



Berufsschulen haben in Deutschland den Auftrag, Auszubildende zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur nachhaltigen Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer, ökologischer und individueller Verantwortung zu befähigen. Dieser Beitrag geht mittels identitätstheoretischer Zugänge der Frage nach, ob und wie Berufsschulen dies in einer von Krisen, Widersprüchen, Konflikten, Unsicherheit und Beschleunigung geprägten Arbeitswelt erfüllen (können). Zunächst wird gezeigt, dass gelingende berufliche Identitätsarbeit für die Bewältigung der vielfältigen Herausforderungen unabdingbar ist. Anhand empirischer Befunde sowie einer Lehrplananalyse aus dem Einzelhandel wird deutlich, dass subjektive Aspekte beruflicher Handlungskompetenz derzeit im berufsschulischen Unterricht vernachlässigt werden. Abschließend werden ein Leitbild und didaktische Prinzipien für identitätsförderliche Curricula erarbeitet.

Schlagnote: Berufsschulen; Arbeitswelt; Krisen; Konflikte; berufliche Identitätsarbeit; Einzelhandel; Österreichische Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)

Zitiervorschlag: Thole, Christiane (2024): *Berufliche Identitätsarbeit als Bildungsauftrag der Berufsschule - am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel*. In: Schlögl, P.; Barabasch, A. & Bock-Schappelwein, J. (Hg.). *Krise und Nachhaltigkeit - Herausforderungen für berufliche Bildung: Beiträge zur 8. Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK) (1. Aufl.)*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/176713W005>

E-Book Einzelbeitrag
von: Christiane Thole

Berufliche Identitätsarbeit als Bildungsauftrag der Berufsschule – am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel

Beiträge zur 8.
Berufsbildungsforschungskonferenz (BBFK)

aus: Krise und Nachhaltigkeit - Herausforderungen für berufliche Bildung (9783763976713)
Erscheinungsjahr: 2024
DOI: 10.3278/176713W005

Berufliche Identitätsarbeit als Bildungsauftrag der Berufsschule – am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel¹

CHRISTIANE THOLE²

Abstract

Berufsschulen haben in Deutschland den Auftrag, Auszubildende zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur nachhaltigen Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer, ökologischer und individueller Verantwortung zu befähigen. Dieser Beitrag geht mittels identitätstheoretischer Zugänge der Frage nach, ob und wie Berufsschulen dies in einer von Krisen, Widersprüchen, Konflikten, Unsicherheit und Beschleunigung geprägten Arbeitswelt erfüllen (können). Zunächst wird gezeigt, dass gelingende berufliche Identitätsarbeit für die Bewältigung der vielfältigen Herausforderungen unabdingbar ist. Anhand empirischer Befunde sowie einer Lehrplananalyse aus dem Einzelhandel wird deutlich, dass subjektive Aspekte beruflicher Handlungskompetenz derzeit im berufsschulischen Unterricht vernachlässigt werden. Abschließend werden ein Leitbild und didaktische Prinzipien für identitätsförderliche Curricula erarbeitet.

1 Berufsbildung ohne Subjekt?

Bezugspunkte beruflicher Curricula sind das Wissenschaftsprinzip, das Situationsprinzip und das Persönlichkeitsprinzip (vgl. Reetz 1984, S. 84 ff.). Dies wird durch den in den Präambeln der Rahmenlehrpläne formulierten Bildungsauftrag der Berufsschule unterstützt. Hiernach ist es Aufgabe der Berufsschulen, „zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur nachhaltigen Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer, ökologischer und individueller Verantwortung“ (KMK 2021, S. 14) zu befähigen. In den 90er-Jahren wurden die Rahmenlehrpläne auf eine lernfeldbasierte, kompetenzorientierte Handlungsorientierung umgestellt. Dadurch sollte die bisherige Überbetonung des Wissenschaftsprinzips durch Unterrichtsfächer überwunden werden. Lernfelder sind „aus Handlungsfeldern des jeweiligen Berufes entwickelt und orientieren sich an berufsbezogenen Aufgabenstellungen innerhalb zusammengehöriger und zunehmend vernetzter Arbeits- und Geschäftspro-

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um einen Ausschnitt aus der gleichnamigen Dissertationsschrift (vgl. Thole 2021). Das E-Book ist im Open Access bei wbv erschienen. <https://www.doi.org/10.3278/6004730w>

2 Universität Hamburg.

zesse“ (KMK 2021, S. 12). Somit wurde das Situationsprinzip deutlich gestärkt. Doch schon früh wurde Kritik geäußert, die neue didaktische Ausrichtung vernachlässige das Persönlichkeitsprinzip (vgl. Dörig 2003, S. 354 ff.; Zabeck 2006, S. 269 f.; Backes-Haase/Klinkisch 2015). Vorliegende empirische Studien stützen diesen Vorwurf (vgl. Kutscha/Besener/Debie 2009; Duemmler/Caprani/Felder 2017; Krewerth 2010; Prenzel/Kramer/Drechsel 2001; Heinemann/Maurer/Rauner 2009). Angesichts zunehmender Subjektivierungs- und Entgrenzungstrends in der Arbeitswelt (vgl. Kapitel 4) wäre dies fatal. Die Verfasserin interessierte sich daher dafür, inwieweit Berufsschulen die berufliche Identitätsentwicklung der Auszubildenden unterstützen. Exemplarisch untersuchte sie dies mittels qualitativer Fallstudien im Einzelhandel im Rahmen des Curriculumentwicklungsprojektes Evanet-EH in Hamburg (vgl. Tramm/Hofmeister/Derner 2009). Die lernfeldbasierten Rahmenlehrpläne stecken nur einen groben Rahmen für Unterrichtsziele und -inhalte ab und überlassen den Berufsschulen erheblichen Gestaltungsspielraum. Diesen zu nutzen war Gegenstand des Projektes. Das Ergebnis war eine Lernfeld-Kompetenz-Matrix, wonach verschiedene fach-, methoden- und personenbezogene Kompetenzdimensionen über die Lernfelder hinweg zu entwickeln seien. Die berufliche Identitätsentwicklung wurde hierbei explizit über die Kompetenzdimension *Beruflichkeit* angesprochen. Ziel der Verfasserin war es, dass neu implementierte Curriculum aus Sicht der Auszubildenden zu evaluieren.

2 Identität als pädagogisches Konzept

Hierzu war es zunächst wichtig, den Begriff *Identität* zu bestimmen, denn in den genannten Studien kommen sehr unterschiedliche Konzepte des Persönlichkeitsprinzips zur Anwendung. Auch gibt es zahlreiche Identitätstheorien, die den Eindruck erwecken, jeder verstehe etwas anderes darunter. Bei näherer Betrachtung fällt jedoch auf, dass sie unterschiedliche Teilaspekte eines komplexen Konzeptes betrachten. Identität ist demnach eine psychische Syntheseleistung des Individuums (vgl. Straub 2000; Keupp et al. 2013, S. 243 ff.; Frey/Hausser 1987, S. 4 f., 17), welche dazu dient,

1. den biografischen Erfahrungen durch übersituative Verarbeitung situativer Erfahrungen nachträglich *Kontinuität* durch einen *subjektiven Sinn* zu verleihen (vgl. Ricoeur 1991; Unger 2014; Straub 2000, S. 172 f.; Hausser 1995);
2. durch Projektion des biografisch konstruierten roten Fadens ein *reflexives Zukunftsprojekt* zu entwickeln (vgl. Giddens 1991; Mollenhauer 1983/1991, S. 155 ff.);
3. zwischen verschiedenen Lebenswelten *Kohärenz* herzustellen (vgl. Keupp et al. 2013, S. 86 ff., S. 243 ff.; Straub 2000, S. 175; Hausser 1995);
4. *innere und äußere Realität* in Einklang zu bringen (vgl. Krappmann 1969/1975; Mead 1934/1967);
5. individuelle Besonderheiten zu klären, die die *Einzigartigkeit* als Mensch ausmachen (vgl. Erikson 1966; Goffman 1963/1986, S. 51 ff.; Krappmann 1969/1975, S. 73 ff.).

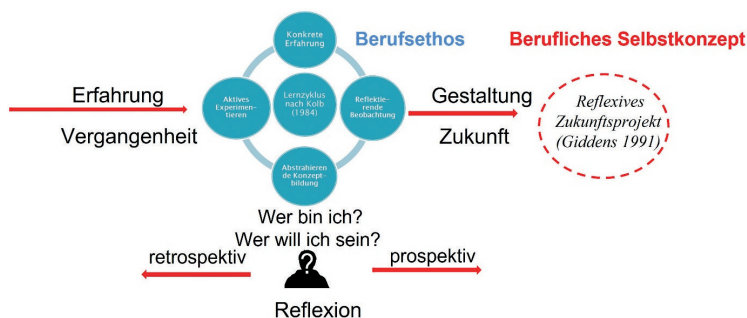


Abbildung 1: Identitätsarbeit als übersituative Verarbeitung situativer Erfahrungen (Quelle: Thole 2021, S. 285)

Diese fünf Funktionen haben große Übereinstimmung mit dem Bildungskonzept, wie es Humboldt (1792/1960) in seiner *Theorie der Bildung* formuliert hat. Identitätsarbeit hat immer eine situative (synchrone) und eine biografische (diachrone) Dimension. Im beruflichen Kontext dient die synchrone Perspektive der Entwicklung eines handlungsleitenden *Berufsethos*, während der diachrone Zugang auf die Entwicklung eines *beruflichen Selbstkonzeptes* abzielt.

Die Reflexion des Person-Umwelt-Verhältnisses erfordert soziale Interaktionen (vgl. Mead 1934/1967; Krappmann 1969/1975; Abb. 2). Das Individuum stellt hierbei nach außen sein soziales Selbstkonzept (linke Spalte) dar und erhält hierauf Feedback. Hierbei müssen externe Erwartungen aus unterschiedlichen Lebensbereichen erfüllt werden. Das Erleben stimmiger Kohärenz, Selbstwirksamkeit und Sinn sowie die Befriedigung des Kompetenz-, Anerkennungs- und Autonomiebedürfnisses gelingen, wenn das soziale Selbstkonzept weitgehend mit dem persönlichen Selbstkonzept – bestehend aus eigenen Wünschen, Zielen, Werten, Motiven, Talenten und Fähigkeiten – (rechte Spalte) übereinstimmt. Da dies nie vollständig möglich ist, benötigt das Individuum zum Ausbalancieren von Diskrepanzen ein umfangreiches Kompetenzbündel, z. B. die Fähigkeit zur Selbstdarstellung, zur Empathie, zum kreativen Rollenhandeln



Abbildung 2: Balance innerer und äußerer Realität (Quelle: Thole 2021, S. 282)

und Ambiguitätstoleranz (vgl. Krappmann 1969/1975; Thole 2021, S. 245 ff.). Die Reflexion bezieht sich dabei sowohl auf kognitive als auch motivationale und handlungsrelevante Aspekte. Identitätsarbeit ist genau das, was Auszubildende leisten müssen, wenn sie Arbeitswelt und Gesellschaft verantwortlich mitgestalten sollen. Im folgenden Abschnitt wird begründet, weshalb die Förderung dieser Identitätsarbeit unabhängig vom Bildungsauftrag dringend geboten ist.

3 Gelingende berufliche Identitätsarbeit: ein Win-win-Modell

Im Zuge der Tertiarisierung der Arbeitswelt kommt der von Beschäftigten zu gestaltende Schnittstelle zwischen Kundschaft und Unternehmen eine erfolgsbestimmende Funktion zu (vgl. Nerdinger 2011, S. 13 ff.). Unter den Bedingungen von Entgrenzung und Subjektivierung führt dies häufig zu Rollen- und Identitätskonflikten, die die Identifikation mit der Arbeit beeinträchtigen können (vgl. Thole 2021, S. 100–104). Empirische Studien belegen enge positive Zusammenhänge zwischen Mitarbeiterbindung und -zufriedenheit, Kundenzufriedenheit und wirtschaftlichem Erfolg von Dienstleistungsunternehmen (vgl. Nerdinger 2011, S. 21 ff.; Heskett et al. 1994; Thole 2021, S. 104–115). Aus Forschungsprogrammen zur Humanisierung der Arbeit gibt es zudem gesicherte Erkenntnisse über Arbeitsbedingungen, die dies begünstigen: die Variabilität und Vollständigkeit der Aufgaben, Freiheitsgrade, ein subjektiver Sinn durch Transparenz des individuellen Beitrags zum Ganzen, Kooperationsmöglichkeiten sowie Feedback (vgl. Hacker 1995; Thole 2021, S. 115–124). Für das Dienstleistungsgeschäft hält Hacker (2009) zudem eine partizipative Arbeitsgestaltung, die Einhaltung ethischer Grundsätze, effektive Informationsflüsse sowie angemessene Zeit- und Personalvorgaben für erforderlich. Wenn diese Bedingungen nicht gewährleistet sind, kann es zu einem Teufelskreis kommen. Als Beanspruchungsfolge dauerhaft gestörter Identitätsbalance können psychische Erkrankungen wie Burn-out entstehen (vgl. Burisch 2014; Thole 2021, S. 130–139). Antonovsky hebt die Ich-Identität als bedeutende Ressource für psychische Gesundheit hervor (vgl. Keupp 2006, S. 218). Sein dem Identitätskonzept nahestehendes Salutogenese-konzept (vgl. Antonovsky 1997) weist eine hohe positive Korrelation mit Indikatoren psychischer Gesundheit auf (vgl. Eriksson/Lindström 2006). In der Gesamtschau wird deutlich, dass eine gelingende (synchrone) Identitätsbalance der Beschäftigten sowohl im Interesse der Betroffenen als auch der Kundschaft, der Unternehmen und der Gesellschaft ist.

Auch in (diachroner) berufsbiografischer Hinsicht erweist sich die Förderung beruflicher Identitätsarbeit als unverzichtbar (vgl. Thole 2021, S. 141–173): Denn es ist nicht nur im Einzelhandel ein Trend zur Destandardisierung von Berufsbiografien zu beobachten, der den Betroffenen zunehmend Transitionskompetenzen und berufsbiografische Reflexion abverlangt. Empirische Studien zeigen, dass viele Beschäftigte dennoch nach wie vor leistungs- und sicherheitsorientierte Strategien verfolgen (Pongratz/Voß 2004). Berufsbiografische Flexibilität dient zwar der Entwicklung von Tran-

sitionskompetenzen, wird seitens der Unternehmen jedoch häufig nicht honoriert (vgl. Grote/Raeder 2003). Sicherheitsorientierte Strategien erweisen sich dagegen bei berufsbiografischen Brüchen als risikoreich, da den Betroffenen die notwendigen Transitionskompetenzen fehlen. Die Bildungspolitik nimmt unter dem Stichwort *Lebenslanges Lernen* Einfluss auf die berufsbiografische Gestaltung der Beschäftigten. Sie sieht die Verantwortung jedoch vorrangig bei den Betroffenen. Beschäftigungspolitische Maßnahmen ignorieren zudem häufig die berufliche Identitätsentwicklung der Betroffenen (vgl. Thole 2021, S. 149–162). Jugendstudien zeigen, dass viele junge Menschen von ihrer zukünftigen Berufstätigkeit sowohl Sicherheit als auch einen Sinnüberschuss erwarten. Diese Ambition erfordert eine anspruchsvolle berufliche Identitätsarbeit, um widersprüchliche Ziele in Einklang zu bringen (vgl. ebd., S. 166–173). Die Chancen und Ausgangsbedingungen sind dabei durch soziokulturelle Bedingungen ungleich verteilt. Insbesondere fehlende soziale Ressourcen erweisen sich als Handicap. Die Identitätsentwicklung junger Menschen findet zunehmend mediatisiert statt, wobei ein bewusster zielgerichteter Umgang mit Chancen und Risiken nicht die Regel ist. Sowohl Erwachsene als auch Jugendliche wünschen sich aufgrund der komplexen Herausforderungen Unterstützung bei der Gestaltung ihrer Berufsbiografie. Im folgenden Kapitel wird skizziert, mit welchen Herausforderungen Auszubildende im Einzelhandel kämpfen.

4 Herausforderungen beruflicher Identitätsarbeit im Einzelhandel

Der deutsche Einzelhandel gehört mit ca. 2,1 Mio. sozialversicherungspflichtigen Angestellten (hiervon 1,1 Mio. in Teilzeit) zu den beschäftigungs- und ausbildungsstärksten Branchen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2022). Hinzu kommen ca. 850.000 geringfügig Beschäftigte. Er ist eine weiblich geprägte Niedriglohnbranche (vgl. Schäfer/Schmidt 2016, S. 35 ff.). Die Einzelhandelsbranche ist ein stark konzentrierter, globaler, aber auch sehr heterogener Markt. Die durch das Internet geschaffene Markttransparenz führt zu einem verschärften Wettbewerb. Der Marktanteil des Onlinehandels steigt dynamisch zu Lasten des stationären Vertriebs (vgl. HDE 2022). Die Wettbewerbsfähigkeit der Einzelhandelsunternehmen hängt unter diesen Bedingungen von einem Vertriebsmix aus Ladenformat, Service, Warensortiment, Preispolitik, Supply Chain Management und digitalen Technologien ab (vgl. Krafft/Mantrala 2010; Hamilton/Petrovic/Senauer 2011; Thole 2021, S. 57–62).³ Die durch Warenwirtschaftssysteme gestützten Geschäftsstrategien der Ausbildungsbetriebe führen zu differenzierten Qualifikationsprofilen. Während im Lebensmitteleinzelhandel häufig stark repetitive Aufgabenprofile vorherrschen (BIBB/BauA 2012), sind in anderen Sparten auch anspruchsvolle Qualifikationsprofile vorzufinden (vgl. Voss-Dahm 2009, S. 93 ff.). Der Anteil beruflich Qualifizierter ist bei einer Tendenz zur Überqualifizierung nach wie

3 Die empirische Studie fand vor der Coronapandemie statt, die besonders Einzelhandelssparten außerhalb des Lebensmittel-einzelhandels massiv unter Druck gesetzt hat (vgl. Goecke/Rusche 2022).

vor hoch (ca. 80 %, davon die Hälfte fachfremd) (vgl. Schäfer/Schmidt 2016, S. 29 ff.). Dies dürfte darauf zurückzuführen sein, dass die schwer planbaren Geschäftsabläufe häufig eine kompensatorische Subjektivität in Form eines persönlichen Engagements der Beschäftigten erfordern (Voss-Dahm 2009, S. 144–151). Wegen des hohen Anteils an Frauen mit Familienphase und QuereinsteigerInnen sind Berufsbiografien häufig individuell und diskontinuierlich. Neben fachlichen, biografischen und damit verbundenen sozialen Entgrenzungspänomenen sind besonders zeitliche Ausdehnungen der Arbeitszeit belastend (vgl. Thole 2021, S. 74 ff.).

Heinemann, Maurer und Rauner (2009) haben in einer empirischen Studie festgestellt, dass sich das Identifikationspotenzial von Ausbildungsberufen erheblich unterscheidet, wobei sich der Einzelhandel im Mittelfeld bewegt (vgl. ebd., S. 15). Dennoch wird der Einzelhandel immer wieder als Branche mit besonderem Unterstützungsbedarf für die Auszubildenden genannt (vgl. Prenzel/Kramer/Drechsel 2001, S. 10; Kutscha/Besener/Debie 2009, S. 185 ff.; Duemmler/Caprani/Felder 2017). Um diesen für den Evanet-EH-Kontext zu untersuchen, befragte die Verfasserin vierzehn nach einem theoretischen Sampling ausgewählte Auszubildende in der zweiten Hälfte des ersten und zweiten Ausbildungsjahres (vgl. Thole 2021, S. 85–94, S. 427–484). Um die Komplexität des Identitätskonzepts abzubilden, wurden die ProbandInnen 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. Flick 2019; Thole 2021, S. 85 f.) zum Einsatz kamen. Trotz der konzeptionellen Adressierung beruflicher Identitätsarbeit im Evanet-EH-Curriculum zeigten sich dieselben vier zentralen Handlungsproblematiken wie schon zuvor bei Kutscha, Besener und Debie (2009) sowie Duemmler, Caprani und Felder (2017):

1. die Tatsache, dass eine Mehrheit der Befragten einen anderen Berufswunsch hegt und die *Identifikation* mit dem Kompromissberuf Probleme bereitet;
2. der Umgang mit Fehlern: Die Befragten werden häufig von Beginn an als vollwertige Arbeitskraft eingesetzt, sodass sie den *Kompetenzanforderungen* nicht genügen;
3. fehlende *Anerkennung* durch Kollegium, Kundschaft und Vorgesetzte bedingt durch die Auszubildendenrolle und ein geringes Berufsprestige;
4. der Umgang mit der Arbeitszeit und die hieraus resultierenden *Gestaltungserfordernisse* zur Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben.

Diese Handlungsproblematiken interpretierte die Verfasserin als Entwicklungsaufgaben (vgl. Havighurst 1974, S. VI, S. 2) der beruflichen Erstausbildung, welche mit vier zentralen Fragen verbunden waren:

- 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*)

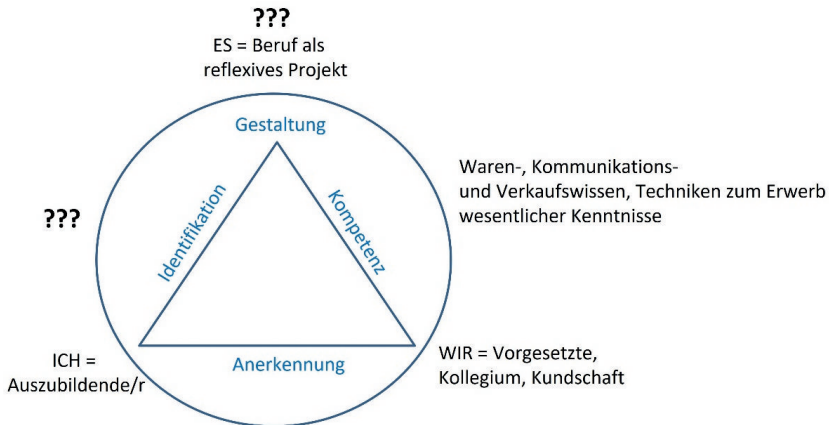
Diese lassen sich identitätstheoretisch deuten als Auseinandersetzung zwischen der Person und dem beruflichen Umfeld (vgl. Funktionen von Identitätsarbeit in Kapitel 2). Die konkreten Ausprägungen der Entwicklungsaufgaben und ihre Kombination waren dabei sehr individuell. Es wurde jedoch fallübergreifend deutlich, dass die Identifikation mit dem Beruf unter den gegebenen Bedingungen im Einzelhandel deutlich erschwert ist, ein Anerkennungsdefizit besteht und Gestaltung überwiegend defensiv im Sinne von Verlassen der Einzelhandelsbranche interpretiert wird (für konkrete Beispiele s. Thole 2021, S. 427–484). Im folgenden Abschnitt werden systematische Ursachen für diese unbefriedigende Befundlage herausgearbeitet.

5 Die Vernachlässigung der Subjektperspektive in beruflichen Curricula

In einem historischen Rückblick zeigt sich, dass das Persönlichkeitsprinzip immer im Fokus der Berufsbildung stand, jedoch unterschiedlich interpretiert wurde (vgl. Thole 2021, S. 178 ff.). Seit der Einführung der Lernfelddidaktik ist das Persönlichkeitsprinzip eng mit dem Kompetenzbegriff verbunden. Kompetenz wird hierbei in einem weiten Sinne als Disposition einer Person verstanden, unterschiedliche Handlungssituationen zu bewältigen. Hierbei spielen vor dem Hintergrund des einleitend genannten Bildungsauftrags der Berufsschule neben Fachkompetenzen auch Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz eine große Rolle (vgl. KMK 2021, S. 10–12). Der Bildungsauftrag schlägt sich in den Zielformulierungen der Lernfelder jedoch kaum nieder. Diese Diskrepanz zwischen Präambel und Lernfeldern wurde von Fischer und Hantke (2018) auch in Rahmenlehrplänen anderer Berufe vorgefunden und als Lernfeldparadoxon bezeichnet. Es sei hier exemplarisch anhand des Lernfeldes 2 des Rahmenlehrplans für den Einzelhandel illustriert (vgl. Thole 2021, S. 189 ff.). Als Bezugspunkt werden die o. g. Entwicklungsaufgaben gewählt. Diese lassen sich wie in Abb. 3 dargestellt im Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) verorten (vgl. Cohn 1975; Lotz 2012). Die TZI ist ein pädagogisches Konzept zur wertgeleiteten Leitung von Gruppen. Das Modell geht davon aus, dass eine Balance zwischen dem ICH (Auszubildende), dem WIR (Kollegium, Kundschaft, Vorgesetzte) und dem ES (Beruf) unter gegebenen Rahmenbedingungen (GLOBE) notwendig ist, um zielgerichtet und lebendig am Thema arbeiten zu können (vgl. Casper 2021). Es setzt sich demnach ein ausbalanciertes Person-Umwelt-Verhältnis zum Ziel und bietet sich daher für die hier intendierte identitätstheoretische Betrachtung des Unterrichts an. Das Lernfeld 2 heißt *Verkaufsgespräche kundenorientiert führen* und stellt einen Kern der Tätigkeit von Einzelhandelskaufleuten und VerkäuferInnen dar. Ziel des Lernfeldes laut Rahmenlehrplan ist folgendes:

Die Schülerinnen und Schüler führen unter Anwendung von Waren-, Kommunikations- und Verkaufskennntnissen Verkaufsgespräche zur Zufriedenheit der Kunden und des Unternehmens. Sie beherrschen wichtige Elemente der Kommunikations- und Verkaufstechnik sowie Techniken zum Erwerb wesentlicher Kenntnisse über Waren. [...] Beim

Verkaufsgespräch nutzen sie ihre Warenkenntnisse, um geeignete Verkaufsargumente zu entwickeln. Sie [...] reagieren angemessen auf Kundeneinwände. [...] Sie unterbreiten Alternativvorschläge mit dem Ziel, die Kaufentscheidung zu fördern und zu einem erfolgreichen Kaufabschluss zu bringen.[...] (KMK 2004/2009, S. 9)



Zur Zufriedenheit des Kunden und des Unternehmens, reagieren angemessen auf Kundeneinwände, Verkaufsargumente entwickeln, Kaufentscheidung fördern

Abbildung 3: Fehlende Subjektperspektive Lernfeld 2 des Einzelhandelslehrplans (Quelle: Thole 2021, S. 192 ff.)

Wenn man diese Inhalte den Entwicklungsaufgaben im TZI-Modell zuordnet, stellt man fest, dass die Entwicklungsaufgabe *Kompetenz* übergewichtet ist und *Anerkennung* dabei als Zufriedenstellung Dritter im Sinne einer Anpassung an Anforderungen gedeutet wird (vgl. Kutscha 2019). Die Entwicklungsaufgaben *Identifikation* und *Gestaltung* werden gar nicht angesprochen. Wie die Lernenden ihre eigenen Ziele und Wünsche verfolgen können, bleibt offen. Auch Rollenkonflikte und Belastungen werden nicht thematisiert. Dieser Befund spiegelt sich auch sprachlich wider: Der Begriff *Kompetenz* wird im Lehrplan sechzehn Mal genannt, das Wort *Identität* ein einziges Mal in Zusammenhang mit kultureller Toleranz.

Neben diesem Lernfeldparadoxon ist festzuhalten, dass Auszubildende bei der Überarbeitung von Ordnungsmitteln nicht systematisch eingebunden sind und – abgesehen von einzelnen Querschnittstudien (vgl. Krewerth 2010) – auch keine regelmäßigen Evaluationen aus Sicht der Auszubildenden erfolgen. Insgesamt muss konstatiert werden, dass die Subjektperspektive in beruflichen Curricula sehr kurz kommt. Die Erfüllung des Bildungsauftrags der Berufsschule setzt daher erhebliche curriculare Entwicklungsarbeit voraus. Das Beispiel Evanet-EH zeigt jedoch, dass selbst ein identitätsförderlich intendiertes schulinternes Curriculum noch keine Gewähr für eine Umsetzung im Unterricht ist. Im folgenden Kapitel werden daher didaktische Empfehlungen für die Gestaltung identitätsförderlicher Lernprozesse auf der Unterrichtsebene formuliert.

6 Individuelle Professionalisierung als Leitbild beruflicher Bildung

Der Verfasserin empfiehlt zur Förderung beruflicher Identitätsarbeit aus drei Gründen ein explizites Leitbild. Erstens gewährleistet es angesichts der Komplexität des Identitätskonstrukts die Kohärenz der Ansätze, zweitens stellt ein bildungstheoretisch begründetes Leitbild sicher, dass funktionalistisch geprägte Arbeitnehmermodelle wie der von Voss und Pongratz (1998) beschriebene Arbeitskraftunternehmer nicht zum heimlichen Lehrplan werden, und drittens sind standardisierte Ausbildungsberufe nicht ausreichend für die Entwicklung einer individuellen modernen Beruflichkeit (vgl. Fischer/Büchter/Unger 2015). Die von Bories (2013, S. 177 ff.) empirisch beschriebene Strategie der *individualisierten Professionalisierung* erscheint der Verfasserin geeignet. Angesichts der zunehmend komplexen, individuellen Aufgabenstellungen in der Arbeitswelt knüpft es an das Erfolgsmodell der Professionen an. Diese verschaffen sich in der Berufswelt Anerkennung durch spezielles Theorie- und Praxiswissen, welches sie befähigt, fallbezogene Problemstellungen zu lösen. Während der Arbeitskraftunternehmer sich reaktiv an externen Anforderungen ausrichtet und zur Selbstausbeutung tendiert, geht die/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, um sich eine Gestaltungsautonomie zu verschaffen.

Zur didaktischen Umsetzung kann bereits aus anderen Kontexten der beruflichen Bildung (z. B. Berufsorientierung, Inklusion, Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung) auf umfangreiche Erkenntnisse zurückgegriffen werden (vgl. Thole 2021, S. 237–308). Ausgangspunkt ist eine soziogenetische Perspektive (vgl. ebd., S. 263 ff.). D. h., es werden gezielt Interaktionen und Erfahrungen angebahnt, die theoriegeleitet reflektiert werden. Der erfahrungsbasierte Zugang ist im dualen Berufsbildungssystem bereits etabliert. Für die Förderung beruflicher Identitätsarbeit ist jedoch entscheidend, *welche* Situationen als Bezugspunkt gewählt werden und *was* reflektiert wird. Geeignet sind Situationen, in denen das Person-Umwelt-Verhältnis herausgefordert wird. Das ist z. B. in konkreten, subjektiv als konfliktbehaftet empfundenen Handlungssituationen der Fall sowie bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben an beruflichen Übergängen. Gegenstand reflexiver Identitätsarbeit ist die Person selbst. Dabei stellt der Arbeitsprozess die Umwelt dar, die ihr Rückmeldungen darüber gibt, wie sie von anderen wahrgenommen wird (vgl. Abb. 2). Lernfelder bilden aber objektivierte, standardisierte, idealtypische Handlungssituationen ab, die für die Lernenden keineswegs subjektiv relevant sein müssen und sich auch nicht zwingend sinnvoll in die Berufsbiografie der Betroffenen einbetten.

Aus den identitätstheoretischen Prämissen ergeben sich Konsequenzen für den Lernprozess. Wenn *konkrete* Identitätsprobleme der Lernenden als Lernanlass genutzt werden sollen, setzt dies eine zeitliche Flexibilität des Curriculums voraus, um Kohärenz zwischen den Lernorten herzustellen. Zudem ist retrospektive und prospektive Biografiearbeit unverzichtbar, um dem standardisierten Bildungsgang subjektive Rele-

vanz zu verleihen und individuell sinnvolle Entwicklungsziele zu bestimmen, die die Gestaltungsspielräume der Lernenden erweitern. Um zu gewährleisten, dass die *subjektgebundenen* Aspekte des beruflichen Handelns reflektiert werden, bedarf es identitätstheoretischer Ansätze. Die Reflexion kann z. B. durch die Abb. 2. unterstützt werden. Das Gelingen dieser Prozesse setzt eine Lernkultur der Anerkennung und des Vertrauens voraus, damit die Auszubildenden sich in ihrer Subjektivität offenbaren können.

Abschließend ist festzuhalten, dass in einer von Krisen, Widersprüchen, Konflikten und dynamischen Veränderungen geprägten Berufswelt berufliche Identitätsarbeit kein *Add-on* oder *Nice-to-have* ist. Ihr Gelingen entscheidet nicht nur über den Erfolg der Auszubildenden in der Berufswelt, sondern auch über die Zukunftsfähigkeit des Berufsbildungssystems.

Literaturverzeichnis

- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Backes-Haase, Alfons/Klinkisch, Eva (2015): Das kompetente Subjekt? – Implizite Tendenzen zur Verdinglichung in der beruflichen Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 29, S. 1–27.
- BIBB/BAuA (2012): Schöne neue Handelswelt? Arbeitsbedingungen im Einzelhandel. BAUA-Faktenblatt 16. Dortmund. Online: https://www.baua.de/DE/Angebote/Publicationen/Fakten/BIBB-BAuA-16.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (27.01.2022).
- Bories, Frank (2013): Professionalisierung im Kontext von Beruflichkeit. Ein subjektorientierter Ansatz im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Hamburg: Kovač.
- Bundesagentur für Arbeit (2022): Beschäftigte nach Berufen – Quartalszahlen. Stichtag 30.06.2022. Nürnberg. Online: https://statistik.arbeitsagentur.de/SiteGlobals/Forms/Suche/Einzelheftsuche_Formular.html?submit=Suchen&topic_f=beschaeftigung-sozbe-bo-heft (29.01.2023).
- Burisch, Matthias (2014): Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung – zahlreiche Fallbeispiele – Hilfen zur Selbsthilfe. 5., überarb. Aufl. Berlin: Springer.
- Casper, Marc (2021): Lebendige Wirtschaftsdidaktik. Ein Prototyp Für Lehramtsstudium und Berufsbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Cohn, Ruth C. (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 17. Aufl. 2013. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deloitte Touche Tohmatsu Ltd (Hrsg.) (2017): Global Powers of Retailing 2017. Online: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/consumer-industrial-products/gx-cip-2017-global-powers-of-retailing.pdf> (05.02.2020).
- Dörig, Roman (2003): Handlungsorientierter Unterricht. Ansätze, Kritik und Neuorientierung aus bildungstheoretischer, curricularer und instruktionspsychologischer Perspektive. Stuttgart: WiKu.

- Duemmler, Kerstin/Caprani, Isabelle/Felder, Alexandra (2017): Berufliche Identität von Lernenden im Detailhandel. Studienergebnisse und Schlussfolgerungen für die Berufsbildung – ein Ratgeber für Lehrpersonen und Berufsbildner/-innen. Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung. Lausanne. Online: http://www.ehb.swiss/Ratgeber_BI (27.08.2020).
- Erikson, Erik H. (1966): Identität und Lebenszyklus. 3 Aufsätze. dt. Orig.-Ausg., engl. Ausgabe 1959. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eriksson, Monica/Linström, Bengt (2006): Antonovsky's sense of coherence scale and the relation with health: a systematic review. In: *Journal of Epidemiol Community Health*, 60, S. 376–381. <https://www.doi.org/10.1103/PhysRevB.102.014453>
- Fischer, Andreas/Hantke, Harald (2018): Potenzielle „Familienähnlichkeit“ zwischen der sozioökonomischen Bildung und dem Lernfeldansatz der wirtschaftsberuflichen Bildung. In: Fridrich, C. et al. (Hrsg.): *Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 81–106.
- Fischer, Martin/Büchter, Karin/Unger, Tim (2015): Beruf. Editorial zur Ausgabe 29 der Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 29, S. 1–8.
- Flick, Uwe (2019): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 13. Aufl. Reinbek: Rowohlt, S. 309–318.
- Frey, Hans.-Peter/Haußer, Karl (Hrsg.) (1987): *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung*. Stuttgart: Enke.
- Giddens, Anthony (1991): *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Goecke, Henry/Rusche, Christian (2022): Coronapandemie: Auswirkungen auf den Einzelhandel in den Innenstädten. In: *Wirtschaftsdienst*, 102(4), S. 298–302. <https://www.doi.org/10.1007/s10273-022-3153-0>
- Goffman, Erving (1963/1986): *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. 1st Touchstone Ed. New York: Simon & Schuster.
- Grote, Gudela/Raeder, Sabine (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. ETH Zürich – Institut für Arbeitspsychologie. Zürich.
- Hacker, Winfried (1995): *Arbeitstätigkeitsanalyse. Analyse und Bewertung psychischer Arbeitsanforderungen*. Heidelberg: Asanger.
- Hacker, Winfried (2009): *Arbeitsgegenstand Mensch: Psychologie dialogisch-interaktiver Erwerbsarbeit. Ein Lehrbuch*. 1. Aufl. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Hamilton, Gary/Petrovic, Misha/Senauer, Benjamin (Hrsg.) (2011): *The market makers. How retailers are reshaping the global economy*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Handelsverband Deutschland (HDE) (2022): *Handel digital Online-Monitor 2022*. Berlin. Online: https://einzelhandel.de/index.php?option=com_attachments&task=download&id=10659 (27.01.2023).
- Hausser, Karl (1995): *Identitätspsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer.

- Havighurst, Robert (1974): *Developmental tasks and education*. 3rd ed. New York: McKay.
- Heinemann, Lars/Maurer, Andrea/Rauner, Felix (2009): Engagement und Ausbildungsorganisation – Einstellungen Bremerhavener Auszubildender zu ihrem Beruf und ihrer Ausbildung. Eine Studie im Auftrag der IHK Bremerhaven. Universität Bremen i:bb. Online: http://www.ibt.uni-bremen.de/fileadmin/user/A_B_Forschungsberichte/IE_Studie_Bhv_240609.pdf (27.01.2023).
- Heskett, James et al. (1994): Putting the Service-Profit-Chain to work. In: *Harvard Business Review*, 2, S. 164–170.
- Humboldt, Wilhelm von (1792/1960): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234–240.
- Keupp, Heiner (2006): Gesundheitsförderung als Identitätsarbeit. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2, S. 217–238.
- Keupp, Heiner et al. (2013): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 5. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- Krafft, Manfred/Mantrala, Murali (Hrsg.) (2010): *Retailing in the 21st Century. Current and Future Trends*. 2. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Krappmann, Lothar (1975): *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. 4. Aufl., Erstauf. 1969. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krewerth, Andreas (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. DfGE. Wien.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2004/2016): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kfm./Kfr. im Einzelhandel – Verkäufer/in im Einzelhandel vom 17.06.2004 i. d. F. vom 16.09.2016. Online: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/KfmEinzelhandelVerkaeuer04-06-17idF16-09-16-E.pdf> (27.01.2023).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2021): 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. KMK. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf (27.01.2023).
- Kutscha, Günter (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*, 35, S. 1–22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf (27.01.2023).
- Kutscha, Günter/Besener, Andreas/Debie, Sven Oliver (2009): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE. Abschlussbericht und Materialien zum Forschungsprojekt. Essen: Univ. Duisburg-Essen.

- Lotz, Walter (2012): Beredtes Schweigen. Themenzentrierte Prozessanalyse als Reflexionsinstrument professioneller Praxis. In: Themenzentrierte Interaktion, 2, S. 46–55.
- Mead, George Herbert (Hrsg.) (1934/1967): *Mind, self, and society. From the standpoint of a social behaviorist*. Erstauf. 1934. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Mollenhauer, Klaus (1991): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. 3. Aufl., Erstauf. 1983. Weinheim: Juventa-Verl.
- Nerdinger, Friedemann W. (2011): *Psychologie der Dienstleistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Prenzel, Manfred/Kramer, Klaudia/Drechsel, Barbara (2001): Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung – Ergebnisse eines Forschungsprojektes. In: Beck, Klaus et al. (Hrsg.): *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 37–61.
- Reetz, Lothar (1984): *Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Ricoeur, Paul (1991): Narrative Identity. In: *Philosophy Today*, 1, S. 73–81.
- Schäfer, Holger/Schmidt, Jörg (2016): *Beschäftigung im Einzelhandel. Expertise für den Handelsverband Deutschland*. Hrsg.: Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Berlin. Online: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2016/290006/IW-Gutachten_Schaefer_Schmidt_Beschaeftigung_im_Einzelhandel.pdf (27.01.2023).
- Straub, Jürgen (2000): Identitätstheorie, empirische Identitätsforschung und die „postmoderne“ armchair psychology. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1, S. 167–197.
- Thole, Christiane (2021): *Berufliche Identitätsarbeit als Bildungsauftrag der Berufsschule*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://www.doi.org/10.3278/6004730w>
- Tramm, Tade/Hofmeister, Wiebke/Derner, Michaela (2009): *Evanet EH Evaluation des Innovationsnetzwerkes Einzelhandel in Hamburg. Abschlussbericht zum 11.09.2009*. Hamburg: Universität Hamburg. Online: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/evanetabschlussbericht.pdf> (27.01.2023).
- Unger, Tim (2014): *Bildung und Erwerbsorientierung. Streifzüge und Wegmarken einer Theorie der strukturalen Erwerbsbildung*. Kreuzau: Auslesen-Verlag.
- Voss, Günter/Pongratz, Hans (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 1, S. 131–158.
- Voss-Dahm, Dorothea (2009): *Über die Stabilität sozialer Ungleichheit im Betrieb. Verkaufsarbeit im Einzelhandel*. Berlin: Ed. Sigma.
- Zabeck, Jürgen (2006): *Didaktik kaufmännisch-verwaltender Berufsausbildung*. In: Arnold, Rolf et al. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 269–280.