Holland (1985) Interessentypen ermittelt, welche er bestimmten Berufsgruppen zuordnet, thematisiert Super (vgl. 1994) die lebenslange

Entwicklung eines beruflichen Selbstkonzepts und Gottfredson (1981) die Passung zwischen soziokulturellem Umfeld, Geschlecht und Beruf. Auch im angelsächsischen Raum wird der Berufsbegriff in seiner subjektgebundenen Form verwendet, was an den englischen Begriffen *occupation* und *vocation* oder Berufsbezeichnungen wie *baker*, *plumber* oder *carpenter* deutlich wird. Der Begriff *vocation* geht sogar noch über das Berufskonzept hinaus, denn er bedeutet wörtlich *Berufung*. Die bei vielen Berufstätigen vorherrschende Idee einer engen Verknüpfung von Erwerbstätigkeit, Lebenssinn und Persönlichkeit lässt darauf schließen, dass Arbeit für viele Menschen mehr ist bzw. sein soll als eine Tätigkeit, mit der sie ihren Lebensunterhalt verdienen (vgl. Kurtz 2001, 13 f.; Daheim 2001, 25; Faulstich 2015; Obermann 2013, 18). Im angelsächsischen Raum wird zwar kein Diskurs über Beruflichkeit geführt, wohl aber über berufliche Identität (*vocational identity*; vgl. Brown/Kirpal et al. 2007; Wayne/Randel/Stevens 2006; Billett/Somerville 2004; Skorikov/Vondracek 1998; Dik/Duffy 2009; Savickas 1985; Gini 1998; Ashforth/Harrison/Corley 2008, 350 f.). Gini (1998, 714) bringt dies so auf den Punkt: „We need work, and as adults we find identity and are identified by the work we do. If this is true then we must be very careful about what we choose to do for a living, for what we do is what we'll become.“ Blankertz (1968, 41; vgl. Kutscha 2008, 5) interpretiert diese Herausforderung als individuelle Bildungschance:

„Die heutige soziale Mobilität erlaubt demgegenüber, die berufliche Arbeit als Daseinsmöglichkeit der freigesetzten Subjektivität zu begreifen. [...] Die den Berufsbegriff zerstörende Mobilität ist die Möglichkeit für eine neue Bildungskraft des Berufs, jedenfalls soweit und insofern das Richtmaß dieser Mobilität in dem Grad der Freiheit gesehen wird, der sich im Wechsel und Wandel der Berufe realisiert.“

Die Handlungsspielräume hängen in einer kapitalistischen, leistungsorientierten Gesellschaft jedoch maßgeblich von verfügbarer Bildung, verfügbarem Geld und individueller Leistungsfähigkeit ab (vgl. Kurtz 2001a, 192 f.; Beck 1986, 242 ff.; Kutscha 2008, 5; Keupp 2014, 183 f.; Bourdieu 2006; Kutscha 2011; Kap. 3.2.6.2). Das Gelingen beruflicher Identitätsarbeit setzt die Fähigkeit voraus, sich das *Paradox* zunutze zu machen, dass die Rahmenbedingungen einer ökonomisierten und globalisierten Welt einen Doppelcharakter als Chance und Bedrohung zugleich aufweisen (vgl. Keupp et al. 2013, 72 ff.). Berufliche Identitätsarbeit bedeutet, ein berufliches Profil zu entwickeln, welches das individuelle *Leistungspotenzial* ausschöpft, gesellschaftliche *Anerkennung* erfährt und hierdurch dem Individuum die nötige *Autonomie* verschafft, auch die außerberufliche Identität im Sinne individueller Ziele und Werte zu gestalten. Es geht hierbei demnach um die Befriedigung der von Deci/Ryan (1993) identifizierten psychologischen Grundbedürfnisse (vgl. Kap. 3.1.4.1). Dies stellt letztlich die Würde des Menschen in der Erwerbstätigkeit sicher (vgl. Kutscha 2008; Obermann 2013; Hoffmann 1997, 39 f.; Zabeck 2004, 19). Eine so verstandene *subjektivierte Beruflichkeit* grenzt sich von reiner Erwerbstätigkeit oder Arbeit dadurch ab, dass sie dem jeweiligen Träger Sinn, gesellschaftliche Anerkennung, biografische Kontinuität und ein Gefühl von ganzheitlicher Kohärenz verschafft – sprich im Bereich der Erwerbstätigkeit die Funktionen von Identitätsarbeit erfüllt.

4.1.4 Diskurs um moderne Beruflichkeit

Die skizzierten Subjektivierungstendenzen in der Arbeitswelt haben – ausgelöst durch Befunde industriesoziologischer Forschung (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998; Kleemann/Matuschek/Voss 1999; Voss 2001; Baethge 2004b) – in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu heftigen, andauernden Diskussionen zur Zukunft des Berufsprinzips und Formen moderner Beruflichkeit geführt (vgl. Beck/Brater 1977; Georg/Sattel 2006; Elster 2007; Kutscha 2008; Büchter/Meyer 2010; Rosendahl/Wahle 2012; Fischer/Büchter/Unger 2015). Dieser Diskurs ist für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik von herausragender Bedeutung, da der Beruf zentraler Gegenstand der Disziplin ist und mit der Infragestellung des Berufsprinzips auch das Selbstverständnis der Disziplin zur Diskussion steht (vgl. Büchter/Klusmeyer/Kipp 2009).

In diesem Zusammenhang sind insbesondere die folgenden Beiträge zu nennen:

- eine normative Verwendung der Erwerbsorientierung des *Arbeitskraftunternehmers* (vgl. Voss 2007; Kap. 3.2.2),
- die *Reflexive Wirtschaftspädagogik* Tafners (vgl. 2015; Kap. 1.7, 5.1.6),
- die *Pädagogik des Erwerbs* von Kraus (2007),
- die *Theorie der strukturalen Erwerbsbildung* von Unger (2014),
- die *Erwerbsbiografische Gestaltungskompetenz* von Hendrich (2005),
- das von Kutscha (2008, 2015) in Kooperation mit der IG Metall (2014) entworfene Modell *Erweiterter moderner Beruflichkeit*,
- die *professionsorientierte Beruflichkeit* von Meyer (2012),
- die *Individualisierte Professionalisierung* von Bories (2013).

Der *Arbeitskraftunternehmer* (vgl. Voss/Pongratz 1998) wurde als mögliche Erwerbsorientierung bereits vorgestellt. Die Kernidee der *Reflexiven Wirtschaftspädagogik* von Tafner (2015) wurde im Zuge der paradigmatischen Verortung dieser Arbeit skizziert. Ergänzend werden hier die Beiträge von Kraus (2007), Unger (2014), Hendrich (2005), Kutscha (2008, 2015), Meyer (2004, 2012) und Bories (2013) vorgestellt.

Kraus (2007) vergleicht die Konzepte *Beruf* und *Employability* mit dem theoretischen Zugang des Erwerbsschemas mit den Dimensionen *Fachlichkeit*, *überfachliche Kompetenzen* und *Erwerbsorientierung*. Sie stellt fest, dass sich das Berufskonzept durch die Betonung von Fachlichkeit auszeichne, während *Employability* die Erwerbsorientierung fokussiere, wobei der Beruf einen Sinnüberschuss in Form beruflicher Identität biete. Denkbar seien auch Konzepte mit anderer Gewichtung der Dimensionen. Sie plädiert für eine *Pädagogik des Erwerbs*, die für verschiedene Ausprägungen der Dimensionen des Erwerbsschemas offen ist, um zwischen Anforderungen der Arbeitswelt und individuellen Voraussetzungen zu vermitteln.

In seiner Habilitationsschrift fasst Unger (2014) Berufsbildung angesichts der Kontingenz in der Arbeitswelt neu. Er wählt dafür die *Theorie der strukturalen Bildung* von Winfried Marotzki (1990) als Zugang und entwirft eine für berufspädagogische Zwecke angepasste *Theorie der strukturalen Erwerbsbildung*. Dabei arbeitet er den bildungstheoretischen Wert von Entgrenzungsentwicklungen in der Arbeitswelt heraus. Hierzu distanziiert er sich von der kritisch-emanzipativen Berufsbildungstheorie

Blankertz' sowie traditionellen Vorstellungen von Beruf und Bildung. Die herkömmliche Berufsbildungstheorie habe das Subjekt vergessen, weil sie die Freiheitserweiterung des Subjekts in der Auseinandersetzung mit von vornherein bestimmten materiellen Lerngegenständen verorte (vgl. Unger 2014, 121 ff.). Den *Beruf* sieht Unger nur als eine von vielen möglichen Erwerbsorientierungen sensu Kraus (vgl. Kraus 2007; Unger 2014, 80 ff.). *Bildung* – d. h. eine Freiheitserweiterung des Subjekts – finde nicht nur in der Auseinandersetzung mit objektiven Lerngegenständen statt, sondern auch anlässlich biografischer Phasen, welche aus Sicht des Subjekts neue Selbst- und Weltanforderungen ermöglichten (vgl. Unger 2014, 47ff.). Diese Phasen sind durch Negation des Bestehenden, tentative Suchbewegungen nach Alternativen und Variationen der vorherigen Selbst- und Weltreferenzen charakterisiert (vgl. ebd., 177 ff.). Laut Unger zeichnen sich Bildungsprozesse durch einen innovativen Reflexionsmodus aus (vgl. Tiefel 2004), während die Bindung an eine soziale Welt der Erwerbssphäre grundsätzlich eine stabil-reflexive Erwerbsidentität erfordere. Als Erwerbsidentität versteht er den Prozess der Verfestigung und die stabile Haltung von Beschäftigten gegenüber Erwerbsorientierungen, welche ihnen in der Erwerbswelt Kontinuität und Kohärenz des Selbsterlebens in synchroner und diachroner Hinsicht ermöglichen (vgl. Unger 2014, 159). Unger macht in diesem Zusammenhang auf ein zentrales Paradox der Berufspädagogik aufmerksam: Einerseits ziele berufliche Bildung auf Bindung an einen beruflichen Kontext in Form einer Erwerbsidentität ab, andererseits fordere der Wandel, sich von diesen Bindungen zu lösen (vgl. ebd., 201ff.). Diese Ambivalenz wurde bereits bei der Vorstellung berufsbiografischer Gestaltungsmodi in Kapitel 3.2.3 und 3.2.5 deutlich. Er plädiert dafür, dieses Paradox zum zentralen Gegenstand strukturaler Erwerbsbildung zu machen. Zugleich fordert er zu einer qualitativen biografieorientierten Erwerbsbildungsforschung auf, um empirische Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Subjekte mit diesem Paradox in der Erwerbswelt umgehen (vgl. ebd., 188f.). Den pädagogischen und forschungsmethodischen Zugang zur Erwerbsidentität der Subjekte sieht Unger in der Narration der Biografie, da sich Identität in dieser manifestiere (vgl. ebd., 35ff., 96ff.).

Hendrich (2005, 20) stellt sich die Frage, „inwieweit die Individuen gerade nicht einem kontingenten Erwerbsschicksal ausgesetzt werden, sondern vielmehr in die Lage versetzt werden können, erwerbsbiographische Wechselfälle im Interesse der Wahrung ihrer persönlichen Integrität zu bewältigen“. Diese Fähigkeit nennt er *Erwerbsbiografische Gestaltungskompetenz*. Er begreift die Stärkung der Persönlichkeit und des persönlichen Selbstbewusstseins als Voraussetzung einer individuellen Handlungssouveränität. Zur Beantwortung seiner Frage trägt er verschiedene Theorieelemente aus der Kritischen Erziehungswissenschaft (vgl. Kap. 3.1.5.3), der erfahrungsbasierten Kompetenzentwicklung (vgl. Kap. 6.2.4.2) sowie der gestaltungsorientierten Berufsbildung (vgl. Rauner 2006) zusammen. Ein integratives Konzept kann er jedoch noch nicht vorlegen.

Kutscha (2015) bezieht sich auf das Modell der *Erweiterten modernen Beruflichkeit* der IG Metall (2014). Es greift Beruflichkeit in seiner Bedeutung als Ordnungsprinzip auf (vgl. Kap. 1.4.6). Das Modell reagiert auf drei Megatrends in der Arbeitswelt: die

Prekarisierung, den Trend zur ökonomischen Verwertung beruflicher Bildung im Sinne des Employability-Diskurses (vgl. Kap. 3.2.4.4) und die fortschreitende Akademisierung. Das Adjektiv *modern* bezieht sich dabei auf die bereits stattgefundenen und fortgesetzte Neuordnung der Ausbildungsberufe (vgl. Kap. 2.4.1). Mit *erweitert* ist die Forderung verbunden, für die duale Berufsbildung und Hochschulen eine Berufsbildungspolitik aus einem Guss zu machen und die Durchlässigkeit zu verbessern. Übergeordnetes Ziel sei „Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf“ (vgl. Gruschka 2009), d. h. eine auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basierende berufliche Bildung sowie ein stärkerer Berufs- und Praxisbezug der Hochschulausbildung. Das Konzept grenzt sich damit ausdrücklich vom Employability-Konzept und einer damit verbundenen ökonomischen Verwertungsorientierung beruflicher Bildung ab. Bezugspunkt seien vielmehr gute Lebens- und Arbeitsbedingungen.

Kutschas Ansatz (2015) hat Überschneidungen mit Meyers (vgl. 2012) Vorstellung von professionsorientierter Beruflichkeit. Sie versteht ein Hochschulstudium nach Berufsausbildung und -praxis als Weiterbildung zu einem professionell handelnden reflektierten Praktiker, der sein Handeln durch theoriegeleitete Reflexion begründen kann (vgl. Schön 1987). Damit weitet sie den Professionsbegriff auf Berufe aus, die nicht zu den üblichen Professionen im Sinne der traditionellen Professions- theorie gehören (vgl. Oevermann 1996). Hierzu gehören akademisch gebildete freiberufliche Berufsgruppen, welche durch ihre berufsständische Organisation Privilegien und hohes gesellschaftliches Ansehen genießen, z. B. Ärzt/-innen, Rechtsanwält/-innen, Steuerberater/-innen. Diese Berufe zeichnen sich durch ein hohes Maß an Autonomie und fachlicher Expertise sowie Erfahrungswissen aus, welches zur Lösung komplexer Einzelfälle befähigt. Professionsberufe sind kollektiv über Kammern organisiert und verfügen über ein gemeinsames, kodifiziertes Berufsethos (vgl. Oevermann 1996; Unger/Hering 2016, 123 f.; Bories 2013, 9–31; Bosch 2014, 7; Meyer 2012). Grund für die Ausweitung des Professionsbegriffs ist die Tatsache, dass typische Merkmale wie geringe Formalisierung, räumliche und zeitliche Entgrenzung, Flexibilität, Selbststeuerung, Individualisierung und Autonomie auf immer mehr Berufe zutreffen (vgl. Meyer 2004, 2012; Bories 2013; Gericke 2015; Bauer 2016; Voss 2012; Kap. 2.3). Baethge (2014) stellt fest, dass dies insbesondere auf interaktive Dienstleistungsarbeit zutrifft. Der Begriff *Professionalisierung* beschreibt die Kompetenzentwicklung, welche zur Ausbildung der genannten Merkmale führt.

Bories (vgl. 2013, 145–179) beobachtet empirisch, dass sich Beschäftigte zur Bewältigung der Herausforderungen der Arbeitswelt tatsächlich – wie von Meyer (2012) vorgeschlagen – am Erfolgsmodell der Professionen orientieren. Bories stellt fest, dass Erwerbstätige eine individuelle, qualitativ anspruchsvolle Beruflichkeit und Problemlösekompetenz entwickeln, wie es für freie Berufe typisch ist. Wenn komplexe Aufgabenstellungen zunehmen, liegt es nahe, dass Beschäftigte eine *individuelle* Professionalisierungsstrategie verfolgen – wenn auch ohne kollektive Strukturen (vgl. ebd., 177 ff.; Gericke 2015). Durch den gezielten Aufbau eines gehobenen beruflichen Profils können die Handlungssouveränität und soziale Chancen verbessert werden. Während der *Arbeitskraftunternehmer* (vgl. Kap. 3.2.2) sich reaktiv an externen Anforde-

rungen ausrichtet, geht der *professionalisierte Beschäftigte* von eigenen Begabungen, vorhandenen Kompetenzen, Zielen und Wünschen aus und richtet seine Weiterentwicklung gezielt an Chancen aus, die sich am Arbeitsmarkt ergeben. Während der Arbeitskraftunternehmer zur Selbstaussbeutung tendiert, versucht der professionalisierte Beschäftigte, sich eine Gestaltungsautonomie zu verschaffen (vgl. Hendrich 2005; Bories 2013, 177 ff.). Brown/Kirpal/M'Hamed Dif (2007) konnten in empirischen Fallstudien einen zentralen Unterschied bei besonders flexiblen Beschäftigten identifizieren: Neben den flexiblen Karrieristen, welche Flexibilität zur Selbstvermarktung nutzen, gibt es auch Erwerbstätige, die Flexibilität zur Selbstverwirklichung und Verfolgung ihrer Ziele nutzen (vgl. auch Brown/Kirpal 2007). Bories (2013) leitet aus seinen empirischen Beobachtungen noch keine normativen Ansprüche für die Berufsbildung ab.

4.1.5 Zwischenfazit

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat den Anspruch einer Persönlichkeitsentwicklung, welche einen anerkannten Platz in der Gesellschaft ermöglicht, nie infrage gestellt. Trotz eines modernisierten Sozialisationsverständnisses geht die Kompetenzorientierung jedoch mit einer Schlagseite zugunsten einer einseitigen Befähigung der Lernenden zur Bewältigung gesellschaftlicher Anforderungen einher. Kritisch-emanzipative und gestaltungsorientierte Ansätze konnten sich nicht durchsetzen (vgl. Greb 2009a). Die Notwendigkeit, eine subjektivierte Form von Beruflichkeit zu entwickeln, ist ebenfalls unbestritten. Dabei spielt bei allen vorgestellten Konzepten moderner Beruflichkeit Identitätsarbeit eine große Rolle, unabhängig davon, ob konsequent am Berufskonzept festgehalten wird. Damit ist ihnen auch gemein, dass sie Wege zum Beschreiten des Grats zwischen Selbstverwirklichung und Selbstaussbeutung suchen (vgl. Kap. 3.2.4.4). Alle Konzepte sind mit der Notwendigkeit verbunden, eine individuelle Ausprägung von Beruflichkeit bzw. Erwerbsidentität zu entwerfen. Nachfolgend wird nun gezeigt, dass die Unterstützung der Lernenden bei der Bewältigung dieser Herausforderung derzeit nur bedingt gewährleistet ist. Hierzu wird zunächst dargelegt, dass

- die Betroffenen schon bei der Curriculumentwicklung unzureichend beteiligt sind,
- die Ordnungsmittel die Berücksichtigung der Subjektperspektive den Berufsschulen übertragen und
- ungeklärt ist, wie Berufsschulen diesen Auftrag umsetzen sollen bzw. können.

In einem weiteren Schritt wird exemplarisch analysiert, inwieweit es mit dem EvaNet-EH-Projekt (vgl. Kapitel 1.2) gelungen ist, die Subjektperspektive curricular zu verankern.

4.2 Fehlende Partizipation der Lernenden im Berufsbildungssystem

Anforderungen der Arbeitswelt finden ihren Niederschlag in Ordnungsmitteln bei der Neuordnung von Ausbildungsberufen. Da die jeweils zuständigen Bundesministerien für Änderungen am Lernort Betrieb zuständig sind und der Lernort Berufsschule unter der Hoheit der Kultusministerien der Bundesländer steht, handelt es sich um einen komplexen, langwierigen Prozess, in dem ein Kompromiss zwischen divergierenden Interessen der Beteiligten gefunden werden muss (vgl. Bretschneider/Schwarz 2015; BIBB 2017; KMK 2011, 5–7; Reetz/Seyd 2006, 230 ff.). Das 1972 in einem Ergebnisprotokoll festgelegte Verfahren ist in Abb. 52 dargestellt. Während das BIBB die Neuordnung der Ausbildungsberufe koordiniert und mittels Ausbildungsordnungen (vgl. BMWI 2017) umsetzt, gibt die KMK Handreichungen für die Rahmenlehrpläne an beruflichen Schulen (vgl. KMK 2011) heraus. Ein Koordinierungsausschuss sorgt für die Abstimmung zwischen beiden Prozessen. Die Initiative für Veränderungen geht in der Regel von den Sozialpartnern (Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände), den zuständigen Ministerien oder dem BIBB aus. In gemeinsamen Beratungen einigen sich diese Beteiligten zu Beginn des Prozesses auf Eckdaten der angestrebten Neuordnung. Die Wissenschaft ist im Prozess nicht explizit genannt, wird jedoch häufig hinzugezogen.

Die Rahmenlehrpläne stellen in den Bundesländern ein verbindliches Ordnungsmittel für berufliche Schulen und Lehrkräfte dar. Die Konkretisierung erfolgt in den Bundesländern – in Hamburg direkt durch die zuständigen beruflichen Schulen. Diese können wiederum – wie im Fall EvaNet-EH – wissenschaftliche Unterstützung hinzuziehen. Darüber hinaus können auch Lernortkooperationen zwischen Ausbildungsbetrieben und beruflichen Schulen zur Umsetzung der Lehrpläne beitragen.

Während ihrer Ausbildung pendeln die Auszubildenden zwischen den Lernorten Betrieb und Schule. Dabei durchlaufen sie die Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne. In den Neuordnungsverfahren sind Auszubildende nicht systematisch beachtet. Anders als die Wissenschaft werden sie von den Beteiligten auch nicht konsultiert. Diese verfolgen im dargestellten Verfahren vorrangig eigene Interessen, die oft außerhalb des Berufsbildungssystems liegen, z. B. wirtschaftliche Interessen der Ausbildungsbetriebe oder politische Interessen der Institutionen. Die deutschen Sozialpartner grenzen sich bisher vom Employability-Konzept ab (vgl. Kap. 3.2.4.4). Sie sind bemüht, das Berufsprinzip an sich ändernde Rahmenbedingungen anzupassen, z. B. indem Berufsbilder mittels Grundqualifikationen und Spezialisierungen neu zugeschnitten und Ausbildungsordnungen kompetenzbasiert formuliert werden (vgl. Bosch 2014; Rosendahl/Wahle 2012, 36 ff.; Meyer 2004). Bosch (2014) und Georg/Sattel (2006, 148 f.) weisen darauf hin, dass deutsche Arbeitgeber entgegen den Prognosen der Industriesoziologie nach wie vor in erheblichem Umfang auf beruflich qualifizierte zurückgreifen (ca. zwei Drittel der Beschäftigten). Tiemann (2012) zeigt zudem, dass auf Basis der Erwerbstätigenbefragung des BIBB eine erstaunliche Konstanz des fachlichen Kerns von Berufen vorzufinden sei. Bosch (2014) merkt jedoch an, dass

beruflich Qualifizierte nun auch in Niedriglohnsegmenten eingesetzt würden, welche vorher An- und Ungelernten vorbehalten waren. Insofern bewähre sich hier das Berufsprinzip in Hinblick auf Flexibilität und Beschäftigungsfähigkeit, nicht aber in Bezug auf soziale und finanzielle Anerkennung.

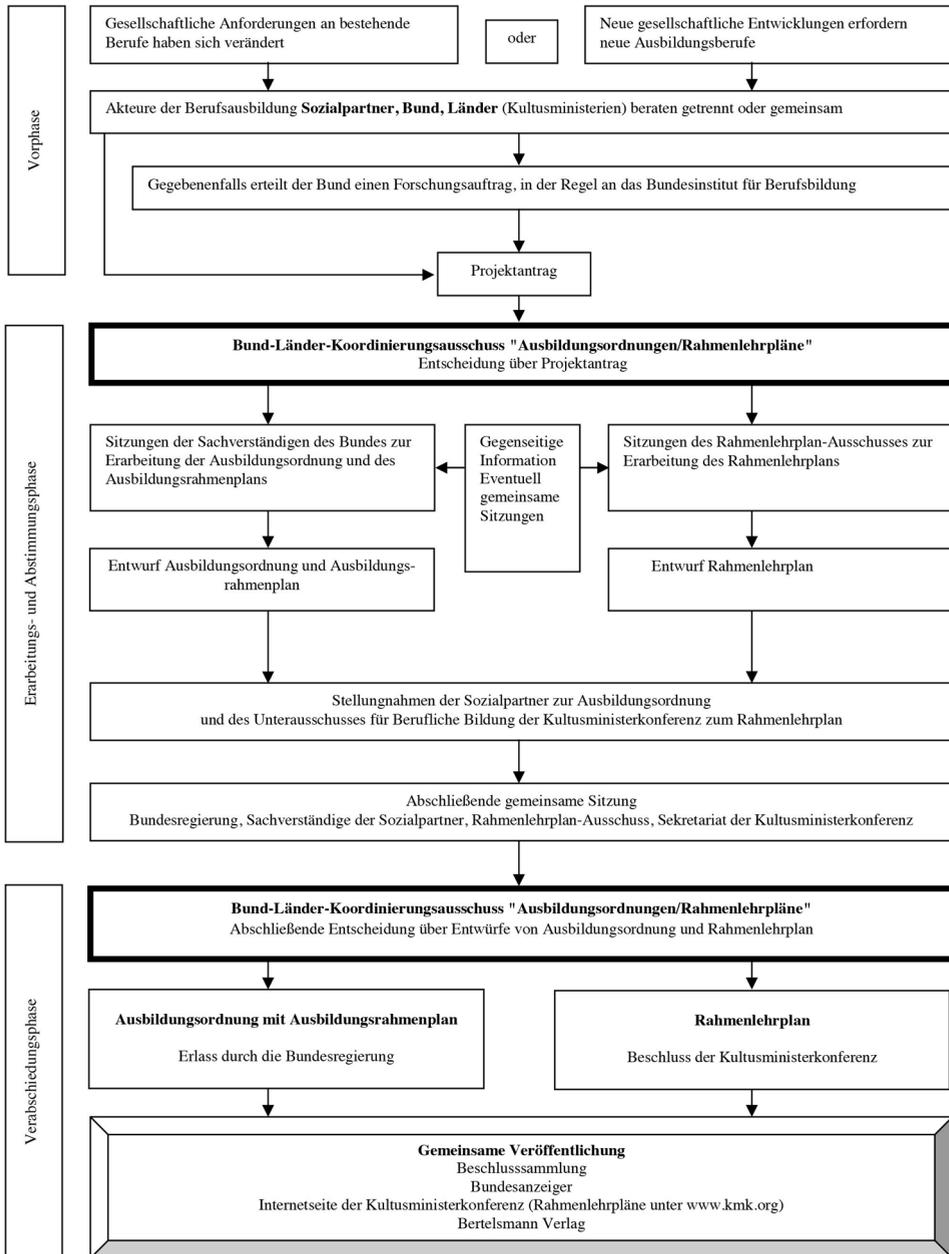


Abbildung 52: Verfahren zur Neuordnung von Ausbildungsberufen (KMK 2011, 8)

Eine Mitwirkung der Auszubildenden an der Neuordnung von Ausbildungsberufen ist nur mittelbar über die genannten Beteiligten denkbar, z. B. als Jugendvertreter bei Gewerkschaften oder in einem partizipativen Curriculumentwicklungsprozess an beruflichen Schulen. Die Auszubildenden sind somit darauf angewiesen, dass die am Prozess Beteiligten ihre Anliegen bei der Umsetzung der Ordnungsmittel hinreichend berücksichtigen. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik könnte durch ihre Vernetzung mit den Beteiligten hierzu beitragen (vgl. Kaiser 2017, 14f.). Wie bereits einleitend dargestellt, liegen jedoch kaum Erkenntnisse darüber vor, wie Auszubildende ihre Berufsausbildung erleben. Auch der Berufsschule kommt im Rahmen der Ordnungsmittel eine besondere Rolle zu, die Subjektperspektive der Auszubildenden in den Blick zu nehmen. Dies soll nun näher erläutert werden.

4.3 Der Bildungsauftrag der Berufsschule

Die Rolle der Berufsschule im Lernortverbund sowie ihre Aufgaben wurden von der KMK in der *Rahmenvereinbarung über die Berufsschule* (vgl. KMK 2015) näher bestimmt. Zur Rolle im Lernortverbund heißt es in Artikel 1.1: „Die Berufsschule und die Ausbildungsbetriebe erfüllen in der dualen Berufsausbildung einen gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Gemäß ihrer Stellung als eigenständiger Lernort arbeitet die Berufsschule als gleichberechtigte Partnerin mit den an der Berufsausbildung Beteiligten zusammen“ (KMK 2015,1).

Das gemeinsame Ziel beider Lernorte ist in §1 (3) des Berufsbildungsgesetzes (BMBF/BMWA 2005) formuliert:

„Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“

Die für die Ausbildungsbetriebe maßgeblichen Ausbildungsordnungen verfolgen hierbei ein reines Qualifikationsinteresse: Deren Kompetenzformulierungen sollen sich am DQR orientieren (vgl. BIBB 2014, 2016; Kap. 3.2.4.4). Die Berufsschule hat jedoch einen über die berufliche Qualifizierung hinausgehenden Bildungsauftrag. Als ihre Aufgaben werden in Artikel 1.2 und 1.3 der Rahmenvereinbarung benannt:

„Sie hat die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern den Erwerb berufsbezogener und berufsübergreifender Kompetenzen unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsausbildung zu ermöglichen. Sie befähigt zur Ausübung eines Berufes und zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung.“ (KMK 2015,1)

„Die Berufsschule hat darüber hinaus die Aufgabe, ein die Berufsausbildung vorbereitendes oder die Berufstätigkeit begleitendes Bildungsangebot bereitzustellen. In Zusammenarbeit mit den allgemeinbildenden Schulen wird die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler gefördert, eine reflektierte Berufswahlentscheidung treffen zu können.“ (ebd.)

Während die Befähigung zur Ausübung eines Berufes eine Aufgabe beider Lernorte ist, hat die Berufsschule demnach zwei weitere Aufgaben: die Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung sowie die Berufsvorbereitung. Die zu entwickelnde Handlungskompetenz erstreckt sich dabei auch auf den privaten und gesellschaftlichen Bereich (vgl. Kap. 1.4.3). Hiermit ist die Aufgabe verbunden, die Kompetenzen für persönliche und strukturelle Reflexion, Lebenslanges Lernen, Mobilität und Flexibilität innerhalb Europas zu fördern (vgl. KMK 2011, 14). Die heutigen Rahmenlehrpläne bringen damit ein modernes interaktionistisches Sozialisationsverständnis zum Ausdruck (vgl. Kap. 4.1.2). Sie stellen „das menschliche Subjekt in einen sozialen und ökologischen Kontext, der individuell aufgenommen und verarbeitet wird, der in diesem Sinne auf das Subjekt einwirkt, aber zugleich immer auch durch das Subjekt beeinflusst, verändert und gestaltet wird“ (Hurrelmann 2006, 21; vgl. Prandini 2001, 9–13).

Die bildungstheoretischen Anteile des Kompetenzbegriffs sind demnach durch die Berufsschule zu gewährleisten (vgl. Kutscha 2019). Allerdings fehlt auch hier in den Ordnungsmitteln ein ausdrücklicher Hinweis auf einen kritisch-emanzipativen Zugang (vgl. Schöler 2017). Der Bildungsauftrag kann daher irrtümlich auch so verstanden werden, dass es lediglich um eine Teilhabe an stattfindenden Wandlungsprozessen gehe, wie es beim Employability-Konzept der Fall ist (vgl. Kap. 3.2.4.4). Diese Gefahr besteht umso mehr, als die Rahmenlehrpläne hinsichtlich der Umsetzung des Persönlichkeitsprinzips eine Reihe offener Fragen aufwerfen. Diese werden nun elaboriert.

4.4 Leerstellen bezüglich des Persönlichkeitsprinzips

Der Bildungsauftrag ist in die Präambeln der Rahmenlehrpläne übernommen worden (vgl. KMK 2004/2016; KMK 2011, 14; Reetz/Seyd 2006). Bei der Formulierung ihres Auftrags war sich die KMK bewusst, dass sich die Berufs- und Arbeitswelt in einem dynamischen Wandel befindet. Die anzustrebende Handlungskompetenz bezieht sich daher auch auf künftige, noch unbekannte Handlungssituationen (vgl. KMK 2011, 31). Hierbei geht es nicht nur um zuvor klar umrissene, planbare *Aufgaben*, sondern auch um *Problemstellungen*, bei denen der Lösungsweg zuvor nicht bekannt ist (vgl. KMK 2011, 10; Hacker 2009, 36 ff.; Aebli 2006, 278 ff.; Tramm 1996, 129). In der Wortwahl *Problem* kommt implizit zum Ausdruck, dass Arbeitsprozesse in erheblichem Umfang von Unsicherheit geprägt sind und daher auch der Umgang mit diesen Unwägbarkeiten integraler Bestandteil von Handlungskompetenz ist (vgl. Marotzki 1988; Aebli 2006, 278 ff.; Hacker 2009, 36 ff.; Kutscha 2009, 15 f.; Munz/Wagner/Hartmann 2012, 14 f.). Zudem bezieht sich Handlungskompetenz auch auf private und gesellschaftliche Situationen. Zur Gewährleistung des Situationsprinzips sollen im Lernfeldkonzept jedoch die jetzigen beruflichen Arbeits- und Geschäftsprozesse als Referenz herangezogen werden. Es ist nicht nachvollziehbar, wie das angestrebte Ziel durch den gewählten Zugang erreicht werden kann.

Es bleibt auch offen, wie berufliche Schulen der Heterogenität der Lernenden gerecht werden können. Diese ergibt sich einerseits in *objektiver* Hinsicht aus der zunehmenden Ausdifferenzierung der beruflichen Profile in den Ausbildungsbetrieben. Der Diskurs über Formen moderner Beruflichkeit bewegt sich jedoch noch auf einem abstrakten Niveau und bietet für die Konkretisierung des Bildungsauftrags wenig Hilfestellung (vgl. Fischer/Büchter/Unger 2015; Kap. 4.1.4). In *subjektiver* Hinsicht ist es eine Alltagserfahrung von Lehrenden, dass Lernende auf identische Lernangebote unterschiedlich reagieren (vgl. Helmke 2006). Die heterogenen Lernvoraussetzungen sind teils angeboren, teils Resultat der Sozialisation in verschiedenen soziokulturellen Milieus. Die KMK (2011, 16) formuliert diesbezüglich anspruchsvolle Ziele:

- Die berufliche Wirklichkeit soll ganzheitlich erfasst werden – einschließlich sozialer, ökologischer, ökonomischer, rechtlicher, sicherheitstechnischer und technischer Aspekte;
- persönliche Erfahrungen der Lernenden sollen aufgegriffen und reflektiert werden;
- soziale Prozesse – einschließlich abweichender Interessen der Beteiligten und Konflikte – sollen berücksichtigt werden.

Die KMK (2011, 14) verlagert das Problem der Individualisierung auf die Berufsschule, indem sie postuliert, dass zum Bildungsauftrag der Berufsschule ein inklusiver Unterricht gehöre, in dem alle Lernenden individuell gefördert werden. Da die curricularen Kompetenzziele in den Rahmenlehrplänen alle Lernenden in einem Bildungsgang betreffen, implizieren diese jedoch zwangsläufig ein überindividuell gedachtes fiktives Subjekt (vgl. Kutscha 2009, 6). Die individuellen Lernbedarfe müssen auf der Mikroebene (im Unterricht) identifiziert und berücksichtigt werden. Dies ist maßgeblich der jeweiligen Lehrkraft überlassen. Die KMK (2011, 17f.) suggeriert, die geforderte Individualisierung ergebe sich ohne größeres Zutun aus dem didaktischen Prinzip der Handlungsorientierung und dem Situationsprinzip. Die Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen ist jedoch keineswegs trivial, denn selbst einem stark rezipierten Modell wie der *Didaktischen Analyse* von Klafki (vgl. 1980/2007; Greb 2009; Tramm 2002) gelingt dies nicht, obwohl sie das Ziel verfolgt, die Bezüge zwischen Lerninhalten und Lernenden aufzuklären. Hierbei betont Klafki (1980/2007, 257f.) die Notwendigkeit, die biografischen Bezüge der Lernenden einzubeziehen, sowie das Erfordernis, die Lernenden an der Gestaltung des Unterrichts maßgeblich mitwirken zu lassen. Für beide Postulate kann er jedoch keine Lösungen anbieten, da es ihm noch nicht gelungen sei, die Beziehung zwischen den biografisch bedingten sozialen Aspekten und den inhaltsbezogenen Aspekten des Lernens zu klären. Das in der Handreichung der KMK postulierte didaktische Prinzip der Handlungsorientierung birgt die Gefahr eines Methodenmonismus, welcher die Berücksichtigung individueller Unterschiede noch erschweren könnte (vgl. Dörig 2003, 367 ff.; Zabeck 2006).

In Hinblick auf die Heterogenität der Lernenden tritt eine weitere Leerstelle zutage: Die KMK (2011, 15) macht keine Angaben, welche normativen Maßstäbe darüber

entscheiden, ob eine Handlung sachgerecht durchdacht bzw. individuell und sozial verantwortlich erfolgt ist und setzt dabei voraus, dass Lernende über durchdachte Wertvorstellungen verfügen. Gerade in einer pluralen, heterogenen Gesellschaft ist es unwahrscheinlich, einen Konsens über normativ geprägte Bildungsideale zu erreichen (vgl. Prandini 2001, 69, 75). Der verbindliche Minimalkonsens des Grundgesetzes (Parlamentarischer Rat 1949) ist zu abstrakt, um hieraus konkrete Konzepte für die berufliche Bildung herzuleiten. Um eine breite gesellschaftliche Akzeptanz zu erreichen, müssen didaktische Zugänge geeignet sein, unterschiedliche Wertorientierungen zu integrieren. Reinisch (1989) macht darauf aufmerksam, dass das Situationsprinzip, welches berufliche Handlungsfelder zum Ausgangspunkt der theoretischen Überlegungen nimmt, keineswegs wertneutral ist. Sowohl die Auswahl und Zuschneidung der Handlungsfelder, die hieran anschließende Auswahl von Inhalten und zu entwickelnden Kompetenzen als auch die betriebliche Realität sind von normativen, häufig nicht explizit formulierten Vorstellungen geprägt (vgl. Kutscha 2009, 4). Zudem gibt Reinisch zu bedenken, dass betriebliche Werte und Normen auch in Widerspruch zum Bildungsauftrag stehen können (vgl. Reinisch 1989, 89 f.; Dörig 2003, 297 ff.).

Alle hier aufgeworfenen Leerstellen betreffen das Verhältnis der Lernenden zu ihrer Umwelt und damit die berufliche Identitätsarbeit der Lernenden. Gerade diese gewinnt jedoch angesichts der Subjektivierungs- und Entgrenzungserscheinungen in der Arbeitswelt und Gesellschaft an Bedeutung. Die schon in der Präambel sichtbaren Leerstellen werden noch dadurch verstärkt, dass der formulierte Bildungsanspruch in den lernfeldbasierten Zielformulierungen kaum wiederzufinden ist (vgl. Tramm/Hofmeister/Derner 2009, 32 ff.; Kutscha 2019). Dies sei exemplarisch anhand des Lernfeldes 2 *Verkaufsgespräche kundenorientiert führen* des Rahmenlehrplans für den Einzelhandel veranschaulicht. Dort heißt es:

„Die Schülerinnen und Schüler führen unter Anwendung von Waren-, Kommunikations- und Verkaufskennnissen Verkaufsgespräche zur Zufriedenheit der Kunden und des Unternehmens. Sie beherrschen wichtige Elemente der Kommunikations- und Verkaufstechnik sowie Techniken zum Erwerb wesentlicher Kenntnisse über Waren. Sie wenden diese in Rollenspielen an, zeigen dabei sowohl verbal wie nonverbal kundenorientiertes Verhalten. Bei Bedarf geben sie situationsgerecht einfache Auskünfte in einer fremden Sprache. Beim Verkaufsgespräch nutzen sie ihre Warenkenntnisse, um geeignete Verkaufsargumente zu entwickeln. Sie beziehen in das Verkaufsgespräch auch Serviceleistungen des Unternehmens ein und reagieren angemessen auf Kundeneinwände. Sie unterbreiten Alternativvorschläge mit dem Ziel, die Kaufentscheidung zu fördern und zu einem erfolgreichen Kaufabschluss zu bringen. Die Schülerinnen und Schüler erstellen Kriterienkataloge zur Beurteilung von Spiel- und Trainingssituationen. Sie bewerten Kommunikations- und Verkaufssituationen und geben angemessene Rückmeldungen. Als Hilfsmittel verwenden sie unter anderem Audio- und Videotechnik.“ (KMK 2004/2009, 9)

Handlungskompetenz wird hier ausschließlich dahingehend verstanden, dass Bedürfnisse der Kundschaft und des Unternehmens befriedigt werden. Wie die Lernenden ihre eigenen Ziele und Wünsche berücksichtigen können, bleibt offen. Auch der

Umgang mit Rollenkonflikten und Unsicherheit wird nicht thematisiert. Es entsteht der Eindruck, dass Handlungskompetenz über eine Anpassungsleistung zu erlangen ist (vgl. Kutscha 2019).

Empirische Studien zeigen, dass Lehrkräfte angesichts fehlender Konzepte für die Persönlichkeitserziehung ihre je individuellen Wertmaßstäbe setzen (vgl. Prandini 2001, 95–97). Selbst wenn mit dieser Form der Persönlichkeitserziehung das übergeordnete Ziel der *Mündigkeit* angestrebt wird, erweist sich dies aus normativer Sicht als höchst problematischer Zugang, weil es auf einer asymmetrischen Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden basiert und somit die *Freiheit mit dem Zwange* zu kultivieren sucht (vgl. Schluss 2007; Kant 1803, 12). Es ist daher essenziell, die genannten Leerstellen in der Bildungsgangarbeit zu füllen, da sonst eine Vernachlässigung oder ein Missbrauch des Persönlichkeitsprinzips droht (vgl. Tramm/Hofmeister/Derner 2009, 31). Nachfolgend wird exemplarisch dargestellt, wie das EvaNet-EH-Projektteam diese Aufgabe gelöst hat. Hierzu werden zunächst Aufbau und Struktur des erarbeiteten Curriculums vorgestellt.

4.5 Das Curriculum für den Einzelhandel in Hamburg

4.5.1 Die Lernfeld-Kompetenz-Matrix

Das entwickelte Curriculum basiert auf der von Tramm entwickelten Hamburger *Lernfeld-Kompetenz-Matrix* (vgl. Tramm/Hofmeister/Derner 2009, 52). Das Situationsprinzip wird hierbei über die Lernfelder berücksichtigt (vgl. Horizontale in Tab. 5). Um über die Lernfelder hinweg Wissensstrukturen und Persönlichkeit der Lernenden systematisch entwickeln zu können, wurden lernfeldübergreifende Kompetenzdimensionen identifiziert (vgl. Tramm/Naeve-Stoss 2016). Diese decken im Sinne des Kompetenzverständnisses von Roth (1971, 180) Sach-, Sozial- und Personalkompetenz ab und differenzieren diese mithilfe von Subdimensionen aus (vgl. Vertikale in Tab. 5). Die personale Kompetenz wird über die Kompetenzdimensionen *Beruflichkeit* und *Kommunikation und Kooperation* abgebildet (vgl. Tramm/Hofmeister/Derner 2009, 50 f.). Diese stellen die thematischen Schwerpunkte dieser Arbeit dar. Die Kompetenzdimensionen stellen Entwicklungsprozesse dar, welche über die Lernfelder hinweg im Sinne eines Spiralcurriculums anzubahnen sind (vgl. Tramm/Hofmeister/Derner 2009, 38 f.; Tramm/Casper 2018). Der jeweilige Schnittpunkt eines Lernfeldes mit der Kompetenzdimension stellt den Beitrag des jeweiligen Lernfeldes dar. Neben einer übergreifenden Leitidee für jede Kompetenzdimension wurden daher auch lernfeldspezifische Entwicklungsziele formuliert.

Die Matrix basiert auf einem interaktionistisch-handlungstheoretischen Theoriegebäude, welches sich unterschiedlicher, paradigmatisch konsistenter Zugänge bedient (z. B. Blankertz 1963; Klafki 1980/2007; Robinsohn 1969). Ein Schwerpunkt liegt hierbei auf der Handlungsregulationstheorie von Hacker (1986) und Volpert (1983, 1980). Normative Grundlage sind der dialektische Bezug auf Lebenssituationen und das pädagogische Kriterium der Mündigkeit (vgl. Robinsohn 1969). Während die KMK

(vgl. 2011, 17) eine prioritäre Orientierung an handlungssystematischen Strukturen postuliert, erhebt Tramm (vgl. 1996, 165, 169) den Anspruch, den individuellen Aneignungsprozess der Lernenden und die subjektive Innensicht der Lernsituation durch die Lernenden in den Mittelpunkt der Argumentation zu stellen.

Tabelle 5: Lernfeld-Kompetenz-Matrix (Quelle: Tramm/Hofmeister/Derner 2009, 48; vgl. <http://www.evaneh.teh.ibwhh.de/index.php/curriculare-ergebnisse/kompetenzmatrix.html> [11.04.2021])

	Beruflichkeit				Kommunikation+ Kooperation	Lern- und Arbeits- techniken	Das System Unterneh- mung	Rechtl. Normie- rung	Betriebs- wirtsch. Problem- ebenen	Wert- schöpfung und Controlling
	Identität und Berufsrolle	Berufsbildung und- perspektiven	Berufs- ethos	Gesundheits- förderung						
Lernfeld 1										
Lernfeld 2 Verkaufsgespräche kunden orientiert führen	Verkäuferrolle	Anforderungen an Verkäufer/ innen	Rollen- konflikte	Stress- bewältigung	Rollendistanz Empathie					
Lernfeld 3										
....										
....										
Lernfeld 14										

Im Rahmen curricularer Entwicklungsarbeit (vgl. Wirth et al. 2013; Krille/Befeldt/Rauh 2014) wurden verschiedene Entwicklungslogiken in Hinblick auf ihre Eignung für die jeweiligen Kompetenzdimensionen untersucht. Mangels empirisch fundierter Erkenntnisse einigten sich die Beteiligten in einem iterativen Kommunikationsprozess auf einen plausibel erscheinenden pragmatischen Konsens. Für die Entwicklung von Beruflichkeit wurden die Konzepte der Entwicklungsaufgaben von Havighurst (1974; vgl. Kap. 1.4.7, 2.4.2) sowie der Zone der proximalen Entwicklung von Wygotski (1987) herangezogen (vgl. Kap. 6.2.3.2). Für die Kompetenzdimension Kommunikation und Kooperation wurde das Konzept der subjektiven Theorien von Groeben (1988) gewählt. Im nächsten Schritt wird dargestellt, wie die in Kapitel 2.4.2 identifizierten Entwicklungsaufgaben im EvaNet-EH-Curriculum verortet sind (vgl. <http://www.evaneh.teh.ibwhh.de/index.php/curriculare-ergebnisse/kompetenzmatrix.html>).

4.5.2 Berücksichtigung des Persönlichkeitsprinzips

Die Entwicklungsaufgabe *Kompetenz*, welche im Fokus der KMK-Zielformulierung steht, wird über die Kompetenzdimensionen *Rechtliche Normierung*, *Betriebswirtschaftliche Problemebenen*, *Wertschöpfung/Controlling* sowie *Lern- und Arbeitstechniken* abgedeckt. Die Entwicklungsaufgabe *Anerkennung* wird in den Kompetenzdimensionen *Das System Unternehmung* und *Kommunikation und Kooperation* (vgl. Abb. 53) thematisiert. Diese Aspekte stellen zugleich aber auch eine berufsspezifische Fachkompetenz dar (vgl. Seeber/Wittmann 2017).

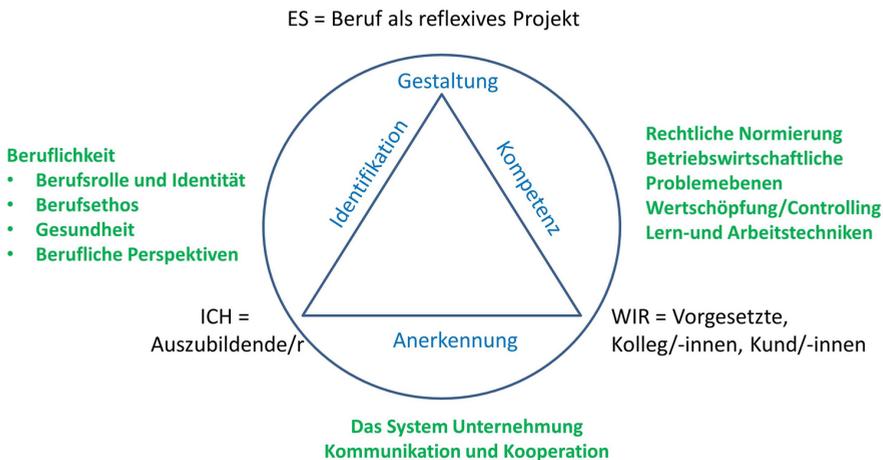


Abbildung 53: Kompetenzdimensionen und Entwicklungsaufgaben im EvaNet-EH-Curriculum (eigene Darstellung in Anlehnung an Cohn [1975] und Lotz [2012])

Die Entwicklungsaufgaben *Identifikation* und *Gestaltung* werden im Hamburger Einzelhandelscurriculum durch die Kompetenzdimension *Beruflichkeit* abgedeckt (vgl. Abb. 53). Ihre Leitidee lautet:

„Im Mittelpunkt dieser Kompetenzdimension steht das Verständnis und die Motivation für die aktive, eigenverantwortliche, zielgerichtete und erfolgreiche Gestaltung des eigenen Berufslebens. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln zum einen eine positive Einstellung zu ihrem Beruf, zu den Anforderungen, die an sie gestellt werden, und lernen mit typischen ethischen/moralischen Problemen umzugehen. Zum anderen werden die Schüler darin gefördert, ihre eigenen Stärken und Schwächen kennenzulernen, diese aus- bzw. abzubauen, sich ein individuelles Kompetenzprofil anzulegen und dementsprechende berufliche Ziele zu setzen.“ (Tramm/Hofmeister/Derner 2009, 51)

Hier wird die Notwendigkeit synchroner und diachroner Identitätsarbeit deutlich angesprochen. In synchroner Perspektive wird die Identifikation mit dem Beruf (vgl. Kap. 3.1.3) sowie die Entwicklung eines Berufsethos angestrebt, in diachroner Perspektive berufsbiografische Gestaltungskompetenz. Das komplexe Ziel wird in vier Subdimensionen ausdifferenziert.

Die Subdimension *Berufsethos* deckt die persönliche Wertorientierung ab. Sie intendiert die Förderung moralischen Urteilsvermögens – nicht die Vermittlung moralischer Prinzipien. Hierbei werden Normen, über die bereits ein kodifizierter gesellschaftlicher Konsens besteht, als gesetzt unterstellt. Im Rahmen des EvaNet-EH-Projektes haben sich die Beteiligten übereinstimmend auf eine normative Leitidee geeinigt:

„Den Schülern sind moralische Konflikte zugänglich. Sie können Konflikte erkennen, differierende Interessen wahrnehmen, diese abwägen und verantwortlich Position beziehen. Zur Beurteilung moralischer Konflikte können sie eigene Interessen, Interessen des di-

rekten Gegenübers, Interessen aller beteiligten Personen, Gesetze, die Legitimität von Gesetzen und universelle moralische Prinzipien (i. S. Kohlbergs) berücksichtigen. Je mehr der genannten Aspekte berücksichtigt werden, desto komplexer ist die Argumentation, auch wenn für die Positionsfindung schließlich einige Aspekte bewusst ausgeblendet werden (soll heißen, der Schüler ist sich zwar bewusst, dass etwas z. B. nicht den höchsten moralischen Prinzipien gerecht wird, bezieht aber zu Gunsten der Interessen der Beteiligten Stellung). Das Ziel in dieser Kompetenzdimension ist nicht die Vermittlung moralischer Prinzipien, sondern die Förderung moralischer Urteilsbildung in zunehmender Tiefe.“ (Tramm/Hofmeister/Derner 2009, 51)

Das für kaufmännische Dienstleistungsarbeit typische Rollenhandeln (vgl. Kap. 3.1.1) wird als wesentlicher Aspekt beruflicher Handlungskompetenz in der Kompetenzdimension *Identität und Berufsrolle* adressiert. Die Lernenden sollen zwischen ihrer Person und unterschiedlichen Rollen unterscheiden lernen. Die Leitidee lautet:

„Mit dem Eintritt in die Berufsausbildung müssen die Auszubildenden unterschiedlichen neuen Rollenanforderungen gerecht werden. Sie sind Auszubildende, d. h. sie lernen und sammeln Erfahrungen, sie sind Arbeitnehmer mit den damit verbundenen Rechten und Pflichten, die sie kennen und übernehmen. Als Verkäufer führen sie Kaufabschlüsse herbei und als Unternehmensvertreter sind sie in der Lage ihren Ausbildungsbetrieb zu repräsentieren. In allen Fällen können die Schüler ihre Rollen verstehen und angemessen einnehmen, sich aber auch, falls notwendig, von ihnen distanzieren. Die Schüler erkennen und reflektieren den eigenen sozialen Status als Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel und die gesellschaftliche Anerkennung, die ihnen zukommt. Sie verfügen über positive Leitbilder, können die eigene Berufsausübung wertschätzen und sich selbstbewusst präsentieren.“ (Tramm/Hofmeister/Derner 2009, 54)

Hier wird anders als in der KMK-Zielformulierung keine Anpassungsleistung erwartet, sondern ein flexibles Rollenhandeln in balancierender Identität (vgl. Tramm 1996, 23). Mögliche Rollenkonflikte (vgl. Kap. 3.1.2) werden in der Subdimension *Gesundheitsförderung* thematisiert. Hierbei sollen individuell authentische Formen der Balance zwischen lebensweltlichen Ansprüchen und ökonomischen Zielsetzungen gefunden und psychische Abwehrmechanismen – insbesondere Ambiguitätstoleranz (vgl. Krappmann 1975, 150) – gefördert werden. Die Leitidee lautet:

„Um ihren Beruf qualifiziert und zufrieden ausüben zu können, fördern die Schüler aktiv die eigene physische und psychische Gesundheit. Sie können hohes Arbeitsengagement mit dem eigenen Wohlbefinden in Einklang bringen. Dazu gehört zum einen, dass sie aktiv zur Gesundheitsförderung beitragen (dies kann zum Beispiel das Betriebsklima, aber auch die Arbeitsplatzgestaltung betreffen). Zum anderen erkennen und beheben sie der Gesundheit schadende Gegebenheiten. Die Auszubildenden tragen für sich selbst Sorge, indem sie ihre Tätigkeit so gestalten, dass sie weder körperlich noch seelisch in Mitleidenschaft gezogen werden.“ (Tramm/Hofmeister/Derner 2009, <http://evaneteh.ibwhh.de/index.php/curriculare-ergebnisse/kompetenzmatrix/7-be3-gesundheitsfoerderung.html> (11.04.2021))

Hier wird eine aktive, gestaltende Selbstfürsorge postuliert. Dass hierfür eine dringende Notwendigkeit besteht, wurde im Kapitel 3.1 bereits dargelegt.

In der Subdimension *Berufsbildung und -perspektiven* wird die Verkäuferrolle in Hinblick auf die Entwicklung beruflicher Perspektiven thematisiert:

„Damit sie ihr zukünftiges Berufsleben eigenverantwortlich und zielgerichtet gestalten können, kennen die Schüler ihre beruflichen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten und setzen sich diesbezüglich realistische Ziele. Sie können die eigenen Kompetenzen einschätzen, beurteilen, weiterentwickeln und überzeugend darstellen. Sie verstehen die Ausbildungszeit als eine Phase, die ihnen erlaubt, sich intensiv auf das Erwerbsleben vorzubereiten.“ (Tramm/Hofmeister/Derner 2009, <http://evaneteh.ibwhh.de/index.php/curriculare-ergebnisse/kompetenzmatrix/8-be4-berufsbildung-und-perspektiven.html> (11.04.2021))

Flankiert wird die Kompetenzdimension *Beruflichkeit* von der Kompetenzdimension *Kommunikation und Kooperation*, über die die Entwicklung notwendiger sozialer Kompetenzen vorgesehen ist:

„Die Schüler können adressaten- und situationsangemessen kommunizieren und dabei sowohl die Sach- als auch die Beziehungsebene berücksichtigen. Sie erkennen die Motive ihres Gesprächspartners und können diese wertschätzen, sie können aber auch den eigenen Standpunkt vertreten. In Kommunikationssituationen können sie die Meinungen ihres Gegenübers akzeptieren, sind sich ihrer eigenen Rolle bewusst und können Kritik annehmen. Sie können kooperativ und konstruktiv auf Gesprächssituationen einwirken sowie Konflikte erkennen und kommunikativ bewältigen.“ (Tramm/Hofmeister/Derner 2009, <http://evaneteh.ibwhh.de/index.php/curriculare-ergebnisse/vertikale-kompetenzen/16/9-koko-kommunikation-und-kooperation.html> (11.04.2021))

Alle fünf in Kapitel 1.4.5 genannten Aspekte von Identitätsarbeit sind demnach berücksichtigt. Zugleich wird bereits ein Lösungsansatz für den Umgang mit normativen Orientierungen entwickelt. Das Prinzip der Arbeits- und Prozessorientierung zur Umsetzung des Situationsprinzips wird jedoch beibehalten. Hierdurch bleiben die Schwächen dieses Ansatzes bestehen und die offenen Fragen hinsichtlich der Individualisierung der Lernprozesse bleiben unbeantwortet. Im nächsten Schritt wird untersucht, ob sich diese theoretisch erarbeiteten Ansprüche und Kritikpunkte aus Sicht der Beteiligten in der Berufsbildungspraxis empirisch bestätigen.

4.5.3 Evaluation aus Sicht der Lehrkräfte

In einer Vorstudie zu diesem Promotionsvorhaben führte die Verfasserin eine Kurzevaluation des EvaNet-EH-Curriculums aus der Perspektive der Lehrkräfte durch (vgl. Heiermann (Thole) 2012). Die Untersuchung setzte sich aus einem Methodenmix von Experteninterviews mit der Schulleitung und der Lernfeldkoordinatorin, strukturierten Kurzbefragungen von Lehrkräften, einer Dokumentenanalyse vorhandener Arbeitskreis- und Evaluationsprotokolle sowie teilnehmender Beobachtung zusammen. Einige der befragten Lehrkräfte waren an der Entwicklung des Curriculums beteiligt. Neu eingestellte Lehrkräfte haben das Lehrplankonzept von ihren Kolleg/-innen übernommen. Die Untersuchung ging der Fragestellung nach, wie die curricularen Makroplanungen auf der Mikroebene umgesetzt werden.

Grundsätzlich wird das Curriculum seitens der Lehrkräfte als Planungs- und Strukturierungshilfe für die Unterrichtsplanung begrüßt. Auch wirkt sich das gemeinsam erarbeitete schulübergreifende, verbindliche Curriculum hinsichtlich der Lehrerteamarbeit und schulübergreifenden Kooperation positiv aus. Im Rahmen der Untersuchung wurden folgende Schwierigkeiten und Verbesserungspotenziale identifiziert:

- die unzureichende Qualität des Unterrichtsmaterials,
- der fehlende rote Faden hinsichtlich der lernfeldübergreifenden Kompetenzdimensionen,
- eine fehlende Konkretisierung der abstrakten Kompetenzziele,
- fehlende Individualisierungsmöglichkeiten sowie eine Überfrachtung des Curriculums mit verpflichtenden Inhalten und Zielen,
- fehlende didaktisch-methodische Empfehlungen sowie Methoden der Kompetenzfeststellung.

Hinsichtlich des Unterrichtsmaterials wurden nicht nur sachliche und formale Fehler, Aktualität, Redundanzen und logische Strukturbrüche bemängelt. Die Lehrkräfte wünschen sich einen roten Faden über die Lernfelder hinweg – vorzugsweise in Form eines durchgängigen Musterunternehmens mit aneinander anschließenden Lernsituationen. Benötigt werden auch methodische Empfehlungen zu den zu fördernden Kompetenzen – idealerweise sollten die Funktionen der Kompetenzentwicklung und -feststellung integriert sein. In einem Lehrerarbeitskreis wurde ein hoher Bedarf an Fortbildung zur Kompetenzfeststellung signalisiert. In den Evaluationsprotokollen entsteht paradoxerweise der Eindruck, dass gerade bei schwächeren Klassen bevorzugt vom Prinzip der Handlungsorientierung abgewichen wird, um Prüfungsanforderungen und Zeitrestriktionen gerecht zu werden.

Hinsichtlich der Kompetenzdimensionen wird angemerkt, dass die umfangreiche Wissensbasis und überdimensionierte Kompetenzanforderungen insbesondere für schwächere Lernende eine Überforderung darstellen. In diesem Zusammenhang sei auch ein Zielkonflikt zwischen Kompetenzdimensionen und Prüfungsanforderungen zu berücksichtigen. Implizit wird hier die fehlende Individualisierungskomponente im EvaNet-EH-Konzept kritisiert. Das Leistungsvermögen und das Anforderungsprofil von Auszubildenden in den Fachrichtungen Elektro und Tankstelle unterscheiden sich ebenso wie die Eingangsniveaus hinsichtlich der Lern- und Arbeitstechniken bei unterschiedlichem Schulabschluss. In den Evaluationsprotokollen wird immer wieder die didaktische Relevanz von curricularen Lerninhalten hinterfragt. Fraglich sei, wie breit und tief bestimmte Themen behandelt werden sollen und ob diese ggf. an einem anderen Ort oder zu einem anderen Zeitpunkt vermittelt werden können. Auch die Abgrenzung von Lerninhalten zu parallel zum Lernfeldunterricht stattfindendem Fachunterricht (Sprache und Kommunikation, Wirtschaft und Gesellschaft, Warenkunde) verursacht Probleme.

4.5.4 Evaluation aus Sicht der Lernenden

Im Zuge der von der Verfasserin durchgeführten Fallstudien mit Auszubildenden wurde wiederholt deutlich, dass die in Kapitel 2.4.2.3 geschilderten Handlungsproblematiken im standardisierten Unterricht nicht zur Sprache kommen. Ciaras und Markus' Probleme werden in der Berufsschule erst offensichtlich, als sie die Ausbildung abbrechen. Anstatt entwicklungsstimulierender Diskrepanzerfahrungen findet Alina in der Berufsschule in Form guter Noten die Rückmeldung, dass kein weiterer Entwicklungsbedarf bestehe. In Haukes Fall hat die Ausbilderin ihn bei der Lösung seines Problems unterstützt, indem sie ihn damit beauftragt hat, Kundenbeschwerden, die per E-Mail eingingen, telefonisch zu beantworten. Dies hat zu einer erheblichen Steigerung seines Selbstwertgefühls geführt. Er betont allerdings, dass er mit seiner Ausbilderin großes Glück hat, und er in anderen Abteilungen diese Unterstützung nicht erhalten hätte. Ahmet, Jennifer, Markus, Nils und Hendrik sind bei der Lösung ihrer Entwicklungsthemen ebenfalls auf sich allein gestellt.

Bei Durchsicht der in Kapitel 4.5.2 dargestellten curricularen Ziele fällt auf, dass die geschilderten Handlungsproblematiken durchaus eine curriculare Verankerung haben. Dies erfolgt jedoch

- in einer subjektübergreifenden Weise, ohne dass das konkrete Problem der Lernenden zur Sprache kommt;
- zu einem anderen Zeitpunkt als der Bedarf bei den Lernenden auftritt;
- ohne Klärung, wie der formulierte Anspruch didaktisch erreicht werden kann und
- ohne Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsstandes der Lernenden.

Dies wird nun anhand einiger Beispiele veranschaulicht: Hinsichtlich der berufsbiografischen Gestaltung werden zu Beginn des Lernfeldes 1 *Das Einzelhandelsunternehmen repräsentieren* zwar die Anforderungen des Berufs und Entwicklungsmöglichkeiten in der Branche besprochen, nicht aber das konkrete Problem der Betroffenen, einen Kompromissberuf erlernen zu müssen oder nicht die angestrebten Weiterbildungsmöglichkeiten zu erhalten. In der Kompetenzdimension des Lernfeldes 2 heißt es in der Subdimension *Berufsbildung und -perspektiven*:

„Die Schüler verstehen die Bedeutung der eigenen Verkäuferqualitäten für ihre zukünftigen beruflichen Möglichkeiten. Sie wollen diesbezügliche Entwicklungsspielräume ihres Ausbildungsbetriebes nutzen, um bereits jetzt ihre beruflichen Chancen in und nach der Ausbildung zu erhöhen.“ (Tramm/Hofmeister/Derner 2009, <http://evaneteh.ibwhh.de/index.php/curriculare-ergebnisse/kompetenzmatrix/8-be4-berufsbildung-und-perspektiven.html> (11.04.2021))

Sie sollen verstehen, welchen persönlichen Arbeitseinsatz sie leisten und welche Kompetenzen und Qualifikationen sie erlangen müssen. Hierfür gibt es jedoch keine Beratungs- oder Coachingangebote. Hendrik und Nils haben die formulierten Lernziele zudem – bedingt durch eine hohe Eigenaktivität und Leistungsmotivation – schon frühzeitig erreicht. Das Problem ist anders gelagert: es geht darum, innerhalb

der Einzelhandelsbranche Rahmenbedingungen zu suchen oder zu schaffen, die es ermöglichen, ihre nachvollziehbaren und sinnvoll erscheinenden Entwicklungsziele zu verfolgen. In Nils' Fall erscheint es aussichtsreich, ein Gespräch mit Vorgesetzten zu suchen, um Einsatzmöglichkeiten im Konzern zu erörtern. Im Falle Hendriks geht es darum, einen Einzelhandelsbetrieb zu finden, in dem er seine Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann fortsetzen kann. Hierbei geht es vor allem um strukturelle Reflexivität, d. h. einerseits herauszufinden, für welche Betriebe sie attraktive Bewerber darstellen könnten, andererseits zu überlegen, welche Ansprechpartner/-innen (z. B. Mitschüler/-innen, Lehrkräfte, Jugendberufsagentur) bei der Suche nach solchen Ausbildungsbetrieben hilfreich sein können.

Auch das Thema Gestaltung von Arbeitszeiten wird über den Bereich *Rechte und Pflichten in der Ausbildung* angesprochen. Ihre von der Realität häufig abweichenden Rechte zu kennen, empfinden die Lernenden übereinstimmend als sehr hilfreich (vgl. Anhang 2o). Für den Umgang mit solchen Diskrepanzerfahrungen hält das Curriculum jedoch keine Konzepte bereit. Zum Selbstverständnis in der Rolle als Verkäufer/-in des Lernfeldes 2 heißt es Harmonie unterstellend:

„Die Schüler wollen die Rolle des Verkäufers zur Zufriedenheit der Kunden und des Ausbildungsbetriebes ausfüllen. Sie verstehen, dass sie als Verkäufer im Unternehmensinteresse handeln und können dies in ihrem individuellen Verhalten umsetzen. „Verkaufen“ wird von den Schülern als wertschätzender Dienst am Kunden empfunden, der ihnen bei hoher fachlicher Kompetenz und Empathie zu einem ausgeprägten Selbstbewusstsein verhilft. Die Schüler können sich außerhalb des Arbeitslebens auch wieder von ihrer Verkäuferrolle distanzieren.“ (Tramm/Hofmeister/Derner 2009, <http://evaneteh.ibwhh.de/index.php/curriculare-ergebnisse/vertikale-kompetenzen/15/5-bi-identitaet-und-berufs-rolle.html> (11.04.2021))

In der Orientierungsphase des Lernfeldes ist vorgesehen, dass die Auszubildenden ihre bisherigen Erfahrungen reflektieren und angeben, welche Erwartungen sie selbst, Kund/-innen und Vorgesetzte an gute Verkäufer/-innen stellen. Sie erarbeiten sich die Lernziele des Lernfeldes, ohne dass ihren diesbezüglichen Vorstellungen jedoch ein zentraler Raum eingeräumt würde.

Zum Thema *Fehler* und eng damit zusammenhängend zum Thema *Anerkennung* enthält das Curriculum im Lernfeld 10 zwar einen Platz, indem schwierige Situationen in Verkaufsgesprächen thematisiert werden, dies findet jedoch erst gegen Ende des zweiten Ausbildungsjahres parallel zur Prüfungsvorbereitung statt und wird häufig verkürzt unterrichtet. Aus Sicht vieler Befragter müsste dies bereits zu Beginn der Ausbildung behandelt werden. Hierdurch wird auch die Kompetenzdimension *Gesundheitsförderung* beeinträchtigt. Ihr angestrebter Beitrag zum Lernfeld 2 lautet:

„Die Schüler können psychische Beeinträchtigungen, die beispielsweise durch Verkaufsziele oder Kundeneinwände entstehen, abwehren, indem sie individuelle Strategien der Distanzierung entwickeln. Sie verstehen, dass das eigene Wohlbefinden einen Einfluss auf die erfolgreiche Ausübung ihres Berufes hat.“ (Tramm/Hofmeister/Derner 2009, <http://evaneteh.ibwhh.de/index.php/curriculare-ergebnisse/vertikale-kompetenzen/15/7-be3-gesundheitsfoerderung.html> (11.04.2021))

In den Teilsequenzen des Lernfeldes 2, die den Abschnitten eines idealtypischen Verkaufsgespräches entsprechen, wird dieser Anspruch nicht explizit aufgegriffen, d. h. es liegt in der Verantwortung der Lehrkräfte, dieses Lernziel bei der Gestaltung der Lernprozesse zu berücksichtigen. Stressbewältigungsstrategien werden erst viel später im Lernfeld 10 *Besondere Verkaufssituationen* wieder thematisiert. Zu Fragen des *Berufsethos* soll das Lernfeld 2 folgenden Beitrag leisten:

„Die Schüler kennen potenzielle Konflikte zwischen Kundenwünschen und Unternehmensinteressen, die im Verkaufsgespräch auftreten können. Sie sind in der Lage, Strategien zu entwickeln, mögliche moralische Konflikte auszuhalten und im Verkaufsgespräch zu berücksichtigen. Sie können ihr Verhalten zwischen den Zielen der Kundenorientierung und der Gewinnmaximierung austarieren. Die Schüler wollen ihren Informationsvorsprung gegenüber dem Kunden einsetzen, um einen auf seine Bedürfnisse abgestimmten Kaufabschluss herbeizuführen und nicht, um die Unwissenheit des Kunden einseitig zu Gunsten der Umsatzsteigerung auszunutzen.“ (Tramm/Hofmeister/Derner 2009, <http://evaneteh.ibwhh.de/index.php/curriculare-ergebnisse/vertikale-kompetenzen/15/6-be2-berufsethos.html> (11.04.2021))

Im Rahmen des Lernfeldes ist vorgesehen, dass die Auszubildenden Fragetechniken erlernen, um die rationalen und emotionalen Kaufmotive in Erfahrung zu bringen. Auf Basis dieser Motive sollen sie eine positive, glaubwürdige, fachkundige Argumentation entwickeln. Das Problem ist bei Markus aber nicht das fehlende verkäuferische Talent, sondern die Tatsache, dass sein Ausbildungsbetrieb das hier formulierte Berufsethos nicht teilt. Es ist demnach ein Diskurs über Vor- und Nachteile verschiedener Konzepte von Berufsethos vonnöten.

Des Weiteren geht es bei allen dargestellten Handlungsproblematiken immer auch um kommunikative Kompetenzen zur erfolgreichen Gestaltung von Gesprächen mit Vorgesetzten oder Bewerbungsgesprächen. Hierzu soll bereits in Lernfeld 1 in der Kompetenzdimension *Kommunikation und Kooperation* eine Basis gelegt werden:

„Die Schüler können ihre Rechte in der Ausbildung gegenüber Vorgesetzten argumentativ vertreten, indem sie ihre Anliegen angemessen formulieren. Dabei berücksichtigen sie ihre Rolle als Auszubildender gegenüber dem Vorgesetzten.“ (Tramm/Hofmeister/Derner 2009, <http://evaneteh.ibwhh.de/index.php/curriculare-ergebnisse/vertikale-kompetenzen/16/9-koko-kommunikation-und-kooperation.html> (11.04.2021))

Das Trainieren solcher Gesprächssituationen hat jedoch keinen festen Platz in den Strukturplanungen der Lernfelder 1 und 2.

Ein weiteres Problem besteht darin, dass die Vorbildung der Auszubildenden nicht berücksichtigt wird. Hierdurch fühlen sich Lernende, die zuvor schon andere Bildungsgänge absolviert haben, unterfordert (vgl. z. B. Jennifer Ib, 240 ff.; Hauke Ib, 179; Hauke II, 5–10; Lara II, 71–72; Lara Ic 30).

4.5.5 Kritische Würdigung des EvaNet-EH-Curriculums

Die hier durchgeführte Untersuchung hat gezeigt, dass die curriculare Konstruktion der Lernfeld-Kompetenz-Matrix mit den Subdimensionen von Beruflichkeit bereits eine gute Grundlage für die Auseinandersetzung mit erlebten Handlungsproblematiken und berufsbiografische Reflexion liefert. Die Förderung beruflicher Identitätsarbeit ist demnach ausdrücklich intendiert. Die pragmatisch gewählten Subdimensionen erscheinen vor dem Hintergrund der empirisch erhobenen Handlungsproblematiken sinnvoll und praxistauglich. Zur Vereinfachung erscheint jedoch eine Reduzierung auf zwei Subdimensionen sinnvoll: die synchrone (Berufsethos) und diachrone Perspektive (berufsbiografische Gestaltungskompetenz) von Identitätsarbeit. Wer diese beiden Perspektiven konsequent verfolgt, schafft implizit auch die nötigen Voraussetzungen für psychische Gesundheit (vgl. Kap. 3.1.4). Der Begriff des Berufsethos impliziert bereits ein flexibles Rollenhandeln in balancierender Identität (vgl. Kap. 6.1). *Berufsbiografische Gestaltungskompetenz* betont gegenüber dem Begriff *Berufliche Bildung und Perspektiven* die gesamte Lebensplanung.

Die empirischen Befunde zeigen jedoch, dass in der Praxis curriculare Angebote für konkrete Handlungsproblematiken fehlen. Auch die individuelle Kompetenzentwicklung während des Bildungsgangs gerät aus dem Blick. Identitätsarbeit leisten die Lernenden anlassbezogen meist außerhalb des offiziellen Unterrichts – häufig auch mit informeller Unterstützung von Lehrkräften. Je nach Persönlichkeit gestalten die Lernenden ihre Berufsbiografie mehr oder weniger aktiv und selbstständig, sind bei auftretenden Schwierigkeiten aber erkennbar überfordert. Hierfür können sowohl *theoretische* als auch *bildungspraktische* Gründe identifiziert werden:

In *theoretischer* Hinsicht bleibt das Curriculum hinter seinem hohen Anspruch, die Bedarfe der Lernenden als Ausgangspunkt der Überlegungen zu stellen, zurück. Die Subjektperspektive wird nicht konsequent eingenommen. Dies zeigt sich in mehrfacher Hinsicht:

- Am curricularen Entwicklungsprozess waren Auszubildende nicht beteiligt.
- Das curriculare Konzept wird den Lernenden gegenüber nicht transparent gemacht, was dem Ziel eines mündig handelnden Subjekts widerspricht.⁸
- Bei der Formulierung der Kompetenzziele wird nicht klar, wie die individuellen Ziele, Wünsche und Bedürfnisse Berücksichtigung finden können.
- Den besonderen Charakteristika der heutigen Arbeitswelt wie Ambiguität, Unsicherheit und Dynamik wird keine systematische Beachtung geschenkt.
- Identitätsarbeit wird im Wesentlichen auf den beruflichen Kontext reduziert, ohne diese in den Lebenszusammenhang der Handelnden zu stellen.
- Das Curriculum ist hochgradig standardisiert und unflexibel und berücksichtigt nicht die Vorbildung der Auszubildenden.
- Die besonderen identitätstheoretischen Herausforderungen der Übergänge zu Beginn und am Ende der Ausbildung werden kaum gewürdigt.

⁸ Eine vergleichbare Kompetenzmatrix wird bei einem großen Ausbildungsbetrieb gezielt für die Selbstreflexion und -steuerung der Auszubildenden eingesetzt (vgl. Alina II, 10).

- Lerngegenstände und -situationen werden überindividuell und überbetrieblich gewählt und beschrieben.
- Es fehlen Konzepte, um aus Sicht der Lernenden Konnektivität zwischen betrieblichen Erfahrungen und schulischen Lernprozessen herzustellen.

In Hinblick auf die Bildungspraxis besteht das Problem, dass das Curriculum die konkrete didaktische Umsetzung der curricularen Ziele den beteiligten Lehrkräften überlässt, um deren individuelle Lehrstile und Handlungsspielräume zu respektieren. Hierdurch entsteht nicht nur eine gewisse Überforderung – auch die intendierten Ziele geraten aus dem Blick. In der Evaluationsstudie wurde deutlich, dass sich die Lehrkräfte mehr konkrete Unterstützung auf der Mikroebene und größere Flexibilität hinsichtlich der curricularen Inhalte und Ziele wünschen. Ihnen ist bewusst, dass die Kompetenzentwicklung der Lernenden über die Lernfelder hinweg nicht hinreichend gewürdigt wird. Die Verbesserungsvorschläge der Lehrkräfte bewegen sich in dem bisher in der Schulpraxis üblichen Rahmen und haben genau dort auch ihre Grenzen. Es ist nicht zu erwarten, dass Lehrkräfte ohne geeignete Unterstützung einen didaktischen Paradigmenwechsel verwirklichen. Hierfür sind sie weder ausgebildet noch haben sie praktische Erfahrungen mit einer Subjektperspektive, wie sie aufgrund der Ergebnisse dieser Forschungsarbeit für notwendig erachtet wird. Ein solcher Wandel ist nur realisierbar, wenn die diesbezügliche Unterstützung durch die soziale Umwelt – in diesem Fall die Berufsschule und die Ausbildungsbetriebe – gegeben ist (vgl. hierzu das institutionelle expansive Lernen sensu Engeström in Kap. 6.2.5.3). Es wurde bereits gezeigt, dass die Bildungspolitik die synchrone Perspektive von Identitätsarbeit ausblendet und für die diachrone Perspektive lediglich institutionelle Rahmungen schafft (vgl. Kap. 3.2.4). Auch seitens der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erhalten die Berufsschulen bisher keine ausreichende Unterstützung, um die Subjektperspektive hinreichend zu würdigen. Im folgenden Kapitel werden mit der wissenschaftlichen Objektivität und ökonomischen Rationalität nun zwei systematische Gründe identifiziert, die einem Paradigmenwechsel bisher entgegenstehen (vgl. Forschungsfrage 5.1). Das Bewusstsein um diese Hemmnisse ist für ein grundlegendes Umdenken und die Erarbeitung Erfolg versprechender Lösungsansätze unverzichtbar.

5 Bildungsanspruch im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Objektivität und ökonomischer Rationalität

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist eine Schnittstellendisziplin zwischen den Wirtschaftswissenschaften und der Erziehungswissenschaft. Diese Bezugswissenschaften untersuchen die Lebenswelten der Auszubildenden in Betrieb und Berufsschule, gestalten diese jedoch auch mit (vgl. Kap. 4.2). Aufgabe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist es, beide Bezugsdisziplinen zueinander in Beziehung zu setzen (vgl. Zabeck 2006, 273). Dabei weist die Bildungsidee der Erziehungswissenschaft eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber den Wirtschaftswissenschaften zu. In einem ersten Schritt wird nun dargelegt, warum die Wirtschaftswissenschaften als Bezugsdisziplin eines kritisch-reflexiven Momentes zur Umsetzung der Bildungsidee bedürfen. In einem zweiten Schritt wird gezeigt, dass die Erziehungswissenschaft durch eine zurückhaltende Rezeption des Identitätskonzepts dieser Notwendigkeit bisher nur unzureichend nachkommt. Abschließend wird begründet, warum das Identitätskonzept zur Überwindung dieser Hemmnisse geeignet ist (vgl. Forschungsfrage 5.2).

5.1 Die Verdrängung des Subjekts durch ökonomische Rationalität

Es wurde bereits an mehreren Stellen deutlich, dass ökonomische Einflüsse zur Zuspitzung von Identitätsproblemen beitragen (vgl. Kap. 2 und 3). Da es Selbstverständnis der Wirtschaftswissenschaften ist, menschliche Optimierungsprobleme zu lösen (vgl. Kutscha 2009), stellt sich die Frage, wie sie sich zu den deutlich gewordenen Dilemmata positionieren. Die in Kapitel 3.1.3 diskutierte anzustrebende Identifikation mit der eigenen Arbeit, dem Beruf oder dem Betrieb ist ohne eine Kongruenz zwischen den Werten des Arbeitgebers und denen der Beschäftigten nicht denkbar (vgl. Ashforth/Harrison/Corley 2008, 328 ff.; Vollmer 2015, 61). Die persönlichen Werte der jeweiligen Person entscheiden darüber, welche Zumutungen und Anforderungen der sozialen Umwelt internalisiert werden können, ohne eine gesundheits- und identitätsgefährdende Dissonanz zu erzeugen. Thunman (2013) sieht eine zentrale Ursache für die Entstehung von Burn-out in der Abwesenheit einer gemeinsamen Vision von Arbeitgebern, Belegschaft und Betroffenen. Die persönlichen Werte bestimmen auch Entwicklungsziele und Stile der Identitätsarbeit (vgl. Höfer 2000, 166 ff., 198 ff.; Berzonsky 1992; Kap. 3.1.6). Zudem sind sie erforderlich, um zwischen verschiedenen Optionen abwägen und entscheiden zu können. Heid (1999) stellt daher für die berufliche Erstausbildung fest, dass Betrieb und Schule die Grundsatzentscheidung zu treffen hätten, ob Auszubildende dahingehend begleitet werden sollen, dass sie wollen

können, was sie wollen sollen (sprich: sich identifizieren). Das setze nach Heid dann jedoch auch die Entwicklung einer kritischen Urteilskraft voraus: das zu beurteilen, was gewollt werden soll. Mit anderen Worten: Tüchtigkeit setze Mündigkeit zwingend voraus (vgl. Kutscha 2019, 7). Für die kaufmännische Dienstleistungsarbeit heißt dies, sich persönlich mit dem für den kaufmännischen Kontext maßgeblichen ökonomischen Prinzip auseinanderzusetzen.

5.1.1 Das ökonomische Handlungsmodell

Kaufmännisches berufliches Handeln bewegt sich in einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung, deren wirtschaftswissenschaftliche Grundlage postuliert, rational zu sein. Die in Kapitel 3.1.2 beschriebenen Konfliktlagen lassen sich darauf zurückführen, dass Kaufleute und Unternehmen nach ökonomischen Prinzipien handeln (vgl. Kap. 3.1; Kaiser 2012; Brötz/Kaiser 2015). Die ökonomischen Theorien basieren auf dem Modell eines rational entscheidenden *Homo oeconomicus*. Es ist durch eigennützig-zielverfolgende Zielverfolgung mittels knapper Ressourcen geprägt, indem unter Kosten-Nutzen-Erwägungen diejenige Handlungsalternative gewählt wird, welche den größten subjektiven Nutzen erwarten lässt (vgl. Schimank 2010, 88–96). Dieses Modell rationalen Handelns (Rational Choice) hat auch in der Soziologie unter dem Einfluss von Max Weber Verbreitung gefunden (vgl. Schimank 2010, 83 ff.; Hurrelmann 2006, 102 f.; Weber 1922/2013, 216 ff.). Die wirtschaftswissenschaftliche Theorie setzt zur Lösung von Problemstellungen mathematische Mittel ein, um eine effiziente Lösung zu finden, die nach den Maßstäben des Wirtschaftlichkeitsprinzips nicht durch eine bessere übertroffen wird. Volkswirtschaftlich wird ein Pareto-Optimum angestrebt, d. h. ein Zustand, in dem kein Individuum bessergestellt werden kann, ohne ein anderes schlechterzustellen (vgl. Pareto 1906/1971, 261; Hüther 2006). Letztlich strebt auch Krappmanns Modell balancierender Identität (vgl. Kap. 3.1.5.3; 6.1.2.2) eine Optimierung der Bedürfnisbefriedigung an. Ein wesentlicher Unterschied zum *Homo oeconomicus* ist jedoch, dass dessen soziale Perspektive nur insoweit eine Rolle spielt, als sie seiner Zielerreichung förderlich oder hinderlich ist (vgl. Schimank 2010, 96 ff.). Die Wirtschaftswissenschaften postulieren dabei Wertfreiheit, d. h. dass der zentrale Begriff des Nutzens qualitativ nicht näher bestimmt wird, sondern die Wertrationalität dem handelnden Individuum überlassen bleibt. Weber merkt an, dass (Wert-)Rationalität nur auf Basis der jeweils verfolgten Werte beurteilt werden kann (vgl. Weber 1922/2013, 216 ff.; Schimank 2010, 84 f.; Ulrich 2001). Eine Antwort auf Fragen der Wertorientierung bleibt die ökonomische Theorie daher schuldig. Das ökonomische Prinzip eignet sich somit, um mit vorhandenen Ressourcen effizient und zielorientiert umzugehen, aber es berücksichtigt nicht automatisch menschliche Bedürfnisse nach Autonomie, Selbstentfaltung und sozialer Verbundenheit (vgl. Kap. 3.1.4.1) sowie Externalitäten (vgl. Ulrich 2001; Blankertz 1975). Dies wirft die Frage auf, zu welchen Effekten sich ökonomisch motiviertes Eigennutzstreben auf der Ebene des Gesamtsystems aggregiert und wie gesellschaftlich unerwünschten Auswirkungen vorgebeugt werden kann. Fragen der Verteilungsgerechtigkeit werden in den Wirtschaftswissenschaften seit ihrer Begründung durch Adam Smith daher kontrovers diskutiert.

5.1.2 Historischer Rückblick: Die soziale Frage als Konstante

Der Streit um die soziale Frage hat die Theoriegeschichte der Volkswirtschaftslehre durchgängig geprägt. Der Moralphilosoph Adam Smith war der Erste, der sich systematisch mit Fragen des Wirtschaftens auf nationaler Ebene beschäftigte. In seinem Werk *Inquiry into the Causes and Consequences of the Wealth of Nations* (2005, Erstausgabe 1776, 98) legte er dar, dass das Vorteilsstreben jedes Einzelnen in freien arbeitsteiligen Märkten den Wohlstand aller in höherem Maße fördere als der damals vorherrschende protektionistische Merkantilismus. In seiner *Theorie der ethischen Gefühle* (2010, Erstausgabe 1759) betonte er jedoch, dass der Mensch gleichermaßen nach der Verbesserung der eigenen Lebenssituation und sozialer Anerkennung strebe. Die Zügelung des Eigennutzes sei sogar eine Voraussetzung für seinen ökonomischen Erfolg (vgl. Smith 1759/2010, 137 ff., Zitat in Kap. 1.7).

Maßstab müsse sein, ob das eigene Handeln auch der Beurteilung eines unparteiischen Zuschauers standhalte (vgl. Smith 1759/2010, 18 ff.). Da das Austarieren beider Ziele nicht immer gelinge, könne es in Märkten zu Fehlentwicklungen kommen. Daher seien zusätzlich moralische Regeln und eine rechtsstaatliche Rahmenordnung erforderlich, die unangemessenes Eigennutzstreben unterbinde (vgl. Smith 1776/2005, 467 ff.). Smith zufolge ist der Ort der Moral also vorrangig im Subjekt und erst subsidiär in der Rahmenordnung zu finden.

Ricardos (1817/2006) Außenhandelstheorie wird bis heute als Legitimation für die Liberalisierung des Welthandels genutzt (vgl. Kap. 2.1.1), dennoch war er pessimistisch hinsichtlich einer gerechten Verteilung der Wohlstandsmehrung. Die Neoklassiker machten sich über die Verteilungsproblematik kaum Gedanken, obwohl in ihren Gleichgewichtsmodellen die Löhne auch unter dem Existenzminimum liegen konnten. Alfred Marshall (1890/1997) hoffte bezüglich des Armutsrisikos der Erwerbstätigen auf die Wohltätigkeit der Reichen (vgl. Hüther 2006).

Der Philosoph und Nationalökonom Karl Marx legte 1867 mit seinem Werk *Das Kapital* eine fundamentale Kritik der politischen Ökonomie vor. Dieses entstand unter dem Eindruck der mit der Industrialisierung einhergehenden schlechten Lebensbedingungen der Erwerbstätigen. Nach seiner Auffassung basiert der Kapitalismus aufgrund seiner Produktions- und Marktmechanismen auf einem Antagonismus zwischen den nur über Arbeitskraft verfügenden Arbeitnehmer/-innen (Proletariat) und dem über Produktionskapital verfügenden Bürgertum. Die hieraus resultierenden Ausbeutungsstrukturen seien nur durch eine Änderung der Basiskategorien des Kapitalismus zu überwinden. Diese Kritik ging einher mit der Aufforderung zu einer mittels Revolution herbeigeführten Diktatur des Proletariats (vgl. Hüther 2006, 69 ff.). Marx' Werk war praktisch folgenreich, denn zahlreiche kommunistische Volkswirtschaften (UdSSR, China, Kuba) erprobten im Verlauf der weiteren Wirtschaftsgeschichte auf Volkseigentum basierende Wirtschaftsmodelle.

In Deutschland konnte eine Revolution unter dem Einfluss der deutschen historischen Schule unter Führung von Gustav von Schmoller (1900/1989) verhindert werden. Er wollte mit dem *Verein für Socialpolitik* (1872) die soziale Lage der Arbeitnehmer/-innen gezielt durch staatliche Eingriffe verbessern. Hierbei berief er sich auf

historisches empirisches Material. Mit seiner auf normativen Werten fußenden Begründung konnte er sich im wissenschaftlichen Werturteilsstreit jedoch nicht durchsetzen, wohl aber hatten seine Überlegungen Einfluss auf die Wirtschafts- und Sozialpolitik Bismarcks. Er gilt als Vordenker der korporativen sozialen Marktwirtschaft des Nachkriegsdeutschlands (vgl. Linß 2007, 89 ff.; Abelshausen 2011, 93, 482; Büchter 2019, 6 ff.).

John M. Keynes (1936/1989) befürwortete unter dem Eindruck der Weltwirtschaftskrise ebenfalls staatliche Interventionen (deficit spending), um die Nachfrage angesichts hoher Arbeitslosigkeit zur Ankurbelung der Wirtschaft zu stützen. Er prägte die Wirtschaftspolitik vieler Staaten, bis sich in den 70er-Jahren im angelsächsischen Raum das neoliberale, monetaristische Denken Milton Friedmans (1963/2011) durchsetzte (vgl. Hüther 2006, 155 ff., 247 ff.). Auch in Deutschland setzte unter dem Einfluss der Globalisierung seit den 90er-Jahren eine Deregulierung der Finanzmärkte und ehemals öffentlicher Sektoren (Verkehr, Energie, Telekommunikation) ein (vgl. Abelshausen 2011, 505 ff.), welche zu den in Kapitel 2.1 beschriebenen Globalisierungs- und Ökonomisierungstrends führte.

5.1.3 Aktuelle Ökonomiekritik und wirtschaftsethischer Diskurs

Adam Smiths integrative Antwort auf die soziale Frage ist in den Wirtschaftswissenschaften heute weitgehend in Vergessenheit geraten. Nach Meinung ihrer Kritiker stehe die neoliberale Schule in krassem Widerspruch zur Realität, erzeuge Gewinner und Verlierer (vgl. Graupe 2012, 2013; Ulrich 2001; Piketty 2015; Rehm/Twisselmann 2010) und lasse die Begrenztheit natürlicher Ressourcen, existenzbedrohliche globale Risiken und den technologischen Fortschritt ebenso unberücksichtigt (vgl. Stiglitz 2010, 303–344; Rifkin 2011, 209–249) wie die Faktoren Zeit und Wachstum (vgl. Binswanger 2013). Kritiker werten die in Kapitel 2 dargestellten Entwicklungen daher als Krise der neoklassischen Theorie bzw. ihres Dogmas (vgl. Kutscha 2009, 16).

In der wirtschaftswissenschaftlichen universitären Lehre dominiert diese neoklassische Schule (vgl. Ötsch/Kapeller 2010; www.plurale-oekonomik.de). Damit lernen angehende Berufsschullehrkräfte diese Denkschule als maßgebliche Bezugsdisziplin des wirtschaftswissenschaftlichen Unterrichts kennen (vgl. Casper 2021). Ihr wird jedoch vorgeworfen, mit ihren Modellen, Theorien und Konzepten der Lebenswirklichkeit der Wirtschaft nicht hinreichend gerecht zu werden (vgl. Graupe 2013; Tafner 2015, 2016, 2017; Ulrich 2001). Durch eine Reifizierung des ihr zugrunde liegenden Modells des Homo oeconomicus trage sie sogar maßgeblich zur Entstehung lebensweltlicher Konfliktlagen bei. In der Lehre werde nicht hinreichend zwischen *Ökonomik* als Wissenschaft und *Ökonomie* als Lebenswelt unterschieden (vgl. Tafner 2016). Hierdurch bestehe die Gefahr, dass die Realität durch unreflektierte theoretische Modelle normativ geprägt werde (vgl. Friedrich 2015; Ulrich 2001; Graupe 2013).

Die Wirtschaftsethik hat die Aufgabe, Antworten auf die moralische Leerstelle der Wirtschaftswissenschaften zu geben. Der Diskurs ist von zwei gegensätzlichen Positionen geprägt: einerseits der *institutionen-ökonomische* Ansatz von Homann/Lütge (2004), der den Ort der Moral in der Rahmenordnung sieht, andererseits die

Integrative Wirtschaftsethik von Peter Ulrich (2008), welche davon ausgeht, dass der Mensch wegen seiner sozialen Bedürftigkeit aus Einsicht seinen Eigennutz zügelt. Diese haben sich in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in einer heftigen Debatte niedergeschlagen (vgl. Beck-Zabeck-Kontroverse bei Tafner 2015, 233 ff.). Je nachdem, wie das Verhältnis von Moral und Ökonomie interpretiert wird, führt dies zu unterschiedlichen Konsequenzen für Bildungsprozesse. Hierbei ist umstritten, ob der Theorie Kohlbergs (vgl. 1995; Colby/Kohlberg 1986) zum moralischen Urteilsvermögen gefolgt werden soll. Der derzeitige Stand der Entwicklungspsychologie zum moralischen Urteilsvermögen wird nun kurz skizziert, damit die hierauf Bezug nehmenden wirtschaftsethischen Positionen nachvollzogen werden können.

5.1.4 Die Theorie der moralischen Entwicklung von Lawrence Kohlberg

Die in jahrzehntelangen empirischen Längsschnittstudien entwickelte *Theorie der moralischen Entwicklung* von Lawrence Kohlberg (1995; Colby/Kohlberg 1986) ist trotz vielfältiger Kritik nach wie vor die am meisten rezipierte Theorie zur moralischen Entwicklung (vgl. Colby/Kohlberg 1986; Becker 2012). Kohlberg sieht die moralische Entwicklung als Ergebnis von Internalisierungen im Rahmen der Sozialisation. Sie beinhaltet einen Verhaltens-, einen Gefühls- und einen Urteilsaspekt (vgl. Colby/Kohlberg 1986, 130). Moralisches Verhalten meint die Fähigkeit, Versuchungen aufgrund moralischer Regeln zu widerstehen. Die Gefühlsebene manifestiert sich in einem schlechten Gewissen oder Schuldgefühl. Die Urteilebene bezeichnet die Fähigkeit, eine Entscheidung moralisch zu begründen. Hierbei hat moralisches Wissen nachweislich keinen unmittelbaren Einfluss auf das tatsächliche Verhalten (vgl. ebd., 133, 135; Rebmann/Slopinski 2018). Dieses hängt vielmehr von situativen Faktoren ab (vgl. Minnameier 2016). Es konnten keine klaren Entwicklungslinien festgestellt werden, wohl aber eine gewisse intraindividuelle Konsistenz moralischen Verhaltens (vgl. Colby/Kohlberg 1986, 132 f.). Wegen der starken Situationsabhängigkeit stellt Moralität weniger ein Persönlichkeitsmerkmal dar, sondern vielmehr einen integralen Aspekt von Handlungskompetenz, welcher die Auswirkungen der eigenen Handlung auf andere fokussiert (vgl. Becker 2012, 62 ff.). Moralisches Handeln setzt eine entsprechende kognitive und soziale Entwicklung voraus (vgl. Colby/Kohlberg 1986, 137 ff.; Lind 2002), z. B. muss die Fähigkeit zum Perspektivwechsel vorhanden sein (vgl. Selman 1980). Colby/Kohlberg (1986) gehen davon aus, dass die Entwicklung moralischen Urteilsvermögens durch die Reflexion kognitiv-moralischer Konflikte, das Hineinversetzen in andere Rollen und das in einer Institution gelebte moralische Niveau stimuliert werden kann (vgl. auch Lind 2002).

Tabelle 6: Stufen moralischer Entwicklung nach Kohlberg (Colby/Kohlberg 1986, 146–147)

	Moralischer Maßstab	Rechtfertigung	Soziale Perspektive
Präkonventionell			
Stufe 1	Strafbarkeit der Handlung	Autorität der Strafenden	Egozentrisch
Stufe 2	Gegenseitigkeit (Tit for tat)	Befriedigung eigener Interessen	Individualistisch (Interessenkonflikt)
Konventionell			
Stufe 3	Erwartungen der Gesellschaft	Soziale Anerkennung	Wechselseitige Beziehungen
Stufe 4	Befolgung von Gesetzen	Funktionsfähigkeit der Gesellschaft	Standpunkt der Gesellschaft
Postkonventionell			
Stufe 5	Pluralität	Wahrung der Rechte aller Menschen	Perspektive eines rationalen Individuums
Stufe 6	Ethische Prinzipien	Ethische Verpflichtung	Moralischer Standpunkt

Kohlberg unterscheidet sechs moralische Stadien bzw. drei Hauptniveaus mit jeweils zwei Stadien (vgl. Tab. 6). Das *präkonventionelle* Niveau, welches aufgrund noch nicht vorhandener Fähigkeit zum Perspektivwechsel besonders bei Kindern anzutreffen ist, ist durch eine egozentrische Perspektive gekennzeichnet. Auf der ersten Stufe wird moralisch nur unter Androhung von Strafe gehandelt, auf der zweiten Stufe wird moralisches Handeln unter der Maßgabe akzeptiert, dass es eigenen Interessen dient – wobei auch andere ihre Interessen verfolgen dürfen (vgl. Colby/Kohlberg 1986, 144 ff.). Auf dem zweiten *konventionellen* Niveau, welches überwiegend bei Erwachsenen anzutreffen ist, resultiert die Einhaltung von Regeln aus der Einsicht, dass die einzelnen Individuen in einem gesellschaftlichen System aufeinander angewiesen sind. Das eigene Handeln orientiert sich an den im sozialen Umfeld gültigen Normen und Regeln. Auf einem *postkonventionellen* Niveau urteilen die Handelnden unabhängig von gesellschaftlichen Konventionen auf Basis allgemeiner universaler ethischer Prinzipien. Hier ist die starke Prägung Kohlbergs durch Kants kategorischen Imperativ erkennbar (vgl. Campbell/Christopher 1996; Kant 1781):

„Weil die Allgemeinheit des Gesetzes, wonach Wirkungen geschehen, dasjenige ausmacht, was eigentlich Natur im allgemeinsten Verstande (der Form nach), d. i. das Dasein der Dinge, heißt, so fern es nach allgemeinen Gesetzen bestimmt ist, so könnte der allgemeine Imperativ der Pflicht auch so lauten: handle so, als ob die Maxime deiner Handlung durch deinen Willen zum allgemeinen Naturgesetze werden sollte.“ (Kant 1781, 421)

Die Kritik an Kohlberg betrifft sowohl sein Entwicklungskonzept (z. B. eine mögliche Bereichsspezifität der Entwicklung oder eine mögliche Regression der Stufen), die theoretischen Annahmen zu den Stufen, seine Forschungsmethodik sowie seine empirischen Befunde (vgl. Lind 2002). Eine für diese Forschungsarbeit besonders

relevante Kritik ist, dass die Kohlbergs Theorie zugrunde liegende deontologische Pflichtenethik Kants von eigenen Werten, Zielen und Interessen sowie persönlichen Bindungen absieht (vgl. Campbell/Christopher 1996; Wallwork 1986). Kants kategorischer Imperativ (1781) mit dem Kriterium der Universalisierbarkeit blendet zudem die für moralische Entscheidungen wichtigen situativen Faktoren aus. Kants (und damit Kohlbergs) Ethik impliziert also in letzter Konsequenz auch selbstschädigendes Verhalten sowie die Gleichbehandlung von Freunden und Fremden (vgl. Wallwork 1986). Campbell/Christopher (1996) kritisieren daher, dass sich das Forschungsprogramm Kohlbergs auf Situationen reduziere, in denen Widersprüche zwischen rechtlichen Normen und/oder ethischen Prinzipien aufträten. Das moralisch zentrale Problem des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft gerate daher aus dem Blick. Campbell/Christopher (1996) sprechen sich daher dafür aus, nicht von vornherein normativ Position für eine bestimmte „richtige“ Ethik zu beziehen, sondern auch aus anderen Kulturkreisen stammende Moralverständnisse wie z. B. die von Kant kategorisch abgelehnte Eudaimonie des Aristoteles als zulässiges Moralverständnis in Betracht zu ziehen. Diese stellt das individuelle Streben nach Lebensfülle und Ausschöpfung der eigenen Potenziale in den Mittelpunkt, welches letztlich auch Gegenstand von Identitätsarbeit ist.

Die beiden wirtschaftsethischen Positionen werden nun vor dem Hintergrund dieses Forschungsstandes zur moralischen Entwicklung vorgestellt und eingeordnet sowie bezüglich ihrer Eignung für berufliche Bildungszwecke und Identitätsarbeit gewürdigt.

5.1.5 Die institutionen-ökonomische Wirtschaftsethik Karl Homanns

5.1.5.1 Theoretische Konzeption

Die institutionen-ökonomische Wirtschaftsethik Karl Homanns gibt folgende Antwort auf die Frage nach dem Ort der Moral in der Ökonomie: „Die Effizienz in den Spielzügen. Die Moral in den Spielregeln“ (Homann/Blome-Drees 1992, 35; vgl. Homann/Lütge 2004, 25 ff.). Homann versteht Ökonomie als Interaktionstheorie, die sich damit beschäftigt, Dilemmastrukturen durch institutionelle Rahmung so zu verändern, dass es trotz Interessenkonflikten zur gesellschaftlichen Zusammenarbeit zum gegenseitigen Vorteil kommt. Der Homo oeconomicus (vgl. Kap. 5.1.1) ist dabei explizit kein Menschenbild, sondern ein theoretisches Modell für diese spezielle Problemkonstellation. Die Funktion von Institutionen – wie z. B. Tausch, Arbeitsteilung, Verfügungsrechte, Gesetze etc. – liegt darin, Kooperationsgewinne zu ermöglichen, die aufgrund des Eigennutzstrebens der Individuen sonst ungenutzt blieben. Defektieren – also die Verweigerung von Kooperation aus Eigennutz zur Vorbeugung von Ausbeutung – gilt dabei unter dem Aspekt der isolierten Nutzenmaximierung als rational, Kooperation als irrational (vgl. Homann/Suchanek 2005, 29 ff.). Von den ökonomisch handelnden Subjekten könne kein moralisches Handeln erwartet werden, da es sie in einem wettbewerbsorientierten Markt benachteilige.

Der Wirtschaftspädagoge Klaus Beck (vgl. ebd. 2003; Parche-Kawik 1999) folgte der Position Homanns, nachdem er festgestellt hatte, dass das moralische Urteilsver-

mögen bei Auszubildenden zum Versicherungskaufmann im beruflichen Bereich regridiert (vgl. Beck 2000). Hiermit sah er Kohlbergs *Theorie der moralischen Entwicklung* (vgl. Kap 5.1.4) falsifiziert. In einer ökonomisch geprägten Berufswelt im Sinne Homanns sei es für Auszubildende eine Überforderung, höherwertige moralische Maßstäbe zu berücksichtigen. Er sprach sich für eine von anderen Lebensbereichen abgegrenzte Betriebsmoral aus, die sich auf die Einhaltung von Regeln und ökonomisch rationales Handeln fokussiere. Eine allein an der Vernunft ausgerichtete universelle Ethik im Sinne Kants (1781) sei in der modernen, komplexen Gesellschaft nicht durchsetzbar und gebe Individuen auch keinerlei Orientierung, da sie materiell inhaltsleer sei. Es stehe den Individuen aber frei, innerhalb der gesteckten Betriebsmoral höherwertige moralische Entwicklungsniveaus zu entwickeln (vgl. Beck 2003, 290 f.). Dies zu fördern, scheint im Verständnis Becks (2000) aber nicht Aufgabe der beruflichen Bildung zu sein.

In Kapitel 2.3 wurde deutlich, dass Beschäftigte im Einzelhandel überwiegend keinen *Dienst nach Vorschrift* – wie von Beck (2003) vorgeschlagen – ausüben, sondern die ökonomisch geprägten Rahmenbedingungen durch subjektiviertes Handeln modifizieren, um handlungsfähig zu bleiben (vgl. auch Kap. 6.1.1). Eine kritische Analyse der Position Homanns liefert hierfür sowohl ökonomische als auch gesellschaftspolitische und identitätstheoretische Erklärungen.

5.1.5.2 Kritische Würdigung aus ökonomischer Sicht

Die institutionen-ökonomische Wirtschaftsethik entspricht der 2. Stufe der Kohlberg'schen Theorie: Regeln werden nur deshalb akzeptiert, weil sie der Verfolgung eigener Interessen dienen (vgl. Colby/Kohlberg 1986). Die Argumentation Homanns ist hierbei in mehrfacher Hinsicht irritierend: Es wird ein theoretisches Modell gewählt, welches durch eigennützige Rationalität und fehlende Kooperation systematisch zu suboptimalen Ergebnissen gelangt. Hierbei soll der Wettbewerb Abhilfe schaffen, der es den Subjekten andererseits aber auch unmöglich macht, a priori zu vernünftigen Lösungen zu gelangen. Wenn Frank et al. (1993) feststellen, dass Ökonomiestudierende zunehmend eigennützige Entscheidungen im Sinne der ökonomischen Theorie fällen, sieht Homann dies als angestrebten Lerneffekt, um sich vor Ausbeutung durch Opportunismus zu schützen (vgl. Homann/Suchanek 2005, 398 ff.). Wie der moralischen Einsicht – deren Notwendigkeit Homann nicht anzweifelt – zum Durchbruch verholfen werden kann, wenn Menschen lernen sollen, sich im Sinne des *Homo oeconomicus* zu verhalten, um sich vor ebendiesem Verhalten zu schützen, bleibt offen. Ebenso wird nicht deutlich, warum diese Prophylaxe in der Realität Anwendung finden soll, wenn der *Homo oeconomicus* nur ein theoretisches Konstrukt ist und keinen empirischen Geltungsanspruch erhebt (vgl. Homann/Suchanek 2005, 367 ff.). Zudem lässt Homann beim Bezug auf Adam Smith wesentliche Prämissen bezüglich der Selbstzügelung der Handelnden aus (vgl. Tafner 2015, 373; Vorwort von Eckstein zu Smith 1759/2010, XLII).

Homann immunisiert seine theoretische Position, indem er betont, dass unerwünschte Verhaltensänderungen nie der Theorie, sondern den Restriktionen zuzu-

schreiben seien und einer institutionellen Rahmung bedürften (vgl. Homann/Suchanek 2005, 379). Im Falle der von Beck untersuchten Auszubildenden stellt die am Homo oeconomicus ausgerichtete, ökonomisch geprägte Berufswelt die Restriktion dar, die die Verhaltensänderung bedingt. Im Sinne der Argumentation Homanns ist also zu hinterfragen, ob die beobachteten Verhaltensänderungen erwünscht und aus der Perspektive eines humanistischen Menschenbildes – wie es in dieser Forschungsarbeit vorausgesetzt wird – akzeptabel sind. Mit den Worten Homanns gesprochen: Bedürfen die ökonomischen Situationsanreize am Arbeitsplatz der Auszubildenden einer institutionellen Ergänzung, z. B. in Form beruflicher Bildung?

Wie Beck und Homann selbst anführen, ist es in der globalisierten Lebenswelt *Ökonomie* nicht möglich, alle Sachverhalte bis ins Detail zu reglementieren, wie es das Theoriegebäude der Ökonomik erfordert (vgl. Beck 2003, 285; Homann/Suchanek 2005, 108, 198 f.; Tafner 2015, 417 ff.). Eine ausufernde Reglementierung ist auch nicht im Interesse liberaler Ökonomen, denn sie zieht zu Überwachungszwecken einen kostspieligen und zeitraubenden Bürokratieapparat nach sich, der öffentliche Haushalte und die Effizienz von Unternehmen belastet. Im internationalen Handel tätige Kaufleute haben dies bereits 1517 erkannt, indem sie mit dem *Leitbild des ehrbaren Kaufmanns* (vgl. VEEK 2020) eine moralische Selbstverpflichtung gegenüber Belegschaft, Unternehmen und Gesellschaft eingingen. Sie diente nicht nur dazu, staatlichen Reglementierungen vorzubeugen, sondern sie strebte nach einer wechselseitigen Fairness und Verlässlichkeit, an der alle Beteiligten ein Interesse hatten. Homann selbst erkennt dieses Problem und erläutert, dass für Restdilemmastrukturen und verbleibende Handlungsspielräume oft moralische Normen als Institution wirken (vgl. Homann/Suchanek 2005, 385). Es ist fraglich, warum die Transaktionskosten sparende Institution *moralische Selbstverpflichtung* nicht in wesentlich größerem Umfang genutzt wird (vgl. Nida-Rümelin 2011, 74–76).

Ein weiterer ökonomischer Vorteil moralisch verantwortlicher Subjekte liegt darin, dass sie sich mit den Folgen ihres Handelns und den Interessen ihrer Geschäftspartner auseinandersetzen. Wenn es ihnen gelingt, Produkte und Geschäfte so zu gestalten, dass sie den Bedürfnissen ihrer Kontrahenten Rechnung tragen, haben sie am Markt einen entscheidenden Wettbewerbsvorteil. Kundenbindungen werden gefestigt, wodurch mittelfristig Transaktionskosten gespart werden. Dieses kreative Potenzial ist für berufliche Handlungskompetenz in einer sich rapide wandelnden, komplexen Umwelt unverzichtbar, bleibt im Falle der institutionen-ökonomischen Wirtschaftsethik aber ungenutzt. Vieles spricht also dafür, dass eine Strategie, welche Eigennutz von vornherein intelligent mit Kooperation verknüpft, zu besseren ökonomischen Resultaten führt (vgl. Weise 1997). Dies ist aber eine Handlungskompetenz, die in beruflichen Bildungsprozessen erlernt werden müsste.

5.1.5.3 Kritische Würdigung aus gesellschaftspolitischer Sicht

Aus gesellschaftspolitischer Sicht ist zudem nicht nachzuvollziehen, wie Auszubildende, die nicht geübt haben, Eigennutzstreben in ökonomischen Kontexten vor dem Hintergrund sozialer und ökologischer Nebenwirkungen zu zügeln, an politischen

Willensbildungsprozessen mitwirken sollen, um schwerwiegende Fehlentwicklungen zu verhindern, wie es Beck suggeriert (vgl. ebd. 2003, 291). Tafner macht zudem darauf aufmerksam, dass das Interesse des Einzelnen nicht identisch mit dem Interesse der Gemeinschaft sei, was ohne individuelle Selbstzügelung zu Trittbrettfahrertum führe (vgl. ebd. 2015, 403; Nida-Rümelin 2011, 74–76). Gesetzgebungsprozesse sind darüber hinaus nicht nur durch fehlende moralische Übung der Handelnden, sondern auch durch unterschiedliche politische Einflussmöglichkeiten als Folge von Kapitalkonzentration, Korruption und Lobbyismus gefährdet (vgl. Piketty 2015, 44 f.; Rifkin 2011, 140 ff.; Beck 1999, 19). Dies ist wiederum eine Folge des Versagens von Institutionen (vgl. Homann/Suchanek 2005, 401 ff.). Es ist nicht nachvollziehbar, wie sich eine solche Gesellschaft am eigenen Schopf aus dem Sumpf ziehen soll, denn hierzu bedarf es moralisch verantwortlicher Subjekte und Einsicht.

Globalisierung, Arbeitsteilung, Finanzderivate und technologischer Fortschritt führen zudem zu wechselseitigen Vernetzungen, Risiken und damit verbundenen Externalitäten (vgl. Beck 1986). Die Finanzkrise 2007, Klimawandel, atomare Unfälle und die Corona-Pandemie zeigen, welche Dominoeffekte das Handeln von Individuen für die gesamte Weltwirtschaft haben kann. Jeder Einzelne trägt durch sein tägliches Handeln zu existenzbedrohlichen Risiken bei, ohne die Auswirkungen unmittelbar zu spüren. Auch Homann/Suchanek (vgl. 2005, 44 f.) sehen die Notwendigkeit, den Individuen durch Aufklärung zur Einsicht zu verhelfen. Zugleich implizieren sie ein behavioristisches Menschenbild, indem sie erwünschtes Verhalten durch Anreize erzielen wollen (vgl. ebd., 2005, 400 f.). Wie sie selbst einräumen, führt ihr Ansatz zu Fehlentwicklungen, wenn Institutionen versagen (vgl. ebd., 100 ff.). Hier können nur moralisch verantwortliche Subjekte Abhilfe schaffen. Die von Beck (vgl. ebd. 2003, 285) zu Recht angeführte Komplexität und Vernetzung sprechen daher dafür, das Streben nach sozialer Akzeptanz des eigenen Handelns – und damit eine Identitätsbalance – als Gegenpol zum Nutzenstreben stärker in den Fokus zu stellen.

5.1.5.4 Kritische Würdigung aus identitätstheoretischer Sicht

Veith (2010, 195) stellt zutreffend fest, dass eine solche Identitätsbalance die Fähigkeit zur reflexiven Normbegründung voraussetzt (vgl. Kap. 6.1.2.3). Giddens (1991, 149 ff.) beobachtet jedoch, dass administrative Reglementierungen gleichzeitig mit der Liberalisierung der Märkte erheblich zunehmen. Diese Entwicklung erscheint vor dem Hintergrund der Befunde Kohlbergs (1995) zum moralischen Urteilsvermögen durchaus plausibel. Nur eine Minderheit von Personen erreicht ein postkonventionelles moralisches Urteilsvermögen, durch welches sie befähigt werden, unabhängig von bestehenden Normen selbstständig moralische Entscheidungen zu treffen. Die fehlende moralische Verantwortungsübernahme der Individuen wird folglich von Institutionen übernommen, um unerwünschte Folgen zu verhindern. Dies zieht die Frage nach sich, wie Identitätsbalance gelingen kann, wenn der Mehrheit der Menschen, insbesondere jungen Menschen, (noch) eine grundlegende Fähigkeit hierfür fehlt (vgl. Schweitzer 1988, 58).

Die institutionen-ökonomische Wirtschaftsethik sieht die Lösung in der Verortung der Moral außerhalb des Subjekts. Hierdurch wird eine durchaus vorhandene Antwort des *I* (ursprüngliches Selbst) im Sinne Meads (vgl. 1934/1967; Kap. 3.1.5.3) jedoch ignoriert (vgl. Giddens 1991, 233 ff.). Identitätsprozesse beschränken sich auf die Internalisierung sozialer Anforderungen in das *ME* (eigene soziale Identität) ohne Abstimmung mit dem *I*. Die moralische Qualität der Identitätsarbeit wird somit ausschließlich von der Qualität der sozialen Umwelt geprägt. Diese ist im Falle der kaufmännischen Dienstleistungsarbeit ökonomisch geprägt. Eine Balance unterschiedlicher Rollenanforderungen würde voraussetzen, dass die systemischen Auswirkungen ökonomischer Entscheidungen integrativ berücksichtigt werden. Homann streitet dies nicht ab, sieht es aber nicht als Aufgabe der Wirtschaftswissenschaften, diese Fragestellung zu lösen. Tafner (2015) weist zudem darauf hin, dass Becks (2003) Vorschlag, sich als kaufmännische Angestellte vorrangig an der ökonomisch geprägten Berufsrolle zu orientieren, aufgrund des systematischen Rollenkonflikts zwischen Arbeitgeber und Erwerbstätigen darauf hinauslaufe, sich in letzter Konsequenz selbst auszubeuten (vgl. Tafner 2015, 473 ff.; Kap. 3.1.2). Eine Bereichsmoral im Sinne Becks (2003) ignoriert das anthropologische Bedürfnis nach Kohärenz (vgl. Kap. 5.2.4) und setzt die Zersplitterung der Identität in voneinander unabhängige Identitätsanteile voraus. Damit erhöht eine Bereichsmoral die Häufigkeit und Intensität kognitiver und emotionaler Dissonanzen sowie das Risiko psychischer Erkrankungen (vgl. Kap. 3.1.6). Eine wahrscheinliche Folge ist, dass Individuen verstärkt auf sozial akzeptierte Identifikationsangebote, z. B. eine ideologische Selbstverwirklichung sensu Honneth (vgl. ebd. 2002) zurückgreifen, da das *I* in der sozialen Interaktion ausgeblendet wird (vgl. Kap. 5.2.5).

Diese Selbstbegrenzung (im doppelten Sinne) der Wirtschaftswissenschaften darf in Bildungsprozessen nicht übersehen werden. Aus wirtschaftspädagogischer Sicht führt sie zu grundlegenden Defiziten:

- Aus fachlicher und ökonomischer Sicht führt sie zu suboptimalen Lösungen.
- Sie lässt offen, wie das Bildungsziel der Mitgestaltung in sozialer und ökologischer Verantwortung erreicht werden kann (vgl. Kap. 4.3).
- Sie erhöht die Häufigkeit und Intensität von Identitätsproblemen.
- Sie lässt kreatives Potenzial der Handelnden ungenutzt.

Die institutionen-ökonomische Wirtschaftsethik wird aus Sicht der Verfasserin daher zu Recht von zahlreichen Vertretern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik abgelehnt (vgl. Tafner 2015, 311 ff.; Lempert 2003; Neuweg 1995; Retzmann 2006, 47 ff.; Minnameier 2005; Zabeck 2002).

5.1.6 Die Integrative Wirtschaftsethik Peter Ulrichs und die Reflexive Wirtschaftspädagogik Georg Tafners als interdisziplinäre Alternative

Ein wirtschaftsethischer Ansatz, der bemüht ist, die o. g. Anforderungen zu berücksichtigen, ist die *Integrative Wirtschaftsethik* Peter Ulrichs (2008). Wesentliche Unterschiede zur institutionen-ökonomischen Wirtschaftsethik sind in Tab. 7 dargestellt.

Tabelle 7: Vergleich der institutionen-ökonomischen und der integrativen Wirtschaftsethik

	Institutionen-ökonomische Wirtschaftsethik (Homann/Lütge 2004)	(Doppelt) integrative Wirtschaftsethik (Ulrich 2008; Tafner 2015)
Ort der Moral	„Die Effizienz in den Spielzügen. Die Moral in den Spielregeln.“	Im Subjekt: Selbstzügelung des Egoismus (vgl. Adam Smith 1759/2010)
Vertreter	Karl Homann, Klaus Beck	Peter Ulrich, Georg Tafner, Thomas Retzmann
Begründung	Moralisches Handeln führt im Markt zu Wettbewerbsnachteilen	Restdilemmasituationen Trittbrettfahrertum Schaffung von Institutionen durch Subjekte Externalitäten Kreativität im Wettbewerb Rollenkonflikte
Umsetzung	Institutionen wie Rechtsprechung, Markt, Eigentumsrechte	Diskurs über die Vorstellung vom guten Leben Leitbild des ehrbaren Kaufmanns
Sinn	Schutz vor Opportunismus Ermöglichung von Kooperationsgewinnen	Mensch niemals nur Mittel, aber immer Zweck ökonomischen Handelns
Aufgabe beruflicher Bildung	Ökonomisch rationales Handeln Respekt der Institutionen	Externalitäten erkennen (systemisches Wissen) Abwägen von Alternativen (Werturteile) Kreatives, interdisziplinäres Problemlösen Soziale Kompetenzen/Reflexivität

Gemäß Ulrich ist die ökonomische Vernunft immer einer ethischen Grundlagenreflexion zu unterziehen (vgl. 2008, 124–134). Dabei darf der Mensch niemals nur ein Mittel, sondern muss immer auch Zweck ökonomischen Handelns sein (vgl. ebd., 74 f.). Die jeweiligen moralischen Maßstäbe müssen hierzu während des Interaktionsprozesses vom handelnden Subjekt integrativ reflektiert werden. Ursprung der Moral ist hierbei die *Conditio humana* einer autonomen moralischen Selbstverpflichtung aus Einsicht in deren menschliche Bedeutung für uns selbst und für andere (vgl. ebd., 25). Der autonome Mensch bringt den guten Willen aufgrund seiner sozialen Eingebundenheit demnach immer schon mit. Mit ihr verbunden ist die Bereitschaft zu minimalen republikanischen Bürgertugenden, welche Reflexions-, Verständigungs-, Kompromiss- und Legitimationsbereitschaft einschließen. Individualinteressen dürfen hierbei das Zusammenleben in der Gemeinschaft nicht gefährden (vgl. ebd., 313 ff.), z. B. durch Trittbrettfahrertum oder Externalitäten. Dies stellt keinen altruistischen Verzicht dar, sondern dient der Erhaltung der gesellschaftlichen Grundlagen für das Wirtschaften im Sinne Adam Smiths (1759/2010, 141; vgl. Kap. 5.1.2). Die Subjekte nehmen daher an einem öffentlichen Diskurs über die gemeinsamen Vorstellungen von gutem Leben und einer menschenwürdigen Wirtschafts- und Sozialordnung teil. Dieses Ethikverständnis stellt demnach keine Vernunft- bzw. Pflichtenethik im Sinne Kants (1781) dar, welche von individuellen Wünschen abstrahiert, sondern impliziert eudaimonistische Vorstellungen vom ethisch Wünschenswerten, wie sie z. B. Aristoteles vertrat (vgl. Kap. 5.1.4).

Dieser Ansatz Ulrichs erscheint geeignet, Handlungskompetenz, soziale Verantwortung und Persönlichkeitsentwicklung miteinander zu vereinbaren. Für die Zwecke der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wurde er von Tafner (2015, 645 ff.) zu einer *Reflexiven Wirtschaftspädagogik* weiterentwickelt. Ihren gesellschaftlichen Beitrag sieht er – wie schon von Blankertz (1975) gefordert – darin, Menschen dazu zu befähigen, im ökonomischen Handeln moralisch-ethische, politische und soziale Aspekte systematisch mitzudenken. Hierbei sind Fragen der Effizienz, der Verantwortung und des Sinns des ökonomischen Handelns immer integrativ zu beantworten (vgl. Ulrich 2008). Tafner versteht Wirtschaftsethik in doppelter Hinsicht als integrativ: Das ökonomische Handeln müsse sowohl in die Persönlichkeit des Handelnden als auch in seine sozialen Bezüge integrierbar sein. Tafner (2016a) betont den Systemcharakter der Ökonomie (vgl. Tramm 2014; Liening 2015). Der Wirtschaftspädagogik komme die Funktion zu, die bezugswissenschaftlichen Inhalte unter Rückgriff auf weitere sozialwissenschaftliche Disziplinen um praktische Vernunft zu ergänzen. Hierzu gehörten neben dem Kaufmännischen und Ökonomischen das Soziale, das Ethisch-Moralische sowie des Wirtschafts(unions)bürgerliche (vgl. Tafner 2015, 697 ff.). Wirtschaftspädagogik komme wegen der Dominanz der ökonomischen Perspektive eine wichtige gesellschaftskritische Aufgabe zu. Eine didaktische Konkretisierung der Reflexiven Wirtschaftspädagogik steht noch aus. Die normative Ausrichtung des EvaNet-EH-Curriculums kann jedoch als solche verstanden werden – auch wenn nicht explizit auf Ulrich oder Tafner Bezug genommen wird. Einer institutionen-ökonomischen Wirtschaftsethik im Sinne einer Erziehung zur Regeleinhaltung wird jedenfalls übereinstimmend eine Absage erteilt (vgl. Kap. 4.5.2).

Die Überlegungen Ulrichs und Tafners erscheinen auch aus identitätstheoretischer Sicht plausibel. Die Integration des eigenen Handelns in die Persönlichkeit und das soziale Gefüge ist Identitätsarbeit per definitionem. Der Ansatz trägt damit dem anthropologischen Bedürfnis nach Stimmigkeit und Kohärenz Rechnung (vgl. Kap. 1.4.5, 5.2.4). Auch berücksichtigt er durch den interdisziplinären, diskursiven Ansatz die Bedeutung sozialer Einbindung und wechselseitiger Anerkennung (vgl. Kap. 3.1.5). Reflexive Wirtschaftspädagogik macht damit den Unterschied zwischen beruflicher *Qualifikation* und beruflicher *Bildung* aus und kann als Synonym für synchrone berufliche Identitätsarbeit interpretiert werden. Sie möchte genau jene kritisch-reflexive Haltung der Erziehungswissenschaft gegenüber den Wirtschaftswissenschaften sicherstellen, ohne die in der ökonomischen Realität keine vernünftigen Lösungen zustande kämen. Tafner (vgl. ebd. 2016) unterscheidet hierzu streng zwischen ökonomischer Theorie (*Ökonomik*) und Praxis (*Ökonomie*). *Vernünftig* bedeutet in diesem Fall die Befriedigung menschlicher Bedürfnisse. Effizienz ist dabei nur ein Mittel, nicht der Zweck.

Dass eine Reflexive Wirtschaftspädagogik für eine Konkretisierung identitätstheoretischer Ansätze bedarf und nicht allein mit handlungstheoretischen Ansätzen umsetzbar ist, wird nun im folgenden Kapitel gezeigt. Hierzu wird zunächst die erziehungswissenschaftliche Kritik am Identitätskonzept auf den Prüfstand gestellt.

5.2 Die Verdrängung des Subjekts durch wissenschaftliche Objektivität

5.2.1 Erziehungswissenschaftliche Skepsis gegenüber dem Identitätsbegriff

Das Identitätskonzept konnte sich bisher neben dem Kompetenzbegriff nicht als erziehungswissenschaftliche Leitkategorie durchsetzen (vgl. Greb 2009a). Dies ist zahlreichen mit diesem Konstrukt verbundenen Schwierigkeiten geschuldet, welche ihn zum Gegenstand massiver Kritik gemacht haben (vgl. Lenzen 1991; Stroß 1991; Schweitzer 1985; Uhle 1997, 22; Hoffmann 1997; Klika 2000; Straub 2000) und selbst seine Verfechter zu Revisionen genötigt haben (vgl. Mollenhauer 1991). Hier sind zu nennen:

- Die *Vielfalt der theoretischen Zugänge* und sein inflationärer Gebrauch, welcher der Anschlussfähigkeit im wissenschaftlichen Diskurs entgegenstehe (vgl. Uhle 1997; Straus/Höfer 1997; Mollenhauer 1991, 155 f.; Keupp et al. 2013, 7 f.). Auch seine *unklare Rolle für Entwicklungsprozesse* (vgl. Lenzen 1991; Krappmann 1997; Schweitzer 1988, 60 f.; 1985, 20 ff.) wurde kritisiert.
- Der hohe *Abstraktionsgrad* des Konstrukts, der seine Konkretisierung in Bildungsprozessen und seine empirische Überprüfbarkeit erschwere (vgl. Krappmann 1975, 199 ff.; Straus/Höfer 1997; Keupp et al. 2013, 300; Straub 2000; Schweitzer 1985, 21).
- Teilweise wird dem Konstrukt vorgeworfen, es sei ein unerreichbares Ideal und damit eine *Fiktion* (vgl. Uhle 1997, 22; Hoffmann 1997, 29; Lenzen 1991; Mollenhauer 1991, 155 f.; Neumann 1997, 86 ff.). Angesichts der gesellschaftlichen Entwicklung wird zunehmend das Postulat der Stimmigkeit infrage gestellt (vgl. Keupp et al. 2013; Helsper 1991; Klika 2000, 2010; Adorno 1966). Als problematisch erweist sich hierbei die fehlende Historizität des pädagogischen Identitätsbegriffs (vgl. Schweitzer 1985, 22 f.; Lenzen 1991).
- Auch wird dem Konstrukt *Ideologiecharakter* vorgeworfen (vgl. Hoffmann 1997, 35 f; Lenzen 1991; Adorno 1966).
- Der *individualistische Charakter* des Konstrukts (vgl. Hoffmann 1997; Schweitzer 1988, 61 f.).

Die Gesamtschau der Argumente lässt ein Streben nach Objektivität und Wertfreiheit erkennen, wie es für das kritisch-rationale Paradigma der Wissenschaft typisch ist. Eklektische Ansätze werden häufig von vornherein ausgeschlossen (vgl. Kap. 7.1.2). Durch ein kritisches Hinterfragen der zitierten Vorwürfe wird nun gezeigt, dass durch die skeptische Haltung gegenüber dem Identitätskonzept wichtige Lernanlässe für Bildung im Sinne Reflexiver Wirtschaftspädagogik ausgeblendet werden.

5.2.2 Theoretische Vielfalt des Identitätskonzepts

Zunächst ist anzumerken, dass eine Vielfalt an Theorien für ein reges Forschungsinteresse spricht, was Ausdruck von Problemlagen im realen Leben ist (vgl. Uhle 1997, 15), die auch für die Erziehungswissenschaft relevant sein können. Die in Kapitel 2 beschriebenen Subjektivierungs- und Entgrenzungsentwicklungen bieten hierfür

zahlreiche Anhaltspunkte. Da der Forschungsgegenstand *Identität* auf psychische Prozesse von Individuen und deren soziale Interaktion verweist, ist er für die Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin, welche sich mit der Bildung und Erziehung von Menschen befasst, von hoher Relevanz. Die Pädagogik greift für ihren Zweck daher seit jeher auf Erkenntnisse der Psychologie und Soziologie zurück. Insofern wäre es fahrlässig, Forschungsergebnisse zum Thema *Identität* nicht auf ihre Relevanz für die Pädagogik zu prüfen. Eine Vielfalt an Theorien ist vielmehr als Anforderung zu verstehen, den potenziellen Ertrag für die Pädagogik zu eruieren, geeignete theoretische Zugänge zu identifizieren und für erziehungswissenschaftliche Zwecke nutzbar zu machen (vgl. Schweitzer 1985, 22; Tenorth 1988). Hierzu soll an dieser Stelle ein Beitrag geleistet werden, indem exemplarisch identitätstheoretische Bezüge einiger erziehungswissenschaftlicher Forschungslinien sichtbar gemacht werden. Explizit identitätstheoretische Bezüge nutzen bereits die Bildungsgangforschung mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben (vgl. Kap. 1.4.7, 2.4.2) sowie die Kritische Erziehungswissenschaft (vgl. Kap. 3.1.5.3). Diese sind derzeit im Diskurs jedoch von untergeordneter Bedeutung (vgl. Kutscha 2019; Büchter 2019). Bei aktuell prominenten Forschungslinien werden die identitätstheoretischen Bezüge hingegen häufig übersehen. Hierfür seien nachfolgend fünf Beispiele gegeben. Es wird deutlich, dass weniger die Vielfalt der Identitätstheorien ein Problem darstellt, als vielmehr die unterschiedlichen paradigmatischen Schulen der Erziehungswissenschaft, welche es häufig versäumen, die Forschungsergebnisse anderer Denkschulen mittels identitätstheoretischer Bezüge für die eigene Arbeit zu nutzen (vgl. Tenorth 1988; Straus/Höfer 1997).

5.2.2.1 Empirische Selbstkonzeptforschung

Die empirische Selbstkonzeptforschung ist paradigmatisch nicht der Kritischen Erziehungswissenschaft (vgl. Kap. 3.1.5.3), sondern der kritisch-rationalen oder pragmatischen Schule zuzuordnen. Ihre theoretischen Wurzeln hat sie jedoch in einer Identitätstheorie: dem *Symbolischen Interaktionismus* (vgl. Möller/Trautwein 2015, 179 f.). Das Selbstkonzept ist die durch Sozialisation entstandene Vorstellung von sich selbst im Sinne des *ME* bei Mead (1934/1967). Die Entwicklung eines positiven Fähigkeits-selbstkonzepts gilt aufgrund der in Kapitel 3.1.5.3 zitierten Befunde als wichtiges pädagogisches Ziel (vgl. Möller/Trautwein 2015, 192 f.). Die Möglichkeiten einer gezielten Einflussnahme werden angesichts der institutionellen Rahmenbedingungen jedoch als begrenzt eingeschätzt (vgl. ebd., 196 f.). Insofern kann die Schulkritik der Kritischen Erziehungswissenschaft mit Befunden der empirischen Lehr-Lern-Forschung gerechtfertigt werden. Ein zentraler Unterschied zur Kritischen Erziehungswissenschaft ist jedoch, dass sich die pädagogische Selbstkonzeptforschung auf die kognitiven Ausprägungen des *ME* konzentriert und das *I* im Sinne Meads und damit das Erleben der Lernenden sowie psychische Folgen nicht gelingender Syntheseleistungen weitgehend ausblendet (vgl. Hausser 1997). Durch das Nicht-zum-Thema-Machen dieses Widerspruchs bleibt die Chance, die Identität der Lernenden zu stärken, ungenutzt (vgl. Mollenhauer 1976, 105).

5.2.2.2 Inklusion als bildungspolitische Forderung

Die Notwendigkeit, die Identität der Lernenden in Bildungsprozessen stärker zu berücksichtigen, gerät durch die bildungspolitischen Bemühungen um inklusive Bildung wieder stärker in den Blick. Die *Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen* (vgl. BMAS 2008) fordert angesichts einer stark wettbewerbsorientierten Realität eine volle und wirksame Einbeziehung und Teilhabe aller Mitglieder der menschlichen Gesellschaft sowie Chancengleichheit. Hierzu gehören

- das Recht auf einen angemessenen Lebensstandard,
- die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen,
- der Schutz vor Ausbeutung sowie der
- Zugang zu Bildung unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen.

Das Neuartige am Begriff *Inklusion* in Abgrenzung zum Begriff *Integration* ist, dass Verschiedenheit als Ressource und nicht als Abweichung von der Normalität verstanden wird. Hierdurch ist das Umfeld aufgefordert, unterschiedliche Bedürfnisse in Einklang zu bringen. Fragen des Person-Umwelt-Verhältnisses – und damit Identitätsfragen – sind Kern des Inklusionskonzepts (vgl. Bielefeldt 2009; Zoyke 2016, 3; Bylinski 2016, 2). In Deutschland hat die Bundesregierung mit dem Nationalen Aktionsplan zur Umsetzung der Konvention einen Maßnahmenplan zur Realisierung dieses normativen Anspruchs entwickelt (vgl. BMAS 2011, 2016). Ebenso wie die bildungspolitischen Leitlinien der UNESCO (2014) macht die Bundesregierung deutlich, dass es um gesellschaftliche Veränderung für alle Formen von Benachteiligung gehe. Da soziale Benachteiligungen häufig zu psychosozialen Lernbehinderungen führen, sind die Grenzen zwischen Behinderung und sozialer Benachteiligung fließend. Während die Bundesregierung jedoch den Fokus ihrer Maßnahmen auf Menschen mit Behinderungen im engeren Sinne legt, fordert die UNESCO (2014) den Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung für alle als Voraussetzung für globalen gesellschaftlichen Zusammenhalt (vgl. Euler/Severing 2014; Zoyke 2016; Bylinski 2016). In Deutschland schlägt sich die Umsetzung von Inklusion in dem Anspruch nieder, weitgehend von speziellen Fördereinrichtungen abzusehen und allen Kindern und Jugendlichen den gemeinsamen Besuch einer Regelschule zu ermöglichen (vgl. UNESCO 2014, 15 ff.; BMAS 2011, 47 ff.). Hieraus ergeben sich nicht nur neue Anforderungen an die Schulorganisation und die Qualifikation der Lehrkräfte. Durch die gestiegene Heterogenität der Lernenden sind Lehrende auch gefordert, Lernprozesse individualisiert zu gestalten. Durch eine enge Interpretation des Inklusionsbegriffs kommt es leicht zu dem Missverständnis, Inklusion sei ein Synonym für Benachteiligtenpädagogik und damit ein Minderheitenthema. Inklusion in einem weiten Sinne – und damit Identitätsarbeit in Bildungsprozessen – betrifft jedoch *alle* Lehrenden und Lernenden (vgl. Thole 2016).

5.2.2.3 Berufliche Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Auch mit der Initiative für eine Berufliche Bildung für Nachhaltige Entwicklung werden in erheblichem Ausmaß Identitätsfragen angestoßen. In den Jahren 2005 bis 2014 führte die UNESCO eine Weltdekade mit dem Ziel durch, das Konzept der nachhaltigen Entwicklung in allen Bereichen der Bildung dauerhaft zu verankern (vgl. BMBF 2017). Hiermit wird ein neuer Bildungsanspruch für die berufliche Bildung formuliert: Mitgestaltung in Arbeitswelt und Gesellschaft zur sozialen, ökonomischen und ökologischen Verantwortung (KMK 2011; Kap. 4.3) wird dahingehend interpretiert, dass Berufstätige ihr Handeln auf eine zukunftsfähige wirtschaftliche Entwicklung, globale Gerechtigkeit und dauerhafte Umweltverträglichkeit ausrichten sollen. Hierbei sind ggf. widersprüchliche soziale, ökologische und ökonomische Anforderungen in zeitlicher und räumlicher Dimension zu bedenken. Es sind ganzheitliche Liefer- und Prozessketten zu betrachten. Ressourcenverbrauch hat normativ den Kriterien *Suffizienz* (Notwendigkeit), *Effizienz* und *Konsistenz* (Naturverträglichkeit) zu genügen (vgl. Vollmer/Kuhlmeier 2014, 216 f.). Es wird deutlich, dass die Nachhaltigkeitsidee zwei wesentliche Merkmale von Identitätsarbeit adressiert: *Kontinuität* in Form von Zukunftsfähigkeit, *Konsistenz* im Sinne von ökologischer, ökonomischer und sozialer Verträglichkeit. Sie berührt aber auch die persönlichen Wertorientierungen der Betroffenen und damit das Person-Umwelt-Verhältnis. Insofern werden durch die Aufforderung zu nachhaltigem Handeln neben der Suche nach Lösungen für konkrete Probleme wie dem Klimawandel immer auch Identitätsfragen angestoßen, indem der bisherige Lebens- und Arbeitsstil in den Industriegesellschaften infrage gestellt wird.

5.2.2.4 Forschung zu sozialen Kompetenzen

Auch die Forschung zu sozialen Kompetenzen steht in engem Zusammenhang mit Identitätsarbeit im Sinne des Symbolischen Interaktionismus, ohne dass dieser Bezug gesehen oder hergestellt wird. Euler/Hahn (2007) verstehen soziale Kompetenzen als spezielle Form von Handlungskompetenz, bei der es um wechselseitige Artikulation und Interpretation von verbalen und non-verbalen Äußerungen mit dem Ziel einer gemeinsamen Bedeutungsaushandlung geht. Dennoch beklagen Euler et al. (2006) die Theorielosigkeit in diesem Bereich. Der Förderung sozialer Kompetenzen wird in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein hoher Stellenwert beigemessen. Allerdings wird dieser in der Regel von den Anforderungen der Arbeits- und Geschäftsprozesse her begründet und nicht aus der Subjektperspektive (vgl. auch Seeber/Wittmann 2017). Seeber/Wittmann (2017) unterscheiden zwischen generellen und berufsspezifischen Sozialkompetenzen. In den Dienstleistungsberufen dienen soziale Kompetenzen nicht nur der innerbetrieblichen Kommunikation und Kooperation, sondern sind auch integraler Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz. Hierbei lenken Seeber/Wittmann (2017) den Blick auf eine für Dienstleistungsberufe typische und in Kapitel 3.1.2 bereits dargestellte Konfliktkonstellation: Die Erwartungen der Kundschaft und des Arbeitgebers sind häufig widersprüchlich, sodass dies regelmäßig zu Rollenkonflikten führt. Ebenso machen sie darauf aufmerksam, dass nicht nur die widersprüchlichen Erwartungen unterschiedlicher Beteiligter auszubalancieren sind, sondern auch Widersprüche zwischen Rolle und Person, z. B. in Form

ethischer Konflikte (vgl. ebd., 1039). Genau diese Konfliktlagen werden von Krappmann (1975) mit seinem Konzept *balancierender Identität* in den Blick genommen (vgl. Kap. 3.1.5.3, 6.1.2.2). Auffällig ist hierbei, dass das von Seeber/Wittmann (2017, 1033) referierte Inventar sozialer Kompetenzen des Psychologen Kanning (2009) eine Analogie zu den von Krappmann (1975) definierten soziologischen Dimensionen der Identität aufweist (vgl. Tab. 8).

Tabelle 8: Dimensionen sozialer Kompetenzen nach Krappmann und Kanning im Vergleich

Krappmann (1975)	Kanning (2009)
Ambiguitätstoleranz	Selbstkontrolle
Identitätsdarstellung	Selbstdarstellung
Rollendistanz	Offensivität
Empathie	Soziale Orientierung

Sowohl Seeber/Wittmann (2017) als auch Euler/Hahn (2007, 215 ff.) weisen darauf hin, dass die konkreten Anforderungen situationsabhängig sind und neben Wissen auch Fähigkeiten und Wertorientierungen umfassen. Euler/Hahn (2007) nutzen die Kommunikationsmodelle von Schulz v. Thun (2008) und Watzlawick et al. (2011), um die Herstellung einer stimmigen Kommunikation zwischen zwei Interaktionspartnern zu modellieren und heben die Notwendigkeit von Reflexion zum Umgang mit Kommunikationsstörungen und fehlender Passung zwischen Handelnden und situativen Anforderungen hervor (vgl. auch Euler/Reemtsma-Theis 1999). Inhaltlich kann sich diese Kompetenz auf eine Sachebene, die Beziehungsebene, Selbstkundgabe oder Absichten beziehen (vgl. Schulz v. Thun 2008). Auch hier wird aus kommunikationstheoretischer Sicht eine enge Verbindung zum Konzept balancierender Identität sichtbar. Dies erscheint umso mehr gerechtfertigt, als Schulz v. Thun selbst seine Kommunikationstheorien in den Zusammenhang einer stimmigen Lebensführung stellt (vgl. Pörksen/Schulz v. Thun 2014).

5.2.2.5 Grenzen handlungsorientierter Didaktik

Auch das in der beruflichen Bildung dominierende curriculare und didaktische Konzept der Handlungsorientierung blendet identitätstheoretische Implikationen bisher aus. Zudem ist es – wie der Identitätsbegriff – dem Vorwurf der begrifflichen Unschärfe (vgl. Dörig 2003, 232 f.; Beck 1989) und eklektizistischen theoretischen Vielfalt (vgl. Dörig 2003, 243 ff.; Ebner 1989) ausgesetzt, ohne dass dies dazu geführt hätte, es als Leitkategorie beruflicher Bildung infrage zu stellen (vgl. Czycholl 1989, 39; Reinisch 1989, 81; Dörig 2003, 231). In Abb. 54 stellt Tramm (2015) Entwicklungslinien handlungsorientierter Didaktik dar. Während im reformpädagogischen Diskursstrang Handlungsorientierung primär als Methode aufgefasst wird, ist der Begriff in der beruflichen Bildung eher vom Pragmatismus und der materialistischen Psychologie geprägt (vgl. Rauner 2006). Hier wird auch der Lerngegenstand handlungsorientiert modelliert (z. B. Arbeitsprozesse, Lernfelder; vgl. auch Bader 2003).

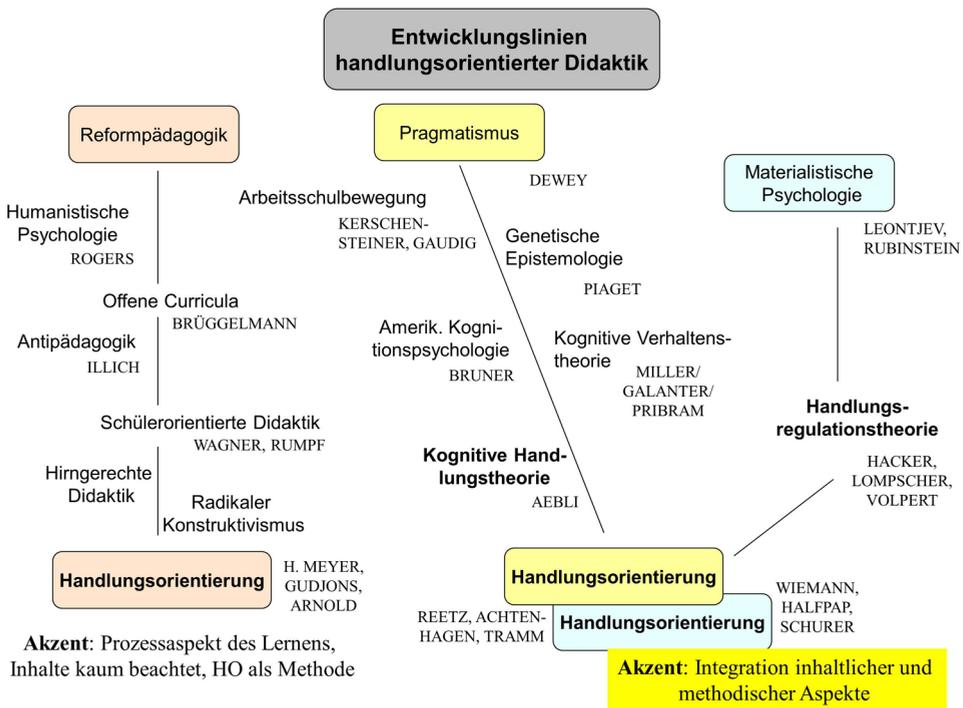


Abbildung 54: Entwicklungslinien handlungsorientierter Didaktik (Tramm 2015, 8)

Handlungstheorien erweisen sich dabei keinesfalls als Rundum-Sorglospaket für berufliche Bildung. Dies liegt einerseits daran, dass sie für Zwecke entwickelt wurden, die mit erziehungswissenschaftlichen Zielsetzungen viele Überschneidungen haben, aber nicht deckungsgleich sind. So ist z. B. die für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik prägende, aus der russischen Tätigkeitspsychologie (Leontjew 2012, dt. Erstausgabe 1982; Wygotski 1987) hervorgegangene Handlungsregulationstheorie von Hacker (1986) bzw. Volpert (1980) nicht ohne Weiteres auf Lehr-Lern-Prozesse übertragbar (vgl. Dörig 1989, 243 ff.; Czycholl 1989, 45 f.; Tramm 1996, 196 ff.), weil die Theorie für den Gegenstandsbereich des *monologischen industriellen Arbeitshandelns* im Rahmen einer marxistischen Weltanschauung entwickelt wurde (vgl. Ebner 1989).

Des Weiteren ist umstritten, wie Handlungsorientierung für didaktische Zwecke zu interpretieren sei. Zabeck (vgl. 2004, 115) kritisiert insbesondere solche Auslegungen, die Handlungsorientierung als Praxissimulation in der Berufsschule verstehen. Empirische Studien zeigten, dass ein Praxistransfer hierdurch keinesfalls sichergestellt sei. Häufig werde das Prinzip der Handlungsorientierung auch nur dazu genutzt, das ursprüngliche bezugswissenschaftliche Stoffpensum mithilfe von Lernfeldern anders zu strukturieren. Ob angeeignete Kompetenzen im jeweiligen beruflichen Umfeld tatsächlich zu Performanz am Arbeitsplatz führen, werde in der Regel nicht thematisiert. Die Ausblendung wichtiger performanzbestimmender Faktoren wird nun am Beispiel der Handlungsregulationstheorie von Hacker (1986) bzw. Vol-

pert (1980) näher erläutert. Sie betreffen allesamt identitätstheoretische Fragen, nämlich das Person-Umwelt-Verhältnis, soziales Handeln und die biografische Perspektive.

5.2.2.5.1 Das Person-Umwelt-Verhältnis in der Handlungsregulationstheorie

Die Handlungsregulationstheorie (HRT) beschreibt, wie sich Personen durch materielle Lern- und Arbeitshandlungen kulturell überlieferte Wissensbestände aneignen. Sie kann erklären, wie Personen im Arbeitskontext handeln, um ein bestimmtes Ziel unter bestimmten Voraussetzungen zu erreichen. Sie setzt dabei durch Aneignungsprozesse entstandene mentale Strukturen jeweils schon voraus. Diese beinhalten die subjektiv verfolgten Ziele, Wissen über das eigene Handlungsvermögen, mögliche Handlungsoptionen sowie Wertvorstellungen zur Beurteilung dieser Handlungsoptionen. Diese mentale Struktur wird handlungstheoretisch *operatives Abbildsystem* genannt (vgl. Hacker 2009, 27 f.) und führt zu einer individuellen *Redefinition* übertragener Aufgaben. Die HRT beschäftigt sich jedoch nicht mit der Frage, wie diese operativen Abbildsysteme entstehen, noch wie sich die subjektiven Anteile des operativen Abbildsystems zu Umweltbedingungen verhalten (vgl. Holzkamp 1995, 152 ff.). Auch Individuierungsprozesse werden nicht betrachtet. Die personengebundenen Bestandteile des operativen Abbildsystems sind mentale Repräsentationen, welche aus sehr vielfältigen, auch widersprüchlichen vorangegangenen Handlungen und Erfahrungen resultieren. Sie entstehen durch übersituative Verarbeitung situativer Erfahrungen und umfassen sowohl kognitive, emotionale als auch handlungsrelevante Aspekte wie Selbstwissen, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitserwartungen. Genau dies ist Gegenstand psychologischer Identitätstheorien (vgl. Frey/Hausser 1987, 1–26; Erikson 1966).

Die Leerstellen der HRT führen dazu, dass das in der Arbeitswelt immer wichtigere subjektivierte Arbeitshandeln ausgeblendet wird und es zu einer Reproduktion des Status quo kommt (vgl. Kap. 4.1.2; Bauer et al. 2006, 63 ff.). Hendrich (vgl. 2005, 35) kritisiert, dass die konkrete Ausprägung der Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung letztlich immer noch auf eine reine Anpassungsqualifizierung hinauslaufe, da das Verhältnis zwischen Subjekt und Gesellschaft nicht thematisiert werde. Dies zeigt sich exemplarisch im Verständnis von Gestaltungscompetenz bei Rauner (2006): Gestaltung beschränkt sich auf die betriebliche Organisationsentwicklung am Arbeitsplatz. Mögliche Einflussnahmen des Subjekts auf seine überbetriebliche Arbeitsumgebung, Gesellschaft und sein Privatleben werden hierdurch ausgeblendet. Hendrich (2005, 37) fordert daher ein erweitertes Aufgabenspektrum der Berufspädagogik, welches nicht nur fachliche Qualifizierung fokussiere, sondern auch dazu befähige, berufliche Umorientierungen in identitätsfördernder Weise zu bewältigen (vgl. Kap. 4.1.4). Auch Achtenhagen/Lempert (2000) hatten bereits auf Befunde der Sozialisationsforschung hingewiesen, wonach die *Identifikation der Lernenden mit dem Berufsfeld* (vgl. ebd., 56 ff.) sowie die *Qualität der Lern- und Arbeitsbedingungen* (vgl. ebd., 80 ff.) als motivationale Quelle unverzichtbar für die Entwicklung von Lern- und Selbststeuerungsaktivitäten sei (vgl. Kap. 3.1.3; 3.1.4).

5.2.2.5.2 Soziales Handeln in der Handlungsregulationstheorie

Auch für die Modellierung von Dienstleistungsarbeit ist die HRT nur bedingt geeignet, da diese in erheblichem Umfang *kommunikatives* Handeln beinhaltet (vgl. Geulen 2005, 176 f.). Hacker selbst (2009) hat seine Theorie daher für den Bereich der dialogisch-interaktiven Dienstleistungsarbeit in seinem Spätwerk weiterentwickelt und folgende Anpassungsbedarfe identifiziert (vgl. Kap. 3.1.4.3):

- Gegenstand der Arbeit sind nicht Objekte, sondern Subjekte, welche in der Interaktion ebenfalls Ziele verfolgen. Wegen der in der Regel unklaren oder abweichenden Zielausgangslagen ist eine wechselseitige *Koproduktion* der Beteiligten erforderlich, welche z. B. in einer Einflussnahme auf das handlungsregulierende Bewusstsein des Gegenübers und/oder Anpassungsleistungen bestehen kann (vgl. Hacker 2009, 58 ff.; Birken 2012; Nerdinger 2011, 116).
- Als Folge sind Inhalt, Prozess und Ergebnis der Interaktion nicht vorhersehbar (vgl. Hacker 2009, 61). Aufgrund der *Gleichzeitigkeit von Leistungserstellung und -konsumption (uno acto-Prinzip)* ist in erheblichem Umfang spontanes, intuitives erfahrungsgeleitetes Handeln erforderlich (vgl. ebd., 71 ff., 98 ff.). Das Handeln hat den Charakter eines hypothesenerzeugenden und -prüfenden heuristischen Prozesses (vgl. ebd., 55, 72 ff.).
- Das Handeln beinhaltet in der Regel sowohl monologische, gegenständliche Tätigkeiten (z. B. Haare waschen) als auch in erheblichem Umfang dialogische Interaktion in Form von Sprechhandeln als verständliche Sprachproduktion und verstehendes Zuhören (vgl. ebd., 79). Das Handeln hat dabei durch die Involviertheit der Interagierenden immer eine *Sach- und eine Beziehungsebene* (vgl. ebd., 70 ff.). Das Sprechhandeln hat dabei verschiedene Funktionen und dient z. B. der Information, der Informationsgewinnung oder der direkten oder indirekten Beeinflussung des handlungsregulierenden Bewusstseins des Gegenübers (vgl. ebd., 132). Daher werden neben den Fertigkeiten für die monologische Tätigkeit kommunikative und soziale Kompetenzen benötigt.
- Da es sich bei den Beteiligten um Menschen handelt, ist neben kognitiven Leistungen in erheblichem Umfang *Emotionsarbeit* in Form des Erkennens und Regulierens eigener und fremder Gefühle zu leisten (vgl. ebd., 61 ff.).
- Wegen dieser sozialen Dimension unterliegt Dienstleistungsarbeit einem *dialektischen Widerspruch*, da die Dienstleistung nur Mittel zum eigentlichen Zweck – dem Erwerbszweck der Dienstleistenden – ist, was systematisch Interessenkonflikte erzeugt (vgl. ebd., 67 ff.; Kap. 3.1.2).
- Die Qualität des Handelns setzt sich aus einer *Prozess- und Ergebnisqualität* zusammen und ist schwer messbar. Bei der Beurteilung der Qualität sind neben konkreten Arbeitsergebnissen auch die Kunden- und Arbeitszufriedenheit zu berücksichtigen (vgl. ebd., 76 ff.).

Hacker (2009) deutet Dienstleistungsarbeit demnach als kommunikatives Aushandeln wechselseitiger Erwartungen, um eine noch näher zu bestimmende Dienstleistung zu konstruieren, welche für die Beteiligten gleichermaßen sinnstiftend ist. Der

Grundgedanke, dass gemeinsame Bedeutungen in sprachlich vermittelter Interaktion hergestellt werden, ist Kern des von G. H. Mead (1934/1967) begründeten Symbolischen Interaktionismus, auf den sich Hacker (2009) jedoch nicht bezieht. Für die Fragestellung dieser Arbeit ist dieser Zusammenhang von hoher Bedeutung, da Mead (1934/1967) diesen kommunikativen Prozess als Basis der Entstehung von Identität sieht und auch Hacker von *mental*en handlungsregulierenden Modellen spricht, bei deren Entstehung Erfahrungen eine große Rolle spielen (vgl. Hacker 2009, 97 ff.). Während die kulturhistorische Schule betont, dass kulturell entstandene Rahmenbedingungen durch *konkret-gegenständliche Handlungen* das Bewusstsein und damit die Persönlichkeit prägen (vgl. Volpert 1979; Hacker 1986, 490 ff.), werden kulturelle Werte und Normen im Symbolischen Interaktionismus durch *kommunikatives Handeln* tradiert und prägen das individuelle Bewusstsein und die Identität. Diese Sichtweisen schließen sich gegenseitig nicht aus. Sichler (2010) betont, dass auch konkret-gegenständliche Arbeit in arbeitsteiligen Wirtschaftsordnungen immer eine soziale Dimension enthält, da die Arbeit Nutzen für die Konsumierenden bzw. die Gesellschaft schafft. Die Verfasserin schließt sich der Auffassung Sichlers (2010, 15) an, dass auch soziale Interaktion Arbeit darstellt, soweit sie für andere im Rahmen des gesellschaftlichen Leistungsaustausches erbracht wird. Unter dieser Voraussetzung können sich die Theorien in Hinblick auf Dienstleistungsarbeit ergänzen: Während der Symbolische Interaktionismus ungeachtet der Rahmenbedingungen die Voraussetzungen für gelingende Kommunikation fokussiert, analysiert die Handlungsregulationstheorie Hackers die Handlungsmöglichkeiten und -strategien angesichts gegebener Rahmenbedingungen und Problemstellungen. Jedoch ist hierzu die Definition eines gemeinsamen Sozialisationsverständnisses und Menschenbildes erforderlich, welches vom Entstehungskontext der Theorien abstrahiert.

5.2.2.5.3 Die Vernachlässigung der biografischen Perspektive

Schweitzer (1985) kritisiert, dass die theoretische Fokussierung auf eng begrenzte Situationen – wie es für Handlungstheorien, aber auch für den Symbolischen Interaktionismus typisch ist – unzureichend sei und die biografische Gewordenheit der Lernenden und die Entwicklung von Identität über die Lebensspanne vernachlässige. Auch Krüger (2006, 26 f.) fordert biografietheoretische Konzepte, welche Lern- und Bildungsgeschichten in ihren subjekt- und gesellschaftstheoretischen Bezugsgrößen analytisch fassen. Er plädiert dafür, handlungs- und strukturtheoretische Ansätze zu verknüpfen, um den Handlungsbegriff von seiner situativen Engführung zu befreien und den Strukturbegriff in zeitlicher Dimension zu dynamisieren. Lerngeschichten seien im Spannungsfeld zwischen individueller Voraussetzung und gesellschaftlicher Determination zu verorten, wozu sich insbesondere Theorien zur reflexiven Modernisierung und identitätstheoretische Ansätze eigneten.

Tatsächlich hat sich in den letzten 30 Jahren eine erziehungswissenschaftliche Biografieforchung etabliert, die hinsichtlich ihrer theoretischen und methodischen Zugänge jedoch sehr heterogen ist (vgl. Spanhel 1988; Uhle 1997, 22 f.; Krüger/Marotzki 2006; Unger 2014, 43 ff.; Alheit/v. Felden 2009; Munz et al. 2005a). 1994

wurde in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eine Kommission für Biografieforschung gegründet. Die Biografieforschung geht übereinstimmend davon aus,

„[...] dass es ein zutiefst menschliches Bedürfnis ist, dem Leben einen sinnhaften Bezug (einen Bedeutungsfaden) zu geben, sich selbst dabei als lebendigen Gestalter der eigenen Lebensgeschichte zu erleben und damit Identität unter den Bedingungen von Kontinuität und Diskontinuität zu konstituieren.“ (Jansen 2011, 21)

Diese reflexive Aktivität wird auch als *Biografizität* oder *Biografiearbeit* bezeichnet (vgl. Jansen 2011, 20). Ziel der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung (vgl. ebd., 18; Baacke et al. 1993, 6) ist es, die hierdurch entstehenden subjektiven Deutungsmuster sichtbar zu machen, da diese unbewusst handlungsleitend sein können (vgl. ebd., 60).

Marotzki (1990) entwirft mit seiner *Theorie der strukturalen Bildung* einen Rahmen für die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung (vgl. Unger 2014; Tiefel 2004; Nohl 2006a). Er begreift Bildung als reflexiven Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins. Biografiearbeit könne hierbei Antworten auf die Fragen nach den Wurzeln und Zielen (*Kontinuität, reflexives Projekt*) sowie des Seins des Menschen (*Einzigartigkeit*) liefern. Hierbei unterscheidet er einen *diachronen* Reflexionsmodus, in dem Menschen sich eine Geschichte geben, und einen *synchronen* Reflexionsmodus, der nach Anerkennung im Hier und Jetzt suche (*innere und äußere Realität, Konsistenz*; vgl. Marotzki 2006). Erst durch beide Reflexionsmodi werden sämtliche Funktionen von Identitätsarbeit berücksichtigt (vgl. Kap. 1.4.5).

5.2.2.5.4 Zwischenfazit

Mit dem Person-Umwelt-Verhältnis, dem sozialen Handeln und der biografischen Perspektive wurden drei Leerstellen der HRT identifiziert. Diese könnten mithilfe identitätstheoretischer Ansätze gefüllt werden. Auf die ersten beiden Aspekte gibt der Symbolische Interaktionismus Antworten, auf den letzten biografiethoretische Ansätze. In der Erziehungswissenschaft wurde der Symbolische Interaktionismus in verschiedenen Kontexten aufgegriffen, allerdings ohne Bezüge zu handlungstheoretischen Zugängen herzustellen (vgl. Czycholl 1989, 43), da diese im Bereich der beruflichen Bildung erst in den 90er-Jahren mit der Einführung des Lernfeldkonzepts in das Zentrum der Diskussion rückten. Paradoxe Weise verdrängte die Handlungsorientierung mit dem Kompetenzbegriff jedoch den Bildungsbegriff als pädagogische Leitkategorie, wodurch auch das Potenzial des Identitätskonzepts aus dem Blick geriet (vgl. Blankertz 1975; Kutscha 2011; Büchter 2019). Biografiethoretische Ansätze sind in der Unterrichtspraxis zwar immer häufiger anzutreffen, aber oft auf spezielle Bildungsgänge der Benachteiligtenförderung oder Berufsvorbereitung begrenzt. Die identifizierten Leerstellen dürften ein entscheidender Grund sein, warum Zabeck (vgl. ebd. 2004, 105) zu dem Urteil kommt, dass es der handlungsorientierten Didaktik bisher nicht gelungen sei, die Vermittlung aller für eine selbstbestimmte Berufsausübung erforderlichen Fähigkeiten in die Perspektive ihres Konzepts zu integrieren.

5.2.3 Abstraktionsgrad des Identitätskonzepts

Die referierten Beispiele lassen unmittelbar erkennen, dass der Vorwurf, das Identitätskonstrukt sei zu komplex und abstrakt, um es in konkrete Forschung und Praxis zu überführen, unhaltbar ist. Rumpf (1982) hat z. B. anhand realer Fallbeispiele veranschaulicht, wie die Identitätsentwicklung von Lernenden durch die schulischen Rahmenbedingungen beeinträchtigt wird (vgl. Kap. 3.1.5.3). Dass empirisch-analytische Forschung zum Konstrukt *Identität* möglich ist, zeigt das Beispiel der Selbstkonzeptforschung (vgl. König/Wagner/Valtin 2014; Möller/Trautwein 2015). Auch zur *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* von Deci/Ryan (1993) gibt es umfangreiche empirische Forschung (vgl. Kap. 3.1.4.1). Die Untersuchungen von Heinemann/Rauner (2008) zeigen zudem, dass auch Operationalisierungen, welche das Identitätskonstrukt nur in Teilen abbilden, zu sehr aufschlussreichen Erkenntnissen führen (vgl. Kap. 3.1.3.3).

Zwar ist es kaum leistbar, alle identitätsrelevanten Aspekte gleichzeitig und in Tiefe zu behandeln. Zur Systematisierung des Diskurses wäre es aber sinnvoll, die jeweiligen Forschungslinien identitätstheoretisch zu verorten, damit Bezüge zu anderen Forschungsaktivitäten hergestellt werden können. Dies könnte maßgeblich dazu beitragen, der segmentierten Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu einem gemeinsamen Selbstverständnis zu verhelfen. Zugleich könnte die Hinzuziehung identitätstheoretischer Ansätze auch Desiderata der jeweiligen Forschungsrichtungen erhellen. So lassen sich unschwer fruchtbare Verbindungen zwischen der Selbstkonzeptforschung und der Schulentwicklungsforschung herstellen, um Lernumgebungen identitätsförderlich zu gestalten. Ebenso könnte das Theoriedefizit bezüglich der Forschung zur Förderung sozialer Kompetenzen verringert werden (vgl. Euler et al. 2006). Wie Schweitzer (1988) darlegt, würde eine identitätstheoretische Vertiefung des Bildungsbegriffs Verbindungen zwischen der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Berufsbildungstheorie und der empirischen Berufsbildungsforschung ermöglichen (vgl. Tenorth 1988). Insgesamt kann konstatiert werden, dass empirisch gesichertes Wissen zur Identitätsarbeit von Lernenden durch geeignete Forschungsaktivitäten durchaus erschlossen werden könnte.

5.2.4 Identität als Fiktion

Ein weiterer Vorwurf lautet, dass Identität nicht nur abstrakt, sondern auch eine Fiktion sei. Wie ist es zu erklären, dass Adorno als Gründervater der Kritischen Theorie nicht müde wurde zu betonen, dass es Identität nur als Negation gebe (vgl. Hoffmann 1997, 35 f.; Schäfer/Thompson 2010, 141 ff.; Beierwaltes 1980, 269)? Erikson (1966) hatte betont, dass Identitätsarbeit eine zentrale Aufgabe des Jugendalters sei und damit den Eindruck erweckt, Identität sei mit dem Übergang ins Erwachsenenalter erreicht. Inzwischen ist dieses Missverständnis korrigiert (vgl. Krappmann 1997). Die Vorstellung, Identität sei ein einmalig zu erreichender und lebenslang aufrechtzuerhaltender Zustand, ist veraltet (vgl. Neumann 1997, 84 f.; Kraus 1996, 5 ff.). In der Tat ist Identität als vollständige Einheit und Stimmigkeit nicht erreichbar (vgl. Mead 1934/1967, 187; Krappmann 1975). Daher wird in dieser Arbeit durchgängig der Begriff

Identitätsarbeit, aber nicht Identitätsbildung oder -findung verwendet. Auch Mollenhauer (1991, 155 ff.) hat in seiner späteren Publikation *Vergessene Zusammenhänge* eingeräumt, Identität sei eine nicht zu erreichende Fiktion (vgl. Hoffmann 1997, 36 f.). Dennoch sei sie für Bildungsprozesse impulsgebend und richtungsweisend. Nur wenn Lernende eine Vorstellung hätten, was sie erreichen möchten, könnten sie sich motiviert auf Lernprozesse einlassen. Für Mollenhauers Position wurden in dieser Arbeit bereits vielfältige stützende Befunde geliefert, z. B. die motivationsförderliche Wirkung von Identifikation (vgl. Kap. 3.1.3), die gesundheitlichen Implikationen misslingender Identitätsarbeit (vgl. Kap. 3.1.6) sowie identitäts- und berufsbildungstheoretische Gründe (vgl. Kap. 4.1.3). Insofern ist es falsch, aus der Fiktionalität von Identität schlusszufolgern, die pädagogische Förderung von Identitätsarbeit sei entbehrlich.

Dass Identitätsarbeit notwendig bleibt, kann auch handlungstheoretisch erklärt werden (vgl. Keupp et al. 2013, 235 ff.):

- *Erstens* ist es ohne konsistente handlungsbestimmende mentale Strukturen kaum möglich, angesichts einer Handlungssituation Alternativen abzuwägen und sich zu entscheiden (vgl. Hacker 1986, 120 ff.; 2009, 27 f.; Neumann 1997, 83). Folge wäre eine erhebliche *Einschränkung der autonomen (beruflichen) Handlungskompetenz*.
- *Zweitens* wäre es für Interagierende unmöglich, eine *Erwartungssicherheit* zu entwickeln, da die Handelnden unberechenbar wären (vgl. Krappmann 1975). Von Situation zu Situation konsistentes Verhalten ist im beruflichen Kontext erforderlich, da dies erst eine reibungslose, konfliktarme und nachhaltige Kooperation ermöglicht, wie z. B. Kundenbindung, Lieferantenbeziehungen oder arbeitsteilige Projektarbeit. Das in der Berufswelt rezipierte Kommunikationsmodell des inneren Teams von Schulz v. Thun (2016) zielt darauf ab, eine Selbstklärung vorzunehmen, um eindeutig kommunizieren zu können. Gerade in einer von Pluralität geprägten Umwelt kann Erwartungssicherheit und -klarheit einen erheblichen Wettbewerbsvorteil darstellen: „Da weiß man, was man hat!“, lautet ein unvergessener Werbeslogan einer Waschmittelwerbung.
- *Drittens* macht es die für unsere heutige Gesellschaft typische Vielfalt der Eindrücke, Informationen und Optionen, welche auf ein Subjekt einwirken, erforderlich, diese zu *filtern*. Das Identitätskonstrukt schränkt die für das Subjekt infrage kommenden Lebensstile, beruflichen Wege und Handlungsoptionen sinnvoll ein und fördert so die Handlungsfähigkeit.

Krappmanns Konzept balancierender Identität (1975) ist keine idealisierende Darstellung harmonischer Kommunikation (vgl. Straub 2000, 176; Neumann 1997, 85; Stroß 1991, 32 ff.). Gerade weil dies eine nicht zu erreichende Fiktion ist, werden umfangreiche soziale Kompetenzen benötigt, um sich diesem Zustand zumindest anzunähern. Wer wegen des Fiktionscharakters von Identität den Schluss zieht, auf die pädagogische Unterstützung von Identitätsarbeit zu verzichten, müsste konsequenterweise auch auf Fremdsprachenunterricht verzichten, weil die überwältigende Mehrheit der

Lernenden die Sprache nie perfekt beherrschen wird. Identitätsarbeit hat als zentralen Kern, Widersprüche auszubalancieren und mit Paradoxen umgehen zu lernen, was unter den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen unverzichtbar ist (vgl. Uhle 1997, 23 f.; Tenorth 1988; Elster 2007). Auch wenn ein vollständiges Mit-sich-selbst-Gleichsein im Sinne einer Ich-Identität nicht erreichbar ist, so ist es doch notwendig, entfremdende Zumutungen nicht unreflektiert und widerspruchlos hinzunehmen (vgl. Hoffmann 1997, 37; Straub 2000, Keupp et al. 2013; Helsper 1991; Storch 1999). Mit den Worten Adornos ist es ein entscheidender Unterschied „[...] ob Bewußtsein, theoretisch und in praktischer Konsequenz, Identität als Letztes, Absolutes behauptet und verstärken möchte, oder als den universalen Zwangsapparat erfährt, dessen es schließlich auch bedarf, um dem universalen Zwang sich zu entwinden“ (Adorno 1966, 150).

5.2.5 Identität als Ideologie

Wenn Identität nicht möglich ist, aber versprochen wird, wird das Konstrukt zur Ideologie (vgl. Adorno 1966, 150 f.). Es hat einen paradoxen Charakter und birgt sowohl Chancen als auch Gefahren. Sichtbar werden die Gefahren z. B. durch Konflikte zwischen Gruppen, welche durch soziale Gruppenidentität erklärt werden können (vgl. Tajfel 1982; Zick 2005). Menschen haben das grundlegende Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit (vgl. Deci/Ryan 1993). Die entstehende soziale Identität kann jedoch auch der Ausgrenzung nicht zugehöriger Individuen und der Abwertung anderer Gruppen dienen, um das eigene Selbstwertgefühl zu steigern (vgl. Tajfel 1982; Zick 2005; Mead 1934/1967, 207 f.). Welche extremen Auswirkungen dies haben kann, zeigt das Beispiel des Nationalsozialismus (vgl. Achen/Bartels 2016, 297 ff.). Aktuelle Beispiele liefern die Identifikationsangebote des Islamischen Staates und der derzeitige Aufschwung nationalistischer Parteien (vgl. Gomez et al. 2017). Wahlforscher weisen darauf hin, dass das Wahlverhalten als Suche nach sozialer Identität zu interpretieren sei (vgl. Kaufmann 2016; Achen/Bartels 2016; Mann 2016). In der modernen Gesellschaft, in der Patchworkfamilien, Singledasein, Migration und prekäre Beschäftigung an der Tagesordnung sind, stellt sich die Frage nach einer stabilen sozialen Identität sehr vehement (vgl. Neumann 1997, 92). Starre soziale Identitäten können ein Sicherheitsbedürfnis befriedigen und als Ersatz für persönliche Identität dienen. In der Autobiografie von Rudolf Höß – des Kommandanten des Konzentrationslagers Auschwitz – lässt sich nachzeichnen, wie es das Arbeitsethos eines dienenden, fleißigen Soldaten ermöglicht, vom jeweiligen Kontext und von empfundener Empathie für die Opfer zu abstrahieren (vgl. Hoffmann 1997, 41 f.). Diese Identität wird während der Haft trotz seiner selbstschädigenden Wirkung (Lieferung belastender Beweise) bis zur Hinrichtung beibehalten (vgl. Broszat 1958; Hoffmann 1997, 41 f.).

Giddens (1991, 196 ff.) macht auf ein für kapitalistische Wirtschaftssysteme typisches Beispiel von Identifikationsangeboten mit Ideologiecharakter aufmerksam: Die in Kapitel 2.1.2 dargestellten Marketingstrategien von Einzelhandelskonzernen suggerieren Konsumierenden, durch den Kauf von Produkten einen gesellschaftlich anerkannten Lebensstil zu entwickeln. Anerkennung setzt in einer kapitalistischen

Gesellschaft das Verfügen über bestimmte Produkte voraus. Hierdurch treten extern induzierte Kaufwünsche an die Stelle der ursprünglichen Bedürfnisse. Es besteht die Gefahr, dass Schein und Sein immer mehr auseinander driften. Dass solche Strategien mehr den Bedürfnissen der Anbietenden als denen der Kundschaft dienen, ist unmittelbar einsichtig. Diese Instrumentalisierung des Bedürfnisses nach Identität ist jedoch der Funktionsweise kapitalistischer Märkte und nicht der Tatsache anzulasten, dass Menschen sich mit ihrer Identität auseinandersetzen. Sie stellt daher ein gewichtiges Argument dafür dar, Identitätsarbeit pädagogisch zu unterstützen, damit Betroffene diese Mechanismen durchschauen und autonome Kaufentscheidungen treffen können. Dies gilt umso mehr, als Begriffe der kritisch-emanzipatorischen Bildungstheorie wie *subjektorientiert*, *mündig*, *selbstbestimmt* auch im Rahmen eines neoliberalen Employability-Verständnisses funktionalisiert werden können (vgl. Büchter 2019, 13 f.; Kutscha 2019, 8; Elster 2007, 11; Honneth 2002; Kap 3.2.4.4). Die Möglichkeit der Selbstverwirklichung wird damit „zur Ideologie und Produktivkraft eines deregulierten Wirtschaftssystems“ (Honneth 2002, 154).

Lenzen (1991) kritisiert nicht die dem Identitätskonzept immanenten Gefahren, sondern hält das Konzept per se für eine Ideologie, die den Jugendkult postmoderner Gesellschaften stützt. Insbesondere das Konzept balancierender Identität von Krappmann (1975) hält er für einen Versuch, das Identitätskonstrukt zu retten, obwohl es nicht haltbar sei (vgl. Lenzen 1991, 49 f.). Unter *postmodern* versteht er dabei den Zustand einer Übergangsgesellschaft in der Krise, deren Merkmale noch nicht positiv bestimmt werden können. Das Konzept der Identitätsbalance habe dazu beigetragen, die Pubertät und Jugend in das Erwachsenenleben hinein zu perpetuieren und sei ein Religionsersatz, der dazu diene, Menschen die Illusion eines unendlichen Lebens zu vermitteln (vgl. ebd., 48). Diese Entwicklung sei durch die Bildungsexpansion und den Sozialstaat mit Versorgung über alle Lebensphasen begünstigt worden. Es sei ein postmodernes Pendant zum aufklärerischen Bildungsbegriff, der Menschen einen endlosen Prozess der Höherbildung verordne (vgl. ebd., 54 f.). Die empirisch-analytische Jugendforschung trage dazu bei, die so verstandene Ideologie zu kultivieren (vgl. ebd., 42 f.). Lenzen versucht zu zeigen, dass die so initiierte Suche nach Sinn *sinnlos* sei (vgl. ebd., 48 f.). Er fordert daher eine historisch-anthropologische Forschung, um die Obsession rund um den Identitätsbegriff zu entlarven (vgl. ebd., 50 f.).

Dass es unter dem Einfluss verschiedener kultureller Einflüsse zu einer erheblichen Ausdehnung des Schutzraumes Jugend gekommen ist, bestreiten die von Lenzen kritisierten Jugendforscher nicht (vgl. Hurrelmann 2007). Bei der von Lenzen hergestellten Verbindung zum Identitätskonstrukt scheint jedoch ein Missverständnis vorzuliegen. Identitätsarbeit ist im Jugendalter zwar von herausragender Bedeutung, aber war nie auf diese Lebensphase begrenzt (vgl. Krappmann 1997, 67 f.; Schweitzer 1985, 50 f.; Keupp et al. 2013, 76 ff.; Kap. 5.2.4). Beim Konzept balancierender Identität geht es angesichts der gesellschaftlichen Krise einerseits darum, eine kritische Position zur Umwelt zu beziehen und die Beziehung des Menschen zur Gesellschaft als gestaltbar zu begreifen (vgl. Hoffmann 1997; Preuss-Lausitz 1988). Zudem versucht es zu erklären, wie unter den kontingenten gesellschaftlichen Bedingungen die für die

psychische Gesundheit unentbehrliche Kontinuität und Kohärenz der Person herstellbar ist (vgl. Straub 2000; Klika 2000; Keupp 2014, 177 ff.; Kap. 6.1.2.2). Beides sind lebenslang benötigte Funktionen. Lenzen lässt offen, was aus seiner Sicht die Alternative sei, wenn er den aufklärerischen Bildungsbegriff für eine Ideologie hält. Andererseits tritt er als Mitglied des *Aktionsrates Bildung* für Bildung ein (vgl. Blossfeld et al. 2015). Diese Art widersprüchlicher Kommunikation (= Identitätsdarstellung im Sinne Krappmanns) erschwert es Rezipient/-innen erheblich, Lenzens Position verlässlich einzuordnen. Krappmanns Intention war es unter anderem, zu zeigen, dass eine kohärente Identitätsdarstellung Voraussetzung für gelingende Kommunikation sei (vgl. Neumann 1997; 85). Auch der Verfasserin könnte Lenzen den Vorwurf machen, ihren Jugendwahn zu kultivieren, da sie mit 40 Jahren eine berufliche Neuorientierung begonnen hat. Die Anfertigung dieser Dissertation wäre als Versuch der Sinnproduktion gemäß Lenzen sinnlos und infantil. Wenn es der Autorin jedoch gelänge, mit dieser Arbeit dazu beizutragen, dass junge Menschen sich in der Berufswelt besser orientieren und behaupten können, hätte sie mithilfe des Identitätskonzepts einen konstruktiven Beitrag zur Verkürzung der Jugendphase geleistet. Die Verfasserin hält die Kritik Lenzens daher für unhaltbar.

Die drei referierten Beispiele zeigen, dass das Bedürfnis nach Identität sehr leicht ideologisch missbraucht werden kann. Im interaktionistischen Identitätsverständnis entscheidet das *I* – die persönliche Identität – welche Identifikationsangebote internalisiert werden. Hier wird die Notwendigkeit einer kritischen Ich-Stärke deutlich, wie sie besonders in psychoanalytischen Ansätzen thematisiert wird und im erziehungswissenschaftlichen Jargon als *Mündigkeit* und *Autonomie* bezeichnet wird (vgl. Hoffmann 1997; Preuss-Lausitz 1988; König/Wagner/Valtin 2014). In jeder Interaktion und in jedem Arbeitsprozess finden Sozialisationsprozesse statt (vgl. Mead 1934/1967; Leontjew 1982/2012; Hacker 1986, 490 ff.). Diese können auch handlungswirksam werden, wenn die Prozesse unbewusst bleiben (vgl. Lempert 2009, 23 ff.). Vielen Betroffenen wird es ohne Hilfestellung nicht gelingen, sich eines ideologischen Missbrauchs zu erwehren. Diese Zumutungen nicht reflexiv zu bearbeiten, hieße, die Auszubildenden diesen Einflüssen, Widersprüchen und Paradoxen wehrlos auszusetzen. Aus dem Ideologievorwurf ist also keinesfalls der Schluss zu ziehen, pädagogische Unterstützung von Identitätsarbeit sei zu vermeiden.

5.2.6 Individualismus und Identität

Dem Identitätskonzept wird zudem eine individualistische Schlagseite vorgeworfen. Schweitzer (1985, 54 ff.) kritisiert, dass der Identitätsbegriff einseitig Prozesse der Individuation und Ablösung von sozialen Werten und Normen thematisiere, nicht aber Bindung und Verantwortung. In der Tat stellen sich in einer individualistisch geprägten Gesellschaft Identitätsfragen vehementer, da die Identität nicht von vornherein durch das soziale Milieu, in das man hineingeboren wird, determiniert wird und die Kombinationsmöglichkeiten identitätsrelevanter Aspekte zu einzigartigen Identitätsprofilen führen (vgl. Mead 1934/1967, 200 f.; Schweitzer 1985, 89 ff.; Storch 1999; Keupp et al. 2013). Der gesellschaftliche Trend zur Individuierung lässt sich einerseits als Folge der Aufklärung begreifen, welche das Individuum aufforderte, sich des eige-

nen Verstandes zu bedienen und sich des eigenen Wertes bewusst zu werden (vgl. Kant 1784; Abels 2010a, 134). Andererseits steht er in engem Zusammenhang mit einem kapitalistischen, arbeitsteiligen und wettbewerbsorientierten Wirtschaftssystem, dessen theoretische Prämisse der methodische Individualismus darstellt (vgl. Kapeller 2008; Graupe 2013; Keupp 2014, 173 ff.; Sennett 2000; Kap. 5.1.1). Mit seiner Kritik bezieht sich Schweitzer primär auf die Identitätstheorie Eriksons (1966), welcher aus psychoanalytischer Perspektive Ablösungsprozesse in der Adoleszenz empirisch beschreibt. Bezüglich des in der Erziehungswissenschaft vorrangig rezipierten Symbolischen Interaktionismus moniert er – ebenso wie Stroß (1991, 10–23) – ganz im Gegenteil, dass er die gesellschaftliche Einbindung des Individuums idealisiere und Konfliktpotenzial ausblende. Schweitzer (1985, 99 f.) kommt selbst zu dem Schluss, dass die Thematisierung von Individuation in Zusammenhang mit dem Identitätsbegriff nicht die Ursache, sondern die Folge gesellschaftlicher Pluralisierung sei.

Identitätsarbeit im zuvor dargestellten interaktionistischen Sinne thematisiert genau das Problem, eine Balance zwischen eigener Individualität und gesellschaftlicher Zugehörigkeit zu erzielen (vgl. Schweitzer 1985, 25 ff.; Brumlik 2014). Zum *I* im Sinne Meads (1934/1967) gehört sowohl das Grundbedürfnis nach Selbstentfaltung als auch das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit (vgl. Deci/Ryan 1993). Wenn in unserer individualistischen Gesellschaft Formen sozialer Identität besonders stark akzentuiert werden (vgl. Kap. 5.2.5), ist dies auch als Gegenreaktion vieler *Is* auf die individualistischen Zumutungen der Gesellschaft zu verstehen. Sennett (2000, 189 f.) konstatiert:

„Eine der unbeabsichtigten Folgen des modernen Kapitalismus ist die Stärkung des Ortes, die Sehnsucht der Menschen nach Verwurzelung in einer Gemeinde. All die modernen Bedingungen des Arbeitens beleben und verstärken diese Sehnsucht: die Ungewissheiten der Flexibilität; das Fehlen von Vertrauen und Verpflichtung, die Oberflächlichkeit des Teamworks; und vor allem die allgegenwärtige Drohung, ins Nichts zu fallen, nichts aus sich machen zu können, das Scheitern daran, durch Arbeit eine Identität zu erlangen. All diese Bedingungen treiben die Menschen dazu, woanders nach Bindung und Tiefe zu suchen.“

Im Sinne des Symbolischen Interaktionismus entsteht das Bewusstsein und damit die Identität des Individuums überhaupt erst durch die Ko-Konstruktion gemeinsamer Bedeutungen in sozialer Interaktion (vgl. Mead 1934/1967). Identitätsarbeit in diesem Sinne stellt ein wichtiges Korrektiv zu einer individualistischen Umwelt dar. Während zu Zeiten Humboldts (1792/1960) die Befreiung des Individuums von gesellschaftlichen Zwängen im Vordergrund stand, ist es heute die Frage der sozialen Eingebundenheit in eine individualistische Gesellschaft. Die Klärung der eigenen Position ist Voraussetzung für einen Diskurs über einen ethischen Minimalkonsens, der sich in einer von Pluralität und Beliebigkeit geprägten Gesellschaft umso dringender stellt (vgl. Neumann 1997, 95 ff.; Mollenhauer 1991, 155 f.; Habermas 1981). Damit kann Identitätsarbeit im multikulturellen Erfahrungsraum Schule einen wichtigen Beitrag zum Zusammenhalt der Gesellschaft leisten (vgl. Brumlik 2014).

5.3 Fazit: Berufliche Identitätsarbeit als Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft

Die Auseinandersetzung mit der Kritik am Identitätskonzept ermöglicht es nun, Antworten auf die Frage zu geben, wie eine pädagogische Leitkategorie *Identität* dazu beitragen kann, diese Hemmnisse zu überwinden (vgl. Forschungsfrage 5.2). Es wurde deutlich, dass aus berechtigter Kritik vielfach fälschlicherweise der Schluss gezogen wird, dass Identität für pädagogische Zwecke keine geeignete Leitkategorie sei. Die aus der Kritik sich stellenden Aufgaben an die Erziehungswissenschaft – z. B. Theoriebildung und Konkretisierungen zu leisten – werden im Bemühen um Objektivität und Wertfreiheit nicht gesehen (vgl. Greb 2009a). Hierdurch werden wichtige Aspekte der Bildungsidee sowie Reflexiver Wirtschaftspädagogik ausgeblendet, welche zugleich performanzbestimmend sind, z. B.

- das *Zum-Thema-Machen* von Identitätsbedrohungen in der Schule,
- das Bewusstmachen der Relevanz sozialer Kompetenzen für die Persönlichkeitsentwicklung,
- Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhalts im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffs,
- die Wechselwirkungen zwischen subjektiven Voraussetzungen und Rahmenbedingungen,
- die Berücksichtigung der Lernausgangslagen der Lernenden in Form ihrer biografischen Gewordenheit,
- die Gewinnung empirischer Erkenntnisse über die Identitätsarbeit von Lernenden,
- die Nutzung von Identitätsarbeit als motivationale, gesundheitsförderliche und handlungsleitende Kraft,
- die Entwicklung einer kritischen Ich-Stärke,
- die Notwendigkeit sozialer Anerkennung in einer individualistischen Gesellschaft.

Positiv formuliert bedeutet dies, dass das Identitätskonzept die Möglichkeit eröffnet, die Bildungsidee (und damit Reflexive Wirtschaftspädagogik) zu alltäglichen Problemstellungen und Lernanlässen zu konkretisieren – ein Ziel, welches mithilfe handlungsorientierter Zugänge bisher nur unbefriedigend gelöst wird (vgl. Kap. 5.2.2.5). Eine Distanzierung vom Identitätsbegriff käme dagegen einer Distanzierung von der Bildungsidee gleich. Dies ist in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aber nicht intendiert (vgl. Kap. 4.1).

Es wurde deutlich, dass durch einen handlungsorientierten Methodenmonismus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine Selbstbegrenzung entstanden ist, zu deren Überwindung das Identitätskonzept hilfreich wäre. Identitätsarbeit ist nicht nur integraler Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz in einer subjektivierten Arbeitswelt (vgl. Kap. 3.1.2). Sie ermöglicht es auch, den durch Individualisierung und Ideologien entstehenden Gefahren und Zumutungen zu begegnen und so neben der Tüch-

tigkeit auch die Mündigkeit und Verantwortung der Lernenden gezielt zu fördern. Die bildungstheoretischen Schlagworte *Selbstbestimmung*, *Solidarität* und *Mitbestimmung* (vgl. Klafki 1980/2007, 256) werden somit konkretisiert. Daher nehmen Keupp et al. (2013, 272 ff.) die Sozialwissenschaften in die Pflicht, die Möglichkeit der aktiven Gestaltung von Rahmenbedingungen und die strukturbildende Rolle des Individuums in das Bewusstsein zu rücken (vgl. Kap. 6.2.2.3):

„Dass ein Großteil der in Politik und Wirtschaft in Gang gesetzten Prozesse den Interessen vieler Menschen nur sehr ungenügend Rechnung trägt, ist kein Geheimnis mehr. An diesen Machtstrukturen kann auch reflexive Sozialwissenschaft nichts ändern. Sie kann aber in den Folgen und vor allem in den nicht intendierten Nebenfolgen der oben genannten Entscheidungen auch Potentiale für Eigenwilligkeit, für emanzipatorische Erweiterung von Ich-Grenzen, für Verweigerung gegenüber den gesellschaftlichen Identitätszwängen aufzeigen und die Fähigkeit wachhalten, in Differenzen zum Bestehenden zu denken.“

Diese Aufforderung gilt besonders für erziehungswissenschaftliche Disziplinen wie die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, da das Bildungssystem maßgeblich an der Reproduktion sozialer Ungleichheit beteiligt ist (vgl. Kap. 3.2.6.2).

Eine pädagogische Leitkategorie *Identität* eröffnet in mehrfacher Hinsicht das Potenzial, die Qualität beruflicher Bildungsprozesse zu verbessern:

- Durch die Berücksichtigung des individuellen Person-Umwelt-Verhältnisses und der biografischen Gewordenheit der Lernenden könnten die individuellen Lernausgangslagen sichtbar werden (vgl. Klafki 1980/2007, 257 f.). Sie sind die Grundlage für die Vereinbarung realistischer, subjektiv relevanter Entwicklungsziele für eine *individuelle Förderung* (vgl. Mollenhauer 1991; Giddens 1991).
- Durch die Nutzung real bestehender Probleme und Konflikte als Lernanlass könnten die Einsicht in die subjektive Relevanz der Lerngegenstände und die *Lern- und Arbeitsmotivation* verbessert werden.
- Durch die Auseinandersetzung mit am Arbeitsplatz stattfindenden Veränderungsprozessen könnte ein Beitrag zur kontinuierlichen *Aktualisierung der Curricula* und der *Weiterbildung der Lehrkräfte* geleistet werden.
- Eine verbesserte Sensibilität für den Einfluss der Institutionen Schule und Betrieb auf die Identität der Lernenden (vgl. Rumpf 1982; Mollenhauer 1976) könnte die *entwicklungsförderliche Gestaltung der betrieblichen und schulischen Lernumgebungen* unterstützen (vgl. Bronfenbrenner 1981; Kell 2015).
- Im Rahmen der reflexiven Bearbeitung konflikthafter Erfahrungen können Lernende auf neue Lösungsansätze und Deutungsmuster stoßen, welche ihre Handlungsspielräume erweitern und zu einem unmittelbaren Transfer in die Praxis führen. Hierdurch würde die *Lern- und Arbeitsumgebung als gestaltbar erfahren* (vgl. Giddens 1984/2017; Nunner-Winkler 1991).
- Auszubildende könnten durch die Auseinandersetzung mit real erlebten Widersprüchen, Paradoxen und Unsicherheit lernen, mögliche *künftige Entwicklungen zu antizipieren* (vgl. Marotzki 1988; Tenorth 1988, 244, 255 f.; Unger 2014; Krapp-

mann 1975) und *sich auch in verunsichernden Situationen als handlungsfähig zu erleben* (vgl. Giddens 1991, 35 ff.; Beck 1986; Marotzki 1988, 323 ff.; Elster 2007).

- Durch die systematische Reflexion sozialer Interaktionen könnte die *Entwicklung überfachlicher personaler, sozialer und handlungsregulatorischer Kompetenzen* gefördert werden (vgl. Krappmann 1975; Veith 2010).
- Durch die Entwicklung *kritischen Urteilsvermögens* sowie die Fähigkeit zum *Perspektivwechsel* (vgl. Preuss-Lausitz 1988; Neumann 1997) könnten das Verständnis für das jeweilige Gegenüber und gesellschaftliche Verantwortung gefördert werden (vgl. Hoffmann 1997).
- Durch einen *integrativen Zugang* könnten die Grenzen der wirtschaftswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen sichtbar gemacht und in Hinblick auf vernünftiges Handeln vor dem Hintergrund eines humanistischen Menschenbildes überwunden werden.
- Die Auszubildenden könnten auf Basis durchdachter Wertvorstellungen lernen, die *Grenze zwischen Selbstverwirklichung und -ausbeutung aktiv zu setzen* (vgl. Kap. 3.2.4). Eine verbesserte Kommunikations- und Empathiefähigkeit würde Möglichkeiten zur Ko-Konstruktion gemeinsamer Lösungen zum wechselseitigen Vorteil eröffnen.
- Durch eine verbesserte Selbstfürsorge sowie die verbesserte Fähigkeit zur Konfliktbewältigung und Ambiguitätstoleranz könnte die *psychische Gesundheit* gefördert werden (vgl. Klika 2000; Straub 2000; Keupp 2014).
- Außerdem wären *Erkenntnisfortschritte für die Erziehungswissenschaft* zu erwarten, da separate Forschungslinien mithilfe des Identitätskonstrukts aufeinander bezogen werden können. Eine forschungsmethodische Operationalisierung des Konstrukts *Identität* könnte die Entwicklung konkreter didaktischer Konzepte und Lernprozesse unterstützen (vgl. Tenorth 1988) und den empirischen Forschungsstand verbessern.

Diese Verbesserungen sind nicht nur wünschenswert, sondern für die Förderung einer subjektivierten Beruflichkeit und die Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung unabdingbar. Die Leitkategorie Identität ist daher zur Erfüllung des Bildungsauftrags der Berufsschule unverzichtbar.

6 Forschungsstand zur Förderung beruflicher Identitätsarbeit

Im diagnostischen Teil dieser Arbeit wurde gezeigt, dass Beschäftigte im Einzelhandel unter den Bedingungen einer ökonomisierten, globalisierten, digitalisierten und subjektivierten Arbeitswelt in erheblichem Umfang Identitätsarbeit leisten müssen (Kap. 2) und dies einer bewussten Gestaltung des Arbeitsplatzes und der Berufsbiografie bedarf (Kap. 3). Es wurde deutlich, dass es der Auftrag der Berufsschule ist, Lernende hierzu zu befähigen und dass dies noch nicht in befriedigendem Maße geschieht (Kap. 4). In Kapitel 5 wurde zudem gezeigt, dass dies neben bildungspraktischen und bildungspolitischen Hemmnissen einem handlungsorientierten Methodenmonismus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie einem der Bildungsidee unangemessenen Streben nach wissenschaftlicher Objektivität und ökonomischer Rationalität geschuldet ist.

Um ihrem konstruktiven Verständnis von Gestaltungskompetenz gerecht zu werden (vgl. Kap. 1.3), wird die Verfasserin nun einen ersten Beitrag zur Verbesserung dieser unbefriedigenden Situation leisten. Dieses Kapitel möchte dem Leser, der nach didaktischen Ansätzen zur Förderung beruflicher Identitätsarbeit sucht, eine Sammlung disparater Ansätze bieten, welche noch einer konzeptionellen Zusammenführung bedürfen. Das kann im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht geleistet werden. Zugleich dient der Überblick als Grundlage, um im folgenden Kapitel 7 wesentliche Bezugspunkte für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik identifizieren zu können. Für die synchrone Perspektive, welche in der Bildungspolitik bisher keine Rolle spielt, werden ausgehend von empirisch beobachtbaren tragfähigen Bewältigungsstrategien adäquate theoretische Handlungsmodelle anderer wissenschaftlicher Disziplinen und geeignet erscheinende didaktische Ansätze der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vorgestellt (vgl. Forschungsfrage 6.1). Für die diachrone Perspektive kann auf Forschungslinien, welche Individuierungsprozesse untersuchen, sowie den Erfahrungsschatz pädagogischer Anwendungsfelder zurückgegriffen werden (vgl. Forschungsfrage 6.2).

6.1 Synchrone Perspektive: Ansätze zur Gestaltung der Person-Umwelt-Beziehung am Arbeitsplatz

„Wir müssen das, was wir denken, auch sagen.
Wir müssen das, was wir sagen, auch tun.
Wir müssen das, was wir tun, dann auch sein.“
(Alfred Herrhausen, 1930–1989)

6.1.1 Empirisch belegte Bewältigungsstrategien

6.1.1.1 Berufsethos als innere Norm zum Umgang mit Identitätskonflikten

Wie in Kapitel 2.3 und 3.1.2 dargestellt, sind Beschäftigte auch ohne eindeutige Entscheidungshilfen täglich zum situativen Handeln gezwungen und müssen in Konfliktsituationen alle zuvor dargestellten Aspekte integrativ berücksichtigen (vgl. Kutschka 2019, 5). Hierbei entwickeln sie – oft intuitiv – bestimmte Lösungsstrategien bezüglich des Umgangs mit den beschriebenen Anforderungen, Widersprüchen und Dilemmata. Aufgrund der bestehenden Restriktionen können moralisches Urteil und tatsächliches Handeln voneinander abweichen (vgl. Minnameier 2016). Handlungsleitend sind persönliche Wertmaßstäbe. Diese werden auch als *Berufsethos* bezeichnet. Im Universal-Lexikon (2019) wird der Begriff wie folgt definiert: „die sittliche Gesinnung und Haltung, die als innere Norm die berufliche Tätigkeit **des Einzelnen** [Hervorh. d. Verf.] als zugleich gesellschaftlich relevante Tätigkeit bestimmen soll. Seine besondere Ausprägung erhält das Berufsethos durch den jeweiligen Berufsstand“.

Darüber hinaus wird dort dargelegt, dass das Konzept des Berufsethos sehr umfassend ist:

„Prinzip des Berufsethos ist die aus der Freiheit folgende Verantwortung für das eigene Tun. Berufliche Verantwortung in diesem Sinn erfordert – in leitender wie in abhängiger Stellung – Faktenwissen, Fähigkeit zu logischem Denken, Flexibilität, Kollegialität, Redlichkeit in der Arbeitsausführung, Fortbildungsinteresse, auch die Bereitschaft zur Selbstkritik und dazu, die Grenzen eigenen Könnens und die technischen und ökonomischen Möglichkeiten der ausgeübten Tätigkeit einzuschätzen und zu berücksichtigen. Das Berufsethos verlangt, dass Entscheidungen im Rahmen der Berufstätigkeit vorurteilsfrei getroffen werden; gesellschaftliche Kontrolle z. B. kann das Berufsethos negativ beeinflussen und zu Leistungsabfall führen. Das Berufsethos impliziert ebenfalls Sorge und Verantwortung für die Zukunft sowie die Offenheit gegenüber Veränderungen im gesellschaftlichen Umfeld.“ (Universal-Lexikon 2019, online: https://universal_lexikon.de-academic.com/155768/Berufsethos [11.02.2021])

Für viele Berufsgruppen besteht ein durch Kammern und Vertretungen kodifiziertes Berufsethos. Beispiele sind die Kodizes der Professionsberufe, die *Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis* (DFG 2019) oder das *Leitbild des Ehrbaren Kaufmanns* (VEEK 2020). Diese stellen aber nur einen verbindlichen Mindeststandard dar und machen es nicht entbehrlich, die Ausprägung der individuellen Verantwortung zu bestimmen. Diese muss sich zu den normativen Haltungen und individuellen Voraussetzungen der Person stimmig verhalten. So setzt der Wertmaßstab *Qualität* beispielsweise fachliche Kompetenzen voraus, *Kundenorientierung* soziale Kompeten-

zen und Empathie. Dies führt in der Berufspraxis zu sehr unterschiedlichen Handlungsstrategien. Nachfolgend werden empirisch belegte erfolgreiche Bewältigungsstrategien vorgestellt, da sie für die didaktische Gestaltung von Bildungsprozessen aufschlussreich sind.

6.1.1.2 Begrenzte Rationalität

In Hinblick auf die ökonomische Handlungstheorie (vgl. Kap. 5.1.1) ist empirisch zahlreich belegt, dass rein rationale Entscheidungen im Sinne des Homo oeconomicus im Alltag nicht die Regel sind. Vielmehr sind sie meist auf Situationen von besonderer Tragweite begrenzt (vgl. Schimank 2010). So konnten z. B. Kahnemann/Tversky (1979) mit ihrer Prospect Theory zeigen, dass Handelnde bei Entscheidungen unter Unsicherheit zahlreichen Wahrnehmungsverzerrungen unterliegen. In spieltheoretischen Experimenten wie dem Ultimatum- oder Diktatorspiel wurde beobachtet, dass Handelnde auch altruistische Motive verfolgen (vgl. Güth/Schmittberger/Schwarze 1982; Nowak/Page/Sigmund 2000). Axelrod (1981) stellte fest, dass sich auch in Gefangenendilemmasituationen spontan Kooperationsstrategien entwickeln können. Die von ihm beschriebene Tit-for-tat-Strategie ist auch im Einzelhandel häufig anzutreffen, wenn Beschäftigte z. B. Arbeitszeitverpflichtungen tauschen, um zu einem für beide befriedigenderen Ergebnis zu kommen (vgl. Voss-Dahm/Lehndorf 2003, 49).

Soziologische Studien weisen darauf hin, dass sich Individuen aufgrund von Komplexität, Zeitzwängen und sozialer Restriktionen in der Mehrzahl der Fälle oft begrenzt rational verhalten (vgl. Schimank 2010, 107 ff.). Habitualisierungsprozesse dienen häufig zur Entlastung angesichts dieser Rahmenbedingungen. Vielfach ist sogar ein „Durchwurschteln“ (Inkrementalismus) zu beobachten, wobei wegen der kulturell erwünschten Rationalität dennoch Rationalitätsfiktionen aufrechterhalten werden, die den Handelnden oft nicht einmal bewusst sind. Bereits Krappmann (vgl. 1975, 65 ff.) gibt zu bedenken, dass Menschen in einer von Rationalitätsmaßstäben dominierten Gesellschaft dazu neigen, ein technologisches Ich zu entwickeln. Dieses könne zwar kognitive Probleme lösen, entfremde Menschen aber ihrer eigentlichen Bedürfnisstrukturen und mache sie unfähig, mit unklaren Situationen kreativ umzugehen.

Auch die Annahme, dass das eigennützig Nutzenstreben des Homo oeconomicus zur Wohlstandsoptimierung führe, ist empirisch nicht haltbar. Eine hohe Kundenorientierung bei Mitarbeiter/-innen hat nachweislich positive Effekte auf andere Erfolgsvariablen (vgl. Nerding 2011, 36 ff.; Kap. 3.1.3). Munz/Wagner/Hartmann (2012, 55 ff.) nehmen Bezug auf Böhle et al. (1997, 2004) sowie Bauer et al. (2006), die für den Pflege- und Produktionsbereich gezeigt haben, dass erfolgreiche Beschäftigte nicht rein planvoll und rational vorgehen, sondern in hohem Maße subjektivierend, erfahrungsgeleitet und intuitiv handeln.

Diese empirischen Feststellungen sind auch theoretisch plausibel, denn bereits am Beispiel von Gefangenendilemmasituationen konnte gezeigt werden, dass rationale eigennützig Entscheidungen nicht automatisch zu pareto-optimalen Ergebnissen führen (vgl. Homann/Suchanek 2005; Kap. 5.1.5). Selbst wenn dies der Fall wäre, merkt der Nobelpreisträger Amartya Sen (1970/2014, 22) hierzu an:

„An economy can be optimal in this sense even when some people are rolling in luxury and others are near starvation as long as the starvers cannot be made better off without cutting into the pleasures of the rich.[...] In short, a society or an economy can be Pareto-optimal and still be perfectly disgusting.“

Das Wohlfahrtsverständnis Paretos (vgl. 1906/1971, 261; Kap. 5.1.1) ist rein ökonomischer Art und blendet Aspekte wie emotionales Wohlbefinden, Gesundheit oder eine gerechte Verteilung aus.

Doch auch rationale Entscheidungen, welche diese Aspekte berücksichtigen, werden nicht immer umgesetzt. Empirische Studien der Umweltbildung und Nachhaltigkeitsforschung weisen darauf hin, dass das erworbene Wissen über Nachhaltigkeit in aller Regel nicht zu Verhaltensänderungen führt. Die Ursachen für dieses *Discrepanztheorem* werden noch erforscht (vgl. Rebmann/Slopinski 2018). Es wird angenommen, dass es an verschiedenen Stellen des Lernzyklus zu Bruchstellen kommt, die wiederum sehr differenzierte Ursachen haben können. Beim beruflichen Lernen dürfte hierbei ein große Rolle spielen, inwieweit die individuellen Lernprozesse in einen organisationalen Lernprozess des Unternehmens eingebunden sind (vgl. das expansive organisationale Lernen sensu Engeström in Kap. 6.2.5.3). Diese Hypothese erscheint aus identitätstheoretischer Sicht plausibel: In einem nicht auf Nachhaltigkeit bedachten beruflichen Umfeld fehlt die soziale Anerkennung nachhaltigen Verhaltens, welche Voraussetzung dafür ist, dass Erlerntes in die Identität integriert wird.

6.1.1.3 Ringen um Identität als Konfliktbewältigungsstrategie

Auch Voswinkel/Korzekwa (2005, 221 ff.) stellen fest, dass ökonomische Kosten-Nutzen-Erwägungen in Konfliktsituationen von untergeordneter Bedeutung sind. Sie nehmen vielmehr die Form von Identitätskonflikten an, d. h. die Beschäftigten kämpfen um ihre Selbstachtung sowie die Achtung durch Dritte (vgl. auch Ashforth/Harrison/Corley 2008, 354 f.; Kap. 3.1.5). Hierbei ist oft die Gesamtpersönlichkeit involviert, d. h. die Beschäftigten bringen sich nicht nur als Rollenträger/-innen, sondern als Person ein. Ashforth/Kulik/Tomiuk (2008) beobachten grob 20 Copingstrategien. Diese dienen einerseits dazu, klare Grenzen zwischen Person und Rolle zu ziehen, andererseits der Konfliktsituation durch deutende Interpretation (Rationalisierung) eine psychisch erträgliche Bedeutung zu geben (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005; Ashforth/Kulik/Tomiuk 2008). Voswinkel/Korzekwa (2005, 225 ff.) identifizieren in ihren Fallstudien drei Bewältigungsstrategien:

- eine *coole Freundlichkeit*, die die persönliche Betroffenheit überspielt, d. h. die Beschäftigten bluffen mit einer Scheinidentität;
- eine *offensive Freundlichkeit*, die als paradoxe Reaktion auf das Kundenverhalten eingesetzt wird, d. h. sie strapazieren gezielt die Ambiguitätstoleranz ihres Gegenübers, um dieses dazu zu bewegen, sich freundlicher zu verhalten;
- oder schlagfertiges *Kontern*, d. h. sie suchen die Identitätsbalance auf Augenhöhe.

In jedem Fall geht es darum, die Fassung zu bewahren, damit die eigene Verletzlichkeit nicht sichtbar wird. Da dieses emotionale Oberflächenhandeln (vgl. Kap. 3.1.3) die

psychischen Bewältigungsmöglichkeiten der Beschäftigten oft übersteigt, entlasten sie sich häufig durch einen Rückzug auf die *Hinterbühne*, wo sie sich mit Kolleg/-innen beraten oder den Konflikt an Vorgesetzte delegieren (vgl. Nerdinger 2011, 45 ff.; Birken/Dunkel 2013, 47; Ashforth/Harrison/Corley 2008). Dies ermöglicht es ihnen, auf der *Vorderbühne* einen fehlerfreien, der Rolle entsprechenden Auftritt zu zeigen (vgl. Kap. 3.1.2). Häufig erfahren sie auch unerwartete Unterstützung seitens unbeteiligter Kund/-innen. Birken/Dunkel (2013, 47) stellen heraus, dass nicht nur Kolleg/-innen, sondern auch persönliche Beziehungen zu Kund/-innen, die die Identität der Dienstleistenden anerkennen, eine wertvolle psychische Ressource darstellen. Voswinkel/Korzekwa (2005) beschreiben zudem, wie Dienstleistende ihrer Arbeit und damit ihrem beruflichen Selbstverständnis eine Rahmung (vgl. Kap. 6.1.2.1) geben, d. h. sie *deuten* ihre Arbeitsaufgaben, indem sie ihnen einen *subjektiven Sinngehalt* zuschreiben (vgl. Voswinkel/Korzekwa 2005, 163 ff.). Hierbei ist auffällig, dass sich der angegebene Sinn häufig auf Aufgabenbereiche bezieht, die objektiv nebensächlich erscheinen. Die Rahmungen haben die Funktion,

- den eigenen *Selbstwert zu steigern*, z. B. indem der Problemlösecharakter oder die Fachlichkeit der Arbeit hervorgehoben wird;
- besonders wichtig erscheinende Aufgabenbereiche zu *betonen*, wenn z. B. quantitativ eher seltene Konflikte für die Dienstleistenden eine herausragende Bedeutung erhalten (vgl. ebd., 221 ff.), oder
- fragwürdiges Handeln zu *legitimieren* (vgl. ebd., 165), z. B. indem Verkaufsaktivitäten als Beratung oder Hilfe gedeutet werden.

Konflikte mit Kund/-innen resultieren oft daraus, dass diese der Situation eine andere Rahmung verleihen als die Dienstleistenden (vgl. ebd., 180 ff.). Die Fachlichkeit der Beschäftigten wird z. B. nicht anerkannt oder ihnen wird eine rein dienende Funktion zugewiesen (vgl. Kap. 3.1.5).

6.1.1.4 Bewältigungsstrategien in Abhängigkeit von Persönlichkeitsvariablen

Empirische Studien zeigen auch, dass die gewählten Konfliktbewältigungsstrategien von persönlichen Voraussetzungen der Handelnden abhängen. So konnte z. B. gezeigt werden, dass Dienstleistende mit einer ausgeprägten *Fähigkeit zur Perspektivenübernahme* weniger negative Gefühle gegenüber schwierigen Kund/-innen hatten und damit zu emotionalem Tiefenhandeln fähig waren, da sie das Kundenverhalten besser nachvollziehen konnten (vgl. Nerdinger 2011, 132 ff.; Parker/Axtell 2001; Kap. 3.1.3). Bereits Krappmann (vgl. 1975, 7, 142 ff.) hatte vermutet, dass die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme das verfügbare Handlungsspektrum erweitert. In anderen Studien zeigte sich, dass *Optimismus* als Persönlichkeitsmerkmal Rollenstress verringert, während eine ausgeprägte *Fähigkeit zur Selbstüberwachung* diesen erhöhte. Zudem korrelieren diese Persönlichkeitsmerkmale mit bestimmten Berufsgruppen und Stellenanforderungen (vgl. Crosno et al. 2009; Mehra/Schenkel 2008; Henry 2005). In einer Studie von Welbourne et al. (2006) wählten Krankenschwestern mit einem *positiven Attributionsstil* (d. h. sie deuten Ursachen für Ereignisse als beeinflussbar) eher problemlösungsorientierte Bewältigungsstrategien als Vermeidungsstrategien und

wiesen eine höhere Arbeitszufriedenheit auf. Peterson/Seligman (1984) zeigen, dass negative Attributionsstile Depressionen und erlernte Hilflosigkeit begünstigen. Berzonsky (1992) fand ähnliche Zusammenhänge zwischen Identitätsstilen und Bewältigungsstrategien. Er unterscheidet drei Identitätsstile: Während Personen mit *informationsorientiertem* Identitätsstil lösungsorientiert an ihrer Identität arbeiten, haben Personen mit einem *vermeidenden* Identitätsstil keine klar erarbeitete Identität und vermeiden es, sich mit Identitätsproblemen auseinanderzusetzen. Personen mit einem *normativen* Identitätsstil arbeiten ebenfalls lösungsorientiert, meiden jedoch das Hinterfragen internalisierter Werte und Normen. Diese empirischen Befunde sind wegen der Nähe der Konzepte *Optimismus* und *Attributionsstil* zum Sense of Coherence (vgl. Kap. 6) erwartungskonform und entsprechen der Stresstheorie von Lazarus/Folkman (1987), wonach die subjektive Bewertung eines Stressors die individuelle Reaktion maßgeblich bestimmt.

6.1.1.5 Macht und Einflussnahme

Darüber hinaus spielen Machtasymmetrien empirisch eine große Rolle. Krappmann (1975, 28 f., 35) klammerte diese in seinen theoretischen Überlegungen aus. Er betonte jedoch, dass die Chancen zur Erreichung einer Identitätsbalance – und damit zur Befriedigung persönlicher Bedürfnisse – erheblich von den Machtverhältnissen zwischen den Beteiligten abhängen (vgl. Kap. 6.1.2.2). Macht soll hier mit Bezug auf Weber (1922/2013, 210) verstanden werden, als „[...] jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eignen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“. Diese Chance kann z. B. auf

- Zwang,
- Bestrafung,
- einer legal definierten Rolle, z. B. als Vorgesetzter,
- der Kontrolle über die Situation,
- einer als legitim wahrgenommenen Norm wie z. B. dem Anspruch auf Fairness, Attraktivität, Sachkenntnis oder
- Information beruhen (vgl. Buschmeier 1995, 23 ff.; French/Raven 1959; Scholl 2006, 31 ff.).

Buschmeier (1995, 11) und Scholl (2007, 27 f.) unterscheiden hiervon *Einflussnahmen*. Hiermit sind intendierte Einwirkungen auf das Gegenüber gemeint, die im Einklang mit dessen Interessen geschehen⁹. Macht ist ein Vermögen, welches noch nichts darüber aussagt, wie es genutzt wird (vgl. Buschmeier 1995, 9; Scholl 2007, 28; Simon 2007, 48). Das berühmte *Stanford-Prison-Experiment* (vgl. Zimbardo 2017) sowie frühere Studien von Milgram (1963) zeigen trotz unbestrittener ethischer und methodischer Mängel (Bregman 2020, 163ff.; Le Texier 2019), dass sich ein nennenswerter Anteil zuvor unauffälliger Proband/-innen durch geeignete Versuchsbedingungen dazu verleiten lässt, Studienteilnehmer/-innen grausam und sadistisch zu behandeln.

⁹ Simon (2007) unterscheidet in Abhängigkeit vom Ausmaß der Identifikation *produktive Macht* – entsprechend der *Einflussnahme* bei Buschmeier (1995) und Scholl (2007) – und *repressive Macht*.

Enthemmend wirken hierbei u. a. die Übernahme einer mit Macht ausgestatteten Rolle (vgl. Bronfenbrenner 1981, 102ff.) sowie eine ausgrenzende Gruppenidentität (vgl. Haslam/Reicher/Van Bavel 2019). Auch in der Realität gibt es hierfür Belege, z. B. der Holocaust (vgl. ebd.) oder die Ereignisse im irakischen Gefängnis Abu-Ghraib (vgl. Zimbardo 2018, 311 ff.). Eine Laborstudie von Kipnis (1972) weist in eine ähnliche Richtung. Mitchell et al. (1998) stellten fest, dass eine geringe Kontrolle von Macht in Unternehmen zu erhöhter Kriminalität führt.

In empirischen Studien der Dienstleistungsforschung werden Machtmissbräuche nur selten explizit dokumentiert. Auszubildende berichten z. B., dass ihre Vorgesetzten ihre Stellung nutzen, um sich günstigere Arbeitszeiten zuzuteilen (vgl. Kutscha/Besener/Debie 2009, 64). Dies heißt aber nicht, dass Machtmissbrauch nicht tatsächlich stattfindet. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Befragte hierüber nicht berichten, da es – analog Whistleblowern (vgl. Faust 2014) – negative Folgen für sie haben könnte, ohne dass dieser Gefahr ein angemessener Nutzen gegenübersteht. Zudem ist das Ausüben von Macht wegen unterschiedlicher Wahrnehmungen der Beteiligten und der schweren Zugänglichkeit des Forschungsfeldes nur schwer wissenschaftlich zu untersuchen (vgl. Witte/Quaquebeke 2007; Scholl 2007). Das Vorhandensein von Ratgeberliteratur über Intrigen und Mobbing (vgl. Gross 2005; Bauer-Jelinek 2007; Michalik 2011; Weidner 2011) lässt aber darauf schließen, dass Machtkämpfe und -missbräuche – wie sie auch die Verfasserin erlebt hat (vgl. Kap. 1.6) – im beruflichen Kontext in nennenswertem Umfang stattfinden.

In einer empirischen Studie konnte Buschmeier (1995) auf Basis von berichteten Episoden der Machtausübung und Einflussnahme in Organisationen zeigen, dass Einflussnahme der Machtausübung hinsichtlich ihrer Folgen in mehrfacher Hinsicht überlegen ist. Während Machtausübung bei den Betroffenen häufig Reaktanz und erlernte Hilflosigkeit bewirkt, führt Einflussnahme beim Gegenüber zu positiven Gefühlen und bezogen auf die Organisation zu einem höheren Wissenszuwachs und stärkerer Effektivität. Harte Einwirkungen wie Zwang und Bestrafung traten bei Machtausübung häufiger auf, während Einfluss in der Regel durch weichere Mechanismen wie Information oder Sachkenntnis ausgeübt wurde. Scholl (2007) konnte zudem zeigen, dass Machtausübung die Innovationskraft von Unternehmen beeinträchtigt. Simon (2007) legt dar, dass Enttäuschung hinsichtlich der gemeinsamen Interessen der Beteiligten zu Widerstand führt. Für die Fragestellung dieser Arbeit sind diese Erkenntnisse von hoher Relevanz, da sie empirisch belegen, dass die Beherrschung von Techniken der Einflussnahme die Identitätsbalance erleichtert. Von Interesse sind bei der Identitätsdarstellung (vgl. Krappmann 1975, 168 ff.) insbesondere die der Einflussnahme häufig zugrunde liegenden Mechanismen: Attraktivität, Sachkenntnis und Information (vgl. Buschmeier 1995, 41 ff.; French/Raven 1959).

6.1.2 Identitätstheoretische Handlungsmodelle zur Konfliktbewältigung

Empirisch spielen das Streben nach Identitätsbalance und die hierfür benötigten subjektiven Ressourcen offensichtlich eine herausragende Rolle für die erfolgreiche Bewältigung von Konflikten. Um diese Erkenntnis für didaktische Zwecke nutzen zu können, bedarf es geeigneter identitätstheoretischer Handlungsmodelle.

6.1.2.1 Goffmans Rollentheorie

In den empirischen Studien der Dienstleistungsforschung erweisen sich die Konzepte Erving Goffmans (1959; 1961/1973; 1963/1986) als besonders geeignet zur theoretischen Rekonstruktion des beobachteten Rollenverhaltens. Goffman teilt mit Krappmann in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus die Auffassung, dass Interaktionen weder durch eine totale Anpassung an die Rollenerwartungen noch durch eine von Rollenerwartungen unabhängige Identitätsdarstellung gelingen. Vielmehr muss mittels individueller Interpretation der Rolle ein goldener Mittelweg gefunden werden – von Goffman *Rollenspiel* genannt (vgl. Krappmann 1975, 42 ff., 80; Goffman 1961/1973). Durch die individuelle Ausprägung des Rollenhandelns wird die Ich-Identität der Handelnden in der Interaktion sichtbar (vgl. Miebach 2014, 103 ff.). Die individuelle Abgrenzung von den standardisierten Rollenerwartungen stellt die *personale Identität* dar (vgl. Goffman 1963/1986, 51 ff.), während die *soziale Identität* von den überindividuellen typischen Rollenerwartungen geprägt wird (vgl. ebd., 1 ff.; Krappmann 1975, 73 ff.). Goffman interessierte sich mit seinem Forschungsprogramm für Quellen, Formen und Funktionen dieser individuellen Abweichungen in konkreten Handlungssituationen (vgl. Miebach 2014, 109 ff.). Die folgenden Konzepte sind hierbei für diese Forschungsarbeit von besonderer Relevanz:

- Der *Rahmung*, das heißt der sozial determinierten Situationsdefinition, kann durch individuelle Interpretation eine individuelle Note gegeben werden, die zu einer subjektiv verbesserten Identitätsbalance führt (vgl. Miebach 2014, 130 ff.; Abels 2010, 170 f.; Goffman 1977). So können Beschäftigte im Einzelhandel ihre Rolle z. B. als Service- oder Hilfskraft oder aber als kompetente Fachkraft definieren (vgl. Kap. 6.1.1.3).
- Das *Stigma* ist eine Abweichung von der Norm, die mit einer *negativ bewerteten Fremdzuschreibung von Identität* verbunden ist. Im Kapitel 3.1.5 wurde festgestellt, dass Beschäftigten im Einzelhandel oftmals die nötige soziale Anerkennung versagt bleibt. Durch geeignete korrigierende Identitätsdarstellungen müssen sie negativen Fremdzuschreibungen begegnen, um sich die nötige Anerkennung zu verschaffen (vgl. Goffman 1963/1986; Engelhardt 2010; Miebach 2014, 117 f.; Krappmann 1975, 70 ff.).
- *Totale Institutionen* sind Organisationen, die Individuen keine Möglichkeit zur individuellen Darstellung der eigenen Identität lassen, wie z. B. Haftanstalten. In Kapitel 2 wurde deutlich, dass Handlungsspielräume in vielen Einzelhandelsunternehmen durch organisatorische Veränderungen eingeengt werden. In Kap. 3.1.5.3 wurden Identitätsbedrohungen gegenüber Lernenden durch die Institution Schule thematisiert. Goffman stellte fest, dass Individuen in solchen Fällen oft eine *Doppelstrategie* wählen, indem sie sich scheinbar den auferlegten Zwängen fügen (Als-ob-Strategie, phantom normalcy), parallel dazu jedoch *Territorien des Selbst* für ihre Identitätsdarstellung schaffen, z. B. Unterrichtsstörungen, Graffiti, unbeobachtete Gespräche etc. (vgl. Krappmann 1975, 40 ff., 74 ff.; Miebach 2014, 111 ff.; Abels 2010, 192 ff.; Goffman 1963/1986, 105–125; 1972).

6.1.2.2 Krappmanns Konzept balancierender Identität

Goffmans Arbeiten waren ein wesentlicher Bezugspunkt für Krappmanns (vgl. ebd. 1975; Kap. 3.1.5.3) *Konzept balancierender Identität*. Krappmanns Ansatz stellt im Gegensatz zu psychologischen und philosophischen Identitätsverständnissen (vgl. Erikson 1966; Hausser 1995; Ricoeur 1991), welche die Innenperspektive fokussieren, die für die berufliche Bildung bedeutsame Dialektik zwischen externen objektiven Anforderungen und subjektgebundenen Voraussetzungen in Interaktionssituationen in den Vordergrund (vgl. Krappmann 1975, 20 ff.). Diese ist für die Bewältigung von Konflikten, beruflichen Übergängen oder Entwicklungsaufgaben von hoher Bedeutung. Mit Bewältigung ist Handeln des Subjekts gemeint, welches der Wiederherstellung einer Balance zwischen eigenen und externen Erwartungen dient. Balancierende Identität im Sinne Krappmanns bedeutet, vielfältige, auch widersprüchliche Erwartungen unterschiedlicher Interaktionspartner mit den eigenen Voraussetzungen, Wünschen und Zielen auszubalancieren. Die Erwartungen können dabei sowohl fachliche Anforderungen wie Wissen und Können betreffen als auch emotionale und motivationale Voraussetzungen in Form internalisierter Normen, Werte, Ziele und Wünsche sowie erwünschtes Sozialverhalten. Dabei trifft Krappmann (vgl. ebd. 1975, 46 ff.; 1997, 81) die Feststellung, dass vollkommene Kongruenz der vielfältigen und widersprüchlichen Erwartungen und Anforderungen nicht möglich ist (vgl. Keupp et al. 2013, 107; Kap. 5.2.4). Für die Anforderungen der in der modernen Arbeitswelt dominierenden Dienstleistungsarbeit ist der interaktionsbasierte Zugang Krappmanns von besonderer Relevanz, da die handelnden Subjekte dort wechselseitig aufeinander einwirken (vgl. Kap. 3.1.2). Gerade in der für den Einzelhandel typischen Verkaufstätigkeit ist es erfolgsbestimmend, auf die operativen Abbildsysteme der Kund/-innen – d. h. ihre Ziele, Wünsche, Einstellungen – Einfluss zu nehmen (vgl. van Buer et al. 1996, 165 f.; Wittmann 2003; Seeber/Wittmann 2017; Hacker 2009; Kap. 3.1.4.3; 5.2.2.5). Krappmann (1975, 207) definiert Identität wie folgt: „Identität ist die Leistung, die das Individuum als Bedingung der Möglichkeit seiner Beteiligung an Kommunikations- und Interaktionsprozessen zu erbringen hat.“ Hierbei stößt das Individuum auf ein grundlegendes Dilemma:

„Wie soll es sich den anderen präsentieren, wenn es einerseits auf seine verschiedenartigen Partner eingehen muß, um mit ihnen kommunizieren und handeln zu können, andererseits sich in seiner Besonderheit darzustellen hat, um als dasselbe auch in verschiedenen Situationen erkennbar zu sein?“ (Krappmann 1975, 7)

Die Fähigkeit zur Identitätsbalance ist dabei eine Voraussetzung, um erfolgreiches Handeln bei divergierenden Erwartungen der Beteiligten überhaupt erst zu ermöglichen (vgl. ebd., 56 f.), d. h. sie dient nicht nur der Selbstverwirklichung, sondern ist integraler Bestandteil von Handlungskompetenz. Allerdings betont Krappmann, dass die Handlungsspielräume durch asymmetrische Machtbeziehungen oder repressive Institutionen (vgl. Kap. 3.1.5.3, 6.1.1.5) eingeengt sein können (vgl. ebd., 26 ff., 182 ff.). Krappmann geht von der These aus,

„[...] daß dem Individuum desto mehr Möglichkeiten zu sozialer Interaktion offenstehen, je besser es ihm gelingt, die Besonderheit seiner Identität an der interpretativen Integration gerade divergenter Erwartungen und widersprüchlicher Handlungsbeteiligungen in den Systemen sozialer Interaktion zu erläutern.“ (Ebd., 1975, 7)

Daher verfolgt er einen kompetenzorientierten Ansatz, indem er sein Augenmerk auf die sozialen, emotionalen und kommunikativen Fähigkeiten legt, welche für ein gelingendes Rollenhandeln erforderlich sind. Unter Rollenhandeln versteht Krappmann (1975, 98)

„[...] kommunikatives Handeln zwischen Interaktionspartnern, die sich an Normen orientieren, welche unabhängig von einem gerade stattfindenden Interaktionsprozess bestehen. Unter Rollen sind folglich sozial definierte und institutionell abgesicherte Verhaltenserwartungen zu verstehen, welche komplementäres Handeln von Interaktionspartnern ermöglichen.“

Hierfür definiert er vier zentrale Sozialkompetenzen (vgl. ebd., 132–173):

- *Rollendistanz*, d. h. anknüpfend an Goffman (1959, 1963/1986) die Fähigkeit, die mit der eigenen Rolle verbundenen Verhaltenserwartungen anderer kritisch in Bezug auf eigene Ziele, Wünsche und Voraussetzungen zu reflektieren und in einer individuellen Weise zu modifizieren, die die Akzeptanz der Interagierenden erfährt (vgl. Krappmann 1975, 133 ff.; Miebach 2014, 108 ff.; Goffman 1961/1973; Abels 2010, 167 ff.).
- *Role taking (= Rollenübernahme) bzw. Empathie*, d. h. sich in die Rolle des anderen hineinzuversetzen und sein Verhalten zu antizipieren, um hierauf das eigene Rollenhandeln (*role making*) abzustimmen. Hierbei ist mit Empathie im Mead'schen Sinne eher eine kognitive als emotionale Fähigkeit gemeint (vgl. Krappmann 1975, 38 f., 142 ff.; Mead 1934/1967, 68 ff.; Abels 2010, 24 ff.).
- *Ambiguitätstoleranz*, d. h. dass alle an der Interaktion Beteiligten damit umgehen lernen müssen, dass die Möglichkeit, sich von den Erwartungen anderer abzugrenzen, zwangsläufig zu verbleibenden Widersprüchen, Divergenzen und Ambivalenzen führt.
- *Identitätsdarstellung*, d. h. anknüpfend an Goffman (1959, 1963/1986) die Fähigkeit, der eigenen Identität in Interaktionssituationen Ausdruck zu verleihen und diese sichtbar und geltend zu machen (vgl. Krappmann 1975, 168 ff.).

Fehlen diese Fähigkeiten, treten Abwehrmechanismen auf, die entweder die eigene Identität oder die der anderen verdrängen. Der erste Fall gefährdet die psychische Gesundheit durch die Ausbildung eines *falschen Selbst*, die zweite das soziale Miteinander wegen einer *starrten Identität* (vgl. ebd., 150 ff.). Krappmann (1975, 8 ff., 44 ff.; 1997) begreift Identität nicht wie Erikson (1966) als Entwicklungsaufgabe des Jugendalters, sondern als lebenslangen Prozess und tägliche Aufgabe. Die Identität sei maßgeblich durch biografische Erfahrungen geprägt und verändere sich durch jede neue Interaktion (vgl. ebd., 9, 74 f.). Im interaktiven Aushandlungsprozess kommt es demnach in Abhängigkeit von individuellen Zielen, Wünschen, Einstellungen und Präferenzen

zur subjektiven Interpretation von Situationen, welche für nachfolgende Handlungssituationen handlungsleitend wird. Sie ermöglicht es dem Individuum, bestmöglich den eigenen Bedürfnissen gerecht zu werden (vgl. ebd., 42 ff.). Die hierdurch zum Ausdruck kommende *Ich-Identität* entspricht im beruflichen Kontext einem individuellen *Berufsethos* (vgl. Kap. 6.1.1.1). Aus diesen Überlegungen heraus wird deutlich, dass Identitätsbalance im Sinne Krappmanns in der Dienstleistungsarbeit nicht nur integraler Bestandteil situativer Handlungskompetenz ist, sondern auch für die individuelle Gestaltung der eigenen Arbeits- und Lernsituation sowie der Berufsbiografie von herausragender Bedeutung ist.

6.1.2.3 Veiths Aktualisierung des Konzepts balancierender Identität

Krappmann (1975, 27 ff.) geht bei seinen Überlegungen zunächst von der gesellschaftlichen Prämisse aus, dass flexible Normensysteme bestehen müssen, die Raum für Interpretation lassen, und keine Repressionen existieren, die dies unterbinden. Er ist sich jedoch bewusst, dass diese Prämisse nur selten zutrifft. Gerade in der heutigen Gesellschaft finden bezüglich der Kommunikations-, Kontroll- und Machtmechanismen erhebliche Veränderungen statt (vgl. Kap. 2.3). Dies macht eine Aktualisierung des Konzepts balancierender Identität erforderlich. Veith (2010, 195) benennt daher einige Konsequenzen, die sich aus den immer unklarer definierten Rollenerwartungen und der zunehmenden Vielfalt biografischer Erfahrungen und Entwürfe ergeben. Role taking bzw. Empathie besteht demnach nicht mehr nur darin, die individuelle Interpretation der Rolle des Gegenübers zu ergründen, vielmehr geht es darum, auch unbekannte, fremde Sinnhorizonte und Erfahrungen zu erschließen und zum eigenen Erfahrungshorizont in Beziehung zu setzen. Veith spricht daher anstelle von Rollenübernahme von einer Ko-Konstruktion der sozialen Perspektiven. Hiermit sei auch die Möglichkeit und Notwendigkeit verbunden, das eigene Selbst performativ zu kreieren.

Rollendistanz setze mangels eindeutiger allumfassender normativer Regeln die *Fähigkeit zur reflexiven Normbegründung* voraus, die nicht nur der Rechtfertigung des eigenen Handelns diene, sondern die Gesamtheit der sozialen Perspektiven berücksichtige. In diesem Zusammenhang sei die Bedeutung von Gefühlen hervorzuheben (vgl. Goleman 1997/2011, 67 ff.; Lazarus/Folkman 1987). Unsere wahrgenommenen Gefühle stellen intuitive Situationsbewertungen dar, die aus vorangegangenen Erfahrungen resultieren. Wenn wir z. B. Angst empfinden, bedeutet dies, dass wir eine Situation als gefährlich bewerten. Gefühle können uns daher einen Zugang zu unseren implizit enthaltenen Wertungen gewähren. Der ungehemmte Ausdruck negativer Gefühle wie Wut oder Neid bzw. das Übersehen solcher Gefühle beim Gegenüber kann die Interaktion erheblich beeinträchtigen. *Emotionale Kompetenz* (vgl. Rindermann 2009) – d. h. die Wahrnehmung und der Ausdruck eigener Gefühle sowie die Wahrnehmung und Berücksichtigung der Gefühle anderer – ist eine wichtige Voraussetzung, um Normen reflexiv begründen und effizient kommunizieren zu können. Empathie im rein kognitiven Sinne Meads reicht hierfür nicht aus (vgl. Veith 2010, 195).

Bereits Krappmann (1975, 59 f.) hatte betont, dass sich das handelnde Individuum seiner motivationalen Antriebsenergien bewusst werden müsse.

Sprache und die *Beherrschung von Kommunikationsmitteln* sind für eine gelingende Identitätsbalance im interaktionistischen Sinne ebenfalls unverzichtbar (vgl. Krappmann 1975, 12 ff.). In Bezug auf die heutigen Bedingungen ist jedoch anzumerken, dass diese *kommunikative Kompetenz* mit der Verbreitung elektronischer Medien und der Globalisierung deutlich anspruchsvoller geworden ist (vgl. Kap. 2.3). Dies betrifft aufgrund der Informationsflut zunehmend auch die Entscheidung, in welche Interaktion das Subjekt eintreten will. Veith (2010, 106) betont daher, dass es nicht reiche, die daraus resultierenden Widersprüche einfach nur auszuhalten (= Ambiguitätstoleranz), sondern ihr Ausmaß müsse durch die Auswahl subjektiv sinnvoller Interaktionen aktiv beeinflusst werden (*Kontingenzmanagement*).

6.1.2.4 Die Kommunikationsmodelle von Schulz v. Thun

Friedemann Schulz v. Thun hat mehrere Kommunikationsmodelle entwickelt, welche im Unterricht an beruflichen Schulen – auch im EvaNet-EH-Curriculum – bereits häufig zur Förderung sozialer Kompetenzen eingesetzt werden. Sie eignen sich zur Konkretisierung des soziologischen Konzepts balancierender Identität in Hinblick auf die Gestaltung konkreter Interaktionssituationen (vgl. Kap. 5.2.2.4). Zu nennen ist hier das *Werte- und Entwicklungsquadrat*, welches durch Klärung persönlicher Wertorientierungen zugleich gelingende Kommunikation und Persönlichkeitsentwicklung anstrebt (vgl. Schulz v. Thun 2016a, 43–63). Das *Modell des inneren Teams* dient dazu, Intra- und Interrollenkonflikte vor der Kommunikation zu klären, um eine kohärente Identitätsdarstellung zu gewährleisten (vgl. Schulz v. Thun 2016). Das berühmte *Kommunikationsquadrat* macht mit den vier Seiten einer Nachricht (Sachinhalt, Selbstkundgabe, Appell, Beziehungsaspekt) darauf aufmerksam, wie es durch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher mentaler Handlungssysteme zu Missverständnissen und Fehlinterpretationen kommen kann (vgl. Schulz v. Thun 2008).

6.1.2.5 Der psychologische Ansatz der Identitätsregulation von Hauser

Sowohl die soziologischen Ansätze Krappmanns und Goffmans als auch das ökonomische Modell des Homo oeconomicus setzen voraus, dass die Akteur/-innen im handlungstheoretischen Sinne über ein *operatives Abbildsystem* (vgl. Kap. 5.2.2.5) verfügen. Dieses nicht unmittelbar wahrnehmbare System von Motiven und Handlungsstrukturen entsteht durch erfahrungsbasierte Lernprozesse (vgl. Volpert 1979, 28; Leontjew 1982/2012, 180 f., 187). Krappmann (1975, 22) bezeichnet dieses als „[...] interpretatorische Kraft eines Ich, das sich gegen divergente Anforderungen eines inhomogenen sozialen Prozesses behauptet“.

Bei Goffman (1961/1973) bestimmt es die Entscheidung für ein bestimmtes Rollenspiel und das Ausmaß der Rollendistanz. Im ökonomischen Modell ist es ausschlaggebend dafür, was für die Handelnden einen Nutzen darstellt. Inhalte und Funktionsweise dieses operativen Abbildsystems werden jedoch in keinem dieser Modelle hinterfragt, da interaktionsorientierte Ansätze die *Innenperspektive* der Handelnden

den vernachlässigen (vgl. Krappmann 1975, 10 f.; Holzkamp 1995, 167 ff.). Doch was genau spielt sich in einem Individuum ab, wenn es seine Identität balanciert? Wie schlägt sich ein operatives Abbildsystem in beobachtbarem Verhalten nieder? Wie wird sich ein handelndes Subjekt seiner persönlichen Ziele und Werte bewusst, um mögliche Rollenkonflikte zu klären und klar kommunizieren zu können? Aus pädagogischer Sicht ist es unabdingbar, diese Fragen zu klären, denn nur wenn Lehrende und Lernende erkennen, warum Lernende eine bestimmte Handlungsoption gewählt haben, können sie Handlungsalternativen identifizieren, die eine bessere Zielerreichung bzw. Bedürfnisbefriedigung versprechen.

Den genannten Fragen geht der Psychologe Karl Hausser (1995, 1997) nach und legt ein *Modell der Identitätsregulation* (vgl. Abb. 55) vor, welches aus Elementen besteht, die auch im Diskurs der Erziehungswissenschaft – insbesondere der Lehr-Lern-Forschung – thematisiert werden. In ihrem ganzheitlichen Zusammenwirken werden sie jedoch in der Regel nicht betrachtet. Das Modell bildet auch die für die biografische Entwicklung bedeutsame übersituative Verarbeitung situativer Erfahrungen ab, welche von Krappmann mehrfach angesprochen, aber nicht weiter ausdifferenziert wird.

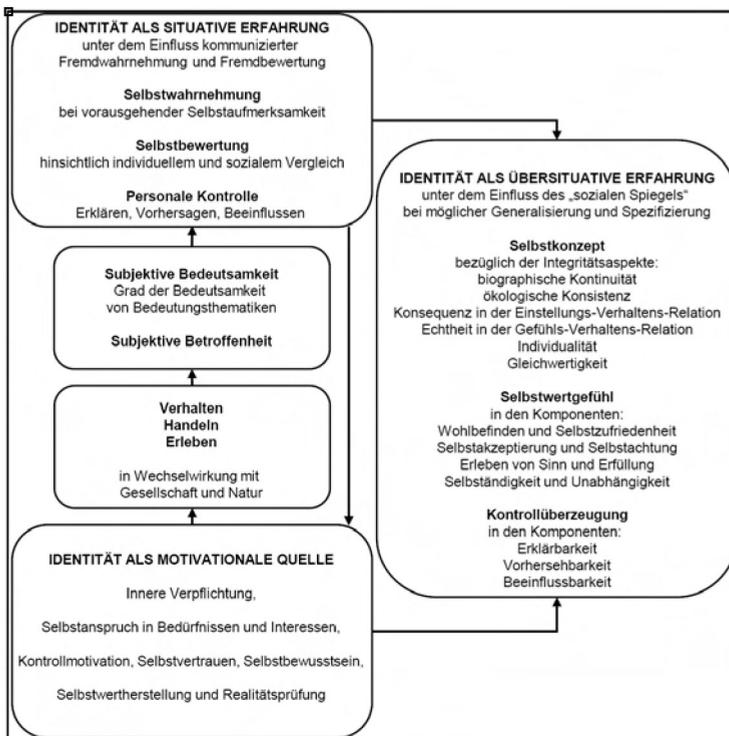


Abbildung 55: Identitätsregulation nach Hausser (1995, 65)

Hausser versteht Identität als ein komplexes, virtuelles mentales Konzept der eigenen Person, welches sich durch übersituative Verarbeitung situativer Erfahrungen bildet und integraler Bestandteil der handlungsregulierenden Gedächtnisrepräsentationen ist. Es setzt sich aus

- der *kognitiven* Komponente *Selbstkonzept*,
- der *motivationalen* Komponente *Selbstwert* und
- der *handlungsbezogenen* Komponente *Kontrollüberzeugungen*

zusammen. Diese Hauptkomponenten differenziert er jeweils aus. Das Selbstkonzept berücksichtigt hierbei die bereits angesprochenen Kriterien *Kontinuität*, *Konsistenz*, *Authentizität* und *Individualität* (vgl. Kap. 1.4.5). Das Selbstwertgefühl ist ein Indikator für *Wohlbefinden*, *Selbstachtung*, *Erleben von Sinn* sowie *Autonomie*. Kontrollüberzeugungen beschreiben, inwieweit ein Individuum glaubt, eine Situation verstehen, vorhersehen und beeinflussen zu können. Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugungen haben konzeptionell eine starke Nähe zum Sense of Coherence im Salutogenese-konzept Antonovskys (vgl. ebd. 1980, 1997; Kap. 3.1.6). Die Identität speist sich aus situativen Erfahrungen, in denen sich das Individuum in Abhängigkeit von der *subjektiven Bedeutsamkeit* und *Betroffenheit* wahrnimmt, bewertet und kontrolliert. Die subjektive Bedeutsamkeit hängt von motivationalen Quellen ab: hier sind *innere Verpflichtungen* und *Selbstansprüche* zu nennen, welche aus *Interessen* und *Bedürfnissen* resultieren. Diese entsprechen in der interaktionistischen Theorie Meads dem *I*, denn sie filtern in Abhängigkeit von persönlichen Präferenzen, was in das *ME* internalisiert wird. In Kapitel 3.1.4 wurde bereits dargelegt, wie Interessen die Lernmotivation positiv beeinflussen. Aber auch das aus übersituativ verarbeiteten Erfahrungen resultierende Selbstkonzept, der Selbstwert und die Kontrollüberzeugungen wirken sich motivationsfördernd bzw. -hemmend aus. Haussers Modell wirkt vor dem Hintergrund hier bereits referierter Forschungsergebnisse sehr plausibel. So ist aus der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Selbstkonzept, Selbstwert und Kontrollüberzeugungen bekannt, dass sie ein Spiegel der in sozialen Interaktionen gemachten Erfahrungen sind (vgl. Trautwein 2003; Möller/Trautwein 2015; Frenzel/Götz/Pekrun 2015; Kap. 5.2.2.1), und damit als Bestandteil des von Mead beschriebenen *ME* interpretiert werden können (vgl. Krappmann 1975, 58; Mead 1934/1967, 175). So haben Lernende mit schwachen Noten z. B. ein geringeres Fähigkeitsselfkonzept und zeigen schwächere Leistungen, Personen mit einem aus positiven Erfahrungen resultierenden hohen Sense of Coherence lassen sich wiederum eher auf Herausforderungen ein (vgl. Kap. 3.1.6). Haussers Modell zeigt sich durch die verwendeten erziehungswissenschaftlichen Konzepte einerseits geeignet, verschiedene Linien der erziehungswissenschaftlichen Lehr-Lern-Forschung zu integrieren (vgl. Kap. 5.2.2) und mit interaktionistischen Identitätstheorien zu verknüpfen. Andererseits erscheinen die Kategorien auch hilfreich, um die jeweilige Ausgangssituation zweier Identität aushandelnder Personen zu beschreiben und Rückschlüsse darauf zu ziehen, warum sie in einer Interaktion so und nicht anders im Sinne Krappmanns oder Goffmans handeln.

6.1.2.6 Das Win-win-Prinzip und motivbezogene Nutzenargumentation

Wie bereits in der Einleitung angemerkt, beschäftigt sich auch das Human Resources Management (HRM) als Teildisziplin der Betriebswirtschaftslehre mit Personalentwicklungskonzepten, welche die in dieser Arbeit aufgeworfenen Fragen zu lösen versuchen (vgl. Rump/Eilers 2006; Kramar/Syed 2012). Diese Beiträge können im Rahmen dieser Arbeit nicht ausgewertet werden. Stattdessen soll hier mit Bezug auf den bisherigen Forschungsangang ein vom HRM rezipiertes Handlungsmodell vorgestellt werden, welches dem eigennützigen Homo oeconomicus überlegen ist.

Die bisherigen Untersuchungen haben ergeben, dass nachhaltige Lösungen nur von Konzepten zu erwarten sind, die die berufliche Identität der Beschäftigten in den Mittelpunkt stellen (vgl. Kap. 3.2.4; 3.2.5). Da Unternehmen im Regelfall ihren eigenen Nutzen verfolgen (vgl. Kap. 5.1), werden sie dies nur tun, wenn sie hiervon Vorteile erwarten. In Kapitel 3.1.3 wurde gezeigt, dass dies der Fall ist, da eine Koinzidenz humaner und ökonomischer Vernunft vorliegt (vgl. Achtenhagen/Bendorf 2005; Heid 1999). Das ursprünglich aus der Rechtswissenschaft stammende *Harvard-Konzept* von Fisher/Ury/Patton (2004) ist eine Verhandlungsstrategie, welche das Potenzial dieser Koinzidenz durch Win-win-Lösungen heben möchte. Es zielt auf einen größtmöglichen beiderseitigen Nutzen ab und legt Wert darauf, die Beziehung der Beteiligten zu stärken. Diese Strategie kann sogar zu einem Win-win-win-Prinzip ausgeweitet werden, wenn Dritte auch einen Nutzen haben. Ein Beispiel hierfür sind ausbildungsbegleitende Hilfen oder die finanzielle Förderung von Einstellungen durch die Arbeitsagentur. Im Einzelhandel kann der Vorteil von zusätzlichen Qualifikationen der Beschäftigten für Kundenzufriedenheit und Umsatz herausgestellt werden oder Arbeitszeiten können direkt mit Kolleg/-innen getauscht werden, ohne den Vorgesetzten hiermit zu belasten (vgl. Tietel 2003; Kap. 3.1.3).

Dass Win-win-Strategien erfolgreich sind, ist für das Dienstleistungsgeschäft empirisch belegt. Nerdinger (2011, 41 ff.) referiert mit Bezug auf Di Mascio (2010) drei Formen von Kundenorientierung bei Dienstleistungsbeschäftigten:

- das *Efficiency service model*: der Kundschaft höflich und effizient geben, was sie wünscht;
- das *Means service model*: die Dienstleistung als Mittel zur Erreichung von Vertriebszielen betrachten;
- das *Win-win service model*: durch optimale Problemlösungen wechselseitig befriedigende Kundenbeziehungen anstreben.

Das *Efficiency service model* erscheint geeignet, sich gegen Wettbewerber abzugrenzen, führt aber zu einer hohen Distanz von der Kundschaft bei gleichzeitiger Unterwürfigkeit. Das *Means service model* folgt am ehesten den Prinzipien eines nutzenstrebenden Homo oeconomicus. Es geht mit einer sehr geringen, im Dienstleistungsgeschäft aber wünschenswerten Kundenorientierung einher. Das *Win-win service model* geht von der Annahme aus, dass das Ergebnis des *Means service model* noch übertroffen werden kann, wenn auch die Kundeninteressen berücksichtigt werden. Es führt zur höchsten Kundenorientierung bei gleichzeitiger Autonomie.

Nach Win-win-Konstellationen strebende *humanistische HRM-Konzepte*, welche qualifizierte Beschäftigte als wichtige *Stakeholder* des Unternehmens begreifen, waren in Europa – ganz besonders Deutschland – lange verbreitet. Sie setzten auf die Vorteile beruflicher und betrieblicher Identifikation (vgl. Kap. 3.1.3). Beispiele sind Beteiligungen der Beschäftigten am Unternehmenserfolg oder personalpolitische Instrumente zur Förderung der Work-Life-Balance wie z. B. Gleitzeit, Sabbaticals und Betriebskindergärten (vgl. Hummel 2010; Carthy et al. 2010). Nyhan (2001) legt jedoch dar, dass im Zuge der Globalisierung besonders international tätige Unternehmen vermehrt auf *Shareholder*-orientierte Ansätze setzen, die die Belegschaft flexibel an die wirtschaftliche Entwicklung des Unternehmens anpassen (z. B. Outsourcing, Randbelegschaften, vgl. Kap. 2.3), obwohl dies angesichts der in Kapitel 3.1.3 referierten Befunde nur bedingt ökonomisch rational ist. Zudem sei zu bedenken, dass es häufig große Unterschiede zwischen der offiziellen und tatsächlichen Personalpolitik von Unternehmen gebe. Auch Beschäftigte nutzen vorhandene Gestaltungsspielräume nur begrenzt. Studien zur Work-Life-Balance zeigen z. B., dass diese ihr Arbeitsverhalten oft an identitätsrelevanten *gesellschaftlichen* Normen ausrichten (z. B. Arbeitsethos, Mutterrolle, Konkurrenzdenken) und persönliche Interessen zurückstellen (vgl. Williams/Berdahl/Vandellos 2016). So entstandene Identifikationen können sich als wenig tragfähig erweisen, wenn sich die Situation ändert, z. B. bei Verschlechterung der wirtschaftlichen Situation des Betriebes oder wenn Beschäftigte krank werden. An einen Betrieb oder bestimmte Personen gebundene Identifikationen erweisen sich dann als nachteilig und zu unflexibel (vgl. Kap. 3.2.5).

Wenn Arbeitgeber das Potenzial von Win-win-Lösungen bisher ungenutzt lassen, können Beschäftigte im Rahmen ihrer Identitätsbalance versuchen, diese von der Vorteilhaftigkeit eines solchen Ansatzes zu überzeugen. Hierzu müssen sie mittels eines Perspektivwechsels ein möglichst genaues Bild von der Interessenlage des Gegenübers gewinnen (vgl. Geulen 2005, 189 ff.). Vorausgesetzt dass dies gelingt, ist eine auf die Motive des Gegenübers bezogene *Nutzenargumentation* aussichtsreich (vgl. Menthe/Sieg 2018; Jachens 2010). Diese ist in einem ökonomisch geprägten Kontext angesichts von Machtasymmetrien angemessener und erfolgversprechender als Proteste oder ein Appell an Solidarität oder Rücksichtnahme (zum Einfluss des Kontextes auf die Situationsanalyse vgl. Euler/Hahn 2007, 215 ff.; Kap. 6.1.3.4). Die Motive müssen dabei nicht zwingend ökonomischer Art sein. Auch Geltungsdrang, Angst, Eitelkeit, Neid oder ähnliche Gefühle können eine Rolle spielen. Je besser die Handlungsmotive des Gegenübers bekannt sind, umso gezielter kann die Nutzenargumentation erfolgen. Die Fähigkeit zur motivbezogenen Nutzenargumentation stellt bei Einzelhandelskauffleuten und Verkäufer/-innen einen zentralen Aspekt beruflicher Handlungskompetenz dar. Sie wird im Rahmen des EvaNet-EH-Curriculums im Lernfeld 2 erlernt (vgl. Tramm/Hofmeister/Derner 2009a). Sie stellt also nicht nur eine berufsspezifische soziale Kompetenz dar, sondern ist auch für die berufliche Identitätsbalance von hoher Bedeutung (vgl. Seeber/Wittmann 2017 in Kap. 5.2.2.4).

6.1.3 Status quo der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Entwicklung eines kaufmännischen Berufsethos

Es wurde deutlich, dass die identitätstheoretischen Handlungsmodelle das reale Konfliktlösungshandeln von Beschäftigten sehr viel besser erklären als das ökonomische Handlungsmodell. Sowohl Interaktionsstrategien als auch psychische Strategien zur Stützung des Selbstkonzepts und zur Verbesserung des Selbstwertgefühls spielen in der Praxis eine große Rolle. Die Fähigkeit, Einfluss auf das Gegenüber zu nehmen, reduziert die Gefahr des Machtmissbrauchs, verbessert die Kultur des Miteinanders und mobilisiert Ressourcen. Hier öffnet sich ein weites Feld für die berufliche Bildung, um die Handlungskompetenz von Lernenden zu verbessern. In gängigen wirtschaftspädagogischen Lehrbüchern (vgl. Euler/Hahn 2007; Wilbers 2019, 34 f.) wird das Verhältnis der Wirtschaftspädagogik zu den Wirtschaftswissenschaften als Bezugsdisziplin jedoch kaum problematisiert oder kontrovers diskutiert (anders bei Neuweg 1992). In der ökonomischen Allgemeinbildung findet sich dagegen eine Fülle unterschiedlicher fachdidaktischer Ansätze (vgl. Hedtke 2011), wobei ein heftiger Streit um die ‚richtige‘ ökonomische Bildung entbrannt ist (vgl. Retzmann/Seeber/Remmele et al. 2010; Hedtke/Famulla/Fischer et al. 2010). Es werden kategoriale, paradigmatische, interdisziplinäre und problemorientierte Ansätze diskutiert (vgl. Hedtke 2011). Vor dem Hintergrund dieser unbefriedigenden Situation werden im folgenden Kapitel schon existierende Ansätze zur Förderung eines Berufsethos identifiziert, welche für die Konkretisierung einer Reflexiven Wirtschaftspädagogik (vgl. Kap. 5.1.6) geeignet erscheinen. Hierfür werden zunächst Anforderungen für die Eignung von Ansätzen formuliert.

6.1.3.1 Anforderungen an wirtschaftspädagogische Lösungsansätze

Die Ausführungen in Kapitel 5.1 haben deutlich gemacht, dass ein kaufmännisches Berufsethos mit dem Handwerkszeug der Wirtschaftswissenschaften allein nicht zu entwickeln ist (vgl. Neuweg 1995, 345). Die aus der unreflektierten Anwendung des ökonomischen Prinzips resultierenden (teils existenzbedrohlichen) Risiken und Nachteile für Beschäftigte, Unternehmen und Gesellschaft lassen eine intentionale Einflussnahme auf das Berufsethos junger Menschen – d. h. in Übereinstimmung mit deren Interessen – nicht nur legitim, sondern zwingend notwendig erscheinen (vgl. Tafner 2015, 143–232; Liening 2015, 151; Milberg 2010; Kutscha 2009, 16; Reinisch 2014, 26 f.; Zabeck 2004, 57 ff.; Lind 2002). Aufgabe der Wirtschaftspädagogik muss es sein, den Menschen als Ganzes in ökonomisch geprägten Interaktionsstrukturen zu betrachten (vgl. Zabeck 2004, 103 ff.). Die persönlichen Werte müssen dabei auf einen gesetzten Sinn zurückzuführen sein, d. h. die Wirtschaft muss letztlich dem Menschen dienen und nicht umgekehrt (vgl. Liening 2015, 166 ff.; Ulrich 2008, 221 ff.; Tafner 2015, 696 ff.). Hierzu muss das Verhältnis zwischen der ökonomischen Theorie (Ökonomik) und dem praktischen ökonomischen Handeln (Ökonomie) geklärt werden (vgl. Tafner 2016; Ulrich 2001), was einen interdisziplinären Ansatz erfordert (vgl. Fischer/Zurstrassen 2014). Ein solcher ist mit der *Integrativen Wirtschaftsethik* Ulrichs (2008) bzw. der *Reflexiven Wirtschaftspädagogik* bereits formuliert, jedoch noch kaum

konkretisiert (vgl. Kap. 5.1.6). Hierbei ist zu bedenken, dass berufliches Handeln häufig Entscheidungen erfordert, ohne dass ein Diskurs bereits zu einem befriedigenden Ergebnis geführt hätte. Daher muss das Subjekt befähigt werden, subjektives Vorteilsstreben und soziale Anforderungen auf Basis persönlicher Werturteile auszubalancieren und eine in diesem Sinne flexible berufliche Identität zu erarbeiten (vgl. Krappmann 2010; Giddens 1991; Thole 2015, 2016, 2017a, 2018; Smith 1759/2010, 137 ff.). Krappmanns Konzept balancierender Identität erscheint anschlussfähig an Adam Smiths Menschenbild und bietet sich an, um den in ökonomischer Interaktion befindlichen Homo oeconomicus im Rahmen einer didaktischen Transformation um seine fehlenden menschlichen Aspekte zu ergänzen. Die resultierende Bildungsaufgabe ist komplex und herausfordernd. Die institutionen-ökonomische Wirtschaftsethik kann sich darin erschöpfen, Normen zu vermitteln und deren Akzeptanz zu fördern (entsprechend eines konventionellen Niveaus nach Kohlberg). Für eine Integrative Wirtschaftsethik benötigen die Lernenden systemisches Wissen, um die Folgen ihres Handelns abschätzen zu können (vgl. Tramm 2014). Zudem müssen sie diese Folgen auf Basis eigener Wertvorstellungen in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation bewerten und gegebenenfalls durch kreative Problemlösefähigkeit Alternativen entwickeln. Hierzu ist ein hohes Maß an sozialen Kompetenzen, Reflexivität und fachlicher Handlungskompetenz erforderlich (vgl. Tab. 7). Insgesamt können folgende Ziele ökonomischer Bildung formuliert werden:

1. Beurteilung und Bewältigung beruflicher und ökonomisch geprägter privater Lebenssituationen unter Beachtung ökonomischer Prinzipien;
2. Benennung der ökonomischen, ökologischen, sozialen und psychologischen Folgen ökonomischen Handelns;
3. Abwägung der beabsichtigten und unbeabsichtigten Folgen des ökonomischen Handelns auf Basis persönlicher Werturteile innerhalb normativer Grenzen;
4. Identifizierung und Erweiterung vorhandener Handlungsspielräume;
5. Entwurf kreativer alternativer Problemlösungen im Umgang mit identifizierten Dilemmata;
6. Entwicklung notwendiger sozialer Kompetenzen wie z. B. Durchsetzungsvermögen, Ambiguitätstoleranz, Selbstregulation, Perspektivwechsel.

Die Ziele 1–5 folgen dabei einer handlungstheoretischen Logik, wie sie sich in problem- und erfahrungsbasierten Lernprozessen bewährt hat (vgl. Aebli 2006, 275 ff.; Kolb 1984). Hierbei nimmt das Bildungsziel 1 primär Bezug auf das Theoriegebäude *Ökonomik*, die Bildungsziele 2–6 auf die Lebenswelt *Ökonomie* unter Hinzuziehung weiterer wissenschaftlicher Disziplinen und Berücksichtigung persönlicher Voraussetzungen.

Nachfolgend werden Ansätze referiert, die dazu beitragen können, wie gefordert zwischen *Ökonomik* und *Ökonomie* zu vermitteln. Hierbei wird ein besonderes Augenmerk auf Konzepte zur *Integration nicht ökonomischer Aspekte*, die *Rolle der Fachlichkeit* und des *Situationsbezuges* gelegt.

6.1.3.2 Integration nicht ökonomischer Aspekte

Blankertz ist im Rahmen seiner *Kritischen Berufsbildungstheorie* bereits Fragen der Integration nicht ökonomischer Aspekte zur Förderung einer kritisch-emanzipatorischen Distanz nachgegangen und hat für die didaktische Analyse den *Strukturgitteransatz* entworfen. Ein aktuelles Strukturgitter für die kaufmännischen Berufe wurde von Kutscha (vgl. Abb. 56) vorgelegt. Mithilfe der Strukturgittermatrix können ökonomische Problemstellungen identifiziert werden, welche eines vertieften Verständnisses, einer Lösung oder Kritik bedürfen. Hierdurch kann sie sowohl für die Curriculumentwicklung, die Unterrichtsvorbereitung oder als Heuristik in problemorientierten Lernprozessen nützlich sein. Damit eignet sie sich grundsätzlich zur Unterstützung der Bildungsziele 1–3.

System- dimensionen / Kompetenz- dimensionen	Güter	Geld	Information
	Referenzpunkte für die Verknüpfung von System- und Kompetenzdimensionen		
Orientierungs- und Problemver- ständnisfähigkeit	Knappeit der Ressourcen	Unbestimmtheit der Austauschrelationen	Komplexität der Umweltereignisse
Problemlösungs- und Entscheidungs- fähigkeit	Versorgung mit Gütern	Austausch von Leistungen	Reduktion von Unsicherheit
Kritik- und Differenzierung- fähigkeit	Reichtum ↕ Armut	Rentabilität ↕ Ausbeutung	Sicherheit ↕ Risiko

Abbildung 56: Strukturgitter der kaufmännischen Grundbildung nach Kutscha (2009, 8)

Die explizit einen identitätstheoretischen Anspruch verfolgende *Arbeitsorientierte Exemplarik* von Huisinga/Lisop (2004) knüpft ebenfalls an die *Didaktische Analyse* Klafkis (1980/2007) und die bildungstheoretischen Überlegungen Blankertz' an (1963, 1975a). Ihr übergeordnetes Ziel ist die Subjektbildung als *geprägtem* und *gestaltendem* Individuum in der Gesellschaft (vgl. Huisinga/Lisop 2004, 81f.). Sie sucht das *Exemplarische* jedoch nicht nur im Beruf, sondern versteht Arbeit in einem weiten anthropologischen Sinne. Hierbei analysiert der Ansatz mithilfe von *didaktischen, psychodynamischen* und *gesellschaftlichen Implikationszusammenhängen* den Bildungsgehalt von Lerngegenständen. Ziel ist es, Lehrpläne hierdurch vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels zu dynamisieren und die vorhandene fachliche, gesellschaftliche und psychodynamische Komplexität als Lernanlass zu nutzen. Hierbei lenken Huisinga/Lisop den Blick auf die den Lerngegenständen immanenten Antinomien, Widersprüche und Implikationszusammenhänge, aber auch auftretende Widerstände

im Lernprozess. Hierin liegt das innovative Moment gegenüber dem breit rezipierten Ansatz Klafkis. Der Ansatz adressiert grundsätzlich alle sechs der in Kapitel 6.1.3.1 genannten Kriterien, er setzt jedoch aufgrund seiner Komplexität eine umfangreiche pädagogische Professionalität voraus. Sein Erfolg steht und fällt damit mit einer adäquaten Lehrerbildung.

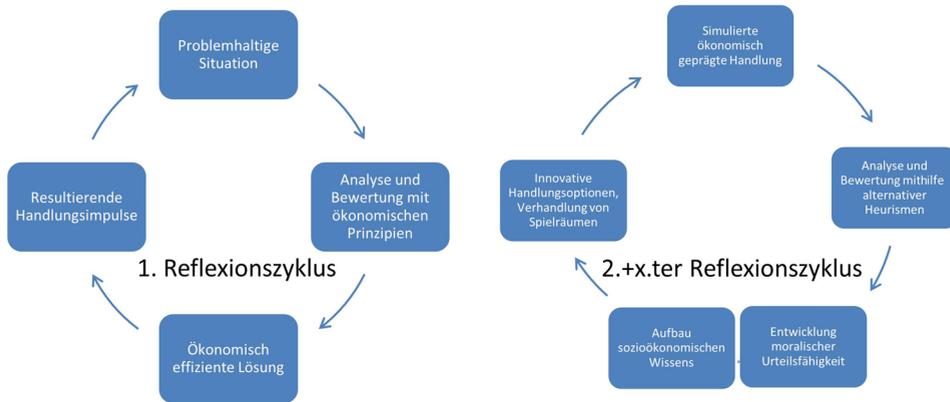


Abbildung 57: Erfahrungs- und wissenschaftshomomorphes Lernen nach Liening 2015, Darstellung: Thole 2016, Bearbeitung: C. M. Semmler

Während der Strukturgitteransatz am Lerngegenstand ansetzt, der auch eine Lernsituation oder ein Lernfeld sein kann, betrachtet das für die allgemeine ökonomische Bildung entwickelte *Dortmunder Modell synergetischer ökonomischer Bildung* von Liening (2015) den Lernprozess (vgl. Abb. 57; Thole 2016). Das Modell nimmt den dynamischen Wandel und die gesellschaftliche Komplexität in den Fokus. Ziel ist es, durch *wissenschafts- und erfahrungshomomorphes Lernen* in einem dialogischen Prozess sowohl ökonomisches Wissen als auch eine durch moralische Urteilsfähigkeit geprägte selbstreflexive, selbstorganisierende Haltung zu entwickeln. Die auf Grundlage der ökonomischen Theorie gefundene Problemlösung (vgl. 1. Reflexionszyklus in Abb. 57) wird weiteren Reflexionszyklen unter Einbindung interdisziplinärer Aspekte unterworfen. Hierfür greift es den Lernfeldansatz der beruflichen Bildung auf und ist grundsätzlich geeignet, die Bildungsziele 1–6 zu unterstützen.

Retzmann (2006) setzt sich in seiner Habilitationsschrift ebenfalls mit der Frage der Integration *berufsmoralischer Bildung* in berufliche Curricula auseinander und fokussiert damit Bildungsziel 3. Er versteht moralische Erziehung als integrativen Aspekt von Handlungskompetenz und knüpft am moralischen Problemgehalt bestehender curricularer Inhalte und Lernsituationen an. Ziel ist dabei moralische Urteilskompetenz – nicht eine Vermittlung normativer Werte, eine Erziehung zur Regelinhaltung oder eine Ethik als unbequeme Kritikerin der Ökonomie. Als didaktische Prinzipien nennt er *Kontextualität* und *Komplexität* (= Situationsbezug), *Historizität* (= Erfahrungsbezug) und *Kontroversität* (= Problemorientierung). Methodisch unterstreicht er die Bedeutung von Perspektivwechseln. Wegen des vagabundierenden

Charakters im Curriculum verwendet er konkrete Beispiele (Kasuistik), welche zur Systematisierung mit der *Topologie der Integrativen Wirtschaftsethik* analysiert werden (vgl. Abb. 58; Kap. 5.1.6). Da es Retzmann primär um Urteilsfähigkeit und weniger um Gestaltungskompetenz geht, lässt das Konzept offen, wie Problemlösekompetenz gefördert werden kann.

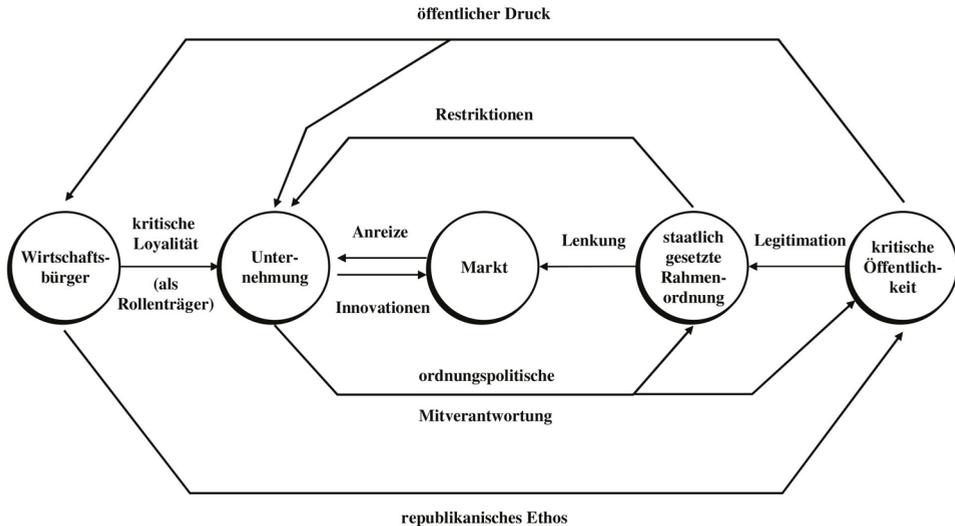


Abbildung 58: Topologie der Integrativen Wirtschaftsethik (Retzmann 2006, 290 in Anlehnung an Ulrich 2008, 312 ff.)

6.1.3.3 Die innovative Rolle der ökonomischen Fachlichkeit

Die Integration nicht ökonomischer Ansätze ist jedoch nicht nur durch interdisziplinäre Ansätze möglich, sondern auch durch einen innovativen Umgang mit ökonomischer Fachlichkeit. Bereits in Kapitel 3.1.3 wurde die besondere Rolle der Fachlichkeit für die berufliche Identitätsentwicklung deutlich. Tramm (2014) und Schlömer (2017) streben Integration bereits im Rahmen des Bildungsziels 1 an. Ähnlich wie Liening (2015) betont Tramm (2014) den komplexen Systemcharakter der ökonomischen Lebenswelt und nimmt Bezug auf die *systemorientierte Betriebswirtschaftslehre* Hans Ulrichs (2001a). Viele betriebswirtschaftliche Ansätze unterstellen dagegen lineare Zusammenhänge. Tramm stellt die hohe Bedeutung systemischen Denkens als Kompetenzdimension in kaufmännischen Bildungsprozessen heraus. Kaufmännische Angestellte müssen die Auswirkungen ihrer in der Regel abstrakten, symbolisch repräsentierten Arbeitsprozesse auf reale Leistungsprozesse, formale Unternehmensziele, Stakeholder und Umwelt abschätzen können, um monokausalen Fehlschlüssen vorzubeugen. Der systemische Ansatz ermöglicht es zudem, ökonomische und ethische Probleme integrativ zu lösen und macht auch die hohe Bedeutung von Kommunikation und sozialer Interaktion deutlich (vgl. transökonomische Rationalität in Abb. 59). Tratts Ansatz wurde bereits in der dualen Ausbildung für den Einzelhandel curricular verankert und in speziellen Lernarrangements realisiert (vgl. Kap. 4.5).

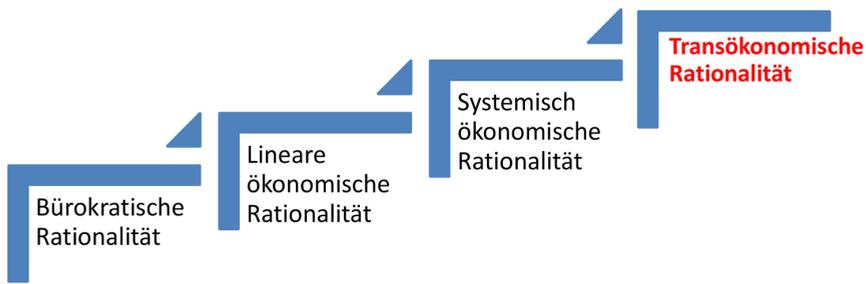


Abbildung 59: Kaufmännische Rationalitätskonzepte nach Tramm (2014)

Schlömer (2017) spricht sich dafür aus, auf Ansätze der *Entrepreneurship Education* zurückzugreifen, welche sich insbesondere für Problemstellungen eignen, die mit herkömmlichen Ansätzen der prozessorientierten Betriebswirtschaft nicht zu lösen seien. So macht er z. B. auf den *Effectuation*-Ansatz (vgl. Sarasvathy 2001) aufmerksam: Ausgehend von kontingenten Rahmenbedingungen wird die Zukunft unter Berücksichtigung eines leistbaren Verlustes und unter Nutzung strategischer Allianzen gestaltet. Am Beispiel der Zubereitung einer Mahlzeit wird der Unterschied zu linear-kausalen Ansätzen der BWL deutlich: Diese befassen sich mit der Frage, wie ein bestimmtes Gericht nach Rezept aus den darin bestimmten Zutaten hergestellt werden kann. *Effectuation* geht dagegen von den vorhandenen Zutaten aus und zielt darauf ab, daraus ein möglichst leckeres Gericht herzustellen. Schlömer regt an, diesen Ansatz auch für Fragen der Gestaltung der persönlichen Zukunft zu nutzen (diachrone Perspektive der Identitätsarbeit).

Auch didaktische Konzepte für eine *Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BBnE) sehen Nachhaltigkeit als *integrativen* Aspekt beruflicher Handlungskompetenz (vgl. Vollmer/Kuhlmeier 2014). In ihren didaktischen Leitlinien für eine konkrete Umsetzung der Nachhaltigkeitsidee in beruflichen Bildungsprozessen setzen Vollmer/Kuhlmeier (vgl. ebd., 201 ff.) auf berufspädagogisch anerkannte didaktische Prinzipien wie die Verschränkung von Situations-, Wissenschafts- und Persönlichkeitsprinzip, Handlungs-, Gestaltungs- und Kompetenzorientierung sowie vernetztes Denken (Retinität). Als Bezugspunkt wählen sie daher *konkrete* berufliche Handlungssituationen, die einer fachlichen Problemlösung bedürfen (vgl. ebd., 205). Bei der Gestaltung von Lernsituationen fungieren die genannten Kriterien für nachhaltiges Handeln als didaktische Analysekatoren (vgl. ebd., 206 ff.). Sie dienen dazu, nachhaltigkeitsbezogene Widersprüche und Dilemmata zu identifizieren, welche als Lernanlass genutzt werden. Ziel ist es, dass die Lernenden Entscheidungen auf Basis eines Berufsethos – bestehend aus einer entsprechenden normativen Orientierung und nachhaltigkeitsrelevantem Fachwissen – treffen (vgl. ebd., 204 f.; Kap. 6.1.1.1). Vollmer/Kuhlmeier (2014) gehen davon aus, dass die so verbesserte Problemlösefähigkeit das Selbstbewusstsein und die berufliche Identität fördern werden (vgl. ebd., 207). Sie fokussieren dabei die Bildungsziele 1–5, lassen aber noch die besondere Bedeutung sozialer Interaktion außer Acht (Bildungsziel 6).

6.1.3.4 Der Bezug auf real erlebte Situationen

Die genannten didaktischen Ansätze stellen – mit Ausnahme der *Arbeitsorientierten Exemplarik* – die Integration der didaktisch relevanten Aspekte über den objektiven Lerngegenstand her. Für die Lernenden kann sich die für die Performanz entscheidende subjektive Relevanz je nach Vorerfahrung aber ganz anders als angenommen darstellen. Anknüpfend an seine Kritik an der Umsetzung der Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung (vgl. Kap. 5.2.2.5) schlägt Zabeck (vgl. 2004, 103 ff.) in seiner *Performativen Didaktik* daher vor, die „Kunst der Selbstinszenierung in praktischen Situationen“ (ebd., 106) zum Ausgangspunkt der didaktischen Überlegungen zu machen. Hierfür müsse man sich auf den „Ernstcharakter der Lebenswelt des Berufes mit ihren Kontingenzen und Unwägbarkeiten“ direkt einlassen (ebd., 116). Am Arbeitsplatz müsse das vom Individuum bereits angeeignete implizite Wissen neu ausgelegt werden. Dies geschehe u. a. durch Herausforderungen und Enttäuschungen, welche Korrekturen des Selbst- und Weltbilds erfordern (vgl. ebd., 117). Detailerfahrungen seien „innerhalb eines kategorial strukturierten Horizonts zu interpretieren und (kritisch) zu beurteilen“ (ebd., 119). Die Aufgabe der Berufsschule versteht er wie folgt (vgl. Kap. 4.3):

„Die Kernkompetenz der Schule besteht bezüglich der Qualifizierung für berufliches Handeln vielmehr darin, mittels gezielter Impulse die Ausbildung von Interessen zu fördern, den Zugang zu Wissensbeständen zu ebnen und möglichst exemplarisch unter Einblendung methodischer Hilfen den Weg zum Erwerb sachgebundener Urteilsfähigkeit aufzuweisen.“ (Ebd., 119)

Zabecks Ansatz adressiert besonders die Bildungsziele 1–5. Er hat seinen Ansatz jedoch nicht mehr konkretisieren können. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gibt es aber bereits Ansätze, die Zabecks Idee (meist ohne expliziten Bezug) aufzugreifen.

Das *Grundmodell sozial-kommunikativen Handelns von Euler/Hahn* (vgl. Abb. 60) erscheint nicht nur geeignet, die benötigten sozialen Kompetenzen zu entwickeln (Bildungsziel 6), sondern auch die von Zabeck geforderte ‚Selbstinszenierung in praktischen Situationen‘ mittels geeigneter Kategorien situationsabhängig reflexiv zu analysieren (vgl. Kap. 5.2.2.4). Da allgemein akzeptierte Konventionen angesichts gesellschaftlicher Rahmenbedingungen seltener werden, steigt das Risiko von Kommunikationsstörungen. Um deren Ursachen erhellen zu können, ist nach Euler/Hahn (2007) neben einem *agentiven* Schwerpunkt ein *reflexiver* Schwerpunkt erforderlich, in dem situative und personale Bedingungen reflektiert werden. Diese umfassen auch Kriterien, die die Identität der Interagierenden betreffen: Nachwirkungen vorangegangener Ereignisse, das Verhältnis der Personen zu ihrer Rolle, ihr Verhältnis zu Beteiligten, zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen, emotionale Befindlichkeiten, die normative Ausrichtung, Handlungsprioritäten, fachliche Voraussetzungen und das Selbstkonzept der Handelnden. Leider wird diese identitätstheoretische Implikation des Modells durch die Verfasser nicht deutlich herausgestellt und dürfte daher auch in der Rezeption leicht übersehen werden.

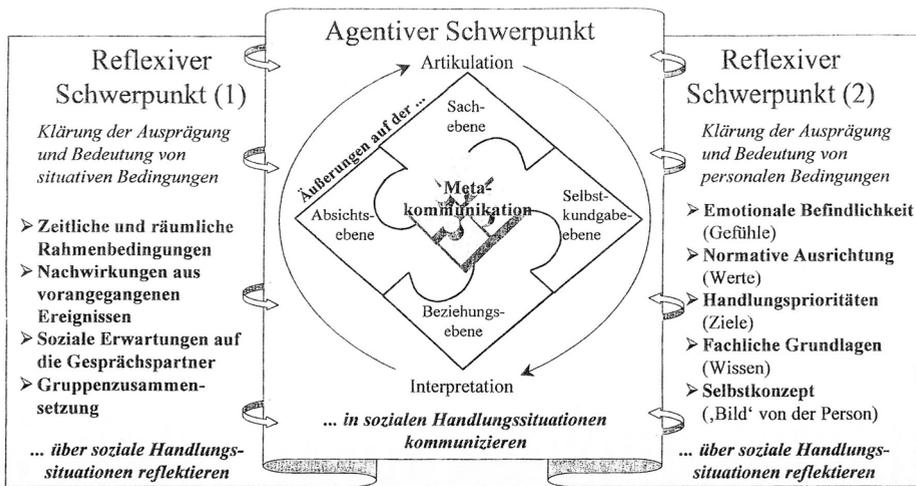


Abbildung 60: Grundmodell des sozial-kommunikativen Handelns (Euler/Reemtsma-Theis 1999; Euler/Hahn 2007, 215 ff.)

Einen innovativen Weg im Sinne Zabecks erprobte die *Berufspädagogik der personenorientierten Dienstleistungen*: Zur Förderung sozialer Qualifikation als Aspekt beruflicher Handlungskompetenz wurde der diesbezügliche biografisch entstandene Eigensinn rekonstruiert und reflektiert, um die damit verbundenen Emotionen und Deutungsmuster als Ressource für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz zu nutzen (vgl. Thiessen/Schweizer 2000).

Die von Ulrike Greb (2003) entwickelte *Hochschuldidaktik für die Pflege* betrachtet entsprechend Zabecks Forderung die Performanz der Lernenden am Arbeitsplatz und wählt die erfahrenen Probleme und Widersprüche als Bezugspunkt für Bildungsprozesse (Bildungsziel 1–3). Theoretischer Bezugspunkt ist die *Kritische Theorie* und die *kritisch-emanzipative Bildungstheorie* (Adorno 1966; Blankertz 1975, 1963). Greb geht es darum, die durch das Aufeinandertreffen von Ökonomie und Pflegewissenschaft erlebte Nicht-Identität der Lernenden in der Pflegepraxis zu thematisieren und als bildungstheoretischen Lernanlass zu nutzen. Um dies zu erreichen, entwirft sie ein Strukturgitter und stellt den fachwissenschaftlichen Systemdimensionen *identitätstheoretische Kategorien* (*Individuum, Interaktion, Institution*) gegenüber.¹⁰ Mithilfe des Strukturgitters (vgl. Abb. 61) werden bildungstheoretisch relevante typische Spannungsfelder der Pflegeberufe durch neun dialektische Kategorien abgebildet. Die von Greb angenommenen Konfliktfelder konnten von Kühme (2019) in qualitativen Fallstudien empirisch belegt werden. Mit Grebs Ansatz können normative Bedenken des *Kritischen Rationalismus* gegen eine kritisch-emanzipatorische Wirtschaftspädagogik ausgeräumt werden, da diese auf selbstbestimmter Identitätsarbeit beruht und an real vorhandenen Identitätsproblemen der Lernenden ansetzt (vgl. Beck 2019; Kut-

¹⁰ Kutscha (2009) wählt dagegen handlungs- und bildungstheoretisch relevante Kompetenzdimensionen.

scha 2019). Das Strukturgitter wird zur bildungstheoretischen Analyse von Lernfeldern, zur Sachanalyse im Rahmen der *Didaktischen Analyse* nach Klafki (1980/2007) und als heuristisches Analyseschema für qualitative Forschung genutzt. Das Konzept lässt offen, ob und wie die identifizierten Konfliktfelder bewältigt werden können und wie Lehr-Lern-Arrangements auf mikrodidaktischer Ebene umgesetzt werden können. Daher bleibt unbeantwortet, was Gestaltungskompetenz unter den Bedingungen von Nicht-Identität bedeutet.

ÄLTERE KRITISCHE THEORIE Bezugssystem: Tausch und Herrschaft				
Bildung und Gesellschaft: Gesundheitspädagogik				
Gesundheits- und Pflegewissenschaft	Perspektiven	Individuum leibgebundene Perspektive	Interaktion humanitär-pragmatische Perspektive	Institution politisch-ökonomische Perspektive
	zentrale Medien			
	Krankheitserleben Gesundheitsproblem Befund Befinden	Problem: Introspektionsfähigkeit Dilemma: Lebensqualität und Realisierung 1. I Reflexionskategorie: Leiderfahrung und Leibentfremdung	Problem: Medikalisierung Dilemma: Selbst- und Fremdwahrnehmung 1. II Reflexionskategorie: Mimesis und Projektion	Problem: Kundensouveränität Dilemma: Diagnose und Angebot 1. III Reflexionskategorie : Individualität und Standardisierung
	Helfen Beratung Therapie Assistenz	Problem: Asymmetrie Dilemma: Fachkompetenz und Laienkompetenz Empathie und Intervention 2. I Reflexionskategorie: Beziehung und Methode	Problem: Handlungskompetenz Dilemma: Teamarbeit und Konkurrenz Rolle und Person 2. II Reflexionskategorie: Selbstbestimmung und Fremdbestimmung	Problem: Verberuflichung Dilemma: Effektivität und Nachhaltigkeit 2. III Reflexionskategorie: Tradition und Emanzipation
Gesundheitswesen Strukturen Einrichtungen Finanzierung	Problem: Intransparenz Dilemma : Bedürfnis und Verwaltung 3. I Reflexionskategorie: Individuum und Organisation	Problem: Management Dilemma: Verwissenschaftlichung und Politisierung 3. II Reflexionskategorie: Humanisierung und Sozialtechnologie	Problem: Vernetzung Dilemma: Zuständigkeit und Intransparenz 3. III Reflexionskategorie: Rentabilitätsanspruch und soziale Gerechtigkeit	

Abbildung 61: Strukturgitter für die Pflege (Buchmann/Greb 2008, 309; Urheberin: Dr. Ulrike Greb)

Auch in der betrieblichen Bildung werden die *subjektiv* erlebten Arbeitssituationen bereits als Ausgangspunkt für Lernprozesse genutzt. Bauer et al. (2006) haben im Rahmen eines Modellversuchs in der chemischen Industrie (vgl. Kap. 4.1.2) ein ganzheitliches didaktisches Konzept für betriebliches Lernen entwickelt, welches anstrebt, die Ausblendung subjektivierten Handelns in beruflichen Bildungsprozessen zu überwinden (vgl. Kap. 1.4.1). Es basiert auf der Initiierung und Begleitung erfahrungsbasierter Lernprozesse am Arbeitsplatz durch reflektiertes Erleben im Sinne Deweys (1938/1997). Da dieser im Kontext der Industrieproduktion entstandene Ansatz auf universalen didaktischen Prinzipien basiert, ist er grundsätzlich auch auf andere wirtschaftspädagogische Anwendungen übertragbar (vgl. Kap. 6.2.4.2.).

Erfahrungsbasierte Reflexion nutzt auch die jüngst publizierte *Lebendige Wirtschaftsdidaktik* von Marc Casper (2021) in der Handelslehrausbildung an der Universität Hamburg. Ausgangspunkt der retrospektiven Reflexion sind markante ökonomische Handlungssituationen aus dem Berufsleben der Lehramtsstudierenden. In einer prospektiven Perspektive wird überlegt, welche Konsequenzen die zutage getretenen Spannungsfelder zwischen Ökonomie und Ökonomik (vgl. Kap. 5.1) für die künftige Lehrtätigkeit an beruflichen Schulen haben können.

6.1.4 Zusammenfassung und Standortbestimmung

Die Berufliche Bildung hat bisher nur Fragmente für ein Konzept ökonomischer Bildung vorzuweisen. Im Diskurs um berufliche Handlungskompetenz (= Bildungsziel 1) gerät die komplexe und anspruchsvolle Befähigung zur Mitgestaltung (= Bildungsziel 2–6) leicht aus dem Blick. Zur Beantwortung der Frage, welche Ansätze es bereits zur Förderung synchroner Identitätsarbeit gibt (vgl. Forschungsfrage 6.1), wurden in Kapitel 6.1.1 empirisch vorgefundene Lösungsansätze zusammengetragen, die zeigen, dass Beschäftigte häufig nicht streng im Sinne des ökonomischen Prinzips handeln, sondern in konfliktbehafteten Interaktionen vielmehr *um Identität ringen* und ein eigenes *Berufsethos* entwickeln, welches persönliche Wertmaßstäbe impliziert. In Kapitel 6.1.2 wurden in einem interdisziplinären Zugang zur Rekonstruktion erfolgreicher Bewältigungsstrategien geeignet erscheinende Handlungsmodelle vorgestellt, darunter das *Modell der balancierenden Identität* von Krappmann (1975), das *Rollenspiel Goffmans* (1959), die *Identitätsregulation* von Hausser (1995) und die *kommunikationstheoretischen Modelle* von Schulz v. Thun (2008, 2016) sowie das *Harvard-Konzept* von Fisher/Ury/Patton (2004). Die identitätstheoretischen Handlungsmodelle erwiesen sich als geeignet, Handeln in der Betriebspraxis zu rekonstruieren. Allerdings bestehen noch Forschungslücken. Beispielsweise ist bisher weitgehend unerforscht, wie Ambiguitätstoleranz gefördert werden kann (vgl. Lind 1987; Müller-Christ/Wessling 2007; Marotzki 1988).

In Kapitel 6.1.3 wurden bislang vorliegende didaktische Beiträge der allgemeinbildenden ökonomischen Bildung und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik skizziert. Hierbei kristallisiert sich heraus, dass das handlungstheoretische Lernfeldkonzept einer bildungstheoretischen Ergänzung bedarf, welche als Bezugspunkt die betriebliche Wirklichkeit hat (vgl. Zabeck 2004, 203 ff.; Vollmer/Kuhlmeier 2014; Greb 2003; Liening 2015). Didaktische Zugänge sollten hierbei folgende Anforderungen berücksichtigen:

- die theoriegeleitete Auseinandersetzung mit *real bestehenden Konflikten, Widersprüchen und Antinomien* (vgl. Greb 2003; Vollmer/Kuhlmeier 2014; Zabeck 2004; Retzmann 2006; Kutscha 2009; Huisinga/Lisop 2004);
- der *kreative und flexible Umgang mit komplexen Unwägbarkeiten* (vgl. Schlömer 2017; Fisher/Ury/Patton 2004);

- die Entwicklung *sozialer Kompetenzen* für die zugrunde liegenden Interaktionen (vgl. Krappmann 1975; Goffman 1959; Euler/Hahn 2007; Euler/Reemtsma-Theis 1999; Schulz v. Thun 2008, 2016);
- *systemisches Denken* und damit ein *interdisziplinärer Zugang* (vgl. Tramm 2014; Greb 2003; Vollmer/Kuhlmeier 2014; Retzmann 2006; Fischer/Zurstrassen 2014).

Da angesichts einer disparaten Forschungslage hier kein schlüssiges Gesamtkonzept vorgestellt werden kann, wird in Kapitel 7 ein identitätstheoretisches Leitbild berufs- und wirtschaftspädagogischer Beruflichkeit erarbeitet, welches die Integration und Einordnung didaktischer Zugänge erleichtern soll. Zuvor wird jedoch im folgenden Kapitel der Forschungsstand zur Förderung diachroner beruflicher Identitätsarbeit vorgestellt (Forschungsfrage 6.2).

6.2 Diachrone Perspektive: Ansätze zur Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz

„Die Zukunft soll man nicht voraussehen wollen, sondern möglich machen.“
(Antoine de Saint-Exupéry, 1900–1944)

In diachroner Perspektive werden synchron verarbeitete berufliche Handlungssituationen durch übersituative Verarbeitung zu einer Berufsbiografie verdichtet (vgl. Kap. 6.1.2.5). Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht ist hierbei von Interesse, wie dieser Prozess aktiv und zielgerichtet gestaltet werden kann. Welche Teilkompetenzen hierzu im Einzelnen benötigt werden, ist in Bildungsforschung und -praxis näher zu klären (vgl. Kap. 6.2.2.1). Dieses komplexe Kompetenzbündel wird in dieser Forschungsarbeit als berufsbiografische Gestaltungskompetenz bezeichnet. Hiermit ist die Fähigkeit gemeint, ein realistisches, den eigenen Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechendes, ausreichend flexibles biografisches Projekt zu entwickeln und gezielt zu verwirklichen (vgl. Kap. 6.2.2.3). Anders als die synchrone Perspektive steht die diachrone Perspektive bereits im Fokus der Bildungspolitik (vgl. Kap. 3.2.4). Hieraus resultiert ein umfangreicher Erfahrungsschatz in pädagogischen Anwendungsfeldern wie Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Erwachsenenbildung, Laufbahnberatung und Personalentwicklung. Bevor ausgewählte Konzepte vorgestellt werden, soll hier zunächst der Forschungsstand zur Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz aus Sozialisations-, Entwicklungs-, Biografie- und Berufswahlforschung zu wesentlichen relevanten Erkenntnissen verdichtet werden.

6.2.1 Die Notwendigkeit einer soziogenetischen Perspektive

6.2.1.1 Das sozialisationstheoretische Defizit

Berufsbiografische Gestaltung ist ein wichtiger Bereich menschlicher Sozialisation, wobei der Begriff *Gestaltung* bereits auf ein modernes interaktionistisches Sozialisationsverständnis hindeutet (vgl. Kap. 4.1, 4.3). Berufliche Sozialisation (einschließlich

der aktiven berufsbiografischen Gestaltung) stellt im Sinne dieser Forschungsarbeit keine Anpassungs- oder Aneignungsleistung dar, sondern einen permanenten adaptiv-konstruktiven Prozess der Ausbildung von Persönlichkeitsstrukturen in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Arbeitswelt (vgl. Leontjew 1982/2012, 81; Krüger/Lersch 1993, 89, 143–156; Lempert 2009; Hurrelmann 2006; Billett 2007; Billett/Somerville 2004). Hierbei kommt es nicht nur zu Internalisierungen, sondern auch zu Einwirkungen der Lernenden auf ihre Umwelt. Ein solches Sozialisationsverständnis ist in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik weit verbreitet. Häufig wird hierbei auf die Sozialisations- und Interaktionstheorie Hurrelmanns (2006) Bezug genommen, der psychologische und soziologische Ansätze für pädagogische Zwecke integriert. Hurrelmann begreift das lernende Subjekt als produktiven Realitätsverarbeiter der inneren und äußeren Realität (vgl. ebd., 20 ff.). Paradoxe Weise existieren viele Theorien, welche Sozialisationsprozesse beschreiben (Bourdieu 2006; Durkheim 1922/1972; Freud 1923; Lazarus/Folkman 1987; Antonovsky 1980, 1997; Bandura 1977; Skinner 1971; Parsons 1958/1973; Mead 1934/1967; Habermas 1981; Piaget 1983; Kohlberg 1995; Goffman 1959; Krappmann 1975; Hausser 1995), aber keine von ihnen wird dem o. g. Sozialisationsverständnis vollends gerecht. Dies gilt auch für die in Kapitel 6.1.2 vorgestellten identitätstheoretischen Handlungsmodelle von Krappmann (1975), Goffman (1959) und Hausser (1995). Insbesondere die Frage der komplexen Wechselwirkungen zwischen kontingenten Rahmenbedingungen und individuellen Voraussetzungen des Subjekts werden zu wenig berücksichtigt. Die konkreten *Interaktionsprozesse zwischen Subjekt und Umwelt, individuelle Entwicklungsverläufe* und der *Einfluss gesellschaftlicher Wandlungsprozesse* bleiben dadurch ungeklärt (vgl. Aufenanger 1992, 167 ff.; Hurrelmann 2006, 121 ff.; Geulen 2005, 128 ff., 243 ff.; Oevermann 1976/2012). Ein möglicher Grund für dieses Defizit besteht darin, dass diese Fragen die disziplinären Grenzen der Psychologie und Soziologie berühren. Habermas (1981, 1981a) hat in seiner *Theorie kommunikativen Handelns* den elaboriertesten Versuch unternommen, verschiedene Theoriestücke zu einer ganzheitlichen Sozialisations- und Interaktionstheorie zu integrieren. Sie vernachlässigt jedoch zwei Aspekte, die für berufliche Bildung unverzichtbar sind: das instrumentelle Handeln und psychodynamische Prozesse im Individuum (vgl. Hurrelmann 2006, 107 ff.). Die Anforderungen an eine Metatheorie der Sozialisation (auch Theorie der Bildungsprozesse des Subjekts genannt) hat Oevermann (1976/2012) formuliert. Zur Integration psychologischer und soziologischer Ansätze ist das Subjekt als in der Struktur der sozialisatorischen Interaktion sozial konstituiert zu begreifen, d. h. die soziale Struktur begünstigt oder behindert nicht nur ohnehin stattfindende Entwicklungsprozesse – wie es in strukturgenetischen entwicklungspsychologischen Theorien (vgl. Piaget 1983 ; Kohlberg 1995) angenommen wird – sondern sie ist für deren Ablauf konstituierend und kann damit auch Individuierungsprozesse erklären. In der sozialisatorischen Interaktion müsse das epistemische Subjekt sensu Piaget zur empirischen autonom handlungsfähigen, mit sich selbst identischen Person transformiert werden. Hoff/Lappe/Lempert (1982) stellen sozialisationstheoretische Überlegungen für den beruflichen Bereich an. Sie betonen analog Oevermanns Sozialisationsverständnis, dass die komplexe Wechselwirkung zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und entwicklungsförderlichen und -hemmenden Merkmalen des Arbeits-

platzes (vgl. Kap. 3.1.4) über Qualität und Richtung der Berufsbiografien entscheide. Dabei sei seitens der Erwerbstätigen die Fähigkeit entscheidend, angemessen und flexibel auf situative Faktoren im Sinne Krappmanns Identitätsbalance (vgl. Kap. 6.1.2.2) zu reagieren. Von hoher Bedeutung ist demnach die Frage, ob diese Fähigkeit bereits in der vorberuflichen Sozialisation entwickelt wurde.

Geulen (2005, 243 ff.) sucht angesichts des sozialisationstheoretischen Defizits nach Synergien zwischen Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie. Hierbei stellt er fest, dass es eine Fülle empirischer Sozialisationsforschung gibt, welche prominenten und breit rezipierten Entwicklungstheorien widerspricht (vgl. auch Hurrelmann 2006, 113 f.). Insbesondere Annahmen von universalen Entwicklungsverläufen, -stufen und -aufgaben sind demnach nicht ohne Weiteres haltbar, da sie empirisch belegte Individuierungsprozesse nicht erklären. Er zieht es vor, von *Weichenstellungen bzw. Entscheidungspunkten* zu sprechen, welche neben den von Havighurst (1974) identifizierten Entwicklungsaufgaben auch unvorhergesehene kritische Lebensereignisse umfassen (vgl. Geulen 2005, 259 ff.). Sein Modell berücksichtigt die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und geht davon aus, dass frühe Entscheidungen nicht reversibel, aber durch Folgeentscheidungen korrigierbar sind. Hierbei gelte als empirisch gesichert, dass die Erfahrung an frühen Entscheidungspunkten das Entscheidungsverhalten an späteren Weichen in negativer (z. B. Trauma) wie in positiver (z. B. Resilienz) Hinsicht beeinflusst. Dieses Modell führt zu sehr individuellen Biografien.

Die Erziehungswissenschaft greift zunehmend auf biografische Ansätze (vgl. Kap. 5.2.2.5) sowie das Konzept des Subjekts als produktiven Realitätsverarbeiter von Hurrelmann (s. o.) zurück. Böhnisch et al. (vgl. 2009, 18 ff.) kritisieren jedoch, dass diese Ansätze im Vermittlungsgeschehen zwischen Gesellschaft und Subjekt die gesellschaftlichen Einflüsse vernachlässigen, die für das Subjekt erhebliche Hürden darstellen können. Als Beispiel für sozio-kulturelle Determination ziehen die Autoren Bourdieus Habituskonzept heran (vgl. ebd., 34 ff.; Bourdieu 2006, 2012; Kap. 3.2.6.2). Sie lenken daher den Blick auf gesellschaftliche *Sozialisationsregimes*, welche vor allem durch *Entgrenzungerscheinungen* in den Bereichen Arbeit, Technik, Bildung und Politik geprägt seien und Bewältigungsaufforderungen für das Subjekt darstellten (vgl. Kap. 2.3.3). Die Autoren begreifen Sozialisation daher vorrangig als *Bewältigungsgeschehen*, bei dem es darum geht, in herausfordernden Lebenslagen – welche sowohl Ausgangslage als auch Produkt menschlichen Handelns sind – *handlungsfähig* zu bleiben bzw. wieder zu werden. Wesentliche Antriebskraft sei das Streben nach Selbstbehauptung im Sinne von *Selbstwertgefühl*, sozialer *Anerkennung* und erfahrener *Selbstwirksamkeit* (vgl. ebd., 40 f.). Diese Perspektive ermögliche es, tiefenpsychologische Antriebsdynamiken und soziale Konstellationen aufeinander zu beziehen (vgl. ebd., 64 f.). Die Variablen dieses Bewältigungsgeschehens (Sozialisationsregime, Lebenslage, Habitus, kulturell geprägte Aneignungsmuster) sehen Böhnisch et al. (2009) gleichermaßen als Anknüpfungspunkte der ‚intentionalen Entwicklungsregulation‘. Dies sei der Versuch, durch Bewältigungsaufforderungen angestoßene Entwicklung günstig zu beeinflussen (vgl. ebd., 34, 42 f.).

Die Kritiker sind sich in folgenden Punkten einig:

- Sie verstehen Berufsbiografien als Individuierungsprozesse.
- Sie begreifen diese als Resultat der Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt.
- Sie gehen hierbei davon aus, dass die Rahmenbedingungen eine Restriktion darstellen, aber auch gezielt durch die Betroffenen gestaltbar sind.

6.2.1.2 Der entwicklungspädagogische soziogenetische Ansatz Aufenangers

Während sich die Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung dafür interessieren, ob Entwicklung und Sozialisation einer bestimmten Logik folgen, stellt sich aus Sicht der Erziehungswissenschaft die Frage, wie sich die Entwicklung der Lernenden in Hinblick auf pädagogische Ziele beeinflussen lässt. Entwicklung wird hier verstanden als ‚die Summe der Lernprozesse eines Individuums‘ (Aebli 1981, 352) und findet über die gesamte Lebensspanne statt (vgl. Super 1994, 237; Hirschi 2013, 28 f.; Sturm 2008; Böhnisch et al. 2009, 42 f.). Sie ist kein vorbestimmter Reifeprozess, sondern ein aktiver Interaktionsprozess zwischen Subjekt und Umwelt (vgl. Ratschinski 2012, 136; Schneider/Lindenberger 2018, 32 ff.; Hohner 2006, 31 ff.). Eigene Voraussetzungen und altersnormierte gesellschaftliche Erwartungen müssen dabei kontinuierlich austariert werden. Da berufsbiografische Gestaltung ein wichtiger Bestandteil der persönlichen Entwicklung ist, sind entwicklungspädagogische Ansätze von hoher Relevanz für diese Arbeit. Der Entwicklungspädagoge Aufenanger (1992) bemängelt in seiner Habilitationsschrift ebenfalls, dass die Entwicklungsbedingungen und die soziale Dimension der Lernprozesse zu wenig aufgeklärt werden (vgl. ebd., 167 ff.). Um dieses Desiderat auszuleuchten, plädiert er – entsprechend der Forderungen Oevermanns (1976/2012) – für einen *soziogenetischen Ansatz* (vgl. ebd., 173 ff.), der das sich entwickelnde Subjekt als sozial konstituiert begreift und die soziale Interaktion als zentralen Lern- und Handlungsmodus begreift. Hierfür knüpft er an die *Pädagogische Anthropologie* Roths (1971, 1971a) an. Dieser trug seinerzeit den entwicklungspädagogischen Forschungsstand zusammen. Für die anzustrebenden Veränderungen der Persönlichkeitsstrukturen führte Roth den Kompetenzbegriff in die Erziehungswissenschaft ein. Die von ihm beschriebene Struktur Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz (vgl. Roth 1971a, 180) prägt bis heute die beruflichen Rahmenlehrpläne (vgl. KMK 2011, 15). Roths Grundlegung blieb aber leider – abgesehen von der in Kapitel 2.4 dargestellten Bildungsgangforschung – in der Erziehungswissenschaft ohne nennenswerte bildungspraktische Relevanz. Aufenanger plädiert dafür, den Erkenntnisstand der Entwicklungspädagogik weiterzuentwickeln, um ihn für die Gestaltung von Bildungsprozessen nutzen zu können. Zu diesem Zweck seien die

1. kompetenztheoretische Struktur des entwickelten Subjekts,
2. die Entwicklungsbedingungen und
3. die Möglichkeiten pädagogischer Intervention

zu bestimmen (vgl. ebd., 29). Hierzu knüpft er an die strukturgenetischen Arbeiten Noam Chomskys (1986) für die Sprachentwicklung, Jean Piagets (1983) für die Entwicklung des logischen Denkens und Lawrence Kohlbergs (1995) für die Entwicklung

des moralischen Urteilsvermögens an (vgl. Aufenanger 1992, 45–172). Diesen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie die Struktur der sich entwickelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten ebenso beschreiben wie Stufen zu deren Entwicklung (zu deren empirischer Widerlegung vgl. Kap. 6.2.1.1). Das Kind sieht Aufenanger als *rekonstruierenden Hermeneuten*, welcher den erfahrenen Interaktionen mit Bezugspersonen hypothetisch Bedeutungen beimisst. Diese werden in anschließenden Interaktionen auf ihre Tragfähigkeit geprüft. Als die zwei wesentlichen Möglichkeiten der pädagogischen Intervention sieht er die *Als-ob-Unterstellung von Autonomie* und die *stellvertretende Deutung*. Das heißt, dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten, sich zu erproben, indem die angestrebte Autonomie in Interaktionen simuliert wird. Die Bezugspersonen geben den Lernenden hierfür einen geschützten Rahmen sowie Feedback durch Deutungsangebote. Die Lernenden können so prüfen, ob sie sich mit diesen Deutungsangeboten verstanden fühlen, um sie in künftige Interaktionen einbringen zu können (zur didaktischen Konkretisierung vgl. Kap. 6.2.4). Im folgenden Kapitel wird der Forschungsstand zu den drei von Aufenanger aufgeworfenen Fragen zusammengetragen, um seine Annahmen durch vorliegende Forschungsbefunde zu rechtfertigen. Hierbei erfolgt auch eine theoretische Modellierung, um die Erkenntnisse disziplinübergreifend für unterschiedliche pädagogische Kontexte nutzbar zu machen. Zunächst werden Entwicklungsziele und -bedingungen erörtert, bevor die Möglichkeiten pädagogischer Intervention diskutiert werden. Als wesentliche Entwicklungsziele werden *Übergangsbewältigungskompetenzen* und ein *berufliches Selbstkonzept* mit zukunftsorientiertem Projektcharakter identifiziert.

6.2.2 Berufsbiografisch relevante Entwicklungsziele

„Ohne dass einmal etwas schiefging, ist nie einer Meister geworden.“
(Russische Weisheit)

6.2.2.1 Ein beruflich und berufsbiografisch handlungsfähiges Subjekt

Die Gestaltung einer Berufsbiografie setzt voraus, dass die betreffende Person in einem sich wandelnden beruflichen Kontext handlungsfähig ist und bleibt. Nach Oevermann ist

das sozialisierte Subjekt als eine Person zu bezeichnen, die der logischen und moralischen Urteilsfähigkeit, des kumulativen Lernens und synthetischen Erfahrungsurteils, der Selbstreflexion und Normenkritik, der Artikulation eigener Bedürfnisse, des strategischen Handelns und des adäquaten Ausdrucks unmittelbarer Affektionen fähig ist. (Oevermann, 1976/2012, 180; vgl. Aufenanger 1992, 37 ff.)

Dies bedarf für den Bereich der berufsbiografischen Gestaltung einer Präzisierung. Auch die von der EU formulierten Empfehlungen für Schlüsselkompetenzen für das Lebenslange Lernen (vgl. Kap. 3.2.4.1) sind zu unspezifisch, da sie allumfassend sind. Auf europäischer Ebene werden berufsbiografische Gestaltungskompetenzen als *Career Management Skills* bezeichnet. Sie sind folgendermaßen definiert: „[...] a range of competences which provide structured ways for individuals and groups to gather,

analyse, synthesise and organise self, educational and occupational information, as well as the skills to make and implement decisions and transitions“ (ELGPN 2012, 21).

Ihre Konkretisierung ist den Nationalstaaten vorbehalten (vgl. Thomsen 2014). Hierzu sind die Erkenntnisse der Berufswahl-, Laufbahn- und Übergangsforschung hilfreich (vgl. Kap. 6.2.5). Zur Bewältigung beruflicher Übergänge ist ein bestimmtes Bündel an Wissen, Fähigkeiten und Bereitschaften erforderlich, welches im Diskurs als Berufswahlkompetenz¹¹ (englisch *vocational maturity*) bezeichnet wird (vgl. Hartkopf 2013, 46; Driesel-Lange et al. 2013, 286 ff.; 2010; Super 1994, 223) und an der ersten Schwelle erst noch entwickelt werden muss (vgl. Jung/Oesterle 2010, 185; Jung 2011, 9), um im Laufe der Berufsbiografie zur Bewältigung von Diskontinuitäten verfügbar zu sein. In einer lebenslangen Perspektive ist der Begriff *Berufswahlkompetenz* daher unpassend, denn vielmehr handelt es sich um *Übergangsbewältigungs- bzw. Transitionskompetenzen*. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wird die Bezeichnung *berufsbiografische Gestaltungskompetenz* bevorzugt, um die Relevanz für die gesamte Berufsbiografie zu betonen.

Die Berufswahltheorie Supers (vgl. Kap. 6.2.2.2) war Ausgangspunkt zur Entwicklung von Instrumenten zur Feststellung verschiedener Dimensionen der Berufswahlkompetenz (vgl. Crites/Savickas 1996; Thompson/Lindemann et al. 1981; Hartkopf 2013, 50 ff.; Seifert/Eder 1985; Seifert/Stangl 1986), welche in jüngerer Zeit weiterentwickelt wurden (Kaak et al. 2013; Ratschinski 2012; Ratschinski/Struck 2012). Dabei gibt es kein übereinstimmendes Verständnis des Konzepts Berufswahlkompetenz und seiner Struktur (vgl. Hartkopf 2013, 45 f.; Ratschinski 2012, 135; Busshoff 1998, 71 ff.). Tab. 9 stellt verschiedene Berufswahlkompetenzmodelle im Vergleich dar¹². Das *Career Development Inventory* von Thompson/Lindemann et al. (1981) berücksichtigt die kognitiven Dimensionen *Wissen über die Arbeitswelt* und *Wissen über das bevorzugte Berufsfeld* sowie drei Dimensionen der *Selbstregulationsfähigkeit* (*Karriereplanung*, *Explorationsbereitschaft* und *Entscheidungsfähigkeit*). Das *Thüringer Berufsorientierungsmodell* (vgl. Driesel-Lange 2010a; Kaak et al. 2013; Kap. 6.2.5.2) sammelt relevante Dimensionen und ordnet sie den Kategorien *Wissen*, *Motivation* und *Handeln* zu. Eine ähnliche Kategorisierung nimmt auch die EU vor, welche zwischen *knowledge*, *attitudes* und *skills* unterscheidet (vgl. ELGPN 2012, 85). Nohl (2009) erarbeitet ihr Kompetenzmodell auf Basis des Erkenntnisstandes der Übergangsforschung. Sie betont die große Bedeutung von *Stressbewältigungskompetenzen* wie Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugungen, Optimismus, Resilienz und Ambiguitätstoleranz. Diese würden besonders zu Beginn eines Übergangs benötigt, in der (bisweilen abrupt und ungeplant) eine Loslösung von Vertrautem erforderlich sei, welches sich als nicht mehr ausreichend zur Bewältigung aktueller Anforderungen erweise (vgl. ebd., 104 ff.; Wolf/Kastner 2006). Auch Ratschinski (2014) betont speziell für die Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher die Relevanz solcher Kompetenzen (vgl. Kap. 3.2.6.2). In

11 Nicht zu verwechseln mit dem in Deutschland häufig normativ verwendeten Begriff der *Ausbildungsreife*, der einen Katalog wünschenswerter Fähigkeiten und Kompetenzen aus Sicht der Arbeitgeber darstellt (vgl. Reetz/Kuhlmeier 2013a, 2013; Schulte 2018; Bundesagentur für Arbeit 2009).

12 Die von Munz et al. (2005a) und Wolf/Kastner (2006) ermittelten berufsbiografischen Gestaltungskompetenzen sind in die Arbeiten von Nohl (2009) eingeflossen und werden daher nicht separat dargestellt.

der letzten Spalte der Tabelle sind den Kompetenzdimensionen die entsprechenden kognitiven, motivationalen und handlungsregulatorischen Elemente des Identitätsregulationsmodells von Hausser (1995; Kap. 6.1.2.5) zugeordnet. Hierdurch wird erkennbar, dass die in der Berufswahlforschung diskutierten Kompetenzbündel im Wesentlichen jene sind, welche für die psychische Regulation der Identität benötigt werden. Bei Hausser (1995) wird schon wie bei Deci/Ryan (vgl. Kap. 3.1.4.1) deutlich, dass das *Selbsterhaltungsbedürfnis* des Menschen die *motivationale Quelle* selbstgesteuerter Entwicklung ist (s. Fettdruck).

Tabelle 9: Dimensionen berufsbiografischer Gestaltungskompetenz

	Thompson/Linde- mann et al. 1981	Kaak et al. 2013	Nohl 2009	Hausser 1995
WISSEN	Wissen über das bevorzugte Berufsfeld	Selbstwissen	Biografische Kompetenz <ul style="list-style-type: none"> • Reflexivität • Bilanzierung • Laufbahnidentität 	Selbstkonzept <ul style="list-style-type: none"> • Biografische Kontinuität • Individualität • Echtheit
	Wissen über die Arbeitswelt	Bedingungswissen Konzeptwissen		Ökologische Konsistenz
MOTIVATION	Entscheidungsfähigkeit	Entscheidungskompetenz* Betroffenheit	Entscheidungskompetenz Sinnfindung Selbstmanagement <ul style="list-style-type: none"> • Zielkompetenz • Selbstführung • Emotionale Kompetenz 	Selbstwert <ul style="list-style-type: none"> • Sinn/Erfüllung • Wohlbefinden • Selbstachtung • Selbstzufriedenheit Innere Verpflichtung Selbstanspruch als motivationale Quelle
HANDELN	Karriereplanung Exploration	Planungskompetenz* Exploration Steuerung Eigenverantwortung*	Autogenetische Kompetenz	Selbstständigkeit Unabhängigkeit
		Problemlösen Offenheit*	Salutogenetische Kompetenz Ressourcenorientierte Handlungskompetenz	Erklärbarkeit Vorhersehbarkeit Beeinflussbarkeit
		Stressmanagement Zuversicht*	Stresskompetenz <ul style="list-style-type: none"> • Selbstwirksamkeit • Kontrollüberzeugung • Optimismus Anpassungskompetenz <ul style="list-style-type: none"> • Ambiguitätstoleranz • Resilienz • Ressourcenkompetenz <ul style="list-style-type: none"> – psychische – soziale – materielle 	Selbsterwertherstellung und Realitätsprüfung

* Die Zuordnung wurde für die bessere Vergleichbarkeit von der Verfasserin geändert.

Die für die Identitätsarbeit unverzichtbaren *sozialen Kompetenzen* sind in den vorgestellten psychologisch ausgerichteten Kompetenzmodellen nicht explizit genannt (wohl aber bei Wolf/Kastner 2006, 128). In dieser Arbeit wurde bereits an mehreren Stellen deutlich, dass Dimensionen wie Selbstkonzept, Selbstwert, Kohärenzgefühl und Resilienz erst durch soziale Interaktion und damit verbundene Feedback- und Anerkennungsprozesse entstehen (vgl. Kap. 3.1.5, 3.1.7). Nohl (vgl. 2009, 183 ff.) betont daher die Bedeutung *sozialer Ressourcen* sowie der Fähigkeit, diese zu mobilisieren. Empirische Studien bestätigen, dass diese den Selbstwert stärken und förderlich für die Ausbildung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz sind (vgl. Gille/Sardebiermann 2011; Atac et al. 2018; Kap. 3.2.6.2).

Die kognitive Kategorie *Selbstkonzept* verweist darauf, dass Berufswahlkompetenz ohne einen fachlich-qualifikatorischen Kern nicht denkbar ist (vgl. hierzu die identitätsstiftende Funktion beruflicher Qualifikation in Kap. 3.1.3.3, 3.1.4.1 sowie Achtenhagen/Lempert 2000, 38 ff.). Die Übergangskompetenzen dienen der Aus- und Weiterbildung eines *beruflichen Selbstkonzepts* (vgl. Super 1994). Während die Suche nach einem geeigneten Berufsfeld für Berufseinsteiger/-innen eine zentrale Entwicklungsaufgabe ist, deutet die empirische Studie von Wolf/Kastner (vgl. ebd. 2006, 128 f.) darauf hin, dass überfachlichen Kompetenzen wie Einstellungen, emotionaler Kompetenz und Selbstregulationsfähigkeit zu späteren Zeitpunkten in der Berufsbiografie eine stärkere Bedeutung zukommt. Es geht weniger darum, das Qualifikationsprofil neu zu erfinden, als es erfolgreich zu bilanzieren und zu vermarkten (vgl. Nohl 2009, 203 f.). Das berufliche Selbstkonzept wird im folgenden Kapitel detailliert betrachtet.

6.2.2.2 Das berufliche Selbstkonzept (Super)

Um Veränderungen gezielt im Sinne eigener Ziele anstreben zu können, ist handlungstheoretisch ein *operatives Abbildsystem* erforderlich (vgl. Kap. 5.2.2.5). Aus identitätstheoretischer Sicht dient es dazu, dass sich die Handelnden ihrer aktuellen und angestrebten beruflichen Identität sowie der Rahmenbedingungen bewusst werden, um tragfähige Handlungsoptionen entwickeln zu können (vgl. Faulstich/Bracker 2014). Hierbei ist zwischen zahlreichen Widersprüchen eine Konsistenz herzustellen. Chancen und Risiken müssen abgewogen werden (vgl. Keupp et al. 2013; Kap. 5.2.4). Das in Kapitel 6.1.2.5 skizzierte Modell der Identitätsregulation von Hausser (1995) stellt ein solches operatives Abbildsystem dar. Es umfasst nicht nur kognitive Vorstellungen von der eigenen Person und den Rahmenbedingungen, sondern auch motivationale Antriebe und Überzeugungen von der eigenen Handlungsfähigkeit. Hausser's Modell kann mithilfe der Berufswahltheorie Supers (1994) über die *Entwicklung des beruflichen Selbstkonzepts über die Lebensspanne* für den Bereich der berufsbiografischen Gestaltung weiter konkretisiert werden. Eine zentrale Idee vieler Berufswahltheoretiker einschließlich Super ist, dass berufsbiografische Entscheidungen normativ in ein übergeordnetes Selbstkonzept zu integrieren seien, durch das der Beruf dem Leben Sinn verleihe und einen maßgeblichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und Arbeitszufriedenheit leiste (vgl. Kaak et al. 2013, 287 f.; Hirschi 2013, 35 f.; Super 1994, 224; Gottfredson 1981, 548 ff.). Diese Prämisse deckt sich mit dem Verständnis beruflicher Identität in dieser Forschungsarbeit (vgl. Kap. 1.4.6). Da der Beruf maß-

geblich die Stellung einer Person in der Gesellschaft bestimmt, ist die Entwicklung eines beruflichen Selbstkonzepts für die Identitätsarbeit von zentraler Bedeutung (vgl. Kap. 4.1.1, 4.1.2; Gottfredson 1981, 556; Super 1994).

Die Auffassungen über die Struktur des Selbstkonzepts sind in der Literatur vielfältig (vgl. Hausser 1995, 27). In der Berufswahlforschung wird unter Selbstkonzept meist die Gesamtheit der Vorstellungen einer Person über sich selbst verstanden. Es kann von der Fremdwahrnehmung und objektiv vorhandenen Eigenschaften abweichen (vgl. Gottfredson 1981, 546 f.; Shavelson et al. 1976, 409 f.). Ein weit rezipiertes Modell der Selbstkonzeptstruktur findet sich bei Shavelson et al. (1976, 413). Das übergeordnete Selbstkonzept speist sich demnach aus Teilkonzepten, die aus unterschiedlichen Lebensbereichen wie Schule, Freunde, Familie etc. entstehen (vgl. hierzu das Zusammenwirken dieser Lebensbereiche bei Bronfenbrenner in Kap. 6.2.3.2). Es setzt sich aus Aspekten wie Geschlecht, sozioökonomischem Status, Fähigkeiten, Intelligenz, beruflichen Interessen, Kompetenzen, Religion, Werten, Zielen, Einstellungen etc. zusammen (vgl. Gottfredson 1981, 548; Super 1994, 217 f.; Ratschinski 2009, 53). Selbstkonzepte sind je nach Entwicklungsstand unterschiedlich differenziert, stabil und klar ausgeprägt (vgl. Gottfredson 1981, 547, 554–556; Shavelson et al. 1976, 411; Schneider/Lindenberger 2018, 570 ff.; Marcia 1966). Sie können auch diffus sein oder sich in einem Moratorium befinden (vgl. Marcia 1966; Erikson 1966, 153 ff.). Gottfredson (1981, 549) unterscheidet das nach außen gerichtete *soziale Selbstkonzept*, das die Rolle der Person in der Gesellschaft z. B. durch Geschlecht, Status, Fähigkeiten bestimmt, sowie das nach innen gerichtete *psychologische Selbstkonzept*, welches persönliche Ziele, Einstellungen, Interessen, Werte umfasst (vgl. Ratschinski 2009, 54). Eine ähnliche Unterscheidung trifft Mead (1934/1967, 173 ff.) mit dem nach außen erkennbaren *ME* und dem inneren *I* (vgl. Kap. 3.1.5.3).

Die Beschreibung persönlicher Merkmale stellt die *kognitive Komponente des Selbstkonzepts* dar. Entsprechend Haussers Modell der Identitätsregulation gibt es aber auch eine *affektive Komponente* und eine *Handlungskomponente*. Die Bewertung der Merkmale und die Zufriedenheit mit sich selbst stellen die affektive Komponente in Form des *Selbstwertgefühls* dar. Die Handlungskomponente wird als *Selbstwirksamkeit* bezeichnet und meint die subjektive Einschätzung des eigenen Handlungspotenzials (vgl. Ratschinski 2011). Hausser (1995) verwendet den Begriff Selbstkonzept nur für den kognitiven Aspekt, um den Begriff klarer vom Identitätsbegriff abzuheben, der die übersituative Verarbeitung von Erfahrungen umfasst und das Selbstkonzept speist. Das Selbstkonzept kann als Momentaufnahme verstanden werden, während Identitätsregulation im Sinne Haussers den komplexen Prozess der Entstehung und Veränderung von Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugungen umfasst und hierfür zwingend auf soziale Bestätigung sensu Krappmann (1975) angewiesen ist (zum Zusammenwirken dieser Aspekte vgl. auch den *Sense of coherence* bei Antonovsky in Kap. 3.1.6). Da Supers Ansatz Grundlage für die Operationalisierung des Konzepts der Berufswahlkompetenz war (vgl. Kap. 6.2.2.1), ist er zugleich entwicklungs- und kompetenzorientiert.

Super (1994) hat anders als Erikson (vgl. 1966; Krappmann 1997) schon in den 50er-Jahren erkannt, dass die Herausbildung beruflicher Identität keine einmalige

Aufgabe des Jugendalters, sondern eine lebenslange ist. Allerdings ging er ähnlich wie die Identitätstheorie Eriksons noch von verschiedenen Entwicklungsphasen aus, welche eng mit beruflichen Statuspassagen (vgl. Super 1994; Heinz 1995, 127 ff.) verknüpft sind. Hier wird implizit eine idealtypische Berufsbiografie unterstellt (vgl. Kap. 3.2.1). In einer soziogenetischen Perspektive muss berufliche Identität jedoch flexibel auf unterschiedliche bzw. sich verändernde Umweltbedingungen reagieren können (vgl. Hoff/Lappe/Lempert 1982, 519; Heinz 1995, 64 ff.). Insofern hat Supers Theorie wenig Erklärungskraft für die Entwicklung beruflicher Identität unter den Bedingungen gesellschaftlichen Wandels. Hierzu hilft ein Blick auf die identitätstheoretischen Überlegungen Giddens' (1991), welcher sich intensiv mit den Konsequenzen der aktuellen gesellschaftlichen Trends für die (berufliche) Identitätsarbeit auseinandergesetzt hat und hierbei die aktive Rolle der Betroffenen betont.

6.2.2.3 Ein reflexives berufsbiografisches Projekt (Giddens)

Giddens (1984/2017, 174 ff.) sucht nach einem dritten Weg zwischen strukturfunktionalistischem und interpretativem Paradigma, indem er die Wechselwirkung zwischen Struktur und Handeln aufzuklären versucht. Hierdurch gibt sein Ansatz wertvolle Hinweise, wie die im Bildungsauftrag der Berufsschulen geforderte Befähigung zur Mitgestaltung der Gesellschaft interpretiert werden kann (vgl. Kap. 4.3, 5.3).

Schon Mead hatte dazu aufgefordert, sich nicht nur mit der Reproduktion sozialer Verhältnisse zufriedenzugeben (1934/1967, 168):

„If we take the attitude of the community over against our own responses, that is a true statement, but we must not forget this other capacity, that of replying to the community and insisting on the gesture of the community changing. We can reform the order of things, we can insist on making the community standards better standards.“

Die bisherige Rezeption des Symbolischen Interaktionismus in der Erziehungswissenschaft fokussiert jedoch häufig die Entstehung des *ME* (vgl. Kap. 5.2.2.1). Die Beschaffenheit des *I* und die damit verbundenen intrapsychischen Vorgänge werden kaum beleuchtet. Auch handelt es sich beim *I* eher um eine passive Instanz, welche soziale Identifikationsangebote bewertet. Die Möglichkeit, selbst Identitätskonstruktionen zu entwerfen, kommt hierbei zu kurz (vgl. Krüger 1985, 99 ff.; Stroß 1991, 10–23). Schon Krappmann (1975, 21 f.) kritisierte, dass Mead die *I*-Komponente der Identität nur unzureichend beleuchte. Giddens (1984/2017, 14 ff.) setzt bei dieser Kritik an.

Bei seinen identitätstheoretischen Überlegungen (vgl. Giddens 1991) skizziert er zunächst anknüpfend an die Überlegungen zur Risikogesellschaft Ulrich Becks (1986) die Herausforderungen der modernen Gesellschaft, die das Individuum zu bewältigen hat:

- die unmittelbare Einwirkung globaler Ereignisse auf die Privatsphäre, wie z. B. Migrationsbewegungen, die Finanzkrise etc. (vgl. Giddens 1991, 21 ff.);
- die Ausgliederung ehemals lebensweltlicher Angelegenheiten in Institutionen (z. B. Altenheime, Krankenhäuser) und abstrakte Systeme wie z. B. die Sozialversicherung oder das Finanzsystem (vgl. ebd., 144 ff.);

- die damit einhergehende Zunahme administrativer Überwachung (vgl. ebd., 149) sowie die Abhängigkeit von Expertenwissen (vgl. ebd., 137);
- die Entstehung globaler existenzbedrohlicher Risiken, wie z. B. nukleare Technologie und Klimawandel (vgl. ebd., 109 ff.);
- die verwirrende Vielfalt an Kommunikationsangeboten (vgl. ebd., 23);
- eine ebenso hohe Anzahl an Handlungsoptionen (vgl. ebd., 80).

Giddens beschreibt, wie Individuen unter Berücksichtigung der vielfältigen Optionen und Zwänge, die aus den eingangs skizzierten Rahmenbedingungen resultieren, ein reflexives Zukunftsprojekt ihrer selbst (vgl. ebd., 31) entwickeln: „The self is seen as a reflexive project, for which the individual is responsible. We are, not what we are, but what we make of ourselves“ (ebd., 75; vgl. auch Mollenhauer 1991, 155 ff.).

Junge Menschen wählen ihren Beruf demnach nicht aus vorgefertigten Berufsschablonen (vgl. Krappmann 1997, 79; Bories 2013, 94 ff.), sondern gestalten ihren individuellen beruflichen Werdegang kreativ. Es wird ein roter Faden zwischen aufeinander folgenden Interaktionssituationen hergestellt (vgl. die übersituative Verarbeitung situativer Erfahrungen bei Hausser 1995 in Kap. 6.1.2.5 sowie Krappmann 1975, 42 ff. in Kap. 6.1.2.2). Hierbei geht es Giddens um die Wahrung der Authentizität: „The moral thread of self-actualisation is one of authenticity, based on being true to oneself“ (Giddens 1991, 78).

In seiner *Theorie der Strukturierung* (Giddens 1984/2017) hatte er bereits darauf hingewiesen, dass die als Restriktion empfundenen Rahmenbedingungen Ergebnis des Handelns von Subjekten sind und Subjekte durch ihr Handeln immer auch selbst zu deren Entstehung beitragen (vgl. ebd., 25 ff., 176 ff.). Hierbei könnten sie sie festigen, indem sie die bestehenden Grundsätze replizierten, oder aber gestalten, indem sie Handlungsspielräume nutzten, um die Umwelt im Sinne persönlicher Ziele zu gestalten (vgl. Nummer-Winkler 1991; Gottfredson 1981, 2004). Hierdurch verfügten die handelnden Individuen über eine gewisse Macht im Sinne umgestaltenden Vermögens. Insofern seien auch angebliche ökonomische Sachzwänge zu relativieren (vgl. Ulrich 2001; Giddens 2017/1984, 179 ff.), denn sie resultierten nach Giddens immer daraus, dass sich die Handelnden zuvor gewissen Gesetzmäßigkeiten freiwillig unterworfen hätten:

„To ‚have no choice‘ does not mean that action has been replaced by reaction [...] But some very prominent schools of social theory [...] have not acknowledged the distinction. [...] They have supposed that constraints operate like forces in nature [...] Expressing these observations in another way, we can say that action logically involves power in the sense of transformative capacity.“ (Giddens 2017/1984, 15; vgl. auch Tafner 2015, 645 ff.)

Folgendes Beispiel veranschaulicht dies: Wenn beklagt wird, dass heute beide Eheleute berufstätig sein müssen, um den Lebensunterhalt der Familie zu finanzieren, sind zuvor bereits Entscheidungen über den angestrebten Lebensstandard in Hinblick auf Wohnraum, Urlaub, Mobilität getroffen worden. Ein Konsumverzicht könnte zu einer erheblichen Erweiterung der Handlungsspielräume führen (vgl.

Schneidewind et al. 2013). Die Einschränkung auf im unmittelbaren sozialen Umfeld vorherrschende Lebensstile kann durch das verringerte Spektrum an Handlungsoptionen zu erlernter Hilflosigkeit mit negativen Auswirkungen auf die psychische Gesundheit führen (vgl. Peterson/Seligman 1984; Seligman 1975/2016). Giddens (1991, 196 ff.) sieht insbesondere in der *Kommodifizierung konsumorientierter Lebensstile* in der kapitalistischen Gesellschaft eine Bedrohung für die Entwicklung einer authentischen Identität (vgl. Kap. 5.2.5). Auch Krappmann (1975, 64 ff.) weist darauf hin, dass das Gestaltungspotenzial in einer von Rationalität geprägten Gesellschaft oft nicht genutzt wird, sondern stattdessen sozial erwünschte (falsche) Identitäten gelebt werden.

Eine authentische Positionierung der Handelnden zur Außenwelt in Form eines reflexiven Projektes setzt jedoch voraus, dass diese ihre persönlichen Werte als Basis für die zu treffenden Entscheidungen klären (vgl. Gerholz/Sloane 2010, 108 f.; Kap. 5.1.6). Hierdurch wird das Persönliche politisch, da mit der Wahl eines bestimmten Lebensstils bestehende Strukturen infrage gestellt werden. Giddens (1991, 209) zitiert hierzu Roszak (1979, XXVIII): „We live in a time when the very private experience of having a personal identity to discover, a personal destiny to fulfil, has become a subversive political force of major proportions.“

Insgesamt ist eine hohe Übereinstimmung mit den Überlegungen Krappmanns erkennbar, dem es in Abgrenzung zu anderen Identitätstheorien ebenfalls um „[...] biographische Organisation, subjektive Interpretation diskrepanter Erwartungen sowie Autonomie gegenüber Zwängen [...]“ (ebd. 1975, 20) geht. Krappmann wählt jedoch einen interaktionstheoretischen Zugang, der den Umgang mit der synchronen Perspektive von Identitätsarbeit fokussiert, während Giddens eine psychoanalytische Perspektive wählt, die die diachrone Perspektive der Identitätsarbeit in den Blick nimmt.

Nachdem der Begriff *berufsbiografische Gestaltungskompetenz* als Entwicklungsziel näher bestimmt wurde, wird nun ein Blick auf die Bedingungen gelenkt, die ihre Entwicklung begünstigen. Hier sind einerseits entwicklungspädagogisch relevante Lebensphasen, andererseits Voraussetzungen in der Lernumgebung zu betrachten.

6.2.3 Entwicklungsbedingungen diachroner Identitätsarbeit

6.2.3.1 Identitätskrisen als Entwicklungsanlass

Aus verschiedenen Forschungslinien ist bekannt, dass Entwicklungsschübe besonders bei der *erfolgreichen Bewältigung* von Situationen beobachtet werden, in denen *Identitätskrisen* in Form von Diskrepanzen zwischen externen Anforderungen und inneren Voraussetzungen auftreten. Hier sind zu nennen:

- die Bildungsgangforschung mit dem Konzept der Entwicklungsaufgaben (vgl. Kap. 2.4.2; Havighurst 1974);
- die Sozialisationsforschung, u. a. das Konzept der Weichenstellungen bzw. Entscheidungspunkte von Geulen (2005), das Konzept der Sozialisation als Bewältigung von Böhnisch et al. (2009; vgl. Kap. 6.2.1.1) sowie die Unterscheidung von Lernen und Bildung bei Oevermann 2009;

- Arbeiten im Umfeld der *Strukturalen Bildungstheorie* von Marotzki (1990) mit der *Strukturalen Erwerbzbildungstheorie* von Unger (vgl. 2014; Kap. 4.1.4) und qualitative Untersuchungen zu Wandlungsprozessen (vgl. Nohl 2006a) und Reflexionsmodi (vgl. Tiefel 2004);
- die Resilienzforschung (vgl. Nöker/Petermann 2008; Wunsch 2013);
- der Forschungsstand zu destandardisierten Berufsbiografien (vgl. Kap. 3.2.5);
- die Berufswahl- und Laufbahnforschung (vgl. Busshoff 1998; Brown/Bimrose 2012);
- der Forschungsansatz der *critical incidents* von Flanagan (2006).

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden solche identitätsrelevanten Lebensphasen unabhängig von ihrer Qualität einheitlich als *Übergang* bezeichnet. Ihnen ist gemeinsam, dass das Verhältnis der Betroffenen zu ihrer sozialen Umwelt in deren Wahrnehmung aus der Balance zu geraten droht (vgl. Busshoff 1998, 18; Nohl 2010; Super 1994, 230; Jung 2011; Wolf/Kastner 2006, 118 ff.).

Berufliche Übergänge stellen Identitätskrisen dar, die den Betroffenen durch die fehlende Passung zwischen eigenen Aspirationen und Gegebenheiten des Arbeitsmarktes vor die Aufgabe stellen, das berufliche Selbstkonzept so zu verändern, dass es sich mit den äußeren Gegebenheiten vereinbaren lässt (vgl. Super 1994, 239; 1953, 183 ff.; Busshoff 1998, 20 f.; Schneider/Lindenberger 2018, 275 ff.; Jung 2011; Duemmler/Caprani/Felder 2017, 6; Wolf/Kastner 2006, 118 ff.). Moderne berufswahltheoretische Ansätze sind von der Vorstellung geprägt, dass neben überindividuellen vorhersehbaren Statuspassagen wie der ersten und zweiten Schwelle des beruflichen Einstiegs (vgl. Heinz 1995, 127 ff.) auch individuell angestrebte berufliche Übergänge (wie z. B. ein innerbetrieblicher Aufstieg oder Berufswechsel) sowie durch unvorhersehbare, plötzliche Disruptionen erforderliche Transitionen zu bewältigen sind, z. B. durch Arbeitslosigkeit, Umstrukturierungen, technologische Veränderungen, Krankheit etc. (vgl. Super 1994, 222; Jung 2011, 5; Busshoff 1998; Nohl 2009, 89 ff.; Wolf/Kastner 2006, 102 f.; Meijers/Wardekker 2004). Häufig fallen diese auch mit privaten Übergängen wie z. B. Familiengründung, Scheidung, Wohnortwechsel etc. zusammen (vgl. Nohl 2009, 108 ff.). In Kapitel 3.2 wurde gezeigt, dass solche Situationen unter den aktuellen Rahmenbedingungen in der Arbeitswelt immer häufiger auftreten.

Nicholson (vgl. 1990, zit. n. Nohl 2009, 102 ff.) identifiziert neun Merkmale, mit denen sich Übergänge beschreiben lassen: Geschwindigkeit, Amplitude, Symmetrie, Kontinuität, Freiheitsgrad, Komplexität, Antriebskraft, Ressourcen, (subjektive) Bedeutsamkeit. Letztlich entscheidet Letztere, ob es sich bei einem Übergang um eine identitätsrelevante Lebensphase handelt. Auch die Bewältigungsstrategien hängen stark von subjektiver Wahrnehmung und Bewertung der Betroffenen ab (vgl. Beinke 2005, 34 f.; Gottfredson 1981, 556; Hurrelmann 2007, 54 f.; Ratschinski 2009, 77 f., 80 f.; Perez/Gati 2017). Häufig sind angesichts begrenzter Handlungsspielräume Kompromisse erforderlich (vgl. Gottfredson 1981; Brooks 1994, 404; Super 1994, 223; Busshoff 1998, 39 ff.). Bei negativer Bewertung der Situation kann es zu nicht problemlösungsorientierten Bewältigungsstrategien wie Ablenkung, Erstarrung oder Flucht kommen

(vgl. Herzog/Makarova 2013, 76; Sturm 2008, 31; Jung 2011). Dies ist besonders bei benachteiligten Jugendlichen zu beobachten (vgl. Kap. 3.2.6.2). Das Konzept des Übergangs ist geeignet, die berufswahltheoretischen Teilaspekte wie Passung, Entscheidung, Allokation und den Einfluss soziodemografischer Variablen zu integrieren (vgl. Busshoff 1998, 35 ff.; Super 1994, 215; Gottfredson 1981).

Von den genannten Forschungslinien sei hier das in Kapitel 2.4.2 bereits vorgestellte Konzept der *Entwicklungsaufgaben* aus der Bildungsgangforschung näher betrachtet, da es dem Forschungskontext dieser Arbeit am nächsten steht. Zusätzlich zu den bereits zitierten Studien für den Einzelhandel (Kutscha/Besener/Debie 2009; Duemmler/Caprani/Felder 2017) gibt es eine Reihe weiterer Studien, welche die Entwicklung von Lernenden in beruflichen Bildungsgängen untersuchen (Hericks 2006 zur Lehrerbildung; Casper-Kroll 2011 zur Berufsorientierung; Gruschka 1985 zu Erzieher/-innen). Wie schon im Forschungsfeld der Verfasserin (vgl. Kap. 2.4.2.2) konnten auch in den genannten Bildungsgangstudien je vier Entwicklungsaufgaben identifiziert werden, bei denen es um

- die Aneignung der berufsspezifischen *Kompetenzen*,
- den subjektiven Sinn des Berufs (*Identifikation*),
- die *Anerkennung* in der berufsspezifischen sozialen Interaktion sowie
- *Gestaltungsmöglichkeiten* bezüglich des beruflichen Umfeldes bzw. der Berufsbiografie geht (vgl. Tab. 10).

Tabelle 10: Überblick über Entwicklungsaufgaben in Bildungsgangstudien

	Einzelhandel Kutscha/Besener/ Debie 2009	Lehrberuf Hericks 2006	Berufsvorbereitung Casper-Kroll 2011	Erzieher/-in Gruschka 1985
Kompetenz	Umgang mit Fehlern	fallrekonstruktiv-hermeneutische Kompetenzen	Kompetenzanforderungen einer Ausbildung	pädagogisch-praktisches Rollenhandeln
Anerkennung	fehlende Anerkennung	Kommunikation im Unterricht	Berufswahl = Selbstmodell vs. Anforderungen	pädagogische Fremdwahrnehmung
Identifikation	Kompromissberuf	Ziele pädagogischen Handelns	positives Selbstmodell in Bezug zu neuen Anforderungen	Konzept der Berufsrolle
Gestaltung	Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben (Arbeitszeiten)	Institution (Schulentwicklung)	Umgang mit neuen Settings	Professionalisierungskonzept

Möglicherweise handelt es sich bei den gefundenen Übereinstimmungen in den Studien um typische Entwicklungsaufgaben an beruflichen Übergängen. Ob das Modell tatsächlich universelle Bedeutung für alle beruflichen Übergänge hat, ist noch durch Hinzuziehung weiterer empirischer Erkenntnisse zu überprüfen. Darüber hinaus geht die Verfasserin davon aus, dass die Entwicklungsaufgaben miteinander in Wechselwirkung stehen und sich gegenseitig begünstigen. So gibt es z. B. deutliche

Hinweise auf eine Parallelität von Kompetenz- und Identitätsentwicklung (vgl. Kap. 3.1.3.3, 3.1.4.1). Dies zeigt sich auch in den empirischen Fallstudien der Verfasserin (vgl. Anhang 2). So identifizieren sich Hauke, Lara, Markus, Sophie und Nils maßgeblich über ihre beruflichen Kompetenzen. Ein enger Zusammenhang zwischen den Entwicklungsaufgaben Anerkennung und Kompetenz zeigt sich bei Lara und Jennifer. Als Frau in einer Männerdomäne müssen sie sich Anerkennung verschaffen, indem sie ihre Kompetenz unter Beweis stellen. Ebenso ist bekannt, dass eine gute Einbindung in den sozialen Arbeitszusammenhang die Kompetenzentwicklung fördert. Umgekehrt ist anzunehmen, dass die Identifikation mit einem Beruf trotz persönlichen Interesses erschwert ist, wenn Anerkennung wie im Einzelhandel unterbleibt oder Gestaltungsspielräume eingeengt werden (vgl. Kap. 3.1.4 und 3.1.5).

Gruschka (vgl. 1985, 45 ff.) geht davon aus, dass die identifizierten Entwicklungsaufgaben in der Ausbildung zum/r Erzieher/-in sequenziell bearbeitet werden, um Komplexität zu reduzieren. Empirisch traf er jedoch auf hochgradig individualisierte Entwicklungsverläufe. Die vorliegenden Studien zum Einzelhandel (vgl. Kap. 2.4.2) zeigen, dass in der Praxis viele Auszubildende buchstäblich ‚in das kalte Wasser geworfen‘ werden und sich von Beginn an wie fertig ausgebildete Fachkräfte behaupten müssen, ohne dass der erforderliche Schutzraum für eine Als-ob-Rollenübernahme im Sinne Aufenangers (1992) gewährleistet wäre (vgl. Kap. 6.2.1.2). Auch wurden individuell sehr unterschiedliche Konstellationen des Entwicklungsstandes gefunden (vgl. Kap. 2.4.2.4). Unabhängig von diesen empirisch-deskriptiven Tatbeständen, die eine sequenzielle Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben erheblich erschweren, erscheint diese auch theoretisch unplausibel. Das Modell legt es vielmehr nahe, individuell jene Entwicklungsaufgabe zu fokussieren, welche die Identitätsbalance am meisten gefährdet oder fördert. Hierzu wäre aus pädagogischer Sicht eine Diagnostik analog der in Kapitel 2.4.2.4 vorgestellten Fallstudien erforderlich. Aus entwicklungspädagogischer Sicht ist demnach ein besonderes Augenmerk auf solche Übergänge und die Beschaffenheit der Identitätskonflikte zu lenken. Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie die Lernumgebung entwicklungsförderlich gestaltet werden kann.

6.2.3.2 Die Ökologie der menschlichen Entwicklung von Bronfenbrenner

Dieser Fragestellung ist der amerikanische Entwicklungspsychologe Urie Bronfenbrenner (1981) in seiner *Ökologie der menschlichen Entwicklung* nachgegangen. Er macht ebenso wie Aufenanger darauf aufmerksam, dass die Qualität der sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen von entscheidender Bedeutung für das Gelingen des Sozialisationsprozesses ist (vgl. ebd., 16, 26 ff.). Diese Hypothese wird von empirischen berufs- und wirtschaftspädagogischen Studien gestützt (vgl. Bergzog 2008; Beinke 2012; Wirth 2013a; Kap. 3.1.4). Diese zeigen, dass die Anbindung praktischer Erfahrungen an andere (theoretische) Wissens- und Erfahrungsbestände erforderlich ist, um sie für das Subjekt nachhaltig nutzbar zu machen. Bronfenbrenner (vgl. 1981, 173) bemängelt ebenfalls, dass dies in Studien oft vernachlässigt werde. Er hat daher einen theoretischen Zugang entwickelt, der die systematische Untersuchung der Rahmenbedingungen ermöglichen soll (vgl. ebd., 27 f.).

Lernorte – wie z. B. ein Praktikumsplatz oder der Ausbildungsbetrieb – sind im Rahmen des Bildungswesens anerkannte Einrichtungen, die Lernangebote machen. Sie sind zugleich auch Lerngegenstand (vgl. Wirth 2013a, 11). Im Sinne Bronfenbrenners (vgl. 1981, 38–42) stellen die Arbeitsplätze der Lernenden Lebenswelten – *Mikrosystem* genannt – dar, welche durch ein Muster von Tätigkeiten, Rollen und Beziehungen geprägt sind. Die Wechselwirkungen zwischen den unterschiedlichen Lebensbereichen, an denen das Subjekt beteiligt ist – wie z. B. Schule, Betrieb, Freunde, Familie – bilden ein *Mesosystem*. Darüber hinaus sind auch Lebensbereiche relevant – *Exosystem* genannt –, an denen das Subjekt nicht unmittelbar beteiligt ist, welche aber dennoch Einfluss nehmen – wie z. B. die Arbeitswelt der Eltern. Die allen Lebensbereichen gemeinsamen Merkmale – wie z. B. Kultur, Politik und Weltanschauung –, bezeichnet Bronfenbrenner als *Makrosystem*. Der Übergang von der Schule in den Beruf stellt nicht nur einen prozessualen, sondern auch einen ökologischen Übergang dar. Er erfordert die Übernahme neuer Rollen, das Eingehen neuer Beziehungen und die Übernahme neuer Tätigkeiten (vgl. ebd., 43). Bronfenbrenner geht von folgenden Hypothesen aus, die durch wissenschaftliche Erkenntnisse gestützt werden:

1. *Für eine positive Entwicklung ist entscheidend, dass Rollen, Beziehungen und Tätigkeiten in unterschiedlichen Lebensbereichen miteinander kompatibel sind (vgl. ebd., 202ff.).*

Diese Hypothese scheint zunächst in Widerspruch zur Beobachtung zu stehen, dass Entwicklung vor allem in Phasen stattfindet, in denen Stimmigkeit *nicht* gegeben ist (vgl. Kap. 2.4.2, 6.2.3.1). Andererseits wurde in Kapitel 5.2.4 mit Blick auf den von Keupp eingeleiteten Diskurs um eine Patchworkidentität festgestellt, dass Menschen ein natürliches Bedürfnis nach Stimmigkeit ihrer Lebensbereiche haben und diese ihre Handlungsfähigkeit fördert. Wie ist dieser Widerspruch zu erklären? Einerseits sind Diskrepanzen erforderlich, damit überhaupt ein Lernanlass entsteht, andererseits droht hierdurch aber auch eine Überforderung. Der russische Entwicklungspsychologe Wygotski (1987, 83 ff.) stellte fest, dass Entwicklungsprozesse am besten gelingen, wenn die Anforderungen leicht über dem aktuellen Leistungsvermögen der Lernenden liegen. Diesen Bereich nannte er die *Zone proximaler Entwicklung*. Aufgaben müssen daher problemhaltig sein, dürfen aber weder über- noch unterfordernd sein (vgl. Deci/Ryan 1993, 231; Krüger/Lersch 1993, 189–194; Hoff/Lappe/Lempert 1982, 520 ff.; Elster 2007, 96 ff.). Zu starke Widersprüche können Ängste erzeugen und Entwicklung hemmen (vgl. Krüger/Lersch 1993, 157).

2. *Persönliche Entwicklung wird durch ein wechselndes Rollenrepertoire gefördert (vgl. Bronfenbrenner 1981, 115 ff.).*

Dass die Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivübernahme fundamental für die kognitive und moralische Entwicklung ist, ist Kern der entwicklungspsychologischen Annahmen Meads (vgl. ebd. 1934/1967, 365 ff.) und Kohlbergs (vgl. ebd. 1995, 31–35; Aufenanger 1992, 174 f.) und konnte von Selman (1980) empirisch belegt werden. Dies

erklärt unter anderem Entwicklungsschübe an biografischen Übergängen, da diese immer auch mit Rollenveränderungen verbunden sind (vgl. Busshoff 1998, 24). Die Bedeutung von Rollenwechseln für die berufliche Entwicklung und biografische Veränderungen heben auch Super (1994, 230 ff.) und Lempert (1974, 77) hervor. Aufenanger (1992, 184 ff.) spricht wie oben dargestellt vom entwicklungsförderlichen Als-ob-Charakter der Interaktion.

3. *Verbindungen zwischen den einzelnen Lebensbereichen, z. B. in Form von Kommunikation und Beziehungen, wirken entwicklungsförderlich (vgl. Bronfenbrenner 1981, 205 ff.).*

Dass Geist und Identität durch kommunikatives Handeln überhaupt erst entstehen, ist eine zentrale Annahme des Symbolischen Interaktionismus Meads (1934/1967). Die entwicklungsförderliche Wirkung von Kommunikation und Beziehungen konnte in zahlreichen Kontexten bestätigt werden, z. B. in der kognitionspsychologischen Entwicklungsforschung Piagets (vgl. 1983; Aufenanger 1992, 174; Krüger/Lersch 1993, 206). Tietel (2003, 232–268) zeigt mit Bezug auf Simmel (1908), dass der Übergang von dyadischen zu triadischen Beziehungsgefügen Perspektivwechsel ermöglicht, die Selbstreflexion und eine aufgabenorientierte Kooperationskultur fördern. Dewey (1938/1997, 51–60) stellt die Bedeutung sozialer Kontrolle für den pädagogischen Prozess fest (vgl. auch Krüger/Lersch 1993, 206). Auch für den Bereich der beruflichen Orientierung wird die Notwendigkeit betont, alle Beteiligten einzubeziehen (vgl. Tscheulin et al. 2010; Beinke 2012, 17–26; Thomsen 2017).

4. *Entwicklung wird durch affektiv positiv besetzte, reziproke dyadische Beziehungen, in denen sich das Kräfteverhältnis sukzessive zugunsten der sich entwickelnden Person verändert, gefördert (vgl. Bronfenbrenner 1981, 75 ff.).*

In Kapitel 3.1.4.1 konnte mit Bezug auf Deci/Ryan (1993) bereits gezeigt werden, dass soziale Bedingungen, die das Bestreben nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit fördern, motivationsfördernd wirken. Für den pädagogischen Kontext bedeutet dies, dass die Beziehung normativ durch die Prinzipien *Selbstbestimmung* und *Partizipation* geprägt sein muss (vgl. Krüger/Lersch 1993, 195 ff., 208 ff.; Korthagen 2002, 116–140). Das Prinzip, die Lernenden zur sukzessive selbstständigen Lösung von Aufgaben und Problemen anzuregen und zu befähigen, wird bereits in vielen Begleitkonzepten wie Mentoring, Coaching und Scaffolding praktiziert (vgl. Wood/Bruner/Ross 1976; Kap. 6.2.6.4).

5. *Nicht nur die objektiven ökologischen Faktoren sind für die Entwicklung relevant, sondern auch deren individuell unterschiedliche Bewertung durch das Subjekt (vgl. Bronfenbrenner 1981, 38 ff.).*

Eine wichtige Aufgabe der Lernbegleiter besteht darin, stellvertretende Deutungsangebote (vgl. Kap. 6.2.1.2) als Alternative zu vorhandenen *subjektiven* Deutungen anzu-

bieten. Letztere bestimmen, wie *objektive* Rahmenbedingungen bewertet werden (in handlungstheoretischen Ansätzen als *Redefinition* bezeichnet, vgl. Hacker 1986, 61 f.; Kap. 5.2.2.5). In der Coping-Forschung von Lazarus/Folkman (1987) konnte empirisch gezeigt werden, dass *unterschiedliche* Stressreaktionen von Probanden auf *dieselben* Rahmenbedingungen durch solche Bewertungen erklärt werden können (vgl. Kap. 3.1.6). Diese Annahme ist zudem implizit auch in pädagogischen Ansätzen enthalten, z. B. bei Dewey (1933, 154) oder Klafki (1980/2007), welche die subjektive Bedeutung eines Lerngegenstandes für den Lernenden als Anknüpfungspunkt didaktischen Handelns hervorheben. Aufgrund der Ergebnisse der Stressforschung (vgl. Lazarus/Folkman 1987) kann davon ausgegangen werden, dass die Deutung der Situation durch das Subjekt handlungswirksam wird, unabhängig davon, ob diese Deutung objektiv zutrifft. In den Worten von Thomas/Thomas (1928, 572): „If men define situations as real, they are real in their consequences.“

Für die Gestaltung von Bildungsprozessen bedeutet dies, dass nicht zwingend die Situation selbst geändert werden muss, sondern auch eine Änderung der Deutung aus Sicht des Subjekts zu einer neuen Handlungskonstellation führen kann. Dies unterstreicht die hohe Relevanz von Deutungsangeboten (vgl. Aufenanger 1992; Kap. 6.2.1.2).

6.2.4 Pädagogische Interventionen zur Förderung diachroner Identitätsarbeit

Nachdem Entwicklungsziele und -bedingungen diachroner Identitätsarbeit geklärt wurden, wird nun der Frage nachgegangen, durch welche pädagogischen Interventionen diese gezielt gefördert werden kann. Hierbei wird auf die Rolle digitaler Medien trotz ihrer unbestrittenen Bedeutung (vgl. Kap. 3.2.6.3) nicht eingegangen, da die nachfolgenden Überlegungen unabhängig davon sind, ob die Umsetzung in analoger oder digitaler Form erfolgt.

6.2.4.1 Förderung instrumenteller und sozialer Interaktion

Sowohl Aufenanger (1992) als auch Bronfenbrenner (1981) halten es für unverzichtbar, dass sich Lernende in einem geschützten pädagogischen Rahmen in vielfältigen Rollen erproben können (vgl. Kap. 6.2.1.2, 6.2.3.2; Duemmler/Caprani/Felder 2017, 28 f.). Im Schulkontext ist diese Möglichkeit durch eine Partialisierung des Lernens oft eingeschränkt, weil nur abstrakte Teilaspekte komplexer Prozesse behandelt werden (vgl. Volpert 1983, 108 ff.). Der Gesamtzusammenhang und der Bezug zur außerschulischen Realität sind für die Lernenden dann nicht mehr erkennbar. Es fehlt die Möglichkeit zur gegenständlichen Auseinandersetzung mit der Realität sowie der Kooperation und Kommunikation mit der Außenwelt (vgl. Dewey 1938/1997, 17–23; Schön 1987, 8–11; Bronfenbrenner 1981, 68; Krüger/Lersch 1993, 25–78; Law 2009, 2012a; Casper 2021). Die Bedeutung wird entfremdet und kann nicht mehr auf einen konkreten Kontext übertragen werden (vgl. Leontjew 1982/2012, 41; Tafner 2016). Handlungsorientierte Arrangements wie die duale Ausbildung oder Betriebspraktika wollen diesen Effekten entgegenwirken, indem sie Möglichkeiten *instrumenteller Interaktion* bieten (vgl. Jank/Meyer 2009, 314–334; Dewey 1938/1997, 17–23; Sturm 2008,

33; Schön 1987, 36 ff.). Dieses für die deutsche Berufs- und Wirtschaftspädagogik prägende Prinzip (vgl. Kap. 6.2.6.1) ist auf europäischer Ebene keine Selbstverständlichkeit, da Berufsbildung häufig rein schulisch organisiert ist (vgl. Frick et al. 2014). Möglichkeiten betrieblichen Lernens (work based learning) sind aber eine fundamentale Voraussetzung für die Entwicklung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz (vgl. Dehnbostel 2007; Hoff/Lappe/Lempert 1982; Zimmer-Gembeck/Mortimer 2006; Azizi/Lasonen 2006; Tynjälä 2008).

Im Betrieb finden zudem entwicklungsförderliche *soziale Interaktionen* statt. Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten haben für die Entwicklung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz eine dreifache Funktion:

- Erstens erweitern sie den Horizont der Lernenden, indem sie neue Informationen, Erfahrungen und *alternative Deutungsangebote* (vgl. Aufenanger in Kap. 6.2.1.2) liefern, die den Lernenden zuvor verschlossen waren. Hierdurch werden *Verfügungserweiterungen* im Sinne größerer subjektiv wahrgenommener Handlungsspielräume möglich (vgl. Law 1999, 2009, 2012a; Ludwig 2004; Gottfredson 2004; Holzkamp 1995; Hardeland 2015; Engeström 1987; Duemmler/Caprani/Felder 2017, 28 f.). Zum Beispiel kann eine junge Frau in Erwägung ziehen, einen typischen Männerberuf zu ergreifen, oder ein junger Mensch mit Migrationshintergrund mit geringem familiären Bildungshintergrund kann erwägen zu studieren. Auch der Kontakt mit Inhabern angestrebter Berufsrollen kann hierzu beitragen. Er regt zu Perspektivwechseln an, ohne selbst in die Rolle zu schlüpfen. Zudem können *innovative und kreative Problemlösungen* entwickelt werden (vgl. Engeström 1987; Duemmler/Caprani/Felder 2017a).
- Zweitens werden durch die Interaktion zwischen den verschiedenen Lebenswelten der Lernenden *entwicklungsförderliche Bedingungen* im Sinne Bronfenbrenners (vgl. Kap. 6.2.3.2) hergestellt, die es den Betroffenen ermöglichen, zwischen den unterschiedlichen Erfahrungswelten eine *Kohärenz* wahrzunehmen oder selbst herzustellen (vgl. Wirth 2013, 2013a; Aprea/Sappa 2014).
- Drittens ermöglicht die soziale Interaktion, *soziale Kompetenzen für die Identitätsbalance* im Sinne Krappmanns (vgl. Kap. 6.1.2.2) anzuwenden und weiterzuentwickeln.



Abbildung 62: Genese beruflicher Gestaltungskompetenz in sozialer Interaktion (eigene Darstellung in Anlehnung an Mead 1934/1967 und Hausser 1995, Bearb.: C. M. Semmler)

In einer interaktionistischen Betrachtung ist Kommunikation nicht nur ein Mittel zum Zweck, sondern stellt das eigentliche Handeln dar (vgl. Kap. 3.1.4.3, 5.2.2.5). Sie ermöglicht die Auseinandersetzung mit externen Sozialisationsangeboten und -zumutungen und dem bis dahin ausgebildeten psychologischen Selbstkonzept (vgl. Krappmann 1975; Goffman 1959; Kap. 3.1.3, 3.1.5). Sie ist zudem Voraussetzung für Identifikation und Anerkennung. Abb.62 stellt die Entstehung beruflicher Gestaltungskompetenz bzw. beruflicher Identität in der interaktionistischen Sichtweise Meads (1934/1967) dar. Das soziale Selbstkonzept (*ME*) resultiert aus vielfältigen Rückmeldungen und Einflüssen der sozialen Umwelt, die den Lernenden Aufschluss darüber geben, wie sie von ihrer Umwelt wahrgenommen werden, z. B. Leistungsbewertungen, soziale Vergleiche, Hinweise auf ein Berufsprestige, (Miss)erfolgserebnisse. Diese Bewertungen gehen in das soziale Selbstkonzept über und prägen die Vorstellung vom eigenen Handlungsvermögen, den eigenen Stärken und Schwächen sowie dem Selbstwert (vgl. Hausser 1995; Kap. 6.1.2.5). Die Lernenden erhalten zudem Informationen über Berufswahloptionen und Handlungsspielräume, erfahren aber auch Begrenzungen ihrer Einfluss- und Partizipationsmöglichkeiten (z. B. bestimmte Schulabschlüsse als Zugangsvoraussetzung). Durch Relationierung der wahrgenommenen Handlungsspielräume mit dem subjektiv wahrgenommenen Handlungspotenzial müssen die Lernenden Ziele und Handlungsoptionen entwickeln. Bei der Entscheidung für bestimmte Optionen spielt das psychologische Selbstkonzept (*I*) eine zentrale Rolle. Hier können auch von der Fremdwahrnehmung abweichende

Selbsteinschätzungen zum Tragen kommen, z. B. wenn ein junger Mensch Fußballstar, Schauspieler oder Künstler werden will und dies von den Eltern als utopisch abgelehnt wird. Persönliche Motive und Bedürfnisse beeinflussen, was tatsächlich ein konkretes Handlungsziel wird. Sie bestimmen auch die Stärke des Antriebs. Je höher die Übereinstimmung zwischen sozialem und persönlichem Selbstkonzept, umso leichter fällt die Entscheidung und umso zielgerichteter ist der persönliche Antrieb (vgl. Kap. 3.1.3). Andererseits droht Überforderung, wenn die Diskrepanz zwischen psychologischem und sozialem Selbstkonzept so groß wird, dass die Lernenden sich ihr nicht mehr gewachsen fühlen. Hier kann pädagogische Unterstützung dazu beitragen, sich vorübergehend von sozialen Erwartungen zu distanzieren, Selbstwirksamkeitserwartungen zu verbessern und realistische Entwicklungsziele zu setzen. Die Wahl geeigneter pädagogischer Schritte setzt eine gezielte Diagnostik bezüglich der wahrgenommenen Diskrepanzen voraus. Da diese im Rahmen dieser Arbeit nicht detailliert erörtert werden kann, wird auf den Ansatz von Reetz/Kuhlmeier (2013a, 2013) zur Kompetenzfeststellung im Rahmen einer *situativen Transformation* sowie auf eigene Beiträge verwiesen¹³.

6.2.4.2 Synchrone und diachrone Reflexion

Am dargestellten Modell der Entstehung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz bzw. beruflicher Identitätsentwicklung (vgl. Abb. 62) wird deutlich, dass jede Interaktion einer *Reflexion* bedarf, um es im Modell zu verorten und handlungsrelevante Schlüsse ziehen zu können. Der Begriff der Reflexion wird je nach wissenschaftlicher Disziplin, Forschungsziel und normativer Auffassung unterschiedlich definiert und ist kaum erforscht. Ein Grund ist sein privater, diskreter Charakter, durch den er empirisch schwer zugänglich ist (vgl. Korthagen 2002, 55 ff.; Moon 2000, 93). Weitgehende Übereinstimmung besteht aber dahingehend, dass Reflexion ein bewusster, zweckgebundener mentaler Prozess ist, der angesichts einer als problematisch empfundenen, unstrukturierten, unklaren oder unsicheren Situation zu neuen Erkenntnissen führen soll (vgl. Moon 2000, 10; Dewey 1933, 12; Schön 1987, 4; Mead 1934/1967, 354 ff.; Korthagen 2002, 62 f.). Die Ziele der Reflexion sind vielfältig. Hierzu zählen die Entscheidungsfindung, die Persönlichkeitsentwicklung, die Verbesserung beruflicher Handlungskompetenz, die Theoriebildung, die Beeinflussung von Gefühlen und bewusste Lernprozesse (vgl. Schön 1983; Dehnbostel 2007, 39 ff.; Moon 2000, 91). Reflexion strebt für alle diese Zwecke Veränderungen mentaler Strukturen mit Auswirkungen auf künftige Handlungssituationen an. Aus der Praxis entstehen somit subjektive handlungswirksame Deutungsmuster und Theorien (vgl. Schütz 2004; Korthagen 2002, 19; Eraut 1994, 59 ff., 104–107; Naeve-Stoss 2013, 97–101). Da dieser kognitionspsychologische Vorgang das Ziel *erfahrungsbasierter Lernarrangements* ist, spielt Reflexion hierbei eine herausragende Rolle (vgl. Dewey 1933, 17–34; 1938/1997, 35; 1916, 169 ff.; Aufenanger 1992, 175 ff.; Dehnbostel/Meyer-Menk 2002, 6; Dehnbostel 2007, 39 ff.; Tramm 1996, 279 ff.; Krüger/Lersch 1993, 145; Volpert 1983, 107 f.;

¹³ Hierbei erfolgte die Diagnostik und Zielvereinbarung im Rahmen einer erfahrungsbasierten Reflexion betriebspraktischer Erfahrungen mithilfe einer Arbeitsplatzanalyse (vgl. Heiermann (Thole) 2014; <https://vocationalidentity.home.blog/>).

Aebli 2006, 179 ff.; 1980, 27; Eraut 1994, 107). Sie dient dazu, Erfahrungen gezielt für Lern- und Entwicklungsprozesse zu nutzen (vgl. Bauer 2010, 30 ff.; Dewey 1938/1997, 25 ff.; Aebli 2006, 179 ff.; Volpert 1983, 12; Kolb 1984, 38; Dehnbostel 2007, 53 ff.). Trotz der großen Nähe von Reflexion und Lernen wird der Begriff Reflexion in der Lerntheorie kaum erwähnt (vgl. Moon 2010, 101). Reflexion ist einerseits ein notwendiger Bestandteil bestimmter Lernprozesse, andererseits eine durch Lernprozesse angestrebte Fähigkeit, welche Verständnis, Handlungssteuerung und emanzipatorisches Denken ermöglicht (vgl. Aufenanger 1992, 180 ff.; Dewey 1933, 18 ff.; Habermas 1971, 244; Dehnbostel/Meyer-Menk 2002, 6). Sie stellt eine Art Metakompetenz für gelingende Lernprozesse dar. Sie ist bei Lernenden unterschiedlich stark ausgeprägt. Aus der Bindungsforschung ist bekannt, dass die selbstreflexiven metakognitiven Fähigkeiten des Elternteils die Bindungsmuster und selbstreflexiven Fähigkeiten der Kinder stark beeinflussen (vgl. Fonagy 1998). Zur Messung dieser Selbstreflexionsfähigkeit entwickelten Fonagy et al. (vgl. 2016) eine *Reflective Self Functioning Scale*. Mit ihr kann untersucht werden, inwieweit eine Person in der Lage ist, eigenes und fremdes mentales Befinden in der sozialen Interaktion zu berücksichtigen (vgl. Daudert 2001). Für die berufsbiografische Gestaltung hat Reflexion eine doppelte Funktion:

- Einerseits ist sie Voraussetzung, um *Erfahrungen retrospektiv verarbeiten* und *prospektiv* ein berufliches Profil sowie individuell sinnvolle Entwicklungsziele im Sinne eines reflexiven Projektes *entwerfen* zu können (vgl. Kap. 6.2.2.3; Duemmler/Caprani/Felder 2017, 6).
- Andererseits kommt der Reflexivität *in der Ausübung des Berufs* eine zunehmende Bedeutung zu, da die kontingenten Rahmenbedingungen der Arbeitswelt in vielen Berufen zu einem *Professionalisierungsschub* geführt haben (vgl. Kap. 4.1.4). Damit ist gemeint, dass berufliche Handlungssituationen immer weniger standardisiert sind und daher einer reflexiven Kombination von Experten- und Erfahrungswissen bedürfen (vgl. Unger 2014, 191 ff.; Meyer 2012; Borjes 2013).

Für die Frage, wie die reflexive Verarbeitung von Erfahrungen unterstützt werden kann, sind die Arbeiten von Kolb zum *Erfahrungsbasierten Lernzyklus* richtungswesend (vgl. Kap. 6.2.4.2). Kolb (1984) beschreibt in Anlehnung an Dewey (1933), Piaget (1983) und Lewin (2012) detailliert, wie Erfahrung in den vier Phasen des Zyklus reflexiv verarbeitet wird. Dies bietet Ansatzpunkte für eine pädagogische Unterstützung. Kolb (1984, 39–60), Piaget (1977, zit. n. Aufenanger 1992, 111 ff.) und Moon (2000, 152–159) unterscheiden übereinstimmend zwei unterschiedliche Funktionen der Reflexion (vgl. Abb. 63):

- die *retrospektive* Überführung konkreter Erfahrungen in abstrakte Konzepte, um diese zu verinnerlichen und zu verstehen (*intension* bei Kolb, *l'abstraction empirique* bei Piaget), sowie
- das *prospektive* Überführen dieses Reflexionsergebnisses in konkrete Konsequenzen (*extension* bei Kolb, *l'abstraction réfléchissante* bei Piaget).

Beides entspricht der *diachronen* Perspektive von Identitätsarbeit. Dewey (1916, 164) umschreibt dies so: „To ‚learn from experience‘ is to make a backward and forward connection between what we do to things and what we enjoy or suffer from things in consequence.“

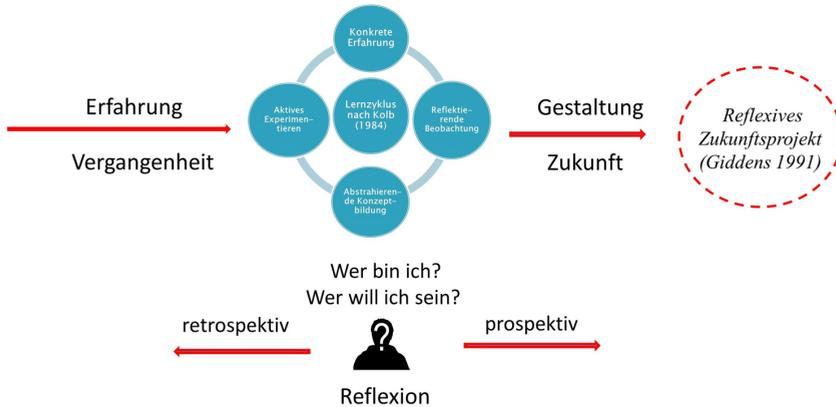


Abbildung 63: Diachrone Einbettung des synchronen Lernzyklus (eigene Darstellung in Anlehnung an Kolb 1984, Giddens 1991 und Hausser 1995)

Der Lernzyklus findet sich wegen der universellen zyklischen Struktur menschlichen Lernens, Handelns und Arbeitens (vgl. Tab. 11) in leicht veränderter Form auch bei Law (vgl. 1999; Kap. 6.2.5.1), Engeström (vgl. 1987; Kap. 6.2.5.3) und empirischen Untersuchungen strukturaler Bildungsprozesse (vgl. Nohl 2006a; Unger 2014, 179 ff.; Kap. 4.1.4).

Tabelle 11: Erfahrungsbasiertes Lernen im Vergleich

Lernzyklus Kolb 1984	Expansive Learning Engeström 1987	New-Dots-Thinking Law 1999	Phasen strukturaler Bildung Nohl 2006a
Konkrete Erfahrung	Phenomenological insight	Sensing impressions	Spontanes Handeln
Reflektierende Beobachtung	Analysis of activity	Sifting into patterns	Unspezifische Reflexion
Abstrahierende Konzeptbildung	Formation of new instruments	Focusing aspects	Erkunden und Lernen
Aktives Experimentieren	Practical application of new instruments	Understanding causes-effects	Gesellschaftliche Bewährung

Abb. 64 stellt das Durchlaufen *eines* situativen Lernzyklus dar. Er dient der übersituativen Abstrahierung konkreter Erfahrungen. Es geht darum, zurückliegende Erfahrungen zu begreifen (*apprehension*), zu verstehen (*comprehension*) und zukunftsorientierte Handlungsoptionen zu entwerfen (*extension*). Zunächst wird die *konkrete Erfahrung* wertfrei wahrgenommen und mittels *reflektierender Beobachtung* strukturell erfasst

und bewertet. Hier sind *strukturelle Reflexion* und *Selbstreflexion* einschließlich *persönlicher Wertorientierungen, Ziele, Motive* und *Selbstwirksamkeitserwartungen* zu verorten. In der *Retrospektion* ist von Interesse, ob sich bestimmte Erfahrungen regelmäßig wiederholen und damit auf bestimmte Persönlichkeitsstrukturen oder Kontinuitäten hindeuten. Diese können wünschenswert sein und als Ressource für künftige Handlungssituationen genutzt werden. Sie können aber auch als hinderlich bewertet werden und somit ein Hemmnis für die weitere berufsbiografische Entwicklung darstellen, welches es zu überwinden gilt.



Abbildung 64: Reflexionsleistungen beim erfahrungsbasierten Lernen nach Kolb (1984)

Bestimmte für die Person *typische Handlungsmuster und Persönlichkeitsmerkmale* werden durch die Reflexion ins Bewusstsein gerufen. Im Rahmen der *abstrahierenden Konzeptbildung* werden übersituative berufliche Erfahrungen zu einer mit anderen Teilidentitäten stimmigen beruflichen Identität verdichtet. Diese wird in *prospektiver* Perspektive zu einem subjektiv erstrebenswerten reflexiven Projekt in Beziehung gesetzt. Dies ermöglicht die Identifizierung und Anbahnung geeigneter Maßnahmen, um sich dem reflexiven Projekt anzunähern. Entscheidend für den weiteren Verlauf ist das Feedback durch das berufliche und private Umfeld. Es kann zuvor getroffene Annahmen bestätigen oder irritieren. Je stärker es zu Irritationen kommt, umso flexibler und innovativer muss der Reflexionsstil (vgl. Tiefel 2004; Unger 2014) werden, um die Erfahrungen zu einer beruflichen Identität verdichten zu können. Ziel des wiederholten Durchlaufens des Lernzyklus ist es, die Reflexionsprozesse zunehmend selbstständig in die eigenen Handlungen zu integrieren.

Aus der *Professionsforschung* liegen zudem Erkenntnisse zu professionellen Reflexionsformen vor. Auf die Untersuchungen des amerikanischen Philosophen Donald Schön (1983) zur Reflexivität des Berufspraktikers (*The reflective practitioner*) geht die Unterscheidung bezüglich des Zeitpunktes der Reflexion zurück: *reflection-in-action*

bezeichnet die Reflexivität während des praktischen Handelns, *reflection-on-action* eine zeitlich nachgelagerte Metareflexion über die vollzogene Handlung. Die Reflexion des Praktikers kann – wie auch der Lernzyklus – als theoriegeleitetes hypothesentestendes und experimentelles iteratives Verfahren gedeutet werden (Schön 1987, 28 f.). *Reflection-in-action* ist dabei vom *knowing-in-action* (Routinewissen) zu unterscheiden. Sie stellt ein bewusstes Überdenken des Routinewissens anlässlich einer unvorhergesehenen Situation dar. Der geübte Praktiker verfügt bereits in großem Umfang über Wissen aus vorangegangenen Reflexionsprozessen, das bei der Bewältigung beruflicher Handlungsanforderungen verfügbar ist. Eine solche Reflexionskompetenz hängt eng mit der Entwicklung beruflicher Professionalität zusammen (vgl. Moon 2000, 5; Dehnbostel 2007, 68; Bories 2013). Arbeitspsychologische Studien stützen die These, dass Lern- und Arbeitserfolg maßgeblich von der gedanklichen Verarbeitung der Handlungsmöglichkeiten abhängen (vgl. Ulich 1978, 49; Hacker 1986, 480 ff.). Reflexion in der Schule über im Betrieb stattgefundenen Erfahrungen stellt im Sinne Schöns *reflection-on-action* dar. Sandra Tiefel (2004) identifizierte in einer qualitativen Studie mit professionellen Beraterinnen stabile und innovative Reflexionsmodi. Während erstere vorrangig auf Rezept- und Regelwissen setzen, thematisieren letztere explizit Wandlungsprozesse und das Person-Umwelt-Verhältnis. Hier ist eine Analogie zu berufsbiografischen Gestaltungsmodi (vgl. Kap. 3.2.3) sowie der Unterscheidung zwischen *reflection-in-action* und *knowing-in-action* erkennbar.

Wortmann erarbeitete in einer qualitativen Studie mit 20 Existenzgründerinnen mittels einer Metareflexion des Auswertungsprozesses Kriterien berufsbiografischer Reflexivität (vgl. Abb. 65). Diese sind im Rahmen der reflektierenden Beobachtung berufsbiografischer Erfahrungen von Relevanz. Wesentliche Bezugsdimensionen sind demnach das Individuum, die Gesellschaft und die Erwerbsarbeit. Im Verhältnis zwischen Individuum und Erwerbsarbeit geht es um eine Idee von Arbeit und motivationale Aspekte, im Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft um Fragen der Anerkennung und des Risikos sowie dem Entstehungskontext der Biografie. Bezüglich Erwerbsarbeit und Gesellschaft handelt es sich um damit verbundene Anforderungen der Arbeitswelt. Hier wird eine Analogie zu den in Kapitel 2.4.2 identifizierten Entwicklungsaufgaben deutlich. Auch wenn die Studie Wortmanns keine Repräsentativität beanspruchen kann, deutet dies darauf hin, dass die hier identifizierten Reflexionskriterien nicht nur für die erste Schwelle, sondern die gesamte Berufsbiografie eine Rolle spielen.

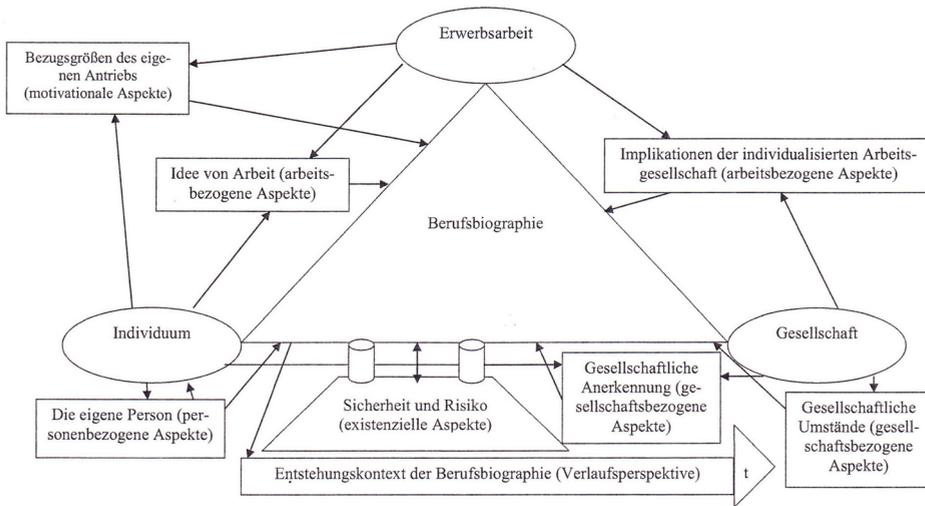


Abbildung 65: Theorie berufsbiografischer Reflexivität nach Wortmann (2011a, 188)

In der pädagogischen Praxis werden bereits zahlreiche Instrumente eingesetzt, um Reflexion anzuregen. Diese können im Rahmen dieser Arbeit nicht vorgestellt werden. Beispiele sind Kompetenzbilanzen (vgl. Gillen 2006), Portfolios (vgl. Gläser-Zikuda/Hascher 2007; Dürkop/Elsholz/Knutzen 2013; Korhonen et al. 2019), Arbeitsplatzanalysen (vgl. Heiermann (Thole) 2014), biografische Methoden (vgl. Kap. 6.2.5.4) sowie der Berufswahlpass (vgl. www.berufswahlpass.de; Lumpe 2002). Diese dienen der Steuerung des Lernprozesses sowie der Dokumentation der Reflexionsergebnisse, um sie z. B. für Bewerbungen und weitere Lernschritte verwerten zu können. Die Reflexion kann durch Gespräche mit Mentor/-innen oder Coaches unterstützt werden (vgl. Kap. 6.2.6.4). Die beschriebenen Prozesse können auch in einer pädagogisch moderierten Lerngruppe stattfinden. Beispiele hierfür sind die *Themenzentrierte Interaktion* (vgl. Cohn 1975; Langmaack et al. 2017; Kaiser 2018) oder *Expansives Lernen* in Gruppen (vgl. Ludwig 2004). Die Reflexion sozialer Interaktion setzt die Fähigkeit zum Perspektivwechsel voraus, um die mutmaßliche Handlungsorientierung (Ziele, Mittel) des Gegenübers rekonstruieren zu können. Da diese nicht unmittelbar wahrnehmbar ist, ist der Perspektivwechsel mit Unsicherheit behaftet. Er ist aber unentbehrlich, um eine Situationsdeutung vornehmen und eine eigene Handlungsorientierung entwickeln zu können (vgl. Geulen 2005, 189 ff.). Pädagogische Bezugspersonen können mögliche Deutungen und Interpretationen anbieten (vgl. Kap. 6.2.1.2) und hiermit Lernenden Gelegenheit geben, den Perspektivwechsel zu trainieren.

6.2.5 Umsetzung in pädagogischen Anwendungsfeldern

Die dargestellten theoretischen und empirischen Erkenntnisse sind den Erfahrungen pädagogischer Anwendungsfelder zu verdanken, beeinflussen diese aber auch wiederum. Nachfolgend werden einige relevante Entwicklungen in der Laufbahnberatung, Berufsorientierung, Erwachsenenbildung und Berufs- und Wirtschaftspädagogik referiert.

6.2.5.1 Paradigmenwechsel in der Laufbahnberatung (career guidance)

Die Berufswahlforschung und die Laufbahnberatung haben angesichts berufsbiografischer Individuierungstrends und kontingenter Rahmenbedingungen einen Paradigmenwechsel vollzogen (vgl. Weber/Katsarov/Mulvey et al. 2018; Sauer-Schiffer 2010; Law 1999). Dies ist u. a. einer verbesserten Kooperation auf wissenschaftlicher und bildungspolitischer Ebene zu verdanken. In Zusammenhang mit der europäischen Initiative, Lebenslanges Lernen zu fördern, wurden die Forschungsaktivitäten im Bereich Laufbahnberatung und -orientierung (engl. career guidance) auf europäischer Ebene gebündelt (vgl. Kap. 3.2.4). Für die wissenschaftliche Zusammenarbeit übernimmt das britische National Institute of Career Education and Counseling (NICEC) eine wichtige Koordinationsfunktion (vgl. www.nicec.org). Der wissenschaftliche Nachwuchs wird durch die europäische Kooperation ECADOC (European Doctoral Programme in Career Guidance and Counseling) gefördert (vgl. <http://www.larios.fisppa.unipd.it/ecadoc/>). Bildungspolitische Institutionen kooperieren im European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) und publizieren gemeinsame Erkenntnisse (vgl. ELGPN 2015; 2015a; www.elgpn.eu). Sie dienen als Hilfestellung für bildungspolitische Entscheidungen und Maßnahmen. Weber/Katsarov/Mulvey et al. (2018) arbeiten den gemeinsamen Forschungsstand auf und legen eine *European Research Agenda* vor. Sie konstatieren, dass reine Berufsberatung (career guidance), in der ein Experte Informationen für eine Entscheidung zur Verfügung stellt, nicht mehr reiche. Für Lebenslanges Lernen sei die Entwicklung bestimmter Kompetenzen für berufsbiografische Entscheidungen und die Bewältigung beruflicher Übergänge erforderlich (vgl. Kap. 6.2.2.1). In Hinblick auf die Entgrenzungserscheinungen in der Arbeitswelt wird zunehmend die Notwendigkeit hervorgehoben, berufsbiografische Entscheidungen in die gesamte Lebensplanung einzubetten. Savickas (2012) bezeichnet dieses neue Paradigma als *Life Design* (vgl. Nohl 2010; Sauer-Schiffer 2010; Giddens 1991; Kap. 6.2.2.3).

Eine wichtige Referenz im europäischen Diskurs stellen die Beiträge Bill Laws (vgl. 1999, 2009, 2012, 2012a; Law/Meijers/Wijers 2002) dar, welcher lange Zeit Dozent am NICEC war. Sein prominentes *DOTS-Modell* (decision learning, opportunity awareness, transition learning, self awareness) zielte zunächst maßgeblich darauf ab, einen Entscheidungsprozess zu unterstützen. Hierfür integrierte er Erkenntnisse unterschiedlicher berufswahltheoretischer Ansätze für die Praxis. Angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen legte er 1999 dar, dass in zweifacher Hinsicht eine Weiterentwicklung des Denkens erforderlich sei (vgl. Law 1999): eine stärkere *Interaktionsorientierung* sowie *Reflexivität*. Im Sinne *interaktionstheoretischer Ansätze* müssten den Betroffenen für die berufliche Entwicklung relevante Begegnungen ermöglicht werden, z. B. Praktika, Betriebsbesuche, Messen, Gespräche mit anderen Betroffenen, Berufstätigen, Eltern, Freunden und Beratern. Ziel ist es, Erfahrungen anzuregen, die in einem reflexiven Prozess für die berufsbiografische Gestaltung ausgewertet werden können. Die Lernenden sollen hierdurch Informationen sammeln, andere Denk- und Sichtweisen kennenlernen, Feedback zur eigenen Personen erhalten und sich in anderen Rollen erleben (vgl. Kap. 6.2.4.1). Thomsen (2017) arbeitet heraus, dass es der

interaktionistische Zugang der Laufbahnberatung erfordere, Netzwerke mit Beteiligten (z. B. Schule, Vereine, Institutionen) zu bilden, welche für die Betroffenen hilfreich und relevant seien (vgl. auch Tscheulin et al. 2010). Zudem seien der Ort sowie dessen Auswirkung auf das Verhalten und die Erwartungen der Beteiligten zu bedenken (vgl. Thomsen 2013). Die *reflexive Verarbeitung der Erfahrungen* bezeichnet Law als *Career learning* und beschreibt sie mittels vier Phasen: *Sensing (Wahrnehmen)*, *Sifting (Sortieren)*, *Focusing (Auswählen)*, *Understanding (Verstehen)*. In der ersten Phase werden Eindrücke gesammelt, die in der zweiten Phase strukturiert werden. Im dritten Schritt wird das für die jeweilige Person Relevante vertieft und im vierten Schritt zu einem Zukunftskonzept verdichtet (vgl. Meijers/Lengelle 2012, 165 ff.). Ergänzend entwickelt Law (2012a) mit Bezug auf bestehende Coachingansätze Reflexionsfragen, welche Berater/-innen und Lehrkräfte einsetzen können, um junge Menschen darin zu unterstützen, sich der Grenzen ihrer sozio-kulturellen Enklaven bewusst zu werden und darüber hinausgehende Möglichkeiten zu erschließen. Dieser Ansatz erscheint insbesondere zur Überwindung sekundärer Benachteiligungen (vgl. Kap. 3.2.6.2) geeignet.

Law betont, dass im Zentrum aller Bemühungen die Entwicklung einer beruflichen Identität stehe (vgl. Law/Meijers/Wijers 2002; Meijers/Wardekker 2004; Fuchs-Brüninghoff 2010; Blaich/Frey 2016; Kap. 6.2.2.2), und kritisiert – wie auch die Vertreter der Erwachsenenbildung (vgl. Kap. 3.2.4.4, 3.2.5) –, dass die Bildungspolitik dies zu wenig berücksichtige und stattdessen die ökonomische Verwertbarkeit in den Mittelpunkt stelle. Zu wenig Beachtung fänden z. B. Gefühle und Erfahrungen der Betroffenen in einer diachronen Perspektive. Auch die Klärung des Innenlebens (= *I* im Sinne Meads) sowie eines persönlichen Standpunktes und Ziels werde zu wenig Platz eingeräumt (vgl. Law/Meijers/Wijers 2002, 442 ff.; Meijers/Wardekker 2004, 198 f.). Meijers/Lengelle (2012) stellen an einem konkreten Beispiel den Ertrag von Biografiearbeit für diese Desiderate dar. In diesem Zusammenhang verändert sich auch die Bedeutung des Begriffs *Karriere (career)*. Während damit alltagssprachlich sowohl in der deutschen als auch der englischen Sprache die Vorstellung eines vertikalen, gesellschaftlich anerkannten Aufstiegs verbunden ist, meint *Karriere (career)* im neuen Sinne eine den Bedürfnissen und Zielen der Person entsprechende Berufsbiografie und wird damit zunehmend zu einem Synonym für berufliche Identität (vgl. Law/Meijers/Wijers 2002; Meijers/Wardekker 2004; Thomsen 2014).

Besondere Beachtung wird im Rahmen des Paradigmenwechsels auch der Frage geschenkt, welche *Rolle digitale Medien* für die Laufbahnberatung haben sollten. Da Identitätsarbeit junger Menschen in erheblichem Umfang mithilfe digitaler Medien stattfindet (vgl. Kap. 3.2.6.3), ist Laufbahnberatung ohne die Angebote des Internets weder denkbar noch sinnvoll. Law (2012) arbeitet die Potenziale (z. B. Informationsbeschaffung, Netzwerkarbeit, Selbstdarstellung) und die Gefahren des Internets (z. B. unvorteilhafte Selbstdarstellung im Internet, Informationsflut, Entfremdung durch standardisierte Identifikationsangebote) heraus. Er sieht die Rolle der Laufbahnberatung vor allem darin, die Ratsuchenden durch geeignete Fragen darin zu unterstüt-

zen, die für sie nützlichen und relevanten Nutzungsmöglichkeiten zu identifizieren (vgl. *Coaching* in Kap. 6.2.6.4).¹⁴

6.2.5.2 Pluralität in der Berufsorientierungs- und beratungspraxis

Die *theoretischen* Überlegungen zur Laufbahnberatung sind deutlich von soziogenetischem entwicklungspädagogischen Denken geprägt (Interaktions- und Deutungsangebote, dyadische stützende Beziehungen, Übergangsbewältigung, Identität als reflexives Projekt; vgl. Kap. 6.2.1.2). In der Berufsorientierungs- und Beratungspraxis prägen die jeweiligen *subjektiven Theorien der Handelnden* (vgl. Groeben 1988) deren Vorgehen. Diese lassen sich häufig – bewusst oder unbewusst – auf Berufswahltheorien zurückführen, welche in großer Zahl vorhanden sind. Es lassen sich grob folgende berufswahltheoretischen Ansätze unterscheiden (vgl. Law 1999; Schuler/Kanning 2014, 456 ff.; Brown/Brooks 1994):

- Differenzialpsychologische *Trait-und-Factor-Theorien*, welche zu einem bestimmten Zeitpunkt eine Entscheidung vorbereiten, um eine Passung zwischen Person und Beruf zu erreichen (Parsons 1909, zit. n. Brown/Brooks 1994, 71–41, 371 f.; Holland 1985);
- *Selbstkonzepttheorien* (Super 1994; Gottfredson 1981; Law/Meijers/Wijers 2002; Blaich/Frey 2016);
- *Opportunitäts- und Allokationsstrategien* (vgl. Gottfredson 1981, Heinz et al. 1985);
- *Interaktionstheoretische Ansätze* (Law 1999, 2009; Mitchell/Krumboltz 1994; Thomsen 2013, 2017);
- *Kompetenzentwicklungsansätze* (Law 1999; Super 1994; Driesel-Lange et al. 2010; Thomsen 2014; Busshoff 1998, 2001);
- *Copingansätze*, welche die Bewältigung von Übergängen fokussieren (Busshoff 1998, 2001; Nohl 2009, 2010; Sturm 2008).

Die Berufsberatungsaktivitäten der Arbeitsagenturen sind häufig noch von einem *Trait-und-Factor-Denken* geprägt, was sich u. a. im Einsatz von interessenbasierten Berufswahltests zeigt (vgl. Bergmann/Eder 2005; Geva 2009). Gerade bei schwer vermittelbaren Personen geht dieser durchaus noch von identitätstheoretischem Denken geprägte Ansatz oft fließend in eine *Allokationsstrategie* über, die darin besteht, aus verfügbaren Alternativen die am wenigsten schlechte auszuwählen (vgl. Gottfredson 1981). Diese Strategie ist vor allem bei Hauptschulabsolventen und benachteiligten Jugendlichen verbreitet, denen am Arbeitsmarkt nur wenige Ausbildungsberufe zur Wahl stehen (vgl. Ratschinski 2009, 17; Eckelt/Schmidt 2014). *Differenzialpsychologische Ansätze* sind für pädagogische Zwecke wenig geeignet, da Lernen auf nachhaltige Veränderungen der mentalen Repräsentationen abzielt (vgl. Busshoff 1998, 69). Auch vor

14 Ein Überblick über die in der Laufbahnberatung zu berücksichtigenden Risiken digitaler Medien findet sich bei Sampson/Makela (2014). Die Cedefop (2018) hat in ihrem *Handbook of ICT practices for guidance and career development* für Praktiker der beruflichen Bildung digitale Tools zusammengestellt, die sich in der Laufbahnberatung bereits bewähren. Im Rahmen einer Qualitätskontrolle stellen die Autoren fest, dass der Nutzen der Tools von der Einbindung in schulische Aktivität und didaktische Konzepte, der Berücksichtigung der Bedürfnisse der Nutzer/-innen sowie einer guten Handhabbarkeit abhängt (vgl. ebd., 4). Den Praktikern werden Auswahlkriterien zur Verfügung gestellt, welche diese Erkenntnisse berücksichtigen. Zudem werden potenzielle Anwendungsbereiche vorgestellt.

dem Hintergrund gesellschaftlichen Wandels greifen sie zu kurz, da eine getroffene Entscheidung laufend überprüft werden muss (vgl. Nohl 2010; Busshoff, 1998, 14 f.). Zudem zeigen empirische Studien, dass Passung beruflichen Erfolg und Arbeitszufriedenheit nur teilweise erklärt (vgl. Busshoff 1998, 35 ff.; Brown 1994, 22 f.; Seifert et al. 1987). Für pädagogische Zwecke müssen die differenzialpsychologischen Ansätze daher durch ein entwicklungstheoretisches Verständnis ergänzt werden (vgl. Super 1994; Reetz/Kuhlmeier 2013).

Die schulische Berufsorientierung setzt auf eine *interaktionstheoretische Strategie*, indem sie betrieblichen Praktika eine große Bedeutung beimisst. Die verfolgten Lernziele sind vielfältig: Berufsfelder erkunden, eigene Interessen und Fähigkeiten klären, betriebliche Abläufe/Strukturen kennenlernen, Informationen über Berufe und Ausbildungswege sammeln, wirtschaftliche Grundkenntnisse vermitteln, Veranschaulichung schulischer Lerninhalte. Lernende bestätigen das große Potenzial von Praktika. Zugleich wird aber konstatiert, dass eine zielgerichtete Vorbereitung und anschließende Reflexion häufig aus vielfältigen Gründen unterbleibt: Zeit- und Ressourcenmangel, fehlende Integration in das Curriculum, mangelnde Qualifikation der Lehrkräfte. Dies steht in eklatantem Gegensatz zu der großen Bedeutung, die Betriebspraktika für den Berufswahlprozess beigemessen wird. Erfahrungen können daher häufig nicht gezielt für die persönliche Entwicklung der Lernenden genutzt werden (vgl. Beinke 2012, 64–74; Bergzog 2008, 35–46; Kremer/Gockel 2009; Ratschinski 2011; Schudy 2002, 191–195; Dreer 2013).

Genutzte Informationsquellen für Beruf (McDonalds 2015: 56)		hilfreich
Gespräche mit Eltern	87%	51%
Gespräche mit Freunden, Bekannten	78%	32%
Recherche im Internet	72%	35%
Gespräche mit anderen Familienangehörigen	63%	28%
Praktikum	59%	47%
Gespräche mit Lehrern	59%	22%
Gespräche mit Leuten, die in diesem Beruf arbeiten, gearbeitet haben	46%	31%
in Broschüren etc. informiert	45%	15%
Gespräche, mit anderen, die darin Ausbildung oder Studium gemacht haben	42%	26%
Jobmessen besucht	42%	17%
im TV etwas darüber gesehen	36%	8%
soziale Netzwerke	30%	9%
in Zeitschriften, Magazinen gelesen	30%	6%
Beratung beim Arbeitsamt	27%	11%
direkt bei Unternehmen, Arbeitgebern informiert	24%	11%
Informationstage von Unternehmen besucht	24%	11%

Abbildung 66: Genutzte Informationsquellen in der Berufsorientierung (Köcher et al. 2015, 56 ff.; Darstellung: Kalisch/Puchert 2017, 15)

Bei allen pädagogischen Anstrengungen darf nicht übersehen werden, dass die Eltern für junge Menschen die hilfreichste und am intensivsten genutzte Informationsquelle für Fragen der beruflichen Orientierung sind (vgl. Abb. 66; Gebhardt et al. 2016; Sauer-Schiffer 2010). Die von Bronfenbrenner angestrebte Verzahnung der Lebensbereiche (vgl. Kap. 6.2.3.2) betrifft daher nicht nur die Schule und den Betrieb, sondern ganz besonders auch das Elternhaus (vgl. Beinke 2012). Dass Gespräche mit Lehrkräften als deutlich weniger hilfreich wahrgenommen werden, dürfte Ausdruck der fehlenden schulischen Begleitung von Praktika sowie einer nicht an den Bedürfnissen der Betroffenen ausgerichteten Informationsflut sein (vgl. Köcher et al. 2015, 52 ff.; Sauer-Schiffer 2010, 34 f.). Bemerkenswert ist hierbei, dass der Nutzen der Gespräche mit Lehrkräften in der deutschen Studie deutlich geringer eingestuft wird als der der Internetrecherche (in einer Schweizer Studie dagegen gleichwertig, vgl. Gebhardt et al. 2016).

Das aus Sicht der Verfasserin elaborierteste, wissenschaftlich fundierte Konzept, um eine zeitgemäße Berufsorientierung zu gewährleisten, stellt derzeit in Deutschland das *Thüringer Berufsorientierungsmodell* dar (vgl. Driesel-Lange et al. 2010, 2010a, 2013). Es basiert auf einem entwicklungstheoretischen Ansatz, der sowohl die Entwicklung eines beruflichen Selbstkonzepts als auch die Entwicklung von Kompetenzen zur Bewältigung beruflicher Übergänge einschließt (vgl. Kap. 6.2.2.1; 6.2.2.2). Auch das von der Hamburger Schulbehörde implementierte Konzept der Berufs- und Studienorientierung verfolgt explizit einen entwicklungsorientierten Ansatz, indem es Lehrkräfte verpflichtet, gemeinsam mit den Lernenden einen geeigneten *Anschluss* an die Sekundarstufe I sicherzustellen. Dabei spielen Betriebspraktika sowie deren Vor- und Nachbereitung eine herausragende Rolle (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 2014).

6.2.5.3 Expansives Lernen in der Erwachsenenbildung

In der Erwachsenenbildung steht das an den Berufseinstieg anschließende Lebenslange Lernen im Mittelpunkt (vgl. Rothe 2011; Heufers 2015, 28 ff.). Hierbei wird vermehrt der Ansatz des *Expansiven Lernens* von Holzkamp (1995) rezipiert. Dabei werden eine *individuelle* (Faulstich/Ludwig 2004) und eine *kollektive* (Engeström 1987) Ausprägung des Expansiven Lernens diskutiert. Beide Ansätze zeichnen sich durch ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Wechselwirkungen zwischen den Erwerbstätigen und ihrer Umwelt – und damit soziogenetisches Denken – aus.

6.2.5.3.1 Die kontextuale Lerntheorie Faulstichs

Vor dem Hintergrund der in empirischen Studien sichtbaren Widersprüche zwischen Bedürfnissen von Lernenden und den institutionellen Erwartungen/Anforderungen (vgl. Hendrich 2005; Bolder/Hendrich 2000; Cort/Thomsen 2014; Billett 2007; Billett/Somerville 2004; Plant/Thomsen 2011; Kap. 3.2.5) gehen Peter Faulstich und Joachim Ludwig in dem Band *Expansives Lernen* (2004) der Frage nach, ob Holzkamps Konzept grundsätzlich geeignet sei, in der Erwachsenenbildung Lernprozesse aus der Subjektperspektive zu modellieren. Chancen und Risiken des Ansatzes sowie forschungsme-

thodische und didaktische Fragen werden diskutiert. Wesentliche Idee des Expansiven Lernens ist es, *Lernwiderstände*, wie sie durch das Beschäftigungssystem erfahren werden, aufzugreifen, um hieraus *Lernbegründungen* zu entwickeln und *Lernschleifen* einzulegen, welche das Problem aus der Distanz reflektieren. Ziel ist es, eine *Verfügungserweiterung* zu erzielen, indem neue Wege entdeckt werden, mit der Problematik umzugehen. Didaktisch spielt hierbei der Austausch mit anderen eine große Rolle, um die eigenen gedanklichen Begrenzungen erfahren und überwinden zu können (vgl. Ludwig 2004).

Faulstich entwickelte später eine *kontextuale Lerntheorie* (vgl. Faulstich/Bracker 2014, 2015), welche die Wechselwirkung zwischen subjektiven Voraussetzungen und Rahmenbedingungen fokussiert. Er verwendete sie als forschungsmethodischen Rahmen, um die Entstehung von Lernbegründungen und -widerständen mithilfe von Lerngeschichten empirisch zu untersuchen. Hierbei wurde deutlich, dass die berufliche Identität bei Erwachsenen in Umbruchsituationen eine wesentliche orientierende Funktion für expansive Lernprozesse hat und diese Identität sowie die Erwerbstätigkeit und die persönliche Biografie zentrale Begründungsperspektiven für Lernprozesse liefern. Faulstich bietet hiermit einerseits empirische Belege für die Notwendigkeit, die diachrone Identitätsarbeit von Beschäftigten zu unterstützen (vgl. Kap. 3.2). Andererseits gibt er mit seinem narrativ-biografischen Ansatz auch bereits Hinweise auf einen möglichen didaktischen Zugang.

6.2.5.3.2 Expansives organisationales Lernen nach Engeström

Im englischsprachigen Raum hatte Yrjö Engeström 1987 den Begriff des *Expansiven Lernens* mit seiner Dissertation *Learning by expanding* eingeführt. Ebenso wie die *Kritische Psychologie* Klaus Holzkamps (1995), welche sich auf ihn bezieht, greift er auf die russische Tätigkeitspsychologie (vgl. Kap. 5.2.2.5) zurück. Während es Holzkamp jedoch um die emanzipatorische Entwicklung des Individuums geht, untersucht Engeström im Rahmen von Handlungsforschung kollektive Lernprozesse in bestehenden arbeitsteiligen Organisationsstrukturen. Er fokussiert vorrangig den Arbeitsplatz – wobei auch schulische Klassenverbände als Forschungsfeld denkbar sind. Ausgangspunkt sind systemimmanente Widersprüche, welche die Beteiligten anregen, in einem interaktiven Prozess Innovationen zu entwickeln (vgl. Engeström 1987, 124 ff.). Die Struktur des Lernprozesses ähnelt dabei der eines erfahrungsbasierten Lernzyklus (vgl. ebd., 321 ff.; Kap. 6.2.4.2). Er besteht aus dem retrospektiven Verstehen des historischen Gewordenseins des Aktionsfeldes, der Analyse der aktuellen Aktivität, der Entwicklung und Erprobung neuer Instrumente bis hin zum Reporting.

Der *kollektive* Ansatz Engeströms ist für diese Forschungsarbeit interessant, da er Aufschlüsse darüber gibt, wie die Gestaltung des eigenen Arbeitsplatzes und damit auch der eigenen Biografie konkret gelingen kann (vgl. Kap. 3.1.4). Der kollektive Zugang ist zudem ein Weg, der der Überforderung der individuellen Verantwortungszuweisung für das Lebenslange Lernen (vgl. Kap. 3.2.4.4) entgegenwirkt. Der australische Erwachsenenbildner Stephen Billett (2001) weist darauf hin, dass vielen Beschäftigten das Lebenslange Lernen durch fehlende Partizipationsmöglichkeiten am

Arbeitsplatz erheblich erschwert werde. Engeström betont, dass es nicht nur um vertikale Entwicklung entlang hierarchischer Stufen im Sinne strukturgenetischer Theorien geht, sondern dass auch horizontale Entwicklung durch das Überschreiten von (organisatorischen) Grenzen Innovationen ermöglicht. Das innovative Potenzial liege im Rahmen der von Wygotski (1987, 83 ff.) beschriebenen *Zone proximaler Entwicklung* (vgl. Engeström 1987, 1 ff.; Kap. 6.2.3.2). In diesem Zusammenhang kritisiert er herkömmliche Lerntheorien, die Problemlösungskompetenz als höchste Entwicklungsstufe des Lernens ansehen. Auch Problemlösen sei nur reaktives Lernen und reproduziere nur Althergebrachtes, während Innovation Kreativität erfordere (vgl. Gagné 1970). In einem aktuelleren Interview weist Engeström (2012) darauf hin, dass unter den heute kontingenten Bedingungen viele erfahrene Konflikte und Widersprüche nicht mit kulturell überlieferten Ansätzen aufzulösen seien und eines kreativen Ansatzes bedürften. Sein Konzept hat er in zahlreichen Forschungsprojekten angewendet und weiterentwickelt.

6.2.5.4 Biografiearbeit

Den verschiedenen innovativen Konzepten in pädagogischen Anwendungsfeldern ist gemeinsam, dass sie biografiethoretischen Zugängen eine hohe Bedeutung beimessen (vgl. Unger 2014; Ahrens 2013; Nohl 2010; Faulstich/Bracker 2015). Nicht nur forschungsmethodisch, sondern auch didaktisch eignen sie sich, um Wechselwirkungen zwischen Subjekt und Umwelt sowie deren diachronen Verlauf zu rekonstruieren. Diese Erkenntnisse können in die *Didaktische Analyse* (vgl. Klafki 1980/2007) einfließen und die Passung zwischen Lerner und Lerngegenstand verbessern (vgl. Kap. 4.4), verändern aber auch die Bewusstseinsstrukturen der Lernenden. Berufsbiografische Gestaltungskompetenz setzt Biografiearbeit voraus. Sie wird bereits in vielfältigen pädagogischen Anwendungsfeldern angeregt, damit sich Lernende ihrer Deutungsmuster und Ressourcen bewusst werden und ihre Biografie als gestaltbar begreifen (vgl. Hölzle/Jansen 2011). Beispiele hierfür sind die Erwachsenenbildung (vgl. Kap. 6.2.5.3), die Laufbahnberatung (vgl. Kap. 6.2.5.1) sowie die soziale Arbeit (vgl. ebd.). Hieraus resultieren bereits einige grundsätzliche Erkenntnisse, die bei der pädagogischen Begleitung von Biografiearbeit beachtet werden sollten.

Biografiearbeit setzt Vertrauen der Lernenden zu den am pädagogischen Prozess Beteiligten (andere Teilnehmer/-innen, Pädagog/-innen) voraus. Um sich ohne Angst offenbaren zu können, ist ein geschützter Rahmen erforderlich (vgl. Meijers/Lengelle 2012; Hölzle 2011, 42). Von besonderer Bedeutung ist hierbei eine anerkennende Einstellung der Lernbegleiter/-innen gegenüber den Lernenden. Um dies zu gewährleisten, müssen diese sich auch ihrer eigenen biografischen Deutungsmuster, Wertungen und Vorurteile bewusst werden. Für die pädagogische Begleitung sind bereits ethische Mindeststandards entwickelt worden (vgl. Jansen 2011, 26 ff.).

Für die Gestaltung der Lernsituation bedarf es kreativer (z. B. Malen, Poesie, Geschichten) und interaktiver (z. B. Präsentation, Gruppengespräch, Dialog) Ausdrucksformen (vgl. Jansen 2011, 24 ff.; Meijers/Lengelle 2012; Hölzle 2011, 71 ff.). Einerseits ermöglicht dies, nicht nur die kognitive Erinnerung, sondern auch Gefühle und

das subjektive Erleben auszudrücken. Andererseits sind Lernende mit belastenden biografischen Brüchen häufig nicht in der Lage, ihre Erinnerungen zu verbalisieren. Biografiearbeit unterscheidet sich von Psychotherapie dadurch, dass nicht der/die Therapeut/-in die Lebensgeschichte deutet, um behandlungsbedürftige Störungen zu identifizieren, sondern der Betroffene selbst (vgl. Hölzle 2011, 33). Insbesondere bei Zielgruppen mit Erfahrungen beschädigter Identität (z. B. benachteiligte Jugendliche, Behinderte, Migrant/-innen) ist ein *ressourcenorientierter* Zugang wichtig (vgl. Kap. 3.1.5.3). Einerseits sollten gezielt positiv erlebte Erfahrungen und Erfolgserlebnisse ins Bewusstsein gerufen werden, andererseits Gelegenheit zu positiver Selbsterfahrung gegeben werden. Belastende Erfahrungen werden vor allem dahingehend thematisiert, welche Ressourcen bei der Bewältigung hilfreich waren (vgl. Hölzle 2011, 42 ff., 71 ff.). Traumata entstehen, wenn solche Ressourcen ausbleiben und sich die Betroffenen in einer Krisensituation als hilflos erleben. Sie bedürfen immer einer psychotherapeutischen Behandlung (vgl. ebd., 41).

6.2.6 Potenziale der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Trotz der Grenzen handlungsorientierter Didaktik (vgl. Kap. 5.2.2.5) und der Skepsis gegenüber dem Konzept des lebenslangen Lernens (vgl. Kap. 3.2.4.3) verfügt die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bereits über eine didaktische Leitidee, über Konzepte und Strukturen zur Förderung diachroner Identitätsarbeit. Diese seien nachfolgend näher dargestellt.

6.2.6.1 Handlungsorientiertes und erfahrungsbasiertes berufliches Lernen

Reetz/Tramm (2000) lenken in ihrer kritischen Stellungnahme zum Gutachten *Leitlinien zum lebenslangen Lernen* des Erziehungswissenschaftlers Dohmen (1996, vgl. Kap. 3.2.4.2) den Blick auf diesbezügliche Potenziale der Handlungsorientierung. Sie kritisieren zunächst, dass die Rolle der beruflichen Erstausbildung als Grundbildung für das lebenslange Lernen (vgl. Achtenhagen/Lempert 2000) übersehen worden sei. Des Weiteren betonen sie, dass das in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik etablierte Prinzip der Handlungsorientierung eine erfahrungsgeleitet-reflexive Auseinandersetzung mit beruflich und wissenschaftlich relevanten Inhalten ermögliche. Hiermit erfülle es die berechtigte Forderung Dohmens (1996) nach praxisbezogenem, problemorientiertem Lernen. Zudem ermögliche es aber, durch die Kombination von Systematik und Kasuistik Bezüge zwischen geplantem formalen und ungeplantem informellen Lernen herzustellen (vgl. auch Achtenhagen/Lempert 2000, 43). Ohne eine curriculare Rahmung über zu behandelnde Lerninhalte und angestrebte Lernziele sei das Ergebnis informeller individualisierter Lernprozesse dem Zufall überlassen. Zudem sei auch eine kriteriengeleitete sorgfältige Auswahl geeigneter lernförderlicher Lernsituationen erforderlich (vgl. Reetz/Tramm 2000, 71 ff.).

Das spezifische wirtschafts- und berufspädagogische Verständnis von Handlungsorientierung (vgl. Abb. 54 in Kap. 5.2.2.5) basiert auf Theorien, welche die Interaktion zwischen Subjekt und Umwelt *im Prozess der Arbeit* erhellen. Hierzu gehören die russische Tätigkeitspsychologie (Leontjew 1982/2012), arbeitspsychologische Handlungs-

regulationstheorien (Hacker 1986; Volpert 1983), die kognitiv-lernpsychologischen Ansätze von Aebli (1980, 1981, 2006) und Bruner (1971; Bruner/Olver/Greenfield 1980) sowie Ansätze erfahrungsbasierten Lernens (Kolb 1984; Dewey 1933; Tramm 1996). Es favorisiert Lernformen, in denen Lernende sich direkt mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen in Abgrenzung zu instruktiven Unterrichtsformen, bei denen Wissen über einen Lerngegenstand vermittelt wird (vgl. Abb. 67; Dewey 1938/1997, 19 f.; Kolb 1984, 5; Landwehr 1997, 24 ff.).

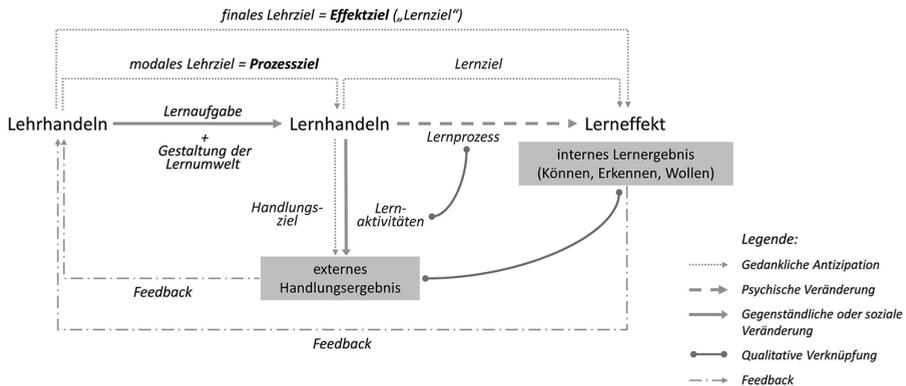


Abbildung 67: Hamburger Modell des Lernhandelns, Version 3.0 (Quelle: Tramm/Casper 2018, 105 überarbeitet nach Tramm/Naeve 2007)

Nach dem von Leontjew (1982/2012, 31–33) eingeleiteten Paradigmenwechsel der russischen Tätigkeitspsychologie sind Bewusstsein und Persönlichkeit nicht angeboren oder ein Resultat von Umwelteinwirkungen, sondern entstehen durch die Wechselwirkung zwischen Subjekt und Umwelt, welche durch die gegenständliche Tätigkeit – ganz besonders die Arbeitstätigkeit – entsteht. Diese besteht aus einer äußeren Seite – der Schaffung eines externen materiellen Handlungsprodukts – als auch einer inneren Seite – der Veränderung von Bewusstseinsstrukturen durch reflektierte erfahrungsbasierte Lernprozesse (vgl. ebd., 94; Ulich 1978, 47 ff.; Tramm/Naeve 2007; Aebli 1980, 26 f.; Dewey 1933, 99). Während die Bewusstseinsveränderungen beim *Arbeits-handeln* ein Nebeneffekt bei der Herstellung eines Handlungsproduktes sind, stellen sie beim *Lernhandeln* das finale Lernziel dar (vgl. Tramm 1996; Tramm/Naeve 2007). Das Handlungsprodukt ist hierbei nur Mittel zum Zweck (vgl. modales Lehrziel in Abb. 67).

Das entstehende Bewusstsein ist hierbei das *subjektive* psychische Abbild der Realität (Leontjew 1982/2012, 113), wobei sich das Subjekt auch das in der gegenständlichen Umwelt verkörperte tradierte gesellschaftliche, historische Wissen aneignet (ebd., 40, 91). Durch Kooperationen ist das Subjekt in vielfältiger Beziehung zu seiner Umwelt. Der Sprache kommt in dieser handlungstheoretischen Argumentation als Bedeutungsträger die Funktion zu, Kommunikation zu ermöglichen und konkrete Erfahrungen in psychische Repräsentationen zu transformieren (vgl. ebd., 39, 118). Durch die entstehenden Motiv- und Handlungsstrukturen – ein wichtiger Aspekt der

entstehenden beruflichen Identität – wird die Auftretenswahrscheinlichkeit von Verhalten beeinflusst (vgl. Shavelson et al. 1976, 411; Kap. 5.2.2.5). Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung sind damit weitgehend identisch (vgl. Krüger/Lersch 1993, 86–96; Ulich 1978; Groskurth 1979; Kap. 3.1.3.3).

Handeln meint in Abgrenzung zum behavioristisch geprägten Verhaltensbegriff ein bewusstes, zielgerichtetes, rückgemeldetes Verhalten (vgl. Ulich 1978, 45; Volpert 1983, 18 f.). Es lässt sich sequenziell in vier Phasen gliedern (vgl. Hacker 1986, 112 ff.; 1995, 38, 43; Volpert 1983, 22 f.):

- das *Orientieren und Zielstellen*, welches der Analyse und Bewertung des Auftrags und seiner Bedingungen (= Redefinition) sowie der Zielbildung dient;
- das *Planen und Entscheiden*, durch welches ein mentales antizipiertes Bild des Weges zum Ziel durch Reflexion erzeugt wird;
- die *Ausführung*, während derer bereits ein ständiger Abgleich mit dem Plan und dem Ziel stattfindet, sowie
- die *Rückmeldung und Kontrolle* durch Abgleich der Rückkopplung über den tatsächlichen Erfolg mit dem ursprünglichen Ziel und Plan.

Für die Umsetzung des Planes sind *ausführungsregulatorisch* Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erforderlich. *Antriebsregulatorisch* wirken Interessen, Wünsche, Einstellungen und Gefühle, indem sie zum Handeln motivieren (vgl. Hacker 1986, 70 f.). Dieses Bündel an Leistungsvoraussetzungen stellt die in beruflichen Bildungsprozessen angestrebte *Handlungskompetenz* dar. In allen Phasen ist *Reflexion* als Form psychischer Regulation erforderlich (vgl. Hacker 1995, 38; Schön 1987; Kap. 6.2.4.2). Für Orientierung und Planung wird Rückgriff auf Handlungssysteme genommen, die durch vorangegangene Erfahrung entstanden sind (vgl. *operatives Abbildsystem* in Kap. 5.2.2.5; Identitätsregulation nach Hausser in Kap. 6.1.2.5; Dewey 1938/1997, 35; Geulen 2005, 261 ff.). Abweichungen vom Plan führen durch Rückmeldung und Reflexion zu Assimilations- und Akkomodationsprozessen (vgl. Piaget 1983, 32–38) in den mentalen Handlungsschemata. Die Erfahrung wirkt sich durch eine Feedbackschleife auf künftige ähnlich gelagerte Handlungen aus (vgl. Dewey 1938/1997, 35; TOTE-Modell von Miller/Galanter/Pribram 1960; Feedbackschleife in Abb. 67). Durch das theoriegeleitete hypothesentestende und experimentelle iterative Vorgehen findet *Lernen im Prozess der Arbeit* statt (vgl. Dehnbostel 2007; Schön 1987, 28 f.). Handeln hat zudem auch eine hierarchische Struktur. Der Handlungsplan lässt sich in Teilziele und -handlungen zerlegen. Die Handlung trägt wiederum zum Erreichen übergeordneter Ziele bei (vgl. Volpert 1983, 23 ff.; Hacker 1995, 39 f.; Tramm 1996, 227 ff.).

Lernen und Arbeiten weisen gemeinsame zyklische Prozessstrukturen auf (vgl. Leontjew 1982/2012, 83; Hacker 1986, 140 ff.; Kolb 1984, 39 ff.; Aebli 1981, 352–356). Da die Handlungsregulationstheorien von Hacker und Volpert ursprünglich für die Optimierung von Arbeitsprozessen entwickelt wurden, waren für den pädagogischen Bereich Adaptierungen erforderlich. Diese wurden vor allem von Daniel Kolb (1984) geleistet (vgl. Kap. 6.2.4.2). Für die Lehrerbildung hat Korthagen (2002, 49 f.) hieraus einen Reflexionszyklus entwickelt, der aus der *Handlung (Action)*, dem *Rückblick*

(*Looking back*), der *Bewusstmachung (Awareness)* und dem *Finden von Handlungsalternativen (Creating alternatives)* sowie *Ausprobieren (Trial)* besteht. Eine ähnliche Struktur findet sich bei Aebli Lernzyklus (vgl. Tab. 12, Startpunkt blau hinterlegt). Während der Handlungs- und der Lernzyklus vorwärts auf eine Handlung bzw. die Lösung eines Problems gerichtet sind, nehmen die Reflexionszyklen von Kolb und Korthagen eine Erfahrung oder Handlung als Ausgangspunkt und analysieren sie rückblickend.

Das didaktische Potenzial der Handlungsorientierung für die Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz wird nun deutlich. Der handlungsorientierte Lernzyklus stellt die *übersituative Verarbeitung situativer Erfahrungen* dar und ist damit das Scharnier zwischen synchroner und diachroner Perspektive der Identitätsarbeit. Damit können die empirisch vorgefundenen Zusammenhänge zwischen Identitäts- und Kompetenzentwicklung nicht nur erklärt, sondern über handlungsorientierte Lernarrangements auch gezielt beeinflusst werden. Die Lernfeld-Kompetenz-Matrix des EvaNet-EH-Curriculums (vgl. Kap. 4.5.1) verfolgt mit ihren lernfeldübergreifenden Kompetenzdimensionen genau dieses Ziel (vgl. Tramm/Casper 2018).

Tabelle 12: Handlungs- und Reflexionszyklus im Vergleich

Handlungszyklus Hacker 1986	Erfahrungszyklus Kolb 1984	Reflexionszyklus Korthagen 2002	Lernzyklus Aebli 2006
Rückmeldung Kontrolle	Konkrete Erfahrung	Handlung (Action)	Anwenden
Orientieren Zielstellen	Reflektierende Beobachtung	Rückblick (Looking back)	Problemlösendes Aufbauen
Planen Entscheiden	Abstrahierende Konzeptbildung	Bewusstmachung (Awareness, Creating alternatives)	Durcharbeiten
Ausführen	Aktives Experimentieren	Handlungsalternativen ausprobieren (Trial)	Üben und Wiederholen

Unter der Voraussetzung einer iterativen reflexiven Durchdringung des Lernprozesses trägt die Handlungsorientierung die Lösung für die von Klafki (1980/2007) formulierten Desiderate bezüglich der Biografiearbeit und Partizipation der Lernenden quasi schon in sich (vgl. Kap. 4.4). Hierzu müsste das spezifische berufs- und wirtschaftspädagogische Verständnis von Handlungsorientierung entsprechend der in Kapitel 5.2.2.5 vorgetragenen Kritik jedoch in zweierlei Hinsicht erweitert werden:

- Erstens müsste die Biografie der Lernenden mittels erfahrungsbasierter Reflexion *retrospektiv* rekonstruiert werden, um die Beschaffenheit des operativen Abbildsystems zu klären und *prospektiv* finale Lernziele definieren zu können. Hierzu bietet sich der Lernzyklus Kolbs (1984) an.
- Zweitens müsste der Handlungsbegriff *auf soziales Handeln ausgeweitet* werden. Damit ist die soziale Lernumgebung neben der materiellen Arbeit als konstituierend für die Identitätsarbeit zu begreifen (vgl. Oevermann 1976/2012; Kap. 6.2.1).

6.2.6.2 Inklusion und Benachteiligtenförderung

Die beiden genannten Voraussetzungen sind in einigen Bildungsgängen des Übergangssystems bereits realisiert. Ein der Verfasserin durch eigene Forschungstätigkeit bekanntes Beispiel ist die duale Ausbildungsvorbereitung (*AV-Dual*) in Hamburg (vgl. <https://www.ausbildungsvorbereitung-hamburg.de/>). Ihr liegt ein neuartiger Ansatz zugrunde, um Jugendliche ohne Perspektive am Arbeitsmarkt zu fördern. Hierzu verbringen die Lernenden je drei Tage pro Woche in einem Betrieb und je zwei Tage in der Berufsschule. In der Schule werden die betrieblichen Erfahrungen reflektiert. Die berufliche Fachrichtung ist noch offen. Zudem besteht die Möglichkeit, Schulabschlüsse nachzuholen. Durch Mentor/-innen soll sichergestellt werden, dass Probleme am Arbeitsplatz genutzt werden, um Copingstrategien (vgl. Lazarus/Folkman 1987) zu entwickeln und so vorzeitige Abbrüche zu verhindern. Durch geeignete Denkpulse und ein passendes Anforderungsniveau soll zudem das Selbstwertgefühl verbessert werden, um ein positives Selbstbild entwickeln zu können (vgl. Sturm 2008; Heiermann (Thole) 2014). Die Mentor/-innen bieten neben *methodischen* Hilfen zur Verbesserung der Selbstreflexion und -organisation auch konkrete *instrumentelle* Unterstützung wie Bewerbungstraining und Türöffnerfunktionen. Lernfortschritte werden in einem Lernpass dokumentiert. Das Konzept ermöglicht es, die Lernumgebung entsprechend der Bedürfnisse der Lernenden zu gestalten. Ausgangspunkt sind hierbei die bisherigen biografischen Erfahrungen und Ziele, die zu Beginn geklärt werden.

Die AV Dual greift damit eine zentrale Forderung der Förderpädagogik auf. Koch et al. (2017) arbeiten die diesbezügliche Forschungsarbeit des verstorbenen Arnulf Bojanowski auf. Sie stellen dabei heraus, dass benachteiligte junge Menschen einen *Schutzraum* benötigten, der es ihnen ermögliche, sich durch erfahrungsbasierte Reflexion ihrer Potenziale und Ressourcen bewusst zu werden. Dieser Schutzraum hat aus identitätstheoretischer Sicht die Funktion eines Moratoriums (vgl. Marcia 1966). Neben den durch Praktika angeregten Erfahrungen wird die Lebenswelt junger Menschen als Ausgangspunkt genommen, um Talente und Stärken zu identifizieren und diese als Basis für die Entwicklung einer beruflichen Identität zu nutzen. Es geht darum, „[...] subjektive Aneignungserfahrungen von einer [sic] privaten und informellen in einen situiert-beruflichen und formellen Handlungskontext zu übersetzen“ (Koch et al. 2017, 20).

Im Zuge der Forderung nach Inklusion (vgl. Kap. 5.2.2.2) ist aus Sicht der Verfasserin kein Grund erkennbar, weshalb dieser identitätsförderliche Zugang auf die Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher beschränkt bleiben sollte. Die hier beschriebene Identitätsarbeit ist angesichts fehlender beruflicher Erfahrung von allen jungen Menschen zu leisten, um den Übergang zwischen Schule und Beruf zu bewältigen. Der Unterschied liegt im Wesentlichen in der unterschiedlichen Verfügbarkeit sozialer Ressourcen (vgl. Kap. 3.2.6.2). Wie in Kapitel 5.2.2.2 bereits dargelegt, ist inklusive Bildung nicht denkbar, ohne sich mit der Identität der Lernenden und deren individueller Entwicklung auseinanderzusetzen.

6.2.6.3 Individualisierung und selbstgesteuertes Lernen

Bereits unabhängig von der Forderung nach inklusiver Bildung hatte die Berufsbildungspraxis mit Modellversuchen Anstrengungen unternommen, Lernprozesse zu individualisieren. Hierzu sollte die Fähigkeit zu *selbstgesteuertem Lernen* gefördert werden – eine Fähigkeit, die als grundlegend für das Lebenslange Lernen angesehen wird (vgl. Kap. 3.2.4), zudem aber auch *individualisiertes Lernen in heterogenen Gruppen* ermöglichen soll. Zur unterschiedlichen Akzentuierung der häufig als Synonym benutzten Begriffe *Selbststeuerung*, *Selbstregulation* und *Selbstorganisation* sei auf Lang/Pätzold (2006) verwiesen. Der Grad der Selbstbestimmung der Lernenden weicht in unterschiedlichen Konzepten erheblich voneinander ab.

Zunächst seien hier die für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik verwertbaren Ergebnisse des in Kap. 3.2.4.2 bereits angesprochenen Bund-Länder-Forschungsprogramms zusammengefasst. Unter Federführung des Programmträgers Deutsches Institut für Erwachsenenbildung wurden von 2000 bis 2006 insgesamt 22 Modellversuche realisiert. Aufgrund einer sehr offenen Programmausschreibung waren die Gestaltungsspielräume der Projekte sehr groß. Die daraus resultierende Heterogenität der Projekte erschwerte eine theoriegeleitete systematische Auswertung (vgl. Aisenbrey et al. 2005, 85; Krug/Apel 2006). Die wissenschaftliche Begleitung identifizierte dennoch einige Erfolgskriterien:

- *Selbstgesteuertes Lernen* erfordert eine stabile verbindliche Lernumgebung (personelle Kontinuität, verbindliche Regeln, organisierter Erfahrungsaustausch und Reflexion, laufende Evaluation). Viele Projekte begannen mit einem hohen Fremdsteuerungsgrad, der laufend abnahm (vgl. hierzu Bronfenbrenner 1981; Kap. 6.2.3.2).
- *Förderung individueller Voraussetzungen*: Diagnostische Verfahren sind erforderlich, um Lernfortschritte dokumentieren zu können. Diese sollten ressourcenorientiert sein und keine standardisierten Maßstäbe auferlegen.
- *Netzwerke und Kooperationen* müssen reziprok, verbindlich und transparent sein. Personelle Aspekte sind wichtiger als technische Vernetzung (vgl. hierzu Bronfenbrenner 1981; Kap. 6.2.3.2).
- *Lernkultur*: Innovative Lernsettings werden von Lehrenden wegen des hohen Arbeitsaufwandes *nicht* selbstverständlich aufgegriffen (vgl. hierzu Brauchle 2007).

Erfolgreich waren nach Einschätzung der wissenschaftlichen Begleitung vor allem solche Projekte, welche schon im Vorfeld über funktionierende Strukturen verfügten. Der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn ist angesichts eines erheblichen finanziellen Aufwandes mager. Ursachen hierfür sind u. a. das von Achtenhagen/Lempert (2000) kritisierte Fehlen wissenschaftlicher Standards (theoriegeleitete Hypothesenbildung, empirische Hypothesenprüfung) sowie das nicht aufgearbeitete Theoriedefizit.

Exemplarisch für eigene Modellversuche der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA (vgl. Euler/Pätzold et al. 2009) und der Modellversuch SELKO (vgl. Tredop 2013; Roschek/Schwartz 2009) in Hamburg zu nennen. Im Hamburger Projekt wurde mit dem in der Berufsbildungspraxis inzwi-

schen weit verbreiteten *Kompetenzrasteransatz* gearbeitet (vgl. Tredop 2013; Krille 2016, 2016a). Den angestrebten Kompetenzen werden hierfür bestimmte Entwicklungsstufen zugeordnet, die in der Regel ohne theoretischen Bezug intuitiv beschrieben werden. Dem jeweiligen Entwicklungsstand sind Lernjobs unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades zugeordnet, welche die Lernenden je nach Entwicklungsstand bearbeiten sollen. Zu diesen Ansätzen ist anzumerken, dass sie durch die vorgegebene Kompetenz- und Entwicklungsstruktur sehr wenig Raum für Individualität lassen. Die Lernenden müssen sich in den Rastern verorten, obwohl keineswegs gewährleistet ist, dass diese alle möglichen und sinnvollen Entwicklungswege abbilden (vgl. Krille 2016, 2016a). Für die Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz erscheint dieser Zugang daher wenig geeignet.

In den SKOLA-Teilprojekten kamen häufig realitätsnahe kooperative, handlungs- und problemorientierte Lernarrangements zum Einsatz. Anforderungen der Lernaufgaben und Intensität der Begleitung durch die Lehrkräfte orientierten sich am Lernfortschritt (vgl. Bronfenbrenner in Kap. 6.2.3.2). Bei der Gestaltung der Lernaufgaben wurde auf die Problemhaltigkeit, Situiertheit, Komplexität, Offenheit und Vollständigkeit der Handlung geachtet. In der Lernbegleitung stellten sich individuelle Feedbackgespräche, Reflexionshilfen wie Portfolios und Lerntagebücher als hilfreich heraus (vgl. Kap. 6.2.4.2). Für die Kompetenzfeststellung wurden in der Regel Fragebögen zur Selbsteinschätzung eingesetzt (vgl. Euler/Pätzold et al. 2009, 34 ff.; Lang/Pätzold 2006). In den SKOLA-Projekten wurde selbstgesteuertes Lernen nur in Ausnahmefällen explizit für berufliche Identitätsarbeit genutzt, z. B. für den Berufswahlprozess benachteiligter Jugendlicher (vgl. Euler/Pätzold et al. 2009, 58 ff.). Dass die Entwicklung von Lernarrangements zur Förderung selbstgesteuerten Lernens insgesamt einer handlungsorientierten Logik verhaftet bleibt (vgl. Kap. 5.2.2.5), wird z. B. daran deutlich, dass Lehrende kognitive Konflikte an Lernende herantragen sollen und nicht solche nutzen, die die Lernenden bereits mitbringen (vgl. Lang/Pätzold 2006, 16). Auch die Lernbiografie ist kein zentrales Thema. Insgesamt erscheinen die Prinzipien selbstgesteuerten Lernens grundsätzlich geeignet, berufliche Identitätsarbeit zu unterstützen, wenn hinsichtlich der Lernanlässe, -ziele, -inhalte und -wege ausreichende Gestaltungsspielräume eingeräumt werden, um der Individualität der Lernenden Rechnung zu tragen. Entscheidend ist, dass die Lernenden nicht nur den Weg zum Ziel, sondern auch das Ziel selbst mitbeeinflussen können (vgl. Häcker 2007).

Theoretisch ist der Ansatz Barry Zimmermans (2006) bemerkenswert, der die für selbstgesteuertes Lernen relevanten Theorieelemente in einem dreiphasigen Handlungszyklus verortet (vgl. Abb. 68). Durch sein Modell wird deutlich, welche der in der Theorie diskutierten Aspekte – wie z. B. Selbstwirksamkeit, Zielsetzung, Selbstwert, Attributionsstil etc. – in den jeweiligen Phasen des Handlungszyklus wirksam werden, um den Selbststeuerungsprozess aufrechtzuerhalten. Dies ermöglicht es, diese Variablen, welche zugleich die Identitätsregulation prägen (vgl. Kap. 6.1.2.5), im Rahmen erfahrungsbasierter Reflexion gezielt zu berücksichtigen (vgl. Kap. 6.2.4.2).

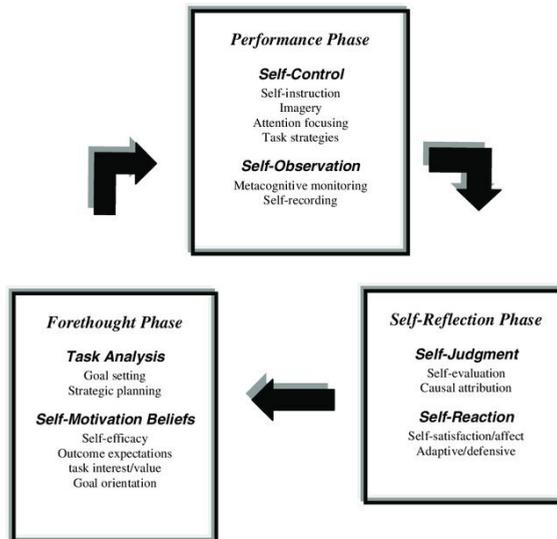


Abbildung 68: Zyklisches Phasenmodell für selbstreguliertes Lernen (Zimmerman 2006, 43)

6.2.6.4 Lerncoaching, Mentoring und Beratung

Mit der Einführung individualisierter Lernprozesse übernehmen Lehrkräfte zunehmend die Rolle einer Lernbegleitung (vgl. Bauer 2010; Brauchle 2007; Brown/Browne 2012). Bronfenbrenner (1981; Kap. 6.2.3.2), Moon (2000, 78–88, 97), Boud et al. (1985, 36–38), Schön (1987, 163 ff.), Korthagen (2002, 116 ff.) und Sauer-Schiffer (2010) stellen übereinstimmend die unverzichtbare Rolle einer Begleitperson für zielgerichtete, reflexive Persönlichkeitsentwicklungsprozesse heraus. Einerseits kann so dem Paradox der Selbstreflexion entgangen werden, das darin besteht, gleichzeitig Zuhörer und Denker zu sein (vgl. Habermas 1971, 318 f.). Andererseits haben Mentor/-innen die Verantwortung und Kompetenz, den Prozess entwicklungsförderlich zu gestalten (vgl. Dewey 1938/1997, 38 ff.), den/die Mentee/Coachee zum Handeln anzuleiten und die Metareflexion über das Handeln anzuregen (vgl. Schön 1987, 163 ff.; Korthagen 2002, 77).

Nohl (vgl. ebd. 2010; Ahrens/Spöttl 2012) sieht vor dem Hintergrund des internationalen Diskurses zur Laufbahnberatung (vgl. Kap. 6.2.5.1) die Notwendigkeit, die im Aufgabenprofil beruflicher Lehrkräfte enthaltenen Beratungsaktivitäten bezüglich der ersten (Schule-Ausbildung) und zweiten (Ausbildung-Beruf) Schwelle neu zu interpretieren. Es gehe nicht mehr nur darum, Entscheidungsprozesse mittels fachlicher Expertise zu unterstützen, sondern geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen, die die Entwicklung von Kompetenzen für die Bewältigung beruflicher Übergänge begünstigen. Die Ratsuchenden sollen befähigt werden, künftige Übergänge selbstständig zu bewältigen (vgl. Busshoff 1998). Am Beispiel des *Zürich-Mainzer Laufbahnberatungsmodells* zeigt Nohl damit verbundene Implikationen auf: Die anzuregenden Lernprozesse seien zieloffen und strebten Transformationen an, welche ein konkretes Problem der Beratenen lösen helfen, d. h. die erfahrenen Widerstände/Irri-

tationen werden genutzt, um das künftige Handlungsrepertoire dauerhaft zu erweitern (vgl. *Expansives Lernen* in Kap. 6.2.5.3). Hierzu sei auf Biografiearbeit basierendes Erfahrungslernen erforderlich (vgl. Kap. 6.2.5.4), um implizites Wissen bewusst zu machen. Dies schließe die Klärung und Prüfung persönlicher Wertorientierungen ein und erfordere auch Einstellungsänderungen im Umgang mit Übergängen und Komplexität. Aufgabe der Beratung sei es u. a., hierfür geeignete Techniken zu vermitteln. Eine so verstandene Beratung ist streng genommen nicht mehr als Beratung zu bezeichnen, sondern als Coaching oder Mentoring.

Die Beziehung zwischen Mentor/-in bzw. Coach und Mentee/Coachee ist dabei keine hierarchische, sondern eine komplementäre, welche ein durch reziprokes Feedback charakterisiertes Vertrauensverhältnis voraussetzt (vgl. Hattie 2009, 173 ff., 181 ff.; Bronfenbrenner in Kap. 6.2.3.2). Das Ausmaß der Einflussnahme durch die Lernbegleiter/-innen wird nach dem Subsidiaritätsprinzip durch den/die Mentee/Coachee bestimmt (vgl. Boud et al. 1985, 36–38), um einen zunehmend selbstgesteuerten Lernprozess zu gewährleisten (vgl. Bauer 2010, 63–67; Moon 2000, 168; Busshoff 1998, 69; Korthagen 2002, 137). Während *Coaches* die Betroffenen durch gezieltes Fragen anregen, selbst Lösungen zu finden, basiert die Autorität von *Mentor/-innen* auf ihrer Vorbildfunktion, Lebenserfahrung und dem einzubringenden Wissen (vgl. Stein 2013; Dewey 1933, 58 ff.).

In der dualen Berufsausbildung sind bereits erste Coaching- und Mentoring-Konzepte implementiert. Für schulische Zwecke wurde das in der beruflichen Personalentwicklung (vgl. Gross/Stephan 2011) weit verbreitete Coaching zum *Lerncoaching* weiterentwickelt. Schüler/-innen, welche spezielle Lernprobleme erfahren, können diese außerhalb des curricularen Unterrichts mit speziell ausgebildeten Lerncoaches besprechen. Diese helfen den Lernenden durch gezieltes Fragen, ihr Problem einzugrenzen und eigene Ressourcen zu deren Lösung zu mobilisieren. In Hamburg wird Lerncoaching bereits an vielen beruflichen Schulen angeboten (vgl. Hardeland 2015; Pallasch/Hameyer/Flittiger 2012; Duresso-Faber/Tiedemann 2018). Bisher beschränkt sich dieser Ansatz jedoch auf Lernprozesse innerhalb des Bildungsgangs und wird noch kaum für berufsbiografische Fragestellungen eingesetzt.

6.2.6.5 Rahmenbedingungen für situiertes expansives Lernen

Dass die deutsche Berufsbildung nicht nur über geeignete didaktische Konzepte, sondern auch günstige Rahmenbedingungen verfügt, wird durch Fuller/Unwins (2003) empirische Untersuchung der Lernbedingungen des britischen *Modern apprenticeship programme* und ihrer Auswirkungen auf die Qualität des Lernens deutlich. Hierzu knüpfen sie an das Konzept des *situierten Lernens* in einer *community of practice* von Lave/Wenger (1991; vgl. hierzu auch die Befunde von Heinemann/Maurer/Rauner (2009) in Kap. 3.1.3.3) und das Konzept *Expansiven Lernens* von Engeström (1987) an, um *expansive und restriktive Lernbedingungen* zu unterscheiden. Wichtige Kriterien sind hierbei Partizipationsmöglichkeiten, persönliche Entwicklungsmöglichkeiten und institutionelle Rahmenbedingungen. Expansive Ausbildungsbedingungen seien z. B. dadurch gekennzeichnet, dass sie

- die Lernenden in eine unterstützende berufliche Gemeinschaft einbinden,
- zahlreiche Erfahrungsräume bieten,
- ein breites Kompetenzprofil anstreben,
- die Ausbildung institutionell anerkennen und darüber hinaus auch
- Zeiten außerhalb des Arbeitsplatzes für schulisches Lernen und Reflexion vorsehen.

Während Fuller/Unwin (2003) beklagen, dass diese wünschenswerten Bedingungen in Großbritannien im Regelfall nicht gegeben sind, fällt auf, dass die beschriebenen Bedingungen im dualen Berufsbildungssystem durch die Ordnungsmittel weitgehend sichergestellt sind. Demnach müssten expansive Lernprozesse im Sinne von Fuller/Unwin (2003) – qualitativ angemessene betriebliche Ausbildungsbedingungen vorausgesetzt – relativ leicht realisierbar sein (vgl. hierzu auch Thole 2015).

In der Zusammenschau wird jedoch deutlich, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik trotz vieler guter Ansätze in ihrem handlungsorientierten Paradigma gefangen bleibt, wenn es darum geht, berufliche Identitätsarbeit zu fördern. Eine wesentliche Ursache ist, dass Lernprozesse subjektorientiert gestaltet werden sollen, ohne dass konsequent deren Perspektive eingenommen wird (vgl. Holzkamp 1995; Ludwig 2005). Erst dort, wo ein echtes Interesse an subjektiven Lerninteressen, -widerständen und Begründungen erkennbar ist – wie z. B. in der Förderpädagogik – ist ein qualitativer Fortschritt in Richtung der Erfüllung des Bildungsauftrags sichtbar.

6.2.7 Zusammenfassung und Standortbestimmung

In diesem Kapitel (6.2) wurden zur Beantwortung der Forschungsfrage 6.2 bereits bestehende Ansätze und Erkenntnisse zur Förderung diachroner beruflicher Identitätsarbeit – d. h. berufsbiografischer Gestaltungskompetenz – zusammengetragen. Zunächst wurde die Notwendigkeit einer *soziogenetischen Perspektive* verdeutlicht, um Individuierungsprozesse erklären und fördern zu können (Kap. 6.2.1). Hierzu wurde der entwicklungspädagogische Ansatz Aufenangers (1992) vorgestellt. Daraufhin wurden die von ihm gestellten Fragen nach Entwicklungszielen (Kap. 6.2.2), -bedingungen (Kap. 6.2.3) und pädagogischen Interventionen (Kap. 6.2.4) geklärt.

Zunächst wurden die *Entwicklungsziele* bestimmt. Auf Basis des Erkenntnisstandes der Berufswahl- und Übergangsforschung konnte gezeigt werden, dass es sich bei den zu entwickelnden Kompetenzen im Wesentlichen um kognitive, motivationale und handlungsrelevante Dimensionen beruflicher Identitätsregulation sensu Hausser (1995) handelt (vgl. Kap. 6.1.2.5). Diese sind Grundlage für die soziale Handlungsfähigkeit des Subjekts und befähigen zur Bewältigung beruflicher Übergänge. Sie sind jedoch nur das Mittel, welches dem eigentlichen Zweck – der Konstruktion eines beruflichen Selbstkonzepts – dient (vgl. Super 1994). Die dynamischen und komplexen Rahmenbedingungen erfordern es dabei, ein reflexives berufsbiografisches Zukunftsprojekt zu entwerfen.

Hinsichtlich der *Entwicklungsbedingungen* zeigte sich, dass es für die Identitätsentwicklung besonders kritische Lebensphasen gibt. Für die berufsbiografische Gestaltung sind besonders berufliche Übergänge relevant, welche für die Betroffenen zu

Identitätskrisen führen. Unter Rückgriff auf empirische Studien konnten vier typische Entwicklungsaufgaben identifiziert werden, welche an beruflichen Übergängen bewältigt werden müssen: die Aneignung der benötigten Kompetenzen, die Erlangung von Anerkennung im Berufsfeld, die Identifikation mit dem Beruf sowie die Gestaltung der Rahmenbedingungen und der Berufsbiografie. Bezüglich der Gestaltung der *Lernumgebung* konnten mithilfe der *Ökologie der menschlichen Entwicklung* fünf Gestaltungsprinzipien benannt werden. Die Bedeutung von dyadischen Beziehungen, Kommunikation, Rollenwechseln und Deutungsmustern wurde deutlich.

Um die Entwicklung anzuregen, ist die reflexive übersituative Verarbeitung situativer Erfahrungen gezielt zu initiieren. Einerseits sind hierfür geeignete materielle Erfahrungen und soziale Interaktionen anzubahnen. Andererseits sind diese reflexiv vor- und nachzubereiten. Zur Modellierung dieses Prozesses wurde der erfahrungsbasierte Lernzyklus Kolbs (1984) vorgestellt. Er ermöglicht es, Erfahrungen retrospektiv auszuwerten und prospektiv zu initiieren. In synchroner Perspektive unterstützt er eine detaillierte Analyse und Bewertung materieller und sozialer Interaktionen. Erkenntnisse der Professionsforschung zeigten, dass solche Reflexionsleistungen integraler Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz sind.

Ein Blick auf die *pädagogischen Anwendungsfelder* zeigte, dass diese theoretischen Überlegungen bereits aufgegriffen werden. In der Laufbahnberatung findet ein Paradigmenwechsel von statischen differenzialpsychologischen Ansätzen über Selbstkonzept- und Kompetenzentwicklungsansätze bis hin zu Life-Design-Ansätzen statt (vgl. Kap. 6.2.5.1). In der Berufsorientierungspraxis existieren moderne und veraltete Ansätze noch nebeneinander. Die Erwachsenenbildung verfolgt den Ansatz des Expansiven Lernens aus der Kritischen Psychologie, um Beschäftigte zu befähigen, neue Gestaltungsspielräume zu erschließen und eine berufliche Identität zu entwickeln (vgl. Kap. 6.2.5.3). Biografiearbeit wird zunehmend eingesetzt, um Lernprozesse zu rekonstruieren und reflexive biografische Zukunftsprojekte zu entwerfen (vgl. Kap. 6.2.5.4).

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik schenkt Individuierungsprozessen bisher vergleichsweise wenig Beachtung (vgl. Kap. 3.2.4.3). Es wurde jedoch deutlich, dass sie mit dem Prinzip der Handlungsorientierung (vgl. Kap. 6.2.6.1) und dem dualen System (vgl. Kap. 6.2.6.5) über gute didaktische und institutionelle Voraussetzungen verfügt. Dieses Potenzial kann sie jedoch bisher nur dort ausschöpfen, wo sie komplementär die Identitätsentwicklung der Lernenden in den Blick nimmt. Dies ist zum Beispiel in der Benachteiligtenförderung (vgl. Kap. 6.2.6.2), Berufsorientierung (vgl. Kap. 6.2.5.2) sowie in Coaching- und Mentoringprogrammen (vgl. Kap. 6.2.6.4) der Fall. Diese Angebote machen jedoch nur einen geringen Anteil beruflicher Bildung aus. Die Individualisierung von Bildungsprozessen ist bisher nicht die Regel und selbst dort, wo diese angestrebt wird, werden soziogenetische Individuierungsprozesse häufig weitgehend ausgeblendet (vgl. Kap. 6.2.6.3).

Gemeinsam ist den getrennt voneinander entwickelten soziogenetischen Ansätzen, dass sie

- den Standort des Subjekts einnehmen,
- der Initiierung beruflicher und lebensweltlicher Erfahrungen sowie deren reflexiver Auswertung eine hohe Bedeutung beimessen,

- die Biografie als zentralen didaktischen Zugang nutzen,
- erfahrene Diskrepanzen als Lernanlass begreifen und
- die soziale Handlungsfähigkeit der Lernenden verbessern wollen.

Insgesamt wurde in Kapitel 6 deutlich, dass nur eine disziplinübergreifende Betrachtung den vielfältigen Facetten synchroner und diachroner Identitätsarbeit gerecht wird. Während hinsichtlich synchroner Identitätsarbeit noch ein erhebliches berufs- und wirtschaftspädagogisches Forschungsdefizit besteht, liegen über die diachrone Perspektive bereits viele Erkenntnisse vor. Hier ist der Theorie-Praxis-Transfer eine Herausforderung. Der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eröffnet sich durch die Einbeziehung identitätstheoretischer Ansätze ein erhebliches didaktisches Potenzial (vgl. Kap. 5.3). Die vorhandenen handlungstheoretischen Zugänge werden durch die identitätstheoretische Betrachtung nicht obsolet, sondern erschließen eine neue Qualität beruflicher Handlungskompetenz.

Um einen Impuls für den in dieser Arbeit geforderten Paradigmenwechsel zu geben, plädiert die Verfasserin zunächst dafür, das Konstrukt Identität zu einer Leitkategorie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu erklären, welches das bestehende Primat der Handlungsorientierung nicht überflüssig macht, aber um seine identitätsrelevanten Aspekte vervollständigt. Im nächsten Kapitel wird nun zur Beantwortung der Forschungsfragen 7.1–7.3 herausgearbeitet, wie ein solches *berufs- und wirtschaftspädagogisches Leitbild beruflicher Identität* aussehen könnte. Hierzu wird in einem ersten Schritt eine berufs- und wirtschaftspädagogische Definition von *Identität* und *Identitätsarbeit* formuliert. Geeignete theoretische Bezüge werden identifiziert (vgl. Forschungsfrage 7.1). In einem zweiten Schritt wird ein Leitbild beruflicher Identitätsarbeit entwickelt (vgl. Forschungsfrage 7.2). Es fungiert als übergeordnetes Ziel curricularer Lernziele, -inhalte und -methoden. In einem dritten Schritt werden konkrete Anforderungen an identitätstheoretisch fundierte berufliche Curricula formuliert (vgl. Forschungsfrage 7.3).

7 Identität als Leitkategorie für die Wirtschaftspädagogik

„Nur wer Profil hat, kann Eindruck hinterlassen.“
(Hans-Jürgen Quadbeck-Seeger, *1939)

7.1 Ein berufs- und wirtschaftspädagogisches Verständnis von Identität

7.1.1 Definition von Identität und Identitätsarbeit

Im Laufe dieser Forschungsarbeit wurden zahlreiche Identitätskonzepte vorgestellt. Einleitend wurden ihre Gemeinsamkeiten dargelegt (vgl. Kap. 1.4.5). An dieser Stelle sollen die Begriffe *Identität* und *Identitätsarbeit* für berufs- und wirtschaftspädagogische Zwecke definiert werden. Es wurde im Laufe dieser Arbeit mehrfach deutlich, dass Identität ein handlungsbestimmendes mentales Konstrukt ist, welches aus Identitätsarbeit resultiert. Um an die für die berufliche Bildung bedeutsamen handlungstheoretischen Ansätze anschlussfähig zu sein, wird Identität hier daher aus einer psychologischen Perspektive wie folgt definiert:

Identität ist ein komplexes, virtuelles mentales Konzept der eigenen Person, welches sich durch übersituative Verarbeitung situativer Erfahrungen bildet und integraler Bestandteil der handlungsregulierenden Gedächtnisrepräsentationen ist.

Als handlungsregulierende Repräsentation (vgl. Hausser 1995) ist sie in sozialen Handlungssituationen im Sinne von Krappmanns Identitätsbalance (1975) wirksam. Sie ist damit Basis für reflektiertes Handeln und die Entwicklung eines reflexiven Zukunftsprojektes im Sinne Giddens' (1991). Vor diesem Hintergrund ist Identitätsarbeit wie folgt zu verstehen:

Identitätsarbeit ist eine spezielle Form der Reflexion, welche eine Veränderung oder Bestätigung der handlungsregulierenden Identität zum Ziel hat.

Vor dem Hintergrund eines humanistischen Menschenbildes dient sie dazu, realistische – d. h. sozial akzeptierte und die persönlichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen berücksichtigende – Handlungs- und Gestaltungsspielräume sowie Entwicklungsschritte für die persönliche Entfaltung zu identifizieren. Entfaltung meint einerseits, sinnvoll empfundene persönliche Lebensziele zu formulieren und zu verfolgen, andererseits mit dem eigenen Potenzial einen gesellschaftlichen Beitrag dazu

zu leisten, dass allen Mitgliedern der Gesellschaft diese Entfaltung möglich ist (vgl. Adam Smith in Kap. 5.1.2).

7.1.2 Geeignete identitätstheoretische Bezüge

Im Laufe des Forschungsgangs wurde deutlich, dass es eine Vielzahl von Identitätstheorien gibt, welche unterschiedliche Aspekte des Konstruktes fokussieren. Dies wirft die Frage auf, welches die richtige Theorie für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist (vgl. Forschungsfrage 7.2). Eine allumfassende Identitätstheorie gibt es ebenso wenig wie eine ganzheitliche Sozialisierungstheorie (vgl. Kap. 6.2.1.1). In beruflichen Lernprozessen sind jedoch immer alle Aspekte von Identität gleichzeitig wirksam. Eine berufliche Handlungssituation hat immer eine psychologische, eine soziale, eine ökonomische, eine ethische und gesellschaftliche Dimension (vgl. Tafner in Kap. 5.1.6). Da die Lernenden in einer komplexen Umwelt handlungsfähig werden und bleiben müssen, würde ein wissenschaftliches Vorgehen, welches aus forschungspragmatischen Gründen nur Teilaspekte fokussiert, dem Problem der Handelnden nicht gerecht. Ein interdisziplinäres und aufgeklärt eklektisches Vorgehen ist daher unumgänglich, um dem komplexen Konstrukt Identität gerecht zu werden (vgl. Unger 2014, 156; Richter 2011; Tramm 1996, 183). Die durch die Theoriebildung erfolgte Komplexitätsreduktion muss in Hinblick auf das Kriterium der Nützlichkeit in der Praxis kritisch reflektiert werden. Wichtig ist hierbei, sich der Grenzen der jeweiligen Theorie bewusst zu werden. Diese werden besonders deutlich, wenn sie zu anderen Theorien in Beziehung gesetzt werden (vgl. Wallner 1992). Paradigmatisch kompatible Theorien können dazu beitragen, Leer- und Schwachstellen auszufüllen. Als dem Gegenstand Identität angemessene Kriterien für die Kombination theoretischer Bezüge sieht die Verfasserin jene, welche auch das Wesen von Identität selbst sind:

- *Konsistenz*, d. h. die Theorien dürfen sich nicht widersprechen;
- *Stimmigkeit* innerer und äußerer Realität, d. h. Theorie und Empirie sollten übereinstimmen;
- *Kontinuität*, d. h. sie sollen anschlussfähig an bestehende Theoriebezüge sein;
- *Sinn*, d. h. die Theorien sollen praxistauglich sein und einen Mehrwert gegenüber dem Bestehenden bieten.

Aus Sicht der Verfasserin erfüllen drei der vorgestellten Theorien diese Kriterien in besonderer Weise:

- die Identitätsregulation von Hausser (1995; vgl. Kap. 6.1.2.5);
- die balancierende Identität von Krappmann (1975; vgl. Kap. 6.1.2.2) und
- das reflexive Zukunftsprojekt von Giddens (1991; vgl. Kap. 6.2.2.3).

Haussers *Modell der Identitätsregulation* (1995, 65) hat bereits seinen Niederschlag in der o. g. Definition von Identität gefunden. Der erste Grund hierfür ist seine unmittelbare Anschlussfähigkeit an die bestehenden handlungstheoretischen Konzepte und den erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Es wurde im Laufe des Forschungsgangs immer wieder deutlich, dass Haussers Modell jene *psychologischen* Voraussetzungen beschreibt, welche in handlungstheoretisch ausgerichteten Bildungsprozessen oft ver-

nachlässigt werden: die subjektiven, biografisch entstandenen Lernvoraussetzungen der Auszubildenden. Die einzelnen Elemente des Modells – das Selbstkonzept, der Selbstwert, die Kontrollüberzeugungen – spielen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs jedoch sehr wohl eine Rolle. Dass die Erziehungswissenschaft ‚vor lauter Bäumen den Wald (= die Identität) nicht sieht‘, wurde auch am Beispiel der Übergangsbewältigungskompetenzen deutlich (vgl. Kap. 6.2.2.1). Haussers Modell erlaubt eine ganzheitliche Betrachtung dieser Faktoren einschließlich ihrer Wechselwirkungen aus identitätstheoretischer Sicht.

Krappmanns (1975) *Modell balancierender Identität* fokussiert genau wie die in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik etablierten tätigkeitspsychologischen Handlungstheorien die konkrete (berufliche) Handlungssituation. Es beleuchtet dabei genau jene Aspekte *sozialer* Interaktion, welche in den Handlungsregulationstheorien nur eine Randbedingung sind. Insbesondere in Dienstleistungsberufen, in denen berufliches Handeln im Wesentlichen aus sozialer Interaktion besteht, ist dies eine unverzichtbare theoretische Bereicherung, um gezielt soziale Kompetenzen entwickeln zu können (vgl. Kap. 6.1.2.2). Die Förderung sozialer Kompetenzen hat in beruflichen Curricula bereits einen hohen Stellenwert, allerdings fehlen berufsspezifische theoretisch und empirisch fundierte Konzepte sowie geeignete Diagnosemöglichkeiten (vgl. van Buer/Niederhaus 2010; Euler/Hahn 2007; Euler et al. 2006; Seeber/Wittmann 2017; Wittmann 2003). Krappmanns Modell trägt dazu bei, die identitätstheoretischen Implikationen der bereits verwendeten Kommunikationsmodelle sichtbar zu machen (vgl. Kap. 5.2.2.4).

Giddens' (1991) *Konzept eines reflexiven Zukunftsprojektes*, das für die Lebensgestaltung handlungsbestimmend ist, bereichert die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in dreierlei Hinsicht: Einerseits fokussiert es die diachrone Perspektive von Identitätsarbeit und damit die retrospektive und prospektive Entwicklung der Lernenden. Es wurde mehrfach deutlich, dass dies ein Desiderat der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist. Zweitens liefert es Ansätze, um trotz Unsicherheiten, Risiken und Ambiguität unter den besonderen Bedingungen der heutigen Arbeitswelt Zukunftsperspektiven zu entwickeln und handlungsfähig zu bleiben. Drittens betont es die Möglichkeit des Subjekts, seine berufliche, private und gesellschaftliche Umwelt gezielt mitzugestalten und beugt damit einer reinen Anpassungsqualifizierung vor – ein wesentliches und noch nicht erfülltes Ziel des Bildungsauftrags der Berufsschule (vgl. Kap. 4).

Obwohl die Theorien unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen entstammen, weisen sie Gemeinsamkeiten auf. Alle drei Modelle entsprechen dem Sozialisationsverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und thematisieren die Handlungsfähigkeit des Subjekts angesichts erfahrener Widersprüche und Ambiguitäten. Krappmann (1975) stellt mehrfach die handlungsbestimmende Bedeutung der biografischen Gewordenheit heraus, ohne dies jedoch wie Hausser (1985) detailliert zu elaborieren, da es sich um psychologische Vorgänge handelt. Bei Giddens (1991) stehen die Widersprüche und Ambiguitäten, mit denen das Subjekt unter den Bedingungen einer globalisierten, ökonomisierten Risikogesellschaft konfrontiert ist, im Zentrum der Überlegungen. Als Krappmann (1975) seine Dissertation 1969 schrieb, standen

mit solchen Rahmenbedingungen verbundene Probleme für Gesellschaft und Individuum im Zentrum von Studentenprotesten und gesellschaftlicher Diskussion. Krappmann (1975) und Giddens (1991) thematisieren damit eine sehr ähnliche Problemstellung. Während Krappmann einen soziologischen Lösungsansatz wählt, geht Giddens die Fragestellung als Soziologe aus psychotherapeutischer Sicht an.

Die Verfasserin hält diese drei identitätstheoretischen Ansätze aus den genannten Gründen für berufs- und wirtschaftspädagogische Zwecke geeignet. Für die pädagogische und didaktische Praxis dürften sie jedoch zu abstrakt sein. Auch wäre eine Integration der drei Modelle zu *einem* Ansatz für die pädagogische Praxis wünschenswert. Im nächsten Abschnitt wird daher der Versuch unternommen, ein identitätstheoretisches *Leitbild moderner Beruflichkeit* zu entwerfen. Hierzu erfolgt zunächst eine kritische Auseinandersetzung mit dem häufig normativ verwendeten Erwerbstypus des Arbeitskraftunternehmers (vgl. Kap. 3.2.2), bevor alternative Formen moderner Beruflichkeit (vgl. Kap. 4.1.4) gewürdigt werden.

7.2 Diskussion möglicher Leitbilder moderner Beruflichkeit für die berufliche Bildung

7.2.1 Die normative Kraft des Arbeitskraftunternehmers

Trotz des empirisch-deskriptiven und heuristischen Charakters des von Voss/Pongratz (1998) geprägten Erwerbstypus des *Arbeitskraftunternehmers* (vgl. Kap. 3.2.2) wird er in der Literatur häufig als normatives Ideal interpretiert (vgl. Bolder 2004, 22 f.; Volpert 2003, 279; Rosendahl/Wahle 2012, 34; Kutscha 2009, 6), obwohl mit ihm gesundheitliche Risiken wie Burn-out assoziiert werden (vgl. Voss/Weiss 2013). Hierdurch wird nun Interessenkongruenz zwischen Beschäftigten und Arbeitgebern nicht mehr nur *unterstellt*, sondern durch die Externalisierung des Transformationsproblems auch *hergestellt* (vgl. Voss 2001, 296 f.). Voss selbst verwendet den Erwerbstypus 2007 in einem Aufsatz in normativer Weise und fordert ein flexibles, modularisiertes und individualisiertes Bildungssystem, welches künftige Arbeitskraftunternehmer bei ihrer Aufgabe unterstütze:

„Arbeitskraftunternehmer sind Arbeitskräfte, die mehr als bisherige Formen auf eine kontinuierliche marktförmige Verwertung ausgerichtet sein müssen. Insofern werden sie wesentlich gezielter und von jeglicher fachlichen Romantik unbehindert eine tauschwertorientierte Produktion und Vermarktung ihrer selbst vornehmen.“ (Voss 2007, 68).

Einige Jahre später spricht Voss sich gegen eine unreflektierte Verwendung des Arbeitskraftunternehmers als normatives Leitbild aus, da der Erwerbstypus sich empirisch als nicht nachhaltig erweise (vgl. Voss 2012, 308). Hintergrund seien die Zunahme psychischer Erkrankungen in der Arbeitswelt (vgl. Voss/Weiss 2013) sowie empirisch vorgefundene Verletzungen fachlicher und ethischer Qualitätsstandards angesichts ökonomischer Sachzwänge. Voss räumt ein, dass ein Zusammenhang zwischen der Selbstvermarktung und -rationalisierung vieler Erwerbstätiger und der stei-

genden Zahl psychischer Erkrankungen bestehen könne (vgl. Voss 2012, 301). Der forcierte, selbst initiierte Zugriff auf die gesamte Subjektivität zwecks gesellschaftlicher Verwertbarkeit leiste der Selbstentfremdung und Selbstausbeutung Vorschub. Durch die Selbstkontrolle wird der ursprüngliche Klassenkampf zwischen Beschäftigten und Unternehmern in die Person der Erwerbstätigen verlagert und stellt diese – und ihre Identität – auf eine Zerreißprobe (vgl. Bolder 2004, 22 f.; Schumann 1999, 61; Greinert 2008, 10; Voss 2012, 311).

Zur Weiterentwicklung des Arbeitskraftunternehmers betont Voss, dass dessen Individualberuf – bestehend aus einem individuellen, entwicklungs-offenen und vielfältig einsetzbaren Qualifikationspotenzial – auf einem mit dem Kern der Persönlichkeit verbundenen fachlich-beruflichen Kern basieren müsse, der die Anerkennung seiner Qualifikationen sicherstelle (vgl. Voss 2012, 287 f., 301 f.). Des Weiteren benötige der Arbeitskraftunternehmer eine neue Form subjektiver Professionalität, um Widersprüche zwischen beruflichen Qualitätsstandards und ökonomischen Sachzwängen flexibel auszubalancieren (vgl. ebd., 295). Hierbei gehe es insbesondere darum, mit den Einschränkungen seiner Autonomie klug und flexibel umzugehen. Klug heiße hierbei häufig – entsprechend dem Sprichwort – nachzugeben. Anerkennung müsse der Arbeitskraftunternehmer sich aktiv erkämpfen und/oder durch ein geeignetes Selbstbewusstsein selbst sicherstellen (vgl. ebd., 302 ff.). Die Privatsphäre sei im Zuge einer aktiven Selbstfürsorge von beruflichen Zumutungen abzugrenzen (vgl. ebd., 306). Voss stellt fest, dass eine so verstandene Professionalität hohe Kompetenzanforderungen an die Betroffenen stelle, und sieht das Bildungssystem in der Pflicht, diese zu fördern (vgl. ebd., 312).

Zur Verwirklichung des Bildungsauftrags der Berufsschule ist der *professionalisierte* Arbeitskraftunternehmer dennoch ungeeignet. Nachdem ursprünglich die subjektiven Ziele und Wünsche unbeachtet blieben (vgl. Greinert 2008, 10; Kap. 3.2.4.4), wird nun zwar zur Bewältigung der vielfältigen Anforderungen die *persönliche Motivation* des Arbeitskraftunternehmers ins Spiel gebracht. Diese hat jedoch die Funktion eines Mittels und ist nicht der Zweck der Professionalisierung. Zudem gibt es hinsichtlich der Aufforderung, Widersprüche auszubalancieren, keine Zumutbarkeitsgrenze der Professionalisierungsspirale. Die Möglichkeit, die Arbeitswelt aktiv zu verändern, wird nicht bedacht. Die *Aktivität* des Arbeitskraftunternehmers ist in Wirklichkeit immer nur eine *Reaktion* auf externe Zumutungen und hat auch in seiner professionalisierten Fassung psychische Belastungsgrenzen. Dass berufliche Qualifizierung nicht nur vermarktet, sondern auch zur Erweiterung von Gestaltungsspielräumen genutzt werden kann, wird übersehen.

Es handelt sich somit um eine *Strategie der Anpassungsqualifizierung*, welche mit dem Sozialisationsverständnis der beruflichen Bildung nicht vereinbar ist. Mangels alternativer Leitbilder besteht die Gefahr, dass die berufliche Bildung mit einer arbeitsprozessbasierten Kompetenzorientierung einem solchen Leitbild Vorschub leistet (vgl. Hendrich 2005; Backe-Haase/Klinkisch 2015). Der Arbeitswissenschaftler Volpert (2003) ruft das Bildungssystem aufgrund der mit der normativen Verwendung des Arbeitskraftunternehmers verbundenen Gefahren dazu auf, Widerstand entge-

genzusetzen (vgl. ebenso Elster 2007, 305 ff.). Die mit der Selbstkontrolle verbundene *Scheinautonomie* müsse thematisiert werden. Eine Besinnung auf einen fachlich-materiellen Kern beruflicher Fachlichkeit sowie damit verbundenes leiblich-praktisches Tun könnten einer Entfremdung und Selbstausbeutung vorbeugen (vgl. Volpert 2003, 285 f.).

7.2.2 Distinktion als alternative Qualifizierungsstrategie

Ein wesentlicher Aspekt individualisierter Beruflichkeit wird im Diskurs um den Arbeitskraftunternehmer zudem übersehen: Seine Individualisierung ist Resultat einer Anpassungsstrategie an vorgefundene Rahmenbedingungen. Es besteht die Gefahr, dass alle Beschäftigten auf vergleichbare Rahmenbedingungen in ähnlicher Weise reagieren. Dies ist für alle Beteiligten von Nachteil: Den Erwerbstätigen bringt die Anpassungsleistung keinerlei Wettbewerbsvorteil. Arbeitgeber können nur zwischen sehr ähnlichen Profilen wählen und finden dringend benötigte Spezialisten nicht. Ein Beispiel für dieses Phänomen ist die zunehmende Akademisierung, die tendenziell zu einer Abwertung von Hochschulabschlüssen führt. Entscheidend für die Vermarktungschancen ist also nicht nur die Passung des Qualifikationsprofils zu gängigen Anforderungen, sondern auch, wie es sich im Vergleich zu anderen am Arbeitsmarkt angebotenen Qualifikationsprofilen verhält.

Mark Euler (2010, 17 ff.) liefert mit dem philosophischen interaktionstheoretischen Ansatz der *Distinktionslogik* überzeugende theoretische Argumente, welche es in einem ökonomisch geprägten Kontext eher sinnvoll erscheinen lassen, sich für Nischen des Arbeitsmarktes zu qualifizieren. Gerade die zunehmende Differenzierung des Arbeitsmarktes eröffnet neue Chancen für solche Nischenstrategien. Die Distinktionslogik geht davon aus, dass die Einzigartigkeit eines Individuums immer auf der Unterscheidung von etwas anderem beruht. Ein Individuum ist also nicht isoliert als solches gegeben, sondern wird erst durch die Existenz anderer von ihm verschiedener Individuen zu dem, was es ist. Insofern ist auch die aus diesen Individuen bestehende Welt nicht als solches gegeben, sondern ist erst über die Unterscheidungen zwischen den Individuen beschreibbar. Mark Euler überträgt diesen Ansatz auf die ökonomische Theorie und wendet ein, dass diese übersehe, dass die *Homines oeconomici* alle verschieden sein müssten, weil sich erst aus deren Unterscheidung ein Nutzen ergebe, der eine Interaktion zum gegenseitigen Vorteil sinnvoll und möglich mache (vgl. Kap. 5.1.1). Nur weil der andere etwas hat, was ich nicht habe, kommt es überhaupt zu Interaktionen am Markt. Freese und Marggraf (2010) führen mit Bezug auf die Humankapitaltheorie des Nobelpreisträgers Gary Becker (1993) aus, dass vor diesem Hintergrund die Identität des Individuums ein *Humankapital* darstelle, welches es für andere interessant mache, mit diesem Individuum in Interaktion zu treten. Vor dem Hintergrund dieser Argumentation wird der Vorteil eines auf Identitätsarbeit basierenden Qualifikationsprofils deutlich, denn hierdurch klärt das Subjekt die Frage, wie es sich von anderen unterscheidet.

7.2.3 Identitätstheoretische Würdigung möglicher Leitbilder

Aufgrund des analytischen und heuristischen Wertes des Arbeitskraftunternehmers werden nun in Abgrenzung zu diesem Modell Kriterien definiert, welche ein mögliches wirtschaftspädagogisches Leitbild erfüllen sollte.

1. Es sollte Beruflichkeit in seiner *subjektivierten identitätsstiftenden Bedeutung* umfassen.
2. Vor dem Hintergrund eines humanistischen Menschenbildes darf Existenzsicherung nicht der alleinige Zweck des Leitbildes sein. Es muss geeignet sein, eine *Vorstellung von guter Arbeit und gutem Leben* zu entwickeln und zu verwirklichen.
3. Es muss die Einhaltung *beruflicher und ethischer Qualitätsstandards* gewährleisten.
4. Die *psychische Gesundheit* der Betroffenen muss nachhaltig sichergestellt sein.
5. In soziogenetischer Perspektive sollte es die *kontingenten Bedingungen* der heutigen Arbeitswelt wie z. B. Pluralität, Wandel, Ambiguität, Paradoxe, Komplexität berücksichtigen.
6. Aufgrund des engen Zusammenhangs zwischen Kompetenz- und Identitätsentwicklung sollte es hierfür in diachroner Perspektive eine geeignete *Qualifizierungsstrategie* bereithalten.
7. Des Weiteren sollte es Strategien zum *Umgang mit synchronen Identitätsproblemen* unter kontingenten Rahmenbedingungen anbieten.
8. Es sollte Perspektiven zur *Mitgestaltung von Arbeitswelt und -gesellschaft* eröffnen.
9. Es sollte die Vorteile der *Distinktionslogik* nutzen, um eine Freiheitserweiterung für das Subjekt zu erzielen.

Im Kapitel 4.1.4 wurden mögliche *Leitbilder moderner Beruflichkeit* vorgestellt. Alle setzen auf die Entwicklung einer *Erwerbs- oder Berufsidentität*. Den Ansätzen kann daher grundsätzlich unterstellt werden, dass sie eine Vorstellung von guter Arbeit/gutem Leben und die Einhaltung fachlicher Qualitätsstandards sowie nachhaltige psychische Gesundheit sicherstellen wollen. Unterschiede der Ansätze liegen im Ausmaß der Subjektivierung und einer damit verbundenen Akzentuierung des Berufsprinzips. Während Meyer (2004, 2012) und Kutscha (2008, 2015) am Berufskonzept festhalten und eine stärkere Individualisierung innerhalb der etablierten Berufe erwarten, sehen Kraus (2007) und Unger (2014) den Beruf nur als *eine* mögliche Erwerbsorientierung neben zahlreichen anderen identitätsstiftenden Formen von Erwerbstätigkeit. Unterschiede liegen auch im zugrunde liegenden Verständnis von Beruflichkeit. Die *Erweiterte moderne Beruflichkeit* von Kutscha (2015) und die *Professionsorientierte Beruflichkeit* von Meyer (2012) beziehen sich mit ihrem *Verständnis von Beruflichkeit als Ordnungsprinzip* auf die bildungspolitische Ebene und sind daher für die Fragestellung dieser Arbeit formal nicht geeignet. Alle anderen Ansätze setzen sich mit *Beruflichkeit in seiner subjektivierten Bedeutung* auseinander und können daher grundsätzlich herangezogen werden.

Ein weiterer Unterschied liegt in dem zugrunde liegenden *Verständnis von Berufsbildung*. Die von Kutscha (2015) genannten Qualitätskriterien beruflicher Bildung bewegen sich innerhalb des in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik etablierten hand-

lungstheoretischen Rahmens und der kritisch-emanzipativen Bildungstheorie Blankertz' (1963). Auch Hendrich (2005) greift weitgehend auf Theoriestücke zurück, welche in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bereits etabliert sind. Die mit der Handlungstheorie verbundenen Grenzen wurden bereits ausführlich diskutiert (vgl. Kap. 5.2.2.5). Kritik an der herkömmlichen Bildungstheorie ist bei Unger (vgl. 2014, 54 ff.) nachzulesen. Kraus (2007), Unger (2014) und Tafner (2015) suchen dagegen nach innovativen Ansätzen. Sie erscheinen daher eher geeignet, bisher ungelöste Aufgaben der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu bearbeiten. Sie bewegen sich dabei aber auf einem abstrakten theoretischen Niveau, von dem aus mögliche bildungspraktische Konsequenzen erst noch zu entwickeln sind. Tafner (2015) hat zudem mit seinem ethisch-moralischen Schwerpunkt nicht den Anspruch, Fragen der berufsbiografischen Gestaltung in den Blick zu nehmen. Nachfolgend sei der Ansatz Ungers (2014) näher gewürdigt, welcher auch die Überlegungen Kraus' (2007) einbindet.

Die Verfasserin teilt zunächst die Auffassung Ungers (vgl. 2014, 188 ff.), dass der (standardisierte) Ausbildungsberuf als Erwerbsorientierung den aktuellen Herausforderungen der kontingenten Arbeitswelt nicht hinreichend Rechnung trägt. Daher stehen Lernende vor der Herausforderung, eine erwerbsbiografische Strategie entwerfen zu müssen (vgl. Kap. 3.2). Somit wäre die von Unger geforderte qualitative biografieorientierte Erwerbsbildungsforschung hilfreich, um Aufschluss darüber zu gewinnen, mit welchen Strategien es Beschäftigten in der Erwerbspraxis gelingt, sich durch eine Verfügungserweiterung selbst zu verwirklichen und Arbeitswelt und Gesellschaft mitzugestalten. Unger kann diesbezüglich jedoch noch keine empirischen Erkenntnisse vorweisen. Durch seinen methodischen Zugang über die Biografie gerät zudem aus dem Blick, dass es nicht nur ein erwerbsbiografisches Paradox gibt, sondern dass ein zentrales Merkmal der kontingenten Arbeitswelt das Vorhandensein von Unbestimmtheit, Paradoxen, Ambiguitäten und Widersprüchen ist, welches regelmäßig in beruflichen Handlungssituationen anzutreffen ist. Daher sind in einer *synchronen* Perspektive empirische Erkenntnisse darüber wünschenswert, wie Erwerbstätige mit situativ erlebten Widersprüchen, Paradoxen und Ambiguitäten am Arbeitsplatz umgehen. Einige wurden in dieser Arbeit bereits referiert (vgl. Kap. 2.4.2, 3.1.2). Die Bildungspraxis steht indes bereits heute vor der Herausforderung, Lernenden Strategien zum Umgang mit erlebten Paradoxen der Erwerbswelt anbieten zu müssen. Anderenfalls bestünde die Gefahr, dass die von Unger geforderte Vergegenwärtigung von Paradoxen in beruflichen Lernprozessen die Überforderung der Lernenden noch verstärkt.

Bories (2013) ist von den gewählten Ansätzen der Einzige, der eine solche praktische Lösung beschreibt. Er wählt hierzu ein induktives phänomenologisches Vorgehen, indem er eine empirisch vorgefundene Problemlösung theoretisch rekonstruiert. Damit ist er – abgesehen vom Professionalisierungsansatz Meyers (2014) – auch der Einzige, der eine die kontingenten Rahmenbedingungen berücksichtigende Qualifizierungsstrategie impliziert. Der Professionalisierungsansatz Meyers bleibt hierbei nicht nur aus formalen Gründen außer Acht, sondern auch, weil ihr Professionalisierungsverständnis eine akademische Weiterbildung voraussetzt und damit arbeitsplatz-

nahe Professionalisierungsstrategien ausblendet. Hiermit ist Bories' (2013) Ansatz der Einzige, der alle Kriterien – insbesondere hinsichtlich der Distinktionslogik und der Qualifizierungsstrategie – erfüllt. Damit legt er auch am überzeugendsten dar, wie die notwendige Verfügungserweiterung für eine Mitgestaltung von Arbeitswelt und Gesellschaft gelingen kann. Mithilfe der von Bories beschriebenen Strategie soll nun ein wirtschaftspädagogisches Leitbild moderner Beruflichkeit formuliert werden.

7.2.4 Individualisierte Professionalisierung als Leitbild moderner Beruflichkeit

Die hier als Antwort auf Forschungsfrage 7.2 vorgeschlagene *Individualisierte Professionalisierung* ist ein Vorschlag für eine Erwerbsorientierung sensu Unger (2014) und Kraus (2007), welche *Erwerbsidentität* sensu Hendrich (2005) und Unger (2014) sowie ein *Berufsethos* und *gesellschaftliche Verantwortung* sensu Tafner (2015) einschließt. Sie ist nicht als Patentrezept für alle Lernenden zu verstehen, aber das Leitbild erlaubt es – anders als der herkömmliche Ausbildungsberuf –, die Erwerbsorientierung zu subjektivieren und eine subjektivierte Qualifizierung als Weg zur Verfügungserweiterung zu begreifen. Damit gibt es eine Orientierung, wie eine berufliche Identitätsbalance gelingen kann. Es versteht sich als Fiktion sensu Mollenhauer, welche Bildungsprozessen eine Richtung und Impulse verleiht (vgl. Kap. 5.2.4). Selbst wenn Lernende feststellen, dass diese Erwerbsorientierung nicht mit ihrer beruflichen Identität vereinbar ist, erlaubt das Leitbild, sich hierzu kritisch zu positionieren und einen eigenen Standpunkt zu entwickeln. Auch ist es möglich, dass das dem Leitbild zugrunde liegende Ideal im konkreten Fall in der beruflichen Praxis scheitert, weil Arbeitgeber ihre Personalentscheidungen nicht im Sinne der Distinktionslogik treffen, sondern Beschäftigte wie austauschbare Ware behandeln. Indem Erwerbstätige jedoch gezielt nach passenden Arbeitgebern suchen, welche den Nutzen ihres beruflichen Profils wertschätzen, verschaffen sie diesen einen Wettbewerbsvorteil in Form von Humankapital und leisten einen Beitrag zur Relativierung angeblicher ökonomischer Sachzwänge in der Arbeitswelt.

Bories' (2013) Ansatz bietet durch die Verknüpfung mit dem bereits etablierten Professionalisierungsansatz die Möglichkeit, sich für die Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse an schon vorhandener Bildungspraxis in den Professionsberufen zu orientieren. Die Individualisierte Professionalisierung setzt konsequent auf die Vorteile der Distinktionslogik, indem sie die Attraktivität der Erwerbstätigen für potenzielle Arbeitgeber durch ein individuelles berufliches Profil erhöht. Attraktivität wiederum stellt eine Chance dar, Einfluss auszuüben (vgl. Scholl 2007; Kap. 6.1.1.5) und verbessert somit die Verhandlungsposition der Beschäftigten (vgl. hierzu auch das Win-win-Prinzip des *Harvard-Konzepts* in Kap. 6.1.2.6). Der in die Person verlagerte Klassenkampf zwischen Unternehmern und Erwerbstätigen (vgl. Kap. 7.2.1) wird nicht mehr zur Zerreißprobe, da die Beschäftigten dem Privateigentum an Produktionsmitteln des Unternehmers Humankapital entgegensetzen haben. Die Individualisierte Professionalisierung stellt damit eine konkret spürbare Freiheitserweiterung des Subjekts dar. Sie ermöglicht eine kritische Distanz gegenüber der ökonomisch geprägten Umwelt, die letztlich Voraussetzung ist, um diese aktiv mitgestalten

zu können und den Menschen in seiner gesamten Bedürfnisstruktur – auch in ökonomisch geprägten Lebenssituationen – im Blick zu behalten (vgl. Blankertz 1975; Kaiser 2017).

Individuelle Professionalisierung ist bewusste berufliche Identitätsarbeit, indem die Ressourcen der personalen Identität gezielt genutzt werden, um ein hohes Maß an Konsistenz mit externen Anforderungen herzustellen. Hierdurch entsteht ein in dieser Form einzigartiges berufliches Profil (vgl. Mead 1934/1967, 200 ff.), welches soziale Akzeptanz und Authentizität gleichermaßen ermöglicht. Als bedürfnisorientierte, antizipative eigeninitiierte Qualifizierungsstrategie, welche auf die Erweiterung von Handlungs- und Verhandlungsspielräumen abzielt, kann sie als reflexives berufliches Projekt im Sinne Giddens' (1991) verstanden werden. Die hierfür erforderliche psychische Leistung kann mit Haussers (1995) Modell der Identitätsregulation beschrieben werden. Krappmanns (1975) Modell balancierender Identität ist dazu geeignet, Verhandlungen mit Dritten zu antizipieren und im Vorfeld eine authentische erfolgversprechende Kommunikationsstrategie zu entwickeln. Somit hat das Leitbild die angestrebte theoretisch-integrative Wirkung.

Die Entwicklungsstrategie der Individualisierten Professionalisierung erfordert neben umfangreichem Selbstwissen und struktureller Reflexivität jedoch auch ein hohes Maß an Selbststeuerungsfähigkeit und Eigeninitiative (vgl. Bories 2013, 163 ff.). Dieser Entwicklungsprozess ist höchst voraussetzungsvoll. Da vollkommene Identität unerreichbar ist, darf nicht angenommen werden, dass diese Fähigkeiten mit einer pädagogischen Leitkategorie *Identität* funktionalistisch entwickelt werden können (vgl. Neumann 1997, 81). Es stellt sich angesichts des komplexen Gefüges dennoch die Frage, wie eine Entwicklung im Sinne des Leitbildes begünstigt werden kann. Der Überblick über bereits vorhandene Ansätze zur Förderung synchroner und diachroner Identitätsarbeit (Kap. 6) lieferte bereits zahlreiche Anregungen für eine Umsetzung. Diese bedürfen jedoch eines konsistenten curricularen Rahmens, um die Entwicklung der Lernenden während des Bildungsgangs gezielt fördern zu können. Im nachfolgenden Kapitel werden grundlegende Konsequenzen für berufliche Curricula erarbeitet (Forschungsfrage 7.3).

7.3 Anforderungen an berufliche Bildungsprozesse aus identitätstheoretischer Sicht

Die curricularen Anforderungen, welche sich aus dem bisherigen Forschungsgang ergeben, sind in der nachfolgenden Tab. 13 mit den Merkmalen *Lernprozesse und -situationen*, *Lernziele und -inhalte*, *Lernumgebung* sowie *identitätsrelevante Kompetenzen* zusammengefasst. Sie werden nachfolgend erläutert.

Tabelle 13: Anforderung an identitätstheoretisch fundierte berufliche Curricula

Lernprozesse und -situationen	Lernziele und -inhalte	Lernumgebung	Identitätsrelevante Kompetenzen
Biografiearbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Status quo zu Beginn des Bildungsgangs • Subjektive Entwicklungsziele und Relevanz objektiver Lerngegenstände bestimmen • Abschlussreflexion zur Vorbereitung des nächsten Übergangs 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionsimpulse • Dokumentation • Mentoring/ Coaching • Vertrauen 	<ul style="list-style-type: none"> • Laufende Weiterentwicklung des beruflichen Profils • Strukturelle Reflexivität
Kritische Ereignisse als Lernsituation	<ul style="list-style-type: none"> • Lösungsrelevante curriculare Inhalte identifizieren, verstehen und anwenden • Eigene kreative Lösungsansätze entwickeln 	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Machtasymmetrien • Vertrauen (z. B. TZI) • Gestaltbarkeit • Einbeziehung aller Lebensbereiche • Pluralität durch Gruppen • Perspektivwechsel der Lehrkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstwahrnehmung • Wissen über die Arbeitswelt • Entwicklung eines moralischen Standpunktes • Strukturelle Reflexivität • Problemlösefähigkeit und Kreativität • Selbstwirksamkeit • Resilienz • Soziale Kompetenz
Erfahrungsbasierter Reflexionszyklus	<ul style="list-style-type: none"> • Systematische Reflexion von Erfahrungen • Überprüfung und Anpassung der Lernziele • Dokumentation der stattgefundenen Entwicklung • Tentative Suchbewegungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback • Gestaltbarkeit • Reflexionshilfen 	<ul style="list-style-type: none"> • Berufliches Profil entwickeln • Strukturelle Reflexivität • Stärkung des Selbstwertes • Zielklärung • Selbstregulation • Wissen über die Arbeitswelt
Individuelle expansive Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> • Lernwiderstände • Handlungsproblematiken • Reflexives berufliches Zukunftskonzept 	<ul style="list-style-type: none"> • Mentoring/ Coaching • Interaktion 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstreflexion • Realismus
Förderung sozialer Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Ko-Konstruktion sozialer Perspektiven 	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeiten zu sozialer Interaktion und Reflexion 	<ul style="list-style-type: none"> • Identitätsdarstellung • Rollendistanz • Ambiguitätstoleranz • Empathie • Emotionale Kompetenz • Reflexive Normbegründung • Kommunikative Kompetenz

(Fortsetzung Tabelle 13)

Lernprozesse und -situationen	Lernziele und -inhalte	Lernumgebung	Identitätsrelevante Kompetenzen
Curriculum als flexible Strukturierungshilfe	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsrelevante fachliche Inhalte und Ziele • Strategien zum Umgang mit Unsicherheit und Ambiguität • Identitätsrelevante Lerngegenstände 	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitliche und situative Flexibilität • Offenheit für weitere Lerngegenstände • Curriculare Verortung von Identitätsarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Fachliche Kompetenzen • Identitätsrelevante Kompetenzen • Umgang mit Unsicherheit und Ambiguität
Kultur der Anerkennung	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbild versus Fremdbild • Hinterfragen von Wertorientierungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Geschützter Raum • Regeln • Feedbackprozesse • Wertschätzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Toleranz/Fairness • Gesellschaftliche Verantwortung

7.3.1 Biografiearbeit als diachrone Perspektive

Wie in dieser Arbeit bereits mehrfach anklang, entsteht Identität durch die übersituative Verarbeitung situativer Erfahrungen. Unger (2010) legt – ebenso wie Kraus (1996) – mit Bezug auf Ricoeur (1991) dar, dass sich dieser Vorgang in der Narration der eigenen Berufsbiografie manifestiert: Im Erzählprozess reflektieren Subjekte vorangegangene Erfahrungen in verschiedenen Lebenswelten und versuchen hierbei, eine Konsistenz des Selbsterlebens herzustellen. Dabei berücksichtigen sie innere psychische Prozesse, Wechselwirkungen mit der Umwelt und projizieren diese in die Zukunft (vgl. Kraus 1996, 207 ff.). Schon Rumpf (1982, 144) forderte daher, dass in Bildungsprozessen die durch Lernerfahrungen entstandenen Subjektanteile wahrgenommen, reflektiert und in Zusammenhang gebracht werden. Die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung kommt dieser Forderung zunehmend nach (vgl. Kap. 5.2.2.5, 6.2.5.4).

Die durch Biografiearbeit entstehenden mentalen Repräsentationen bestimmen Handlungspotenzial und -motivation der Lernenden (vgl. Kap. 5.2.2.5). Hiermit prägen sie maßgeblich, wie Lernangebote genutzt werden (vgl. Helmke 2006). Für Bildungsprozesse ergibt sich hieraus die Notwendigkeit, diese (sprich die Ist-Identität der Lernenden) zu Beginn des Bildungsgangs mittels Biografiearbeit zu ermitteln (vgl. Duemmler/Caprani/Felder 2017, 6 ff.). Berufliche Curricula müssen hierfür zu Beginn des Bildungsgangs Lernzeiten und Methoden (z. B. Reflexionsimpulse und Dokumentationshilfen) vorsehen.

Die *retrospektive* Biografiearbeit hat eine *diagnostische* Funktion, denn Identitätsarbeit impliziert eine Standortbestimmung des Subjekts in Bezug zu seiner Umwelt. Hierbei ist zu klären,

- ob die Lernenden überhaupt über eine erarbeitete Identität verfügen, welche zielgerichtete Entscheidungen ermöglicht (vgl. Marcia 1966);
- wie diese Identität in ihren kognitiven, motivationalen und verhaltensrelevanten Aspekten beschaffen ist (vgl. Hausser 1995);
- wie sich die subjektiven Voraussetzungen der Lernenden zu den externen Anforderungen verhalten (vgl. Mead 1934/1967);
- inwieweit die Lernenden bereits über die für die Identitätsbalance erforderlichen sozialen Kompetenzen verfügen (vgl. Krappmann 1975);
- welche Vorstellungen junge Menschen bezüglich ihrer Zukunft haben (vgl. Giddens 1991).

Wie Marcia (1966) feststellt, haben viele junge Menschen noch keine erarbeitete Identität. Das Berufsprinzip bietet Auszubildenden anders als in der angelsächsischen Tradition (vgl. Zimmer-Gembeck/Mortimer 2006) durch eine anerkannte soziale Identität (vgl. Tajfel 1982) eine Basis für die Identitätsarbeit. Das hohe Maß an Standardisierung suggeriert jungen Menschen aber andererseits, dass es gar nicht erforderlich sei, berufliche Entwicklung reflexiv zu konstruieren. Dieser Effekt wird noch dadurch verstärkt, dass die Angebote zur beruflichen Orientierung mit Eintritt in die Ausbildung beendet werden (vgl. Meyer 2014). Besonders jene Auszubildende, welche Kompromisse bei der Berufswahl eingehen mussten, gehen mit deutlich erschwerten Voraussetzungen für die Identitätsbalance in die Ausbildung, da Wunsch und Realität hier von vornherein auseinanderklaffen. Die Berufswahlmotive sind daher für Prozesse der Identitätsbalance ein wichtiger Bezugspunkt, der in der Praxis wenig Beachtung findet (vgl. Kap. 3.1.3.3).

Aus Sicht der Lernenden dient die Biografiearbeit der Einordnung des Bildungsgangs in den eigenen Lebenszusammenhang. Hierzu ist es erforderlich, dass sie einen Überblick über Ziele und Inhalte des Curriculums erhalten. Dies ermöglicht die Formulierung individueller Entwicklungsziele (vgl. Kap. 7.3.4). Bildungsgangspezifische Ziele können hierbei mit übergeordneten Lebenszielen in Übereinstimmung gebracht werden (vgl. Möller 1969, 51). Die Lerngegenstände des Curriculums erhalten hierdurch einen subjektiven Sinn als motivatorische Quelle. Anders als bei der Didaktischen Analyse nach Klafki (1980/2007) wird der Zusammenhang zwischen Lerngegenstand und Lernenden nicht durch die Lehrenden, sondern durch die Lernenden selbst mit geeigneter Hilfestellung hergestellt. Gegen Ende des Bildungsgangs ist eine zusammenfassende Abschlussreflexion erforderlich, um ein reflexives Zukunftsprojekt zu entwickeln, welches es ermöglicht, sinnvolle Schritte für die anstehende zweite Schwelle des Berufseinstiegs nach Abschluss der Ausbildung zu bestimmen.

Biografiearbeit legt die Grundlage für individualisierte Lernprozesse. Es geht nicht notwendig darum, für jeden Lernenden andere Aufgaben und Inhalte bereitzuhalten, sondern den subjektiven Sinn curricularer Angebote zu klären (vgl. Kap. 6.2.5.4). Durch die prospektive Biografiearbeit müssen sich die Lernenden zudem mit möglichen künftigen Anforderungen auseinandersetzen, d. h. sie lernen, ihr jetziges be-

ruffliches Profil in die Zukunft zu projizieren und antizipativ Strategien zum Umgang mit möglichen Veränderungen zu entwickeln.

7.3.2 Die Subjektperspektive: kritische Ereignisse als Lernsituation

Für Identitätsarbeit didaktisch relevante Handlungssituationen sind nicht die objektiven gegenständlichen Arbeitsprozesse, sondern die problembehaftet erlebten, subjektiv relevanten Erfahrungen der Lernenden (vgl. Fischer/Zurstrassen 2014; Neuweg 1992; Zabeck 2004, 103 ff.; Meijers/Wardekker 2004; Kap. 2.4.2.3, 6.1.3.4). Dies können z. B. Konfliktsituationen, Erfolgserlebnisse, Misserfolgserlebnisse, Fehler oder verletzte Rückmeldungen am Arbeitsplatz sein (vgl. Zabeck 2004, 117; Duemmler/Caprani/Felder 2017, 13, 19). Hierbei sind auch private und gesellschaftliche Aspekte ein wichtiger Bezugspunkt, da Teilidentitäten zu einer stimmigen Gesamtidentität zusammengeführt werden müssen.

Meijers/Wardekker (2004, 199) fordern in diesem Zusammenhang einen Unterricht à la carte. Zabeck (2004, 119) schlägt vor, die Schule „[...] als ein ausbildungsbegleitendes Diskussionsforum, auf dem sich das alters- und funktionsgerechte Auftreten in der Business-to-Business-Relation, in anderen betrieblichen Außenbeziehungen, innerhalb der betrieblichen Hierarchie und in der Kollegenschaft thematisieren ließe [...]“ zu nutzen. Damit ist nicht gemeint, dass curriculare Inhalte beliebig sind. Die Inhalte und Ziele des Curriculums müssen jedoch zu den persönlichen Anliegen der Lernenden in Beziehung gebracht werden. Berufliche Curricula müssen daher die Möglichkeit eröffnen, die erlebten kritischen Ereignisse (vgl. Kap. 2.4.2, 3.1.2) als Lerngegenstand zu behandeln. Hiermit wird ein wesentlicher Beitrag zur Individualisierung der Lernprozesse geleistet. Der Zugang über kritische Ereignisse stellt auch eine Möglichkeit dar, relevante private und gesellschaftliche Bereiche einzubeziehen. Er kann damit zur Verbesserung der Konnektivität der Lernorte beitragen. Laut Studien zur Lernortkooperation (vgl. Pätzold 1999; Euler 2003) bemängeln Auszubildende häufig eine fehlende Abstimmung zwischen den Lernorten. Dieser Sachverhalt wird als Missstand beklagt. Er kann aber auch eigeninitiativ überwunden werden, wenn die Unstimmigkeiten in der Berufsschule thematisiert werden (vgl. Wirth 2013, 2013a). Bereits durch die reflexive Auseinandersetzung mit dem kritischen Ereignis verbessert sich die Konnektivität auch ohne institutionelle Veränderungen.

Des Weiteren besteht die Möglichkeit, selbst realisierbare Veränderungen zu initiieren und die Arbeits- und Lebenswelt als gestaltbar zu begreifen (vgl. Duemmler/Caprani/Felder 2017, 21 ff.). Dies ist eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung beruflicher Gestaltungskompetenz. Lehrpläne sind bisher weitgehend standardisiert und sehen Gestaltungsspielräume für Auszubildende – wenn überhaupt – nur in zeitlich begrenzten innovativen Lernformen wie z. B. selbstgesteuertem Lernen vor. Diese Voraussetzungen sind für die Identitätsarbeit ungünstig. Goffman (1972) beobachtete, dass Individuen selbst in totalen Institutionen wie Gefängnissen versuchen, unterdrückte Identität zu artikulieren. Solche Symptome von Identitätsbedrohung sind auch an Schulen zu beobachten, z. B. in Form von Graffiti, Unterrichtsstörungen oder Absentismus (vgl. Kap. 6.1.2.1). Auch solche Identitätsbehauptungen können als

Lernanlass genutzt werden. Die *Themenzentrierte Interaktion* sieht dies mit dem Grundsatz ‚Störungen haben Vorrang‘ ausdrücklich vor (vgl. Cohn 1975, 122). Die Bewältigung kritischer Ereignisse muss im Curriculum daher systematisch vorgesehen sein, um gelingende Identitätsarbeit zu gewährleisten.

Die reflexive Bearbeitung kritischer Ereignisse erfordert jedoch einen Perspektivwechsel der Lehrkräfte. Sie haben nicht die Rolle eines externen Experten, der Anpassungsbedarfe der Lernenden an die betrieblichen Prozesse identifiziert. Vielmehr nehmen sie die Perspektive der Lernenden ein, welche sich mit den betrieblichen Anforderungen auseinandersetzen, um ihre berufliche Identität einschließlich fachlicher Kompetenzen zu entwickeln. Diese Perspektive wird bereichert durch das Spektrum heterogener Lernumgebungen und -erfahrungen im Klassenverband. Die hierdurch entstehende Möglichkeit, eigene Erfahrungen zu denen anderer in Beziehung zu setzen, stellt ein äußerst wertvolles Potenzial zur Entwicklung kreativer Problemlösefähigkeit dar (vgl. Ludwig 2004; Engeström 1987; Duemmler/Caprani/Felder 2017, 21 ff.). Hinderlich können asymmetrische Machtverhältnisse in Schule und Betrieb sein (vgl. Krappmann 1975; Kap. 6.1.2.2). Auch wenn der Satz ‚Lehrjahre sind keine Herrenjahre‘ antiquiert wirkt, ist nicht von der Hand zu weisen, dass erhebliche Abhängigkeiten der Auszubildenden vom Arbeitgeber, von zuständigen Ausbilder/-innen im Betrieb, Lehrkräften in der Berufsschule und Prüfungsanforderungen der Kammern bestehen (vgl. Kutscha 2019, 11 ff.). Die Bearbeitung kritischer Ereignisse ist daher voraussetzungsreich bezüglich der Gestaltung der Lernumgebung (vgl. Kap. 7.3.7).

7.3.3 Erfahrungsbasierter Reflexionszyklus

Es ist ausdrückliches Ziel von Bildungsmaßnahmen, Einfluss auf die vorhandene Identität der Lernenden zu nehmen. Dies geschieht vor allem durch die Arbeit im Betrieb und den Aufbau berufsspezifischer Kompetenzen. Diese Erfahrungen müssen von den Lernenden übersituativ verarbeitet werden, d. h. die Ist-Identität wird weiterentwickelt (vgl. Kap. 7.3.1). Identitätsarbeit zu fördern, bedeutet, diese Prozesse selbst zum Lerngegenstand zu machen. Anders als in der Allgemeinbildung erleben Berufsschüler/-innen die Realität, auf die sich die Lerninhalte beziehen, in der Berufsrolle. Während sich die Auszubildenden im Betrieb in der neuen Berufsrolle erproben können, stellen die Berufsschultage mit der vertrauten Schülerrolle ein Moratorium dar, das genutzt werden kann, um aufgetretene Probleme zu reflektieren. Mit der Einführung von Lernfeldern und handlungsorientierten Lehr-Lern-Arrangements wurden grundsätzlich günstige Voraussetzungen geschaffen, Fragen der Identitätsbalance im Unterricht zu behandeln (vgl. Thole 2015). Dieses Potenzial kann jedoch nur genutzt werden, wenn reflexiv wechselseitige Bezüge zwischen den Lernorten hergestellt werden (vgl. Rumpf 1982, 145; Meijers/Wardekker 2004; Wirth 2013, 2013a).

Dies geschieht durch erfahrungsbasierte Reflexion und Dokumentation dieser Entwicklung (vgl. Kap. 6.2.6.1; Duemmler/Caprani/Felder 2017, 6). Jede einzelne dieser Erfahrungen ist komplex und berührt sowohl fachliche, ökonomische, soziale, ethische und politische Aspekte (vgl. Tafner 2015). Wichtig ist hierbei jedoch, dass das

Erlebte nicht nur aufgrund objektiver Kriterien durchdacht wird, sondern die besondere subjektive Bedeutung für die einzelnen Auszubildenden herausgearbeitet wird. Hierfür sind insbesondere die in der Situation wahrgenommenen Gefühle von herausragender Bedeutung (vgl. Bauer et al. 2006, 105 ff.). Die jeweilige Erfahrung wird retrospektiv und prospektiv in den biografischen Zusammenhang der Lernenden gebracht. Hierdurch leistet das erfahrungsbasierte Lernen einen Beitrag zur Berücksichtigung individueller Voraussetzungen und Antizipation künftiger Entwicklungen.

Da Identität soziale Anerkennung voraussetzt, müssen Lernende erfahren, wie sie in den Augen anderer gesehen werden. Daher ist Feedback im Rahmen des Reflexionsprozesses von zentraler Bedeutung (vgl. Hattie 2009, 173 ff.). Selbstwahrnehmungen müssen regelmäßig Fremdwahrnehmungen gegenübergestellt werden (vgl. Kap. 6.2.3.2). Hierdurch werden auch normative Maßstäbe diskursiv ausgehandelt und geklärt.

Um diesen Prozess zu fördern, können gezielt Erfahrungsmöglichkeiten erschlossen werden, z. B. durch Erweiterung des Aufgabenspektrums oder Abteilungswechsel (vgl. tentative Suchbewegungen bei Unger 2014; Bauer et al. 2006, 105 ff.). Hierdurch werden Lernprozesse individualisiert. Aber auch lebensweltliche Erfahrungen können für die berufliche Identität von hoher Relevanz sein und zum Reflexionsgegenstand gemacht werden, z. B. das eigene Konsumverhalten in der Kundenrolle. Hierdurch werden auch Möglichkeiten zum Perspektivwechsel genutzt.

7.3.4 Individuelle expansive Lern- und Entwicklungsziele

Sowohl Biografiearbeit als auch die Bearbeitung kritischer Ereignisse und erfahrungsbasiertes Lernen unterstützen die Verfolgung individuell sinnvoller Lernziele, indem die jeweilige situative Handlungsproblematik in den Erklärungszusammenhang der Biografie und Lebenswelt der Lernenden gestellt wird. Je nach individueller Disposition der Lernenden und institutionellen Rahmenbedingungen können die Betroffenen auf konflikthaft erlebte Situationen defensiv oder expansiv reagieren (vgl. Bauer 2016; Böhnisch et al. 2009, 65; Gartmeier 2010), sie können

1. die externen Anforderungen meiden, z. B. durch Schulabstinenz, Krankmeldung, die Auflösung des Ausbildungsverhältnisses oder einen Berufswechsel (vgl. Miebach 2014, 112; Duemmler/Caprani/Felder 2017, 15; Kutscha/Besener/Debie 2012, 415 f.);
2. externe Anforderungen internalisieren und die fehlende Befriedigung eigener Bedürfnisse in Kauf nehmen, z. B. in einem als unbefriedigend empfundenen Arbeitsverhältnis zu verbleiben (vgl. Miebach 2014, 111; Rumpf 1982, 22 f.; Duemmler/Caprani/Felder 2017, 23);
3. externe Anforderungen internalisieren und diese als subjektiv sinnvoll deuten, z. B. bei der nachträglichen Identifikation mit einem ursprünglich unerwünschten Beruf (vgl. Bronfenbrenner 1981, 38; Trippler 2010; Heinz et al. 1985, 185 ff., 229 ff.);

4. externe Anforderungen auf eine der eigenen Identität entsprechende Weise interpretieren, z. B. ein bestimmtes Verständnis von Kundenorientierung praktizieren oder die Herausforderung für die eigene Qualifizierung nutzen (vgl. Krappmann 1975, 133 ff., 168 ff.; Miebach 2014, 101 ff.; Nerdinger 2011, 41 ff.; Duemmler/Caprani/Felder 2017, 24);
5. externe Anforderungen internalisieren und sich in Hinblick auf die externen Erwartungen verändern, z. B. einen bestimmten Notendurchschnitt als Eingangsvoraussetzung für einen Bildungsgang zu erreichen (vgl. Mead 1934/1967, 186 ff.; Miebach 2014, 52 ff.);
6. sich in ein anderes Umfeld begeben, in dem den subjektiven Voraussetzungen entsprechende Anforderungen herrschen, z. B. den Wechsel in ein Teilzeitarbeitsverhältnis, um Beruf und Familie vereinbaren zu können (vgl. Kristof-Brown/Guay 2011);
7. kreativ auf die jeweilige Umwelt einwirken, um sie in Hinblick auf die eigenen Bedürfnisse zu verändern, z. B. die Schaffung eines maßgeschneiderten Arbeitsplatzes für Menschen mit Behinderung (vgl. Giddens 2017/1984; Hurrelmann 2006; Homfeld/Jahn/Conzelmann 2013; Miebach 2014, 379 ff.; Duemmler/Caprani/Felder 2017, 25 f.).

Während die Strategien 1–3 vorrangig dazu dienen, externe Anforderungen abzuwehren oder zu erfüllen und als defensiv im Sinne Holzkamps (vgl. 1995; Kap. 6.2.5.3) zu bezeichnen sind, haben die Strategien 4–7 mit unterschiedlicher Ausprägung expansiven Charakter, da sie den Betroffenen erweiterte Handlungsspielräume eröffnen. Die Fähigkeit, sich expansive Lernziele zu setzen und zu verfolgen, ist daher gleichbedeutend mit *Bildung* und *Gestaltungskompetenz* im Sinne dieser Arbeit (vgl. Kap. 4.1.1). Schule kann künftige Geschäfts- und Arbeitsprozesse nicht treffsicher abbilden. Angesichts der kontingenten Rahmenbedingungen benötigen Lernende daher Strategien zum Umgang mit Unsicherheit, wie z. B. antizipative strukturelle Reflexivität, innovative fachwissenschaftliche Lösungsansätze, das Vorhalten mehrerer Optionen und Flexibilität. Des Weiteren ist es wichtig, dass die Lernenden Verantwortung für ihren je individuellen Entwicklungsprozess übernehmen. In Hinblick auf die geforderte Befähigung zur Mitgestaltung und Entfaltung des eigenen Potenzials haben berufliche Schulen demnach den Auftrag, Lernende zu expansiven Strategien anzuregen. Hierbei ist anzumerken, dass die Aneignung von Kompetenzen erst den Charakter expansiven Lernens annimmt, wenn das Subjekt dieses auch als Erweiterung der eigenen Handlungsspielräume deutet (vgl. Holzkamp 1995, 211 ff.). Forschungsarbeiten zum expansiven Lernen im Umfeld der Verfasserin deuten darauf hin, dass Lernende zu Beginn defensive Zielsetzungen bevorzugen, die sich später zu expansiven Zielen entwickeln können. Diese Entwicklung kann erforderlich sein, um Überforderungen zu vermeiden. Daher ist es wichtig, defensives Lernen sensu Holzkamp nicht von vornherein als schlecht oder falsch zu bewerten (vgl. Kugler 2018).

7.3.5 Identitätstheoretische Implikationen sozialer Kompetenzen

Die Verfolgung expansiver Entwicklungsziele setzt ebenso wie die Bewältigung kritischer Ereignisse komplexe Kompetenzen voraus – führt bei entsprechender Unterstützung und positiver Bewältigung aber auch zu deren Entwicklung (vgl. Kap. 6.2.3.1). Die Lernziele werden sich daher in der Regel auf bestimmte, für Identitätsarbeit relevante Kompetenzen beziehen, welche beim Lernenden noch nicht ausreichend ausgebildet sind und zu Handlungsproblematiken führen (vgl. Tab. 9). Hierbei kommt – wie von Krappmann dargelegt – sozialen Kompetenzen eine Schlüsselstellung zu, da Identität sich ohne soziale Interaktion, Feedback- und Anerkennungsprozesse nicht entwickeln kann (vgl. Kapitel 6.1.2.2). Sie dienen auch zur Klärung persönlicher Wertorientierungen (vgl. Kap. 5.1.6). Zu den benötigten sozialen Kompetenzen gehören neben den von Krappmann (1975) genannten soziologischen Dimensionen der Identität auch sprachliche und kommunikative Kompetenzen, emotionale Kompetenzen und die Fähigkeit zur reflexiven Normbegründung (vgl. Euler/Reemtsma-Theis 1999; Mollenhauer 1976, 106 f.; Veith 2010; Duemmler/Caprani/Felder 2017, 8, 19). Da soziale Kompetenzen unverzichtbarer Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz sind, sind Arrangements zu ihrer Förderung in beruflichen Curricula in der Regel bereits enthalten (vgl. Kap. 5.2.2.4). Dabei wird häufig mit breit rezipierten Kommunikationsmodellen wie z. B. von Schulz v. Thun (2008) gearbeitet (vgl. z. B. Euler/Reemtsma-Theis 1999; Euler/Hahn 2007, 215 ff.). Diese setzen *implizit* Selbstkenntnis und einen persönlichen Standpunkt im Sinne einer Wertorientierung – und damit Identitätsarbeit – voraus. Lernarrangements zur Förderung sozialer Kompetenzen können ihre identitätsförderliche Funktion jedoch nur entfalten, wenn Lernende Gelegenheit erhalten, sich ihrer individuellen Voraussetzungen, wie z. B. besondere kommunikative Stärken, besondere Eigenarten, emotionale Befindlichkeiten, Selbstwertprobleme, Vorurteile etc., bewusst zu werden. Dies ist auch Voraussetzung, um geeignete Strategien zu entwickeln, um wiederkehrenden Störungen vorzubeugen und persönliche Stärken zum Gelingen der Ko-Konstruktion sozialer Perspektiven einzusetzen (vgl. Veith 2010; Hacker 2009; Kap. 5.2.2.5). Hierbei können eigene Wertvorstellungen zu denen der Gesprächspartner/-innen in Beziehung gesetzt werden. Um dies zu gewährleisten, bietet es sich an, soziale Interaktionen mit identitätstheoretischen Ansätzen zu analysieren (vgl. Kap. 6.1.3.4). Auch Ansätze aus der Psychotherapie, wie sie z. B. von der *Themenzentrierten Interaktion* (vgl. Cohn 1975; Kap. 2.4.2.1) und von Gidens (1991; Kap. 6.2.2.3) genutzt werden, können diesen Prozess unterstützen.

7.3.6 Curriculum als flexible Strukturierungshilfe

Lehrkräfte und Schulleitungen können gegen die hier vorgetragenen Vorschläge einwenden, dass sie mit den bestehenden Strukturen und Ressourcen nicht zu bewältigen seien. Daher stellt sich die Frage, wie eine Umsetzung mit möglichst geringem Aufwand erfolgen kann.

Da die kritischen Erfahrungen der Lernenden in die betrieblichen Arbeitsprozesse eingebunden sind und ein enger Zusammenhang zwischen beruflicher Kompetenz- und Identitätsentwicklung besteht, ist die Schnittmenge der identitätsrelevanten

mit den schon vorhandenen curricularen Zielen und Inhalten sehr hoch. *Individualisierte Professionalisierung* stellt nichts anderes als eine subjektivierte Form beruflicher Handlungskompetenz dar, welche bereits zentrale Leitkategorie der beruflichen Bildung ist. Auch werden viele Auszubildende trotz aller Individualisierung sehr ähnliche Konflikte erleben (vgl. Kap. 2.4.2, 3.1.2). Das Curriculum muss daher nicht neu erfunden werden. Die aus der Reflexion kasuistischer Erfahrungen resultierenden Einsichten und Wissensbestände bedürfen jedoch einer systematischen Strukturierung (vgl. Reetz/Tramm 2000; Kap. 6.2.6.1). Die curricularen Inhalte und Ziele stellen einen Vorrat an Lernangeboten dar, auf welche die Lehrenden und Lernenden situativ zugreifen können. In welchem Umfang dies sinnvoll ist, wird durch die konkreten Erfahrungsbezüge der Lernenden und schon vorhandene Wissensbestände bestimmt. Ob und zu welchem Zeitpunkt curricular vorgesehene Ziele und Inhalte für die Lernenden relevant werden, ist jedoch aufgrund der individuellen Entwicklungsverläufe nicht planbar und erfordert seitens der Lehrkräfte Spontaneität. Hinsichtlich der zeitlichen Anordnung des Curriculums ist bedeutsam, dass flexibel auf einzelne Elemente des Lehrplans zugegriffen werden kann. Wenn Auszubildende im Einzelhandel zu Beginn der Ausbildung ein konfliktbehaftetes Kundengespräch führt, dürfen sie nicht damit getröstet werden, dass dieses Problem am Ende der Ausbildung parallel zu den Prüfungsvorbereitungen behandelt wird (vgl. Tramm/Hofmeister/Derner 2009b). Diese *zeitliche* Flexibilität führt bereits zu einer Individualisierung der Lernprozesse bei standardisierten Inhalten. Nicht jeder Lernende wird sämtliche curricularen Angebote abrufen, da sie für ihn – z. B. aufgrund von Vorerfahrungen – nicht relevant werden. Hierdurch entstehen Freiräume, um das Curriculum um entstehende, nicht abgedeckte Lernbedarfe anzureichern. Diese müssen nicht zwingend von der Lehrkraft zur Verfügung gestellt werden. Das Ziel des lebenslangen Lernens (vgl. Kap. 3.2.4) legt es vielmehr nahe, dass Lernende sich diese zur Förderung der Eigenverantwortung gezielt mit Unterstützung der Lehrenden suchen.

Dennoch erscheinen angesichts der die Arbeitswelt prägenden Ambiguität, Unsicherheit und Dynamik einige Ergänzungen kaufmännischer Curricula erforderlich. Anders als es die neoklassische ökonomische Theorie suggeriert, sind für viele Problemstellungen keine eindeutigen Lösungen durch linear-monokausales Denken zu ermitteln, sondern sie erfordern ein tentatives iteratives, interaktives multiperspektivisches Herangehen (vgl. Tramm 2014; Unger 2014; Liening 2015; Schlömer 2017), dessen Ablauf maßgeblich durch die individuellen Lernprozesse bestimmt ist. Für die Strukturierung der Lernprozesse bieten sich iterativ-reflexive Handlungszyklen an, welche sich in problem- und erfahrungsbasierten Lernprozessen bereits bewährt haben (vgl. Aebli 2006, 275 ff.; Kolb 1984; Liening 2015; Tramm 2014, 109; Kap. 6.2.6.1). Aufgabe der Lehrenden ist es, Impulse für die Strukturierung und Fortsetzung dieser Prozesse zu geben.

7.3.7 Kultur der Anerkennung

Um Identitätsarbeit in Bildungsgängen zu unterstützen, muss Lernenden Gelegenheit gegeben werden, ihre Identitätskonstruktionen in der Realität zu testen. Nur wenn sie Anerkennung in Form positiven Feedbacks erhalten, kann die Identität gefestigt und die Handlungsfähigkeit der Lernenden verbessert werden (vgl. Kap. 3.1.5).

Lernende beginnen den Bildungsgang mit einem Selbstkonzept, welches durch ihr soziokulturelles Umfeld und schulische Sozialisation bereits maßgeblich geprägt wurde. Im schulischen Kontext findet Anerkennung primär über Schulnoten statt. Diese genießen auch im außerschulischen Bereich, z. B. bei Bewerbungen, einen hohen Stellenwert. Die Lernenden haben daher bereits eine feste Vorstellung davon, ob sie ein guter/schlechter Schüler oder ein Problemkind sind. Das so entstandene Selbstkonzept kann das subjektive potenzielle Spektrum möglicher Entwicklungsziele stark einschränken (vgl. Gottfredson 1981). Aber auch ein niedriges Prestige des Ausbildungsberufs und nicht erfüllte Berufswünsche können die berufliche Identitätsentwicklung erschweren (vgl. Duemmler/Caprani/Felder 2017, 14f.; Kutscha/Besener/Debie 2009). Fehlende Anerkennung stellt somit einen Lernwiderstand sensu Holzkamp (1995) dar, den es aufzubrechen gilt. Dies wird in einem schulischen Kontext, welcher die alten Anerkennungsmechanismen fortsetzt, nicht ohne Weiteres gelingen. Es ist nicht zwingend erforderlich, Schulnoten abzuschaffen, aber sie dürfen im Rahmen der Lernprozesse nicht der entscheidende Wertmaßstab sein. Andere Anerkennungsmechanismen müssen an ihre Stelle treten, z. B. ein wertschätzendes ressourcenorientiertes Feedback, Beurteilungsgespräche mit Ausbilder/-innen oder Erfolgserlebnisse in Form von Lern- und Entwicklungsfortschritten (vgl. Duemmler/Caprani/Felder 2017, 6). Dies erfordert ein Umdenken aller Beteiligten und dürfte am ehesten gelingen, wenn die Lernumgebung dem bekannten schulischen Rahmen möglichst wenig ähnelt.

Das Konzept der *Themenzentrierten Interaktion* (vgl. Cohn 1975) ist eine Möglichkeit, einen Rahmen herzustellen, welcher wechselseitige Anerkennung gewährleistet. Die Grundidee besteht darin, dass alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt an einem gemeinsamen Thema arbeiten. Auch der Moderator ist nur ein *primus inter pares*. Alle Teilnehmenden sind aufgerufen, ihren Bezug zum Thema einzubringen. Hierbei müssen die Anliegen aller Beteiligten ausgewogen berücksichtigt werden. Jeder Einzelne trägt als Chairman Verantwortung für das Gelingen des Prozesses. Die TZI kann an dieser Stelle leider nicht detailliert dargestellt werden (vgl. hierzu Langmaack et al. 2017, Casper 2021).

Die nachfolgende Darstellung (vgl. Abb. 69) visualisiert die aus identitätstheoretischer Sicht erforderlichen curricularen Ergänzungen bzw. Änderungen. Die mittlere Spalte steht für den Bildungsgang EvaNet-EH, die linke Spalte für die Erfahrungen, die die Lernenden in den Bildungsgang einbringen, und die rechte Spalte für die angestrebten Entwicklungsziele im Anschluss an den Bildungsgang. Die Entwicklung der Lernenden während des Bildungsgangs innerhalb der bewährten Kompetenzdimensionen ist nun anders als in der Lernfeld-Kompetenz-Matrix horizontal statt vertikal dargestellt, um die Entwicklung in den Lebenszusammenhang der Lernenden

einzubetten. Innerhalb der flexibel heranziehbaren Lernfelder (aus Vereinfachungsgründen nicht dargestellt) findet die erfahrungsbasierte Verarbeitung kritischer Ereignisse statt. Schwerpunkte der Biografiearbeit sind die Eingangs- und Schlussphase des Bildungsgangs. Zu Beginn werden Eingangsvoraussetzungen und Entwicklungsziele festgelegt. Am Ende wird die stattgefundene Entwicklung resümiert, um hieraus ein berufsbiografisches Zukunftsprojekt zu entwickeln. Aber auch jeder erfahrungsbasierte Lernprozess während des Bildungsgangs setzt diese Biografiearbeit fort. Die Kompetenzentwicklung innerhalb der einzelnen Dimensionen führt als Kompetenzbündel zur angestrebten beruflichen Handlungskompetenz, welche auf einem individuellen Berufsethos basiert sowie zur berufsbiografischen Gestaltungskompetenz führen soll.

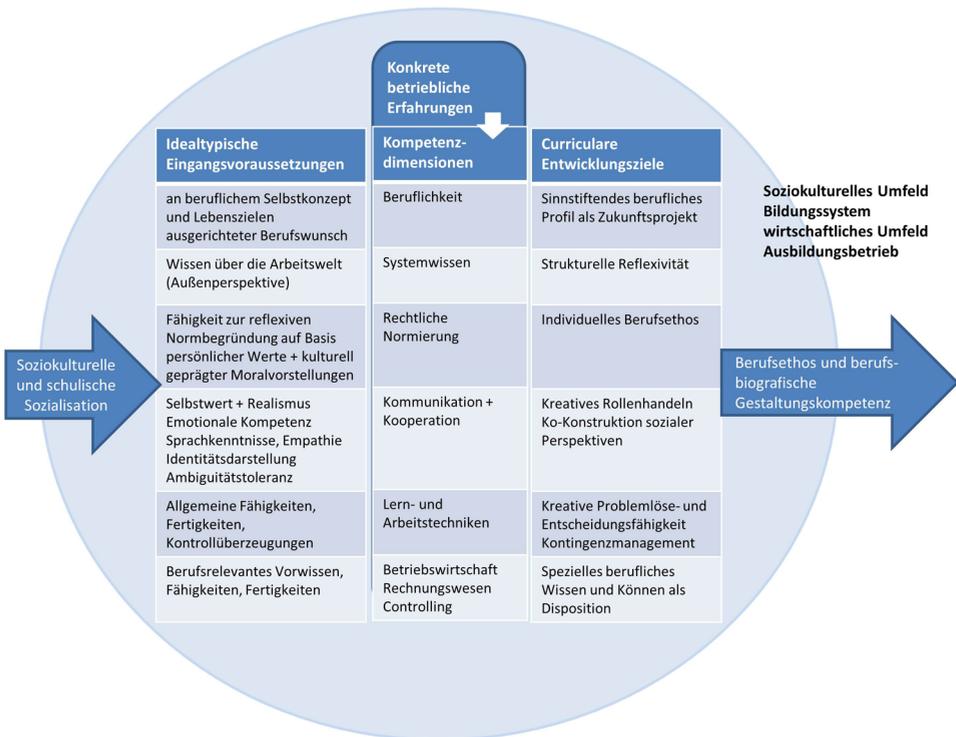


Abbildung 69: Identitätstheoretisch fundiertes EvaNet-EH-Curriculum

8 Abschlussreflexion und Ausblick

„Phantasie ist wichtiger als Wissen, denn Wissen ist begrenzt.“
(Albert Einstein, 1879–1955)

8.1 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

In einer zusammenfassenden Betrachtung soll nun eine Antwort auf die übergeordnete Fragestellung dieser Arbeit erarbeitet werden. Sie lautete:

Wie kann Identitätsarbeit in beruflichen Bildungsprozessen dazu beitragen, junge Menschen zur Bewältigung und Mitgestaltung der Arbeitswelt zu befähigen? Wie kann diese Identitätsarbeit in berufliche Curricula integriert werden?

Zur Beantwortung des ersten Teils der Frage wurde in Kapitel 2 zunächst der Blick auf die Berufspraxis gelenkt. Es wurde untersucht, wie sich die Bedingungen einer globalisierten, ökonomisierten und digitalisierten Arbeitswelt auf die Einzelhandelsbranche auswirken (Forschungsfrage 2.1). Es zeigte sich, dass Einzelhandelsunternehmen hierauf mit einer Optimierung der Wertschöpfungskette, einer Flexibilisierung des Personaleinsatzes und einem stringenten Kostenmanagement mittels Selbstbedienungskonzept sowie standardisierter Kundenorientierung reagieren. Hieraus resultierte die Frage, welche Handlungsproblematiken dies für die Beschäftigten nach sich zieht (Forschungsfrage 2.2). Es wurde deutlich, dass die aus der Geschäftspolitik entstehenden Interessenkonflikte zwischen Kundschaft, Beschäftigten und Einzelhandelsunternehmen verstärkt auf die Mitarbeiterebene verlagert werden und dort Formen kompensatorischer Subjektivität bei eingegrenzten Handlungsspielräumen erfordern. Daher setzen Einzelhandelsunternehmen nach wie vor auf eine berufliche Qualifikation, obwohl der Neuzuschnitt von Aufgabenprofilen in vielen Fällen zu einer Dequalifizierung führt. Es stellte sich auch die Frage, wie sich die veränderten Qualifikations- und Flexibilitätsanforderungen auf die Berufsbiografien der Beschäftigten auswirken (Forschungsfrage 2.3). Dies wurde dahingehend beantwortet, dass die Branche wegen ihres Angebots an atypischen Beschäftigungsformen bei niedrigem Lohnniveau und sinkenden Aufstiegschancen vor allem für Frauen mit Familie und Quereinsteiger/-innen attraktiv ist. Hierdurch sind destandardisierte Berufsbiografien die Regel, was aber meist im Interesse der Betroffenen ist. Die Ausdifferenzierung der Qualifikationsprofile führt bei sinkender Tarifbindung zu einer zunehmenden Individualisierung der Arbeitsverhältnisse. Es wurde auch untersucht, welche Entwicklungsaufgaben und Handlungsproblematiken Auszubildende unter diesen Bedingungen beim Berufseinstieg zu bewältigen haben (Forschungsfrage 2.4). Es konnten vier universale Entwicklungsaufgaben identifiziert werden: die berufliche

Kompetenzentwicklung, die Identifikation mit dem Beruf, die Verschaffung von Anerkennung im Beruf sowie die Nutzung von Gestaltungsmöglichkeiten. Anhand von Fallbeispielen wurde gezeigt, wie sich diese Entwicklungsaufgaben in konkreten beruflichen Handlungsproblematiken konkretisieren. Einzelfallanalysen zeigten zudem, dass die individuellen Entwicklungsstände sehr unterschiedliche Konstellationen aufweisen und damit auch der jeweilige Förderbedarf stark differiert. Zusammenfassend wurde festgestellt, dass Beschäftigte im Einzelhandel generell in erheblichem Umfang synchrone (Rollenkonflikte) und diachrone (destandardisierte Berufsbiografien) Identitätsarbeit zu leisten haben. Besonders herausfordernd stellt sich dies für Auszubildende dar, da sie zusätzlich am Berufseinstieg grundlegende Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben.

In Kapitel 3 wurde aus wissenschaftlicher Sicht untersucht, warum es notwendig ist, diese Identitätsarbeit bewusst und aktiv zu leisten. In synchroner Perspektive (Forschungsfrage 3.1) wurde zunächst festgestellt, dass Rollenkonflikte ein konstitutives Charakteristikum kaufmännischer Dienstleistungsberufe sind und Identitätsarbeit damit integraler Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz ist. Sodann wurde mit Bezug auf Befunde der Dienstleistungsforschung gezeigt, dass eine Identifikation von Beschäftigten mit ihrer Tätigkeit Servicequalität, Leistung und Betriebsklima verbessert und somit zu einer Win-win-win-Situation führt. Studien zur Identifikation von Auszubildenden im Einzelhandel mit ihrem Beruf zeigen jedoch, dass diese nur mittelmäßig (Einzelhandelskauffleute) bis unterdurchschnittlich (Verkäufer/-innen) ausgeprägt ist. Hierfür konnten mehrere Gründe identifiziert werden. Zum einen wurde mit Blick auf Erkenntnisse der Arbeitspsychologie zu identitätsförderlichen Lern- und Arbeitsbedingungen deutlich, dass diese unter den in Kapitel 2 geschilderten Bedingungen immer seltener gewährleistet sind. Empirische wirtschaftspädagogische Studien zeigen zudem, dass die Lernqualität in Berufsschulen häufig schlechter ausgeprägt ist als in den Ausbildungsbetrieben. Zudem leiden Beschäftigte im Einzelhandel durch das geringe Berufsprestige unter einem massiven Anerkennungsproblem. Abschließend wurde deutlich, dass mit diesen identitätsbedrohlichen Bedingungen nicht nur die Potenziale der Identifikation ungenutzt bleiben, sondern auch eine Gefährdung der psychischen Gesundheit der Beschäftigten verbunden ist. Um dieser Gefahr vorzubeugen, benötigen Beschäftigte geeignete psychische Strategien zum Umgang mit synchronen Identitätsproblemen. Hierzu müssen sie auch auf ihre Umwelt einwirken, indem sie ihren Arbeitsplatz aktiv mitgestalten und Anerkennung einfordern.

In diachroner Perspektive (Forschungsfrage 3.2) zeigte sich mit Blick auf vorliegende Erkenntnisse zu berufsbiografischen Gestaltungsmodi, dass viele Beschäftigte trotz einer zunehmenden Destandardisierung von Berufsbiografien nach wie vor berufsbiografische Stabilität – häufig in Kombination mit einer hohen Leistungsorientierung – anstreben. Der von der Industriesoziologie beschriebene Erwerbstypus eines sich selbst rationalisierenden, ökonomisierenden und kontrollierenden Arbeitskraftunternehmers bleibt empirisch ein Phänomen bestimmter Branchen. Stabilitätsorientierte Strategien sind im Fall von Disruptionen jedoch mit erheblichen Risiken ver-

bunden, da die Betroffenen meist nicht über die nötigen Transitionskompetenzen verfügen, um unfreiwillige Brüche zu bewältigen. Flexibilitätsorientierte Strategien begünstigen die Entwicklung solcher Kompetenzen, sind aber häufig mit objektiven Nachteilen – z. B. hinsichtlich Kündigungsschutz, Lohnnebenleistungen, Gehalt – verbunden. Ein Blick auf die Bildungspolitik zeigte, dass diese die Beschäftigungsfähigkeit der Erwerbstätigen durch Anreize zum Lebenslangen Lernen fördern will. Diese erschöpfen sich jedoch meist in der Schaffung institutioneller Rahmenbedingungen zur Anerkennung von Qualifikationen und zur Durchlässigkeit von Bildungswegen. Die persönlichen Motive der Betroffenen werden weder von der Bildungspolitik noch der Beschäftigungspolitik ernsthaft zur Kenntnis genommen. Insbesondere Möglichkeiten zum arbeitsplatznahen Lernen für gering Qualifizierte fehlen. Vorliegende Jugendstudien zeigen, dass junge Menschen diese Herausforderungen überwiegend bewusst und optimistisch annehmen. Hierbei haben sie aufgrund ihrer soziokulturellen Herkunft jedoch sehr unterschiedliche Startchancen. Zum Ausgleich von Benachteiligungen werden kompensatorische soziale Ressourcen benötigt. Insgesamt wurde festgestellt, dass sowohl Erwachsene als auch Jugendliche wegen der skizzierten Herausforderungen Unterstützung bezüglich ihrer berufsbiografischen Gestaltung benötigen und wünschen.

Nachdem in Kapitel 2 und 3 deutlich geworden war, dass Auszubildende im Einzelhandel sowohl in synchroner als auch diachroner Perspektive einer Förderung hinsichtlich ihrer beruflichen Identitätsarbeit bedürfen, wurde in Kapitel 4 untersucht, inwieweit die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bereits auf diesen Bedarf eingeht. Eine bildungstheoretische Betrachtung zeigte, dass Identitätsarbeit als Synonym für das Bildungskonzept interpretiert werden kann. In einem historischen Rückblick wurde deutlich, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden neben der fachlichen Qualifikation immer als ihre zentrale Aufgabe gesehen hat – wenn auch in unterschiedlicher Akzentuierung. Die hier zur Diskussion stehenden Subjektivierungstrends in der Arbeitswelt schlagen sich in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bereits seit längerem in einem Diskurs um Formen moderner Beruflichkeit nieder. Ein Blick auf das Berufsbildungssystem zeigte jedoch, dass die Lernenden bei der Modernisierung von Ausbildungsberufen nicht systematisch einbezogen werden. Auch eine Analyse der Ordnungsmittel förderte zahlreiche Leerstellen hinsichtlich des Persönlichkeitsprinzips zutage. Eine Rekonstruktion des EvaNet-EH-Curriculums zeigte, dass diese Leerstellen in der curricularen Konstruktion durch die lernfeldübergreifenden Kompetenzdimensionen *Beruflichkeit* und *Kommunikation und Kooperation* sehr wohl bedacht worden waren. Die empirische Evaluation mit Lehrkräften und Lernenden zeigte jedoch, dass dies in der Bildungspraxis auf der Mikroebene weitgehend folgenlos blieb. Die Auszubildenden bewältigen ihre Identitätsarbeit nach wie vor überwiegend ohne Mitwirkung der Berufsschule und sind in die curriculare Strategie nicht eingebunden. Lehrkräfte sehen Individualisierungsbedarf und wünschen sich Unterstützung bei der didaktischen Umsetzung auf der Mikroebene. ***Zusammenfassend zeigte sich, dass die Subjektperspektive in der Berufsbildung trotz eines gegenteiligen Anspruchs immer noch vernachlässigt wird.***

In Kapitel 5 wurden Ursachen für diesen Befund identifiziert (vgl. Forschungsfrage 5.1), welche außerhalb des konkreten Forschungsfeldes liegen und bei der Implementierung von Lösungsansätzen mitbedacht werden müssen. Hemmnisse wurden in beiden Bezugsdisziplinen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gefunden. Eine Analyse der ökonomischen Theorie zeigte, dass diese subjektgebundene Aspekte unter dem nicht näher spezifizierten Begriff des Nutzens subsumiert. Dieser werde gemäß der ökonomischen Theorie eigennützig verfolgt, was in Hinblick auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt ein wirtschaftsethisches Problem aufwirft. Die von der Betriebswirtschaftslehre entwickelte institutionen-ökonomische Wirtschaftsethik, welche das Eigennutzstreben lediglich durch institutionelle Regeln begrenzt, erwies sich als ökonomisch, psychisch und sozial suboptimal. Für wirtschaftspädagogische Zwecke griff die Verfasserin daher den Entwurf einer *Reflexiven Wirtschaftspädagogik* Tafers (2015) auf. Diese versucht mit Bezug auf die *Integrative Wirtschaftsethik* Peter Ulrichs (2008) in einem interdisziplinären integrativen Zugang, eine Vorstellung von einem guten Leben zum Ziel und Gegenstand eines Diskurses zu machen, um einen persönlichen, verantwortlichen Standpunkt zu entwickeln. Dieser Ansatz bedarf jedoch noch einer Konkretisierung.

Eine Analyse des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zum Identitätskonzept zeigte des Weiteren, dass dieser im Bemühen um wissenschaftliche Objektivität von Skepsis geprägt ist. Die vorgebrachte Kritik hinsichtlich der Theorienvielfalt, der Fiktionalität, des Ideologiecharakters und des Individualismus konnte nicht nur entkräftet, sondern sogar zu Argumenten *für* das Identitätskonzept gewendet werden. Insbesondere wurde deutlich, dass der in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dominierende handlungstheoretische Zugang Fragen des Person-Umwelt-Verhältnisses, der biografischen Gewordenheit der Lernenden und des sozialen Handelns zu wenig berücksichtigt.

In Hinblick auf die Frage, wie eine pädagogische Leitkategorie Identität dazu beitragen könne, die disziplinimmanenten Hemmnisse zu überwinden (Forschungsfrage 5.2), zeigte sich, dass sich der Bildungsanspruch bzw. der Anspruch Reflexiver Wirtschaftspädagogik mithilfe identitätstheoretischer Ansätze auf vielfältige konkrete Handlungsproblematiken zurückführen lässt. Diese stellen Lernanlässe dar, um in einem ganzheitlichen interdisziplinären Zugang neben beruflicher Kompetenz auch Mündigkeit und Verantwortung der Lernenden zu fördern. Somit kann ein identitätstheoretischer Zugang dazu beitragen, die handlungstheoretische Selbstbegrenzung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu überwinden. Durch den konkreten Erfahrungsbezug sind Verbesserungen hinsichtlich der Konnektivität und Lernförderlichkeit der Lernorte, der Lernmotivation, der gesellschaftlichen Partizipation und Verantwortung, der gesundheitlichen Prävention sowie der Förderung überfachlicher Kompetenzen zu erwarten. Lernprozesse werden so individualisiert und auf aktuelle Rahmenbedingungen abgestimmt. Zugleich wird die Gestaltungskompetenz der Lernenden unter kontingenten Bedingungen gefördert. Zudem kann der Identitätsbegriff die interdisziplinäre und erziehungswissenschaftliche Zusammenarbeit fördern. Aufgrund der vielfältigen bildungstheoretischen Funktionen von Identitätsarbeit zog

die Verfasserin den Schluss, **dass der Bildungsauftrag ohne eine pädagogische Leitkategorie Identität nicht zu erfüllen sei.**

Hiermit war der *diagnostische* Teil der Arbeit abgeschlossen und der erste Aspekt der übergeordneten Fragestellung beantwortet, wie Identitätsarbeit zur Befähigung zur Mitgestaltung von Arbeitswelt und Gesellschaft beitragen könne. Um den zweiten Teil der Frage hinsichtlich einer möglichen Implementierung in beruflichen Curricula zu beantworten, wurde in Kapitel 6 in einer *konstruktiven* Perspektive der Forschungsstand zur Förderung beruflicher Identitätsarbeit dargestellt.

In *synchroner* Perspektive (Forschungsfrage 6.1) wurden Handlungsmodelle aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen zusammengetragen. Aus der Soziologie ist *Krappmanns Modell balancierender Identität* mit den Aktualisierungen Veiths zu nennen, welches auf dem *Konzept des Rollenhandelns von Goffmans* basiert. Aus der Psychologie wurde *Haussers Modell der Identitätsregulation* skizziert. Des Weiteren wurden die *Kommunikationsmodelle Schulz v. Thuns* und das *Harvard Konzept* aus dem *Human Resources Management* vorgestellt. In einem weiteren Schritt wurden empirisch vorgefundene Bewältigungsstrategien beschrieben. Es zeigte sich, dass Beschäftigte bemüht sind, Konflikte und Dilemmata mittels Identitätsarbeit zu lösen. Hierzu entwickeln sie ein **Berufsethos, welches individuelle Wertvorstellungen und ein berufliches Selbstkonzept integriert und handlungsbestimmend ist.** Die identitätstheoretischen Handlungsmodelle erwiesen sich daher als sehr relevant für die Berufspraxis. Angesichts eines fragmentierten Forschungsstandes zur Förderung eines solchen Berufsethos in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik entwickelte die Verfasserin zunächst Kriterien für diesbezügliche didaktische Konzepte. Eine Würdigung vorhandener Ansätze zeigte, dass diese nur Teilaspekte der Identität wie Fachlichkeit oder moralisches Urteilsvermögen fokussieren oder nur bestimmte Phasen der didaktischen Transformation betrachten. Holistische Ansätze waren zu wenig konkret. **Insgesamt wurde deutlich, dass das Lernfeldkonzept einer bildungstheoretischen Ergänzung bedarf, deren Bezugspunkt reale Erfahrungen der Lernenden sein sollten.** Hierzu ist noch erheblicher Entwicklungsbedarf vorhanden, auch weil die Bildungspolitik die synchrone Perspektive von Identitätsarbeit bisher nicht im Fokus hat.

In *diachroner* Perspektive (Forschungsfrage 6.2) wurde zunächst gezeigt, dass die Sozialisationsforschung und die Entwicklungspsychologie zunehmend eine *soziogenetische Perspektive* einnehmen, um individuelle Wechselwirkungen zwischen Subjekt und Umwelt im Lebenslauf zu untersuchen. Für die *entwicklungspädagogischen* Zwecke dieser Arbeit wurde der *soziogenetische Ansatz Aufenangers* gewählt. Er betrachtet gezielt initiierte reflektierte Als-ob-Erfahrungen als wichtigste pädagogische Intervention. Die von ihm aufgeworfenen Fragen nach dem *Entwicklungsziel*, den *Entwicklungsbedingungen* und der konkreten Beschaffenheit der *pädagogischen Interventionen* wurde sodann mithilfe vorhandener Forschungsbefunde beantwortet. *Entwicklungsziel* ist ein berufliches Selbstkonzept (vgl. Super 1994). Um dessen Weiterentwicklung und die soziale Handlungsfähigkeit des Subjekts auch in beruflichen Übergangsphasen sicherzustellen, wird berufsbiografische Gestaltungskompetenz benötigt. Ein Blick auf Erkenntnisse der Berufswahl- und Transitionsforschung sowie die entwicklungs- und kompetenzorientierte Berufswahltheorie Supers zeigte, dass die benötigten Kom-

petenzen im Wesentlichen Dimensionen der Identitätsregulation sensu Hausser (1995) darstellen. Um der soziogenetischen Perspektive unter den Bedingungen dynamischen gesellschaftlichen Wandels Rechnung zu tragen, wurde als Entwicklungsziel ergänzend Giddens' Konzept von Identität als reflexivem Zukunftsprojekt benannt. Für die Frage nach den Entwicklungsbedingungen erwies sich als besonders relevant, dass berufliche Übergänge aus identitätstheoretischer Sicht kritische Phasen darstellen, die im Falle einer erfolgreichen Bewältigung zu Entwicklungsschüben führen. Daher ist solchen Phasen – insbesondere den in Kapitel 2.4.2 festgestellten Entwicklungsaufgaben am Berufseinstieg und der zweiten Schwelle – aus pädagogischer Sicht besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Die *Ökologie der menschlichen Entwicklung* von Bronfenbrenner (1981) gab wichtige Hinweise auf eine angemessene Gestaltung der Lernumgebung. Hierbei wurde die besondere Bedeutung von Begleitpersonen deutlich, welche Als-ob-Rollenübernahmen ermöglichen und stellvertretende Situationsdeutungen im Sinne Aufenangers (1992) anbieten. **Hinsichtlich der Frage nach geeigneten pädagogischen Interventionen wurde die entwicklungspädagogische Funktion reflektierter instrumenteller und sozialer Interaktionen verdeutlicht.** Mit dem *Erfahrungsbasierten Lernzyklus* von Kolb (1984) wurde ein bereits etabliertes Konzept zur pädagogischen Begleitung reflektierter Interaktionen vorgestellt.

Ein Blick auf pädagogische Anwendungsfelder zeigte, dass hier immer häufiger soziogenetische Konzepte anzutreffen sind. In der Laufbahnberatung ist ein Paradigmenwechsel von Matching-Ansätzen über kompetenzorientierte Ansätze hin zu Life-Design-Ansätzen erkennbar. In der Berufsorientierungspraxis wird der Anspruch entwicklungsorientierter reflektierter Interaktion jedoch noch häufig verfehlt. In der Erwachsenenbildung wird die Initiierung expansiver Lernprozesse im Sinne der *Kritischen Psychologie* Holzkamps (1995) angestrebt. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind soziogenetische Ansätze besonders in der Benachteiligtenförderung und Berufsvorbereitung anzutreffen. Eine Analyse der handlungsorientierten Didaktik und der institutionellen Strukturen im dualen Berufsbildungssystem zeigte zudem, dass hier günstige Voraussetzungen vorliegen, um soziogenetische Lernprozesse zu begleiten.

Um eine Orientierung für weitere didaktische Überlegungen zu geben, wurde in Kapitel 7 ein identitätstheoretisches Leitbild moderner Beruflichkeit entwickelt (Forschungsfrage 7.2). Hierzu wurde zunächst ein wirtschaftspädagogisches Verständnis von Identität formuliert (Forschungsfrage 7.1). Drei identitätstheoretische Ansätze erwiesen sich als geeignet und kompatibel, um das wirtschaftspädagogische Identitätsverständnis theoretisch zu fundieren:

- der soziologische Ansatz balancierender Identität von Krappmann (1975), der die Handlungstheorie um ihre soziale Komponente ergänzt;
- der psychologische Ansatz Haussers (1995), der das handlungstheoretisch relevante operative Abbildsystem aus identitätstheoretischer Sicht erhellt sowie
- Giddens' (1984/2017, 1991) soziologisch-psychotherapeutischer Ansatz, der die diachrone Perspektive der Identitätsarbeit unter den Bedingungen von Subjektivierung und Entgrenzung beleuchtet.

In der Auseinandersetzung mit bereits diskutierten Leitbildern moderner Beruflichkeit wurde mit der *Individualisierten Professionalisierung* in Anlehnung an Bories (2013) ein wirtschaftspädagogisches Leitbild subjektiver moderner Beruflichkeit formuliert, welches in der Empirie bereits als Bewältigungsstrategie vorgefunden wird. Es zielt durch eine individuelle Qualifizierungsstrategie auf eine Erweiterung von Handlungsspielräumen und eine Reduzierung des Konfliktpotenzials durch Win-win-Lösungen ab. Abschließend wurden die folgenden Anforderungen an identitätstheoretisch fundierte Curricula identifiziert, welche ein solches Leitbild moderner subjektiver Beruflichkeit unterstützen:

- die Einbettung des Bildungsgangs in die individuelle Entwicklung mittels Biografiearbeit,
- konkrete Handlungsproblematiken als Lernsituationen,
- erfahrungsbasiertes Lernen mittels theoriegeleiteter Reflexion,
- expansive individuelle Lern- und Entwicklungsziele,
- die Berücksichtigung der Implikationen sozialer Kompetenzen für die Identitätsarbeit,
- ein individualisierte Lernprozesse flexibel strukturierendes Curriculum sowie
- eine Lernkultur der Anerkennung.

8.2 Kritische Reflexion des Forschungsgangs und Gütekriterien

Die vorliegende Forschungsarbeit ist nicht nur ein wissenschaftlicher Beitrag zum Diskurs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sondern auch ein berufsbiografisches Projekt der Verfasserin. Über die Empfehlung, ein klar eingrenzbare Thema zu wählen, hatte sie sich zu Beginn ihres Promotionsvorhabens bewusst hinweggesetzt, weil es ihr Anliegen war, Zusammenhänge zwischen bisher Disparatem herzustellen. Das Vorhaben erwies sich erwartungsgemäß als Herausforderung. Insbesondere die Systematisierung und Strukturierung der relevanten Aspekte sowie die Herstellung eines roten Fadens erwiesen sich als anspruchsvoll. Bisweilen bestand die Gefahr, den ‚Wald vor lauter Bäumen‘ nicht mehr zu sehen. Fast jede wissenschaftliche Publikation, die der Verfasserin ‚in die Hände fiel‘, hatte einen Bezug zu ‚ihrem‘ Thema. Das ist kein Zufall, denn es ist ja gerade die Funktion von Identität, Unordnung zu einem kohärenten Ganzen zu formen. Auch musste die Verfasserin für ihren ganzheitlichen Anspruch in Kauf nehmen, ihren Qualitätsansprüchen nicht vollends gerecht zu werden. Die Breite der erfassten Beiträge ging notwendig zulasten der Tiefe ihrer Darstellung. Des Weiteren konnte sie wegen des Arbeitsumfangs noch keine ausführliche Auswertung des empirischen Teils präsentieren. Dabei lag ihr gerade die Veröffentlichung der Anliegen der um berufliche Identität ringenden Auszubildenden besonders am Herzen. Dennoch wurde der Umfang dieser Dissertation doppelt so groß wie geplant.

Mit ihrem kritisch-konstruktiven Anliegen (vgl. Kap. 1.7) ist diese Arbeit ein Iterationszyklus in einem evaluativ-konstruktiven Curriculumentwicklungsprozess (Design Based Research). Sie ist vor allem dadurch geprägt, Praxis und Theorie wechselseitig aufeinander zu beziehen, um beide weiterzuentwickeln. Ausgehend von konkreten Handlungsproblematiken und Leerstellen (Kap. 2, 4) wurde das Verbesserungspotenzial mit empirischen Befunden (Kap. 3) und theoretischen Reflexionen (Kap. 5) aufgezeigt. Mit den empirischen und theoretischen konstruktiven Ansätzen der Kapitel 6 und 7 liefert sie eine Grundlage für mögliche weitere Iterationszyklen.

Wie lässt sich die Qualität eines so idiosynkratischen Vorgehens beurteilen? Zunächst wurde den Gütekriterien qualitativer Forschung Rechnung getragen (vgl. Mayring 2002). Das Vorgehen bei der Datenerhebung und Analyse des empirischen Materials ist im Anhang dokumentiert (Verfahrensdokumentation und Regelgeleitetheit). Durch die Triangulation mit vorhandenen empirischen Befunden und theoretische Reflexion wurden die Interpretationen plausibilisiert. Eine kommunikative Validierung fand im Zweitgespräch mit den Proband/-innen durch den Rückbezug auf die Inhalte des Erstgesprächs statt. Jedoch war die Forscherin diesbezüglich zurückhaltend, weil die Interpretationen der Verfasserin als stellvertretende Deutung bereits wie eine pädagogische Intervention wirken können (vgl. Kap. 6.2.1.2) und die Rollenklarheit der Forscherin beeinträchtigt hätten. Besonderen Wert hat die Verfasserin dagegen auf das Gütekriterium *Nähe zum Gegenstand* gelegt. Ihrer Auffassung nach reicht die Nähe zum empirischen Forschungsfeld allein nicht, sondern es bedarf auch identitätstheoretischer Kriterien, um dem Forschungsgegenstand *Identität* gerecht zu werden. Hierfür hat sie auf jene Kriterien zurückgegriffen, welche für den Gegenstand *Identität* konstitutiv sind (vgl. Kap. 1.4.5):

- retrospektive und prospektive *Kontinuität* (vgl. Ricoeur 1991; Unger 2014; Straub 2000, 172 f.; Hausser 1995; Giddens 1991; Mollenhauer 1991, 155 ff.);
- die *Kohärenz* der Bestandteile (vgl. Keupp et al. 2013, 86 ff., 243 ff.; Straub 2000, 175; Hausser 1995),
- die *Stimmigkeit* innerer und äußerer Realität (vgl. Krappmann 1975; Goffman 1959) sowie
- *Individualität* (vgl. Erikson 1966; Goffman 1963/1986, 51 ff.; Krappmann 1975, 73 ff.).

Kontinuität wird in dieser Arbeit dadurch gewährleistet, dass sie trotz eines geforderten Paradigmenwechsels an Bestehendes anknüpft und es weiterentwickelt. Hier sind vor allem die handlungstheoretischen Grundlagen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu nennen (vgl. Kap. 6.2.6.1). Die Verfasserin hat zudem bereits einige Initiativen ergriffen, mit denen sie erreichen möchte, dass der hier initiierte Diskurs in Wissenschaft und Bildungspraxis nicht folgenlos bleibt. Hier sind die folgenden Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten zu nennen:

- Das Erasmus-Projekt *Youth in transition* (<https://youth-it.cool/>) hat zum Ziel, Lernbegleiter/-innen in Dänemark, Island und Slowenien dazu zu befähigen, junge Menschen, die zur Zielgruppe der NEETs gehören, bei der Entwicklung beruflicher Perspektiven zu unterstützen (vgl. Kap. 3.2.6.2).

- Ein weiteres geplantes internationales Projekt (*Career Learning 4.0*) konnte noch nicht realisiert werden. Hochschulen und Berufsschulen in Dänemark, Finnland, den Niederlanden und Hamburg wollten kooperieren, um die Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz in berufliche Curricula zu integrieren (vgl. Kapitel 3.2.4.2). Hierzu sollte eine Lernsoftware entwickelt werden, die Lehrkräfte dabei unterstützt, sich hierfür on-the-job zu qualifizieren.
- Im Rahmen des Projektes *Weichenstellung – Für Ausbildung und Beruf* (<https://weichenstellung.info/>) entwickelte die Verfasserin in Kooperation mit der Ebelin und Gerd Bucerius Zeit-Stiftung ein Konzept für ein Begleitseminar für Mentor/-innen, welche Studierende für das Lehramt Berufliche Schulen sind.
- Des Weiteren sind zusammenfassende Aufsätze in englischer und deutscher Sprache für verschiedene Zielgruppen (Wissenschaft, Berufsschule) sowie eine Publikation zum empirischen Teil dieser Forschungsarbeit geplant.

Um die *Kohärenz* der einzelnen Bestandteile dieser Arbeit herzustellen, hat die Verfasserin die Gliederung und die Verortung von Unterkapiteln wiederholt ändern müssen. Zusammenhänge wurden oft erst im Schreibprozess sichtbar. Eine große Herausforderung stellte hierbei die *lineare* Beschreibung und *zweidimensionale* Darstellung *komplexer, systemischer* Sachverhalte dar. Dies gelang am ehesten mit einem iterativen, spiralförmigen Zugang, durch den sich Redundanzen nicht vermeiden ließen. Die zahlreichen Querverweise und Zusammenfassungen sollen dem Leser Zusammenhänge und den roten Faden sichtbar machen. Der Bezug zu den in Kapitel 1.3 formulierten Forschungsfragen wurde jeweils kenntlich gemacht. Um einen Gesamtüberblick zu geben, wurden die Forschungsergebnisse in Kapitel 8.1 zusammengefasst. Das Kriterium *Kohärenz* war auch für die Wahl der Auswertungsmethoden für das empirische Material prägend. Mittels unterschiedlicher methodischer Ansätze wird durch verschiedene ‚Brillen‘ auf das Material geschaut, um die vielfältigen Aspekte von Identität offenzulegen, welche in einem komplexen Zusammenhang stehen (vgl. Anhang 1e).

Im Laufe dieser Arbeit wurde deutlich, dass es *zwischen der inneren Realität der Verfasserin sowie der äußeren Realität der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Berufsbildungspraxis beachtliche Differenzen* gibt. Die Verfasserin war bemüht, diese transparent zu machen und setzte hierzu eine ungewöhnliche Methode ein: die Offenlegung ihrer eigenen Biografie, mit der sie diese Forschungsarbeit in ihren Lebenszusammenhang einbettete. Die Differenzen nimmt die Verfasserin jedoch nicht zum Anlass, sich von Bildungspraxis und -theorie zu distanzieren, sondern sie macht genau diese Differenz zum Thema dieser Forschungsarbeit. Dabei ist es ihr erklärtes Ziel, die Stimmigkeit zwischen ihrer inneren und äußeren Realität durch die *Mitgestaltung* von Bildungspraxis und -theorie zu verbessern.

Das Kriterium der *Individualität* bedeutet, sich der eigenen Einzigartigkeit bewusst zu werden und im Sinne der Distinktionslogik zu nutzen. Während ihrer Banklaufbahn wurden der Verfasserin vor allem drei besondere Fähigkeiten zugeschrieben: Intelligenz, Weitblick und die Dinge ‚irgendwie anders als andere‘ als großes

Ganzes in den Blick zu nehmen. Diese Fähigkeiten waren in ihrem alten Beruf unerwünscht. In dieser Forschungsarbeit setzte sie sie jedoch ein, um sie für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und die Bildungspraxis nutzbar zu machen. Positive Resonanz auf ihre Aufsätze und Publikationen sowie die erwähnten Projekte deuten darauf hin, dass diese Strategie in ihrem neuen beruflichen Umfeld auf fruchtbaren Boden fällt und zu einer Win-win-Situation führt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Identität ist immer nur eine Annäherung, aber sie gibt Orientierung. Genau so ist diese Arbeit zu verstehen. Sie kann keinen Perfektionsanspruch erfüllen, aber sie möchte eine Richtung weisen für künftige Entwicklungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie Berufsbildungspraxis.

8.3 Beitrag dieser Arbeit zur Berufsbildungstheorie und -praxis

Auf Basis der skizzierten Forschungserträge dieser Arbeit lässt sich nun ihr Beitrag für Berufsbildungspraxis sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogik würdigen.

8.3.1 Nutzen für die Berufsbildungspraxis

Berufliche Schulen kommen angesichts der Subjektivierungstrends in der Arbeitswelt sowie der Heterogenität der Lernenden nicht umhin, Lernprozesse individualisiert zu gestalten. Für Lehrkräfte ist dies meist mit einem hohen Aufwand für die Produktion differenzierter Lernmaterialien verbunden. Bei gegebenen personellen Ressourcen ist diese Individualisierungsstrategie klar begrenzt. Der in dieser Forschungsarbeit angeregte Paradigmenwechsel zur Subjektperspektive kann dazu beitragen, dieses Dilemma aufzubrechen. Die durch Identitätsarbeit angestrebte Individualisierung zielt nicht auf eine Leistungsdifferenzierung ab, sondern auf unterschiedliche Entwicklungsthemen der Lernenden, die gleichwohl universale Strukturen aufweisen (vgl. Kap. 2.4.2, 6.2.3.1). Das Ziel eines autonom handlungsfähigen Subjekts sieht hierbei in erster Linie die Lernenden in der Verantwortung. Der Unterschied zur bildungspolitischen Aufforderung zum lebenslangen Lernen besteht darin, dass die Lernenden mit dieser herausfordernden Aufgabe nicht alleingelassen werden (vgl. Kap. 3.2.4.4). Lehrkräften kommt die Aufgabe zu, Lernumgebungen zu gestalten, Lernzeiten einzuräumen und Interaktions- und Reflexionsprozesse anzuregen, welche die individuelle Entwicklung der Lernenden unterstützen.

Warum sollten berufliche Schulen sich diese Mühe machen, wenn die unzureichende Umsetzung des Bildungsauftrags bisher ohne Folgen blieb und die Lernenden dies nicht einfordern? Hierfür gibt es sowohl defensive als auch expansive Gründe. *Defensiv* betrachtet ist im Zeitalter der Digitalisierung zu bedenken, dass Prüfungsvorbereitung grundsätzlich ohne berufliche Schulen denkbar ist. Große Betriebe haben schon lange ergänzende Qualifikationsangebote, welche auf die speziellen Bedürfnisse des Betriebes zugeschnitten sind. Schulleitungen und Lehrkräfte an

beruflichen Schulen müssen begründen können, warum Lernende zwei Tage pro Woche in der Berufsschule verbringen, wenn sie ihre nachhaltige Existenz nicht gefährden wollen. Die *expansive* Begründung liegt darin, dass – wie in Kapitel 3.1.3 deutlich wurde – *alle* Beteiligten profitieren, wenn die Berufsschule ihrem Bildungsauftrag nachkommt:

- Die *Lernenden* profitieren bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben von der sozialen Ressource Berufsschule. Abbrüchen kann vorgebeugt werden und herausfordernde Erfahrungen können entwicklungsförderlich genutzt werden.
- Indem *Lehrkräfte* reale Erfahrungen der Auszubildenden zum Lerngegenstand machen, sind sie an dem in den Betrieben stattfindenden Wandel beteiligt. Dies trägt zum lebenslangen Lernen der Lehrkräfte bei. Der geforderte Rollen- und Perspektivwechsel kann zudem einen Professionalisierungsschub auslösen.
- Dass die *Betriebe* einen hohen Nutzen haben, wurde durch die zitierten Forschungsbefunde bereits deutlich. Insbesondere in der Verkaufstätigkeit hat die Identifikation mit dem Betrieb positive Auswirkungen auf Mitarbeitermotivation und -zufriedenheit und damit auch auf die Kundenzufriedenheit und auf die Leistung (vgl. Nerdinger 2011; Gammoh et al. 2014). So profitiert unmittelbar auch die *Kundschaft*. Diese Forschungsarbeit liefert geeignete Argumente, um Ausbildungsbetriebe hiervon zu überzeugen.

8.3.2 Nutzen für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Welche Vorteile hat die Berufs- und Wirtschaftspädagogik von dem in dieser Forschungsarbeit angeregten Paradigmenwechsel? Die Disziplin ist angesichts der Erosionserscheinungen des Berufs bereits seit längerem auf der Suche nach einem neuen Selbstverständnis. Hierbei geht es auch darum, einen gemeinsam Kern unterschiedlicher Forschungslinien innerhalb der Disziplin zu identifizieren. Diese Forschungsarbeit stellt Kohärenz zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Forschungslinien her, deren wechselseitige Bezüge oft nicht gesehen werden. Damit stellt diese Arbeit auch ein Stück *Identitätsarbeit für die Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik* dar. Innerhalb des in dieser Arbeit gesteckten Rahmens synchroner und diachroner Identitätsarbeit können sich Forschende mit ihrem individuellen Forschungsprofil verorten. Die Entwicklung und Feststellung fachlicher Kompetenzen hat im Rahmen der Förderung beruflicher Identitätsarbeit ebenso ihre Berechtigung wie evaluativ-konstruktive Curriculumentwicklung und Biografiearbeit.

Die Betriebswirtschaftslehre als wichtigste fachwissenschaftliche Bezugsdisziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird in jedem Fall nach personalpolitischen Lösungen für die in dieser Forschungsarbeit dargestellte Problematik suchen – notfalls ohne berufliche Schulen und ohne Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Die aktuell gültige Handreichung für Rahmenlehrpläne (vgl. KMK 2011) ist ein bildungspolitisches Produkt. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich erst nachträglich mit dem politisch eingeführten Lernfeldkonzept auseinandergesetzt. Die Disziplin verkauft sich unter Wert, wenn sie lediglich bei der Umsetzung bildungspolitischer Entscheidungen assistiert (vgl. Zabeck 2004, 121). Aufgabe von Wissenschaft ist es,

der Politik richtungsweisende Lösungsoptionen für aktuelle Herausforderungen zu liefern, wie dies aktuell z. B. bezüglich der Corona-Pandemie und des Klimawandels geschieht. Diese Arbeit stellt eine Aufforderung an die Berufs- und Wirtschaftspädagogik dar, mit der Leitkategorie *Berufliche Identität* mit einem klaren Profil am wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs teilzunehmen und allen Beteiligten hierdurch einen Mehrwert zu liefern. Bestehende Fronten – z. B. zwischen Sozialpartnern oder den Forschungslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – können relativiert werden, indem sie auf ein gemeinsames Anliegen zurückgeführt werden. Dies ist nötig, um in Hinblick auf die anstehenden Herausforderungen der Arbeitswelt handlungsfähig zu bleiben.

8.4 Desiderata

8.4.1 Wirtschaftspädagogischer Diskurs zu beruflicher Identitätsarbeit

Was sind vor diesem Hintergrund die nächsten nötigen Schritte? Aus Sicht der Verfasserin ist zunächst der Wunsch zu nennen, dass diese Arbeit trotz ihres Seitenumfanges gelesen werden möge und Resonanz erfahre. Während ihres Promotionsvorhabens erhielt die Verfasserin anlässlich ihrer Vorträge und Aufsätze bereits vielfältigen Zuspruch von Vertretern ihrer wissenschaftlichen Disziplin. Im Rahmen der von ihr angebahnten internationalen Projekte stellte sie fest, dass diachrone Identitätsarbeit in Form von *Career Learning* derzeit in mehreren europäischen Ländern in berufliche Curricula implementiert wird. In diesem Zusammenhang besteht ein großes Interesse an den Ergebnissen dieser Arbeit. Zu wünschen wäre, dass die deutsche berufliche Bildung diese internationale Entwicklung nicht verpasst, denn dies dürfte sich mittelfristig negativ auf die internationale Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands auswirken. Für die hierfür benötigte Handlungsforschung bedürfte es wirtschaftspädagogischer Lehrstühle, welche berufliche Identitätsarbeit zum Forschungsschwerpunkt haben, finanzieller Förderung und interessierter Schulen und Lehrkräfte. Die genannten Projekte stellen einen Auftakt dar. Wünschenswert ist auch ein laufender *Diskurs mit Schulleitungen und Lehrkräften* beruflicher Schulen. Hierzu müssen die Ergebnisse dieser Arbeit zielgruppengerecht aufbereitet und vorgestellt werden. Interessiert ist die Verfasserin an Ideen und Befürchtungen bezüglich der didaktischen Umsetzung von Identitätsarbeit. Mögliche Hinderungsgründe sind zu identifizieren, um einem Scheitern gezielt vorzubeugen. In diesem Zusammenhang sollte der *Diskurs auch auf interessierte Ausbildungsbetriebe ausgeweitet* werden. Um Akzeptanz bei den Betrieben zu erlangen, sollten die neuen Arrangements in den Lernortkooperationen offen kommuniziert und die durch Forschungsergebnisse bereits belegten Vorteile für die Betriebe dargelegt werden (vgl. Nerdinger 2011).

8.4.2 Empirische Überprüfung der theoretischen Annahmen

Um die Plausibilität ihrer theoretischen Argumentation empirisch zu belegen, hat die Verfasserin in vierzehn qualitativen Fallstudien untersucht, ob und wie sich Trends wie Globalisierung, Ökonomisierung, Subjektivierung und Entgrenzung sowie die

curricularen Angebote auf die Entwicklung der Auszubildenden im Bildungsgang EvaNet-EH auswirken. Im Rahmen dieser Arbeit konnte sie nur wenige Ergebnisse vorstellen. Eine detaillierte Analyse, welche über bereits bekannte Befunde hinausgeht, steht noch aus. Insbesondere wäre hier von Interesse, was genau die Identifikation von Auszubildenden mit ihrem Beruf bedingt. Denkbar wäre z. B., dass sie sich über die angebotenen Waren oder ihre Rolle als Berater/-in, Helfer/-in, Dienstleister/-in oder Verkäufer/-in identifizieren. Genauere Erkenntnisse hierüber würden es ermöglichen, den Verbleib im Beruf gezielt zu fördern.

Während der Einzelhandel bereits sehr gut erforscht ist, ist für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik von Interesse, welche identitätsrelevanten Handlungsproblematiken in anderen Ausbildungsberufen auftreten und inwieweit diese in den Curricula bereits berücksichtigt sind. Die Pflegedidaktik sticht diesbezüglich hervor, weil zu dieser Fragestellung bereits Untersuchungen und didaktische Konzepte vorliegen (vgl. Kühme 2019; Greb 2003). In einem von der Verfasserin im Masterstudium für das Lehramt an beruflichen Schulen angebotenen Seminar mit dem Thema ‚Berufliche Identität – ein Mythos in der modernen Arbeitswelt?‘ fertigten Studierende Seminararbeiten an. Sie deuten darauf hin, dass jede berufliche Fachrichtung berufsspezifische identitätsrelevante Handlungsproblematiken aufweist.

8.4.3 Implementierung und Evaluation geeigneter Lehr-Lern-Arrangements

Darüber hinaus sind auch die in dieser Arbeit vorgeschlagenen didaktischen Konzepte – wie z. B. Biografiearbeit, erfahrungsbasiertes Lernen, Mentoring/Coaching, Expansives Lernen und Themenzentrierte Interaktion – in der Praxis zu erproben und zu evaluieren. Des Weiteren werden Konzepte benötigt, um das für Identitätsbalance erforderliche Repertoire sozialer Kompetenzen gezielt zu fördern. Denkbar sind Rollenspiele, kollektive Fallberatungen, Mystery Shopping und Verkaufstrainings. Erfahrungen mit solchen Unterrichtskonzepten sollten gemeinsam mit Lehrenden und Lernenden entwickelt, systematisch evaluiert und in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht werden.

8.4.4 Identitätstheoretische Forschungsmethodik

Die wissenschaftliche Untersuchung von Identitätsarbeit ist eine forschungsmethodische Herausforderung. Bei den Vorarbeiten für die Fallstudien stellte die Verfasserin fest, dass es ein sehr breites Spektrum qualitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden mit je unterschiedlichen Fokussen, Zielsetzungen und Leerstellen gibt. In der Regel konzentrieren sich Forschende aber nur auf *eine* dieser Methoden und passen sie ggf. an ihre Bedürfnisse an. Manchmal werden auch mehrere Methoden zum Zwecke der Triangulation kombiniert. Meist wird hiermit die Absicht verfolgt, Forschungsergebnisse zu plausibilisieren oder den Blickwinkel auf den Forschungsgegenstand durch weitere Perspektiven zu erweitern (vgl. Flick 2009). Der Verfasserin ist bei der Literaturrecherche für diese Arbeit aufgefallen, dass Studien zum Untersuchungsgegenstand *Identität* meist nur einen stark eingegrenzten Aspekt von Identität erfassen. Bezüglich dieses Aspektes werden dann fallübergreifende Gemeinsamkeiten

ten und Unterschiede diskutiert (vgl. Kap. 2.4.2, 3.1.3.3, 3.1.4.1; Lempert 2009). Dieses Vorgehen wird dem Gegenstand Identität nicht vollends gerecht, denn Identität ergibt sich erst aus dem fallbezogenen, komplexen Zusammenspiel der sie konstituierenden Aspekte (vgl. Oevermann 2009, 54). Die Verfasserin vermutet für dieses Phänomen forschungsmethodische Gründe. Wollte man ein ganzheitliches Bild der Identität der Proband/-innen gewinnen, wäre ein komplexer Methodenmix erforderlich. Ein Gesamtbild kann dann erst durch die Zusammenschau und die Interpretation der Forschenden entstehen. Hierbei wären Gütekriterien zu diskutieren. Die Verfasserin ist bisher auf keine Studien gestoßen, in denen Identität auf solch komplexe Weise untersucht wird. Mit ihrem Vorgehen bezüglich der Auswertung ihrer Fallstudien hat sie offensichtlich Neuland betreten. Dieses möchte sie im Rahmen einer separaten Publikation detailliert darstellen, um zu einem forschungsmethodischen Diskurs anzuregen.

8.4.5 Professionalisierung der Lehrkräfte

Die Implementierung beruflicher Identitätsarbeit an beruflichen Schulen hat erhebliche Konsequenzen für die Professionalisierung der Lehrkräfte (vgl. Dreer 2013). Sauer-Schiffer (2010) konstatiert, dass Mängel bezüglich der Beratungskompetenz der Schulen oft durch die außerschulische Jugendbildung kompensiert würden. Eine mögliche Ursache für die fehlende Subjektperspektive in der beruflichen Bildung ist, dass Lehrkräfte Interessenkonflikte mit den Ausbildungsbetrieben scheuen (vgl. Seiber/Wittmann 2017; Beck 2019) oder sich die spontane Einbeziehung konkreter Handlungsproblematiken der Lernenden aufgrund fehlender Erfahrung nicht zutrauen. Möglich ist auch, dass sie sich ihrer Rolle und ihres Auftrags nicht bewusst sind. Grundsätzlich ist es immer ein schweres Unterfangen, lange praktizierte Gewohnheiten, Denkmuster und Routinen aufzubrechen. Ohne institutionelle Rückendeckung und Unterstützung werden Lehrkräfte dies nicht leisten können (vgl. Schütt-Sayed 2016). Ein Forschungsdesiderat besteht darin, die Ursachen näher zu ergründen – ein weiteres darin, Lehrkräften durch geeignete empirisch fundierte Unterrichtskonzepte Hilfestellung zu geben (vgl. Kap. 8.4.3).

Grundsätzlich haben Lehrkräfte an beruflichen Schulen aufgrund ihrer eigenen Berufsbiografie vielversprechende subjektive Voraussetzungen, um die berufliche Identitätsarbeit der Lernenden zu fördern. Die überwältigende Mehrheit hat nicht nur einen dualen Ausbildungsberuf erlernt, sondern auch einen Berufswechsel zum Lehrerberuf bewältigt. Im Rahmen der Lehrveranstaltung ‚Wirtschaftswissenschaften als Gegenstand ökonomischer Bildung‘ hatten Studierende des Lehramtes Berufliche Schulen an der Universität Hamburg den Auftrag, ihre beruflichen Erfahrungen in Hinblick auf das im beruflichen Umfeld zum Ausdruck kommende Verständnis von Ökonomie zu reflektieren (vgl. Thole/Tramm/Allgoewer 2018; Casper/Tramm/Thole 2020; Casper 2021). Eine qualitative Inhaltsanalyse dieser Dokumente ergab, dass es in einigen Branchen durch hohen Ertrags- oder Kostendruck häufig zu Identifikationsproblemen durch moralische Dilemmata gekommen war, die in vielen Fällen – ähnlich wie bei der Verfasserin – Auslöser für die Entscheidung waren, ein Lehramts-

studium aufzunehmen (vgl. Gottesmann 2016). Die Reflexion der eigenen Biografie erscheint daher vielversprechend, um sich die Relevanz beruflicher Handlungsproblematiken für die Identitätsarbeit bewusst zu machen (vgl. Unger 2007a). Die Verfasserin erwartet, dass es bezüglich der Qualifizierungsbedarfe der Lehrkräfte große Überschneidungen mit der diesbezüglichen Debatte um *Inklusion und Berufliche Bildung für Nachhaltige Entwicklung* gibt (vgl. KMK/HRK 2015; Schütt-Sayed 2016; Tramm/Allgoewer/Casper/Thole 2018). Im Rahmen der Debatte um Inklusion und Nachhaltigkeit steht das Person-Umwelt-Verhältnis zur Disposition und damit auch die Identität der Handelnden. Daher stellen diese Diskurse einen zukunftsweisenden Impuls für einen Paradigmenwechsel in Richtung einer subjektwissenschaftlichen Grundlegung beruflicher Bildungsprozesse dar.

8.4.6 Kollektives und organisationales Lernen

Dass das Gelingen individueller Lernprozesse ein geeignetes institutionelles soziales Umfeld erfordert, gilt nicht nur für die Lehrerbildung, sondern auch für die Lernprozesse der Auszubildenden in ihren Ausbildungsbetrieben. Wenn in einer durch Individualisierung geprägten Gesellschaft die Strategie einer *Individualisierten Professionalisierung* (vgl. Kap. 7.2.4) verfolgt wird, stellt sich die Frage, welche Rolle dann noch soziale Identität hat. Eine Antwort ist bereits in der Idee des Identitätsbegriffs angelegt: personale Identität entsteht durch soziale Anerkennung. Dies wiederum setzt voraus, dass es zwischen den jeweiligen Personen in den sozialen Umfeldern und dem Individuum einen gemeinsamen Nenner gibt. Die durch die Individualisierte Professionalisierung angestrebte Verfügungserweiterung ist nur möglich, weil es *gemeinsame* Interessen der Beteiligten gibt. Das Gelingen einer Individualisierten Professionalisierung setzt daher voraus, diesen eine besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Wenn dies alle Beteiligten tun, entsteht eine entsprechende Lernkultur. In diesem Zusammenhang erscheint der Ansatz organisationalen Expansiven Lernens von Engeström (1987) richtungsweisend (vgl. Kap. 6.2.5.3). Flankierend zu den hier dargestellten Desiderata sollten daher immer auch die rahmenden Institutionen mit in den Blick genommen werden. Für Veränderungsprozesse sollten Kompetenzen, welche Beschäftigte durch die Bewältigung beruflicher Übergänge und kritischer Ereignisse erworben haben, als Ressource genutzt werden (vgl. Kehl/Kunzendorf 2006).

8.4.7 Medien und Identitätsentwicklung

Digitale Medien sind für die berufliche Identitätsentwicklung junger Menschen gleich in vierfacher Weise von Bedeutung.

- *Erstens* stellt Mediennutzung soziale Interaktion dar und ist Bestandteil der Sozialisation (vgl. Fleischer/Grebe 2014).
- *Zweitens* stellen junge Menschen ihre Identität heute auf vielfältige Weise über digitale Medien dar (vgl. Kap. 3.2.6.3).
- *Drittens* umfasst die Qualifikation für eine bestimmte berufliche Tätigkeit in mehr oder weniger großem Umfang auch digitale Kompetenzen.

- *Viertens* können Medien pädagogische Settings zur Förderung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz sinnvoll unterstützen und stellen eine Ressource zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben dar (vgl. Fleischer/Grebe 2014, 159).

Zu allen vier Funktionen sind tiefere Erkenntnisse wünschenswert. Dies konnte im Rahmen dieser Arbeit leider nicht geleistet werden. Korhonen et al. 2019 stellten in einer Studie mit ePortfolios in der Ausbildung von Lehrkräften für berufliche Schulen fest, dass digitale Medien weder für die eigene Professionalisierung noch zur Nutzung didaktischer Potenziale im Unterricht systematisch und zielgerichtet genutzt werden. Sollte sich dieser Entwicklungsbedarf auch bei deutschen Lehramtsanwärtern bestätigen, ist dies bei den in Kapitel 8.4.5 skizzierten Professionalisierungserfordernissen zu berücksichtigen.

8.5 Fazit des Forschungsgangs

Durch die dargestellten Forschungserträge wurde ein grundsätzliches Problem der kaufmännischen Erstausbildung deutlich: Die arbeitsprozessrelevanten Lerninhalte, welche unmittelbar mit Prüfungsanforderungen zusammenhängen, nehmen viel Raum in beruflichen Curricula ein (vgl. Kutscha 2019, 11 ff.). Dabei bleiben Lernanlässe für berufliche Identitätsarbeit meist unberücksichtigt, nämlich besonders solche, welche mit Konflikten, Widersprüchen, Entwicklungsaufgaben und Problemen am Arbeitsplatz zusammenhängen. Damit wird die Chance, junge Menschen zur Mitgestaltung und Bewältigung der Herausforderungen der Arbeitswelt zu befähigen, verpasst (vgl. Kap. 4). Ob eine geeignete Förderung in Hinblick auf individuelle Entwicklungsbedarfe stattfindet, hängt maßgeblich von personellen und organisatorischen Voraussetzungen der Betriebe ab (vgl. Gartmeier 2009; Wittmann 2003). Eine qualitativ hochwertige Ausbildung ist auf betrieblicher Ebene jedoch nicht durchgängig gewährleistet (vgl. Ebbinghaus/Krewerth 2010). Die KMK (2011) hat ausdrücklich klargestellt, dass die Berufsschule ein unabhängiger Lernort neben dem Betrieb ist. *Identitätsarbeit zu fördern, ist vorrangig eine Aufgabe des Lernortes Berufsschule* (vgl. Kap. 4.3), weil Betriebe mehrheitlich eher ein Qualifikations- als ein Bildungsinteresse verfolgen und es häufig zu Interessenkonflikten zwischen Betrieb und Auszubildenden kommt (vgl. Kap. 3.1.2). Zudem bieten die Berufsschulen durch die Heterogenität der vertretenen Ausbildungsbetriebe einen Überblick über die Branche, wie es der Betrieb nicht leisten kann.

Kompetentes Handeln ist immer auch (*selbst*)verantwortliches Handeln. Bei der Befähigung zu wirtschaftlich vernünftigem Handeln darf in einem ökonomisch geprägten Umfeld nicht vergessen werden, dass der Zweck des Wirtschaftens die Befriedigung menschlicher Bedürfnisse ist. Der Mensch darf niemals zum Zweck des Wirtschaftens werden, wie es beim Arbeitskraftunternehmer droht (vgl. Kap. 7.2.1; Ulrich 2001). Um dieses übergeordnete Ziel nicht aus den Augen zu verlieren, müssen in Bildungsprozessen systematisch subjektive Bezüge zu den fachwissenschaftlichen Inhalten hergestellt werden. Dies wird in aller Regel wegen der Aspekthaftigkeit wis-

senschaftlicher Disziplinen die Notwendigkeit einer interdisziplinären Ergänzung nach sich ziehen (vgl. Tafner 2015, 622 ff.). Dieses ist nicht nur erforderlich, um sich in der modernen Arbeitswelt verantwortlich gegenüber anderen und sich selbst verhalten zu können, sondern auch, um Chancen erkennen und nutzen zu können. Mit Jürgen Zabecks Worten (2004, 116): „Die Kernkompetenz der Schule besteht nicht in der Vermittlung eines praktischen Könnens, sondern in der Anleitung zur Reflexion seines Zustandekommens, seiner performativen Realisierung und seiner Weiterentwicklung“.

Hierzu muss sich das Subjekt zum Bestehenden zunächst kritisch positionieren und die Richtung der gewünschten und möglichen Veränderung festlegen, um eine individuelle moderne Beruflichkeit entwickeln zu können.

Junge Menschen sind *mit Identitätsarbeit oft überfordert*. Durch ungünstige Sozialisation kann es zu übertriebenem Altruismus oder Egozentrismus kommen. Fehlende Anerkennung kann erschreckende Folgen nach sich ziehen (Amokläufe, Islamismus, Rechts- oder Linksradikalismus). Im günstigeren Fall werden Fehlentwicklungen nach dem Auftreten psychischer Erkrankungen therapeutisch behandelt. Prävention erfordert jedoch Konzepte, die es Gesunden ermöglichen, gesund zu bleiben, wie es das Ziel der themenzentrierten Interaktion (vgl. Cohn 2013) ist. Berufliche Schulen sind aufgefordert, jungen Menschen Perspektiven für ein friedliches, auskömmliches Miteinander in einer globalisierten Welt aufzuzeigen. Das Konstrukt Identität ist unbestritten komplex und anspruchsvoll. Gerade in einer komplexen, dynamischen Arbeitswelt kann dies aber kein Argument sein, es in Bildungsprozessen nicht zu thematisieren.

Solange die Anliegen der Lernenden nicht zur Sprache kommen, besteht die Gefahr, dass der Lehrplan heimlich dem Leitbild eines Arbeitskraftunternehmers folgt, wie ihn die Soziologen Voss und Pongratz (1998) beschrieben haben. Um dem Bildungsauftrag gerecht zu werden, ist es daher sinnvoll, *ein explizit formuliertes wirtschaftspädagogisches Leitbild moderner Beruflichkeit zu formulieren, welches die Interessen der Lernenden explizit integriert. Die Individualisierte Professionalisierung in Anlehnung an Bories (2013) eignet sich als solches*. Es fordert Lernende auf, ein zu ihrer Persönlichkeit passendes qualitativ anspruchsvolles berufliches Profil zu entwickeln und stetig anzupassen. In einer komplexen, arbeitsteiligen Gesellschaft entsteht eine hohe wechselseitige Abhängigkeit durch steigende Spezialisierung. Für Erwerbstätige mit qualitativ anspruchsvollen, spezialisierten beruflichen Profilen besteht die Chance erweiterter Handlungsspielräume, wenn es ihnen gelingt, spezielle Bedürfnisse der Arbeitgeber zu befriedigen (vgl. Bories 2013; Thole 2015). Wenn diese auf eigene Stärken und Wünsche zugeschnitten werden, entsteht eine Win-win-Situation. Nach Auffassung von Baethge (2004) ist der Erfolg des Berufsprinzips auf ein solches Win-win-Streben im deutschen Korporatismus zurückzuführen, allerdings um den Preis zu geringer Flexibilität. Letztere kann nach Auffassung der Verfasserin angesichts der Komplexität und Dynamik des Arbeitsmarktes unter Beibehaltung der Vorteile des Berufsprinzips nur auf individueller Ebene erreicht werden.

Nachwort anlässlich der Corona-Pandemie

Kurz vor Abschluss dieser Dissertation brach die Corona-Pandemie aus. Schon viele Male vorher hatten mich unvorhersehbare Umstände daran gehindert, an meiner Dissertation zu arbeiten. Mein Leben war erneut auf den Kopf gestellt – diesmal verursacht durch ein kleines Virus, welches seinen Ursprung am anderen Ende der Welt nahm. Da ich in mehrfacher Hinsicht zur Risikogruppe gehöre, werde ich nach einer schweren Erkrankung erneut mit der Endlichkeit meines Lebens konfrontiert. Meine Teilhabemöglichkeiten am gesellschaftlichen und beruflichen Leben werden voraussichtlich längerfristig eingeschränkt sein. Ich habe mich daher entschieden, mit der Abgabe und Publikation meiner Dissertation einen vorläufigen Schlusspunkt zu setzen. Auf mögliche Auswirkungen der Corona-Krise kann ich daher nicht mehr eingehen.

Doch diese Krise erfüllt mich auch mit Hoffnung, weil sie die Notwendigkeit einer Reflexiven Wirtschaftspädagogik in aller Deutlichkeit zeigt. Selbst die überzeugtesten Wirtschaftsliberalen kommen in Argumentationsnot, wenn in einer solchen Notsituation Schutzkleidung und Medikamente fehlen, weil deren Produktion für die monetäre Optimierung ins Ausland verlagert wurde. Es wird nun für jeden offensichtlich, dass Wohlstand mehr als Gewinnmaximierung ist. Die merkliche Reduzierung der Umweltverschmutzung während des Lockdowns weist auf ein ungeahntes Potenzial hin. Digitale Medien können ganz offensichtlich nicht nur zur Vernichtung von Arbeitsplätzen verwendet werden, sondern bei intelligenter Nutzung auch die Klimakrise und Verkehrsprobleme in den Ballungsräumen bewältigen helfen. Am meisten freut mich jedoch, dass die Bundeskanzlerin in ihrer Ansprache am 18.03.2020 nicht nur den Beschäftigten im Gesundheitswesen, sondern auch den Regalauffüller/-innen und Kassierer/-innen im Einzelhandel dankte, welche ihre eigene Gesundheit riskierten, um den Laden buchstäblich am Laufen zu halten. Auch ich widme ihnen diese Arbeit als Zeichen meiner Wertschätzung und Unterstützung in ihrem Kampf um Anerkennung.

Publikationen und Forschungsarbeiten der Verfasserin

- Heiermann (Thole), C. (2012): Implementation und Evaluation kompetenzorientierten Lernfeldunterrichts im Ausbildungsberuf Einzelhandelskaufmann/-frau an der Beruflichen Schule an der Alster (H11) (nicht veröffentlicht).
- Heiermann (Thole), C. (2014): Das didaktische Potenzial von Arbeitsplatzanalysen als Instrument zur Reflexion betriebspraktischer Erfahrungen in der Ausbildungsvorbereitung – theoretische Überlegungen und empirische Befunde. Online: <https://vocationalityhome.files.wordpress.com/2016/02/b7c11-forschungsbericht2.pdf>
- Thole, C. (2015): Berufliche Identität. Erfahrungsbasiertes Lernen nach Kolb mit der Arbeitsplatzanalyse ELKE. Ein Blog für Lehrende und Studierende in der beruflichen Bildung: Online: <https://vocationalityhome.blog/> (15.05.2021)
- Thole, C. (2015): Individualisierte Professionalisierung als berufliche Identitätsarbeit und Überlebensstrategie in der modernen Arbeitswelt – theoretische Überlegungen zur Eignung des Identitätskonzepts als subjektorientierte Leitkategorie für die duale Berufsausbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 29, 1–25. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/thole_bwpat29.pdf (15.05.2021)
- Thole, C. (2016): Inklusive ökonomische Bildung: eine Aporie? – Reflexionen zum Verhältnis der Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften zu ihrem Fach. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 30, 1–28. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe30/thole_bwpat30.pdf (15.05.2021)
- Thole, C. (2017): Individualized professionalism as a happy medium between manpower entrepreneurship and standardized occupationalism in the reflexive modern world. In: Kaiser, F./Krugmann, S. (Hrsg.): Social Dimension and Participation in Vocational Education and Training. Proceedings of the 2nd conference "Crossing Boundaries in VET", 117–123. Online: https://www.ibp.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/IBP/Aktuelles/VET-Conference_2017/Proceeding_onlineversion_final_01.pdf (15.05.2021)
- Thole, C. (2017a): Identitätsarbeit in einer ökonomisch geprägten Arbeitswelt – eine curriculare Konkretisierung einer Reflexiven Wirtschaftspädagogik am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial Nr. 14. Online: http://www.bwpat.de/spezial14/thole_bwpat_spezial14.pdf (15.05.2021)
- Tramm, T./ Schlömer, T./ Thole, C. (Hrsg.) (2017): Editorial zur Spezial14: Homo oeconomicus oder Ehrbarer Kaufmann – Reflexionen zum Verhältnis der Wirtschaftspädagogik zu den Wirtschaftswissenschaften. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial Nr. 14. Online: http://www.bwpat.de/spezial14/editorial_spezial14.pdf (15.05.2021)

- Thole, C. (2018): Individualisierte Professionalisierung als berufliche Identitätsarbeit in der modernen Arbeitswelt: Berufliche Curricula vom Subjektstandpunkt neu denken. In: Tramm, P. T./Casper, M./Schlömer, T. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Bielefeld, 191–213.
- Thole, C./Tramm, T./Allgoewer, E. (2018): Wirtschaftswissenschaften als Gegenstand ökonomischer Bildung – Reflexionen zum Verhältnis einer Fachdidaktik zu ihrem Fach. Projektbericht im Rahmen des Lehlabors Lehrerbildung. In: Lehberger, R. (Hrsg.): Kooperationen in der Lehrerbildung. Norderstedt, 125–135.
- Tramm, T./ Allgoewer, E. /Casper, M./ Thole, C. (2018): Wirtschaftswissenschaften als Gegenstand ökonomischer Bildung. In: Universität Hamburg – Kompetenzzentrum nachhaltige Universität (KNU) Team 2: Nachhaltigkeit in der Lehre – Perspektiven der Universität Hamburg, 24–26. Online: <https://www.nachhaltige.uni-hamburg.de/downloads/2018/broschuere-nachhaltigkeit-in-der-lehre.pdf> (15.05.2021)
- Casper, M./ Tramm, T./ Thole, C. (2020): Universitäre Lehrerbildung: Kritisch-reflexiv, multiperspektivisch, gestaltungsorientiert. Konzept und Erfahrungen aus der Veranstaltung „Wirtschaftswissenschaften als Gegenstand ökonomischer Bildung“ an der Universität Hamburg. In: Fridrich, C./ Graupe, S./ Hedtke, R./ Tafner, G. (Hrsg.): Perspektiven sozioökonomischer Hochschullehre, 265–290. Wiesbaden.
- Thole, C. (2021, im Erscheinen): ET2020: Vocational identity development as remaining major challenge. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 39. Online: <https://www.bwpat.de/ausgabe/39/thole>

Literaturverzeichnis

- Abele, A. (2005): Weibliche Berufskarrieren – Möglichkeiten, Probleme, psychologische Beratung. In: Gross, W. (Hrsg.): Karriere(n) 2010. Chancen, seelische Kosten und Risiken des beruflichen Aufstiegs im neuen Jahrtausend. Bonn, 142–157.
- Abels, H. (2010): Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. 5. Aufl. Wiesbaden.
- Abels, H. (2010a): Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Abelshauer, W. (2011): Deutsche Wirtschaftsgeschichte. Von 1945 bis zur Gegenwart. 2. Aufl. Schriftenreihe/Bundeszentrale für Politische Bildung 1204. Bonn.
- Achen, C. H./Bartels, L. M. (2016): Democracy for Realists. Why Elections Do Not Produce Responsive Government. Princeton Studies in Political Behavior. Princeton.
- Achtenhagen, F./Bendorf, M. (2005): Zum Potenzial von Lehr-Lerntheorien für die betriebliche Bildungsarbeit. In: Heid, H./Harteis, C. (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden, 293–212.
- Achtenhagen, F./Lempert, W. (2000): Das Forschungs- und Reformprogramm. Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter Bd. 1. Opladen.
- Adorno, T. W. (1966): Negative Dialektik. Frankfurt am Main.
- Aebli, H. (1980): Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Denken: das Ordnen des Tuns Bd. 1. Stuttgart.
- Aebli, H. (1981): Denkprozesse. Denken Bd. 2. Stuttgart.
- Aebli, H. (2006): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. 13. Aufl. Stuttgart.
- Ahrens, D./Spöttl, G. (2012): Beruflichkeit als biographischer Prozess. Neue Herausforderungen für die Berufspädagogik am Beispiel des Übergangssystems. In: Bolder, A. et al. (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden, 87–104.
- Ahrens, D. (2013): Das Konzept der Biografisierung für berufliche Lernprozesse. In: Becker, M. (Hrsg.): Kompetenzorientierung und Strukturen gewerblich-technischer Berufsbildung. Berufsbildungsbiografien, Fachkräftemangel, Lehrerbildung. Berlin, 254–262.
- Aisenbrey, P./Dürr, W./Jäger, R. S./Jäger-Flor, D. (2005): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des BLK-Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“. Online: <https://www.die-bonn.de/III/LIT/WB-Schluss.pdf> (30.1.2020).
- Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (Hrsg.) (2016): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Bonn.

- Alheit, P. (2009): „Diskurspolitik“: Lebenslanges Lernen als postmodernes Machtspiel? In: Alheit, P./Felden, H. v. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden, 61–76.
- Alheit, P./Dausien, B. (2017): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, 877–905.
- Anderson, T./Shattuck, J. (2012): Design-Based Research: A decade of progress in educational research? In: Educational Researcher, 41, H. 1, 16–25.
- Anslinger, E./Heibült, J./Müller, M. (2014): Berufsorientierung, Lebenslanges Lernen und dritter Bildungsweg – Zur Entwicklung beruflicher Orientierung im Lebenslauf anhand zweier Fallstudien. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 2014, H. 27, 1–17.
- Antonovsky, A. (1980): Health, stress, and coping. 2. Aufl. The Jossey-Bass social and behavioral science series. San Francisco.
- Antonovsky, A. (Hrsg.) (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen.
- Aprea, C. (2009): Design-Based Research: Ein Beispiel aus der universitären Ausbildung angehender Lehrkräfte an wirtschaftsberuflichen Schulen. In: Münk, D./Deißinger, T./Tenberg, R. (Hrsg.): Forschungserträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Probleme, Perspektiven, Handlungsfelder und Desiderata der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, in Europa und im internationalen Raum. Opladen, 107–116.
- Aprea, C./Sappa, V. (2014): Kongruenzen und Divergenzen des Lernens in Schule und Betrieb: Die Perspektive von Auszubildenden in der schweizerischen Berufsbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 26, 1–17.
- Arnold, D./Steffes, S./Wolter, S. (2015): Bericht zum Monitor „Mobiles und entgrenztes Arbeiten“. Online: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/f46o-mobiles-und-entgrenztes-arbeiten.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (30.1.2020).
- Arthur, N. (2014): Social justice and career guidance in the Age of Talent. In: International Journal for educational and vocational guidance, 14, 47–60.
- Ashforth, B./Kulik, C./Tomiuk, M. (2008): How Service Agents manage the person-role interface. In: Group & Organization Management, 33, H. 1, 5–45.
- Ashforth, B. E./Harrison, S. H./Corley, K. G. (2008): Identification in Organizations: An Examination of Four Fundamental Questions. In: Journal of Management, 34, H. 3, 325–374.
- Atac, L. O./Dirik, D./Tetik, H. T. (2018): Predicting career adaptability through self-esteem and social support: A research on young adults. In: International Journal for educational and vocational guidance, 18, H. 1, 45–61.
- Aufenanger, S. (1992): Entwicklungspädagogik. Die soziogenetische Perspektive. Zugl.: Mainz, Univ., Habil.-Schr., 1991. Weinheim.

- Autorengruppe BiBB/Bertelsmann Stiftung (2011): Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/6613> (30.1.2020).
- Avis, J. (2017): Crossing Boundaries: VET, the Labour Market and Social Justice. In: Kaiser, F./Krugmann, S. (Hrsg.): Social Dimension and Participation in Vocational Education and Training. Proceedings of the 2nd conference "Crossing Boundaries in VET", 16–24.
- Axelrod, R. (1981): The evolution of cooperation. In: *Science*, 4489, H. 211, 1390–1396.
- Azizi, N./Lasonen, J. (2006): Education, Training and the economy. Jyväskylä.
- Baacke, D./Schulze, T./Bittner, G. (1993): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim.
- Backes-Haase, A./Klinkisch, E. (2015): Das kompetente Subjekt? – Implizite Tendenzen zur Verdinglichung in der beruflichen Bildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 29, 1–27.
- Backes-Haase, A./Bathelt, M. (2015): Wirtschaftspädagogisches Argumentieren – zur Präsenz berufsbildungstheoretischer Argumentationsfiguren in aktuellen berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskursen. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 29, 1–27.
- Bader, R. (2003): Strategien zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes. Online: http://culik.ibwhh.de/cft/themen/ws2/bader_handreichung.pdf (30.1.2020).
- Bader, R./Sloane, P. F. E. (Hrsg.) (2002): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Entwicklung. Paderborn.
- Baethge, M. (2004a): Ordnung der Arbeit – Ordnung des Wissens: Wandel und Widersprüche im betrieblichen Umgang mit Humanressourcen. Online: http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Publikationen/SOFI-Mitteilungen_32_baethge.pdf (20.1.2020).
- Baethge, M. (2004b): Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 100, 336–347.
- Baethge, M. (2011): Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung. In: Krüger, H.-H. et al. (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. 2. Aufl. Wiesbaden, 277–300.
- Baethge, M. (2014): Wissensformen, Kompetenzentwicklung und Professionalität bei Dienstleistungstätigkeiten. In: Schwarz, M. P./Ferchhoff, W./Vollbrecht, R. (Hrsg.): *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns; Festschrift für Prof. Dr. Bernd Dewe*. Bad Heilbrunn, 86–101.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: *MittAB*, H. 3, 461–472.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Edition QUEM 16. Münster.

- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2006): Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und Qualifikationsprofilen von Fachkräften. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden, 153–173.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward the unifying theory of behavioral change. In: Psychological Review, 84, H. 2, 191–215.
- Barab, S./Squire, K. (2004): Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. In: Journal of the Learning Science, 13, H. 1, 1–14.
- Bartmann, S. (Hrsg.) (2009): „Natürlich stört das Leben ständig“. Perspektiven auf Entwicklung und Erziehung; Festschrift für Prof. Detlef Garz. Wiesbaden.
- Baruch, Y./Cohen, A. (2007): The Dynamics Between Organisational Commitment and Professional Identity Formation at Work. In: Brown, A./Kirpal, S./Rauner, F. (Hrsg.): Identities at Work. Dordrecht, Berlin, Heidelberg, 241–260.
- Bauer, H. G. (2010): Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann; ein Handbuch. 3. Aufl. Beiträge zu Arbeit – Lernen – Persönlichkeitsentwicklung 3. Bielefeld.
- Bauer, H. G. et al. (2006): Hightech-Gespür. Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen; Ergebnisse eines Modellversuchs beruflicher Bildung in der Chemischen Industrie. Berichte zur beruflichen Bildung 275. Bielefeld.
- Bauer, J. (2016): Professionsbezogene Lern- und Entwicklungsprozesse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 112, H. 3, 482–500.
- Bauer-Jelinek, C. (2007): Die geheimen Spielregeln der Macht und die Illusionen der Gutenmenschen. Salzburg.
- Baumgart, F. (Hrsg.) (2004): Theorien der Sozialisation. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben. 3. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.
- Beck, K. (1989): Dimensionen des Handlungsbegriffs aus didaktischer Sicht. In: Beck, K. et al. (Hrsg.): Zur Kritik handlungsorientierter Ansätze in der Didaktik der Wirtschaftslehre. 2. Aufl. Oldenburg, 59–76.
- Beck, K. (2000): Die Moral von Kaufleuten. Über Urteilsleistungen und deren Beeinflussung durch Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46, H. 3, 349–372.
- Beck, K. (2003): Ethischer Universalismus als moralische Verunsicherung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99, H. 2, 274–299.
- Beck, K. (2010): Soziologie der Online-Kommunikation. In: Schweiger, W./Beck, K. (Hrsg.): Handbuch Online-Kommunikation. Wiesbaden, 15–35.
- Beck, K. (2019): Irrungen und Wirrungen im „Abseits politisch-ökonomischer Reflexion“. Eine nicht ganz unpolemische und zugleich de(kon)struktive Entgegnung auf Günter Kutschas „Polemik in konstruktiver Absicht“. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 35, 1–15.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.

- Beck, U. (1999): *Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgergesellschaft. Visionen für das 21. Jahrhundert* die Buchreihe zu den Themen der EXPO 2000; Bd. 2. Frankfurt am Main.
- Beck, U./Brater, M. (1977): Problemstellungen und Ansatzpunkte einer subjektbezogenen Theorie der Berufe. In: *Die soziale Konstitution der Berufe: Materialien zu einer subjektbezogenen Theorie der Berufe*, 5–62.
- Becker, G. S. (1993): Nobel Lecture: The economic way of looking at behaviour. In: *Journal of Political Economy*, 101/3, 385–409.
- Becker, G. (2012): Kohlberg und seine Kritiker. Die Aktualität von Kohlbergs Moralpsychologie. Wiesbaden.
- Becker, M. (2013): Arbeitsprozessorientierte Didaktik. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 24, 1–24.
- Becker, R. (2004): Wandel der Sozialstruktur von Erwerbsverläufen oder: Warum diskontinuierliche Erwerbsbiographien eher Konstrukt als Realität sind. In: Behringer, F. (Hrsg.): *Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens*. Baltmannsweiler, 59–70.
- Becker, R./Blossfeld, H. P. (2017): Entry of men into to labour market in West Germany and their career mobility. In: *Journal of Labour Market Research*, 50, 113–130.
- Behringer, F./Schönfeld, G. (2014): Lebenslanges Lernen in Deutschland – Welche Lernformen nutzen die Erwerbstätigen? In: *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, H. 5, 4–5.
- Beicht, U. (2016): Jugendliche mit Migrationshintergrund – Chancen auf dem Ausbildungsmarkt. In: *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4, 4f.
- Beicht, U. (2019): Anstieg der tariflichen Ausbildungsvergütungen 2018. Online: <https://www.bibb.de/de/89769.php> (4.2.2020).
- Beierwaltes, W. (1980): *Identität und Differenz. Philosophische Abhandlungen 49*. Frankfurt am Main.
- Beinke, L. (2012): *Berufsorientierung – ein System*. Frankfurt am Main.
- Bellmann, L./Sliwka, D./Steffes, S. et al. (2014): *Arbeitsqualität und wirtschaftlicher Erfolg. Längsschnittstudie in deutschen Betrieben. Erster Zwischenbericht. Forschungsbericht/Bundesministerium für Arbeit und Soziales Arbeitsmarkt 442*. Bonn.
- Bengel, J./Strittmatter, R./Willmann, H. (2001): Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert; eine Expertise. *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung 6*. Köln.
- Berben, T. (2008): *Arbeitsprozessorientierte Lernsituationen und Curriculumentwicklung in der Berufsschule. Didaktisches Konzept für die Bildungsgangarbeit mit dem Lernfeldansatz*. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 2006. *Berufsbildung, Arbeit und Innovation Dissertationen/Habilitationen 12*. Bielefeld.
- Bergmann, C./Eder, F. (2005): *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test (AIST-R) mit Umweltstrukturtest (USTR)*. Manual. Revision. Beltz-Test. Göttingen.
- Bergzog, T. (2008): *Beruf fängt in der Schule an. Die Bedeutung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses*. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld.

- Berzonsky, M. (1992): Identity style and coping strategies. In: *Journal of Personality*, 40, H. 4, 771–808.
- BIBB/BAuA (2012): *Schöne neue Handelswelt? Arbeitsbedingungen im Einzelhandel*. Online: https://www.baua.de/DE/Angebote/Publikationen/Fakten/BIBB-BAuA-16.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (30.1.2020).
- Biela, A. (2014): *Lernfelder als Repräsentation der Arbeits- und Lebenswelt. Ein dynamisches Modell zur Curriculumkonstruktion und Inhaltsauswahl für ökonomische Berufsbildungsprozesse*. Zugl.: Siegen, Univ., Diss., 2014. Göttingen.
- Bielefeldt, H. (2009): *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention*. 3. Aufl. Berlin.
- Billett, S. (2001): Learning throughout working life: Interdependencies at work. In: *Studies in Continuing Education*, 23, H. 1, 19–35.
- Billett, S. (2007): *Exercising Self Through Working life: Learning, Work and Identity*. In: Brown, A./Kirpal, S./Rauner, F. (Hrsg.): *Identities at Work*. Dordrecht, Berlin, Heidelberg, 183–210.
- Billett, S./Somerville, M. (2004): Transformations at work: Identity and learning. In: *Studies in Continuing Education*, 26, H. 2, 309–326.
- Binswanger, H. C. (2013): *Die Wachstumsspirale. Geld, Energie und Imagination in der Dynamik des Marktprozesses*. 4. Aufl. Marburg.
- Birken, T. (2012): *Interaktive Dienstleistungsarbeit: Arbeit im Angesicht des Anderen und in Echtzeit*. In: Dunkel, W. (Hrsg.): *3sResearch. Sozialwissenschaftliche Dienstleistungsforschung; Beiträge zu einer Service Science; Erste Tagung der Initiative Social Science Service Research (3sR); Tagungsband*; München, 26.-27.1.2012. Stuttgart.
- Birken, T./Dunkel, W. (2013): *Dienstleistungsforschung und Dienstleistungspolitik. Eine Bestandsaufnahme internationaler Literatur zu service science und service work*. Arbeitspapier/Hans-Böckler-Stiftung Staat und Zivilgesellschaft 282. Düsseldorf.
- Bispinck, R./Brehmer, W. (2008): *Kapitalbeteiligung und Bezahlung nach Gewinn*. Online: https://www.boeckler.de/wsimit_2008_06_bispinck.pdf (30.1.2020).
- Bispinck, R./Dribbusch, H./Öz, F. (2009): *Geschlechtsspezifische Differenzen nach dem Berufsstart und in der ersten Berufsphase. Eine Analyse der Einkommensdaten auf Basis der WSI-Lohnspiegel-Datenbank in Deutschland und im europäischen Vergleich*. Online: https://www.boeckler.de/pdf/p_ta_lohnspiegel_berufsanfaengerinnen.pdf (30.1.2020).
- BITKOM Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V. (2013): *Digitale Arbeitswelt: Gesamtwirtschaftliche Effekte. Endbericht*. Online: <https://www.bitkom.org/sites/default/files/file/import/BITKOM-Studie-Digitale-Arbeitswelt-Gesamtwirtschaftliche-Effekte.pdf> (5.2.2020).
- Blaich, I./Frey, A. (2016): *Berufsorientierung als Identitätsmanagement. Konzeptionelle Überlegungen zur Vorhersagbarkeit von Berufswahlprozessen*. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial* 12, 1–19.
- Blankertz, H. (1963): *Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Aneignung und Begegnung – pädagogische Untersuchungen* 3. Düsseldorf.

- Blankertz, H. (1968): Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: Blankertz, H. (Hrsg.): *Arbeitslehre in der Hauptschule*. 2. Aufl. Essen, 23–41.
- Blankertz, H. (1975): Bildungstheorie und Ökonomie. In: Kutscha, G. (Hrsg.): *Ökonomie an Gymnasien. Ziele, Konflikte, Konstruktionen*. München, 59–72.
- Blankertz, H. (1975a): *Theorien und Modelle der Didaktik*. 9. Aufl. Grundfragen der Erziehungswissenschaft 6. München.
- Blankertz, H. (1983): *Sekundarstufen II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter*. Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 18*, 139–142.
- Blossfeld, H.-P. et al. (2015): *Bildung. Mehr als Fachlichkeit. Gutachten*. Online: http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten_2015_Internet.pdf (30.1.2020).
- Blossfeld, H.-P. et al. (2016): *Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland: Gutachten*. Münster.
- BMBF/BIBB et al. (2017): *Vereinbarung von Vertreterinnen und Vertretern der Bundesregierung, der Kultusministerkonferenz, der Wirtschaftsministerkonferenz, der Sozialpartner und der Wirtschaftsorganisationen zum weiteren Vorgehen beim Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) vom 23.03.2017*. Online: https://www.dqr.de/media/content/Vereinbarung_BR_KMK_WMK_SP_WO_Stand_23032017.pdf (30.1.2020).
- Böhle, F. (2003): Vom Objekt zum gespaltenen Subjekt. In: Moldaschl, M./Voß, G. G. (Hrsg.): *Subjektivierung von Arbeit*. München, 115–148.
- Böhle, F./Brater, M./Maurus, A. (1997): Pflegearbeit als situatives Handeln – Ein realistisches Konzept zur Sicherung von Qualität und Effizienz der Altenpflege. In: *Pflege*, 1, 18–22.
- Böhle et al. (2011): Subjektivierendes Arbeitshandeln – „Nice to have“ oder ein gesellschaftskritischer Blick auf „das Andere“ der Verwertung? In: *Arbeits- und Industrie-soziologische Studien*, 4, H. 2, 16–26.
- Böhnisch, L./Lenz, K./Schröer, W. (2009): *Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne*. Weinheim, München.
- Böhnke, P./Zeh, J./Link, S. (2015): Atypische Beschäftigung im Erwerbsverlauf: Verlaufstypen als Ausdruck sozialer Spaltung. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 44, H. 4, 234–252.
- Bohnsack, R. (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. Aufl. UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft 8242. Opladen, Toronto.
- Bois-Reymond du, M. (2016): Wie konstituieren sich Bildungsverläufe im Leben bildungsbenachteiligter Jugendlicher? Eine europäische Perspektive. In: Makrinus, L. et al. (Hrsg.): *(De)Standardisierung von Bildungsverläufen und -strukturen. Neue Perspektiven auf bildungsbezogene Ungleichheit*. Wiesbaden, 161–181.
- Bolder, A. (2004): Abschied von der Normalbiographie – Rückkehr zur Normalität. In: Behringer, F. (Hrsg.): *Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens*. Baltmannsweiler, 15–26.

- Bolder, A. (2006): Neue alte Normalität. Empirie und Gestaltungsbedarf durchschnittlicher Erwerbsbiographien nach dem Ende des Rheinischen Kapitalismus. In: Neuendorff, H./Ott, B. (Hrsg.): Neue Erwerbsbiografien. Hohengehren, 64–80.
- Bolder, A./Hendrich, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Studien zu Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung 18. Opladen.
- Bonin, H./Gregory, T./Zierahn, U. (2015): Übertragung der Studie von Frey/Osborne (2013) auf Deutschland. Endbericht Kurzexpertise Nr. 57. Online: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb-455.pdf;jsessionid=E6D745030C5AB4947FCF84BC4FDF7214?__blob=publicationFile&v=2 (30.1.2020).
- Bönsch, M. (2015): Persönlichkeitsbildung in Schule und Unterricht. In: Wirtschaft & Erziehung, 67, H. 6, 211–216.
- Bories, F. (2013): Professionalisierung im Kontext von Beruflichkeit. Ein subjektorientierter Ansatz im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Dissertation. Schriftenreihe Studien zur Berufs- und Professionsforschung 17. Hamburg.
- Bosch, G. (2014): Facharbeit, Berufe und berufliche Arbeitsmärkte. Online: https://www.boeckler.de/wsi-mitteilungen_45302_45328.htm (30.1.2020).
- Boud, D. (Hrsg.) (1985): Reflection. Turning experience into learning. London.
- Bourdieu, P. (2006): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 17. Aufl. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P. (2012): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U. H./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, 229–242.
- Bourdon, M. (2014): Lifelong learning from the '70s to Erasmus for all: A rising concept. In: Procedia – Social and Behavioral Sciences, H. 116, 3005–3009.
- Brauchle, B. (2007): Der Rolle beraubt: Lehrende als Vermittler von Selbstlernkompetenz. Online. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 13, 1–18.
- Bregman, R. (2020): Im Grunde gut – eine neue Geschichte der Menschheit. Hamburg.
- Bremer, H. (2012): Milieubezogenheit von Bildung. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U. H./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, 829–846.
- Bretschneider, M./Schwarz, H. (2015): Die Ordnung der Berufsbildung als vergeblicher Versuch – Ausbildungsordnungen zwischen Standards und Aushandlung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 29, 1–21.
- Briedis, K. (2013): Chancen für Akademiker – Konstanz trotz Wandel. In: HIS-Magazin, H. 2, 3–4.
- Bronfenbrenner, U. (Hrsg.) (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart.
- Brooks, L. (1994): Neuere Entwicklungen in der Theoriebildung. In: Brown, D./Brooks, L. (Hrsg.): Karriere-Entwicklung. Stuttgart, 391–424.
- Broszat, M. (Hrsg.) (1958): Kommandant in Auschwitz. Autobiographische Aufzeichnungen von Rudolf Höß. Veröffentlichungen des Instituts für Zeitgeschichte 5. Stuttgart.

- Brötz, R. (2011): Anforderungen an die Berufsbildung im Einzelhandel – Ein Kommentar aus ordnungspolitischer Sicht. In: Voss-Dahm, D. (Hrsg.): Qualifizierte Facharbeit im Spannungsfeld von Flexibilität und Stabilität. Wiesbaden, 211–221.
- Brötz, R./Kaiser, F. (2015): Berufsbildungstheoretische Konzeption der Tätigkeiten und Qualifikationen kaufmännischer Angestellter. In: Brötz, R./Kaiser, F. (Hrsg.): Kaufmännische Berufe – Charakteristik, Vielfalt und Perspektiven. Bielefeld, 49–90.
- Brown, A./Bimrose, J. (2012): Role of Vocational Training and Learning at Work in Individual Career Development Across the Life-Course: Examples from Across Europe. In: Bolder, A. et al. (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden, 167–188.
- Brown, A./Browne, L. et al. (2012): Insights N° 1 – The role of coaching in vocational education and training. Online: <http://www.curee.co.uk/files/publication/%5Bsite-time stamp%5D/Insights-the-role-of-coaching-in-vocational-education.pdf> (4.2.2020).
- Brown, D./Brooks, L. (Hrsg.) (1994): Karriere-Entwicklung. Stuttgart.
- Bruckmeier, K./Wiemers, J. (2014): Die meisten Aufstocker bleiben trotz Mindestlohn bedürftig. Online: <http://doku.iab.de/kurzber/2014/kb0714.pdf> (4.2.2020).
- Brucks, U./Plesner, M./Schmidt, C. (2003): Psychische Belastungen in der Dienstleistungsbranche: Entwicklung eines Instruments für die Analyse, Bewertung und Gestaltung interaktiver Tätigkeiten – aktueller Stand und geplantes Vorgehen. In: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.): Psychische Belastung in der Dienstleistungsbranche – am Beispiel Einzelhandel. Dortmund/Berlin/Dresden, 77–95.
- Bruhn, M./Meffert, H. (Hrsg.) (2002): Exzellenz im Dienstleistungsmarketing. Fallstudien zur Kundenorientierung. Wiesbaden.
- Brumlik, M. (2014): „Ich und das Andere“. Schule als Kulturraum absoluter und relativer Differenz. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwertung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden, 205–221.
- Bruner, J. S. (1980): Der Prozeß der Erziehung. 5. Aufl. Sprache und Lernen 4. Berlin.
- Bruner, J. S./Olver, R. R./Greenfield, P. M. (1971): Studien zur kognitiven Entwicklung. Eine kooperative Untersuchung am „Center for Cognitive Studies“ der Harvard-Universität. Stuttgart.
- Bryman, A. (1999): The Disneyization of Society. In: Sociological Review, 47, H. 1, 25–47.
- Buchholz, S. (2008): Die Flexibilisierung des Erwerbsverlaufs. Eine Analyse von Einstiegs- und Ausstiegsprozessen in Ost- und Westdeutschland. Zugl.: Bamberg, Univ., Diss, 2008. Life Course Research. Wiesbaden.
- Buchmann, U./Greb, U. (2008): Pflagedidaktische Curriculumentwicklung – Neue Anforderungen in der Lehrerbildung. In: Pflegewissenschaft, H. 5, 301–311.
- Büchter, K. (2017): Ökonomisierung oder Ent-Ökonomisierung des Berufs. In: berufsbildung, 71, H. 164, 2–4.
- Büchter, K. (2019): Kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie – Historische Kontinuität und Kritik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 36, 1–23.

- Büchter, K./Gramlinger, F. (2006): Qualifikationsforschung als berufs- und wirtschaftspädagogischer Schwerpunkt – Selbstverständnisse in Theorie und Praxis. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 11, 1–16.
- Büchter, K./Klasmeyer, J./Kipp, M. (2009): Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Editorial zu Heft 16 der Berufs- und Wirtschaftspädagogik online *bwp@t*. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 16.
- Büchter, K./Kremer, H. H./Zoyke, A. (2014): Berufsorientierung. Editorial zur Ausgabe 27, H. 27, 1–7.
- Büchter, K./Meyer, R. (2010): Beruf und Beruflichkeit als organisierendes Prinzip beruflicher Bildung. In: Nickolaus, R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn, 323–326.
- Buer v., J. et al. (1996): Familiäre Kommunikation und gelungenes kommunikatives Handeln von Jugendlichen in der kaufmännischen Erstausbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 13, 163–186.
- Buer v., J./Niederhaus, C. (2010): Kommunikation und Interaktion in pädagogischen Kontexten – berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektiven. In: Nickolaus, R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn, 101–111.
- Bundesagentur für Arbeit (2009): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Online: <https://docplayer.org/84224-Nationaler-pakt-fuer-ausbildung.html> (4.2.2020).
- Bundesagentur für Arbeit (2017): Kaufmann/-frau Einzelhandel – Tätigkeitsinhalte. Online: [https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index;BERUFENET\]SESSIONID=ATv6FzrB06MFDrrf-jBaaM0-p0srQ9INQ1gllOevP4xevHPihTKe!2057728370?path=null/kurzbeschreibung/taetigkeitsinhalte&dkz=6565](https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index;BERUFENET]SESSIONID=ATv6FzrB06MFDrrf-jBaaM0-p0srQ9INQ1gllOevP4xevHPihTKe!2057728370?path=null/kurzbeschreibung/taetigkeitsinhalte&dkz=6565) (4.2.2020).
- Bundesagentur für Arbeit (2017a): Gut qualifiziert – seltener arbeitslos. Online: <https://www.arbeitsagentur.de/presse/2017-014-gut-qualifiziert-seltener-arbeitslos> (31.01.2017)
- Bundesagentur für Arbeit (2018): Fachkräfteengpassanalyse. Online: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Fachkraeftebedarf-Stellen/Fachkraefte/BA-FK-Engpassanalyse.pdf> (4.2.2020).
- Bundesagentur für Arbeit (2019): Beschäftigte nach Berufen – Quartalszahlen. Stichtag 30.06.2019. Online: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistik-nach-Themen/Statistik-nach-Berufen/Statistik-nach-Berufen-Nav.html> (20.06.2020).
- Bundesagentur für Arbeit (2019a): Beschäftigte nach Berufen – Quartalszahlen. Stichtag 30.09.2019. Online: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistik-nach-Themen/Statistik-nach-Berufen/Statistik-nach-Berufen-Nav.html> (20.06.2020).
- Bundesagentur für Arbeit (2019b): Sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse (Quartalszahlen). Stichtag 30.09.2019. Online: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistik-nach-Themen/Beschaeftigung/Beschaeftigungsverhaeltnisse/Beschaeftigungsverhaeltnisse-Nav.html> (20.06.2020)

- Bundesagentur für Arbeit (2020): Aktuelle Entwicklungen der Zeitarbeit. Online: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Branchen/generische-Publikationen/Arbeitsmarkt-Deutschland-Zeitarbeit-Aktuelle-Entwicklung.pdf> (4.2.2020).
- Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.) (2003): Psychische Belastung in der Dienstleistungsbranche – am Beispiel Einzelhandel. Dortmund/Berlin/Dresden.
- Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin BAuA (2016): Arbeitswelt im Wandel: Zahlen – Daten – Fakten. Ausgabe 2016. Online: https://www.baua.de/DE/Angabote/Publikationen/Praxis/A95.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (4.2.2020).
- Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin BAuA (2019): Arbeitswelt im Wandel: Zahlen – Daten – Fakten. Ausgabe 2019. Online: https://www.baua.de/DE/Angabote/Publikationen/Praxis/A100.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (4.2.2020).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2014): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstitutes für Berufsbildung vom 26. Juni 2014 – geändert am 21. Juni 2016 – zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan sowie Arbeitshilfe. Online: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA160.pdf> (4.2.2020).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2016): Arbeitshilfe zur Umsetzung der HA-Empfehlung Nr. 160 zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2016a): Passungsprobleme. In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 4.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2017): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen. 8. Aufl. Bonn.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2018): BIBB Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2018.pdf (4.2.2020).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2019): BIBB Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf (4.2.2020).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Online: <http://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/a740-aktionsplan-bundesregierung.html> (4.2.2020).

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2016): „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“. Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Online: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Schwerpunkte/inklusion-nationaler-aktionsplan-2.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (4.2.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008): Konzeption der Bundesregierung zum Lernen im Lebenslauf. Online: https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Konzeption_LernenImLebenslauf_Kabinetts_FINAL_A.pdf (4.2.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017): National Action Plan on Education for Sustainable Development – The German contribution to the UNESCO global action programme. Online: https://www.unesco.de/sites/default/files/2020-04/NAP_BNE_EN_2019.pdf (05.12.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019): Berufsbildungsbericht 2019. Online: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2019.pdf (4.2.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)/Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA) (2005): Berufsbildungsgesetz 2005.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)/Kultusministerkonferenz (KMK) (2013): German EQF Referencing Report. 13th June 2013. Online: https://www.dqr.de/media/content/German_EQF_Referencing_Report.pdf (30.1.2020).
- Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (BFSJ) (2008): Gesetz zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (Kinderförderungsgesetz – KiföG).
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (2017): Verordnung über die Berufsausbildungen zum Verkäufer und zur Verkäuferin sowie zum Kaufmann im Einzelhandel und zur Kauffrau im Einzelhandel (Verkäufer- und Einzelhandelskaufleuteausbildungsverordnung – VerKEHKfAusv).
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (2019): Gesundheitswirtschaft Fakten & Zahlen 2018. Online: https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Wirtschaft/gesundheitswirtschaft-fakten-zahlen-2018.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (5.2.2020).
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi) (2009): Verordnung über die Erprobung abweichender Ausbildungs- und Prüfungsbestimmungen in der Berufsausbildung im Einzelhandel in dem Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel/ Kauffrau im Einzelhandel.
- Bundespsychotherapeutenkammer (BPTK) (2015): BPTK-Studie zur Arbeitsunfähigkeit – Psychische Erkrankungen und Krankengeldmanagement. Online: https://www.bptk.de/wp-content/uploads/2019/01/20150305_bptk_au-studie_psychische-erkrankungen_und_krankengeldmanagement.pdf (5.2.2020).
- Bundesregierung (2017): Lebenslagen in Deutschland. Fünfter Armuts- und Reichtumsbericht. Online: https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/5-arb-langfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (29.1.2020).

- Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) (2017a): Internationalisierung der Top 100 MNU. Online: <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/globalisierung/52630/internationalisierung> (5.2.2020).
- Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) (2017b): Vermögenswerte von 20 ausgewählten Multinationalen Unternehmen (MNU) im Vergleich zum Bruttoinlandsprodukt (BIP) ausgewählter Staaten. Online: <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/globalisierung/256262/vermoegenswerte-mnu-bip-staaten> (5.2.2020).
- Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) (2019): Entwicklung des grenzüberschreitenden Warenhandels. Online: <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/globalisierung/52543/entwicklung-des-warenhandels> (5.2.2020).
- Bund-Länder-Kommission zur Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Online: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf> (5.2.2020).
- Burisch, M. (2014): Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung – zahlreiche Fallbeispiele – Hilfen zur Selbsthilfe. 5. Aufl. Berlin.
- Burke, P. J. (1991): Identity processes and social stress. In: *American Sociological Review*, 56, 836–849.
- Burke, R. (2010): The Third Wave of Marketing Intelligence. In: Krafft, M./Mantrala, M. K. (Hrsg.): *Retailing in the 21st Century. Current and Future Trends*. 2. Aufl. Berlin, Heidelberg, 159–172.
- Buschmeier, U. (1995): Macht und Einfluß in Organisationen. Zugl.: Göttingen, Univ., Diss., 1994. Göttingen.
- Busshoff, L. (1998): Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In: Zihlmann, R. (Hrsg.): *Berufswahl in Theorie und Praxis. Konzepte zur Berufswahlvorbereitung und Beratung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen*. Zürich, 9–78.
- Busshoff, L. (2001): Zum Konzept des beruflichen Übergangs – eine theoretische Erörterung mit Bezug auf Supers Ansatz zur Erklärung der Laufbahnentwicklung. In: *International Journal for educational and vocational guidance*, 1, 59–76.
- Bylinski, U. (2016): Gestaltung individueller Entwicklungsprozesse und inklusiver Lernsettings in der beruflichen Bildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 30, 1–22.
- Calmbach, M. et al. (2016): Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Wiesbaden.
- Carcillo, S. et al. (2015): NEET Youth in the Aftermath of the Crisis: Challenges and Policies. Online: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5js6363503f6-en.pdf?expires=1580907474&id=id&accname=guest&checksum=D11A9B87011157EDC7F17281D888F219> (5.2.2020).
- Carthy, A./Darcy, C./Grady, G. (2010): Work-life balance policy and practice: understanding line manager attitudes and behaviors. In: *Human Resource Management Review*, 20, H. 2, 158–167.
- Casper, M. (2021): Lebendige Wirtschaftsdidaktik. Ein Prototyp für Lehramtsstudium und Berufsbildung. Wiesbaden.

- Casper, M./Tramm, T./Thole, C. (2020): Universitäre Lehrerbildung: Kritisch-reflexiv, multiperspektivisch, gestaltungsorientiert. Konzept und Erfahrungen aus der Veranstaltung „Wirtschaftswissenschaften als Gegenstand ökonomischer Bildung“ an der Universität Hamburg. In: Fridrich, C. et al. (Hrsg.): Perspektiven sozioökonomischer Hochschullehre. Wiesbaden.
- Casper-Kroll, T. (2011): Berufsvorbereitung unter entwicklungspsychologischer Perspektive. Theorie, Empirie und Praxis. VS Research. Wiesbaden.
- Cechura, S. (2015): Inklusion: die Gleichbehandlung Ungleicher. Recht zur Teilhabe an der Konkurrenz; kritische Anmerkungen zur aktuellen Inklusionsdebatte. MV-Wissenschaft. Münster.
- Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (2011): Lifelong guidance across Europe: reviewing policy progress and future prospects. Online: https://www.cedefop.europa.eu/files/6111_en.pdf (5.2.2020).
- Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (2016): Improving career prospects for the low-educated. The role of guidance and lifelong learning. Online: https://www.cedefop.europa.eu/files/5554_en_0.pdf (5.2.2020).
- Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (2018): Handbook of ICT practices for guidance and career development. Online: https://www.cedefop.europa.eu/files/4164_en.pdf (5.2.2020).
- Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (2019): Overview of national qualifications framework developments in Europe 2019. Online: <https://www.cedefop.europa.eu/de/events-and-projects/projects/european-qualifications-framework-eqf#:~:text=BY%20April%202018%2C%2035%20countries,%2C%20Greece%2C%20Hungary%2C%20Iceland%2C> (5.8.2020).
- Chomsky, N. (1986): Knowledge of language. Its nature, origin, and use. Convergence. New York.
- Christian, M./Harza, A./Slaughter, J. (2011): Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. In: Personnel Psychology, 64, 89–136.
- Clement, U. (2006): Curricula für die berufliche Bildung – Fächersystematik oder Situationsorientierung? . In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Cobb, P. et al. (2003): Design Experiments in Educational Research. In: Educational Researcher, 32, H. 1.
- Cohn, R. C. (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 17. Aufl. Konzepte der Humanwissenschaften. Stuttgart.
- Colby, A./Kohlberg, L. (1986): Das moralische Urteil: Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz. In: Bertram, H. (Hrsg.): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Frankfurt am Main, 130–162.
- Cort, P./Thomsen, R. (2014): Narratives about labour market transitions. In: Research in Comparative and International Education, 9, H. 3, 313–327.

- Council of Europe (Hrsg.) (1971): Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy. Straßburg.
- Crites, J. O./Savickas, M. L. (1996): Revision of the Career Maturity Inventory. In: Journal of Career Assessment, 4, H. 2, 131–138.
- Crosno, J. L./Rinaldo, S. B./Black, H. G./Kelley, S. W. (2009): Half full or half empty: The role of optimism in boundary-spanning positions. In: Journal of Service Research, 9, 295–309.
- Czycholl, R. (1989): Der Entwicklungsrahmen handlungsorientierter Entwürfe einer Didaktik der Wirtschaftslehre und Ausgangspunkte für ihre Kritik. In: Beck, K. et al. (Hrsg.): Zur Kritik handlungsorientierter Ansätze in der Didaktik der Wirtschaftslehre. 2. Aufl. Oldenburg, 3–58.
- Czycholl, R./Ebner, H. G. (2006): Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden, 44–54.
- Dabla-Norris, E. et al. (2015): Causes and consequences of income inequality. A global perspective. Online: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/sdn/2015/sdn1513.pdf> (5.2.2020).
- Daheim, C./Wintermann, O. (2016): 2050. Die Zukunft der Arbeit. Ergebnisse einer internationalen Delphi-Studie des Millennium Project. Online: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BST_Delphi_Studie_2016.pdf (5.2.2020).
- Daheim, H. (2001): Berufliche Arbeit im Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft. In: Kurtz, T. (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen, 21–38.
- Dallmann, C./Vollbrecht, R./Wegener, C. (2017): Mediensozialisation in sozialökologischer Perspektive. Ansatzpunkte einer theoretischen Neujustierung. In: Hoffmann, D./Krotz, F./Reißmann, W. (Hrsg.): Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken. Wiesbaden, 197–210.
- Dannenberg, P./Kulke, E. (2010): Globalisierung von Bezugsverflechtungen im Einzelhandel. In: Geographische Handelsforschung, H. 27, 41–44.
- Daudert, E. (2001): Selbstreflexivität, Bindung und Psychopathologie. Zusammenhänge bei stationären Gruppenpsychotherapie-Patienten. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 2001. Studienreihe Psychologische Forschungsergebnisse 82. Hamburg.
- Dawson, J. (2010): Retail Trends in Europe. In: Krafft, M./Mantrala, M. K. (Hrsg.): Retailing in the 21st Century. Current and Future Trends. 2. Aufl. Berlin, Heidelberg, 63–82.
- Day, A./Randell, K. (2014): Building a Foundation for Psychologically Healthy Workplaces and Well-Being. In: Day, A./Kelloway, E. K./Hurrell, J. J. (Hrsg.): Workplace Well-being. How to Build Psychologically Healthy Workplaces. Hoboken, 3–27.
- Deci, E. L./Ryan R. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 39, 223–231.
- Dehnbostel, P. (Hrsg.) (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster.

- Dehnbostel, P./Meyer-Menk, J. (2002): Reflexion und Erfahrung als Basis der Handlungsfähigkeit. Dokumentation 4. BIBB Fachkongress 2002. Online: <https://www.yumpu.com/de/document/read/21892656/reflexion-und-erfahrung-als-basis-der-handlungsfahigkeit-bibb> (5.2.2020).
- Dehnbostel, P./Ness, H./Overwien, B. (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Träger-Stiftung. Online: https://www.bildungsserver.de/onlineresource.html?onlineresourcen_id=45262 (5.2.2020).
- Deloitte (2017): Global Powers of Retailing 2017. The art and science of customers. Online: <https://www.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/consumer-industrial-products/gx-cip-2017-global-powers-of-retailing.pdf> (5.2.2020).
- Deloitte (2017a): Retail und die Workforce für morgen – Retail Productivity. Online: <https://www.deloitte.com/content/dam/Deloitte/de/Documents/consumer-business/Retail-und-Workforce-f%C3%BCr-morgen.pdf> (4.12.2019).
- Delors, J. (1996): Learning: the treasure within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. Paris.
- Demirci, S. (2015): Arbeitsmarkterfolgreiche Migrantinnen und Migranten aus der Türkei. Berlin, Freie Universität Berlin, Diss.
- Dengler, K./Matthes, B. (2015): Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt: In kaum einem Beruf ist der Mensch vollständig ersetzbar. Online: <http://doku.iab.de/kurzber/2015/kb2415.pdf> (5.2.2020).
- Deusinger, I. M. (1986): Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen. (FSKN); Handanweisung. Göttingen.
- Deutsche Bundesbank (2003): Neue Mindestanforderungen an das Kreditgeschäft: MaK und Basel II. Online: <https://www.bundesbank.de/resource/blob/692126/27ce8d77e9die4eb73d6c8bd66fae0a5/mL/2003-01-mindestanforderungen-data.pdf> (5.2.2020).
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichen Lernen. Stuttgart.
- Dewey, J. (1916): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. Norwood Mass. USA.
- Dewey, J. (1933): How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston.
- Dewey, J. (1938/1997): Experience and education.. New York.
- DFG Deutsche Forschungsgemeinschaft (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation – Hauptaufgaben – Förderungsbedarf. Denkschrift/Deutsche Forschungsgemeinschaft. Weinheim.
- DFG Deutsche Forschungsgemeinschaft (2019): Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Kodex. Online: https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/rechtliche_rahmenbedingungen/gute_wissenschaftliche_praxis/kodex_gwp.pdf (5.2.2020).
- Di Mascio, R. (2010): The service models of frontline employees. In: Journal of Marketing, 74, H. 4, 63–80.

- Dietsche, B./Meyer, H. (2004): Literatúrauswertung Lebenslanges Lernen und Literaturnachweis zur Literatúrauswertung Lebenslanges Lernen. Anhang 3 und Anhang 4 zur Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Online: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=1516 (5.2.2020).
- Dik, B./Duffy, R. (2009): Calling and vocation at work: Definition and prospects for research and practice. In: *The Counselling Psychologist*, 37, H. 3, 424–450.
- DIN Deutsches Institut für Normung e. V. (2016): DIN EN ISO 6385: Grundsätze der Ergonomie für die Gestaltung von Arbeitssystemen.
- Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik.
- Donovan, D. T./Brown, T. J./Mowen, J. C. (2004): Internal benefits of service worker customer orientation: job satisfaction, commitment, an organizational citizenship behaviors. In: *Journal of Marketing*, 68, January, 128–146.
- Dörig, R. (2003): Handlungsorientierter Unterricht. Ansätze, Kritik und Neuorientierung aus bildungstheoretischer, curricularer und instruktionspsychologischer Perspektive. Zugl.: St. Gallen, Habil-Schr. Stuttgart.
- Döring, N. (2010): Sozialkontakte online: Identitäten, Beziehungen, Gemeinschaften. In: Schweiger, W./Beck, K. (Hrsg.): *Handbuch Online-Kommunikation*. Wiesbaden, 159–183.
- Dormann, C./Spethmann, K./Weser, D./Zapf, D. (2003): Organisationale und persönliche Dienstleistungsorientierung und das Konzept des kundenorientierten Handlungsspielraums. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 47, H. 4, 194–207.
- Dreer, B. (2013): *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung*. Wiesbaden.
- Driesel-Lange, K. et al. (2013): Das Thüringer Berufsorientierungsmodell: Charakteristika und Bewährung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster, 281–297.
- Driesel-Lange, K./Hany, E./Kracke, B./Schindler, N. (2010a): Berufs- und Studienorientierung Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen. Online: https://www.bildungsketten.de/_media/ThueBOM_Broschuere.pdf (5.2.2020).
- Driesel-Lange, K./Hany, E./Kracke, B./Schindler, N. (2010): Ein Kompetenzentwicklungsmodell für die schulische Berufsorientierung. In: Sauer-Schiffer, U./Brüggemann, T. (Hrsg.): *Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention*. Münster, 157–156.
- Duemmler, K./Caprani, I./Felder, A. (2015): Ich bin nicht einfach Regalfüller. In: *Panorama*, H. 6.
- Duemmler, K./Caprani, I./Felder, A. (2017): Berufliche Identität von Lernenden im Detailhandel. Studienergebnisse und Schlussfolgerungen für die Berufsbildung – ein Ratgeber für Lehrpersonen und Berufsbildner/-innen. Online: http://www.ehb.swiss/Ratgeber_BI (4.12.2019).

- Dummert, S. (2013): Branchenstudie Einzelhandel. Auswertungen aus dem IAB-Betriebspanel 2010 und 2011. Online: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2013/fb0213.pdf> (5.2.2020).
- Dundler, A./Müller, D. (2006): Erwerbsverläufe im Wandel: ein Leben ohne Arbeitslosigkeit – nur noch Fiktion? Online: <http://doku.iab.de/kurzber/2006/kb2706.pdf> (5.2.2020).
- Duresso-Faber, H./Tiedemann, J. (2018): Ausbildungskonzept zum zertifizierten Lernfeld-coach. Staatliche Gewerbeschule Bautechnik Hamburg (BS 08). Hamburg (nicht veröffentlicht).
- Durkheim, É./Krisam, R. (Hrsg.) (1972/Erstaufgabe 1922): *Erziehung und Soziologie*. Düsseldorf.
- Dürkop, A./Elsholz, U./Knutzen, S. (2013): Entwicklung und Einsatz eines mobilen Ausbildungsportfolios. In: Becker, M. (Hrsg.): *Kompetenzorientierung und Strukturen gewerblich-technischer Berufsbildung. Berufsbildungsbiografien, Fachkräftemangel, Lehrerbildung*. Berlin, 367–383.
- Ebbinghaus, M./Krewerth, A. (2010): Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung – Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden. Gemeinsamer Abschlussbericht. Online: https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_22202.pdf (5.2.2020).
- Ebbinghaus, M./Krewerth, A./Loter, K. (2010): Ein Gegenstand – zwei Perspektiven: wie Auszubildende und Betriebe die Ausbildungsqualität einschätzen. In: *Wirtschaft und Berufserziehung*, 62, H. 4, 24–29.
- Eberhard, V./Scholz, S./Ulrich, J. (2009): Image als Berufswahlkriterium – Bedeutung für Berufe mit Nachwuchsmangel. In: *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, H. 3, 9–13.
- Ebner, H. (1989): Über den Umgang mit Theorien in Zusammenhang mit der theoretischen Fundierung handlungsorientierten Lernens in der Didaktik der Wirtschaftslehre. In: Beck, K. et al. (Hrsg.): *Zur Kritik handlungsorientierter Ansätze in der Didaktik der Wirtschaftslehre*. 2. Aufl. Oldenburg, 115–164.
- Eckel, C. (2009): *International Trade and Retailing*. Cesifo Working Paper Nr. 2597.
- Eckelt, M./Schmidt, G. (2014): Wie wird man prekäre*r Lohnarbeiter*in? Verändertes Selbstverständnis Jugendlicher in beruflichen Bildungsangeboten. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 26, 1–25.
- Egger, J. W. (2008): Grundlagen der „Psychosomatik“ – Zur Anwendung des biopsychosozialen Krankheitsmodells in der Praxis. In: *Psychologische Medizin*, 19, H. 2, 12–22.
- Eichholz-Klein, S. (2016): Handelsmarken in Deutschland und der EU – eine 360 ° Betrachtung. Online: https://www.einzelhandel.de/images/publikationen/Handelsmarken_in_Deutschland_und_der_EU_-_eine_360_Betrachtung.pdf (5.2.2020).
- Eisenhardt, K. (1989): Building Theories from Case Study Research. In: *The Academy of Management Review*, 14, H. 4, 532–550.
- Ekman, P. (2004): *Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren*. München.
- Elias, N. (1987): *Die Gesellschaft der Individuen*. 2. Aufl. Frankfurt am Main.

- Elsholz, U. (Hrsg.) (2015): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld.
- Elster, F. (2007): Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung. Zur (berufs-)pädagogischen Sicht auf die Paradoxien subjektiver Arbeit. Theorie Bilden 11. Bielefeld.
- Engelhardt, M. (2010): Erving Goffman. Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. In: Jörissen, B./Zirfas, J. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden, 123–140.
- Engeström, Y. (1987): Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. Zugl.: Univ. Helsinki 1987.
- Engeström/Y. (1997): Learning by expanding – ten years after. Autobiographical note. Online: <http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf> (20.6.2019).
- Engeström, Y./Glaveanu, V. (2012): On Third Generation Activity Theory: Interview With Yrjö Engeström. In: Europe's Journal of Psychology, 8, H. 4, 515–518.
- Eraut, M. (1994): Developing professional knowledge and competence. London, Washington, D. C.
- Erikson, E. H. (1966): Identität und Lebenszyklus. 3 Aufsätze. Theorie 2. Frankfurt am Main.
- Ertl, H./Sloane, P. (2006): Curriculare Entwicklungsarbeiten zwischen Lernfeld und Funktionsfeld. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 19, 117–127.
- Euler, D. (Hrsg.) (2003): Handbuch der Lernortkooperation. Bielefeld.
- Euler, D./Gomez, J./Keller, M./Walzik, S. (2006): Sozialkompetenzen in Curricula der Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 19, 95–116.
- Euler, D./Hahn, A. (2007): Wirtschaftsdidaktik. 2. Aufl. UTB Pädagogik, Didaktik 2525. Bern.
- Euler, D./Pätzold, G. et al. (2009): Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm: Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA). Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2008/pdf/SKOLA_Abschlussbericht_des_Programmtraegers_D_A.pdf (5.2.2020).
- Euler, D./Reemtsma-Theis, M. (1999): Sozialkompetenzen? Über die Klärung einer didaktischen Zielkategorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95, H. 2, 168–198.
- Euler, D./Severing, E. (2014): Inklusion in der beruflichen Bildung – Daten, Fakten, offene Fragen. Gütersloh.
- Euler, M. (2010): Theoretische Grundlagen des „homo interagens“. In: Euler, M./Freese, J./Vollmar, B. H. (Hrsg.): Homo interagens: Soziale Interaktion – ein grundlagentheoretischer Diskurs in der Ökonomik. Marburg, 17–66.
- Eurofound (2016): Exploring the diversity of the NEEs. Online: https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1602en.pdf (5.2.2020).

- Euroguidance Denmark (2014): Guidance in Education – the educational guidance system in Denmark. Online: <https://www.uvm.dk/publikationer/engelsksprogede/2014-guidance-in-education--the-educational-guidance-system-in-denmark> (5.2.2020).
- Europäische Kommission (1996): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Luxemburg.
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Online: https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memmode.pdf (5.2.2020).
- Europäische Kommission (2007): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Gemeinsame Grundsätze für den Flexicurity-Ansatz herausarbeiten: Mehr und bessere Arbeitsplätze durch Flexibilität und Sicherheit. Online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0359&from=DE> (5.2.2020).
- Europäische Kommission (2008): Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_de.pdf (4.12.2019).
- Europäisches Parlament und Europäischer Rat (1995): Decision No 2493/95/EC of the European Parliament and of the Council of 23 October 1995 establishing 1996 as the 'European year of lifelong learning'.
- Europarat – Rat der Europäischen Union (2002): Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Online: https://www.bibb.de/dokumente_archiv/pdf/a1.3_int_eu_arbeitsprogramm.pdf (5.2.2020).
- European Commission (2001): Making a European area of lifelong learning a reality. Online: http://viaa.gov.lv/files/free/48/748/pol_10_com_en.pdf (4.12.2019).
- European Commission (2013): Commission adopts a European Retail Action Plan and consults on unfair trading practises. Online: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_13_78 (4.12.2019).
- European Commission (2018): Proposal for a Council recommendation on key competences for lifelong learning and commission staff working document accompanying the document "Proposal for a Council recommendation on key competences for lifelong learning". Online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018SC0014> (5.2.2020).
- European Council (2009): Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'). Online: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en (05.08.2020)
- European Council (2018): Council recommendation of 22nd of May 2018 on key competences for lifelong learning. Online: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (4.12.2019).

- European Council and Commission (2015): 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). New priorities for European cooperation in education and training. Online: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52015XG1215(02)) (5.2.2020).
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2015): European Lifelong Guidance Policies: Summative Report 2007–15. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2007–15. Online: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-summative-report-2007-2015/> (4.12.2019).
- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2015a): Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance. A reference framework for the EU and for the Commission. Online: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-life-long-guidance/> (4.12.2019).
- European Parliament and European Council (2006): Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning.
- European Parliament and European Council (2008): Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning.
- European Parliament and European Council (2017): Council recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning.
- European Union (2018): The fight against unemployment. Online: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2018/630274/EPRS_BRI\(2018\)630274_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2018/630274/EPRS_BRI(2018)630274_EN.pdf) (5.2.2020).
- Eurostat (2017): Hinderungsgründe für die Teilnahmen an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, 2011. Online: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Obstacles_to_participation_in_education_and_training,_2011_\(%25\)_YB17-de.png&oldid=359627](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Obstacles_to_participation_in_education_and_training,_2011_(%25)_YB17-de.png&oldid=359627) (5.2.2020).
- Eurostat (2018): Adult participation in learning by sex – Total. Online: https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=sdg_04_60&plugin=1 (5.2.2020).
- Eurostat (2019): Retail trade volume index overview. Online: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Retail_trade_volume_index_overview#Turnover_for_retail_and_wholesale_trade (5.2.2020).
- Eurostat (2019a): Statistics neither in employment nor in education or training. Online: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training (5.2.2020).
- Falk, S. (2005): Geschlechtsspezifische Ungleichheit im Erwerbsverlauf. Analysen für den deutschen Arbeitsmarkt. Wiesbaden.

- Faulstich, P. (2015): Arbeit, Erwerbstätigkeit und Beruf als Perspektiven in Weiterbildungsprogrammen. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 29, 1–16.
- Faulstich, P./Bracker, R. (2014): Perspektiven der lernenden Subjekte und eine angemessene empirische Lernforschung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 26, 1–19.
- Faulstich, P./Bracker, R. (2015): Lernen – Kontext und Biografie. Empirische Zugänge. Theorie Bilden Band 37. Bielefeld.
- Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler.
- Faulstich-Wieland, H./Scholand, B. et al. (2017): *Gendersensible Berufsorientierung – Informationen und Anregungen. Eine Handreichung für Lehrkräfte, Weiterbildungner/innen und Berufsberater/innen*. Working Paper Forschungsförderung.
- Faure, E. (1972): *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris.
- Faust, T. (2014): Whistleblowing – Verrat oder verantwortliches Handeln? In: Retzmann, G./Grammes, T. (Hrsg.): *Wirtschafts- und Unternehmensethik: 15 Unterrichtsbau- steine für die ökonomische und gesellschaftspolitische Bildung*. Schwalbach am Taunus, 95–114.
- Fickermann, D./Maritzen, N. (Hrsg.) (2014): *Grundlagen für eine daten- und theoriege- stützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)*. Münster.
- Findeisen, U. (2015): Lernen und Prüfen – Leistungslernen vom Schulanfang bis zur Be- werbung auf dem Arbeitsmarkt. In: *Auswege – Perspektiven für den Erziehungsall- tag*, 1–37. Online: https://www.magazin-auswege.de/data/2015/11/Findeisen_Ler nen_und_Pruefen.pdf (11.02.2021).
- Fischer, A./Zurstrassen, B. (Hrsg.) (2014): *Sozioökonomische Bildung*. Bonn.
- Fischer, M. et al. (2014): „My Way! Finde deinen Weg“ – ein didaktisches Konzept der schu- lischen Berufsorientierung als Beitrag zur Förderung berufsbiografischer Gestal- tungskompetenz. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 27, 1–26.
- Fischer, M./Büchter, K./Unger, T. (2015): *Beruf*. Editorial zur Ausgabe 29 der Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 29, 1–8.
- Fischer, M./Huber, K./Mann, E./Röben, P. (2014): *Informelles Lernen und dessen Aner- kennung aus der Lernendenperspektive – Ergebnisse eines Projekts zur Anerken- nung informell erworbener Kompetenzen in Baden-Württemberg*. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 14, 1–23.
- Fischer, M./Witzel, A. (2008): *Zum Zusammenhang von berufsbiografischer Gestaltung und beruflichem Arbeitsprozesswissen. Eine Analyse auf Basis archivierter Daten einer Längsschnittstudie*. In: Fischer, M./Spöttl, G. (Hrsg.): *Forschungsperspektiven in Facharbeit und Berufsbildung. Strategien und Methoden der Berufsbildungsfors- chung*. Frankfurt am Main, 24–47.
- Fisher, R./Ury, W./Patton, B. (2004): *Das Harvard-Konzept. Der Klassiker der Verhand- lungstechnik*. 22. Aufl. Frankfurt am Main.
- Flanagan, J. C. (2006): *The critical incident technique*. In: *Business and management re- search methodologies: inductive research methodologies*, 151–188.

- Fleischer, S./Grebe, C. (2014): Entwicklungsaufgaben und kritische Lebensereignisse. In: Tillmann, A./Fleischer, S./Hugger, K.-U. (Hrsg.): *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden, 153–162.
- Flick, U. (2009): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 7. Aufl. Reinbek bei Hamburg, 309–318.
- Fonagy, P. (1998): Die Bedeutung der Entwicklung metakognitiver Kontrolle der mentalen Repräsentanzen für die Betreuung und das Wachstum des Kindes. In: *Zeitschrift für Psychoanalyse*, 52, H. 4, 349–368.
- Fonagy, P. et al. (2016): Development and Validation of a Self-Report Measure of Mentalizing. The Reflective Functioning Questionnaire. In: *PloS one*, 11, H. 7, e0158678. Online: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0158678> (11.04.2021)
- Fox, E. J./Sethuraman, R. (2010): Retail Competition. In: Krafft, M./Mantrala, M. K. (Hrsg.): *Retailing in the 21st Century. Current and Future Trends*. 2. Aufl. Berlin, Heidelberg, 239–256.
- Fraas, C./Meier, S./Pentzold, C. (2012): *Online-Kommunikation. Grundlagen, Praxisfelder und Methoden. Sozialwissenschaften 10–2012*. München.
- Frank, R./Gilovich, T./Regan, D. (1993): Does Studying Economics Inhibit Cooperation? In: *The Journal of Economic Perspectives*, 7, H. 2, 159–171.
- Frank, F./Felfe, J. (2008): Commitment und Identifikation in Organisationen – ein empirischer Vergleich beider Konzepte. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 52, H. 3, 135–146.
- Franke, A. (1997): Zum Stand der konzeptionellen und empirischen Entwicklung des Salutogenesekonzepts. In: Antonovsky, A. (Hrsg.): *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen, 169–190.
- Freese, J./Marggraf, R. (2010): Identitätskapital als Erweiterung der Becker'schen Kapitaltheorie. In: Euler, M./Freese, J./Vollmar, B. H. (Hrsg.): *Homo interagens: Soziale Interaktion – ein grundlagentheoretischer Diskurs in der Ökonomik*. Marburg, 95–128.
- Freie und Hansestadt Hamburg (FHH) (2014): Verbindliche Inhalte der Berufs- und Studienorientierung in den Jahrgangsstufen 8, 9 und 10 in der Stadtteilschule. Online: <https://li.hamburg.de/contentblob/4405436/fa8e6f16bdfed5e26c30f352a31de93d/data/pdf-boso.pdf> (5.2.2020).
- French J. R. P. jr./Raven, B. (1959): The bases of social power. In: Cartwright, D. (Hrsg.): *Studies in social power*. Ann Arbor, 150–167.
- Frenzel, A./Götz, T./Pekrun, R. (2015): Emotionen. In: Wild, E./Möller, J. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. 2. Aufl. Berlin, 201–223.
- Freud, S. (1923): *Das Ich und das Es*. Leipzig, Wien, Zürich.
- Freudenberger, H. (1974): Staff burn-out. In: *Journal of Social Issues*, 30, H. 1, 159–165.
- Frey, C. B./Osborne, M. A. (2013): *The future of employment. How susceptible are jobs to computerisation?* Oxford.
- Frey, H.-P./Haußer, K. (Hrsg.) (1987): *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung*. Stuttgart.

- Frick, F./Wieland, C./Thies, L. (2014): Zukunft unsicher – Jugendarbeitslosigkeit im Europäischen Vergleich. Online: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Zukunft_unsicher.pdf (5.2.2020).
- Friedman, M. (2011): Kapitalismus und Freiheit. 8. Aufl. München.
- Friedrich, M. (2015): Moralische Erziehung oder Indoktrination durch ökonomische Bildung? Eine empirische Studie über Einflüsse ökonomischer Bildung auf die moralische Entwicklung von Lernenden. Univ., Diss. Bayreuth, 2015. Schriften zur Nationalökonomie 5. Bayreuth.
- Frommert, D. (2013): Erwerbsverläufe und Alterssicherung. Duisburg-Essen, Univ., Diss., 2013. Duisburg-Essen.
- Fuchs-Brüninghoff, E. (2010): Selbsterkenntnis als Wegmarke bei der Identitätsfindung. In: Sauer-Schiffer, U./Brüggemann, T. (Hrsg.): Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Münster, 113–130.
- Fuller, A./Unwin, L. (2003): Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. In: Journal of Education and Work, 16, H. 4, 407–426.
- Gagné, R. M. (1970): The conditions of learning. 2. Aufl. New York.
- Gagné, M./Deci, E. (2005): Self-determination theory and work motivation. In: Journal of Organizational Behavior, 26, H. 4, 331–362.
- Galinsky, D./Fast, I. (1966): Vocational Choice as a focus of the identity search. In: Journal of Counseling Psychology, 13, H. 1, 89–92.
- Gammoh, B./Mallin, M./Pullins, E. (2014): Antecedents and consequences of salesperson identification with the brand and company. In: Journal of Personal Selling & Sales Management, 34, H. 1, 3–18.
- Gartmeier, M. (2010): Fehlerfreundlichkeit im Arbeitskontext. Positive Einstellungen gegenüber Fehlern und negatives Wissen als Ressourcen professionellen Handelns. Regensburg, Univ., Diss., 2010.
- Gebhardt, A./Schönenberger, S./Brühwiler, C./Salzmann, P. (2016): Relevanz, Nutzungshäufigkeit und eingeschätzte Nützlichkeit unterschiedlicher Unterstützungsangebote aus Sicht von Jugendlichen während des Berufsorientierungsprozesses. In: Wirtschaft & Erziehung, Jg. 68, Ausgabe 1, 10–21.
- Gebhardt, A./Martinez Zaugg, Y./Metzger, C. (2014): Motivationale, emotionale und selbstwirksamkeitsbezogene Dispositionen von Auszubildenden und deren Wahrnehmung der Lernumgebung und Lernbegleitung im betrieblichen Teil der beruflichen Grundbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 26, 1–26.
- Geissler, R. (2006): Bildungschancen und soziale Herkunft. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, H. 4, 34–49.
- Gentzel, P. (2017): Zur Praxis sozialer Interaktion. Anmerkungen zur materiellen und kulturellen Dimension von Kommunikation und Medien. In: Hoffmann, D./Krotz, F./Reißmann, W. (Hrsg.): Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken. Wiesbaden, 247–266.

- Georg, W./Sattel, U. (2006): Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden, 125–152.
- Gerholz, K. H./Sloane, P. (2010): Ethische Kompetenz. Eine Betrachtung vor dem Hintergrund der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulbildung. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, H. 54, 99–121.
- Gericke, E. (2015): Vom Beruf zur Quasi-Profession? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 29, 1–20.
- Gerpott, T./Paukert, M. (2011): Der Zusammenhang zwischen Mitarbeiter- und Kundenzufriedenheit: eine Metaanalyse. In: Zeitschrift für Personalforschung, 25, H. 1, 28–54.
- Geulen, D. (2005): Subjektorientierte Sozialisierungstheorie. Sozialisierung als Epigenese des Subjekts in Interaktion mit der gesellschaftlichen Umwelt. Weinheim.
- GEVA-Institut (Hrsg.) (2009): Eignungstest Berufswahl: Informationen zu Online-Schul-testungen. Online: http://2016.hems.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/ebw_schulen_Testleiteranleitung_EBW_A_Online_Schulen_2011.pdf (5.2.2020).
- GfK Geomarketing GmbH (2017): European Retail in 2017. Online: https://www.eurocommerce.eu/media/141240/GfK%20-%20European_Retail_Study_2017.pdf (5.2.2020).
- Giddens, A. (1991): Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age. Cambridge.
- Giddens, A. (2017, Erstausgabe 1984): The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration. Malden MA USA.
- Giesecke, J./Heisig, J. P. (2010): Destabilisierung und Destandardisierung – aber für wen? Die Entwicklung der westdeutschen Arbeitsplatzmobilität seit 1984. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62, 403–435.
- Gille, M. (2006): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. Schriften des Deutschen Jugendinstituts Jugendsurvey 3. Wiesbaden.
- Gille, M./Sarpei-Biermann, S. (2011): Handlungs- und Zukunftsorientierungen Jugendlicher und junger Erwachsener. In: Krekel, E. M./Lex, T. (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld, 31–48.
- Gillen, J. (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Zugl.: Hamburg, Helmut-Schmidt-Univ., Diss., 2006. Dissertationen/Habilitationen. Bielefeld.
- Gini, A. (1998): Work, Identity and Self: How we are formed by the work we do. In: Journal of Business Ethics, H. 17, 707–714.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (2010): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. 3. Aufl. Programmbereich Gesundheit. Bern.
- Gläser-Zikuda, M./Hascher, T. (Hrsg.) (2007): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn.
- Göbel, J./Grabka, M./Schröder C. (2015): Einkommensungleichheit in Deutschland bleibt weiterhin hoch – junge Alleinlebende und Berufseinsteiger sind zunehmend von Armut bedroht. Online: <http://www.diw.de/sixcms/detail.php/508485> (5.2.2020).

- Goffman, E. (1959): *The presentation of self in everyday life*. New York.
- Goffman, E. (1961/1973): *Interaktion. Spaß am Spiel, Rollendistanz*. München.
- Goffman, E. (1963/1986): *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. New York.
- Goffman, E. (1972): *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt am Main.
- Goffman, E. (1977): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt am Main.
- Goleman, D. (1997/2011): *Emotionale Intelligenz*. München.
- Gomez, A. et al. (2017): *The devoted actor's will to fight and the spiritual dimension of human conflict*. In: *Nature Human Behaviour*, 1, September 2017, 673–679.
- Gottesmann, F. (2016): *Studentische Positionen zur ökonomischen Bildung – eine qualitative Analyse von Abschlussklausuren eines einschlägigen Moduls im Handelslehrstudium (unveröffentlichte Bachelorarbeit)*.
- Gottfredson, L. (1981): *Circumscription and compromise, A development theory of occupational aspiration*. In: *Journal of Counseling Psychology*, 28, H. 6, 545–579.
- Gottfredson, L. (2004): *Using Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling*. Online: <http://www1.udel.edu/educ/gottfredson/reprints/2004theory.pdf> (5.2.2020).
- Graupe, S. (2012): *Die Macht ökonomischer Bildung. Das ökonomische Menschenbild und sein Einfluss auf das Demokratieverständnis*. In: Frost, U./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Demokratie setzt aus. Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform ; Tagung „Verschwinden in der Sichtbarkeit – Demokratie setzt aus“*. Paderborn, 85–112.
- Graupe, S. (2013): *Ökonomische Bildung. Die geistige Monokultur der Wirtschaftswissenschaft und ihre Alternativen*. In: *Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte*, H. 2, 139–165.
- Greb, U. (2003): *Identitätskritik und Lehrerbildung. Ein hochschuldidaktisches Konzept für die Fachdidaktik Pflege*. Zugl.: Osnabrück, Univ., Diss., 2002. Mabuse-Verlag Wissenschaft 67. Frankfurt am Main.
- Greb, U. (2009a): *Der Bildungsbegriff in einführenden Schriften zur Didaktik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 16, 1–25.
- Greiner, W. D. (2008): *Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit – zwei konkurrierende Modelle der Erwerbsqualifizierung?* In: *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, H. 4, 9–12.
- Grewal, D./Krishnan, R./Levy, M./Munger, J. (2010): *Retail Success and Key Drivers*. In: Krafft, M./Mantrala, M. K. (Hrsg.): *Retailing in the 21st Century. Current and Future Trends*. 2. Aufl. Berlin, Heidelberg, 15–30.
- Grizzle, J. et al. (2009): *Employee customer orientation in context: How the environment moderates the influence of customer orientation on performance outcomes*. In: *Journal of Applied Psychology*, 94, H. 5, 1227–1242.
- Groeben, N. (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen.

- Groskurth, P. (Hrsg.) (1979): Arbeit und Persönlichkeit. Berufliche Sozialisation in der arbeitsteiligen Gesellschaft; Ergebnisse der Arbeitswissenschaft für Bildung, psychosoziale und gewerkschaftliche Praxis. Reinbek b. Hamburg.
- Gross, J. (1998): Antecedent and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression and physiology. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, H. 1, 224–237.
- Gross, W. (2005): Mobbing – Psychoterror am Arbeitsplatz. In: Gross, W. (Hrsg.): *Karriere(n) 2010. Chancen, seelische Kosten und Risiken des beruflichen Aufstiegs im neuen Jahrtausend*. Bonn, 77–92.
- Gross, W. (2005a): Opfer des eigenen Erfolgs? Seelische und körperliche Kosten der Karriere. In: Gross, W. (Hrsg.): *Karriere(n) 2010. Chancen, seelische Kosten und Risiken des beruflichen Aufstiegs im neuen Jahrtausend*. Bonn, 93–112.
- Gross, P. P./Stephan, M. (2011): Coaching – Der Boom und seine Nebenwirkungen. Ergebnisse der Marburger Coaching Studie. In: *Zeitschrift Führung + Organisation*, 80, H. 4, 221–228.
- Grote, G./Raeder, S. (2003): Berufliche Identität in Wechselwirkung mit den Anforderungen von Arbeitsflexibilisierung und kontinuierlicher Bildung im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms NFP43 „Bildung und Beschäftigung“, Schlussbericht zum Projekt 4043–59298.
- Groth, M./Hennig-Thurau, T./Walsh, G. (2009): Customer reactions to emotional labour: the roles of employee acting strategies and customer detection accuracy. In: *Academy of Management Journal*, 52, H. 5, 958–974.
- Gruschka, A. (1985): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NW. Wetzlar.
- Gruschka, A. (2009): Was, wenn nicht Bildung im Medium der Wissenschaft für den Beruf? Hoffnungslose, aber notwendige Hinweise zur fortlaufenden Reform unserer Universitäten. In: *Pädagogische Korrespondenz*, H. 40, 25–43.
- Guldner, J. (2010): Wie eine Jeansfirma ihre Kunden anschwandelt. In: *Welt online*. Online: <https://www.welt.de/wirtschaft/article9705501/Wie-eine-Jeansfirma-ihre-Kunden-anschwandelt.html> (13.04.2020)
- Güth, W./Schmittberger, R./Schwarze, B. (1982): An experimental analysis of ultimatum bargaining. In: *Journal of Economic Behavior & Organization*, 3, H. 4, 367–388.
- Guttmann, P. (2012): Stressmodell von Richard Lazarus. Online: https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Stressmodell_von_Richard_Lazarus.png (13.04.2020).
- Haasler, B. (2007): Apprentices' Experiences of Occupational and Organisational Commitment: An Empirical Investigation in a German Automobile Company. In: Brown, A./Kirpal, S./Rauner, F. (Hrsg.): *Identities at Work*. Dordrecht, Berlin, Heidelberg, 261–284.
- Habermas, J. (1971): Erkenntnis und Interesse. 22. Aufl. Theorie 2. Frankfurt am Main.
- Habermas, J. (1981): Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Theorie des kommunikativen Handelns Bd. 1. Frankfurt am Main.

- Habermas, J. (1981a): Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Theorie des kommunikativen Handelns Bd. 2. Frankfurt am Main.
- Hacker, W. (1983): Tätigkeits-Bewertungssystem (TBS). Merkmale. Berlin.
- Hacker, W. (1986): Arbeitspsychologie. Psych. Regulation von Arbeitstätigkeiten. Berlin.
- Hacker, W. (1995): Arbeitstätigkeitsanalyse. Analyse und Bewertung psychischer Arbeitsanforderungen. Heidelberg.
- Hacker, W. (2009): Arbeitsgegenstand Mensch: Psychologie dialogisch-interaktiver Erwerbsarbeit. Ein Lehrbuch. Lengerich.
- Häcker, T. (2007): Portfolio – ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In: Gläser-Zikuda, M./Hascher, T. (Hrsg.): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn, 63–85.
- Hackman, J. R./Oldham, G. R. (1975): Development of the Job Diagnostic Survey. In: Journal of Applied Psychology, 60, H. 2, 159–170.
- Hall, A. (2015): Berufswechsel nach der Ausbildung: 18-24-Jährige mit dualer Ausbildung im Erwerbsleben. In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, 4–5.
- Hall, A./Jansen, R./Ulrich, J. G. (2004): Berufliche Diskontinuitäten bei Erwerbstätigen. Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebungen. In: Behringer, F. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Baltmannsweiler, 94–105.
- Hamilton, G./Petrovic, M. (2011): Introduction. In: Hamilton, G./Petrovic, M./Senauer, B. (Hrsg.): The market makers. How retailers are reshaping the global economy. Oxford, 1–30.
- Hamilton, G./Kao, C. (2011): The Asian Miracle and the Rise of Demand-Responsive Economies. In: Hamilton, G./Petrovic, M./Senauer, B. (Hrsg.): The market makers. How retailers are reshaping the global economy. Oxford, 181–210.
- Handelsverband Deutschland (HDE) (2016): Der Handel als Arbeitgeber. Online: http://www.einzelhandel.de/images/publikationen/Branchenreport_Arbeitgeber_2016.pdf (5.2.2020).
- Handelsverband Deutschland e. V. (HDE) (2017): Zahlenspiegel 2017. Berlin.
- Handelsverband Deutschland e. V. (HDE) (2018): Der deutsche Einzelhandel. August 2018. Online: <https://einzelhandel.de/images/presse/Graphiken/DerEinzelhandel.pdf> (5.2.2020).
- Handelsverband Deutschland (HDE) (2019): Handel digital Online-Monitor 2019. Online: https://einzelhandel.de/index.php?option=com_attachments&task=download&id=10168 (5.2.2020).
- Handelsverband Deutschland (HDE)/Institut für Handelsforschung (IFH) (2018): Handelsreport Lebensmittel 2018. Fakten zum Lebensmitteleinzelhandel. Online: https://einzelhandel.de/index.php?option=com_attachments&task=download&id=9751 (5.2.2020).

- Hanssen-Pannhausen, H. (2003): Arbeitsbedingte Gesundheitsgefahren und Methoden der Belastungsermittlung – von KOPAG zu IGA-Check. In: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.): Psychische Belastung in der Dienstleistungsbranche – am Beispiel Einzelhandel. Dortmund/Berlin/Dresden, 66–76.
- Hardeland, H. (2015): Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen: ein Buch zur (Weiter-)Entwicklung der theoretischen und praktischen (Lern-)Coachingkompetenz. 4. Aufl. Baltmannsweiler.
- Härtling, E. (1972): Weiterbildung. Eine Synopse aus 15 im Auftrag des Europarats erarbeiteten Studien. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 5, H. 4, 329–372.
- Hartkopf, E. (2013): Berufswahlreife und Berufswahlkompetenz – zwei Schlüsselbegriffe der Berufswahlforschung und der Berufsorientierungspraxis aus psychologischer und pädagogischer Perspektive. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, 42–57.
- Haslam, S. A., Reicher, S. D., & Van Bavel, J. J. (2019). Rethinking the nature of cruelty: The role of identity leadership in the Stanford Prison Experiment. *American Psychologist*, 74(7), 809–822.
- Hasselhorn, H. M./Freude, G. (2007): Der Work Ability Index. Ein Leitfaden. Online: https://www.baua.de/DE/Angebote/Publikationen/Schriftenreihe/Sonderschriften/S87.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (5.2.2020).
- Hattie, J. (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London.
- Hauser, F./Schubert, A./Aicher, M. (2008): Unternehmenskultur, Arbeitsqualität und Mitarbeiterengagement in den Unternehmen in Deutschland. Abschlussbericht Forschungsprojekt 18/05. Online: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/forschungsbericht-f371.pdf;jsessionid=8E5349F4B708640B54D685A49F229114?__blob=publicationFile&v=2 (18.01.2021).
- Hausser, K. (1995): Identitätspsychologie. Berlin, Heidelberg.
- Hausser, K. (1997): Identitätsentwicklung – vom Phasenuniversalismus zur Erfahrungsverarbeitung. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main, 120–134.
- Havighurst, R. J. (1974): Developmental tasks and education. 3. Aufl. New York.
- Hays Recruiting experts worldwide (2017): HR-Report 2017. Schwerpunkt Kompetenzen für eine digitale Welt. Online: <https://www.hays.de/documents/10192/118775/Hays-Studie-HR-Report-2017.pdf/3df94932-63ca-4706-830b-583c107c098e> (5.2.2020).
- Hedtke, R. (2011): Konzepte ökonomischer Bildung. Kleine Reihe Politische Bildung Didaktik und Methodik. Schwalbach am Taunus.
- Hedtke, R. et al. (2010): Für eine bessere ökonomische Bildung! Kurzexpertise zum Gutachten „Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen, Bildungsstandards und Standards für die Lehrerbildung im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft“ vom November 2010. Online: <https://nibis.de/uploads/2medfach/files/Expertise-Fuer-eine-bessere-oekonomische-Bildung.pdf> (5.2.2020).

- Heid, H. (1999): Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45, H. 2, 231–244.
- Heidegger, M. (1957): Identität und Differenz. Pfullingen.
- Heidemann, W. (2012): Zukünftiger Qualifikations- und Fachkräftebedarf. Handlungsfelder und Handlungsmöglichkeiten. Hrsg.: Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.
- Heiermann (Thole), C. (2012): Implementation und Evaluation kompetenzorientierten Lernfeldunterrichts im Ausbildungsberuf Einzelhandelskaufmann/-frau an der Beruflichen Schule an der Alster (H11) (nicht veröffentlicht).
- Heiermann (Thole), C. (2014): Das didaktische Potenzial von Arbeitsplatzanalysen als Instrument zur Reflexion betriebspraktischer Erfahrungen in der Ausbildungsvorbereitung – theoretische Überlegungen und empirische Befunde. Online: <https://vocationalityhome.files.wordpress.com/2016/02/b7c11-forschungsbericht2.pdf> (18.1.2021).
- Heinemann, L./Heinemann, T. (2013): Die Etablierung einer Krankheit? Wie Burnout in den modernen Lebenswissenschaften untersucht wird. In: Neckel, S./Wagner, G. (Hrsg.): Leistung und Erschöpfung: Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft. Berlin, 129–147.
- Heinemann, L./Maurer, A./Rauner, F. (2009): Engagement und Ausbildungsorganisation – Einstellungen Bremerhavener Auszubildender zu ihrem Beruf und ihrer Ausbildung. Eine Studie im Auftrag der Industrie und Handelskammer Bremerhaven. Online: http://www.ibb.uni-bremen.de/fileadmin/user/A_B_Forschungsberichte/IE_Studie_Bhv_240609.pdf (5.2.2020).
- Heinemann, L./Rauner, F. (2008): Identität und Engagement: Konstruktion eines Instruments zur Beschreibung der Entwicklung beruflichen Engagements und beruflicher Identität. Online: http://www.ibb.uni-bremen.de/fileadmin/user/A_B_Forschungsberichte/a_b_Nr_1_2008_FINALpdf.pdf (5.2.2020).
- Heinz, W. et al. (1985): „Hauptsache eine Lehrstelle“. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts. Weinheim.
- Heinz, W. R. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Grundlagentexte Soziologie. Weinheim, München.
- Heinze, R./Ollmann, R. (2006): Employability in diskontinuierlichen Erwerbsbiografien – Implikationen für die Arbeits- und Wirtschaftspolitik. In: Neuendorff, H./Ott, B. (Hrsg.): Neue Erwerbsbiografien. Hohengehren, 198–209.
- Heinzer, S./Reichenbach, R. (2013): Die Entwicklung der beruflichen Identität. Schlussbericht. Universität Zürich. Online: https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-272b-1a72-0000-00002d44d5b6/Schlussbericht_zum_BBT-Projekt_Berufliche_Identitaet.pdf (13.04.2021).
- Helmke, A. (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? In: Pädagogik, H. 2, 42–45.
- Helsper, W. (1991): Das imaginäre Selbst der Adoleszenz: Der Jugendliche zwischen Subjektentfaltung und dem Ende des Selbst. In: Helsper, W. (Hrsg.): Jugend zwischen Moderne und Postmoderne. Opladen, 73–74.

- Hendrich, W. (2005): Erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz als Perspektive für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. In: Niemeier, B. (Hrsg.): Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven. Wiesbaden, 19–40.
- Henry, P. C. (2005): Life stress, explanatory style, hopelessness, and occupational stress. In: *International Journal of Stress Management*, 12, H. 3, 241–256.
- Hentig, H. v. (2003): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. 5. Aufl. Beltz-Taschenbuch Essay 119. Weinheim.
- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Univ., Habil.-Schr. Hamburg, 2005. Studien zur Bildungsgangforschung 8. Wiesbaden.
- Herrmann, U. (2016): Geschichte und theoretische Grundlagen des Freihandels. Online: <http://www.bpb.de/politik/wirtschaft/freihandel/233690/geschichte-und-theoretische-grundlagen-des-internationalen-freihandels> (5.2.2020).
- Herzog, W./Makarova, E. (2013): Berufsorientierung als Copingprozess. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, 73–83.
- Heskett, J. et al. (1994): Putting the Service-Profit-Chain to work. In: *Harvard Business Review*, H. 2, 164–170.
- Heufers, P. (2015): Biographien gestalten durch lebenslange Lernprozesse. Rekonstruktionen berufsbiographischer Orientierungsmuster. Zugl.: Dortmund, Techn. Univ., Diss., 2014. Wiesbaden.
- Hirschi, A. (2013): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, 27–41.
- Hochschild, A. R. (1983): *The managed heart. Commercialization of human feeling*. Berkeley.
- Hoehne, J./Schulze Buschoff, K. (2015): Die Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migrantinnen in Deutschland. Ein Überblick nach Herkunftsländern und Generationen. Online: https://www.boeckler.de/wsimit_2015_05_hoehne.pdf (7.2.2020).
- Höfer, R. (2000): Jugend, Gesundheit und Identität. Studien zum Kohärenzgefühl. *Forschung Soziologie* 86. Wiesbaden.
- Hoff, E. H./Lappe, L./Lempert, W. (1982): Sozialisationstheoretische Überlegungen zur Analyse von Arbeit, Betrieb und Beruf. In: *Soziale Welt*, 33, 508–531.
- Hoffmann, D. (2011): Identitätsmanagement in digitalen Kommunikationsräumen. In: Heitmeyer, W./Mansel, J./Olk, T. (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen. Weinheim, Basel, 97–114.
- Hoffmann, D. (1997): „Identität“ als Ideologie. Zur Kritik des Begriffs und seiner pädagogischen Bedeutungen. In: Hoffmann, D./Bleiber, H. (Hrsg.): Auf der Suche nach Identität. Pädagogische und politische Erörterungen eines gegenwärtigen Problems. Weinheim, 29–50.
- Hohner, H.-U. (2006): Laufbahnberatung. Wege zur erfolgreichen Berufs- und Lebensgestaltung. *Praxis der Arbeits- und Organisationspsychologie*. Bern.

- Holland, J. L. (1985): Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments. 2. Aufl. Englewood Cliffs/N.J.
- Holtgrewe, U. (2003): Anerkennung und Arbeit in der Dienst-Leistungs-Gesellschaft Eine identitätstheoretische Perspektive. In: Moldaschl, M./Voß, G. G. (Hrsg.): Subjektivierung von Arbeit. München, 211–234.
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausgabe. Frankfurt am Main.
- Hölzle, C. (2011): Gegenstand und Funktion von Biografiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit – Bedeutung von Ressourcen und Kreativität für die Bewältigung biografischer Herausforderungen. In: Hölzle, C./Jansen, I. (Hrsg.): Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden. 2. Aufl. Wiesbaden, 31–54/71–86.
- Hölzle, C./Jansen, I. (Hrsg.) (2011): Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Homann, K./Blome-Drees, F. (1992): Wirtschafts- und Unternehmensethik. Göttingen.
- Homann, K./Lütge, C. (2004): Einführung in die Wirtschaftsethik. Einführungen – Philosophie 3. Münster.
- Homann, K./Suchanek, A. (2005): Ökonomik. Eine Einführung. 2. Aufl. Neue ökonomische Grundrisse. Tübingen.
- Homburg, C./Wieseke, J./Hoyer, W. (2009): Social identity and the service-profit-chain. In: Journal of Marketing, 73, 38–54.
- Homburg, C./Wieseke, J./Bornemann, T. (2009): Implementing the marketing concept at the employee-customer interface: The role of customer need knowledge. In: Journal of Marketing, 73, 64–81.
- Homfeld, A./Jahn, A. L./Conzelmann, F. (2013): Junge Menschen berichten: Beruf und Qualifikationen mit Unterstützung lernen. In: Berufliche Bildung Hamburg, 23, H. 3, 16–17.
- Honneth, A. (2002): Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung. In: Honneth, A. (Hrsg.): Befreiung aus der Mündigkeit: Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt am Main u. a., 141–158.
- Honneth, A. (2014): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 8. Aufl. Frankfurt am Main.
- Hoskins, B./Cartwright, F./Schoof, U. (2011): Wo steht Deutschland beim lebenslangen Lernen? Elli-Index Europa 2010. Online: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/Graue_Publikationen/GP_Wo_steht_Deutschland_beim_lebenslangen_Lernen.pdf (7.2.2020).
- Humboldt, W. v. (1792/1960): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Humboldt, W. v. (Hrsg.): Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt, 234–240.
- Hummel, T. (2010): Innovationen in der Arbeitswelt und Auswirkungen auf die Work-Life-Balance. In: Wagner, D./Herlt, S. (Hrsg.): Perspektiven des Personalmanagements 2015. Wiesbaden, 177–190.
- Hurrelmann, K. (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. 9. Aufl. Beltz grüne Reihe. Weinheim.

- Hurrelmann, K. (2007): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 9. Aufl. Grundlagentexte Soziologie. Weinheim.
- Hüther, M. (Hrsg.) (2006): Klassiker der Ökonomie. Von Adam Smith bis Amartya Sen. Bonn.
- IG Metall Vorstand (2014): Erweiterte moderne Beruflichkeit – Ein gemeinsames Leitbild für die betrieblich-duale und die hochschulische Berufsbildung – Diskussionspapier. Online: https://www.boeckler.de/pdf/v_2015_01_22_erweiterte_moderne_beruflichkeit.pdf (7.2.2020).
- Ilmarinen, J./Tempel, J./Giesert, M. (Hrsg.) (2002): Arbeitsfähigkeit 2010. Was können wir tun, damit Sie gesund bleiben? Hamburg.
- Imdorf, C. (2011): Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit produzieren: der Ausschluss von Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion. In: Krüger, H.-H. et al. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 2. Aufl. Wiesbaden, 277–300.
- Jachens, T. H. (2010): Professionelles Verkaufen: Kundenerwartungen erkennen – Verkaufsgespräche positiv gestalten – Abschlüsse erreichen – richtig kommunizieren. 3. Aufl. New business line. Heidelberg, München.
- Jackson, S./Schuler, R. (1985): A Meta-Analysis and conceptual critique of research on role ambiguity and role conflicts in work settings. In: Organizational Behavior and Human Decision Processes, 36, 16–78.
- Jansen, I. (2011): Biografie im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung und im Handlungsfeld pädagogischer Biografiearbeit. In: Hölzle, C./Jansen, I. (Hrsg.): Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden. 2. Aufl. Wiesbaden, 17–30.
- Jörissen, B. (2010): George Herbert Mead: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Perspektive des Sozialbehaviorismus. In: Jörissen, B./Zirfas, J. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden, 87–108.
- Jung, E. (2011): Bildungsziel Übergangsbewältigung: Begriff, kompetenztheoretische Einbettung, Vermittlung in der beruflichen Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 5 Hochschultage Berufliche Bildung 2011, 1–16.
- Jung, E./Oesterle, A. (2010): Beruflich-orientierte Selbstkonzepte und Kompetenzerwerb am Übergang Bildungs-/Ausbildungssystem. In: Sauer-Schiffer, U./Brüggemann, T. (Hrsg.): Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Münster, 177–198.
- Junge, M. (2010): Die Persönlichkeitstheorie von Talcott Parsons. In: Jörissen, B./Zirfas, J. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden, 109–121.
- Kaak, S./Kracke, B./Driesel-Lange, K./Hany, E. (2013): Diagnostik und Förderung der Berufswahlkompetenz Jugendlicher. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung, 1–13.
- Kahneman, D./Tversky, A. (1979): Prospect theory. An analysis of decision under risk. In: Econometrica, 47, H. 2, 263–291.

- Kaiser, F. (2012): Was kennzeichnet Kaufleute? – Ihr Denken und Handeln aus historischer, soziologischer und ordnungspolitischer Perspektive. In: Faßhauer, U. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen – aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung. Opladen, 165–177.
- Kaiser, F. (2017): Sinn und Charakteristik kaufmännischer Tätigkeit und die Widersprüche der Bildung von kaufmännischen Angestellten in einer Demokratie. Analysen und Implikationen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial Nr. 14, 1–19.
- Kaiser, F. (2018): Theme Centered Interaction in Critical Vocational Teacher Education: An introduction into an ethical founded method and model to strengthen self-reflexive autonomy and socially responsible action. In: International Journal for Research in Vocational Education and Training, 5, H. 3, 191–207.
- Kalisch, C./Puchert, L. (2017): Lebensplanung und Berufsperspektiven „4.0“: Herausforderungen und Konsequenzen für die Berufs- und Studienorientierung. (Aus)bildungskongress der Bundeswehr 2017. Hamburg. Vortrag. Powerpoint S. 16 (nicht veröffentlicht).
- Kallen, D. (1996): Lebenslanges Lernen in der Retrospektive. In: Cedefop. Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 8/9, 17–24.
- Kalyanam, K./Lal, R./Wolfram, G. (2010): Future Store Technologies and Their Impact on Grocery Retailing. In: Krafft, M./Mantrala, M. K. (Hrsg.): Retailing in the 21st Century. Current and Future Trends. 2. Aufl. Berlin, Heidelberg, 141–158.
- Kanning, U. P. (2009): Inventar sozialer Kompetenzen. ISK; Manual. Göttingen.
- Kant, I. (1781): Kritik der reinen Vernunft. 1. Aufl., Online: <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/aa04/421.html> (24.04.2021).
- Kant, I. (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatsschrift, H. 4, 481–494.
- Kant, I. (1803): Über Pädagogik. Königsberg.
- Kapeller, J. (2008): Das Menschenbild moderner Ökonomie. Zugl.: Linz, Univ., Diplomarb., 2006. Schriften der Johannes-Kepler-Universität Linz Reihe B, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften 119. Linz.
- Karasek, R. (1979): Job demands, job decision latitude and mental strain: implications for job redesign. In: Administrative science quarterly, H. 24, 285–308.
- Kaufmann, E. (2016): It's NOT the economy, stupid: Brexit as a story of personal values. Online: <http://blogs.lse.ac.uk/politicsandpolicy/personal-values-brexit-vote/> (3.12.2019).
- Kehl, V./Kunzendorf, M. (2006): Potenziale diskontinuierlicher Erwerbsbiographien in Bezug auf organisationale Innovationskompetenz. In: Neuendorff, H./Ott, B. (Hrsg.): Neue Erwerbsbiografien. Hohengehren, 81–100.
- Kell, A. (2015): Arbeit und Beruf aus Sicht ökologischer Berufsbildungswissenschaft. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 29, 1–28.
- Keller, B./Seifert, H. (2008): Flexicurity: Ein europäisches Konzept und seine nationale Umsetzung. Online: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/05317.pdf> (7.2.2020).

- Kerschensteiner, G. (1931): Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. 10. Aufl. Erfurt.
- Kettner, A. (2012): Fachkräftemangel – Fakt oder Fiktion? Empirische Analysen zum betrieblichen Fachkräftebedarf in Deutschland. Zugl.: Berlin, Univ., Diss, 2012. IAB-Bibliothek 337. Nürnberg.
- Keupp, H. (2014): Eigenarbeit gefordert. Identitätsarbeit in spätmodernen Gesellschaften. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden, 167–188.
- Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.) (1997): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main.
- Keupp et al. (2013): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 5. Aufl. Rowohlt's Enzyklopädie 55634. Reinbek bei Hamburg.
- Keynes, J. M. (1989): The general theory of employment interest and money. Erstausgabe London 1936. Klassiker der Nationalökonomie. Düsseldorf.
- Kielholz, A. (2008): Online-Kommunikation. Heidelberg.
- Kipnis, D. (1972): Does power corrupt? In: Journal of Personality and Social Psychology, H. 24, 33–41.
- Kirpal, S./Brown, A. (2007): The Much Vaunted "Flexible Employee" – What does it take? In: Brown, A./Kirpal, S./Rauner, F. (Hrsg.): Identities at Work. Dordrecht, Berlin, Heidelberg, 211–240.
- Kirpal, S./Brown, A./Dif, M. (2007): The Individualisation of Identification with Work in a European Perspective. In: Brown, A./Kirpal, S./Rauner, F. (Hrsg.): Identities at Work. Dordrecht, Berlin, Heidelberg, 285–314.
- Klafki, W. (1980/2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Weinheim.
- Klammer, U./Motz, M. (Hrsg.) (2011a): Neue Wege – gleiche Chancen. Kurzfassung des Sachverständigengutachtens zum Ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Wiesbaden.
- Klatt, R./Nölle, K. (2006): Können Jobnomaden mehr? In: Neuendorff, H./Ott, B. (Hrsg.): Neue Erwerbsbiografien. Hohengehren, 134–161.
- Kleemann, F./Matuschek, I./Voss, G. (1999): Zur Subjektivierung von Arbeit. Online: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/11666/ssoar-1999-kleemann_et_al-zur_subjektivierung_von_arbeit.pdf?sequence=1 (7.2.2020).
- Klement, C./Schaeper, H./Witzel, A. (2004): Der Erstberuf als Nadelöhr – Zur Bedeutung beruflicher Kontextbedingungen für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. In: Behringer, F. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Baltmannsweiler, 145–168.
- Klika, D. (2000): Identität – ein überholtes Konzept? Kritische Anmerkungen zu aktuellen Diskursen außerhalb und innerhalb der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 2, 285–304.
- Knaths, M. (2014): Spiele mit der Macht. Wie Frauen sich durchsetzen. 11. Aufl. München.

- Knieps, F./Pfaff, H. (2016): Gesundheit und Arbeit – Zahlen, Daten, Fakten. Online: https://www.bkk-dachverband.de/fileadmin/publikationen/gesundheitsreport_2016/BKK_Gesundheitsreport_2016.pdf (7.2.2020).
- Knoop, K./Schwab, M. (1999): Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten. 4. Aufl. UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher Pädagogik 1100. Wiebelsheim.
- Kobasa, S./Maddi, S./Kahn, S. (1982): Hardiness and Health: A Prospective Study. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, H. 1, 168–177.
- Koch, M./Clement, U. (2014): Projektkrisen oder ob sich spanische Geschichte in deutscher Ausbildung fortsetzen kann. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 26, 1–23.
- Koch, M./Steuber, A./Meyer, R./Struck, P. (2017): „Inklusive Beruflichkeit“. Zeitgenössische Anforderungen an eine lebensweltorientierte Berufliche Förderpädagogik. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial 15, 1–28.
- Köcher, R./Sommer, M./Hurrelmann, K. (2015): Entschlossen unentschlossen. Azubis im Land der (zu vielen) Möglichkeiten. Eine Repräsentativbefragung junger Menschen im Alter von 15 bis unter 25 Jahren. Online: https://karriere.mcdonalds.de/docroot/jobboerse-mcd-career-blossom/assets/documents/McD_Ausbildungsstuecke_2015.pdf (5.5.2019).
- Kohlberg, L. (Hrsg.) (1995): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main.
- Köhler, C./Barteczko, S./Schröder, S./Bohler, K. F. (2014): Der Arbeitskraftunternehmer ist tot – es lebe der Arbeitskraftunternehmer. Anmerkungen zur Frage der Selbstvermarktung abhängig Beschäftigter. In: *Arbeits- und Industriesoziologische Studien*, H. 1, 109–125.
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ.
- Konietzka, D. (2004): Diskontinuitäten zwischen Ausbildung und Berufseinstieg. Zum Wandel des Übergangs an der „zweiten“ Schwelle seit den 1970er Jahren. In: Behringer, F. (Hrsg.): *Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens*. Baltmannsweiler, 106–119.
- König, J./Wagner, C./Valtin, R. (2014): Identitätsbildung im Zusammenhang von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen. In: Hagedorn, J. (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwertung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden, 607–625.
- Kooperationsprogramm Arbeit und Gesundheit (1998): *Erkennen und Verhüten arbeitsbedingter Gesundheitsgefahren. Ergebnisse aus dem Kooperationsprogramm Arbeit und Gesundheit (KOPAG)*. Essen, Sankt Augustin.
- Korhonen, A.-M./Lakkala, M./Veermans, M. (2019): Identifying vocational student teachers' competence using an ePortfolio. In: *European Journal of Workplace Innovation*, 5, H. 1, 41–60.
- Korthagen, F. A. J. (2002): *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg.

- Kramar, R./Syed, J. (2012): Human resource management in a global context. A critical approach. Basingstoke.
- Krapp, A. (2005): Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, H. 5, 626–641.
- Krappmann, L. (1975): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 4. Aufl. Veröffentlichung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Stuttgart.
- Krappmann, L. (1980): Identität – ein Bildungskonzept? In: Grohs, G./Schwerdtfeger, J./Stroh, T. (Hrsg.): Kulturelle Identität im Wandel. Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion; Dietrich Goldschmidt zum 65. Geburtstag. Stuttgart, 99–118.
- Krappmann, L. (1997): Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main, 66–92.
- Kraus, K. (Hrsg.) (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld.
- Kraus, K. (2007): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Zugl.: Zürich, Univ., Diss., 2005. Wiesbaden.
- Kraus, W. (1996): Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. Freie Univ. Berlin, Diss., 1995. Münchner Studien zur Kultur- und Sozialpsychologie 8. Pfaffenweiler.
- Krause, P. (2015): Einkommensungleichheit in Deutschland. In: Wirtschaftsdienst, 95, H. 8, 572–574.
- Kreckel, R. (2011): Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung. Strukturelle Differenzierungen an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Krüger, H.-H. et al. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 2. Aufl. Wiesbaden, 237–256.
- Kremer, H.-H./Sloane, P. F. E. (2001): Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-/Lernarrangements im Lernfeldkonzept. Wirtschaftspädagogisches Forum 10. Paderborn.
- Kremer, H.-H./Gockel, C. (2009): Schülerbetriebspraktikum im Übergangssystem – Relevanz, Potenziale und Gestaltungsanforderungen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 17, 1–30.
- Krewerth, A. (2010): Handlungsstrategien Auszubildender bei Problemen in der Ausbildung. Ergebnisse der BIBB-Studie „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“ 2008. Herbsttagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DfGE. Wien.
- Krille, F. (2016): Kompetenzraster als Instrumente kompetenzorientierten, individualisierten und selbstgesteuerten Unterrichts. Dissertation. Wirtschaftspädagogisches Forum Band 57. Universität Hamburg. Detmold.
- Krille, F. (2016a): Kompetenzraster – Potenziale, Widersprüche, Spannungsfelder für individualisierten Unterricht und selbstgesteuertes Lernen. In: Wirtschaft & Erziehung, 68. Jg. Ausgabe 5, 178–189.

- Krille, F./Befeldt, S./Rauh, A.-K. (2014): Kompetenzentwicklung curricular modellieren – Ansätze aus dem Schulversuch EARA. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Profil 3, 1–23.
- Kristof-Brown, A./Guay, R. (2011): The person-environment fit. In: Zedeck, S. (Hrsg.): *APA handbook of industrial and organizational psychology*, Volume 3. Maintaining, expanding, and contracting the organization. Washington, D. C., 3–50.
- Kriz, J. (2019): Humanistische Psychologie. Online: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/humanistische-psychologie/6752> (7.12.2019).
- Kronauer, M. (2010): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Zugl.: Göttingen, Univ., *Habil-Schr.*, 2001. 2. Aufl. Frankfurt am Main.
- Krotz, F. (2017): Sozialisation in mediatisierten Welten – Mediensozialisation in der Perspektive des Mediatisierungsansatzes. In: Hoffmann, D./Krotz, F./Reißmann, W. (Hrsg.): *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken*. Wiesbaden, 21–40.
- Krug, P./Apel, H. (2006): Abschlussbericht des BLK Modellversuchsprogramms „Lebenslanges Lernen“. Online: <https://www.die-bonn.de/III/LIT/Schlussberichte/Abschlussbericht%20LLL.pdf> (30.1.2020).
- Krüger, H.-H. (2006): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden, 13–34.
- Krüger, H.-H./Lersch, R. (1993): *Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns*. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.) (2006): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Kugler, S. (2018): Rekonstruktion subjektiver Lernkonzepte auf Grundlage der Lerntheorie Klaus Holzkamps. Fallstudien aus einem Reflexionsseminar zur beruflichen Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. Masterarbeit. Hamburg (nicht veröffentlicht).
- Kuhlmann, M. (2009/2010): Perspektiven der Arbeitspolitik nach der Krise: Entwicklungslinien und Handlungsbedingungen. Online: https://www.boeckler.de/wsimit_2009_12_kuhlmann.pdf (19.1.2020).
- Kühme, B. (2019): Identitätsbildung in der Pflege. Pflegepraxis und Bildungsmuster in der beruflichen Sozialisation. Frankfurt.
- Kuhn, C. (2014): Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften im kaufmännisch-verwaltenden Bereich. Modellbasierte Testentwicklung und Validierung. Zugl.: Mainz, Univ., *Diss.*, 2013. *Empirische Berufsbildungs- und Hochschulforschung Bd. 2*. Landau.
- Kulik, C./Oldham, G./Hackman, R. (1987): Work design as an approach to Person-Environment-Fit. In: *Journal of Vocational Behaviour*, 31, 278–296.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004/2016): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kfm./Kfr. im Einzelhandel – Verkäufer/in im Einzelhandel vom 17.06.2004 i. d. F.v. 16.09.2016. Online: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BerufflicheBildung/rlp/KfmEinzelhandelVerkaeufer04-06-17idF16-09-16-E.pdf> (7.12.2019).

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009). Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizier-te-Bewerber.pdf (19.1.2020).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf (7.12.2019).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf (19.1.2020).
- Kultusministerkonferenz (KMK)/Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (19.1.2020).
- Kurdelbusch, A. (2003): Variable Vergütung in deutschen Großunternehmen Entgeltsysteme zwischen Flexibilisierung und Flächentarifvertrag. Zugl.: Bochum, Univ., Diss, 2003. Göttingen.
- Kurtz, T. (2001): Das Thema Beruf in der Soziologie: Eine Einleitung. In: Kurtz, T. (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen, 7–20.
- Kurtz, T. (2001a): Die Form Beruf im Kontext gesellschaftlicher Differenzierung. In: Kurtz, T. (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen, 179–208.
- Kutscha, G. (2003): Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte – Rückblick und Perspektive. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99, H. 3, 328–349.
- Kutscha, G. (2008): Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzenwicklung – Thesen aus bildungstheoretischer Sicht. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 14, 1–14.
- Kutscha, G. (2009): Ökonomische Bildung zwischen einzel- und gesamtwirtschaftlicher Rationalität. Kompetenzentwicklung und Curriculumkonstruktion unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. In: Brötz, R./Schapfel-Kaiser, F. (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht. Bielefeld, 45–64.
- Kutscha, G. (2011): Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. In: Pädagogische Korrespondenz, 43, 65–83.

- Kutscha, G. (2015): Erweiterte moderne Beruflichkeit – eine Alternative zum Mythos „Akademisierungswahn“ und zur Employability-Maxime des Bologna-Regimes. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 29, 1–22.
- Kutscha, G. (2019): Berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz im Abseits politisch-ökonomischer Reflexion. Eine Polemik in konstruktiver Absicht und Wolfgang Lempert zum Gedenken. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 35, 1–22.
- Kutscha, G./Besener, A./Debie, S. O. (2009): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE. Abschlussbericht und Materialien zum Forschungsprojekt. Essen.
- Kutscha, G./Besener, A./Debie, S. O. (2012): Einstieg in die Berufsausbildung – Probleme der Auszubildenden und Handlungsbedarf in den Kernberufen des Einzelhandels. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108, H. 3, 394–419.
- Kutz, J. (2008): Subjektivierung von Arbeit und qualifizierte Teilzeitbeschäftigung. Eine arbeitssoziologische Analyse unter dem Blickwinkel anerkennungstheoretischer Erkenntnisse. Hagen, Fernuniv., Diss.
- Lademann, H./Mertesacker, H./Gebhardt, B. (2006): Psychische Erkrankung im Fokus der Gesundheitsreporte der Krankenkassen. In: *psychotherapeutenjournal*, 2, 123–129.
- Landwehr, N. (1997): Neue Wege der Wissensvermittlung. Ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen im Bereich der Sekundarstufen I und II (Berufsschulen, Gymnasien) sowie in der Lehrer- und Erwachsenenbildung. 3. Aufl. *Berufspädagogik bei Sauerländer Schwerpunkt 20*. Aarau.
- Lang, M./Pätzold, G. (2006): Selbstgesteuertes Lernen – theoretische Perspektiven und didaktische Zugänge. In: Euler, D./Lang, M./Pätzold, G. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung*. Stuttgart, 9–35.
- Langmaack, B. et al. (2017): Einführung in die themenzentrierte Interaktion. Das Leiten von Lern- und Arbeitsgruppen erklärt und praktisch angewandt. 6. Aufl. Weinheim, Basel.
- Langmann, H. (2003): Arbeitsbedingungen des Verkaufspersonals im Einzelhandel – Erste Ergebnisse aus dem Projekt „Gesunder Lebensmitteleinzelhandel“. In: *Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.): Psychische Belastung in der Dienstleistungsbranche – am Beispiel Einzelhandel*. Dortmund/Berlin/Dresden, 38–57.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation. Learning in doing*. Cambridge.
- Law, B. (1999): Career-learning space: New-dots thinking for careers education. In: *British Journal of Guidance and Counselling*, 27, H. 1, 35–54.
- Law, B. (2009): Building on what we know – community-interaction and its importance for contemporary careers-work. Online: <http://www.hihohiho.com/memory/cafcit.pdf> (7.2.2020).
- Law, B. (2012): Online careers work – hit and myth. In: *Journal of the National Institut for Career Education and Counselling*, H. 29, 13–20.

- Law, B. (2012a): Place, space and social justice in education – enclaves, systems and voice. Online: <http://www.hihohiho.com/newthinking/cafspaceandplace.pdf> (7.2.2020).
- Law, B./Meijers, F./Wijers, F. (2002): New perspectives on career and identity in the contemporary world. In: *British Journal of Guidance and Counselling*, 30, H. 4, 431–449.
- Lazarus, R. S./Folkman, S. (1987): Transactional theory and research on emotions and coping. In: *European Journal of Personality*, 1, H. 3, 141–169.
- Lechte, M. A./Trautmann, M. (2004): Entwicklungsaufgaben in der Bildungsgangtheorie. In: Trautmann, M. (Hrsg.): *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden, 64–88.
- Lempert, W. (1974): *Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik*. Frankfurt am Main.
- Lempert, W. (2003): Modernisierung der Moral oder pseudomoralische Entmoralisierung? Zum Vorschlag von Klaus Beck, heterogene Normen sozialer Rollen, Subsysteme und Subkulturen zur Grundlage einer zeitgemäßen Moralerziehung zu machen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99, H. 3, 436–452.
- Lempert, W. (2009): *Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit*. 2. Aufl. Studentexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik 5. Baltmannsweiler.
- Lenzen, D. (1991): Moderne Jugendforschung und postmoderne Jugend: Was leistet noch das Identitätskonzept? In: Helsper, W. (Hrsg.): *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne*. Opladen, 41–56.
- Leontjew, A. N. (Hrsg.) (1982/2012): *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Berlin.
- Le Texier, T. (2019): Debunking the Stanford Prison Experiment. In: *American Psychologist*, Vol. 74, No. 7, 823–839.
- Leven, I./Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2016): Familie, Bildung, Beruf, Zukunft: Am liebsten alles. In: Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (Hrsg.): *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Bonn, 47–110.
- Leven, I./Schneekloth, U. (2016): Freizeit und Internet: Zwischen klassischem „Offline“ und neuem Sozialraum. In: Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (Hrsg.): *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Bonn, 111–151.
- Levitt, T. (1983): The globalization of markets. In: *Harvard Business Review*, May-June, 92–101.
- Lewalter, D./Krapp, A./Wild, K.-P. (2001): Interessenentwicklung in der beruflichen Erstausbildung. In: Beck, K./Krumm, V. (Hrsg.): *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung*. Opladen, 11–35.
- Lind, G. (1987): Soziale Aspekte des Lernens: Ambiguitäts-Toleranz. In: Dippelhofer-Stiem, B./Lind, G. (Hrsg.): *Studentisches Lernen im Kulturvergleich. Ergebnisse einer international vergleichenden Längsschnittstudie zur Hochschulsozialisation*. Weinheim.
- Lind, G. (2002): *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. 2. Aufl. Berlin.
- Linß, V. (2007): *Die wichtigsten Wirtschaftsdenker*. Wiesbaden.

- Linton, R. (1973): Rolle und Status. In: Hartmann, H. (Hrsg.): *Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie*. 2. Aufl. Stuttgart, 308–315.
- Lipsmeier, A./Pätzold, G./Busian, A. (Hrsg.) (2000): *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis*. Stuttgart.
- Lisop, I./Huisinga, R. (2004): *Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung, Kompetenz, Professionalität – ein Lehrbuch*. 3. Aufl. Frankfurt am Main.
- Litfin, T./Wolfram, G. (2010): *New Automated Checkout Systems*. In: Krafft, M./Mantrala, M. K. (Hrsg.): *Retailing in the 21st Century. Current and Future Trends*. 2. Aufl. Berlin, Heidelberg, 189–204.
- Lotter, M. (2015): Ermöglichung beruflicher Entwicklung durch „arbeitsplatznahe Weiterbildung“ allein dem Betriebsinhaber? In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 29, 1–17.
- Lotz, W. (2012): Beredtes Schweigen. Themenzentrierte Prozessanalyse als Reflexionsinstrument professioneller Praxis. In: *Themenzentrierte Interaktion*, H. 2, 46–55.
- Ludwig, J. (2004): Vermitteln – verstehen – beraten. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler, 112–126.
- Ludwig, J. (2005): Modelle subjektorientierter Didaktik. In: *Report*, 28, H. 1, 75–80.
- Lumpe, A. (2002): Der Berufswahlpass. Ein Instrument zum selbstorganisierten und eigenverantwortlichen Lernen. In: Schudy, J. (Hrsg.): *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Bad Heilbrunn/Obb., 253–260.
- Maaz, K. et al. – Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld.
- Maaz, K./Baumert, J./Trautwein, U. (2011): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Krüger, H.-H. et al. (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. 2. Aufl. Wiesbaden, 69–102.
- Madubuko, N. (2011): *Akkulturationsstress von Migranten*. Zugl.: Marburg, Univ., Diss., 2010 Wiesbaden.
- Mann, T. E. (2016): Too much or too little democracy? Some reflections on democracy for realists. Online: <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/Democracy-for-Realists.pdf> (20.1.2020).
- Mansel, J. (2011): Schulische Sozialisation: Zerstörung von Individualisierungspotenzialen? In: Heitmeyer, W./Mansel, J./Olk, T. (Hrsg.): *Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitsuche und gesellschaftlichen Reaktionen*. Weinheim, Basel.
- Marcia, J. E. (1966): Development and validation of ego identity status. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, H. 3, 551–558.

- Marotzki, W. (1988): Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit – Psychoanalytisch-lerntheoretisch geleitete Untersuchungen zum Bildungsbegriff in hochkomplexen Gesellschaften. In: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim, 311–333.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Zugl.: Hamburg, Univ., Habil.-Schr., 1989. Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung 3. Weinheim.
- Marotzki, W. (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, 59–70.
- Marschall, J./Barthelmes, I. (2016): Branchenreport Handel. Sicherheit und Gesundheit im Groß- und Einzelhandel. Eine Frage der Unternehmenskultur? Online: <https://docplayer.org/45952889-Branchenreport-handel-sicherheit-und-gesundheit-im-gross-und-einzelhandel-eine-frage-der-unternehmenskultur-branchenreport-handel.html> (20.1.2020).
- Marshall, A. (1890/1997): Principles of economics. Great books in philosophy paperback series. Amherst, N. Y.
- Marx, K. (1867/2018): Das Kapital. Hamburg.
- Maslach, C. (1981): The measurement of experienced burnout. In: Journal of Occupational Behavior, 2, 99–113.
- Mayer, K. U./Grunow, D./Nitsche, N. (2010): Mythos Flexibilisierung? Wie instabil sind Berufsbiographien wirklich und als wie instabil werden sie wahrgenommen? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62, 369–402.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. Beltz Studium. Weinheim, Basel.
- Mead, G. H. (Hrsg.) (1934/1967): Mind, self, and society. From the standpoint of a social behaviorist. Hrsg: Morris, C. W. Chicago.
- Mehra, A./Schenkel, M. T. (2008): The price chameleons pay: self-monitoring, boundary spanning and role conflict in the workplace. In: British Journal of Management, 19, H. 2, 138–144.
- Meier, C. (I. S.) (2011): Wachstumsmarkt Gesundheit & Wellness. In: Wirtschaft im Saarland, H. 8, 16–21.
- Meijers, F./Lengelle, R. (2012): Narratives at work: the development of career identity. In: British Journal of Guidance and Counselling, 40, H. 2, 157–176.
- Meijers, F./Wardekker, W. (2004): Karriere-Lernen – ein Pflichtfach moderner Berufserziehung. In: Behringer, F. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Baltmannsweiler, 189–202.
- Menthe, T./Sieg, M. (2018): Kundennutzen – Schlüssel zum Verkaufserfolg. Wie Sie Mehrwert bieten, Preise leichter durchsetzen und Profitabilität sichern. Wiesbaden.

- Merkel, J./Jackson, P./Pick, D. (2010): New Challenges in Retail Human Resource Management. In: Krafft, M./Mantrala, M. K. (Hrsg.): Retailing in the 21st Century. Current and Future Trends. 2. Aufl. Berlin, Heidelberg, 257–270.
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Online: http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf (20.1.2020).
- Merton, R. (1973): Der Rollen-Set: Probleme der soziologischen Theorie. In: Hartmann, H. (Hrsg.): Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie. 2. Aufl. Stuttgart, 316–333.
- Merton, R. (1995): The Thomas Theorem and the Matthew Effect. In: Social Forces, 74, H. 2, 379–424.
- Meyer, R. (2004): Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde der industriesoziologischen Forschung. Ko-Referat zu Martin Baethge auf dem 14. Kongress der DGfE am 23.3.2004 in Zürich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100, H. 3, 348–354.
- Meyer, R. (2012): Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 23, 1–19.
- Meyer, R. (2014): Berufsorientierung im Kontext lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 27, 1–23.
- Michalik, R. (2011): Intrige. Machtspiele – wie sie funktionieren, wie man sie durchschaut, was man dagegen tun kann. Berlin.
- Micus-Loos, C. et al. (2016): Normative Orientierungen in Berufs- und Lebensentwürfen junger Frauen. Wiesbaden.
- Miebach, B. (2014): Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung. 4. Aufl. Wiesbaden.
- Milgram, S. (1963): Behavioral study of obedience. In: Journal of Abnormal and Social Psychology, Vol. 67, No. 4, 371–378.
- Miller, K./Birkholt, M./Scott, C./Stage, C. (1995): Empathy and Burnout in Human Service Work: an extension of the model. In: Communication Research, 22, H. 2, 123–147.
- Minnameier, G. (2005): Wer Moral hat, hat die Qual, aber letztlich keine Wahl! In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, H. 1, 19–42.
- Minnameier, G. (2016): Moralische Motivation und ökonomische Rationalität. In: Minnameier, G. (Hrsg.): Ethik und Beruf. Interdisziplinäre Zugänge. Bielefeld, 73–90.
- Mitchell, L./Krumboltz, J. (1994): Die berufliche Entscheidungsfindung als sozialer Lernprozess: Krumboltz' Theorie. In: Brown, D./Brooks, L. (Hrsg.): Karriere-Entwicklung. Stuttgart, 157–210.
- Mitchell, T./Hopper, H./Daniels, D./Felvy, J. (1998): Power, Accountability and Inappropriate Actions. In: Applied Psychology: An International review, 47, H. 4, 497–517.

- Mögling, T./Tillmann, F./Reißig, B. (2015): Entkoppelt vom System. Jugendliche am Übergang ins junge Erwachsenenalter und Herausforderungen für Jugendhilfestrukturen; eine Studie des Deutschen Jugendinstituts im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. Online: https://www.stiftungen.org/uploads/tx_leonhardtcontent/downloads/Entkoppelt-vom-System.pdf (20.1.2020).
- Moldaschl, M./Voß, G. G. (Hrsg.) (2003): Subjektivierung von Arbeit. München.
- Mollenhauer, K. (1976): Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. 3. Aufl. Grundfragen der Erziehungswissenschaft 1. München.
- Mollenhauer, K. (1991): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 3. Aufl. Weinheim.
- Möller, C. (1969): Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielsetzung. 4. Aufl. Beltz-Studienbuch 7 Weinheim.
- Möller, J. (2014): Prosperity, sustainable employment and social justice: Challenges for the German labor market in the twenty-first century. In: *International Journal for educational and vocational guidance*, 35–46.
- Möller, J./Trautwein, U. (2015): Selbstkonzept. In: Wild, E./Möller, J. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. 2. Aufl. Berlin, 178–200.
- Möller, J./Walwei, U. (Hrsg.) (2017): *Arbeitsmarkt kompakt. Analysen, Daten, Fakten*. IAB Bibliothek, 363, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Bielefeld.
- Moon, J. A. (2000): *Reflection in learning and professional development. Theory and practice*. London.
- Müller, W. (2014): Educational inequality and social justice: Challenges for career guidance. In: *International Journal for educational and vocational guidance*, H. 14, 21–33.
- Müller, M./Blaich, I. (2014): Berufsorientierung im Netz. Wie rezipieren Jugendliche berufswahlrelevante Informationen im Internet? In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 27, 1–18.
- Müller-Christ, G./Wessling, G. (2007): Widerspruchsbewältigung, Ambivalenz- und Ambiguitätstoleranz. In: Müller-Christ, G./Ehnert, I./Arndt, L. (Hrsg.): *Nachhaltigkeit und Widersprüche: eine Managementperspektive*. Münster u. a., 179–198.
- Munz, C./Portz-Schmitt, E./Rainer, M./Westhoff, G. (2003): Auszubildende und Ausgebildete im Handwerk gestalten ihre Berufsbiographie. Modellversuch erprobt Kompetenz zum Selbstmanagement. In: *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, H. 1, 19–23.
- Munz, C./Rainer, M./Portz-Schmitt, E./Westhoff, G. (2005): Entwicklung und Erprobung eines biografischen Ansatzes für die berufliche Bildung. In: Holz, H./Schemme, D. (Hrsg.): *Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern, Transfer sichern*. Bielefeld, 143–155.
- Munz, C./Rainer, M./Portz-Schmitt, E. (2005a): Berufsbiografie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen. *Beiträge zu Arbeit – Lernen – Persönlichkeitsentwicklung 2*. Bielefeld
- Munz, C./Wagner, J./Hartmann, E. (Hrsg.) (2012): *Die Kunst der guten Dienstleistung. Wie man professionelles Dienstleistungshandeln lernen kann*. Bielefeld.

- Musslick, S./Pietrzyck, U./Schmidt, C./Richter, G. (2012): Psychische Belastung: Gefährdungsbeurteilung im Einzelhandel. In: sicher ist sicher – Arbeitsschutz aktuell, H. 6, 275–280.
- Naeve-Stoß, N. (2013): Studienreform aus studentischer Perspektive. Einzelfallstudien zur Rekonstruktion studentischer Wahrnehmungen, Beurteilungen und Studienstrategien im Rahmen des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen. Zugl.: Hamburg, Univ., FB Erz., Diss., 2012. Wirtschaftspädagogisches Forum 45. Paderborn.
- Neckel, S./Wagner, G. (Hrsg.) (2013): Leistung und Erschöpfung: Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft. Berlin.
- Nerdinger, F. W. (2003): Psychische Belastung und Gefühlsarbeit in Verkaufstätigkeiten. In: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.): Psychische Belastung in der Dienstleistungsbranche – am Beispiel Einzelhandel. Dortmund/Berlin/Dresden, 14–23.
- Nerdinger, F. W. (2011): Psychologie der Dienstleistung. Wirtschaftspsychologie. Göttingen.
- Neumann, K. (1997): Mit sich selbst identische Subjekte? – Welche Identität soll und kann die Schule heute vermitteln? In: Hoffmann, D./Bleiber, H. (Hrsg.): Auf der Suche nach Identität. Pädagogische und politische Erörterungen eines gegenwärtigen Problems. Weinheim, 81–104.
- Neuweg, G. H. (1992): Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftsdidaktik. Für ein umfassendes Verständnis von ökonomischer Bildung im Betriebswirtschaftslehre-Unterricht. Bergisch Gladbach.
- Neuweg, G. H. (1995): Zur Grundlegung ethischer Bezüge in der Didaktik der Wirtschaftslehre. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91, H. 4, 337–351.
- Nicholson, N. (1990): The transition cycle: causes, outcomes, processes and forms. In: Fisher, S. (Hrsg.): On the move. The psychology of change and transition. Chichester, 83–108.
- Nida-Rümelin, J. (2011): Die Optimierungsfalle. Philosophie einer humanen Ökonomie. München.
- Nida-Rümelin, J. (2014): Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Schriftenreihe/Bundeszentrale für Politische Bildung 1526. Bonn.
- Nohl, A.-M. (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2006a): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern; empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen.
- Nohl, M. (2009): Entwicklung von Übergangskompetenz in der Laufbahnberatung. Zugl.: Darmstadt, Techn. Univ., Diss., 2009. Berlin.
- Nohl, M. (2010): Laufbahnberatung als pädagogische Übergangsberatung. In: Sauer-Schiffer, U./Brüggemann, T. (Hrsg.): Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Münster, 131–156.

- Nöker, M./Petermann, F. (2008): Resilienz: Funktionale Adaptation an widrige Umgebungsbedingungen. In: Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie, 56, H. 4, 255–263.
- Nowak, M./Page, K./Sigmund, K. (2000): Fairness versus Reason in the Ultimatum Game. In: Science, H. 289, 1773–1775.
- Nübling, M./Schröder, H./Gerlach, I. et al. (2015): Gewünschte und erlebte Arbeitsqualität. Abschlussbericht. Online: <http://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/Forschungsberichte/Forschungsberichte-Arbeitsmarkt/forschungsbericht-fb-456.html> (7.2.2020).
- Nuissl, E./Przybylska, E. (2014): „Lebenslanges Lernen“. Geschichte eines bildungspolitischen Konzeptes. Online: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/197495/lebenslanges-lernen> (7.2.2020).
- Nunner-Winkler, G. (1991): Ende des Individuums oder autonomes Subjekt? In: Helsper, W. (Hrsg.): Jugend zwischen Moderne und Postmoderne. Opladen, 113–129.
- Nyhan, B. (2001): Human resource development in Europe – At the crossroads. In: Descy, P./Tessaring, M. (Hrsg.): Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000. Luxemburg, 233–248.
- Obermann, A. (2013): Im Beruf Leben finden. Allgemeine Bildung in der Berufsbildung – didaktische Leitlinien für einen integrativen Bildungsbegriff im Berufsschulreligionsunterricht. Arbeiten zur Religionspädagogik 55. Göttingen.
- OECD (Hrsg.) (1973): Recurrent Education: A Strategy for lifelong learning. Paris.
- OECD (1996): Lifelong Learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16–17 January 1996. Online: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A25305> (7.2.2020).
- OECD (2015): All on Board. Making Inclusive Growth Happen. Online: <https://www.oecd.org/inclusive-growth/All-on-Board-Making-Inclusive-Growth-Happen.pdf> (7.12.2019).
- OECD (2019): Getting Skills right: Future-ready adult learning systems. Online: <http://www.oecd.org/publications/getting-skills-right-future-ready-adult-learning-systems-9789264311756-en.htm> (7.2.2020).
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, 70–182.
- Oevermann, U. (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung 1. Online: http://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf (4.12.2019).
- Oevermann, U. (2009): Biographie, Krisenbewältigung und Bewährung. In: Bartmann, S. (Hrsg.): „Natürlich stört das Leben ständig“. Perspektiven auf Entwicklung und Erziehung; Festschrift für Prof. Detlef Garz. Wiesbaden, 35–55.

- Oevermann, U. (2012): Programmatische Überlegungen zu einer Theorie und zur Strategie der Sozialisationsforschung. Erstveröffentlichung 1976. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U. H./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, 177–197.
- Organ, D. W./Podsakoff, P. M./MacKenzie, S. B. (2006): Organizational citizenship behavior. Its nature, antecedents, and consequences. *Foundations for organizational science*. Thousand Oaks, London, New Delhi.
- Osiander, C./Stephan, G. (2018): Unter welchen Bedingungen würden sich Beschäftigte weiterbilden? Ergebnisse eines faktoriellen Surveys. Online: <http://doku.iab.de/discussionpapers/2018/dp0418.pdf> (7.2.2020).
- Ostry, J./Loungani, P./Furceri, D. (2016): Neoliberalism: Oversold? In: *Finance and Development – International Monetary Fund*, June 2016, 38–41.
- Ötsch, W. O./Kapeller, J. (2010): Perpetuating the Failure: Economic Education and the Current Crisis. In: *Journal of Social Science Education*, 9, H. 2, 16–25.
- Pallasch, W./Hameyer, U./Flittiger, P. (2012): Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung. 2. Aufl. Pädagogisches Training. Weinheim.
- Panitsidou, E./Griva, E./Chostelidou, D. (2012): European Union policies on lifelong learning: in-between competitiveness enhancement and social stability reinforcement. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, H. 46, 548–553.
- Parche-Kawik, K. (1999): Wirtschaftsethik und Berufsmoral – Die Auseinandersetzung um das Leitbild für den modernen Kaufmann im Lichte empirischer Befunde. In: Jung, E. (Hrsg.): Fachtagung Sozialkunde. Aktuelle Herausforderungen an die arbeits- und berufsbezogene politische Bildung. Neusäß, 71–94.
- Pareto, V. (Hrsg.) (1906/1971): *Manual of political economy*. New York, NY.
- Parker, S. K./Axtell, C. M. (2001): Seeing another view point: Antecedents and outcomes of employee perspective taking activity. In: *Academy of Management Journal*, 44, H. 6, 1085–1101.
- Parlamentarischer Rat (1949): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland.
- Parsons, F. (1909): *Choosing a vocation*. Boston.
- Parsons, T. (1973): Einige Grundzüge der allgemeinen Theorie des Handelns. Engl. Erstausgabe 1958. In: Hartmann, H. (Hrsg.): *Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie*. 2. Aufl. Stuttgart, 219–244.
- Pätzold, G. (Hrsg.) (1999): *Lernortkooperation – Stand und Perspektiven*. Bielefeld.
- Pätzold, G./Rauner, F. (2006): Die empirische Fundierung der Curriculumentwicklung. In: Pätzold, G./Rauner, F. (Hrsg.): *Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung*. Stuttgart, 7–28.
- Perez, M./Gati, I. (2017): Advancing in the career decision-making process: the role of coping strategies and career decision-making profiles. In: *International Journal for educational and vocational guidance*, 17, H. 3, 285–309.
- Peterson, C./Seligman, M. (1984): Causal explanations as a risk factor for depression. In: *Psychological Review*, 91, H. 3, 347–374.

- Petrovic, M./Hamilton, G. (2011): Retailers as Market Makers. In: Hamilton, G./Petrovic, M./Senauer, B. (Hrsg.): The market makers. How retailers are reshaping the global economy. Oxford, 31–49.
- Piaget, J. (1977): Recherches sur l'abstraction réfléchissante. Etudes d'épistémologie génétique 24. Paris.
- Piaget, J. (1983): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt am Main.
- Piketty, T. (2015): Das Kapital im 21. Jahrhundert. 6. Aufl. München.
- Pilz, M./Li, J. (2015): Modularisation and VET: The quit revolution crossing European boundaries. In: Gessler, M./Freund, L. (Hrsg.): Crossing boundaries in vocational education and training: innovative concepts for the 21st century. Conference proceedings. Bremen, 57–60.
- Plant, P./Thomsen, R. (2011): Career guidance in Denmark: Social control in a velvet glove. In: Memoria Académica, 11 Orientación y Sociedad.
- Pongratz, H. (2012): Der Dienstleistungscharakter von Arbeit. Eine theoretische Annäherung. In: Munz, C./Wagner, J./Hartmann, E. (Hrsg.): Die Kunst der guten Dienstleistung. Wie man professionelles Dienstleistungshandeln lernen kann. Bielefeld, 17–44.
- Pongratz, H./Voß, G. (2003): Berufliche Sicherheit und Spaß an Herausforderung – Erwerbsorientierungen in Gruppen- und Projektarbeit. Online: https://www.boeckler.de/wsimit_2003_04_pongratz.pdf (7.2.2020).
- Pongratz, H. J./Voß, G. (2004): Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. 2. Aufl. Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung 47. Berlin.
- Pörksen, B./Schulz von Thun, F. (2014): Kommunikation als Lebenskunst. Philosophie und Praxis des Miteinander-Redens. Heidelberg.
- Prandini, M. (2001): Persönlichkeitserziehung und Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen. Ein Rahmenmodell zur Förderung von Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz auf der Sekundarstufe II. Zugl.: St. Gallen, Univ., Diss., 2001. Brühl.
- Preissler, R. (2004): Möglichkeiten zur beruflichen Neuorientierung angesichts diskontinuierlicher Erwerbsbiographien. In: Behringer, F. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Baltmannsweiler, 224–237.
- Prenzel, M./Kramer, K./Drechsel, B. (2001): Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung – Ergebnisse eines Forschungsprojektes. In: Beck, K./Krumm, V. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung. Opladen, 37–61.
- Preuss-Lausitz, U. (1988): Auf dem Weg zu einem neuen Bildungsverständnis. In: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim, 401–418.
- Prime Minister's Office Finland (2016): Action plan for the implementation of the key project and reforms defined in the Strategic Government Programme.
- Puhlmann, A. et al. (2011): Berufsorientierung junger Frauen im Wandel. Online: https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_34302.pdf (7.2.2020).

- Raeder, S./Grote, G. (2007): Career Changes and Identity Continuities – A Contradiction? In: Brown, A./Kirpal, S./Rauner, F. (Hrsg.): *Identities at Work*. Dordrecht, Berlin, Heidelberg, 147–182.
- Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013): *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich – Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster. Online: https://www.bmbf.de/files/PIAAC_Ebook.pdf (7.2.2020).
- Ratschinski, G. (2009): *Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern*. Zugl.: Hannover, Univ., Habil.-Schr., 2007. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie* 71. Münster.
- Ratschinski, G. (2011): Die Bedeutung der Übergangphase für die Entwicklung des Selbstkonzepts. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 5 – HT 2011*, 1–10.
- Ratschinski, G. (2012): Berufswahlkompetenz. Versuch einer zeitgemäßen Operationalisierung der Berufswahlreife. In: Ratschinski, G./Steuber, A. (Hrsg.): *Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze*. Wiesbaden, 135–156.
- Ratschinski, G. (2014): Berufswahlbereitschaft und -fähigkeit als Metakompetenz aus Identität, Adaptabilität und Resilienz. Eine neue Konzeptualisierung der Zielgröße von Berufsorientierungsmaßnahmen. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 27*, 1–31.
- Ratschinski, G. (2017): Der vergessene Teil der Generation Y. Haben sich auch die Zukunftserwartungen benachteiligter Jugendlicher verändert? In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 15*, 1–11.
- Rauner, F. (2006): Gestaltung von Arbeit und Technik. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. 2. Aufl. Wiesbaden, 55–72.
- Rauner, F. et al. (2010): *Berufliche Kompetenzen messen – das Projekt KOMET (Elektroniker) des Bundeslandes Hessen. Abschlussbericht*. Online: https://www.ibb.uni-bremen.de/files/upload/documents/publications/Abschlussbericht_KOMET_Hessen.pdf (7.2.2020).
- Rauner, F. et al. (2016): *Engagement und Ausbildungsorganisation: Einstellungen sächsischer Auszubildender zu ihrem Beruf und ihrer Ausbildung. Eine Studie im Rahmen der Landesinitiative „Steigerung der Attraktivität, Qualität und Rentabilität der dualen Berufsausbildung in Sachsen (QEK)“*. Online: https://www.ibb.uni-bremen.de/files/upload/documents/publications/Commitment_Sachsen_Abschlussbericht_final.pdf (7.2.2020).
- Rebmann, K./Slopinski, A. (2018): Zum Diskrepanztheorem der (Berufs-)Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Schlicht, J./Moschner, U. (Hrsg.): *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik. Reflexionen aus Theorie und Praxis*. Wiesbaden, 73–90.
- Reetz, L. (1984): *Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Bad Heilbrunn/Obb.
- Reetz, L./Seyd, W. (2006): Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. 2. Aufl. Wiesbaden, 237–259.

- Reetz, L./Kuhlmeier, W. (2013): Ausbildungsreife als bildungspolitisches, kompetenztheoretisches sowie didaktisches und diagnostisches Problem. In: Wirth, K./Krille, F./Tramm, T./Vollmer, T. (Hrsg.): Weiterentwicklung dualer Berufsausbildung: konsekutiv, kompetenzorientiert, konnektiv. Erfahrungen und Impulse aus dem Schulversuch EARA. Paderborn, 47–67.
- Reetz, L./Kuhlmeier, W. (2013a): Ausbildungsreife als bildungspolitisches, kompetenztheoretisches sowie didaktisches und diagnostisches Problem. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial 7, 1–21.
- Reetz, L./Tramm, T. (2000): Lebenslanges Lernen aus der Sicht einer berufspädagogisch und wirtschaftspädagogisch akzentuierten Curriculumforschung. In: Achtenhagen, F./Lempert, W. (Hrsg.): Erziehungstheorie und Bildungsforschung, Bd. 5. Opladen, 69–120.
- Rehm, J./Twisselmann, J. (Hrsg.) (2010): *Wirtschaft um des Menschen willen. Stichworte für eine erneuerte Soziale Marktwirtschaft*. Nürnberg.
- Reinisch, H. (1989): „Handlungs- und Situationsorientierung“ als Leitkategorien eines mehrdimensionalen Entwurfs zu einer Didaktik der Wirtschaftslehre – eine Kritik am Hamburger Konzept wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. In: Beck, K. et al. (Hrsg.): *Zur Kritik handlungsorientierter Ansätze in der Didaktik der Wirtschaftslehre*. 2. Aufl. Oldenburg, 77–114.
- Reinisch, H. (2014): Kaufmännische Bildung: Eine Betrachtung vor dem Hintergrund der Geschichte der Kaufleute. In: Kremer, H.-H./Tramm, T./Wilbers, K. (Hrsg.): *Kaufmännische Bildung? Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinndimension*. Berlin, 12–30.
- Reinmann, G. (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Einsatz des Design Based Research in der Lehr-Lern-Forschung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 33, H. 1, 52–69.
- Retzmann, T. (2006): *Didaktik der berufsmoralischen Bildung in Wirtschaft und Verwaltung. Eine fachdidaktische Studie zur Innovation der kaufmännischen Berufsbildung. Moderne der Tradition 3*. Norderstedt.
- Retzmann, T. et al. (Hrsg.) (2010): *Entwicklung abschlussbezogener Bildungsstandards für die ökonomische Bildung an allen Formen der allgemein bildenden Schulen. Abschlussbericht an den Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft*. Essen.
- Ricardo, D. (2006): *Über die Grundsätze der politischen Ökonomie und der Besteuerung. Erstausgabe 1817. CapitalBuch 3*. München.
- Rich, B./LePine, J. A./Crawford, E. R. (2010): Job engagement: Antecedents and effects on job performance. In: *Academy of Management Journal*, 53, 617–635.
- Richter, G. (2003): *Einführung in den Workshop – Psychische Belastungen im Handel*. In: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.): *Psychische Belastung in der Dienstleistungsbranche – am Beispiel Einzelhandel*. Dortmund/Berlin/Dresden, 7–13.

- Richter, J. (2011): Freie Fundamente. Wissenschaftstheoretische Grundlagen für eklektische und integrative Theorie und Praxis. Zugl. Diss. Universität Hannover 2010, Göttingen.
- Richter, P. (2015): Ausgebildet – und dann? Eine Untersuchung zum Verbleib von Absolventinnen und Absolventen beruflicher Schulen in Berlin. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 29, 1–25.
- Ricoeur, P. (1991): Narrative Identity. In: *Philosophy Today*, 35, H. 1, 73–81.
- Riedmüller, B./Schmalreck, U. (2012): Die Lebens- und Erwerbsverläufe von Frauen im mittleren Lebensalter. Wandel und rentenpolitische Implikation. Berlin.
- Rifkin, J. (2011): Die dritte industrielle Revolution. Die Zukunft der Wirtschaft nach dem Atomzeitalter. Frankfurt am Main.
- Rigotti, Th./Otto, K./Köper, B. (2014): Herausforderung Restrukturierung – Bedeutung, Auswirkungen, Gestaltungsoptionen. Dortmund/Berlin/Dresden. BAuA. Online: https://www.baua.de/DE/Angebote/Publikationen/Berichte/F2305.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (13.04.2020).
- Rindermann, H. (2009): Emotionale-Kompetenz-Fragebogen. EKF – Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht; Manual. Göttingen.
- Ritzer, G. (2003): *The McDonaldization of society*. Thousand Oaks, Calif.
- Robinson, S. B. (1969): *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. 2. Aufl. Aktuelle Pädagogik. Neuwied.
- Roschek, M./Schwartz, H. et al. (2009): Abschlussbericht zur Pilotphase des Projekts SELKO. Online: <https://li.hamburg.de/contentblob/2966890/5476c92b662253ed907ec090bf0bc165/data/download-pdf-abschlussbericht-zum-projekt-selko.pdf> (20.1.2020).
- Rosendahl, A./Wahle, M. (2012): Erosion des Berufes: Ein Rückblick auf die Krisenszenarien der letzten vierzig Jahre. In: Bolder, A. et al. (Hrsg.): *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt*. Wiesbaden, 25–48.
- Rosenstiel von, L./Frey, D. (2012): Universität als Stätte der Bildung und Persönlichkeitsentwicklung. In: Oerter, R. et al. (Hrsg.): *Universitäre Bildung – Fachidiot oder Persönlichkeit*. München, 49–68.
- Roszak, T. (1979): *Person, planet. The creative disintegration of industrial society*. Anchor Books. Garden City, N. Y.
- Roth, H. (1964): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Röhrs, H. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Frankfurt am Main, 179–191.
- Roth, H. (1971): *Bildsamkeit und Bestimmung*. 3. Aufl. Pädagogische Anthropologie Bd. 1. Hannover.
- Roth, H. (1971a): *Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Pädagogische Anthropologie Bd. 2. Hannover.

- Rothe, D. (2009): Lebenslanges Lernen als Regierungsprogramm: Der deutsche bildungspolitische Diskurs in gouvernementalitätstheoretischer Sicht. In: Alheit, P./Felden, H. v. (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs*. Wiesbaden, 89–110.
- Rothe, D. (2011): *Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung*. Zugl.: Wien, Univ., Diss., 2010. Biographie- und Lebensweltforschung 9. Frankfurt am Main.
- Rothe, I. et al. (Hrsg.) (2017): *Psychische Gesundheit in der Arbeitswelt. Wissenschaftliche Standortbestimmung: Forschung Projekt F 2353*. Dortmund, Berlin, Dresden.
- Rump, J./Eilers, S. (2006): *Managing Employability*. In: Rump, J./Sattelberger, T./Fischer, H. (Hrsg.): *Employability Management. Grundlagen, Konzepte, Perspektiven*. Wiesbaden, 15–100.
- Rumpf, H. (1982): *Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen*. 2. Aufl. München.
- Rützel, J./Schapfel, F. (1996): *Die Rolle und Funktion beruflicher Standards in der Bundesrepublik Deutschland bezogen auf Berufsbildung und Arbeitsmarkt*. Gutachten. Online: https://www.bibb.de/dokumente_archiv/pdf/wd_24_rolle_funktion_beruflicher_standards_brd.pdf (20.1.2020).
- Sampson, J. P./Makela, J. P. (2014): *Ethical issues associated with information and communication technology in counseling and guidance*. In: *International Journal for educational and vocational guidance*, H. 14, 135–148.
- Sarasvathy, S. D. (2001): *Causation and effectuation: toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency*. In: *The Academy of Management Review*, 26, H. 2, 243–263.
- Sauer-Schiffer, U. (2010): *Beratungskompetenz für die pädagogische Intervention am Übergang*. In: Sauer-Schiffer, U./Brüggemann, T. (Hrsg.): *Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention*. Münster, 21–56.
- Savickas, M. (1985): *Identity in vocational development*. In: *Journal of Vocational Behaviour*, 27, 329–337.
- Savickas, M. (2012): *Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century*. In: *Journal of Counseling & Developing*, 90, January, 13–19.
- Schäfer, A./Thompson, C. (2010): *Theodor W. Adorno: Negative Dialektik*. In: Jörissen, B./Zirfas, J. (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Wiesbaden.
- Schäfer, H./Schmidt, J. (2016): *Beschäftigung im Einzelhandel. Expertise für den Handelsverband Deutschland*. Online: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2016/290006/IW-Gutachten_Schaefer_Schmidt_Beschaeftigung_im_Einzelhandel.pdf (7.2.2020).
- Schapfel-Kaiser, F. (1997): *Themenzentrierte Interaktion als Gestaltungsinstrument und Forschungshilfe für berufliche Bildungsprozesse in aktuellen Wandlungsprozessen*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, H. 5, 500–520.
- Schiepe, A. (2008). *Der Einfluss von Lebensereignissen auf die Stabilität des Sense of Coherence*. Dissertation. Charité Berlin. Online: <https://d-nb.info/1023231913/34> (13.02.2020).

- Schimank, U. (2010): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. 4. Aufl. Grundlagentexte Soziologie. Weinheim.
- Schimank, U. (2012): Die Individualisierung der Lebensführung. Online: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/137995/individualisierung-der-lebensfuehrung?p=all> (20.1.2020).
- Schlömer, T. (2017): Die Entrepreneurship Education als Zukunftsperspektive einer digitalisierten und nachhaltigen kaufmännischen Berufsbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial Nr. 14, 1–31.
- Schluß, H. (2006): Woher die Freiheit mit dem Zwange? Vortrag auf der Seminar-Tagung: Wie lehren wir Freiheit? Der HU-Berlin und der Ev. Akademie Berlin am 21.1.2006. Online: <https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/vortraege/015Freiheit.pdf> (10.03.2020).
- Schmillen, A./Stüber, H. (2014): Bildung lohnt sich ein Leben lang. Online: <http://doku.iab.de/kurzber/2014/kb0114.pdf> (20.1.2020).
- Schmoller, G. v. (1900/1989): Grundriß der allgemeinen Volkswirtschaftslehre. Düsseldorf.
- Schneider, B. et al. (2005): Understanding organization-customer links in service settings. In: *Academy of Management Journal*, 48, H. 6, 1017–1032.
- Schneider, W./Lindenberger, U. (Hrsg.) (2018): Entwicklungspsychologie. 8. Aufl. Weinheim, Basel.
- Schneidewind, U./Zahrnt, A./Zahrnt, V. (2013): Damit gutes Leben einfacher wird. Perspektiven einer Suffizienzpolitik. 2. Aufl. München.
- Schöler, D. (2017): Analyse historischer, gegenwärtiger und visionärer Sichtweisen auf das Aufgabenspektrum und die Zielsetzungen der Berufsschule im Lernorteverbund des dualen Systems. Masterarbeit (nicht veröffentlicht). Hamburg.
- Scholl, W. (2007): Das Janus-Gesicht der Macht: Persönliche und gesellschaftliche Konsequenzen Rücksicht nehmender versus rücksichtsloser Einwirkung auf andere. In: Simon, B. (Hrsg.): Macht. Zwischen aktiver Gestaltung und Missbrauch. Göttingen, 27–46.
- Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. The Jossey-Bass higher education series. San Francisco, Calif.
- Schreiber, R./Söll, M. (2014): Berufsorientierung als kontinuierliche Entwicklungsaufgabe – Eine empirische Studie über den Zusammenhang von Arbeitsbedingungen, Berufsbiographien und Berufsorientierung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 27, 1–23.
- Schudy, J. (Hrsg.) (2002): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/Obb.
- Schuler, H./Kanning, U. P. (Hrsg.) (2014): *Lehrbuch der Personalpsychologie*. 3. Aufl. Göttingen.

- Schulte, K./Hartig, J./Pietsch, M. (2014): Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In: Fickermann, D./Maritzen, N. (Hrsg.): Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ). Münster, 67–80.
- Schulz von Thun, F. (2008): Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg.
- Schulz von Thun, F. (2016): Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation. Kommunikation, Person, Situation. 25. Aufl. Reinbek bei Hamburg.
- Schulz von Thun, F. (2016a): Miteinander reden 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung: differenzielle Psychologie der Kommunikation. 35. Aufl. Reinbek bei Hamburg.
- Schumann, Michael (1999): Das Lohnarbeiterbewußtsein des „Arbeitskraftunternehmers“. SOFI-Mitteilungen 27/1999. Göttingen. Online: <http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/le/sofi/sofi9927.htm> (13.04.2020)
- Schütt-Sayed, S. (2016): Die strukturelle Verankerung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBnE) aus Sicht von Berufsschullehrkräften. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 31, 1–24.
- Schütz, A. (Hrsg.) (2004): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Konstanz.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis*, H. 3, 283–293.
- Schwandt, M. (2010): Kritische Theorie. Eine Einführung. 3. Aufl. Theorie.org. Stuttgart.
- Schweitzer, F. (1985): Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? Weinheim.
- Schweitzer, F. (1988): Identität statt Bildung? Zum Wandel pädagogischer Leitbegriffe. In: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.): *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft*. Weinheim, 55–76.
- Seeber, S./Wittmann, E. (2017): Social Competence Research: A Review. In: Mulder, M. (Hrsg.): *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education*. Cham, s. l., 1029–1046.
- Seifert, K. H./Bergmann, C./Eder, F. (1987): Berufswahlreife und Selbstkongruenz-Berufskonzept-Kongruenz als Prädiktoren der beruflichen Anpassung und Bewährung während der beruflichen Ausbildung. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 31, H. 4, 133–143.
- Seifert, K. H./Eder, F. (1985): Der Fragebogen zur Laufbahnentwicklung. In: *Zeitschrift für differentielle und diagnostische Psychologie*, H. 6, 65–77.
- Seifert, K. H./Stangl, W. (1986): Der Fragebogen „Einstellungen zur Berufswahl und zur beruflichen Arbeit (EWbA)“. In: *Diagnostica*, H. 32, 153–164.
- Seligman, M. E. P. (1975/2016): *Erlernte Hilflosigkeit*. 5. Aufl. Weinheim und Basel.
- Selman, R. L. (1980): *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses*. Developmental psychology series. New York.
- Sen, A. (1970/2014): *Collective choice and social welfare*. Advanced Textbook in Economics.

- Senauer, B./Reardon, T. (2011): The Global Spread of Modern Food Retailing. In: Hamilton, G./Petrovic, M./Senauer, B. (Hrsg.): The market makers. How retailers are reshaping the global economy. Oxford, 271–290.
- Sennett, R. (2000): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. 8. Aufl. Berlin.
- Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.) (2013): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld.
- Shamir, B. (1980): Between service and servility: role conflict in subordinate service roles. In: Human Relations, 33, H. 10, 741–756.
- Shavelson, R. J. et al. (1976): Self-Concept. Validation of construct interpretation. In: Review of Educational Research, H. 46, 407–441.
- Shiller, R. J. (2012): Märkte für Menschen. So schaffen wir ein besseres Finanzsystem. Schriftenreihe/Bundeszentrale für Politische Bildung Bd. 1318. Bonn.
- Sichler, R. (2010): Anerkennung im Kontext von Arbeit und Beruf. In: Journal für Psychologie, 18, H. 2, 1–37.
- Simon, B. (2007): Macht, Identität und Respekt. In: Simon, B. (Hrsg.): Macht. Zwischen aktiver Gestaltung und Missbrauch. Göttingen, 47–66.
- Simon, H./Gathen, A./Daus, P. (2010): Retail Pricing – Higher Profits Through Improved Pricing Processes. In: Krafft, M./Mantrala, M. K. (Hrsg.): Retailing in the 21st Century. Current and Future Trends. 2. Aufl. Berlin, Heidelberg, 319–336.
- Skinner, B. F. (Hrsg.) (1971): Erziehung als Verhaltensformung. Grundlagen einer Technologie des Lehrens. München-Neubiberg.
- Skorikov, V./Vondracek, F. (1998): Vocational Identity Development: Its Relationship to other identity domains and to overall identity development. In: Journal of Career Assessment, 6, H. 1, 13–35.
- Sloane, P. F. E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 4, 1–23.
- Sloane, P. F. E./Dilger, B. (2005): The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 8, 1–32.
- Smith, A., Hrsg.: Streissler, E. (2005, Erstausgabe 1776): Untersuchung über Wesen und Ursachen des Reichtums der Völker. Tübingen.
- Smith, A., Hrsg: Brandt, H. D. (2010, Erstausgabe 1759): Theorie der ethischen Gefühle. Hamburg.
- Sonneck, P./Ott, C. S. (2010): Future Trends in Multi-channel Retailing. In: Krafft, M./Mantrala, M. K. (Hrsg.): Retailing in the 21st Century. Current and Future Trends. 2. Aufl. Berlin, Heidelberg, 221–238.
- Spanhel, D. (1988): Curriculum vitae. Beiträge zu einer biographischen Erziehungstheorie; Werner Loch zum 60. Geburtstag gewidmet. Neue pädagogische Bemühungen 98. Essen.
- Spiekermann, U. (2004): Freier Konsum und soziale Verantwortung – Zur Geschichte des Ladenschlusses in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Unternehmensgeschichte, 49, H. 1, 26–44.

- Spohr, H.-L. et al. (2016): Das Fetale Alkoholsyndrom. Im Kindes- und Erwachsenenalter. 2. erw. u. aktual. Aufl. Berlin/Boston.
- Spranger, E. (1924): Psychologie des Jugendalters. Leipzig.
- Spreitzer, G./Cameron, L./Garrett, L. (2017): Alternative Work Arrangements: Two Images of the New World of Work. In: Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, H. 4, 473–499.
- Statistisches Bundesamt (2015): Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. Online: https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00006835/2110300057004.pdf (20.1.2020).
- Statistisches Bundesamt (2017a): Bruttoinlandsprodukt 2016 für Deutschland. Begleitmaterial zur Pressekonferenz am 12. Januar 2017 in Berlin. Online: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressekonferenzen/2017/BIP2016/pressebroschuere-bip.pdf?__blob=publicationFile (20.1.2020).
- Statistisches Bundesamt (2017b): 19,7 % der Bevölkerung Deutschlands von Armut oder sozialer Ausgrenzung bedroht. Online: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2017/11/PD17_392_634.html;jsessionid=D5346C296B926AA49D8FC546F5799E09.InternetLive1 (20.1.2020).
- Statistisches Bundesamt (2017c): Drei Viertel des Gender Pay Gap lassen sich mit Strukturunterschieden erklären. Online: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2017/03/PD17_094_621.html (20.1.2020).
- Statistisches Bundesamt (2018): Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. Online: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Berufliche-Bildung/Publikationen/Downloads-Berufliche-Bildung/berufliche-bildung-2110300187004.pdf?__blob=publicationFile (20.1.2020).
- Stein, M. (2013): Von Paten und Lotsen – Coaching und Mentorenprogramme in der Studien- und Berufsorientierung. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, 271–280.
- Steinemann, S. (2008): Strukturen und Prozesse von Lehrerteamarbeit im Kontext der Lernfeldumsetzung. Entwicklung eines kategorialen Analysemodells auf der Grundlage einer Fallstudie. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 2007. Wirtschaftspädagogisches Forum Bd. 38. Paderborn.
- Stiglitz, J. (2010): Im freien Fall. Vom Versagen der Märkte zur Neuordnung der Weltwirtschaft. 2. Aufl. München.
- Stock, R. M./Hoyer, W. (2005): An attitude-behavior-model of salespeoples customer orientation. In: Journal of Academy of Marketing Science, 33, H. 4, 536–552.
- Stock-Homburg, R. (2012): Der Zusammenhang zwischen Mitarbeiter- und Kundenzufriedenheit. Direkte, indirekte und moderierende Effekte. Zugl.: Mannheim, Univ., Diss., 2000. 5. Aufl. Gabler Research 281. Wiesbaden.
- Stompowski, S. (2007): „Pädagogik im Zwischenraum“. Acht Studien zur beruflichen Bildung Benachteiligter an berufsbildenden Schulen. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 2007. Paderborn.

- Storch, M. (1999): Identität in der Postmoderne – mögliche Fragen und mögliche Antworten. In: Dohrenbusch, H. (Hrsg.): *Allgemeine Heilpädagogik. Eine interdisziplinäre Einführung*. Luzern, 70–84.
- Straub, J. (2000): Identitätstheorie, empirische Identitätsforschung und die „postmoderne“ armchair psychology. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, H. 1, 167–197.
- Straus, F./Höfer, R. (1997): Entwicklungslinien alltäglicher Identitätsarbeit. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.): *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt am Main, 270–307.
- Stroß, A. M. (1991): *Ich-Identität. Zwischen Fiktion und Konstruktion*. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 1990 Reihe historische Anthropologie 17. Berlin.
- Sturgeon, T./Humphrey, J./Gereffi, G. (2011): Making the Global Supply Base. In: Hamilton, G./Petrovic, M./Senauer, B. (Hrsg.): *The market makers. How retailers are reshaping the global economy*. Oxford, 231–254.
- Sturm, H. (2008): Berufsvorbereitung: eine komplexe Entwicklungsaufgabe. In: *Impulse*, H. 45.
- Super, D. (1994): *Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung*. In: Brown, D./Brooks, L. (Hrsg.): *Karriere-Entwicklung*. Stuttgart, 211–280.
- Sven S. (2018): *Ausbildungsreife. Die Indikatoren der Bundesagentur für Arbeit im mehrperspektivischen Vergleich. Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen und Habilitationen 49*. Bielefeld.
- Tafner, G. (2015): *Reflexive Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa – eine neo-institutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses*. Zugl.: Berlin, Humboldt-Univ., Habil.-Schr., 2014. *Wirtschaftspädagogisches Forum* 48. Detmold.
- Tafner, G. (2016): Die Unterscheidung von Ökonomie und Ökonomik als die Crux der ökonomischen Bildung. In: Arndt, H. (Hrsg.): *Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der ökonomischen Bildung*. Schwalbach, 30–42.
- Tafner, G. (2016a): Mensch trifft System – Interview mit Prof. Dr. Georg Tafner. In: *agora42*. Online: <https://agora42.de/tafner-systeme/> (13.04.2020).
- Tafner, G. (2017): Reflexive Wirtschaftspädagogik – ein neues Selbstverständnis der Disziplin. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial 14, 1–28.
- Tajfel, H. (Hrsg.) (1982): *Social identity and intergroup relations*. Cambridge.
- Tegebauer, I.-J. (2007): Die Entwicklung des Ladenschlussrechts seit dem Jahr 2004. In: *Gewerbearchiv*, 53, H. 2, 49–55.
- Tenorth, H.-E. (1988): Das Allgemeine der Bildung. Überlegungen aus der Perspektive der Erziehungswissenschaften. In: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.): *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft*. Weinheim, 241–266.
- The Nielsen Company GmbH (Nielsen) (2016): *Deutschland 2016 – Handel, Verbraucher, Werbung*. Online: <http://www.nielsen.com/de/de/insights/reports/2016/booklet-handel-verbraucher-werbung-2016.html> (20.1.2020).

- Thiessen, B./Schweizer, B. (2000): Eigensinn und biographische Reflexivität. Voraussetzungen für die Entwicklung Sozialer Qualifikation. In: Friese, M. (Hrsg.): Modernisierung personenbezogener Dienstleistungen. Innovationen für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Opladen, 197–209.
- Thoits, P. (1991): On merging identity theory and stress research. In: *Social Psychology Quarterly*, 54, H. 2, 101–112.
- Thole, C. (2015): Individualisierte Professionalisierung als berufliche Identitätsarbeit und Überlebensstrategie in der modernen Arbeitswelt – theoretische Überlegungen zur Eignung des Identitätskonzepts als subjektorientierte Leitkategorie für die duale Berufsausbildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 29, 1–25.
- Thole, C. (2016): Inklusive ökonomische Bildung: eine Aporie? – Reflexionen zum Verhältnis der Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften zu ihrem Fach. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 30, 1–28.
- Thole, C. (2017): Individualized professionalism as a happy medium between manpower entrepreneurship and standardized occupationalism in the reflexive modern world. In: Kaiser, Franz/Krugmann, Susann (Hrsg.): *Social Dimension and Participation in Vocational Education and Training. Proceedings of the 2nd conference "Crossing Boundaries in VET"*, 117–123, Online: https://www.ibp.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/IBP/Aktuelles/VET-Conference_2017/Proceeding_online_version_final_01.pdf (19.01.2021).
- Thole, C. (2017a): Identitätsarbeit in einer ökonomisch geprägten Arbeitswelt – eine curriculare Konkretisierung einer Reflexiven Wirtschaftspädagogik am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial Nr. 14.
- Thole, C. (2018): Individualisierte Professionalisierung als berufliche Identitätsarbeit in der modernen Arbeitswelt: Berufliche Curricula vom Subjektstandpunkt neu denken. In: Tramm, P. T./Casper, M./Schlömer, T. (Hrsg.): *Didaktik der beruflichen Bildung. Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte*. Bielefeld, 191–213.
- Thole, C./Tramm, T./Allgoewer, E. (2018): „Wirtschaftswissenschaften als Gegenstand ökonomischer Bildung“. Reflexionen zum Verhältnis einer Fachdidaktik zu ihrem Fach. In: Lehberger, R. (Hrsg.): *Kooperationen in der Lehrerbildung. Ein Projekt im Rahmen der „Lehrer-Initiative“ des Stifterverbands und der Heinz Nixdorf Stiftung an der Universität Hamburg*. Norderstedt, 125–135.
- Thomas, W. I./Thomas, D. S. (1928): *The child in America. Behavior problems and programs*. New York.
- Thompson, A. S./Lindemann, R. H. et al. (1981): *Career Development Inventory CDI. Volume 1: User's Manual*. Online: <http://www.vocopher.org/ncda2008/data/resources/CDI%20User%20Manual.pdf> (20.1.2020).
- Thomsen, R. (2013): Career Guidance on the move: Developing guidance in new places. In: *Journal of the National Institut for Career Education and Counselling*, H. 31, 9–14.
- Thomsen, R. (2014): *A Nordic perspective on career competences and guidance – Career choices and career learning. NVL & ELGPN concept note*. Oslo.

- Thomsen, R. (2017): *Career Guidance in Communities: A Model for Reflexive Practice*. Derby: International Centre for Guidance Studies. Derby.
- Thunman, E. (2013): Burnout als sozialpathologisches Phänomen der Selbstverwirklichung. In: Neckel, S./Wagner, G. (Hrsg.): *Leistung und Erschöpfung: Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft*. Berlin, 58–85.
- Tiefel, S. (2004): *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne. Biographie und Profession. Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. ZBBS-Buchreihe 3*. Wiesbaden.
- Tiefel, S. (2005): Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierungsleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. In: ZBBS, 6, H. 1, 65–84.
- Tiemann, M. (2012): Die Entwicklung von Beruflichkeit im Wandel der Arbeitswelt. In: Bolder, A. et al. (Hrsg.): *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt*. Wiesbaden, 49–72.
- Tietel, E. (2003): *Emotion und Anerkennung in Organisationen. Wege zu einer triangulären Organisationskultur. Arbeitsgestaltung, Technikbewertung, Zukunft 14*. Hamburg.
- Tophoven, S./Tisch, A. (2016): Employment trajectories of German baby boomers and their effect on statutory pension entitlements. In: *Advances in Life Course Research*, 30, 90–110.
- Tornau, H. (2016): Einzelhandel schert aus – Warum die Branche ihren Arbeitnehmern Mitbestimmungsrechte im Aufsichtsrat oft vorenthält. In: *Mitbestimmung*, H. 4, 11–14.
- Tramm, T. (1996): *Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie*. Hamburg, Univ., Habil.-Schr. Online: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/lernprozesseinderuebungsfirma.pdf> (20.1.2020).
- Tramm, T. (2002): Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich. In: Bader, R./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): *Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Entwicklung; [Beiträge aus den Modellversuchsverbänden NELE & SELUBA]*. Paderborn, 41–62.
- Tramm, T. (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 3, 1–28.
- Tramm, T. (2009): Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext kaufmännischer Arbeits- und Geschäftsprozesse. In: Brötz, R./Schapfel-Kaiser, F. (Hrsg.): *Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht*. Bielefeld, 65–88.

- Tramm, T. (2014): Ökonomisches Systemverständnis und ökonomisches Denken als Dimension kaufmännischer Bildung. In: Kremer, H.-H./Tramm, T./Wilbers, K. (Hrsg.): Kaufmännische Bildung? Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinndimension. Berlin, 95–116.
- Tramm, T. (2015): Handlungsorientiertes Lernen und handlungsorientierter Unterricht. Einführung in die Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens Vorlesung 7 – SS 2015 (nicht veröffentlicht), Powerpoint Folie 8. Hamburg.
- Tramm, T. et al. (2018): Wirtschaftswissenschaften als Gegenstand ökonomischer Bildung. In: Kompetenzzentrum Nachhaltige Universität (KNU) Team 2 Universität Hamburg (Hrsg.): Nachhaltigkeit in der Lehre – Perspektiven der Universität Hamburg. Hamburg, 24–26.
- Tramm, T./Casper, M. (2018): Lernfeldübergreifende Kompetenzdimensionen als gemeinsamer Gegenstand curricularer Entwicklungsarbeit von Praxis und Wissenschaft. In: Tramm, T./Casper, M./Schlömer, T. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Bielefeld, 89–113.
- Tramm, T./Fischer, M./Naeve-Stoss, N. (2014): Berufliche Bildung aus der Perspektive des lernenden Subjekts. Editorial zur Ausgabe 26. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 26, 1–8.
- Tramm, T./Hofmeister, W./Derner, M. (2009): Evanet EH Evaluation des Innovationsnetzwerkes Einzelhandel in Hamburg. Abschlussbericht zum 11.09.2009. Online: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/evanetabschlussbericht.pdf> (7.2.2020).
- Tramm, T./Hofmeister, W./Derner, M. (2009a): Lernfeld 2 – Verkaufsgespräche kundenorientiert führen. Evaluation des Innovationsnetzwerkes Einzelhandel in Hamburg (Evanet EH) – Curriculare Ergebnisse. Online: <http://www.evaneteh.ibwhh.de/index.php/curriculare-ergebnisse/kompetenzmatrix/30-lf2.html> (7.2.2020).
- Tramm, T./Hofmeister, W./Derner, M. (2009b): Lernfeld 10 – Besondere Verkaufssituationen bewältigen. Evaluation des Innovationsnetzwerkes Einzelhandel (Evanet EH) – Curriculare Ergebnisse. Online: <http://evaneteh.ibwhh.de/index.php/curriculare-ergebnisse/kompetenzmatrix/38-lf10.html> (7.2.2020).
- Tramm, T./Krille, F. (2013): Planung des Lernfeldunterrichtes im Spannungsfeld von Geschäftsprozessorientierung und lernfeldübergreifender Kompetenzentwicklung – Das Hamburger Konzept kooperativer curricularer Entwicklungsarbeit. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 24, 1–24.
- Tramm, T./Naeve, N. (2007): Auf dem Weg zum selbstorganisierten Lernen – Die systematische Förderung der Selbstorganisationsfähigkeit über die curriculare Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Arrangements. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 13, 1–19.

- Tramm, T./Naeve-Stoss, N. (2016): Lernfeldübergreifende Kompetenzentwicklung als curriculare Planungsperspektive im Kontext einer kooperativen Curriculumentwicklung in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Dietzen, A. et al. (Hrsg.): Kompetenzorientierung. Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen. Bielefeld, 49–71.
- Tramm, T./Schlömer, T./Thole, C. (Hrsg.) (2017): Editorial zur Spezial14: Homo oeconomicus oder Ehrbarer Kaufmann – Reflexionen zum Verhältnis der Wirtschaftspädagogik zu den Wirtschaftswissenschaften. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial Nr. 14, 1–3.
- Trautmann, M. (Hrsg.) (2004): *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden.
- Trautwein, U. (2003): *Schule und Selbstwert. Entwicklungsverlauf, Bedeutung von Kontextfaktoren und Effekte auf die Verhaltensebene*. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2002. *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie* 36. Münster.
- Tredop, D. (2013): Kompetenzraster und Kompetenzmatrix: Überlegungen zur Realisierung eines individualisierten und lernfeldorientierten Unterrichts. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 24, 1–27.
- Trippler, A. (2010): Wenn die Ausbildungsberufswahl nicht dem Ausbildungsberufswunsch entspricht. Eine qualitative Fallstudie über die Zusammenhänge des Identity-Status-Modells und dem Phänomen der retrospektiven Glättung. *Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Magdeburg.
- Trischler, F. (2012): Auswirkungen diskontinuierlicher Erwerbsbiografien auf die Rentenanwartschaften. *WSI-Mitteilungen* H. 4.
- Tscheulin, J./Castellucci, L./Hein, K. (2010): Warum Netzwerkarbeit? Was zeichnet erfolgreiche Netzwerke im Übergangsmanagement aus? – oder: „Vom Solo zur Sinfonie“. In: Sauer-Schiffer, U./Brüggemann, T. (Hrsg.): *Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention*. Münster, 101–111.
- Tynjälä, P. (2008): Perspectives into learning at the workplace. In: *Educational Research Review*, H. 3, 130–154.
- Udris, I./Riemann, M. (1999): SAA und SLASA: Zwei Fragebögen zur subjektiven Arbeitsanalyse. In: Dunckel, H. (Hrsg.): *Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren*. Zürich, 397–419.
- Uhle, R. (1997): Über erziehungswissenschaftliche Verwendungen des Themas „Identität“. In: Hoffmann, D./Bleiber, H. (Hrsg.): *Auf der Suche nach Identität. Pädagogische und politische Erörterungen eines gegenwärtigen Problems*. Weinheim, 15–28.
- Uhly, A. (2015): Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsbildung. Forschungsstand, Datenlage und Analysedaten auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/7601> (20.1.2020).
- Ulich, E. (1978): Über mögliche Zusammenhänge zwischen Arbeitstätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung. In: *Psychosozial* I, 44–68.
- Ulrich, H. (2001a): *Systemorientiertes Management. Das Werk von Hans Ulrich*. Bern, Stuttgart, Wien.

- Ulrich, P. (2001): Wirtschaftsbürgerkunde als Orientierung im politisch-ökonomischen Denken. In: *sowi-onlinejournal*, H. 2. Online: https://www.sowi-online.de/journal/2001_2/ulrich_wirtschaftsbuergerkunde_orientierung_politisch_oekonomischen_denken.html (13.02.2021).
- Ulrich, P. (2008): *Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie*. 4. Aufl. Bern.
- Uncles, M. D. (2010): Understanding Retail Customers. In: Krafft, M./Mantrala, M. K. (Hrsg.): *Retailing in the 21st Century. Current and Future Trends*. 2. Aufl. Berlin, Heidelberg, 205–220.
- UNESCO (2014): *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Online: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf (20.1.2020).
- UNESCO (2015): *Recommendation on Adult Learning and Education*. Online: <http://uil.unesco.org/adult-education/unesco-recommendation/unesco-recommendation-adult-learning-and-education-2015> (20.1.2020).
- Unger, T. (2007): Bildung in der Entgrenzung. In: Bader, R. (Hrsg.): *Entwicklung unternehmerischer Kompetenz in der Berufsbildung. Hintergründe, Ziele und Prozesse berufspädagogischen Handelns*. Bielefeld, 137–156.
- Unger, T. (2007a): Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz. Ich, dieser Mensch, denke mich selbst, also bin ich. Über den Zusammenhang von pädagogischer Identität und biographischen Lernprozessen bei Berufsschullehrenden. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 12, 1–21.
- Unger, T. (2010): Berufliche Identität im Lebenslauf. In: Büchter, Karin (Hrsg.): *Aus: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* Hrsg.: Büchter, Karin, Weinheim/München DOI 10.3262/EEO12100088.
- Unger, T. (2014): *Bildung und Erwerbsorientierung. Streifzüge und Wegmarken einer Theorie der strukturalen Erwerbsbildung*. Kreuzau.
- Unger, T./Hering, S. (2016): Beruf und Beruflichkeit. In: Dick, M./Marotzki, W./Mieg, H. A. (Hrsg.): *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn, 119–125.
- Universal-Lexikon (2019): Berufsethos. Online: https://universal_lexikon.de-academic.com/155768/Berufsethos (13.04.2021).
- Universität Hamburg (2017): *Career Center – Programm nach Bereichen*. Online: https://buchsys.careercenter.uni-hamburg.de/angebote/aktueller_zeitraum/index_bereiche.html (20.1.2020).
- Veith, H. (2010): Das Konzept der balancierenden Identität von Lothar Krappmann. In: Jörissen, B./Zirfas, J. (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Wiesbaden, 179–202.
- Verhoef, P. C./Sloot, L. M. (2010): Out-of-Stock: Reactions, Antecedents, Management Solutions, and a Future Perspective. In: Krafft, M./Mantrala, M. K. (Hrsg.): *Retailing in the 21st Century. Current and Future Trends*. 2. Aufl. Berlin, Heidelberg, 239–254.

- Versammlung eines ehrbaren Kaufmanns zu Hamburg e. V. (VEEK) (2020): Vision und Mission der Versammlung Eines Ehrbaren Kaufmanns. Online: https://veek-hamburg.de/wp-content/uploads/2020/01/Vision-Mission_VEEK_Din-lang_6-Seiten_2020_2.pdf (20.1.2020).
- Vock, R./Balschun, B./Annen, S. (2015): Evaluation im Einzelhandel. Ergebnisse, Trends, Empfehlungen. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/7832> (7.2.2020).
- Vodafone-Stiftung Deutschland (2014): Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland. Online: https://www.schule-wirtschaft-hamburg.de/fileadmin/download/Info/Schule__und_dann._Herausforderungen_bei_der_Berufsorientierung_von_Schuelern_in_Deutschland.pdf (7.2.2020).
- Vogelmann, F. (2013): Eine erfundene Krankheit? Zur Politik der Nichtexistenz. In: Neckel, S./Wagner, G. (Hrsg.): Leistung und Erschöpfung: Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft. Berlin, 148–162.
- Vollmer, G. R. (2015): Mit Leib und Seele bei der Arbeit. Mitarbeiter- und Arbeitsengagement. Arbeitshefte Führungspsychologie 76. Hamburg.
- Vollmer, T./Mohoric, A./Kuhlmeier, W. (2014): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bielefeld.
- Volpert, W. (1979): Der Zusammenhang zwischen Arbeit und Persönlichkeit aus handlungstheoretischer Sicht. In: Groskurth, P. (Hrsg.): Arbeit und Persönlichkeit. Berufliche Sozialisation in der arbeitsteiligen Gesellschaft; Ergebnisse der Arbeitswissenschaft für Bildung, psychosoziale und gewerkschaftliche Praxis. Reinbek b. Hamburg, 21–46.
- Volpert, W. (Hrsg.) (1980): Beiträge zur psychologischen Handlungstheorie. Bern.
- Volpert, W. (1983): Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. 2. Aufl. Sport, Arbeit, Gesellschaft 5. Köln.
- Volpert, W. (1983a): Verfahren zur Ermittlung von Regulationserfordernissen in der Arbeitstätigkeit (VERA). Analyse von Planungs- und Denkprozessen in der industriellen Produktion; Handbuch. Köln.
- Volpert, W. (2003): Psychologie der frei flottierenden Arbeitskraft. In: Moldaschl, M./Voß, G. G. (Hrsg.): Subjektivierung von Arbeit. München, 275–294.
- Voss, G. (2001): Auf dem Weg zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: Kurtz, T. (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen, 287–314.
- Voss, G. (2007): Subjektivierung von Arbeit. Neue Anforderungen an Berufsorientierung und Berufsberatung oder: Welchen Beruf hat der Arbeitskraftunternehmer? In: Bader, R. (Hrsg.): Entwicklung unternehmerischer Kompetenz in der Berufsbildung. Hintergründe, Ziele und Prozesse berufspädagogischen Handelns. Bielefeld, 60–76.
- Voss, G. (2012): Individualberuf und subjektivierte Professionalität – Zur beruflichen Orientierung des Arbeitskraftunternehmers. In: Bolder, A. et al. (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden, 283–318.

- Voss, G./Pongratz, H. J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50, H. 1, 131–158.
- Voss, G./Weiß, C. (2013): Burnout und Depressionssymptome – Leiterkrankungen des subjektivierten Kapitalismus, oder woran leidet der Arbeitskraftunternehmer? In: Neckel, S./Wagner, G. (Hrsg.): Leistung und Erschöpfung: Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft. Berlin, 29–57.
- Voss-Dahm, D. (2002): Verkaufsarbeit im Einzelhandel – einfache Dienstleistungsarbeit? In: WSI-Mitteilungen, 55, H. 9, 498–504.
- Voss-Dahm, D. (2007): Der Branche treu trotz Niedriglohn – Beschäftigte im Einzelhandel. In: Bosch, G. et al. (Hrsg.): Arbeiten für wenig Geld. Niedriglohnbeschäftigung in Deutschland. Frankfurt, New York, 249–285.
- Voss-Dahm, D. (2009): Über die Stabilität sozialer Ungleichheit im Betrieb. Verkaufsarbeit im Einzelhandel. Zugl.: Duisburg-Essen, Univ., Diss., 2009. Berlin.
- Voss-Dahm, D. (2011): Erwerbsverläufe von Frauen im Einzelhandel – Gründe für die Entstehung geschlechtsspezifischer Ungleichheit im Betrieb. In: Klammer, U./Motz, M. (Hrsg.): Neue Wege – gleiche Chancen. Kurzfassung des Sachverständigenutachtens zum Ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Wiesbaden, 313–329.
- Voss-Dahm, D. (2012): Niedriglohnfalle Minijob. In: WSI-Mitteilungen, H. 1, 5–12.
- Voss-Dahm, D./Lehndorff, S. (2003): Lust und Frust in moderner Verkaufsarbeit. Beschäftigungs- und Arbeitszeittrends im Einzelhandel. Online: <http://iat-info.iatge.de/aktuell/veroeff/2003/gr2003-02.pdf> (20.1.2020).
- Voswinkel, S./Korzekwa, A. (2005): Welche Kundenorientierung? Anerkennung in der Dienstleistungsarbeit. Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung 59. Berlin.
- WABE-Institut Wirtschaft Arbeit Beratung Evaluation (2017): Einzelhandel 2017 – Branchendaten. Studie im Auftrag der Gewerkschaft ver.di. Berlin. Online: <https://handel.verdi.de/ueber-uns/fachbereich-handel/branchendaten> (24.11.2017).
- WABE-Institut Wirtschaft Arbeit Beratung Evaluation (2020): Einzelhandel 2020 – Branchendaten. Studie im Auftrag der Gewerkschaft ver.di. Berlin. Online: <https://wabe-institut.com/> (13.04.2021).
- Wagner, D./Grawert, A./Doyé, T./Langemeyer, H. (2004): Flexibilisierung und Individualisierung von Entgeltbestandteilen. Online: <http://docplayer.org/9956650-Werkstattbericht-flexibilisierung-und-individualisierung-von-entgeltbestandteilen.html> (20.1.2020).
- Wallner, F. G. (1992): Wissenschaft in Reflexion. Philosophica 10. Wien.
- Wallston, B./Wallston, K. (1978): Locus of control and health: a review of the literature. In: Health Education Monographs, 6, 107–117.
- Wallwork, E. (1986): Moralentwicklung bei Durkheim und Kohlberg. In: Bertram, H. (Hrsg.): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Frankfurt am Main, 163–194.
- Walter, M./Müller, N. (2014): Weiterbildungsbeteiligung und individuelle Nutzenerwartungen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 26, 1–22.

- Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D. (2011): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 12. Aufl. Bern.
- Wayne, J. H./Randel, A. E./Stevens, J. (2006): The role of identity and work-family support in work-family enrichment and its work-related consequences. In: *Journal of Vocational Behaviour*, 69, H. 3, 445–461.
- Weber, M. (1922/2013): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen.
- Weber, P./Katsarov, J./Cohen-Scali, V./Mulvey, R./Nota, L./Rossier, J./Thomsen, R. (2018): European Research Agenda for Career Guidance and Counselling. In: Cohen-Scali, V./Rossier, J./Nota, L. (Hrsg.): *New perspectives on career counseling and guidance in Europe. Building careers in changing and diverse societies*. Cham, 2019–2250.
- Weber, S./Achtenhagen, F. (2014): Einige unmaßgebliche Gedanken zur aktuellen Diskussion um eine gelingende Curriculumentwicklung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Profil 3, 1–12.
- Wegner, G. (2017): Die „Erfindung“ des Berufs: Luthers Idee zwischen Tradition und Moderne. In: *berufsbildung*, 71, H. 164, 9–11.
- Weidner, J. (2011): *Die Peperoni-Strategie. So nutzen Sie Ihr Aggressionspotenzial konstruktiv*. 2. Aufl. Frankfurt, New York.
- Weinert, F. E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. Reprint/Max-Planck-Institut für psychologische Forschung München 2001,4. München.
- Weinert, K. (2017): Der digitale Azubi. In: *handelsjournal*, H. 9, 32.
- Weise, P. (1997): Konkurrenz und Kooperation. In: Held, M. (Hrsg.): *Normative Grundlagen der Ökonomik. Folgen für die Theoriebildung*. Frankfurt am Main, New York, 58–80.
- Weitz, B. (2010): Electronic Retailing. In: Krafft, M./Mantrala, M. K. (Hrsg.): *Retailing in the 21st Century. Current and Future Trends*. 2. Aufl. Berlin, Heidelberg, 357–372.
- Welbourne, J./Eggerth, D./Hartley, T. A./Andrew, M. E./Sanchez, F. (2007): Coping strategies in the workplace: Relationships with attributional style and job satisfaction. In: *Journal of Vocational Behaviour*, 70, 312–325.
- Wellness Hotels & Resorts (2016): *Wellness-Trends 2016*. Online: https://media.wellness-hotels-resorts.de/media/docs/pm_wellness-trends_2016.pdf (20.1.2020).
- Wenzel, H. (2011): Chancengleichheit in der Schule – eine nicht abgegoldene Forderung. In: Krüger, H.-H. et al. (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. 2. Aufl. Wiesbaden, 57–66.
- Wilbers, K. (2017): Industrie 4.0, Wirtschaft 4.0, Internet of Things: Was steht dahinter? Was bedeutet das für die beruflichen Schulen? Fachtag Berufsbildung 4.0 am 27.4.2017. Online: <http://docplayer.org/52473063-Industrie-4-0-wirtschaft-4-0-internet-of-things.html> (7.2.2020).
- Wilbers, K. (2019): *Wirtschaftsunterricht gestalten*. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17949/pdf/Wilbers_2019_Wirtschaftsunterricht_gestalten.pdf (7.2.2020).
- Williams, J./Verdahl, J./Vandello, J. (2016): Beyond Work-Life “Integration”. In: *Annual review of Psychology*, 67, H. 5, 515–539.

- Winter, M. (2009): Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, HoF-Bericht.
- Wirth, K. (2013): Konnektive Didaktik zur Verknüpfung schulischen und betrieblichen Lernens – Kognitionspsychologische Grundlagen und didaktische Konsequenzen. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 24, 1–22.
- Wirth, K. (2013a): Verknüpfung schulischen und betrieblichen Lernens und Lehrens – Erfahrungen, Einstellungen und Erwartungen der Akteure dualer Ausbildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial 6 HT Berufliche Bildung, 1–19.
- Wirth, K./Krilke, F./Tramm, T./Vollmer, T. (Hrsg.) (2013): Weiterentwicklung dualer Berufsausbildung: konsekutiv, kompetenzorientiert, konnektiv. Erfahrungen und Impulse aus dem Schulversuch EARA. Paderborn.
- Witte, E./Quaquebeke, v. N. (2007): Sozialpsychologische Theorien zur sozialen Macht. In: Simon, B. (Hrsg.): *Macht. Zwischen aktiver Gestaltung und Missbrauch*. Göttingen, 11–26.
- Wittmann, E. (2001): Zu kundenkommunikativ kompetentem Handeln und zum Einfluß betrieblicher Ausbildungsbedingungen. Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und Anregungen zur praktischen Bedeutsamkeit am Beispiel des Ausbildungsberufes Bankkaufmann/Bankkauffrau. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 16, 104–110.
- Wittmann, E. (2003): „Kommunikative Kompetenz“ in der persönlichen Kundenberatung. Ein theoretischer Rahmen für die Elaborierung des Konstrukts am Beispiel der Institution „Bank“. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, H. 3, 417–434.
- Witzel, A./Kühn, T. (1999): Berufsbiografische Gestaltungsmodi – Eine Typologie der Orientierungen und Handlungen beim Übergang in das Erwerbsleben. Statuspassagen und Risikolagen im Lebenslauf. Arbeitspapier Nr. 61. Universität Bremen.
- Wolf, M./Kastner, M. (2006): Beanspruchungen durch Brüche und Lücken in diskontinuierlichen Erwerbsverläufen: Transitionskompetenzen als Bewältigungsressource. In: Neuendorff, H./Ott, B. (Hrsg.): *Neue Erwerbsbiografien*. Hohengehren, 101–133.
- Wolter, M. et al. (2018): *Wirtschaft 4.0 und die Folgen für Arbeitsmarkt und Ökonomie* (vorläufige Fassung Stand 28. November 2018). Szenario-Rechnungen im Rahmen der fünften Welle der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf (20.1.2020).
- Wood, D./Bruner, J./Ross, G. (1976): The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
- World Health Organization (WHO) (1986): *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung*. WHO-autorisierte deutsche Übersetzung. Online: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf (20.1.2020).
- Wortmann, D. (2011a): *Reflektierte Moderne – eine qualitative Untersuchung reflexiver Zugänge zur eigenen Berufsbiographie*. Schriftenreihe Socialia 119. Hamburg.

- Wortmann, M. (2003): Strukturwandel und Globalisierung des deutschen Einzelhandels. Discussion Paper SP III 2003–202. Online: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/48953/1/376269103.pdf> (20.1.2020).
- Wortmann, M. (2011): Globalization of European Retailing. In: Hamilton, G./Petrovic, M./Senauer, B. (Hrsg.): *The market makers. How retailers are reshaping the global economy*. Oxford, 117–155.
- Wunsch, A. (2013): *Mit mehr Selbst zum stabilen ICH! Resilienz als Basis der Persönlichkeitsbildung*. Berlin.
- Wustmann, C. (2005): Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, H. 2, 192–206.
- Wygotski, L. S. (1987): *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Ausgewählte Schriften 2. Köln.
- Yin, R. K. (1994): *Case study research. Design and methods*. 2. Aufl. Applied social research methods series 5. Thousand Oaks.
- Zabeck, J. (2002): Moral im Dienste betrieblicher Zwecke? In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 98, 485–501.
- Zabeck, J. (2006): Didaktik kaufmännisch-verwaltender Berufsausbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. 2. Aufl. Wiesbaden, 269–280.
- Zabeck, J. (2004): *Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value*. Wirtschaftspädagogisches Forum 26. Paderborn.
- Zick, A. (2005): Die Konflikttheorie der Theorie sozialer Identität. In: Bonacker, T. (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung*. 3. Aufl. Wiesbaden, 409–426.
- Zimbardo, P. G. (2017): *Der Luzifer-Effekt. Die Macht der Umstände und die Psychologie des Bösen*. Berlin.
- Zimmer-Gembeck, M./Mortimer, J. (2006): Adolescent work, vocational development and education. In: *Review of educational research*, 76, H. 4, 537–566.
- Zimmerman, B. (2006): Integrating classical theories of self-regulated learning: A cyclical phase approach to vocational education. In: Euler, D./Lang, M./Pätzold, G. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung*. Stuttgart, 37–48.
- Zoyke, A. (2016): Inklusive Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – Herausforderungen und Perspektiven. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 30, 1–22.
- Zülch, G./Stock, P. (2003): Belastungen und Beanspruchung der Mitarbeiter im Einzelhandel. In: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.): *Psychische Belastung in der Dienstleistungsbranche – am Beispiel Einzelhandel*. Dortmund/Berlin/Dresden, 24–37.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Produktionsausfall und Ausfall an Bruttowertschöpfung durch Arbeitsunfähigkeit	26
Abb. 2	Forschungsdesign und Verortung des Promotionsvorhabens	28
Abb. 3	Aufbau der Arbeit	31
Abb. 4	Vermögenswerte multinationaler Unternehmen und BIP ausgewählter Staaten im Vergleich	52
Abb. 5	Einzelhandelsvolumen EU-28	54
Abb. 6	Marktanteilsentwicklung der Betriebsformen im Einzelhandel 2000–2015	55
Abb. 7	Top 10 Einzelhandelskonzerne in der Welt 2015	55
Abb. 8	Umsatzwachstum und Profitabilität in Einzelhandel je Region/Land 2015	56
Abb. 9	Onlineanteil am Einzelhandelsumsatz	57
Abb. 10	Onlinenutzungsverhalten der Käufer/-innen	58
Abb. 11	Einkommensungleichheit in Deutschland	60
Abb. 12	Substituierbarkeitspotenzial nach Bildungsniveau	65
Abb. 13	Substituierbarkeitspotenzial nach Berufssegmenten	66
Abb. 14	Qualifikation, Minijobs und Fluktuation sozialversicherungspflichtiger Arbeitsverhältnisse nach Branchen	67
Abb. 15	Entwicklung der Beschäftigungsverhältnisse im Einzelhandel 2015–2019 indexiert	68
Abb. 16	Durchschnittliche Bruttomonatslöhne von Erwerbstätigen	69
Abb. 17	Arbeitsbedingungen im Einzelhandel	77
Abb. 18	Arbeitsbedingungen im Einzelhandel – Fortsetzung	77
Abb. 19	Gesundheitliche Beschwerden im Branchenvergleich	78
Abb. 20	Qualifikationseinheiten der Ausbildung in den Berufen des Einzelhandels	82
Abb. 21	Übersicht der Lernfelder für die Ausbildungsberufe im Einzelhandel	83

Abb. 22	Vertragslösungsquoten im Einzelhandel	84
Abb. 23	Entwicklungsaufgaben in beruflichen Bildungsgängen	91
Abb. 24	Ciaras Entwicklungsaufgaben	92
Abb. 25	Ahmets Entwicklungsaufgaben	93
Abb. 26	Alinas Entwicklungsaufgaben	94
Abb. 27	Dienstleistungstriade	101
Abb. 28	Die Service-Profit-Chain	106
Abb. 29	Wirkungszusammenhänge der betrieblichen Identifikation	107
Abb. 30	Berufliche Identität Bremerhavener Auszubildender nach Berufen	111
Abb. 31	Identität, Engagement und Arbeitsmoral – Einzelhandel im Vergleich zu anderen kfm. Berufen	112
Abb. 32	Typisierung der Berufe nach beruflicher und betrieblicher Orientierung	113
Abb. 33	Einfluss der Umgebungsvariablen auf die Lernmotivation	117
Abb. 34	Motivationsformen und Lernbedingungen in Berufsschule und Betrieb	118
Abb. 35	Hierarchisches System zur Bewertung von Arbeitsgestaltungsmaßnahmen ...	119
Abb. 36	Belastungs-Beanspruchungs-Modell	122
Abb. 37	Anteil der Auszubildenden, welche schwerwiegende Konflikte erleben	125
Abb. 38	Anteil der Auszubildenden, welche Hilfe bei anderen Personen suchen	125
Abb. 39	Stress und fachliche Anforderungen nehmen zu (in % der Befragten)	131
Abb. 40	Vertraglich vereinbarte und tatsächliche Arbeitszeiten	131
Abb. 41	Arbeitsunfähigkeitstage der BKK-Mitglieder ohne Rentner, Burn-out-Syndrom und alternative Codierungen	133
Abb. 42	Dimensionen der Gesundheits- und Sicherheitskultur im Handel	135
Abb. 43	Stressmodell von Lazarus	136
Abb. 44	Häufigkeit von Berufswechseln nach der Ausbildung nach relevanten Merkmalen	144
Abb. 45	Biografische Gestaltungsmodi nach Witzel/Kühn (1999, 36)	148

Abb. 46	ELLI-Index	155
Abb. 47	Beteiligung Erwerbstätiger an unterschiedlichen Lernformen	156
Abb. 48	Hinderungsgründe für die Teilnahmen an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, 2011 (in %) Quelle: Eurostat 2017 (trng_aes_176)	161
Abb. 49	Erwartungen an die Berufstätigkeit	167
Abb. 50	SINUS-Lebensweltenmodell	168
Abb. 51	Unterscheidung von Berufs- und Fachbildung bei Kerschensteiner	179
Abb. 52	Verfahren zur Neuordnung von Ausbildungsberufen	188
Abb. 53	Kompetenzdimensionen und Entwicklungsaufgaben im EvaNet-EH-Curriculum	195
Abb. 54	Entwicklungslinien handlungsorientierter Didaktik	223
Abb. 55	Identitätsregulation nach Hausser (1995, 65)	249
Abb. 56	Strukturgitter der kaufmännischen Grundbildung nach Kutscha (2009, 8)	255
Abb. 57	Erfahrungs- und wissenschaftshomomorphes Lernen nach Liening 2015, Darstellung: Thole 2016, Bearbeitung: C. M. Semmler	256
Abb. 58	Topologie der Integrativen Wirtschaftsethik	257
Abb. 59	Kaufmännische Rationalitätskonzepte nach Tramm (2014)	258
Abb. 60	Grundmodell des sozial-kommunikativen Handelns	260
Abb. 61	Strukturgitter für die Pflege	261
Abb. 62	Genese beruflicher Gestaltungskompetenz in sozialer Interaktion	282
Abb. 63	Diachrone Einbettung des synchronen Lernzyklus	285
Abb. 64	Reflexionsleistungen beim erfahrungsbasierten Lernen nach Kolb (1984)	286
Abb. 65	Theorie berufsbiografischer Reflexivität nach Wortmann (2011a, 188)	288
Abb. 66	Genutzte Informationsquellen in der Berufsorientierung	292
Abb. 67	Hamburger Modell des Lernhandelns, Version 3.0	297
Abb. 68	Zyklisches Phasenmodell für selbstreguliertes Lernen	303
Abb. 69	Identitätstheoretisch fundiertes EvaNet-EH-Curriculum	329

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Kapitelübersicht und Forschungsfragen	32
Tab. 2	Vergleich des verberuflichten Arbeitnehmertypus und des Arbeitskraftunternehmers	145
Tab. 3	Studien zu berufsbiografischen Gestaltungsmustern im Vergleich	146
Tab. 4	Bildungspolitische Dokumente zum Lebenslangen Lernen	150
Tab. 5	Lernfeld-Kompetenz-Matrix	194
Tab. 6	Stufen moralischer Entwicklung nach Kohlberg	210
Tab. 7	Vergleich der institutionen-ökonomischen und der integrativen Wirtschaftsethik	216
Tab. 8	Dimensionen sozialer Kompetenzen nach Krappmann und Kanning im Vergleich	222
Tab. 9	Dimensionen berufsbiografischer Gestaltungskompetenz	269
Tab. 10	Überblick über Entwicklungsaufgaben in Bildungsgangstudien	276
Tab. 11	Erfahrungsbasiertes Lernen im Vergleich	285
Tab. 12	Handlungs- und Reflexionszyklus im Vergleich	299
Tab. 13	Anforderung an identitätstheoretisch fundierte berufliche Curricula	319

Anhang

Anhang 1 Forschungsdesign

Anhang 1a Fallstudienprotokoll und Zusammenstellung des Samples

Theoretical Sampling nach Glaser/Strauss (2010) mit dem Ziel, ein möglichst breites Spektrum an Phänomenen zu erfassen:

Kriterien:

- Geschlecht (5 weiblich, 9 männlich)
- Alter (von 17–26, Durchschnittsalter 20,6)
- Migrationshintergrund (5x ja, 9x nein)
- Einzelhandelsparte
- Betriebsgröße (10 Betriebe, davon 5 Großbetriebe, 4 Kleinbetriebe und ein mittelständischer Betrieb)

Tabelle 1: Zusammenstellung des Samples

Codename	Einzelhandels- sparte	Be- triebs- größe	Ge- schlecht	Migra- tions- hinter- grund	Alter	1. Termin	2. Termin
Ciara	Telekommuni- kation	groß	w	ja	17	05.07.2016	12.06.2017
Ahmet	Tankstelle	klein	m	ja	24	09.05.2016	25.04.2017
Markus	Fachmarkt	mittel	m	nein	19	07.06.2016	29.03.2017
Jennifer	Fachmarkt	groß	w	nein	20	08.07.2016	09.06.2017
Lara	Fachmarkt	groß	w	nein	21	14.06.2016	30.06.2017
Nils	Lebensmittel/ Non-Food	groß	m	nein	20	19.04.2016	10.04.2017
Bastian	Telekommuni- kation	groß	m	nein	21	18.07.2016	21.06.2017
Jasper	Tankstelle	klein	m	ja	23	13.05.2016	nicht erreicht
Berat	Tankstelle	klein	m	ja	17	13.05.2016	06.06.2017
Alina	Telekommuni- kation	groß	w	nein	27	26.04.2016	12.06.2017
Hendrik	Lebensmittel- einzelhandel	groß	m	nein	18	06.04.2016	18.04.2017
Kostas	Fachhandel	klein	m	ja	19	07.06.2016	12.05.2017
Sophie	Fachhandel	groß	w	ja	17	07.06.2016	14.06.2017
Hauke	Fachmarkt	groß	m	nein	26	21.06.2016	19.05.2017

Anhang 1b Interviewbogen für das Erstgespräch

mit Skalen zur Selbsteinschätzung nach Deusinger (1986), Lind (1987, 2002) und Rindermann (2009)

Mit welchem Selbstkonzept beginnen die Auszubildenden ihre Ausbildung?

Sozio-kultureller Hintergrund

Geschlecht: m/w Alter: Nationalität: Betrieb:

1. Wie sind Sie aufgewachsen (Geschwister, Beruf der Eltern, Wohnsituation, Ort, Schule)? Womit haben Sie besonders gern Zeit verbracht? Was mochten Sie gar nicht?
2. Gibt es einschneidende Erlebnisse in Ihrer Kindheit/Jugend, die Sie besonders geprägt haben? Welche? (z. B. *Trennung der Eltern, Schicksalsschläge, Umzüge*)
3. Wie würden Sie den Erziehungsstil Ihrer Eltern beschreiben? Nennen Sie Beispiele.

Selbstbild

4. Wie würden Sie sich selbst beschreiben? Wie würden Ihre Eltern Sie beschreiben? Wie Ihre Freund/-innen?
5. Was können Sie besonders gut? Was fällt Ihnen schwer?

Berufswahlmotive

6. Wie ist es zur Entscheidung für die Ausbildung im Einzelhandel gekommen? Warum ist der Beruf Ihrer Meinung nach für Sie besonders geeignet?
7. Welche Ziele verfolgen Sie mit Ihrer Berufsausbildung?

Werte/Lebensziele

8. Was ist Ihnen neben der Ausbildung sonst noch wichtig, z. B. im Privatleben (Partner/-in, Freund/-innen, Hobbys)?
9. Wie würden Sie die folgenden Lebensziele bezüglich ihrer Wichtigkeit ordnen?
 - Einfluss/Status/Prestige besitzen
 - Fähigkeiten erwerben und verbessern (Leistung)
 - Abwechslung/Spaß
 - Vertrauensvolle Bindungen mit Menschen
 - Mit anderen Menschen etwas unternehmen
 - Anderen helfen bzw. sie unterstützen

Typische berufliche Konflikte/Probleme

10. Wie haben Sie die ersten Monate Ihrer Ausbildung erlebt? Was gefällt Ihnen besonders gut? Was fällt Ihnen schwer bzw. gefällt Ihnen gar nicht? Gibt es besondere Probleme oder Schwierigkeiten? (Ggf. gezielt folgende typische Probleme hinterfragen:
 - *Arbeitszeit/-rhythmus*
 - *Neue Rolle als Auszubildene/r – Übergang Schule-Beruf*
 - *Umgang mit Fehlern/unzureichenden Kenntnissen und Fertigkeiten*
 - *den Anforderungen des Berufs*)

Berufliche Handlungskompetenz

11. Bitte beschreiben Sie Ihren Arbeitsplatz (Vorgesetzte, Kolleg/-innen, Betrieb, Kundschaft, Tätigkeiten). Mit welchen Tätigkeiten/Themen haben Sie sich in den ersten Monaten im Betrieb auseinandergesetzt. Nennen Sie Beispiele.

Tabelle 2: Tätigkeiten

Tätigkeiten laut Ausbildungsrahmenplan	Erläuterungen
Wissen über Ausbildungsbetrieb	
Rolle des Einzelhandels für die Wirtschaft	
Rechte und Pflichten in der Ausbildung	
Warenwirtschaft	
Umweltschutz	
Kundenorientiertes Verhalten/Kommunikation mit Kunden	
Werbemaßnahmen	
Warenpräsentation	
Sicherheit/Gesundheit	
Kassieren	
Kassenabrechnung	
Warenkunde	
Teamarbeit/Arbeitsorganisation	

12. Was erwarten Ihre Vorgesetzten, die Kund/-innen, die Kolleg/-innen vorrangig von Ihnen? Wie fühlen Sie sich angesichts dieser Erwartungen? Welches Feedback erhalten Sie von Dritten?

Veränderung Berufswahlmotive

13. Würden Sie sich immer noch für eine Ausbildung im Einzelhandel entscheiden? Warum?

Wie sind die identitätsrelevanten Fähigkeiten ausgeprägt?

(Identitätsdarstellung/Rollendistanz/emotionale Kompetenz/moralisches Urteilsvermögen)

14. Bitte schildern Sie eine Situation aus den ersten Monaten Ihrer Ausbildung, die Sie als besonders herausfordernd erlebt haben (*ggf. gezielt Punkte aus Frage 10 aufgreifen*).
- Was war das Problem?
 - Wie sind Sie mit der Situation umgegangen?
 - Wie haben Vorgesetzte, Kolleg/-innen, Kund/-innen reagiert?
 - Was haben Sie aus dieser Erfahrung gelernt?

Umgang mit Dilemmata (in Anlehnung an Lind 2002)

15. Wie beurteilen Sie die folgende Situation? Würden Sie dem Kunden Alkohol verkaufen?

Begründen Sie Ihre Meinung.

Für wie akzeptabel halten Sie die folgenden Argumente, wenn ein/-e Verkäufer/-in Ihnen gegenüber so argumentieren würde?

Ein angetrunkener Stammkunde kommt an die Kasse und will drei Flaschen Spirituosen kaufen. Ihnen ist durch seine Ehefrau bekannt, dass er ein ernsthaftes Alkoholproblem hat und in Kürze eine Entziehungskur beginnen soll.

Tabelle 3: Dilemmata (Urteilsniveau nach Kohlberg in Klammern, vgl. Tab. 6, Kap. 5.1.4)

Pro Verkauf von Alkohol (Urteilsniveau nach Kohlberg in Klammern)	akzeptabel	eher akzeptabel	eher inakzeptabel	inakzeptabel
Der Verkauf von Alkohol ist nur an Jugendliche verboten. Da der Kunde volljährig ist, darf ich ihm den Alkohol verkaufen. (4)				
Ich muss den freien Willen des Kunden, sich schaden zu wollen, akzeptieren. (6)				
Wenn ich ihm den Alkohol nicht verkaufe, wird er ihn im nächsten Laden bekommen. (3)				
Der Chef würde mich kritisieren, wenn ich dem Umsatz schade. (1)				
Der Kunde erwartet von mir, dass ich ihm den Alkohol verkaufe, und Verkaufen ist mein Job. (2)				
Leider nimmt unser Betrieb auf ethische Bedenken keine Rücksicht. (5)				
Contra Verkauf von Alkohol	akzeptabel	eher akzeptabel	eher inakzeptabel	inakzeptabel
Es könnte sich eine Kundin/ein Kunde beim Chef über mein Verhalten beschweren. (1)				
Ich hätte anschließend ein schlechtes Gewissen. (2)				
Die Mehrheit der Kund/-innen würde es nicht gut finden, wenn mein Arbeitgeber aus der Krankheit von Menschen Profit schlägt. (3)				
Das Leitbild meines Arbeitgebers verpflichtet mich zu gesellschaftlich verantwortungsvollem Handeln (4).				
Eigentlich müsste der Verkauf von Alkohol an Alkoholiker verboten sein (5).				
Der Kunde kann aufgrund seiner Abhängigkeit keinen eigenen freien Willen ausüben (6).				

Lernumgebung

16. Welche Unterstützung haben Sie in den ersten Monaten Ihrer Ausbildung wahrgenommen? Welche hätten Sie sich gewünscht?
17. Was haben Sie in der Berufsschule als besonders hilfreich erlebt? Was haben Sie vermisst?
Welche Lernangebote waren für Sie interessant und nützlich? Warum?

Tabelle 4: Lernangebote der Berufsschule

Lernangebot	Unzutreffendes streichen	Begründung
Präsentation des eigenen Unternehmens	Sehr/wenig hilfreich/ überflüssig	
Rechte und Pflichten in der Ausbildung	Sehr/wenig hilfreich/ überflüssig	
Rolle des Einzelhandels für die Wirtschaft	Sehr/wenig hilfreich/ überflüssig	
Verkaufsgespräche mit Kund/-innen	Sehr/wenig hilfreich/ überflüssig	
Servicebereich Kasse	Sehr/wenig hilfreich/ überflüssig	
Individualisiertes Lernen	Sehr/wenig hilfreich/ überflüssig	
Lernstandsgespräch	Sehr/wenig hilfreich/ überflüssig	

Bitte schätzen Sie sich bezüglich der folgenden Aussagen selbst ein. Bitte kreuzen Sie das zutreffende Feld an.

Tabelle 5: Selbstkonzeptskalen und Ambiguitätstoleranz

Kontaktfähigkeit/Entscheidungs- und Problemlösefähigkeit/Selbstdarstellung (Frankfurter Selbstkonzeptskalen FSKN, Deusinger 1986)	Triff sehr zu	Triff zu	Triff etwas zu	Triff eher nicht zu	Triff nicht zu	Triff gar nicht zu
1. Ich habe eine gute Art, mit anderen umzugehen.	1	2	3	4	5	6
2. Es fällt mir leicht, Kontakte mit anderen Menschen zu bekommen.	1	2	3	4	5	6
3. Ich scheue mich nicht, allein in einen Raum zu gehen, in dem andere Leute bereits zusammensitzen und sich unterhalten.	1	2	3	4	5	6
4. Ich sollte höflicher zu anderen sein.	1	2	3	4	5	6
5. Ich bin ziemlich scheu und unsicher im Kontakt mit anderen Menschen.	1	2	3	4	5	6

(Fortsetzung Tabelle 5)

Kontaktfähigkeit/Entscheidungs- und Problemlösefähigkeit/Selbstdarstellung (Frankfurter Selbstkonzeptskalen FSKN, Deusinger 1986)	Triff sehr zu	Triff zu	Triff etwas zu	Triff eher nicht zu	Triff nicht zu	Triff gar nicht zu
6. Es ängstigt mich nicht, mit fremden Menschen zusammenzutreffen.	1	2	3	4	5	6
7. Ich bin eigentlich ziemlich sicher in der Einschätzung meiner Fähigkeiten.	1	2	3	4	5	6
8. Ich habe öfters das Bedürfnis, mich für mein Verhalten zu entschuldigen.	1	2	3	4	5	6
9. Ich kann mich in den meisten Fällen schnell und sicher entscheiden.	1	2	3	4	5	6
10. Ich kann wichtige Entscheidungen ohne Hilfe treffen.	1	2	3	4	5	6
11. Ich glaube, dass ich in den meisten Fällen mein Verhalten vor mir rechtfertigen kann.	1	2	3	4	5	6
12. Ich habe Schwierigkeiten, das zu tun, was richtig ist.	1	2	3	4	5	6
13. Wenn ich mich in einer Gruppe befinde, traue ich mich nicht, etwas zu sagen.	1	2	3	4	5	6
14. Ich kann Auffassungen von Bekannten oft nicht zustimmen, habe aber Hemmungen, meine Kritik offen vorzubringen.	1	2	3	4	5	6
15. Ich vertrete meine Meinung auch konsequent in der Gruppe, die nicht mit mir übereinstimmt.	1	2	3	4	5	6
16. Wenn ich anderer Meinung bin, widerspreche ich auch Autoritätspersonen.	1	2	3	4	5	6
17. Es beunruhigt mich, wenn ich den Eindruck erhalte, dass jemand eine andere Auffassung hat als ich.	1	2	3	4	5	6
18. Ich richte mich in meinem Leben zu sehr nach den Auffassungen anderer.	1	2	3	4	5	6
19. Um mir keine Feinde zu schaffen, stimme ich häufiger auch Auffassungen und Entscheidungen zu, die ich im Grunde nicht für gut oder vertretbar halte.	1	2	3	4	5	6
20. Ich habe Furcht, ich selbst zu sein.	1	2	3	4	5	6
21. Es fällt mir schwer, meine Meinung vor einer größeren Gruppe zu vertreten.	1	2	3	4	5	6
22. Ich habe Schwierigkeiten, meine Meinung in einer Gruppe zu äußern, auch wenn ich etwas Wichtiges zu sagen habe.	1	2	3	4	5	6

(Fortsetzung Tabelle 5)

Kontaktfähigkeit/Entscheidungs- und Problemlösefähigkeit/Selbstdarstellung (Frankfurter Selbstkonzeptskalen FSKN, Deusinger 1986)	Triff sehr zu	Triff zu	Triff etwas zu	Triff eher nicht zu	Triff nicht zu	Triff gar nicht zu
23. Es fällt mir schwer, einer Gruppe gegenüber eine gegensätzliche Auffassung zu vertreten.	1	2	3	4	5	6
24. In einer Gruppe fühle ich mich nicht so sicher, da den anderen meist mehr einfällt als mir.	1	2	3	4	5	6
25. Ich verliere leicht den Kopf.	1	2	3	4	5	6
26. Ich kann mit meinen persönlichen Problemen gut fertigwerden.	1	2	3	4	5	6
27. Ich werde auch in Zukunft meine Probleme meistern.	1	2	3	4	5	6
28. Ich kann in jeder Situation für mich selbst sorgen.	1	2	3	4	5	6
29. Meine persönlichen Probleme sind dazu da, von mir gelöst zu werden.	1	2	3	4	5	6
30. Ich kann genauso gut zurechtkommen wie andere.	1	2	3	4	5	6
31. Ich versuche, vor meinen Problemen davonzulaufen.	1	2	3	4	5	6
32. Ich wünschte, ich würde nicht so schnell aufgeben.	1	2	3	4	5	6
33. Ich sehe der Zukunft hoffnungsvoll entgegen.	1	2	3	4	5	6
34. Mich wirft so schnell nichts aus der Bahn.	1	2	3	4	5	6
Ambiguitätstoleranz (nach Lind 1987)	Lehne ich voll und ganz ab	Lehne ich eher ab	Lehne ich teilweise ab	Stimme etwas zu	Stimme weitgehend zu	Stimme voll und ganz zu
1. Ein Experte/eine Expertin, der/die nicht zu einer eindeutigen Antwort gelangt, versteht vermutlich nicht allzuviel von der Sache.	1	2	3	4	5	6
2. Wer sein Leben einem Schema unterordnet, lässt sich viel Lebensfreude entgehen.	1	2	3	4	5	6
3. Oft sind die interessantesten und anregendsten Menschen die, denen es nichts ausmacht, anders als die meisten Leute zu sein.	1	2	3	4	5	6
4. Lehrkräfte, die nicht ganz fest umrissene Aufgaben stellen, geben einem die Chance, Initiative und Originalität zu zeigen.	1	2	3	4	5	6

(Fortsetzung Tabelle 5)

Ambiguitätstoleranz (nach Lind 1987)	Lehne ich voll und ganz ab	Lehne ich eher ab	Lehne ich teil- weise ab	Stimme etwas zu	Stimme weitge- hend zu	Stimme voll und ganz zu
5. Wer auf einem einfachen <i>Ja</i> oder <i>Nein</i> besteht, hat nicht erkannt, wie kompliziert die Dinge in Wirklichkeit sind.	1	2	3	4	5	6
6. Ich mag Einladungen lieber, wo ich die meisten Leute kenne, als solche, bei denen mir die meisten Leute fremd sind.	1	2	3	4	5	6
7. Je eher alle die gleichen Werte und Ideale annehmen, desto besser.	1	2	3	4	5	6
8. Wer ein ruhiges, geregeltes Leben führt, in dem wenig Überraschungen oder unerwartete Ereignisse auftreten, kann wirklich dankbar sein.	1	2	3	4	5	6

Tabelle 6: Emotionale Kompetenz

Emotionale Kompetenz (nach Emotionale-Kompetenz-Fragebogen EKF, Rindermann 2009)	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	mittel	Stimmt eher	Stimmt vollständig
1. In brenzligen Situationen versuche ich, Ruhe zu bewahren.	1	2	3	4	5
2. Wenn es mir schlecht geht, berichte ich lieber nicht davon, man könnte andere belästigen.	1	2	3	4	5
3. Ich kann sehr schnell erkennen, wenn sich andere schlecht fühlen.	1	2	3	4	5
4. Manchmal bin ich traurig, ohne zu wissen, warum.	1	2	3	4	5
5. Wenn ich Wut in mir aufsteigen spüre, weiß ich, wie ich mich wieder beruhigen kann.	1	2	3	4	5
6. Mich kann nichts so leicht aus der Ruhe bringen.	1	2	3	4	5
7. Ich kann Gefühle anderer gut nachvollziehen.	1	2	3	4	5
8. Eigenen Ärger und Wut kann ich kontrollieren.	1	2	3	4	5
9. Ich kann am Gesichtsausdruck anderer erkennen, wie sie sich gerade fühlen.	1	2	3	4	5
10. Ich kehre mein Inneres nicht nach außen.	1	2	3	4	5
11. Manchmal schwankt meine Stimmung, ohne dass ich mir erklären kann, wieso.	1	2	3	4	5
12. Ich kann mich gut in die Gefühlswelt anderer hineinversetzen.	1	2	3	4	5
13. Wenn ich wütend bin, kann ich mich kaum beherrschen.	1	2	3	4	5

(Fortsetzung Tabelle 6)

Emotionale Kompetenz (nach Emotionale-Kompetenz-Fragebogen EKF, Rindermann 2009)	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	mittel	Stimmt eher	Stimmt vollständig
14. Andere bezeichnen mich als einfühlsam.	1	2	3	4	5
15. Ich erzähle oft von meinen Gefühlen.	1	2	3	4	5
16. Telefoniere ich mit einem/r Freund/-in, merke ich, was er empfindet.	1	2	3	4	5
17. Oft verstehe ich meine Gefühle nicht	1	2	3	4	5
18. Ich teile anderen oft mit, wie es mir geht.	1	2	3	4	5
19. Manchmal weiß ich nicht, wie es dazu kam, dass ich so schlecht drauf war.	1	2	3	4	5
20. Wenn sich meine Gefühle ändern, kann ich die Ursache dafür fast immer finden.	1	2	3	4	5
21. Auch unter schwierigen Bedingungen kann ich im inneren Gleichgewicht bleiben.	1	2	3	4	5
22. Ich habe Probleme, meine Gefühle auszudrücken.	1	2	3	4	5
23. Manchmal kann ich mir mein eigenes Verhalten nicht erklären.	1	2	3	4	5
24. Ich behalte meine Gefühle lieber für mich.	1	2	3	4	5
25. Ich kann andere, deren Gefühle und Verhalten, gut verstehen.	1	2	3	4	5
26. Ich erkenne oft den Auslöser für plötzliche Gefühlsänderungen.	1	2	3	4	5
27. Wenn ich erst einmal wütend bin, fällt es mir schwer, mich wieder zu beruhigen.	1	2	3	4	5
28. Ich zeige offen, wie es mir geht.	1	2	3	4	5
29. Andere erkennen manchmal schneller als ich, dass ich schlecht drauf bin.	1	2	3	4	5
30. Im Verlauf von Gesprächen erkenne ich schnell, wie es meinem/r Gesprächspartner/-in geht und wann sich seine Stimmung ändert.	1	2	3	4	5
31. Ich könnte mich stundenlang über schlechte Ereignisse und Nachrichten aufregen.	1	2	3	4	5
32. Ich habe es nie gelernt, über meine Gefühle zu sprechen.	1	2	3	4	5
33. Andere suchen meine Nähe, wenn es ihnen schlecht geht.	1	2	3	4	5
34. In schwierigen Situationen kann ich andere beruhigen.	1	2	3	4	5

(Fortsetzung Tabelle 6)

Emotionale Kompetenz (nach Emotionale-Kompetenz-Fragebogen EKF, Rindermann 2009)	Stimmt überhaupt nicht	Stimmt eher nicht	mittel	Stimmt eher	Stimmt vollständig
35. Wenn andere Personen wütend werden, gelingt es mir, die Stimmung wieder auszugleichen.	1	2	3	4	5
36. Mit extremen Gefühlen anderer komme ich gut zurecht.	1	2	3	4	5
37. Andere sagen, dass ich eine Hilfe darstelle, wenn es ihnen nicht so gut geht.	1	2	3	4	5
38. Es fällt mir leicht, andere zu motivieren.	1	2	3	4	5
39. Es macht mir Probleme, ausgleichend auf andere zu wirken.	1	2	3	4	5
40. Ich kann Gefühle anderer gut beeinflussen.	1	2	3	4	5

Anhang 1c Interviewbogen für das Zweitgespräch

Fragen zum Ausbildungsverlauf im zweiten Ausbildungsjahr

1. Im ersten Interview hatten wir über die Eingangsphase der Ausbildung gesprochen. Inzwischen ist das Ende des zweiten Ausbildungsjahres in Sicht. Bitte berichten Sie doch mal, wie Ihre Ausbildung seit unserem letzten Gespräch verlaufen ist.

Lernfeldthemen aus dem 2. Ausbildungsjahr (Fortsetzung des 1. Interviews)

Laut Rahmenlehrplan bzw. Ausbildungsrahmenplan sollten Sie im 2. Ausbildungsjahr folgende Themen bearbeitet haben. Bitte berichten Sie, ob Sie diese Themen behandelt haben und wie Sie dies erlebt haben.

Tabelle 7: Lernangebote

Lernfeldthemen	Betrieb	Schule
Waren präsentieren (LF 4)	im ARP schon im 1. Jahr	
Werbemaßnahmen (LF 5)	im ARP schon im 1. Jahr	
Beschwerde und Reklamation (LF 10)		
Kundenservice		
Preisbildung (LF 9) Preispolitische Maßnahmen		
Bestandskontrolle, Inventur (LF 7)		
Wareneingang, Warenlagerung (LF 7)		
Kalkulation (LF 9)		

(Fortsetzung Tabelle 7)

Lernfeldthemen	Betrieb	Schule
Warenbeschaffung, Einkauf (LF 6)	nicht im ARP	
Buchhaltung, G+V, Bilanz (LF8)	nicht im ARP	
Wahlbereich laut ARP		

Welche Lernangebote aus den Fächern *Sprache und Kommunikation* sowie *Wirtschaft und Gesellschaft* haben Sie als besonders hilfreich bzw. nützlich wahrgenommen?

Ziele nach der Ausbildung

2. Im ersten Termin hatten Sie davon berichtet, dass Sie mit der Ausbildung folgende Ziele verfolgen (*Ziele nennen*). Sind Ihre Erwartungen, Ziele und Wünsche an die Ausbildung eingetreten?
3. Wann planen Sie, Ihre Ausbildung zu beenden? Was sind Ihre nächsten Entwicklungsziele (nach der Ausbildung)? Wo sehen Sie für sich besondere Chancen? Wo sehen Sie besondere Risiken? Was würden Sie tun, wenn es keinerlei Einschränkungen gäbe? Was hindert Sie daran, dies zu tun?
4. Als wichtigste Lebensziele haben Sie genannt. Wie lassen sich diese aus Ihrer Sicht mit Ihrem jetzigen Beruf vereinbaren?

Änderungen des Selbstkonzepts

5. Wie antworten Sie heute auf die Frage: „Was machen Sie beruflich?“
 - Wie zufrieden sind Sie mit ihrem Beruf als Einzelhandelskaufmann/kauffrau bzw. Verkäufer/-in?
 - Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Betrieb?
 - Was lieben Sie am meisten an ihrem Beruf?
 - Fühlen Sie sich hinreichend anerkannt?
 - Welchen Sinn sehen Sie in Ihrer Arbeit?
 - Fühlen Sie sich manchmal gestresst? Wie sehen diese Situationen typischerweise aus?
6. Welche Erfahrungen waren für Sie während der Ausbildung prägend? (Dies sind Erfahrungen, die Sie als Person nachhaltig verändert haben). Was sehen Sie z. B. heute anders als zu Beginn der Ausbildung? Gibt es Dinge, die Sie in Zukunft anders machen werden?
7. Im letzten Interview hatten Sie sich bezüglich folgender Fähigkeiten eingeschätzt:
 - Emotionale Kompetenz
 - Ambiguitätstoleranz (Umgang mit Widersprüchen)
 - Problembewältigung
 - Entscheidungsfähigkeit
 - Standfestigkeit (z. B. alleine eine Meinung zu vertreten)
 - Kontaktfreudigkeit

Ich möchte dies mit Ihnen gerne noch einmal durchgehen und gemeinsam mit Ihnen vergleichen, wo sich etwas verändert hat. Wodurch sind Ihrer Meinung nach diese Veränderungen eingetreten?

8. Wie unterscheiden Sie sich von anderen Einzelhandelskauffeuten/Kolleg/-innen?
 - a) Was macht Sie für einen Arbeitgeber interessant?
 - b) Was schätzen Kund/-innen besonders an Ihnen?

Konfliktbewältigung

9. Im letzten Interview hatten Sie von folgenden Eingewöhnungsschwierigkeiten bzw. Konflikten berichtet (*nennen*). Wie hat sich dies im weiteren Verlauf der Ausbildung weiterentwickelt?
10. Gab es seit unserem letzten Gespräch weitere größere Herausforderungen? Wie sind Sie hiermit umgegangen? Was hat Ihnen geholfen?
11. Stellen Sie sich folgende berufliche Konfliktsituationen vor. Wie würden Sie sich verhalten? Begründen Sie Ihr Vorgehen.

Situation 1:

Sie haben zwei Produkte im Angebot, welche sich qualitativ kaum unterscheiden. Produkt A ist ein Markenprodukt und um 30 % teurer als das Hausmarkenprodukt B. Produkt A enthält eine doppelt so hohe Marge wie Produkt B. Die beiden Produkte sind qualitativ gleichwertig. Ein/e Kund/-in kommt herein und fragt nach einem solchen Produkt. Wie verhalten Sie sich? Warum?

Situation 2:

Bei der Einsatzplanung gibt es einen Konflikt mit einer Kollegin. Sie müsste eigentlich am nächsten Samstag arbeiten, möchte aber wegen einer Trauerfeier mit Ihnen tauschen. Sie haben aber bereits Karten für ein Konzert, auf welches Sie sich seit Langem freuen. Ihr Chef fordert Sie und Ihre Kollegin auf, sich kurzfristig zu einigen.

Situation 3:

Ihr Ausbildungsbetrieb ist grundsätzlich bereit, Sie zu übernehmen. Die Stelle, die Ihnen angeboten wird, ist bezüglich der Gehaltseinstufung aber nicht sonderlich attraktiv und auch nicht in Ihrer Wunschabteilung. Wie verhalten Sie sich?

Anhang 1d Ergebnisse der Selbsteinschätzungsskalen und Erläuterung der Skalen

Tabelle 8: Skalenergebnisse

Codename	Deusinger-FSKU	Deusinger-FSVE	Deusinger-FSST	Deusinger-FSAP	Ambiguitäts-toleranz	Rindermann-RE	Rindermann-RA	Rindermann-EE	Rindermann-EA	Rindermann-Exp
Ciara	1	5	2	6	14	33	36	19	37	14
Ahmet	96	62	91	36	5	31	28	24	26	30
Markus	98	75	95	98	11	38	38	38	39	34
Jennifer	97	5	53	56	24	27	38	20	38	39
Lara	92	33	49	89	7	23	23	14	29	24
Nils	99	75	77	83	-6	34	33	29	30	23
Bastian	96	82	71	97	16	31	35	23	31	31
Jasper	23	49	88	93	-3	36	26	28	19	18
Berat	99	28	92	64	-1	34	37	32	30	23
Alina	96	62	88	93	11	33	35	32	39	29
Hendrik	100	100	92	100	1	35	38	40	35	23
Kostas	76	14	41	6	-13	21	27	17	30	16
Sophie	92	52	57	64	12	28	32	26	37	25
Hauke	92	29	49	72	4	34	38	28	34	17
Gruppen- durchschnitt	82,6	47,9	67,5	68,4	5,9	31,3	33,1	26,4	32,4	24,7
Durchschnitt laut Norm					8,7	25,6	27,1	25,5	29,1	24,3

Grün: herausragende Werte

Rot: kritische Werte

Tabelle 9: Skalen

Quelle/ Kurzbezeichnung	Bezeichnung	Tabellenwert
Deusinger (1986) FSKU	Selbstkonzeptskala zur Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Prozentrang laut Norm (6 Items)
Deusinger (1986) FSVE	Selbstkonzeptskala zur Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Prozentrang laut Norm (6 Items)
Deusinger (1986) FSST	Selbstkonzeptskala zur Standfestigkeit ggü. Gruppen und bedeutenden Anderen	Prozentrang laut Norm (12 Items)
Deusinger (1986) FSAP	Selbstkonzeptskala zur allgemeinen Problembewältigung	Prozentrang laut Norm (10 Items)
Lind (1987) Ambiguitätstoleranz	Kurzfassung der Ambiguitätsskala nach Budner	Score laut Lind (1987) (8 Items)
Rindermann (2009) RE	Regulation und Kontrolle eigener Gefühle	Summe der Rohwerte (8 Items)
Rindermann (2009) RA	Regulation fremder Gefühle	Summe der Rohwerte (8 Items)
Rindermann (2009) EE	Erkennen und Verstehen eigener Gefühle	Summe der Rohwerte (8 Items)
Rindermann (2009) EA	Erkennen von Emotionen bei anderen	Summe der Rohwerte (8 Items)
Rindermann (2009) EX	Emotionale Expressivität	Summe der Rohwerte (8 Items)

Anhang 1e Auswertungsschema für die empirischen Fallstudien

Auswertungsschema für Fallstudien

Hinweis: Hierbei handelt es sich um mögliche identitätstheoretisch ergiebige Zugänge zum empirischen Material, welche theoretische Kategorien für die Codierung lieferten. Sie wurden aufgrund der Komplexität noch nicht systematisch und vollständig angewendet und ausgewertet.

Aussagen zum Selbstbild:

Aussagen zum Fremdbild:

Soziokultureller Hintergrund (Bourdieu 2006, 2012):

- Symbolisches Kapital
- Ökonomisches Kapital
- Soziales Kapital
- Kulturelles Kapital

Biografieanalyse nach Schütze (1983):

- Handlungsschemata (Lebensziele?)
- Verlaufskurven
- Wandlungsprozesse
- Relevante Veränderungen zwischen den beiden Interviewterminen

Berufsbiografischer Gestaltungsmodus nach Witzel/Kühn (1999):

Betriebsidentifizierung, Lohnarbeiterhabitus, Laufbahnorientierung, Chancenoptimierung, Persönlichkeitsgestaltung, Selbstständigenhabitus

Verhältnis zum Beruf/Entwicklungsaufgaben (Kutscha/Besener/Debie 2009; Duemmler/Caprani/Felder 2017;Thole 2018):

Identifikation, Kompetenz, Anerkennung, Gestaltung

Codierparadigma (Krise, Übergang, Konflikt – ein Codierparadigma pro Konflikt): (Tiefel 2005)

- Welche Konflikte, Übergänge oder Herausforderungen sind erkennbar?
- Wie reagiert der/die Betroffene?
- Wie bewertet der/die Betroffene die Situation?
- Welche internen/externen Faktoren beeinflussen die Entscheidung?
- Welche identitätsrelevanten Fähigkeiten sind erkennbar?
- Welche nachhaltigen Effekte sind erkennbar?
- Übergreifend: Ist ein roter Faden zwischen den einzelnen Konflikten erkennbar?

Dokumentarische Methode (Bohnsack 2014, Nohl 2006)***WAS wird gesagt?***

Bestätigt sich die Selbsteinschätzung (vgl. Skalen) in den geschilderten Inhalten?

Was fällt im Vergleich zu den anderen auf? Kriterien nach Krappmann (1975)/Veith (2010)

Reflexivität:

- Erkennen eigener und fremder Gefühle (Berücksichtigung)
- Reflexionsstil (vgl. Daudert 2001)

Fähigkeit zur reflexiven Normbegründung:

- Ist ein Urteilsniveau nach Kohlberg erkennbar?
- Kann die/der Betroffene auch eine andere Meinung gelten lassen?
- Ist ein roter Faden in der Argumentation erkennbar (z. B. Rolle, Perspektivwechsel)?

Rollendistanz:

- Problembewältigung: problemlösendes Handeln, Selbsteinschätzung
- Zielorientierung: Vorhandensein Reflexives Projekt (Giddens 1991), genannte Lebensziele, Selbsteinschätzung Entscheidungsfähigkeit/Standfestigkeit

Empathie/Fähigkeit zum Perspektivwechsel:

- Erkennen und Regulation fremder Gefühle (tatsächlich und Selbsteinschätzung)
- Kontaktfreudigkeit (tatsächlich und Selbsteinschätzung)

Ambiguitätstoleranz:

- tatsächlich und Selbsteinschätzung
- Objektive Hermeneutik (Oevermann 2002)
Welche Äußerungen irritieren oder verblüffen? Was wäre zu erwarten gewesen?
Gibt es Zusammenhänge mit anderen Phänomenen? Wiederholt sich das Phänomen?

Identitätsdarstellung:

- Selbstbild und Selbstdarstellung
- Expressivität
- Regulation eigener Gefühle
- Umgang mit Fremdbild
- Vergleich mit anderen

WIE wird etwas gesagt?

Auffälligkeiten im Erzählstil – im Vergleich zu anderen – Ist der Erzählstil konsistent mit dem erzählten Inhalt?

Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2002): theoriegeleitete Kategorien (deduktiv und induktiv)

- Subjektive Relevanz der Lernfeldthemen
- entwicklungsförderliche Faktoren in Schule und Betrieb

Anhang 2 Ausgewählte Ergebnisse der empirischen Fallstudien

Anhang 2a Ciaras Entwicklungsaufgaben: Vom Reagieren zum Gestalten

BGM: Persönlichkeitsgestaltung

Tabelle 10: Ciara

Identifikation Erstgespräch: Betriebliche Identifikation
<p>T: Würden Sie sich jetzt immer noch für eine Ausbildung im Einzelhandel entscheiden? C: (...) Nur bei (Ausbildungsbetrieb)¹⁵. (<i>lacht</i>) T: Okay. Warum? C: Aber gerade bei (Ausbildungsbetrieb) ist es ja so, dass die so viel Kraft und Energie aufwenden, dass es den Auszubildenden gut geht, natürlich auch deren Festangestellten. Aber wenn ich jetzt so an andere Betriebe denke, wo das halt nicht so stark ist, die Unterstützung und alles, dann denke ich, wäre das viel zu schwer für mich, auch da psychisch klarzukommen und alles. (Ciara Ic, 162–165)</p>
Identifikation Zweitgespräch: Umorientierung
<p>C: Also nach einer Zeit habe ich richtig gemerkt, dass es nicht das ist, was ich machen möchte. (...) Also das war einfach nicht das richtige Berufsbild für mich. Also Kauffrau im Einzelhandel. Und ich wusste es aber auch schon irgendwie im Voraus, dass kaufmännische Berufe nicht so meins sind. Trotzdem bin ich irgendwie dort gelandet. (Ciara II, 7)</p> <p>C: Ich bin ganz ehrlich. Ich habe es von Anfang an gespürt, dass es nicht das Richtige war. (...) Ich habe es einfach gemacht und irgendwann – dann ging es einfach nicht mehr. (Ciara II, 51)</p>
Anerkennung Erstgespräch: Von Kunden geliebt
<p>C: Also mir wird das immer nur rückgemeldet, dass ich so eine Art habe, dass, ja, die Kunden sozusagen gerne mit mir reden, dass ich schnell auf diese Beziehungsebene komme, obwohl ich das selber nicht so empfinde, ... (Ciara Ib, 93)</p> <p>C: ... und da habe ich schon ein bisschen Ärger gekriegt so, weil das (<i>Tarifkenntnisse, Anm. d. Verf.</i>) ja eigentlich das Grundwissen ist, was man sich aneignen muss. Und das war schon ein bisschen peinlich halt. (Ciara Ic, 185)</p>
Anerkennung Zweitgespräch: Externe Erfolgsmaßstäbe
<p>T: Wie sehen die Anderen Sie denn? Haben sie da (<i>vor einer Ausbildung, Anm. d. Verf.</i>) eher Respekt vor? Oder sagen die: „Du bist doch bekloppt, dass du kein Abitur machst?“ C: Also ich glaube, die Meinungen dazu sind verschieden. Einige sind halt so, dass sie das schätzen, weil sie das selbst nicht könnten, also in die Ausbildung gehen und arbeiten. Und andere, glaub ich, wollen es nicht, also wollen nicht so sein wie ich. Also wollen mehr. Also wollen einfach mehr. Auch mehr verdienen. Also erfolgreich. Also das ist, was ich meine. Also mehr Geld verdienen und so. (Ciara II, 96 f.)</p> <p>T: Haben Sie sich da dann auch hinreichend anerkannt gefühlt? Eingangs deuteten Sie an, dass gesagt wurde: Das wird noch schwerer. C: Es ging. (...) Aber die Anerkennung war schon auf jeden Fall da. Aber es war halt doch ... Sagen wir mal so, man hat doch gemerkt, dass es mir nicht mehr so gefallen hat und dadurch ist halt ... T: Also Ihre Kollegen haben gemerkt, dass Sie unglücklich sind? C: Ja. Ich war sehr unglücklich. (Ciara II, 112–115)</p>

15 Anonymisierungen in Klammern.

(Fortsetzung Tabelle 10)

Kompetenz Erstgespräch: Fachliche Herausforderung
<p>C: ... weil ich ja gerade der Typ bin, der so sagt, „okay, eigentlich schaffe ich das nicht so“, also das ist ja mein größtes Problem, würde ich jetzt mal so sagen. (Ciara Ib, 91)</p> <p>C: Weil (...) Kauffrau im Einzelhandel ist ein sehr schwieriger Beruf, denke ich mal, (...) also einfach weil man sich um so viel zu kümmern hat und so viel beachten muss und auch so viel zu wissen hat, was man manchmal auch gar nicht denkt. (Ciara Ic, 165)</p> <p>T: Gab es in den ersten Monaten Ihrer Ausbildung auch mal eine Situation, die so richtig so ein bisschen kritisch oder problematisch war? (...) C: (...) Ja, das war sogar vor Kurzem, dass ich die Tarife nicht gelernt habe und dann wurde ich halt abgefragt vor dem Kunden. Ich sollte dem das halt erklären (...) und dann konnte ich das nicht (...). (Ciara Ic, 182–185)</p>
Kompetenz Zweitgespräch: Fehlerhäufung
<p>C: Und dann haben die Lehrer auch immer gesagt, dass es schwerer wird und dass noch mehr auf mich zukommt. (Ciara II, 7)</p> <p>T: Und haben Sie dadurch dann auch Fehler gemacht oder so? Das passiert ja manchmal, wenn man mit sich selbst beschäftigt ist. C: Ja, ich habe Fehler gemacht, aber was ich empfunden habe, war eher, dass ich nicht mitgekommen bin, dass ich zurückhing, weil ich mich einfach nicht so wohl gefühlt habe. (Ciara II, 116–117)</p> <p>T: Da haben Sie sich ganz schön was vorgenommen (<i>Umorientierung zur Sozialassistentin, Anm. d. Verf.</i>). Das wird anstrengend. C: Ja. T: Tagsüber mit Kindern und dann noch mal abends in der Schule. C: Ja, aber ich denke ich schaffe das. Ich will das ja. (Ciara II, 74–77)</p>
Gestaltung Erstgespräch: Fremdsteuerung
<p>T: Wie ist das denn zur Entscheidung für eine Ausbildung im Einzelhandel gekommen? C: Das war so, dass ich ein Berufscoaching an meiner Schule bekommen habe, weil ich halt nicht wusste, was ich machen sollte (...). Und dann habe ich mir gedacht, okay, dann gehe ich da jetzt mal hin. Und dann war das so, dass ich halt Unterstützung bekommen habe. Und dort war halt ein ehemaliger (Beschäftigter des Ausbildungsbetriebs). Also der hat da auch gearbeitet und hat mir dann Tipps gegeben, wie ich das Vorstellungsgespräch gut meistern kann. So bin ich hierhergekommen. Also wir haben halt auch geguckt, was zu mir passt, und ich habe auch so einen Test ausgefüllt und der ergab halt so viele verschiedene Berufsbilder und Berufe und dann sind wir irgendwie dazu gekommen. Also, genau, so die Eigenschaften, die zu mir passen. (Ciara Ib, 90 f.)</p>
Gestaltung Zweitgespräch: Zugang zum Selbst
<p>C: Und irgendwie bin ich dann da ein wenig reingerutscht und ja: irgendwann mit der Zeit habe ich dann etwas mehr nachgedacht und mich mehr informiert und habe dann beschlossen, dass das Soziale dann doch eher meins ist. (Ciara II, 45)</p> <p>T: Ja, was lernen Sie denn daraus? C: Dass ich mir wohl am besten selbst vertrauen sollte und nicht auf andere hören. Dass ich meine eigenen Erfahrungen machen sollte und daraus (...) lernen, ob das das Richtige für mich ist. Statt einfach in irgendwas blind reinzugehen. (Ciara II, 48 f.)</p> <p>C: Aber ich habe gedacht, ich zieh es einfach durch, damit ich eine abgeschlossene Ausbildung habe. Ich habe es einfach gemacht und irgendwann – dann ging es einfach nicht mehr. (Ciara II, 51)</p> <p>T: Und dann sogar Pädagogik studieren oder wozu soll das Fachabitur dienen? C: Ähm, ja ich weiß nicht. Erst mal, dass ich es habe, um mir diese Tür weiterhin offenzuhalten. (Ciara II, 72 f.)</p>

Anhang 2b Bastians Entwicklungsaufgaben: Gestalter seiner Wohlfühlbalance

BGM: Persönlichkeitsgestaltung

Tabelle 11: Bastian

Identifikation Erstgespräch: Interesse an Menschen
<p>B: Bei (Ausbildungsbetrieb) hatte ich mich beworben, bei (anderer Betrieb) hatte ich mich beworben, bei solchen Unternehmen halt. Auch lokal hier in (Ort). Dann hat das bei (Ausbildungsbetrieb) Gott sei Dank geklappt und da bin ich auch sehr zufrieden drüber, weil ich mich auch von vornherein mit den Aufgaben dort identifizieren konnte. Ich bin jemand, der sehr gut mit Menschen kann, und ich bin auch ein sehr offener Mensch. Und wie gesagt, ich kann auch gut mit Leuten schnacken. So einfach ist das. Und deshalb habe ich das sozusagen für mich als guten Beruf wahrgenommen. Deshalb war ich auch von vornherein Richtung Einzelhandelskaufmann interessiert und fokussiert. (Bastian Ia, 6)</p> <p>B: Also grundlegend bedeutet Einzelhandelskaufmann, mit Leuten zu tun zu haben. (...) Klar, Leuten natürlich auch etwas verkaufen, aber grundsätzlich mit Leuten zu tun zu haben und weniger mit einem Computer, vor dem man sitzt. Ich kann mir nicht vorstellen, einen normalen Bürojob zu machen, wo ich jeden Morgen hinfahe, meine 8 Stunden abarbeite, wieder zurückfahre. Das ist doch kein Leben. Selbst wenn ich dafür eine Million bekommen würde, ich würde es nicht machen. Zumindest nicht so lange, weil für die Million könnte man sich natürlich auch wieder eine gute Gitarre kaufen. Das wäre so meine Ansicht dazu. Ein Job, bei dem man mit Menschen zu tun hat und der einem auch Spaß bringt. Genau. (Bastian Ia, 85)</p> <p>B: Ich identifiziere mich auch insofern mit meinem Job, weil ich hinter den Produkten (des Ausbildungsbetriebs) stehe. Weil ich auch verstehe und auch gut finde, was (der Ausbildungsbetrieb) macht. Weil es ein Unternehmen ist, das auch mit sich selber sehr transparent und ehrlich umgeht, auch innerhalb des Unternehmens. (Bastian Ib, 38)</p>
Identifikation Zweitgespräch: Spaß an der Arbeit
<p>B: Ja, also grundsätzlich mit der Ausbildung bin ich weiterhin noch sehr zufrieden. Mit meinen Kollegen im Shop sind wir auf einer Wellenlänge angekommen und ich arbeite da auch wirklich gut mit. (Bastian II, 2)</p> <p>B: ... Mir macht der Job Spaß ... (Bastian II, 50)</p> <p>T: Sie haben auch ein breites Spektrum, mit dem Sie sich identifizieren? B: Auf jeden Fall. Es geht mir vor allem darum, dass das Geld stimmt, dass ich mir meine Wünsche finanzieren kann, dass ich gute Kollegen habe, dass ich mich gut aufgehoben fühle. Weil, wenn die Atmosphäre nicht stimmt, dann fühlt sich auch alles andere schlechter an und deswegen ist mir auch das sehr wichtig. (Bastian II, 59 f.)</p> <p>B: Und ich glaube, darauf kommt es auch an, dass man jemanden einstellt, der weiß, was er tut. Und sich damit wohlfühlt und Spaß an der Sache hat. (Bastian II, 66)</p> <p>T: Welchen Sinn sehen Sie in Ihrer Arbeit? B: Grundsätzlich. Naja, wie kann man das beschreiben? Wie gesagt, mir ist es wichtig, vor allem Spaß an der Arbeit zu haben und gleichzeitig etwas Geld zu verdienen. Das ist für mich in Ordnung. Ich bekomme gutes Geld ausgezahlt, kann mir davon meine Wünsche erfüllen, die ich jetzt so habe. Gleichzeitig habe ich Spaß dabei und merke gar nicht, wie schwer es mir fällt. (Bastian II, 93 f.)</p>
Anerkennung Erstgespräch: In der Azubirolle
<p>T: Oder kriegen Sie mal ein Feedback von anderen? B: Ja, also vom Shop halt. Aber da muss ich auch dazu sagen, dass es halt auch noch das erste Ausbildungsjahr ist. Da kann man noch nicht so viel und da fühlt man sich dann natürlich auch ein bisschen unsicher. (...) Aber sonst hier von den Ausbildungskollegen habe ich das Feedback zumindest auch so bekommen. (Name Kollege) war neulich mal bei mir und meinte, dass er mich als ziemliches Vorbild ansieht, was Eigenständigkeit und so angeht. (Bastian Ib, 43–46)</p>

(Fortsetzung Tabelle 11)

Anerkennung Zweitgespräch: Vollwertiger Kollege
<p>B: Ich habe da auch meine Kollegen von mir überzeugt und die merken auch, dass sich da was getan hat. Darüber bin ich sehr froh. Dass man meine Fähigkeiten anerkennt. (Bastian II, 2)</p> <p>B: ... Zum Beispiel üben wir da Selbstdarstellung. Und im Verkauf denke ich: Man verkauft ja nicht nur das Produkt, sondern auch sich selbst immer ein wenig. (Bastian II, 18)</p> <p>T: Und als Sie dann die ersten Male alleine gelaufen sind: wo haben Sie sich dann die Bestätigung hergeholt, ob es gut war oder nicht? B: Beim Kunden. Man kann auch am Kunden erkennen, wie er reagiert. Ob er einem vertraut, ob er sich gut beraten gefühlt hat, ob er das verstanden hat, das Ganze. (Bastian II, 37 f.)</p> <p>B: ... Ja, was die Ziele angeht, erst einmal möchte ich übernommen werden. (Bastian II, 50)</p> <p>T: Hinreichend anerkannt fühlen Sie sich, haben Sie gesagt? B: Heute ja, vor einem halben Jahr nicht. (Bastian II, 89 f.)</p> <p>B: Wenn ich einen Vertrag gemacht habe, für ein Produkt, dessen Zahlen vielleicht auch gebraucht wurden, dann bekomme ich auch von meinen Kollegen auf die Schulter geklopft: „Das hast du gut gemacht!“ (Bastian II, 92)</p>
Kompetenz Erstgespräch: Ungenutztes Potenzial in der Azubirolle
<p>B: Ja, ich habe jetzt neulich ein Beurteilungsgespräch gehabt und mein Ausbilder sagte mir, dass ich durchaus Potenzial habe, auf einer Führungsebene etwas zu machen. (Bastian Ib, 2)</p> <p>T: Also so kompetent sein, wirklich was können. Was wissen, was leisten. B: Dann würde ich das als Nummer 1 setzen. Ich glaube, es gibt nichts Besseres, als sich selber auf eine Art und Weise weiterzuentwickeln. Man macht Erfahrungen im Leben, man steigert seine Kompetenzen insofern. Das betrifft jeden Lebensbereich. (Bastian Ib, 13 f.)</p>
Kompetenz Zweitgespräch: Selbstständigkeit
<p>B: ... ich arbeite da auch wirklich gut mit. Damals war ich noch mit meinem Paten unterwegs. Heute bin ich wirklich komplett alleine im Shop. (Bastian II, 2)</p> <p>T: Und das hat Ihnen geholfen, aus der Azubirolle herauszukommen? B: Unter anderem. Das war mir ja ganz wichtig, dass ich aus dieser Rolle herauskomme. Das war ja auch bis Ende letzten Jahres so, dass ich mich sehr in dieser Azubirolle gefühlt habe, wo ich allerdings für mich selber gesehen habe: Ich habe Lust und Spaß dabei, das alleine zu machen. Und das meinte auch mein Chef dann. Ich habe mit ihm gesprochen, weil es intern im Betrieb Diskussionen darüber gab, ob ich denn so weit wäre. Und ich habe ganz klar gesagt: Ich stelle mich dahin und zeige euch, dass ich das kann. Und zwei Wochen später habe ich von meinem Chef gesagt bekommen: Das war die beste Entscheidung des Jahres, dass wir dich haben allein laufen lassen. Und genauso sehe ich das auch. (Bastian II, 29 f.)</p> <p>T: Der Kunde nimmt das auch wahr, richtig? B: Richtig. Der nimmt es auch wahr. Das war mein großes Problem. Ich mag es einfach nicht, wenn Leute hinter mir stehen oder mir auf die Finger gucken. Ich habe schon versucht, mir da Mühe zu geben, aber genau das hat der Kunde gemerkt. Und dann fehlte die persönliche Beziehung. Das ist das Problem. Deshalb war es mir echt wichtig. (Bastian II, 36-36)</p> <p>B: ... ich fühle mich da ganz sicher in dem Feld, das ich mache. Ich bringe das nötige Verständnis mit, was Technik angeht, ich komme mit den Kunden ganz gut klar und ich fühle mich da sehr gut aufgehoben. Ich kann mir das durchaus vorstellen. (Bastian II, 50)</p> <p>T: Hinreichend anerkannt fühlen Sie sich, haben Sie gesagt? B: Heute ja, vor einem halben Jahr nicht.</p> <p>T: Und wie äußert sich das? Sie sagten sowohl von Kollegen als auch vom Vorgesetzten? Beim letzten Mal hatten Sie gesagt, der erwartet zu viel von Ihnen? B: Also ja, die Aussage war: Mir kam es so vor, dass mir recht viel abverlangt wird. Im Nachhinein würde ich sagen, dass es gut so war. (Bastian II, 89–92)</p>

(Fortsetzung Tabelle 11)

Gestaltung Erstgespräch: Offenheit für alles

B: Es ist eher noch ein **Traum**, richtig. Ich gehe es halt an und versuche, mein Bestes zu geben. Wenn es halt nicht funktioniert, ist es jetzt auch nicht wirklich schlimm, weil ich glaube, am erfüllendsten sind einfach diese regelmäßigen **Auftritte und dieser Spaß an der Musik**. Es muss auch nicht darauf hinauslaufen. Wie gesagt, (Ausbildungsbetrieb), oder auch wieder eine andere Ausbildung, wenn mir da etwas mehr zusagt, vielleicht irgendwann mal studieren, wer weiß. (Bastian Ia, 21)

B: Ich behaupte jetzt mal, dass das früher auch mal eine Idee war für mich, bevor das mit der Musik so stark begonnen hat. Ich kann mir durchaus vorstellen, mich auch mal auf der Führungsebene zu sehen und ich kann mir auch durchaus **vorstellen, Shopleiter oder sowas zu werden**. Oder noch was anderes, was Größeres. Da muss man natürlich gucken, inwiefern der Stresspegel dabei ist und inwiefern ich meine Hobbies dann aufgeben muss und ob ich diesen Schritt dann wagen möchte. Vorrangig jetzt erst mal diese finanzielle Unabhängigkeit. (Bastian Ib, 2)

Gestaltung Zweitgespräch: Optionen offenhalten

B: ... Das (die Übernahme) ist das Ziel, das ich anpeile. Und wenn sich das nicht ergeben sollte, mit der kaufmännischen Ausbildung stehen einem **ja alle Türen offen** und wenn es dann noch verkürzt ist und ein gutes Zeugnis ist, so wie bei mir, dann sehe ich da alles in bester Ordnung. (Bastian II, 50)

B: Und damit ich **die große Auswahl** bekommen kann, ist es mir wichtig, (...) deshalb verkürze ich. Wenn ich später das machen würde, wäre vielleicht ein begehrter Shop schon weg. (Bastian II, 52)

T: Wenn das nicht gelingen würde, was könnten Sie sich noch vorstellen? B: Das **geht in alle Richtungen**. Ich würde mich auf ein großes Unternehmen fokussieren, mit einem Tarifvertrag usw., dass es eben gute Regelungen gibt, nicht wie bei kleinen Unternehmen, wo das unter den Tisch fällt, was das Gesetz so vorgibt. (...) Man kann ja auch wechseln, z. B. Bürokaufmann. Da bin ich total flexibel. (Bastian II, 55 f.)

B: ... Aber trotzdem würde ich **bei allem Respekt auch dem Shopleiter sagen, was ich davon (intransparentes Verkaufen, Anm. d. Verf.) halte**. Ich würde es machen, dann wahrscheinlich auch, aber würde meine Meinung dazu sagen. Warum sollte ich mich da zurückhalten? Man geht mit dem Kunden schlecht um. Und ich finde es total wichtig. Da wir in einer Gesellschaft leben, in der leider viel zu viel heute untergeht, und ich finde, dass so eine Aussage, wie ich sie jetzt treffe, was wert ist. Sondern es ist ein ganz wichtiger Denkanstoß. (Bastian II, 74)

B: ... So was halt und da habe ich mich noch mal bestärkt darin gefühlt, wie ich mein Leben lebe. Dass ich eben diesen **Ausgleich für mich belasse** und mich nicht so sehr flexibel zeigen werde, wenn es darum geht, in ein anderes Land zu ziehen oder nach München oder so, wenn mich da (Betrieb) braucht. Das geht gar nicht. Viel zu kurzfristig. (Bastian II, 78)

B: Alles gut, aber es sollte schon, wenn ich übernommen werde, **auch was geboten werden**. Und wenn die äußeren Umstände und so mir nicht zusagen und ich das feststelle, dann würde ich auch wechseln, klar. Da bin ich nicht gebunden. Da muss sich der Arbeitgeber überlegen, ob er einen guten Menschen behalten will oder nicht. (Bastian II, 124)

Anhang 2c Kostas' Entwicklungsaufgaben: Vom Tellerwäscher zum Millionär?

BGM: Selbstständigenhabitus

Tabelle 12: Kostas

Identifikation Erstgespräch: Die letzte Chance
<p>K: Jetzt hier, das hier. Diese Schule passt einfach nicht zu mir. Der Beruf passt nicht zu mir. Das ist nicht mein Beruf. (Kostas Ia, 122)</p> <p>T: Die Frage war jetzt erst mal, wie es denn überhaupt zu dieser Entscheidung gekommen ist, eine Ausbildung im Einzelhandel zu machen. K: Weil es die letzte Chance für mich war. Ich war am Anfang Elektroniker. Ich habe diesen Beruf geliebt. Elektroniker für Gebäudetechnik. Es war schwer für mich aufzustehen, weil es sechs Uhr war, aber ich habe es geliebt, wenn ich dann einfach mein Werkzeug hatte, einen Bohrer, einen Stemmer, einen Senker, einen Schraubendreher, einfach mein Werkzeug und das Material und für mich selbst da sein konnte. (Kostas Ia, 129 f.)</p> <p>T: Aber Sie sagten ja eben, dass Sie falsch in diesem Beruf sind und dass Sie auch falsch in dieser Schule sind. Warum sind Sie falsch? K: Weil ich es einfach nicht mag. Ich muss es machen, damit ich diesen Zettel kriege, aber ich bin das nicht. Ich kann nicht jeden Tag stehen und dann reden, bis mein Mund trocken wird. Das mag ich nicht. (Kostas Ib, 11 f.)</p>
Identifikation Zweitgespräch: Anpassung
<p>K: Menschen sind wie Chamäleons. Man muss sich anpassen. Jede Sitte, im Umgang, im Leben, man muss sich immer anpassen. Und das machen auch die Chamäleons, die passen sich immer ihrer Umgebung an. Und die machen das mit ihren charakteristischen Eigenschaften. (Kostas II, 8)</p> <p>K: Weil Einzelhandel liegt mir, aber ich bin nicht der Typ dafür, Vollzeit da zu sitzen und seine Freizeit da in den Wind zu schießen, nur damit ich auf meine 1.200 bis 1.500 € netto komme. (Kostas II, 42)</p> <p>T: Und wenn Sie gefragt werden, was Sie am meisten an Ihrem Beruf lieben? K: Es ist der Umgang mit manchen Kunden. Manche Kunden kommen rein und verhalten sich mit einer so strahlenden Wärme, man wird selber angesteckt. Selbst wenn man den miesesten Tag im Leben hat. Ein Kunde kann komplett den ganzen Tag verbessern. Ist einfach so. Habe ich schon erlebt. (Kostas II, 97 f.)</p>
Anerkennung Erstgespräch: Talentierter Azubi
<p>K: Was mir an meiner Arbeit gefällt, ist auf jeden Fall, manchmal, wenn ich Kundenberatung habe und es da Kunden sind, die ich nicht kenne und die mich möglicherweise als Freund akzeptieren, das ist einfach ein Gefühl von Anerkennung und Prestige. Ich bin dann auf einer Stufe. Wenn mir dann Ältere schon anbieten, sie einfach zu duzen, weil sie mich für älter halten, weil ich einfach so sprachgewandt, höflich und nett bin und einfach antworte und versuche, denen das zu erklären, dann fängt diese Anerkennung nach der Zeit einfach an. (Kostas Ib, 6)</p> <p>K: Der (Warenspezialist) sagte, er hätte das nicht besser machen können. Ich sagte, dass das die erste Schraube war, die ich gefunden habe. Dann sagte er: Dann hast du ein gutes Auge dafür, sehr gut gemacht. Ich war dann einfach stolz im Endeffekt. (Kostas Ib, 14)</p> <p>K: Es gibt auch diese Fälle, wo ich mir denke, dass ich dort einfach nur eine Putzkraft bin. Aber oft denke ich mir auch wieder, dass ich anerkannt werde. Ich werde oft auch Sachen gefragt und um Rat gebeten. Das gefällt mir dann wieder. Aber wenn ich dann höre: Schmeiß Öl weg, wisch mal den Boden, mach mal dies, mach mal das, wisch die Scheiben. Wurde ich hier als Putzkraft eingestellt oder als Einzelhandelskaufmann? T: Da fehlt Ihnen die Anerkennung? K: Genau, da fehlt mir wieder die Anerkennung. Da fehlt mir die Gleichberechtigung. Mach du doch mal sauber! Schmeiß du doch mal den Müll weg! Wieso immer ich? Wer bin ich? Wieso sollte ich abwaschen? (Kostas Ib, 20–22)</p>

(Fortsetzung Tabelle 12)

Anerkennung Zweitgespräch: Höflicher Azubi
<p>K: Es ist einfach diese Art des Respekts. Einige sehen uns (= <i>die Ausländer, Anm. d. Verf.</i>) so als respektlos, unfreundlich, mangelhaftes Benehmen. Was eigentlich nicht stimmt. (Kostas II, 6)</p> <p>T: Da sind wir nämlich schon bei der Frage: Fühlen Sie sich hinreichend anerkannt? K: Ich fühle mich leicht anerkannt. Aber ich bin auch erst im zweiten Lehrjahr. Wie weit anerkannt kann man sich da fühlen? (Kostas II, 93 f.)</p> <p>T: Nehmen Ihr Chef und Ihre Kunden das auch so wahr, dass Sie da was Besonderes sind? K: Ja. T: Woran merken Sie das? K: Weil sie mir das sagen. Du bist ein Höflicher. (Kostas II 117–120)</p>
Kompetenz Erstgespräch: Fehlende Wertschätzung
<p>K: ..., aber das ist dann meine Schuld, weil ich dann manchmal einen Fehler mache. Ich bin ein Mensch und jeder Mensch begeht Fehler. Ich begehe auch öfter mal Fehler. Ich vergesse öfter mal was, entschuldige mich auch dafür, aber die sagen dann: Ja, erfinde keine Ausreden. Das sagen auch manchmal meine Eltern, aber das geht da rein und da raus. (Kostas Ib, 10)</p> <p>K: Das hat sich wieder geklärt. Mein Chef hat wieder ganz normal mit mir geredet, aber ich war halt immer noch so ein bisschen aufgeregt, weil er einfach dachte, weil ich ein Azubi im ersten Lehrjahr bin und mich an so ein (Produkt) traue und es richtig gemacht habe und ich sage, dass es nicht mein Fehler war und er mir nicht geglaubt hat, ... (Kostas Ib, 16)</p> <p>K: Aber oft denke ich mir auch wieder, dass ich anerkannt werde. Ich werde oft auch Sachen gefragt und um Rat gebeten. (Kostas Ib, 20)</p>
Kompetenz Zweitgespräch: Keine Beschwerden
<p>K: Ja, also es ging darum, dass wir da erst mal über den Betrieb gesprochen haben, dass ich dort in der Betriebsphase ein bisschen Komplikationen hatte. Die haben sich verbessert, relativ. Und ich bin trotz all dessen zufrieden und arbeitstechnisch. Also bei der Arbeit läuft es auch ganz gut. Ich habe da bislang keine Beschwerden mehr gehabt. Alles sehr positiv. Hat sich sehr verbessert. (Kostas II, 2)</p> <p>K: Ich sehe eine Führungskraft in mir, aber ich sehe auch das nötige Know-how in mir. Weil ich kann Leute motivieren, ich kann sie dazu bringen, dass sie Sachen tun, die sie sich nicht zutrauen. (Kostas II, 58)</p> <p>T: Das ist dann immer noch dieser Azubi-Status? (...) K: Ja und irgendwann mal fertig mit der Ausbildung, danach kommen die Vorstellungsgespräche. Dann wird gefragt: „Warum haben Sie gewechselt?“ Warum das und das? Dann auf diese Themen zurückzugreifen, dann ist es schon leicht rufschädigend von den anderen Betrieben, und das will ich halt nicht. Deswegen habe ich gesagt, ich will da erst mal ein halbes Jahr bleiben, um zu sagen, ich bleib erst mal, um zu sehen, ob sich die Situation bessert. Wenn nicht, dann gehe ich komplett. (Kostas II, 95 f.)</p> <p>K: Bei mir ist es eben einfach so, ich habe meine Phasen, da bin ich der Überflieger, dann kann ich mit einem Kunden reden, da ist es mir egal, wie deprimiert oder schlecht gelaunt der ist. Das schaffe ich, wenn ich einen richtig guten Tag habe, dann kriege ich das sogar bei den grimmigsten Personen hin. (Kostas II, 116)</p>
Gestaltung Erstgespräch: Bedingungslose Unterwerfung
<p>T: Wie gehen Sie denn damit um, wenn Sie Kunden als dumm empfinden? K: Ich versuche oft, meinen Kopf nicht gegen die Glasscheibe zu hauen, die wir da als Vitrine haben. Das klappt auch ganz gut. Nein, ich schlucke es einfach runter. Da kann man nichts sagen. (Kostas Ib, 1 f.)</p> <p>K: ... da habe ich mir gesagt: Will der (<i>der Chef, Anm. d. Verf.</i>) mich verarschen? Aber ich habe es dann runtergeschluckt. (Kostas Ib, 16)</p> <p>K: Es (<i>Fehler zu machen, Anm. d. Verf.</i>) ist ein Problem, aber wenn ich dann damit konfrontiert werde, schlucke ich es runter. (Kostas Ib, 26)</p>

(Fortsetzung Tabelle 12)

Gestaltung Zweitgespräch: Grenzen setzen
<p>T: Aber was muss man sich dann unter Anpassung vorstellen? Sie hatten beim letzten Mal von Konflikten berichtet, wo Sie eigentlich im Recht waren, wo Sie ein (Produkt) repariert hatten. Das würden Sie jetzt anders machen? K: Genau. Ich würde dazu stehen, aber wenn ich direkt sehe, dass das nicht hilft, dass ich unerfahren bin, weniger weiß, dann stimme ich dem zu, weil er erfahrener ist. Ich weiß, er weiß mehr. Gut, wenn er weiß, dass ich im Unrecht bin, dann bin ich im Unrecht. Aber wenn ich weiß, dass ich in dem Moment Recht habe, dass ich in dem Moment nichts falsch gemacht habe, sondern so, wie es mir beigebracht worden ist. Dann werde ich ihm das versuchen zu erklären und wenn das nichts hilft, dann würde ich mit ihm noch mal unter vier Augen sprechen und nicht vor dem ganzen Kollegium. (Kostas II, 9 f.)</p> <p>K: Es gibt manche Kunden, die sind so ein bisschen. Wie soll man das sagen? Die wissen nicht, wie sie zu reden haben. Die haben nicht diese gewissen Umgangsformen. Die können nicht so sprechen, wie wir das im Einzelhandel beigebracht bekommen. Häufig höflich und zuvorkommend zu sein. So, was ich von Natur aus habe. Die Frage ist nur, wenn die mir da jetzt anders kommen, komm ich denen anders? T: Wie machen Sie das? Bleiben Sie freundlich? K: Das ist unterschiedlich. Sobald es persönlich wird, dann sage ich: „Stopp. Guck mal, du bist zu weit gegangen. Lass es lieber.“ (Kostas II, 11–14)</p> <p>K: Der Aufstieg ist ein großer Erfolg, aber erst noch ein ganz kleiner zu dem, was man erreichen könnte. (Kostas II, 40)</p> <p>K: Ich bin ganz ehrlich. Ich habe das schon von klein auf: Selbstständigkeit. Jeder Ausländer träumt davon, seine eigene Firma zu haben, sein eigenes Unternehmen. Dort, wo er seine Leute hat. Mit ihnen arbeiten. Für sie arbeiten. Die für ihn arbeiten. Und der das große Geld macht. (Kostas II, 44)</p> <p>T: Letztes Mal hatten Sie gesagt, ihr Lebensziel ist, anderen zu helfen, unterstützen, mit anderen zusammen sein, das ist Ihnen ganz wichtig. Sehen Sie da auch eine Gefahr, dass Sie sich überfordern? K: Mich zu überfordern, wäre das kleinste Problem. Ich kann mich immer wieder aufbauen. Egal wie tief ich gefallen bin, ich weiß: entweder habe ich Freunde, meine Familie oder es ist dann einfach die Musik, die dann da ist, bei der ich denken kann: „Gut ich schaffe es, nächster Tag, auf geht's“. (Kostas II, 63 f.)</p> <p>K: Ich würde erst mal nichts sagen, ich würde ein paar Monate warten und dann sagen: „Du, ich arbeite hier jetzt schon ein bisschen, habe einiges geleistet, meiner Meinung nach. Und wenn du sagst, dass es nicht dein Vorhaben ist, dass ich in die Abteilung komme, dann muss ich leider das Arbeitsverhältnis beenden. Dann tut es mir wirklich leid. Mir hat es Spaß gemacht.“ (Kostas II, 196)</p>

Anhang 2d Alinas Entwicklungsaufgaben: Karriere in der Nische

BGM: Laufbahnorientierung

Tabelle 13: Alina

Identifikation Erstgespräch: Neuanfang nach Break
<p>T: Wie ist denn die Entscheidung gefallen, eine Ausbildung im Einzelhandel zu machen? A: Ja, das war erst mal ganz schwierig, weil es ganz viele Faktoren gab, die vorher schiefgelaufen sind, in meinem Studium. Da habe ich dann irgendwann gedacht: Entweder machst du das jetzt zu Ende und gehst mit Bauchschmerzen weiter zu diesem Studium und mit allen Konsequenzen, dass du vielleicht nachher keine Einstellung kriegst. Oder du machst irgendwann einen Break und sagst: „Okay, so geht das nicht weiter.“ Dann habe ich mich entschlossen, dass ich eine kaufmännische Ausbildung machen möchte. Ich habe mich informiert und (der Ausbildungsbetrieb) war für mich dann sehr attraktiv und auch, was sie mir angeboten haben, hat mir sehr gut gefallen. (Alina Ib, 40 f.)</p>

(Fortsetzung Tabelle 13)

<p>A: ... Ich habe eigentlich immer den Kontakt zu den Menschen gut gefunden. Und da habe ich gesagt, dass ich eine kaufmännische Ausbildung haben will, wo ich halt auch Kontakt zum Kunden habe und nicht irgendwie nur in einem Büro sitze. (Alina Ib, 55)</p> <p>T: Würden Sie sich jetzt nach den ersten Monaten immer noch für eine Ausbildung im Einzelhandel entscheiden? A: Ja. (...) T: Und warum hauptsächlich? A: Einerseits, weil das so gut strukturiert ist. Das hat mir in meinem Studium so gefehlt. Da sind die Abgabefristen von den Doktoren nicht eingehalten worden. Das war einfach katastrophal. Und hier finde ich die Struktur super. Ich finde meine Mit-Auszubildenden toll und das, was ich im Shop lerne, ist auch super. (Alina Ic, 31–36)</p>
<p>Identifikation Zweitgespräch: Günstige Rahmenbedingungen</p> <p>T: Was lieben Sie denn am meisten an Ihrem Beruf? A: Ja eigentlich, dass da so viele unterschiedliche Menschen zusammenkommen. Also klar, es gibt auch Stammkunden, aber weil der Standort auch so nah am (Ort) ist, kommen immer so viele unterschiedliche Menschen hin. Und wir haben ja auch eine breite Palette an Produkten, die wir anbieten, das wird halt nie langweilig. Und mein Team ist auch super. (Alina II, 69 f.)</p> <p>A: Also erst mal eine Existenz, also dass man einen Beruf hat, den man ausübt. Ganz klar. Aber ich habe mir die Branche auch ausgesucht, weil ich total interessiert an Technik und Weiterentwicklung bin. Und da ist (Betrieb) ganz weit vorn, dass wir immer die neuesten technischen Geräte haben (...). Und da bin ich eben immer direkt am Markt und das finde ich total interessant. (Alina II, 82)</p> <p>T: Sie hatten im letzten Interview berichtet, dass Sie älter sind als die anderen und dass das schon ein komisches Gefühl für Sie ist. Ist das immer noch so? A: Es hat sich für mich total gebessert, weil ich für mich einfach klargehabt habe, dass es ein guter Job ist und dass es auch total ok ist zu sagen, man hat es mit dem Studium nicht so fertiggebracht und dann ist man nun mal älter als andere. (Alina II, 113 f.)</p>
<p>Anerkennung Erstgespräch: Lob</p> <p>A: Und dann sind wir Anfang des Jahres auch nach (Ort) gefahren und hatten da eine Begrüßungsveranstaltung von (dem Ausbildungsbetrieb), extra für uns, wo wir noch mal Prozesse zum Verkaufen kennengelernt haben. Das sind schon besondere Sachen, wenn man dann einfach mal von (Ort) nach (Ort) so eine Reise bezahlt bekommt und da dann auch mit Essen und allem Drum und Dran empfangen wird. Das war schon sehr spannend. (Alina Ib, 75)</p> <p>A: In der (Straße) ist meine Chefin sehr erfreut darüber, wie ich arbeite. Sie guckt ja auch, wie alle Mitarbeiter arbeiten. Sie sagt, dass sie sehr zufrieden ist und dass sie sich freut, dass wir da sind. Also wir bringen da, glaube ich, ganz schön Schwung in den Laden. (Alina Ic, 14)</p>
<p>Anerkennung Zweitgespräch: Überwindung der Azubirolle</p> <p>A: Das freut einen natürlich. Wenn sie sagen, dass man schon so souverän agiert hat, dass man gar nicht unterscheidet, dass man Auszubildende ist. (Alina II, 8)</p> <p>T: Und fühlen Sie sich hinreichend anerkannt? A: Ja, also wir bekommen als Auszubildende einmal das Feedback von unserem Paten, der immer mitkriegt, was wir machen, dann aber auch von der Shopleitung – also dass sie dann auch sagen, also in größeren Meetings werden wir hervorgehoben, dass wir tolle Arbeit leisten und auch von unserem Ausbilder direkt, wenn wir Beurteilungsgespräche haben. (Alina II, 71 f.)</p> <p>A: Ja, also von Kunden haben wir auch schon mal Schokolade oder so bekommen. Wobei ich das noch schöner finde, wenn der Kunde dann sagt, ich hätte gar nicht gedacht, dass Sie Auszubildende sind, das finde ich halt schon schön. (Alina II, 76)</p>
<p>Kompetenz Erstgespräch: Welpenschutz in der Azubirolle</p> <p>A: Anders als in anderen Unternehmen ist es bei uns so, dass wir den ersten Monat komplett in einem Ausbildungszentrum verbringen, wo wir komplett gebrieft werden, was jetzt im Shop auf uns zukommt, wie wir uns verhalten, wie die bestimmten Abläufe da sind. (Alina Ib, 75)</p> <p>T: Dann so die neue Rolle als Auszubildender. Die meisten sind ja vorher noch Schüler, aber Sie waren jetzt Studierende. A: Das ist wirklich so, dass man da dann erst mal wieder einen Schritt zurückgeht. Das war für mich wirklich anders. Aber trotzdem ist es so, dass wir im Unternehmen vor allen Dingen noch sehr behü-</p>

(Fortsetzung Tabelle 13)

<p>tet sind und wahrscheinlich zumindest im ersten Jahr noch so einen Welpenschutz haben. Von daher ist das jetzt auch keine Schwierigkeit gewesen. (Alina Ib, 82 f.)</p> <p>T: Haben Sie das Gefühl, dass Sie dem als Auszubildende schon gerecht werden können? A: Ja. Wir werden ja auch schon früh eingesetzt im (Abteilung). Das heißt, dass man die Kunden begrüßt und das Anliegen aufnimmt. Da war es schon von Anfang an so, also wir alle drei, alle drei Auszubildenden, die da eingesetzt sind, sind da schon sehr gut gewesen. (Alina Ic, 3 f.)</p> <p>T: Was machen Sie, wenn der Kunde irgendwelche Sachen fragt, die Sie noch nicht wissen? A: Dann sage ich, dass ich das nicht weiß und dass ich jemanden finde, der ihm die Frage beantwortet. T: Das ist für die Kunden dann aber auch in Ordnung? A: Ja. (Alina Ic, 5–8)</p>
<p>Kompetenz Zweitgespräch: Kompetenzmatrix abarbeiten</p>
<p>A: Also ich arbeite jetzt komplett selbstständig. Ich habe aber immer meinen Paten, auf den ich zurückgreifen kann. Also der läuft auch in meiner Schicht und wenn ich dann eine Frage habe, kann ich jederzeit zu ihm hingehen und fragen. Was mich dann auch sicherer macht. (Alina II, 6)</p> <p>A: Also ich habe ein Schild, auf dem draufsteht, dass ich Auszubildende bin, also auf meinem Namensschild. Wobei viele Kunden das vielleicht auch gar nicht wahrnehmen und wenn ich dann halt am Ende sage, dass ich Auszubildende bin, oder das im Gespräch rauskommt, dann sagen sie, dass ihnen das nicht aufgefallen ist. (Alina II, 8)</p> <p>A: Dadurch, dass wir so eine Kompetenzmatrix haben bei uns in der Ausbildung, dass wir halt eine Tabelle haben, was es für Kompetenzen gibt in der Ausbildung und welche einem fehlen, bis man die Ausbildung beendet hat, kann man das eigentlich ganz gut abarbeiten und weiß, was einem noch fehlt, (...) da sind einige Felder, die ich noch nicht bearbeitet habe. (Alina II, 10)</p> <p>T: In dieser Matrix sind Sie schon in den höheren Entwicklungsstufen? A: Ja. (Alina II, 19 f.)</p> <p>A: Also ein prägendes Ereignis war einmal: Die ersten Male als ich komplett alleine gearbeitet habe. Das hat mich in dem verändert, dass ich viel selbstbewusster geworden bin, weil ich gemerkt habe: Ich schaffe das. Man hat schon eine Hemmschwelle am Anfang. Weil man Angst hat, dass man nicht genug Wissen hat, das man vermitteln kann und vielleicht hilflos wirkt. Wenn man dann merkt, dass es trotzdem läuft. (Alina II, 96)</p>
<p>Gestaltung Erstgespräch: Karriereorientierung</p>
<p>A: Ja, also in jedem Fall strebe ich an, meine Ausbildung zu verkürzen, weil ich sehr gute Noten schreibe. Und dann strebe ich natürlich die Übernahme in dem Unternehmen an. Da gibt es ja verschiedene Laufbahnen wie die Expertenlaufbahn für Geschäftskunden. Da bin ich im Moment schon eingesetzt bei dem Senior-Geschäftskunden-Berater bei uns. Das ist zwar ein Weg dahin, den kann ich mir aber gut vorstellen. Und wenn das gut läuft, dann könnte ich mir auch später vorstellen, eine vertretende Shopleitung zu übernehmen oder auch für die Verkaufsregion möglicherweise eingesetzt zu werden. (Alina Ib, 64 f.)</p>
<p>Gestaltung Zweitgespräch: Karriereorientierung</p>
<p>A: Ich will verkürzen. Weil meine Noten in der Schule das mehr als zulassen und auch mein Betreuer im Betrieb sagt, dass das sinnvoll ist, dann zu verkürzen. Und das würde ich dann auch gerne machen. T: Und die Perspektive danach ist dann auch, in dem Shop zu arbeiten? Als Beraterin oder wie nennt sich das? A: Also man steigt als Juniorverkäufer ein und kann sich dann weiter hocharbeiten und spezialisieren. Bis hin zur Shopleitung oder irgendwann Verkaufsgebietsleitung. (...) A: Dann wäre es so, dass ich übernommen würde und würde dann versuchen, relativ schnell den Seniorverkäufer zu machen, weil das dann auch mehr Aufgaben, die spannend sind, mit sich bringt. Und auch mehr Geld. (Alina II, 22–32)</p> <p>A: Ich bin wegen der Ausbildung nach (Ort) gekommen, aber das hatte auch den Grund, dass mein Freund hier war. Ich komme ja aus (Bundesland) und dass es halt irgendwann möglich wäre, meinen Arbeitsplatz, seinen Arbeitsplatz und den Ort meiner Familie irgendwann mal wieder zusammenzuführen. Dass wir wieder zurückgehen. (Alina II, 42)</p> <p>A: Das Einzige, was eine Umstellung sein wird, ist, wenn man dann halt voll arbeitet. Dass man dann die Schultage nicht mehr hat. Die jetzt für mich z. B. dafür da sind, um nachmittags zu Hause einiges zu regeln. Was sehr angenehm ist. Was man dann am Wochenende oder am freien Ausgleichstag machen</p>

(Fortsetzung Tabelle 13)

muss. T: Dann würden Sie auch samstags arbeiten und dafür **einen Tag in der Woche freihaben**? A: Genau. (Alina II, 48–50)

A: Ich würde **versuchen, zu verhandeln**, weil ich ja auch weiß, was ich während der Ausbildung auch geliefert habe. Ich würde versuchen, da auch noch mal ins Gespräch zu kommen. Ich würde es nicht einfach hinnehmen. Und ich würde versuchen, mich woanders zu bewerben. Da wäre ich schon traurig, wenn ich mein Ziel nicht erreichen würde. (Alina II, 168)

Anhang 2e Ahmets Entwicklungsaufgaben: Kampf um Anerkennung

BGM: Persönlichkeitsgestaltung

Tabelle 14: Ahmet

Identifikation Erstgespräch: Allokationsstrategie
<p>A: Und dann habe ich mir gedacht: „Okay, was will ich machen? Wo will ich später hin?“ Handwerk liegt mir nicht so. Und dann habe ich mir gedacht: „Kaufmännisch ist mir schon lieber.“ Man hat ja nicht so viele Möglichkeiten mit einem Hauptschulabschluss in den kaufmännischen Berufen. Deswegen habe ich mir gedacht: „Es gibt zwei Berufe, wo ich vielleicht noch Glück hätte, reinzukommen.“ Einmal <i>Kaufmann für Büromanagement</i> und einmal <i>Kaufmann für Einzelhandel</i>. Dann habe ich es erst mal auch an der Tankstelle versucht, weil die halt immer sehr viel suchen. (Ahmet I, 32)</p>
Identifikation Zweitgespräch: Verhasste letzte Chance
<p>A: ... Fachabi Sozialpädagogik – Ich will nicht in die Wirtschaft. Man sagt immer, man hat gute Chancen, wenn man BWL studiert. Weiß ich, aber ich bin eher so, ich möchte mich mit Menschen verstehen. Ich finde das echt cool. Das war schon immer mein Beruf. (Ahmet II, 42)</p> <p>A: ... Ist ja auch klar, keiner möchte freiwillig an einer Tankstelle arbeiten, wenn man nicht irgendwas falsch gemacht hat im Leben. Alle, die hier sind – es sind 20 Leute – jeder von denen hat irgendwas. Also in der Schule schlecht gewesen, oder man hatte kein Ziel, man wollte chillen oder man wollte irgendwie arbeiten so wie ich. (...) Man bekommt jeden Tag mit, wie man nicht mehr arbeiten will. Wenn man da hingehet, dann weiß man: Ich will das in der Zukunft nicht mehr machen. (...) Ich habe es irgendwann gehasst. Man ist morgens aufgewacht und man wollte nicht zur Arbeit gehen. Man hasst alles, man hasst die Leute, man hasst alles. (Ahmet II, 58)</p> <p>A: Und bei der Tankstelle guckst du dich an und denkst: „Na gut, ich bringe Geld nach Hause, aber ich sehe keinen Sinn darin, aber ich werde dadurch nicht glücklich.“ Mir ist es wichtig, dass ich glücklicher werde. Natürlich wäre es cool, wenn man auch viel Geld kriegt. Aber ich würde schon eher gerne Spaß haben, sonst geht man irgendwann kaputt. (Ahmet II, 74)</p>
Anerkennung Erstgespräch: Kritik statt Anerkennung
<p>T: Bekommen Sie denn auch Feedback von Ihrer Chefin? Ist sie zufrieden mit Ihnen? Oder kritisiert Sie auch mal was? A: Ja, kritisieren schon. Aber wirklich ein Feedback? Nein. T: Was kritisiert sie denn? A: Halt einfach, wenn Sie dann reinkommt. Sie ist immer sehr, sehr launisch. Wenn sie dann reinkommt und sagt: Ahmet, du hast ja draußen gar nichts gemacht. Obwohl ich es halt gemacht habe. Dann sage ich eigentlich schon gleich nein. Weil wenn ich jetzt ja sage, dann würde sie sagen: „Ja, dann war das aber nicht sehr gut gemacht, mach das noch mal neu.“ Dann sage ich eher: „Nein, ich hatte gerade noch das und das zu tun.“ Sonst kommt es dann halt immer zu irgendwelchen Diskussionen. Einmal hatte sie gesagt, dass ich nett bin. Also nicht zu mir, sondern mal zu einer dritten Person. Das habe ich mal mitbekommen. (Ahmet I, 203–205)</p>

(Fortsetzung Tabelle 14)

Anerkennung Zweitgespräch: Tankstelle als Stigma
<p>A: ... Ok, behandelt mich jetzt Scheiße, aber dann lebt auch damit, wie ich mit euch umgehe. (Ahmet II, 8)</p> <p>A: Und diese alte Dame hat mich immer sehr unter Druck gesetzt und mich beleidigt. So was wie: „Die Jugend ist nur noch dumm. Was machst du da eigentlich? Bist du so hirnverbrannt? Bist ein Idiot.“ Die gibt mir auch so Aufgaben, die komplett bescheuert sind. (...) Ich habe sie dann irgendwann komplett ignoriert. Weil ich wusste, sie kann nichts machen. Sie ist keine Angestellte, sie ist nicht über mir. Das heißt, ich habe sie ignoriert. (Ahmet II, 10)</p> <p>T: Was antworten Sie auf die Frage: „Was machen Sie beruflich?“ K: Ich würde sagen, ich bin Azubi Richtung Einzelhandel. Ich würde nicht sagen, wo und was. Weil es ist gleich ein schlechter Tenor. Ich empfinde die Tankstelle als Stigma. Ich würde sagen, ich arbeite im Einzelhandel. Bei (Supermarkt) oder (Supermarkt) ist das was anderes. Aber Tankstelle ist wirklich so der Abgrund bei den Sachen. (Ahmet II, 59 f.)</p>
<p>A: ... es war auch schön, morgens aufzustehen und zur Arbeit zu gehen. Dass man was hatte, man fühlte sich wie ein normaler Arbeitsmensch, so wenn andere sagen, die studieren. Wenn die dann immer sagen, ich bin um 12 Uhr aufgestanden, ja aber war noch zu früh für mich. Dann denke ich so: „Penner, ich war schon den halben Tag wach.“ So denkt man sich das dann. (Ahmet II, 62)</p> <p>A: Sie (<i>die Freunde, Anm. d. Verf.</i>) sehen das auch positiv, dass ich eine Ausbildung mache, weil sie wissen, da könnte auch noch mehr kommen, aber auch die Ausbildung an sich schon. Also wenn ich es beendet habe, dann habe ich im Grunde mehr erreicht als die, weil sie sind ja noch immer Studenten. Klar, wenn sie denn zur Uni gehen, sehen die sich erst mal höher, weil sie studieren. Aber ich habe eben schon was beendet. Ich hab einen Kaufmannsbrief zu Hause. Ein Abschlusszeugnis. Und ich bin ein Kaufmann. Und das ist sehr, sehr schön, weil man halt auch was für die Gesellschaft macht. Man wird zu einer Fachkraft. Das ist gut erst mal und die sehen das auch sehr, sehr gut. (Ahmet II, 64)</p> <p>A: Also Anerkennung nur dann, wenn man 14 Tage durchgearbeitet hat. Aber das ist dann falsche Anerkennung. Das war dann eher Dankbarkeit. Aber es war dann so, dass man sich dachte: „Du Penner bedankst dich jetzt nur dafür, dass ich hier war, und am nächsten Tag werde ich schon wieder beleidigt.“ Also sie waren dann glücklich, wenn ich gearbeitet habe, wenn kein anderer wollte. Aber Anerkennung an sich, so ein Dankeschön, nicht wirklich. (Ahmet II, 66)</p> <p>A: Und dann kam er (<i>der Kunde</i>) auf mich zu und sagte: „Ich danke dir von Herzen, dass ich jetzt an diesem Tag bei dir was einkaufen kann. Ich danke dir, dass du da bist. Und ich weiß, wie du dich fühlst, dass du wahrscheinlich sehr schlecht gelaunt bist.“ Und hat mir Danke gesagt. Das war das Highlight in meiner Ausbildung. Das war ein Moment, wo ich das erste Mal das Gefühl hatte, es hat Sinn, zur Arbeit zu gehen. (Ahmet II, 68)</p> <p>A: Also meine Kunden, das höre ich häufig. Dass ich eine positive Ausstrahlung habe. Dass ich auch mal einen kleinen Schnack mache. Das sehen sehr viele positiv. Auch dass ich höflich bin, wenn mal einer mit schlechter Laune reinkommt, dann bin ich sehr freundlich trotzdem. (Ahmet II, 76)</p>
Kompetenz Erstgespräch: Fehlende qualifizierende Aufgaben
<p>A: Ich bin sehr oft eigentlich genervt, wenn meine Chefin mir keine Aufgaben gibt, die zu meinem Arbeitsumfeld gehören. Also Arbeitsaufgaben. (Ahmet I, 92)</p> <p>A: Also letztens kam sie rein und meinte dann auch noch, dass ich die Kasse machen soll. Das ist halt ein bisschen paradox, weil ich jedes Mal immer irgendwas saubermachen bin. (...) ich komme dann nie dazu, die Kasse richtig zu können. T: Abzurechnen? A: Ja, also abrechnen darf ich sowieso erst mal noch gar nicht, weil ich nicht an die Handkasse darf. Ich hab es alles bei meinem alten Betrieb eher schon gemacht, aber abrechnen jetzt in dem Betrieb nicht. Das wurde mir auch noch nie gezeigt. T: Aber Ihre Chefin würde das schon gern ändern, dass Sie mehr an der Kasse stehen? A: Nein, sie will einfach nur, dass ich es kann. Sie will nicht das ändern, was ich jetzt mache. (Ahmet I, 193–199)</p> <p>A: Hier stehen manche acht Stunden an der Kasse und kennen sich dann halt auch aus. Ich würde sagen, dass ich das semi-gut kann. So ein Mittelding. Aber ich weiß jetzt zum Beispiel nicht, wie eine Warenrücknahme geht. Zum Beispiel solche Sachen, wenn jetzt einer (Zigarettenmarke) sagt und dann sagt er: „Oh fuck, ich wollte eigentlich (Zigarettenmarke) haben.“ Wenn das schon abgeschlossen ist, dann wüsste ich jetzt nicht, wie ich das rückgängig mache. Solche Sachen. Das ist eigentlich sehr, sehr wichtig. Wenn ich jetzt alleine arbeiten würde und jemand will was zurückhaben, dann kann ich nicht einmal kurz anrufen. (Ahmet I, 226)</p>

(Fortsetzung Tabelle 14)

Kompetenz Zweitgespräch: Selbstbewusste Qualifizierung
<p>A: ... irgendwann denkt man sich: „Ich mache den Job schon echt lange, erzähle mir doch jetzt nicht, wie ich das zu machen habe.“ (Ahmet II, 8)</p> <p>A: Ich meine, wenn Sie irgendwie was lernen müssen und der Lehrer guckt die ganze Zeit auf Ihr Blatt, dann macht Sie das nervös. Auch wenn Sie es richtig machen. Dann ist das total nervig. (...) Das ist so krass, dass sie (<i>die Chefin, Anm. d. Verf.</i>) während unserer Arbeitszeiten und danach die Kameraaufnahmen an-guckt, um zu gucken, ob wir Fehler machen oder ob wir genügend arbeiten. (Ahmet II, 10)</p> <p>A: Ich habe hier einen Notendurchschnitt von 1,4. Ich habe mich sehr angestrengt, habe sehr gute Noten geschrieben. Ich habe jetzt schon sechs Einsen. Und ich versuche noch drei zu bekommen, so dass ich zehn Einsen im Zeugnis habe. Das ist machbar. Das habe ich mir vorgenommen. (Ahmet II, 42)</p> <p>A: Ich kann mich erinnern, dass ich gesagt habe zu jeder Sache, dass es das so in der Tankstelle nicht gibt. Das hat sich auch jetzt nicht geändert. Also uns wurde nichts Neues beigebracht. An der Tankstelle Null. Wir wurden halt eher als vollwertige Mitarbeiter gesehen, die dann eben da sind und arbeiten. Aber uns wurde nichts gezeigt. (Ahmet II, 78)</p>
Gestaltung Erstgespräch: Defensiver Selbstschutz
<p>A: Was ich sehr gut kann, ist, glaube ich, so eine Fassade aufzubauen, die auch standhält. Wie zum Beispiel bei der Arbeit. Ich bin sehr oft eigentlich genervt, wenn meine Chefin mir keine Aufgaben gibt, die zu meinem Arbeitsumfeld gehören. Also Arbeitsaufgaben. Dann versuche ich noch, das zu überdecken. So, solche Sachen. Verstellen (...), weil ich weiß, dass es in dem Moment halt klüger wäre, zu sagen: „Okay, jetzt machst du das einfach und alles ist gut.“ Auf jeden Fall die Sachen. Ja, so was halt. (Ahmet I, 92)</p> <p>A: Wenn Sie mich wieder kritisieren sollte, warum ich die Kasse nicht kann, dann würde ich das halt auch ansprechen und sagen: „Wenn Sie mich hier jeden Tag sechs Stunden lang saubermachen lassen, dann kommt keine Routine rein.“ (Ahmet I, 226)</p> <p>T: Wie wollen Sie damit umgehen? A: Akzeptieren. Wenn ich jetzt zur Chefin gehe oder zur Stationsleitung und sage: „Ey, das ist nicht erlaubt, was Sie hier die ganze Zeit machen.“ Dann würde sie sagen: „Was willst du jetzt von mir?“ T: Aber Sie finden es trotzdem wichtig, es zu wissen? A: Natürlich ist es wichtig. Zumindest nach der Probezeit ist es sehr, sehr wichtig. Da kann man ja auch Dinge ansprechen. Das Problem ist, besonders bei Schichtarbeiten, dass man sich nie mit dem Chef oder der Chefin anlegen sollte, weil die dir dann die Hölle heißmachen können. (Ahmet I, 239–242)</p>
Gestaltung Zweitgespräch: Offensive Durchsetzungsstrategien
<p>A: Was ich vorher nicht hatte, war so dieses Fellaufliegen. Ich habe mir das auch noch sehr zu Herzen genommen. Weil ich war ja auch in der Probezeit. Also man kriegt ein dickeres Fell. Man kriegt seinen Mund mehr auf, finde ich. Man kriegt ihn schneller auf, weil man sich denkt: „Es kann ja eh nichts passieren. Man ist in der Ausbildung. Man kann nicht rausfliegen.“ (Ahmet II, 8)</p> <p>A: ...sobald es anfang wie bei der einen Oma, die mich immer unter Stress gesetzt hat oder mich mit Absicht genervt hat. Da hab ich gesagt: „Hör mal zu, ich mache meine Arbeit, ich mache sie gut und wenn du mir 1000 Dinge dazu gibst, das mach ich nicht.“ (Ahmet II, 8)</p> <p>T: Und wenn Sie Ihre Ausbildung abgeschlossen haben, dann können Sie auch Stationsleiter werden? A: Ja, richtig. Aber von der Arbeit her würde ich es nicht machen. Man ist der erste Ansprechpartner, wenn jemand krank ist – dann muss man, wenn einer krank ist, jemanden besorgen. Und dann müsste man theoretisch selbst an die Kasse und das will man als Stationsleiter nicht. Man muss sich um alles kümmern, immer erreichbar sein. (Ahmet II, 19 f.)</p> <p>A: Scheiß drauf. Ich wurde dann sauer, dann bin ich zu ihm (<i>Stationsleiter, Anm. d. Verf.</i>) hingegangen und habe gesagt: „Danke für die Hilfe, ich bin dann jetzt auch weg.“ War ironisch. Er wusste genau, dass ich sauer war. Am nächsten Tag war er dann etwas netter. (Ahmet II, 22)</p> <p>T: Also Sie kennen Ihre Rechte mittlerweile ganz gut. Aber wirklich durchsetzen ist schwierig? A: Man kann sie durchsetzen. Ich habe das auch irgendwann mal gemacht. Ich war an einem Punkt, da ging es nicht schlimmer. Ich wurde jeden Tag dumm angemacht, ich musste die letzten Arbeiten machen. Dann hab ich irgendwann versucht, meine Rechte durchzusetzen. Hab dann auch gesagt: „Hier. Da gibt es ja so ein Gesetz bei der Ausbildung, man darf keinen Arbeitstag früher anfangen. Also nach einer Nachtschicht muss man elf Stunden Pause haben.“ Das z. B. wurde sehr oft nicht gemacht. Da meinte ich dann: „Wird nichts. Ich komme dann und dann. Ich komme, wenn die Pause vorbei ist. Oder Sie geben mir noch mal</p>

(Fortsetzung Tabelle 14)

eine Spätschicht. Ich werde ganz sicher nicht noch mal eine Frühschicht machen.“ Und dann habe ich das immer mehr durchgesetzt und es pendelte sich dann ein. Sie wussten dann auch langsam, wie es läuft, aber das war dann auch nach 1,5 Jahren. (Ahmet II, 32)

A: Ich werde nicht weitermachen. Das ist schon mal klar. Für mich war es ein Sprungbrett. (Ahmet II, 38)

A: Also ich habe mich erkundigt. (Bundesland) liegt hier näher, dass ich dahin gehe, weil da ist die (Name) Universität. Da kann man Psychologie studieren. Aber es würde mich auch nicht stören, an einer Fachhochschule zu studieren. Ich will hier unbedingt ein richtig gutes Zeugnis machen. Da gibt es auch sehr **viele Alternativen**. (Ahmet II, 44)

T: Sie haben auf jeden Fall immer zwei Eisen im Feuer? A: Ja, wenn eins nicht klappt, ich habe immer noch andere Dinge, die ich dann noch machen möchte. (Ahmet II, 55 f.)

A: Also ich habe mein Berichtsheft abgegeben und halt eben auch die Zulassung zur Prüfung bekommen. Die **Zulassung** ist auch **unanfechtbar**. Da kann ich jetzt auch rausgeworfen werden, und trotzdem mache ich da mit. Und diese **Absicherung** wollte ich haben. Vorher habe ich das dann nicht gemacht, aber als ich das in der Hand hatte, habe ich mich gleich operieren lassen. Auch weil ich jetzt mich besser vorbereiten kann für die Prüfung. Die OP war sowieso nötig. (Ahmet II, 58)

A: ...Ich war so ein Typ, ich habe was angesprochen beim Chef und wenn sie nein gesagt haben, dann habe ich es auch gelassen. Aber jetzt z. B. wenn ich sage: „Hey hier, das und das“ und die sagen nein, dann sage ich: „**Das akzeptiere ich so nicht.**“ (Ahmet II, 58)

Anhang 2f Nils' Entwicklungsaufgaben: Karriere statt Berufung

BGM: Selbstständigenhabitus

Tabelle 15: Nils

Identifikation Erstgespräch: Strategische Ausrichtung
<p>N: Eigentlich habe ich mich eher bürotechnisch spezialisiert, damals. Ich wollte das noch erweitern, das heißt nicht nur dieses einseitige Büroverhältnis, sondern vielleicht auch den Laden kennenlernen. Alles, was mit Lebensmitteln zu tun hat, die Ware an sich, der Kunde an sich. Einfach mal die Perspektive, alles abrunden, damit man später vielleicht auch einfacher in eine Führungsposition kommt. (Nils Ia, 50)</p> <p>T: Was glauben Sie, warum Sie für diesen Beruf gut geeignet sind? N: Das ist auch eine gute Frage. Da muss ich jetzt natürlich ein bisschen nachdenken, aber ich schätze mal, das liegt daran, dass ich gerne mit den Kunden arbeiten möchte. (Nils Ia, 54)</p>
Identifikation Zweitgespräch: Desillusionierung und Suche nach dem Menschlichen
<p>N: Ich bin (Fachverkäufer), oder will das werden. Und die oberen Geschäftsleute nehmen mir meine Berufung weg, die ich später ausüben soll. (...) Das mit der Berufung war so gemeint, dass die Geschäftsleitung, die sagen, Sie können den (Fachverkäufer) machen, aber durch dieses Rationalisieren von Frische auf SB-verpackt, so wie Discounter das machen, das ist so, dass sie mir das wegnehmen. (Nils II, 12, 20)</p> <p>N: Und wenn man jetzt so selber als Auszubildender merkt, dass eben halt der Schwerpunkt darin liegt, dass das Menschliche fehlt. Man wird wie ein Roboter hier in den Markt geschickt. Man kommt in den Markt, man arbeitet und geht wieder raus. Und dann sagt man: „Oh, ich habe hier wieder in dem Drecksladen gearbeitet, ich bin total unzufrieden.“ (Nils II, 56)</p> <p>T: Ok, was lieben Sie am meisten an Ihrem Beruf? N: Also das ist diese Vielfältigkeit, dass man nicht dieses Einseitige hat. (Nils II, 81 f.)</p> <p>N: Materiell sollte man es auch nicht nur sehen – man sollte auch viel Spaß bei dem Beruf haben. Ich habe auch Spaß an dem Beruf, weil ich eben auch mit den Mitarbeitern zusammenarbeite, die auch noch menschlich denken. (...), mit denen man auch mal herumalbern kann und das stärkt so ein bisschen die Beziehung zur Arbeit. (Nils II, 90)</p>

(Fortsetzung Tabelle 15)

Anerkennung Erstgespräch: Dazugehörigkeit
<p>N: Und diese Überzeugungsfähigkeit und mein Engagement und das Fachwissen, das ich von damals schon mitbringe, das schätzen die Kunden sehr und auch mein Marktleiter schätzt das sehr an mir. (Nils Ia, 54)</p> <p>T: Und Sie bekommen auch entsprechendes Feedback, dass Sie so akzeptiert sind oder die Erwartungen erfüllen? N: Also das Feedback ist jetzt nicht sprachlich zur Geltung gekommen, es ist aber körperlich zur Geltung gekommen. Es wird von den anderen eben die Körpersprache gezeigt, dass ich jetzt dazugehöre. (Nils Ib, 55 f.)</p> <p>T: Aber fühlen Sie sich denn jetzt akzeptiert? N: Akzeptiert fühle ich mich auf jeden Fall. Am Anfang war es natürlich so ein bisschen: „Okay, wie tickt der eigentlich?“ Aber jetzt mittlerweile wissen die auch, wie ich ticke. Die kommen auch ganz gut mit meiner Art und Weise zurecht. Auch, wie ich mich artikuliere. Da sagen sie oft: „Der ist kein Kind, sondern eine erwachsene Person, die mit dem Ernst des Lebens vertraut ist und mit dem kann man auch ganz gut reden.“ (Nils Ia, 85 f.)</p>
Anerkennung Zweitgespräch: Anerkennungsdefizit durch Umstrukturierung
<p>T: Bekommen Sie denn Anerkennung im Betrieb? N: Krieg ich schon manchmal. Aber der Marktführer kommt nicht nach unten und sagt: „Ihr macht 'ne tolle Arbeit“, oder so. T: Die kriegen das gar nicht mit? N: Ich sage mal so, alle Märkte sind davon betroffen, dass Anerkennung fehlt. (Nils II, 85–88)</p> <p>N: Also, was ich anders sehe, ist, dass ich nicht mehr so gepiesackt werde. Am Anfang in der Ausbildung, wenn man jemand Neuen drin hat, dann ärgert man die Auszubildenden. Aber das gehört ja dazu, weil alle so behandelt wurden. (...) Und jetzt kennt man sich untereinander, man ist freundlich, man begrüßt sich und wenn man mit denen arbeitet und die wissen, wie man tickt, wie man arbeitet. Dann wird auch nichts mehr gesagt. Weil man weiß, wie man arbeitet, und da wird nicht mehr großartig viel Kritik gesagt. Am Anfang war es wirklich sehr viel Kritik, natürlich klar. Ich bin da aber gelassen und lasse das auch so ein Stück weit von mir abprallen. (Nils II, 112)</p> <p>N: Aber egal, was ist, und deshalb sage ich auch, der Kunde macht es mir wirklich sehr schwer, und wenn ich mit den Kunden rede, da habe ich manchmal das Gefühl, die nehmen mich nicht ernst. Die hören sich das nur an und lächeln dabei, obwohl sie mich darauf angesprochen haben. Und irgendwann denke ich mir so: „Wollen Sie mich eigentlich verarschen?“ (Nils II, 126)</p>
Kompetenz Erstgespräch: Unwohlsein in der Azubirolle
<p>N: Natürlich. Wenn man sich mit dem Sortiment noch nicht auseinandergesetzt hat, dann ist es am Anfang natürlich so, dass man größtenteils von den Kunden damit konfrontiert wird, weil sie fragen: „Wo steht das und wo steht das?“ Wenn ich sage: „Ich bin Auszubildender, das kann ich Ihnen leider nicht beantworten.“ Dann ist das schon ein bisschen schmerzhaft für die eigene Person, weil es so ein bisschen auch diskriminierend ist. Das ist so ein bisschen runtermachen, aber man muss natürlich wieder aufstehen, weitermachen und sich damit auseinandersetzen, damit man diese Probleme dann später nicht wieder vorweist. (Nils Ia, 94)</p> <p>N: Ich bin ja auch (Fachverkäufer), neben meiner Ausbildung. Das ist eine zusätzliche Qualifikation und da habe ich mich auch schon mit Obst und Gemüse auseinandergesetzt. Ich habe geschnipfelt, habe daraus Dekorationen gemacht und so. Damit bin ich gewissermaßen schon vertraut. (Nils Ib, 40)</p>
Kompetenz Zweitgespräch: Sprung ins kalte Wasser
<p>N: Also es sieht so aus, sie können sich (Ort) vorstellen. (Ort) ist kein Klientel für meine Fachkompetenz. (Nils II, 18)</p> <p>N: Also natürlich muss ich mich auch selbstständig darum kümmern. Aber ich bin ein Frischling. Die müssen mir zeigen, wie man damit umgeht. (...) Man muss mir erst mal zeigen, wie der Markt überhaupt ist. Das kann ich nicht alleine machen – das müssen mir Leute zeigen, die schon längere Berufserfahrung haben, die müssen mir das zeigen. (Nils II, 68)</p> <p>N: ... An der Kasse wurde ich z. B. ins kalte Wasser geschubst. Da hatte ich das Gefühl, ok, wenn ich jetzt was falsch mache, vielleicht ein Minusgeschäft. Also dass sich da mal jemand daneben setzt oder so, nee, da wird man gleich ins kalte Wasser geschubst. (Nils II, 70)</p>

(Fortsetzung Tabelle 15)

Gestaltung Erstgespräch: Karriereorientierung
<p>N: Das ist das große Ziel, eigentlich. Das eigentliche Ziel ist es erst mal, den Handelsfachwirt zu machen. Wenn ich diese Ausbildung abgeschlossen habe, möchte ich eben meinen Handelsfachwirt noch machen. Danach möchte ich auch noch studieren und möchte meinen Bachelor in Steuer- und Prüfungswesen abschließen. Wenn das natürlich fertig ist, dann der Marktleiter. (Nils Ia, 58)</p> <p>N: Ich bin ja auch im Betriebsrat, in der JAV bin ich drin und wenn die Auszubildenden auf mich zukommen und eine Frage haben, dann erkundige ich mich auch noch mal im Gesetzbuch über solche Sachen, falls ich die nicht mehr weiß. Und was ich aus der Schule kenne, habe ich auch schon angewandt und habe auch gleich Bescheid gesagt und so. (Nils Ib, 86)</p>
Gestaltung Zweitgespräch: Unbeirte Karriereorientierung
<p>N: Und was heißt das für Sie, haben Sie jetzt einen Ausbildungsvertrag für zwei Jahre oder für Einzelhandelskaufmann? M: Ich habe Einzelhandelskaufmann – mit dem (Fachverkäufer).</p> <p>T: Heißt das dann, dass Sie das auf jeden Fall erst mal fertig machen? N: Ja, ich habe dieses Jahr am 9. Mai den Einzelhandelskaufmann fertig und nächstes Jahr kommt noch der (Fachverkäufer) ein Jahr dazu. (...) Der (Fachverkäufer) ist eine einjährige Zusatzausbildung, wo auch eine Prüfung abgelegt werden muss, bei der IHK und auch eine mündliche, also ein Vortrag gehalten werden muss.</p> <p>(...) T: Sie sind auf der sicheren Seite? N: Ich bin auf der sicheren Seite, ich kann die Ausbildung weitermachen. (Nils II, 21–32)</p> <p>N: Beim (Ausbildungsbetrieb) werde ich wahrscheinlich nicht bleiben. Ich werde eine Weiterbildung machen, eine dreijährige Ausbildung zum Handelsfachwirt, den werde ich anstreben. Und ich sehe es so, ich habe mich für den (Fachverkäufer) entschieden, weil ich da auch diese Weiterbildungsmöglichkeiten in Anspruch nehmen kann und dass ich eben auch diese Ausbildung zum Handelsfachwirt verkürzen kann, weil ich sozusagen dieses Fachwissen für Warenkunde, was ich in der Ausbildung hätte, habe ich dann schon. (Nils II, 36)</p> <p>N: Ich bleibe dann im Markt, weil Handelsfachwirte werden überall gesucht. (Nils II, 40)</p> <p>N: (...) Also das müssen Sie so sehen: Wenn ich den (Handelsfachwirt) bestanden habe, dann kann ich einfach in den Markt gehen und sagen: „Ich würde hier gerne anfangen.“ Natürlich mit Bewerbungsunterlagen und bei (Ausbildungsbetrieb). (...) und wenn es nicht der Fall sein sollte, dann gehe ich in einen anderen Markt. (Nils II, 41 f.)</p> <p>N: Also mit dem Fachwissen und dem praktischen Wissen, das ich in den nächsten knapp sechs Jahren auch noch bekommen werde, kann ich mir wirklich schon vorstellen, meinen eigenen (Konzern-)Markt aufzumachen. (Nils II, 52)</p> <p>N: Natürlich ist es am Anfang, wenn man einen Laden aufmacht, da ist der Schwerpunkt, dass man viel Arbeit reinsteckt und teilweise bis zu 14 h arbeiten muss, (...) Und irgendwann, wenn der Markt sehr gut läuft, dann kann ich meine Zeiten selber gestalten. (Nils II, 60)</p> <p>N: Weil Karriere ist wichtig, für die spätere Existenz, auch für die Familie. Weil ich würde gerne dafür sorgen, dass meine Frau und meine Kinder versorgt sind. Mit allen nötigen Mitteln, die ich zur Verfügung habe. Das ist ja auch der eigentliche Grund, warum ich auf der Welt bin und warum ich überhaupt eine Ausbildung mache und einen Beruf lerne. Dass ich eben flüssig bin, es ist eben so, dass die Welt sehr geldabhängig ist, Geld ist Macht. (Nils II, 62)</p> <p>T: (...) wenn Sie noch mal zwei Jahre zurückdrehen könnten, würden Sie was anders machen? N: Ich habe zwar keinen Einfluss darauf, aber ich würde jeden nerven und würde sagen: „Ich möchte meine Ausbildung so und so machen, ich möchte dann und dann in diese Abteilung gehen.“ Dass ich gleich am Anfang sage, da und da bleibe ich und dann gehe ich da hin. Und es ist mir egal, ob da dann ein Mitarbeiter ist, ich will meine Ausbildung durchhaben. (Nils II, 115 f.)</p> <p>N: Sie müssen sich das so vorstellen: Ich wäre ein Chef zum Anfassen. (...) Ich hätte Bodenhaftung (Nils II, 120)</p>

Anhang 2g Markus' Entwicklungsaufgaben: In der Ikarus-Spirale

BGM: Chancenoptimierung

Tabelle 16: Markus

Identifikation Erstgespräch: Traumberuf Automobilkaufmann
<p>M: ... Hatte auch generell Lust, mit Kunden diesen Umgang zu machen. Vor allem hat mich auch dieses Kaufmännische schon immer interessiert. (...) Aber nach diesem Praktikum habe ich gemerkt, dass ich auf jeden Fall in den Einzelhandel will, aber nicht unbedingt in denselben Bereich. (...) Am liebsten wäre ich Automobilkaufmann geworden, aber da hätte dann wieder der Abschluss nicht gereicht (...). Dann habe ich für mich beschlossen, dass ich auf jeden Fall nicht bei (Supermarkt) an der Kasse stehen möchte (...). Dann bin ich durch Zufall auf (den Ausbildungsbetrieb) gekommen. (...) (Markus Ib, 24)</p> <p>M: Obwohl ich so ein technisches Interesse habe, war ich bisher noch nicht einmal bei uns oben in der Technik gewesen. (Markus Ib, 24)</p> <p>M: Ich würde gerne immer noch den Automobilkaufmann machen. (Markus Ib, 34)</p> <p>T: Würden Sie sich jetzt immer noch für eine Ausbildung im Einzelhandel entscheiden? M: Ja. T: Sie hatten gesagt, nur in einem anderen Betrieb oder in einer anderen Sparte dann. M: Genau. Wobei ich mit dem Betrieb beziehungsweise mit der Arbeit dort sehr zufrieden bin, nur auf längere Sicht würde ich da nicht arbeiten wollen. (Markus Ic, 9–12)</p>
Identifikation Zweitgespräch: Traumberuf Automobilkaufmann
<p>M: Also im Unternehmen selbst, bei der Arbeit, da habe ich gemerkt. Da ging es mir den ganzen Tag gut. Ich habe gut verkauft, ich hatte Spaß mit den Kunden, die Zeit ging rum. (Markus II, 30)</p> <p>M: (...) dass ich seit klein auf das große Interesse an Autos hatte. Und das auch als Hobby fortgeführt habe. Ich hatte auch das große Glück, in der Berufsschule Warenkunde zu haben und da noch tiefer einblicken zu können.</p>
Anerkennung Erstgespräch: Kommunikationsdefizit
<p>M: (...) Habe ganz viel Lob bekommen, von meiner Chefin. Der Bezirksleiter hat jetzt gesagt, dass ich mich ja doch mache und dass aus mir ja doch was werden kann. (Markus Ib, 24)</p> <p>M: Mir wurde das halt in der Ausbildung beziehungsweise speziell in der Probezeit auch nicht reflektiert wiedergegeben. Die Kommunikation hat da ein bisschen gefehlt zwischen mir und meiner Chefin. (...) Nach der Probezeit kam das Gespräch und eigentlich hatte ich ein relativ gutes Gefühl, weil mir das auch die Kunden und meine Kollegen gegeben haben, und dann heißt es, dass sie mich nicht im Verkauf sehen würde. (Markus Ib, 30)</p> <p>T: Und welches Feedback bekommen Sie da von Kollegen? (...) M: Überhaupt keine Probleme. Ich habe mit keinem einzigen Kollegen Stress oder irgendwie Probleme. (Markus Ic, 7 f.)</p> <p>T: Hätten Sie sich in den ersten Monaten der Ausbildung noch zusätzliche Unterstützung gewünscht? Und wenn ja, welche? M: Ja, Feedback auf jeden Fall. (...) Wir hatten ein Zwei-Monats-Gespräch und ein Vier-Monats-Gespräch. Dieses Zwei-Monats-Gespräch hat bei mir einen Monat später stattgefunden, also einen Monat vor Beendigung der Probezeit, wo meine Chefin auch nur gesagt hat, dass ich auf jeden Fall Gas geben und am Ball bleiben muss. (...) M: Ja. Das braucht man dann konkreter. Ja. Also mir wurde nicht gesagt, dass meine Leistung rapide absinkt beziehungsweise dass ich jetzt schlechtere Arbeit machen würde. (Markus Ic, 13–22)</p>

(Fortsetzung Tabelle 16)

Anerkennung Zweitgespräch: Widersprüchliches Feedback
<p>M: (...) Ich habe sehr viele Leute erlebt, die mir sehr positives Feedback gegeben haben und mir gesagt haben, dass ich ein toller Mensch bin, dass ich den Kopf hochhalten soll. Ja, das hat aufgebaut. Und ich habe zwar von meiner Chefin ab und zu Lob bekommen. Meistens dann, wenn eine Auszeichnung da war. Wenn ich im Verkaufswettbewerb ganz oben war. Aber im Großen und Ganzen eher weniger. (Markus II, 22)</p> <p>M: Kleinigkeiten, über die man sich gar nicht aufregen braucht. Die man auch im Einzelgespräch so hätte erfahren können. Komischerweise hatte ich auch immer das Glück, ins Büro gerufen zu werden, wenn der Bezirksleiter da war und der andere Chef vom Büro. Also richtig in die Mangel genommen. Ich habe das dann auch irgendwann gelassen gesehen. Das hat einen wirklich runtergezogen. Also es war dann wirklich den ganzen Tag über so, dass man nicht mehr richtig zu Potte gekommen ist. Gedacht hat, man hat was falsch gemacht. Ich habe mit den Kollegen gesprochen, ich bin auch offen mit der Situation umgegangen. Vielleicht ein bisschen zu offen im Nachhinein. Aber man hat nur positives Feedback ernten können. Und dann dementsprechend die Frage, warum man dann wieder ins Büro geholt wird für ein Personalgespräch. (Markus II, 30)</p>
Kompetenz Erstgespräch: Spitzenleistung
<p>M: Das sind alles Sachen, die mich interessieren, weil ich das genauso dem Kunden auch hundert Prozent versichern kann. Ich weiß, wovon ich spreche. Ich weiß, dass es richtig ist, was ich sage. Mir ist es extrem wichtig, dass ich weiß, was da vor sich geht, und nicht nur so ein Teil-Fachwissen habe. Ich habe es schon ganz oft mitbekommen, dass Verkäufer über Technikartikel oder Sonstiges nicht das Wissen haben, das ich als Kunde habe, und mir vorher eine halbe Stunde im Internet angeeignet habe. (Markus Ib, 24)</p> <p>M: Jetzt bin ich in der Azubi-Liga, von den Verkäufen her, vom ganzen Norden, (Ort) und alle möglichen Filialen machen da mit. Da war ich jetzt eigentlich, seitdem es diese Liga gibt, immer auf Platz eins. Immer der Beste gewesen, immer ganz vorne mit dabei. (Markus Ib, 24)</p> <p>M: Aber ich habe bei (dem Ausbildungsbetrieb) eigentlich auch einen sehr großen Glücksgriff gemacht als Einzelhandelskaufmann, weil ich ja hier die Warenkunde mache. Das heißt, ich kann im dritten Lehrjahr eine Kfz-Prüfung machen. Wenn ich die bestehe, habe ich ein Zertifikat, eine Qualifikation, dass ich in dem Fachbereich ausgebildet bin, als Kaufmann im Einzelhandel. Mit der Ausbildung, dem Zertifikat, kann ich genauso gut in jedem Automobilkaufhaus mich bewerben als Automobilkaufmann, weil ich dieses Grundverständnis eben besitze. (Markus Ib, 38)</p> <p>M: Fähigkeiten erwerben und verbessern. Wenn Sie mich fragen, was am wichtigsten ist, dann wäre das dieser Punkt. (Markus Ib, 48)</p> <p>M: Was den Kunden am wichtigsten ist? Freundlichkeit auf jeden Fall. Ich glaube, Fachwissen ist auch wichtig, gerade in dem Bereich. (Markus Ic, 4)</p>
Kompetenz Zweitgespräch: Überforderung trotz guter Qualifikation
<p>M: Aber ich weiß, was ich kann. (Markus II, 30)</p> <p>M: Aber gerade dann kam das Thema mit Buchhaltung zum Tragen. Was sehr, sehr viel Aufwand, sehr, sehr viel Konzentration und Anwesenheit erfordert hätte. Und da war ich in einer Situation, wo ich selbst mit dem Schreiben des Berichtsheftes mehr als nur Probleme hatte. Das hätte mich sehr überfordert. (Markus II, 42)</p> <p>M: Auch mit dem guten Zeugnis, das ich bekommen habe, und mit meinen Qualifikationen. (Markus II, 48)</p>
Gestaltung Erstgespräch: selbstbewusste Chancenorientierung
<p>M: Also ich möchte auf jeden Fall, (...), nicht bei dem Unternehmen bleiben. Es gibt einfach interne Spannungen und da bin ich nicht der Einzige. (...) Wenn man sich mal die Bewertungen auf Seiten anguckt, wo die Arbeitgeber bewertet werden, da hat (Ausbildungsbetrieb) abgeschnitten mit 1,4 Punkten von 5, also relativ schlecht. Die Bezahlung ist auch relativ schlecht. (...) Ich weiß auch, dass ich da zukunfts technisch keine großen Aussichten habe. Allerhöchstens, wenn ich immer der erste auf der Spitze bin, wie das jetzt der Fall ist, wofür ich mir auf Deutsch gesagt auch wirklich den Arsch aufreißen muss, damit das der Fall ist. (...) Da muss man schon einiges für gemacht haben und da sehen meine Karrierepläne einfach ein bisschen anders aus. Ich würde gerne immer noch den Automobilkaufmann machen. (Markus Ib, 34)</p>

(Fortsetzung Tabelle 16)

Gestaltung Zweitgespräch: Neuanfang mit sozialen Ressourcen nach Absturz

M: Und dann habe ich die Kündigung geschrieben und **auf die Bitte meiner Chefin** hin eine fristlose Kündigung geschrieben. Obwohl ich eigentlich gar nicht fristlos kündigen kann. Ich bin ja auch an eine Frist gebunden. Worauf ich zwei Tage später noch eine fristgerechte Kündigung geschrieben habe. Aber die Firma hat dankend meine **fristlose Kündigung** angenommen, wodurch ich dann auch kein Geld mehr bekommen habe. Sofort aus der Lohnabrechnung draußen war, meine HVV-Karte gekündigt wurde. (...) Im Endeffekt bereue ich nichts, in keinsten Weise. (Markus II, 2)

T: War das Problem, dass Sie in bestimmten Abteilungen, die im Ausbildungsrahmenplan stehen, gar nicht diese Erfahrungen gemacht haben? M: Absolut. Das wurde einfach unterschrieben, abgefertigt. (...) Meine Filialleiterin muss das unterschreiben. Und ich gebe es dann an die Zentrale weiter. Und dann fragt mich die Personalabteilung noch mal: „**Habt ihr das gemacht?** Habt ihr das durchgenommen?“ Dann habe ich das eine Mal gesagt: „Nein, darüber haben wir nicht gesprochen. Wir hatten das Thema gemacht, aber der Rest kam nicht dran.“ (Markus II, 9f.)

M: Richtig. Das ist auch so ein Thema mit dem Berichtsheft. (...) Und ich war 1,5 bis 2 Monate in einer anderen Abteilung eingeteilt. Die nichts mit dem regulären Verkauf zu tun hatte. Ich kam dann wieder und habe diese drei Themen bekommen, mit denen ich gar nichts anfangen konnte. **Weil ich die gar nicht gemacht habe**. Und dann sagte mein Chef im Stress: „Ja guck eben, dass du das fertig machst und füll das aus.“ Für Dinge, die ich gar nicht getan habe oder gar nicht getan haben kann. (Markus II, 12)

M: Ich habe mich generell sehr **alleingelassen gefühlt** und hatte das Gefühl, hinter jedem Thema hinterherhinken zu müssen. Bei jeder Kleinigkeit ins Büro rennen zu müssen, (...). Nicht einmal ist es vorgekommen, dass eine Person auf mich zugekommen ist und gesagt hat: „Oh Markus, wie sieht es aus? Berichtsheft ist bald fällig, oder (...)“. Als wenn die **Ausbildung nebenbei gelaufen** ist. Ich habe ganz normal gearbeitet, wie jeder andere auch. (Markus II, 18)

M: (...) Ich hatte da schon den einen oder anderen schlechteren Gedanken. T: Also **suizidgefährdet?** M: Richtig, so in die Richtung. Bin dann halt zur Ärztin gegangen und habe das auch gesagt. Und mit dem Versprechen, mir nicht das Leben zu nehmen, bin ich dann in den offenen Vollzug gekommen. Es hat **keinen Selbstmordversuch** gegeben. (Markus II, 23–25)

M: Ja, ich bin hochmotiviert. Motivierter als vorher. Ich weiß, welche **Fehler** ich gemacht habe und ich bin entschlossen, diese **nicht ein zweites Mal** zu tun. Ich werde auch direkt beim ersten Bewerbungsgespräch **offen und ehrlich und zielstrebig** an die Sache rangehen. Wenn ich Dinge gefragt werde, dann werde ich offen darauf antworten. Wenn es meinem Gegenüber nicht passt, dann passt es ihm nicht. Natürlich muss man nicht alles erzählen und einiges auch für sich behalten. Aber ich weiß, was ich kann. (Markus II, 32)

M: Ja, habe regelmäßige **Termine in der Tagesklinik**, wo man genauer die Situation besprechen kann. Was so ansteht und was für mich in Planung steht. Z. B. habe ich auch die Option, auch eine Therapie anzufangen. Aber generell geht es mir sehr gut. Aber ich denke, ich werde das **als Stütze zur Sicherheit** auf jeden Fall machen. Ich habe auch gemerkt, dass nach einer Therapiestunde es mir selber sehr gut geht. Ich bin voller Motivation und voller Elan. (Markus II, 36)

M: Ich hatte ja wirklich **das große Glück, eine sehr, sehr nette Lehrerin zu haben**, eine junge Referendarin, Frau (Name). Ganz, ganz liebe Person. Die auch immer versucht, auf sämtliche Probleme in irgendeiner Art und Weise einzugehen. Ich habe ihr auch immer in der Schule mein Herz ausschütten können und sie hat mir Tipps gegeben, was ich machen kann und was vielleicht nicht so gut wäre. (Markus II, 38)

M: Ich habe kein Unternehmen ausgelassen. Ich werde mich auch innerhalb (Ort) und Umgebung **bei so ziemlich jedem Ausbildungsbetrieb bewerben**. (...) Wenn ich das Glück habe, zu einem Vorstellungsgespräch zu kommen, dann ist die halbe Miete schon gemacht. (Markus II, 48)

Anhang 2h Hendriks Entwicklungsaufgaben: Gefangen in der Opferrolle

BGM: Chancenoptimierung

Tabelle 17: Hendrik

Identifikation Erstgespräch: Ambivalenz gegenüber der letzten Chance
<p>H: Mich wollte keiner nehmen. Entweder war ich überqualifiziert oder es lag an den Fehltagen. (Ausbildungsbetrieb) hat ja gesagt. Ich habe mich gefreut. (Hendrik Ia, 52)</p> <p>T: Warum gerade im Einzelhandel? Da haben Sie ja wahrscheinlich ein Stück weit mitentschieden, oder? H: Meine Familie ist sowieso sehr kaufmännisch aktiv ... (Hendrik Ia, 62)</p> <p>H: Mein Traumjob war es halt nicht. T: Was hätten Sie denn gemacht? H: Ich wollte eigentlich studieren und ins Lehramt gehen. (Hendrik Ia, 64–66)</p> <p>H: An sich ist es ein toller Beruf, wie alle anderen auch, nur es kommt eben immer darauf an, wie man es sieht. (Hendrik Ia, 146)</p> <p>H: Also wenn ich jetzt wieder keine andere Option hätte, dann würde ich es natürlich annehmen. Aber wenn ich die freie Wahl hätte, dann nicht. Definitiv nicht. (Hendrik Ib, 50)</p>
Identifikation Zweitgespräch: Innere Kündigung
<p>T: Wie würden Sie auf die Frage antworten, was Sie beruflich machen? H: Ich würde sagen: „Mit Affen im Zoo hängen.“ Die Kunden sind sowas von widerlich. (Hendrik II, 107 f.)</p> <p>H: Also wenn ich meinen eigenen Platz hätte, mein eigenes Unternehmen, dann auf jeden Fall. Weil das macht Spaß, gerade das, was man hier in der Schule lernt. Das ganze Rechnen, das Ganze, wo krieg ich meine Bezugspreise her. Das macht echt Spaß. (Hendrik II, 124)</p> <p>T: Welchen Sinn sehen Sie denn in Ihrer Arbeit? H: Dass man Arbeit hat. T: Also Lebensunterhalt? H: Nein, nicht wirklich. Aber dass man eben – ich habe auch mal ein Jahr zu Hause rumgesessen – das ist auch blöd.</p> <p>T: Aber es hört sich an, als wenn Sie da mehr Sinn mit verbinden, als einfach nur beschäftigt zu sein. M: Also es macht auch Spaß. Man hat auch solche kleinen Erfolgserlebnisse, wenn man z. B. irgendwo schneller drin wird. (Hendrik II, 153–158)</p>
Anerkennung Erstgespräch: Seltenes Highlight
<p>H: Wenn man zum Beispiel Feedback von Kunden bekommt, dass man das super macht, obwohl wir unterbesetzt sind, das sind dann die Momente, wo es toll ist. (Hendrik Ia, 144)</p> <p>H: Was aber wirklich problematisch ist, ist der Stressfaktor. Die Zeit ist immer im Nacken. Wenn du nicht Punkt um die und die Zeit fertig bist, dann gibt es wieder Ärger. (Hendrik Ia, 146)</p> <p>T: Was gefällt Ihnen denn gut im Beruf? Eben sagten Sie schon, wenn Sie Wertschätzung bekommen. H: Wenn man einfach mal freundliche Kunden hat. Das ist halt schon was Schönes. T: Kommt das oft vor? H: Nein, nicht wirklich. Gerade Montag ist so ein Tag. (Hendrik Ia, 151–154)</p>
Anerkennung Zweitgespräch: Widersprüchliches Feedback
<p>T: Also man hat Ihnen einen Arbeitsvertrag angeboten? H: Ja, ich habe einen 100–120 Stunden Arbeitsvertrag bei denen. Also als Schichtführer, aber trotzdem nicht das dritte Lehrjahr. Das ist ein Teilzeitvertrag mit der Bedingung, dass ich Schichtführung mache. T: Schichtführung heißt? H: Den Laden übernehmen. T: Im Grunde leiten Sie den dann in der Zeit, in der Sie da sind? H: Genau. T: Das ist ja eigentlich ein Zeichen, dass man Ihnen was zutraut. H: Ja, aber dass man mir dafür das dritte Lehrjahr nicht gibt, das macht natürlich gar keinen Sinn. (Hendrik II, 5–12)</p> <p>T: Hinreichend anerkannt fühlen Sie sich nicht? H: Anerkannt schon, von jedem bis auf von der Chefin. (...) Also von Kollegen sowieso. Also jede Begrüßung mit Handschlag oder mit Umarmung. Weil das ist fast schon sehr familiär. T: Sie werden als vollwertige Arbeitskraft akzeptiert? H: Ja. (Hendrik II, 135–140)</p>

(Fortsetzung Tabelle 17)

Kompetenz Erstgespräch: Überforderung
<p>H: Ich habe bisher den Back-Shop gemacht, dann habe ich Kasse gemacht. Jetzt sind wir gerade bei Obst und Gemüse. Zwei Mal machen, dann sollst du es selber können, und das in der gleichen Zeitvorgabe. Das ist einfach ein bisschen zu schwer. Eine Person, die das seit Jahren macht, die da die perfekte Routine drin hat und die weiß, wie die Handgriffe sitzen sollen, das kann man nicht von einem Azubi verlangen. Vor allem nicht nach dem zweiten Mal. (Hendrik Ia, 187)</p> <p>H: Wenn man zu mir sagt: „Du machst es einmal, dann musst du es können, und beim nächsten Mal machst du es alleine.“ Da werde ich dann wirklich stutzig und frage mich: „Wie soll ich das alleine schaffen?“ (Hendrik Ib, 52)</p>
Kompetenz Zweitgespräch: Ein unbeachteter Überflieger
<p>H: (Ausbildungsbetrieb) sagt, die schulischen Noten interessieren uns vor allem und was du in der Arbeit zeigst. Und ich finde, wenn andere Filialeiter das so sehen und der eigene Filialeiter das anders sieht. Ich weiß nicht, wenn ich schon die Preise im Backoffice manipulieren kann, dass ich sie ändern kann, dass ich der Einzige bin, der das kann. Dann kann er mir nicht sagen, dass ich nicht gebildet bin in dem Job. (Hendrik II, 5)</p> <p>T: (...) Sie dürfen die Preispolitik ein Stück mitgestalten? H: Ja, wenn wir unseren Samstag haben, dann müssen wir Obst und Gemüse auf den halben Preis machen, kann ich die anpassen. T: Also ist das üblich, dass Auszubildende das machen? H: Im dritten Lehrjahr, ja. Ich mache auch Abrechnungen. Ich rechne selber die Kassen ab, das ist alles drittes Lehrjahr. T: Also mit anderen Worten, Sie haben schneller gelernt als andere? H: Ja, vor allem, weil man mir es nicht gezeigt hat. Meine Chefin kam letztens an: „Du hast ein Gespräch.“ Dann gab sie mir so einen Zettel Blätter. Alles durchgearbeitet. Und dann gehe ich zu meiner Chefin und frage sie was und sie weiß es nicht. (Hendrik II, 57–62)</p>
Gestaltung Erstgespräch: Raus aus der Opferrolle?
<p>H: Ganz normale Familie, Eltern derzeit beide schwer krank. Bruder verstorben. Schwer krank geworden, Schule abgegangen, eigentlich für das Abitur vorgeschlagen. Wurde nichts mehr draus, ich mache das jetzt in der Abendschule. Dank der Schulbehörde wegen dem elften Schuljahr bin ich bei (Ausbildungsbetrieb) gelandet. Ich wollte nie dort arbeiten. (Hendrik Ia, 8)</p> <p>T: Aber das ist im Grunde alles so Schicksal, glauben Sie? H: Shit happens, Pech gehabt. (Hendrik Ia, 35 f.)</p> <p>H: Dann kam ich mit lauter Hirnamputierten in eine Berufsvorbereitungsklasse. (...) Mich wollte keiner nehmen. Entweder war ich überqualifiziert oder es lag an den Fehltagen. (Hendrik Ia, 52)</p> <p>H: Deswegen mache ich auch das Abitur, damit ich eben meinen eigenen Weg gehen kann. (...) Das Fachabitur, das ich jetzt anstrebe, damit kann ich dann nur in das Kaufmännische rein. Deswegen muss ich noch ein Jahr dranhängen. Das ist halt alles ein bisschen kompliziert. (Hendrik Ia, 68, 76)</p> <p>T: Und welche Ziele verfolgen Sie mit Ihrer jetzigen Berufsausbildung? H: Eigentlich nur den Abschluss. Das war es dann. T: Das ist einfach nur ein Schritt zu Ihrem eigentlichen Ziel? H: Genau. Eine Art Zeitüberbrückung würde ich es eher nennen, weil ich schon wieder genug Jobangebote bekommen habe. (Hendrik Ia, 113–116)</p>
Gestaltung Zweitgespräch: Wieder die Opferrolle
<p>H: ... Aber ich denke, dass man das heutzutage auch gar nicht mehr so umsetzen kann. Weil man sitzt bei den Großen, bei (Ausbildungsbetrieb). Die kriegen ja sowieso alles von den Vorgesetzten. (Hendrik II, 124)</p> <p>T: Haben Sie sich schon mal überlegt, wie Sie sich jetzt verhalten? H: Ehrlich gesagt bin ich auf der Suche nach was Eigenem. Ich möchte weg von (Ausbildungsbetrieb) auf jeden Fall. T: Gäb es denn eine Möglichkeit, das dritte Lehrjahr in einem anderen Betrieb zu machen? H: Ja gibt es, dafür hätte ich aber ganz gerne mein Arbeitszeugnis. Und bewerben ist halt auch schwer, weil wer nimmt einen? Das ist ja die Sache. Weil 90 % derer, die bei (Ausbildungsbetrieb) sind, sind nicht genommen worden. (Hendrik II, 51–54)</p> <p>T: Weitere Herausforderungen haben Sie ja jetzt genug gesagt. Also Ihre größte Herausforderung ist ja jetzt, dass es eben nicht nach Plan läuft, sondern Sie da jetzt wieder eine Hürde zu nehmen haben? H: Ja, es gibt genug Ausweichmöglichkeiten. (Hendrik II, 217 f.)</p>

Anhang 2i Jennifers Entwicklungsaufgaben: Pragmatische Selbstverwirklichung

BGM: Persönlichkeitsgestaltung

Tabelle 18: Jennifer

Identifikation Erstgespräch: Retrospektive Glättung
<p>J: Ich finde es supertoll, neue Menschen kennenzulernen. (...) Ich lerne gerne. Wenn ich neue Dinge dazu lernen kann, dann bin ich immer total froh. (Jennifer Ia, 47)</p> <p>T: Haben Sie auch solche Hobbies? J: Ja, ich zeichne gelegentlich und ich mache halt sehr, sehr viel selbst. Gerade was Dekoration angeht oder kleine Bepflanzungen für das Zimmer oder Gardinen aufhängen (...). Hauptsache, ich kann mich irgendwie gestalterisch betätigen. (Jennifer Ia, 48 f.)</p> <p>J: Okay, gerade dieses Kunden beraten, Menschen helfen, das ist so das, was mir eigentlich auch ganz gut gefallen hat. (Jennifer Ib, 36)</p> <p>J: Also ich habe halt ganz, ganz lange nach irgendwas gesucht, was ich machen könnte, (...). Irgendwann war es letztendlich auch eine Verzweigungstat. (...) Es ist eine supertolle Ausbildung, man wird super gefördert. (Jennifer Ib, 48)</p> <p>J: Das sind Firmen, die einfach in andere Firmen fahren und beraten. Die mit den Geschäftsführern sprechen und sagen: „Pass auf, dein Verkaufsraum sieht so und so aus, stell das Regal doch lieber da hin (...), und das Auftreten deines Personals ist nicht gut.“ Einfach, um den Absatz zu fördern. Aber im Gestalterischen, im Auftreten. Das wäre was, was mir auf jeden Fall Spaß machen würde. (Jennifer Ib, 64)</p> <p>J: Aber wenn ich merke, dass das gefordert wird, was ich gelernt habe, dann mache ich es auch gerne. (Jennifer Ib, 102)</p> <p>J: ... Aber wenn halt die Berufsfelder wie Tischlerei oder visuelles Marketing freistehen würden, dann würde ich es eintauschen. (Jennifer Ib, 225)</p>
Identifikation Zweitgespräch: Ausbildung als Mittel zum Zweck
<p>J: Also der Ausbildung an sich gegenüber bin ich immer noch positiv gestimmt. Also es gefällt mir. Ist auch weiterhin sinngemäß. Das einzige Problem ist, dass sich das Arbeitsklima stark verschlechtert hat. Aber ich denke, wenn man das große Ziel verfolgt, dann kann man darüber hinwegsehen. (Jennifer II, 2)</p> <p>J: ... Aber es ist halt nicht der Beruf, den ich mir für mich vorstelle. T: (...) Sie sagten, dass Gestaltung eigentlich was für Sie ist. J: Richtig. (Jennifer II, 52–54)</p> <p>J: Ja es ist tatsächlich Marketing in Bezug auf Verkaufsförderung und auch in Bezug auf Gestaltung. Es gibt ja auch das visuelle Marketing, wo ja auch Werbung mit reinspielt oder so was wie Verkaufsräumgestaltung, Kundenansprache durch Licht, Musik. (...) Das (Gestaltung, Anm. d. Verf.) würde nicht hinten übergeworfen. (Jennifer II, 71 f.)</p> <p>T: Und was lieben Sie am meisten an Ihrem Beruf? J: Tatsächlich der menschliche Kontakt. Ich lerne auch viel, das ist auch schön. Sich mit den (Produkten) zu befassen, das kann man auch im Privatleben nutzen. (Jennifer II, 97 f.)</p> <p>J: Ich sehe im Großen und Ganzen erst mal den Sinn darin, den Menschen weiterzuhelfen. Weil jeder Mensch, der zu mir kommt, hat ein Problem. Sei es nun, dass er ein Bedürfnis hat, oder in Form einer Reklamation. (Jennifer II, 107 f.)</p>

(Fortsetzung Tabelle 18)

Anerkennung Erstgespräch: Konstruktive Kritik
<p>J: Ja, also meine Mutter ist der Ansicht, ich bin ein Schlurffuß. Ich habe kein genaues Ziel vor Augen, ich bin vollkommen unbestimmt im Leben, habe nichts Festes, habe noch nichts erreicht. Das sagt sie mir auch ganz offen. (Jennifer Ib, 2)</p> <p>J: Und viele sagen: „Du bist verrückt.“ Aber im guten Sinne. (...) Die Beschreibung ist: „Mit dir wird es nicht langweilig.“ (Jennifer Ib, 16–18)</p> <p>J: Ja, also wir haben regelmäßig Mitarbeitergespräche (...) T: Ist man zufrieden mit Ihnen? J: Also bis jetzt ja. Es gibt ein, zwei Dinge, die ich verbessern könnte, aber ansonsten schon. T: Und das empfinden Sie dann auch als konstruktiv, oder? Weil Sie sprachen ja von diesen zwei verschiedenen Sorten von Kritik. J: Genau, ja. (Jennifer Ib, 188–194)</p> <p>T: Und bekommen Sie von Kollegen auch Feedback? (...) J: Ja also, wenn wir irgendwas besonders gut machen, auf jeden Fall. Dann immer. Kritik natürlich auch. (Jennifer Ib, 199 f.)</p>
Anerkennung Zweitgespräch: Anerkennung durch Kompetenz
<p>J: Ja, also viele Kunden lassen sich beraten und gehen dann mit den Worten: „Ok danke, ich bestelle es dann bei (Konkurrenzbetrieb).“ Die sind dann auch ehrlich, weil es teilweise günstiger ist. (Jennifer II, 16)</p> <p>J: Die Kunden sagen: „Danke für die Beratung, ich kaufe es woanders“. Und ich stelle mir dann die Frage, warum habe ich mir die Arbeit mit dir gemacht, wenn du mir meine Arbeit nicht finanzierst. (Jennifer II, 20)</p> <p>J: Oftmals wurde dann gesagt: „Ich kaufe es trotzdem hier“. Letztlich hat es sich rentiert und die Umsätze sind angestiegen. Obwohl weniger gekauft wurde, weil gesagt wurde, es ist teurer. Aber es hat sich gegengerechnet. T: Also es gibt Kunden, die das dann trotzdem kaufen, obwohl es da teurer ist? J: Genau. (Jennifer II, 22–24)</p> <p>T: Fühlen Sie sich hinreichend anerkannt? J: Ja, das auf jeden Fall. T: Von Kollegen, Vorgesetzten? J: Tatsächlich von allen. (...) T: Und woran machen Sie diese Anerkennung fest? Wie spüren Sie das? J: Wenn man z. B. anspruchsvollere Aufgaben übernimmt und ein Kollege nimmt einem diese aus der Hand, das ist dann das Gegenteil. (...) Also zurzeit bauen wir die (Abteilung) um, das ist sehr hochwertige Ware. Es ist (Produkte) in höchster Form, was sehr anspruchsvoll ist. Unter anderem wurde ich beauftragt, mich mit darum zu kümmern. Das werte ich als Anerkennung. (Jennifer II, 99–104)</p> <p>T: Und von Kunden? J: Ja da erhalte ich auch Anerkennung. Es gibt immer mal welche, die sagen: „Ist eine Frau, ist jung. Die weiß sowieso nichts.“ Ich habe es aber auch sehr oft, dass Kunden sagen: „Mensch, Sie haben ja Ahnung.“ oder „Finde ich toll, wie Sie beraten.“ (Jennifer II, 105 f.)</p> <p>J: ... Meistens sind es ältere Herren, die reinkommen, einen sehen, anschauen und dann zum Kollegen hinter einem gehen. (...) Dementsprechend werde ich dann umgangen, das ist schon manchmal ein bisschen verletzend. Es gibt aber auch Personen, die einem das direkt sagen. Man fragt: „Kann ich Ihnen helfen?“ Und dann kommt so was wie: „Nein, von einer Frau lasse ich mich sowieso nicht beraten.“ oder „Wissen Sie denn überhaupt Bescheid?“ (Jennifer II, 118)</p>
Kompetenz Erstgespräch: Anspruchsvolles Fachwissen als Ziel
<p>J: Meinem Vater habe ich gesagt, dass ich das als Grundlage nutzen möchte, weil man Einzelhandelskauf-frau überall gebrauchen kann. Dieses kaufmännische Denken kann man gebrauchen. (Jennifer Ib, 4)</p> <p>J: Ich kann vieles, wo ich sage: „Okay, das kann ich gut.“ Aber ich habe nichts, wo ich sage: „Das kann ich super gut.“ Das ist mir schon öfter aufgefallen. Ich bin zum Beispiel ganz gut darin, Fotos zu machen. Ich kann relativ gut zeichnen. Ich kann recht gut gestalterische Dinge machen, aber in meinem Freundeskreis habe ich immer jemanden, der das Entsprechende besser kann. (...) Aber bis jetzt war es immer so, dass Menschen mir gesagt haben: „Du kannst ja alles.“ (Jennifer Ib, 24–26)</p> <p>J: Dann ist mir aufgefallen, dass man sehr, sehr viel gefördert wird, dass man sehr viel Fachwissen mitgeteilt bekommt (...). Von der Firma bekomme ich alle Schulungen, die ich brauche. Wir fahren auch über Nacht mal in Hotels und nehmen an Produktvorstellungen und so was teil. (Jennifer Ib, 90–92)</p> <p>J: Genau, also verkauft habe ich so was noch nicht. Einen (Produkt) habe ich persönlich lange Zeit nicht gehabt, aber (Produkt). (...) fand ich das schon immer interessant, auch technisch. Ich habe viel an (Pro-</p>

(Fortsetzung Tabelle 18)

<p>dukt) meiner Mutter rumgebastelt. Irgendwann hat sie mir eine alte (Produkt) selbst geschenkt. Und ich interessiere mich zum Beispiel auch für (Produkt). Ich habe zu Hause selbst einen stehen. (Jennifer Ib, 96)</p> <p>J: Also ich habe eine Lese-Rechtschreib-Schwäche und ich hatte das Problem mit einer Kollegin. Ich habe Preisschilder geschrieben, habe sehr, sehr viele Rechtschreibfehler dringehabt und irgendwann hat sie einfach die Preisschilder genommen und hat gesagt: „Weißt du was, du machst das eh nur falsch, ich mache es selber.“ (Jennifer Ib, 128)</p> <p>J: Die Kunden erwarten sehr viel von uns, gerade von Auszubildenden meistens zu viel. Es wird erwartet, dass wir mit allen Waren umgehen können, dass wir uns komplett auskennen, dass wir jede Frage beantworten können, jedes Problem lösen können, dass wir immer freundlich sind. Der Kunde sagt: „Spring.“ Azubi fragt: „Wie hoch?“ Das ist sehr, sehr viel Erwartungshaltung vom Kunden aus. (Jennifer Ib, 206)</p> <p>J: Es gibt wirklich Kunden, die nicht verstehen können, dass man bei 80.000 Artikeln nicht den Überblick behalten kann. (Jennifer Ib, 210)</p>
<p>Kompetenz Zweitgespräch: Überzeugungsarbeit</p> <p>J: Also zurzeit bauen wir die (Abteilung) um, das ist sehr hochwertige Ware. Es ist (Produkte) in höchster Form, was sehr anspruchsvoll ist. Unter anderem wurde ich beauftragt, mich mit darum zu kümmern. (...) Ich denke nicht, dass mir das zugetragen wäre, wenn man denkt, ich kann das nicht. (Jennifer II, 104)</p> <p>T: Und von Kunden? J: Ja da erhalte ich auch Anerkennung. Es gibt immer mal welche, die sagen: „Ist eine Frau, ist jung. Die weiß sowieso nichts.“ Ich habe es aber auch sehr oft, dass Kunden sagen: „Mensch, Sie haben ja Ahnung.“ oder „Finde ich toll, wie Sie beraten.“ (Jennifer II, 105 f.)</p> <p>T: Und man fragt sich, vielleicht sollte ich den Leuten beweisen, (...) Wenn Kollegen das mitbekommen und die Kunden gehen zu denen, wird dann auf mich verwiesen: „Nein, meine Kollegin weiß besser Bescheid als ich. Gehen Sie mal zu der.“ Finde ich sehr nett von meinen Kollegen. Und es bewahrheitet sich dann auch oft, dass ich den Menschen weiterhelfen kann. (Jennifer II, 118)</p> <p>J: ... Die haben oftmals Probleme mit Kunden mit Behinderungen oder Einschränkungen, wie z. B. Blindheit oder taubstumm oder ähnliches. (...) Da hab ich kaum Probleme. (...) J: (...) ich habe auch schon oft von Kunden gehört, dass ich sachlich berate, aber trotzdem mit Witz an die Sache rangehe, also nicht nur die Informationen runterrattere. Wie das vielleicht andere Kollegen tun. (Jennifer II, 128–130)</p>
<p>Gestaltung Erstgespräch: Grundlagen schaffen</p> <p>J: ... Später dann Holztechnischule, das ist so anfänglich zum Tischlerberuf. Da habe ich meinen erweiterten Realschulabschluss nachgeholt und dann Fachoberschule für Gestaltung noch gemacht. (Jennifer Ia, 25)</p> <p>J: Nachdem ich dann im visuellen Marketing und in der Tischlerei nicht durchgekommen bin, sage ich mal, habe ich mir gesagt, dass ich mir damit (<i>Einzelhandel, Anm. d. Verf.</i>) eine Grundlage schaffe. (Jennifer II, 36)</p> <p>J: Also ich bin jetzt gerade dabei, mich nebenbei auf ein Fernstudium vorzubereiten, in Richtung Marketing, und wollte dann so was wie <i>Sales Management</i> ansteuern. (...) J: Also das Studium würde dann nebenbei laufen. Nach der Ausbildung wären es noch zwei Jahre. Das wären halt acht Semester. Jetzt habe ich noch zwei Jahre Ausbildung und dann noch zwei Jahre weiterarbeiten. (...) Ich habe vor, mich jetzt zum September einzuschreiben. (Jennifer Ib, 64–70)</p>
<p>Gestaltung Zweitgespräch: Festhalten und weitersuchen</p> <p>J: ... das kommt auf die Abteilung an. Bei uns in der Abteilung ist es so, dass gerade in der (Produkt-)Abteilung sehr viele ältere Kollegen sind, die demnächst in Rente gehen werden. Und der Plan ist, dass das mit uns Auszubildenden dann ausgeglichen wird. (Jennifer II, 46)</p> <p>J: Bis jetzt wird einem zugesichert, dass wir alle übernommen werden. Ich habe mich jetzt auch schon darauf eingestellt, dass ich nicht lange bleiben werde. Deswegen werde ich nach der Ausbildung schauen, dass ich erst mal Arbeit habe und mich dann nebenbei nach was anderem umschaue, um eine Alternative zu haben. T: Und was könnte das sein? J: Das wäre z. B. ein Studium, könnte ich mir vorstellen oder eben andere Betriebe auch im Einzelhandel – obwohl ich mir das nicht für immer vorstellen kann. (Jennifer II, 48–50)</p>

(Fortsetzung Tabelle 18)

T: Aber Sie sagten auch so was wie *Sales Management*, das wollten Sie eigentlich schon begleitend zur Ausbildung anfangen? J: Habe ich **nicht die Möglichkeit zu bekommen**. Also das Einzige, was man machen könnte, wäre per Fernstudium. Aber auch da ist es mittlerweile so, dass die meisten Unis Zeugnisse sehen wollen und Arbeitszeugnisse, bzw. der Arbeitgeber klar sagt, das ist **nicht gewünscht**, dass man sich nebenbei noch beschäftigt. Weil es könnte ja die Arbeit einschränken. (Jennifer II, 55 f.)

T: Und was würden Sie studieren wollen? Wenn Sie die freie Wahl hätten? J: Tatsächlich Marketing. Und dann **baut das Ganze ja aufeinander auf**. Es geht tatsächlich um die Richtung *Sales Management* oder eben Marketingpsychologie oder andere Bereiche. Es ist erst mal Bachelor grundlegend im Marketing und dann kann man den Master in anderen Bereichen noch machen. (Jennifer II, 63 f.)

J: Da habe ich nicht geschaut, aber ich habe von einem Kollegen, der kürzlich bei uns angefangen hat, was erfahren. Der hat gesagt, er hat **Kontakt zu Werbebüros** hier in Hamburg und wenn mich das interessieren würde, soll ich mich bei ihm melden und er würde meine Bewerbung mit **Empfehlung** einreichen. (Jennifer II, 74)

J: ... Ich habe immer gesagt, dass so was wie **berufliche Laufbahn immer davor** stehen würde. Ich würde jetzt nicht, wenn ich ein herausragendes Jobangebot in München z. B. bekomme, würde ich nicht sagen, ich bleibe hier wohnen, weil meine Freunde hier leben. (Jennifer II, 82)

J: Ich würde vielleicht von Anfang an **klarstellen, dass ich mehr möchte** als nur die Ausbildung. (...) Ich denke, ich würde direkt nach Fortbildungsmöglichkeiten fragen oder dualen Studiengängen. Und **mehr Initiative** zeigen. Es nicht einfach auf mich zukommen lassen. (Jennifer II, 123 f.)

J: Ich würde tatsächlich mich erst mal übernehmen lassen, um die **Sicherheit zu haben**, etwas zu haben. Aber ich würde dann weiterschauen. T: (...) Und würden Sie das Gespräch suchen? J: Mit dem Chef tatsächlich nicht. Weil ich Gefahr laufe, die Übernahme zu gefährden. (Jennifer II, 170)

Anhang 2j Haukes Entwicklungsaufgaben: Produktspezialist ohne Selbstmarketing

BGM: Laufbahnorientierung

Tabelle 19: Hauke

Identifikation Erstgespräch: Biografischer roter Faden

H: Das Problem ist nur, dass da mittlerweile sehr viele Leute sind, dieser Berufszweig auf Selbstständigenbasis ausgelegt ist, also es gibt keine festen Jobs dafür. Zumindest extrem selten. (...) Da dachte ich: „Okay, das kannst du so nicht durchziehen, du bist **echt Scheiße in dieser Akquise**, das geht nicht, das kannst du nicht.“ (...) Und ich wollte einen **festen Job** haben. Da hatte ich irgendwann keinen Bock mehr drauf und musste das dann irgendwie ändern. (...) Auf jeden Fall hatte meine Freundin dann die Idee: „Du hast doch hier **Einzelhandel gemacht**, du kennst dich mit **Technik** aus, geh doch zu (Ausbildungsbetrieb).“ (Hauke Ib, 60, 62)

T: Glauben Sie, dass dieser Beruf für Sie gut geeignet ist, und wenn ja, warum? H: Ich würde sagen, jetzt, so mit dem Erfahrungsstand, den ich bisher sammeln konnte, ja. **Es verbindet halt irgendwie zwei Sachen, die ich mal gemacht habe, also zwei Kompetenzen** auch. Also irgendwie **mit Leuten umgehen**, auch auf sie zugehen und den Leuten gerne helfen, und eben **dieses Technische** miteinander. Ja, das passt. Das passt zu mir. Ob ich nun bis an mein Lebensende (im Laden) stehen wollen würde, weiß ich nicht. (Hauke Ib, 67 f.)

H: Gerade die ersten Monate schon mit einigen Veranstaltungen, seien es irgendwie Infoveranstaltungen oder Kennenlernveranstaltungen, die sehr **viel Spaß** gemacht haben. Die stecken da sehr viel Mühe rein, in die Auszubildenden. Das war **sehr, sehr positiv**. Auch die Kollegen, die (im Laden) arbeiten, und unsere Vorgesetzten sind sehr **coole Menschen**, mit denen man ganz entspannt ein Bier trinken kann, theoretisch. Es ist wirklich ein sehr, sehr **gutes Klima** jetzt so für mich. (Hauke Ib, 86)

(Fortsetzung Tabelle 19)

Identifikation Zweitgespräch: Ökonomische Rationalität
<p>H: Klar haben auch viele Leute ein schlechtes Bild von (Ausbildungsbetrieb): „Da wird man nur abgezogen. Da weiß man nie wirklich, was da genau vorgefallen ist.“ Die meisten Hasstweets auf Facebook oder Twitter sind eh nur Blödsinn. Das ist auch überhaupt nicht belegbar, das ist immer problematisch. Ich sehe das ganz nüchtern. Es ist ein Einzelhandelsbetrieb, der Geld verdienen möchte und da gibt es auch gewisse Sachen, die man als Kaufmann zu tun hat. Und das ist dann auch keine Abzocke. Das ist einfach Wettbewer. (Hauke II, 78)</p> <p>H: So nüchtern sehe ich das nämlich auch. Es ist ein Unternehmen und es möchte Geld verdienen. Punkt. (Hauke II, 82)</p> <p>T: Was lieben Sie denn am meisten an Ihrem Beruf? H: Lieben ist übertrieben. Im Prinzip die Abwechslung. (Hauke II, 83 f.)</p> <p>H: ... Jetzt so rein Verkäufer. Rein im Verkaufen sehe ich keinen Sinn. Als Ausbilder würde ich schon sehen, dass es einen Sinn hat. (...) Ich meine als Arzt z. B., da will man Menschenleben retten. Jetzt so als Verkäufer, verkaufe ich etwas, damit Leute Sachen bekommen. (Hauke II, 90)</p>
Anerkennung Erstgespräch: Rückschritt in die Azubirolle
<p>H: Naja, also die meisten oder viele aus meinem Jahrgang, die kommen ja direkt von der Schule, werden von Schülern eben zu Auszubildenden. Ich hatte das mittlerweile ja schon hinter mir. Ich war halt schon in der Arbeitswelt, habe da schon meine Erfahrungen gemacht. (...) Es fühlt sich an wie ein Schritt zurück. Ja, ist es. Es wird teilweise auch, wenn ich es erzähle, belächelt. (...) Aber gerade in meinem Alter ist es, glaube ich, eher so: Wenn ich jetzt noch mal ein Studium angefangen hätte, dann wäre das nicht so belächelt worden. Also auch dieser Wert von einer Ausbildung zu einem Studium wird ganz anders gesehen, glaube ich. (...) Also wie gesagt, es fühlt sich an wie ein Rückschritt, ist aber für mich eigentlich, weil ich mich total wohlfühle und für mich glaube, das Richtige zu tun, ist es eigentlich ein Fortschritt. Aber es fühlt sich trotzdem ein bisschen so an. Das ist ein bisschen so eine Mischgeschichte. (Hauke Ib, 117–127)</p> <p>T: Bekommen Sie auch in irgendeiner Form Feedback vom Kunden, Kollegen oder Vorgesetzten für Ihre Arbeit? H: Ja, also sowohl (im Laden) von Kollegen, wenn irgendwas cool gelaufen ist. Wir haben alle drei Monate Feedback-Gespräche mit unseren Betreuern. Kunden? Ja, wenn sich ein Kunde mal dazu herablässt, wirklich ein Lob auszusprechen, dann natürlich auch. Das ist eher selten. T: Und wie fällt das Feedback aus? H: Also im Moment durchgehend positiv, eigentlich. (Hauke Ib, 180–183)</p>
Anerkennung Zweitgespräch: Geschätzte Professionalität
<p>H: Ich war letztes Jahr z. B. bei (Lieferant) im Hauptquartier – die haben ihre neue Serie vorgestellt. Da war ich mit der (Abteilungsleiterin). Das war morgens hinfliegen, abends wieder zurück. Das war supercool, auch dass mir anvertraut wurde, dass ich da mitfliegen konnte. (Hauke II, 2)</p> <p>H: Ich hatte auch schon Gespräche, in denen gesagt wurde, dass sie vorhaben, alle zu übernehmen, (...). Es ist eine sehr große Wahrscheinlichkeit, übernommen zu werden, was natürlich auch ganz cool ist, mit einer gewissen Perspektive reinzugehen. (Hauke II, 2)</p> <p>H: ... in letzter Zeit ist dann oft ein Kollege gekommen und hat gesagt: „Da war ein Kunde, der war total begeistert von dir und wollte dich gerne sprechen.“ Da kam der tatsächlich wieder und hat etwas gekauft. (Hauke II, 22)</p> <p>T: Sie haben ja intern bestimmt Beurteilungsgespräche, wie fallen die dann so aus? H: Sehr positiv. Ich habe auch einen sehr guten Stand bei der Geschäftsleitung. Und wenn die (im Laden) stehen und dann kommt ein Kunde und die haben keine Ahnung und dann fragen die, ob man mal helfen kann. Und dann berät man und verkauft was. Und die sehen das. Das ist cool. Das gab es schon. Und ich bin da jetzt nicht so ganz unauffällig und ich glaube, dass meine direkten Vorgesetzten ein gutes Wort für mich einlegen. (Hauke II, 61 f.)</p> <p>T: Fühlen Sie sich hinreichend anerkannt? (...) H: Ja ... Sowohl von Kollegen als auch von Vorgesetzten werde ich durchaus gewertschätzt. (Hauke II, 85 f.)</p> <p>H: Ein Kunde, den ich vorhin schon erwähnte. Der relativ viele Sachen gekauft hat, wo ich auch sehr viel mit ihm telefoniert habe. Der war ganz cool. (...) Ich habe dann angefangen, ein Verkaufsgespräch zu führen.</p>

(Fortsetzung Tabelle 19)

Alles kein Problem. (...) Ja, dann hat er die größte (Markenprodukt) ausgesucht. Da dachte ich schon, scheint Geld zu haben. (...) Dann war er der Geschäftsführer der (Betrieb). (...) und er fragte dann: „Was haben Sie eigentlich vorher gemacht? Ja, weil ich fand das **absolut erstaunlich, dass Sie Auszubildender sind**. Das habe ich auch Ihrem Vorgesetzten gesagt, weil ich das nicht verstehen kann, dass Sie so **professionell** sind.“ (Hauke II, 96)

Kompetenz Erstgespräch: Produktspezialist

H: **Ich hasse telefonieren**. Ich hasse es auch, Kunden anzurufen, zum Beispiel auf der Arbeit. Ich hasse es auch, bei Ämtern anzurufen. Das hasse ich wie die Pest. (...) Ein sehr praktisches Beispiel. Das hasse ich wirklich ganz enorm. Da brauche ich teilweise wirklich eine halbe Stunde, bis ich auf den Anruftknopf drücke, weil ich Sätze im Kopf überlege und wie man es am besten sagt. Das ist aber dann schon zu viel, glaube ich. Man muss einfach anrufen. Es bessert sich aber, aber es ist immer noch eine Überwindung. T: Also im beruflichen Kontext kommt das auch vor, dass Sie telefonieren müssen? H: Ja, ja. Und wenn es auch eine gute Nachricht ist. Also einen Kunden anrufen und sagen: „Ihre Ware ist da, wann kann ich Ihnen das (Produkt) packen?“ Dass man das dann zum Beispiel macht. Ganz schlimm wird es dann, wenn die nicht rangehen und man auf den Anrufbeantworter sprechen muss. Das ist noch schlimmer. T: Und wenn der Kunde Ihnen gegenüberstehen würde, dann wäre das kein Problem? H: Nein. (Hauke Ib, 48–54)

H: Wir kriegen auch ganz viele **Schulungen** bzw. lernen es natürlich auch in der Schule, wie man Verkaufsgespräche führt. (...) Sehr coole Informationen, sehr coole Techniken auch, die bestimmt funktionieren, es ist aber tatsächlich schwer, so viele Informationen oder so vieles so zu verinnerlichen, dass man es tatsächlich immer anwendet, dass man es auch üben kann. (...) Es ist halt **noch nicht so ganz in Fleisch und Blut übergegangen**. Das ist aber normal, glaube ich. (Hauke Ib, 100)

H: Und so vom Wissen her, also jetzt die Anfangszeit, wo ich in der (Abteilung) war, war absolut okay. Also wie ein (Produkt) funktioniert, wusste ich halt schon vorher, deshalb habe ich **vom Fachwissen her teilweise Leute übertroffen, die da schon seit Jahren arbeiten**. Da ist es absolut in Ordnung bzw. habe ich ein relativ gutes technisches Verständnis. Wenn ich etwas durchlese, dann verstehe ich das auch, wenn ich mir etwas Neues aneignen muss. (Hauke Ib, 131)

T: Also Sie fühlen sich nicht überfordert? H: Nein. T: Und auch nicht unterfordert? H: Im Betrieb nicht. **In der Schule** fühle ich mich im Moment dann doch schon eher **unterfordert**. (Hauke II, 5–10)

Kompetenz Zweitgespräch: Spezialist und Verkäufer

H: Also man wird **erfahrener**, es kommt so ein bisschen **Routine** mit rein, also dass man so gut wie nicht mehr nachfragen muss. Dass man schon so mitarbeiten kann, dass man gut arbeiten kann im Betrieb. (Hauke II, 2)

H: Ich hatte da auch um **interne Hilfe** gebeten. Wir haben da ja **Mentoren**, das sind die, die Schulungen machen. Da habe ich mir Hilfe geholt und habe meine Mentorin gefragt, ob sie mir mal über die Schulter gucken kann. Dann hat sie das gemacht und wir haben darüber geredet und gewisse Sachen probiert. (...) Und zum Thema, die Abschlussfrage zu stellen. Das muss man sich trauen und mit ein bisschen Fingerspitzengefühl rangehen. Das hat sich auch **gebessert**. Dass ich mich kürzer fassen kann. Dass man merkt, wann der Kunde kaufen möchte, dass man das dementsprechend verkürzt, um ein bisschen **effektiver** zu sein. (Hauke II, 12)

T: Das hört sich ein bisschen so an, als würden Sie sich **unterfordert** fühlen (in der Berufsschule)? H: Ja. T: Sie haben ja auch schon viel **Vorbildung**? H: Ja genau. Ich habe schon viel vorher gemacht (...) H: Nee, aber das komplette erste Lehrjahr war im Grunde – also wenn man vorher schon ein bisschen was im Einzelhandel gemacht hat – wenn man da mit gesundem Menschenverstand (...) rangeht, dann kann man das meiste da lösen. (...) Das kann man sich im Zweifelsfall erschließen. (Hauke II, 5–10)

H: ... Wir machen ja auch so was wie – dass wir zu Kunden hinfahren, wenn da was schiefgegangen ist und das dann schnell vor Ort per Hand selbst gemacht werden soll. Das könnte ich auch machen zum Beispiel, weil ich das **technisch könnte** und auch **das Zeug habe, mit dem Kunden umzugehen**. (Hauke II, 24)

H: Das Schema (für Verkaufsgespräche, Anm. d. Verf.) funktioniert da sehr gut, wenn man ganz **aktiv Verständnis zeigt für das Problem**. T: Das wurde Ihnen empfohlen? H: Nein, ich bin relativ empathisch, deshalb kann ich das schon ganz gut. T: Aber es ist schon was, das Sie sich **selbst erarbeitet** haben? H: Ja genau, das hatten wir so nicht, nein. (Hauke II, 26–30)

(Fortsetzung Tabelle 19)

<p>H: Es ist sehr interessant, wie man einen wütenden Kunden dazu bringen kann, zufrieden aus dem Laden zu gehen. Ja – Verkauf und Reklamation sind zwei große Säulen, die man auf jeden Fall können muss. (Hauke II, 32)</p> <p>H: Ja. Die wissen auch, dass ich viel weiß, ich habe mittlerweile den Spitznamen „Professor“ bekommen. (Hauke II, 72)</p>
<p>Gestaltung Erstgespräch: Zweckrationalität</p>
<p>H: Ich bin nicht so der super Karrieretyp. Mir ist Arbeit im Prinzip egal. Ich lebe nicht, um zu arbeiten. Das ist mir ehrlich gesagt nicht wichtig. Klar will man irgendwie Geld (...), damit ich irgendwie meine Freizeit vernünftig füllen kann. Damit ich irgendwie auch Sicherheit habe. Das ist für mich der Sinn von Arbeiten. Da ist es mir total egal, auf was für einem Stand ich bin. Meinetwegen könnte ich auch für 5000 Euro Klo putzen. (Hauke Ib, 70)</p> <p>H: Ich will da schon irgendwie ein bisschen weiterkommen. In welche Richtung weiß ich noch nicht, (...), aber da würde ich mich auch noch ein bisschen auf die Einschätzungen von meinen Kollegen und Ausbildern verlassen wollen (...). Also schon weiterkommen, aber wie gesagt, das ist nicht mein großes Ziel, ehrlich gesagt. (Hauke Ib, 70)</p> <p>H: Nein, ich glaube, dass es beim Verkaufen (im Laden) um ein Produkt geht. Bei Telefonaten oder bei der Akquise, von der ich vorher gesprochen habe, ging es ja um mich. Es fällt mir schwer, mich selbst einzuschätzen oder mich selbst zu verkaufen. Ich glaube, das ist dann so eher der Knackpunkt. (Hauke Ib, 111)</p>
<p>Gestaltung Zweitgespräch: Innerbetriebliche Perspektiven entwickeln</p>
<p>H: Ich müsste mich tatsächlich noch mal informieren, was realistisch ist, was ich vom Betrieb erwarten kann. Man kann sich natürlich auch selber fortbilden und den Handelsfachwirt privat machen. (...) Man hätte die Möglichkeit, sich vorschlagen zu lassen, wenn man das nötige Hintergrundwissen hat, eine leitende Position zu machen. (...) Und es ist natürlich viel schöner, wenn der Betrieb ein Ziel mit einem vor Augen hat. Das ist die Frage, ob so was möglich ist. (Hauke II, 42)</p> <p>H: Also z. B. Verkaufsleiter, das wären dann noch so die für die Abteilungen. Warenpräsentation oder in den Einkauf gehen. Oder Vertriebsleiter, das wäre noch mal eine Stelle höher. Ich wäre mir auch gar nicht sicher, ob ich in diese Schiene gehe oder eher so personell, also einen Ausbilderschein mache oder so was. Oder auch in die Mentorenrichtung gehe, finde ich auch interessanter als das rein Kaufmännische im Büro sitzen. Das wäre dann eine Zusatzqualifikation. (Hauke II, 46)</p>
<p>H: Genau, und mich darauf bewerben und auf mich aufmerksam machen logischerweise. Also offensichtlich da zu sein. Also Überstunden und das rein an Zahlen gemessen. Und das ist ungerecht. Da kann sich im Grunde jeder einschleichen, indem er Überstunden macht, um bemerkt zu werden. (Hauke II, 50)</p> <p>H: Keine Ahnung. Dieses Selbstmarketing, ich kann das halt nicht. Ich kann mich (in den Laden) stellen und einen Kunden zu (Produkten) beraten, weil ich da Bescheid weiß. Da kann ich mich auch verkaufen, das ist überhaupt gar kein Problem. Aber sich was auszudenken oder sich zu verstellen, das ist halt absolut nicht mein Ding. (Hauke II, 60)</p> <p>H: Ich weiß, was gehaltsmäßig auf mich zukommt und ich bin trotzdem bereit, das zu machen. So, gut. Ich will auch einfach endlich Geld verdienen, das ist ein sehr praktischer Grund. (...) T: Also Sie würden das erstmal machen und dann weitersuchen? H: Ja entweder das und dann weitere Optionen abchecken oder tatsächlich gucken, dass man sich fortbildet. Aber ich würde das jetzt nicht ausschließen. Erst mal festhalten. (Hauke II, 142–144)</p>

Anhang 2k Laras Entwicklungsaufgaben: Selbstverwirklichung auf Umwegen

BGM: Persönlichkeitsgestaltung

Tabelle 20: Lara

Identifikation Erstgespräch: Verschlussene Türen zum Traumberuf
<p>L: Das fand ich super. Medien und Gestalten, das fand ich total toll. (...) Das war immer so mein Ding. Dann durfte ich da halt ein Praktikum machen während der Schulzeit und hab dann halt so ein bisschen da reingeschnuppert und dachte: „Mensch, das könnte man ja als Beruf machen.“ (Lara Ia, 12)</p> <p>L: ... Da lernt man halt wirklich solche Grundlagen, wie man Bildschirmauftritte gestaltet. Webseiten, Plakate, solche Geschichten. (Lara Ia, 12)</p> <p>L: Das (<i>Fachgebiet</i>) hat mir so viel Spaß gemacht, dass ich gedacht habe, dass ich das einfach weitermache in der Richtung. (...) Dann habe ich halt bei (Betrieb) gejobbt. Das ist so ein kleiner (...) Laden hier im (...) Einkaufszentrum. Das war total spaßig. Da kam ich dann so mit dem Einzelhandel in Berührung. (...) Vorher hatte ich einen Monat bei (Supermarkt) gearbeitet, das war aber nichts. So Regale einräumen, das ist irgendwie Ausbeutung pur gewesen. (...) Da hat das dann wieder ein bisschen gepasst, dass ich dachte: „Okay, das, was du jetzt gemacht hast, plus die technische Einwirkung, das kommt ganz gut.“ Und es hat auch Spaß gemacht. (Lara Ia, 14)</p> <p>L: (...) aber mich interessiert jetzt nicht, ob die (<i>Produkt in anderer Einzelhandelssparte</i>) jetzt zu dem (Produkt) passt oder nicht. Das interessiert mich nicht die Bohne, muss ich sagen. Das ist überhaupt nicht das, was ich mag. Es hat zwar Spaß gemacht, ein bisschen was darüber zu lernen, aber grundsätzlich war das überhaupt nicht mein Thema. (Lara Ia, 16)</p> <p>L: Mit ihm (<i>Lebensgefährte der Mutter, Anm. d. Verf.</i>) kann ich mich auch immer gut über Technik unterhalten. Ja, das hat mich schon ein bisschen beeinflusst, auf jeden Fall. (...) Ich fand das bei Freunden immer so toll, wenn ich mal damit spielen durfte oder die mir mal ihren (Gerät) ausgeliehen haben. Da kam dieses Interesse halt her. Weil ich das nicht hatte, wollte ich das haben. (Lara Ia, 42)</p> <p>T: Im Grunde wäre die Frage, warum Sie glauben, dass Sie für diesen Beruf besonders geeignet sind. (...) L: Also grundsätzlich halt zum Geldverdienen. (...) Aber das Technische war das, was mich daran tatsächlich so angezogen hat. (...) Das muss man können oder dieses Verkäufer-Gen muss man haben. (...) Wenn man die Kunden nur mit Fachwissen zuknallt, dann kaufen sie im Endeffekt nichts. Das ist nicht verkaufsfördernd und ich bin kein Mensch, der unbedingt verkaufsfördernd verkauft. Ich will eigentlich informieren. (Lara Ib, 29 f.)</p> <p>L: Wir hatten jetzt so ein Projekt im Betrieb, Azubi-Film nennt sich das. (...) Ich durfte jetzt bei der Nachbearbeitung mithelfen (...). Da habe ich halt so gemerkt, dass das so der Job ist, auf den ich richtig Lust hätte. (...) Wenn ich da die Chance bekomme, das zu machen, dann würde ich das definitiv machen. Auch für weniger Geld. (Lara Ib, 30)</p>
Identifikation Zweitgespräch: Suche nach der Tür
<p>L: Es ist nach wie vor so, dass ich mit meinem Fachwissen eigentlich eher was anderes machen würde, als das reine Verkaufen, (...). Eher in die Richtung Lösungen finden für Kunden, oder halt für Unternehmen im technischen Bereich. Das interessiert mich eher. (Lara II,2)</p> <p>L: Ungerne möchte ich studieren, weil ich nicht der Theoriemensch bin, (...). Das ist dann zäh und nicht greifbar, deshalb mag ich das Praxisorientierte mehr. Deshalb mag ich eben auch eine Ausbildung lieber, deshalb habe ich damit ja auch angefangen. (Lara II, 6)</p> <p>L: Grundsätzlich macht es noch Spaß, (...) Aber grundsätzlich ist es schon ok, aber nicht das, was ich die nächsten 20, 30 Jahre machen will. (Lara II, 14)</p> <p>L: Ich würde sagen, der Unterschied ist, dass ich mich mehr für die Ware interessiere als ein normaler Einzelhändler vielleicht, der nur die Verkaufsargumente sucht, und nicht, wie benutzt man das im Nachhinein, wie funktioniert das? (Lara II, 68)</p>

(Fortsetzung Tabelle 20)

Anerkennung Erstgespräch: Kampf gegen Vorurteile
<p>L: Es macht auch irgendwo Spaß, (...) wenn man Kunden hat, (...) die einen auch als Mensch wertschätzen und nicht nur denken: „Verkauf mir mal was, du hast eh keine Ahnung.“ Wenn man Menschen hat, die einem positiv begegnen und sagen: „Mensch, die Beratung war superklasse, ich weiß jetzt viel mehr als vorher.“ (...) Aber es ist halt leider überwiegend so, dass sie einen als Verkäufer abstempeln, der ja nur irgendwas verkaufen will. Das ist dann immer ein bisschen demotivierend. (Lara Ib, 44)</p> <p>L: Als Frau in der Technikbranche wird man auch ganz oft als jemand abgestempelt, der ja eh keine Ahnung hat. (Lara Ib, 44)</p> <p>L: (...) wobei ich schon gehört habe, dass das gerade mit Übernahmegründe sein könnten, wenn man zu wenig Leistung zeigt oder zu wenig verkauft, dass es dann mit einer der Gründe sein könnte, sage ich mal. (Lara Ib, 124)</p> <p>L: ... die Festangestellten allgemein mehr Rechte als wir Azubis. (...) „Ja, kannst du das nicht selber?“ Dann muss ich sagen: „Nein, ich bin noch Azubi, kann ich gar nicht.“ Dann merkt man, dass viele Kollegen mich schon gar nicht mehr als Azubi wahrnehmen, sondern wirklich als Festangestellte. Das ist halt sehr, sehr schön, wobei dann teilweise auch erwartet wird, dass man alles immer schon sofort kann. (Lara Ic, 2)</p> <p>L: ... Andererseits habe ich auch viele sehr nette Kunden, die es wirklich schätzen, dass ich Fachwissen mitbringe. (...) Kunden, die mich wirklich auch mit Namen ansprechen, auch wiederkommen und sagen: „Mensch, das war so super, da komme ich gerne wieder.“ Also ich krieg auch sehr viel positives Feedback. (...) Gerade auch die Frauen, wenn sie merken: „Mensch, da ist so eine nette Frau, die mich auch beraten kann.“ Das kommt dann besser an als ein Mann, ... (Lara Ic, 6)</p>
Anerkennung Zweitgespräch: Kampf gegen Vorurteile – Fortsetzung
<p>L: (...) Also es ist nicht so, dass wenn einer sieht, ich verkaufe was anderes, auf mich zukommt und sagt: „Das darfst du nicht verkaufen.“ So ist es auch wieder nicht. (...) Wenn der merkt, ich verkaufe das gar nicht, dann würde so ein Gespräch vielleicht mal fällig sein, aber das hatte ich bisher noch nicht. (Lara II, 27 f.)</p> <p>L: ... aber gerade der Beruf der Kauffrau, also Einzelhandelskauffrau. Der ist ja, sage ich mal, akademisch nicht so hochwertig, man muss nicht so viel können für den Beruf. (...) aber es wirkt wie ein Beruf, den jeder machen kann, und das ist auch eine Sache, die mich persönlich daran stört, weil es nicht so geschätzt ist. (Lara II, 34)</p> <p>T: Und fühlen Sie sich hinreichend anerkannt? L: Jein, manchmal von einzelnen Kunden ja, wenn die dann wirklich wertschätzend sind (...). Von Kunden gibt es aber auch Negativbeispiele, wo dann kommt: „Kennen Sie sich damit überhaupt aus?“ Das ist so dieses. Nur weil ich eine Frau bin oder weil ich nicht kompetent genug aussehe oder so. (...) der Großteil der Kunden kommt so rüber. (Lara II, 54) (...) L: Ja, definitiv. Das klingt immer doof, das in Geschlechter einzusortieren, aber so ist das halt. Männer, die das dann nicht mögen und dann abschieben und klar, die machen das schon, so nach dem Motto. (Lara II, 56) (...) L: Ja, man ist noch eine Auszubildende, nicht so vollwertig wie eine Festangestellte, aber für den Stand würde ich schon sagen, ja. (Lara II, 58)</p> <p>T: Aber die Frage ist ja, wie Sie damit umgehen. Wie Sie sich Respekt verschaffen können. L: Ach so, im Grunde halt, den Job machen, also das, was der Kunde erwartet oder vielleicht einem nicht zutraut, einfach machen. (Lara II, 81 f.)</p>
Kompetenz Erstgespräch: Azubirolle und Frausein als Handicap
<p>L: In dieser Schule war ich auch mit am besten. Mathe war plötzlich Einsen und Zweien. Das war wirklich total hervorragend, weil das auch echt Spaß gemacht hat. Da waren die Lehrkräfte auch wirklich so auf dem Niveau, dass man gefordert wurde. (Lara Ia, 12)</p> <p>L: Ich habe hinterher auch eine super Bewertung gekriegt, ein super Arbeitszeugnis, komplett Einsen und so weiter, total cool. (Lara Ia, 14)</p> <p>L: ... aber für viele Kunden ist es wohl unglaublich, dass dann auch Frauen Ahnung davon haben. Klar, manchmal gibt es auch Fragen, die ich nicht beantworten kann. Das ist dann so, weil man noch nicht alles wissen kann. (Lara Ib, 58)</p>

(Fortsetzung Tabelle 20)

L: ... Ich versuche, mich jetzt **nicht direkt als Auszubildende zu sehen**. Klar, wenn halt so Aufgaben vom Chef kommen, dann denkt man sich: „Gut, Auszubildende, **letztes Glied in der Nahrungskette**, du musst es machen.“ Das sehe ich halt auch so, weil man das irgendwie ja auch annehmen können muss. Deswegen das schon annehmen, definitiv, aber ich würde sagen, beim Verkaufen sehen mich viele **eigentlich schon als Festangestellte**. (Lara Ib, 62)

L: ... Natürlich, viele Sachen, da hatte ich **am Anfang auch Lücken**. Da habe ich am Anfang dann über die Schulter geguckt oder auch nachgelesen, immer nachgeguckt. Auch jetzt sind das immer so ein, zwei Sachen, auf die man nicht auf die Schnelle kommt, weil es echt Kunden gibt, die total abgefahrene Fragen teilweise haben. (Lara Ib, 64)

L: ... Die können nicht erwarten, dass man von heute auf morgen Topverkäufer ist, aber **dass man halt eine Steigerung sieht**, (...). Dieses Engagement und dass man halt Fortschritte macht. Dass man sich mit der Materie auseinandersetzt, auch wenn man kein Genie in Technik ist. (Lara Ib, 118)

Kompetenz Zweitgespräch: Anerkannte Fachkraft

L: Weil gerade in die Richtung IT und Informatik das halt sehr viel Physik und Mathematik ist. (...) aber je nachdem, was da noch kommt, habe ich **Angst davor, dass das (Studium, Anm. d. Verf.) zu schwer wird**. (Lara II, 8)

L: Von Kollegen auch, **die wissen, was ich an Wissen habe** und fragen mich auch, wenn sie was nicht wissen. Da hilft man sich gegenseitig ganz viel. (Lara II, 54)

L: Man **traut mir was zu**, man gibt mir Aufgaben, wo die wissen, dass ich das auch kann. Da sehe ich kein Problem. (Lara II, 58)

L: Schwierig. Prägend? Keine Ahnung, **eigentlich jetzt nichts**. Also es ist im Prinzip, weil es ja jetzt **nur Verkaufen** ist, gibt es jetzt keine Ereignisse, die so extrem herausstechend sind. Ich habe da kein konkretes Beispiel tatsächlich. (Lara II, 62)

Gestaltung Erstgespräch: Hauptsache Ausbildung

L: Ich habe mich dann beworben bei fünf bis sechs Betrieben ungefähr, habe da aber leider immer nur **Absagen** gekriegt, weil ich ja angeblich **zu wenig Fachkompetenz** habe. (...) Was macht man dagegen? Habe mich dann tatsächlich in dieser Schule, das war ja früher nicht die (Berufsschule), sondern die (Berufsschule) war das ja vor zwei Jahren, da habe ich mich dann beworben und habe dann halt eine Ausbildung als **Screen-Design-Assistentin** gemacht. (...) Fachabitur habe ich dann noch hinterhergeschoben, das ist jetzt tatsächlich erst zwei Jahre her. T: Das Fachabitur für? L: Für Gestaltung und Technik. (Lara Ia, 12–14)

L: ... war dann **nicht mehr ganz so sicher**, ob ich in dem Beruf weitermachen möchte, weil ich mich dann weiterhin beworben hatte und da kam nichts zurück. Ich habe mich bei sechs Leuten als Mediengestalterin beworben und überhaupt **keine Antworten** gekriegt, nicht mal eine Absage. (...) Dann dachte ich: „Okay, vielleicht kann man mal überlegen, was vielleicht sonst noch da ist an **Interessen, worauf ich vielleicht noch Lust hätte, was ich so verbinden kann mit meinem Fachabi**.“ (...) Ich hatte mich dann zuerst als **Informatik-kauffrau** beworben, weil das so vom Tätigkeitsfeld her nach dem klang, worauf ich Lust gehabt hätte. Ich habe da aber leider auch **Absagen** gekriegt. Ich weiß nicht, aus welchem Grund. Ich hatte einen glatten Schnitt von 2,0 in meinem Fachabi-Zeugnis. (Lara Ia, 14)

L: Auch mit meinem Ex-Freund damals, den ich bei der Ausbildung hier kennengelernt hatte, mit dem kam ich ja mehr **mit dem Technischen in Kontakt**. (Produkt) zusammenstellen, sich einen eigenen basteln und so weiter. Da kam ich dann auch mehr an das Fachwissen darüber. (...) Ja, das hat dann schlussendlich geklappt. (Lara Ia, 14)

L: Okay, **Hauptsache erst mal einen Ausbildungsberuf** haben. Das war so etwas ins Blaue hinein, weil ich langsam mal Geld verdienen musste ... (Lara Ia, 14)

L: Ich mache das definitiv zu Ende und wenn ich übernommen werde, wonach es jetzt eigentlich schon aussieht, weil die Bewertungen immer sehr, sehr positiv ausgefallen sind, dass ich da dann halt tatsächlich erst mal **bleibe, aber eben mit der Aussicht auf was Anderes**. (Lara Ib, 30)

(Fortsetzung Tabelle 20)

Gestaltung Zweitgespräch: Auf Umwegen zum Ziel
<p>L: Das wäre halt IT-Systemkauffrau – darauf würde ich mich demnächst bewerben. (...) Ein, zwei Firmen habe ich auch schon im Auge, wo ich mich für andere Berufe auch noch bewerben könnte. Systemintegration und so, also mich im technischen Bereich noch mehr bilden lassen kann. Jetzt ohne groß studieren zu müssen. (Lara II, 2, 4)</p> <p>L: (...) aber das ist sehr, sehr teuer. Allgemein diese Privatschulen. Ich will keinen Kredit dafür aufnehmen müssen. (Lara II, 10)</p> <p>L: Da würde ich dann lieber eine neue Ausbildung anfangen, bevor ich etwas mache, was mir gar keinen Spaß macht. (Lara II, 16)</p> <p>L: Da denkt man dann auch, man studiert dann jahrelang und hat dann doch nicht so die Vorstellung, was mache ich eigentlich damit? (...) weil ich ja lieber in der Praxis herausfinde, ob mir das Spaß macht, als theoretisch vier, fünf Jahre das zu studieren. (Lara II, 32)</p> <p>T: Und ob Sie übernommen werden, spielt keine große Rolle? L: Jein, also grundsätzlich schon. Ich habe natürlich auch, als ich das Gespräch mit dem Verkürzen mit meinem Chef hatte, auch gesagt, dass mir das alles sehr viel Spaß macht, dass ich bleiben will unbedingt. Aber dabei geht es eher um die Sicherheit, (...). Aber halt dieses Dableiben, erst mal schon, aber erst mal als Zwischenlösung, bis ich einen neuen Beruf bzw. einen neuen Ausbildungsbetrieb gefunden habe ... (Lara II, 42)</p> <p>T: Dafür würden Sie auch immer berufliche Kompromisse machen? L: Klar, grundsätzlich würde ich hier erst mal bleiben wollen, aber wenn die Chance da ist für ihn (<i>den Freund, Anm. d. Verf.</i>), dann würde man schon Kompromisse machen. Nur grundsätzlich nicht, dass man jetzt irgendwo was ganz anderes machen muss, als das, was man ursprünglich vorhatte. (Lara II, 44)</p> <p>L: ... Aber grundsätzlich sehe ich da keine Zukunft in dem Betrieb. Der bietet wenig Chancen, finde ich. (Lara II, 48)</p> <p>L: Was man da für Geld braucht und einfach nicht bekommt, in gewissen Berufen und das man dann schaut, dass man die meidet oder sich verbessert, was die Berufswahl angeht. Das macht mir am meisten Sorgen, dass man später keine Rente hat und wieder auf dem Minimum runddümpeln muss. (Lara II, 114)</p>

Anhang 2l Sophies Entwicklungsaufgaben: Ausbildung als Sprungbrett

BGM: Persönlichkeitsgestaltung

Tabelle 21: Sophie

Identifikation Erstgespräch: Spaß und Kontaktfreude, aber Mittel zum Zweck
<p>T: Wie ist es bei Ihnen zu der Entscheidung gekommen, eine Ausbildung im Einzelhandel zu machen? S: Mich hat das so gereizt, immer neue Leute kennenzulernen und weiterzuhelfen, was Beratung angeht, in Gespräche zu kommen. (Sophie Ib, 8 f.)</p> <p>S: (...), klar, der Beruf ist toll und der gefällt mir auch, aber nach einer Zeit merkt man halt, dass ich noch mehr machen kann als nur verkaufen. (Sophie Ib, 15)</p> <p>S: (...) Das ist aber auch durch die Schule deutlich geworden. Da sollten wir zum Beispiel ein Marketingkonzept erstellen und ich habe gemerkt, dass mir so was besonders viel Spaß bringt, auch was Werbung angeht. (Sophie Ib, 16 f.)</p>

(Fortsetzung Tabelle 21)

S: Gut. Es hat Spaß gemacht. Es war ja mal **etwas vollkommen Neues**, etwas Anderes zu sehen, wenn man direkt aus der Schule kommt. Das war halt so die Berufswelt, ein Sprung da rein, und das war ganz anders, aber auch schön. (Sophie Ib, 49)

S: So den **Kontakt zwischen den Menschen** herzustellen. Manchmal hat man ja Menschen, die viel zu erzählen haben und die man auch wirklich beraten kann, mit denen man ins Gespräch kommt. (Sophie Ib, 65)

Identifikation Zweitgespräch: Spaß und Kontaktfreude, aber Mittel zum Zweck

S: (...) Da habe ich gesagt, das ist mir egal. Ich mache es trotzdem. Weil es mir ja **auch viel Spaß** bringt. Ich wäre viel schlimmer dran, wenn ich eine 08/15 Bürokauffrau-Ausbildung gemacht hätte, um mich dann jeden Morgen zu ärgern. Und so gehe ich halt gerne zur Arbeit (...). Aber weiß im Hinterkopf, **das ist nichts, was ich mein Leben lang machen möchte**. (Sophie II, 78)

T: Welchen Sinn sehen Sie in Ihrer Arbeit? S: Also einfach der **Kontakt mit Menschen**, die verschiedenen Situationen. Und in der Ausbildung **lernt man auch viel über Wirtschaft**, das heißt, das kann ich in vielen Bereichen auch später anwenden. Egal wo, man hat halt viel gelernt von Bilanz bis noch was und in dem Beruf ist es einfach: Ich habe dann eine fertige **Ausbildung in der Tasche**, bevor ich studiert habe, ich habe einfach was gemacht und ins Berufsleben reingeschnuppert. (Sophie II, 87 f.)

Anerkennung Erstgespräch: Anerkennung für kompetente Beratung

S: Zu Weihnachten hatte ich mal **einen Kunden gehabt, der hat mich den Weihnachtengel genannt**. Das war eine ältere Dame. Oder einfach auch: „Danke für die tolle Beratung, ich komme nächstes Mal auch wieder zu Ihnen.“ Das kommt häufiger vor. (Sophie Ib, 153)

T: Und welches Feedback bekommen Sie von Ihrem Vorgesetzten oder Ihren Kollegen? S: Also die finden das auch ganz **toll, wie weit (Name Kollegin) und ich sozusagen schon sind**. (...) Da kriegt man halt auch schon **Lob**, wenn man was ganz Tolles verkauft hat, oder auch, wenn man ein gutes Kundengespräch geführt hat und die das mitbekommen haben, dann sagen sie auch: „Hast du toll gemacht.“ (Sophie Ib, 154 f.)

Anerkennung Zweitgespräch: Einzelhandel als Stigma

S: Ja klar, nehmen wir mal an, ich würde bei (Betrieb) arbeiten, würde ich das auch nicht unbedingt sagen. Gar nicht, dass das für mich persönlich was macht, sondern weil andere schnell ein falsches Bild bekommen. Sobald man Einzelhandel erwähnt, heißt es sofort: „**Hauptschulabschluss und nicht viel erreicht**.“ (...) Für viele Erwachsene ist das so: „Sie ist so jung, warum hat sie nicht studiert, warum macht sie eine Ausbildung, warum eine **Ausbildung im Einzelhandel? Da muss ja was schief sein**, dann hat sie bestimmt einen schlechten Schulabschluss und nichts anderes gefunden als den Einzelhandel.“ Das ist das, was den meisten Menschen in den Kopf kommt. (Sophie II, 72–74)

S: Ja, zu mir haben sie auch gesagt: „Du bist doch so schlau, mach doch **lieber eine ordentliche Ausbildung**. Im Einzelhandel, da verdienst du doch später nichts.“ (Sophie II, 78)

S: **Das unterschätzen manche** (...). Aber was dahintersteckt, das sehen die gar nicht. Die sehen nicht das Fachwissen, was man dann hat. (Produkt), (Produkt). (...) Wenn man denen das dann mal erzählt, dann sind die überrascht: „Oh, das hätte ich nicht gedacht, ich hätte gedacht, Regale einräumen.“ So. Habe ich auch schon gehört. (Sophie II, 80)

Kompetenz Erstgespräch: Auf dem Weg zur vollwertigen Fachkraft

S: (...) aber nach einer Zeit merkt man halt, dass ich noch **mehr machen kann, als nur verkaufen**. Ich habe noch **andere Stärken**, die ich mehr ausweiten möchte, wo man das vielleicht kombinieren könnte. (Sophie Ib, 15)

S: Also für mich wäre jetzt an erster Stelle, dass ich die Fähigkeiten erwerben und verbessern kann, dass man **nicht immer auf demselben Status bleibt, was ja im Einzelhandel meistens so ist**. (Sophie Ib, 41)

S: Also in der Anfangszeit habe ich immer ganz viel zugehört, was die Kollegen gesagt haben. Ich habe mich einfach daneben gestellt und zugeguckt, wie die ein Verkaufsgespräch geführt haben. Da hat man halt

(Fortsetzung Tabelle 21)

<p>schon viel mitbekommen. Ich kann mir halt sowas auch gut merken, (...). Wenn ich dann aber trotzdem Fragen hatte, hatte ich immer einen Kollegen, der dann abrufbereit war, wo ich dann sagen konnte: „Das übernimmt mein Kollege, der kennt sich damit besser aus.“ (Sophie Ib, 71)</p> <p>S: An allererster Stelle ist die Bereichsleitung und dann halt mein Chef. Und die erwarten eigentlich, dass man nach so einer Zeit wie ein ganz normaler Mitarbeiter ist. (...) Man muss alles können, was ein Mitarbeiter kann, wobei das ja auch kein Problem ist, weil ich persönlich und die, die auch mit mir im Betrieb arbeitet, wir können das schon. (Sophie Ib, 127)</p> <p>S: Die (<i>die Kunden, Anm. d. Verf.</i>) erwarten, glaube ich, eher weniger von uns. Die meisten sind dann sehr erstaunt, wenn sie lesen, dass wir Auszubildende sind, und dann aber erfahren, welches Fachwissen wir schon gesammelt haben, wenn sie Fragen stellen. (Sophie Ib, 147)</p> <p>S: Die Kollegen, die haben dann immer viel erzählt. Und wenn ich Fragen hatte, dann haben die auch viel beantwortet. Und zu den Waren haben sie mir auch immer viel erklärt. Beim Kassieren zum Beispiel, in der Anfangszeit durfte ich nicht alleine kassieren, was ja verständlich ist, da stand auch immer ein Kollege daneben und wenn ich mal einen Fehler gemacht habe oder was nicht richtig verstanden habe, dann wurde auch gleich erklärt, korrigiert. (Sophie Ib, 181)</p>
<p>Kompetenz Zweitgespräch: Wissensbasis für die Berufsbiografie</p>
<p>S: Dann sage ich immer, ich bin kein (anderer Ausbildungsberuf), ich verkaufe die Ware und ich habe auch viel Warenwissen. (Sophie II, 80)</p> <p>S: Und in der Ausbildung lernt man auch viel über Wirtschaft, das heißt, das kann ich in vielen Bereichen auch später anwenden. Egal wo, man hat halt viel gelernt von Bilanz bis noch was (...). (Sophie II, 88)</p> <p>T: Und für Kunden, was schätzen die besonders an Ihnen? S: Ganz häufig ist es die Kombination aus Fachwissen und freundlicher Beratung und Ehrlichkeit. (Sophie II, 97 f.)</p>
<p>Gestaltung Erstgespräch: Ausbildung als Sprungbrett</p>
<p>S: Ich habe noch andere Stärken, die ich mehr ausweiten möchte, wo man das vielleicht kombinieren könnte. Ja, da mal vielleicht eher zu gucken, was Richtung Marketing vielleicht geht oder Werbung. (Sophie Ib, 15)</p> <p>S: Neben der Ausbildung ist mir die Freizeit auch ganz wichtig. So wie ich das auch bei meinen Eltern sehe, arbeitet man ja, um zu leben, und man lebt nicht für die Arbeit. Und das ist halt auch in diesem Beruf schwierig, weil man an Feiertagen arbeitet, an Samstagen. Immer diese Schichten. (...) Das sind halt nicht so diese typischen Arbeitsschichten, sodass die Freizeit halt auch darunter leidet. (Sophie Ib, 31)</p> <p>S: Was ich jetzt eigentlich noch machen wollte, wäre intensiv mit dem Tanzen anzufangen. Aber das geht nicht, weil es halt schon teuer ist, und wenn es dann jede Woche zu einer bestimmten Uhrzeit ist, dann geht das schon nicht mehr. (Sophie Ib, 37)</p> <p>S: Also wenn ich die Zeit zurückdrehen könnte, würde ich es nicht ändern wollen, weil ich ja nur dadurch die Erfahrung gemacht habe, dass ich es nicht weitermachen würde oder mich sozusagen anders orientieren würde. Wenn ich das nicht gemacht hätte, wüsste ich das ja jetzt nicht. (Sophie Ib, 157)</p> <p>S: Genau, das mache ich jetzt auf jeden Fall zu Ende, weil es bringt ja auch Spaß. Ich kann es mir nur nicht für eine längere Zeit vorstellen. (Sophie Ib, 165)</p>
<p>Gestaltung Zweitgespräch: Alle Wege stehen offen</p>
<p>S: Es bringt Spaß, aber ich kann es mir nicht für mein Leben vorstellen. Ich habe andere Ziele, es sollte schon was mit Handel zu tun haben. Aber vielleicht nicht Einzelhandel. Ich hatte auch überlegt, vielleicht in den Großhandel oder Außenhandel zu gehen. Oder vielleicht als Vertreter noch mal zu arbeiten, an einer bestimmten Marke. Aber nicht mehr im Einzelhandel. (Sophie II, 2)</p> <p>S: Also allgemein steht es mit der Übernahme sehr schlecht bei uns. Dieses Jahr wurden von 8 oder 9 nur zwei übernommen. Eine in Teilzeit und eine in Vollzeit. Und daher glaube ich auch, mir wurde gesagt, dass gerade im Januar die Übernahme schlecht aussieht, weil da die Weihnachtszeit vorbei ist. Deshalb hoffe ich darauf gar nicht und weiß auch gar nicht, ob ich in dem Betrieb bleiben wollen würde, sollten sie mich</p>

(Fortsetzung Tabelle 21)

übernehmen. Sondern, dass ich dann **eher in einen anderen Betrieb** gehen würde und nebenbei schauen, ob ich entweder die **Fachhochschulreife nachhole** oder weitergehe. (Sophie II, 6)

T: Angenommen, Sie würden erst mal im Einzelhandel bleiben. S: Ja erst mal für die Anfangszeit, weil ich auch eine größere Reise geplant habe und dafür **brauche ich sehr viel Geld**. Und nach der Reise würde ich dann neu starten. (...) Also (Supermarkt) zahlt ja gut. Es geht mir darum, dass ich eine bestimmte Summe zusammenbekomme, damit ich diese Reise machen kann. Und das ist nur für einen gewissen Zeitraum für 10 Monate. Da wäre ich auch bereit, bei (Supermarkt) zu arbeiten. (Sophie II, 18–20)

S: Also Medien zum Beispiel interessieren mich sehr stark. So Mediengestaltung oder visuelles Marketing. Das finde ich ganz toll. Dann Speditionskauffrau und Groß- und Außenhandel. Ja Rechtsanwaltsgehilfin finde ich ganz toll. Also es gibt so viele Berufe, die ich ganz gerne mal ausprobieren würde. Auch in **unterschiedlichen Richtungen**. (Sophie II, 42)

T: (...) was könnte ein Problem sein bei Ihren Plänen? S: Ja, also erst mal die Zeit, weil, was ich so alles geplant habe, **irgendwann bin ich dann ja auch schon ein bisschen älter** und viele wollen ja immer junge Mitarbeiter, die viel arbeiten können, die viele Qualifikationen haben, alles Mögliche und am besten noch Berufserfahrung. (...) Bei mir ist es so eine Liste im Leben, wo ich alles gerne mal ausprobieren würde. Ich würde auch gerne mal studieren. Das steht auch drauf. (Sophie II, 54–56)

T: Es hörte sich auch so an, dass **Familie** nicht unwichtig ist für Sie (...) S: Also das habe ich **erst mal nach hinten verschoben**. Auf jeden Fall Familie – klar, das kommt für mich auf jeden Fall infrage. Aber ich sag mal erst Ende 20. Das ist wieder das, wenn ich mit 23, 24 mit der zweiten Ausbildung fertig bin und dann mit 28 ein Kind kriegen möchte, das sind dann 5, 6 Jahre wenn ich mit 29 ein Kind kriegen möchte. Dann hat man wieder Pause. (Sophie II, 65 f.)

Anhang 2m Berats Entwicklungsaufgaben: Sozialer Aufstieg durch eine Bildungskarriere

BGM: Chancenoptimierung

Tabelle 22: Berat

Identifikation Erstgespräch: Ausbildung als Weg zum Schulabschluss

T: Was **interessiert Sie bei Politik** denn besonders? B: Sehr viele Sachen. Also allgemein die ganzen Weltgeschehnisse (...). (Berat I, 107 f.)

T: Und wie sind Sie dann auf den Einzelhandel und die Tankstelle gekommen? B: Mein Vater kennt den Pächter persönlich. Ich meinte dann zu meinem Vater, dass ich einen **Ausbildungsplatz brauche, damit ich meinen MSA (mittlerer Schulabschluss, Anm. d. Verf.) wiederholen kann**. (...) Da meinte ich dann: „Okay, dann können wir das dann ja machen. Dann kann ich meinen MSA wiederholen und danach dann Fachabitur.“ (...) **Der Beruf allgemein, der interessiert mich nicht so sehr**. Ich mache das nur, damit ich meinen MSA habe und dann schnellstmöglich mein Fachabitur machen kann. Das habe ich auch zu meinem Chef gesagt. (Berat I, 127–130)

T: Und wenn Sie dann irgendwann Politik und Geschichte studieren, haben Sie auch schon eine Vorstellung, was Sie dann damit beruflich machen wollen? B: Mein Vater beziehungsweise ich kenne einige Politiker beim (Bundesland) Landtag. Die Politikerin (Name), die ist bei der (Partei), und die kenne ich sehr gut. Die ist sozusagen im Bekanntenkreis. (...) T: Könnten Sie sich auch vorstellen, mal **als Politiker zu kandidieren**? B: Genau. (Berat I, 131–134)

(Fortsetzung Tabelle 22)

Identifikation Zweitgespräch: Erfahrung und Weiterbildung
<p>T: Aber dass Sie eigentlich nicht so ein Interesse an dem Beruf haben, sondern an Ihrem Schulabschluss interessiert sind. Ist das immer noch so? B: Das ist immer noch so. (Berat II, 5 f.)</p> <p>B: Also zufrieden bin ich eigentlich immer. Auch wenn ich mal schlechte Tage habe, also ich bin zufrieden, dass ich arbeite, weil ich immer mit Menschen in Kontakt komme, die auch eine andere Nationalität haben, andere Religion oder so. Aber Hauptsache, ich habe Kontakt mit anderen Menschen. (Berat II, 62)</p> <p>T: (...) welchen Sinn sehen Sie in Ihrer Arbeit? Unabhängig vom Geldverdienen. B: Also um zu erfahren, wie das Arbeitsleben ist, das ist für mich sehr wichtig. Mein Vater sagt auch immer: „Arbeiten ist nicht so leicht.“ T: Und hat er Recht? B: Ja. (Berat II, 77–80)</p>
Anerkennung Erstgespräch: Kritik vermeiden
<p>T: Und ist Ihre Chefin zufrieden mit Ihnen? B: Ja. T: Woran merken Sie das? B: Sie redet ganz normal mit mir. Sie kommt nicht so stinkig rüber. T: Okay, also Sie kriegen kein Lob, aber wenn man nicht meckert, ist das auch schon ein gutes Zeichen? B: Genau. Lob bekomme ich ab und zu, aber es ist eigentlich auch nicht so wichtig für mich. Hauptsache, ich mache die Aufgaben gut und ich mache keinen schlechten Eindruck. (Berat I, 226–231)</p> <p>B: Ja, das hat einmal ein Kunde persönlich zu mir gesagt, dass ich mich gut verhalte, dass ich meine Aufgaben als Auszubildender sehr gut mache. Ich habe zum Beispiel einfach mal spontan Kaffeesahne und so aufgefüllt und da meinte der Kunde zu mir: „Sehr gut, wie du dich hier für den Laden engagierst, dass du es direkt auffüllst, wenn etwas fehlt.“ Da meinte er, dass ihm das gefällt und dass er öfter vorbeikommen wird. (Berat I, 237)</p> <p>B: Ja, mein Stationsleiter ist so einer, der verteilt sehr viele Aufgaben. Er sieht sich halt als eine Person, die alles besser machen kann. Das nervt mich ein bisschen an ihm. Er erwartet von mir, dass ich sehr viele Aufgaben erledige. (Berat I, 241)</p>
Anerkennung Zweitgespräch: Tankstelle als Stigma
<p>B: Ja, also viele sagen: „Der ist bei der Tankstelle, der hat da sowieso nichts zu tun. Rumstehen, ein bisschen kassieren.“ T: Hat einen schlechten Ruf. Also Einzelhandel hat ein besseres Prestige? B: Ja, genau. (Berat II, 58–60)</p> <p>T: Fühlen Sie sich denn hinreichend anerkannt? B: Ja. T: Wie äußert sich das? B: Also sie sagt dann z. B., wenn du dich nach deiner Ausbildung entscheidest, hier zu bleiben, dann kannst du hier weiterarbeiten. (Berat II, 73–76)</p> <p>T: Das wird Ihnen auch gespiegelt? B: Ja, ich habe letzte Woche auch Feedback bekommen, weil ich immer so positiv lächle. T: Das kommt gut an? B: Ja. (Berat II, 103–106)</p>
Kompetenz Erstgespräch: Kompetent in Politik und Geschichte
<p>B: (...) In meinem Abschlussjahr an der Gesamtschule habe ich auch dafür eine Auszeichnung bekommen. Ich kann das Wort gerade nicht aussprechen, aber ich bin sehr stark interessiert an Politik und Geschichte. Ich war auch in Geschichte immer sehr gut, habe da sehr gute Noten geschrieben. Ich habe immer im Unterricht sehr gut mitgemacht und die Lehrerin meinte, dass ich ein sehr guter Schüler bin, in Geschichte und Politik. Die Lehrer haben gefragt, warum ich nicht in anderen Fächern so gut bin, zum Beispiel in Mathe. (Berat I, 108)</p> <p>T: Gibt es darüber hinaus noch andere Sachen, die Sie besonders gut können, (...) ? B: Viel mit Technik. Internet, so was einrichten. Ich kenne mich gut mit Computern aus, zum Beispiel, wie man sie zusammensetzen kann. Allgemein auch mit Software, Programmieren. T: Und was fällt Ihnen schwer? B: Um ehrlich zu sein: Alles, was mit Zahlen zu tun hat. Also nicht nur Mathe, sondern Zahlen generell. (Berat I, 119–123)</p>

(Fortsetzung Tabelle 22)

Kompetenz Zweitgespräch: Weiterbildung
<p>B: Ja, also um ehrlich zu sein. Ich war früher so faul beim Lernen. Wenn ich jetzt mit der Schule anfangen werde, dann muss ich nur noch lernen, lernen, lernen. Das habe ich am Anfang nicht gemacht. T: Jetzt sind Sie fleißiger? B: Ja. T: Und das schlägt sich in den Noten nieder? B: Ja, meine Noten haben sich deutlich verbessert, früher habe ich Vieren und Dreien geschrieben. Jetzt schreibe ich Zweien und Einsen. (Berat II, 88–92)</p> <p>T: Was macht Sie besonders interessant für einen Arbeitgeber? B: Weil ich die gewisse Erfahrung habe, wie ich mit Kunden umgehen kann. Mehr als eine normale Person, die keine Erfahrung hat. T: Was schätzen Kunden besonders an Ihnen? B: Meine Freundlichkeit. Wie ich mit den Kunden umgehe, wie ich mit denen rede. (Berat II, 99–102)</p>
Gestaltung Erstgespräch: Ausbildung als Etappe einer Bildungskarriere
<p>T: Ist das jetzt auch ein wichtiges Ziel für Sie in der Ausbildung, diesen mittleren Schulabschluss zu schaffen? B: Ja, genau. Das ist sehr wichtig für mich. (Berat I, 91 f.)</p> <p>T: Für Politik und Geschichte interessieren Sie sich? B: Genau. Und wenn ich meinen mittleren Bildungsabschluss habe, möchte ich dann auf eine Fachschule gehen, also Fachabitur will ich dann noch machen. Und danach möchte ich später Wirtschaftspolitik studieren. (Berat I, 95 f.)</p>
Gestaltung Zweitgespräch: Weiterbildung mit dem Ziel Selbstständigkeit
<p>B: Ich mache ja meinen Realabschluss und danach melde ich mich bei einer Hochschule für Fachabitur an. Ich will mich weiter fortbilden. (Berat II, 6)</p> <p>B: Als Verkäufer hätte man den (<i>MSA, Anm. d. Verf.</i>) auch schon bekommen, aber ich wollte drei Jahre machen, weil Einzelhandelskaufmann besser ist, weil man da mehr lernt als bei dem Verkäufer. (...) Also falls ich mal irgendwann doch selbstständig werden will und im Einzelhandelbetrieb arbeiten möchte, dann habe ich eben eine Ausbildung, in der ich Erfahrung habe, wie ich mit Menschen umgehen kann und so. (Berat II, 9–12)</p> <p>T: Aber was wollen Sie dann mit dem Abschluss genau machen? B: Studieren. Im Bereich Wirtschaft. (...) Nach der Ausbildung mache ich dann die Fachoberschule. (Berat II, 15–20)</p> <p>B: Also genau weiß ich das nicht. Aber auf jeden Fall, mein erster Gedanke war, dass ich einen Laden eröffne. Weiß ich jetzt nicht ganz genau, was für ein Laden. Aber ein Laden, mit dem ich meine Zukunft absichern kann. (Berat II, 42)</p>

Anhang 2n Jaspers Entwicklungsaufgaben: Ohne Fleiß kein Preis

BGM: Chancenoptimierung

Tabelle 23: Jasper

Identifikation Erstgespräch: Einzelhandel als Notlösung
<p>J: Ich habe total was gegen Schule. Von klein auf habe ich noch nie die Motivation gefunden, zur Schule zu gehen. Na klar, man lernt viel in der Schule. Aber wenn ich jetzt eine Ausbildung mache, was ich in der Schule lerne, das lerne ich ja auch im Betrieb. (...) Na klar, das kaufmännische Rechnen und das alles. Wenn man nicht dumm ist, dann kann man das schon. So diese drei Jahre Schule, jetzt auch wieder, das ist gerade echt wieder so eine Überwindung für mich. T: Aber Sie kommen doch regelmäßig her oder haben Sie viele Fehlzeiten? J: Ich habe viele Fehlzeiten. Ich bin einer, der viel fehlt. (Jasper I, 99–101)</p>

(Fortsetzung Tabelle 23)

<p>J: Wenn man sich die ganze Zeit bewirbt, bewirbt, bewirbt und man kriegt Absagen von den Orten, wo man sich gerne bewerben möchte, dann bleiben halt nur noch so die Sachen übrig. Ich musste schnell noch was finden, weil ein Jahr länger kann ich nicht warten. Ja, und dann versucht man, alle Sachen aufzugraben, die noch möglich wären. Und wenn dann irgendwann eine Tankstelle dazwischen ist, die ja sagt, dann geht man zu der Tankstelle, die ja gesagt hat. (...) Ich habe auch noch eine Tochter, deshalb muss ich auch langsam mal die Zügel anziehen. (Jasper I, 113)</p>
<p>J: Ja, ich mache aber auch nur die Ausbildung, weil gerade der da ist. Der Beruf wird auf jeden Fall nicht weitergemacht. T: Okay, gut. Also auch wenn Sie jetzt eine Einzelhandelsausbildung bei (anderer Ausbildungsbetrieb) machen könnten, das wäre auch noch was? J: Ich würde auch keinen <i>Einzelhandelskaufmann</i> machen. T: Das auch nicht. Was würden Sie denn gerne machen? J: Ich weiß es selber noch nicht. Ich finde, unter den Fittichen von jemand anderem zu arbeiten, das ist nicht so mein Ding. T: Also Sie würden lieber selbstständig arbeiten? J: Ja, selbstständig oder halt mit der Familie. Mein Opa ist auch gelernter (Beruf). Der hatte damals auch eine Firma in (Stadtteil). (Jasper I, 156–162)</p> <p>J: (...) ich habe in letzter Zeit oft viel krankgemacht, weil auch einfach die Motivation nicht da war. Ich fühle mich auch in der Klasse ein bisschen viel zu alt. Viele sind einfach zu jung für mich, mit 23. Ich bin der Älteste in der Klasse. Ab und zu ein Kasperltheater. (Jasper I, 256)</p>
<p>Identifikation Zweitgespräch</p>
<p>Fehlanzeige</p>
<p>Anerkennung Erstgespräch: Fehlendes Berufsprestige</p>
<p>J: Vieles wurde nicht verstanden und da ich auch nie so der Schultyp war, gab es immer zu Hause auch Angemotzte, warum das mit der Schule nicht so klappt. Ja, aber ich war halt viel alleine. (Jasper I, 105)</p> <p>J: Dann auch noch Tankstelle, das ist auch nicht so großartig, dass man sagt: „Ich mache meine Ausbildung bei der Tankstelle.“ Da kommt keiner und sagt: „Hey, herzlichen Glückwunsch, du hast ein Los gezogen.“ So ist das jetzt auch nicht. (Jasper I, 107)</p> <p>J: Am wichtigsten ist für mich, Prestige besitzen, auf jeden Fall. (Jasper I, 181)</p> <p>J: Erstens dieser Schichtdienst und zweitens stehe ich einfach an einer Tankstelle und frage mich manchmal, was ich hier mache. Tankstelle? Kein Geld, nichts. Man arbeitet jetzt drei Jahre für 300 Euro. Drei Jahre lang, weil nicht mal im dritten Lehrjahr kriegt man mehr als 390 Euro. Ja, man hat eben auch noch Bedürfnisse, Privatleben und so Sachen, die man zahlen muss. Tochter. Man will ja auch was für seinen Eigenbedarf haben und mit so wenig Geld ist das halt alles schwer. Und dann arbeitet man auch noch so viel, macht diese beschissenen Schichten. Da fragt man sich schon ab und zu, wenn man da steht, und es ist ja keine Arbeit, bei der man gefordert wird. (Jasper I, 191)</p> <p>T: Ist der Chef denn zufrieden mit Ihnen? J: Also, na klar, meine Fehlzeiten sind auch auf der Arbeit nicht so doll wie in der Schule, aber mein Chef kann eigentlich nicht unzufrieden sein, außer, dass ich immer mal gefehlt habe. T: Okay, und wie geht er mit Fehlzeiten um? J: Kein Mensch findet das schön. Da wird halt ein paar Mal ermahnt und gesagt: „Das mit den Fehlzeiten ist nicht so gut, jetzt mal ein bisschen mehr Arbeit durchziehen.“ Ja, und dann zieht man halt die Arbeit mehr durch. (Jasper I, 247–250)</p> <p>T: Bekommen Sie auch manchmal Feedback von den Kunden? J: Nein. Das ist ja das, was ich meine. Man ist halt auf der Tankstelle und da ist echt nicht viel Arbeitsleben. (Jasper I, 259 f.)</p>
<p>Anerkennung Zweitgespräch</p>
<p>Fehlanzeige</p>
<p>Kompetenz Erstgespräch: Fehlendes Anregungspotenzial</p>
<p>J: Und ob ich dabei so viel für danach lerne, das ist auch noch so eine Frage. Danach wird es auch alles schwieriger, wenn man mit der Ausbildung fertig ist und dann nicht mehr da arbeitet, dann wird auch mehr von einem erwartet. (Jasper I, 193)</p> <p>J: (...) wenn man halt so Fragen hat, dann kann man immer einen von den Ausgelernten da fragen. Den Chef oder seinen Sohn, der ist auch sehr oft da. Aber ich habe nie so große Fragen gehabt, weil wie gesagt, das ist alles sehr kompakt. (Jasper I, 279)</p>

(Fortsetzung Tabelle 23)

Kompetenz Zweitgespräch
Fehlanzeige
Gestaltung Erstgespräch: Verantwortung als Familienvater
<p>J: Ja, aber ich glaube, mittlerweile habe ich ganz andere Pläne. Es passt gerade alles nicht so rein, wie es sein soll. Ich würde schon gerne lieber etwas anderes machen als Tankstelle, aber jetzt nehme ich erst mal das, was da ist und dann ziehe ich das durch und dann mal gucken, vielleicht kann man danach noch irgendwas weitermachen. Im kaufmännischen Bereich gibt es ja viel, was man machen kann. (Jasper I, 109)</p> <p>J: Ja, die (<i>Freundin und gemeinsame Tochter, Anm. d. Verf.</i>) leben auch bei ihren Eltern. Die haben aber viel, viel mehr Platz. Und ja, mit der Zeit, wenn jeder seine Sachen fertig gemacht hat, sie ihr Studium, ich meine Ausbildung und alles, dann könnte man noch mal gucken, ob das vielleicht alles mit einer Wohnung klappt. T: Mit einer richtigen Familie? J: Genau. Weil jetzt gerade kann man da nur stehen und sitzen und sagen: „Das ist alles viel zu viel.“ Man kommt nicht mit den Rechnungen klar. Das ist ja auch alles viel, was man ausgibt. (Jasper I, 128–130)</p> <p>J: Nein, das (<i>die Ausbildung, Anm. d. Verf.</i>) ist auf jeden Fall nicht unnütz, deshalb ist das auf jeden Fall schon mal ganz okay. Aber wie gesagt, auf jeden Fall werde ich nicht nachher weiter in der Tankstelle oder irgendwo im Laden rumstehen. (Jasper I, 172)</p>
Gestaltung Zweitgespräch
Fehlanzeige

Anhang 2o Relevanz des Themas „Rechte und Pflichten in der Ausbildung“

C: Haben wir ausführlich gemacht, genau. (...) Ja, vor allen Dingen, weil man **Vieles halt auch nicht weiß, oder wusste**. Und, ja, das hilft einem auch noch mal, dass man da halt auch keine Straftat (*lachend*) oder irgendwas begeht, weil, es gibt da halt sehr viele, ja, rechtliche Sachen jetzt hier im Einzelhandel, deswegen. (Ciara I, 205)

B: Das war **sehr wichtig**, auch wenn das einige von uns nicht wahrgenommen haben, aber ich fand es sehr wichtig und habe auch wirklich aufgepasst, weil das eine wichtige Sache ist. Man will ja nicht ausgebeutet werden. (Bastian Ib, 115)

T: Fanden Sie auch hilfreich? Inwiefern? K: Arbeitszeiten, Überstunden. T: Ist das dann im Betrieb auch ein Thema? K: Nein. T: Hält sich der Betrieb daran? K: Ja. (Kostas Ib, 101 ff.)

T: War das hilfreich? A: Ja, es war hilfreich, aber es war auch **sehr trocken**. Das waren halt Gesetzestexte. (Alina Ic, 79–80)

A: Sehr, ja. Ich **wusste bis letzte Woche noch gar nicht**, dass man doppelte Stunden bekommt, wenn man an einem Feiertag arbeitet. Das wusste ich halt bisher gar nicht. Das hat uns dann unser Lehrer gesagt. So was zum Beispiel. Oder was ich auch nie wusste, das macht aber sehr oft die Chefin oder die Stationsleitung, sie guckt sehr oft in die Kameras, was wir machen. Das **darf sie eigentlich gar nicht**. Nur, wenn halt

wirklich was passiert ist, aber so dürfte sie nicht in die Kamera gucken, nur um zu sehen, was wir gemacht haben. Das wäre nicht erlaubt. So was **wusste ich zum Beispiel auch nicht**. Sehr, sehr viele Dinge, die hilfreich sind, wusste ich nicht. Das fand ich persönlich jetzt **sehr gut, ja**. (Ahmet I, 236)

A: **Man kann sie durchsetzen. Ich habe das auch irgendwann mal gemacht**. Ich war an einem Punkt, da ging es nicht schlimmer. Ich wurde jeden Tag dumm angemacht, ich musste die letzten Arbeiten machen. Dann hab ich irgendwann versucht, meine Rechte durchzusetzen. Hab dann auch gesagt, hier. Da gibt es ja so ein Gesetz bei der Ausbildung, man darf keinen Arbeitstag früher anfangen. Also nach einer Nachtschicht muss man elf Stunden Pause haben. Das z. B. wurde sehr oft nicht gemacht. Da meinte ich dann: „Wird nichts. Ich komme dann und dann. Ich komme, wenn die Pause vorbei ist. Oder Sie geben mir noch mal eine Spätschicht. Ich werde ganz sicher nicht noch mal eine Frühschicht machen.“ Und dann habe ich das immer mehr durchgesetzt und es pendelte sich dann ein. Sie wussten dann auch langsam, wie es läuft, aber das war dann auch nach 1,5 Jahren. (...) Da habe ich dann gesagt: „Diese Tage werde ich auf jeden Fall frei bekommen. Sie können sich glücklich schätzen, dass ich damit nicht zur Handelskammer gehe.“ Ich habe auch sehr oft damit angefangen, das zu sagen. Sehr viele aus unserer Klasse machen das nicht. Ich sage mir, weil ich das Recht auf meiner Seite habe, kann mir nichts passieren. Da werde ich keinen Aufhebungsvertrag bekommen. (Ahmet II, 31–34)

N: Das war **auf jeden Fall nützlich**, weil man dadurch jetzt auch genauer weiß, also ich will nichts gegen den Chef sagen, aber wenn es wirklich mal einen Punkt gibt, wo der Jugendschutz zu beachten ist oder ein anderes Gesetz oder auch von der Arbeitszeit her. Es ist ja meistens die Arbeitszeit oder die Vergütung. Es geht natürlich auch von (der Unternehmensgruppe) aus. Das ist alles sehr kontrolliert und es wird auch ein entsprechendes Gehalt ausgezahlt. Und auch von der Arbeitszeit her ist alles kontrolliert. Ich bin ja auch im Betriebsrat, in der JAV bin ich drin und wenn die Auszubildenden auf mich zukommen und eine Frage haben, dann erkundige ich mich auch noch mal im Gesetzbuch über solche Sachen, falls ich die nicht mehr weiß. Und was ich aus der Schule kenne, habe ich **auch schon angewandt** und habe auch gleich Bescheid gesagt und so. (Nils, Ib, 86)

M: Das ist mir ganz am Anfang in der Berufsschule begegnet. Im Betrieb weniger. Das waren so die wichtigen Dinge, die man da besprochen hat. Und da sind auch einige Dinge **ans Licht gekommen**, für mich als Azubi, die nicht so eingehalten wurden. Das war mir auch **wichtig, das zu wissen**. (Markus II, 76)

J: Ja, das war für mich größtenteils **einfach selbstverständlich**. So was wie den Arbeitsplatz ordentlich hinterlassen oder mit Mitarbeitern und Kunden freundlich umgehen, das ist für mich ein Selbstverständnis. Wenn man bisschen einen gesunden Menschenverstand hat, dann kriegt man das hin. T: Und so Schutzrechte wie jetzt zum Beispiel im Bezug auf Arbeitszeit oder Ähnliches? J: Das wusste ich einfach vorher schon. T: Durch andere Bildungsgänge wahrscheinlich, die Sie schon besucht hatten? J: Ja, genau. (Jennifer Ib, 250–255)

H: Ist **sehr wichtig, muss man wissen**. T: Okay, da hatten Sie ja gesagt, dass das im Betrieb nur punktuell gemacht wird und hier dann systematischer. H: Genau. Ja, das ist sehr wichtig. Braucht man. (Hauke Ib, 194–197)

L: Das **braucht man unbedingt**, weil wenn wir das nicht in der Schule gehabt hätten, hätte ich das teilweise gar nicht gewusst. Also grundsätzliche Sachen, klar, mit Arbeitszeitgesetz und so. Das hat man mal gehört, gerade auch als ich als Aushilfe gearbeitet habe. Alles, was jetzt nicht Jugendschutzgesetz zum Beispiel ist, betrifft mich ja auch nicht mehr. Das hatte man schon so ein bisschen. Aber alles, was im Berufsbildungsgesetz halt drin steht, welche Rechte und Pflichten speziell der Auszubildende noch mal gegenüber Festangestellten oder allgemein anderen Arbeitnehmern hat, das war schon sehr interessant zu wissen. Das muss man auch. (Lara Ic, 18)

S: Das ist auch eher schulisch. Da ist der Betrieb dann eher immer zurückgelehnt und sagt: „Das kriegen die dann schulisch mit.“ (Sophie Ib, 87)

S: Ja, genau. Das finde ich **auch wichtig**, weil viele Auszubildende ihre **Rechte gar nicht klar sind**. Zum Beispiel, dass man unter 18 zwei Samstage im Monat freibekommen sollte, wenn es geht. Oder die Arbeitszeiten. Wie viele Pausen man hat und so was. T: Wird das denn bei Ihnen auch alles eingehalten? S: Ja, also größtenteils wird das alles eingehalten. Klar, manchmal, wenn schon Mitarbeiter krank sind, also einen freien Samstag habe ich immer im Monat, nur mit dem zweiten kommt es dann halt immer darauf an, ob es dann von den Mitarbeitern halt geht oder nicht. (Sophie Ib, 194–197)

B: Dass ich dann halt darüber **informiert bin**, was für Pflichten und Rechte ich habe. T: Haben Sie das Gefühl, dass es auch in der Praxis so umgesetzt wird? B: Ja, das Meiste schon, aber so ein paar Kleinigkeiten nicht. T: Zum Beispiel? B: (...) Es gab damals so einen kleinen Konflikt. Genau. Das war dann halt sozusagen ein Schichttag, der bis 22 Uhr ging, also eine Spätschicht. Und am nächsten Tag musste ich dann morgens gleich zur Schule gehen. (...) T: Und wie sind Sie damit umgegangen? Haben Sie das auch mal angesprochen? B: Das habe ich dann **angesprochen** und danach meinten sie, dass sie mal schauen, dass ich eine halbe Stunde oder Stunde früher gehen kann. So wurde das auch **geklärt**. (Berat I, 277–285)

J: Das ist der größte Schwachsinn, finde ich. Wenn ich so gucke, was ich an Pflichten und an Rechten habe als Auszubildender und was ich da so zu machen habe, das wird nirgendwo eingehalten. Ob es in der Schule ist, ob es im Betrieb ist. **Keiner hält das ein**. (Jasper I, 211)

Anhang 2p Sozialversicherungsbedingte Identitätsblockaden

C: Es wurde halt ein bisschen schräger halt danach. So mit dem Arbeitsamt und alles. Das war so eine ganz neue Erfahrung. (...) Also, ich musste mich denn ja arbeitslos melden und das war mir auch irgendwie total unangenehm. (...) T: Bekommen Sie denn im Moment, bis die Ausbildung anfängt, das neue Arbeitslosengeld? C: Das hat noch nicht wirklich geklappt. T: Weil Sie selbst gekündigt haben? C: Ja sozusagen. Das sehen die so an. T: Ok, und dann haben Sie eine **Sperre für drei Monate**? C: Ja, die müsste eigentlich jetzt schon rum sein. Aber es gab immer noch ein paar Komplikationen, sodass ich das immer noch nicht kriege. Und es ist eben auch so eine Sache mit ‚nem Job und mit ‚Gearbeite‘ und so. Ich habe mir jetzt so einen kleinen Minijob gesucht und ging dann halt davon aus, dass es reicht. (...) Und ich soll mir aber jetzt tatsächlich doch einen Teilzeitjob suchen. T: Aber Sie haben jetzt schon einen festen Platz für die Ausbildung? C: Ja und deswegen weiß ich jetzt nicht, ob ich noch einen Teilzeitjob anfangen soll oder nicht. (...), dann sind es sowieso nur noch zwei Monate, bis die Ausbildung beginnt. Deswegen, es macht nicht so viel Sinn für mich, mir dann noch mal den neuen Job zu suchen und den alten dann zu kündigen. Weil, ich find den ja ganz gut. (Ciara II, 10 ff.)

A: Das Witzige ist ja, ich **verdiene momentan weniger als Hartz IV**. Also insgesamt verdiene ich weniger, mir bleibt weniger. Wo ich jetzt nicht sagen würde, ich steige auf Hartz IV um. Ich bekomme am wenigsten Gehalt hier. Wir haben uns daran gewöhnt. Man kann vielleicht mal was unternehmen, aber das war es dann auch. Aber ja, Sie haben Recht. Das ist halt das Gute, wenn man dann für seine Verhältnisse auf einmal gut verdient, das man weiß, wie man gut spart. Ich könnte eben nicht jedes Jahr in den Urlaub. T: Und Sie können auch nicht aufstocken, weil sie eine Bedarfsgemeinschaft mit Ihrer Mutter sind? Sonst könnte man ja auch auf das Hartz-IV-Niveau aufstocken? A: Richtig. Also da gab es ein Problem, weil sie Frührente bekommt und irgendwas vom Sozialamt und deswegen verdiene ich etwas weniger. Da war ein Konflikt, ist etwas länger her. (Ahmet II, 122–124)

M: ... Da musste ich mich dann erst mal um das Arbeitslosengeld kümmern. Ich musste mich sehr mit dem Amt rumschlagen. Nicht so ganz einfach. Und dann natürlich auch mein Standpunkt, wo ich jetzt bin. Hatte auch einige Termine beim Amt. Wurde **hin und her geschickt**. Habe versucht, an einem Bewerbungsgespräch-Training teilzunehmen. Ich habe es dann über (Ort) versucht, (Name) e. V. heißt das. Die haben mich weitergeleitet an eine Schreibstelle, die vom Jobcenter unterstützt wird. Wenn man da den Nachweis erbringt, dass man Arbeitslosengeld bezieht. Von dort aus habe ich dann eine Bewerbung schreiben lassen, das war so vorgesehen. Das war dann unter aller Sau. Das hat mich 1,70€ gekostet und eine **Erfahrung, die ich nicht noch mal machen muss**. Im Nachhinein habe ich mich alleine um die Bewerbung gekümmert. (Markus II, 44)

Anhang 3 Kontakt zur Autorin

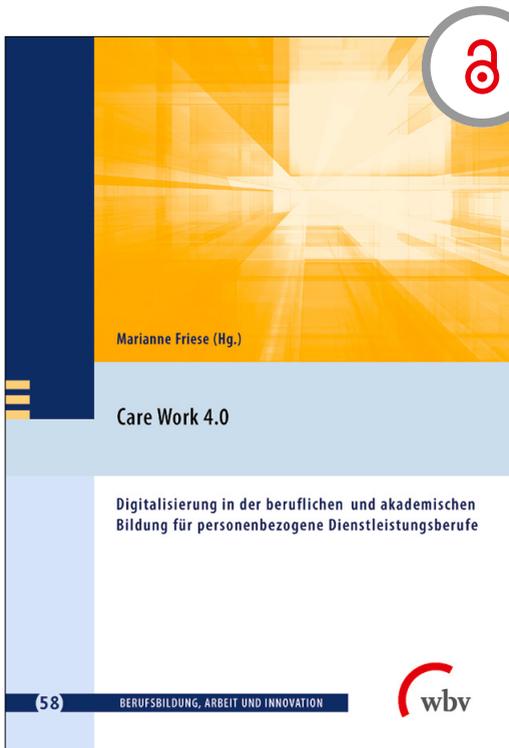
Diese Dissertation habe ich geschrieben, um neue Impulse für einen zukunftsorientierten Diskurs in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und eine innovative Berufsbildungspraxis zu geben. Fragen, Kritik und Anregungen zu meiner Arbeit sind daher ausdrücklich willkommen. Ebenso bin ich bei der Anbahnung von Kontakten gern behilflich. Über das Portal www.vetforfuture.eu werde ich künftig erreichbar sein. Dort beabsichtige ich, wesentliche Ergebnisse meiner Forschungsarbeit in einer für interessierte Bildungspraktiker/-innen im In- und Ausland geeigneten Form zur Verfügung zu stellen.

Hamburg, den 24. Januar 2021

Christiane Thole

Digitale Berufsbildung in Care-Berufen

wbv.de/bai



Digitalisierung ist auch in den Humandienstleistungsberufen eine Kraft, die viel verändert. Der Sammelband zeichnet ein detailliertes Bild der Probleme und Aufgaben für die berufliche sowie akademische Aus- und Weiterbildung in den Care-Berufen.

Die Beiträge des Bandes zeichnen ein facettenreiches Bild zum Status quo der Digitalisierung in der Aus- und Weiterbildung in den Berufsfeldern Gesundheit, Pflege, Altenpflege, Ernährung und Hauswirtschaft sowie Soziale Arbeit und Sozialpädagogik. Themen sind systematische, strukturelle und empirische Perspektiven auf die Berufsbildung in Care-Berufen, berufs- und hochschuldidaktische Analysen und die Professionalisierung des Bildungspersonals in Zusammenhang mit digitalen Entwicklungen und Möglichkeiten. Das interdisziplinäre Autorenteam aus der Arbeits-, Sozial- und Berufswissenschaft eröffnet differenzierte Einblicke in die Entwicklungen der Digitalisierung in der beruflichen Bildung und Berufspädagogik des Care-Sektors.

Marianne Friese (Hg.)

Care Work 4.0

Digitalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe

Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 58

2021, 269 S., 49,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-6054-5

E-Book im Open Access

wbv Media GmbH & Co. KG · Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 · E-Mail service@wbv.de · Website wbv.de





20
JAHRE

Berufsbildung, Arbeit und Innovation

2001–2021

Berufsbildung, Arbeit und Innovation

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in zwei Schwerpunkte gegliedert:

- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)

Alle Titel der Reihe sind als Druckausgabe und E-Book erhältlich.

Die Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation wird herausgegeben von **Prof.in Marianne Friese** (Gießen), **Prof. Klaus Jenewein** (Magdeburg), **Prof.in Susan Seeber** (Göttingen) und **Prof. Georg Spöttl** (Bremen).

wbv.de/bai

In ihrer Dissertation zeigt die Autorin am Beispiel des Einzelhandels, dass eine gelingende berufliche Identitätsbalance in der heutigen Arbeitswelt Voraussetzung für psychische Gesundheit, beruflichen und ökonomischen Erfolg ist. Daher fordert sie für die berufliche Bildung einen Paradigmenwechsel von einer rein handlungstheoretischen zu einer identitätstheoretischen Didaktik, um die konkreten Handlungsproblematiken der Auszubildenden ins Zentrum berufsschulischen Unterrichts zu rücken. Sie stellt bereits vorhandene Konzepte vor und skizziert ein integratives Leitbild moderner Beruflichkeit sowie didaktische Prinzipien für identitätsförderliche berufliche Curricula.

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof.in Marianne Friese (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof. Klaus Jenewein (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg), Prof.in Susann Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) und Prof. Georg Spöttl (Universität Bremen).

Dr.in des. Christiane Thole (Jg. 1967) ist seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft – Fachbereich Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen – der Universität Hamburg. Ihr Forschungsschwerpunkt ist die berufliche Identitätsentwicklung und umfasst neben der Berufsorientierung und Ausbildungsvorbereitung auch die lebenslange berufsbiographische Gestaltung sowie die sozioökonomische Bildung. Ihr Forschungsinteresse ist durch eigene berufsbiographische und lebenspraktische Erfahrungen motiviert – insbesondere als langjährige Geschäfts- und Firmenkundenbetreuerin in der Bankbranche sowie dreifache (Pflege-)mutter.



ISBN: 978-3-7639-6055-2