

Lena Sachse

Formale Unterqualifikation in der Pflege

Bildungs- und Berufswege im Fokus

Formale Unterqualifikation in der Pflege

Bildungs- und Berufswege im Fokus

Lena Sachse

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungs-orientierte Forschung zu den Entwicklungen der beruflichen Bildungspraxis. Adressiert werden insbesondere berufliche Bildungs- und Arbeitsprozesse, Übergänge zwischen dem Schul- und Beschäftigungssystem sowie die Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals in schulischen, außerschulischen und betrieblichen Handlungsfeldern.

Hiermit leistet die Reihe einen Beitrag für den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs über aktuelle Entwicklungen und Innovationen. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist gegliedert in die **Hauptreihe** und in die Unterreihe **Dissertationen/Habilitationen**.

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Friese

Justus-Liebig-Universität Gießen

Institut für Erziehungswissenschaften

Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof.in Dr.in Susan Seeber

Georg-August-Universität Göttingen

Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Lars Windelband

Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik

Professur Berufspädagogik

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. Torben Karges, Flensburg
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- 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.in Dr.in Ursula Walkenhorst, Osnabrück

Weitere Informationen finden
Sie auf wbv.de/bai

Lena Sachse

Formale Unterqualifikation in der Pflege

Bildungs- und Berufswege im Fokus

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil. mit dem Originaltitel „Wege in die Pflege: Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen formal unterqualifizierter Pflegepersonen“ am Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften an der Universität Osnabrück.

Tag der Disputation: 04.07.2024

Erstgutachter: Prof. Dr. Thomas Bals

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Britta Wulfhorst

Diese Veröffentlichung wurde aus Mitteln des Publikationsfonds NiedersachsenOPEN, gefördert aus zukunft.niedersachsen, unterstützt.

Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Dissertationen/Habilitationen, Band 89

2025 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,
service@wbv.de
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: 178571
ISBN (Print): 978-3-7639-7857-1
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7858-8
DOI: 10.3278/9783763978588

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:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



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

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach
§ 44b UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung
des Verlages untersagt ist.

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.

Danksagung

Mit der vorliegenden Dissertation geht eine intensive Zeit des Forschens und Lernens zu Ende – viele Menschen haben mich auf diesem Weg begleitet und unterstützt, wofür ich von Herzen danken möchte.

Mein herzlicher Dank gilt Prof. Dr. Thomas Bals, der mir während meines gesamten akademischen Weges als verlässlicher Mentor zur Seite gestanden hat und mich in meinen Vorhaben immer unterstützt und bestärkt hat. Auch danke ich Prof. Dr. Britta Wulffhorst, die durch ihre Flexibilität und Spontanität zum erfolgreichen Abschluss beigetragen hat und mich stets ermutigte, meine Forschung aus neuen Perspektiven zu betrachten.

Ein besonderer Dank gilt meiner Freundin und Kollegin Janika Grunau, die mich während des gesamten Promotionsprozesses begleitet, unterstützt und mir in zahlreichen Gesprächen wertvolle Anregungen und Denkanstöße gegeben hat. Sie hat mich in vielen Momenten inspiriert und mir geholfen, Hindernisse zu überwinden.

Mein aufrichtiger Dank gilt auch meinen (ehemaligen) Kolleg:innen Miriam Lotze, Katharina Wehking, Alisa Hamelmann, Lea Bartsch, Elisa Tessmer, Christoph Porcher sowie allen anderen Kolleginnen und Kollegen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Osnabrück. Ihre Unterstützung und fachliche Expertise haben dazu beigetragen, dass diese Arbeit die notwendige Tiefe und Präzision erreicht hat. Auch den beteiligten Personen in den verschiedenen Forschungswerkstätten möchte ich für die Auseinandersetzung und Diskussionen danken. Die gemeinsamen „Schreibverabredungen“ mit Thea Nieland, Miriam Burfeind und Shirin Betzler haben wesentlich dazu beigetragen, diese Dissertation zeitgerecht abzuschließen. Unsere Treffen und die gegenseitige Ermutigung waren eine wertvolle Quelle der Motivation und ein Ansporn, kontinuierlich am Ziel zu arbeiten.

Besonders danken möchte ich auch Insa Grieme, die mich mit ihrem unvergleichlichen Humor begleitet hat. Ihre Leichtigkeit und ihr Lachen waren eine wohlthuende Kraftquelle, die mir oft half, Herausforderungen mit einem Lächeln zu begegnen.

Ohne das Entgegenkommen und die Offenheit der vielen Pflegepersonen, die mir bereitwillig ihre Lebensgeschichte erzählt haben, wäre diese Studie nicht entstanden. Ihnen gilt für ihre Mitwirkung, aber auch für ihre tagtägliche Arbeit in den Pflegeeinrichtungen, mein besonderer Dank.

Zuletzt möchte ich meiner Familie für ihre Bestärkungen und Ermutigungen danken. Schließlich danke ich außerordentlich Roman Sachse und meinen beiden Töchtern Lotta und Klara, die mich während der letzten Jahre oft entbehren mussten und mich dennoch immer unterstützt und bestärkt haben. Ohne ihre Liebe, Geduld und ihren Rückhalt wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Anisa: Auf Pflege wär ich echt so erst gar nicht gekommen (Interview Anisa, Z. 122)

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	10
Kurzfassung	11
Abstract	12
1 Einleitung	13
1.1 Erkenntnisleitende Fragestellung	17
1.2 Erziehungswissenschaftliche Verortung und berufspädagogische Relevanz	18
1.3 Persönliches Forschungsinteresse	20
1.4 Forschungsprozess und Aufbau der Arbeit	21
2 Forschungskontext	23
2.1 Das Berufsfeld (Alten)pflege	24
2.2 Das Bezugsprojekt „Valinda“	28
3 Theoretisch-konzeptionelle Bezüge	35
3.1 Formale Unterqualifikation im Spannungsfeld von Arbeit und Beruf	35
3.2 Terminologische Auseinandersetzung: Berufliche Übergänge	43
3.3 Habitus und Milieu als theoretische Bezugspunkte	49
3.3.1 Annäherung an die Habitus-theorie	51
3.3.2 Habitus, Milieuzugehörigkeit und Beruf	53
3.3.3 Milieuzugehörigkeit und Weiterbildung	55
4 Stand der Forschung	59
4.1 Befunde zu Bildungs- und Berufsverläufen	60
4.2 Befunde zur milieuspezifischen Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter	67
4.3 Befunde zu formal unterqualifiziert Beschäftigten	70
5 Zwischenbilanz und Gegenstandskonzeption	75
6 Empirische Untersuchung	81
6.1 Methodologische und methodische Entscheidungen: Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode	83
6.2 Methodik der Untersuchung	88
6.2.1 Datenerhebung mittels narrativ fundierter Interviews	88
6.2.2 Suchstrategie und Sampling	92

6.2.3	Forschungsethische Verpflichtungen	93
6.2.4	Datenauswertung und -interpretation	93
7	Empirische Rekonstruktionen und Analysen	101
7.1	Struktur des Samples	101
7.2	Sinngenesen: Handlungsleitende Orientierungen formal unterqualifizierter Pflegepersonen	103
7.2.1	Explorierend-beziehungsorientierter Typus: Gestaltung beruflicher Übergänge im Kontext sozialer Beziehungen und sinnstiftender Tätigkeit	105
7.2.2	Perzipierend-formalistischer Typus: Gestaltung beruflicher Übergänge zwischen Selbstverständlichkeit und formaler Anerkennung	122
7.2.3	Utilitär-pragmatischer Typus: Gestaltung beruflicher Übergänge im Kontext von Pragmatik und persönlichem Nutzen	136
7.2.4	Systematisierung der sinngenetischen Typenbildung	148
7.3	Tendenzen einer soziogenetischen Interpretation und Korrespondenzanalyse	150
7.3.1	Konjunktiver Erfahrungsraum: Familie und familiäre Unterstützungsmodi	152
7.3.2	Konjunktiver Erfahrungsraum: Schulische und Berufliche Bildung	158
7.3.3	Konjunktiver Erfahrungsraum: Berufserfahrung in differenten Organisationen	163
7.3.4	Systematisierung der soziogenetischen Interpretationen und Analysen	165
8	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	169
8.1	Übergang in das Berufsfeld Pflege: Möglichkeiten, Gelegenheiten oder Serendipität	172
8.1.1	„Mach das erst einmal, mach es“: Berufliche Möglichkeiten ausprobieren (aus dem Interview mit Ines, 247)	174
8.1.2	„Und ich wollte einfach was anderes machen“: Berufliche Gelegenheiten wahrnehmen (aus dem Interview mit Barbara, 65 f.)	175
8.1.3	„Dann bin ich auf die Pflege gekommen einfach von heute auf morgen“: Berufliche Serendipitäten nutzen (aus dem Interview mit Olga, 28 f.)	176
8.2	Zeitpunkte der Einmündung in unterqualifizierte Beschäftigung	178
8.3	Berufspädagogische Implikationen	179
9	Methodendiskussion und (Selbst)reflexion	183
9.1	Reflexionen zur Paradigmengebundenheit	184
9.2	Reflexionen zur Standortgebundenheit	185

9.3	Reflexionen zur Dimensionengebundenheit und zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse	186
10	Schlussbemerkungen	189
	Literaturverzeichnis	193
	Abbildungsverzeichnis	215
	Tabellenverzeichnis	215

Abkürzungsverzeichnis

BbiG	Berufsbildungsgesetz
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
ESJS	European Skills and Job Survey
HwO	Handwerksordnung
ISCED	International Standard Classification
KldB	Klassifikation der Berufe
KrPflG	Krankenpflegegesetz
NEPS	Nationales Bildungspanel
PflBG	Pflegeberufegesetz
SOEP	Sozio-oekonomisches Panel

Kurzfassung

Die vorliegende Dissertationsstudie beschäftigt sich mit der **Frage**: Wie gestalten unterqualifizierte Pflegepersonen berufliche Übergänge? Hierbei steht die Gruppe der formal unterqualifizierten Pflegepersonen, also all diejenigen, die bereits auf dem Niveau einer examinierten Pflegefachperson arbeiten, jedoch nicht über eine vollqualifizierende Ausbildung, sondern über passungenaue Zertifikate verfügen, im Fokus.

Ziel der Studie ist es, sich mit den Erfahrungen und beruflichen Übergängen formal unterqualifizierter Personen auseinanderzusetzen, da bisher nur wenige qualitativ-rekonstruktive Studien hierzu existieren. Diese Dissertationsstudie schließt dieses Desiderat exemplarisch für die Gestaltung beruflicher Übergänge formal unterqualifizierter Pflegepersonen, indem sie die handlungsleitenden Orientierungen unterqualifizierter Pflegepersonen rekonstruiert sowie deren soziogenetische Bedingtheit in den Blick nimmt.

Der **konzeptionell-theoretische Zugang** bildet eine habitustheoretische Perspektive auf berufliche Übergänge (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996). Die **empirische Basis** bilden 15 narrative Interviews, welche mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden (vgl. Bohnsack 2017). **Die Ergebnisse der sinngenetischen Typenbildung** zeigen, dass berufliche Übergänge durch Möglichkeiten, Gelegenheiten und Serendipität, zumeist repräsentiert durch das soziale Umfeld, gestaltet werden. Dabei werden diese jedoch unterschiedlich verarbeitet, was nicht nur beim Übergang in das Berufsfeld Pflege, sondern auch für andere berufliche Übergänge, wie den Übergang in Ausbildung oder Arbeitsmarkt, rekonstruiert werden konnte. Anhand der induktiv gewonnenen Vergleichsdimensionen lassen sich die einzelnen Fälle zu Typen zusammenfassen und voneinander abgrenzen, wobei drei Typen identifiziert wurden: Der **explorierend-beziehungsorientierte Typus**, der **perzipierend-formalistische Typus** sowie der **utilitär-pragmatische Typus**. Die Fälle münden zu drei verschiedenen Zeitpunkten in das Berufsfeld Pflege ein: An der ersten Schwelle, dem Übergang zwischen schulischer und vollqualifizierender Ausbildung, an der zweiten Schwelle zwischen Ausbildung und beruflicher Tätigkeit auf dem Arbeitsmarkt und an der dritten Schwelle, die Wiedereinmündung in den Arbeitsmarkt nach einer Unterbrechung der Erwerbstätigkeit, z. B. durch Elternzeit oder durch Kündigung, wobei sich typenspezifische Unterschiede erkennen lassen. Die Dissertationsstudie schließt mit berufspädagogischen Implikationen sowie einem Ausblick ab.

Abstract

This dissertation examines the question: **How do underqualified carers organise career transitions?** The focus is on the group of formally underqualified carers – those who already work at the level of registered nurses but do not hold a fully qualifying qualification, instead possessing relevant certificates.

The aim of the study is to explore the experiences and career transitions of formally underqualified individuals, as only a few qualitative-reconstructive studies on this topic exist to date. This dissertation addresses this research gap by analysing the professional transitions of underqualified carers through a reconstruction of their action-guiding orientations and a focus on their sociogenetic conditioning.

The conceptual and theoretical framework is based on a habitus-theoretical perspective on career transitions (cf. Bourdieu/Wacquant 1996). The empirical foundation consists of 15 narrative interviews, analysed using the documentary method (cf. Bohnsack 2017). The results of the sense-genetic typology reveal that career transitions are shaped by possibilities, opportunities, and serendipity – often mediated by the social environment. However, these factors are processed differently by individuals. This variation could be reconstructed not only for the transition into the nursing profession but also for other transitions, such as entry into vocational training or the labour market. Based on the inductively derived comparative dimensions, the individual cases were categorised into types and distinguished from one another. Three types were identified: the **exploratory-relationship-oriented type**, the **perceptive-formalistic type**, and the **utilitarian type**.

The cases enter the nursing profession at three distinct transition points: the first threshold – between school and fully qualifying training; the second threshold – between training and entry into the labour market; and the third threshold – re-entry into the labour market following a career interruption (e.g. due to parental leave or dismissal). Type-specific differences can be observed at each of these thresholds. The dissertation concludes with implications for vocational education and offers an outlook for future research.

1 Einleitung

„Und was machst du eigentlich so beruflich?“ Diese Frage hört man häufig. Vor dem Hintergrund, dass 2023 in Deutschland 45,6 Millionen Menschen erwerbstätig¹ waren (vgl. Statistisches Bundesamt 2023b, o. S.), wirkt diese Frage nicht ungewöhnlich. Insbesondere im tertiären Sektor sind eine Vielzahl an Personen beschäftigt: Mit rund 13 Millionen Erwerbstätigen stellt der Bereich Öffentliche Dienstleistung, Erziehung und Gesundheit den zahlenmäßig größten Sektor dar (vgl. Crößmann/Günther 2018, 154 ff.; Wingerter 2021, 153; vgl. Statistisches Bundesamt 2023c). Davon sind wiederum fast sechs Millionen Personen im Gesundheitswesen beschäftigt, womit sie eine tragende Säule unserer Gesellschaft bilden (vgl. Hurrelmann 2015, 13; vgl. Statistisches Bundesamt 2022a).

Die im Gesundheitswesen Beschäftigten sind „[...] eine gewichtige wirtschaftliche und arbeitsmarktpolitische Größe [...]“ (Reiber/Weyland/Burda-Zoyke 2017, 9). Frauen arbeiten mit einem Anteil von 75 Prozent häufiger als Männer in Berufen des Gesundheitswesens (vgl. Crößmann/Günther 2018, 154; Statistisches Bundesamt 2022a). Auf die eingangs gestellte Frage nach der Berufsausübung würden 1,69 Millionen Beschäftigte (über alle Geschlechter hinweg) antworten, dass sie in der Alten- und Krankenpflege tätig sind (Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2023, 7).

Trotz der Vielzahl der Beschäftigten reicht das Personal derzeit und zukünftig nicht aus, um die Gesundheitsversorgung sicherzustellen. Zum einen nimmt die Anzahl an Pflegebedürftigen infolge demografischer Prozesse sowie gesellschaftlicher Veränderungen zu (vgl. Statistisches Bundesamt 2023d, 2020). Zum anderen fehlen Fachpersonen in der Pflege. Insbesondere in der Altenpflege herrscht ein großer Mangel an examiniertem Personal: Für 2030 wird eine Personallücke von 517.000 Vollzeitstellen in der Altenpflege vorhergesagt (vgl. Sulzer/Hackmann 2018, 8). Aber auch gegenwärtig ist die Personalausstattung in Pflegeeinrichtungen zu gering: Bereits jetzt bedeutet der Personalmangel für viele Beschäftigte in der Pflege eine zunehmende Arbeitsbelastung. Die entstehende Arbeitsverdichtung trägt dazu bei, dass das Pflegepersonal sich zunehmend belastet fühlt und die Hälfte der Pflegenden auf ihre Pausen verzichtet, um ihre Aufgaben zu erledigen (vgl. Schmucker 2020, 53). Aktuell erwägt jede dritte Person einen Berufsausstieg aus der Pflege (vgl. Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe 2021, 19), 2005 war es noch nur jede fünfte (vgl. Hasselhorn u. a. 2005, 135 ff.).

Aufgrund des Personal- und Fachkräftemangels sowie des demografischen Wandels stehen die Pflege und die damit verbundenen Berufe im Fokus der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit. Grundsätzlich können hierbei zwei Strategien identifiziert werden, mit denen den derzeitigen Herausforderungen begegnet wird:

1 Für eine Übersicht über die Begriffe Erwerbspersonen, Nichterwerbspersonen und Erwerbstätige (vgl. Crößmann/Günther 2018).

1. Die **Gewinnung neuer Personen** für eine Tätigkeit in der Pflege, beispielsweise durch die Neuordnung der Pflegeberufe durch das Pflegeberufegesetz (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019, 157), die Akademisierung der Pflegeberufe (vgl. Bals/Weyland 2010; Schiller/Müllerschön/Weber 2017, 5) sowie das Anwerben und die Qualifizierung ausländischer Fachkräfte (vgl. Gössling/Schulte-Hemming 2018, 8) oder die Möglichkeit der Teilzeitausbildung zur Rekrutierung weiterer Personengruppen (z. B. Personen mit Erziehungsverantwortung) (vgl. Grunau/Sachse/Bartsch 2023).
2. Die **Bindung des bestehenden Personals** durch attraktive Gestaltung und Verbesserung der Arbeitsbedingungen, durch Gesundheitsmanagement, angemessene Bezahlung oder auch die Beteiligung an betrieblichen Veränderungsprozessen sowie Fort- und Weiterbildungen (vgl. Seyda/Köppen/Heckmann 2022, 7) bzw. Kompetenzvalidierungsverfahren (vgl. Schulte-Hemming/Grunau/Sachse 2023).

Das Hauptaugenmerk politischer Bemühungen (z. B. Ausbildungsoffensive Pflege) liegt insbesondere auf der Steigerung der Ausbildungszahlen für die Pflegeberufe. Während die Ausbildungszahlen in den Pflegeberufen 2021 gestiegen sind, sind diese im darauffolgenden Jahr rückläufig. 2022 wurden rund 7 Prozent weniger neu abgeschlossene Ausbildungsverträge im Beruf zur Pflegefachperson verzeichnet (vgl. Statistisches Bundesamt 2023 f). Gründe für den aktuellen Rückgang sind unklar; dennoch zeigen bisherige Studien auf, dass der Pflegeberuf wenig beliebt bei jungen Menschen sei (vgl. z. B. Matthes 2019; Ebbinghaus 2022). Mangelnde soziale Passung, unzureichende Verdienstmöglichkeiten sowie formal reglementierte Zugangsbedingungen führen trotz bestehenden inhaltlichen Interesses eher zu einem Ausschluss des Pflegeberufs bei Berufswahlprozessen Jugendlicher (vgl. Matthes 2019, 160 ff.).

Auch die Verbesserung der Arbeitsbedingungen wird von vielen Akteuren und Akteurinnen in der Pflege angestrebt (z. B. Konzertierte Aktion Pflege). Fokussiert werden hierbei die Vereinbarkeit von Familie, Pflege und Beruf, attraktive Entlohnung, partizipative Führungsmodelle, Stärkung der Pflegeprofession, die aktive Förderung von Berufseinstieg und Berufsverbleib sowie eine gute Personalausstattung (vgl. Bundesministerium für Gesundheit 2023, 5).

Betrachtet man die derzeitige Personalausstattung bzw. Beschäftigtenstruktur in der Altenpflege, wird erkennbar, dass jede zweite beschäftigte Person keine dreijährige einschlägige Ausbildung absolviert hat (vgl. Bogai u. a. 2015, 7; Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2023, 8). Daher ist neben der Gewinnung neuer Personengruppen für die Pflege auch die Erschließung von Qualifikationsreserven zentral, um Fachkraftlücken zu minimieren. Ein wesentlicher Aspekt umfasst die persönliche und fachliche Fort- und Weiterbildung, welche u. a. durch die Gesetze und Weiterbildungsverordnungen der jeweiligen Bundesländer geregelt ist. Die Voraussetzung für die Teilnahme an formal organisierten Fort- und Weiterbildungen ist oftmals eine dreijährige Ausbildung (vgl. u. a.: Gesetz zur Umsetzung der Pflegeversicherung in Baden-Württemberg 01.01.2020, § 25). Hierbei ist aufgrund gesetzlicher Rahmenbedingungen eine quantitativ bedeutsame Gruppe von beruflichen Aufstiegen durch formale Weiter-

qualifizierung ausgeschlossen: Personen ohne vollqualifizierende einschlägige Ausbildung können i. d. R. nicht an Weiterbildungen teilnehmen.

Eine vollqualifizierende i. d. R. dreijährige Ausbildung zu absolvieren, erscheint für diese Gruppe aufgrund des fortgeschrittenen Alters, der überwiegend in Vollzeit stattfindenden Ausbildungen, des Ausbildungsgehalts sowie der bestehenden sozialen und regionalen Einbindung in ihre derzeitige Einrichtung als nicht lukrativ. Während knapp 40 Prozent der Beschäftigten auf Helferniveau über 50 Jahre alt sind, sind Vollzeitauszubildende durchschnittlich 21 Jahre alt (vgl. Statistisches Bundesamt 2023e, o. S.). Hinzu kommt, dass 99 Prozent der pflegerischen Ausbildungen in Vollzeit stattfinden, Pflegehelferinnen und Pflegehelfer jedoch überwiegend in Teilzeit (70 Prozent) beschäftigt sind (vgl. Köhne-Finster/Seyda/Tiedemann 2023, 4 ff.). Zwar werden Ausbildungen auch in Teilzeit angeboten, jedoch haben sich diese bisher nicht flächendeckend etabliert (vgl. Grunau/Sachse/Bartsch 2023, 46 ff.). Auch die finanzielle Entlohnung während einer dreijährigen Vollzeitausbildung befindet sich auf einem geringeren Niveau als die finanzielle Entlohnung, die Pflegehelfende erhalten. Gleichwohl befindet sich das Ausbildungsgehalt insgesamt mit durchschnittlich 1.139 Euro im Gegensatz zu anderen Ausbildungsberufen auf einem hohen Niveau, ist jedoch geringer als das Gehalt eines Pflegehelfers bzw. einer Pflegehelferin, welches sich auf ca. 1.994 Euro beläuft (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2019, 7; Statistisches Bundesamt 2023a, o. S.). Nach Abschluss der Ausbildung ist zudem unklar, ob sie zurück an ihren bisherigen Arbeitsplatz kehren können, da es zurzeit keine formalen Übernahme-garantien von Arbeitgebenden für Auszubildende gibt. Diese Gruppe verbleibt somit auf Helferniveau ohne die Möglichkeit der fachlichen Weiterqualifikation.

Dennoch besteht die berufliche Praxis, bedingt durch den zuvor skizzierten Fachkräfteengpass und den Personalmangel, oftmals darin, dass diejenigen in der Altenpflege, ohne dreijährige Fachkraftausbildung, zur Sicherung der Versorgung im Arbeitsalltag häufig Fachkraftaufgaben übernehmen. Diese Personen befinden sich somit in einem Handlungsdilemma, da sie pflegerische Handlungen durchführen, für die sie nicht ausreichend qualifiziert sind und die sie demzufolge rechtlich nicht ausführen dürfen (vgl. Sahler 2021, 40 f.).² Diese Personengruppe gilt somit als unterqualifiziert, da sie Aufgaben ausführen, für die sie formal nicht passend qualifiziert sind.

Unterqualifizierte Personen finden sich nicht nur im Berufsfeld Pflege. Bauer u. a. gehen davon aus, dass ca. 6,3 Millionen Beschäftigte, unabhängig des Berufsfelds, unterqualifiziert beschäftigt sind (vgl. Bauer/Rulff/Tamminga 2018, 15)³. Die Konsequenzen für die Beschäftigungssituation unterqualifizierter Personen sind vielfältig: Neben dem bereits beschriebenen berufspraktischen Handlungsdilemma ist für diese Personengruppe der Wechsel zu einem anderen Arbeitgeber bzw. einer anderen Arbeitgeberin erschwert, da sich die informell erworbenen Kompetenzen zumeist schlecht nachweisen lassen, zudem erhalten sie meist einen geringeren Lohn als ad-

2 Welche pflegerischen Handlungen von unterqualifizierten Pflegepersonen durchgeführt werden dürfen, ist dabei je nach pflegerischem Kontext unterschiedlich (vgl. Sahler 2021).

3 Einen internationalen Überblick bietet das European Skills and Jobs Survey (ESJS). Die erste Erhebung fand 2014 statt, die zweite Erhebung 2021. Mehr Informationen unter: <https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/european-skills-and-jobs-survey-esjs> (Zugriff am 25.10.2023).

äquat qualifizierte Beschäftigte. Neben der Verwertungsperspektive von Abschlüssen ist dabei auf individueller Ebene die Bedeutsamkeit von Beruf respektive beruflicher Bildung zentral. Formale Bildungsabschlüsse gelten als Bedingung für die erfolgreiche Einmündung in den Arbeitsmarkt, damit verbunden ist nicht nur eine finanzielle Sicherheit. Mit Berufstätigkeit wird auch eine persönliche Entfaltung sowie der soziale Status innerhalb einer Gesellschaft verbunden. Die berufliche Tätigkeit gliedert einen Großteil der sozialen Kontakte und bestimmt den Tagesablauf und Tagesrhythmus (vgl. Kurtz 2002, 6; Rosendahl/Wahle 2016).

Aufgrund der skizzierten Bedeutsamkeit des Berufs und der damit verbundenen Beschäftigungssituation kommt insbesondere der Frage nach der Berufswahl im Lebenslauf eine zentrale Bedeutung zu. Jugendliche haben hierbei mehr oder weniger konkrete Vorstellungen (vgl. z. B. Gebhardt/Beck 2020) bzw. unterliegen Restriktionen, die die Auswahl der Berufsmöglichkeiten einschränken können (vgl. z. B. Wehking 2020). Hierbei existieren zahlreiche Projekte und Ansätze, die versuchen, die berufliche Orientierung von Jugendlichen zu unterstützen. Erkennbar wird, dass Berufswahlentscheidungen von einer Vielzahl unterschiedlicher Aspekte abhängig sind und Bildungs- und Berufswege oftmals nicht linear verlaufen, sondern Brüche, Abzweigungen und Unterbrechungen aufweisen (vgl. z. B. Bron/Thunborg 2017). Berufliche Mobilität ist ein bedeutsamer Bestandteil der Arbeitsmarktdynamik: Freiwillige Wechsel können oftmals zu einer Verbesserung der Arbeitssituation sowie der Zufriedenheit der Beschäftigten führen. Unfreiwillige Wechsel, beispielsweise durch Kündigungen oder strukturellen Wandel, können jedoch zu Unzufriedenheit oder prekären Arbeitsbedingungen beitragen. Zentral ist hierbei, inwiefern beruflich erworbene Kompetenzen auf die neue berufliche Situation passen (vgl. Roth 2019, 26 ff.). Berufswechsel sind kein Einzelphänomen, sondern finden häufig statt: Vier von zehn Erwerbstätigen mit dualen Berufsabschluss wechselten 2018 ihren Ausbildungsberuf vollständig, wobei mit einem Berufsfeldwechsel die Möglichkeit steigt, für den ausgeübten Beruf als fehlqualifiziert zu gelten (vgl. Hall/Santiago Vela 2019b, 31 ff.). Hierbei kann sowohl eine Überqualifikation als auch eine bereits angesprochene Unterqualifikation vorliegen. Überqualifikation wird oftmals mit der Vorstellung des ‚taxifahrenden Akademikers‘ verbunden und so mit einem Ressourcenverlust assoziiert. Zahlreiche Studien beschäftigen sich mit diesem Phänomen (für eine internationale Übersicht vgl. McGuinness/Pouliakas/Redmond 2018). Unterqualifizierte Beschäftigte stellen hingegen ein wenig untersuchtes Phänomen dar, sind jedoch aufgrund der strukturellen Gegebenheiten sowie der beruflichen Praxis ein häufig anzutreffendes Phänomen im Setting der Altenpflege. Bedeutsam ist hierbei, dass Personen mit geringer Formalbildung oftmals aus Familien mit einem geringen sozioökonomischen Status stammen und schlechtere Bildungs- und Berufschancen haben (vgl. Allmendinger 2017, 18). „Der lange Arm der frühen Kindheit“ (Allmendinger 2017, 18) zeigt sich auch im späteren Berufsleben: Personen mit höheren Bildungsabschlüssen nehmen eher an Weiterbildungsangeboten teil und können somit ihre Berufschancen weiter verbessern (vgl. Bremer 2014, 190 ff.).

Bisherige Studien konzentrieren sich insbesondere auf die quantitative Messung des Phänomens der Unterqualifikation im Sinne eines *Unterqualifiziert-Seins*⁴ (→ 4). Gleichwohl existiert eine Vielzahl an Studien, die sich mit der Personengruppe, die ein geringes formales Bildungsniveau aufweist, auseinandersetzen, jedoch wenige, die dezidiert das Erleben der Personen als unterqualifiziert Beschäftigte behandeln. Der in den bisher identifizierten Studien vorherrschende quantitative bzw. hypothesengeleitete Forschungsansatz eignet sich besonders für die Darlegung der quantitativen Bedeutsamkeit dieser Gruppe, hat jedoch weniger Aussagekraft hinsichtlich des Erlebens der biografischen Verläufe, die zur Einmündung als unterqualifizierte Personen in den Arbeitsmarkt führen.

1.1 Erkenntnisleitende Fragestellung

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit bezieht sich nicht nur auf den Zustand des *Unterqualifiziert-Seins*, sondern es werden individuelle Gestaltungsprozesse und handlungsleitende Orientierungen beleuchtet, die den Blick auf das *Unterqualifiziert-Werden* richten. Betrachtet man die Gruppe der unterqualifiziert Beschäftigten, stellt sich somit die übergreifende Frage:

- Wie gestalten formal unterqualifizierte⁵ Pflegepersonen Übergänge in das Berufsfeld Pflege?

Um sich dieser Frage zu nähern, eignen sich qualitativ-rekonstruktive Forschungsansätze, da so die Auseinandersetzung eines Individuums mit seinen äußeren Lebensbedingungen sowie seiner subjektiven Sicht und seinen Erfahrungen deutlich wird. In dieser Arbeit wird ein habitustheoretischer Zugang sowie die Dokumentarische Methode verfolgt (→ 3.3; 6.1).

In der iterativen theoretischen und empirischen Auseinandersetzung konnten folgende erkenntnisleitenden Fragen dieser Arbeit konkretisiert werden (→ 5):

- Welche Bildungs- und Berufswege haben unterqualifizierte Personen? Wie stellen sie diese dar?
- Wie werden berufliche Übergänge hergestellt? Welche handlungsleitenden Orientierungen liegen diesen Übergängen zugrunde?
- Welche impliziten Wissensbestände lassen sich für die Teilnahme an einer Nachqualifizierungsmaßnahme zur Anerkennung als Pflegefachperson rekonstruieren? Wie erfolgt die Adressierungs- und Identifizierungspraxis als formal unterqualifizierte Pflegeperson?

⁴ In Anlehnung an Solgas Ausführungen zum „*Geringqualifiziert-Sein*“ (Solga 2005, 24, Hervorhebung im Original).

⁵ Die Begriffe formal unterqualifiziert sowie unterqualifiziert werden in dieser Arbeit synonym verwendet. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den zentralen Terminologien dieser Arbeit findet sich in Kapitel 3.1.

1.2 Erziehungswissenschaftliche Verortung und berufspädagogische Relevanz

Berufliche Übergänge unterqualifizierter Beschäftigter im Berufsfeld Pflege lassen sich aus differenten disziplinären Perspektiven betrachten und bearbeiten: Zum einen sind arbeitswissenschaftliche oder erwachsenenbildnerische Sichtweisen denkbar. Zum anderen lässt sich auch ein fachwissenschaftlicher Bezug beispielsweise zur Pflegewissenschaft herstellen. Aufgrund der strukturellen Verortung dieser Arbeit in der Erziehungswissenschaft, insbesondere in der Berufspädagogik, ergibt sich eine spezifische disziplinäre Verortung zur vorher skizzierten Thematik, welche im Folgenden erläutert wird.

Die Berufspädagogik gilt als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, welche sich mit Voraussetzungen, Zielen, Opportunitäten sowie Realitäten von Qualifizierungs- und Kompetenzerwerbsprozessen auseinandersetzt (vgl. Lipsmeier 2018, 25). Der Berufspädagogik wohnt ein erziehungswissenschaftlicher sowie ein erziehungspraktischer Zweig inne. Während der erziehungswissenschaftliche Zweig auf die Erforschung der Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse der Berufserziehung abzielt, beschäftigt sich die Erziehungspraxis mit dem Vollzug und der Lehre der Berufserziehung. Von besonderem berufspädagogischem Interesse könnten dabei diejenigen Personen sein, welche einen weniger linearen Berufs- und Bildungsweg aufweisen:

„Von besonderem erziehungspraktischen Interesse könnten jene Fälle sein, welche den Gedanken nahelegen, daß [sic] bei ihnen die Herstellung zwischen Mensch und Arbeit nicht gelungen sei. Diese Vermutung scheint uns für die Gruppe der Ungelernten in besonderem Maße begründet zu sein. Unter dem Aspekt einer organisierten Berufsausbildung und der ihr zugrunde liegenden Erziehungsidee fällten sie nämlich eine negative Berufsentscheidung, indem sie sich der berufserzieherischen Beeinflussung weitgehend entzogen bzw. deren Maßnahme als für ihre Person nicht bedeutsam erachteten.“ (Beck 1976, 20)

Personen, die somit ein nicht passgenaues Qualifikationsniveau für ihre ausgeübte Tätigkeit aufweisen, sind auch aus berufspädagogischer Perspektive interessant. Es stellt sich u. a. die Frage, welche Qualifikationen die Beschäftigten aufweisen. Baethge und Severing konstatieren, dass fehlqualifizierte Personen ein disparates Profil aufweisen: Zu dieser Gruppe werden Personen gezählt, die keine Berufsausbildung bzw. kein Fachhochschul- oder Hochschulstudium abgeschlossen haben, sowie Personen mit einem Berufsabschluss, der entweder nicht anerkannt oder nicht mehr verwertbar ist oder Personen mit Schwächen in der Grundbildung (vgl. Baethge/Severing 2015, 9; → 3.1).

Zudem wird erkennbar, dass das Niveau ihrer informell und non-formal erworbenen Kompetenzen sowie ihre soziale und wirtschaftliche Lage und ihre Bildungs- und Lernaffinität äußerst heterogen ist (vgl. Baethge/Severing 2015, 10). Besonders die Zahl derjenigen ohne formalen Berufsabschluss steigt seit 2015 stetig an. Im Jahr 2021

hatten bereits 2,64 Millionen Menschen zwischen 20 und 34 Jahren keine abgeschlossene Ausbildung (vgl. u. a. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2023). Auch der Anteil derjenigen, die den Vertrag ihrer Ausbildung auflösen, nimmt zu: Die Lösungsquote der dualen Ausbildungsverträge lag 2022 bei fast 30 Prozent (vgl. Uhly/Neises 2023, 9).

Beck bemerkt, dass sich insbesondere bei der Gruppe der Vertragslöserinnen und -löser bzw. Abbrecherinnen und Abbrechern⁶, das „pädagogische Problem des Berufs und der Berufsentscheidung in verschärfter Form [präsentiere], weil es für sie eine erziehungswissenschaftlich konzipierte oder akzeptierte Alternative zur formellen Ausbildung im Besonderen und zur beruflichen Existenz als werterfüllter Lebensdimension im Allgemeinen nicht gibt“ (Beck 1976, 21). Die freiwillige oder unfreiwillige Entscheidung, den ‚erlernten‘ Beruf bereits frühzeitig zu verlassen, könne als Indiz gesehen werden, dass es während der Ausbildungsphase nicht gelungen sei, Individuum und Beruf miteinander zu vereinen (vgl. Beck 1976, 21). Die Idee der Berufspädagogik als Erziehung „[...] *im, durch und für* den Beruf [...]“ (Sloane 2020, 668, Hervorhebung im Original) wird somit auch bei der Personengruppe unterqualifizierter Beschäftigter vor eine besondere Herausforderung gestellt, da diese Gruppe über keine einschlägige Berufsausbildung für die ausgeübte Tätigkeit verfügt (→ 3.1). Auch wird erkennbar, dass der technisch-produktive sowie der ökonomische Wandel zu einer Abkehr vom ‚Lebensberuf‘ führt, Erwerbsarbeit unterliegt einer hohen Flexibilität, sodass Berufswechsel im Lebenslauf wahrscheinlicher werden (vgl. Schelten 2010, 43).

Die formalen Qualifikationen, die zur Einmündung in den Arbeitsmarkt führen, sind folglich vielfältig: Einige Schülerinnen und Schüler verlassen die Schule gänzlich ohne Schulabschluss, andere münden nicht in eine berufliche oder akademische Ausbildung ein oder brechen diese ab bzw. lösen diese auf. Auch diejenigen, die eine berufliche oder akademische Ausbildung absolvieren, weisen z. T. in ihrem beruflichen Werdegang Risse, Einschnitte oder Umwege auf.

Wie bereits zu Beginn erwähnt, sind verschiedene disziplinäre Zugänge möglich, welche spezifische forschungsmethodische Vorgehen implizieren, um sich dem Gegenstand der unterqualifiziert Beschäftigten am Beispiel des Berufsfeldes Pflege zu nähern. Die Stärke eines berufspädagogischen Vorgehens liege hierbei in der interdisziplinären Verwendung geistes- und/oder empirisch ausgerichteter sozialwissenschaftlicher Methoden mit einer berufsfachdisziplinären Ausrichtung (vgl. Schelten 2010, 45). Treml konstatiert, dass es „[...] keine der Pädagogik zentralen Fragestellung [gibt], die für sie (und nur für sie) konstitutiv wäre; und es gibt auch keine Methode, die spezifisch pädagogisch wäre und nicht auch von anderen Disziplinen gebraucht würde“ (Treml 2014, 103, Hervorhebungen im Original).

Diese Arbeit folgt einem habitustheoretischen Ansatz. Dieser Ansatz verweist insbesondere auf die Dominanz des Herkunftsmilieus sowie der sozialen, historisch und

6 Uhly/Neises betonen, dass nicht jeder Ausbildungsabbruch auch als Austritt aus dem dualen System zu werten ist. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass eine Vertragslösung i. d. R. einen Abbruch eines spezifischen Ausbildungsverhältnisses bedeutet und nicht einen gänzlichen Austritt aus dem dualen System (vgl. Uhly/Neises 2023, 7).

kulturell geprägten Erfahrungen und kann somit einen wesentlichen Beitrag zur Erklärung von Entscheidungsprozessen leisten, während aus der Perspektive des Rational-Choice-Paradigmas offenbleibt, welche unterschiedlichen Wahrnehmungsmuster und Bedeutungszuschreibungen den beruflichen Übergängen sowie Bildungsentscheidungen zugrunde liegen.

Für (Weiter-)Qualifikationsangebote mit unterqualifizierten Personen als Adressaten und Adressatinnen sollten die Konsequenzen, die aus der Dissertationsstudie gezogen werden können, von allgemeinem Interesse sein, da ebensolche Angebote häufig als Antwort auf berufsbiografische und/oder bildungsbiografische Diskontinuitäten geplant werden, ohne dass hinreichend berücksichtigt wird, welche biografischen Erfahrungen die unterqualifizierten Personen für die (Weiter-)Bildungsangebote mitbringen. Ein anspruchsvolles professionelles pädagogisches Handeln kommt ohne die Vergewisserung der Anschlussfähigkeit an das Leben der Adressaten und Adressatinnen nicht aus (vgl. Rabe-Matičević/Findeis 2015, 5).

1.3 Persönliches Forschungsinteresse

Im Folgenden möchte ich mein persönliches Interesse skizzieren, welches mich zu einer umfassenden Auseinandersetzung mit der Thematik der Arbeit motiviert hat. Zudem ist die damit verbundene Explikation der Standortgebundenheit (vgl. z. B. Bohnsack 2017) als Teil eines transparenten Forschungsvorgehens zu verstehen (→ 9.2).

In meiner eigenen beruflichen Biografie habe ich das Berufsfeld Pflege sowohl aus einer institutionellen Perspektive als Lernende und Lehrende (Ausbildung, Studium, berufsbildende Schulen) als auch aus einer berufspraktischen Tätigkeit kennengelernt. Erst zu Beginn meiner Berufstätigkeit wurde mir eine Unterscheidung im Qualifikationsniveau bewusst, da ich nach meinem Examen zur Gesundheits- und Krankenpflegerin in meiner Arbeit in der ambulant häuslichen Pflege laut der damaligen Pflegedienstleistung ‚alles machen durfte‘, unabhängig davon, ob ich mich bereits in diesen Ausführungen kompetent hielt oder nicht. Ich maß dieser Unterscheidung zu jener Zeit noch wenig Bedeutung bei, im Studium wurden Qualifikationen unterhalb des vollqualifizierenden Fachkraftniveaus wenig thematisiert, auch als Lehrerin an berufsbildenden Schulen habe ich zwar die Auszubildenden unterschiedlicher Bildungsgänge erlebt, aber dennoch hatte ich aufgrund der institutionellen Anbindung wenig Kontakt zu Personen, die ohne passgenaue formale Qualifikation in der Pflege arbeiteten. Durch ein universitäres Forschungsprojekt („Valinda“) setzte ich mich vertieft mit dieser Beschäftigtengruppe auseinander (→ 2.2). In Gesprächen mit Praxis-einrichtungen sowie mit den Beschäftigten selbst wurde deutlich, welche wesentliche Ressource unterqualifizierte Personen bei der täglichen Versorgungsarbeit darstellen und welchen zentralen gesellschaftlichen Beitrag sie leisten, sodass ich mich dieser Personengruppe und ihren beruflichen Wegen, Übergängen und Entscheidungen widmen wollte. Diese Erkenntnis bildete den Ausgangspunkt, ein tiefgreifendes Ver-

ständnis beruflicher Wege, insbesondere derer, die mutmaßlich keine lineare Berufs- und Bildungsbiografie aufweisen, zu entwickeln.

1.4 Forschungsprozess und Aufbau der Arbeit

Im Gegensatz zu quantitativen Designs, welche zumeist linear-chronologisch aufgebaut sind, sind qualitativ-rekonstruktive Verfahren zirkulär angelegt und enthalten Schritte der Reformulierung sowie die Verzahnung der Fragestellung, Erhebung und Auswertung (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sah 2019, 106). Zirkelhafte Erkenntnisprozesse seien Voraussetzung für Erkenntnisgenerierung (vgl. Bohnsack 2005, 63 ff.).

Auch die vorliegende Arbeit orientiert sich an einem solchen Vorgehen, wenngleich sich die Gliederung an einem für empirische Arbeiten gängigen Vorgehen anlehnt, um eine bessere Nachvollziehbarkeit für die Leser und Leserinnen herzustellen (→ Abbildung 1).

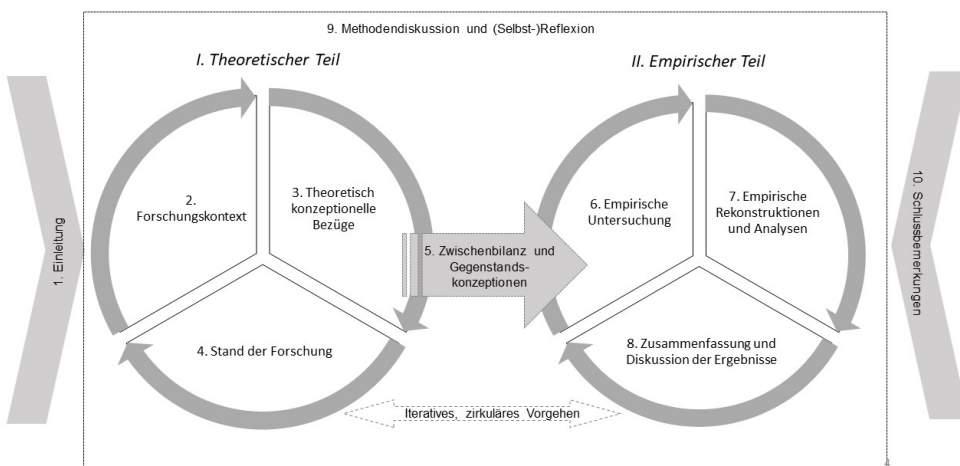


Abbildung 1: Forschungsprozess und Aufbau der Arbeit (Quelle: eigene Darstellung)

Die vorliegende Dissertation gliedert sich in einen theoriebasierten Teil sowie einen empirischen Teil. Im theoriebasierten Teil wird zuerst der Forschungskontext aufgearbeitet sowie die Pragmatik der Untersuchung durch die Anbindung an das Bezugsprojekt *Validierungsverfahren und Nachqualifizierung in Nordrhein-Westfalen (Valinda)* dargestellt (→ 2). Daraufhin folgt eine Auseinandersetzung mit zentralen Terminologien dieser Arbeit (→ 3). Besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem Konzept der Unterqualifikation, welches im Spannungsfeld von Arbeit und Beruf entfaltet und von Begrifflichkeiten wie formaler Geringqualifikation sowie ‚An- und Ungelernten‘ unterschieden wird (→ 3.1). Neben dieser begrifflich-konzeptionellen Auseinandersetzung wird auf die vielfältige Begriffslandschaft im Zusammenhang mit Berufswahl, Berufsorientierung und beruflichen Entscheidungen eingegangen. Die Begriffe werden vor

dem Hintergrund der forschungsmethodischen Ausrichtung der Arbeit diskutiert und es erfolgt die dezidierte Betrachtung beruflicher Übergänge (→ 3.2). Das theoretische Fundament dieser Arbeit bildet eine Habitus- bzw. milieutheoretische Perspektive auf berufliche Übergänge. Die Habitus-Theorie nach Bourdieu wird hierbei ausführlich dargelegt und insbesondere unter Bezugnahme auf Beruf und berufliche Übergänge diskutiert. Betrachtet werden hierbei berufliche Übergänge in Abhängigkeit milieuspezifischer Zugehörigkeit sowie vor dem Hintergrund beruflicher Gelegenheitsstrukturen (→ 3.3). Anhand der festgelegten theoretisch-konzeptionellen Bezüge erfolgt eine systematische Darstellung des aktuellen Forschungsstands (→ 4), welcher sowohl Befunde zu Bildungs- und Berufsverläufen (→ 4.1) als auch zu milieuspezifischer Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter enthält (→ 4.2). Des Weiteren werden Befunde zur Situation unterqualifizierter Beschäftigter dargelegt (→ 4.3). Das anschließende Kapitel fungiert als Bindeglied zwischen dem theoretischen und dem empirischen Teil der Arbeit, in dem wesentliche Kernaussagen zusammengefasst werden. Abgeleitet von den theoretischen Auseinandersetzungen wird die erkenntnisleitende Fragestellung dieser Arbeit präzisiert und ergänzt (→ 5). Im empirischen Teil werden zunächst methodologische und methodische Grundlagen der praxeologischen Wissenssoziologie sowie der dokumentarischen Methode erläutert. Darauffolgend werden die Suchstrategie sowie die Datenerhebung dargelegt. Anhand eines Beispiels werden die Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode transparent und nachvollziehbar dargelegt (→ 6). Das Kernstück der Arbeit bilden die empirischen Rekonstruktionen und Analysen, wobei hier eine sinngenetische Typenbildung sowie Tendenzen einer soziogenetischen Interpretation sowie eine Korrespondenzanalyse herausgearbeitet werden (→ 7). Im Anschluss daran erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse, welche die theoretisch-konzeptionellen Bezüge mit den empirischen Ergebnissen verzahnt und vor dem Hintergrund berufspädagogischer Relevanz diskutiert (→ 8). Es folgt eine methodische Diskussion sowie eine Reflexion des Forschungsprozesses unter Zuhilfenahme der Gütekriterien Paradigmen-, Standort- sowie Dimensionengebundenheit (→ 9) und schließt mit finalen Bemerkungen (→ 10).

2 Forschungskontext

In diesem Kapitel wird das Forschungsfeld abgegrenzt, in dem sich die vorliegende Studie bewegt. Fehlqualifizierte⁷ Personen befinden sich, wie bereits zuvor dargelegt, nicht nur im Berufsfeld Pflege, sondern auch in anderen Berufsfeldern und lassen sich auch in anderen Ländern wie beispielsweise Frankreich oder England identifizieren (vgl. Bauer/Rulff/Tamminga 2018; Cedefop 2015; Ghignoni/Verashchagina 2014, 683 ff.).

Im Jahr 2022 fehlten insgesamt 630.000 Fachkräfte in verschiedenen Berufsbereichen (vgl. Köhne-Finster/Seyda/Tiedemann 2023, 4). Hierbei wird konstatiert, dass Fehlqualifizierung insbesondere in den Berufsfeldern auftritt, in denen ein großer Fachkräftemangel herrscht. Die Begründung lautet, dass das Verhältnis von Arbeitsplätzen eines bestimmten Anforderungsniveaus sowie das Fachkraftangebot auseinanderfällt und dazu führt, dass auch fehlqualifizierte Personen einen Arbeitsplatz bekommen. Insbesondere in den Gesundheits- und Sozialberufen, wie beispielsweise in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Beratung oder Physiotherapie, herrscht ein hoher Fachkräftebedarf. Auch das Berufsfeld Pflege gehört aktuell zu den zehn Berufen mit den größten Fachkräftelücken (vgl. Hickmann/Koneberg 2022). Bemühungen, dem Fachkräftemangel zu begegnen, sind vielfältig (→ 1). Eine Möglichkeit stellt die Nachqualifizierung bisheriger Helfer und Helferinnen dar. Die Qualifizierung von unterqualifizierten Beschäftigten könnte über alle Berufsfelder hinweg die Fachkraftlücke voraussichtlich um ca. 83.000 Personen reduzieren (vgl. Köhne-Finster/Seyda/Tiedemann 2023, 4).

Eine Auseinandersetzung, mit der in der Einleitung diskutierten Fragestellung, wie Personengruppen in den Pflegeberufen ihren beruflichen Werdegang und berufliche Übergänge gestalten, kommt vor dem Hintergrund des gravierenden Personal- und Fachkräftebedarfs eine zentrale Bedeutung zu. Mit der Gewinnung neuer Fachpersonen ist nicht nur gesellschaftlicher Nutzen zur Schließung von Fachkraftlücken verbunden, auch die individuelle (Weiter)qualifikation ist damit verzahnt. Insbesondere für Personen, die über keinen linearen Bildungs- und Berufsweg verfügen sowie evtl. bisher keinen Ausbildungsabschluss erworben haben, ist der Erwerb von Qualifikationen im Erwachsenenalter eine Möglichkeit, versäumte Zertifikate nachzuholen und ihre Stellung im Arbeitsmarkt zu sichern oder zu verbessern. Diverse Studien zeigen dabei auf, dass das Qualifikationsniveau an die Bildungsherkunft geknüpft ist. Über die Hälfte der Personen, die keine Ausbildung absolvieren, stammen aus Elternhäusern, von denen mindestens ein Elternteil ebenfalls über keinen Ausbildungsabschluss verfügt (vgl. Flake u. a. 2014, 20). Auch die Möglichkeiten der Weiterbildungen können die Verknüpfung von wahrscheinlich zu erreichendem Qualifikationsniveau

7 Eine differenzierte Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Terminologien wie Fehl-, Gering-, Über- und Unterqualifizierung findet sich in Kapitel 3.1.

und Bildungsherkunft nicht lösen. Insbesondere bürgerlich-akademische Gruppen nehmen eher an Weiterbildungen teil als Personen mit niedrigem Formalqualifikationsniveau (vgl. Bremer 2014, 190 ff.; → 3.3.3). Somit stellt sich die Frage, ob und wie fehlqualifizierte Personen für Weiterqualifizierungen respektive Nachqualifizierungen gewonnen werden können. Zentrales Anliegen dieser Arbeit ist es daher, Personen mit geringem Qualifikationsniveau näher in den Blick zu nehmen.

Es existieren einige Modellversuche, insbesondere in der Altenpflege, die Kompetenzen von Personen mit langjähriger Berufserfahrung anzuerkennen und zu validieren, sodass diese beispielsweise eine verkürzte Ausbildung absolvieren können. Eine weitere Möglichkeit, Personen mit langjähriger Berufserfahrung nachzuqualifizieren, stellt das Projekt *Validierungsverfahren und Nachqualifizierung in Nordrhein-Westfalen* (Valinda) dar. Die verschiedenen Modellversuche werden im Folgenden erläutert, hierbei wird insbesondere auf das Modellprojekt Valinda eingegangen, da diese Dissertationsstudie forschungspragmatisch daran angebunden ist (→ 2.2)⁸. Zuvor wird jedoch das Augenmerk auf die gegenwärtige Situation in den Gesundheits- und Pflegeberufen sowie auf zentrale Herausforderungen im Berufsfeld Pflege gerichtet (→ 2.1).

2.1 Das Berufsfeld (Alten)pflge

Die Berufe im Gesundheitswesen folgen keiner einheitlichen Definition, sodass verschiedene Begrifflichkeiten, wie „[...] Pflegeberufe, Therapieberufe, personenbezogene Dienstleistungsberufe, Berufe im Berufsfeld Gesundheit und Gesundheitsberufe“ (Reiber/Weyland/Burda-Zoyke 2017, 10), aber auch ein auf spezifische Berufsgruppen abzielender Begriff der Gesundheitsfachberufe existiert (vgl. Bals 1993, 35 ff.). Die Pflegeberufe werden bei diesen Definitionen teilweise gesondert herausgehoben, was beispielsweise durch die Vielzahl der Beschäftigten oder auch durch den gravierenden Personalmangel begründet wird (→ 1).

Die vorliegende Studie bezieht sich auf die Pflegeberufe mit einem besonderen Augenmerk auf das Setting der Altenpflege (→ 2.2), welches im Folgenden näher dargestellt wird. Der Rekurs auf historisch gewachsene Ausbildungs- und Berufsstrukturen bietet dabei hilfreiche Ansatzpunkte für „[...] Gegenwartsdiagnosen und Zukunftsszenarien personenbezogener Dienstleistungsberufe [...]“ (Friese 2018, 18).

Die Versorgung älterer Menschen galt lange Zeit als „[...] spezifische Form der Armenpflege“ (Voges 2002, 105), ältere Menschen sollten in allererster Linie zu Hause im familiären Kreis versorgt werden (vgl. Voges 2002, 105 ff.). Oftmals wurde die Altenpflege aufgrund der scheinbaren Nähe zu privaten Pflgetätigkeiten als unvollständige „halbberufliche“ (Oschmiansky 2010, 37) Tätigkeit geringgeschätzt (vgl. Schroeder 2017, 50 ff.). Die Beschäftigten bestanden zunächst aus Ehrenamtlichen sowie Ordensschwestern. Dabei wurde lange Zeit auf ein humanistisch-idealistisches Verständnis der beruflichen Pflege als ‚Berufung‘ verwiesen (vgl. Voges 2002, 23). In den 1950er-

8 Limitationen, die sich aus der Anbindung ergeben, werden in Kapitel 9 diskutiert.

Jahren wurden die Zunahme der Pflegebedürftigen sowie die Abnahme familiärer Fürsorgeressourcen öffentlich wahrgenommen. Das bestehende Personal reichte jedoch nicht aus, die Pflegebedürftigen angemessen zu versorgen. Insgesamt führte der gravierende Personalmangel dazu, dass Krankenhäuser geschlossen und Zupfleger abgewiesen werden mussten (vgl. Eylmann 2015, 218).

Infolgedessen wurden spezifische Bildungsangebote angeboten, um weitere Personen für die pflegerischen Tätigkeiten zu gewinnen. Diese Angebote unterlagen zunächst wenig restriktiven Zugangsmöglichkeiten sowie einheitlichen Standards (vgl. Voges 2002, 105 ff.). Erst 1969 wurde die erste Ausbildungsordnung in der Altenpflege vom Land Nordrhein-Westfalen verabschiedet, sodass eine einheitliche Ausbildung in diesem Bundesland absolviert werden konnte (vgl. Sperling 1995, 32). Damit verbunden waren bundeslandeseinheitliche Standards, wie beispielsweise ein einheitlicher Stundenumfang der Ausbildung. Der Beruf der Altenpflege wurde – im Gegensatz zum krankenpflegerischen Beruf – als sozialpflegerischer Beruf konzipiert, sodass dieser nicht als „Heilberuf unter die Gesetzgebungskompetenz des Bundes [...]“ (Voges 2002, 108) fällt. Als Hintergrund dieser Bestrebungen galt die Abgrenzungsmöglichkeit zu den Berufen der Krankenpflege, sodass eine Abwanderung des Personals in die Krankenpflege zu verhindern versucht wurde. Die Krankenpflege galt aufgrund der medizinischen Nähe als attraktiver und erfuhr einen höheren Personalzulauf. Demzufolge hatten die altenpflegerisch ausgebildeten Personen wenig horizontale oder vertikale Bildungsdurchlässigkeitsmöglichkeiten (vgl. Voges 2002, 106). Berufspolitisch wurde die Trennung der Altenpflege von der Krankenpflege (und auch der Kinderkrankenpflege) kritisch gesehen und die Sinnhaftigkeit der Aufteilung infrage gestellt (vgl. Stöcker 2002, 23 f.). In den 1980er-Jahren wurden erste Unternehmungen sichtbar, die bis dato nach Landesrecht sehr unterschiedlich geregelten altenpflegerischen Ausbildungen in eine bundeseinheitliche Ausbildungsordnung zu überführen, was erst 2000 bzw. 2003 gelang (vgl. Schroeder 2017, 50 ff.; Voges 2002, 107; Stöcker 2002).

Das Gesetz über die Ausübung eines krankenpflegerischen Berufs mit bundeseinheitlichen Regelungen trat hingegen bereits 1957 in Kraft (vgl. Bundesgesetzblatt 1957). Die erste staatliche Ordnung wurde schon 1906/1907 mit den „Vorschriften über die staatliche Prüfung von Krankenpflegepersonen“ (Dietrich 1907) geschaffen. Die Vorschriften wurden jedoch nicht flächendeckend umgesetzt (vgl. Stöcker 2002, 21). Die ersten reichseinheitlichen Regelungen entstanden ab 1938/1939, wurden jedoch zumeist nicht realisiert. Das bereits erwähnte Krankenpflegegesetz von 1957 regelte bundeseinheitlich die Ausbildung in den krankenpflegerischen Berufen mit einheitlichem zeitlichem Umfang: Die Ausbildung dauerte zwei Jahre, woran sich ein einjähriges Praktikum anschloss. Ab 1965 wurde die krankenpflegerische Ausbildung dreijährig, die Theoriestunden wurden auf 1.200 Stunden angehoben, zeitgleich wurde eine einjährige Ausbildung zur Krankenpflegehelferin bzw. Krankenpflegehelfer eingeführt, um dem eben bereits skizzierten Personalmangel zu begegnen (vgl. Stöcker 2002, 21 ff.).

Die pflegerische Ausbildung gesetzlich an das Berufsbildungsgesetz (BBiG) anzugliedern, gelang jedoch nicht. Die Einführung des Berufsbildungsgesetzes 1969 be-

rücksichtigte die Krankenpflege bei der Ausgestaltung der beruflichen Bildung nicht, da diese nicht zu den gewerblichen Dienstleistungsberufen zählte. Ein Krankenhaus sei „[...] weder mit einem Handwerks- oder Industrie- noch mit einem Wirtschaftsbetrieb vergleichbar“ (Hogrefe 1994, 47). 1985 wurde das Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege (Krankenpflegegesetz – KrPflG) novelliert und gab erstmalig Ziele für den Beruf vor. Zudem wurde der Erwerb pflegerischer Handlungskompetenz gefordert (vgl. Stöcker 2002, 23). Seitdem konnte eine sog. Unterrichtsschwester bzw. Unterrichtspfleger die alleinige Leitung einer Krankenpflegeschule übernehmen (vgl. Hähner-Rombach 2018, 146 ff.). Die darauffolgenden Änderungen (2004) gingen auch mit einer veränderten Bezeichnung einher: Die Ausbildungen wurden zur Gesundheits- und Krankenpflegerin bzw. Kinderkrankenpflegerin umbenannt, wobei der gesundheitsbezogene Aspekt der Pflege auch in der Berufsbezeichnung deutlich werden sollte (vgl. ebd.).

Seit 2017 [2020] regelt das Pflegeberufegesetz (PflBG) die Ausbildung zum/zur Pflegefachmann/Pflegefachfrau. Hierbei wurden die bisherigen pflegerischen Ausbildungsberufe neu geregelt und die vorherigen Ausbildungen zum/zur Altenpfleger/Altenpflegerin, zum/zur Gesundheits- und Krankenpfleger/Gesundheits- und Krankenpflegerin sowie zum/zur Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger/Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger abgelöst. Neben der vollqualifizierenden Ausbildung existieren jedoch weiterhin eine Vielzahl an ein- oder zweijährigen Pflegeassistenten- bzw. Pflegehilfesausbildungen, die länderspezifisch geregelt sind (vgl. Dielmann 2021; Bundesinstitut für Berufsbildung 2021).

Aufgrund der unterschiedlichen Rechtsgrundlagen sowie der dargelegten Historie der Pflegeberufe divergieren auch die Schularten, an denen die Ausbildungsberufe angesiedelt sind (vgl. Grunau/Bals 2016; Dielmann 2021; Sachse/Grunau 2023). Der Unterricht findet in den landesrechtlich geregelten, vollzeitschulischen Bildungsgängen an Berufsfachschulen bzw. Fachschulen statt. Die sogenannten Schulen des Gesundheitswesens stellen rechtlich, administrativ sowie institutionell eine Sonderform der Berufsbildung dar und sind oftmals in privatwirtschaftlicher oder kirchlicher Trägerschaft organisiert (vgl. Bals 1993). 2021 waren ca. 30 Prozent der Auszubildenden in öffentlichen, ca. 20 Prozent in privaten sowie knapp 50 Prozent an Schulen in freigemeinnütziger Trägerschaft (vgl. Statistisches Bundesamt 2022c). Der Anteil an weiblichen Schülerinnen ist an den Berufsfachschulen mit 55,8 Prozent und den Schulen des Gesundheitswesens mit 75,7 Prozent besonders hoch (vgl. Dielmann 2021).

Ähnlich vielfältig wie die Trägerschaft der Schulen zeigt sich die Struktur der Betriebe der Altenpflege bzw. Altenhilfe. Während der Anteil der Auszubildenden in Schulen in öffentlicher oder freigemeinnütziger Trägerschaft überwiegt, befindet sich der überwiegende Teil der Pflege- und Betreuungsdienste in privater Trägerschaft, ca. ein Drittel in freigemeinnütziger Trägerschaft und ein geringer und zugleich abnehmender Anteil in öffentlicher Trägerschaft. Bei den Pflegeheimen befindet sich mehr als die Hälfte der Altenheime in freigemeinnütziger Trägerschaft, ca. 40 Prozent in privater Trägerschaft und ca. 4 Prozent in öffentlicher Trägerschaft (vgl. Statistisches Bundesamt 2022c).

Durch den demografischen Wandel und die damit verbundene Zunahme von pflegebedürftigen Menschen sowie durch die Veränderung familiärer Strukturen nehmen insbesondere die Institutionen der Altenpflege (z. B. Altenpflegeheime, Seniorenheime, ambulante Dienste etc.) eine zentrale Aufgabe bei der Versorgung älterer Menschen ein. Der Anteil der Pflegebedürftigen, die zu Hause versorgt werden, beträgt 2021 84 Prozent, wobei hierbei 21 Prozent der pflegebedürftigen Personen durch ambulante Pflege- und Betreuungsdienste versorgt werden. 16 Prozent der pflegebedürftigen Personen leben vollstationär in Heimen (vgl. Statistisches Bundesamt 2023d).

Neben dem weiterhin stark weiblich besetzten Berufsfeld arbeitet ein Großteil der Beschäftigten in Teilzeit (68,1 Prozent in der Altenpflege), wobei über alle anderen Berufsfelder hinweg lediglich 30 Prozent der Arbeitnehmenden teilzeitbeschäftigt sind. Frauen sind häufiger (49 Prozent) als ihre männlichen Kollegen (12 Prozent) in Teilzeit tätig (vgl. Statistisches Bundesamt 2023 g).

Trotz der eingangs beschriebenen begrifflichen Unterscheidung zwischen Gesundheits(fach)- und Pflegeberufen und somit der Gegenüberstellung bzw. Heraushebung der Pflegeberufe gegenüber den Gesundheitsberufen, werden strukturelle Differenzen innerhalb des Berufsfelds Pflege – je nach Setting – erkennbar: Deutlich wird, dass die Ausbildung zum/zur Altenpfleger/Altenpflegerin im Gegensatz zu (gesundheits-) und krankenpflegerischen Ausbildungen vergleichsweise spät in eine bundeseinheitliche Ausbildung überführt wurde und zunächst als „billige Version der Krankenpflege konzipiert“ (Dielmann 1991) wurde. Altenpflegerinnen und Altenpfleger hatten wenige horizontale oder vertikale Aufstiegsmöglichkeiten und verblieben in ihrem Beruf mit geringen Weiterentwicklungsmöglichkeiten.

Auch wenn diese pflegerischen Ausbildungen nun durch die Ausbildung zur Pflegefachperson abgelöst wurden, werden weiterhin Lohnunterschiede deutlich: Während eine Pflegefachperson im Krankenhaus im Durchschnitt ca. 3.314 Euro brutto erhält, bekommt eine Altenpflegerin einen geringeren Lohn von durchschnittlich lediglich 2.746 Euro brutto. Zudem zeigt sich, dass eine Vielzahl der Beschäftigten insbesondere in altenpflegerischen Settings keine dreijährige Ausbildung aufweist (ca. 50 Prozent), während dieser Anteil in der Krankenpflege mit ca. 16 Prozent deutlich geringer ausfällt (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2019, 1 ff.). Vermuten lässt sich hierbei, dass die historisch bedingte Entwicklung der Ausbildung sich scheinbar auch in der Fachkraftquote sowie in der Bezahlung der Pflegepersonen niederschlägt.

Dennoch zeigen sich auch Gemeinsamkeiten in den Gesundheitsfachberufen, wie beispielsweise die Sonderstellung der Schulen des Gesundheitswesens sowie der hohe Frauenanteil. Auch sind andere Care-Berufe von einem hohen Fachkraftmangel, wie beispielsweise Erzieherinnen und Erzieher, betroffen (vgl. z. B. Hickmann/Koneberg 2022, 3). Je nach Kontext erscheint es daher sinnvoll, die Debatte um Care-Berufe bzw. personenbezogene Dienstleistungsberufe bzw. die Gesundheitsfachberufe gemeinsam zu führen, zu denken und die jeweiligen Problemlagen miteinander zu beleuchten, ohne auf einen spezifischen Beruf abzuheben (vgl. Bals 1993, 112 ff.).

Trotz der zuvor skizzierten Gemeinsamkeiten wird in dieser Arbeit ein besonderes Augenmerk auf Altenpflegerische Settings geworfen, da diese durch die herausgearbeiteten Spezifika besondere Problemlagen für die Beschäftigten mit sich bringen, auf die es sich lohnt, einen detaillierten Blick zu werfen. Vor dem Hintergrund des demografischen sowie gesellschaftlichen Wandels kommt insbesondere den Altenpflegerischen Settings eine wesentliche Rolle bei der pflegerischen Versorgung älterer Menschen zu.

2.2 Das Bezugsprojekt „Valinda“

Im vorherigen Kapitel wurde erkennbar, dass ein Fachkräfte- bzw. Personalmangel in pflegerischen Berufen kein Novum darstellt, sondern bereits lange existiert (→ 2.1). Einen Fachkräftengpass bzw. -mangel zu identifizieren, ist mit Herausforderungen verbunden, da es keine allgemeingültige Definition oder Kennzahl gibt, anhand derer ein Fachkräftemangel objektiv beurteilt werden kann. Oftmals unterliegt der Fachkräftemangel subjektiven Einschätzungen aus der Branche oder den Unternehmen. Um einen Fachkräftemangel jedoch objektiv zu messen, bietet es sich an, Indikatoren zur Engpassanalyse heranzuziehen. Hierbei stehen drei Indikatoren im Fokus:

1. Vakanzzeit: Dauer zwischen Meldung und Neu- oder Wiederbesetzung bzw. Abmeldung einer Stelle (> 30 % über dem Durchschnitt aller Berufe),
2. berufsspezifische Arbeitslosenquote (< 3 %),
3. Arbeitslosen-Stellen-Relation: Verhältnis zwischen Arbeitssuchenden sowie gemeldeter Stellen (vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2020, 8 ff.).

Im deutschlandweiten Vergleich ist insbesondere in Nordrhein-Westfalen der Fachkräftemangel besonders prekär: Zum einen existiert eine Fachkraftlücke in Nordrhein-Westfalen von 3.350 Stellen im Jahresdurchschnitt, zum anderen liegt die Stellenüberhangsquote bei 73,7 Prozent, d. h.: selbst, wenn alle arbeitslosen Pflegefachpersonen einer offenen Stelle zugeordnet werden würden, wären immer noch sieben von zehn Stellen unbesetzt. Der Fachkräftemangel konzentriert sich dabei insbesondere auf Pflegefachpersonen mit vollqualifizierender i. d. R. dreijährig abgeschlossener Ausbildung. Für Personen mit einer Helfendenausbildung existiert kein gravierender Personalmangel: Hierbei sind rechnerisch mehr arbeitslose Personen als offene Stellen vorhanden (vgl. Seyda/Köppen/Heckmann 2022).

Wie bereits deutlich wurde, können zwei grundsätzliche Strategien zur Gewinnung neuer Pflegefachpersonen unterschieden werden: Erstens die Rekrutierung neuer Personen(gruppen) sowie zweitens die Bindung des bestehenden Personals (→ 1). Eine Möglichkeit, das bestehende Personal zu binden, stellt die Anerkennung bzw. die Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen bestehender Beschäftigter auf Helfendenniveau dar. Neben strukturellen belastenden Arbeitsbedingungen wie beispielsweise Schichtdienst sowie physischen und psychischen Belastungen werden zudem auch mangelnde Aufstiegs- und Weiterbildungsmöglichkeiten

sowie mangelnde Vergütungsstrukturen in den pflegerischen Berufen bemängelt. Validierungsverfahren können dabei diesen Herausforderungen entgegenwirken (vgl. Golombek/Fleßa 2011, 3 ff.).

Der Ansatz der Anerkennung und Validierung der Berufserfahrung von langjährig Beschäftigten in der Altenpflege wurde im Projekt „Valinda“ (*Validierungsverfahren und Nachqualifizierung in der Altenpflege*) erprobt. Die im Rahmen dieser Dissertation durchgeführten Interviews sind organisatorisch an das Projekt Valinda angedockt (→ 6.2.2). Das Modellprojekt Valinda, als design-based-research-Studie (vgl. Euler 2014) konzipiert, führte auf Basis des Altenpflegegesetzes (→ 2.1) ein innovatives Validierungsverfahren⁹ mit finanzieller Unterstützung des Landesministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales, Nordrhein-Westfalen und Mitteln des Europäischen Sozialfonds durch. Das Verfahren bot Personen in der Altenpflege, die über ausreichende Berufserfahrungen in der Altenpflege verfügen, die Möglichkeit, ihre beruflichen Kompetenzen mittels eines systematischen Verfahrens zeigen und bewerten zu lassen. Nach einer anschließenden Phase der Nachqualifizierung konnten sie auf diesem Wege nach erfolgreichem Abschluss des Validierungsverfahrens einen staatlich anerkannten Abschluss als Altenpflegefachperson erlangen (vgl. Schulte-Hemming/Grunau/Sachse 2023).

Die Universität Osnabrück führte die wissenschaftliche Begleitforschung des Validierungsverfahrens durch. Das Evaluationskonzept zeichnete sich durch Multiperspektivität, Längsschnittdesign sowie ein methodenintegratives Vorgehen aus. Die Auswertung der Interviewdaten erfolgte nach dem Vorgehen der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 2015). Zur Analyse der erhobenen Daten aus der Fragebogenstudie wurden deskriptive Verfahren genutzt. Darüber hinaus wurden univariate und bivariate Zusammenhänge untersucht (vgl. Grunau u. a. 2021).

Der Begriff der Validierung basiert auf dem französischen Begriff „valider“ bzw. dem lateinischen Begriff „valere“, wobei sich diese Begriffe etymologisch mit „einen Wert geben“, „den Wert von etwas feststellen“ herleiten lassen (vgl. Schmid 2023, 16). Der Rat der Europäischen Union hat Validierung folgendermaßen definiert: „Validierung bezeichnet ein Verfahren, bei dem eine zugelassene Stelle bestätigt, dass eine Person, die anhand eines relevanten Standards gemessenen Lernergebnisse erzielt hat [...]“ (Rat der Europäischen Union 2012, o. S.). Im internationalen Kontext hat sich eine Vielzahl unterschiedlicher Terminologien etabliert, wie „[...] Recognition of prior learning (RPL), prior learning assessment and recognition (PLAR), accreditation of prior experimental learning (APEL), accreditation of prior learning (APL), recognition of nonformal and informal learning outcomes (RNFILO), validation of prior learning (VPL) and validation of nonformal and informal learning (VNFIL) to recognition of prior and experimental learning and learning outcomes (RPELLO)“ (Bohlinger 2017, 591).

Mit Validierungsverfahren sind unterschiedliche Interessen und Perspektiven verbunden: Aus individueller Teilnehmendenperspektive bietet ein mit der Validie-

⁹ Der Prototyp des Validierungsverfahrens beruht auf dem Vorläuferprojekt KornBia (vgl. Gössling/Schulte-Hemming 2018). Eine Diskussion der Designprinzipien findet sich bei Gössling/Grunau (2020).

rung erworbener Berufsabschluss die Möglichkeit einer höheren finanziellen Vergütung und den damit verbundenen später höheren Rentenleistungen. Zudem erfährt die bisher geleistete Arbeit der unterqualifizierten Pflegepersonen Wertschätzung und Sichtbarkeit. Die Kompetenzvalidierung dieser Beschäftigten stellt ein bisher gering genutztes Potenzial dar. Die Beschäftigten übernehmen vielfach bereits Tätigkeiten einer Pflegefachperson und bringen zudem Interesse für das Berufsfeld mit. Aus ökonomischer Perspektive wird ersichtlich, dass die Qualifizierung unterqualifizierter Personen dazu beitragen kann, die Fachkraftlücke zu verringern (vgl. Köhne-Finster/Seyda/Tiedemann 2023, 5; → 1).

Betrachtet man Anerkennungs- und Validierungsverfahren näher, können grundsätzlich drei Ansätze voneinander unterschieden werden: Erstens Anerkennungsverfahren, welche nicht auf die Erlangung von Zertifikaten im formalen Bildungssystem abzielen. Dieses Verfahren nimmt insbesondere Bezug zum informellen Lernen. Besonders in Beratungssituationen finden solche Verfahren Anwendung, um die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Zweitens Verfahren, welche zwar zu einem Zertifikat führen, welches jedoch keine Entsprechung im formalen Bildungssystem aufweist, sowie drittens Verfahren, welche auf die Erlangung formaler Zertifikate im Bildungssystem ausgerichtet sind. Teilnehmende Personen erlangen dadurch spezifische Berechtigungen im Bildungssystem (vgl. Annen 2023, 35 ff.). Das Validierungsverfahren im Projekt Valinda kann dem dritten Typus zugeordnet werden, da die Teilnehmenden einen formalen Abschluss zum Altenpfleger/zur Altenpflegerin erhalten. Innerhalb des Verfahrens werden unterschiedliche Methoden angewendet, um die Kompetenzen der Kandidatinnen und Kandidaten sichtbar werden zu lassen. Auch hier lassen sich wiederum drei Ansätze differenzieren: Zum einen anforderungsorientierte Ansätze, welche im betrieblichen Kontext durchgeführt werden und beispielsweise bei Personalauswahl- und -beurteilungsverfahren zur Anwendung kommen. Zum anderen entwicklungsorientierte Ansätze, welche darauf ausgerichtet sind, die individuelle Entwicklung zu erfassen und zu fördern. Als dritter Orientierungspunkt gelten bilanzierende Verfahren zur beruflichen Anerkennung. Diese haben einen selektiven Fokus und zielen auf einen summativen-bilanzierenden Nachweis vorhandener Kompetenzen (vgl. Blumenauer/Hörmann 2013, 131 ff.; Bohlinger/Kaufhold/Münchhausen 2011, 101 ff.). Das Validierungsverfahren im Projekt Valinda lässt sich sowohl den entwicklungsorientierten als auch den bilanzierenden Verfahren zuordnen, welches im Folgenden näher dargestellt wird.

Das Validierungsverfahren im Projekt Valinda durchlief sechs Phasen (→ Abbildung 2):

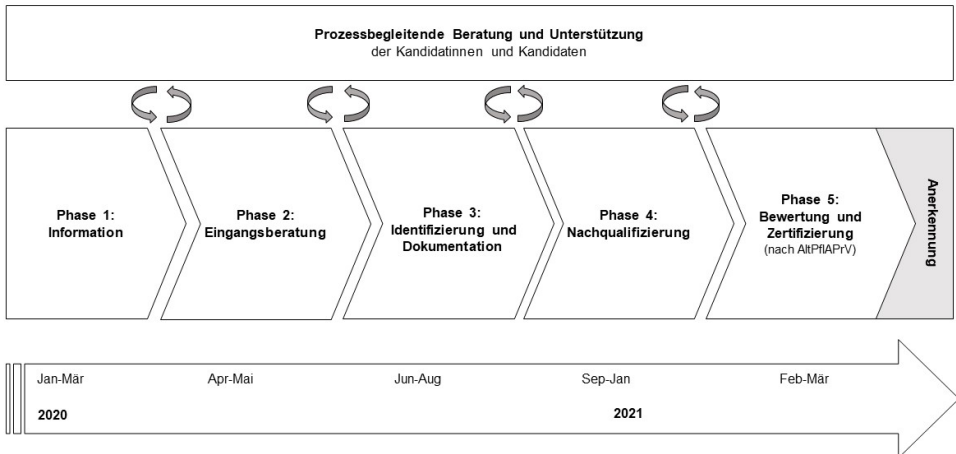


Abbildung 2: Prototyp des Validierungsverfahrens (Quelle: modifizierte Darstellung in Anlehnung an Gössling/Schulte-Hemming 2018)

In der ersten Phase (Information) wurde interessierten Personen das Verfahren im Rahmen von Informationsveranstaltungen vorgestellt. Die zweite Phase (Eingangsberatung) diente der Auswahl der Beteiligten. Um an dem Validierungsverfahren teilzunehmen, mussten die interessierten Personen einige formale Kriterien wie Mindestalter von 25 Jahren, mindestens 4,5 Jahre Vollzeitberufserfahrung, geringstenfalls 50 Prozent Beschäftigung in einer pflegerischen Einrichtung sowie ein Sprachniveau auf B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) erfüllen. Trotz eines regen Interesses in der Informationsphase (ca. 130 Personen) mündeten lediglich 69 Personen aufgrund der formalen Zugangsvoraussetzungen in die Phase Zwei (Eingangsberatung) ein. In der dritten Phase (Identifizierung und Dokumentation) standen die Kompetenzen der Beteiligten im Fokus, wobei hier der entwicklungsorientierte Ansatz des Verfahrens zum Tragen kam: Hierbei standen die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse im Vordergrund der einzelnen Teilnehmenden. Anschließend wurden Kompetenzdefizite identifiziert und es erfolgte eine Nachqualifizierung in Phase Vier. Daran schloss sich in der fünften Phase (Bewertung und Zertifizierung) eine schriftliche, praktische und mündliche Prüfung nach der Altenpflegeausbildungs- und Prüfungsverordnung (AltPflAPrV) an. Nach erfolgreichem Bestehen erfolgte anschließend die Anerkennung als Altenpfleger und Altenpflegerin. Insgesamt konnten 53 Personen erfolgreich eine Anerkennung als Altenpflegefachkraft erwerben. Während des gesamten Verfahrens wurden die Kandidatinnen und Kandidaten von den Bildungseinrichtungen beraten und unterstützt (vgl. Grunau u. a. 2021; Schulte-Hemming/Grunau/Sachse 2023).

Modellprojekte zur Nachqualifizierung unterqualifizierter Pflegepersonen wurden auch in anderen Bundesländern erprobt, hierbei stand insbesondere die Verkürzung der Ausbildungsdauer im Fokus der Bemühungen, um neue Fachkräfte zu gewinnen: Beispielsweise war es für Pflegepersonen mit einem mindestens zweijährigen pflegefremden Berufsabschluss sowie langjähriger Berufserfahrung möglich, die Ausbildung zur Altenpflegerin bzw. zum Altenpfleger von drei auf zwei Jahre zu verkürzen. Zuvor durchliefen die potenziellen Kandidaten und Kandidatinnen ein Bilanzierungsverfahren, um ihre Kompetenzen festzustellen. Hierbei wurde ein anforderungs- und entwicklungsorientierter Ansatz miteinander kombiniert (vgl. Blumenauer/Hörmann 2013, 140 ff.).

Beispielhaft ist hier auf das Projekt *Abschlussorientierte Nachqualifizierung in Gesundheits- und Pflegeberufen* (AQUA) verwiesen, welches es Personen ohne Berufsabschluss ermöglicht, die bisherigen beruflichen Erfahrungen anzuerkennen und in eine verkürzte Ausbildung einzusteigen (vgl. Hundenborn/Seifert/Scheu 2012, 11).

Das Projekt *Arbeitsintegrierte Qualifizierung in der Altenpflege* (AiQuA) in Hessen verfolgte ebenfalls das Ziel, neue Fachkräfte zu gewinnen: Hilfspersonen ohne Ausbildung konnten innerhalb eines Jahres den Abschluss zum/zur Altenpflegehelfenden und nach weiteren zwei Jahren den Abschluss zur Altenpflegefachperson erwerben. Die Besonderheit bestand darin, dass die erforderlichen Kompetenzen arbeitsintegriert, ohne Unterbrechung der Berufstätigkeit, erworben wurden (vgl. Maurus/Hep-ting 2011, 6 f.; Dehnbostel 2015, 41).

Wenngleich die bisher dargelegten Daten zum Fachkräftemangel verdeutlichen, dass innovative Verfahren zur Gewinnung neuer Pflegefachpersonen notwendig sind, werden in Verbindung mit Validierungsverfahren für die Pflegeberufe zwei grundsätzliche Aspekte kritisiert: Zum einen, dass das Validierungsverfahren einer Deprofessionalisierung der Pflegeberufe Vorschub leiste (vgl. Blumenauer/Hörmann 2013, 135 ff.) und zum anderen besteht durch die verbindliche Einbeziehung informeller und non-formaler Lernergebnisse eine Möglichkeit der Erosion des Berufsprinzips (vgl. Dehnbostel 2014, 6 ff.)¹⁰.

Beim Diskurs zur (De)professionalisierung wird oftmals darauf verwiesen, dass Pflegefachpersonen Tätigkeiten an Hilfskräfte delegieren und folglich weniger Kontakt mit den zu Pflegenden haben, sodass die kernpflegerischen, hochkomplexen Tätigkeiten von Personen ohne dreijährige Pflegefachkraftausbildung ausgeführt werden (vgl. Grundke 2011, 15 ff.). Insofern sind bereits die strukturellen Gegebenheiten in der Pflege für Professionalisierungstendenzen schwierig. Betrachtet man die historische Entwicklung des Altenpflegerischen Berufs (→ 2.1) sowie die strukturellen Rahmenbedingungen in der Berufsausübung, lassen sich Anknüpfungspunkte für die Sorge der Deprofessionalisierungstendenzen nachvollziehen. Die pflegerischen Berufe haben seit jeher Befürchtungen vor der Abwertung der Ausbildung und kämpfen um die Anerkennung als Pflegeprofession. Im Fokus dieser Debatten stehen jedoch vor allem

¹⁰ Dehnbostel äußert sich positiv gegenüber Validierungsverfahren, greift jedoch den Aspekt der Erosion der Beruflichkeit als kritischen Aspekt auf.

die formalen Abschlüsse sowie das Absolvieren einer geregelten Ausbildung und weniger das kompetente Handeln, was den Anforderungen der Profession entspricht.

Der zweite Aspekt, dass die Integration des Validierungsverfahrens das formale Berufsbildungssystem auflöse, ist bei der Betrachtung der Systementwicklung anderer Länder möglicherweise berechtigt. Eine zu starke Ausrichtung auf den Outcome sowie den Bedarf des Arbeitsmarktes könne dazu führen, dass die Zielsetzungen einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz und einer individuellen Bildung vernachlässigt oder aufgegeben werden (vgl. Dehnbostel 2014, 6 ff.). Der Befürchtung, Kompetenzen außerhalb formaler Bildungsprozesse zu erlangen, lässt sich jedoch entgegen, dass das Lernen in der Arbeit als die „[...] älteste und verbreitetste Form der beruflichen Qualifizierung“ (Dehnbostel 2015, 36) gelte. Das Lernen sei zwar arbeitsgebunden, beschränke sich dennoch nicht nur auf informelle Lernprozesse der Arbeit, der Arbeitsort sei zugleich Lernort als auch „Ernstcharakter“ (Dehnbostel 2015, 41). Validierungsverfahren müssen sich zudem an Aus- bzw. Fort- und Weiterbildungsordnungen orientieren, sodass rechtliche Standards eingehalten werden (vgl. Dehnbostel 2014, 6 ff.). Beruflichkeit könne über die Validierung und die damit verbundene Anerkennung gestärkt werden. Durch Validierung werde die Durchlässigkeit von Bildungs- und Berufslaufbahnen verbessert oder sogar erst ermöglicht (vgl. Dehnbostel 2023, 283).

Während Validierungsverfahren in pflegerischen Berufen einen vereinzelten sowie kurzfristigen Modellcharakter aufweisen, werden diese in den Berufen nach der Handwerksordnung bzw. dem Berufsbildungsgesetz bereits seit längerer Zeit erprobt und erfolgreich durchgeführt. Neben der bereits angesprochenen gesetzlichen Verankerung, eine Externenprüfung abzulegen ($\rightarrow$ 1), existiert hierbei zusätzlich die Möglichkeit, informell sowie non-formale berufsbezogene Kompetenzen zu validieren und damit eine teilweise oder volle Gleichwertigkeit zum Referenzberuf zu erhalten. Auch wenn sich die Validierungsverfahren bisher noch nicht verstetigt haben, werden diese seit mehreren Jahren erfolgreich absolviert (vgl. Müller-Werth u. a. 2022). Auch für handwerkliche und kaufmännische Berufe in Österreich werden Validierungsverfahren seit Längerem erfolgreich durchgeführt (vgl. Lankmayer/Hiesmaier/Niederberger 2019). Als Vorreiter für Validierungsverfahren gelten die USA, Kanada, Frankreich sowie Schweden. Hier haben sich bereits Validierungsverfahren etabliert und wurden auch gesetzlich implementiert (vgl. Bohlinger/Dürschmidt/Müller 2023, 59 ff.).

Die Frage, weshalb bisher kein langfristig angelegtes Validierungsverfahren in den Pflegeberufen in Deutschland existiert, lässt sich zum einen durch die fehlende gesetzliche Möglichkeit einer Externenprüfung begründen. In der Neuordnung der Pflegeberufe durch das Pflegeberufegesetz wurde keinerlei Möglichkeit einer Kompetenzvalidierung analog zur Externenprüfung nach HwO/BBiG aufgenommen. Zum anderen ist aufgrund der rechtlichen Lage, was die Durchführung bestimmter pflegerischer Aufgaben betrifft, eine Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen schwierig. Durch eine Validierung würde erkennbar werden, dass diese Person in der Vergangenheit pflegerische Tätigkeiten ausgeführt hätte, zu denen sie rechtlich nicht befugt gewesen wäre. Dennoch zeigt sich, dass eine Anerkennung beruflicher

Kompetenzen auch in den Pflegeberufen durchaus möglich ist: Während die Anerkennung inländischer Berufserfahrung bisher nicht strukturell verankert ist und allenfalls in einer Verkürzung der Ausbildung mündet, nehmen Verfahren zur Anerkennung ausländischer Abschlüsse deutlich zu. Die ausländischen Zertifikate werden dabei zunächst einer Gleichwertigkeitsprüfung unterzogen und entweder sogleich als gleichwertig zu einer deutschen pflegerischen Ausbildung bescheinigt oder den Antragstellenden wird eine Ausgleichsmaßnahme auferlegt. Die Ausgleichsmaßnahmen umfassen hierbei entweder eine praktische Eignungsprüfung, eine praktische und mündliche Kenntnisprüfung oder einen Anpassungslehrgang. Die Wahl der Ausgleichsmaßnahme obliegt dabei den Antragstellenden, wobei diese oftmals eine Eignungs- oder Kenntnisprüfung einem Lehrgang vorziehen. Die Anzahl der Anträge auf Gleichwertigkeit lag 2018 bei ca. 11.500 und damit knapp 30 Prozent höher als im Vergleich zum Vorjahr (vgl. Jürgensen 2020, 30 ff.).

Auch wenn Validierungsverfahren die Partizipation am lebenslangen Lernen insbesondere für Personen mit niedriger Formalqualifikation erhöhen können und somit einen verbesserten Zugang zum ersten Arbeitsmarkt bieten, liegen bisher wenige Studien vor, welche die Bildungsrendite der Validierungsverfahren beleuchten (vgl. Frittschi 2023, 111).

Um die Akzeptanz und Qualität der Validierungsverfahren zu erhöhen, bedarf es Bewertungsmaßstäben, welche eine bildungsübergreifende Gültigkeit besitzen.

„Besonders wichtig sind hier eine handhabbare, fachliche Bezugsnorm, qualifizierte Experten und Expertinnen sowie ein strukturiertes Verfahren mit klaren Rollenteilungen und die Setzung inhaltlicher Schwerpunkte.“ (Annen 2023, 48)

Abschließend lässt sich festhalten, dass trotz rechtlicher und gesetzlicher Herausforderungen, welche es für zukünftige Validierungsverfahren in der Pflege auszuloten gilt, die positiven Aspekte für Individuen überwiegen: Durch die Validierung der informell und non-formal erworbenen Kompetenzen erhalten die Teilnehmenden neue berufliche, soziale und finanzielle Perspektiven. Insbesondere die Reflexion der bisherigen Kompetenzen kann einen Beitrag zur Professionalisierung leisten. Im Projekt „Valinda“ konnte gezeigt werden, dass Pflegehilfspersonen die Anforderungen einer formalen Abschlussprüfung bestehen sowie über eine Vielzahl von beruflichen Kompetenzen verfügen, welche sie informell und non-formal erworben haben.

3 Theoretisch-konzeptionelle Bezüge

Während im zweiten Kapitel der Forschungskontext dargestellt wurde, zum einen unter Rückgriff auf das Berufsfeld Pflege, zum anderen durch die organisatorische Anbindung der Dissertation an das Projekt „Valinda“ (→ 2), erfolgt nun eine Auseinandersetzung mit zentralen theoretisch-konzeptionellen Bezügen der Arbeit. Angesichts der Fülle an tangierenden theoretischen Ansätzen ist es erforderlich, sich für Bezugspunkte zu entscheiden, anhand derer der Forschungsgegenstand angemessen untersucht werden kann (→ 1). Die Beschäftigung mit den Bildungs- und Berufswegen unterqualifizierter Pflegekräfte ist eng mit Fragen der Qualifikation bzw. des Qualifikationsniveaus des Berufs bzw. dessen Wahl sowie der Gestaltung beruflicher Laufbahnen verknüpft.

Hierbei scheint es daher notwendig, sich mit Ansätzen der Qualifikation zu beschäftigen, sodass zunächst eine Diskussion der Begriffe formaler Geringqualifizierung, ‚An- und Ungelernte‘ in Abgrenzung zum Konzept der Unterqualifikation im Kontext von Arbeit und Beruf erfolgt. Erste Ansatzpunkte, wie beispielsweise die Begründung, dass der Fachkräftemangel zu unterqualifizierter Beschäftigung führe, wurden bereits aufgezeigt, werden jedoch im Folgenden theoretisch fundiert. Auch die damit verbundenen individuellen Folgen werden nachgezeichnet und diskutiert (→ 3.1).

Zudem existiert eine Fülle an Begrifflichkeiten im Zusammenhang von Berufswahl, beruflichen Entscheidungen sowie beruflichen Übergängen, welche es vor dem Hintergrund einer methodologischen Fundierung durch die praxeologische Wissenssoziologie (→ 6.1) zu diskutieren und gegeneinander abzuwägen gilt (→ 3.2).

Hinzu kommt eine Vielzahl an Berufs(-wahl)theorien, welche mögliche Ansatzpunkte für einen theoretischen Bezugsrahmen bieten. In der Auseinandersetzung mit modernen Berufswahltheorien wird deutlich, dass Zufälle eine zentrale Rolle in Berufswegen spielen, sodass Gelegenheits- und Opportunitätsstrukturen diskutiert werden, die einen beruflichen Übergang initiieren können. Bei der Wahl eines theoretischen Bezugskonzepts ist jedoch insbesondere das Qualifikationsprofil der untersuchten Personengruppe zu berücksichtigen, sodass Konzepte der sozialen Ungleichheit sowie der Benachteiligung als theoretische Ansatzpunkte hinzugezogen werden. Nach gewissenhafter Abwägung erscheint insbesondere ein habitustheoretischer Ansatz als tragfähig (→ 3.3).

3.1 Formale Unterqualifikation im Spannungsfeld von Arbeit und Beruf

Einen großen Teil des Lebens verbringt der überwiegende Teil erwachsener Menschen mit Berufstätigkeit. Formale Bildungsabschlüsse werden oftmals als Zugangsvoraussetzung zur Einmündung in den Arbeitsmarkt und somit auch zur Teilhabe am gesell-

schaftlichen Leben gesehen. Den formalen Bildungsabschlüssen obliegt eine Signalisierungs- und Allokationsfunktion, sodass Inhaber und Inhaberinnen eines formalen Zertifikats als kompetent gelten und Zugangsrechte zum Arbeitsmarkt erlangen (vgl. Severing 2018, 46).

Die Struktur des Lebensverlaufs, der soziale Status und die gesellschaftliche Position sowie Einkommenschancen und sogar „Lebenschancen inklusive der gesundheitlichen Risiken“ (Witzel/Heling/Mönich 1996, 170) werden durch die Berufstätigkeit beeinflusst. Die berufliche Tätigkeit bestimmt und gliedert einen Großteil des Alltags¹¹ sowie der sozialen Kontakte. Auch das Selbst- und Fremdbild des Individuums prägt die tägliche Berufstätigkeit (vgl. Kurtz 2002, 6; Rosendahl/Wahle 2016).

„Berufstätig zu sein, meint nicht nur, tätig zu werden, um damit den Lebensunterhalt bestreiten zu können und Pensionen und Rentenansprüche zu erwerben. ‚Beruf‘ steht auch für den persönlichen Sinn, für Interessen, Wertvorstellungen und Ziele, für Wissen und Fähigkeiten, die wir mit diesen Tätigkeiten verbinden.“ (Rebmann/Tenfelde/Schlömer 2011, 92, Hervorhebung im Original)

Inhärenter Bestandteil der Berufstätigkeit ist folglich ein „Beruf“, welcher einerseits auf individuelle Neigungen, Interessen und Motive, andererseits auf den sozialen Status bzw. die berufliche Stellung in der Gesellschaft hinweist. Ein Beruf verknüpft zweierlei: eine Subjektseite mit individuellen Motiven und Interessen sowie eine Objektseite, welche die gesellschaftlichen Anforderungen und Strukturen widerspiegelt (vgl. Hobbensiefken 1996, 73).

Dennoch wird konstatiert, dass die ursprünglich etymologische Bedeutung des Berufs, welche sich auf „berufen“ bezieht, an Bedeutung verliert (vgl. Beck 1976, 28). Trotz des Verlusts seiner ‚Strahlkraft‘ hat ein Beruf weiterhin vielfältige Funktionen: Neben einer Erwerbsfunktion, die auf einen materiellen Erwerb ausgerichtet ist, bringen Berufe auch eine Sozialisationsfunktion und ‚Erbauungsfunktion‘ mit sich, d. h. Menschen werden durch die Ausübung eines Berufs in die Gesellschaft und Kultur eingeführt und erleben durch den Beruf Motivations- und Anerkennungsmomente. Neben der bereits angesprochenen Qualifikationsfunktion, die sich sowohl auf den Erwerb als auch auf den Besitz von Qualifikationen und Zertifikaten bezieht, wird Berufen auch eine Allokations- und Selektionsfunktion zugeschrieben: d. h. die Verteilung von Arbeitskräften mit bestimmten Qualifikationen zu bestimmten Arbeitsmarktpositionen und die Zuweisung von beruflicher und gesellschaftlicher Position nach Tüchtigkeit und Begabung (vgl. Arnold/Gonon/Müller 2016, 80). Die beruflichen Tätigkeiten sind arbeitsteilig organisiert, zum einen in horizontaler Richtung, d. h. die Unterscheidung von Tätigkeiten nach unterschiedlichen Bereichen (z. B. Wirtschaft, Politik, Kultur), zum anderen in vertikaler Hinsicht, d. h. die Zergliederung in Tätigkeiten je nach Qualifikationsanforderungen und -niveaus (vgl. Bals 2011, 72).

¹¹ Wobei sich der zeitliche Umfang der Erwerbsarbeit im 20. Jahrhundert verringert habe. Viele Menschen verbringen weniger Lebenszeit mit ihrer Arbeit als ihre Urgroßeltern. Während 1906 ein durchschnittliches Arbeitsjahr ca. 2900 Stunden umfasste, waren es vierzig Jahre später lediglich 2440 Stunden und 1988 nur noch 1800 Stunden (vgl. Alheit/Dausien 2002, 507 ff.). Legt man 230 Arbeitstage pro Jahr zugrunde, verbringen Menschen heutzutage im Durchschnitt acht Stunden pro Tag mit ihrer Erwerbstätigkeit.

Verbunden mit der Frage der Organisation der Erwerbstätigkeit ist auch das Verständnis und Verhältnis von Arbeit und Beruf zueinander, welches je nach wissenschaftlichen Auffassungen und Forschungsansätzen divergiert (vgl. Fischer/Büchter/Unger 2015). Sowohl der Arbeits- als auch der Berufsbegriff sind die Bezugspunkte für individuelle Bildungs- sowie gesellschaftliche Verteilungsprozesse (vgl. Dernbach-Stolz u. a. 2021, 2). Insbesondere im deutschen Sprachraum sind sowohl der Beruf als auch der Arbeitsbegriff durch eine gegenseitige Bezugnahme geprägt. Während der Arbeitsbegriff sehr weit gefasst ist, setzt der Berufsbegriff bei der jeweiligen Form der Arbeit sowie dem Moment der Ausbildung bzw. Qualifizierung an (vgl. Kurtz 2002, 6). Arbeiten wird als „[...] zweckmäßige[.] und bewusste[.] Tätigkeit zur Lösung materieller wie geistiger Existenzanforderungen der Menschen [...]“ (Arnold/Münk 2006, 18) verstanden. Mit dem Arbeitsbegriff wird die Tätigkeit ohne spezielle Ausbildung verstanden, während ein Beruf eine spezialisierte Berufsausbildung zur Ausübung voraussetzt (vgl. ebd., 20).

Während der Bezugspunkt eines Berufs u. a. der Moment der Ausbildung ist, gelingt Personen auch ohne passgenaue formale Qualifikation¹², die Einmündung in die Erwerbstätigkeit (vgl. Bauer/Rulff/Tamminga 2018, 5). Diese Personen gelten oftmals als ‚un- und angelernt‘ sowie formal geringqualifiziert (vgl. Lex/Braun 2016; Bauer/Rulff/Tamminga 2018; Flake u. a. 2014). Zur Gruppe der Un- und Angelernten gehören Personen, die keinen anerkannten Beruf bzw. Studienabschluss haben (vgl. Braun u. a. 2012, 9) sowie Personen, die ihre Ausbildung oder ihr Studium abgebrochen haben. Außerdem zählen dazu Personen, die im Ausland eine Ausbildung abgeschlossen haben, welche in Deutschland bisher nicht anerkannt wird (vgl. Flake u. a. 2014, 15). Dieser Begriff wird insbesondere im Kontext statistischer Erhebungen verwendet, um die Personen mit formalen Abschlüssen von denjenigen ohne formale Abschlüsse zu unterscheiden. Dennoch suggeriert der Begriff *ungelernt* ein passives Lernverständnis, welches Lernzuwachs lediglich durch formale Bildungskontexte ermöglicht und negiert folglich die Prämisse des lebenslangen Lernens sowie des erfahrungsbezogenen Lernzuwachses¹³ im Prozess der Arbeit. Zudem wird durch diesen Begriff den Personen ein persönliches Leistungsdefizit attestiert, damit sind oftmals negative Zuschreibungen, Diskriminierungen sowie Ausgrenzungen verbunden (vgl. Solga 2005, 155). Zu den formal geringqualifizierten Personen zählen außerdem Beschäftigte mit Berufsabschluss, welcher aus berufsbiografischen Gründen entwertet wurde und die folglich nicht mehr in ihrem Ausbildungsberuf tätig sind bzw. sein können (vgl. Baethge/Severing 2015, 10).

12 Davon abzugrenzen ist der Begriff nicht formal qualifiziert, wobei dieser alle erwerbsfähigen Personen erfasst. In dieser Arbeit steht im Fokus, dass die Personen nicht nur erwerbsfähig, wie es der Begriff nicht formal qualifiziert nahelegt, sondern erwerbstätig sind. „Als ‚nicht formal Qualifizierte‘ werden (erwerbsfähige) Personen bezeichnet, die keine (duale oder schulische) Berufsausbildung beziehungsweise kein Fachhochschul- oder Hochschulstudium (oder gleichwertigen Abschluss) abgeschlossen haben, also keine ‚erfolgreiche, zertifizierte Teilnahme an formalen (standardisierten, staatlich geregelten oder anerkannten) Bildungsgängen‘ vorweisen können. Auch Personen mit Anlernausbildung, beruflicher Grundbildung oder mit einem Praktikum gelten nicht als formal qualifiziert. Dazu zählen nicht: Schüler, Studierende, Auszubildende, Wehr- und Zivildienstleistende, Personen in Maßnahmen der beruflichen Fort- und Weiterbildung und Umschulung.“ (Braun 2016, o. S.)

13 Mit dem erfahrungsbezogenen Lernen im Kontext der Arbeit haben sich u. a. Dehnbostel u. a. auseinandergesetzt (vgl. Dehnbostel u. a. 2010, 87 ff.).

Während der Begriff der (formal) Gering(er)qualifizierten vor allem im wissenschaftlichen Diskurs Einzug erhalten hat, legt der Zusatz *gering* dabei nahe, dass es einen Standard an Qualifikation gibt. Eine geringe formale Qualifizierung definiert sich folglich anhand vorhandener Bildungsniveaus (vgl. Beinke/Splittstößer 2011). Hierbei sind verschiedene deutschsprachige sowie internationale Instrumente vorhanden, die die Qualifikationen erfassen und eingruppieren (vgl. z. B. Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR), Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR), International Standard Classification of Education (ISCED)).

Auch bezogen auf das Berufsfeld Pflege wird in der Heimpersonalverordnung § 6 für die Altenpflege erkennbar, dass es eine Unterscheidung zwischen Fachkräften sowie anders Qualifizierten gibt:

„Fachkräfte im Sinne dieser Verordnung müssen eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, die Kenntnisse und Fähigkeiten zur selbstständigen und eigenverantwortlichen Wahrnehmung der von ihnen ausgeübten Funktion und Tätigkeit vermittelt. Altenpflegehelferinnen und Altenpflegehelfer, Krankenpflegehelferinnen und Krankenpflegehelfer sowie vergleichbare Hilfskräfte sind keine Fachkräfte im Sinne der Verordnung.“ (Bundesamt für Justiz 1998, § 6)

Der normative Bezugsrahmen der Qualifikation wird somit auf Fachkräfteebene gesetzt und dementsprechend zwischen Fachkräften sowie gering(er) qualifizierten Hilfskräften unterschieden. In der Altenpflege stellen Personen ohne Fachkraftausbildung eine bedeutsame Größe dar: Der Anteil wird auf ca. 45 bis 50 Prozent der Beschäftigten beziffert (vgl. Bogai u. a. 2015, 7; Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2023, 8). Diese Gruppe weist heterogene Qualifikationsstrukturen auf: Unterschieden wird zwischen ein- bis zweijährige (Alten-) Pflegehelferinnen und -helfern bzw. Pflege(fach)assistentinnen und -assistenten¹⁴ sowie Personen mit Qualifizierungen, welche durch den sog. Pflegebasiskurs (ca. 160 bis 220 Stunden) erworben wurden (vgl. Badel/Schüle 2019). Die zweijährige Pflegeassistentenausbildung wird genau wie die Altenpflege- oder Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung bzw. Ausbildung zum/zur Pflegefachmann/ Pflegefachfrau auf der DQR-Stufe 4¹⁵ eingeordnet.

Laut der Bundesagentur für Arbeit, welche Berufe in vier unterschiedliche Kategorien (Klassifikation der Berufe – KldB: Helfer/Helferin, Fachkraft, Spezialist/Spezialistin, Experte/Expertin) klassifiziert, befinden sich die einjährigen Ausbildungen auf der Ebene der einfachen Tätigkeiten und werden den Helfer:innenberufen zugeordnet (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011, 32 ff.). Dieser Gruppe, der ‚nicht-examinierten Fachkräften‘ obliegen Hilfs- und Assistenz Tätigkeiten in stabilen Pflegesituationen, wie z. B. die Durchführung von pflegerischen Interventionen, sowie die Beteiligung am pflegerischen Assessment. Die pflegerischen Handlungen sind oftmals mit erheblichen körperlichen Anstrengungen verbunden: Insbesondere Pflegepersonen unter-

¹⁴ Bei der Ausbildung zur Altenpflegehelferin/ zum Altenpflegehelfer bzw. Pflege(fach)assistent/ Pflege(fach)assistentin handelt es sich um eine länderrechtlich geordnete Ausbildung. Eine Übersicht über die Regelungen zu den Altenpflegehelfer:innenausbildungen findet sich bei Jürgensen (2019).

¹⁵ vgl. hierzu die Qualifikationssuche des DQR <https://www.dqr.de/content/2316.php?LANG=DEU&PID=5&QT1=4&SQ=546>. Die Abschlüsse zum Altenpflegehelfer/zur Altenpflegehelferin werden vom DQR nicht erfasst.

halb des Fachkraftniveaus mobilisieren sechsmal häufiger die zu pflegenden Personen als examinierte Fachpersonen und müssen folglich körperlich größere Anstrengungen durchführen (vgl. Estryn-Behar u. a. 2005, 102 ff.). Auch verbringen Pflegehelfende ihre Arbeitszeit länger in beanspruchenden Körperhaltungen (z. B. Stehen) als das examinierte Personal. Körperliche Anstrengungen ohne ausreichende Ruhepausen können zu einem Erschöpfungsempfinden führen: 80 Prozent der Pflegehilfskräfte sind mit der körperlichen Arbeit unzufrieden und fühlen sich erschöpft. Dabei erwägen diejenigen, die angeben, körperlich erschöpft zu sein, auch häufiger den Beruf zu verlassen (vgl. Estryn-Behar u. a. 2005, 107). Die Planung, Überwachung und Steuerung der pflegerischen Tätigkeiten sind hingegen ausgebildeten Pflegefachpersonen vorbehalten (vgl. Darmann-Finck/Baumeister 2017).

Gleichwohl lassen sich die Tätigkeiten im pflegerischen Alltag nicht immer trennscharf voneinander abgrenzen und Personalengpässe tragen beispielsweise dazu bei, dass situativ-pragmatische Lösungen zur Bewältigung der Versorgungsaufgaben gefunden werden. Infolgedessen übernehmen Personen ohne Abschluss, mit zu niedrigem oder einem fachfremden Abschluss, Tätigkeiten auf dem Anforderungsniveau einer examinierten vollqualifiziert ausgebildeten Pflegefachperson. Um das Anforderungsniveau der ausgeübten Tätigkeit zu bewältigen, ist somit davon auszugehen, dass die Personen i. d. R. über ausreichend fachliche Kompetenzen zur Bewältigung der Versorgungsaufgaben trotz fehlender formaler Qualifikation verfügen. Diese Personen sind folglich nicht *ungenügend* und *gering* qualifiziert, sondern lediglich *formal* unterqualifiziert. Bauer u. a. (2018) gehen davon aus, dass ca. 21 Prozent der Arbeitnehmenden¹⁶ in Deutschland unterqualifiziert sind. Unterqualifikation bedeutet, dass der/die Arbeitnehmende für die ausgeübte Tätigkeit keine passgenaue formale Qualifikation aufweist (vgl. Bauer/Rulff/Tamminga 2018, 5 f.), folglich liegt ein Mismatch zwischen Qualifikationsniveau der Person sowie dem Anforderungsniveau des ausgeübten Berufs vor (→ Tabelle 1).

Das individuelle Qualifikationsniveau im Zusammenspiel mit dem Anforderungsniveau des Berufs kann dementsprechend drei Varianten einnehmen: überqualifiziert, passend sowie unterqualifiziert. In der bisherigen Forschung liegt der Fokus häufig auf Personen mit Überqualifikation, was oftmals mit dem Bild des ‚taxifahrenden Akademikers‘ verbunden wird (vgl. Hall 2021, 7; McGuinness/Pouliakas/Redmond 2018, 985 ff.).

Von besonderer Bedeutung ist für diese Arbeit das Phänomen der Unterqualifikation. Hall und Santiago Vela diskutieren das Phänomen der Unterqualifikation im Zusammenhang mit dem Begriff „überwertige Erwerbstätigkeit“ (Hall/Santiago Vela 2019a, 1) und verwenden diesen synonym zum Begriff der Unterqualifikation. In englischsprachigen Studien existiert eine Vielzahl an Begriffen, welche sich mit dem Qualifikationsmismatch (*Nichtpassung*) auseinandersetzen. Am häufigsten werden die Begriffe *undereducated* sowie *underqualified* verwendet, wobei dabei auf einen Mismatch

16 Je nach Messmethode sowie Datensatz variiert der angegebene Wert für unterqualifiziert Beschäftigte zwischen 9 bis 72 Prozent in Abhängigkeit des Messverfahrens sowie des Berufsabschlusses (vgl. Hall 2021, 31). Gericke/Schmid kommen zu dem Ergebnis, dass 19,6 Prozent der Beschäftigten unterqualifiziert sind (vgl. Gericke/Schmid 2019). Zur weiteren Diskussion sowie zur differenzierten Darstellung der Ergebnisse (→ 4).

zwischen Qualifikationsniveau und Anforderungsniveau verwiesen wird. Hinzu kommt der Begriff *underskilled*, der auf ein zu geringes Kompetenzniveau der Beschäftigten für die ausgeführte Tätigkeit hinweist (vgl. Sloane 2014, 2).

Tabelle 1: Mismatch zwischen Qualifikations- und Anforderungsniveau (Quelle: eigene Darstellung)

		Anforderungsniveau des ausgeübten Berufs (nach KldB)			
		Helfer:in	Fachkraft	Spezialist:in	Experte/Expertin
Individuelles Qualifikationsniveau	Ohne Ausbildungsabschluss	passend	unterqualifiziert	unterqualifiziert	unterqualifiziert
	Ausbildung auf Helfer:innenniveau	passend	unterqualifiziert	unterqualifiziert	unterqualifiziert
	Vollqualifizierender Ausbildungsabschluss	überqualifiziert	passend	unterqualifiziert	unterqualifiziert
	Abschluss als Meister:in/Bachelor	überqualifiziert	überqualifiziert	passend	unterqualifiziert
	Akademischer Abschluss (Master)	überqualifiziert	überqualifiziert	passend	passend

Einen Qualifikationsmismatch zu identifizieren, ist dabei mit Herausforderungen verbunden: Es existieren differente Verfahren, um eine Über- bzw. Unterqualifikation zu messen. Für die Messung der Unterqualifikation stehen Arbeitsplatzanalysen, Arbeitnehmendenselbstbewertungen sowie die Ermittlung des durchschnittlichen Qualifikationsniveaus der ausgeübten Tätigkeit zur Verfügung (*realized matches*)¹⁷ (vgl. Hartog 1999, 56). Arbeitsplatzanalysen werden durch Experten und Expertinnen erfasst, wobei sich dieses Verfahren insbesondere im amerikanischen Raum etabliert hat. Durch die KldB werden zwar die Anforderungsniveaus der Berufe erfasst, jedoch wird den Berufen ein einheitliches Anforderungsniveau zugewiesen, konkrete Arbeitsplatzanforderungen finden keine Berücksichtigung (vgl. Hall 2021, 15). Arbeitnehmendenselbstbewertungen hingegen beruhen auf Selbsteinschätzungen der jeweiligen Arbeitsplatzinhaberinnen und -inhaber. Gegenüber Arbeitsplatzanalysen besteht der Vorteil, dass arbeitsplatzbezogene Varianz besser einbezogen werden kann, Nachteile der subjektiven Messung aus Arbeitnehmendensicht bestehen in Fehleinschätzungen der befragten Personen sowie einem sozial erwünschten Antwortverhalten. Ein weiteres Verfahren, das sog. *realized matches*, erfasst das durchschnittliche Qualifikationsniveau der Personen und leitet davon das Anforderungsniveau der Tätigkeit ab.

Bei allen Verfahren steht ein Vergleich zwischen dem formalen Qualifikationsniveau sowie dem Anforderungsniveau der beruflichen Tätigkeit im Fokus. Personen mit einem Ausbildungsabschluss, die eine fachfremde Tätigkeit auf beispielsweise be-

¹⁷ Hall (2021) verwendet in diesem Zusammenhang die Einteilung in objektive, subjektive und empirische Verfahren. Wobei der Begriff „empirische Verfahren“ meiner Ansicht nach irreführend ist, sodass die Clusterung nach Hartog verwendet wird.

ruflischem Ausbildungsniveau ausüben, werden aus diesen Verfahren ausgeschlossen und nicht als unterqualifiziert bzw. überwertig beschäftigt identifiziert.

Aus berufspädagogischer Perspektive ist neben der fehlenden formalen Qualifikation jedoch auch eine horizontale Fehlqualifikation interessant, d. h., dass Personen zwar eine Ausbildung absolvierten, allerdings diese fachfremder Provenienz ist (vgl. Severing 2018, 45). Es wird angenommen, dass vier von zehn Erwerbstätigen nicht mehr in ihrem ursprünglichen Ausbildungsberuf beschäftigt sind und das Berufsfeld vollständig gewechselt haben (vgl. Hall/Santiago Vela 2019b, 33). Dies wird im Zusammenhang mit dem *Horizontal Mismatch*-Ansatz diskutiert (vgl. McGuinness/Pouliakas/Redmond 2018, 7). Hierbei steht nicht das Qualifikationsniveau, sondern die erforderlichen Kompetenzen für die Tätigkeit im Vordergrund. Daher kann ein Mismatch auch entstehen, wenn Erwerbstätige nicht entsprechend ihrem formalen Qualifikationsniveau adäquat beschäftigt werden. Vertikal fehlqualifizierte Personen (z. B. unterqualifizierte Personen) sowie horizontal fehlqualifizierte Personen (z. B. Berufswechselnde) verfügen somit über Kompetenzen, die dem Anforderungsniveau der jeweiligen Tätigkeit entsprechen (vgl. Severing 2018, 45), daraus ergibt sich eine differenziertere Betrachtung der Unterqualifikation im Zusammenspiel mit den erforderlichen Kompetenzen (→ Abbildung 3).



Abbildung 3: (Nicht)passung von Qualifikations- und Kompetenzniveau (Quelle: eigene Darstellung)

Denkbar sind dabei vier verschiedene Möglichkeiten: Im ersten Fall passen das geforderte Kompetenzniveau sowie die Qualifikation für die jeweils ausgeübte Tätigkeit zueinander. Beim zweiten Fall ist das Qualifikationsniveau, jedoch nicht das Kompetenzniveau adäquat. Hierbei habe das Qualifikationsniveau zwar ausgereicht, um die berufliche Position zu erreichen, jedoch reicht das Kompetenzniveau aufgrund verän-

derter Anforderungen nicht mehr aus, um die Tätigkeit adäquat auszuführen. Der dritte Fall, wobei weder das Qualifikations- noch das Kompetenzniveau auf einem adäquaten Niveau ist, werde selten zu einem langfristigen Beschäftigungsverhältnis führen (vgl. Severing 2018, 47).

Im Fokus dieser Arbeit steht der vierte Fall, wobei das Kompetenzniveau für die ausgeübte Tätigkeit ausreichend ist, jedoch die formale Qualifikation nicht passend ist. Hierbei kann es sich zum einen um eine zu niedrige formale Qualifikation (vertikaler Mismatch) oder zum anderen um eine Ausbildung fachfremder Provenienz handeln (horizontaler Mismatch).

Trotz der zuvor erläuterten quantitativen Relevanz werden unterqualifizierte Personen in Diskursen nur marginal wahrgenommen: Die Diskussion um die Bildungsexpansion wird oftmals ausschließlich mit ‚dem Blick nach oben‘ geführt (vgl. Bauer/Rulff/Tamminga 2018, 5 ff.). Vielfach steht die Frage im Vordergrund, welche Personengruppen für akademische Laufbahnen gewonnen werden können. Dabei sind Antworten auf die Frage, wer nicht beim ‚Bildungswettlauf‘ mithalten konnte, von zentraler Relevanz, da insbesondere bei fehlqualifizierten Personen heutzutage Beschäftigungsprobleme kumulieren (vgl. Solga 2005, 17 f.).

Zwar weisen einige Befunde darauf hin, dass Unterqualifikation nicht unbedingt mit finanziellen Einbußen verbunden sein muss (vgl. Hartog 1999; Hall/Santiago Vela 2019a), für den Pflegeberuf bestehen jedoch strukturelle Besonderheiten: Die Möglichkeit der Anerkennung informell erworbener Qualifikation ist in den Pflegeberufen – anders als in Berufen nach BBiG und HwO (vgl. Berufsbildungsgesetz 2005, § 45; Gesetz zur Ordnung des Handwerks 1953, § 37) – nicht bzw. nur eingeschränkt möglich. Die fehlende passgenaue formale Qualifikation für die Berufsausübung kann vielfältige Folgen haben: Zum einen ist die Möglichkeit erschwert, bei einem Arbeitgeberwechsel einen gleichwertigen Arbeitsplatz zu finden (vgl. Schöpper-Grabe/Valhaus 2019, 46; Hall/Santiago Vela 2019a, 4), zum anderen werden fehlqualifizierte Personen aus jeglichen Weiterbildungen ausgeschlossen, die eine einschlägige Erstausbildung erfordern und somit den beruflichen Aufstieg fördern. Zudem erhalten unterqualifizierte Personen oftmals bei gleicher Tätigkeit, aufgrund der fehlenden formal passgenauen Qualifikationen, einen geringeren Lohn als Personen mit einer adäquaten formalen Qualifikation (vgl. Bauer/Rulff/Tamminga 2018, 5 ff.; Hall/Santiago Vela 2019a, 4). Insbesondere die Hilfskräfte in der Altenpflege schneiden im Vergleich schlecht ab: Die Pflegehilfspersonen in der Altenpflege verdienen im Median 1.994 Euro brutto und somit im Schnitt 550 Euro weniger als vergleichbar qualifizierte Pflegehilfskräfte im Krankenhaus. Eine Altenpflegefachkraft verdient dabei rund 900 Euro mehr als eine Altenpflegehilfskraft (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2019, 7).

Formal unterqualifiziert Beschäftigte können sich zudem in einem prekären Abhängigkeitsverhältnis zu ihrem Arbeitgeber befinden. Dies kann zu psychischen Belastungen für diese Personen führen, da ihnen die Schwierigkeit eines Wechsels in eine gleichwertige Position bewusst ist. Bei der Wahl der Erwerbstätigkeit steht häufig lediglich der sekundäre Arbeitsmarkt zur Verfügung, welcher strukturell durch pre-

käre Arbeitsverhältnisse wie niedrige Löhne, schlechte Arbeitsbedingungen und hohe Beschäftigungsunsicherheit gekennzeichnet ist (vgl. Flake u. a. 2014, 17 ff.).

Personen, welche Tätigkeiten ausführen, für die sie vertikal oder horizontal nicht ausreichend bzw. fehlqualifiziert sind, werden in dieser Arbeit in Anlehnung an Seve-ring (2018) als *formal unterqualifizierte Beschäftigte* bezeichnet. Hierunter werden bezogen auf den Kontext des Berufsfelds Pflege alle diejenigen verstanden, welche pflegerische Handlungen auf Fachkraftniveau ausführen und keine Fachkraft im Sinne des Heimpersonalgesetzes sind. Sie können somit über eine ein- oder zweijährige Pflegehelfenden- bzw. -assistentenausbildung, über keinerlei Ausbildung oder über eine vollqualifizierende Ausbildung fachfremder Provenienz verfügen. Trotz dessen, dass die aufgeführten Personengruppen formal für ihre ausgeübte Tätigkeit fehlqualifiziert sind, bildet der Bezugspunkt ihrer Tätigkeit ein Beruf: die/der Altenpfleger/in, da davon ausgegangen wird, dass die unterqualifizierten Beschäftigten mehrheitlich Tätigkeiten auf dem Qualifikationsniveau einer Fachkraft ausführen und folglich eine Tätigkeit, die eine Ausbildung voraussetzt. Auch wenn Hall und Santiago Vela (2019a) dem Begriff Unterqualifikation eine negative Konnotation zuschreiben, werden in dieser Arbeit durchaus die Ressourcen dieser Personengruppe in den forschenden Blick genommen. Festzuhalten ist, dass die Gruppe der formal unterqualifizierten Personen im beruflichen Alltag pflegerische Aufgaben einer Fachperson ausführt und somit kompetenzadäquat trotz formaler Fehlqualifikation beschäftigt ist.

3.2 Terminologische Auseinandersetzung: Berufliche Übergänge

Traditionell war die Vorstellung eines konsistenten „Arbeitsleben[s]“ (Alheit/Dausien 2002, 570) im klassischen dreigliedrigen Modell – Schule/Ausbildung, dann Erwerbsarbeit und anschließend der Ruhestand – prägend (vgl. Kohli 1985, 1986, 1987, 2000, 2002; Leitner/Kohli 1988). Initiiert u. a. durch wirtschaftliche, technologische und arbeitsorganisatorische Wandlungsprozesse zeigt sich, dass diese Ansicht – welche seit jeher Personen mit Erziehungsverpflichtungen (z. B. durch Mutterschutz- und/oder Erziehungszeiten) ausschloss – erodiert (vgl. Frosch 2010, 1f.). Wie am Beispiel der unterqualifizierten Pflegepersonen erkennbar, verlaufen Berufswege nicht unbedingt linear und gradlinig, sondern enthalten Umwege, Brüche und Wechsel, die individuell bewältigt und verarbeitet werden (müssen) (vgl. Bron/Thunborg 2017). Zudem sind Erwerbsbiografien weniger antizipierbar sowie schwieriger planbar geworden und durch Unsicherheit geprägt (vgl. Witzel/Heling/Mönich 1996, 172; Geffers/Hoff 2010, 106), da die Rahmenbedingungen insgesamt volatil, unsicher, komplex und mehrdeutig¹⁸ geworden sind (vgl. Kok/Jordaan 2019, 1). Dabei zeigen nicht nur Personen ohne berufliche Ausbildung diskontinuierliche Berufswege, ‚Bastelbiografien‘ oder ‚Patch-

18 Hiermit wird auf das Phänomen der VUCA-World verwiesen: *Volatility, Uncertainty, Complexity und Ambiguity* (vgl. Kok/Jordaan 2019).

work-Identitäten'. Auch das Absolvieren einer beruflichen Erstausbildung ist keine hinreichende Voraussetzung für einen kontinuierlichen Berufsweg, der innerhalb des erlernten Berufsfeldes verbleibt (vgl. Meyer 2014).

Neben der Frage der formalen Qualifikation sowie des Qualifikationsniveaus (→ 3.1) bleibt somit offen, wie Personen in eine unterqualifizierte Tätigkeit einmünden. Forschungsarbeiten, die sich mit beruflichen Orientierungs- und Entscheidungsprozessen im Lebensverlauf beschäftigen, verweisen hierbei auf eine Vielzahl unterschiedlicher, oftmals nicht klar voneinander abgegrenzter Begrifflichkeiten, wie berufliche Orientierung, Berufsorientierung, Berufswahl sowie Berufsfindung und Berufsentcheidung. Auch die Konzepte u. a. der Adaptabilität sowie der beruflichen Gestaltungskompetenz werden in diesem Kontext genannt. Im Folgenden werden diese Terminologien und Konzepte näher beleuchtet und vor dem thematischen Hintergrund dieser Arbeit diskutiert.

Während die berufliche Orientierung konkret auf die Zielsetzung der Kultusministerkonferenz (KMK) im Kontext schulischer Bildung verweist, sind die Begriffe Berufswahl und Berufsorientierung eng miteinander verzahnt. Durch beide Begriffe wird sowohl auf die subjektive Seite des Individuums als auch auf die Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt verwiesen (vgl. Wehking 2020, 105).

Festzuhalten ist, dass es sich bei Berufswahl sowie der Berufsorientierung „[...] um einen (begründeten) Prozess handelt, an dessen Ende immer eine Entscheidung steht [...]“ (Forßbohm 2010, 3, Hervorhebung im Original). Der Terminus „Entscheidung“ unterstellt das Vorhandensein von Alternativen bzw. mehreren Optionen, die mit einer Entscheidungshandlung reduziert werden (vgl. Beck 1976, 32). Eine Entscheidung als Handlung muss dabei von der entscheidenden Person nicht zwangsläufig als solche erkannt werden. Möglicherweise wird erst im späteren Verlauf deutlich, dass dieser Entscheidung eine Handlung vorausgegangen ist (vgl. Burkart 1995, 81). Berufliche Entscheidungen stellen dabei einen „Spezialfall der biografischen und lebenslaufbezogenen Entscheidung“ (Dimbath 2003, 17) dar. Diese zeichnen sich durch einen Entscheidungssachverhalt besonderer Qualität aus und beziehen sich auf „Großereignisse“ (ebd.) im Lebenslauf, wie beispielsweise den Berufseintritt, Eheschließung oder -lösung, Coming-out sowie Familiengründung (vgl. Dimbath 2003, 70).

Dabei handelt es sich bei beruflichen Orientierungsprozessen nicht um singuläre, sondern vor dem Hintergrund des Wandels der Arbeitswelt sowie Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen um wiederkehrende Orientierungsleistungen, sodass von den Individuen eine eigene Gestaltung des beruflichen Werdegangs verlangt wird (vgl. Kirchknopf/Kögler 2018, 95). Während berufliche Orientierung zumeist im Kontext mit beruflichen Erstwahlentscheidungen sowie möglichen Orientierungsmaßnahmen diskutiert wird, zeigt sich, dass sich Berufseinsteigende von Berufswechselnden unterscheiden, da Berufswechselnde bereits über berufliche Erfahrungen verfügen. Damit verbunden ist oftmals eine Reflexion über vergangene, evtl. nicht genutzte Berufschancen (vgl. Haasler 2016, 2). Zudem befinden sich Berufswechselnde in einer anderen Lebensphase als Berufseinsteigende, was mit einer Änderung bestehender Kon-

textfaktoren sowie kompositorischen Einflüssen¹⁹ einhergeht, wie beispielsweise finanzielle und familiäre Veränderungen sowie Verwurzelung in sozialen Netzwerken. Anlässe für Berufswechsel sind oftmals veränderte Rollenerwartungen im Kontext familialer Verpflichtungen sowie der Zugang und die Verfügbarkeit von Einrichtungen zur Kinderbetreuung (vgl. Haasler 2016, 2). Kompositorische wie auch kontextuelle Änderungen können hierbei zu einer Prioritätenverschiebung sowie -setzung führen, sodass bisher weniger beachtete Aspekte nun in den Fokus rücken (→ 3.3). Neben Berufswechselnden finden auch Personen ohne berufliche Erstausbildung²⁰ sowie Abbrechende von Berufsausbildungen in eine Erwerbstätigkeit. Dabei verschärft sich bei dieser Personengruppe der individuelle Handlungsdruck bei Berufsentscheidungen, da sie ohne organisierte Berufsausbildung in den Beruf einmünden (vgl. Beck 1976, 21). Berufliche Entscheidungen stehen folglich in einem Spannungsfeld zwischen sich im Lebenslauf ändernden endogenen, exogenen und soziostrukturellen Faktoren sowie schwindenden institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen. Dass es in Phasen der Erwerbstätigkeit zu Phasen des *Floatings* und *Anchorings* kommen kann, zeigen Bron und Thunborg (2017): In Phasen des *Floatings* haben Personen das Gefühl, fehl am Platz zu sein, die eigene Identität und die aktuelle Situation stehen nicht im Einklang miteinander. Zudem kann es mit einem Gefühl der Hilflosigkeit korrespondieren, in welchem die eigene Situation und die Umstände weder steuer- noch veränderbar erscheinen. Der Begriff *Anchoring* beschreibt hingegen ein Gefühl des Ankommens (vgl. Bron/Thunborg 2017).

Die Fähigkeit und Bereitschaft des Individuums, sich an veränderte Kontextbedingungen anzupassen, wird im internationalen Kontext unter dem Ansatz Adaptabilität (vgl. Savickas 1997, 253 ff.), im berufspädagogischen Diskurs mit Ansätzen von Veränderungskompetenz (vgl. Wittwer 2001), Übergangskompetenz (vgl. Nohl 2010), Berufswahlkompetenz (vgl. Driesel-Lange u. a. 2010) oder berufsbiografischer Gestaltungskompetenz (vgl. Kaufhold 2009) diskutiert, wobei sich hinter den einzelnen Begriffen wiederum konzeptionelle Differenzen verbergen (vgl. Kirchknopf/Kögler 2018, 103).

Insbesondere der Ansatz der Adaptabilität findet sich in unterschiedlichen Laufbahnthorien, wie beispielsweise der proteischen Laufbahnthorie (vgl. Hall 1996) sowie in der konstruktivistischen Theorie der Laufbahnentwicklung (vgl. Savickas 2002), wobei diese jedoch insbesondere hypothesenleitenden Forschungsansätzen folgen. In vielen Studien konnte eine Korrelation mit einer Vielzahl anderer Konstrukte, wie beispielsweise der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung, nachgewiesen werden (vgl. Johnston 2018).

Dennoch fehle dem Ansatz der Adaptabilität eine subjektorientierte Sichtweise. Mit dem Konzept der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz liegt ein subjektorientierter Ansatz vor, der die individuelle Bearbeitung in den Vordergrund rückt (vgl. Kirchknopf/Kögler 2018, 103 ff.). Berufsbiografische Gestaltungskompetenz gilt als un-

19 Der Terminus „Kompositorische Einflüsse“ meint die Erfahrungsaufschichtung einer einzelnen Person (vgl. Hurrelmann/Bauer 2019, 13).

20 Beck bezeichnet diese Gruppe als Vermeider und Vermeiderinnen (vgl. Beck 1976, 20).

erlässlich für die Bewältigung von beruflichen Übergängen und wird als ‚heimliche Schlüsselkompetenz‘ beschrieben. Durch die berufsbiografische Gestaltungskompetenz wird der Zugang zur Erschließung neuer Erwerbsmöglichkeiten gewährt und bisherige berufliche Erfahrungen können reflektiert und bilanziert werden. Zudem werden Individuen befähigt, Potenziale und Ressourcen zu erkennen, zu erschließen und zukunftsbezogen gestalten zu können, sodass eine berufsbiografische Anschlussfähigkeit hergestellt werden kann (vgl. Kaufhold 2009, 221 ff.). Kritisch sieht Büchter (2016), dass eine Aneignung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz erst nach einer längeren Bildungs- und Erwerbsphase möglich sei (vgl. Büchter 2016, 8).

Resümierend wird erkennbar, dass die vorgelegten Ansätze sich vornehmlich auf individuelle Anpassungsleistungen der Individuen beziehen. Weitere Ansätze, welche die Gruppe von fehlqualifizierten Personen in den Fokus stellen, problematisieren weitgehend die Beschäftigungssituation und die damit verbundenen nicht passgenauen bzw. fehlenden Qualifikationsnachweise und -zertifikate. Dabei werden als Erklärungsansatz häufig drei Interpretationsmuster gefunden (vgl. Solga 2005, 19). Insbesondere bei erwerbslosen Personen wird argumentiert, dass es sich entweder um ein *Motivationsproblem* der Personen handle, also der Wille zu arbeiten fehle, oder es liege ein *Kompetenzproblem* zugrunde, sodass die fehlqualifizierten Personen lediglich eingeschränkt beschäftigungsfähig seien. Als weitere Ursache wird auf das *Nachfrageproblem* verwiesen, da es zu wenig niedrig qualifizierte Jobs gebe. Auch ein ‚geringes Investment‘ in formale Bildung wird als Ursache für die Beschäftigungsprobleme von fehlqualifizierten Personen angeführt (vgl. Solga 2005, 18 ff.).

Die vorliegenden und bisher diskutierten Konzepte konzentrieren sich vornehmlich auf die rationalen Gründe und Interessen von Individuen. In dieser Arbeit stehen jedoch die immanenten Handlungen sowie handlungsleitenden Orientierungen im Vordergrund, sodass die bisher thematisierten Begriffe nicht passend erscheinen. Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit bezieht sich hierbei auf Wahrnehmungs- und Handlungsmuster der unterqualifizierten Pflegepersonen.

Ein weiterer Ansatz, welcher in Zusammenhang mit Berufswahl und Lebenslauf-forschung gebracht wird, jedoch nicht originär diesen zugeordnet wird, ist das Konzept der Übergänge. Allgemein stellen Übergänge ein zentrales Moment des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft dar (vgl. Walther/Stauber 2013, 23). Dabei können Übergänge sowohl zeitlich (z. B. Kindheit, Jugend, Erwachsenen) als auch institutionell (z. B. Ausbildung, Beruf, Rente) sowie situativ (z. B. Heirat, Umzug, beruflicher Auf- oder Abstieg) strukturiert sein (vgl. von Felden 2010, 21).

Die Grundlagen der Übergangsforschung beruhen auf der Erforschung von Übergangsriten und Statuspassagen in den 1970er-Jahren (Turner 1979 [1969]; Glaser/Strauss 1991 [1971]; van Gennep 2005 [1981]). Neben dem ritualtheoretischen Zugang lassen sich weitere Perspektiven ausdifferenzieren, welche mit der jeweiligen forschungsmethodischen Ausrichtung korrespondieren²¹: Zur quantitativ-strukturellen Perspektive gehört die Lebenslaufforschung (vgl. Maschke/Stecker 2012, 383), welche

21 Weiterführende Informationen zu den Zugängen zur Übergangsforschung finden sich u. a. bei: (Friebertshäuser u. a. 2020; Thiersch/Silkenbeumer/Labede 2020; Stauber/Walther 2007; Schröder u. a. 2013).

einen Zugang der Übergangsforschung darstellt (vgl. von Felden 2010, 22; Gerholz/Sloane 2011). Die Lebenslaufforschung bzw. Lebenslaufsoziologie lenkt den Blick „von außen“ (von Felden 2010, 22) auf Wahl- und Entscheidungsverhalten von Individuen bei institutionellen Übergängen, wie beispielsweise an den Schwellen zwischen Schule und Ausbildung sowie an der sog. zweiten Schwelle von Ausbildung in den Beruf. Untersuchungen der Lebenslaufforschung stützen sich auf quantitative und hypothesenüberprüfende Logiken (vgl. Thiersch/Silkenbeumer/Labede 2020, 3 ff.). Kritisiert wird, dass die Lebenslaufforschung zwar Verlaufsmuster für spezifische Lebensphasen nachzeichnet, jedoch das Handeln der Akteure und Akteurinnen nicht erklären kann (vgl. Maschke/Stecker 2012, 384).

Die Perspektive der subjektorientierten Zugänge hingegen legt den Fokus auf individuelle Übergangsbewältigung (vgl. Wanka u. a. 2020, 14) und unterscheidet zwischen biografischen Ansätzen, der sozial- und entwicklungspsychologischen Transitionsforschung, sozialpädagogischen Konzepten sowie differenzkritischen Analysen (vgl. Wanka u. a. 2020, 15). Das zentrale Erkenntnisinteresse biografischer Ansätze richtet sich dabei auf Biografien von Personen in ihrer institutionellen, organisationalen wie auch individuell-biografischen Kontextualisierung (vgl. Wittek/Jacob 2020, 196). Es gehöre zur Eigenart der Biografien, dass „institutionell und gesellschaftlich spezialisierte und separierte Erfahrungsbereiche im Prozess der lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung integriert und zu einer besonderen Sinngestalt (neu) zusammengefügt werden“ (Alheit/Dausien 2002, 574).

Folglich ist der Gegenstand der Biografien an der Schnittstelle zwischen Individuen und Gesellschaft angesiedelt und wird nicht als individuell-psychologische Kategorie, sondern als soziales Konstrukt verstanden (vgl. Völter u. a. 2005, 7). Eine Biografie sei somit kein zufälliger Einzelfall, sondern verweise auf zeitliche und soziale Kontexte von gesellschaftlicher Bedeutung. Die Lebensgeschichte sei in ihrem Realitätsanspruch eine Fiktion. Objektive gesellschaftliche Verhältnisse können in selbsterzählten Lebensgeschichten lediglich rekonstruiert werden (vgl. Alheit/Dausien 1985, 45). Durch eine biografieorientierte Forschung soll ein umfassender Zugang zur sozialen Wirklichkeit ermöglicht werden. Diese Sichtweise nimmt den gesamten Lebenslauf und folglich die Interdependenz aller Lebensbereiche und Lebenswelten ganzheitlich in den Blick.

„Aus biografischer Perspektive bedeuten Übergänge im Lebenslauf erst einmal die Konfrontation mit neuen Anforderungen, deren biografische Anschlussfähigkeit und Passung nicht von vornherein gegeben sind, sondern aktiv hergestellt werden und aus der Bilanzierung des vergangenen und vor dem Entwurf des zukünftigen Lebens subjektiv Sinn machen müssen.“ (Walther/Stauber 2013, 31)

Durch die Analyse individueller Lebensgeschichten erhält man einen Zugang zu den gesellschaftlichen und kollektiven Erfahrungen (vgl. Alheit/Dausien 1985, 47 f.). Dabei verweisen Biografien immer auf gesellschaftliche Regeln, Diskurse und soziale Bedingungen (vgl. Völter u. a. 2005, 7 f.). Es gehe nicht nur darum, bestehende Regeln festzustellen, sondern auch die Regelgenese sowie -veränderung analytisch zu erfassen (vgl. Fischer/Kohli 1987, 30). Biografien bieten somit einen Zugang zu den Strukturen des

gesellschaftlichen Systems als auch zu den individuellen Bildungs- und Berufswegen (vgl. Wagner-Diehl/Kanitz/Kleber 2020, 8 ff.). Insofern lassen sich Übergänge als „[...] Schnittstellen individueller biografischer Verläufe und sozialer Strukturen [...]“ (Kutscha 1991, 113) im Sinne des *doing transition* identifizieren.

Resümierend lässt sich aus den vorherigen Ausführungen schließen, dass bei subjektorientierten Zugängen zu Übergängen die soziale Struktur, seien es Institutionen, Organisationen oder Situationen im Verhältnis zum Individuum, eine zentrale Rolle spielen. Damit verbunden ist zudem ein Zustands-, Rollen- und ggf. Statuswechsel, welcher die Integration der bisherigen sowie der neuen Erfahrungen erfordert. Da diese Arbeit mit einer rekonstruktiven Forschungsausrichtung erfolgt, beruhend auf der Dokumentarischen Methode und der damit verbundenen Methodologie der Praxeologischen Wissenssoziologie (→ 6.1), erscheint es hilfreich, Übergänge aus einer praxeologischen Perspektive zu betrachten.

Aus einer praxeologischen Perspektive sind Übergänge mit der Frage sozialer Praktiken verbunden. Soziale Praktiken folgen hierbei nicht zwingend einer rationalen, sondern einer impliziten Logik, welche auf habitualisierten, inkorporierten Wissensbeständen aufbaut bzw. auf diese zurückgreift. Übergänge bestehen in diesem Verständnis aus einer Vielzahl von miteinander verknüpften sozialen Praktiken, welche in Übertritten sichtbar werden und wiederum Praktiken für nachfolgende Lebensphasen präfigurieren (vgl. Wanka 2020, 185 ff.). Insbesondere soziale Praktiken eines beruflichen Übergangs, die zur Einmündung als formal unterqualifizierte Person in den Arbeitsmarkt führen, sind bisher wenig bekannt. Damit verbunden ist jedoch bereits die Adressierung als ‚unterqualifizierte Person‘ und wird zudem deutlich in einer Adressierungspraktik, welche diese Pflegeperson von anderen Pflegenden abgrenzt und unterscheidet. Neben der Frage, wie berufliche Übergänge respektive soziale Praktiken gestaltet werden, stellt sich somit auch die Frage, wie diese hergestellt werden und welchen Identifikations- und Adressierungspraktiken die Akteure und Akteurinnen an Übergängen unterliegen. Die unterqualifizierten Personen werden beim Übergang in eine neue Tätigkeit mit Normen und Erwartungen der jeweiligen Organisation konfrontiert, welche sich beispielsweise durch die Art und Weise, wie Kolleginnen und Kollegen miteinander umgehen, zeigt. Damit verbunden ist weiterhin ein Rollen- und auch ein Statuswechsel. Hierbei stellt sich zudem die Frage, welche Ressourcen, Haltungen und impliziten Wissensbestände dazu beitragen, den Übergang zu bewältigen.

Im Gegensatz zu den bereits dargelegten Terminologien Berufswahl, berufliche Orientierung sowie berufliche Entscheidung, welche eher auf rationale Entscheidungslogiken verweisen, ist das Konzept der beruflichen Übergänge geeigneter für diese Arbeit, da es zum einen auf die impliziten Wissensbestände abzielt und zum anderen die Besonderheit des Status als unterqualifizierte Person berücksichtigt (→ 3.1). Insbesondere werden dabei die impliziten Wahrnehmungs- und Handlungsmuster in den Blick genommen, sodass für diese Arbeit der Begriff der beruflichen Übergänge zentral ist. Die Handlungsmuster, welche bei beruflichen Übergängen sichtbar werden, sind sowohl als Reaktion auf und Fortschreibung vergangener Erfahrungen zu verstehen und in Verbindung mit Adressierungspraktiken sowie sozialen Rollenzuschreibungen und

damit verbundenen Änderungen des sozialen Status zu betrachten. Im Sinne eines doing transitions stehen die aktive Gestaltung, Bewältigung und Integration von Veränderungen im Lebenslauf des Individuums im Fokus.

3.3 Habitus und Milieu als theoretische Bezugspunkte

Aus der Vielzahl der unterschiedlich theoretisch-konzeptionellen Ansätze²² ist es erforderlich, sich für einen Ansatz zu entscheiden, welcher sowohl gegenstandsbezogen als auch forschungsmethodisch passend erscheint. Bisherige Ansätze und Theorien, welche sich mit beruflichen Orientierungsprozessen sowie Laufbahnentwicklungen beschäftigen, fokussieren maßgeblich den Prozess, durch welchen ein Individuum in einen (Ausbildungs-)beruf einmündet, welche Einflüsse jedoch zum Gegenstand gemacht werden, hängt von der Forschungsperspektive ab (vgl. Dimbath 2003, 123).

Grundsätzlich lassen sich drei unterschiedliche Perspektiven im Spannungsfeld differenter Ansätze unterscheiden: Erstens ökonomisch-allokationstheoretische Zugänge, die rationale Entscheidungen der Individuen voraussetzen. Durch den Einsatz von Geld, Zeit, geistiger Anstrengung, Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit können Bildungszertifikate und Bildungsabschlüsse erworben werden. Zweitens nehmen psychologische Zugänge die kognitiven Entscheidungsmechanismen der Individuen in den Blick und drittens Ansätze, die den Einfluss des Herkunftsmilieus sowie biografische Entwicklungen des Individuums integrieren (vgl. Dimbath 2003, 123 f.).

Während psychologische Ansätze die endogenen Faktoren der beruflichen Entscheidungen fokussieren, beziehen biografische Ansätze das Individuum in seiner Auseinandersetzung mit äußeren Lebensbedingungen sowie seiner subjektiven Sicht und Erfahrungen ein. Während das Paradigma der Rational-Choice-Theory einen mehr oder weniger bewussten reflexiven Prozess des Abwägens von Alternativen annimmt, steht demgegenüber die Annahme, dass es keine rationale Entscheidung für bzw. gegen einen Beruf gebe. Dabei gelte das Rational-Choice-Paradigma als Oberbegriff für eine Vielzahl unterschiedlicher Theorien (vgl. Walter/Müller 2014, 3), in deren Kern die Frage steht, welche Motive den jeweils getroffenen Entscheidungen zugrunde liegen. Der Lebenslauf bestehe folglich aus einer „[...] Kette unterschiedlicher, mehr oder weniger miteinander zusammenhängender Einzelentscheidungen [...]“ (Maschke/Stecker 2012, 385). Soziologische Ansätze überwinden „[...] die Enge und Abgeschlossenheit einer rein psychologischen Betrachtungsweise“ (Seifert/Eckhardt/Jaide 1977, 249). Zudem fehle der Rational-Choice-Theorie der „Vergangenheitsaspekt“ (Burkart 1995, 67). Ansätze im Rational-Choice-Paradigma kommen an ihre Grenzen, „[...] wenn unterschiedliche Wahrnehmungsmuster, Bedeutungszumessungen und Wertorientierungen ursächlich erklärt werden sollen“ (Schmidt-Hertha 2014, 47). Die hier dargelegten theoretischen Ansätze korrespondieren wiederum mit den zuvor diskutierten Terminologien (→ 3.2).

²² Eine Übersicht über etablierte Berufswahltheorien findet sich bei Wehking (2020), Walsh/Savickas/Hartung (2013), Brown/Lent (2013), Marty/Jungo/Zihlmann (2011), Brown/Brooks (1994), Seifert/Eckhardt/Jaide (1977).

Aktuelle Modelle der Berufswahl und Laufbahnentwicklung konstatieren, dass sowohl endogene Faktoren wie persönliches Interesse und Neigungen als auch exogene Aspekte auf berufliche Entscheidungen und Berufswege einwirken, wie beispielsweise das soziale Umfeld, aber auch Gelegenheits- und Opportunitätsstrukturen Einfluss auf berufliche Entscheidungen und Berufswege haben (vgl. Hirschi/Baumeler 2020, 34 f.; Wehking 2020, 142). Hinzu kommen soziostrukturelle Faktoren wie Geschlecht, regionale Disparitäten sowie das soziale Milieu (vgl. Brändle/Grundmann 2020; → 4). Berufswege sind folglich in komplexe, dynamische und kontextuelle Aspekte eingefasst.

In neueren Modellen der Berufswahl und Laufbahnentwicklung werden neben den endogenen, exogenen und soziostrukturellen Faktoren auch Zufälle und unerwartete Gelegenheiten als wichtiger Einfluss diskutiert (vgl. Hirschi 2013, 105 ff.). Insbesondere die Chaos Theory of Careers (CLC) von Pryor und Bright (2003; 2014; 2009) sowie die Happenstance Learning Theory (HLT) nach Krumboltz (2009) schreiben Zufällen und Gelegenheiten einen hohen Stellenwert auf beruflichen Wegen zu. Die Autoren unterstützen, dass Berufswahl und Laufbahnentwicklung keine planbaren und rationalen Entscheidungen darstellen, sondern berufliche Übergänge ein Ergebnis eines komplexen und unplanbaren Prozesses sind:

„The situations in which individuals find themselves are partly a function of factors over which they have no control and partly a function of actions that the individuals have initiated themselves [...] The interaction of planned and unplanned actions in response to self-initiated and circumstantial situations is so complex that the consequences are virtually unpredictable and can best be labeled as happenstance.“ (Krumboltz 2009, 136)

Krumboltz geht davon aus, dass berufliche Übergänge oftmals ungeplant vollzogen werden und das Ergebnis einer Vielzahl an Lernerfahrungen ist, welche durch Fähigkeiten, Interessen, Wissen, Einstellungen, Präferenzen und/oder Emotionen konstituiert werden (vgl. Hirschi/Baumeler 2020, 35). Auch die Chaos-Theorie der Laufbahnentwicklung geht davon aus, dass zufällige Gelegenheiten eine zentrale Rolle bei der Entwicklung der Laufbahn einnehmen. Hierbei geht diese Theorie davon aus, dass sich nicht-lineare Entwicklungen zeigen, d. h. ‚kleine‘ Ereignisse wie beispielsweise ein Gespräch in der Kaffeepause mit Kolleginnen und Kollegen kann einen großen Effekt, wie beispielsweise der Berufswechsel in eine andere Branche, zur Folge haben (vgl. Hirschi 2013, 106). Der Ansatz verweist auf den sog. ‚Schmetterlingseffekt‘ der Chaos-Theorie, wobei kleinste Ereignisse eine Veränderung auslösen und eine Vorhersagbarkeit der weiteren Ereignisse auszuschließen sei (vgl. Pryor/Bright 2003, 16 f.).

Vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit der Gelegenheits- und Opportunitätsstrukturen ist jedoch zu beachten, dass die Möglichkeiten, die sich für Personen ergeben, je nach sozialer Herkunft und Milieuzugehörigkeit differieren:

„Die ökonomische und soziale Welt – Positionen, die man einnehmen, Bildungswege, die man einschlagen, Güter, die man konsumieren, Besitztümer, die man kaufen, und Frauen, die man heiraten kann usw. – nimmt niemals [...] die Gestalt eines Universums von Möglichkeiten an, die jedem beliebigen Subjekt gleichermaßen offen stehen“ (Bourdieu 1981, 180).

Es zeigt sich, dass insbesondere bei Personen mit niedrigen Bildungszertifikaten Gelegenheitsstrukturen einen zentralen Auslöser für berufliche Übergänge darstellen. Aufgrund passungenauer Bildungs- bzw. Berufszertifikate sind soziale Netzwerke bei der Arbeitsplatzsuche zentral, da die fehlenden bzw. passungenaunen Bildungs- und Berufszertifikate lediglich Auskunft darüber geben können, was die Bewerbenden ‚nicht können‘. Kontaktpersonen jedoch haben die Möglichkeiten, auf die informellen Kompetenzen der Bewerbenden zu verweisen und diese hervorzuheben (vgl. Solga 2009, 408).

Das Erkenntnisinteresse dieses Vorhabens richtet sich nicht auf singuläre Momente beruflicher Entscheidungen, sondern auf die Gestaltung beruflicher Übergänge im beruflichen Werdegang und die damit verbundenen handlungsleitenden Orientierungen (→ 3.2). Die soziale Praxis beruflicher Übergänge tritt im beruflichen Werdegang häufiger auf, wie beispielsweise der Übergang von Schule in Ausbildung, aber auch von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt oder bei einem Wechsel des Arbeitsplatzes. In einem lebenslang andauernden Aushandlungsprozess zwischen Wünschen, Kenntnissen, Interessen des Individuums einerseits sowie den Anforderungen des Arbeitsmarkts und der Berufswelt andererseits werden berufliche Entscheidungen eingebettet (vgl. Brüggemann/Rahn 2020, 13). Zudem beeinflussen soziostrukturelle Determinanten Bildungs- und Berufswege.

Berufswahlprozesse und Laufbahnentwicklungen sind ein „[...] komplexes, dynamisches und kontextuelles Phänomen [...]“ (Hirschi/Baumeler 2020), welches sich nicht rein subjektiv betrachten lässt, sondern in einem unmittelbaren Zusammenhang mit gesellschaftlichen Anforderungen und situativen Verhältnissen steht. Zudem kumulieren oftmals eine Vielzahl sozialer Ungleichheiten, wenn es um die Frage der Gering- und Unterqualifizierung geht, sodass ein Blick auf das Milieu hilfreich erscheint (vgl. Solga 2005, 18 ff.). Auf Basis der bisher dargelegten theoretischen Befunde erscheint das Habituskonzept als tragfähiger Bezugsrahmen, da dieses zum „Verständnis für die Genese situational aktualisierter Deutungsmuster“ (Schmidt-Hertha 2014, 47) beitragen kann.

3.3.1 Annäherung an die Habitus Theorie

Die ersten Überlegungen zum Habitus basieren ursprünglich auf Bourdieus empirischen Forschungsarbeiten aus Algerien (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2011, 112; Schwin gel 2011, 59) sowie seinen späteren Auseinandersetzungen mit Panofsky und darauf folgenden Publikationen (vgl. Lenger/Schneickert/Schumacher 2013, 16). Seine Arbeiten spielen bei der Erforschung sozialer Strukturen und Prozesse eine zentrale Rolle und erfahren eine breite Rezeption u. a. in der erziehungswissenschaftlichen Forschung (vgl. Höhne 2013, 264 f.). Im Zentrum von Bourdieus Theorie steht der Habitus, welcher als das Gesamtsystem dauerhafter „organischer oder mentaler Dispositionen“ (Bourdieu 2020 [1974], 40) gelten kann.

„Habitus ist eine tiefere, allgemeinere Grundhaltung gegenüber der sozialen Welt, die die Dimensionen des Geschmacks und des Lebensstils, der körperlichen und emotionalen Haltungen, der Muster sozialer Praxis und Beziehungen und ebenso die Mentalität und ideologische Weltansicht zusammenfasst.“ (Vester u. a. 2001, 162 f.)

Der Habitus umfasst folglich die innere und äußere Haltung eines Individuums (vgl. Vester u. a. 2001, 24) und seine Haltung in der sozialen Welt, seine Disposition, seine Lebensweisen und Gewohnheiten sowie seine Einstellungen und Wertvorstellungen (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2011, 112 f.). Mittels des Habitus wird es einerseits Subjekten ermöglicht, an der sozialen Praxis teilzunehmen, andererseits diese auch hervorzubringen. Die inkorporierte, d. h. ‚verinnerlichte‘ Erfahrung, welche durch milieu-spezifische Ansichten und Praktiken definiert wird, beeinflusst die Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsschemata einer Person (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996). Dabei bleiben diese Gehalte und Potenziale des Habitus zumeist unbewusst (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2011, 115). Der Habitus fungiert als „handlungswirksame Struktur von Grenzen“ (Maschke 2013, 63), in denen sich der Habitus eines Individuums bewegt, sodass bestimmte Verhaltens- und Reaktionsweisen wahrscheinlich und andere hingegen unwahrscheinlich werden (vgl. ebd.). Das Habituskonzept determiniert somit nicht nur das Handeln, sondern hebt die Begrenzung hervor, in denen Handeln für Individuen möglich ist (vgl. Höhne 2013, 265).

Bereits in der Kindheit wird durch die familiären Erfahrungen und die damit verbundene soziale Praxis ein primärer Habitus herausgebildet. Die soziale Praxis der Familie, welche eingebunden in gesellschaftliche Klassenstrukturen und Milieus ist, bildet die „Sedimentschicht“ (Keil 2019, 43) der primären Erfahrungen. „Einen Habitus *hat* oder *besitzt man* nicht, Habitus *ist man*“ (Holzmayer 2021, 60, Hervorhebung im Original). Die Wahrnehmungs- und Handlungsweisen werden durch die kulturelle, ökonomische und soziale Ausstattung der Herkunftsfamilie begrenzt oder ermöglicht (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2011, 120). Bourdieu geht von einem sozialen Raum aus, wobei die Kriterien zur sozialen Unterscheidung das verfügbare Kapitalvolumen als auch die Art des Kapitals und die Kombination der Kapitalarten maßgeblich für die Verortung im sozialen Raum sind (vgl. Krais/Gebauer 2014, 36). Dabei wird zwischen folgenden drei Kapitalarten unterschieden:

- Ökonomisches Kapital: Hierzu werden alle Formen des materiellen Besitzes gezählt, wie beispielsweise das Einkommen und Vermögen.
- Kulturelles Kapital: Dieses Kapital kann in drei Formen gefasst werden. Erstens in objektivierter Form, beispielsweise in Büchern, Kunstwerken, Bildern o. Ä., zweitens im inkorporierten Zustand, d. h. bestehend aus kulturellen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie drittens in institutionalisierter Form wie Bildungszertifikaten und Abschlusszeugnissen.
- Soziales Kapital: Das soziale Kapital umfasst soziale Beziehungen wie beispielsweise Freundschaften, Vertrauensbeziehungen, Bekanntschaften oder auch Mitgliedschaften in Gruppen und Organisationen. (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2011, 159 ff.; Bourdieu 1982, 193).

Die Kapitalausstattung sowie -struktur führt zu einer bestimmten Klassenlage: das Großbürgertum (hohe Kapitalausstattung aller Sorten), das Kleinbürgertum (mittlere Ausstattung an ökonomischem und kulturellem Kapital), das Bildungsbürgertum (hohe Ausstattung mit kulturellem Kapital), die neue Bourgeoisie (hohe Ausstattung an ökonomischem Kapital, jedoch vergleichsweise wenig kulturelles Kapital) sowie

Arbeiter und Arbeiterinnen und Bauern und Bäuerinnen (geringe Ausstattung aller Kapitalsorten). Diese Klassenlagen werden jedoch nur relevant, wenn sich diese in den „feinen Unterschieden“ (Bourdieu 1982) der Lebensführung sowie der Praxis niederschlagen (vgl. Solga/Powell/Berger 2009, 30 f.). Bourdieu geht somit davon aus, dass strukturgleiche bzw. existenzielle Grundlagen zur Erzeugung homologer Habitusformen führen und sich gesellschaftlich in unterschiedlichen Klassen und Milieus einlagern. Klassenkonzepte gerieten in die Kritik, weshalb u. a. das Konzept des sozialen Milieus in den Diskurs Einzug erhalten hat (vgl. Solga/Powell/Berger 2009, 38).

3.3.2 Habitus, Milieuzugehörigkeit und Beruf

Der Milieuansatz wurde zunächst von Hradil²³ (1987) aufgebracht und maßgeblich um die Arbeitsgruppe von Michael Vester weiterentwickelt (vgl. Bremer/Lange-Vester 2014, 15). Der Milieubegriff umfasst dabei Gruppen mit ähnlichem Habitus, „die durch Verwandtschaft oder Nachbarschaft, Arbeit oder Lernen zusammenkommen und eine ähnliche Alltagskultur entwickeln“ (Vester u. a. 2001, 24). Der Habitus gilt dabei als „einheitsstiftendes Erzeugungsprinzip“ (Bourdieu 1982, 283). Es handelt sich somit nicht um einzelne Praktiken und Einstellungen, sondern um den Gesamtzusammenhang (vgl. Bremer/Lange-Vester 2014, 15). Als „Wegweiser“ (Bremer/Lange-Vester 2014, 15) führt der Habitus durch das Leben, wobei die Lebensweise eines spezifischen Milieus auf einen bestimmten Habitus schließen lässt bzw. ein soziales Milieu einen spezifischen Habitus verkörpert (vgl. Bremer 2020, 8).

Für diese Arbeit ist insbesondere das auf Berufe bezogene Verständnis des Habitus von zentraler Bedeutung. Hierbei zeigen sich fünf große „Traditionslinien“ sozialer Milieus: Die akademische Intelligenz, Macht und Besitz, Facharbeit und praktische Intelligenz ständisch-kleinbürgerliche Traditionslinie sowie die unterprivilegierten Milieus (vgl. Vester u. a. 2001).

Die Traditionslinie der akademischen Intelligenz umfasst insbesondere Berufsgruppen der höheren Dienstleistung, also Experten und Expertinnen der Bildung, der Kommunikation, der Gesundheit, des Sozialwesens und der Technologie. Die Traditionslinie von Macht und Besitz umfasst Angehörige dieses Milieus in leitenden Stellungen im privaten und öffentlichen Management sowie in Berufen u. a. der Medizin oder der Justiz. Somit zeigen sich hier die Gegensätze zwischen den beiden Traditionslinien ‚Geist und Macht‘ bzw. ‚Akademiker und Akademikerinnen und Führungspersonen‘.

Unterhalb der Trennlinie der Distinktion liegen die Traditionslinien der Facharbeit und der praktischen Intelligenz sowie das ständisch-kleinbürgerliche Traditionsmilieu. Insgesamt gehören ca. 70 Prozent der Gesellschaft und folglich der größte Anteil der Gesellschaft zu diesen Milieus. Hierzu gehören insbesondere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer oder kleinere Selbstständige. Zentral ist hierbei die Autonomie und Unabhängigkeit für die Facharbeitenden sowie die Gruppe der praktischen

23 Hradil definiert soziale Milieus als: „Gruppen von Menschen, die solche äußeren Lebensbedingungen und/oder innere Haltungen aufweisen, dass sich gemeinsame Lebensstile herausbilden. Soziale Milieus sind unabhängig von sozialen Lagen definiert, weil sich Lebensstile in fortgeschrittenen Gesellschaften immer häufiger von der äußeren Lage entfalten“ (Hradil 1987, 12).

Intelligenz. Die ständisch-kleinbürgerlichen Milieus suchen insbesondere Sicherheit in Familie, Arbeit und Politik.

Unterhalb einer weiteren Trennlinie befinden sich die unterprivilegierten Volksmilieus mit geringer Ausbildung und Qualifikation. Sie verfügen über begrenzte Ressourcen und streben zumeist nach einem ‚Mithalten mit der respektablen Mitte‘ über ihnen. Die Angehörigen dieses Milieus nutzen insbesondere Opportunitätsstrukturen (vgl. Bremer/Lange-Vester 2014, 17; Vester 2012; Vester u. a. 2001 → Abbildung 4).

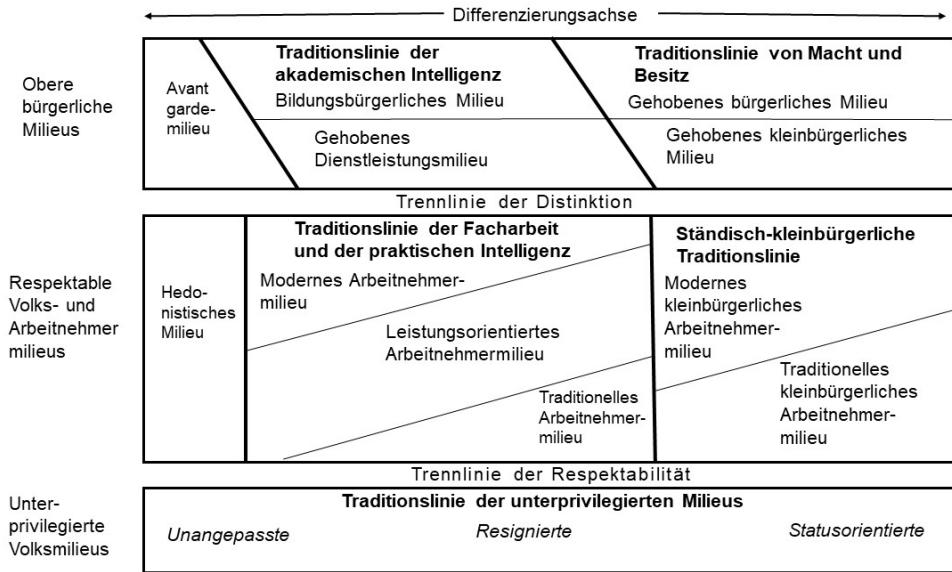


Abbildung 4: Traditionslinien sozialer Milieus (Quelle: Darstellung in Anlehnung an Vester u. a. 2001; Bremer/Lange-Vester 2014)

Weiterhin können Berufe im sozialen Raum verortet werden, je nach Kapitalstruktur und -volumen. Hierbei wird ersichtlich, dass das Kapitalvolumen sowie das ökonomische Kapital der pflegerischen Berufe insgesamt gering ist (vgl. Vester u. a. 2001, 417).

Trotz der möglicherweise im Laufe des Lebens veränderten Ressourcen bleibt der Habitus recht stabil. Milieuspezifische Sozialisationseinflüsse sowie mittelschichtorientierte Bildungsinstitutionen führen dazu, Berufsentscheidungen zu beeinflussen und den familiären sozialen Status zu reproduzieren (vgl. Keil 2019, 43).

„[...] die niedrigsten Positionen zeichnen sich durch einen erheblichen – und wachsenden – Anteil von Ausländern und/oder Frauen (angelernte und ungelernte Arbeiter) sowie ausländischen Frauen aus (Putzfrauen); es ist daher auch kein Zufall, daß (sic) die *Dienstleistungsberufe- und Pflegeberufe* [...] praktisch den Frauen vorbehalten sind.“ (Bourdieu 1982, 185, Hervorhebung im Original)

Berufsaspirationen unterscheiden sich somit je nach sozialer Herkunft. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Individuen lediglich Berufe wählen, die ihrem Milieu entspre-

chen. Der Habitus bestimmt, welche Möglichkeiten gesehen und genutzt werden können, aber auch gleichzeitig, welche verwehrt bleiben. Durch die „Unmöglichkeit, Lebenszeit nachzuholen“ (Alheit/Dausien 2002, 577) ergibt sich zudem die Schwierigkeit, dass die Möglichkeit, getroffene Entscheidungen zu korrigieren und verpasste Chancen nachzuholen, limitiert ist.

Einerseits steigt die individuelle Verantwortung, sodass Akteure und Akteurinnen berufsbiografische Entscheidungen zeitgerecht treffen, damit berufliche Optionen nicht verloren gehen und berufliche Qualifikationen nicht entwertet werden. Andererseits werden – wie bereits dargelegt – die Spielräume individueller Entscheidungen durch Aspekte wie kulturelle Wertvorstellungen, politische Entscheidungen, ökonomische Verhältnisse sowie schulische und betriebliche Selektionsmechanismen beeinflusst und beschränkt (vgl. Tippelt 2002).

Resümierend wird erkennbar, dass eine berufliche Entscheidung, die eine große Distanz zur elterlichen Position im sozialen Raum aufweist, weniger wahrscheinlich ist (vgl. Brändle/Grundmann 2020, 20). Auf Basis der subjektiven Entscheidungsmöglichkeiten bzw. -fähigkeiten können Individuen zwar frei entscheiden, werden jedoch durch die Grenzen ihrer habituellen Disposition begrenzt (vgl. Maschke/Stecker 2012, 386). Der Habitus als latente Struktur des Handelns lenkt das Erwerbsleben und die damit verbundenen Ausbildungs- und Berufsentscheidungen (vgl. Kutzner 2012, 207), sodass diese auch während beruflichen Orientierungsprozessen und den damit verbundenen beruflichen Übergängen wirksam werden können (vgl. Brändle/Grundmann 2020).

3.3.3 Milieuzugehörigkeit und Weiterbildung

Eng mit beruflichen Übergängen ist auch die Frage nach der Bildungsbeteiligung von Erwachsenen verbunden. Bildungsprozesse sind nicht in der Kindheit bzw. Jugendphase abgeschlossen, sondern ziehen sich auch in der Phase der Adoleszenz weiter bzw. werden durch gesellschaftliche, ökonomische und technische Entwicklungen im Sinne eines lebenslangen Lernens fortwährend gefordert. Zudem erodieren ‚Normalbiografien‘, wie bereits in den vorherigen Ausführungen deutlich wurde (→ 3.2). Erwachsene Menschen müssen sich also auf Diskontinuitäten im Lebensverlauf einstellen. Sie müssen und wollen neue berufliche Tätigkeiten ausüben, wie am Beispiel der formal unterqualifizierten Pflegepersonen erkennbar wird und demzufolge berufliche Übergänge gestalten und bewältigen.

Betrachtet man Befunde zur Weiterbildungsbeteiligung, wird deutlich, dass die Bildungsbeteiligung erwachsener Personen in Abhängigkeit ihres Milieus zu sehen ist. Insgesamt ist zwar ein Zuwachs an der Beteiligung an betrieblich initiierten Weiterbildungen zu verzeichnen (vgl. Statistisches Bundesamt 2022b). Diese Tendenz zeichnet sich auch bei pflegespezifischen Weiterbildungen ab (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2022, 84). Unterschiede werden jedoch erkennbar, analysiert man die Weiterbildungsbeteiligung unter Bezugnahme auf Erwerbsstatus, berufsbezogene sowie soziodemografische Merkmale. Offensichtlich wird, dass erwerbstätige Personen häufiger als arbeitslose Personen an Weiterbildungen teilnehmen. Auch die Teilnahmequote von Personen ohne Fachkraftabschluss

steigt seit 2007 kontinuierlich an und liegt mittlerweile bei 55 Prozent, verbleibt jedoch deutlich unter dem Niveau von Fach- oder Führungskräften (70 Prozent bzw. 81 Prozent). Auch wird sichtbar, dass Personen, die in Vollzeit tätig sind, vermehrt an Weiterbildungsangeboten partizipieren, im Gegensatz zu Personen, die in Teilzeit beschäftigt sind. Beim Bildungshintergrund lässt sich konstatieren, dass insbesondere Personen mit höheren Bildungsabschlüssen häufiger an Weiterbildungen teilnehmen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022, 34 ff.). Somit wird unverkennbar, dass es zu einer „doppelten Selektivität“ (Fauststich 1981, 61) kommt. Personen, die bereits einen höheren Bildungsabschluss haben, höhere berufliche Positionen bekleiden sowie in Vollzeit arbeiten, nehmen auch häufiger an Weiterbildungen teil und vermehren folglich ihr kulturelles Kapital. Infolgedessen können sie ihre Position auf dem Arbeitsmarkt stärken und verbessern.

Befunde zur (Weiter)bildungsbeteiligung sind für die vorliegende Arbeit insofern interessant, da die Abgrenzung zwischen Berufsausbildung und beruflicher Weiterbildung zunehmend verschwimmt (vgl. Arnold/Pätzold/Ganz 2018). Das Konglomerat Weiterbildung lässt sich in differente Teilbereiche, wie berufliche oder allgemeine Weiterbildung, aufteilen. Hierbei haben Münchhausen u. a. (2023) eine Definition von beruflicher Weiterbildung vorgelegt, diese umfasst:

„[...] jede in einem Mindestmaß organisierte (auch selbstorganisierte) Lernaktivität [...], welche von Personen jeden Alters nach dem Ende einer ersten Bildungsphase und/oder nach oder während einer Erwerbsphase intentional (im Sinne von bewusst und zielgerichtet) aufgenommen wird, um berufliche Handlungs- und Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten, anzupassen oder zu erweitern. Ziel beruflicher Weiterbildung ist die Aneignung von Kenntnissen, Kompetenzen und Qualifikationen, die auf die Bewältigung von arbeitsweltbezogenen Anforderungen gerichtet sind.“ (Münchhausen u. a. 2023, 18)

In einem engen Verständnis von Weiterbildung enthält diese eine Vertiefung, Erweiterung oder Modifikation beruflicher Qualifikationen nach erfolgter beruflicher Erstausbildung (vgl. Pätzold/Brendebach 2020, 110 ff.). Hierbei können die Bildungsprozesse mehr oder weniger formalen Lernprozessen unterliegen, wie beispielsweise abschlussbezogene Fortbildungen (z. B. Meister- und Technikerausbildungen). Auch informelle Lernprozesse, welche weniger strukturiert sind, können zur beruflichen Weiterbildung gezählt werden, und sogar zufälliges Lernen, welches weder geplant noch intendiert ist, wird zur beruflichen Weiterbildung gezählt. In einem weiten Verständnis von Weiterbildungen werden auch Umschulungen bzw. das Nachholen von Abschlüssen in einem Ausbildungsberuf zur beruflichen Weiterbildung gezählt (vgl. Münchhausen u. a. 2023, 19 ff.).

Folgt man der weiten Definition der Weiterbildung, so lässt sich das Kompetenzvalidierungsverfahren im Projekt Valinda als berufliche Weiterbildung definieren, da es sich um das Nachholen eines Ausbildungsabschlusses handelt (→ Abbildung 5):

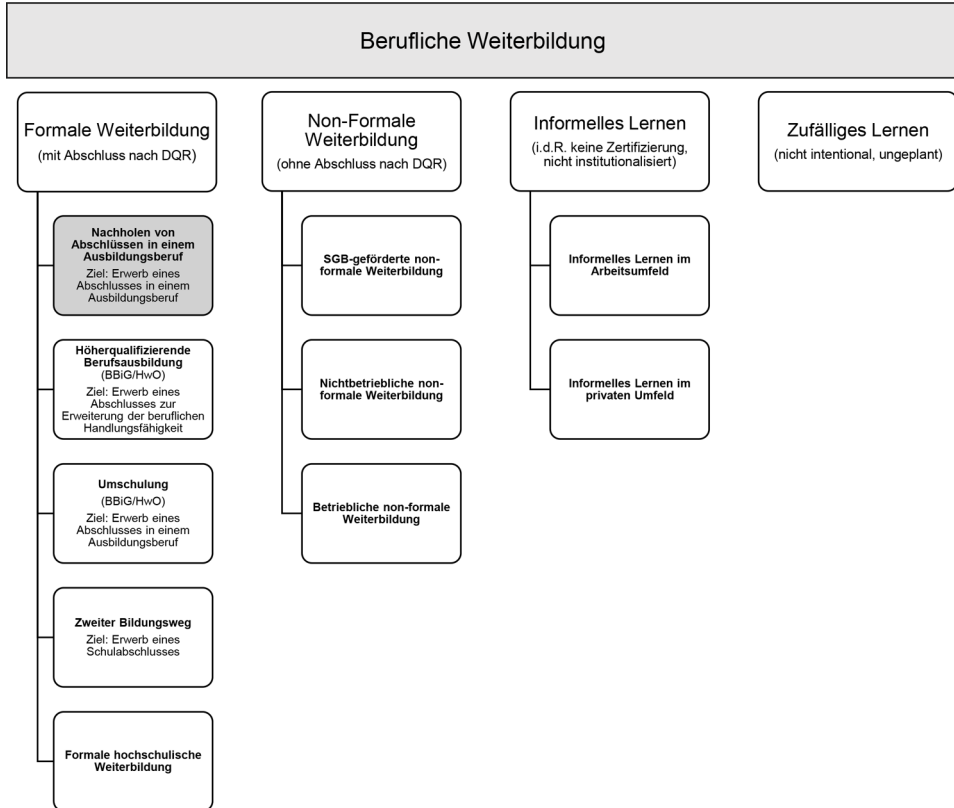


Abbildung 5: Systematisierung beruflicher Weiterbildung (Quelle: Darstellung in Anlehnung an Münchhausen u. a. 2023, 21)

Die hier vorliegende Einteilung beruflicher Weiterbildung von Münchhausen u. a. bezieht sich insbesondere auf die Ausbildungsberufe nach BBiG/HwO. Für die schulischen Ausbildungen in den Gesundheits(fach)berufen bzw. insbesondere in den Pflegeberufen wurde und wird an Überlegungen zur Erstellung einer Weiterbildungssystematik gearbeitet (vgl. Bals 1993, 111 ff.; Bergmann/Seltrecht 2023, 241 ff.). Hierbei werden Fragen verfolgt, inwiefern die derzeitigen Weiterbildungen auf die Bedarfe der Pflegefachpersonen ausgerichtet sind. Zumeist werden jedoch die Weiterbildungen fokussiert, welche als Zugangsvoraussetzung eine vollqualifizierende, einschlägige Ausbildung voraussetzen (vgl. Bergmann/Seltrecht 2023, 241 ff.). Kompetenzvalidierungsverfahren werden somit nicht als Teil der Weiterbildungsüberlegungen eingeschlossen.

Durch die bisherige Auseinandersetzung wird sichtbar, dass Weiterbildungsformate und Validierungsverfahren das gleiche Ziel verfolgen: die Qualifikation von Beschäftigten. Die Darstellung der Weiterbildungssystematik von Münchhausen u. a. weist bereits eine begriffliche Nähe zu den in dieser Arbeit dargelegten Terminologien der Validierung auf, da auf das informelle Lernen verwiesen wird (→ 2.2). Unterschiede zwischen Validierungsverfahren und Weiterbildungssystematik werden jedoch auch erkennbar: Validierungsverfahren legen den Fokus auf die Anrechnung informell und non-formal erworbener Kompetenzen. Je nach Verfahren kann es somit am Ende zu einer teilweisen oder vollständigen Anerkennung kommen (→ 2.2). Bei der hier vorgelegten Weiterbildungssystematik können informell erworbene Kompetenzen nicht zertifiziert werden. Auch unterliegen die Weiterbildungsangebote formalen Restriktionen, sodass beispielsweise ein bestimmter Abschluss eines Ausbildungsberufs als Voraussetzung zur Teilnahme gemacht wird (→ 1). Nur formale Weiterbildungsangebote führen zu Abschlüssen, Höherqualifizierungen und Zertifizierungen. Folglich haben formal unterqualifizierte Beschäftigte keinen bzw. nur einen eingeschränkten Zugang zu den Weiterbildungsangeboten. Eine Integration von Validierungsverfahren in die Weiterbildungssystematik kann zur Durchlässigkeit und Verbindung zwischen Bildungs- und Weiterbildungssystem beitragen, da die Lücke zwischen formalen Abschlüssen und informell erworbenen Kompetenzen geschlossen wird.

In der Rückschau des Gesamtkapitels lässt sich festhalten, dass in dieser Arbeit implizite Wahrnehmungs- und Handlungsmuster für die Gestaltung beruflicher Übergänge von formal unterqualifizierten Beschäftigten in den Blick genommen werden. Hierbei liegt der Fokus dieser Arbeit auf einer milieutheoretischen Perspektive, welche die Lebenslagen der formal unterqualifizierten Beschäftigten berücksichtigt. Dieser Ansatz wurde gewählt, da erkennbar wurde, dass die Milieuzugehörigkeit Bildungs- und Berufswege beeinflussen kann. Akteure und Akteurinnen mit niedrigen oder passungengenauen Bildungs- und Berufszertifikaten haben oftmals Schwierigkeiten, diese nachzuweisen, nehmen seltener an Weiterbildungen teil oder haben aufgrund formaler Restriktionen keine Möglichkeit, an Weiterbildungsangeboten zu partizipieren. Salient wurde zudem, dass das soziale Netzwerk und Gelegenheiten i. d. R. eine bedeutsame Rolle bei der Arbeitsplatzsuche spielen.

4 Stand der Forschung

In diesem Kapitel wird der heuristisch erfasste Stand der Forschung zu beruflichen Übergängen mit dem Fokus auf unterqualifizierte bzw. horizontal fehlqualifizierte Beschäftigte dargestellt.

Erste Beschreibungen von Lebenserfahrungen sowie -episoden lassen sich bereits im 18. Jahrhundert verorten (vgl. Schulze 1996, 12; Krüger/Marotzki 2006, 7; Büchter 2016, 6). Vor allem seit den 1960/70er-Jahren nehmen Studien zu, die sich mit Veränderungen im Erwerbs- und Berufsbildungsverhalten beschäftigen (vgl. Büchter 2016, 6). Hierbei divergiert das forschungsmethodische Vorgehen zwischen Kohortenvergleichen (vgl. z. B. Saterdag/Stegmann 1977) sowie qualitativ-rekonstruktiven Interviewstudien, die die subjektiven Bewältigungsstrategien von beruflichen Übergängen untersuchen (vgl. z. B. Lempert/Thomssen 1974). Insbesondere die sich in den 1980er-Jahren etablierende Übergangsforschung (→ 3.2) führte dazu, dass sich die subjektorientierte biografische Forschung weiter ausdifferenzierte. Seit den 1990er-Jahren stehen nunmehr Verbleibstudien sowie Längsschnittstudien zum Erwerbsverlauf und zur Qualifikationsverwertung im Vordergrund (vgl. Büchter 2016, 7).

Auch eine aktuelle Recherche bestätigt, dass Studien, die sich mit Bildungs- und Berufsverläufen unabhängig des erreichten Qualifikationsniveaus beschäftigen, vielfältig vorhanden sind. Eine Unterscheidung nach forschungsmethodischen Gesichtspunkten zeigt, dass bei den hypothesenprüfenden Verfahren Studien im Vordergrund stehen, die sich mit den Bildungs- und Berufsverläufen sowie Laufbahnentwicklungen beschäftigen, wobei jeweils unterschiedliche Konzepte fokussiert werden (z. B. Adaptabilität → 3.1; für einen Überblick, z. B. Johnston 2018). Hinzu kommen sozialstrukturelle Analysen, die auf Surveydaten wie beispielsweise der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung, dem Nationalen Bildungspanel (NEPS), dem Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) sowie dem Mikrozensus zurückgreifen (vgl. z. B. Flake u. a. 2014). Darüber hinaus konnten qualitativ konzipierte Studien, welche die Berufsverläufe und -entscheidungen von Jugendlichen untersuchen, identifiziert werden (vgl. z. B. Baethge u. a. 1988; Lenz 1988). Einige Studien beziehen sich auf Arbeitende und ältere Arbeitnehmende (vgl. u. a. Alheit/Dausien 1985).

Fokussiert man die Recherche auf Studien, die sich mit fehlqualifizierten und insbesondere unterqualifizierten Personen auseinandersetzen, überwiegen quantitative und sozialstrukturelle Analysen (vgl. Bauer/Rulff/Tamminga 2018; Hall/Santiago Vela 2019a; Gericke/Schmid 2019) sowie Befunde, die die Messung des Konzepts der Unterqualifikation (vgl. Hall 2021; → 3.1) in den Vordergrund stellen. Auch im internationalen Vergleich finden sich einige Studien²⁴, die sich mit Unterqualifikation beschäftigen. Oftmals sind formal unterqualifizierte Personen jedoch nicht der alleinige Fokus

²⁴ Ein Überblick über internationale Studien zur Unterqualifizierung findet sich bei McGuinness/Pouliakas/Redmond (2018).

dieser Studien, sondern werden im Zusammenhang mit Ergebnissen zur formalen Überqualifikation diskutiert und stellen eher eine Randbetrachtung dar (vgl. McGuinness/Pouliakas/Redmond 2018, 13). Qualitative Studien, die Einmündungsprozesse, Erfahrungen und Erleben unterqualifizierter Personengruppen in den Mittelpunkt stellen, konnten bei der Recherche nur wenige identifiziert werden (vgl. Baethge u. a. 1988; Gonon/John 2022; → 4.3). Insbesondere Studien, die sich in diesem Zusammenhang auf den Habitus als theoretisch-konzeptionelles Fundament beziehen, konnten bei der Recherche nicht gefunden werden. Dennoch existieren Befunde zur Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener, welche aufgrund der forschungspragmatischen Verortung an das Bezugsprojekt Valinda hinzugezogen werden (→ 2.2; → 3.3.3).

Die folgenden Ausführungen stellen eine thematisch fokussierte Auswahl dar: Erstens werden Studien rezipiert, die sich mit Bildungsverläufen und beruflichen Übergängen unabhängig des erreichten Qualifikationsniveaus beschäftigen, wobei der Fokus insbesondere auf Befunden liegt, die sich mit beruflichen Übergängen mit dem Habituskonzept bzw. milieustrukturellen Analysen als theoretische Basis auseinandersetzen (→ 4.1). Zweitens werden Studien betrachtet, die die Bildungsbeteiligung Erwachsener fokussieren (→ 4.2). Zudem werden Studien dargelegt, welche sich insbesondere mit der Personengruppe als unter- bzw. horizontal fehlqualifiziert Beschäftigte befassen (→ 4.3).

4.1 Befunde zu Bildungs- und Berufsverläufen

Die Beschäftigung mit Studien zu Bildungsverläufen und beruflichen Übergängen unabhängig des Qualifikationsniveaus zeigt, dass Absolventen und Absolventinnen verschiedene Wege nach ihrem allgemeinbildenden Schulabschluss einschlagen. 5,9 Prozent der Jugendlichen verlassen eine Schule ohne Abschluss (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 159). In der longitudinalen Studie untersuchen Michaelis u. a. (2022) die Bildungs- und Berufsverläufe²⁵ von Schulabgängerinnen und -abgängern allgemeinbildender Schulen. Es zeigt sich, dass vier Monate nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule etwa die Hälfte einer Kohorte in eine Ausbildung (ca. 33 Prozent) oder in ein Studium (ca. 15 Prozent) einmündet. Die verbleibende Hälfte wechselt entweder in berufsvorbereitende Maßnahmen des Übergangssektors (ca. 18 Prozent), beginnt eine Erwerbstätigkeit ohne vorherige Berufsausbildung (ca. 15 Prozent), ist arbeitslos gemeldet (ca. 5 Prozent) oder absolviert einen Wehr- oder Freiwilligendienst oder ein Auslandspraktikum (ca. 14 Prozent) (vgl. Michaelis u. a. 2022, 26). Folglich münden ca. 50 Prozent eines jeweiligen Jahrgangs nicht direkt in eine Ausbildung oder in ein Studium ein. Drei bis vier Jahre nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems deuten die Ergebnisse der Studie darauf hin, dass sich je ein Drittel der Ausgangskohorte in vollqualifizierender Ausbildung (ca. 33 Prozent) oder in einem Studium (ca. 36 Prozent) befinden, der Anteil der Studierenden ist ge-

25 Die hier rezipierte Studie analysiert nachschulische Bildungsverläufe auf Basis des Datensatzes des Nationalen Bildungspanels (NEPS) (vgl. Michaelis u. a. 2022, 20).

stiegen. Ein Fünftel geht dabei bereits einer Erwerbstätigkeit (ca. 20 Prozent) nach, hier ist jedoch unklar, auf welchem Qualifikationsniveau die Erwerbstätigkeit erfolgt. 13 Prozent der Anfangskohorte befindet sich nach drei bis vier Jahren in anderen Bildungsmaßnahmen oder ist arbeitslos (vgl. Michaelis u. a. 2022, 26).

Aus den Befunden wird deutlich, dass die Bildungsverläufe Umwege, Abwege und Unterbrechungen zeigen (→ 3.2). Gründe für die unterschiedlichen Bildungs- und Berufsverläufe sind dabei u. a. abhängig vom sozioökonomischen Status der Eltern, dem Geschlecht sowie der Herkunft. Bereits in der Schule, welche Beck als Phase der beruflichen „Vorentscheidung“ (Beck 1976, 45) bezeichnet, werden grundlegende Weichen für die spätere berufliche Positionierung gestellt: In Deutschland haben Kinder bei gleichen kognitiven Leistungen aus Familien mit sozioökonomisch niedrigem Status und mit Migrationshintergrund schlechtere Bildungs- und Berufschancen. 58 Prozent der Kinder aus Elternhäusern mit akademischen Abschlüssen besuchen das Gymnasium, während es bei Kindern mit Eltern ohne Abschluss nur 19 Prozent sind. Ein Kind aus einer ‚Akademikerfamilie‘ habe folglich eine sechsmal so hohe Chance, auf ein Gymnasium zu gelangen (vgl. Allmendinger 2017, 18).

Über die Hälfte der Personen, die keine Berufsausbildung absolvieren, kommen aus Elternhäusern, von denen mindestens ein Elternteil ebenfalls keine berufliche Ausbildung abgeschlossen hat (vgl. Flake u. a. 2014, 20). Bildungsverläufe werden somit von unterschiedlichen Personengruppen nicht gleich häufig durchlebt: 11 Prozent der männlichen Personen mit Migrationshintergrund zeigen einen instabilen Bildungsverlauf, während dies nur auf 6 Prozent der männlichen Personen ohne Migrationshintergrund zutrifft (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 332).

Erkennbar wird die Rolle der schulischen Vorbildung bei der späteren beruflichen Qualifikation: Personen mit höherem Schulabschluss bleiben signifikant seltener ohne berufliche Qualifikation (vgl. Flake u. a. 2014, 24; Solga 2005). Obwohl der Zugang zur beruflichen Bildung zu Berufen nach BBiG/HwO formal keinen Schulabschluss erfordert, hat jede/jeder vierte Jugendliche mit Hauptschulabschluss keinen Berufsabschluss, wobei hingegen bei Personen mit Realschulabschluss bzw. (Fach-)hochschulreife die entsprechenden Anteile deutlich niedriger bei 7,2 Prozent bzw. 5,3 Prozent liegen (vgl. Flake u. a. 2014, 22 ff.). Die Wahrscheinlichkeit, direkt in das Berufsbildungssystem einzumünden, ist für Jugendliche mit mittlerem Abschluss 1,5-mal so hoch wie für Jugendliche mit einfachem Hauptschulabschluss (vgl. Busse 2020, 39).

Neben dem schulischen Abschluss spielt auch die schulische Abschlussnote eine zentrale Rolle. Der direkte Übergang in eine berufliche Ausbildung gelingt insbesondere Jugendlichen mit sehr guten allgemeinschulischen Abschlusszeugnissen (vgl. Busse 2020, 39). Jugendliche mit geringem Schulabschluss, Migrationshintergrund und wenig Interesse an vollqualifizierenden Ausbildungen haben somit eine höhere Wahrscheinlichkeit für einen fragmentierten Bildungs- bzw. Berufsverlauf. Auch zwei Jahre nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule münden diese Jugendlichen weder in eine Berufsausbildung noch in eine weiterführende Schule ein (vgl. Busse 2020, 38). Deutlich wird, dass die Vorstellungen, was sie später beruflich machen möchten,

mit steigendem Alter zunehmen. Während in der Gruppe der 14- bis 15-Jährigen lediglich 19 Prozent eine klare Berufsvorstellung haben, sind es bei den 18- bis 20-Jährigen bereits 39 Prozent (vgl. Schleer/Calmbach 2022, 27). Insbesondere Jugendliche, die wenig Interesse an einer Berufsausbildung haben, haben auch eine höhere Wahrscheinlichkeit für einen fragmentierten und brüchigen Bildungs- bzw. Berufsweg (vgl. Busse 2020, 38).

Eine Studie, die sich mit den sozialen Milieus bzw. Lebenswelten Jugendlicher beschäftigt, ist die seit 1980 betriebene SINUS-Sociovision-Studie (vgl. u. a. Schleer/Calmbach 2022), beruhend auf den Arbeiten u. a. von Michael Vester. Kritisiert wird die unzureichende Methodologie des Ansatzes (vgl. Bremer 2020, 5), sodass die Autoren selbst von ‚jugendlichen Lebenswelten‘ statt Milieus sprechen (vgl. Schleer/Calmbach 2022, 5). Der Lebensweltbegriff verweist zum einen auf die soziale Lage (wie Bildung, sozialer Hintergrund der Eltern) und zum anderen auf grundlegende Werteorientierungen (wie subjektive Einstellungen, Kognitionen, Orientierungen, Interessen) sowie auf den Lebensstil (wie Verhalten, Gewohnheiten, Routinen, Rituale). Trotz der Kritik sind die Ergebnisse der Studie insbesondere in Hinblick auf die berufliche Orientierung interessant. Schleer und Calmbach identifizieren sieben Lebenswelten für Jugendliche in Deutschland: die traditionell-bürgerliche, die adaptiv-pragmatische, die postmaterielle, die konsum-materialistische, die expeditiv, die experimentalistische und die prekäre Lebenswelt. Je nach Lebenswelt zeigen sich Unterschiede in der beruflichen Orientierung.

In *traditionell-bürgerlichen Lebenswelten* finden sich traditionsbewusste und an Beständigkeit orientierte Jugendliche. Ihnen fällt ihre berufliche Entscheidung leicht und sie haben klare berufliche Vorstellungen. Aufgrund ihrer Tendenz, ihr Leben zu planen, überlassen diese Jugendlichen scheinbar auch bei beruflichen Entscheidungen nichts dem Zufall. Auch Jugendliche aus *prekären Lebenswelten*, deren Biografie bereits früh Brüche aufweist, zeigen wenig Unsicherheiten bezogen auf ihre Berufswahl. Schleer und Calmbach vermuten, dass dies auf die begrenzte Auswahl der beruflichen Möglichkeiten zurückzuführen sei. Jugendliche aus *postmateriellen Lebenswelten* setzen sich für Nachhaltigkeit, Demokratie und Gemeinwohl ein. Sie haben bereits eindeutige Berufsvorstellungen, wohingegen diese eher auf die subjektive Seite des Berufs (→ 3.2) verweisen. Beruflich unentschlossen zeigen sich hingegen die Jugendlichen aus *experimentalistischen* sowie aus *expeditiven* Lebenswelten. Die ‚*Experimentalisten* und *Experimentalistinnen*‘ orientieren sich vornehmlich an Spaß. Sie fokussieren sich auf die Gegenwartigkeit und haben daher auch wenige zielgerichtete berufliche Vorstellungen. In *expeditiven Lebenswelten* finden sich Jugendliche, welche vor allem auf der einen Seite an Selbstverwirklichung sowie Selbstentfaltung orientiert sind, auf der anderen Seite jedoch auch an Karriere und Erfolg orientiert sind. Dennoch seien sie, so die Autoren, ‚genervt‘ von dem Prozess der beruflichen Entscheidung. Die in *adaptiv-pragmatischen Lebenswelten* befindlichen Jugendlichen sind besonders leistungs- und familienorientiert mit hoher Anpassungsbereitschaft. Bei Jugendlichen mit *konsum-materialistischen* Orientierungen stehen Status und Prestige im Vordergrund. Beide

Gruppen zeigen mittleres Interesse an der Auseinandersetzung mit beruflichen Entscheidungen (vgl. Schleer/Calmbach 2022, 20 ff.).

Insgesamt konstatieren die Autoren, dass Jugendliche mit niedrigem oder mittlerem Bildungsniveau die Berufswahl leichter fällt als Jugendlichen mit einem hohen Bildungsniveau. Gründe dafür sind möglicherweise, dass Jugendliche mit hohem Bildungsniveau häufiger ein Studium anstreben, wobei damit oftmals mehrere berufliche Möglichkeiten verknüpft sind (vgl. ebd.). Zudem wird deutlich, dass Personen mit einem hohen Bildungsniveau einen Freiwilligendienst oder ein Auslandspraktikum absolvieren, sodass sie berufliche Entscheidungen erst zu einem späteren Zeitpunkt treffen müssen (vgl. Michaelis u. a. 2022, 26). Dennoch sehen Jugendliche mit einem hohen Bildungsniveau dem Berufswahlprozess gelassener entgegen als Jugendliche mit einem niedrigen Bildungsniveau (vgl. Schleer/Calmbach 2022, 20 ff.).

Betrachtet man die Präferenzen für die beruflichen Tätigkeiten, wird erkennbar, dass ca. 35 Prozent der Jugendlichen in dieser Studie sich für pflegerische Tätigkeiten interessieren. Bei dem überwiegenden Anteil der Befragten liegt ihr vorrangiges Interesse daran, eigene Ideen zu entwickeln, zu planen und zu organisieren. Wobei sich hierbei auch Unterschiede im Bildungsniveau zeigen: Jugendliche aus *adaptiv-pragmatischen* Lebenswelten, welche über ein mittleres bis hohes Bildungsniveau verfügen, weisen zwar eine Affinität zu Berufen im Dienstleistungssektor auf, beziehen sich jedoch auf sogenannte White-Collar-Berufe (z. B. Steuerberaterin/Steuerberater) (vgl. Schleer/Calmbach 2022, 43). Für pflegerische Tätigkeiten hingegen interessieren sich insbesondere Jugendliche aus *prekären* oder *konsum-materialistischen* Lebenswelten mit einem mittleren bis niedrigen Bildungsniveau (vgl. Schleer/Calmbach 2022, 20 ff.). Auch Ebbinghaus (2022) konstatiert, dass eine pflegerische Ausbildung insbesondere von Schülern und Schülerinnen mit einem Hauptschulabschluss als ein attraktiver Ausbildungsberuf eingeschätzt wird (vgl. Ebbinghaus 2022, 13 f.). Diese Ergebnisse sind insbesondere vor dem Hintergrund der Zugangsvoraussetzungen für eine Ausbildung zur Pflegefachfrau/zum Pflegefachmann interessant: Die schulische Vorbildung für die Zulassung zur Ausbildung zur Pflegefachfrau oder zum Pflegefachmann ist über das Pflegeberufegesetz (PflBG § 11) geregelt. Voraussetzung ist demnach:

„1. der mittlere Schulabschluss oder ein anderer als gleichwertig anerkannter Abschluss oder 2. der Hauptschulabschluss oder ein anderer als gleichwertig anerkannter Abschluss, zusammen mit dem Nachweis a) einer erfolgreich abgeschlossenen Berufsausbildung von mindestens zweijähriger Dauer, b) einer erfolgreich abgeschlossenen landesrechtlich geregelten Assistenz- oder Helferausbildung in der Pflege von mindestens einjähriger Dauer, [...] c) einer [...] erfolgreich abgeschlossenen landesrechtlich geregelten Ausbildung in der Krankenpflegehilfe oder Altenpflegehilfe von mindestens einjähriger Dauer oder d) einer [...] [zuvor] erteilten Erlaubnis als Krankenpflegehelferin oder Krankenpflegehelfer, oder 3. der erfolgreiche Abschluss einer sonstigen zehnjährigen allgemeinen Schulbildung.“ (PflBG § 11).

Die Zugangsvoraussetzungen scheinen daher nicht passgenau für die interessierte Zielgruppe zu sein. Aktuelle Entwicklungen deuten zudem einen Rücklauf der Ausbildungszahlen für die Ausbildung zum Pflegefachmann/zur Pflegefachfrau an (vgl. Sta-

tistisches Bundesamt 2023 f.). Gründe dafür sind bislang nicht empirisch gesichert. Neben mangelnder Passfähigkeit von interessierter Zielgruppe sowie Zugangsvoraussetzungen lässt sich auch vermuten, dass die mediale Berichterstattung zu den mangelhaften Arbeitsbedingungen nicht unbedingt zur Wahl eines Ausbildungsberufes in der Pflege beiträgt. Zudem schätzen Jugendliche Pflegefachpersonen zwar als fleißig ein, eine Tugend, welche durchaus positiv gesehen wird, die finanzielle Entlohnung wird hingegen negativ bewertet (vgl. Schleer/Calmbach 2022, 43).

Unabhängig vom Ausbildungsberuf zeigen sich nach der Einmündung in eine (vollqualifizierende) Ausbildung Herausforderungen: ca. 12 bis 15 Prozent der Auszubildenden verlassen ihren ursprünglich gewählten Ausbildungsberuf ohne Abschluss (vgl. Beicht/Walden 2013, 4; Patzina/Wydra-Somaggio 2021, 1). Diese Zahlen zeigen sich auch für die Ausbildung zum Pflegefachmann/zur Pflegefachfrau. 2022 lösten ca. 12 Prozent ihre Ausbildung vorzeitig ohne bestandene Prüfung auf (vgl. Statistisches Bundesamt 2023e, o. S.).

Absolvieren Personen eine Ausbildung, vollziehen sie weitere berufliche Übergänge. Nach der Einmündung in den Arbeitsmarkt wechseln ca. 75 Prozent der Erwerbstätigen ihren Betrieb bzw. Beruf: 2018 arbeiteten ca. 25 Prozent der Erwerbstätigen mit einem dualen Ausbildungsabschluss in ihrem zuvor erlernten Ausbildungsberuf, rund ein Drittel arbeitete in einem verwandten Berufsfeld. 40 Prozent der Befragten übten sogar einen anderen Beruf als ihren eigenen aus. Drei von vier Personen wechseln somit entweder den Betrieb oder sogar den Beruf (vgl. Hall/Santiago Vela 2019a, 31 f.)²⁶.

Insgesamt zeigt sich, dass die berufliche Mobilität zugenommen hat, im Lebenslauf wird oftmals zwischen unterschiedlichen Arbeitszeitmodellen (z. B. Teilzeit/Vollzeit) gewechselt. Während jüngere Personen eine ausgeprägte horizontale Mobilität aufweisen (z. B. Berufs- oder Tätigkeitswechsel), nimmt diese im Lebensverlauf ab. Vertikale Mobilität nimmt hingegen mit zunehmendem Alter zu (z. B. Stellenwechsel im Unternehmen) (vgl. Schellenberg u. a. 2015, 307). Berufswege, welche häufige horizontale Wechsel und Brüche aufzeigen, werden oftmals mit negativen Effekten wie finanziellen Einbußen, negativen Zukunftsvorstellungen bis hin zu psychischen Auswirkungen verbunden (vgl. ebd., 308). Die Wahrscheinlichkeit, nach einem Berufswechsel überqualifiziert beschäftigt zu sein, steigt dabei, je nachdem, ob die Beschäftigten in einem berufsfeldnahen Beruf arbeiten oder in einem Feld, das sich von dem jeweiligen Ausbildungsberuf unterscheidet. 21,9 Prozent der männlichen und 34,5 Prozent der weiblichen Berufswechselnden waren 2018 überqualifiziert beschäftigt (vgl. Hall/Santiago Vela 2019b, 33). Neben dem Geschlecht sind Beruf- bzw. Betriebswechsel auch u. a. abhängig vom Alter und vom Bildungsstand. Auch gesundheitliche Veränderungen können einen Berufswechsel erfordern. Zudem zeigt sich, dass akademisch ausgebildete Personen häufiger Betriebe wechseln, um möglichst gute Karrierechancen zu haben (vgl. Söhn 2018, 13 ff.). Neben soziostrukturellen Merkmalen spielt ebenso das Kompetenzprofil des erlernten Berufs bei einem Wechsel in einen anderen Beruf eine Rolle: Je ähnlicher die Kompetenzanforderungen des Ausbil-

26 Zur Messung von Berufswechsel: (vgl. Söhn 2022).

dungsberufs mit den Kompetenzerfordernissen des angestrebten Berufs übereinstimmen, desto häufiger findet ein erfolgreicher Berufswechsel statt (vgl. Krebs/Maier 2022, 46).

Resümierend wird erkennbar, dass berufliche Übergänge in eine vollqualifizierende Ausbildung und die spätere Einmündung in den Arbeitsmarkt sowie der Wechsel auf dem Arbeitsmarkt mit Herausforderungen verbunden sind. Erkennbar wird, dass vielfältige Gründe für einen unsicheren und fragmentierten Bildungsverlauf sprechen. Jugendliche mit unsicheren und fragmentierten Bildungsverläufen münden oftmals in eine geringqualifizierte Beschäftigung ein (vgl. Michaelis u. a. 2022, 26 ff.). Geringqualifizierte Beschäftigung ist dabei nicht mit unterqualifizierter Beschäftigung gleichzusetzen (→ 3.1), dennoch haben insbesondere Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung eine höhere Wahrscheinlichkeit, in eine unterqualifizierte Beschäftigung zu münden (Bauer u. a. 2018, 17; Hall/Santiago Vela 2019a, 2). Die unterschiedliche Bildung in der Kind- und Jugendzeit hat langfristige Auswirkungen, beispielsweise auf den Verlauf von Berufswegen und die damit verbundene Beteiligung am Arbeitsmarkt, das Einkommen und das Vermögen, auf die Lebenserwartung bei guter Gesundheit, die sozialen Netzwerke sowie die Gestaltung eines zufriedenen Lebens (vgl. Allmendinger 2017, 20 f.).

Die bisher dargestellten sozialstrukturellen Studien zeigen wichtige Befunde auf, geben jedoch keinen Einblick in die individuellen Gestaltungsmuster und handlungsleitenden Orientierungen, sodass qualitativ-rekonstruktive Studien die bisherigen Erkenntnisse erweitern können, welche im Folgenden dargelegt und diskutiert werden.

In einer Längsschnittstudie gehen Witzel & Kühn (1999) der Frage nach, mit welchen Orientierungs- und Handlungsmustern junge Erwachsene ihre beruflichen Statuspassagen und Karriereschritte gestalten. Dabei konstruieren sie ein heuristisches Handlungsmodell (Bilanzierungen-Aspirationen-Realisationen-Bilanzierungen (BARB)-Modell), welches zur Rekonstruktion berufsbezogener Handlungen und deren individuellen Sinnzuschreibungen dient. Dabei identifizierten Witzel und Kühn fünf Dimensionen (Arbeitstätigkeit, Qualifikation, Karriere, Einkommen und Betrieb), anhand derer sie sechs Typen berufsbiografischer Gestaltungsmodi entwickelt haben: *Betriebsidentifizierung*, *Lohnarbeiterhabitus*, *Laufbahnorientierung*, *Chancenoptimierung*, *Persönlichkeitsgestaltung* und *Selbstständigenhabitus*.

Beim berufsbiografischen Gestaltungsmodi der *Betriebsidentifizierung* spielen soziale Arbeitsbeziehungen eine wesentliche Rolle, wobei eine Etablierung und Kontinuität des erreichten beruflichen Status angestrebt werden (vgl. Witzel/Kühn 1999, 38 f.). Dieser Typus nimmt an Weiterbildungen nur teil, sofern die vorhandenen Arbeitsstrukturen dies erfordern.

Bei dem berufsbiografischen Gestaltungsmodi *Lohnarbeiterhabitus* wird Arbeit insbesondere im Zusammenhang mit finanzieller Entlohnung gesehen. Personen, die diese Orientierung haben, seien bereit, auch Tätigkeiten auszuführen, die nicht ihrem Qualifikationsniveau entsprächen. Dieser Typus strebt danach, seinen Status zu erhalten. Auch bei der Teilnahme an Weiterbildungen werden diese nur im Zusammenhang mit finanziellem Zuwachs gesehen (vgl. ebd. 40 ff.).

Der Typus *Laufbahnorientierung* richtet sein Handeln entlang beruflicher bzw. betrieblicher Aufstiegsmöglichkeiten aus. Die Teilnahme an Weiterbildungen erfolgt funktional, sodass diese absolviert werden, um eine höhere berufliche Position zu erreichen (vgl. ebd. 42 ff.).

Auch der Typus *Chancenoptimierung* strebt einen beruflichen Aufstieg an. Ihre Handlungen orientieren sich an der Übernahme von Verantwortung sowie dem Sammeln beruflicher Erfahrungen. Im Gegensatz zum Typus *Laufbahnorientierung* sind sie jedoch nicht auf ein Gebiet festgelegt, sondern sammeln vielfältige berufliche Erfahrungen (vgl. ebd. 45 ff.).

Im Fokus des Typus *Persönlichkeitsentwicklung* steht die Selbstverwirklichung, wobei Aufstiegsmöglichkeiten sowie materielle Aspekte untergeordnet sind. Dieser Typus strebt nach Autonomie und selbstbestimmtem Handeln (vgl. ebd. 47 ff.).

Bei dem Typus *Selbstständigenhabitus* stehen autonome Arbeitsbedingungen im Mittelpunkt des berufsbiografischen Handelns. Im Gegensatz zum Typus der Persönlichkeitsgestaltung verbindet dieser Typus Arbeit und Beruf mit Geschäftserfolg, inhaltliche Interessen sind hierbei eher nachrangig (vgl. ebd. 50 ff.).

Während Witzel und Kühn die beruflichen Gestaltungsmodi von Erwerbstätigen für Betriebs- bzw. Berufswechsel in den Vordergrund stellen, steht bei der Studie von Vester u. a. (2001) das Milieu im Zentrum. Vester u. a. identifizieren fünf Typen, die sich danach unterscheiden, welchen Stellenwert sie Arbeit, Familie, Freizeit und Politik beimessen: den humanistisch-aktiven Typus, den ganzheitlichen Typus, den erfolgsorientierten Typus, den Typus der neuen Arbeiterinnen und Arbeiter sowie den Typus der neuen traditionslosen Arbeiterinnen und Arbeiter (vgl. Vester u. a. 2001, 333 ff.).

Der *humanistisch-aktive* Typus weist eine berufsorientierte Selbstentfaltung auf. Im Zentrum stehen die Selbstverwirklichung und persönliche Unabhängigkeit. Dieser Typus strebt nach Professionalität und hoher fachlicher Leistung im Beruf, wobei sich überwiegend Frauen mit hoher Formalbildung aus bildungsbürgerlichen Milieus oder Bildungsaufsteigerinnen aus Handwerker- und Arbeiterfamilien finden lassen. Auch der *ganzheitliche* Typus sucht nach einer selbstbestimmten und sinnstiftenden Tätigkeit, wobei diese Ziele nicht immer erreicht werden. Dieser Typus weist eine mittlere bis hohe Formalbildung auf und befindet sich auf mittleren Berufspositionen und steigt schrittweise aus bildungsorientierten und bürgerlichen Milieus auf. Beim *erfolgsorientierten* Typus steht individueller Nutzen sowie Statusgewinn im Zentrum. Freiheit und Selbstverwirklichung sollen insbesondere durch die Anhäufung ökonomischen Kapitals möglich werden. Die Freizeit nimmt einen hohen Stellenwert ein, Arbeit ist vor allem Mittel zum Zweck und weniger zur beruflichen Identitätsbildung. In diesem Typus finden sich überwiegend Männer mit mittlerer bis hoher Formalbildung. Der Typus der *neuen Arbeiterinnen und Arbeiter* strebt nach Zufriedenheit und Selbstverwirklichung, wobei diese intrinsisch motiviert bei ihren Berufen sind. Im Fokus stehen realistische Ziele, die in der Reichweite der eigenen Ressourcen liegen, indes dieser Typus gerne verschiedene berufliche Möglichkeiten ausprobiert. Hierbei finden sich ausnehmend jüngere Personen mit mittlerer Formalbildung. Beim Typus der

neuen traditionslosen Arbeiterinnen und Arbeiter steht der Wunsch nach Stabilität und sozialer Anerkennung im Fokus. Arbeit wird insbesondere im Zusammenhang von Selbstdisziplinierung und Anerkennung gesehen. Auch hier bildet der Schwerpunkt jüngere Personen, allerdings mit einem geringen Bildungsniveau (vgl. ebd.).

Zusammenfassend wird erkennbar, dass Personen auf ihrem Bildungs- und Berufsweg eine Vielzahl von Übergängen erleben, wobei sie mit neuen Herausforderungen konfrontiert werden, deren Passung aktiv hergestellt werden muss. Herausgearbeitet wurde, dass Bildungs- und Berufschancen abhängig vom Milieu betrachtet werden müssen. Deutlich wird, dass die Orientierungs- und Handlungsmuster von Personen einen Einfluss auf berufliche Übergänge haben. Während die soziostrukturellen Analysen den Fokus auf quantifizierbare Befunde legen, lässt sich konstatieren, dass insbesondere Jugendliche aus bildungsfernen Milieus eine höhere Wahrscheinlichkeit für einen instabilen, unsicheren und fragmentierten Bildungsverlauf haben. Auch im späteren Berufsverlauf wird ersichtlich, dass dieser durch eine Vielzahl unterschiedlicher Übergänge geprägt ist. Horizontale Mobilität und damit verbundener Berufswechsel kann mit negativen Effekten wie finanziellen Einbußen, negativen Zukunftsvorstellungen bis hin zu psychischen Auswirkungen zusammenfallen. Durch die Befunde der qualitativen-rekonstruktiven Studien wird sichtbar, dass Personen unterschiedliche Gestaltungsmodi ihrer beruflichen Statuspassagen erkennbar werden lassen. Die Milieustudie von Vester u. a. zeigt indes auch auf, dass sich unterschiedliche Typen identifizieren lassen. Im Gegensatz zur Studie von Witzel und Kühn bezieht sich diese Studie auf einen milieuspezifischen Ansatz. Auch eine Studie von Holzmayer (2021) betont den Zusammenhang von Habitus und Feld als Passungsprozess und weniger als inhaltlich bzw. neigungsorientierter Berufswahlprozess. Habituelle Orientierungen beeinflussen den Bildungs- und Berufsweg. Individuen können zwar freie Entscheidungen treffen, werden jedoch durch die Grenzen ihrer habituellen Disposition begrenzt. Der Habitus ist somit „strukturierte und strukturierende Struktur“ (Bourdieu 1987, 280). Die Struktur prägt das Verhalten und wird gleichzeitig durch seine Umwelt geprägt.

4.2 Befunde zur milieuspezifischen Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter

Auch Studien zur (Weiter)bildungsbeteiligung von Arbeitnehmenden bieten einen lohnenden Bezugspunkt. Wie bereits deutlich, hängen Weiterbildungen und Validierungsverfahren eng zusammen bzw. Validierungsverfahren können als Teil der Weiterbildung verstanden werden und zugleich die Teilnahme an Weiterbildungen ermöglichen (→ 2.2), sodass auch das Rekurrieren auf Forschung zu Teilnehmenden an Validierungsverfahren denkbar wäre, die individuelle Perspektive wird jedoch in der Forschung wenig berücksichtigt (vgl. Schmid 2023, 16 f.). Bisherige Forschungen konzentrieren sich auf die Qualität, Arten und gesetzlichen Grundlagen der Validierungsverfahren (vgl. z. B. Annen 2023; Assinger 2023).

Wenn es um Fragen der Bildungsgerechtigkeit geht, wird der Fokus auf die Lebensphasen Kindheit und Jugend gelenkt. Auch in der Erwachsenenbildung und bei der Beteiligung von Weiterbildungen sei der auslesende Effekt des Bildungswesens seit langem bekannt. Hier greife die „doppelte Selektivität“ (Faulstich 1981, 61), d. h. Personen mit höheren Bildungsabschlüssen partizipieren eher an Weiterbildungen als Personen mit einem geringen formalen Bildungsniveau (→ 3.3.3). Weiterbildungen haben somit keine Kompensationsfunktion, sondern die Selektivität werde noch weiter verstärkt. Bildungssozialisation ist somit mitnichten in der Jugendzeit abgeschlossen (vgl. ebd.).

In einer Studie identifizierte Bremer (2014) vier Typen und fokussiert hierbei die Weiterbildungsbeteiligung von Arbeitnehmenden. Insgesamt wurde erkennbar, dass mit steigender Bildungserfahrung Tendenzen eines selbstbewussteren Auftretens im Feld verbunden waren. Insbesondere bildungsbürgerlich-akademische Gruppen nehmen eher an Weiterbildungen teil, wobei diese nicht zweckgebunden, sondern zweckfrei sein können und der individuellen Entfaltung dienen.

Der Typus der *Unsicheren* besitzt ein geringes Bildungs- und Qualifikationsniveau. Insgesamt hat Bildung für diesen Typus einen eher geringen Stellenwert. Dieser Typus verfügt über ein geringes inhaltliches Interesse und handelt zumeist spontan. Negative Schulerfahrungen werden auf Weiterbildungskontexte übertragen und oftmals setzen sich auch Autoritätskonflikte fort.

Der Bildungstypus der *Traditionellen* verfügt ebenfalls über ein geringes Formalniveau, dennoch stellt die Teilnahme an Weiterbildung für diesen Typus eine Möglichkeit dar, sich beruflich besser zu qualifizieren sowie Bildungsbenachteiligung zu kompensieren. Dieser Typus orientiert sich in seinem Leben auf Eigenständigkeit trotz eingeschränkter finanzieller Mittel und legt Wert darauf, auch mit geringen zur Verfügung stehenden materiellen und sozialen Mitteln sein Leben eigenständig zu führen.

Ein mittleres Formalqualifikationsniveau besitzt der Typus der *leistungsorientierten Pragmatiker*. Dieser Typus orientiert sich insbesondere an Aspekten wie Sachlichkeit, Effizienz und Nutzen. Die Teilnahme an Weiterbildungen dient insbesondere dazu, seinen Status zu behalten oder geringfügig zu verbessern.

Der Bildungstypus der *Selbstbestimmten* umfasst insbesondere jüngere Personen, wobei die Balance zwischen zentralen Lebensbereichen diesen Typus auszeichnet. Das formale Qualifikationsniveau ist mittel bis gehoben und Akteure und Akteurinnen dieses Typus nehmen aktiv an Weiterbildungen teil (vgl. Bremer 2014, 202 ff.).

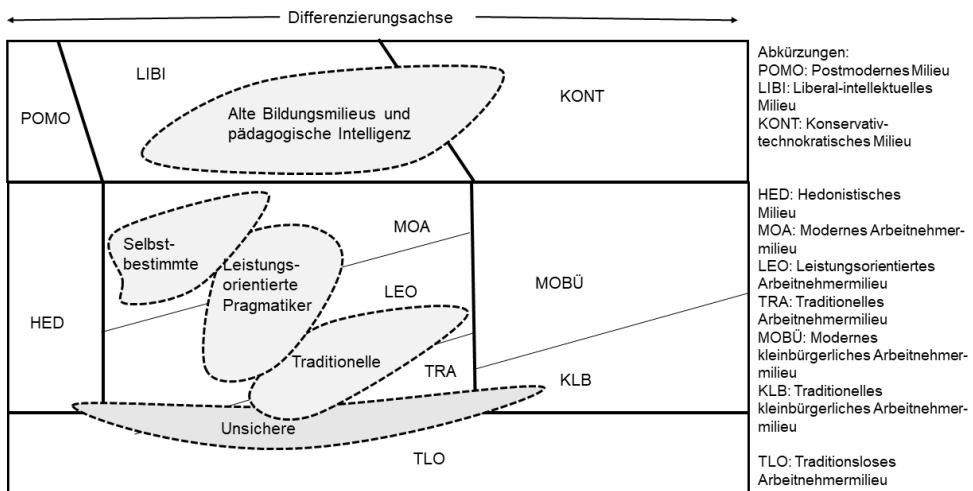


Abbildung 6: Bildungsbeteiligung Erwachsener im Raum der sozialen Milieus (Quelle: Darstellung in Anlehnung an Bremer 2014, 203)

Eine weitere Studie zur Weiterbildung legt Schmidt vor. Hier unterscheidet der Autor drei Typen, die jeweils Weiterbildung einen unterschiedlichen Stellenwert beimessen.

Den ersten Typus bezeichnet Schmidt als *habituell-lernorientierten* Typus. Hierbei wird Weiterbildung als selbstverständlicher Bestandteil gesehen. Dieser Typus zeichnet sich durch eine hohe Bildungsaffinität aus.

Der *utilitär-zielorientierte* Typus steht im Gegensatz zum *habituell-lernorientierten* Typus. Die Teilnahme an Weiterbildung ist demnach mit einem Ziel bzw. mit einer aktuellen Problemlage verbunden. Hier ist die Weiterbildung ein Mittel zum Zweck, um berufliche Ziele zu erreichen.

Der dritte Typus wird als *barrierezentrierter* Typus bezeichnet. Die Notwendigkeit von Weiterbildung wird von den Akteuren und Akteurinnen zwar erkannt, jedoch nicht umgesetzt. Gründe für die Abstinenz an Weiterbildungsmaßnahmen werden dabei in fehlenden Zugangsmöglichkeiten gesehen, zudem erlebt diese Gruppe wenig Unterstützung durch den Arbeitgebenden (vgl. Schmidt 2009, 274 ff.).

Auf der Grundlage der dokumentarischen Methode stellt eine feld- und altersübergreifende Studie die Verknüpfung von Bildung und Lernen im biografischen Kontext dar (vgl. Nohl/Rosenberg/Thomsen 2015). Diese Ergebnisse sind für die vorliegende Studie insofern interessant, da die Autorengruppe neben der Relationierung von Bildung und Lernen auch die Frage der Aneignung neuer Erfahrungsräume rekonstruiert. Nohl u. a. identifizieren sieben Lernorientierungen: Kontrastierung, Inkorporierung, Inversionen, Tradierung, Kausalisierung, Segmentierung sowie Konnexion. Während Akteure und Akteurinnen, die die *Lernorientierung der Kontrastierung* aufweisen, die neuen Erfahrungsräume mit den bereits bisherigen Erfahrungen und Wissensbeständen durchaus auch kritisch vergleichen, zeigt sich bei Akteuren der *Lernorientierung der*

Inkorporierung, dass die Horizonte der Erfahrungsräume genutzt werden, um bisherige Lernorientierungen zu überschreiten. Akteure und Akteurinnen, die eine *Lernorientierung der Inversionen* aufzeigen, versuchen, sich von ihrem Herkunftsmilieu möglichst abzugrenzen. Während die bisherigen Typen sich neue Wissensbestände erschließen, knüpfen Akteure und Akteurinnen mit einer *Lernorientierung der Tradierung* an bisherige Wissensbestände und Erfahrungen an, was sich in ähnlicher Weise auch bei der *Lernorientierung der Kausalisierung* zeigt, indem sich diese distanzierend auf neue Lerngegenstände zeigt. Der Fokus der Akteure und Akteurinnen mit einer *Lernorientierung der Segmentierung* erfolgt episodisch lediglich auf einen Erfahrungsraum. Die Erfahrungshorizonte werden nicht miteinander verknüpft, sondern bleiben isoliert nebeneinanderstehen. Im Gegensatz zur *Lernorientierung der Segmentierung* versuchen Akteure der *Lernorientierung der Konnexion*, die Erfahrungen miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. Nohl/Rosenberg/Thomsen 2015, 186 ff.).

Zusammenfassend zeigen die Befunde, dass insbesondere Personen mit einer hohen formalen Bildung auch eher an Weiterbildungen partizipieren im Gegensatz zu Personen mit einem eher geringen Bildungsniveau und einer niedrigen Bildungsherkunft. Während im vorherigen Kapitel u. a. konstatiert wurde, dass Personen, die sich für einen pflegerischen Beruf interessieren, eher ein geringes Bildungsniveau aufweisen, lässt sich somit konkludieren, dass die Beteiligung an pflegerischen Fort- und Weiterbildungen und folglich auch an Validierungsverfahren eher gering sein könnte. Aus den hier dargelegten Befunden lässt sich schlussfolgern, dass berufliche Kompetenzvalidierung im Erwachsenenalter somit vor dem Hintergrund des Milieus sowie der Bildungsherkunft geplant und bedacht werden.

4.3 Befunde zu formal unterqualifiziert Beschäftigten

Während die hier vorgestellten Studien, die Bildungs- und Berufsverläufe von Personen unabhängig vom erreichten Qualifikationsniveau in den Blick genommen haben, erfolgt nun eine Auseinandersetzung mit den Befunden zu unterqualifiziert Beschäftigten. Insbesondere formal unterqualifizierte Personen können von der Teilnahme an Validierungsverfahren profitieren (→ 3.1). Hierbei zeigt sich, dass 40 bis 72 Prozent der Beschäftigten ohne Ausbildungsabschluss als unterqualifiziert gelten. Für Erwerbstätige mit Berufsabschluss liegen die Werte insgesamt geringer (9 bis 19 Prozent) (vgl. Hall 2021, 31).

Formal unterqualifiziert Beschäftigte sind kein Phänomen, welches sich nur in Deutschland finden lässt: Im Vergleich mit anderen europäischen Ländern wird ersichtlich, dass insbesondere Frankreich (ca. 45 Prozent), Finnland (ca. 40 Prozent) und England (ca. 40 Prozent) eine hohe Quote an formal unterqualifizierten Beschäftigten aufweisen. Bei näherer Betrachtung dieser Länder zeigt sich, dass gleichzeitig ein geringer Anteil der Beschäftigten als überqualifiziert gilt. Die Autoren vermuten, dass der hohe Anteil an unterqualifiziert Beschäftigten mit der technologisch fortgeschritte-

nen und schnell wachsenden Volkswirtschaft zusammenhängt (vgl. Ghignoni/Verashchagina 2014, 683 ff.).

In Deutschland unterscheidet sich der Anteil an formal unterqualifizierten Beschäftigten dabei je nach Berufsfeld, wie Gericke und Schmid in ihrer Studie²⁷ darstellen. Den höchsten Wert an unterqualifiziert Beschäftigten weisen Informatik-, Informations- und Kommunikationstechnologieberufe (40 Prozent) auf. In den Pflege- und Gesundheitsberufen sind 17,9 Prozent der Beschäftigten unterqualifiziert (vgl. Gericke/Schmid 2019, 455 ff.). Erklärungsansätze für die hohen Anteile von unterqualifizierten Beschäftigten werden im Kontext von Fachkräftemangel diskutiert, da das Angebot an Arbeitsplätzen eines bestimmten Anforderungsniveaus und das Angebot an Arbeitskräften mit passgenauer Qualifikation auseinanderfallen (vgl. Gericke/Schmid 2019, 457; Hall 2021, 14). Sowohl die Pflege- und Gesundheitsberufe als auch Berufe im Bereich Informatik gehören zu den zehn Berufen mit dem größten Fachkräftebedarf (vgl. Hickmann/Koneberg 2022, 2). Ein weiterer Erklärungsansatz geht davon aus, dass in Berufen mit vielen unterqualifizierten Beschäftigten auch ein hohes Angebot an höherwertigen Tätigkeiten vorliegt und folglich in anspruchsvollen Berufen unterqualifiziert Beschäftigte häufiger anzutreffen sind (vgl. Hall 2021, 31). Berufsfeldspezifische Studien sind bisher nur wenige vorhanden. Dennoch zeigt sich, dass unterqualifizierte Pflegepersonen auch in anderen Ländern zu finden sind: In einer amerikanischen Studie stellte Rubb (2014) heraus, dass ca. 7 Prozent der Arbeitnehmenden in der Pflege formal unterqualifiziert beschäftigt sind²⁸.

Betrachtet man die Altersstruktur der formal unterqualifizierten Beschäftigten, wird erkennbar, dass insbesondere die Gruppe der 26- bis 40-Jährigen die höchste Wahrscheinlichkeit aufweist, unterqualifiziert beschäftigt zu sein (vgl. Bauer/Rulff/Tamminga 2018, 32). Diese Verteilung zeigt sich auch in den Gesundheits- und Pflegeberufen: Der Anteil formal unterqualifizierter Beschäftigter liegt bei den unter 30-Jährigen mit 28 Prozent höher als bei den über 30-Jährigen mit 14,5 Prozent (vgl. Gericke/Schmid 2019, 456). Die Wahrscheinlichkeit, unterqualifiziert beschäftigt zu sein, sinkt mit zunehmendem Alter (vgl. Ghignoni/Verashchagina 2014, 685 ff.).

Weitere Befunde weisen darauf hin, dass neben dem Alter auch das Geschlecht eine Rolle spielt: Insbesondere männliche Personen sind häufiger unterqualifiziert beschäftigt (m = ca. 25 Prozent; w = ca. 17 Prozent) (vgl. Bauer/Rulff/Tamminga 2018, 32; Gericke/Schmid 2019, 454). Erklärungsansätze dafür lassen sich durch die These der differentialen Überqualifizierung finden (vgl. Frank (1978) zit. nach Hall/Santiago Vela 2019a, 5). Frauen nehmen in ihrer Familie oftmals die Rolle der ‚Zuverdienerin‘ ein (vgl. Wanger 2020, 30 ff.), sodass die Erwerbstätigkeit des Mannes oftmals einen höheren Stellenwert bei verheirateten Paaren einnimmt. Aufgrund eingeschränkterer Erwerbsmöglichkeiten auf lokalen Arbeitsmärkten sowie geringerer Flexibilität durch beispielsweise Erziehungsaufgaben nehmen Frauen oftmals Tätigkeiten an, für die sie ein zu hohes Qualifikationsniveau haben und folglich als überqualifiziert gelten. Män-

27 Die Daten der Studie beruhen auf ca. 30 Millionen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten, wobei die Daten durch Arbeitsplatzanalysen, also den Vergleich zwischen Qualifikationsniveau der Beschäftigten und Anforderungsniveau der Tätigkeit nach der KIDB, verglichen wurden (vgl. Gericke/Schmid 2019, 452).

28 Zum Vergleich des Qualifikationsniveaus von Pflegepersonal: (vgl. Robinson/Griffiths 2007).

ner hingegen erreichen häufiger einen beruflichen Aufstieg durch unterqualifizierte Beschäftigung (vgl. Hall/Santiago Vela 2019a, 5). Allerdings verweist die europäisch vergleichende Studie von Ghignoni und Verashchagina (2014) darauf hin, dass der Anteil der weiblichen Personen an den unterqualifizierten Beschäftigten größer sei ($m = \text{ca. } 18 \text{ Prozent}$, $w = 21,5 \text{ Prozent}$), sodass der obige Erklärungsansatz nicht immer zutreffend sein kann.

Weiterhin zeigen sich regionale Unterschiede: Menschen aus einer westdeutschen Region sind häufiger (20,9 Prozent) als Personen aus ostdeutschen Regionen (14,9 Prozent) unterqualifiziert (vgl. Hall 2021, 30). Eine fehlende formale Qualifikation ist dabei nicht mit einem geringen Kompetenzniveau gleichzusetzen: Während formal geringqualifizierten Personen oftmals ein geringeres Kompetenzniveau insbesondere in Hinblick auf mathematische Fähigkeiten sowie Lesekompetenz attestiert wird (vgl. Flake u. a. 2014, 48 ff.), zeigt sich, dass unterqualifizierte Beschäftigte die fehlende formale Qualifikation durch non-formale bzw. informelle Qualifikationen kompensieren und überdurchschnittliche Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Informationstechnologien aufweisen (vgl. Bauer/Rulff/Tamminga 2018, 32).

Betrachtet man die Situation der unterqualifizierten Personen, wird ersichtlich, dass sich hier Unterschiede in Abhängigkeit vom formalen Bildungsniveau, Geschlecht, Herkunft sowie der regionalen Verortung finden lassen. Die bisher dargestellten Ergebnisse zeigen wichtige Ergebnisse auf, lenken den Blick auf den Zustand des *Unterqualifiziert-Seins*²⁹, geben jedoch keinen Einblick in handlungsleitende Orientierungen und Erfahrungen der unterqualifiziert Beschäftigten. Hierbei konnten bei der Recherche nur vereinzelte Studien gefunden werden, die sich mit unterqualifiziert Beschäftigten auseinandersetzen.

In einer qualitativ-rekonstruktiven Studie ging Baethge u. a. (1988) der Frage nach, wie Jugendliche die Übergänge in die Ausbildung bzw. in den Arbeitsmarkt erleben. Hierbei erforschen Baethge u. a. Übergänge von Jugendlichen unabhängig vom Qualifikationsniveau, die Ergebnisse zu unterqualifiziert Beschäftigten stellen einen Teilbefund dar. Die Erkenntnisse zeigen, dass Jugendliche den Übergang an der ersten und/oder der zweiten Schwelle als durchaus krisenhaft erleben, was insbesondere für diejenigen gilt, die als unterqualifiziert Beschäftigte in den Arbeitsmarkt einmünden. Diese Gruppe der Jugendlichen hat in der Studie von Baethge u. a. zuvor eine Ausbildung absolviert und ist in eine unterqualifizierte Tätigkeit in einem berufsfremden Feld eingemündet. Dabei zeigt sich, dass diese Jugendlichen sich nicht mit ihrer aktuellen Situation arrangieren, sondern sie verfolgen weiterhin das Ziel, eine berufliche Tätigkeit in ihrem Ausbildungsberuf zu finden (vgl. Baethge u. a. 1988, 118 ff.).

In einer weiteren qualitativ-rekonstruktiv vergleichend angelegten Interviewstudie mit unterqualifizierten Beschäftigten in der Bau- und Reinigungsbranche in der Schweiz werden auch unterschiedliche Aufstiegsmöglichkeiten für unterqualifizierte Beschäftigte erkennbar. In der Baubranche zeigt sich, dass es durchaus möglich und z. T. sogar üblich ist, dass Personen ohne Fachkenntnisse mit zunehmender Berufs-

29 In Anlehnung an Solga (2005, 4), die zwischen dem *Geringqualifiziert-Werden* und *Geringqualifiziert-Sein* unterscheidet.

erfahrung bis in Führungspositionen aufsteigen, ohne dass eine formale Qualifikation erworben wird (vgl. Gonon/John 2022, 270). Die Lohnanpassungen sind auch für gering- bzw. unterqualifiziertes Personal festgeschrieben (vgl. Landesmantelvertrag für das schweizerische Bauhauptgewerbe 2023, § 42). Zudem weisen die Befunde der Studie darauf hin, dass die Arbeitgebenden mit der Förderung aller Mitarbeitenden unabhängig vom Qualifikationsniveau eine soziale Verantwortung verbinden und durch die individuelle Förderung das Personal eng an das Unternehmen binden wollen (vgl. Gonon/John 2022, 271). Anders gestaltet es sich in der Reinigungsbranche, hier gibt es keine strukturell verankerten Aufstiegsmöglichkeiten oder Einkommenssteigerungen für die Beschäftigten. Hierbei zeigt sich, dass strukturelle Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt zu ungleichen Erwerbschancen führen (vgl. Gonon/John 2022, 271). Ob und inwiefern eine unterqualifizierte Beschäftigung somit als „beruflicher Aufstieg“ (Hall/Santiago Vela 2019a, 2; → 3.1) zu werten ist, wenn eine geringere Bezahlung sowie der Ausschluss von Fort- und Weiterbildungen vorliegen, ist somit fraglich und vor dem Hintergrund struktureller und individueller Erfahrungen zu betrachten. Insbesondere wenn es zu finanziellen Einschränkungen oder auch zu Hindernissen bei der beruflichen Mobilität für die unterqualifiziert Beschäftigten kommt.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Individuen eine Fülle an Übergängen auf ihrem Bildungs- und Berufsweg erleben und gestalten (müssen). Deutlich erkennbar ist, dass Bildungs- und Berufschancen in Abhängigkeit vom Milieu zu betrachten sind. Der Habitus als strukturierende und strukturierte Struktur beeinflusst hierbei die Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschemata der Individuen. Auch die Teilnahme an späteren Weiter- bzw. Fortbildungen ist abhängig von der jeweiligen Milieuzugehörigkeit zu betrachten. Der Fokus auf formal unterqualifizierte Beschäftigte legt nahe, dass sich diese in vielen Berufsfeldern, insbesondere in solchen Berufsfeldern mit einem hohen Fachkraftmangel, befinden, die Folgen für die Individuen sich jedoch je nach Berufsfeld unterscheiden (vgl. Gonon/John 2022, 271). 64 Berufe weisen eine Struktur von Fachkraft und Helfenden aus, sodass davon auszugehen ist, dass sich hier auch eine Vielzahl unterqualifizierter Beschäftigte befinden (vgl. Köhne-Finster/Seyda/Tiedemann 2023, 4). Die Wahrscheinlichkeit, eine unterqualifizierte Beschäftigung auszuüben, ist abhängig vom Alter, Geschlecht, der Region sowie dem Bildungsstand. Insbesondere männliche Personen zwischen 26 bis 40 Jahren mit einem geringen Bildungsabschluss haben eine höhere Wahrscheinlichkeit, unterqualifiziert beschäftigt zu sein (vgl. Hall 2021, 31). Zentral ist hierbei, dass ein geringes formales Qualifikationsniveau nicht mit einem geringen Kompetenzniveau gleichzusetzen ist, da unterqualifizierte Beschäftigte überdurchschnittliche Kompetenzen im Bereich Lesen, Mathematik und Informationstechnologien aufweisen (vgl. Bauer/Rulff/Tamminga 2018, 32). Personen erleben den Übergang in eine unterqualifizierte Tätigkeit als krisenhaft und versuchen nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung wieder Anschluss in ihrem Berufsfeld zu finden (vgl. Baethge u. a. 1988, 118 ff.).

5 Zwischenbilanz und Gegenstandskonzeption

Dieses Kapitel dient der Zusammenfassung der bisherigen theoretischen Erkenntnisse und konzeptionellen Rahmung, um anschließend in den folgenden Kapiteln die methodologische und methodische Verortung sowie die Rekonstruktionen und Analysen mit anschließender Diskussion darzulegen (→ 6). Durch die Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand dieser Arbeit „Berufliche Übergänge formal unterqualifizierter Pflegepersonen“ lassen sich zwei grundsätzliche inhaltliche Stränge identifizieren, welche in den vorherigen Ausführungen verzahnt wurden: Zum einen (berufliche) Übergänge, zum anderen formal unterqualifizierte Beschäftigte. Der Forschungskontext bezieht sich hierbei auf das Berufsfeld Pflege (→ 2), dessen strukturelle Spezifika in den Ausführungen berücksichtigt sind. Die umgebende Klammer bildet die grundsätzliche Verortung aus einer habitus- bzw. milieutheoretischen Perspektive (→ 3.3.).

Mit fast sechs Millionen stellen die Beschäftigten im Gesundheitswesen eine zentrale wirtschaftliche und auch arbeitsmarktpolitische Größe dar (vgl. Statistisches Bundesamt 2022a; Reiber/Weyland/Burda-Zoyke 2017, 9; → 1). Obwohl eine Vielzahl an Beschäftigten in der Pflege arbeiten, besteht bereits aktuell und auch zukünftig ein Personalmangel. Insbesondere fehlt derzeit eine Vielzahl an Fachpersonal in der Altenpflege (vgl. Seyda/Köppen/Heckmann 2022). Um geeignetes Fachpersonal zu finden, sollen die Ausbildungszahlen um 10 Prozent gesteigert werden. Trotz der Neuordnung der Pflegeberufe sowie Bemühungen zur Flexibilisierung der Ausbildung sind die Ausbildungszahlen momentan sinkend (vgl. Statistisches Bundesamt 2023 f, o. S.). Daher bedarf es neben der Gewinnung an neuem Personal auch Strategien, um bisheriges Personal zu halten und zu qualifizieren. Eine Möglichkeit, den Fachkräftebedarf zu decken und die Fachkraftlücke zu verringern, stellt die Qualifizierung von Helfenden durch Kompetenzvalidierung und Kompetenzanerkennung dar (→ 2.2). Diese Strategie gilt nicht nur für pflegerische Berufe, sondern auch für Berufe nach BBiG/HwO. Insgesamt sind in 64 Berufen die strukturellen Bedingungen so, dass es sowohl Fachkräfte als auch helfendes Personal gibt, wie beispielsweise im Gastronomiebereich (z. B. Fachkraft Gastronomie, eine i. d. R. zweijährige Ausbildung und Fachmann/Fachfrau für Restaurants und Veranstaltungsgastronomie, eine i. d. R. dreijährige, vollqualifizierende Ausbildung) oder bei Berufen in der Lagerwirtschaft (Fachlagerist/Fachlageristin, eine i. d. R. zweijährige Ausbildung auf Assistenzniveau und Fachkraft für Lagerlogistik, eine i. d. R. dreijährige, vollqualifizierende Ausbildung). In 16 Berufen könnte die Fachkraftlücke durch die Qualifizierung des helfenden Personals durchaus reduziert werden. Hierzu gehören Berufe wie Verkauf, Lagerwirtschaft, Köche und Köchinnen, Metallbearbeitung, Berufe für Maler- und Lackierarbeiten, aber

auch die Gesundheits- und Krankenpflege und die Altenpflege (vgl. Köhne-Finster/Seyda/Tiedemann 2023, 4 ff.).

Alternative Qualifizierungswege wie z. B. ein Validierungsverfahren erscheinen für die Gruppe der Beschäftigten auf Helferniveau geeigneter als das Absolvieren einer vollqualifizierenden Ausbildung: Der Anteil der Beschäftigten über 50 Jahre liegt in der Altenpflege bei knapp 40 Prozent und somit deutlich höher als das durchschnittliche Alter einer/eines Auszubildenden in der Pflege. Zudem ist der überwiegende Anteil der Beschäftigten weiblich (85 Prozent) und überwiegend in Teilzeit (70 Prozent) beschäftigt (vgl. ebd.), wohingegen vollqualifizierende Ausbildungen überwiegend in Vollzeit absolviert werden müssen. Verschiedene Modellprojekte in der Altenpflege haben versucht, diesen Bedarfen entgegenzukommen und ihre Beschäftigten nachzuqualifizieren. Mit unterschiedlichen Ansätzen, wie beispielsweise entwicklungsorientierten und bilanzierenden Kompetenzvalidierungsverfahren (Valinda) oder auch Lernen im Prozess der Arbeit (AiQuA), wurde versucht, bestehendes Personal zum Fachpersonal weiter zu qualifizieren (→ 2.2). Diese Bemühungen sind jedoch durch vereinzelte Projekte und nicht durch flächendeckende Implementation unternommen worden und behalten dadurch lediglich Modellcharakter.

Validierungsverfahren in den Pflegeberufen werden hierbei oftmals mit der Befürchtung von Deprofessionalisierung verbunden (vgl. Blumenauer/Hörmann 2013, 113 ff.). Vor dem Hintergrund der Akademisierungsbestrebungen der Pflegeberufe einerseits sowie durch die Geschichte der Altenpflegeausbildung andererseits lassen sich derartige Argumente nachvollziehen. Insbesondere die Ausbildung zur Altenpflegerin wurde im Vergleich zur Ausbildung in der (Kinder)krankenpflege erst relativ spät bundeseinheitlich mit dreijähriger Dauer geordnet (→ 2.1). Dennoch gehen mit Kompetenzvalidierungsverfahren auch reflexive Anteile einher. Teilnehmende werden sich ihrer Kompetenzen bewusst und können diese in fachliche Zusammenhänge einordnen. Somit können diese Verfahren durchaus einen Anteil zur Professionalisierung beitragen. Zudem erhalten die Teilnehmenden neue berufliche und soziale Perspektiven.

Die Auseinandersetzung mit formal unterqualifizierten Pflegepersonen ist aus berufspädagogischer Perspektive interessant, da formale Unterqualifikation in verschiedenen Berufsfeldern eine Rolle spielt. Wobei davon ausgegangen wird, dass 21 Prozent der Beschäftigten in Deutschland unterqualifiziert beschäftigt sind (vgl. Bauer/Rulff/Tamminga 2018, 5 ff.; → 3.1). Dabei divergiert der Anteil je nach Qualifikationsniveau der Beschäftigten. Bei Beschäftigten ohne Ausbildungsabschluss wird der Anteil zwischen 40 bis 72 Prozent, bei Erwerbstätigen mit Ausbildungsabschluss zwischen 9 bis 19 Prozent, geschätzt (vgl. Hall 2021, 31 ff.). Betrachtet man das Berufsfeld Pflege und Gesundheit, gelten fast 18 Prozent der Beschäftigten als unterqualifiziert (vgl. Gericke/Schmid 2019, 455 ff.). Insbesondere die 26- bis 40-Jährigen haben die höchste Wahrscheinlichkeit, unterqualifiziert beschäftigt zu sein (vgl. Bauer/Rulff/Tamminga 2018, 32). Bedeutsam ist, dass ein geringeres oder nicht passgenaues formales Qualifikationsniveau nicht mit einem geringen Kompetenzniveau gleichzusetzen ist: Unterqualifiziert Beschäftigte weisen beispielsweise überdurchschnittliche

Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Informationstechnologien auf (vgl. ebd.).

Durch die Auseinandersetzung mit den theoretischen Annahmen lässt sich die erkenntnisleitende Frage der vorliegenden Arbeit konkretisieren:

- Welche Bildungs- und Berufswege haben unterqualifizierte Personen? Wie stellen sie diese her und dar?

Ansätze und Theorien, die berufliche Orientierungsprozesse sowie Laufbahnentwicklungen in den Blick nehmen, betrachten den Prozess, wie ein Individuum in den Arbeitsmarkt bzw. in die berufliche Ausbildung einmündet. Welche Einflüsse von den Akteuren und Akteurinnen jedoch zum Gegenstand gemacht werden, ist abhängig von der jeweiligen Forschungsperspektive (vgl. Dimbath 2003, 123; → 3.3). Bei Personen mit einem geringen Qualifikationsniveau wird häufig argumentiert, dass es sich um ein Motivationsproblem handle oder dass zu wenig niedrig qualifizierte Jobs vorhanden seien. Hinzu komme ein ‚geringes Investment‘ in die formale Bildung. Diese Ansätze stellen vornehmlich rationale Gründe, Motive und Interessen in den Vordergrund (vgl. Solga 2005, 19; → 3.1). Hingegen legt diese Arbeit den Fokus auf implizite Wissensbestände sowie habituelle Orientierungen, die bei beruflichen Übergängen handlungsleitend sind. Erkennbar wurde, dass es innerhalb des beruflichen Werdegangs an verschiedenen Stellen zu Übergängen kommt (→ 3.2). Diese empirische Untersuchung gründet auf der Annahme, dass sich insbesondere an beruflichen Übergängen das Verhältnis von Gesellschaft und Individuum zeigt. Ein Übergang erfordert eine biografische Anschlussfähigkeit und Passung, welche durch das Individuum hergestellt werden muss (vgl. Walther/Stauber 2013, 31 ff.). Hierbei liegt zugrunde, dass sich bestimmte Handlungs- und Verhaltensmuster wiederkehrend in der Lebensgeschichte zeigen, wobei der Fokus insbesondere auf den habituell bedingten bzw. handlungsleitenden Orientierungen der unterqualifiziert Beschäftigten liegt. Befunde zeigen deutlich, dass die Bildungs- und Berufswege abhängig vom Herkunftsmilieu sind (→ 4.1). Insbesondere Kinder aus sozioökonomisch schwächeren Familien haben schlechtere Bildungs- und Berufschancen (vgl. Allmendinger 2017, 18). Fehlende, niedrige und auch schlechte Schulabschlüsse führen dabei oftmals dazu, dass Jugendliche keinen Berufsabschluss erlangen (vgl. Flake u. a. 2014, 22 ff.; Busse 2020, 39 ff.). Mühen Jugendliche in eine Ausbildung ein, brechen ca. 12 bis 15 Prozent diese ab (vgl. Beicht/Walden 2013, 4; Patzina/Wydra-Somaggio 2021, 1). Die Befunde deuten darauf hin, dass der Übergang von der Schule in eine vollqualifizierende Ausbildung mit Herausforderungen verbunden ist. Auch im späteren Berufsleben zeigt sich, dass weiterhin berufliche Übergänge stattfinden: 40 Prozent der Beschäftigten führen vermutlich einen anderen Beruf als ihren erlernten aus (vgl. Hall/Santiago Vela 2019a, 31 f.). Deutlich wird hierbei, dass Berufswechselnde sich oftmals in einer anderen Lebensphase befinden als Jugendliche während ihrer ersten Berufs(wahl)entscheidung. Damit verbunden ist oftmals eine Reflexion über vergangene, evtl. nicht genutzte Berufschancen (vgl. Haasler 2016, 2). Ergänzend dazu verändern sich die bestehenden Kontextfaktoren, wie beispielsweise finanzielle oder familiäre Veränderungen. Anlässe können hierbei beispielsweise veränderte Rollenerwartungen sein (→ 3.1). Insbesondere

Frauen arbeiten häufiger in Teilzeit³⁰. Als Grund wird von Frauen oftmals die dadurch verbesserte Vereinbarung zwischen Betreuung von Kindern sowie persönlichen und familiären Verpflichtungen genannt (vgl. Wanger 2020, 30).

Die spätere Beteiligung an Weiterbildungen ist auch abhängig vom Milieu zu betrachten. Hier greift die bereits erwähnte „doppelte Selektivität“ (Faulstich 1981, 61), sodass Personen mit höheren Bildungsabschlüssen auch eher an Weiterbildungen teilnehmen, im Gegensatz zu Personen mit einer geringeren Formalbildung.

Der forschende Blick dieser Arbeit ist milieutheoretisch durch das Habituskonzept geprägt, was zudem mit der methodologischen Ausrichtung dieser Arbeit korrespondiert (→ 6). Hierbei stehen die handlungsleitenden Orientierungen der Interviewten im Fokus, um ein tiefgreifendes Verständnis der unterqualifiziert Beschäftigten zu erlangen, daher lässt sich folgende Teilfrage spezifizieren:

- Wie werden berufliche Übergänge hergestellt? Welche handlungsleitenden Orientierungen liegen diesen Übergängen zugrunde?

Formale Unterqualifikation muss nicht gleichbedeutend mit finanziellen Einbußen sein und ist abhängig vom jeweiligen Berufsfeld (→ 4.2). In der Altenpflege zeigt sich jedoch, dass Personen, die als Pflegehilfskräfte eingestellt sind, im Durchschnitt weniger verdienen als Personen mit einer Fachkraftausbildung (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2019, 7). Zudem haben sie eingeschränkte Möglichkeiten, an Weiterbildungen für Fachpersonen teilzunehmen (→ 1). Neben finanziellen Einbußen sowie geringeren beruflichen Entwicklungsperspektiven stehen die formal unterqualifizierten Beschäftigten vor einem Handlungsdilemma, da sie pflegerische Handlungen ausführen, für die sie nicht ausreichend qualifiziert sind und die sie oftmals auch rechtlich nicht ausführen dürfen (vgl. Sahler 2021, 40). Wanka (2020) konstatiert, dass aus einer praxeologischen Perspektive auf Übergänge auch die (Re)adressierungs- sowie Identifizierungspraktiken eine zentrale Rolle spielen. Insbesondere der Fokus auf unterqualifizierte Beschäftigte erfordert somit eine Auseinandersetzung mit einer An- bzw. Aberkennung als Fachperson bzw. auch die Wahrnehmung auf die individuelle Professionalität. Somit lässt sich aufgrund der Auseinandersetzung mit den Besonderheiten des Forschungsfelds konkretisieren:

- Welche impliziten Wissensbestände lassen sich für die Teilnahme an einer Nachqualifizierungsmaßnahme zur Anerkennung als Pflegefachperson rekonstruieren? Wie erfolgt die Adressierungs- und Identifizierungspraxis als formal unterqualifizierte Pflegeperson?

Aus den hier dargelegten Bezügen resümiert folglich die Gegenstandskonzeption. Als theoretische Zugänge werden der berufliche Übergang sowie das Konzept der formalen Unterqualifikation einbezogen. Auf der subjektiven Wirklichkeitsebene stehen die formal unterqualifizierten Personen mit ihren impliziten Orientierungen im Fokus. Wesentlich sind hierbei die konjunktiven Erfahrungsräume bzw. die biografischen Ge-

30 Eine Tätigkeit, welche weniger als 35 Stunden pro Woche umfasst, wird als Teilzeitbeschäftigung beschrieben (vgl. Wanger 2020 S. 24).

meinsamkeiten der Akteure und Akteurinnen. Im Mittelpunkt stehen dabei bestimmte Aspekte der Individuen und nicht die Erfassung des Individuums in seiner Totalität. Das Ziel ist somit die empirische Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen bei beruflichen Übergängen formal unterqualifizierter Pflegepersonen (→ Abbildung 7):

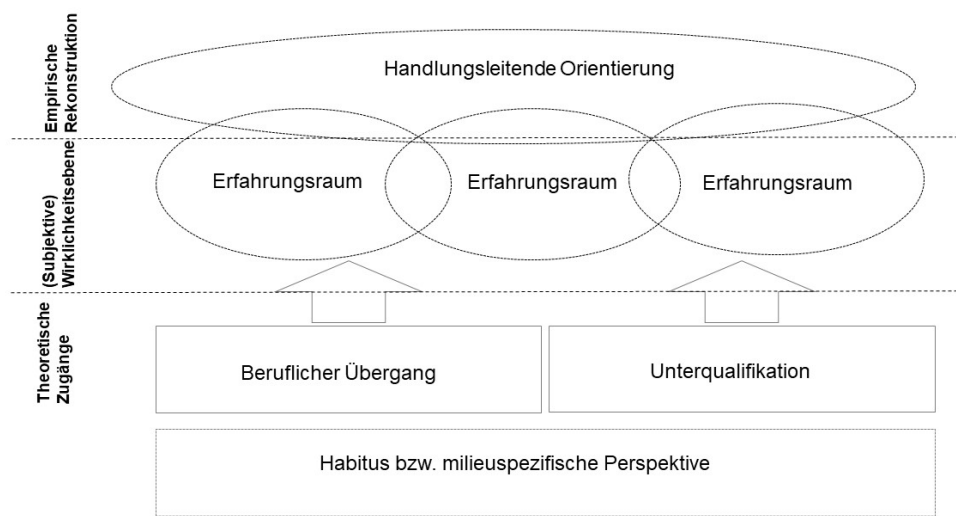


Abbildung 7: Gegenstandskonzeption (Quelle: eigene Darstellung)

Die dazu notwendige methodische Vorgehensweise wird im empirischen Teil dieser Arbeit dargestellt, diskutiert und reflektiert.

6 Empirische Untersuchung

Das Entwerfen eines Forschungsdesigns stellt das Ergebnis einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Erkenntnisinteresse sowie dessen Übersetzung in eine Fragestellung, einer methodologischen Verortung sowie einer Bestimmung des Forschungsfelds dar. Damit verbunden ist die Wahl des Erhebungs- und Auswertungsverfahrens sowie einer passenden Sampling- und Suchstrategie (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2019, 106). Durch den Fokus auf eine Perspektive wird notwendigerweise eine andere Sichtweise vernachlässigt (vgl. Nohl, 2020, S. 6). Durch die qualitative Forschung werden Theorien mittlerer Reichweite nicht durch statistische Verfahren hergestellt, sondern durch die Offenlegung gesellschaftlicher Strukturzusammenhänge (vgl. Bremer/Teiwes-Kügler 2010, 251). Rekonstruktive Verfahren können „[...] die vergrabenen Dinge in jenen ans Tageslicht (.) bringen, die diese Dinge erleben, aber nichts darüber wissen, andererseits jedoch mehr darüber wissen als irgendjemand sonst“ (Bourdieu 2017, 796).

Der hier zu betrachtende Gegenstand bezieht sich auf die Gestaltung beruflicher Übergänge formal unterqualifizierter Pflegepersonen und deren impliziten Wissensbestände und handlungsleitenden Orientierungen, sodass eine Auseinandersetzung mit qualitativen und insbesondere rekonstruktiven Verfahren hilfreich erscheint.

Grundsätzlich existiert eine Vielzahl an methodischen Vorgehensweisen in der qualitativen Forschung, wobei sich übergreifende Prinzipien identifizieren lassen. Rekonstruktive Verfahren haben gemein, dass sie mit einer Offenheit und einer explorativen Haltung gegenüber den jeweiligen Untersuchungspersonen, der Untersuchungssituation als auch den anzuwendenden Methoden einhergehen (vgl. Lamnek 2010, 20).

„Offenheit in der qualitativen Forschung heißt jedoch nicht, dass Forscher/innen im Hinblick auf den untersuchten Gegenstand, die Methodologie und die Methode bewusst ‚dumm‘ bleiben, sich vorab also nicht informieren.“ (Reichert 2009, Abs. 27, Hervorhebung im Original)

Hinzu kommt die Annahme, dass Forschung eine Interaktion zwischen forschender Person und zu erforschender Person darstellt (vgl. Lamnek 2010, 21). Rekonstruktive Verfahren zielen darauf ab, dass die befragten Personen die Kommunikation in ihrem eigenen Relevanzsystem strukturieren und entfalten (vgl. Bohnsack 2010b, 25 ff.). Außerdem wird qualitative Forschung prozesshaft und reflexiv gestaltet (→ 1, → 9). Trotz der grundsätzlichen Gemeinsamkeiten werden auch Unterschiede rekonstruktiver Verfahren in methodologischer Ausrichtung und methodischem Vorgehen erkennbar. Lüders und Reichertz (1986) differieren drei grundsätzliche Forschungsperspektiven im qualitativen Feld der Sozialforschung voneinander, welche jeweils eine andere Ebene der sozialen Wirklichkeit anvisiert und zum Gegenstand der Analyse macht.

Hierbei unterscheiden Lüders und Reichertz erstens zwischen der subjektiv gemeinten Sinnenebene, wobei hierbei das Subjekt sowie die subjektiven Sinnstrukturen im Fokus stehen. Zweitens grenzen sie davon die Deskription sozialen Handelns und sozialer Milieus ab. Das Zentrum liegt dann auf der Rekonstruktion der Regeln sozialen Handelns. Als dritte qualitativ-rekonstruktiv ausgerichtete Forschungsperspektive beschreiben die Autoren die Rekonstruktion von Strukturen, wie beispielsweise der Prozessstrukturen des Lebenslaufs (vgl. Lueders/Reichertz 1986, 90 ff.). Lamnek (2010) ordnet dieser aufgestellten Typik jeweils Erkenntnisziele, Basisparadigmen, Erhebungsmethoden sowie Auswertungsmethoden zu. Unter dem grundlegenden Sinnkonzept des subjektiven Sinns, also der Erfassung und Beschreibung subjektiv intentionaler Sinngehalte, ordnet Lamnek die verstehende Soziologie sowie den symbolischen Interaktionismus. Diese Sichtweise wird insbesondere in den Methodiken der Oral History oder der Biografieforschung eingenommen. Der objektiven Sinnenebene zugeordnet werden die Objektive Hermeneutik oder auch die Narrationsanalyse (vgl. Lamnek 2010, 27 ff.). Wenngleich sowohl die Narrationsanalyse als auch die Objektive Hermeneutik grundlegende Auffassungen teilen, werden jedoch bei detaillierter Betrachtung Unterschiede in ihrer theoretischen und methodologischen Fundierung erkennbar: Die Narrationsanalyse basiert auf der Handlungstheorie und wurde im Diskurs mit der Grounded Theory, dem symbolischen Interaktionismus sowie der Chicago School of Sociology durch die Arbeitsgruppe der Bielefelder Soziologen vorangetrieben. Im Fokus stehen hierbei insbesondere narrative Interviews, wobei eine Verhältnisbestimmung zwischen verschiedenen Formen der Sachverhaltsdarstellung sowie dem dargestellten Prozess auf verschiedenen Sinnenebenen maßgeblich für die Analyse ist. Die Objektive Hermeneutik fokussiert in erster Linie nicht-standardisierte, natürliche oder wörtliche Protokolle des Ablaufs sozialer Interaktionen. Der Analysefokus liegt hierbei auf der Differenz zwischen objektivem latentem Sinn und subjektiv gemeintem Sinn. Ziel ist die Rekonstruktion einer Fallstruktur, ihrer inhärenten Logik und latenter Strukturzusammenhänge (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 190 ff.).

Die Dokumentarische Methode nimmt eine vermittelnde Position zwischen subjektiven sowie objektiven Sinnstrukturen ein. Objektivistische Zugänge legen das Ziel außerhalb ihrer selbst und sind auf normative Richtigkeit, faktische Wahrheiten und nomothetische Gesetze und folglich auf „[...] **das Was der sozialen Welt**“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 281, Hervorhebung im Original) gerichtet. Subjektivistische Zugänge hingegen legen den Fokus auf das im Subjekt verortete Handeln auf das „[...] **Wozu und Warum**“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 281, Hervorhebung im Original). Die Dokumentarische Methode unterscheidet zwischen handlungspraktischem Wissen sowie kommunikativ generalisiertem Wissen. Die Perspektive liegt somit auf dem „[...] **Wie der Herstellung sozialer Realität**“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 281, Hervorhebung im Original). Grundlegende Erhebungsmethoden der Dokumentarischen Methode sind insbesondere Gruppendiskussionen, aber auch narrative Interviews, teilnehmende Beobachtungen und die Analyse von Bilddokumenten. Die Methode der Gruppendiskussion zielt eher auf einen kollektiven Habitus, während sich durch narrative Interviews der persönliche Habitus rekonstruieren lässt (vgl. Przyborski/Wohl-

rab-Sahr 2014, 278). Die folgende Tabelle gibt einen zusammenfassenden Überblick über die möglichen qualitativ-rekonstruktiven Verfahren (→ Tabelle 2):

Tabelle 2: Übersicht über mögliche qualitativ-rekonstruktive Verfahren (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Lamnek 2010, 28; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 281)

	Subjektiver Sinn	Sozialer Sinn	Objektiver Sinn
Erkenntnisziel	Erfassung, Beschreibung und Nachvollzug subjektiv gemeinter Sinngehalte	Rekonstruktion sozial geteilter Sinngehalte • Deutungsmuster • (konjunktive) Erfahrungsräume • milieugebundene Normalität • Lebenswelten	Rekonstruktion eher invarianter Tiefenstrukturen • Kommunikative Basisregeln • Prozessstrukturen des Lebenslaufs
Bevorzugte und mögliche Erhebungsinstrumente	Alle Arten offener Interviews	Gruppendiskussion, aber auch narrative Interviews, teilnehmende Beobachtungen und Analyse von Bild-dokumenten	narrative Interviews, nicht-standardisierte, natürliche oder wörtliche Protokolle des Ablaufs sozialer Interaktionen und Dokumente ihrer Objektivationen
Auswertungsmethoden	Unterschiedliche Arten offener Interpretation, meist eng am Gegenstand	z. B. Dokumentarische Methode	z. B. Narrationsanalyse, Objektive Hermeneutik

Für diese Arbeit wären grundsätzlich verschiedene rekonstruktive Verfahren möglich, jedoch erscheint ausgehend von der theoretischen Verortung die Dokumentarische Methode und die damit verbundene Methodologie der Praxeologischen Wissenssoziologie als zielführend für diese Arbeit. Im Folgenden werden die methodologischen Grundlagen (→ 6.1) sowie das methodische Vorgehen (→ 6.2) näher beleuchtet.

6.1 Methodologische und methodische Entscheidungen: Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode

Die Praxeologie resp. Praxistheorie bezeichnet „keine einheitliche Theorie, sondern ein neues und heterogenes Feld familienähnlicher analytischer Ansätze, Erkenntnisstile und theoretischer Vokabulare, das durch unscharfe Grenzen gekennzeichnet ist.“ (Schmidt 2017, 335). Dabei seien diese „innovativen theoretischen Reflexionen“ (Bohnsack 2017, 11) in Verbindung mit der empirischen Forschungspraxis entstanden. Bohnsack hat mit der Praxeologischen Wissenssoziologie, beruhend auf Arbeiten in erster Linie von Karl Mannheim, aber auch Harold Garfinkel, Pierre Bourdieu, Erwin Panofsky, Alfred Schütz, Niklas Luhmann und Erving Goffman, einen empirisch generierten Beitrag zur praxeologischen Theoriebildung geleistet (vgl. Bohnsack 2017, 30). Mannheim habe mit der Entwicklung der Wissenssoziologie eine alternative Erkennt-

nislogik zur naturwissenschaftlichen Methodologie begründet und diese im Diskurs mit empirischer Forschung ausgearbeitet. Für eine breite Rezeption und Weiterentwicklung der Schriften Mannheims sorgte Ralf Bohnsack insbesondere durch die Entwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens. Im Fokus stand dabei die Erfahrungsbildung von Jugendlichen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 275 ff.).

Die theoretische Position³¹ bzw. die Grundlagentheorie der Praxeologischen Wissenssoziologie beruht auf drei Eckpfeilern (vgl. Bohnsack 2012, 120):

1. Die Analyse der Logik sozialer Praxis und der sozialen Genese dieser Praxis: Soziale Wirklichkeit basiert auf sozialen Mustern, die im Alltagshandeln hergestellt werden.
2. Unterscheidung zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen.
3. Soziale Praxen wirken über inkorporierte Wissensbestände hinfort.

Ad 1) Individuen stehen in der Schnittmenge unterschiedlicher Sinnsysteme, Weltanschauungen oder auch Erfahrungsräume. Die Praxeologische Wissenssoziologie nimmt dabei Anleihen bei der Ethnomethodologie von Harold Garfinkel, der als dessen Begründer gelte (vgl. Bohnsack 1999, 64). In ‚Krisenexperimenten‘ untersuchte Garfinkel systematisch, wie alltägliche soziale Routinen und Normen Interaktionen und Erwartungen strukturieren. Hierbei wurden gezielt alltägliche soziale Normen und Erwartungen verletzt, um deren implizite Präsenz im täglichen Leben zu enthüllen. Beispielsweise verhielten sich Teilnehmende bei diesen Untersuchungen im eigenen Zuhause wie Gäste, wodurch die routinemäßigen Normen des häuslichen Zusammenlebens gestört wurden. Soziale Wirklichkeit basiere folglich auf sozialen Mustern, welche im Alltagshandeln hergestellt werden, und spielen dementsprechend eine grundlegende Rolle bei der Strukturierung alltäglicher Interaktionen. Die soziale Wirklichkeit und die damit verbundene Handlungspraxis lasse sich nur verstehen, wenn die Forschenden die Art und Weise nachvollziehen, wie diese von den Akteuren tagtäglich reproduziert werde. Dabei gehe es weniger um den Inhalt, das „Was“, sondern vielmehr um die Genese der sozialen Praktik, das „Wie“.

Ad 2) Neben Anleihen an die Ethnomethodologie bezieht sich die Praxeologische Wissenssoziologie insbesondere auf die Wissenssoziologie nach Mannheim (vgl. Bohnsack 1999, 67). Hierbei spielt die Unterscheidung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen eine zentrale Rolle. Mannheim unterscheidet zwischen einem expliziten, kommunikativ-generalisierenden Wissen sowie einem konjunktiven Wissen (vgl. Mannheim 1980, 264 ff.). Die Praxeologische Wissenssoziologie folgt dieser Unterscheidung zwischen verschiedenen Wissensarten, dem kommunikativen, reflexiven oder theoretischen Wissen einerseits und dem handlungspraktischen, handlungsleitenden oder inkorporierten Wissen andererseits (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013, 12). Das handlungsleitende Wissen ist nicht ohne Weiteres sprachlich explizierbar, d. h. es wird in der Handlungspraxis erworben und auch dort

31 Im Folgenden werden die theoretischen Positionen der praxeologischen Wissenssoziologie zusammenfassend dargestellt. Für eine ausführliche Lektüre: (vgl. u. a. Bohnsack 2017; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013; Bohnsack 1999, 2010a).

sichtbar. Dabei geht es um die Art und Weise, etwas zu tun oder über etwas zu sprechen. Mannheim verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff *atheoretisches* Wissen. Polanyi spricht vom *impliziten* Wissen (vgl. Polanyi 2016 [1985]). Bourdieu verwendet den Begriff *praktischer Sinn* (vgl. Bourdieu 1993). Das atheoretische Wissen eröffnet den Zugang zur Handlungspraxis und zur „performativen Logik“ (Bohnsack 2017, 63). Bohnsack verwendet hierbei den Begriff des Orientierungsrahmens für das konjunktive Wissen sowie den Begriff des Orientierungsschematas für die Ebene des kommunikativen Wissens (vgl. Bohnsack 2017, 103).

Als Beispiel für atheoretisches Wissen resp. konjunktives Wissen wurde vielfach auf die Herstellung eines Knotens verwiesen. „Das, was ein Knoten ist, *verstehe* ich, indem ich mir jenen Bewegungsablauf (von Fingerfertigkeiten), einschließlich der motorischen Empfindungen vergegenwärtige [...]“ (Bohnsack 2012, 125, Hervorhebung im Original). Im Zentrum stehen folglich das handlungsleitende bzw. handlungspraktische Wissen, einen Knoten herzustellen. Die sprachliche Explikation eines Knotens ist ohne die bildhafte Darstellung schwerlich möglich (vgl. Bohnsack 2020, 28).

Auf einer anderen Ebene steht das kommunikative Wissen, welches Theorien über sich selbst bzw. theorettisierende Propositionen und Erklärungen des eigenen Handelns beinhaltet. Das explizite Wissen weist somit Theorien der Beforschten über ihr eigenes Handeln bzw. über ihre eigene Praxis auf. Bohnsack verweist in diesem Zusammenhang auf den Begriff der Common-Sense-Theorien. Hierbei kritisiert Bohnsack, dass Motive für Handlungen auf dieser Ebene nicht beobachtbar, sondern lediglich attribuierbar seien und somit eher Aufschluss über das Relevanzsystem des Interpretierenden als über den Erforschten gebe (vgl. Bohnsack 2012, 123, 2017, 87).

In der Dokumentarischen Methode haben die Orientierungsschemata bzw. das kommunikative Wissen vermittelnden Charakter für das handlungsleitende atheoretische Wissen bzw. den Orientierungsrahmen. Die Rekonstruktion eines Orientierungsrahmens folge somit nicht dem Prinzip der Zuschreibung von Intentionen und Motiven, sondern bestimme die Bedeutung einer Handlung dahingehend, wie diese von Akteurinnen und Akteuren hergestellt werde (vgl. Bohnsack 2012, 128). Beide Aspekte, der Common-Sense-Ansatz sowie die Praxeologische Typenbildung, gewinnen auf unterschiedlichen Ebenen des Falls an Bedeutung:

„In der empirischen Forschungspraxis im Sinne der Dokumentarischen Methode gehen wir durch die Eigentheorien des Falles und dessen Orientierungen an der Norm, also durch die Semantik einer Typenbildung des Common Sense, hindurch, um dann zur praxeologischen Typenbildung, zur Typisierung der Praxis zu gelangen.“ (Bohnsack 2020, 29)

Dieser Unterscheidung folgend, wird in dieser Arbeit der Begriff der beruflichen Übergänge verwendet und nicht der der beruflichen Entscheidungen, da der Entscheidungsbegriff auf die Ebene der Common-Sense-Theorien und der propositionalen Logik verweist (→ 3.2). Wohingegen mit der Verwendung des Terminus berufliche Übergänge auf die Ebene des atheoretischen, impliziten Wissens, der performativen Logik verwiesen wird.

Ad 3) Als dritte Grundannahme bezieht sich Bohnsack auf das Habituskonzept nach Bourdieu (→ 3.1). Im Kern steht die Ansicht, dass der Habitus ein handlungsleitendes Prinzip darstellt, welches die Praxis eines/einer Akteurs/Akteurin strukturiert. Erkenntnis sei nicht allein an das konjunktive Wissen, sondern an den konjunktiven Erfahrungsraum bzw. Orientierungsrahmen gebunden (vgl. Bohnsack 2017, 73). Der konjunktive Erfahrungsraum verbinde Menschen mit gleichen Erfahrungs- und Wissensstrukturen miteinander. Hierbei entstehe die Verbindung der Akteure und Akteurinnen nicht durch kommunikativ-generalisiertes Wissen, jedoch auch nicht durch die verfügbaren Kapitalressourcen (→ 3.3), sondern vielmehr durch gemeinsame bzw. strukturidentische Erfahrungen (vgl. Amling 2014, 31). Akteure und Akteurinnen, die strukturidentische Erfahrungen gemacht haben und diese auch ähnlich verarbeiten, verfügen über ein gemeinsames atheoretisches Wissen und gehören somit einem verbindenden konjunktiven Erfahrungsraum an, unabhängig davon, ob diese Personen sich kennen oder nicht (vgl. Bohnsack 2017, 104; Amling 2014, 31). Synonym zum Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums verwendet Bohnsack auch den Begriff des Orientierungsrahmens im weiteren Sinne (i. w. S.) und differenziert innerhalb des konjunktiven Erfahrungsraums zwischen Orientierungsschemata sowie Orientierungsrahmen im engeren Sinne (i. e. S.), welche auf die zuvor angesprochene Unterscheidung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen zurückweist.

Orientierungsschemata beinhalten somit Eigentheorien und Normen und sind auf der Ebene des kommunikativen Wissens angesiedelt. Orientierungsrahmen i. e. S. hingegen bilden die Herstellungsweise der Handlungspraxis, also den „Modus operandi“, und weisen eine Nähe zum Habituskonzept Bourdieus auf. Der Begriff der Orientierungsrahmen i. e. S. sei weitgehend identisch mit dem Begriff des Habitus (vgl. Bohnsack 2020, 31). Bei erfolgreicher Enaktierung strukturieren diese die Handlungspraxis. Orientierungsrahmen i. e. S. sowie Orientierungsschemata stehen in einer notorischen Spannung zueinander. Daher kann von einer Friktion zwischen Norm und Habitus, zwischen gesellschaftlichem Anspruch und realem Sein, ausgegangen werden. Die Orientierungsrahmen i. w. S. stellen die Auseinandersetzung zwischen den Orientierungsrahmen i. e. S. einerseits und den Orientierungsschemata andererseits dar und verweisen auf die Doppelwirkung des Habitus als strukturierende und strukturierte Struktur. Demgegenüber steht jedoch die Annahme, dass der Orientierungsrahmen i. w. S. bzw. der konjunktive Erfahrungsraum sich vom Bourdieuschen Habitusverständnis unterscheide, da sich dieser durch die Verbindung zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen auszeichne (vgl. Amling 2014, 83; → 6.2.4).

Die eben dargestellten theoretischen Positionen zeigen sich forschungspraktisch in den grundlegenden Arbeitsschritten der Dokumentarischen Methode: der formulierenden sowie reflektierenden Interpretation (vgl. Nohl 2017, 5). Dabei reformuliert der/die Forschende bei der formulierenden Interpretation den thematischen Gehalt des Interpretierten; bei der reflektierenden Interpretation wird rekonstruiert, „[...] wie ein Thema oder eine Problemstellung verarbeitet, d. h. in welchem Orientierungsrahmen ein Thema oder eine Problemstellung abgehandelt wird“ (Nohl 2017, 5).

Der Textsortenanalyse kommt in der Dokumentarischen Methode eine hohe Relevanz bei. In Erzählungen und Beschreibungen der sozialen Praxis lassen sich „Habitus Spuren“ (Bremer/Teiwes-Kügler 2014, 206) rekonstruieren. Während der Habitus die gesamte Selbst- und Weltreferenz umfasst, sind Handlungsorientierungen lediglich auf Ausschnitte der Welt bezogen (vgl. Nohl/Rosenberg/Thomsen 2015, 26). Die Handlungspraxis beruflicher Übergänge bezieht sich dabei nur auf einen Ausschnitt der Welt des Individuums, wobei im Folgenden der Begriff der handlungsleitenden Orientierungen verwendet wird.

Ziel der Dokumentarischen Methode ist es, den dokumentarischen Sinngehalt des habituellen Handelns, der die Orientierungen und Erfahrungen von Menschen strukturiert, zu rekonstruieren und daraus Typen abzuleiten (vgl. Nohl 2017, 9). Die praxeologische Typenbildung beruht auf den handlungsorientierenden Prinzipien, die durch die reflektierende Interpretation ermittelt wurden. Hierbei liegt der Fokus auf Abstraktion und komparativer Analyse von handlungsleitenden Orientierungen in einem spezifischen Fall (Nohl 2017, 74). Der Fokus liegt auf der Rekonstruktion „[...] existentieller Erlebnis- und Erfahrungszusammenhänge [...]“ (Nentwig-Gesemann 2013, 296), wohingegen die Common-Sense-Typenbildung auf die Rekonstruktion von Motiven bzw. Orientierungsschemata abziele (vgl. Nentwig-Gesemann 2013, 296). Um die handlungsleitenden Orientierungen empirisch zu erfassen, geht die Dokumentarische Methode konsequent komparativ vor: Beruhend auf der Annahme, dass ein Mensch eine Problemstellung innerhalb seines Lebens auf eine bestimmte Art und Weise bearbeitet, lässt sich die handlungsleitende Orientierung dann empirisch erfassen, wenn diese innerhalb dessen dieselbe Problemstellung bzw. dasselbe Thema auf eine andere Art und Weise bearbeitet wird, abgegrenzt werden kann (vgl. Nohl 2017, 8). Somit wird die eigene Standortgebundenheit „methodisch relativiert“ (Nohl 2017, 9) und stellt „den Königsweg des methodisch kontrollierten Fremdverstehens“ (Nohl 2017, 9) dar.

Die praxeologische Typenbildung zielt auf die Rekonstruktion der Handlungspraxis der Akteure und Akteurinnen, verbunden mit dem Ziel, die „[...] Strukturprinzipien dieser Praxis typologisch zu verdichten“ (Bohnsack 2020, 23). Die Typenbildung unterteilt sich in die sinngenetische sowie die soziogenetische Typenbildung: Durch die sinngenetische Typenbildung wird dargestellt, wie die Interviewten in unterschiedlichen Orientierungskontexten Themen und Probleme angehen. Die sinngenetischen Typen zeigen eine innere Homogenität auf der Ebene des Typus, während sie auf der Ebene der Typologie voneinander abgegrenzt werden können (vgl. Hoffmann/Keitel 2017, 215 f.). Bei der sinngenetischen Typenbildung können keine Aussagen über soziale Zusammenhänge und Konstellationen der handlungsleitenden Orientierungen gemacht werden. Die Frage nach dem Ursprung der rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen bleibt offen. Erst in der Phase der soziogenetischen Typenbildung könne die Entstehung der Orientierungsrahmen nachvollzogen und aufgezeigt werden, welche Erfahrungsräume (wie beispielsweise nationale, ethnische, geschlechtsspezifische) eine spezifische Handlungsweise begründen. Die soziogenetische Typenbildung wird nicht durch theoretische Vorentscheidungen geleitet, sondern entsteht

erneut durch die Auseinandersetzung mit den Erzählungen der Interviewten (vgl. Hoffmann/Keitel 2017, 215 f.). Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, welche milieuspezifischen Wissensgrundlagen die sinngenetische Typenbildung erklären können (vgl. Amling 2014, 96 ff.).

Hierbei gilt zu beachten, dass sich der Milieubegriff in der Dokumentarischen Methode dadurch auszeichnet, dass dieser eine sinngenetische sowie eine soziogenetische Dimension enthalte. Somit können Milieus in Anlehnung an das Konzept des Habitus gleichwohl strukturierte Struktur als auch strukturierende Struktur sein. Bei der strukturierten Struktur liege der Fokus auf den konjunktiven Erfahrungsräumen bzw. den biografischen Gemeinsamkeiten der Akteure, wohingegen die strukturierende Struktur den Fokus auf das handlungsleitende Erfahrungswissen bzw. gemeinsame implizite Orientierungen lege (vgl. Amling/Hoffmann 2014, 181 f.).

Während es bei der soziogenetischen Typenbildung um die Genese der sinngenetischen Typen geht, bleibt es bei einer typen- bzw. fallvergleichenden Korrespondenzanalyse dabei, Tendenzen dieser Genese herauszuarbeiten. Hierbei werden nicht konjunktive Erfahrungsräume als Genese der sinngenetischen Typen ursächlich, sondern die Dimensionen sozialer Lagerung auf den Zusammenhang zu typenspezifischen handlungsleitenden Orientierungen geprüft. Soziale Lagerungen können Hinweise darauf sein, dass Akteure und Akteurinnen strukturidentische Erfahrungen gemacht haben. Hierbei steht im Vordergrund, eine Korrespondenz zwischen rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen sowie den durch standardisierte Erhebungen gewonnenen Daten herauszuarbeiten (vgl. Amling/Hoffmann 2014, 179 ff.).

In dieser Arbeit werden auf Basis narrativ fundierter Interviews (→ 6.2.1) sowohl Tendenzen einer soziogenetischen Typologie durch die Auseinandersetzung mit dem erhobenen Material vorgenommen als auch Korrespondenzen zwischen der sozialen Lagerung sowie der sinngenetischen Typologie entwickelt (→ 7.3).

6.2 Methodik der Untersuchung

Im folgenden Kapitel wird die konkrete Vorgehensweise der Untersuchung expliziert. Hierbei wird zum einen die Datenerhebung mittels narrativ fundierter Interviews (→ 6.2.1) dargelegt, zum anderen die Suchstrategie und das Sampling erläutert (→ 6.2.2). Damit einhergehende ethische Verpflichtungen werden aufgezeigt (→ 6.2.3) sowie abschließend die Analyseschritte der Dokumentarischen Methode exemplarisch (→ 6.2.4) dargestellt.

6.2.1 Datenerhebung mittels narrativ fundierter Interviews

Ursprünglich wurde die Dokumentarische Methode zur Interpretation und Rekonstruktion von Gruppendiskussionen entwickelt (vgl. z. B. Bohnsack 1989). Mittlerweile finden sich auch vermehrt Arbeiten, welche auf Einzelinterviews als Erhebungsverfahren zurückgreifen (vgl. Nohl 2017; Grunau 2016). Auch die empirische Basis dieser Arbeit bilden narrativ-biografische Einzelinterviews (N=15). Narrativ fundierte Interviews

unterliegen dem Ziel, den interviewten Personen insbesondere Erzählungen zu persönlichen, in ihrer Handlungspraxis fundierten Erfahrungen hervorzulocken (vgl. Nohl 2017, 16).

Nach Schütze handelt es sich bei Erzählungen um „eigenerlebte Erfahrungen“ (Schütze 1987, 14), welche vergangene Erlebnisaufschichtungen sowie Orientierungen besonders präzise wiedergeben (vgl. Küsters 2009, 25). Somit kann von einem engen Zusammenhang zwischen erzählter und erlebter Erfahrung ausgegangen werden (vgl. Nohl 2017, 25 ff.). Dabei kann die Semantik des Textes nicht von dem formalen Textmodus getrennt werden. Die Textsortentrennung ist dabei grundagentheoretisch bedeutsam: In Erzählungen und Beschreibungen wird die Erfahrung der Handlungspraxis resp. das konjunktive Wissen deutlich (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 230).

Erzählungen zeichnen sich durch temporale Verknüpfungen aus, die eine bestimmte zeitliche Abfolge ausdrücken. Eine Erzählung beinhaltet einen bestimmten strukturellen Aufbau, wie eine zunächst kurze Zusammenfassung des Erzählten, einer Handlungsabfolge sowie einer Koda als Brückenschlag zur Gegenwart (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 230 ff.). Es können drei grundlegende Zugzwänge des Erzählens identifiziert werden:

- „1. Detaillierungszwang: Der Erzähler ist getrieben, sich an die tatsächliche Abfolge der von ihm erlebten Ereignisse zu halten und – orientiert an der Art der von ihm erlebten Verknüpfungen zwischen den Ereignissen – von der Schilderung des Ereignisses A zur Schilderung des Ereignisses B überzugehen.
2. Gestaltschließungszwang. Der Erzähler ist getrieben, die in der Erzählung darstellungsmäßig begonnenen kognitiven Strukturen abzuschließen. Die Abschlüßung beinhaltet den darstellungsmäßigen Aufbau und Abschluß von eingelagerten kognitiven Strukturen, ohne die die übergeordneten kognitiven Strukturen nicht abgeschlossen werden könnten.
3. Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang. Der Erzähler ist getrieben, nur das zu erzählen, was an Ereignissen als ‚Ereignisknoten‘ innerhalb der zu erzählenden Geschichte relevant ist. Das setzt den Zwang voraus, Einzelereignisse und Situationen unter Gesichtspunkten der Gesamtaussage der zu erzählenden Geschichte fortlaufend zu gewichten und zu bewerten.“ (Kallmeyer/Schütze 1977, 188)

Je länger eine Erzählung ist, desto stärker greifen diese Zugzwänge (vgl. Nohl 2017, 26). Eine Verringerung des Detaillierungsniveaus sowie ein Ausscheren aus dem Gestaltschließungszwang können auf Brüche der Erlebnisgestaltung hinweisen und signalisieren einen Bruch zwischen Erlebnis und Darstellung (vgl. Bohnsack 2021, 199).

In Interviews werden jedoch auch argumentative Einlassungen erkennbar, mit dem Ziel, die erzählte Erfahrung der interviewenden Person gegenüber zu plausibilisieren. Solche theoretischen Reflexionen und evaluativen Stellungnahmen zeigen sich insbesondere in den Textsorten wie Argumentationen und Bewertungen. Diese sind folglich notwendig, um den Zugzwängen einer Erzählung Genüge zu tragen. Hierbei wird das kommunikative Wissen erkennbar. Von der interviewten Person werden Motive und Gründe für Handlungsabläufe genannt (vgl. Nohl 2017, 29 ff.). Im Gegensatz zu Erzählungen werden in argumentierenden und bewertenden Textpassagen

keine bestimmten Ereignisse in einer zeitlichen, kausalen Abfolge geschildert (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 230 ff.).

Die Rekonstruktion der Textsorten ist somit Voraussetzung für einen „adäquaten Zugang zum Erfahrungsraum und schließlich zu den Orientierungen und den biografischen Entwicklungsverläufen der Erzählenden“ (Bohnsack 2005, 66). Um die handlungsleitenden Orientierungen der interviewten Personen zu rekonstruieren, ist für diese Arbeit die Unterscheidung der Textsorten somit zentral (→ 6.2.4).

Die Interviews wurden in Anlehnung an Schütze (vgl. Schütze 1977, 32 f.) und Fischer-Rosenthal und Rosenthal (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997, 142) konzipiert und mit einem offen gehaltenen Erzählstimulus begonnen:

Y: Vielen Dank, dass Sie sich Zeit für das Gespräch genommen haben. Ich möchte Ihre Erfahrungen, die Sie gemacht haben, verstehen. Ich werde mir während des Gesprächs Notizen machen, falls sich mir während des Gesprächs Fragen stellen. Ich würde mich freuen, wenn wir diese Fragen am Ende nochmal diskutieren könnten. Nun möchte ich Sie bitten, mir Ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Sie können sich dazu so viel Zeit nehmen, wie Sie möchten. Ich werde Sie auch erstmal nicht unterbrechen.

Hierbei zielt der Eingangsstimulus darauf ab, dass die interviewte Person ihre Geschichte zunächst ohne Unterbrechung sowie mit möglichst wenig Relevanzsetzung durch die interviewende Person entfalten kann. Durch den dargestellten Erzählstimulus „Erzählen Sie mir bitte Ihre Lebensgeschichte“ wählen die Interviewten den Anfangspunkt ihrer Lebensgeschichte selbst. Eine thematische oder zeitliche Fokussierung wird vermieden, da auch Vorgänge in der Kindheit für berufliche Übergänge entscheidend sein können (vgl. Küsters 2009, 46). Zudem wurde bereits im Erzählstimulus auf die Rolle der interviewenden Person eingegangen, indem diese expliziert, dass sie sich Notizen anfertigt und somit auf die Interviewpraxis fokussiert. Ergänzt wurde bei Nachfragen oder Irritationen durch die interviewte Person der Hinweis, dass der Anfang der Lebensgeschichte frei wählbar ist:

Y: Alles das, was Sie für wichtig halten. Mich interessiert alles.

Anschließend an die Eingangserzählung wurden immanente Nachfragen gestellt. Diese dienen dazu, die angesprochenen Themen zu vertiefen und thematisch querliegende Erzählfäden oder durch den Interviewten/die Interviewte geraffte Passagen gezielt aufzudecken. Ein wichtiger Bestandteil ist hierbei, dass die Interviewerin die zuvor erzählte Passage nochmals aus der Erinnerung rezitiert, verbunden mit der Aufforderung, dass die interviewte Person diese Stelle nochmals ausführlicher erzählt. Im sich daran anschließenden exmanenten Teil werden neue Themen eingebracht (vgl. Nohl 2017, 18 ff.). Hieran schloss sich ein erneuerter Erzählimpuls an, welcher auf die Erzählung der Handlungspraxis des beruflichen Alltags abzielte. Das gesamte Interview wurde in Anlehnung an die Phasen des narrativ-fundierten Interviews konzipiert (vgl. Nohl 2017, 20). Im Anschluss daran wurden projektbezogene Fragen gestellt (→ Tabelle 3; → 2.2):

Tabelle 3: Ablauf und Struktur des Interviews (Quelle: eigene Darstellung)

Phase	Stimuli/Fragen
Vorgespräch	Anonymitätswahrung, Infos über den Ablauf des Interviews, Aufnahme per Tonträger, digital; Zeitrahmen nennen
Eingangs- erzählung	Vielen Dank, dass Sie sich Zeit für das Gespräch genommen haben (Gespräch nicht Interview!). Ich möchte Ihre Erfahrungen, die Sie gemacht haben, verstehen. Ich werde mir während des Gesprächs Notizen machen, falls sich mir während des Gesprächs Fragen stellen. Ich würde mich freuen, wenn wir diese Fragen am Ende nochmal diskutieren könnten. Nun möchte ich Sie bitten, mir Ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Sie können sich dazu so viel Zeit nehmen, wie Sie möchten. Ich werde Sie auch erstmal nicht unterbrechen.
Immanente Nachfragen	Vielen Dank für Ihre Geschichte. Ich habe noch einige Fragen. Rezitieren der Interviewpassage [...]. Können Sie das noch einmal genauer erzählen?
Exmanente Nachfragen	Sie haben sich für den Pflegeberuf entschieden, was waren dafür entscheidende Faktoren? Wann haben Sie sich für den Pflegeberuf entschieden? Wie sehen Ihre Kolleginnen und Kollegen Sie? Wie würden Sie sich selbst bezeichnen? Was sagt Ihre Familie zu Ihrem Beruf?
Weiterer Erzählstimulus	Nun interessiert mich noch: Wie sieht ein typischer Arbeitstag bei Ihnen in der Altenpflegeeinrichtung (XY) aus? Bitte erzählen Sie mir, was Sie dort alles tun.
Immanente Nachfragen	Vielen Dank – das ist ja spannend! Sie haben XY erzählt – können Sie das noch einmal genauer erzählen (anhand eines Beispiels) verdeutlichen?
Exmanente Nachfragen	Welche Probleme/Herausforderungen treten in Ihrem Arbeitsalltag auf? Wie gehen Sie damit um, wenn Probleme auftreten? Sind die Probleme aus Ihrer Sicht immer lösbar? Gibt es Personen, die für Sie immer ansprechbar/zuständig sind? Wenn ja, wer und welche Rolle hat diese Person? Wenn Sie Entscheidungen in Ihrem Arbeitsalltag treffen müssen, wer oder was hilft Ihnen dabei? (Eigene Erfahrung/Bauchgefühl, Meinung von anderen, Bücher/Internet ...)
Projektbezogene Fragen	1. Wie sind Sie auf das Kompetenzverfahren aufmerksam geworden? 2. Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Verfahren bisher gemacht? – Falls es von sich aus nicht erwähnt wird, jeweils nachfragen: Welche Erfahrungen wurden mit der Projekt-Website gemacht? Welche Informationen wurden dadurch gewonnen? – Welche Erfahrungen wurden mit der Präsentation des Validierungsverfahrens gemacht? – Welche mit der onlinegestützten Checkliste über Grundvoraussetzungen? 3. Mit welchem Ziel haben Sie sich über das Kompetenzverfahren informiert? Was erhoffen Sie sich durch Ihre Teilnahme? – Nachfrage, falls das Ziel ist, einen Berufsabschluss zu erreichen: Welche weiteren Wege zum Berufsabschluss kennen Sie? Ggf. einbringen: dreijährige Berufsausbildung (möglicherweise berufsbegleitend), verkürzte Berufsausbildung.
Abschluss des Gesprächs	Erläuterungen zum weiteren Ablauf des Projekts und zur Dissertationsstudie
Erstellung des Postskripts	Besonderheiten und Charakteristika des Interviews wie beispielsweise Atmosphäre, Störungen, emotionale Momente

Nach dem Interview wurde ein Fragebogen zu den soziodemografischen Daten angefertigt. Der Fragebogen enthält Daten zum Geschlecht, Alter, Familienstand, Schulabschlüssen sowie der pflegerischen Berufserfahrung. Zudem wurde das Geburtsland sowie der Berufsabschluss der Eltern erfasst. Diese Daten wurden für die Korrespondenzanalyse herangezogen und zeigen die Struktur des Samples auf (→ Tabelle 4). Außerdem wurde ein Postskript angefertigt, in dem Besonderheiten und Charakteristika des Interviews sowie der Eindruck der Atmosphäre, Störungen oder besonders emotionale Momente beim Interview festgehalten werden. Diese durch das Postskript erhobenen Daten dienen der Illustration der Interviewsituation.

6.2.2 Suchstrategie und Sampling

Bei der Konstruktion des Samples wird eine theoretisch orientierte, iterative Suchstrategie in Anlehnung an ein Theoretical Sampling nach Glaser und Strauss (1998 [1967]) gewählt. Das Prinzip der Auswahl folgt der Prämisse der Minimierung und Maximierung von Unterschieden. Die ausgewählten Fälle repräsentieren dabei i. d. R. ein bestimmtes Milieu, eine bestimmte Generation oder ein Strukturproblem. Hierbei werden sukzessive im Wechsel zwischen Erhebung und Auswertung weitere Fälle hinzugezogen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 182). Wie die theoretischen Ausführungen nahelegen, zeigt sich, dass formal unterqualifizierte Beschäftigte über eine passungenaue Qualifikation verfügen, daher werden maximale Kontraste bei der formalen Bildung ausgelotet. Auch die Berufserfahrung spielt bei unterqualifizierten Beschäftigten eine zentrale Rolle und wurde entsprechend berücksichtigt. Hinzu kommen Unterschiede im Familienstand, sodass Menschen mit und ohne Erziehungsverantwortung interviewt werden (→ 3). Anhaltspunkte für die Suchstrategie in dieser Arbeit bieten neben theoretischen Überlegungen zu unterqualifizierten Beschäftigten auch statistische Daten in Bezug auf Geschlecht und Alter: Für das Personal im Gesundheitswesen wird erkennbar, dass überwiegend weibliche Beschäftigte (83 Prozent) in der stationären Pflege arbeiten. Die Altersverteilung des Gesundheitspersonals deutet zwar auf eine gleichmäßige Verteilung der Altersstruktur hin (vgl. Statistisches Bundesamt 2022a, o. S.), jedoch zeigt sich, dass ca. 40 Prozent der Helferinnen und Helfer in der Altenpflege über 50 Jahre alt sind (vgl. Köhne-Finster/Seyda/Tiedemann 2023, 15).

Neben der Minimierung und Maximierung von Kontrasten kommt eine forschungspragmatische Auswahl hinzu, die durch die Anbindung an das Projekt Valinda „Validierungsverfahren und Nachqualifizierung in der Altenpflege“ begründet ist. Die Interviewteilnehmenden wurden aus dem Projektkontext rekrutiert (→ 2.2). Die Rekrutierung aus dem Projekt ist insofern förderlich, als diese nahelegt, dass es sich um Personen handelt, die nicht nur formal fehlqualifiziert sind, sondern auch als unterqualifiziert Beschäftigte gelten können, da sie möglicherweise Fachkraftaufgaben ohne passungenaue Ausbildung ausführen (→ 2; 3).

Der Zugang zu den Interviewten erfolgte über Gatekeeper und verfolgte dabei eine iterative Strategie, sodass Interviewte nach den bereits dargelegten Merkmalen ausgesucht bzw. angesprochen wurden. Insgesamt wurden 15 Interviews in das Sample aufgenommen. Bei der Angabe einer bestimmten Fallzahl ist zu bedenken, dass

hierbei weniger eine konkrete zu erreichende Fallgröße im Vordergrund stand, sondern die Anzahl an kontrastierenden Fällen erkenntnisleitend war.

6.2.3 Forschungsethische Verpflichtungen

Die Auseinandersetzung mit Themen wie beispielsweise dem Datenschutz ist für forschende Personen von zentraler Bedeutung. Respektvoller und verantwortungsvoller Umgang mit den Studienteilnehmenden ist hierbei wesentlich (vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft 2019, 7).

Helfferrich stellt zwei Prinzipien für den Umgang mit Daten und die Durchführung von Interviews dar: Das erste Prinzip umfasst die informierte Einwilligung. Das bedeutet, dass die interviewten Personen über den weiteren Verwendungszweck ihrer Äußerungen informiert werden und sich mit dem Vorgehen einverstanden erklären. Des Weiteren ist eine freiwillige Teilnahme die Grundlage für das Interview. In dieser Arbeit werden die teilnehmenden Interviewpartner und Interviewpartnerinnen durch ein Informationsschreiben sowie in einem telefonischen Gespräch über das Vorhaben der Forschung aufgeklärt. Vor dem Interview erhalten die Beteiligten, nach mündlicher Aufklärung, ein Informationsschreiben zum Datenschutz. Dieses enthält einen kurzen Überblick über die rechtlichen Grundlagen des Datenschutzes.

Das zweite Prinzip, die Nicht-Schädigung, beinhaltet, dass die Interviewpartner und Interviewpartnerinnen keinen Nachteil oder gar eine Gefahr durch die Teilnahme am Interview erfahren dürfen (vgl. Helfferrich 2011, 190). Demzufolge wird den interviewten Personen eine Einwilligungserklärung ausgehändigt, in der sie in die Tonaufnahme sowie die Verwendung der erhobenen Daten einwilligen können. Außerdem wird ihnen die Anonymisierung und Pseudonymisierung der Daten schriftlich zugesichert. Die rechtliche Verankerung für dieses Vorgehen findet sich im Bundesdatenschutzgesetz, dem Datenschutzgesetz sowie in der Datenschutz-Grundverordnung (vgl. Moos/Schefzig/Arning 2018, 3 ff.).

Die Einhaltung dieser rechtlichen Bestimmung ist für diese Arbeit von zentraler Bedeutung, da die interviewten Personen von ihrer Lebensgeschichte sowie von ihrer beruflichen Handlungspraxis berichten, wobei insbesondere die berufliche Handlungspraxis sich möglicherweise in einer rechtlichen Grauzone befindet (→ 2.1). Infolgedessen ist ein sorgfältiger Umgang mit dem Erzählten der interviewten Personen wichtig, sodass beispielsweise ausländische Geburtsorte nicht näher spezifiziert werden, um einen Rückschluss auf Personen zu vermeiden. Zudem wurden die Fälle pseudonymisiert (→ Tabelle 4).

6.2.4 Datenauswertung und -interpretation

Die vorzunehmenden Analyse- und Interpretationsschritte im Rahmen der Dokumentarischen Methode werden im Folgenden exemplarisch dargestellt. Diese Vorgehensweise wurde für alle 15 Interviews vorgenommen. Im Gegensatz zum Vorgehen der Dokumentarischen Methode, welches nur Teiltranskripte vorsieht, wurden aufgrund der Anbindung an das Forschungsprojekt Valinda (→ 2.2) die geführten Interviews vollständig transkribiert, dabei wurden wenig sprachliche Glättungen vorgenommen sowie Intonationen, dialektale Verfärbungen und sprachbegleitende Äußerungen, wie

beispielsweise Lachen, Wortwiederholungen oder auch -abbrüche transkribiert. Hinzu kamen Partikel wie „ähm“, „äh“, „mmh“ o.ä. Nach der Transkription wurden die Transkripte unter Zuhilfenahme der Audiodateien überarbeitet. Im Folgenden werden die grundsätzlichen Analyseschritte der Dokumentarischen Methode exemplarisch anhand des gewonnenen Datenmaterials in dieser Arbeit dargelegt.

Thematischer Verlauf und formulierende Interpretation

Zunächst werden thematische Verläufe der Interviews angefertigt, welche durch das Abhören des Tonträgers erstellt werden. Hierbei werden zuerst alle Themen in chronologischer Reihenfolge festgehalten und notiert. Die Themen werden in Passagen unterteilt (vgl. Przyborski 2004, 50 ff.). Im hier beispielhaften Interview vom Fall Christian beginnt eine erste thematische Passage mit dem Erzählimpuls der interviewenden Person, woran sich eine Nachfrage durch Christian anschließt. Daraufhin findet ein thematischer Wechsel statt und Christian beginnt mit der Erzählung seiner Bildungs-, insbesondere Schulgeschichte. Innerhalb seiner Bildungsgeschichte beginnt Christian von seinem ersten beruflichen Übergang zu berichten sowie seinem anschließenden Wechsel in die Altenpflege. Exemplarisch wird hier ein Ausschnitt für den thematischen Verlauf des Interviews mit Christian dargelegt:

Beispiel: Thematischer Verlauf (Ausschnitt aus Fall Christian)

Zeit	Fragen des Interviewers (Y), Themen (Abstrakt und knapp zusammengefasst)
#00:00:29#	Y: Erfahrungen des Interviewenden einsammeln, Notizen während des Interviews, Aufforderung zur Erzählung der Lebensgeschichte
#00:00:31#	Rückfrage: Lebens- oder Leidensgeschichte
#00:00:32#	Y lacht
#00:00:33#	Lebensgeschichte
#00:00:37#	Y: Erzählaufforderung: Alles, was du mir erzählen möchtest
#00:00:47#	Beginn mit schulischer Laufbahn, Realschule
#00:01:01#	Ausbildung zum Kinderpfleger
#00:01:09#	Wunsch, sich als Erzieher ausbilden zu lassen, aufgrund finanzieller Einschränkungen nicht möglich
#00:01:31#	Prospekt und Infos zur freiwilligen Verpflichtung bei der Bundeswehr
#00:01:52#	Sechs Jahre bei der Bundeswehr
#00:02:01#	Wechsel in die Altenpflege
#00:02:15#	Erfahrungen im OP bei der Bundeswehr
#00:02:16#	Altenpflege macht Spaß

Der thematische Verlauf ist wesentlich dafür, thematisch abgeschlossene Gesprächsabschnitte zu identifizieren. Nur in thematisch geschlossenen Passagen wird hinreichend Kontext gegeben, um den immanenten Sinngehalt rekonstruieren zu können (vgl. Przyborski 2004, 51 ff.). Nach dem Vorliegen des thematischen Verlaufs werden spezifische Textpassagen ausgewählt, die für das vorliegende Erkenntnisinteresse relevant sind, sowie Textstellen, in denen sich die Personen besonders ausführlich, engagiert und metaphorisch geäußert haben – also jene, die eine besonders hohe sprachliche und inhaltliche Dichte aufweisen. Insbesondere Stellen mit Fokussierungsmetaphern können ein Korrektiv zu der thematischen Setzung des/der Forschenden darstellen und sich zudem als Schlüsselpassagen der Interpretation erweisen (vgl. Nohl 2017, 30; Bohnsack 2021, 196). Überdies ist bei biografisch angelegten Interviews die Eingangserzählung zumeist besonders aufschlussreich, da hier die Strukturierung der Biografie ohne Relevanzsetzung durch die forschende Person vorgenommen wird (vgl. Nohl 2017, 30 ff.). Die erste Reaktion auf den Erzählimpuls bietet interessante und spannende Rückschlüsse auf die Fallstruktur. Demzufolge ist die Eingangserzählung, zumindest bei den Eckfällen in dieser Arbeit, Teil der Darstellung der Ergebnisse. Hierbei wurde in der Auseinandersetzung mit dem Material erkennbar, dass sich deutliche Unterschiede bei der Reaktion auf den Erzählimpuls zeigen. Während beispielsweise Christian den Anfang in kommunikativer Weise mit der interviewenden Person aushandelt, beginnen andere Fälle zügig mit der Erzählung ihrer Lebensgeschichte. Erkennbar wird auch hier eine unterschiedliche thematische Setzung wie beispielsweise der Beginn mit der Geburt oder der Anfang der schulischen Bildung (→ 7.2).

Im Anschluss an den thematischen Verlauf werden formulierende Interpretationen angefertigt. Ziel ist es, zum einen die thematische Struktur nachzuzeichnen, und zum anderen dient die Reformulierung des thematischen Gehalts dazu, sich den Text „fremd“ (Nohl 2017, 31) zu machen. Somit werde deutlich, dass der thematische Gehalt nicht selbstverständlich, sondern interpretationsbedürftig sei (vgl. Nohl 2017, 31). Zentral ist hierbei, die Themenstruktur des Interviews beizubehalten.

Am Beispiel von Christian wird ein Ausschnitt der formulierenden Interpretation dargelegt.

Beispiel: Formulierende Interpretation (Ausschnitt Christian, Z. 4–33)

Zeile	Formulierende Interpretation
4–9	Die Interviewerin erläutert den Hintergrund des Anlasses zum Interview und möchte, Christians Erfahrungen „einsammeln“, um seine Erfahrungen später nachvollziehen zu können. Die Interviewerin erläutert, dass sie sich nebenbei noch ein paar Notizen machen möchte, um später Fragen stellen zu können. Die Interviewerin fordert Christian auf, seine Lebensgeschichte zu erzählen.
10–11	Christian stellt eine Rückfrage, ob er seine Lebens- oder Leidensgeschichte erzählen soll und wo er beginnen soll.
12–16	Sie fordert Christian auf, alles zu erzählen, was er erzählen möchte. Es gibt kein Richtig und kein Falsch.

Zeile	Formulierende Interpretation
16–20	Christian beginnt und formuliert den Ort der Schule. Er erzählt, dass er die zehnte Klasse abgeschlossen habe. Er entscheidet sich, zunächst von der schulischen Laufbahn zu berichten. Christian erzählt, dass er die Schule verlassen habe, um eine Ausbildung zum Kinderpfleger zu machen und gleichzeitig den Realschulabschluss bzw. die mittlere Reife zu absolvieren.
20–24	Christian berichtet, dass er sich zum Erzieher weiterqualifizieren wollte, jedoch daran gehindert wurde, weil die Berufskollegs voll waren. Christian argumentiert, dass er die Erzieherausbildung nicht aufnehmen konnte, weil die Schulpflichtigen unter Achtzehn den Vorrang bekommen haben, und zudem hatte er keine finanziellen Mittel, um in die nächste Stadt zu fahren, um dort eine Ausbildung zu absolvieren. Christian konkludiert, dass er sich was anderes suchen musste.
24–30	Christian erfährt durch ein Prospekt über die Möglichkeit, sich bei der Bundeswehr zu verpflichten, und entscheidet sich, sich freiwillig zu verpflichten.
31–33	Christian erzählt, dass er in die Altenpflege einmündet. Die Arbeit mache ihm da auf jeden Fall Spaß. Christian resümiert, dass die Arbeit in der Altenpflege für ihn „Neuland“ sei, obwohl er angibt, bereits Erfahrungen im OP gesammelt zu haben. Dennoch seien diese Erfahrungen nicht zu vergleichen.

Reflektierende Interpretation, Textsortentrennung und komparative Sequenzanalyse

Im Anschluss an die formulierende Interpretation schließt sich die reflektierende Interpretation an, wobei das „Wie“ im Fokus steht. Ziel ist es, die handlungsleitenden Orientierungen bzw. Orientierungsrahmen i. e. S. herauszuarbeiten. Orientierungsrahmen i. e. S. weisen eine Nähe zum Habituskonzept von Bourdieu auf (→ 3.3). Diese Orientierungsrahmen stellen die Struktur der Handlungspraxis dar und strukturieren dadurch die Handlungspraxis (vgl. Hinzke 2017, 208). Um die handlungsleitenden Orientierungen zu rekonstruieren, stellt die Interpretin eine Reihe Fragen an den Text:

Was zeigt sich über den Fall? Welche Bestrebungen/welche Abgrenzungen werden deutlich? Wovon wendet sich der Fall ab? Wo grenzt dieser sich ab? Wo werden Durchführungsmöglichkeiten oder -probleme gesehen? (vgl. Przyborski 2004, 55 ff.)

In dieser Arbeit wird auf das Konzept der positiven und negativen (Gegen)horizonte verwiesen: Positive Horizonte umfassen Vorstellungen, welche für die Fälle als erstrebenswert, potenziell umsetzbar, d. h. enaktierbar sind, während positive Gegenhorizonte zwar auch als ideale Vorstellungen gesehen werden, welche jedoch nicht erreicht werden können. Negative Horizonte umfassen Vorstellungen, welche die Personen ablehnen oder sogar abwehren (vgl. Lamprecht 2012, 41 ff.; Przyborski 2004, 56 ff.). Außerdem wird bei der Darstellung der Typen Bezug zum Vokabular der dokumentarischen Methode genommen (vgl. Przyborski 2004).

Zudem wird die Formalstruktur im Sinne einer Textsortentrennung vorgenommen. Diese Unterscheidung ist bedeutsam, da durch Erzählungen und auch Beschreibungen die Handlungspraxis rekonstruiert werden kann. Die Textsorten Argumentation und Bewertung hingegen weisen auf das kommunikative Wissen hin (→ 6.2.1). Ferner werden Fokussierungsmetaphern und parasprachliche Aspekte wie beispielsweise Lachen in den Blick genommen, welche ein Hinweis auf Engagement, Intensität, Dichte oder emotionale Involviertheit sein können. Des Weiteren werden der

Sprechstil sowie sprachliche Inkongruenzen untersucht, wie beispielsweise Wort- und Satzabbrüche oder auch Verzögerungslaute, welche einen Hinweis auf Suchprozesse geben können (vgl. Hinzke 2017, 208). Hinzu werden Tempuswechsel oder auch die Verwendung der Temporaladverbien in den Blick genommen.

Nach der Herausarbeitung der Formalstrukturen werden die Fälle konsequent komparativ verglichen. Dabei werden fallimmanente und fallinterne Sequenzen verglichen sowie nach fallübergreifenden Ähnlichkeiten gesucht. Im Folgenden wird der Fall Christian mit den Fällen Ines und Barbara verglichen. Eine ausführliche Darstellung der einzelnen Fälle findet sich in Kapitel 7.2.

Beispiel: Reflektierende Interpretation (Ausschnitt Christian, Z. 4–33)

4–9 Erzählaufforderung durch Interviewerin

Die Interviewerin erläutert den Anlass des Interviews, sie möchte Christians Erfahrungen „einsammeln“. Sie begründet ihr Vorgehen dadurch, dass sie seine Erfahrungen nachvollziehen möchte. Weiterhin erläutert sie die Interviewpraxis und weist darauf hin, dass sie sich Notizen macht, um später nochmal Fragen stellen zu können. Die Interviewerin bittet Christian, seine Lebensgeschichte zu erzählen.

10–11 Rückfrage

Christian antwortet, indem er fragt, ob er seine Lebens- oder Leidensgeschichte erzählen soll. Er handelt damit den Beginn des Interviews aus. Er beantwortet sich die Frage selbst und sagt Lebensgeschichte. Er fragt, wann er beginnen soll.

12–16 Aushandlung

Die Interviewerin stellt Offenheit her und überlässt es Christian, sich für einen Anfang zu entscheiden.

16–20 Erzählung

Nach einer kurzen Suchbewegung von zwei Sekunden beginnt Christian das Erzählen seiner Lebensgeschichte mit dem Thema „Schulbildung“. Dabei strukturiert er seine Erzählung durch regionale Bezüge sowie des Erreichens der formalen Qualifikation (mittlere Reife). Den regionalen Bezug stellt Christian über den Namen der Schule her und erläutert diesen nicht weiter. Gleich darauf konkludiert er seine Schulbildung „so habe ich quasi angefangen“. Sein Abschluss an einer Hauptschule markiert für ihn den Anfang seiner schulischen Laufbahn und verweist auch auf seine Bildungsherkunft. Seine Wahl für den Anfang erscheint ihm nicht weiter erklärungsbedürftig, dennoch expliziert er, dass er mit der schulischen Laufbahn beginne „ich mach erstmal die schulische Laufbahn“, somit verweist Christian darauf, dass er eine andere Laufbahn habe, welche, lässt er an dieser Stelle erstmal offen.

20–24 Erzählung mit Hintergrundkonstruktion Argumentation

Nach seinem Abschluss als Kinderpfleger erzählt Christian, dass er sich zum Erzieher weiterbilden wollte. Wie bei Barbara bleibt ihm sein erster Berufswunsch ver-

wehrt. Seine Argumentation bezieht sich im Gegensatz zu Barbara dabei auf externe Faktoren: Er argumentiert, dass er aufgrund seines höheren Alters und seiner fehlenden Schulpflicht keinen Ausbildungsplatz erhält. Er benennt die Möglichkeit, die Ausbildung als Erzieher in einer anderen Stadt zu absolvieren, schließt diese Möglichkeit aufgrund fehlender finanzieller Ressourcen jedoch aus. Seine Konklusion besteht in der Suche einer Alternative.

24–30 Erzählung mit Hintergrundkonstruktion Argumentation

Anders als Barbara initiiert er berufliche Übergänge nicht nach inhaltlichen Gesichtspunkten. Er erzählt, dass er „ein Prospekt irgendwann gehabt äh bei mir im Zuhause“. Christian erläutert nicht, woher das Prospekt für die Bundeswehr stammt, was den Eindruck der Zufälligkeit erweckt. Hier dokumentiert sich (homo)log auch an späterer Stelle zu finden), dass er berufliche Übergänge weniger aktiv als Ines und Barbara trifft, sondern Zufälle bei seiner Berufswahl eine Rolle spielen. Er entscheidet sich, sich zu verpflichten und berichtet, dass es ihm am Ende „so Spaß“ gemacht hat, dass er dann sechs Jahre geblieben ist. „Spaß“ führt er auch im weiteren Verlauf des Interviews als Motiv für seine Berufsentscheidungen an. Dennoch zeigt sich hier (und auch an anderen Stellen), dass „Spaß“ für ihn eine Worthülse bleibt, die er nicht näher erläutert

31–33 Erzählung mit Hintergrundkonstruktion Bewertung

Seinen Wechsel in die Pflege bezeichnet er als „in der Altenpflege gelandet“. Im Gegensatz zu Barbara, die den Wechsel in die Pflege als aktiven Bewerbungsprozess mit Zweifeln umreißt, drückt sich bei Christian eine eher passive Haltung bei beruflichen Übergängen aus. Weiterhin wird deutlich, dass er die Einrichtung, in der er tätig ist, als „zivile Einrichtung“ und „Neuland“ bezeichnet, er verbleibt dabei im Sprachduktus seiner Zeit während der Bundeswehr verhaftet. Auch hier konkludiert er, wie bereits kurz zuvor mit „Spaß“, was an dieser Stelle als Selbstvergewisserung zu deuten ist, da er kurz zuvor berichtet, dass die Arbeit in der Pflege als „kleine Umstellung“ erlebt. Diese Umstellung führt er weiter aus, indem er seine Arbeit bei der Bundeswehr und seine jetzige Tätigkeit vergleicht, dass er sich in unterschiedlichen „medizinischen Welten“ befindet. Durch seine Schwester, die auch in der Einrichtung tätig ist, wird ihm der Übergang erleichtert. Im späteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass er zum Zeitpunkt seiner Bewerbung im Altenpflegeheim nicht weiß, dass seine Schwester eine dreijährige Ausbildung als Altenpflegerin absolviert.

Typenbildung

An die reflektierende Interpretation schließt sich die sinngenetische Typenbildung an. Diese basiert auf den handlungsleitenden Orientierungen, welche in Folge der formalen und reflektierenden Interpretation gewonnen wurden. Ziel ist die Abstraktion sowie die komparative Analyse der rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen (vgl. Nohl 2017, 74). Die sinngenetische Typenbildung zeigt somit, in welchen unterschiedlichen Orientierungsrahmen die Interviewten Themen und Problemlagen bear-

beiten. Ziel ist es, klar voneinander abgrenzbare Typen zu rekonstruieren, hierbei handele es sich um das „Ergebnis eines Gruppierungsprozesses“ (Kluge 2000, o. S.) basierend auf verschiedenen Aspekten. Die Typen weisen somit auf der Ebene des Typus eine interne Homogenität auf, wohingegen sich die Typen auf der Ebene der Typologie möglichst stark voneinander abgrenzen und unterscheiden und folglich heterogen sind (vgl. Hoffmann/Keitel 2017, 215).

Die Grenzen der sinngenetischen Typenbildung bestehen darin, dass keine Aussagen über soziale Zusammenhänge und Konstellationen der handlungsleitenden Orientierungen getroffen werden können. Die Frage nach der Genese der rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen bleibt folglich aus (vgl. Nohl 2017, 96 ff.). In der soziogenetischen Typenbildung erst ist es möglich, die Genese der Orientierungsrahmen nachzuvollziehen und nachzuzeichnen, also auf welchen Erfahrungsräumen (z. B. nationaler, ethnischer, geschlechtlicher Art) eine spezifische Handlungsweise basiert (vgl. Hoffmann/Keitel 2017, 215). Die soziogenetische Typenbildung wird hierbei nicht durch theoretische Vorannahmen geleitet, sondern erneut durch die Auseinandersetzung mit den Erzählungen der Interviewten generiert (vgl. Hoffmann/Keitel 2017, 216). Im Fokus steht dabei die Frage, welche milieuspezifischen Wissensbestände die sinngenetische Typenbildung erklären kann (vgl. Amling 2014, 96 ff.). Die Korrespondenzanalyse zielt dabei auf den Zusammenhang zwischen sozialer Lagerung und sinngenetischer Typologie (→ 6.1).

Aus den hier dargelegten Arbeitsschritten der dokumentarischen Methode ergibt sich folgende schematische Darstellung für die Bearbeitung des Interviewmaterials (→ Abbildung 8):

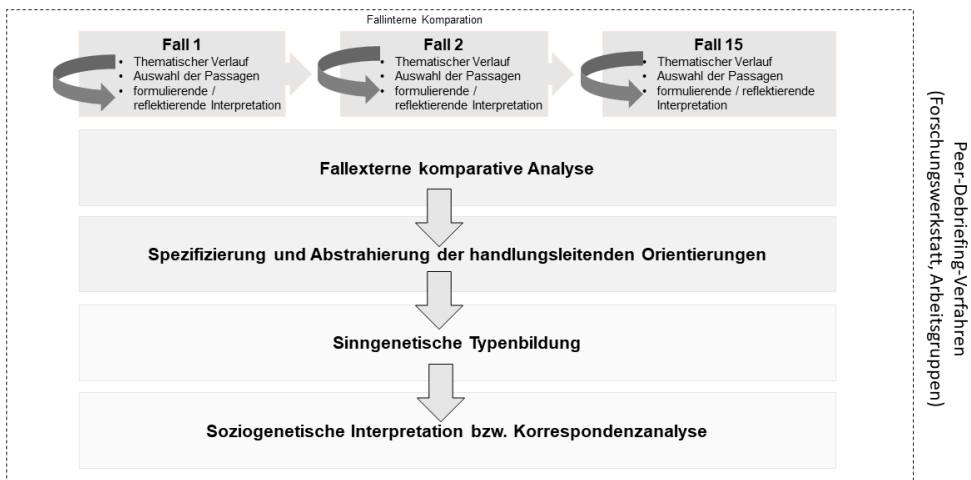


Abbildung 8: Schematische Darstellung der Auswertung (Quelle: eigene Darstellung)

Die gewonnenen Daten wurden in verschiedenen Forschungswerkstätten und Arbeitsgruppen im Rahmen eines Peer-Debriefing-Verfahrens auszugsweise vorgestellt und diskutiert. Die kooperative Arbeit in Forschungswerkstätten hilft dabei, die Passung

zwischen grundlagentheoretischer Einbettung, Phänomen und konkreter Auswertungspraxis zu reflektieren (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2019, 119). Die gewonnenen Ergebnisse werden im folgenden Kapitel dargelegt.

7 Empirische Rekonstruktionen und Analysen

Im folgenden Kapitel werden die empirischen Ergebnisse, die Rekonstruktionen und Analysen dargelegt. Hierbei wird die Struktur des Samples dargestellt (→7.1). Das Kernstück bildet die sinngenetische Typologie (→7.2). Die Darstellung beruht dabei auf Eckfällen, anhand derer die für diesen Typ typischen handlungsleitenden Orientierungen aufgezeigt werden. Das Kapitel schließt mit einer Systematisierung der sinngenetischen Typologien. In Kapitel 7.3 folgen Tendenzen zu einer soziogenetischen Typologie sowie eine Korrespondenzanalyse, wobei hierbei die Genese der sinngenetischen Typologie in Verbindung mit konjunktiven Erfahrungsräumen bzw. den Spezifika des Samples im Fokus steht.

7.1 Struktur des Samples

Baethge/Severing deuten an, dass Menschen mit Unter- bzw. Fehlqualifikationen „disparate Profile“ (Baethge/Severing 2015, 9) zeigen. Durch die Suchstrategie wurden eine Vielzahl an soziodemografischen Merkmalen, wie Alter, Berufserfahrung, Bildungs- und Berufsqualifikation variiert (→ 6.2.2).

Die interviewten Personen sind zwischen 26 und 55 Jahren alt und sie verfügen über eine langjährige Berufserfahrung von mindestens fünf und maximal 34 Jahren. Die minimalen Werte lassen sich durch die Teilnahmevoraussetzung am Projekt Valinda (→ 2.2) begründen: Das Mindestalter für die Teilnahme betrug 25 Jahre, zudem galt eine viereinhalbjährige Vollzeitberufserfahrung als Voraussetzung. Die interviewten Personen verfügen über einen niedrigen allgemeinbildenden (Hauptschulabschluss) oder mittleren (Realschulabschluss) bis höheren Schulabschluss (fachgebundene Hochschulreife). Zur beruflichen Qualifikation wird erkennbar, dass vierzehn Personen eine Ausbildung abgeschlossen haben, davon haben neun Interviewte eine dreijährige Ausbildung in einem anderen Berufsfeld (z. B. Gesundheit & Soziales, Hauswirtschaft, Landwirtschaft, Natur & Umwelt sowie Industrie & Handel) und drei Personen eine ein- bzw. zweijährige Helfer:innenausbildung im Bereich der Gesundheitsberufe absolviert. Zwei Personen haben ihre pflegerische Ausbildung im Ausland absolviert. Eine Person verfügt über keine Ausbildung. Zur Herkunft lässt sich festhalten, dass sechs Interviewte nicht in Deutschland geboren worden sind, auch die Zeitpunkte der Migration unterscheiden sich. Während drei Personen bereits in der Kinder- und Jugendzeit migriert sind, sind drei Personen erst im jungen Erwachsenenalter nach Deutschland gekommen. Die Berufe der Eltern der Interviewten divergieren auf dem Niveau von Helfertätigkeiten (z. B. Reinigungskraft, Küchenhilfe) über fachlich ausgerichtete Tätigkeiten, die eine Berufsausbildung voraussetzen (z. B. Schneider:in; Berufskraftfahrer:in, Metallbauer:in) bis hin zu leitenden Tätigkeiten (z. B. selbstständiger Fuhrunternehmer, Leiterin eines Bekleidungsgeschäfts). Einen Überblick über das gesamte Sample gibt die folgende Tabelle (→ Tabelle 4):

Tabelle 4: Gesamtüberblick: Struktur des Samples (Quelle: eigene Darstellung)

Name	Alter	Geburtsland	Kinder	Berufsniveau Mutter	Berufsniveau Vater	Höchster allg. Schulabschluss	Vorherige Ausbildung	Berufserfahrung (Pflege)
Anisa ³²	40	Ausland	ja (2)	Helferin	Helfer †	Realschulabschluss	Arzthelferin ³³	9
Barbara	48	Ausland	ja (2)	Hausfrau	Helfer	Realschulabschluss	Arzthelferin	12
Christian	26	Deutschland	nein	Helferin	Facharbeiter	Realschulabschluss	Kinderpfleger	5
Christina	54	Deutschland	ja (3)	Helferin	Leitung †	Realschulabschluss	Gärtnerin	15
Friederike	37	Deutschland	ja (1)	Helferin	Helfer	Hauptschulabschluss Klasse 10	Medizinische Fachangestellte	12
Ines	43	Deutschland	nein	Helferin	Helfer	Realschulabschluss	Arzthelferin	23
John	30	Ausland	ja (2)	Helfer	Facharbeiter	Realschulabschluss	einjähriger Altenpflegehelfer	5
Karin	55	Deutschland	ja (2)	Helferin	Helfer †	Hauptschulabschluss Klasse 10	Hauswirtschaftlerin	20
Karoline	40	Ausland	ja (2)	Helferin	Helfer †	Abschluss (Ausland)	pflegerische Ausbildung (Ausland)	6
Kirsten	33	Deutschland	nein	Hausfrau	Facharbeiter	Fachhochschulreife	Heilerziehungspflegerin	11
Laura	52	Deutschland	ja (2)	Hausfrau	Helfer	Hauptschulabschluss Klasse 9	einjährige Altenpflegehelferin	34
Mona	38	Deutschland	nein	Hausfrau	Facharbeiter	Realschulabschluss	keine	5,5
Natascha	50	Ausland	ja (2)	Leitung	Facharbeiter †	Abschluss (Ausland)	pflegerische Ausbildung (Ausland)	20

32 Alle Namen wurden pseudonymisiert (→ 6.2.3).

33 Bis 2006 galt die Berufsbezeichnung Arzthelferin, mit Inkrafttreten der MedFangAusbV – Verordnung über die Berufsausbildung zum/zur Medizinischen Fachangestellten am 01.08.2006 galt die Berufsbezeichnung Medizinische/r Fachangestellte/r. Die Berufsbezeichnungen orientieren sich an den Selbstauskünften der interviewten Personen.

(Fortsetzung Tabelle 4)

Name	Alter	Geburtsland	Kinder	Berufsniveau Mutter	Berufsniveau Vater	Höchster allg. Schulabschluss	Vorherige Ausbildung	Berufserfahrung (Pflege)
Olga	51	Ausland	ja (2)	Leitung	Facharbeiter	Abschluss (Ausland)	Industriekauffrau	17
Rita	50	Deutschland	ja (1)	Facharbeiterin	Leitung	Hauptschulabschluss Klasse 10	Floristin	19

7.2 Sinngene: Handlungsleitende Orientierungen formal unterqualifizierter Pflegepersonen

In allen Interviews wurde erkennbar, dass sich die Interviewten mit ihren beruflichen Orientierungen als formal unterqualifizierte Pflegepersonen selbstläufig und retrospektiv auseinandersetzen, welche in ihre individuellen Lebensgeschichten eingebettet sind, d. h. bei der Erzählung auf den Impuls „Erzählen Sie mir bitte Ihre Lebensgeschichte“ (→ 6.2.1) haben alle Interviewten ihren beruflichen Werdegang und die damit verbundenen Übergänge mehr oder weniger detailreich und selbstläufig thematisiert. Durch die Auseinandersetzung mit dem Material wurde erkennbar, dass der berufliche Übergang in eine unterqualifizierte Tätigkeit weniger durch Interesse und Neigung, sondern vor allem durch Gelegenheitsstrukturen initiiert wurde. Dabei lässt sich in allen Fällen ein gemeinsames Orientierungsproblem identifizieren: die Verarbeitung und Gestaltung des beruflichen Übergangs als Gelegenheitsstruktur in eine unterqualifizierte Beschäftigung.

Hierbei lassen sich Differenzen in der Art und Weise herausarbeiten, wie die Akteure und Akteurinnen diesen Übergang bearbeiten und bewältigen. Dieser Modus Operandi, also die Art und Weise der Bearbeitung des Orientierungsproblems, zeigt sich in homologen, fallimmanenten Vergleichen sowie in fallübergreifenden Rekonstruktionen. Die Gestaltung beruflicher Übergänge wird in diesem Sample nicht nur im Übergang als unterqualifiziert Beschäftigte in das Berufsfeld Pflege deutlich, sondern auch bei anderen beruflichen Übergängen, wie der Übergang in eine Ausbildung oder bei der Einmündung in den Arbeitsmarkt (sog. erste und zweite Schwelle) nachgewiesen. Bei der Basistypik der sinngenetischen Typenbildung wird erkennbar, dass diese sich in verschiedene Dimensionen unterscheiden:

1. Darstellung beruflicher Übergänge im beruflichen Werdegang
2. Herstellung beruflicher Übergänge in pflegerische Settings
3. Anerkennung als Pflegefachperson bzw. Adressierungs- und Identifikationspraxis als formal unterqualifizierte Pflegeperson

Ad 1) Darstellung beruflicher Übergänge im beruflichen Werdegang

Die Darstellung des beruflichen Werdegangs im Sinne eines doing transition (→ 3.2) nimmt in den Blick, welche Erfahrungen als Auslöser für den beruflichen Wechsel von den interviewten Personen hervorgebracht werden und wie berufliche Übergänge vorbereitet werden sowie auf welche Informationsquellen die Personen zurückgreifen. Hierbei werden alle beruflichen Übergänge in den Blick genommen, welche die Interviewten hervorbringen (z. B. Übergänge in Praktika oder Ausbildung). Folgende Fragen sind dabei leitend für die Auseinandersetzung mit dem Material:

- Welcher Anlass wird von den interviewten Personen für beruflichen Wechsel hervorgebracht?
- Auf welche Informationsquellen greifen die interviewten Personen zurück?
- Welche Haltungen bzw. Ressourcen zeigen sich bei beruflichen Übergängen?

Ad 2) Herstellung beruflicher Übergänge in pflegerische Settings

Bei der Herstellung beruflicher Übergänge steht im Fokus, wie diese in die Planung des beruflichen Werdegangs einbezogen werden, wie die Perspektive für den Übergang in das Berufsfeld Pflege erfolgt und wie die persönliche Einflussnahme erfahren wird. Die folgenden Leitfragen zeigen sich für die Auswertung und Rekonstruktion des Materials als hilfreich:

- Wie wird der Übergang in das Berufsfeld Pflege initiiert?
- Wie wird der Auslöser zeitlich in den beruflichen Werdegang eingebettet?
- Wie erfolgt der Übergang in das Berufsfeld Pflege?
- Wie wird der Übergang in das Berufsfeld Pflege in die Planung des beruflichen Werdegangs einbezogen?
- Welche zeitliche Perspektive nehmen die Akteure und Akteurinnen für den Übergang in das Berufsfeld Pflege ein?

Ad 3) Anerkennung als Pflegefachperson bzw. Adressierungs- und Identifikationspraxis als formal unterqualifizierte Pflegeperson

Bei der Anerkennung als Pflegefachperson bzw. Adressierungs- und Identifikationspraxis als formal unterqualifizierte Pflegeperson wird die berufliche Praxis in den Blick genommen sowie die Frage, was für die Teilnahme an der Nachqualifizierungsmaßnahme handlungsleitend ist. Zudem wird die Adressierungs- bzw. Identifikationspraxis fokussiert. Hierbei wurde das Material anhand der folgenden Fragen untersucht:

- Wie wird die berufliche Praxis dargestellt?
- Wie erfolgt die Perspektive für die Teilnahme an der Nachqualifizierungsmaßnahme zur Pflegefachperson?
- Wie erfolgt die Selbst- bzw. Fremdadressierung im beruflichen Kontext?

Der Modus der Gestaltung des beruflichen Übergangs als Gelegenheitsstruktur in eine unterqualifizierte Beschäftigung divergiert bei den einzelnen Typen. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die Gestaltung des beruflichen Übergangs in das Berufsfeld Pflege gelegt, wobei der Anlass, die Auswahl und Perspektive für den Verbleib im

Berufsfeld Pflege in den unterschiedlichen Fällen voneinander abweicht. Zudem unterscheidet sich der Zeitpunkt im Berufsverlauf, an dem die Fälle in das Berufsfeld einmünden (→ 8.2). Der Modus der Gestaltung des beruflichen Übergangs zeigt sich auch in der Auseinandersetzung mit der Perspektive für die Anerkennung als Fachkraft. Hierbei ist auch die Beschreibung der bisherigen Berufspraxis aufschlussreich. Anhand der induktiv gewonnenen Vergleichsdimensionen lassen sich die einzelnen Fälle zu Typen zusammenfassen und voneinander abgrenzen, welche im Folgenden dargestellt werden:

1. Explorierend-beziehungsorientierter Typus: Gestaltung beruflicher Übergänge im Kontext sozialer Beziehungen und sinnstiftender Tätigkeit
2. Perzipierend-formalistischer Typus: Gestaltung beruflicher Übergänge zwischen Selbstverständlichkeit und formaler Anerkennung
3. Utilitär-pragmatischer Typus: Gestaltung beruflicher Übergänge im Kontext von Pragmatik und persönlichem Nutzen

Die sinngenetischen Typen werden im Folgenden durch ausgewählte exemplarische Passagen zusammenfassend dargestellt und anhand von Eckfällen mit minimalen Kontrasten verdeutlicht. Alle Fälle wurden nach den grundlegenden Prinzipien der dokumentarischen Methode formulierend und reflektierend ausgewertet (→ 6.2.4). Die nachfolgende Darstellung spiegelt nicht den Prozess der Rekonstruktion wider, sondern dient der Illustration der Typen. Dem Prozess gehen fallimmanente und -exmanente Vergleiche voraus. Hier werden die zentralen Erkenntnisse der Rekonstruktion, nicht aber die Rekonstruktion selbst abgebildet. Die Fälle wurden konsequent komparativ verglichen. Das komparative Vorgehen wird durch Querverweise zu anderen Fällen und Typen verdeutlicht. Zunächst wird dabei der explorierend-beziehungsorientierte Typus dargestellt, bei der Darstellung der anderen Typen wird sodann Bezug auf den bzw. die vorher skizzierten Typus bzw. Typen genommen.

7.2.1 Explorierend-beziehungsorientierter Typus: Gestaltung beruflicher Übergänge im Kontext sozialer Beziehungen und sinnstiftender Tätigkeit

Der explorierend-beziehungsorientierte Typus verhandelt seinen beruflichen Werdegang im Kontext sozialer Beziehungen, wobei bei den Erzählungen und Beschreibungen die ‚Signifikant Anderen‘³⁴ wie beispielsweise Familie, Nachbarn, Peers sowie Kollegen und Kolleginnen, Vorgesetzte und auch zu Pflegende thematisiert werden. Berufliche Übergänge werden im Kontext zu und mit anderen Personen verhandelt. Hierbei wird insbesondere auf die Beziehung zu den ‚Signifikant Anderen‘ verwiesen. Neben der Bezugnahme auf andere Personen nehmen sozialräumliche und regionale Nähe bei beruflichen Übergängen eine wesentliche Rolle ein. Beim explorierend-beziehungsorientierten Typus wird der Anlass für den Übergang in die Pflege als Gelegenheit durch Gatekeeper wie beispielsweise Freunde, Familie und Nachbarn präsentiert. Handlungsleitend für diesen Typus ist die explorierend-beziehungsorientierte

34 Die Bezeichnung ‚Signifikante Andere‘ bezieht sich auf Mead und weist auf wesentliche Bezugspersonen hin. Zur vertiefenden Lektüre: vgl. z. B. Abels 2007.

Gestaltung beruflicher Übergänge, die Fälle dieses Typus wägen Alternativen wenig ab und der Übergang erfolgt durch Ausprobieren und Austarieren, dennoch finden andere Personen sowie die Urteile dieser für die beruflichen Schritte explizit Erwähnung in den Erzählungen. Der Übergang in das Berufsfeld Pflege erfolgt ungeplant und wird zunächst als kurzfristig angelegte Lösung in die Planung des beruflichen Werdegangs einbezogen, wenngleich sich retrospektiv eine langfristige Bleibeperspektive herauskristallisiert. Trotz der Zufälligkeit des Übergangs in das Berufsfeld Pflege wird dieser affirmativ bewältigt und mit einem Gefühl des Ankommens (Anchoring) verbunden (→ 3.2). Der explorierend-beziehungsorientierte Typus zeigt eine hohe Affinität und inhaltliches Interesse am Berufsfeld Pflege und findet innerhalb dieses Berufsfeldes eine sinnstiftende Tätigkeit.

Dieser Typus wird am Eckfall Ines entfaltet und aufgezeigt. Hierbei wird zu Beginn auf die Rahmung des Interviews sowie die Eingangspassage behandelt. Wenngleich von markanten Gemeinsamkeiten dieses Typus ausgegangen werden kann, zeigt sich jedoch auch ein Spektrum individueller Unterschiede. Zu diesem Typus können weiterhin die Fälle Kirsten, Rita, Natascha und Laura gezählt werden, welche kurz vorgestellt werden.

Fallportrait Ines: Ines ist zum Zeitpunkt des Interviews 43 Jahre alt und verheiratet. Sie hat vier ältere Geschwister und eine jüngere Schwester. Ihre Eltern arbeiten auf Helferniveau. Nach ihrem qualifizierenden Realschulabschluss hat sie eine Ausbildung zur Arzthelferin absolviert. Sie wechselt direkt nach ihrer Ausbildung in ein Altenpflegeheim, welches sie nach einiger Zeit verlässt, um in ein anderes Pflegeheim zu wechseln. Sie arbeitet seit 23 Jahren im Berufsfeld Pflege.

Fallportrait Kirsten: Kirsten ist zum Zeitpunkt des Interviews 31 Jahre alt und Single. Sie hat einen Bruder und ihr Vater arbeitet auf Fachkraftniveau, ihre Mutter ist Hausfrau. Kirsten hat eine dreijährige Ausbildung zur Heilerziehungspflegerin absolviert. Nach der Ausbildung wechselt sie in ein Altenpflegeheim. Sie arbeitet dort seit elf Jahren.

Fallportrait Rita: Rita ist zum Zeitpunkt des Interviews 50 Jahre alt. Sie hat drei Geschwister. Ihr Vater ist selbstständig tätig gewesen, ihre Mutter war Angestellte im Einzelhandel. Rita hat eine Tochter und lebt gemeinsam mit ihrem Ehemann zusammen. Rita hat eine Ausbildung als Floristin gemacht und arbeitet seit 19 Jahren in einem Altenpflegeheim.

Fallportrait Natascha: Natascha ist 50 Jahre alt und als erwachsene Frau nach Deutschland migriert. Sie hat eine Schwester und ist als Halbwaise mit ihrer Mutter aufgewachsen. In ihrem Herkunftsland hat sie bereits eine pflegerische zweieinhalbjährige Ausbildung absolviert. Sie hat zwei Kinder und arbeitet seit 20 Jahren in verschiedenen altenpflegerischen Settings (private häusliche Pflege und Altenpflegeheim).

Fallportrait Laura: Laura arbeitet seit 34 Jahren in der Pflege. Als Careleaverin³⁵ hat sie nur noch wenig Kontakt zu ihrer Familie. Sie hat eine einjährige Ausbildung zur Altenpflegehelferin absolviert. Sie ist geschieden, neu verheiratet und hat zwei Kinder.

Eckfall Ines

Das Interview mit Ines findet in einer Bildungseinrichtung, in einem Kursraum, im Anschluss an die Nachqualifizierungsmaßnahmen im Rahmen des Projekts Valinda (→ 2.2) statt. Trotz der formalen Rahmung zeigt sich Ines offen und gesprächsbereit. Sie zeigt keinerlei Unsicherheit oder Nervosität. Besonders bei diesem Interview ist die ausführliche Eingangspassage mit vielen selbstläufigen Themenwechseln, insgesamt ist Ines sehr redefreudig. Die Interviewerin beginnt das Interview mit dem Erzählimpuls (→ 6.2.1), welcher leicht abgewandelt wird³⁶. Auf den vorgegebenen propositionalen Gehalt der Interviewerin nach Ines Lebensgeschichte elaboriert Ines zunächst ihre Familiengeschichte.

Y: U:nd das sind ja besondere Geschichten also: sie haben sich ja jetzt quasi: zu einem (.) späten Zeitpunkt sozusagen nochmal entschieden den Weg in Richtung Fachkraft zu gehen äh:m: (.) können sie mir ihre Geschichte erzählen Lebensgeschichte.

Ines: L: mmh1 () mmh1 (.) Also ich bi:n äh: ich bin in einer Großfamilie aufgewachsen (.) u:nd äh: meine: mhm:: (.) Geschwister (.) alle durch die Bank (.) haben keine Ausbildung (.) äh:m: (.) u:nd ich: wa:r ich bin nicht die: (.) äh jüngste die Zweitjüngste (.) und ich hab das immer alles so: aus weiter Ferne früher beobachtet ne wir hatten ein ganz großes Haus meine Eltern waren sehr fleißig (.) und meine Geschwister total lie:b nett äh: sehr motivierend aber was Schule anbelangte wa:r das für die: ähm mehr oder weniger n rotes Tuch (.) Ja::muss man:(.)kann man aber auch lassen (.) Äh::m:: (.) haben natürlich auch viele Schulzeiten verpasst verpennt äh: (.) die Eltern waren natürlich sehr zielstrebig wollten immer das sie (.) zur Schule gehen und wurden dann auch äh von den Eltern zur Schule gebracht aber die haben immer irgendwie n Weg gefunden (.) die Schule zu meiden [Y:Mmh1] (.) Hatten dann ihre Vor= äh:: Vorstellungen auch äh:m: (.)was Ausbildungen anbelangte (.) Äh:m:(.) sind sie auch (.) angefangen (.) aber auch da wurde nie etwas zu Ende geführt [Y:Mmh1] ne es: äh: (.) war dann so dass meine äh:: Mutter noch äh:m: (1) mit zweiundvierzig schwanger geworden ist hat dann noch ein kleines Mädchen zur Welt gebracht (.) u:nd äh:m: (.) in einer Großfamilie ist es natürlich so: dass man auf die kleine Schwester aufpasst aber die hatten immer äh:m: (1) ja: die Entschuldigung ja: äh wir können ja nicht in die Schule gehen weil wir müssen ja auf die kleine aufpassen

Y:

L mmmh1

Ines: Ne und was eigentlich aber nie: wirklich war [Y:Mmh1] war (.) und ich hab das immer so (.) verfolgt und ich hab mir gedacht mein Gott jetzt waren sie: gehen sie nicht in die Schule (.) haben keine Ausbildung und ich hab immer gedacht [Ines] (.) das (.) möchtest du nie:mals machen niemals (Ines, 7–31)

Die Interviewerin rahmt das Interview, indem sie hervorhebt, dass es sich bei Ines Geschichte um eine „besondere“ Geschichte handelt. Die Interviewerin schafft eine Ba-

35 Als Careleaver werden Personen bezeichnet, die einen Teil ihres Lebens in einer Pflegefamilie oder einer Einrichtung der Jugendhilfe verbracht haben und diese auf dem Weg in ein eigenständiges Leben wieder verlassen (vgl. Gallep 2022, 146 f.).

36 Zur Reflexion des methodischen Vorgehens → 9.

lance und Vagheit zwischen Normalität und Besonderheit und antizipiert somit zu Beginn des Interviews Ines Geschichte als anders und nicht an einer Normalbiografie orientiert. Die Interviewerin begründet die „besondere Lebensgeschichte“, indem sie ausführt, dass sich Ines zu einem späten Zeitpunkt entschieden hat, den Weg Richtung Fachkraft zu gehen. Damit verweist die Interviewerin auf den organisatorischen Rahmen des Projekts, in dem das Interview stattfindet. Zudem wird eine Verwobenheit von Lebensgeschichte und Ausbildung angedeutet. Im Anschluss bittet die Interviewerin Ines, ihre Geschichte zu erzählen.

Auf den Erzählimpuls erfolgt eine kurze Suchbewegung, welche durch die Partikel „mmh“ markiert ist. In ihrer Erzählung zu ihrer Lebensgeschichte proponiert Ines thematisch zunächst ihre Familie. Sie bezeichnet ihre Familie als „Großfamilie“, in der sie „aufgewachsen“ sei. Deutlich wird an dieser Stelle, dass sie ihre Familie abseits einer Normfamilie markiert, die Größe jedoch nicht näher spezifiziert. Sie verwendet in ihrer Beschreibung durchgehend den Terminus „Geschwister“ und lässt diese somit zu einer gemeinsamen Gruppe werden, die gemeinsame Merkmale für ihre Mitglieder aufweist.

Nach einer knappen Erwähnung der Familie verhandelt Ines das Verhältnis ihrer Geschwister zur Ausbildung und stellt heraus, dass ihre Geschwister alle „durch die Bank“ keine Ausbildung haben. Sie positioniert sich am Rande ihrer Familie, indem sie beschreibt, dass sie „immer alles so: aus weiter Ferne früher beobachtet“ hat. Hier dokumentiert sich, dass Ines eine Beobachterrolle einnimmt. Die erste Passage kann dahingehend gedeutet werden, dass Ines die von der Interviewerin proponierte Besonderheit annimmt und ihre Stellung als Person mit Ausbildung in der Familie als besonders markiert. Während die Interviewerin jedoch auf den späten Zeitpunkt der Entscheidung für eine Fachkraftausbildung abhebt, beginnt Ines mit ihrer Rolle in der Familie.

Auf der expliziten Ebene berichtet Ines weiter, dass sie ein „ganz großes Haus“ hatten und begründet dies mit dem Umstand, dass ihre Eltern sehr fleißig waren. Ines geht näher auf die Eigenschaften ihrer Geschwister ein und beschreibt diese als „total lieb, nett, sehr motivierend“, elaboriert an dieser Stelle jedoch auch wieder auf die fehlende Schulbildung. Im Modus der Abgrenzung stellt Ines das Verhältnis zu ihren Eltern dar, indem sie diese als „die Eltern“ bezeichnet und somit ihr eigenes Verhältnis zu ihren Eltern an dieser Stelle nicht zur Sprache bringt. Im weiteren Verlauf dieser Passage wird erkennbar, dass sich aus Ines Sicht ihre Eltern bemühen, dass Ines Geschwister zur Schule gehen, was ihnen allerdings misslingt. Trotz der schwierigen Schulzeit verfolgen Ines Geschwister Berufsvorstellungen, sie können die Ausbildung auch beginnen, allerdings führen Ines Geschwister die Ausbildung nicht zu Ende. Insgesamt deutet sich in dieser Passage an, dass die fehlende Schulbildung und das fehlende Durchhaltevermögen einen negativen Horizont für Ines darstellen. Auch auf der formalen Sprachebene wird die Abgrenzung zu den Geschwistern deutlich: Ines wechselt den Modus von der Erzählung zur Argumentation. Sie konkludiert, dass sie „das“ – also keine Ausbildung zu absolvieren – niemals machen will. An dieser Stelle wechselt Ines in eine imperative Argumentation, verwendet das Personalpronomen „Du“

und adressiert sich selbst. Die Selbstadressierung nimmt Ines an verschiedenen Stellen vor, insbesondere, wenn es um ihre berufliche Situation geht. Resümierend wird sichtbar, dass Ines die Frage nach ihrem Beruf durch Bezug zu ihrer eigenen Bildungskarriere sowie familiäre Erfahrungen beantwortet. Sie konkludiert die Passage, indem sie zu ihren eigenen Bildungs- und Lernerfahrungen in der Grundschule wechselt.

Im weiteren Verlauf der Eingangspassage verbindet Ines die Erzählung ihres beruflichen Werdegangs mit sozialen Beziehungen. Hierbei spielen nicht nur ihre Familie, sondern auch Kolleginnen und Kollegen sowie Vorgesetzte eine zentrale Rolle. In ihrer weiteren Erzählung proponiert Ines selbstläufig und ausführlich ihre Zeit während der Ausbildung als Arzthelferin, worauf an späterer Stelle noch genauer eingegangen wird.

Zuerst wird dem Forschungsinteresse folgend der Übergang in die Pflege betrachtet. Ines beendet ihre Ausbildung zur Arzthelferin in einer Praxis und möchte eine Vollzeitstelle antreten:

Dann war die Prüfung beendet ich hab wahnsinnig viele Geschenke bekommen (.) [Y: Mmh1.] (.) von der Praxis, äh dann war das natürlich so: es ist äh: ne Familienpraxis [Y: Mmh1.] sie:[Kollegin, Anm. LS] war diejenige die: (.) halt ne Vollzeitstelle hatte (.) dann war die Mutter noch da die auch äh: gekommen ist (.) stundenweise und ich hätte nur: (.) für ein paar Stunden da arbeiten können [Y: Mmh1.] Und da war ich noch sehr jung ich brauchte: ich möchte Geld verdienen und hatte meine Ziele meine Wünsche (.) und äh weil der Chef dann auch sagte [Ines] ich würde gerne, dass du bei mir bleibst und dass du äh: (.) ich sag ja: aber= (.) ich sag (.) das geht nicht ich sag wenn: ich sag wenn [Y: mmh1] möchte ich gerne Vollzeit arbeiten und das ist nicht möglich [mmmh1] Ne (.) Ja sagt er [Ines Vorgesetzter, Anm. LS] ich verstehe das und aber ich lass dich schweren Herzens lass ich dich gehen (.) (Ines, 221–235)

In dieser Passage erzählt Ines von einem Gespräch mit ihrem Vorgesetzten zum Ende ihrer Ausbildung und übernimmt hierbei sowohl ihre eigene als auch seine Sprechakte. Als Anlass für den Wechsel in die Pflege wird von Ines der Wunsch nach einer Vollzeittätigkeit artikuliert. An dieser Passage deutet sich eine Entscheidung auf Ines Berufsweg an: Ihre Ausbildungszeit ist beendet und sie wünscht sich eine Vollzeitstelle, was eine Tendenz zur Orientierung an einem nominierten Lebenslaufentwurf (Ausbildung – Vollzeittätigkeit) und zudem eine Orientierung an (finanzieller) Sicherheit vermuten lässt. Deutlich artikuliert Ines ihren Wunsch nach einer Vollzeittätigkeit und zeigt sich selbstbewusst und souverän in der Endphase ihrer Ausbildung. Die Passage wird durch den Sprechakt und die Einwilligung ihres Vorgesetzten konkludiert. Anschließend wird der Übergang in die Pflege von Ines weiter elaboriert:

Ja dann habe ich mich beworben und meine Vorgängerin (.) äh die hat als Arzthelferin auch nichts gefunden die hatte ein Jahr vor mir die Ausbildung beendet und ist dann äh: in die Altenpflege gegangen so dann habe ich mich beworben hatte auch viele Zusagen (.) als Schwangerschaftsvertretung (.) ich hätte auch eine Praxis leiten können (.) aber da hab ich gesagt nein (.) also ich komme gerade frisch aus der Ausbildung äh:m: (.) ich hätte ganz sicher das Zeug dazu aber ich dachte nei:n das möchte ich erstmal noch mehr: Wissen mir aneignen noch mehr: lernen (.) um dann: wirklich auch äh:m: (1) de:n Posten

einer Leitungsposition zu übernehmen da gehört schon ne Menge zu [Y:Mmh1.] dann hab ich gesagt nein das mache ich nicht (.) (Ines, 235–245)

Ines bewirbt sich in anderen Arztpraxen, allerdings bleibt ihre Suche erfolglos, da die gefundenen Stellen nicht Ines Vorstellungen entsprechen. Ines verweist zu Beginn dieser Passage auf ihre „Vorgängerin“ und konkludiert bereits zu Beginn ihre Entscheidung für die Altenpflege. Mit dem Bezug zu ihrer Vorgängerin relativiert Ines damit ihre eigenen Schwierigkeiten bei der Suche einer beruflichen Anschlussperspektive nach der Ausbildung. Ines positioniert sich in dieser Passage als eine Person, die zwar über wenig berufliche Erfahrung verfügt, jedoch „sicherlich das Zeug zu mehr“ habe und markiert sich damit, homolog auch an anderen Stellen zu finden, als deutlich leistungsbereit, jedoch auch als bescheiden und arbeitsam. Die positiven Horizonte bilden hierbei Bildungsambitionen wie Lernen und Wissen, der positive Gegenhorizont zeigt sich hingegen im beruflichen Aufstieg. Sie wägt an dieser Stelle erstmals ihre beruflichen Möglichkeiten ab und konkludiert, dass sie keine Leitungsposition und auch keine Vertretungsposition einnehmen möchte. Eine Aufstiegsorientierung zeichnet sich hier ab, wird jedoch nicht enacted und daher nicht vollzogen.

In beiden Passagen dokumentiert sich, dass Ines berufliche Übergänge trotz Herausforderungen souverän und zuversichtlich mit einer klaren Perspektive verarbeitet. Dieser Modus zeigt sich auch in späteren Passagen: Auf ihrem späteren beruflichen Werdegang lehnt Ines eine Leitungsfunktion als Wohnbereichsleitung zunächst ab, durch den Zuspruch ihrer Vorgesetzten nimmt sie diese Leitungsfunktion jedoch an (Ines, 550). Hierbei zeigt sich die Divergenz ihrer Orientierung: neben einem zielgerichteten und klaren Vorgehen bei der Planung ihres beruflichen Werdegangs finden Erzählungen von sozialen Beziehungen sowie Anerkennung durch ihre Vorgesetzten und Kolleginnen und Kollegen immer wieder Eingang in ihre Erzählungen. Im Vordergrund steht bei ihr nicht das Erreichen bzw. Bekleiden einer spezifischen beruflichen Position, sondern die Möglichkeiten der Einflussnahme sowie das (Weiter)lernen.

In weiteren Passagen proponiert Ines selbstläufig den Übergang in ein Altenpflegeheim, welcher auf der formalen Ebene der Bewerbung problemlos funktioniert:

Dann hab ich äh:m: gesehen dass das äh: Seniorenheim in [Stadt-B] gesucht hat äh Vollzeitstelle (.) dann hab ich für mich gedacht Ines mach das erst einmal (.) mach es (.) und wenn du nachher (.) äh jetzt kommen sie alle von der Schule (.) die Zeit ist vorbei dann: (.) kannst du dich immer noch mal als Arzthelferin bewerben und dann findest L mmmh1 du bestimmt n Job (.) und dann habe ich sofort eine Einstellung in [Stadt-B] bekommen(.) im: äh:m: [Einrichtung-D] (.) durfte auch sofort anfangen zum 1.8 (Ines, 245–253)

Beim Wechsel in die Pflege greift Ines auf Informationen durch ihr soziales Umfeld zurück. Im Fokus steht dabei zunächst die Perspektive einer Vollzeitstelle. Auch bei dieser Passage adressiert sich Ines selbst und motiviert sich für den Übergang. Die Perspektive für den Übergang erfolgt kurzfristig und mit der Maßgabe, sich zu einem späteren Zeitpunkt als Arzthelferin bewerben zu können. Auch hier zeigen sich keine Zweifel an ihrer Entscheidung, sondern ein exploratives Handeln: „Ines mach das erst

einmal (.) mach es“ (Ines, 243). Das explorative Vorgehen dokumentiert sich bereits zu Beginn der Eingangserzählung, da Ines den proponierten Gehalt der interviewten Person ratifiziert und eine ausführliche Erzählung mit vielen thematischen Wechseln anschließt.

Der Rückgriff auf informelle Informationsquellen bei Übergängen zeigt sich homolog auch an anderer Stelle in Ines' früherer Lebensgeschichte: Selbstläufig verhandelt Ines im Verlauf der Eingangspassage ihren beruflichen Werdegang im Kontext sozialer Beziehungen in sozialräumlicher Nähe, eingebunden in ausführliche Erzählungen, wobei bereits die Praktikumssuche eine zentrale Station ihres Werdegangs markiert.

Hab dann: äh: (.) immer (.) von meinen Eltern die hatten einen ganz tollen Hausarzt (.) äh: da hab ich immer Rezepte abgeholt [Y:Mmh1] da war ich noch= (.) war ich noch in der Grundschule(.) Mama hat immer gesagt da und da fährst du hin mit deinem Rädchen hab ich auch gemacht (.) und dann kannten die mich halt schon von der ga:nzen= (.) den ganzen= Ja ach hallo Ines bist du wieder da? Ja: ich wollte das Rezept abholen und= (.) und ich fand die Praxis ganz toll, äh:m: (.) das war 'n Familienbetrieb (.) [Y:Mmh1] (.) u:nd das fand ich so warm und dann hab ich immer geguckt, was machen die hier eigentlich so und das interessierte mich so wahnsinnig und irgendwann war es dann so:, dann musste ich äh:m: (.) eine (.) Praktikumszeit machen (.) und dann: sagte meine Mutter was möchtest du denn machen? Ich sag ich weiß wo ich hingeh ja wo gehst du denn hin? Ich geh zu Doktor [Name-A] (.) war'n Araber (.) [Y:Mmh1.] u:nd äh den fra:g ich ob ich da mein Praktikum machen darf o:ch Mensch das ist eine tolle Idee kannst du mit'm Rädchen hinfahren und ja: (.) und dann = dann hab ich da: (.) gefra:gt ich sag ja: jetzt ist Praktikumszeit und ich würde doch gerne bei Ihnen das Praktikum machen (.) und eh ich es ausgesprochen hatte haben die gesagt Ines du kannst gerne kommen [Y:Mmh1.] es war toll ich hab da wah:nsinnig viel gelernt die waren (.) total nett lieb, zuvorkommend das zweite Praktikum hab ich dann auch da gemacht weil ich dann gemerkt hab (.) ich möchte ni:rgends anders reinschauen [Y:Mmh1] das ist es (Ines, 78–93)

Ines erzählt ihren beruflichen Werdegang zunächst in Verbindung mit familiären Gewohnheiten: Als Grundschülerin ist sie auf Anweisung ihrer Mutter zum Hausarzt der Familie gefahren und hat Rezepte für ihre Eltern abgeholt. Die Verwendung des Terminus „immer“ verweist darauf, dass es sich hier um eine wiederkehrende Tätigkeit für Ines gehandelt hat, zudem zeigt sich, dass sie in der Praxis mit ihrem Vornamen angesprochen wird, was wiederum die Alltäglichkeit und Gewohnheit dieser Erfahrung widerspiegelt sowie die vorhandene soziale Beziehung verdeutlicht. Für Ines ist es wichtig, dass der Betrieb eine Gemeinschaft darstellt, was durch die Verwendung der Begriffe „warm“ und „Familienbetrieb“ verdeutlicht wird. Bei der Wahl des Praktikums dokumentiert sich, dass Ines ihr familiäres Umfeld bzw. ihre Mutter in ihre Praktikumsentscheidung einbezieht. Jedoch benötigt Ines keine Unterstützung bei der Wahl des Praktikums, legt aber Wert auf die Zustimmung ihrer Mutter. Berufliche Alternativen werden von Ines nicht in Erwägung gezogen. Den Ursprung ihres Interesses für ein Praktikum zur Arzthelferin wird in enger Verbindung mit familiären Gewohnheiten dargestellt und begründet sich nicht auf einer inhaltlichen Auseinan-

dersetzung mit den beruflichen Tätigkeiten oder einer Anregung durch Lehrpersonen in der Schule.

Im Anschluss an ihre Praktika entscheidet sich Ines, ihre Ausbildung zur Arzthelferin in dieser Praxis zu absolvieren.

Dann äh: hatte ich auch äh das zweite Praktikum ganz toll beendet und dann: äh Ende des Praktikums äh: hatte: (.) der Chef mich reingebeten (.) und äh: das war immer so: jemand von denen hatte ich wirklich manch= (.) ich hab den gemocht (.) a:ber das war für mich 'ne richtige Respektperson wenn der was gesagt hat das hatte Hand und Fuß [Y:Mmh1] weil der war groß und du:nkel und (.) ein toller Mann (Ines, 96–100)

Deutlich wird, dass Ines keinerlei Alternativen zum Praktikum in Betracht zieht. Der positive Horizont bildet die Anerkennung und Wertschätzung durch die Beschäftigten in der Arztpraxis, insbesondere durch ihren Vorgesetzten, welchen Ines als Vorbild skizziert. Erkennbar wird, dass sich die Arbeitsbeziehung mit deutlich ausgeprägten persönlichen Anteilen überlagert, was sich homolog auch an späterer Stelle zeigt (Ines, 247). Für Ines steht in dieser Passage die soziale Anerkennung im Fokus.

In der folgenden Passage berichtet Ines von ihren Erfahrungen in den ersten Tagen in der Altenpflege:

u:nd dann bin ich mit 'ner Dame mitgelaufen und (1) ich kannte dieses ganze Umfeld noch gar nicht was kommt auf mich zu Gerüche (.) Bewohner also das war für mich (.) Neuland a:ber ich dachte ich versuche es (.) dann bin ich äh: am Tag mit 'ner Kollegin mitgelaufen u:nd ähm (.) bin ich nach Hause gefahren und dachte nei:n (.) oh Gott das ist nichts hör auf (.) das ist nix die Gerüche das alles dat = dat = dat kannst du nicht dat ist doch nicht deins (1) aber (.) morgen gehst du wieder und übermorgen gehst du auch wieder hin (.) und du machst das jetzt erstmal (1) es kam der dritte und es kam der vierte Tag und dann kam der Chef wie es so mal ist (1) der Fahrstuhl geht auf ich geh rein wollt die andere Station (.) auf der nächsten Station kommt die Hausleitung an ja: schönen guten Tag wie geht's ihnen denn: (.) und gefällt es ihnen und ich sag ja (.) es gefällt mir richtig gut (.) ich war angekommen (.) es wa:r = am vierten Tag (.) hab ich gedacht wow (Ines, 252–264)

In dieser Passage elaboriert Ines ihre Erfahrungen an ihrem ersten Tag in der Altenpflege. Anders als im Praktikum erlebt sie die Zeit in der Altenpflegeeinrichtung zunächst als belastend, da sie ihre neue berufliche Tätigkeit noch nicht kennt und sich unsicher fühlt, was darauf hindeutet, dass die Arbeit in einem Altenpflegeheim von ihrer bisherigen Tätigkeit abweicht. Trotz der Tendenz, die Tätigkeit im Altenpflegeheim zu beenden, zeigt sich auch hier die bereits angedeutete Selbstmotivation und das Durchhaltevermögen von Ines. Der Wendepunkt zeigt sich durch die Anerkennung ihres Vorgesetzten, sodass Ines nach kurzer Zeit trotz der Anstrengung ein Gefühl des Ankommens verspürt. Aufgrund des Durchhaltevermögens hat Ines die Möglichkeit, die Anerkennung ihrer vorgesetzten Personen zu bekommen. Auch an dieser Passage dokumentiert sich Ines' handlungsleitende Orientierung an Anerkennung und Wertschätzung durch vorgesetzte Personen. Ines fühlt sich von ihrem Vorgesetz-

ten wahrgenommen, was dazu führt, dass sie trotz vorheriger Schwierigkeiten den Übergang in den Pflegeberuf affirmativ bewältigt.

Nach einem Wechsel in ein anderes Pflegeheim bleibt sie in diesem Pflegeheim, da sie dort Gemeinschaft und eine familiäre Atmosphäre findet.

dieses Haus (1) ich hab mich da so wohl gefühlt (.) [Y:Mmh1] eine ga:nz tolle Gemeinschaft (.) hell schön (.) einfach nur toll. (Ines, 344–345)

Die Orientierung an Beziehungen zeigt sich auch in weiteren Passagen: Im Zentrum von Ines' Erzählungen über ihre berufliche Tätigkeit stehen Situationen und Bedürfnisse von Zupflegenden.

Dann war ein einschneidendes Erlebnis was mich richtig wachgerüttelt hat (.) da kam eine Dame aus dem Krankenhaus (.) eine ganz ganz feine Frau (.) konnte nicht mehr zu Hause leben in ihrem Haus [Y: Mmh1] (.) Äh:m: (.) lag dann bei uns hinten in: die hatte 'n Zimmer angemietet in dem Bett u:nd äh:m: (.) die hat so: geweint und sie sagte [Ines] (.) ich kann nicht mehr nach Hause zurück äh:m: ich muss jetzt hier bleiben und ich bin so traurig und (.) viele Jah:re in meinem Haus und jetzt auf einmal hie:r und äh: (.) sie hat so geweint sagt sie nur weil ich das nicht mehr kann: und meine äh Kinder arbeiten sind und (.) äh:m: die hat so geweint und ich hab da auf ihrem Bett gesessen das tat mir unendlich leid weil sie so: recht hatte (.) auf einmal [Y: Mmh1] verliert man alles man muss sich an das neue U:mfeld gewöhnen man ist alt (.) und man möchte doch eigentlich nur zu Hause sein weil da hat man sich das ja schön eingerichtet (.) äh:m: und sie saß da und hat so bitterlich geweint hab die Hand gehalten hab sie gestreichelt (.) und dann kam eine Kollegin und sagte (.) [Ines] (.) was machst du so lange hier also die Zeit (.) ist dafür nicht dass man hier sitzt und sich mit den Leuten so beschäftigt (1) Hab ich die angeguckt (.) da hab ich gesagt doch die weint (.) ich kann hier nicht einfach rausgehen (.) und das war für mich 'n Punkt (.) wo ich gesagt ich muss hier weg [Y: Mmh1] hier zählt (.) äh: der Bewohner nichts (.) hier zählt die Zei:t (.) ob er traurig ist oder nicht (.) darf ich nicht (.) berücksichtigen (Ines, 268–286)

Die Möglichkeit, die Bedürfnisse der zu pflegenden Person nicht in den Mittelpunkt zu stellen, verursacht bei Ines ein „einschneidendes“ und somit ein intensives Erlebnis. Ines berichtet sehr engagiert, ausführlich und detailreich von diesem Erlebnis mit einer zu Pflegenden, was einen negativen Horizont darstellt. Es dokumentiert sich, dass Ines sich an den konkreten Anderen orientiert, weil sie diese in sensibler Weise wahrzunehmen in der Lage ist. Erkennbar wird zudem, dass Ines ihre Erzählungen im Kontext sozialer Beziehungen verhandelt; ein Gespräch mit ihrer Kollegin stellt den Auslöser für den Wechsel in ein anderes Altenpflegeheim dar. Obwohl sich ein Bruch an der zweiten Schwelle, beim Übergang von der Ausbildung in die Erwerbstätigkeit, andeutet, werden an späterer Stelle wieder soziale Beziehungen in den Vordergrund gestellt. Ines greift demnach zur Bewältigung von beruflichen Übergängen auf soziale Beziehungen zurück. Auch bei ihren späteren beruflichen Wechseln greift sie auf informelle Informationen durch ihr soziales Umfeld zurück.

In der folgenden Passage berichtet Ines von ihrem Verhältnis zum examinierten Personal:

sie [Ines' Vorgesetzte, Anm. LS] merkte dann ganz schnell dass ich auch da: immer mehr wissen wollte (.) immer den Fachkräften über die Schulter gesehen hab Mensch was machst du darf ich und ich möchte doch gerne äh hab mich nie: damit zurechtgefunden (Ines, 328–329)

An dieser Passage wird erkennbar, dass der Fachkraftstatus einen deutlichen positiven Horizont darstellt. Das Lernen von Fachpersonen wird positiv und als etwas Erstrebenswertes gerahmt, während Lernen in der Schulzeit mit Anstrengung und als Herausforderung beschrieben wird. Auch hier wird die Passage in Zusammenhang mit der Wahrnehmung ihrer Vorgesetzten begonnen. Mit ihrer Tätigkeit als Pflegefachkraft ohne Abschluss gibt sich Ines nicht zufrieden. Auch hier zeigt sie sich leistungs- und anstrengungsbereit.

In vielen Passagen dokumentiert sich, dass neben einer Orientierung an Lernen und Wissenszuwachs insbesondere soziale Beziehungen für Ines handlungsleitend sind. Der Modus der Gestaltung beruflicher Übergänge ist durch die Bezugnahme auf ‚signifikante Andere‘ wie die Familie, aber auch Kollegen und Kolleginnen sowie Vorgesetzte geprägt. Erkennbar wird jedoch auch die Klarheit, mit der Ines Wünsche und Ziele formuliert. Diese handlungsleitende Orientierung wird auch formal sichtbar, da Ines in der Eingangspassage bereits viele Themen selbstläufig proponiert, elaboriert und mit Transpositionen konkludiert. Handlungsleitend ist neben der Bezugnahme auf andere auch ein exploratives Vorgehen mit einigen reflexiven Einlassungen. Sie zweifelt nicht an ihren beruflichen Übergängen, was sich auch auf der formalen Ebene der Erzählung zeigt. Bereits auf den propositionalen Gehalt der Interviewerin reagiert sie zustimmend und entfaltet eine längere Erzählung ihres beruflichen Werdegangs.

Minimale Kontraste

Die bisherigen Ausführungen beziehen sich auf den Eckfall Ines. Die Entwicklung eines Typus erfordert jedoch den Vergleich mit weiteren Fällen, in denen sich die kongruente handlungsleitende Orientierung zeigt. Hierbei werden markante Passagen, die diesen Typus stützen, dargestellt. Dies erfolgt unter der Bezugnahme der verschiedenen Vergleichsdimensionen wie die Darstellung der beruflichen Übergänge, der Herstellung der beruflichen Übergänge in pflegerische Settings sowie der Anerkennung als Pflegefachperson. Deutlich wird, dass bei der Darstellung beruflicher Übergänge im beruflichen Werdegang bei diesem Typus die Familie eine wesentliche Bezugsgröße darstellt. Jedoch wird dieser Bezug zur Familie je nach Fall positiv oder negativ gerahmt. Trotz dieser unterschiedlichen Ausrichtung werden diese Fälle zu einem Typus gezählt, da sie sich grundsätzlich von den anderen Typen unterscheiden. Einen minimalen Kontrast zum Fall Ines bildet der Fall **Kirsten**.

Ihren beruflichen Werdegang erzählt Kirsten in Verbindung mit ihrer Familie:

Y: äh:m: (.) ich fü= (.) möchte sie gerne bitten mir ihre Lebensgeschichte zu erzählen (.)
u:nd sie können ja sich so viel Zeit nehmen wie sie möchten [Kirsten: Mmh1] ich werd sie
auch erstmal nicht unterbrechen (.) ne also reden sie einfach (.) u:nd (.) ja (.) genau.

Kirsten: Ja (.) also ich bin: wirklich sehr behütet äh:m: (.) aufgewachsen mit einem älteren
Bruder (.) äh:m: w:as heut ja nicht so selten ist also Eltern nach wie vor (.) verheiratet also
wirklich n: konstantes Familienleben früher gehabt Äh: (.) meine Eltern haben mich auch
wirklich in allem unterstützt weil damals wollt ich erst äh: Friseurin werden [Y: Mmh1] (.)
wo sie dann: zwar mich beraten haben von wegen ach Kind ne du verdienst nichts dein
Rücken und hin und her haben mich aber doch bewerben lassen hat dann leider nicht
geklappt (.) oder im Nachhinein zum Glück damals war es leider (1) und dann stand ich
halt mit sechzehn da: und dann dacht ich so ach ja okay (.) Plan geht nicht auf ja dann (.)
mu:sste ich in Anführungsstrichen weiter zur Schule gehen weil ich auch kein (.) Plan B
hatte (Kirsten, 15–24)

Auch Kirsten proponiert auf die Frage der Interviewerin zunächst ihre Familie und elaboriert auch hier ihren beruflichen Werdegang in Verbindung mit familiären Bezügen. Während Ines sich von ihrer Familie, insbesondere ihren Geschwistern, abgrenzt, bildet die Familie für Kirsten einen positiven Horizont. Sie proponiert ihre Familie als besonders, da ihre Eltern noch verheiratet sind, was sie mit einem „konstanten Familienleben“ (Kirsten, 17) verbindet. Deutlich wird zudem, dass ihre Eltern bei ihren beruflichen Entscheidungen, ähnlich wie bei Ines, eine beratende Rolle einnehmen. Ihre Bewerbung als Friseurin wird nicht angenommen, sodass Kirsten ihr Fachabitur absolviert. Die Schule erscheint Kirsten als einzige Alternative zur Ausbildung als Friseurin. An dieser Passage dokumentiert sich zum einen die Bezugnahme auf soziale Beziehungen, welche sich an späteren Passagen auch dokumentiert. Zum anderen deutet sich hierbei bereits ein exploratives Vorgehen bei beruflichen Übergängen an.

Kirsten befindet sich beim Übergang in das Berufsfeld Pflege genau wie Ines an der sog. zweiten Schwelle, am Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt.

wie gesagt auf jeden Fall hab ich dann die Ausbildung zur Heilerziehungspflegerin gemacht hab auch 2008 mein Examen bestanden (1) war dann zwei drei Monate nach der Ausbildung arbeitslos (.) wo ich dann erst gedacht hab ach ja komm den ersten Monat den hast dir verdie:nt der zweite Monate war schon so n bisschen mmh? und dann hab ich gedacht wenn du jetzt nicht irgendwie mal was pflegerisches irgendwie machst dann: (.) war die ganze Ausbildung umsonst (.) hab dann im Altenheim in [Stadt-B] angefangen (Kirsten, 35–40)

An dieser Passage zeigt sich, wie bei Ines, der drohende berufliche Bruch. Während Ines die Vollzeittätigkeit als positiven Horizont rahmt, bildet Arbeitslosigkeit für Kirsten einen deutlichen negativen Horizont. Kirsten droht zu scheitern, denn sie findet trotz Bewerbung als Heilerziehungspflegerin keinen Arbeitsplatz. Ohne Berufserfahrung, so Kirstens Ansatz, wird ihre formale Qualifikation entwertet, sodass sie „irgendwie mal was pflegerisches irgendwie“ macht. Irgendwie deutet auf eine Undefiniertheit der Erfahrung hin. Für Kirsten scheint das Berufsfeld, in dem sie Erfahrungen

sammelt, nicht ausschlaggebend zu sein. „Jetzt nicht“ deutet darauf hin, dass Kirsten einen Handlungsdruck verspürt. Da ihr Handeln bisher nicht erfolgreich ist, entscheidet sich Kirsten, in einem Altenheim zu arbeiten. Auch für Kirsten wird der Übergang in die Pflege, ebenso wie für Ines, mit einer zeitlich kurzfristig angelegten Perspektive verknüpft und fungiert als Vermeidung eines längeren biografischen und beruflichen Bruchs. Ebenso wie bei Ines zeigt sich hier kein zielgerichteter Modus der Suche: Weder Kirsten noch Ines suchen zielgerichtet das Berufsfeld Pflege aus, sondern die Möglichkeit zum Einstieg wird durch ihr soziales Umfeld repräsentiert. Auf Nachfrage der Interviewerin expliziert Kirsten den Anlass:

Y: Und (.) wie sind sie denn ins Altenheim gekommen(.) können Sie dazu nochmal was zu erzählen?

Kirsten: (.) Äh das war über Hörensagen: n Bekannter von: (.) mir aus dem Freundeskreis hat damals gehört das da in [Stadt-B] gesucht wird (.) und ich sollt mich doch mal bewerben und dann hab ich das einfach gemacht (Kirsten, 180–184)

Während Ines sehr ausführlich und selbstläufig über ihren beruflichen Wechsel berichtet, ist bei Kirsten eine immanente Nachfrage notwendig. Wie Ines erzählt Kirsten nicht von einem ausführlichen Reflexions- bzw. Abwägungsprozess, sondern sie ergreift die Gelegenheit und wechselt in die Pflege: „Wurd ich da genommen und wie gesagt ich habs dann halt (.) aus (.) probiert“ (Kirsten, 202). Auch bei Kirsten dokumentiert sich beim Übergang ein explorierend-beziehungsorientiertes, ausprobierendes und austarierendes Vorgehen als handlungsleitend. Kirsten zeigt deutlich Schwierigkeiten bei der Gestaltung des Übergangs in ein pflegerisches Setting:

kannte bis dato kein Altenheim wars im ersten Moment ganz schlimm weil es ganz was anderes ist wie die Heilerziehungspflege(.) nen ganz anderen Personalschlüssel und kam da auch die erste Zeit (.) überhaupt nicht mit zurecht aber ich sag mal so arbeiten wurd mir immer vorgelebt (.) äh: wer arbeitet kann sich was leisten (1) ja und nach und nach hab ich mich da immer wohler gefühlt und ich muss auch sagen ich hab wirklich n (.) Chef der sehr sehr gut hinter mir steht (Kirsten, 41–45)

An dieser Passage elaboriert Kirsten die Schwierigkeiten, welche sie beim Übergang in das Berufsfeld erfährt: Die Schwierigkeiten führt sie, wie Ines, auf die Unkenntnis des Altenheims sowie auf differente personelle Verhältnisse zurück. Insbesondere in der ersten Zeit zeigt Kirsten Schwierigkeiten in diesem beruflichen Übergang. Hier offenbart sich der homologe Modus zu Ines: Während Ines sich selbst adressiert und motiviert, zeigt auch Kirsten eine deutliche Selbstmotivation und Durchhaltevermögen. Arbeiten bildet für Kirsten genau wie bei Ines einen positiven Horizont und einen erstrebenswerten Zustand. Homolog zu Ines spielt die Wertschätzung durch ihren Vorgesetzten auch eine wesentliche Rolle, sodass Kirsten sich mit der Zeit im Arbeitskontext wohler fühlt. Kirsten konkludiert diese Textpassage mit ihrem Verhältnis zu ihrem Vorgesetzten, was die angenommene handlungsleitende Orientierung an sozialen Beziehungen unterstreicht. Bei Kirsten deutet sich ebenfalls eine Orientierung an

engen verwandtschaftlichen sozialen Beziehungen an, die ihr helfen, den Übergang zu bewältigen.

Bei der Perspektive des Fachkraftabschlusses wird ersichtlich, dass Kirsten wie Ines bereits Fachkraftaufgaben übernimmt:

Weil auch wenn ich jetzt zum Beispiel äh:m: (.) früher ne Pflegeplanung oder so geschrieben hab (.) ich musste immer ausdrucken muss zu meinem Chef gehen der muss die unt = gegen unterschreiben, damit halt (.) sieht da ist = hat ne Fachkraft drüber geguckt (1) Ich mein mit den Jah:ren er (.) liest das nur kurz gegen er macht nicht wie früher dass er jeden Satz sich durchliest aber (.) das ne:rvt trotzdem und kratzt auch irgendwo an mir sag ich jetzt mal ganz ehrlich (Kirsten, 342–346)

In dieser Passage dokumentiert sich, dass Kirsten die Anerkennung als Fachperson im Kontext sozialer Beziehungen verortet. Ihre eigene berufliche Entwicklung verdeutlicht sie anhand der zunehmend fehlenden Überprüfung durch ihren Vorgesetzten, der ihr durch die wachsende Berufserfahrung weiteres Vertrauen entgegenbringt. Auch an dieser Stelle überlagern sich persönliche und fachliche Anteile, wenn auch nicht in einem solchen starken Maße wie bei Ines. Auch für Kirsten stehen die Bedürfnisse der zu Pflegenden im Mittelpunkt ihrer beruflichen Tätigkeit:

ich hab nicht jeden Abend zehn Minuten für jeden Zeit aber ich kann sagen (.) so (.) heut ist der mal dran morgen ist der mal dran:: (1) der Tochter gehts nicht gut also kümmer ich mich n bisschen länger um ihn also (.) meine Einstellung hat sich geändert und äh:m: (1) ja u:nd w = ich hab nen ganz ganz tollen Chef. (.) also der wirklich immer hinter mir steht und äh:m: (1) ja ich fühl mich da einfach wohl (Kirsten, 206–210)

Erkennbar wird an dieser Passage, dass Kirsten bei der Pflege zwischen den einzelnen zu Pflegenden abwägt und sich ihre Zeit einteilt. An dieser Passage wiederholt sie, dass ihr Vorgesetzter „hinter ihr steht“. Ihre Orientierung an sozialen Beziehungen wird an dieser Stelle nochmal deutlich.

Beim dritten Fall (**Rita**) des explorierend-beziehungsorientierten Typus erfolgt der Wechsel in die Altenpflege, genauer in das Setting der ambulanten häuslichen Pflege, zur Vermeidung einer beruflichen Unterbrechung. Zunächst beginnt Rita, ebenso wie die anderen Fälle des explorierend-beziehungsorientierten Typus, mit ihrem beruflichen Werdegang in Verbindung mit ihrer Familie:

Also= Also ich bin äh im [Monat, Jahr] geboren (.) äh bin katholisch sehr streng katholisch erzogen worden (.) äh:m mit jeden Sonntag in die Kirche gehen und meine Tante das heißt die Schwester meines Vaters ist seit 1957 bei den [Eigennamen] ins Kloster eingetreten dadurch das mein Vater ähm selbstständig war als Schreiner und Bestatter äh hat er da halt Urlaub gemacht und als wir Kinder dann geboren wurden das heißt ich hab noch zwei Schwestern (.) äh und einen Bruder der allerdings 10 Jahre jünger ist als ich war so ein Unfall und er halt äh wirklich ein ganzes Jahr durchgearbeitet hat eben bis auf diese drei Wochen in den Sommerferien wo wir dann jedes Jahr und Jahr für Jahr zu dem Kloster gefahren sind (Rita, 8–17)

Zunächst ratifiziert Rita mit dem Wort und der Wiederholung des Wortes „also“ den aufgeworfenen propositionalen Gehalt durch die interviewte Person. Rita beginnt auf die Frage nach ihrer Lebensgeschichte mit ihrer Familie. Bereits hier deutet sich ein explorativer Modus an: Wie bereits bei Ines und Kirsten sichtbar, beginnt Rita mit ihrer Lebensgeschichte ohne längere Pause oder längeres Nachdenken. Sie ‚springt‘ regelrecht in ihre Erzählung hinein. Genau wie Ines beginnt sie mit der Konklusion „also ich bin“ und verweist auf ihr Alter und elaboriert dann ihre christliche Erziehung, die trotz des Adjektivs mit Verstärkungspartikel „sehr streng“ in der weiteren Erzählung einen positiven Horizont bildet. Sie expliziert, was für sie eine strenge Erziehung bedeutet und führt aus, dass ihre Familie jeden Sonntag in die Kirche gegangen ist. Ähnlich wie Ines sind die Passagen mit vielen Beispielen versehen: Rita nimmt gleich zu Beginn Bezug zu ihren Geschwistern. Ihr Bruder ist ein Nachzügler und zehn Jahre jünger als Rita, den sie als „Unfall“ bezeichnet. Rita verweist auf die berufliche Tätigkeit des Vaters, welchen sie als sehr arbeitsam und tüchtig darstellt. In dieser Passage wird die Beständigkeit in der Familie erkennbar, der Urlaubsort wechselt nicht, auch wenn andere Personen in der Familie dazukommen. Diese hier angedeutete Orientierung an Beständigkeit zeigt sich auch bei Ritas erster beruflicher Entscheidung, da sie eine Ausbildung als Floristin macht:

dazu kommt noch dass mein Vater durch seine Bestattungen halt äh:: einen Betrieb hatte wo er halt für die Bestattungen die ganzen äh::= für die Beerdigungen die ganzen = den ganzen Blumenschmuck bestellt hat [Y: Mmh1] (1) Und ich dann da auch in diesem Betrieb auch meine Ausbildung gemacht (Rita, 49–52)

Auch hier wird deutlich, dass Rita ihren Ausbildungsbetrieb und -beruf in sozialräumlicher Nähe wählt. Während Ines die Ausbildung bei dem familiären Hausarzt absolviert, schließt Rita ihre Ausbildung als Floristin in einem Betrieb ab, der nahe dem elterlichen Unternehmen steht.

Auch Rita thematisiert selbstläufig den Übergang in eine pflegerische Tätigkeit. Der Anlass für den Wechsel in die Pflege ist bei Rita eine Kündigung in ihrem vorherigen Beruf als Floristin:

Dann hat der Gute [Ritas Vorgesetzter, Anm. LS] mich Mitte September eingestellt und hat mir im= Mitte Dezember eine Kündigung auf den Tisch gelegt und hat gesagt (1) er hätte keine Geldsäcke vor der Tür und ich sollte doch bitte mal stempeln gehen über die Wintermonate und im März würde er mich wieder einstellen wenn die Frühjahr Saison wieder beginnt (Rita, 100–104)

Die Erzählweise anhand einer Fokussierungsmetapher deutet darauf hin, dass Rita an dieser Stelle genau das Gegenteil von dem ausdrückt, was sie auf der kommunikativen Ebene sagt. Ihr Vorgesetzter entlässt Rita aufgrund der schlechten wirtschaftlichen Lage im Winter mit dem Versprechen bei einer wirtschaftlichen Verbesserung, sie wieder einzustellen. Von der Kündigung berichtet Rita ihrer Nachbarin:

Und dann hab ich genau das (Entlassung, Anm. LS) meiner Nachbarin erzählt die damals beim [Pflegedienst A] gearbeitet hat [...] Und äh = dann hab ich gesagt ich hab ein schönes Weihnachtsgeschenk gekriegt er hat mich entlassen (.) und genau drei Tage später schellt dann bei mir das Telefon (1) und äh da war die Nachbarin dran und hat gesagt unsere Pflegedienstleitung möchte dich mal sprechen (Rita, 112–117)

Angedeutet wird in dieser Passage, dass Erwerbslosigkeit einen negativen Horizont für Rita darstellt, da sie in ironischer Erzählweise „schönes Weihnachtsgeschenk“ von der Kündigung berichtet. Ebenso wie bei Ines und Kirsten spielen ‚Signifikante Andere‘ eine Rolle beim Übergang. Der Wechsel in das Berufsfeld Pflege wird Rita durch eine Gelegenheit, repräsentiert durch ihr soziales Umfeld, ermöglicht. Ihre Nachbarin übernimmt einen aktiven Part und stellt einen Kontakt zum Pflegedienst her. Im Gegensatz zu Ines und Kirsten, die sich bewerben, meldet sich die Pflegedienstleitung bei Rita, sodass der Wechsel in einem stärkeren Maße durch andere initiiert wird. Ebenso wie Ines und Kirsten nutzt Rita die Gelegenheit für den Übergang in den Pflegeberuf, ohne eine Handlungsalternative in Erwägung zu ziehen:

ich sollte doch äh nach Weihnachten einmal mitfahren und mir das angucken und wenn es mir gefällt dann sollte ich halt bleiben (.) so ist es dann auch gelaufen ich bin mitgefahren ich fand es eigentlich ganz okay äh: und hab gesagt okay dann fange ich an ich wusste nicht was ich verdiene ich wusste im Grund gar nichts ähm ich wusste auch gar nicht was ich eigentlich da machen soll ich hab dann am zweiten Januar äh: angefangen ich hab angefangen mit äh hauswirtschaftlicher Versorgung [Y: Mmh1] hat dann aber nicht lange (1) gedauert da bin ich dann schon in die Pflege mit übergegangen weil (1) die Leute da oder die Klienten wo wir hingefahren sind da musste ne Teilwaschung und ne Ganzwaschung durchgeführt werden die habe ich natürlich dann mitgemacht weil als wenn man Kinder hat oder ein Kind hat und man kann ja einen Rücken waschen man kann die Leute baden das ist überhaupt kein Problem da brauche ich keine Ausbildung für [Y: Mmh1] das habe ich dann mitgemacht und soweit habe ich dann immer mehr pflegerische Maßnahmen gemacht (Rita, 124–134)

Der Modus des explorativen Übergangs zeigt sich an dieser Stelle: Ohne Abwägung anderer Optionen und trotz unklarer finanzieller Verhältnisse wechselt Rita in die Pflege. Ähnlich wie Ines und auch Kirsten zeigt Rita sich offen für Neues. Sie nimmt die Möglichkeit wahr, die sich ihr bietet. Rita beginnt zunächst mit hauswirtschaftlichen Tätigkeiten, woraus ein Übergang in pflegerische Tätigkeiten resultiert. Im Gegensatz zu Ines und Kirsten, welche zunächst die pflegerischen Tätigkeiten als herausfordernd identifizieren, zeigt Rita diese Schwierigkeiten nicht. Rita verdeutlicht dabei, dass ihr der Übergang aufgrund ihrer mütterlichen Fähigkeiten gelingt, somit sucht sie Ankerpunkte für ihre fachliche Tätigkeit in ihren privaten Erfahrungen und verweist dabei auf den explorativen Modus.

Auch bei **Natascha** zeigt sich, wie bei den anderen Fällen dieses Typs, dass sie zunächst ihren beruflichen Werdegang in enger Erzählweise mit ihrer Familie verzahnt.

Also ich komme ursprünglich aus [A-Land] Ich bin in [A-Stadt] geboren [Y: mmh1] (1) Ja wie gesagt was kann ich denn da s:::o ich komme aus ganz normalen Familienverhältnis-

sen meine Mutter ist Grundschullehrerin gewesen jetzt ist sie in die Rente mein Vater war Berufssoldat der ist leider ums Leben gekommen in einem Einsatz [Y: mmh1] i::n= () wo war das jetzt? im [A-Ort] ist ja quasi sie sind auf eine Landmine () und dann ist alles explodiert also da war ich ja quasi fünf Jahre alt meine Schwester war drei (Natascha, 17–25)

Natascha beginnt, wie die anderen Fälle dieses Typs, ihre Lebensgeschichte mit ihrem Geburtsland und ihrem Geburtsort und verdeutlicht, dass sie nicht in Deutschland geboren ist. Im Anschluss denkt sie darüber nach, was sie noch über ihre Lebensgeschichte erzählen kann und konkludiert, dass sie aus „ganz normalen Familienverhältnissen“ stammt. Im Anschluss führt sie aus, dass ihr Vater als Berufssoldat früh verstirbt und sie seitdem gemeinsam mit ihrer kleinen Schwester bei ihrer Mutter lebt. Natascha übernimmt bereits im Alter von fünf Jahren die Sorgeverantwortung für ihre Schwester, da ihre Mutter arbeiten gehen muss. Auch Natascha stellt, genau wie Rita, in dieser kurzen Phase die Berufe ihrer Eltern dar. Nach Abschluss ihres Abiturs beginnt für Natascha eine Phase der beruflichen Orientierung, wobei die Phase auf der semantischen Ebene geprägt ist von Ausdrücken wie „mal Glück gehabt“ (Natascha, 91) oder auch „wie der Zufall so will“ (Natascha, 124). Hierbei dokumentiert sich auf der semantischen und auch auf der formalen Ebene der explorative Modus, in dem die Lebensgeschichte durch Zufälle und Gelegenheiten geprägt dargestellt wird.

Auch bei Natascha zeigt sich, dass der Übergang in das Berufsfeld Pflege von Möglichkeiten geprägt ist:

Dann habe ich auch noch eine [Y: Mmh1] also Familie so Ärzte kennengelernt und die haben mir dann gesagt [Natascha] nā also du kannst () vielleicht mal wieder zurückkommen aber du musst die Ausbildung haben du musst quasi als Krankenschwester zurückkommen (Natascha, 97–99)

Bei den Textpassagen zum Übergang in die Pflege dokumentiert sich die Bezugnahme des sozialen Umfelds: Der Übergang wird von ihrem sozialen Umfeld initiiert, sodass sie nach einer längeren beruflichen Orientierungsphase in ihr Geburtsland zurückkehrt und dort eine zweieinhalbjährige pflegerische Ausbildung absolviert. Nach der Ausbildung möchte Natascha zu ihrer Au-pair-Familie zurückkehren, was sie über einen Zwischenhalt nach Deutschland führt:

Aber zwisch = also Zwischenstopp war Deutschland @ (1)@ Y: mmmh1 [Stadt] weil ich hatte da auch mal Bekannte ja und wie der Zufall so will wir sind quasi ausgegangen dann habe ich meinen Mann kennengelernt (Natascha, 109–113)

An dieser Passage wird Nataschas grundsätzlich, explorierende Einstellung gegenüber lebensgeschichtlichen Erfahrungen deutlich. Wie bereits homolog bei beruflichen Übergängen verdeutlicht, rahmt sie die Partnerwahl auch durch Gelegenheitsstrukturen ohne Abwägung von Alternativen. Auch bei der Gestaltung des Übergangs orientiert sich Natascha an sozialen Beziehungen, Anerkennung und Wertschätzung durch

Kolleginnen und Kollegen sowie vorgesetzten Personen. Zudem entwickelt sie eine sinnstiftende Verbindung zur pflegerischen Tätigkeit.

Auch der fünfte Fall des Typs **Laura** verzahnt ihren beruflichen Werdegang mit ihrer Lebensgeschichte:

Ja das hat mit meiner Lebensgeschichte vorher zu tun [Y: Mmh1] Ich bin ja ich sag mal immer so halbes Heimkind bin früh von zu Hause weg mit vierzehn [Y: Mmh1] Hatte dann auch früh meine eigene Wohnung [Y: Mmh1] nä und äh ja dann war ich grade acht-zehn geworden war so ein bisschen ziellos [Y: Mh:1] war bei meiner so genannten Ersatz-familie war ich dann da und meine (2) ja angenommene Schwester [Y: Mmh1] die hatte sich da beworben für ein Bewerbungsgespräch hat das aber nicht wahrnehmen wollen hab ich gedacht okay wenn- bevor ich gar nichts habe bewerb ich mich da mal [Y: Mmh1] nä Ja und dann bin ich halt auf dem Weg (.) in die Pflege gelandet (Laura, 58–65)

Laura proponiert in dieser Passage den Zusammenhang zwischen Lebensgeschichte und beruflichem Werdegang dar. Sie elaboriert, dass sie als „halbes Heimkind“ aufgewachsen sei. Das Adjektiv „halb“ bezieht sich auf die zeitliche Verteilung, da sie zunächst bei ihrer Herkunftsfamilie aufwächst, jedoch als Jugendliche in eine „Ersatzfamilie“ wechselt. Zu ihrer Schwester entwickelt sie ein positives Verhältnis. Laura verfolgt eigentlich zunächst einen anderen beruflichen Plan, wobei sich dieser nicht aus inhaltlichem Interesse ergibt, sondern vielmehr aus pragmatischer Zufälligkeit. Da ihre Schwester eine Probearbeit nicht wahrnehmen möchte, geht Laura an ihrer Stelle zu diesen Probearbeiten. Auch hier wird deutlich, dass sie nicht plant, in der Pflege zu arbeiten, sondern dort „landet“. Der Begriff „landen“ verdeutlicht einerseits die Zufälligkeit, gleichzeitig aber auch, dass sie in ihrem Beruf angekommen ist, wie auch bei den anderen Fällen des explorativ-beziehungsorientierten Typs deutlich wird. Laura erzählt an späterer Stelle, dass es der Pflegeberuf „mein Beruf“ (Laura, 18) sei. Sie fühlt sich wohl in ihrem Beruf.

also so (2) schön ich bin froh wenn ich dann jetzt halt die (.) das große Examen machen kann nä [Y: Mmh1] Weil dann halt das was man tut auch gesehen wird und [Y: Mmh1] nä nicht übersehen wird (Laura, 199–202)

Homolog zu anderen Fällen dieses Typs strebt sie nach Anerkennung. Sie möchte, dass ihre Arbeit „gesehen“ wird. Sie möchte, dass ihre beruflichen Kompetenzen sichtbar und deutlich werden. Die Prüfung am Ende der Nachqualifizierung bezeichnet sie als „großes“ Examen, mit dem Ziel, dass ihre Arbeit anerkannt und transparent wird.

Zusammenfassung

Zusammenfassend wird erkennbar, dass sich der explorierend-beziehungsorientierte Typus durch eine detailreiche z. T. anekdotische Erzählweise auszeichnet. Ausführlich berichtet dieser Typus von seinen Erfahrungen und Erlebnissen und fokussiert sich hierbei nicht nur auf den beruflichen Werdegang, sondern auch auf familiäre Zusammenhänge. Sozialräumliche Nähe und familiäre Bezüge nehmen einen wesentlichen Stellenwert in der Erzählung des beruflichen Werdegangs ein. Berufliche Übergänge

insgesamt beruhen auf Möglichkeitsstrukturen und werden durch das soziale Umfeld, z. B. durch Nachbarn und Freunde initiiert. Auch der zentrale Auslöser für den Wechsel in das Berufsfeld Pflege stellt eine Möglichkeitsstruktur dar, die dem explorierend-beziehungsorientierten Typus durch das soziale Umfeld präsentiert und zunächst als kurzfristige Perspektive in die Darstellung des beruflichen Werdegangs einbezogen wird. Der Übergang in die Pflege erfolgt vor dem Hintergrund, diese Tätigkeit auszuprobieren und zu explorieren.

Auch in beruflichen Kontexten orientiert sich der explorierend-beziehungsorientierte Typus an sozialen Beziehungen und zeigt eine hohe Affinität und Interesse am Berufsfeld Pflege. Berufliche Übergänge insgesamt, aber auch der Übergang in ein pflegerisches Berufsfeld, hier die Altenpflege, erfolgen explorierend, d. h. Alternativen werden wenig abgewogen, sondern dieser Typus sieht eine berufliche Chance und ergreift diese, legt jedoch Maßstäbe für einen beruflichen Wechsel an, sodass dieser sich in die jeweilige Lebenssituation fügen muss. Trotz z. T. anfänglicher Schwierigkeiten findet sich dieser explorierend-beziehungsorientierte Typus schnell – innerhalb weniger Tage – im neuen Berufsfeld zurecht. Deutlich wird hierbei, dass die Anerkennung durch Kollegen, Kolleginnen und Vorgesetzte einen hohen Stellenwert in den Erzählungen einnimmt. Es dokumentiert sich beim explorierend-beziehungsorientierten Typus eine hohe Affinität zum Berufsfeld, beim pflegerischen Handeln stehen die Bedürfnisse der zu pflegenden Person im Kern der Erzählung. Auch nimmt der explorierend-beziehungsorientierte Typus die Zielperspektive als Fachperson ein und adressiert sich selbst als Fachkraft bzw. als Person, die bereits Fachkrafttätigkeiten ausführt.

7.2.2 Perzipierend-formalistischer Typus: Gestaltung beruflicher Übergänge zwischen Selbstverständlichkeit und formaler Anerkennung

Der perzipierend-formalistische Typus orientiert sich an institutionellen Abläufen und formalen Abschlüssen und gestaltet seinen beruflichen Werdegang ohne Krisen oder antizipierte bzw. erlebte Brüche. Auch der Übergang in den Pflegeberuf wird als selbstverständlicher Übergang erlebt, welcher sich in den beruflichen Werdegang einfügt. Auch hier wird der berufliche Übergang durch Gelegenheiten, repräsentiert durch das soziale Umfeld, initiiert. Im Gegensatz zum explorierend-beziehungsorientierten Typus erfolgt die Perspektive für die zeitliche Dauer des Übergangs nicht explizit kurzfristig, sondern wird gar nicht erst thematisiert. Der Auslöser für den Übergang in das Berufsfeld Pflege wird retrospektiv in die Kindheit und Jugend verlegt, wobei eine deutliche Affinität zum Berufsfeld erkennbar wird. Der perzipierend-formalistische Typus markiert zwar einen Auslöser, wie beispielsweise das Ende der Elternzeit, dieser wird in den Erzählungen jedoch nicht als krisenhaft erlebt. Im Gegensatz zum explorativ-beziehungsorientierten Typus, welcher den Übergang in die Pflege ausprobiert und erkundet, vollzieht der perzipierend-formalistische Typus den beruflichen Übergang mit Selbstverständlichkeit. Die berufliche Praxis wird insbesondere über fachliche Tätigkeiten dargestellt. Die Anerkennungsperspektive als Pflegefachperson erfolgt zielorientiert. Durch den Erwerb des Zertifikats soll ein Zugang zu weiteren Qualifika-

tionen wie beispielsweise als Wohnbereichsleitung oder auch die Teilnahme an Fachweiterbildungen ermöglicht werden.

Der Fall Barbara bildet den Eckfall, die weiteren vier Fälle (Anisa, Friederike, Karoline und Karin) bilden minimale Kontraste. Im Folgenden werden diese Fälle kurz zusammenfassend dargestellt:

Fallportrait Barbara: Barbara ist zum Zeitpunkt des Interviews 48 Jahre alt, verheiratet und hat zwei Kinder. Sie wurde im Ausland geboren, ist jedoch mit fünf Jahren gemeinsam mit ihren Eltern und ihren fünf Geschwistern nach Deutschland gekommen. Ihr Vater arbeitete als Bergmann und ihre Mutter als Hausfrau. Nach der mittleren Reife absolviert sie eine Ausbildung als Arzthelferin und arbeitet 14 Jahre lang in einer Arztpraxis, wechselt dann kurzzeitig in die mobile häusliche Pflege, wird schwanger und wechselt dann in ein Krankenhaus auf eine chirurgische Station. Dort ist sie seit 12 Jahren tätig.

Fallportrait Anisa: Anisa ist zum Zeitpunkt des Interviews 40 Jahre alt. Sie ist im Ausland geboren und mit 15 Jahren nach Deutschland migriert. Sie absolvierte hier einen Realschulabschluss und eine Ausbildung zur Arzthelferin. Sie ist verheiratet und hat zwei Kinder. Sie arbeitet seit mittlerweile neun Jahren in der Pflege.

Fallportrait Friederike: Friederike ist 37 Jahre alt und hat eine Ausbildung zur medizinischen Fachangestellten absolviert. Nach ihrer Ausbildung ist Friederike für ein dreiviertel Jahr in die Schweiz mit ihrem Partner ausgewandert. Dort arbeitet sie im Berufsfeld Pflege, ehe sie nach Deutschland zurückkehrt und hier einen Sohn bekommt. Sie arbeitet seit 12 Jahren im Altenpflegeheim. Ihre Mutter und ihre Schwester sind auch in der Pflege tätig.

Fallportrait Karoline: Karoline ist zum Zeitpunkt des Interviews 40 Jahre, hat zwei Kinder und ist im erwachsenen Alter nach Deutschland migriert. In ihrem Herkunftsland hat sie bereits eine Ausbildung in der Pflege absolviert, welche in Deutschland nicht anerkannt wird. Sie arbeitet seit sechs Jahren in einem Altenpflegeheim.

Fallportrait Karin: Karin arbeitet seit 20 Jahren in einem Altenpflegeheim, ist 55 Jahre alt, verheiratet und hat zwei Kinder. Sie hat zunächst eine Ausbildung zur Hauswirtschaftlerin absolviert und wechselt während ihrer Elternzeit in das Berufsfeld Pflege.

Eckfall Barbara

Während Barbara explizit den Wunsch nach „etwas Neuem“ im Interview zum Ausdruck bringt, dokumentiert sich, dass sie sich bei ihren beruflichen Übergängen eher an individuellen Weiterentwicklungen und Interessen orientiert. Indessen der explorierend-beziehungsorientierte Typus ausführlich und selbstläufig über die beruflichen Übergänge in die Pflege berichtet und diese mit familiären Geschichten verwebt, sind Barbaras Erzählungen eher knapp und sachlich. Barbaras erste Erzählung orientiert sich an institutionellen Ablaufmustern:

Äh Lebensgeschichte von der Geburt? @1@ Ähm okay also ä::hm geboren bin ich in [Land A] [Y: Mmh1] in äh:: Grenze Spanien in äh also ganz im Norden [Y: Mmh1] bin eine

[Volksgruppe] ähm (1) bin ähm mit (1) äh: knapp fünf (1) ähm mit der ganzen Familie nach Deutschland und habe dann Kindergarten und Grundschule und äh (2) ja hier in Deutschland besucht und ähm (2) ja bin jetzt achtundvierzig das heißt ich habe mein Leben hier [Y: Mmh1] ähm ja bin = hab dann äh die Realschule gemacht Äh: (1) und dann eine Ausbildung äh als Arzthelferin [Y: Mmh1] äh:m vorzeitig auch abgeschlossen also nach zwei Jahren und hab dann äh: 14 Jahre in einer Praxis gearbeitet [Y: Mmh1] und äh da aufgehört weil ich was neues machen wollte [Y: Mmh1] ähm (1) danach habe ich ähm also = nachdem ich äh aufgehört habe habe ich noch ungefähr ein halbes Jahr in der mobilen Pflege (1) bin dann mit meinem ersten Kind schwanger geworden habe dann aufgehört (2) äh zwei Mädels bekommen also kurz @nacheinander@ (Barbara, 18–28)

Aus die Eingangsfrage folgt eine kurze Suchbewegung für den Ausgangspunkt ihrer Geschichte, vermutlich mit dem Ziel der Vergewisserung. Barbara konkludiert diese Suchbewegung mit einem Lachen und beginnt mit ihrer Geburt und ihrem Geburtsland. Ihr Geburtsland erscheint ihr erklärungs würdig und sie nimmt regionale Bezüge vor, um die Lage ihres Geburtslands zu explizieren. Sie positioniert sich selbst als Zugehörige zu einer ethnischen Volksgruppe. Sie schließt an, dass sie mit ihrer ganzen Familie nach Deutschland gekommen ist, als sie noch ein Kind war. Sie orientiert sich bei ihrer Erzählung an institutionellen Ablaufmustern, indem sie erzählt, dass sie einen Kindergarten und eine Grundschule in Deutschland besucht hat. Nach der knappen Erzählung kehrt sie in ihre gegenwärtige Situation zurück und berichtet von ihrem jetzigen Alter. Sie konkludiert diese erste knappe Erzählung damit, dass sie ihr Leben „hier“ hat. Weiter folgt die schulische Station „Realschule“ – dabei berichtet Barbara nicht von den mit der Realschule verbundenen Erfahrungen, im Gegensatz zum explorierend-beziehungsorientierten Typus, welcher ausführlich auf Schulfreunde, Lehrpersonen und auch Herausforderungen beim Lernen eingeht. Auf der kommunikativen Ebene berichtet sie weiter, dass sie eine Ausbildung als Arzthelferin absolviert hat. Im Gegensatz zum explorierend-beziehungsorientierten Typus, welcher zu Beginn seiner Lebensgeschichte ausführlich von seiner Familie berichtet, orientiert sich Barbara in einem stärkeren Maße an institutionellen Abläufen. Barbara erlebt eine Vielzahl an Übergängen, welche sie jedoch nicht irritieren, sondern sich in ihren beruflichen Werdegang einfügen. Hier deutet sich eine erste Orientierung an, dass Barbara die einzelnen Stationen nicht als eigenständige Entscheidungen markiert, sondern beruhend auf dem institutionellen Ablauf erlebt.

Zudem dokumentiert sich bereits in der Eingangspassage eine Bildungsaffinität, da Barbara heraushebt, dass sie ihre Ausbildung vorzeitig abgeschlossen hat. Eine Begründung, weshalb sie die Ausbildung wählt und verkürzt, bleibt an dieser Stelle jedoch aus. Der vorzeitige Ausbildungsabschluss erscheint ihr erklärungs würdig, sodass sie den Einschub „also nach zwei Jahren“ einfügt. An die Ausbildung schließt sich in ihrer Erzählung nahtlos der Übergang in eine vierzehnjährige Berufstätigkeit an, welche sie jedoch nicht näher erläutert und expliziert. Sie berichtet chronologisch von den verschiedenen Stationen, an denen sie Übergänge erlebt. Im Vergleich zum explorierend-beziehungsorientierten Typus, bei dem ein drohender beruflicher Bruch (z. B. Arbeitslosigkeit) den Übergang in die Pflege initiiert, wird bei Barbara kein Handlungsbedarf expliziert. Im Gegensatz zu Ines' und Ritas ausführlichen Beschreibungen und

Erzählungen, welche mit vielerlei Adjektiven gespickt sind, sind Barbaras Ausführungen knapp und sachlich. Immer wieder verwendet Barbara das Pronomen „Ich“ und verweist damit auf eine Divergenz zwischen dem eigenständigen Part, den sie trotz institutioneller Rahmung bei ihren Berufsentscheidungen einnimmt, sowie der Orientierung an institutionellen Abläufen. Barbara elaboriert ihren Wechsel in eine neue Berufstätigkeit knapp mit der Begründung, dass sie „etwas Neues“ machen möchte. Eine Problematisierung bzw. Reflexion beruflicher Übergänge wird in ihrer Erzählung nicht thematisiert. Dabei deutet sich an, dass sich Barbara auf die Struktur des Ablaufmusters sowie auf ihre eigenen Entscheidungen verlässt, wie in nachfolgender Sequenz exemplarisch deutlich wird. Nach ihrer Elternzeit bewirbt sich Barbara in einem Krankenhaus:

Und äh:: ja! Und habe mich dann im äh Krankenhaus beworben aber als Arzthelferin (1) ähm habe gedacht naja probierst du mal aus ich wusste jetzt nicht wird das klappen oder nicht aber hat Gott sei Dank auf Anhieb geklappt und ich bin da jetzt äh seit 2008 im Evangelischen Krankenhaus in [Stadt A] äh ganz normal auf einer chirurgischen Station [Y: Mmh1] Ähm (2) mache eigentlich äh alle Tätigkeiten bis auf N:achtdienst darf ich nicht alleine machen [Y: Mmh1] das ist die einzige Einschränkung ähm: ansonsten mache ich ganz normal die Tätigkeiten wie die Kollegen auch (Barbara, 30–35)

Barbara sucht sich eine neue Arbeitsstelle, hält jedoch an ihrer formalen Qualifikation fest. Durch die Konjunktion „aber“ stellt sie die Besonderheit ihres beruflichen Übergangs dar. Sie ist sich zunächst unsicher, ob ihre Strategie funktioniert. Durch das Adjektiv „normal“ adressiert sie sich als jemand mit einer anderen Qualifikation als die anderen beruflich Tätigen im Krankenhaus und führt dies dahingehend aus, dass sie keine Nachtdienste allein absolvieren darf. Formale Qualifikationen und Hierarchien spielen für Barbara eine zentrale Rolle: Eine vollqualifizierte, ausgebildete Pflegeperson stellt für Barbara die Norm dar, an der sie sich in ihrem beruflichen Handeln orientiert. Im Gegensatz dazu orientiert sich der explorierend-beziehungsorientierte Typus an den Erfahrungen, die dieser mit den Bewohnern und Bewohnerinnen im Altenpflegeheim macht. Hierbei dokumentiert sich, dass Barbara berufliche Übergänge und die damit verbundenen Anforderungen anders als der explorierend-beziehungsorientierte Typus verarbeitet. Barbara hält an ihrer formalen Qualifikation fest, während sich der explorierend-beziehungsorientierte Typus an der Beschreibung des Verhältnisses zu den Bewohnern und Bewohnerinnen orientiert.

Erst an späterer Stelle ihrer Erzählung wird auf Nachfrage erkennbar, dass der Beruf als Arzthelferin nicht Barbaras primäre Berufsentscheidung war. Die Begründungen und Argumentationen werden von der interviewenden Person immanent eingefordert, wie an der nächsten Passage erkennbar wird.

Eigentlich wollte ich @Medizin studieren@ @1@ [Y: Aha!] Ja äh dann habe ich meinen ersten Freund kennengelernt und hatte ganz ganz andere Pläne gehabt und dann war das äh mit dem Studium (2)= also ich hätte ja natürlich dann Abitur machen müssen und äh ja das habe ich irgend = bis heute eigentlich immer so ein bisschen bereut dass ich das damals nicht gemacht habe äh ja und dann war das nächste dann für mich in einer Arztpraxis also es war äh so ein Zufall von einer Bekannten äh die auch in einer Arztpraxis = ich

hatte mir eigentlich vorgestellt entweder Arztpraxis oder Krankenhaus also das war schon so im medizinischen Bereich wollte ich auf jeden Fall (Barbara, 48–56)

Barbara beginnt mit dem Adverb „eigentlich“ und weist damit auf eine ursprüngliche, aber bereits aufgegebene Idee hin, welche sie durch ihr Lachen unterstreicht. Die Interviewerin reagiert auf die Aussage mit dem Ausruf „Aha!“, was darauf verweist, dass eine bisherige Unklarheit nun in der Erzählung aufgedeckt wird. Barbara führt aus, dass sie es „bis heute eigentlich immer so ein bisschen bereut“, kein Abitur und somit kein Medizinstudium ergriffen zu haben. Hier dokumentiert sich die Tendenz einer Aufstiegsorientierung, die für Barbara einen positiven Gegenhorizont darstellt, da sie die formalen Voraussetzungen für ein Hochschulstudium nicht erfüllt. Dennoch ergreift Barbara keine weiteren Maßnahmen, um ein Medizinstudium zu absolvieren, sondern verwickelt sich in privaten Beziehungen, die ihren Berufswunsch verunmöglichen. Auch an dieser Stelle zeigt sich eine Divergenz in Barbaras Orientierung: Die zuvor angedeutete Leistungsorientierung bricht sich beim Wunsch nach einem Medizinstudium sowie dem Wunsch nach einer romantischen Beziehung. Barbara verfolgt einen akademischen Werdegang, den sie jedoch nicht enaktiert. Genau wie beim explorierend-beziehungsorientierten Typus deutet sich an dieser Stelle an, dass auch in Barbaras beruflichem Werdegang Gelegenheiten eine Rolle spielen, da sie die Ausbildung zur Arzthelferin durch Zufall beginnt. Hier dokumentiert sich ein inhaltliches Interesse an den Gesundheitsberufen. Da sie kein Medizinstudium absolvieren kann, wählt sie eine ‚medizinnahe‘ Ausbildung zur Arzthelferin bzw. heutiger Medizinischen Fachangestellten.

Dennoch zeigen sich bei der Gestaltung des beruflichen Übergangs erkennbare Differenzen zum explorierend-beziehungsorientierten Typus.

Also ich hatte wirklich= (1) war auch die äh erste Arzthelferin überhaupt auf einer normalen Station ich glaube (2) ich bin auch immer noch die erste die einzige also ganz normal auf Station [Y: mmmh1] äh in diesem Kurzzeit-Behandlungszentrum und da muss ich sagen ich hatte ganz viel Unterstützung von den Kollegen gehabt also die haben mich wirklich sehr sehr = waren geduldig ich habe mir immer alles aufgeschrieben und lief ganz ganz lange mit so einem kleinen Buch in = in der Kitteltasche um mir das alles so = und heute ist das so für mich da denke ich immer so du hast dir so viele Kopfschmerzen gemacht dabei war das gar nicht so schlimm (1) Also ich habe mich selber sehr unter Druck gesetzt weil ich immer gesagt habe boah ich muss das jetzt auch und dieses äh = ja du bist Arzthelferin du musst aber mehr= Dieses Gefühl zu haben du musst (2) mehr leisten für die Anerkennung obwohl das ja gar nicht so = ich habe das nur für mich wahrgenommen das war gar nicht so dass die Kollegen mir das so das Gefühl gegeben haben [Y: Mmh1] aber für mich war das immer so das musst du jetzt perfekt beherrschen weil = ne? Sonst heißt es ja die doofe Arzthelferin oder die kommt aus einer Praxis die kann nicht so gut sein wie wir obwohl das ja nicht so war @ von den Kollegen @ (Barbara, 119–135).

Barbara beginnt ihre Erzählung mit dem Adverb „wirklich“ und unterstreicht dabei den Realitätsanspruch ihrer Erfahrung. An dieser Stelle greift Barbara auf ihre bereits eingangs dargestellten und empfundenen Sonderstellung als Arzthelferin in einem

pflegerischen Berufsfeld zurück. Die Verwendung des Adjektivs „einzige“ verweist auf ein Gefühl des Fremdseins, was für Barbara die Konsequenz hat, dass sie sich sehr unter Druck setzt. Zudem wird deutlich, dass sie sich als unfähig erlebt, die Arbeiten in gleichem Maße wie ihre Kollegen und Kolleginnen zu erledigen. Der Übergang in ein pflegerisches Berufsfeld ist für Barbara mit deutlicher Anstrengung und erfahrener Druckgefühl verbunden. Barbara orientiert sich an formalen Berufsabschlüssen, indem sie ihre berufliche Erstausbildung thematisiert und sich als „Arzthelferin“ positioniert. Barbara weist eine deutliche Leistungsbereitschaft und akribisches Vorgehen auf, indem sie sich „alles“ aufschreibt. Hier zeigt sich ein weiterer Unterschied zum explorierend-beziehungsorientierten Typus, während dieser den beruflichen Übergang unter Bezugnahme sozialer Beziehungen verarbeitet, zeigt sich bei Barbara ein stärker strukturiertes Vorgehen, verbunden mit dem Gefühl, sich beweisen zu müssen, da sie qua Ausbildung nicht ausreichend für ihre Position qualifiziert ist.

Erkennbar wird, dass sich die formale Qualifizierung beim beruflichen Übergang auch auf ihr professionelles Verständnis bezieht. Während beim explorierend-beziehungsorientierten Typus der Status als Fachperson als Zielpunkt für Anerkennung durch andere genutzt wird, steht beim perzipierend-formalistischen Typus die Weiterentwicklung nach der Anerkennung als examinierte Fachkraft im Fokus:

Ich wollte mein Examen damit ich mich auch weiterbilden kann wenn ich das möchte oder ich möchte vielleicht irgendwann auch Praxisanleiter oder irgendwas in der Richtung machen und das kann ich (1) wenn ich jetzt nur Arzthelferin bin leider nicht machen (Barbara, 343–346).

Erkennbar wird an dieser Stelle die bereits angedeutete Leistungsbereitschaft. Auch nach der Anerkennung als Fachkraft steht für Barbara die berufliche Weiterentwicklung im Fokus. Der Status als Arzthelferin wird durch die Verwendung des Adverbs „nur“ abgewertet, da dieser ihrer formalen Weiterqualifikation hinderlich ist.

Der perzipierend-formalistische Typus zeigt, ähnlich wie der explorierend-beziehungsorientierte Typus, eine hohe Affinität zum Berufsfeld. Die Entscheidung für das Berufsfeld Pflege wird retrospektiv-biografisch eingebettet.

(4) Äh:m mit Menschen zu arbeiten und Menschen zu helfen Das war so immer = aber das hatte ich auch schon glaube ich, in der Grundschule immer so das Gefühl gehabt, ich ähm (1) mache das. Ich weiß nicht, ob das (.) äh::m= Wir sind sechs Kinder zu Hause. Ich bin das zweite Kind, das heißt, ich habe auch mit meine Geschwister praktisch mit großgezogen, sage ich mal so. Da war immer ähm = waren wir auch so = sehr involviert. Also ne = meine jüngeren Geschwister habe ich praktisch mit erzogen. Vielleicht kommt das daher? (Barbara, 170–175).

Nach einer langen Pause von vier Sekunden elaboriert Barbara, dass sie bereits in der Grundschule das Bedürfnis des Helfens verspürt hat. Sie stellt Vermutungen an, ob dies mit ihrer Rolle als zweitälteste Schwester in einer kinderreichen Familie zusammenhängt. Hier dokumentiert sich jedoch auch Unsicherheit, da sie am Ende der Pas-

sage mit der Frage konkludiert, ob ihre Affinität zum Berufsfeld mit ihrer Familie und ihrer Position als ältere Schwester zusammenhängt.

Resümierend wird erkennbar, dass der Abschluss als Fachperson für Barbara lediglich eine weitere formale Qualifikationsstufe darstellt, das Ziel liegt in der individuellen Weiterentwicklung. Der perzipierend-formalistische Typus zeigt eine hohe Affinität zum Berufsfeld und bindet seine Entscheidung für das Berufsfeld retrospektiv in seinen Lebenslauf ein. Bei Barbara spielen Gelegenheiten für berufliche Übergänge eine Rolle, diese werden jedoch nicht zur Vermeidung antizipierter berufsbio-graphischer Brüche wahrgenommen, sondern zur beruflichen Weiterentwicklung. Die Darstellung der beruflichen Praxis orientiert sich an formalen und fachlichen Bezügen. Die Zielperspektive als Pflegefachperson erfolgt bezogen auf formale Zertifikate, um danach weitere Zertifikate erwerben zu können.

Minimale Kontraste

Der perzipierend-formalistische Typus dokumentiert sich nicht nur in Barbaras Fall, sondern auch in weiteren Fällen. Diese Fälle werden jedoch nicht in allen Dimensionen dargestellt, sondern spezifisch auf minimale Kontraste beschrieben.

Ein weiterer Fall dieses Typus (**Anisa**) orientiert sich in der Eingangspassage ähnlich wie Barbara an institutionellen Übergängen:

Y: Also ja danke, dass du dir Zeit genommen hast (.) das ist sehr hilfreich für mich oder für uns (.) und ich möchte dich jetzt bitten mir deine Lebensgeschichte zu erzählen (.) und du kannst dir so viel Zeit nehmen (.) wie du möchtest und ja ich werd dich auch erstmal nicht unterbrechen

Anisa: Äh Lebensgeschichte (.) ab wann?

Y: Alles das was du für wichtig hältst

Anisa: (.) Ja, aufgewachsen bin ich in [Ausland] [Y: Mmmh1.] ä::hm (2) mit fünfzehn ungefähr mit fünfzehn bin ich nach Deutschland gekommen mit meinen Eltern und meinen Geschwistern (.) ja, seit ähm (.) seit meinem fünfzehnten Lebensjahr also es war [A-Datum] leben wir auch hier in [A-Stadt] (.) [Y: Mmh1] hab auch hier meine Ausbildung gemacht (.) zur Arzthelferin (2) bin hier noch zwei Jahre zur Schule gegangen anschließend halt eben die Ausbildung gemacht (1) nach der Ausbildung (.) also die Ausbildung hab ich beim Kinderarzt gemacht da war ich auch vier Jahre in der Kinderheilkunde (.) Äh: anschließend äh: (.) war ich bei einem Orthopäden beschäftigt (Anisa, 10–21)

Wie bei Barbara sucht Anisa zunächst nach einem Anfang ihrer Lebensgeschichte und fragt die Interviewerin, wann sie mit ihrer Lebensgeschichte beginnen soll. Auch Anisa beginnt mit ihrem Geburtsland und schließt dann an, wann sie nach Deutschland migriert ist. Anisa orientiert sich an institutionellen Abläufen, allerdings erst nach ihrer Ankunft in Deutschland. Analog zu Barbara berichtet sie kurz und knapp von ihren beruflichen Übergängen und von keinerlei Krisen oder Brüchen bei beruflichen bzw. schulischen Übergängen. Auch Anisa verwendet bei der Darstellung ihres beruflichen Werdegangs das Verb „machen“. Hier dokumentiert sich zum einen, dass sie sich an institutionellen Stationen orientiert, zum anderen erlebt sie sich jedoch auch

als handelnd, als aktiv machend in ihrem beruflichen Werdegang. Wie bei Barbara entsteht bei der Darstellung des beruflichen Werdegangs der Eindruck eines Vorstellungsgesprächs. Die Ausführungen sind knapp und sachlich und auf berufliche Stationen fokussiert. Wie Barbara beginnt Anisa in der Pflege zu arbeiten, nach dem Ende ihrer Elternzeit:

äh ja nach der Kindererziehung von [Anisas Kind] da war er gut zwei Jahre alt hab ich angefangen einen Job zu suchen (.) in der Arztpraxis ist das schwierig, äh:: mit zwei Kindern [Y: Mmh1] äh, einen Vollzeitjob zu machen als Arzthelferin ähm da hab ich mir überlegt in die Pflege zu gehen (Anisa, 28–30)

Nach der Elternzeit ihres zweiten Kindes beginnt Anisa mit der Suche nach einem „Job“, dabei ist die inhaltliche Tätigkeit für Anisa nicht ausschlaggebend, sondern die Möglichkeit einer Teilzeittätigkeit. Eine Rückkehr in ihren ursprünglichen Beruf kann sich Anisa aufgrund der Rahmenbedingungen nicht vorstellen. Auch hier deutet sich der aktive Part an, markiert durch das Verb „suchen“. Während sie in der Eingangserzählung darauf verweist, dass sie sich überlegt habe, in die Pflege zu gehen, wird an späterer Stelle erkennbar, dass auch sie eine Gelegenheit, repräsentiert durch ihr soziales Umfeld, nutzt:

ich war irgendwie ein Tag hatte ich nen Hausarzttermin und dann hab ich ihm gesagt dass äh ich halt immer auf Jobsuche bin (.) äh und dann meinte er du hier im Altenheim, da suchen die wirklich Kräfte, und ich denke, das wär was für dich, ja, und dann hab ich mich da einfach beworben hat sofort geklappt @ (.) @ aber auf Pflege wär ich echt so erst gar nicht gekommen (Anisa, 117–122)

Die Erzählweise der Passage legt nahe, dass Anisa ein engeres Verhältnis zu ihrem Hausarzt pflegt, was durch die Ansprache „du“ verdeutlicht wird. Erst durch einen äußeren Anstoß wird Anisa auf das Berufsfeld Pflege aufmerksam. Anisa ergreift, homolog wie die anderen Fälle, die Möglichkeit und bewirbt sich, ohne lange darüber nachzudenken. Sie beginnt zunächst in Teilzeit, um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu gewährleisten. Während sie eine Vollzeittätigkeit als Arzthelferin mit kleinen Kindern ablehnt, erscheint es Anisa mit älter werdenden Kindern wieder ein erstrebenswertes Ziel, sodass sie sich für einen weiteren Arbeitsplatzwechsel entscheidet und die Ausbildung zur Pflegefachperson beginnt. Auch Anisa verdeutlicht in ihrer Erzählung, dass sie ähnlich wie Barbara leistungsbereit sowie leistungsstark ist, da sie bereits eine Ausbildung zur Pflegefachkraft begonnen hat, zudem verweist sie auf ihre guten Schulnoten in ihrem Herkunftsland:

Einser-Zweierschülerin und das hat sich auch so: trotz Deutschsprachkenntnisse äh kei = fehlende Kenntnisse hat das sich das also be= Ich hab sehr schnell Deutsch gelernt (.) und dann hatte ich auch gar keine Probleme in der Schule oder mit der Ausbildung oder so das war das hat alles reibungslos geklappt (Anisa, 73–76)

Anisa positioniert sich an dieser Stelle als hervorragende Schülerin und stellt heraus, dass sie schnell Sprachkenntnisse erworben hat. Anisa nimmt an, dass sie durch ihre

Leistungsorientierung keinerlei Probleme während der Schul- und Ausbildungszeit hat. Im Gegensatz zum explorierend-beziehungsorientierten Typus zeigen sich hier keinerlei Lernschwierigkeiten. Anisa verwendet den Begriff „reibungsflos“ in Bezug auf die Darstellung ihrer Bildungserfahrungen in der Schule.

Genau wie die anderen Fälle dieses Typus bindet Anisa die Entscheidung für das Berufsfeld Pflege retrospektiv an ihre Erfahrungen im familiären Umfeld.

Mein Vater war sehr schwer krank der ist an Krebs verstorben da war der dreiundvierzig. [Y: Mmh1.] (.) ähm den haben wir schon zu Hause gepflegt (.) also da waren schon so bisschen Anzeichen da sag ich mal, neh, dass man das vielleicht weitermacht [Y: Mmh1] (Anisa, 154–156)

Ebenso wie bei Barbara steht der Aspekt des Helfens und Pflegens im Vordergrund und stellt einen positiven Horizont dar. Auch wenn die Erfahrungen unterschiedlich gemacht wurden, wird deutlich, dass die Fälle dem Berufsfeld Pflege affirmativ gegenüberstehen.

Bei der Frage nach der Anerkennungsperspektive als Fachperson zeigt sich, dass der Abschluss als Altenpflegerin nur ein Zwischenziel darstellt.

Ähm: motiviert mich ja natürlich klar äh (3) weiterbilden natürlich [Y: Mmh1] ich möchte auch irgendwann mal PDL³⁷ machen (Anisa, 361–362)

Weiterbildung stellt hierbei einen positiven Horizont dar. Der Abschluss als Pflegefachperson motiviert Anisa zur weiteren Qualifikation. Sie möchte sich nach der Anerkennung als Fachkraft in dem pflegerischen Bereich weiterbilden und eine Führungsposition einnehmen. Diese Passage zeigt wiederum die Leistungsorientierung sowie ihre persönliche Tendenz für einen beruflichen Aufstieg, welcher sich auch bereits bei Barbara identifizieren ließ.

Resümierend wird erkennbar, dass bei Anisas beruflichem Lebensweg Gelegenheiten eine zentrale Rolle spielen. Auch Anisa migriert nach Deutschland, allerdings erst im Alter von fünfzehn und absolviert eine Ausbildung zur Arzthelferin. Antizipierte Brüche oder Krisen werden von Anisa im Gegensatz zum explorierend-beziehungsorientierten Typus nicht thematisiert. Auch Anisa zeigt genau wie Barbara eine Orientierung an institutionellen Ablaufmustern. Aber auch die Orientierung an Leistung und formalen Qualifikationen ist für Anisa handlungsleitend. Beide verorten das Interesse für das Berufsfeld Pflege retrospektiv in ihrem familiären Umfeld. Während Barbara sich als jemand fühlt, die sich bewähren muss, ist diese Orientierung bei Anisa nicht so ausgeprägt.

Ein weiterer Fall dieses Typus ist **Karoline**. Karoline beginnt ihre Lebensgeschichte folgendermaßen:

37 PDL=Pflegedienstleitung. Pflegedienstleitungen arbeiten in Führungspositionen und verantworten beispielsweise die Personalplanung und auch -förderung.

Y: Genau. Das Gerät läuft jetzt (1) Also vielen Dank erstmal noch natürlich sowieso dass du dir die Zeit nimmst für das Gespräch Ähm ich glaube die Klasse wäre ja sonst jetzt auch äh durch Also auf jeden Fall vielen Dank dafür Und generell würde mich am Anfang erstmal erz= äh interessieren deine Lebensgeschichte Also dass du erstmal von deiner Lebensgeschichte erzählst Ich würde mir zwischendurch (.) gegebenenfalls ein paar Notizen machen falls ich irgendwie Rückfragen habe dass ich da irgendwie später nochmal drauf zurückkomme oder so Aber ansonsten würde ich dich = unterbreche ich erstmal nicht Du darfst erstmal = kannst erstmal frei raus erzählen Genau und die erste Frage wäre halt ähm dass du einmal von deiner Lebensgeschichte bitte berichtest

Karoline: Inwiefern Lebensgeschichte? Wo ich geboren bin und wo ich zur Schule gegangen bin und was ich abgeschlossen habe?

Y: Ja genau

Karoline: Äh ich bin ja geboren in [Herkunftsland] [Ymmh1] ähm (1) äh [1980] also ich bin vierzig Jahre alt Ähm da habe ich ja auch äh äh Ausbildung zur Krankenschwester äh abgeschlossen [Y:Mmh1] Äh ich hab sehr früh geheiratet äh also sofort nach dem Abschluss habe ich geheiratet und ähm hier nach Deutschland äh gek = zusammen mit meinem Ehemann ähm sozusagen umgezogen (Karoline, 1–19)

Auch Karoline beginnt ihre Lebensgeschichte wie Barbara und Anisa mit einem Aushandlungsprozess und adressiert die Interviewerin. Während die Interviewerin bei Anisa eine Vagheit bezüglich des Anfangs proponiert, bejaht die Interviewerin Karolines Frage nach dem Anfang. Nach der Vergewisserung und Aushandlung beginnt Karoline mit ihrem Geburtsort und -jahr. Im Gegensatz zu Barbara lässt sie die Schulbildung aus und beginnt mit ihrer Ausbildung zur Krankenschwester. Sie orientiert sich weniger an institutionellen Abläufen, sondern mehr an gesellschaftlichen Abfolgen (Geburt-Ausbildung-Hochzeit). Sie konkludiert, dass sie mit ihrem Ehemann nach Deutschland gezogen ist. Dabei bricht sie zunächst ab und verwendet abschließend das Verb „umgezogen“ und betont damit den gestaltenden Part, den sie bei der Migration übernommen hat. Karolines Übergang in die Pflege erfolgt zielgerichtet: „da habe ich mich dann auf den Weg gemacht“ (Karoline, 39). Insbesondere der Aspekt der gestaltenden Lebensgestaltung wird deutlich, wenn sich Karoline an die Interviewerin richtet: „Wenn noch Fragen ist, was mein Lebensplan angeht, können Sie ruhig fragen“ (Karoline, 62–63). Karoline hat bereits in ihrem Geburtsland eine pflegerische Ausbildung begonnen, diese wird in Deutschland jedoch nicht anerkannt:

Also ich habe mich schon da informiert und äh da hieß es ich müsste wieder zurück nach [Herkunftsland] und ein sechsmonatiges Praktikum abschließen oder hier eine verkürzte Ausbildung machen äh und dann habe ich mich entschieden äh habe ich Malt= Also war ich beim Arbeitsamt habe angefragt ob ich mich umschulen kann und ob es in dieser Richtung was gibt da haben die mir [Arbeitgeber A] Kurs vorgeschlagen also Schwesternhelferkurs und äh das habe ich ja auch gemacht abgeschlossen und äh danach habe ich ja von sich aus auch Behandlungspflege (.) äh gemacht und bezahlt und äh (.) dann habe ich mich beworben in einem Altenheim im [Arbeitgeber B] in [Ort A] da habe ich sofort äh eine Stelle gekriegt und äh ja da bin ich ja schon seit sechs Jahren (Karoline, 31–38)

Karoline gestaltet ihren beruflichen Werdegang selbst, indem sie sich informiert. Im Gegensatz zu Barbara und Anisa, die keinen Abwägungsprozess vornehmen, zeigt sich bei Karoline die Orientierung an Bedenken von verschiedenen Möglichkeiten. Sie zeigt sich leistungsbereit und investiert bereits in ihren weiteren beruflichen Werdegang, indem sie einen Kurs zur Behandlungspflege absolviert. Im Gegensatz zu einer Rückkehr in ihr Herkunftsland und einer verkürzten Ausbildung scheint der sogenannte ‚Schwesternhelferinkurs‘ sowie die Finanzierung eines Kurses für Behandlungspflege für Karoline möglich. Genau wie Barbara bewirbt sie sich selbstständig und aktiv in einem Pflegeheim. Deutlich wird auch hier die Leistungsbereitschaft von Karoline. Die Anerkennung als Fachkraft verbindet sie mit ihrem Status:

Da will ich einfach mich weiterentwickeln und ähm= Also für mich ist eigentlich ähm wir sagen ja immer ja der Status äh Berufsstatus oder so ist nicht wichtig ja aber letztendlich gucken ja Leute wirklich darauf (Karoline, 555–557)

Während sie auch den Aspekt der beruflichen Weiterentwicklung fokussiert, zeigt sich bei der Verwertung des Abschlusses eine Ambivalenz. Sie verdeutlicht, dass für sie persönlich der Status und die damit verbundene berufliche, formale Anerkennung nicht wichtig ist, sondern nur für „die Leute“. Trotz dieser Ambivalenz strebt sie eine formale Anerkennung an: „dass ich eigentlich viel mehr weiß als das, was ich machen kann oder darf“ (Karoline, 223).

Resümierend wird bei Karoline deutlich, dass sie insbesondere ihren beruflichen Lebensweg im Rahmen ihrer Möglichkeiten gestaltet. Auch bei ihr spielen antizipierte Brüche keine Rolle beim Übergang in das Berufsfeld Pflege. In der Differenz zu Barbara und Anisa wägt sie jedoch berufliche Entscheidungen ab. Dennoch zeigt sich, dass auch bei ihr das Augenmerk auf der formalen Anerkennung liegt und sie diese entsprechend aktiv handlungsorientiert anstrebt.

Ein weiterer Fall dieses Typus, welcher minimale Kontraste zum Eckfall aufweist, ist **Friederike**. Sie beginnt ihre Erzählung mit ihrer Ausbildung:

Y: Und ähm zu Anfang würde ich dich bitten mir einfach so ein bisschen deine Lebensgeschichte zu erzählen [Fr: Ja] also du kannst dir dafür so Zeit nehmen wie du brauchst du darfst anfangen wo du möchtest das ist ganz frei

Friederike: Okay @1@ genau ähm dann fangen wir mal mit meiner Ausbildung an also ich habe ähm 2001 meine Ausbildung angefangen zur Medizinischen Fachangestellten [Y: Mmh1] Und habe die auch 2004 ähm erfolgreich (.) beendet quasi wurde auch weiter übernommen von meinem Chef und mit meinem damaligen Freund bin ich dann hinterher in die Schweiz ausgewandert (.) und äh da meine Schwester eben auch in der Pflege arbeitet meine Mutter in der Tagespflege habe ich mir dann überlegt auch mal woanders reinschnuppern neue Erfahrungen (.) reinbringen ähm habe ich in der Schweiz dann auch äh in der Altenpflege ähm reingeschnuppert das hat mir sehr gut gefallen da wurde das auch anerkannt also da warst du auch Fachkraft (Friederike, 10–22)

Friederikes erste Reaktion auf den Erzählimpuls der Interviewerin ist ein kurzes Auflachen, was als Ratifizierung des propositionalen Gehalts der interviewten Person ge-

deutet werden kann. Im Anschluss elaboriert Friederike ihre Lebensgeschichte und findet selbst den Beginn dieser. Sie startet mit ihrer Ausbildung zur Medizinischen Fachangestellten. Der Beginn durch „dann fangen wir mal“ deutet darauf hin, dass Friederike auch einen anderen Anfang hätte wählen können. Sie betont, dass sie ihre Ausbildung „erfolgreich beendet“ habe, relativiert jedoch zugleich ihre Aussage, indem sie „quasi“ ergänzt. Nach der Ausbildung erfolgt der Übergang in die Berufstätigkeit als medizinische Fachangestellte. Diese Passage deutet darauf hin, dass Friederikes Familie – zumindest der weibliche Teil – als Vorbild für Friederikes berufliche Tätigkeit fungiert. Im Verlauf des Interviews wird erkennbar, dass Friederikes Schwester sowie ihre Mutter ohne dreijährige Ausbildung in der Pflege arbeiten. Während Friederikes Schwester im ambulanten Pflegedienst tätig ist, ist Friederikes Mutter in der Tagespflege tätig. Die Verwendung des Verbs „reingeschnuppert“ beinhaltet eine gewisse Unsicherheit, aber auch hier dokumentiert sich zudem Offenheit und Unvoreingenommenheit, die Friederike jedoch durch die Formulierung „das hat mir sehr gut gefallen“ auflöst. Auch Friederike verweist auf keinerlei Krisen oder Brüche in ihrer Erzählung. Zudem nimmt sie Bezug zum formalen Status als Fachperson und zeigt eine Tendenz zur Orientierung an formalen Abschlüssen. Auch Friederike möchte, ähnlich wie Barbara, weiter lernen: „Ich habe auch ähm= Ich liebe auch was Neues dazu zu lernen“ (Friederike, 425). Im Gegensatz zum explorierend-beziehungsorientierten Typus, welcher ausführlich über seine Erfahrungen berichtet, fasst sich dieser Typus sprachlich eher kurz. Insgesamt zeigt sich insbesondere bei Friederike, dass sie häufig ihre Sätze abbricht und Worte umformuliert, was darauf hindeuten könnte, dass sie während ihrer Erzählung über ihre Aussagen nachdenkt. Auch Friederike möchte nach ihrem Examen weitere Qualifikationen erwerben:

Wo ich dann irgendwann mal überlegen will wenn ich diese Ausbildung bestehe heißt das natürlich dass ich irgendwie so Wundexpertin oder sowas, ne? Weil das interessiert mich wirklich richtig richtig dolle ne? (Friederike, 421–423)

Im Gegensatz zu Anisa, die ihre Weiterbildung als Pflegedienstleitung als „natürlich“ (Anisa, 395) beschreibt, drückt sich bei Friederike eine Tendenz zur Vagheit aus. Friederike möchte „irgendwann mal überlegen“ (Friederike, 226), ob sie sich weiterentwickeln möchte. Hierbei orientiert sie sich an ihrem inhaltlichen Interesse, dennoch ist dieses Interesse an den formalen Abschluss der Ausbildung gekoppelt, sodass sie die Weiterbildung erst beginnen kann, sobald sie die Anerkennung als Fachkraft erlangt.

Zusammenfassend wird erkennbar, dass bei Friederike berufliche Übergänge als Selbstverständlichkeit in ihren beruflichen Werdegang eingebettet werden. Während Barbara in die Pflege wechselt, „um etwas Neues“ zu machen, möchte auch Friederike weitere Erfahrungen sammeln. Hier dokumentiert sich, dass der Übergang in den Pflegeberuf unter einem bestimmten Fokus vollzogen wird. Friederike orientiert sich am Lernen, während sich Anisa und Barbara an Leistung orientieren. Für alle Fälle ist jedoch der formale Abschluss handlungsleitend.

Karin ist ein weiterer Fall dieses Typus. Sie hat eine dreijährige Ausbildung zur Hauswirtschafterin absolviert.

Y: jetzt fängt es an jetzt (.) Das Aufnahmegerät ist an (.) Vielen Dank nochmal, dass Sie sich die Zeit nehmen sowieso auf jeden Fall (.) Und ä:hm wie gesagt ich mache mir gleich unter Umständen einfach nochmal ein paar Notizen [Karin: Mmh1] Und würde Sie zu Beginn zunächst erst mal bitten, mir ihre Lebensgeschichte zu erzählen?

Karin: Meine Lebensgeschichte? [Y: Mmh1] (4) Mein Gott, wo fängt man da an? @ (2) @ Ja also () meine Lebensgeschichte (.) Ich bin 55 Jahre alt und äh arbeite eigentlich seit (2) ((Hach / Ausatmen)) seit meiner (.) äh Arbeitszeit. Ich habe eine Ausbildung gemacht als Hauswirtschaftlerin in einer Großküche in einem Altenheim, bin dadurch äh (.) dann in die Pflege gerutscht, war ich mit psychisch Kranken in Außenwohngruppen beschäftigt (2), die dann wieder in die Gemeinde zu integrieren, mal mit denen essen zu kochen, einzukaufen, putzen, waschen (.) so [Y: Mmh1] Und äh (2) bin dann schwanger geworden, hab zwei (.) gesunde Kinder zur Welt gebracht, die auch schon jetzt erwachsen sind und ausgezogen sind (.) Und ähm bin dann vor zwanzig Jahren in die Altenpflege gegangen. Ich wollte (.) in meiner Erziehungszeit ein bisschen was arbeiten, alle vierzehn Tage an den Wochenenden bin ich denn (.) losgepirscht und bin in die Altenpflege und das hat mir so gut gefallen, dass ich dann (.) von den Behinderten weg bin und bin in die Altenpflege gegangen [Y: Mmh1] Das mach ich jetzt seit zwanzig Jahren (2) (Karin, 1–16)

Charakteristisch für diesen Typus zeigt sich auch bei Karin die Aushandlung des Interviewbeginns. Analog zu Friederike findet Karin den Interviewanfang selbst und entscheidet sich für eine Altersangabe. Auf die Frage der Lebensgeschichte elaboriert Karin ihren beruflichen Werdegang. Darauf folgend erläutert sie ihre Ausbildung als Hauswirtschaftlerin und stellt sodann einen Bezug zum Berufsfeld Pflege dar. Sie erläutert kurz ihren familiären Hintergrund, jedoch bezogen auf ihre Schwangerschaft und ihre Kinder. An dieser Passage dokumentiert sich zweierlei, welche auch wieder eine Divergenz in den handlungsleitenden Orientierungen, homolog zu den bisherigen Fällen dieses Typus, aufweist: Zum einen zeigt sich, dass Karin den Übergang in die Pflege nicht geplant hat, da sie das Verb „gerutscht“ verwendet, was auf einen eher unkontrollierbaren Verlauf hindeutet. Zum anderen zeigt sich jedoch auch ihr aktiver Part, welchen sie übernimmt, da sie betont, dass sie „losgepirscht“ sei.

Genauso wie beispielsweise Anisa hebt Karin an dieser Stelle auf der kommunikativen Ebene hervor, dass ihr die Altenpflege sehr gut gefallen hat und sie daher nach ihrer Elternzeit in die Altenpflege gewechselt ist. Deutlich dokumentiert sich zudem ihre Leistungsbereitschaft, welche typisch für diese Fälle dieses Typus ist: In ihrer Erzählung wird deutlich, dass sie leistungsbereit ist, da sie nach Ende der Elternzeit in Vollzeit arbeitet, während ihr Ehemann in Teilzeit wechselt.

Wie Friederike hat Karin bereits familiäre Angehörige in der Pflege:

Ja irgendwie meine Mama ist äh (.) hat auch Pflege gemacht, die ist äh die war Nachtwache in ähm bei uns im Dorf halt äh in dem Altenpflegeheim und äh irgendwie war das immer so so halt auch Thema bei uns, weiß ich nicht, und ich helf halt gern Leuten [Y: Mmh1] (Karin, 35–37).

Mit dieser Passage wird zum einen erkennbar, dass bereits familiäre Bezüge zur Altenpflege bei Karin vorhanden sind. Karins Mutter war als Pflegekraft im Nachtdienst tätig. Zum anderen verweist Karin genau wie Barbara auf das Motiv des Helfens. Ebenso

wie bei Barbara deutet sich hier jedoch eine Unsicherheit an. Auch bei Barbara wird erkennbar, dass berufliche Übergänge gefühlsmäßig und inhärent in ihren bisherigen Lebensplan eingeschrieben sind. Auch bei Karin wird die Verwertungsperspektive der Altenpflegequalifikation deutlich:

((Hach / Ausatmen)) Ja also mein Ziel ist es wirklich äh auch Fachkraft zu werden und dann auch entsprechend ähm () Schichtleitung zu sein [Y: Mmh1 okay] (Karin, 414–145)

Auch Karin möchte nach dem Abschluss der Fachkraftausbildung eine höhere Position einnehmen; es dokumentiert sich hier also erneut eine Aufstiegsorientierung, die alle Fälle dieses Typus miteinander verbindet. Trotz dessen, dass Karin durchaus als leistungsbereit angesehen werden kann, berichtet sie von körperlicher Anstrengung und Beschwerden in ihrem beruflichen Alltag. Das zeigt sich auch im Verlauf des Interviews. Passagen, in denen sie von ihrer beruflichen Praxis berichtet, werden oftmals mit einem tiefen Ausatmen, gefolgt von einem „Hach“ begleitet. Somit zeigt sich auf der kommunikativen sowie auf der immanenten Ebene eine Anstrengung von Karin.

Zusammenfassung

Bei dem beruflichen Werdegang dokumentiert sich beim perzipierend-formalistischen Typus eine divergente handlungsleitende Orientierung: Einerseits orientiert sich der perzipierend-formalistische Typus an strukturellen Reihenfolgen im Sinne eines institutionellen Ablaufmusters in Verbindung mit formaler Anerkennung. Andererseits werden auch immer wieder aktive Parts der Gestaltung sichtbar. Der perzipierend-formalistische Typus nimmt Gelegenheiten, die sich ergeben, wahr und enaktiert diese.

Im Gegensatz zum explorierend-beziehungsorientierten Typus, bei dem soziale Beziehungen handlungsleitend sind, zeigt sich beim perzipierend-formalistischen Typus eine Orientierung an individuellen beruflichen Weiterentwicklungsoptionen, wobei diese zwischen Leistungsorientierung und Lernorientierung differieren. In der gesamten Darstellung dokumentiert sich eine Orientierung an formalen Zertifikaten und Abschlüssen sowie Berufsbezeichnungen. Während der explorierend-beziehungsorientierte Typus den Übergang in das Berufsfeld Pflege zur Abwendung (drohender) biografischer Brüche vollzieht, zeigt sich dies beim perzipierend-formalistischen Typus nicht. Berufliche Übergänge werden als Selbstverständlichkeit ohne vorhergehende Krise gestaltet und bewältigt. Berufliche Gelegenheiten werden erkannt und wahrgenommen. Auch dieser Typus greift auf soziale Kontakte bei der Initiierung des Übergangs zurück und zeigt eine hohe Affinität zum pflegerischen Berufsfeld und zur pflegerischen Tätigkeit. Im Fokus steht insbesondere die formale Anerkennung als Pflegefachperson, um diesen Abschluss dann für weitere berufliche Entwicklungen verwerten zu können.

7.2.3 Utilitär-pragmatischer Typus: Gestaltung beruflicher Übergänge im Kontext von Pragmatik und persönlichem Nutzen

Auch beim utilitär-pragmatischen Typus erfolgt der Übergang in das Berufsfeld Pflege durch Serendipitäten, die entweder durch das soziale Umfeld, aber auch durch Stellengesuche in Medien (z. B.: Zeitung) repräsentiert werden. Anlass für den Übergang besteht auch beim utilitär-pragmatischen Typus überwiegend durch das Ende vorher bestehender Tätigkeiten wie Verpflichtung bei der Bundeswehr (Christian) oder auch das Ende der Elternzeit (Olga), Verdienstmöglichkeiten im Ursprungsberuf (Christina) oder Abbruch einer Ausbildung (Mona, John). Da Arbeitslosigkeit einen negativen Horizont der Fälle bildet, streben diese Fälle eine durchgängige Erwerbstätigkeit an. Der positive Horizont dieses Typus bildet in erster Linie finanzielle Unabhängigkeit. Die Rahmenbedingungen wie örtliche Nähe, finanzielles Auskommen sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf stehen für diesen Typus im Vordergrund. Dabei agiert der Typus recht pragmatisch. Im Gegensatz zu den beiden vorherigen Typen, welche die berufliche Praxis entweder situativ-bedarfsorientiert oder formal-fachlich darstellen, verbleibt der utilitär-pragmatische Typus in seinen Erzählungen eher chronologisch und distanziert. Auch Barrieren und Hindernisse stehen bei den Erzählungen des Bildungsweges dieses Typus im Vordergrund. Während der explorierend-beziehungsorientierte Typus nach sozialer Anerkennung strebt und der perzipierend-formalistische Typus das Zertifikat für weitere Qualifikationen nutzen möchte, erfolgt die Teilnahme an der Nachqualifizierung zur Pflegefachperson für den utilitär-pragmatischen Typus in erster Linie zur Verbesserung der ökonomischen und finanziellen Lage.

Zum utilitär-pragmatischen Typus gehören fünf Fälle: Christian, Mona, John, Olga und Christina. Während Christian den Eckfall dieses Typus bildet, zeigen die anderen Fälle minimale Kontraste. Auch diese Fälle werden an dieser Stelle kurz porträtiert.

Fallportrait Christian: Christian ist 26 Jahre alt, single und kinderlos. Er wurde in Deutschland geboren, verfügt über einen Realschulabschluss und absolvierte zuvor eine zweijährige Ausbildung zum Kinderpfleger. Danach hat er sich für sechs Jahre bei der Bundeswehr verpflichtet und arbeitet seit fünf Jahren im Setting Altenpflege. Seine Eltern wurden im Ausland geboren und arbeiten auf Hilfskraftniveau.

Fallportrait Mona: Mona ist 38 Jahre alt. Sie ist verheiratet, lebt jedoch derzeit in Trennung. Sie hat keine Kinder. Mona und ihre Eltern wurden in Deutschland geboren. Ihre Mutter ist Hausfrau und ihr Vater arbeitete als Steiger; er ist bereits berentet. Mona hat vier Geschwister. Ihr höchster Schulabschluss ist der Realschulabschluss. Sie hat keinen Ausbildungsabschluss. Sie arbeitet seit fünfeinhalb Jahren in einem Altenpflegeheim.

Fallportrait John: John ist 30 Jahre alt und im Alter von 11 Jahren nach Deutschland migriert. Er hat zwei Kinder und ist alleinerziehend. Er hat eine einjährige Ausbildung zum Altenpflegehelfer absolviert und arbeitet seit zehn Jahren in einem Altenpflegeheim.

Fallportrait Olga: Olga ist als junge Erwachsene nach Deutschland migriert. Sie hat in Deutschland eine Ausbildung als Industriekauffrau absolviert. Olga hat zwei Kinder und ist verheiratet; ihr Vater war ein leitender Angestellter und ihre Mutter arbeitet auf Facharbeiterniveau. Olga arbeitet seit 17 Jahren in der Kurzzeitpflege.

Fallportrait Christina: Christina ist Mitte 50 und alleinerziehende Mutter von mittlerweile drei jungen erwachsenen Kindern. Ihre Eltern waren selbstständige Fuhrunternehmer. Derzeit wohnt Christina mit ihren Kindern und ihrer Mutter zusammen in einem Mehrgenerationenhaushalt. Nach ihrem Realschulabschluss hat Christina eine Ausbildung als Gärtnerin absolviert und in diesem Beruf in verschiedenen Unternehmen selbstständig gearbeitet. Sie arbeitet seit 15 Jahren in einem Altenpflegeheim.

Eckfall Christian

Christians Interview beginnt wie folgt:

Y: Genau. Ähm dann nochmal vielen Dank dass du dir Zeit nimmst heute das Gespräch mit mir zu führen.

Christian: Ja gerne.

Y: Ähm es geht so ein bisschen darum dass wir deine Erfahrungen einsammeln. Quasi dass wir das nachvollziehen können [Ch: Mmh1]. Ich werd mir vielleicht nebenbei ein paar Notizen machen [Ch: Ja.] um später Fragen zu stellen die wir dann nachher nochmal klären können (1) und jetzt am Anfang würde ich dich einfach bitten mir deine Lebensgeschichte zu erzählen. Nimm dir : L: Ja
so viel Zeit wie du brauchst

Christian: Lebens- oder Leidensgeschichte?

Y: @(.)@

Christian: Lebensgeschichte (1) Ä:h von wann soll ich denn anfangen? Schulzeit o=

Y: L: Alles, was:
du mir erzählen möchtest also es gibt kein (Ch: Auspusten)) richtig oder falsch. (Christian, 1–16)

Die Interviewerin beginnt das Interview mit dem Erzählimpuls. Während der explorierend-beziehungsorientierte Typus an dieser Stelle mit seiner Familiengeschichte beginnt und der perzipierend-formalistische Typus die Erzählung nach kurzer Ratifizierung mit institutionellen Abläufen beginnt, erfolgt hier die Rückfrage von Christian, ob er mit seiner Lebens- oder Leidensgeschichte beginnen soll. Eine Leidensgeschichte setzt zu Beginn einen Marker, dass Christian seinen bisherigen Werdegang eher als qualvoll, mit vielen Hindernissen und Herausforderungen erlebt hat. Die Interviewerin reagiert auf seine Ausführungen mit einem Lachen, was als Unsicherheit gedeutet werden kann. Christian löst die Situation auf, indem er auf seine Lebensgeschichte abhebt. Dennoch fragt er, an welcher Stelle seines Lebens er die Erzählung beginnen soll, und schlägt seine Schulzeit vor. Die Interviewerin lässt den Beginn vage und betont, dass es keinen richtigen oder falschen Anfang gebe.

Christian greift also den propositionalen Gehalt der Lebensgeschichte auf und elaboriert zunächst seinen schulischen Weg:

Ja (2) Zur Schule gegangen bin ich äh::m [Hauptschule Name A] äh:m und so habe ich quasi angefangen und ähm hab dann meine zehnte Klasse dann absolviert und ähm bin dann (1) ich mach erstmal die schulische Laufbahn, bin dann ähm zum [Schule B] gewechselt, hab da meine Ausbildung gemacht zum Kinderpfleger, ä:h parallel dazu den äh Realschulabschluss, also mittlere Reife (1), ähm wollte mich danach weiterbilden zum Erzieher, allerdings waren damals die ganzen Berufskollegs leider voll, weil die ganzen unter Achtzehnjährigen die waren damals schulpflichtig, die m = haben dann natürlich Vorrang gekriegt und (1) äh:m finanziell konnte ich mir das da halt nicht leisten, immer nach [Ort A] zu fahren oder zur nächstgrößeren Stadt, und ähm musste mir dann in der Zwischenzeit was anderes suchen und bin dann äh mh hab ich ein Prospekt irgendwann gehabt äh bei mir zu Hause (1) äh auf die Bundeswehr dann gestoßen (Christian, 17–27)

Nach einer Pause von zwei Sekunden beginnt Christian das Erzählen seiner Lebensgeschichte mit dem Thema „Schulbildung“. Die Pause kann aufgrund der zuvor dargelegten Metakommunikation als Suchbewegung interpretiert werden. Dabei strukturiert er seine Erzählung durch regionale Bezüge. Den regionalen Bezug stellt Christian über den Namen der Schule her und erläutert diesen nicht weiter, was auf ein geteiltes konjunktives Wissen mit der interviewenden Person hinweist. Gleich darauf konkludiert er seine Schulbildung „so habe ich quasi angefangen“. Sein Abschluss an einer Hauptschule markiert für ihn den Anfang seiner schulischen Laufbahn. Seine Wahl für den Anfang erscheint ihm nicht weiter erklärungsbedürftig, dennoch expliziert er, dass er mit der schulischen Laufbahn beginne „ich mach erstmal die schulische Laufbahn“ und verweist damit implizit auf eine andere Laufbahn, welche, lässt er an dieser Stelle zunächst offen. Auf der kommunikativen Ebene berichtet Christian, dass er sich zum Erzieher weiterbilden wollte. Seine Argumentation bezieht sich dabei auf externe Faktoren: Er argumentiert, dass er aufgrund seines höheren Alters und seiner fehlenden Schulpflicht keinen Ausbildungsplatz erhält. Er benennt die Möglichkeit, die Ausbildung als Erzieher in einer anderen Stadt zu absolvieren, schließt diese Möglichkeit aufgrund fehlender finanzieller Ressourcen jedoch aus. Anders als der perzipierend-formalistische Typus sind für Christian pragmatische Ziele für berufliche Übergänge handlungsleitend. Er erzählt, dass er ein Prospekt von der Bundeswehr bei sich zu Hause hatte. Christian erläutert nicht, woher das Prospekt für die Bundeswehr stammt, was den Eindruck der Zufälligkeit erweckt. Hier dokumentiert sich (homolog auch an späterer Stelle des Interviews), dass er berufliche Serendipitäten weniger aktiv als der perzipierend-formalistische Typus wahrnimmt. Auf der kommunikativen Ebene berichtet er, dass er entscheidet, sich bei der Bundeswehr zu verpflichten und berichtet, dass es ihm am Ende „so Spaß“ gemacht hat, dass er dann sechs Jahre geblieben ist. „Spaß“ (Christian, 38; auch 43, 126; 203, 204) nennt er auch im weiteren Verlauf des Interviews als Motiv für seine Berufsentscheidungen. Dennoch dokumentiert sich hier und auch an anderen Stellen, dass „Spaß“ für ihn eine Worthülse bleibt, die er nicht näher erläutert, d. h. er erläutert nicht, welche beruflichen Tätigkeiten für ihn Spaß bedeuten oder führt den „Spaß“ näher aus. Homolog zum Übergang in die

Bundeswehr verhandelt Christian den Wechsel in die Pflege im Zuge von Zufällen. Arbeitslosigkeit bildet für Christian einen negativen Horizont, sodass er nach einer neuen Tätigkeit sucht. Im Gegensatz zum explorierend-beziehungsorientierten Typus sowie zum perzipierend-formalistischen Typus, die von ihrem sozialen Umfeld Gelegenheiten präsentiert bekommen oder im sozialen Umfeld nach Möglichkeiten suchen, sucht Christian in der Zeitung nach Stellenanzeigen.

ähm leider bin ich dann auch gegangen muss ich sagen, und ähm (1) das doofe ist ich habe mir äh, als ich dann aufgehört hab bei der Bundeswehr, nichts neues gesucht ich war quasi einen Monat arbeitssuchend und äh da habe ich gesagt oh ja da musste aber schnell was finden und dann habe ich äh die Zeitung aufgeschlagen und hab gesagt ich möchte auf jeden Fall im Bereich der Medizin bleiben oder Pflege und ähm dann bin ich ähm bei mir das [Einrichtung A] halt entdeckt ähm ein Ausschreiben, ein Stellenangebot für als Assistent, habe ich mich darauf beworben einen Tag später direkt eine Einladung gekriegt (Christian, 127–134)

Auch hier deutet sich an, dass Arbeitslosigkeit einen negativen Horizont bildet. Deutlich wird, dass Christian keine weiteren Möglichkeiten abwägt; er zieht keinen Maßstab heran, an dem er das Stellenangebot bemisst, im Gegensatz beispielsweise zum perzipierend-formalistischen Typus, der mit einer bestimmten Prämisse in die Pflege wechselt. Analog zu den anderen Typen wird deutlich, dass der Übergang in die Pflege problemlos angebahnt werden kann, da Christian bereits am darauffolgenden Tag eine Einladung für ein Vorstellungsgespräch erhält.

Die Orientierung an Zufällen zeigt sich auch im weiteren Verlauf, da Christian in seiner Erzählung darauf hinweist, dass seine Schwester im gleichen Altenpflegeheim wie er arbeitet:

Einen Tag später direkt eine Einladung gekriegt und (1) ähm ja kurioserweise ähm dass ähm Gespräch äh was ich dann hatte das Einstellungsgespräch oder das Bewerbungsgespräch das ging fünf Minuten da habe ich gemerkt die haben richtig Personalmangel [Y: Mmh1] der hat gesagt ja wie heißen sie bla bla bla alles klar zack dann nehme ich sie mit und zeig ihnen die Station und äh alles was ich ich habe mich da drei Stunden an diese Bewerbung hingesetzt und letzten Endes äh [Y:@(.)@] ja gut haben sie gar nicht durchgelesen habe ich das Gefühl gehabt und dann äh auf jeden Fall habe ich dann den Bereich kennengelernt und durch Zufall habe ich halt entdeckt dass meine Schwester da auch arbeitet ich wusste dass sie eine Ausbildung macht zum Altenpfleger [Y: Mmh1.] aber nicht in welcher Einrichtung [Y: Okay] und dann habe ich gesagt ja ich fang jetzt da an (Christian, 133–143)

Die Differenz zum explorierend-beziehungsorientierten Typus wird an dieser Textpassage besonders deutlich. Für den explorierend-beziehungsorientierten Typus stehen andere Personen im Mittelpunkt der Erzählungen, bei Christian findet seine Schwester auch Erwähnung, allerdings entdeckt er nur zufällig, dass sie im selben Bereich arbeitet. Christian sucht, anders als der explorierend-beziehungsorientierte Typ, keine Beratung o. ä. bei seiner Familie. Während beim explorierend-beziehungsorientierten Typus erstmal Schwierigkeiten beim Übergang deutlich werden, zeigt sich hier eine pragmatische Orientierung. Nachdem er den pflegerischen Bereich kennengelernt hat,

hat er die berufliche Tätigkeit direkt zugesagt, was auf ein pragmatisches Handeln schließen lässt.

Während beim perzipierend-formalistischen Typus Aufstiegstendenzen erkennbar waren, zeigen sich bei Christian deutliche Distinktionstendenzen:

Also Medizin ist schon echt ein cooles Thema Studieren würde ich das nicht also ich muss dazu sagen ich hasse Ärzte ich habe mit tausend Ärzten im Krankenhaus gearbeitet ich hasse Ärzte [Y: Mmh1] wirklich das ist äh ich mag die nicht nicht alle ich will nicht alle über einen Kamm scheren aber viele Ärzte sind grade Chirurgen die bezeichnen sich selber ja auch nicht als Arzt oder als Chirurg (1) äh die kann man ja quasi ganz in die Tonne kloppen aber ähm so Medizin studieren würde ich persönlich auch wenn ich jetzt ein Abitur hätte nicht [Y: Mmh1] hätte ich wirklich keine Lust drauf (Christian, 163–169)

An dieser sprachlich sehr dichten Passage verdeutlichen die Fokussierungsmetaphern wie „ich will nicht alle über einen Kamm scheren“ oder „die kann man ja quasi ganz in die Tonne kloppen“, dass Christian sich klar von dem medizinischen Beruf als Arzt abgrenzt. Zudem veranschaulicht er an dieser Stelle seine Bildungsherkunft, indem er darauf verweist, dass er kein Abitur hat und somit nicht die formalen Kriterien für ein Studium aufweist. Deutlich wird an dieser Stelle eine Abgrenzung, welche Christian trotz inhaltlicher Nähe zum Beruf nicht überschreiten möchte. Auch eine Ausbildung zur Pflegefachperson ist für Christian kein erstrebenswertes Ziel, da es für ihn „verschwendete Zeit“ darstellt.

Lernen und Bildung stellen bei Christian im Gegensatz zu den vorherigen Typen einen negativen Horizont dar. Trotz dessen, dass er eine Abneigung gegen Ärzte empfindet, möchte er nach der Teilnahme des Validierungsverfahrens zum Altenpfleger in einem Krankenhaus arbeiten:

Langfristig plane ich eigentlich wie auch vorher schon im Krankenhaus zu arbeiten [Y: Mmh1]. Also auch mit der Altenpflegeausbildung kann man durchaus im Krankenhaus arbeiten [Y: Mmh1] mittlerweile ist das ja ein bisschen transparenter früher war das immer so ne das geht dann nicht du musst dann dich umschulen lassen (.) mittlerweile geht das ja auch habe ich gehört [Y: Mmh1] ähm zum Beispiel mein Wohnbereichsleiter kam aus einem Krankenhaus und ähm hat da auf Station gearbeitet und langfristig also ist mein Stand nach wie vor möchte ich irgendwann im Krankenhaus wieder arbeiten dann meine Schwester arbeitet jetzt grade äh im Praktikum im Krankenhaus [Y: Mmh1] Ä:h acht Wochen ist sie schon dabei und vorher hat sie immer gesagt oh Krankenhaus kann ich mir gar nicht vorstellen ich kann mir nur stationäre Altenpflege vorstellen [Y: Mmh1] Und da habe ich gesagt ja warte ich habe im Krankenhaus gearbeitet ich habe gesagt warte doch mal ab im Krankenhaus ist es viel entspannter tatsächlich ä::hm und jetzt hat sie gesagt oh ich könnte mir auch gut vorstellen da zu arbeiten [Y:@(.)@] im Krankenhaus ich so ja @natürlich@ [Y:@(.)@] ähm das ist definitiv entspannter (Christian, 585–597)

Deutlich wird, dass Christian danach strebt, seine berufliche und seine private Situation miteinander zu vereinbaren. An dieser Passage dokumentiert sich eine hedonistische Orientierung an Spaß und Entspannung. Der aufgespannte Orientierungsrahmen wird dabei durch die Wiedergabe der Erfahrungen seiner Schwester verdeutlicht.

Christian weist in seiner Erzählung viele Widersprüchlichkeiten auf der kommunikativen Ebene auf, dennoch dokumentiert sich seine situative, pragmatische Orientierung. Bei der Gestaltung seines beruflichen Werdegangs orientiert sich dieser Typus an dem größtmöglichen persönlichen Nutzen. Bildung und Leistung stellen negative Horizonte dar. Für diesen Typus ist die Darstellung der beruflichen Praxis aufschlussreich.

Bei seiner Darstellung der beruflichen Praxis orientiert sich der utilitär-pragmatische Typus an der Struktur der Zeit, wohingegen der explorierend-beziehungsorientierte Typus die berufliche Praxis mit Bezug zu den Pflegenden darstellt und der perzipierend-formalistische Typus eine eher formal-fachliche Orientierung zeigt.

Ä:hm (1) ich glaub vom Frühdienst jetzt aus gesehen ähm (1) mit s = dass ich selber aufstehe wann der Wecker klingelt oder was? Okay ja mein Wecker klingelt um fünf Uhr morgens (Christian, 257–258)

Zunächst beginnt er mit dem Frühdienst, unterbricht sich dann selbst und hinterfragt seinen Anfang. Er proponiert, dass der Arbeitstag mit dem Weckerklingeln und somit durch eine äußere Struktur beginnt. Nach Tätigkeiten, die er zu Hause ausführt wie Kaffee machen, Nachrichten am PC lesen, führt er weiter aus:

also auf jeden Fall fahre ich mit dem Fahrrad dann um sechs Uhr los und brauche eine Dreiviertelstunde um sieben Uhr ist dann Dienstbeginn äh zieh mich um dann ähm bekommen wir eine Übergabe und ähm wir haben äh Pflegegruppen das heißt ä:hm ich glaub acht jeweils in einer Gruppe drin wir sind fünfunddreißig Bewohner und irgendwie gibt es noch so eine separate Gruppe für Fachkräfte (Christian, 264–268)

Anschließend elaboriert er seinen Arbeitsalltag anhand der äußeren Struktur der Institution (pünktlicher Dienstbeginn, Aufteilung in Pflegegruppen). Seine Erzählung ist vielfach durch „ähm“ unterbrochen.

Christians Haltung gegenüber seinen lebensgeschichtlichen Erlebnissen ist von institutionellen Ablaufmustern sowie äußeren Strukturen geprägt. Seine Handlungspraxis in der Pflege bezeichnet er als „normal arbeiten“ (Christian, 304), wobei er keine professionelle Distanz zwischen sich selbst sowie den zu pflegenden Personen auf der Ebene des kommunikativen Wissens einnimmt: „**Wir** sind fünfunddreißig Bewohner“ (Christian, 293, Hervorhebung LS). Trotz der sprachlichen Nähe zu den Bewohnern steht die Interaktion mit diesen nicht im Kern seiner Erzählung, nur kurz erwähnt er, dass er „zu dem Bewohner [...] zu dem Bewohner [gehe] und je nachdem, was ansteht mit duschen und sowas und dann arbeite ich ganz normal“ (Christian, 298). Christian zeigt eine Orientierung an der Normalität, während sich der explorierend-beziehungsorientierte Typus an den Bedarfen und Bedürfnissen der zu pflegenden orientiert, orientiert sich dieser Typus exemplarisch hier am Fall Christian an regelhaften Abläufen.

Hatten wir auch dass einer im Speisesaal aspiriert ist und ähm er ist (letzten Endes) auch oral erstickt [Y: Mmh1] am Essen und ähm den mussten wir auch wiederbeleben [Y: Mmh1] ähm wir haben ihn auch reanimiert wir haben auch ins zurück ins Leben geholt aber ist am Ende dann im Krankenhaus verstorben das ist natürlich der war auch noch nicht so alt muss man sagen ähm der war natürlich schwer dement äh konnte alleine nicht

essen [Y: Mmh1] dem wurde Essen angereicht aber irgendwie hat er sich dann dabei verschluckt in dem ganzen Anreichprozess quasi und ähm (1) genau dann musst du natürlich schnell reagieren auch als Fachkraft musst du wirklich kühlen Kopf bewahren und nicht äh dich selber auch noch stressen das hilft nicht weiter denn muss man äh gucken was macht man als erstes nā wenn man keine Lebenszeichen feststellt dann muss man anfangen mit reanimieren und dann haben wir den Beatmungsbeutel geholt äh während der eine reanimiert hat habe ich den Beatmungsbeutel geholt der andere hat Notruf abgesetzt und ähm bin ja doch das war dann eigentlich ist eigentlich gut gelaufen (Christian, 373–384)

In dieser Passage wird Christians utilitär-pragmatisches berufliches Selbstverständnis erkennbar. Er zeigt auch hier eine Orientierung an regelhaften Abläufen und wenig Emotionalität sowie Reflexionspotenzial. Der zu Pflegende verstirbt letztlich, trotzdem konkludiert Christian, „ist eigentlich gut gelaufen“. Auch hier zeigt sich eine deutliche pragmatische Handlungspraxis und ein utilitär-pragmatisches berufliches Selbstverständnis, während der explorierend-beziehungsorientierte Typus die sozialen Umstände ihrer zu Pflegenden darlegen, konzentriert sich Christian bei seiner Erzählung auf medizinische Diagnosen, in diesem Fall die Demenz. Erkennbar wird, dass Christian an dieser und an anderen Stellen in seiner Erzählung an die Fachkraft Erwartungen formuliert: „auch als Fachkraft musst du wirklich kühlen Kopf bewahren und nicht äh dich selber auch noch stressen das hilft nicht weiter“. Christian berichtet von einer weiteren Reanimationssituation:

Der andere sagt ja ich ruf jetzt den Notarzt und lässt sie dann da ähm liegen und die andere Fachkraft sagt ja ich weiß gar nicht ob wir reanimieren dürfen vielleicht hat sie eine Patientenverfügung oder sowas (1) und dann habe ich habe damals als Assistent äh reagiert und gesagt wir können jetzt nicht nachgucken ob sie eine Verfügung hat wir müssen jetzt reanimieren das muss man ja sowieso wird auch bei der Ersthilf= Erste-Hilfe beigebracht dass man reanimieren muss das weiß man ja nicht ob jemand draußen eine Verfügung hat oder nicht [Y: Mmh1] ähm und dann habe ich äh tatsächlich reanimiert mit einer weiteren Assistentin da habe ich mir gedacht da habe ich das erste Mal besser ähm ja fachlicher gearbeitet als die Fachkräfte selbst (Christian, 412–420)

An dieser Passage verdeutlicht Christian, dass er durchaus professioneller als eine Pflegefachkraft handeln kann, bezieht sich jedoch mit seinem Wissen auf privates Wissen, welches er in einem Erste-Hilfe-Kurs erlernt hat. Die Bedürfnisse des zu Pflegenden stehen bei seiner Erzählung im Gegensatz zum explorierend-beziehungsorientierten Typus nicht im Fokus. Während der explorierend-beziehungsorientierte Typus die Übernahme von Fachkraftaufgaben als erstrebenswertes Ziel formulieren und der perzipierend-formalistische Typus einen Fachkraftabschluss aus einer Verwertungsperspektive betrachtet, grenzt sich der utilitär-pragmatische Typus in seinen Erzählungen von den Fachkrafttätigkeiten ab.

Minimale Kontraste

In den folgenden Fällen wird nochmals deutlich, dass die Lebensgeschichten des utilitär-pragmatischen Typus von Scheitern und Barrieren geprägt sind. Bei diesen Fällen dokumentiert sich weniger aktives Handeln sowie eigenverantwortliches Gestalten be-

ruflicher Situationen, sondern sie suchen die Ursachen in externalen Gründen und erleben sich als wenig gestaltend. Die Fälle dieses Typus legen bei beruflichen Übergängen eine hohe Pragmatik an den Tag und schaffen es, trotz Hindernissen die Situationen und beruflichen Serendipitäten für sich zu nutzen. Dieser Typus zeichnet sich dadurch aus, dass die Fälle in unterschiedlichen Weisen auf den Erzählimpuls reagieren, dennoch zeigt sich, dass Barrieren und Hindernisse die Erzählungen ihrer Lebensgeschichte strukturieren. Insbesondere der berufliche Übergang in das Berufsfeld der Pflege ist maßgeblich für die Verdeutlichung dieses Typus, wie im Folgenden erkennbar wird.

Ein weiterer Fall dieses Typus ist **Mona**, deren Erzählung des beruflichen Werdegangs von Erfahrungen des Scheiterns geprägt ist. Sie beginnt wie folgt:

ich hatte dama:ls nach der Schule ne Krankenschwesterausbildung angefangen habs dann leider nicht geschafft [Y: Mmh1] diese sechs Monate halt Probezeit [Y: Mmh1] war äh ja der Lehrer der mochte mich nicht ich mochte ihn nicht und wie das manchmal dann so ist [Y: Mmh1] also von ne Noten her wars okay es war jetzt nicht die Beste oder so auch nicht die Schlechteste aber gut dann hab ich meine Zeit eigentlich mit Kellnern verbracht sieben Jahre lang dann hab ich sieben Jahre lang Pommestube gearbeitet [Y: Mmh1] bis meine beste Freundin sagte dann komm doch mal zu uns ins Haus [Y: Mmh1] die arbeitet als Betreuerin seit zehn Jahren in dem Haus joa und dann hab ich mich auf doof einfach mal da beworben [Y:Mmh1.] da passte ganz gu:t, joa und dann äh bin ich jetzt seit fünf n'halb Jahre in der Pflege (Mona,13–28)

Mona führt aus, dass sie damals nach der Schule eine pflegerische Ausbildung begonnen, jedoch nicht geschafft habe. Die Gründe für ihr Scheitern führt sie auf externe Gründe zurück, da die Lehrkraft Mona nicht „mochte“, was sich auch homolog an anderer Stelle (Mona, 46 ff.) dokumentiert. Ihre Noten beschreibt Mona als nicht die besten, jedoch auch nicht die schlechtesten und konkludiert mit einem kurzen „aber gut“. Hier dokumentiert sich, dass Bildung und Lernen einen eher untergeordneten Stellenwert einnehmen. Ähnlich wie bei Christian bleibt Mona ihr eigentlicher beruflicher Plan verwehrt. Im Gegensatz zum explorierend-beziehungsorientierten Typus, welcher den Prozess beruflicher Übergänge ausführlich darlegt, wechselt Mona pragmatisch zu einer alternativen beruflichen Tätigkeit. Auch ähnlich wie bei Christian weist Monas vorangegangene berufliche Tätigkeit keine inhaltliche Nähe zum Berufsfeld Pflege auf. In der kurzen Erzählung dokumentiert sich bereits, dass Mona die Entscheidungen in ihrem Leben als fremdbestimmt durch externe Gründe wahrnimmt. Auch bei Mona spielen Zufälle eine wesentliche Rolle beim Übergang in die Pflege. Im Gegensatz zu Christian bekommt sie die Gelegenheit durch ihr soziales Umfeld präsentiert. Ohne Handlungsalternativen abzuwägen, bewirbt sich Mona in der Pflege. Unklar bleibt dabei auch bei ihr, ob es sich für sie um eine langfristige oder kurzfristige zeitliche Perspektive handelt. Lediglich der Zeitpunkt wird von ihr als passend beschrieben. Mona berichtet relativ sachlich von ihrem Schul- und Ausbildungsabbruch und zeigt eine hohe situative Pragmatik. Da ihr der ursprüngliche Plan verwehrt wird, nutzt sie die nächste Gelegenheit, die sich für sie ergibt – somit dokumentiert sich auch hier eine Orientierung an Serendipitäten.

Während beim explorierend-beziehungsorientierten Typus in den Erzählungen Situationen mit Zupflegenden zentral sind, legt Mona den Fokus eher auf die Rahmenbedingungen:

Das ist es grade [A-Einrichtung] unbefristeten Vertrag was will man mehr? [Y: Mmh1]
(Mona, 228–229)

Für Mona steht ein unbefristeter Vertrag im Fokus ihrer beruflichen Tätigkeit. Im Gegensatz zum perzipierend-formalistischen Typus, welcher die formale Anerkennung anstrebt, sind für Mona die externen Rahmenbedingungen zentral. Hier lässt sich eine Tendenz zur Orientierung an finanzieller Sicherheit vermuten. Im Gegensatz zu Christian, welcher seine persönlichen und familiären Gegebenheiten ausspart, sind diese bei Mona eher problembehaftet. Sie befindet sich zur Zeit des Interviews in Trennung von ihrem Ehemann und berichtet von finanziellen Problemen. Ähnlich wie bei Christian stellt Bildung und Lernen einen negativen Horizont in der Erzählung dar.

meine Schwägerin hat jetzt ähm letztes Jahr ihre Ausbildung abgebrochen als Altenpflegerin, weils der Gesundheit sehr schlecht ging und äh ich hab das mitgekriegt was die lernen müssen immer noch und es wird ja eigentlich immer mehr [Y: Mmh1] Was man eigentlich zum größten Teil fast alles gar nicht mehr braucht [Y: Mmh1] das find ich so schlimm da dran man ist ja wirklich wenn man ausgelernt ist wie n Arzt (Mona, 87–89)

Lernen ist für Mona mit einem spezifischen Verwertungsinteresse verbunden. Bildung stellt für Mona vor allem eine Belastung dar. Sie findet viel Wissen „schlimm“ und unnütz und stellt auch hier einen Vergleich zu ärztlichem Wissen her, welches sie ablehnt. An dieser Passage dokumentiert sich Monas ablehnende Haltung gegenüber Bildungsprozessen.

Resümierend wird erkennbar, dass im Zentrum von Monas Erzählungen Geschichten des Scheiterns stehen. Durch die Art und Weise der Darstellung dokumentiert sich, dass sie wenig aktiv handelt, sondern in erster Linie durch äußere Rahmenbedingungen geprägt ist. Bildung und Lernen bildet für Mona einen negativen Horizont. Mona strebt nach finanzieller Sicherheit.

Auch ein weiterer Fall (**John**) stellt auf Barrieren in der Erzählung des beruflichen Werdegangs ab. Johns primärer Berufswunsch ist es, professioneller Fußballspieler zu werden. Aufgrund von Verletzungen am Knie benötigt John eine berufliche Alternative und so entscheidet sich John für das Berufsfeld Pflege und bekommt die Gelegenheit durch sein soziales Umfeld repräsentiert:

Ja ich hab ähm damals ä:h ich hab durch meine Patentante ich hab da mal äh in ich hab meine Praktikum so in ein Pflegeheim gemacht (John, 184–185)

John absolviert ein Praktikum in einem Pflegeheim. Seine Patentante fungiert als Gatekeeperin und berät John, ein Praktikum in einem Pflegeheim zu machen. Seine Erzählung an dieser Stelle ist durch die Verwendung des Partikels „äh“ unterbrochen, was darauf hindeutet, dass er überlegt, wie er seine Erfahrung wiedergeben kann.

Möglicherweise spielen auch sprachliche Schwierigkeiten eine Rolle. Er bricht zunächst den Satz „ich habe da mal äh in“ ab und beginnt diesen neu. Er verwendet den falschen Artikel für das Nomen „Praktikum“ und konkludiert mit einem „so“. Deutlich wird, dass er das Pflegeheim nicht näher spezifiziert, sondern von „ein Pflegeheim“ spricht. Seine Erfahrungen im Praktikum und die Entscheidung für das Berufsfeld Pflege bindet er somit nur lose an das Pflegeheim, wo er sein Praktikum absolviert. Nach seinem Praktikum mündet er in eine dreijährige Ausbildung als Krankenpfleger ein, welche er, wie Mona, nicht beendet.

Dann war ich ja in der dreijährige halbes Jahr (1) dann hat man mir gesagt dass ich das vielleicht dazu nicht schaffen würde [Y: Mmh1] Die ich ich persönlich fand das n bisschen zu früh [Y: Mmh1] weil das geht ja drei Jahre lang und wir waren nur grade halbes Jahr [Y: Mmh1] Und das fand ich persönlich das zu früh (John, 203–204)

An dieser Passage wird erkennbar, dass John seine Ausbildung als Krankenpfleger nicht selbsttätig abbricht, sondern er, wie Mona, in der Probezeit gekündigt wird. Wie Mona verwendet er das Verb „schaffen“. Das Verb „schaffen“ kann in diesem Zusammenhang dahingehend gedeutet werden, dass die Ausbildung von John als auch von Mona nicht bewältigt und nicht abgeschlossen wird. Mona und John scheitern bereits zu Beginn der Ausbildung und beide können die Gründe für den Ausbildungsabbruch nicht nachvollziehen, somit dokumentiert sich auch hier eine Orientierung an externen Abläufen. John bewertet seinen Abbruch als „bisschen zu früh“. Er wechselt danach in die Ausbildung zum Pflegehelfer und arbeitet in einem Pflegeheim. Trotz des Ausbildungsabbruchs dokumentiert sich bei John hier eine hohe Pragmatik. Im Gegensatz zu Mona, welche zunächst das Berufsfeld verlässt, bleibt John in der Pflege. Auch John berichtet von familiären Schwierigkeiten, er ist alleinerziehender Vater von zwei Kindern. Für Mona ist die finanzielle Sicherheit zentral, während John sich auf organisatorische Rahmenbedingungen bezieht.

eigentlich soll ich erst um sieben anfangen aber ich halte nichts von (1) deswegen hab ich geklärt dass ich äh ich komm schon früher [Y: Mmh1] Ich komm halbe Stunde früher darum geh ich halbe Stunde eher (John, 367–369)

John flexibilisiert seinen Beginn der Arbeitszeit, obwohl ein zeitlich festgelegter Dienstbeginn vereinbart wurde. Für ihn sind passende externe Rahmenbedingungen handlungsleitend.

Resümierend wird bei John erkennbar, dass auch seine Erzählungen auf Hindernisse und Barrieren fokussieren. Pragmatisch wählt John einen Plan B, da ihm Plan A verwehrt bleibt. Ursächlich für solche Planänderungen sieht er andere Personen. Auch steht bei ihm die Vereinbarkeit von privatem und beruflichem Leben im Zentrum, was durch seine Rolle als alleinerziehender Vater weiter verstärkt wird.

Zusammenfassend wird bei John deutlich, dass er seinen beruflichen Werdegang in Verbindung mit Barrieren und Hindernissen erzählt, dennoch findet er pragmatische Lösungen, um die Barrieren zu überwinden. Auch für ihn ist die Orientierung an externen Rahmenbedingungen handlungsleitend.

Als weiterer Fall dieses Typus zählt **Olga**, welche aufgrund der Vereinbarkeit von Familie und Beruf in die Pflege wechselt:

Ich wollte eigentlich meine Kinder nicht allein zuhause lassen und ich habe gesucht, öh, in Teil- äh irgendwas in Teilsand äh Teilzeit in diese Richtung [Y: Mmh1]@(1)@ Leider, leider ist mir das nicht gelungen und dann hab ich nach Alternativen gesucht, nä, was mach ich jetzt vielleicht als: äh die kurze Zeit was anderes einfach ausprobieren, ja, und dann bin ich auf die Pflege gekommen (Olga, 24–29)

Auch in Olgas Erzählungen bilden Barrieren den Fokus, da sie in ihrem Ursprungsberuf als Industriekauffrau keine Anstellung in Teilzeit findet. Ihr starkes Bedauern, ausgedrückt durch „Leider, leider“, veranlasst Olga, „irgendwas“ in Teilzeit zu suchen. Für sie steht im Fokus, dass sie trotz ihrer beruflichen Tätigkeit die Betreuung ihrer Kinder übernehmen kann. Im Gegensatz zum explorierend-beziehungsorientierten Typus orientiert sich der hier beschriebene Typus an den organisatorischen Rahmenbedingungen, die zu der Lebenssituation passen. Deutlich wird dies insbesondere an der folgenden Passage:

Da konnte ich nä wirklich ich musste nur bis vierzehn Uhr arbeite ich dann äh viertel nach zwei ((räuspern)) Tschuldigung zwanzig nach zwei bin ich wieder zuhause [Y: Mmh1] das war das Entscheidende und ich wusste das ich das jederzeit nä abbrechen kann [Y: Mmh1] ich kann immer wieder kündigen wenn ich möchte und dann in meine Richtung gehen nä [Y: Mmh1] das war das Entscheidende (Olga, 165–169)

Für Olga stehen zum einen die Arbeitszeiten im Fokus, die sich für sie gut mit ihren Erziehungsaufgaben vereinbaren lassen, zum anderen fühlt sie eine geringe Verpflichtung, in der Pflege zu bleiben. Sie betont, dass sie den Beruf jederzeit verlassen und zu ihrer primären Berufsentscheidung als Industriekauffrau zurückkehren kann.

An verschiedenen Passagen dokumentiert sich eine Orientierung an den Entscheidungen anderer Personen. Beispielsweise erzählt sie, dass sie ihre erste Ausbildung als Schneiderin nur absolviert, da ihre Freundin eine solche Ausbildung anstrebt. Auch die Migration nach Deutschland beruht auf der Idee ihres Mannes. Auf die immanente Nachfrage der Interviewerin antwortet Olga:

Y: Und warum sind Sie nach Deutschland gekommen?

Olga: Das war ein Traum von meine Mann

Y: Ah okay.

Olga: Mh.(1) Ich hab einfach mitgemacht (Olga, 98–101)

Deutlich expliziert sie auf der kommunikativen Ebene, dass sie „einfach mitgemacht“ habe. Das Muster, dass ihre lebensgeschichtlichen Erlebnisse von außen geprägt werden, wird in den verschiedenen Textpassagen deutlich. Auch beim Pflegeberuf stellen die Rahmenbedingungen für Olga „das Entscheidende“ am Pflegeberuf dar. Während der explorierend-beziehungsorientierte Typus einen Fachkraftabschluss zur sozialen

Anerkennung anstrebt, wird bei Olga erkennbar, dass monetäre Aspekte der Fachkrafttätigkeiten im Vordergrund stehen:

Du kannst nicht äh nã [Y: Mmh1] eine Fachkraft sein und das verdienen was du jetzt verdienst nã weil wir haben das verglichen tatsächlich am Wochenende was sie bekommt [Y: Mmh1] was ich bekomme nã und sie sagte ne @ nã das geht gar nicht sagte sie. (1) Nã (da) da das muss sich ändern (Olga, 720–724)

An dieser Passage wird ersichtlich, dass Olga Fachkrafttätigkeiten ausführt. Während bei den anderen Typen die soziale und formale Anerkennung handlungsleitend ist, steht für Olga die finanzielle Anerkennung im Fokus.

Resümierend dokumentiert sich bei Olga, analog zu den anderen Fällen dieses Typus, deutlich, dass sie sich von dem Beruf der Altenpflege distanziert und insbesondere die Vereinbarkeit von privatem Leben und Beruf für Olga handlungsleitend ist.

Ein weiterer Fall dieses Typus ist **Christina**. Auch Christinas Geschichte ist von Barrieren und Distanzierungen geprägt:

ich wollte früher nie Krankenschwester werden ich weiß noch das in ner Schu:le (welche) Krankenschwester (.) () würd ich nie: machen diese= (.) die Luft und immer eingesperrt schrecklich (.) also (.) (Christina, 130–132)

Während ihrer Jugendzeit bildet die Tätigkeit als Pflegekraft einen deutlich negativen Horizont. In dieser Passage wird ein distanziertes Verhältnis zum Pflegeberuf erkennbar: Auf der kommunikativen Ebene distanziert sie sich von dem Beruf als Krankenschwester, welchen sie hier analog zur Altenpflege verwendet. Ähnlich wie bei Olga möchte Christina gerne in ihrem Ursprungsberuf arbeiten, jedoch sind die Verdienstmöglichkeiten schlecht, sodass sie die Gelegenheit für einen Wechsel in die Pflege ergreift. Durch die Arbeit im Altenpflegeheim kann sich Christina von ihrem Ehemann trennen, da sie dann über ausreichend finanzielle Mittel verfügt. Durch die Arbeit in der Altenpflege kann Christina ihre private und berufliche Lebenswelt miteinander vereinbaren. Auch für Christina stehen die Nähe zum Wohnort, sodass sie den Arbeitsort mit dem Rad erreichen kann, sowie die finanzielle Absicherung im Fokus ihrer Erzählungen:

ich war = war auf (.) der Sicht auch, dass ich was (.) ne = ne feste Stelle halt auch bekomme, was ich m = das war, mit Fahrrad kann man da hinfahren (.) oder sagen wir mal so n festes Einkommen (.) das war für mich dann ja auch wichtig (Christina, 119–121)

Für diese Fälle wird erkennbar, dass sie den Übergang in das Berufsfeld pragmatisch vollziehen. Die Gestaltung des Übergangs drückt sich durch eine situative, utilitär-pragmatische Haltung aus. Christina drückt ihr Verhältnis zu Fachkrafttätigkeiten folgendermaßen aus:

Weiß ich auch nicht man hat = man dann wohl schon ne Schichtleitung bekommen, wenn keine Fachkraft da ist, das wurd dann ja auch gesagt, ja, dann könnt ihr mal ne (.) Schicht-

leitung machen, aber (.) das kam (.) für mich so = will man ja auch gar nicht im Endeffekt
(Christina, 363–365)

Für Christina bildet die Fachkrafttätigkeit einen negativen Horizont. In dieser Passage wird erkennbar, dass sie zwar bereits Erfahrungen als Schichtleitung gesammelt hat, jedoch diese nicht eigeninitiativ, sondern durch externen Aufruf zustande kamen. Sie bleibt an dieser Stelle unspezifisch mit „ihr“, was sich vermutlich auf ihren Status als Hilfskraft bezieht. Auch bei Christina dokumentiert sich ein distanziertes, abgrenzendes Verhältnis zur Altenpflege. Monetäre Sicherheit ist für Christina handlungsleitend, welche sie mit einer Tätigkeit in der Pflege erreichen kann.

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der utilitär-pragmatische Typus berufliche Serendipitäten pragmatisch nutzt. Die Darstellung des Bildungs- und Berufswegs erfolgt barrierezentriert. Erste berufliche Vorstellungen können nicht realisiert werden, dabei findet der utilitär-pragmatische Typus pragmatische Lösungen für seine Situation. Auch der Übergang in das Berufsfeld Pflege erfolgt pragmatisch und situativ passend. Im Fokus stehen bei seinen Ausführungen die Vereinbarkeit zwischen der privaten und beruflichen Welt. Die berufliche Praxis wird in erster Linie chronologisch dargestellt. Von anderen Fachpersonen grenzt sich dieser Typus ab und die Perspektive für die Teilnahme am Validierungsverfahren erfolgt zur finanziellen Verbesserung, was sich sowohl im atheoretischen Wissen als auf der kommunikativen Ebene findet.

7.2.4 Systematisierung der sinngenetischen Typenbildung

Insgesamt wird bei allen Fällen im Sample deutlich, dass die Anstellung durch Personalverantwortliche in der Pflege reibungslos verläuft. Keine interviewte Person berichtet davon, dass er/sie von Personalverantwortlichen bei der Bewerbung abgelehnt wurde. Der komplikationslose Einstieg lässt sich möglicherweise durch den Personalmangel in der Pflege begründen, welcher sich nicht nur in der Literatur zeigt (vgl. Seyda/Köppen/Heckmann 2022), sondern auch in allen Fällen selbstläufig thematisiert wurde. Erkennbar wird, dass berufliche Übergänge in diesem Sample durch Möglichkeiten, Gelegenheiten und Serendipität, zumeist repräsentiert durch das soziale Umfeld, initiiert werden. Dabei werden Opportunitäten jedoch unterschiedlich verarbeitet, was nicht nur beim Übergang in das Berufsfeld Pflege, sondern auch für andere berufliche Übergänge, wie der Übergang in Ausbildung oder Arbeitsmarkt, rekonstruiert werden konnte. Der explorativ-beziehungsorientierte Typus nimmt berufliche Gelegenheiten als Möglichkeiten wahr, die es auszuprobieren gilt. Der perzipierend-formalistische Typus hingegen begreift berufliche Übergänge als Gelegenheiten, um somit bereits langfristig Geplantes umsetzen zu können. Die Nähe zum Berufsfeld Pflege verortet dieser Typus bereits affirmativ-retrospektiv in Kindheit und Jugend. Der utilitär-pragmatische Typus lässt sich von Serendipitäten treiben und erscheint situativ gebunden an seine jeweiligen Lebensumstände. Insbesondere die Verbesserung

seiner ökonomischen Lage und die Vereinbarkeit von privater und beruflicher Lebenswelt sind dabei handlungsleitend.

Während der explorierend-beziehungsorientierte Typus seinen beruflichen Werdegang in Verbindung mit sozialen Beziehungen thematisiert und den Übergang in das Berufsfeld Pflege durch eine Vermeidung eines biografischen Bruchs rahmt, wird beim perzipierend-formalistischen Typus eine Orientierung an institutionellen Abläufen erkennbar. Berufliche Übergänge werden nicht krisenhaft erlebt, sondern selbstverständlich vollzogen. Der utilitär-pragmatische Typus erzählt seine Lebensgeschichte im Kontext von Barrieren und Hindernissen, welche dieser auf externe Auslöser zurückführt. Der Übergang in die Pflege findet pragmatisch und situativ statt unter Bezugnahme auf externe Rahmenbedingungen. Der perzipierend-formalistische Typus verdeutlicht, dass das Interesse am Berufsfeld Pflege bereits in Kindheit und Jugend angelegt wurde, wohingegen der utilitär-pragmatische Typus sich von den pflegerischen Tätigkeiten eher distanziert. Die Anerkennung als Fachperson ist für den explorierend-beziehungsorientierten Typus in erster Linie mit sozialer Anerkennung durch Kolleginnen und Kollegen sowie vorgesetzten Personen verbunden. Für den perzipierend-formalistischen Typus steht die formale Anerkennung im Fokus, um weitere Zertifikate und berufliche Abschlüsse erlangen zu können. Der utilitär-pragmatische Typus hingegen verbindet mit dem Abschluss als Fachperson insbesondere eine ökonomische und finanzielle Anerkennung. Die zuvor leitenden Fragestellungen werden zur besseren Übersicht tabellarisch zusammengefasst (→ Tabelle 5). Die handlungsleitenden Orientierungen werden weiterhin abstrahiert und auf die jeweiligen Dimensionen zusammenfassend dargestellt (→ Tabelle 6).

Tabelle 5: Synoptische Darstellung der Typen (Quelle: eigene Darstellung)

Leitfrage	Explorativ-beziehungsorientierter Typus	Perzipierend-formalistischer Typus	Utilitär-pragmatischer Typus
Welcher Anlass wird von den interviewten Personen für berufliche Wechsel hervorgebracht?	Möglichkeiten	Gelegenheiten	Serendipitäten
Auf welche Informationsquellen greifen die interviewten Personen zurück?	Signifikante Andere	Signifikante Andere	Medien oder Signifikante Andere
Wie wird der Auslöser für einen beruflichen Übergang zeitlich in den beruflichen Werdegang eingebettet?	kurzfristig	wird nicht thematisiert	wird nicht thematisiert
Wie erfolgt der Übergang in das Berufsfeld Pflege?	ausprobierend	wahrnehmend	pragmatisch
Wie wird der Übergang in das Berufsfeld Pflege in die Planung des beruflichen Werdegangs einbezogen?	affirmativ-retrospektiv in Jugend	affirmativ-retrospektiv in Kindheit und Jugend	situativ
Wie wird die berufliche Praxis dargestellt?	situativ-bedarfsorientiert	formal-fachlich	chronologisch-schematisch

(Fortsetzung Tabelle 5)

Leitfrage	Explorativ-beziehungsorientierter Typus	Perzipierend-formalistischer Typus	Utilitär-pragmatischer Typus
Wie erfolgt die Perspektive für die Teilnahme an der Nachqualifizierungsmaßnahme zur Pflegefachperson?	Anerkennung durch Kollegen und Kolleginnen	Aufstiegsorientiert durch formales Zertifikat als Zugang zu weiteren Qualifikationen	Utilitaristisch zur Vereinbarkeit von privater und beruflicher Lebenswelt

Tabelle 6: Komparative, zusammenfassende Darstellung der Typik (Quelle: eigene Darstellung)

Typen	(1) Explorierend-beziehungsorientierter Typus	(2) Perzipierend-formalistischer Typus	(3) Utilitär-pragmatischer Typus
Vergleichsdimensionen	handlungsleitende Orientierung		
	Gestaltung beruflicher Übergänge im Kontext sozialer Beziehungen und sinnstiftender Tätigkeit	Gestaltung beruflicher Übergänge zwischen Selbstverständlichkeit und formaler Anerkennung	Gestaltung beruflicher Übergänge im Kontext von Pragmatik und persönlichem Nutzen
Modus der Darstellung beruflicher Übergänge im beruflichen Werdegang	beziehungsorientiert	institutionell orientiert	barrierezentriert
Modus der Herstellung beruflicher Übergänge in das pflegerische Setting	explorierend, berufliche Möglichkeiten ausprobieren	perzipierend, berufliche Gelegenheiten wahrnehmen	utilitär, berufliche Serendipität nutzen
Modus der Anerkennung als Fachkraft	orientiert an sozialer Anerkennung	orientiert an formaler Anerkennung	orientiert an Vereinbarkeit von privater und beruflicher Lebenswelt
Fälle	Ines, Kirsten, Natascha, Rita, Laura,	Barbara, Anisa, Karoline, Friederike, Karin	Christian, Mona, John, Olga, Christina

7.3 Tendenzen einer soziogenetischen Interpretation und Korrespondenzanalyse

Im Rahmen der Soziogenese werden konjunktive Erfahrungsräume analysiert, die für die Entstehung der zuvor herausgearbeiteten handlungsleitenden Orientierungen bedeutsam sind bzw. mit diesen korrespondieren (→ 6.2.4).

Hierbei lassen sich verschiedene Vorgehensweisen der Analyse unterscheiden. Sowohl die soziogenetische Interpretation als auch die soziogenetische Typenbildung suchen nach dem Erfahrungsraum, innerhalb dessen sich die Genese der handlungs-

leitenden Orientierungen vermuten lässt. Die Unterscheidung ist dabei forschungsmethodisch gradueller Natur: Während die soziogenetische Interpretation der Suche nach Homologien folgt, wird bei der soziogenetischen Typenbildung auf dem Weg des Ausschlusses, der Negation, die Genese der handlungsleitenden Orientierungen rekonstruiert. Bei der soziogenetischen Typenbildung wird sodann nach Differenzen zwischen beispielsweise ruralen Erfahrungsräumen sowie urbanen Erfahrungsräumen gesucht und diese rekonstruiert. Weitere konjunktive Erfahrungsräume können sich beispielsweise auf das Geschlecht, das Alter oder das Bildungsmilieu beziehen. Diese konjunktiven Erfahrungsräume können sich dabei überlappen und mehrdimensional sein (vgl. Bohnsack/Hoffmann/Nentwig-Gesemann 2018, 20 ff.; Bohnsack 2020, 25 ff.; → Abbildung 9).

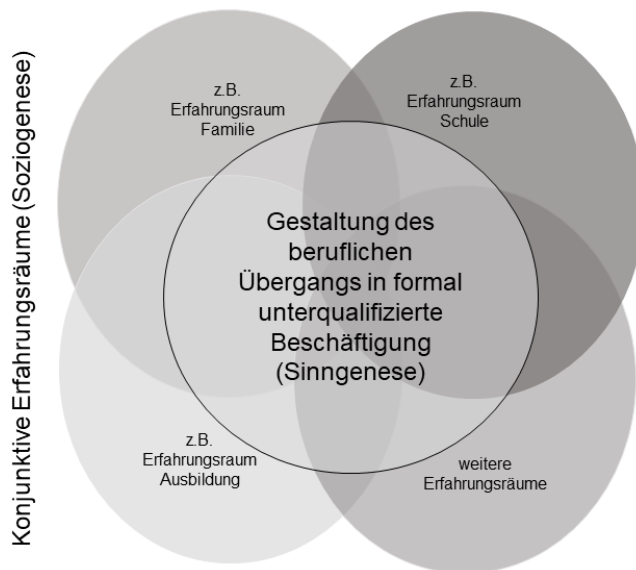


Abbildung 9: Zusammenhang von Sinn- und Soziogenese (Quelle: modifizierte Darstellung in Anlehnung an: Bohnsack u. a. 2018, 30 ff.; Bohnsack 2020, 21; Grunau 2016, 151)

Neben den Differenzlinien wie Gender, Herkunft oder Alter können auch weitere struktidentische Erfahrungen wie beispielsweise in der familiären Lebenswelt, Erfahrungen in der Schule oder in der beruflichen Ausbildung einen konjunktiven Erfahrungsräum darstellen. Die soziogenetische Interpretation bzw. Typenbildung setzt sich mit dem Material nochmals tiefgehend auseinander. Bei einer Korrespondenzanalyse hingegen wird nach Hinweisen auf relevante Erfahrungsräume mittels in einem Kurzfragebogen erhobener soziodemografischer Daten der Interviewten wie beispielsweise Herkunft, Familie, Geschlecht oder Bildungsabschluss gesucht und diese als erste Hinweise für konjunktive Erfahrungsräume gesehen. Die Hinweise können sich dann in der Auseinandersetzung mit dem Material bestätigen oder widerlegen lassen (vgl. Amling/Hoffmann 2014, 189). Im Anschluss an die Interviews wurde den interviewten

Personen ein Kurzfragebogen gegeben, in welchem beispielsweise das Alter, die Herkunft, die beruflichen Abschlüsse der Eltern sowie die Bildungsabschlüsse erfragt wurden (→ 6.2.1). Bei der Suche nach konjunktiven Erfahrungsräumen, die die sinn-genetische Typenbildung erklären können, wurden zum einen Hinweise auf eine sozio-genetische Interpretation mit dem Interviewmaterial rekonstruiert sowie zum anderen auf eine Korrespondenzanalyse zurückgegriffen. Hierbei zeigte sich, dass insbesondere die konjunktiven Erfahrungsräume Familie, berufliche Bildung sowie die Berufserfahrung und die damit verbundenen Organisationen einen wesentlichen Beitrag zur Erklärung der sinngenetischen Typenbildung leisten können.

7.3.1 Konjunktiver Erfahrungsraum: Familie und familiäre Unterstützungsmodi

Viele Studien belegen den Zusammenhang zwischen beruflichen Abschlüssen und familiärer Herkunft (vgl. Flake u. a. 2014). Im Material lassen sich Unterschiede darin identifizieren, wie und ob eine Darstellung der familiären Beziehungen und Verhältnisse stattfindet und welche Funktion der Familie in den Erzählungen zuteilwird.

Erkennbar ist, dass die Interviewten alle aus sog. ‚Arbeitermilieus‘ stammen (→ 3.3). Fast keine Eltern der Interviewten verfügen über eine akademische Ausbildung, eine Ausnahme bildet lediglich Nataschas Mutter. Insgesamt zeigt sich, dass das Niveau der ausgeübten Berufe bei den weiblichen Elternteilen niedriger ist und diese z. T. nicht erwerbstätig waren bzw. sind. Dies korrespondiert mit den Befunden, dass der Anteil weiblicher Personen an der An- und Ungelerntenquote bei 56,1 Prozent liegt und somit höher als der Anteil der männlichen Personen ist. Zudem verdeutlichen Studien, dass über die Hälfte der Personen ohne Ausbildung ebenfalls aus einem Elternhaus stammen, in dem die Mutter keinen Berufsabschluss hat (vgl. Flake u. a. 2014, 16 ff.). Das Berufsniveau der Eltern befindet sich beim explorierend-beziehungsorientierten Typus tendenziell auf einem niedrigen bis mittleren Niveau, wobei Nataschas Mutter mit einem akademischen Abschluss eine Ausnahme bildet. Beim perzipierend-formalistischen Typus wird erkennbar, dass sich das Berufsniveau insgesamt auf einem niedrigen Niveau bewegt. Die Eltern dieses Typus sind maximal auf Hilfskraftniveau tätig. Das Berufsniveau der Eltern beim utilitär-pragmatischen Typus bewegt sich auf einem mittleren Niveau. Die Väter weisen allesamt eine Berufsausbildung vor. In dieser Arbeit zeigen sich typenübergreifende Verteilungsmuster des beruflichen Niveaus der Eltern (→ Tabelle 7):

Tabelle 7: Ergebnisse der Korrespondenzanalyse: Berufsniveau der Eltern (Quelle: eigene Darstellung)

	Explorierend-beziehungsorientierter Typus	Perzipierend-formalistischer Typus	Utilitär-pragmatischer Typus
Berufsniveau der Mutter			
Kein ausgeübter Beruf	Kirsten, Laura	Barbara	Mona
Helferin (niedrig)	Ines	Friederike, Karoline, Karin, Anisa	John, Christian
Fachkraft (mittel)	Rita	–	Olga, Christina
Expertin (hoch)	Natascha	–	–
Spezialistin (gehoben)	–	–	–
Berufsniveau des Vaters			
Kein ausgeübter Beruf	Laura	–	–
Helfer (niedrig)	Ines	Barbara, Anisa, Karoline, Friederike, Karin	–
Fachkraft (mittel)	Natascha, Rita, Kirsten	–	Mona, John, Olga, Christian
Experte (hoch)	–	–	Christina
Spezialist (gehoben)	–	–	–

Es werden unterschiedliche familiäre Rollen und Unterstützungsmodi bei beruflichen Übergängen bzw. beruflichen Orientierungsprozessen sichtbar, welche im Folgenden dargelegt werden. Bei diesem Sample wurde erkennbar, dass das soziale Umfeld den beruflichen Übergang in die Pflege oftmals initiiert bzw. als Gatekeeper fungiert. Richter (2016) leitet hierbei drei zentrale Einflussmechanismen des sozialen Umfelds auf die berufliche Orientierung ab: die Weitergabe von Informationen bzw. Erfahrungen, die Vermittlung berufsbezogener Normen und Werte sowie Eltern als berufliche Rollenvorbilder. Familien und hierbei insbesondere die Eltern spielen eine zentrale Rolle bei der Weitergabe berufsrelevanter Informationen. Das kulturelle Kapital der Eltern, das berufsinhaltliches Wissen, jedoch auch Kenntnisse über die Strukturen des beruflichen und schulischen Bildungssystems umfasst, kann somit dazu beitragen, die beruflichen Orientierungsprozesse ihrer Kinder zu unterstützen. Eine geringe Vertrautheit mit dem deutschen Bildungssystem kann dazu führen, dass Eltern ihre Kinder nicht über differente Bildungsoptionen informieren können. Insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund haben möglicherweise Schwierigkeiten, ihr erworbenes kulturelles Kapital aus ihrem Herkunftsland auf die deutschen Bildungs- und Berufssystemstrukturen zu transferieren. Auch die Erwerbstätigkeit der Eltern bietet Kindern und Jugendlichen die Chance, sich informell mit spezifischen Berufen auseinanderzusetzen. Erwerbstätige Eltern sind zudem häufiger in arbeitsmarktnahe Netzwerke einge-

bunden, sodass diese auch bei beruflichen Orientierungsprozessen unterstützend wirken können. Insbesondere für Personen mit einem geringen Qualifikationsniveau ist das soziale Umfeld von zentraler Bedeutung (vgl. Richter 2016, 72 ff.). „[...] Die fehlenden oder niedrigen Bildungszertifikate geben nur Auskunft darüber, [...] was sie *nicht* können, nicht allerdings was sie *können*“ (Solga 2009, 408, Hervorhebung im Original). Das soziale Umfeld kann somit als Gatekeeper fungieren und bei den jeweiligen Arbeitgebenden über informelle Kompetenzen informieren bzw. darauf hinweisen. Weiterhin können auch Gespräche mit den Eltern dazu beitragen, dass Jugendliche sich mit dem gewünschten Berufsfeld stärker auseinandersetzen sowie Vor- und Nachteile abwägen. Zudem zeigt sich, dass die beruflichen Vorstellungen von Eltern für ihre Kinder milieuspezifisch geprägt sind. Eltern können somit bestimmte Bildungs- und Berufswege als gewünscht und andere hingegen als weniger erstrebenswert erachten, sodass von Jugendlichen bestimmte Bildungs- bzw. Berufsoptionen nicht in Betracht gezogen werden, da sie nicht den elterlichen Erwartungen entsprechen. Der elterlich ausgeübte Beruf als auch die elterliche berufliche Laufbahn kann den Jugendlichen eine Orientierung geben (vgl. Richter 2016, 85 ff.).

Die Rolle bzw. Unterstützungsmodi der Eltern bei beruflichen Übergängen wird in dieser Arbeit in der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material im Folgenden näher betrachtet. Bei eingehender Betrachtung des Interviewmaterials wird erkennbar, dass beim explorierend-beziehungsorientierten Typus die Eltern eine zentrale Rolle bei der Initiierung beruflicher Übergänge spielen. Hierbei ist jedoch der Modus der Unterstützung zwischen den einzelnen Fällen unterschiedlich. Rita beschreibt dies in einer sehr dichten, ausführlichen Passage:

in der neunten Klasse haben wir ein dreiwöchiges Praktikum gemacht wo ich mich dann zu entschieden habe, in den Blumenladen zu gehen und einfach da mal zu gucken was die Floristen so machen [Y: Mmh1] Äh (1) dazu kommt noch dass mein Vater durch seine Bestattungen halt äh:: einen Betrieb hatte, wo er halt für die Bestattungen die ganzen äh::= Für die Beerdigungen die ganzen = den ganzen Blumenschmuck bestellt hat [Y: Mmh1] (1) Und ich dann da auch in diesem Betrieb auch meine Ausbildung gemacht habe (Rita, 46–52)

Bei Rita sind die elterlichen Berufe und hierbei insbesondere der väterliche Betrieb inhärenter und ausführlicher Bestandteil bei ihrem beruflichen Orientierungsprozess. Nach einem dreiwöchigen Orientierungspraktikum entscheidet Rita sich für eine Ausbildung zur Floristin. Ritas primäre Berufsentscheidung als Floristin wird durch die Beziehungen im väterlichen Betrieb unterstützt und initiiert. Sie entscheidet sich für eine Ausbildung, welche eine nahe Beziehung zum väterlichen Betrieb aufweist. Durch berufspraktische Erfahrungen fühlt sich Rita in ihrer beruflichen Entscheidung bestärkt. Ihre alternative Wahl, eine Ausbildung als Altenpflegerin zu absolvieren, kann sie aufgrund von formalen Zugangsbeschränkungen nicht realisieren (→ 7.2.1). Der väterliche Beruf als Bestatter wird von Rita nicht in die engere Berufswahl einbezogen. Dennoch ist ihr die Anerkennung ihres Vaters sehr wichtig:

Und es war natürlich für mich auch super als ich dann Floristin gelernt habe äh: dann die komplette Deko noch für die Bestattungen zu machen und so da war ich dann halt in dem Betrieb () super stolz, wenn dann mein Vater von einer Beerdigung kam und genau wusste ich hab die = die Kränze und äh die = die Streublumen gemacht ähm ne? Dass er dann gesagt hat sah super aus oder so das hat einen ja dann auch immer aufgebaut so ein bisschen Lob, ne? (Rita, 191–196)

Bei ihrem beruflichen Orientierungsprozess spielen familiäre Bezüge eine zentrale Rolle. Insgesamt berichtet Rita sehr ausführlich und selbstläufig von den familiären Verhältnissen. In der Tendenz lässt sich erkennen, dass Rita danach strebt, den familiären Status zu erhalten. Sie orientiert sich an der beruflichen Laufbahn ihres Vaters. In den Erzählungen spielt Ritas Mutter nur eine untergeordnete Rolle. Im späteren Lebensverlauf wechselt Rita aus dem familiennahen Betrieb in einen anderen Betrieb, der es ihr ermöglicht, weiter zu lernen und beispielsweise neue Techniken des Blumenbindens etc. einzuüben. Später wendet sie sich bei ihren Berufsentscheidungen vom väterlichen Betrieb ab, indem sie in das Berufsfeld Pflege wechselt (→ 7.2.1).

Auch bei Kirsten, einem Fall des gleichen Typus, nehmen die Eltern beim Berufsorientierungsprozess eine zentrale Rolle ein, wie am folgenden Zitat deutlich wird:

meine Eltern haben mich auch wirklich in allem unterstützt weil damals wollt ich erst äh: Friseurin werden [Y: Mmmh1.] (.) wo sie dann: zwar mich beraten haben von wegen ach Kind ne du verdienst nichts dein Rücken und hin und her haben mich aber doch bewerben lassen hat dann leider nicht geklappt (.) oder im Nachhinein zum Glück damals war es leider (Kirsten, 17–21)

An dieser Passage dokumentiert sich die Rolle der Eltern: Bei Kirsten stehen die Eltern beratend, aber dennoch vorausschauend zur Seite, indem sie die, ihrer Meinung nach, negativen Aspekte des Berufs hervorheben: Schlussendlich überlassen sie Kirsten jedoch die Freiheit der eigenen Berufswahl. In der Retrospektive rahmt Kirsten diese Beratung als durchaus positiv, benennt jedoch auch Grenzen und Restriktionen. Deutlich wird auch, dass Kirstens Eltern die berufliche Orientierung nicht determinieren, da sie sich trotz dessen als Friseurin bewirbt. Der Passus „haben mich aber doch bewerben lassen“ weist darauf hin, dass Kirsten sich stark an ihrer Familie als Befürworter orientiert. Auch Natascha und Ines beziehen ihre Familie in ihren beruflichen Orientierungsprozess ein. Auch Ines wählt einen Ausbildungsbetrieb in unmittelbarer familiärer Nähe. Ines berichtet, dass sie ihrer Mutter von ihrem Praktikum beim familiären Hausarzt erzählt. Ihre Mutter unterstützt Ines bei ihrem beruflichen Orientierungsprozess. Während Ines, Rita und Kirsten von einem positiven Verhältnis zu ihren Eltern im Kontext beruflicher Orientierung und Entscheidungen berichten, wird bei Natascha ein eher deterministisches Verhältnis deutlich.

Meine Mutter wollte unbedingt dass ich quasi als = also dieses Lehramt studiere. Ich habe da meine Papiere alle schon abgeliefert und so was und zwei Tage vor der Prüfung habe ich alles zurückgeholt @ (1)@ (Natascha, 68–70)

An dieser Passage zeigt sich das Verhältnis zwischen Natascha und ihrer Mutter: Nataschas Mutter selbst hat Lehramt studiert und gibt ihre Berufswahl an ihre Tochter weiter. Natascha widersetzt sich jedoch diesem Wunsch und verbringt zunächst ein Jahr als Au-pair im Ausland, bevor sie eine krankenflegerische Ausbildung im Ausland beginnt. Ähnlich wie Rita wendet sie sich somit von den elterlichen Vorstellungen ab.

Insgesamt wird erkennbar, dass alle Fälle dieses Typus danach streben, den familiären Status zu erhalten bzw. zu reproduzieren. Obwohl Nataschas Mutter ein Studium absolviert hat, schlägt Natascha keinen akademischen Weg ein. Aufgrund ihrer familiären Situation gehört sie zudem nicht eindeutig dem bildungsbürgerlichen Milieu an, da ihr Vater früh verstarb und ihre Mutter seitdem alleinerziehend ist. Natascha berichtet, dass ihre Mutter viel gearbeitet habe, um den familiären Unterhalt bestreiten zu können. Bei der beruflichen Orientierung spielt die Familie eine zentrale Rolle. Insgesamt wird erkennbar, dass dieser Typus ausführlich von seinen familiären Verhältnissen berichtet, dessen Unterstützung beim beruflichen Orientierungsprozess sich auf Zuspruch und Gespräche bezieht.

Beim perzipierend-formalistischen Typus wird deutlich, dass die Eltern über ein eher geringes Bildungs- und Berufsniveau verfügen. Barbara, Anisa und Karoline berichten über keinerlei familiäre Bezüge während des beruflichen Orientierungsprozesses oder bei beruflichen Übergängen. Hierbei wird erkennbar, dass ihre Eltern keinen Bezug zum Beruf der Altenpflegerin haben. Barbaras und Karolines Mutter üben keinen Beruf aus, Anisas Mutter hat als Schneiderin in ihrem Herkunftsland gearbeitet. Die Väter der Interviewten arbeiteten in der Bau- oder Bergbranche, sind jedoch bereits verstorben. Alle Fälle dieses Typus zeigen eine Aufstiegsorientierung, die sich auf formale Berufsabschlüsse bezieht, die zumindest die weiblichen Personen in der Familie nicht aufweisen.

Bei Friederike und Karin wird ein stärkerer familiärer Bezug erkennbar, da die weiblichen Familienmitglieder (Mutter, Schwester) auch in der Pflege tätig sind. Auch hier verfügen die weiblichen Personen über keine abgeschlossene Berufsausbildung, sondern arbeiten ohne dreijährige abgeschlossene Ausbildung in der Pflege. Es dokumentieren sich keine familiären Bezüge bzw. Gespräche für den beruflichen Orientierungsprozess. Im Gegensatz zum explorierend-beziehungsorientierten Typus, welcher durch seine Familie Beratung zur beruflichen Orientierung erhält, berichtet der perzipierend-formalistische Typus von keinerlei Gesprächen oder Informationen durch die Familie bzw. ihre Eltern. Insbesondere für Barbara, Anisa und Karoline, welche alle einen Migrationshintergrund aufweisen, stellen die Eltern keine Informationen bei beruflichen Übergängen bereit. Dennoch zeigt sich, dass die Eltern, hierbei insbesondere die weiblichen Familienmitglieder, alltagspraktische Unterstützung bieten, wie am Beispiel von Barbara und Anisa erkennbar:

Da habe ich aber sehr große Unterstützung von der Familie [Y: Mmh1] Also meine Mama äh:m (1) äh versorgt die Familie mit Essen und @sowas@ (Barbara, 718–719).

Aber so die Familie komplett war (.) damit einverstanden und (.) die unterstützen mich auch dabei, auch wenn ich meine Zusatzschicht machen muss oder länger arbeiten muss

meine Mama wohnt auch in [A-Stadt], dann nimmt sie die Kinder [Y: Mmh1], also die unterstützen mich bei dem Beruf auch schon ne ne richtig (Anisa, 202–206)

An diesen Passagen wird erkennbar, dass die Mütter Sorgearbeit abnehmen und so für Entlastungen im Alltag sorgen, wenn unerwartete terminliche Veränderungen wie längere oder zusätzliche Arbeiten auftauchen. Auch bei den anderen Fällen dieses Typus bieten die Mütter ihren Töchtern Unterstützung, indem sie Mahlzeiten zubereiten oder die Kinder beaufsichtigen. Die familiäre generationsübergreifende Unterstützung ist bei diesen Fällen vor allem für eine gelingende Vereinbarkeit von privatem und beruflichem Alltag zentral. Hierbei dokumentiert sich, dass in diesen Fällen die Sorgearbeit für die Kinder den weiblichen Personen in der Familie zugeschrieben wird. Die Möglichkeit, dass die Väter der Kinder die Betreuung übernehmen, wird in diesen Fällen, jedoch auch insgesamt im Sample, nicht thematisiert. Die weiblichen Personen sehen die Sorgeverantwortung sowie die Organisation der Kinderbetreuung insbesondere in ihrer Hand. Bei Friederike und Karin fungieren die Eltern als Rollenvorbilder und gewähren informelle Einsichten in die Arbeit in der Pflege.

((Hach / Ausatmen)) (3) Ja, irgendwie meine Mama ist äh () hat auch Pflege gemacht die ist äh die war Nachtwache in ähm bei uns im Dorf halt äh in dem Altenpflegeheim und äh irgendwie war das immer so so halt auch Thema bei uns weiß ich nicht (Karin, 37–39)

Während der explorierend-beziehungsorientierte Typus von Gesprächen mit den Eltern erzählt, ist die Erfahrung von Karin mit ihrer Mutter eher beiläufig. Pflege, so Karin, sei „halt auch Thema bei uns“. Im Gegensatz zu beispielsweise Kirsten, welche von spezifischen Beratungsgesprächen mit ihrer Familie zu einer konkreten Berufsvorstellung berichtet, dokumentiert sich hier eine Sammlung beiläufiger Informationen zum Pflegeberuf.

Während die bisherigen Fälle die Familie als positiven Horizont rahmen, spart der utilitär-pragmatische Typus seine Familienverhältnisse aus bzw. problematisiert diese. Im Gegensatz zum explorierend-beziehungsorientierten Typus wird die Familie nicht in berufliche Orientierungsprozesse einbezogen und auch nicht erwähnt. Die jetzigen familiären Verhältnisse sind bei diesem Typus kompliziert: John und Christina sind alleinerziehend, Mona befindet sich in Trennung und auch Laura ist geschieden. Keine der Fälle berichtet von elterlicher Unterstützung bei beruflichen Orientierungsprozessen, auch als Rollenvorbild, wie bei Friederike und Karin, fungieren die Eltern in diesen Fällen nicht. John berichtet davon, dass die finanziellen Verhältnisse seiner Eltern ihn darin hindern, seinen Berufswunsch zu ergreifen:

eigentlich wollte ich Physiotherapeuten werden (1) äh Physiotherapeut aber: r das finanzielle hat mir erstmal damals meinem (1) Eltern können meine Mutter können mir damals nicht (2) nicht finanziell da irgendwie helfen (John, 25–27)

Nachdem sich eine Fußballkarriere aufgrund von Verletzungen nicht erfüllen lässt, möchte er den Beruf als Physiotherapeut ergreifen, allerdings bleibt ihm dies aufgrund finanzieller Einschränkungen verwehrt. Dieser Typus kann somit auf kein familiäres

oder soziales Netzwerk zurückgreifen, welches ihn bei beruflichen Orientierungsprozessen und Berufswahlentscheidungen unterstützt oder als Rollenvorbild fungiert. Der berufliche Übergang in die Pflege führt jedoch bei diesem Typus zu einer finanziellen Unabhängigkeit von der Familie, wie am Beispiel Christina offenkundig wird:

So und dann: (.) hab ich quasi im Heim angefangen (.) und wo ich dann: me = auch mehr Stunden bekommen hab = hab ich mich halt auch äh (.) getrennt von meinem Mann (Christina, 75–77)

Die Arbeit in einer pflegerischen Einrichtung und das regelmäßige Einkommen ermöglichen es Christina, sich von ihrem Ehemann zu trennen. Die Familie dient diesem Typus nicht als Unterstützung, sondern wirkt eher beschränkend. Zusammenfassend wird erkennbar, dass sich trotz der angedeuteten homogenen (Arbeiter)milieus der Herkunftsfamilie unterschiedliche familiäre Unterstützungsmodi abzeichnen. Während der explorierend-beziehungsorientierte Typus Zuspruch und beratende Unterstützung erhält und der perzipierend-formalistische Typus praktische Hilfe im Alltag bekommt, ist der utilitär-pragmatische Typus durch seine Familie eher beschränkt (→ Tabelle 8).

Tabelle 8: Familiäre Unterstützungsmodi (Quelle: eigene Darstellung)

Typus	Familiärer Unterstützungsmodi bei beruflicher Orientierung
explorierend–beziehungsorientierter Typus	beratend bei beruflicher Orientierung, kognitiv unterstützend durch Beratung, Hinweise
perzipierend–formalistischer Typus	Keine Unterstützung bei beruflicher Orientierung, eher unterstützend im beruflichen Alltag (praktische Hilfe im Alltag)
utilitär–pragmatischer Typus	beschränkend bzw. keine Thematisierung der Familie, berufliche Übergänge werden ohne Einbezug der Familie vollzogen; Familie wird als hinderlich wahrgenommen

7.3.2 Konjunktiver Erfahrungsraum: Schulische und Berufliche Bildung

Im Gegensatz zum Zugang zur hochschulischen Bildung, bei der eine allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife oftmals eine Zugangsvoraussetzung zur Hochschule ist und von Interviewten als konjunktiver Erfahrungsraum wahrgenommen wird (vgl. Grunau 2016, 153 ff.), spielen schulische Abschlüsse beim Zugang zu einer dualen Ausbildung nach BBiG/HwO formal keine Rolle. Anders ist es bei Ausbildungen im Gesundheitswesen, wobei hier schulische Zugangsvoraussetzungen definiert werden. Im Pflegeberufegesetz (PflBG) § 11 ist beispielsweise ein mittlerer Schulabschluss oder ein Hauptschulabschluss mit einer Pflegeassistenten bzw. Pflegehelfendenausbildung (vgl. PflBG § 11) vorgesehen, auch im Altenpflegengesetz (AltPflG) wird ein Realschulabschluss bzw. ein Hauptschulabschluss mit berufsspezifischen Pflegehelfendenausbildungen als Zugangsvoraussetzung gefordert (vgl. Bundesgesetzblatt 2000, § 6). Befunde zeigen zudem, dass der Zugang in eine Berufsausbildung mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden ist und mit den Leistungen in schulischen Ab-

schlüssen korrespondiert (vgl. Busse 2020, 27; → 4). Verbunden mit schulischen Leistungen sind auch (Selbst)zuschreibungsprozesse. Die Einteilung der Schülerinnen und Schüler nach dem Leistungsprinzip kann dabei zu Feedback-Loops des Scheiterns führen. Negative Erfahrungen in der Schule können damit auch Einfluss auf das Arbeitsmarkverhalten haben. Fehlende Schulleistungen können dazu führen, dass sich diese Personen im Gegensatz zu Personen mit besseren Schulleistungen häufiger erst gar nicht bewerben. Situationen mit einem hohen Misserfolgsrisiko werden folglich vermieden (vgl. Solga 2009, 410 ff.).

In der Auseinandersetzung mit dem Material ist erkennbar, dass die schulische Bildung nicht von allen Interviewten gleichermaßen selbstläufig thematisiert wurde. Hierbei ist jedoch sowohl die Entfaltung als auch die Nicht-Entfaltung eines Themas aufschlussreich (vgl. Grunau 2016, 151). Die Analyse der Schulabschlüsse der interviewten Personen offenbart, dass bei jedem Typus sowohl der formale Hauptschulabschluss, der mittlere Abschluss als auch die Fachhochschulreife vorhanden sind und somit unterschiedliche schulische Zugangsvoraussetzungen vorhanden sind. Eine typologiespezifische Verteilung lässt sich anhand der Begutachtung der formalen Abschlüsse nicht ausmachen (→ Tabelle 9).

Tabelle 9: Ergebnisse der Korrespondenzanalyse: Erfahrungsraum Schulische Bildung (Quelle: eigene Darstellung)

Schulbildung	Explorierend-beziehungsorientierter Typus	Perzipierend-formalistischer Typus	Utilitär-pragmatischer Typus
Hauptschule	Rita, Laura	Friederike, Karin	–
Realschule	Ines	Barbara, Anisa	Christian, John, Mona, Christina
Fachhochschulreife	Kirsten	–	–
im Ausland erworbener Abschluss	Natascha	Karoline	Olga

Beim Blick in das Material werden jedoch Unterschiede erkennbar: Der explorierend-beziehungsorientierte Typus verhandelt seine schulische Bildung im Kontext mit Herausforderungen beim Lernen ausführlich, während sich der perzipierend-formalistische Typus sowie der utilitär-pragmatische Typus überwiegend darauf beschränken, den schulischen Abschluss allenfalls kurz zu benennen. Auch findet zum Teil keine Thematisierung des schulischen Werdegangs statt. Schulische Bildung wird im Kontext von formaler Qualifikation und Zertifikaten thematisiert, tiefergehende Erzählungen bleiben bei diesem Typus aus.

Der explorierend-beziehungsorientierte Typus, hier am Beispiel Ines, rahmt die schulischen Erfahrungen folgendermaßen:

ich musste immer sehr sehr viel lernen ich hatte ne Freundin der ist alles in den Schoß gefallen (Ines, 58–59)

Der explorierend-beziehungsorientierte Typus thematisiert seine schulische Bildung im Hinblick auf Herausforderungen beim Lernen. Ines nimmt eine vergleichende Perspektive zu einer Freundin ein, welche keine Schwierigkeiten beim Lernen aufweist. Lernen wird mit Anstrengung verbunden. Erst in der beruflichen Ausbildung und auch in der späteren beruflichen Tätigkeit hat dieser Typus Erfolgserlebnisse beim Lernen:

Wie gesagt ne vier war für mich immer ne gute Note und wirklich die = die Lust zum Lernen kam wirklich erst in = ner Ausbildung wo ich gemerkt hab das sind Sachen die = die interessieren mich die möchte ich verstehen (.) und auf einmal kamen auch die Einsen und Zweien (.) obwohl ich mich eigentlich verhältnismäßig gar nicht viel anstrengen musste (Kirsten, 136–139)

Für den explorierend-beziehungsorientierten Typus ist es zentral, dass das Lernen mit intrinsischer Motivation verbunden ist. In der Berufsausbildung erlebt sich dieser Typus als selbstwirksam, sodass die Inhalte verstanden werden und auch zu sehr guten Ergebnissen führen, ohne dabei Anstrengung zu verspüren. Kirsten schreibt den beruflichen Inhalten einen Sinn zu und sie wird ohne Anstrengung mit einer guten Leistung belohnt. Das berufliche Bildungssystem bietet folglich die Möglichkeit, negative schulische Erfahrungen mit positiven Erfahrungen auszugleichen.

Während die schulische Bildung vom perzipierend-formalistischen und utilitär-pragmatischen Typus wenig bis gar nicht thematisiert wird, nehmen jedoch die Fälle aller Typen Bezug zu ihren Erfahrungen in der beruflichen Bildung. Die Relevanzsetzung zur Kategorie berufliche Bildung erfolgte von den Interviewten selbst und wurde zudem anhand eines soziodemografischen Fragebogens im Anschluss an die Interviews abgefragt. Alle Fälle haben dabei Erfahrungen im Berufsbildungssystem gemacht, wobei jedoch nicht alle eine Berufsausbildung erfolgreich abgeschlossen haben: Von den fünfzehn Fällen verfügen elf Personen über eine dreijährige Ausbildung, drei Personen über eine einjährige Ausbildung und eine Person über keine abgeschlossene Ausbildung.

Insbesondere der perzipierend-formalistische Typus nimmt bereits in der Eingangspassage Bezug zur beruflichen Erstausbildung, bei allen Fällen dieses Typus zeigen sich dabei Ähnlichkeiten bei der Bezugnahme sowie der Funktion der Ausbildung:

Äh: ich bin ja geboren in [Herkunftsland] Ähm (1) äh [Geburtsjahr], also ich bin 40 Jahre alt ähm da habe ich ja auch äh äh Ausbildung zur Krankenschwester äh abgeschlossen (Karoline, 20–21)

Karoline beginnt die Erzählung ihrer Lebensgeschichte und nimmt gleich zu Beginn Bezug zu ihrer Ausbildung. Sie verdeutlicht, dass sie die Ausbildung absolviert und beendet hat, und zudem markiert sie den Ort der Ausbildung durch „da“ und verweist somit auf ihr Herkunftsland.

Auch Anisa verbindet ihre Erzählung des beruflichen Werdegangs/ihrer Ausbildung mit ihrer persönlichen Lebensgeschichte:

mit fünfzehn bin ich nach Deutschland gekommen mit meinen Eltern und meinen Geschwistern. (.) Ja seit ähm (.) seit meinem fünfzehnten Lebensjahr also es war [A-Datum], leben wir auch hier in [A-Stadt] (.) [Y: Mmmh1.] Hab auch hier meine Ausbildung gema::cht (.) zur Arzthelferin (2) (Anisa, 15–18)

Auch sie nennt die Berufsbezeichnung sowie den Ort, an dem sie die Ausbildung absolviert hat („hier“) und verweist damit auf Deutschland. Deutlich wird somit, dass der Ort der Ausbildung ein wesentlicher Aspekt ist. Sowohl Anisa als auch Karoline haben einen Migrationshintergrund. Anisa hebt hervor, dass sie eine Ausbildung in Deutschland absolviert hat, während Karoline eine Ausbildung im Ausland abgeschlossen hat. Mit einem im Ausland erworbenen Ausbildungsabschluss ist ein Anerkennungsverfahren verbunden, welches die Gleichwertigkeit der Ausbildung feststellt. Bei Karoline scheint eine Anerkennung ihrer Ausbildung nicht möglich, sodass sie ohne beruflichen Abschluss in der Pflege arbeitet (→ 2.2; 7.2.2).

Auch Barbara und Friederike erzählen gleich zu Beginn von ihrer Ausbildung und heben hervor, dass sie diese erfolgreich absolviert haben:

Barbara: Äh: (1) und dann eine Ausbildung äh als Arzthelferin. [Y: mmmh1] Äh:m vorzeitig auch abgeschlossen (Barbara, 25–26)

Friederike: Also ich habe ähm 2001 meine Ausbildung angefangen zur Medizinischen Fachangestellten [Y: mmmh1] Und habe die auch 2004 ähm erfolgreich () beendet (Friederike, 16–17)

Auffällig ist, dass der Bezug zur Ausbildung und der damit verbundene Beruf gleich zu Beginn der Eingangspassage hergestellt wird. Die Ausbildung wird zusammen mit den soziodemografischen Merkmalen wie Alter und Geburtsland genannt, was den damit verbundenen gesellschaftlichen Status verdeutlicht (→ 3.1). Exemplarisch wird an dieser Stelle deutlich, dass die Berufsausbildung mit der Phrase „Ausbildung als ...“ eingeleitet wird. Zudem heben die Fälle dieses Typus hervor, dass sie die Ausbildung abschließen und spezifizieren, *wie* die Ausbildung abgeschlossen wurde. Barbara verweist darauf, dass sie die Ausbildung „vorzeitig“ abgeschlossen habe und Friederike verwendet den Zusatz „erfolgreich“. Erkennbar wird zudem, dass die Ausbildung als etwas fungiert, was man „besitzt“. Dies wird durch die Verbkonstruktion „ich habe ...“ erkennbar. Hinzu kommt der örtliche Bezug der Ausbildung; während Anisa verdeutlicht, dass sie die Ausbildung zur Arzthelferin „hier“, also in Deutschland, gemacht hat, erzählt Karoline davon, dass sie die Ausbildung „da“, in ihrem Geburtsland, absolviert hat. Außerdem wird erkennbar, dass die Ausbildung eine abgeschlossene Phase darstellt.

Auch der explorierend-beziehungsorientierte Typus thematisiert die Ausbildung, allerdings anders:

Ines: Ja ich möchte Arzthelferin werden (Ines, 105)

Der explorierend-beziehungsorientierte Typus thematisiert seine Ausbildung im Lichte der beruflichen Orientierung und bezieht sich somit mehr auf die „innere“ Seite des Berufs (→ 3.1). Während der perzipierend-formalistische Typus explizit Bezug

zum Terminus „Ausbildung“ nimmt, bezieht sich der explorierend-beziehungsorientierte Typus vorwiegend auf die Berufsbezeichnung. Durch den Ich- sowie den Berufsbezug wird es als etwas dargestellt, was man „wird“. Der explorierend-beziehungsorientierte Typus verweist damit weniger auf den sozialen Status, welcher mit dem Beruf verbunden ist, sondern verweist auf die Sozialisationsfunktion des Berufs. Eine Ausbildung trägt in diesem Verständnis dazu bei, dass sich die Identität der Auszubildenden ändert, indem diese von der Schülerin zu einer Arzthelferin werden. Zudem tritt der Bezug zur beruflichen Erstausbildung erst später in der erzählten Lebensgeschichte auf und wird in Beziehung mit der Familie und der damit verbundenen Unterstützung thematisiert.

Beim utilitär-pragmatischen Typus zeigt sich, dass die Erfahrungen im Berufsbildungssystem insbesondere mit Barrieren und Hindernissen in Verbindung gebracht werden:

Mona: Ä:hm ich hatte dama:ls nach der Schule ne Krankenschwesterausbildung angefangen habs dann leider nicht geschafft (Mona, 17–18)

Exemplarisch für den utilitär-pragmatischen Typus wird hier am Fall Mona deutlich, dass sie eine pflegerische Ausbildung beginnt, jedoch nicht abschließt. Ihre Erfahrungen in der beruflichen Bildung thematisiert sie im Kontext von Barrieren und Hindernissen. Auch Christian kontextualisiert seine Erfahrungen im Berufsbildungssystem in dieser Weise:

Christian: hab da meine Ausbildung gemacht zum Kinderpfleger ä:h parallel dazu den äh Realschulabschluss also mittlere Reife. (1) Ähm wollte mich danach weiterbilden zum Erzieher allerdings waren damals die ganzen Berufskollegs leider voll (Christian, 21–24)

Auch Christian bezieht den Ort seiner ersten schulischen Ausbildung zum Kinderpfleger ein und verdeutlicht, dass nicht nur der Beruf des Kinderpflegers die Ausbildung geprägt hat, sondern er nimmt zeitgleich Bezug zu seinem Schulabschluss, den er „parallel“ erwirbt. Den weiteren Bezug zur beruflichen Bildung thematisiert er wie Mona im Kontext von Barrieren und Hindernissen. Diese Einbettung zeigt sich auch bei weiteren Fällen dieses Typus.

Die Erfahrungen im beruflichen Bildungssystem differieren bei den einzelnen Typen, wie sich in der Hervorbringung der Ausbildung zeigt. Neben der Dauer der Ausbildung variiert auch das Berufsfeld. Die Fälle, die unter dem explorativ-beziehungsorientierten Typus sowie die des perzipierend-formalistischen Typus zusammengefasst werden, haben eine vollqualifizierende Ausbildung in einem Gesundheitsberuf oder in einem sozial-pflegerischen Beruf absolviert. In diesen Typen finden sich überwiegend Personen, die eine Ausbildung zur medizinischen Fachangestellten bzw. Arzthelferin absolviert haben (Ines (Typ I), Barbara, Anisa, Friederike (Typ II)) oder eine andere berufsfeldnahe Ausbildung, zum Beispiel als Heilerziehungspflegerin (Kirsten (Typ I)) oder Hauswirtschafterin (Karin (Typ II)), abgeschlossen haben. Zwei weitere Fälle der Typen I und II verfügen über eine pflegerische Ausbildung, angelehnt an die dreijährige Ausbildung in einem Pflegeberuf in Deutschland (Natascha,

Karoline). Im utilitär-pragmatischen Typus haben alle Fälle entweder keine, eine einjährige Helfendenausbildung oder eine berufsfelddistale Ausbildung wie beispielsweise Gärtnerin oder Industriekauffrau (→ Tabelle 10):

Tabelle 10: Ergebnisse der Korrespondenzanalyse: Erfahrungsraum Berufliche Bildung (Quelle: eigene Darstellung)

Berufsausbildung	Explorativ-beziehungs-orientierter Typus	Perzipierend-formalistischer Typus	Utilitär-pragmatischer Typus
keine Ausbildung	–	–	Mona
Ausbildung auf Hilfskraft-niveau	Laura	–	Christian, John
vollqualifizierende berufs-feldnahe Ausbildung	Ines, Natascha, Kirsten	Barbara, Anisa, Karoline, Karin, Friederike	–
vollqualifizierende berufsdistale Ausbildung	Rita	–	Olga, Christina

Berufliche Identität ist ein „[...] berufsbiografischer offener Prozess der Entwicklung solchen Wissens, das einem Akteur die Kohärenz und Kontinuität des Selbsterlebens in beruflichen Sozialwelten ermöglicht“ (Unger 2010, 2). Bei den hier dargelegten Befunden stellt sich die Frage, welches Verhältnis zwischen beruflicher Identität und dem (Ausbildungs-)beruf besteht. In der Auseinandersetzung mit dem Material wird deutlich, dass der utilitär-pragmatische Typus eher über zielberufsdistale oder auch Abbruchserfahrungen von Ausbildungen verfügt und zudem eher ein distanziertes und an Rahmenbedingungen orientiertes Verhältnis zu seiner Tätigkeit in der Pflege zeigt. Diese Befunde können in zweierlei Hinsicht interpretiert werden: Die inhaltliche Wahl eines Ausbildungsberufs scheint in einer berufsfeldnahen Ausbildung bereits einen beruflichen Identifikationsprozess auszulösen. Zudem dokumentiert sich sowohl beim explorativ-beziehungsorientierten Typus als auch beim perzipierend-formalistischen Typus, dass die Affinität zum Berufsfeld retrospektiv in die Kindheit und Jugend eingeordnet wird. Der Übergang in die Pflege erscheint somit als berufsbiografisch kohärent. Wohingegen der utilitär-pragmatische Typus ein distanziertes Verhältnis zu seinen beruflichen Tätigkeiten zeigt und sich eher an äußeren Rahmenbedingungen orientiert.

7.3.3 Konjunktiver Erfahrungsraum: Berufserfahrung in differenten Organisationen

Übergänge gelten als Schnittstellen zwischen sozialen Strukturen und Akteuren. Hierbei bleibt offen, was als soziale Struktur gelten kann. Wesentlich ist jedoch, dass die unterqualifizierten Personen in eine spezifische Organisation³⁸, in diesen Fällen in

³⁸ „Organisationen sind, so die gemeinsame Grundauffassung, Instrumente zur Erreichung spezifischer Ziele oder Zwecke, d. h. von bestimmten Zuständen oder Ergebnissen, die durch das bewusst geregelte Zusammenwirken von Menschen und die Nutzung von Mitteln erreicht werden sollen“ (Gukenbiel 2006, 153).

Altenpflegeheime oder ambulante Pflegedienste einmünden und in ihrer täglichen Arbeit eingebunden sind. In diesen Organisationen treffen sie auf ihre Kolleginnen und Kollegen und sind dort teilweise seit vielen Jahren verwurzelt. Die Dauer der beruflichen Erfahrung im Setting der Altenpflege divergiert bei den einzelnen Typen, wie anhand der qualitativen Korrespondenzanalyse sichtbar wird (→ Tabelle 11):

Tabelle 11: Ergebnisse der Korrespondenzanalyse: Pflegerische Berufserfahrung (Quelle: eigene Darstellung)

Dauer der Berufserfahrung	Explorativ-beziehungs-orientierter Typus	Perzipierend-formalistischer Typus	Utilitär-pragmatischer Typus
weniger als 10	–	Anisa, Karoline	Christian, John, Mona
10 bis 19 Jahre	Kirsten, Rita	Barbara, Friederike, Karin	Christina, Olga
20 oder mehr als 20 Jahre	Ines, Natascha	–	–
mehr als 30 Jahre	Laura	–	–

Der explorativ-beziehungsorientierte Typus weist eine lange bis sehr lange Berufserfahrung auf: Insbesondere Laura verfügt über eine über dreißigjährige Berufserfahrung. Kein Fall dieses Typus hat weniger als zehn Jahre berufliche, pflegespezifische Erfahrung. An der folgenden Textpassage, exemplarisch für den explorativ-beziehungsorientierten Typus, dokumentiert sich die wertschätzende Haltung zwischen den Kollegen und Kolleginnen:

Nä auch so was meine Praxisanleitung und so sagt immer und wenn ich ihr sage so jetzt von mir erzähle oder so sagt sie immer also du schaffst das das so wie ich dich kenne kennengelernt habe und so schaffst du das und das kriegst du hin [Y: Mmh1] nä Also die legen (3) ja die halten wohl doch wohl noch ein bisschen () was von mir nä also [Y: Mmh1] Anderer Kollege sagte letztens so du bist doch eine schöne ruhige Person () mit dir kann man gut arbeiten (Laura, 209–214)

Die Organisationen, in der sie zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet, bezeichnet sie als Ort, an dem sie viel Anerkennung durch die Kolleginnen und Kollegen bekommt. Bei allen Fällen dieses Typus wird ein wertschätzendes Verhältnis in der Organisation erkennbar.

Auch der perzipierend-formalistische Typus erzählt von einem wertschätzenden Umgang im Team:

Also das Team ist wunderbar muss ich echt sagen. Also es ist egal ob du was mit dem Kind hast oder mit dem Hund hast das ist einfach klasse oder Wünsche hast ne? Wenn du jetzt mal frei haben möchtest aus welchem Grund auch immer die versuchen einfach alles dass jeder auch wirklich seinen Wunsch erfüllt kriegt ne? [Y: mmmh1] Also es ist ... Ne kann ich mich ... Nö, es ist eigentlich @alles super@! (Friederike, 954–960)

Deutlich wird an dieser Textpassage die bedürfnis- und bedarfsorientierte Haltung der Kolleginnen und Kollegen untereinander.

Der utilitär-pragmatische Typus verfügt über eine eher geringere Berufserfahrung im Setting der Pflege. Die Erfahrungen in der Organisation werden folgendermaßen beschrieben:

Probleme gibts immer @ () @ @ Könnten treten immer auf@ (1) Und äh Probleme mit Kollegen ich bin eine die ähm (2) ich klär das direkt. Ich sag diejenige und was ich immer die Wörter die ich immer gerne benutzen und nicht das so rüber kommt als ob ich bin diejenige, die alles hier besser macht das kann ich schon mal selbst nicht haben [Y:Mmh1] Ich rede immer mit de Motto wir müssen darauf hinkommen Frau so und so so ab diese Zeit zu pflegen und so nicht zu sagen, nur ich mach das, das ist mir n' bisschen zu @ () @ Schon diese wir nach dem Motto, da weiß auch der Kollegen schon der Kollege ja gut, da müssen wir wirklich alle halt, nä. Und deswegen red- benutzen solche Wörter wie wir ganz viel [Y:Mmh1] dass wir müssen gucken dass wir das so und so so hier hinkommen oder (1) und Probleme hab ich immer () geklärt (John, 432–441)

Auffällig ist im Vergleich zum explorativ-beziehungsorientierten Typus sowie dem perzipierend-formalistischen Typus, dass dieser Typus auch beim Verhältnis zu den Kolleginnen und Kollegen von Herausforderungen erzählt. In dieser Passage dokumentiert sich das Verhältnis der Kolleginnen und Kollegen zueinander. Hierbei zeigen sich Differenzen in der Kommunikation. Diese Passage ist durch viele Abbrüche gekennzeichnet, was auf ein herausforderndes Verhältnis hindeutet, welches sich jedoch auflöst und klären kann.

Pointiert drückt es der Fall Mona auf der kommunikativen Ebene aus:

Man hat immer ne Kollegin die man nicht so mag ja aber äh man sollte trotzdem mit nem vernünftigen Umgang oder n' vernünftigen Umgang haben, [Y: Mmh] miteinander, nä. Aber ansonsten (1) es ist eigentlich wirklich familiär bei uns, wenn einer was zu kacken hat hör mal haste mal Zeit (Mona, 306–308)

Resümierend lässt sich festhalten, dass diejenigen mit einer hohen Affinität zum Berufsfeld bereits in vorhergehenden Bildungs- und Berufsentscheidungen in die berufsfeldnahen Ausbildungen und Arbeitskontexte eingemündet sind (→ 7.3.2). Der berufliche Übergang in das Berufsfeld Pflege wird kohärent in die Erzählung des beruflichen Werdegangs einbezogen. Zudem zeigt sich bei der Analyse der organisationalen Kontexte, dass diese zu den Kolleginnen und Kollegen ein wertschätzendes Verhältnis haben. Beim utilitär-pragmatischen Typus, welcher über eine geringere Berufserfahrung verfügt, sind Erzählungen von Kolleginnen und Kollegen eher problembehaftet dargelegt.

7.3.4 Systematisierung der soziogenetischen Interpretationen und Analysen

Durch die soziogenetischen Interpretationen und die qualitative Korrespondenzanalyse wurde deutlich, dass der konjunktive Erfahrungsraum der Familie resp. die Eltern sowie die berufliche Bildung Ansätze für die Genese der sinngenetischen Typen bieten. Alle Fälle eines Typus zeigen ähnliche familiäre und berufliche Erfahrungen und grenzen sich damit weiterhin von den anderen ab. Limitierend ist jedoch vorauszuschi-

cken, dass der Habitus einer Person nie in seiner Ganzheit, in seiner Totalität erfasst werde (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 20 ff.).

Erkennbar wurde, dass der explorierend-beziehungsorientierte Typus Beratung und Unterstützung bei beruflichen Orientierungsprozessen bekommt. Insbesondere die Eltern werden bei beruflichen Entscheidungen zu Rate gezogen, entweder informierend oder beratend. Der Übergang in das Berufsfeld Pflege wird ohne explizite familiäre Unterstützung bewältigt. An die Stelle der Familie treten hierbei dann Freunde, Nachbarn und Bekannte, welche die Fälle auf vakante Stellen hinweisen und zur Bewerbung ermutigen. Dieser Befund korrespondiert mit Studien, welche verdeutlichen, dass der elterliche Einfluss mit zunehmendem Alter bei beruflichen Übergängen abnimmt (vgl. Richter 2016, 30 ff.). Des Weiteren werden jedoch auch Abgrenzungstendenzen beispielsweise zu elterlichen Berufsvorstellungen oder zu den Bildungsvorstellungen der Geschwister deutlich; trotz dessen scheinen die Erfahrungen im familiären Kontext den explorierend-beziehungsorientierten Typus zu bestärken und zu unterstützen. Bildungserfahrungen sind in der allgemeinbildenden Schule mit deutlicher Anstrengung verbunden, jedoch erfährt dieser Typus in der Ausbildung positive Erfahrungen bezogen auf die erbrachten Leistungen. Während Lernen in der allgemeinbildenden Schule zuvor mit Belastung verbunden wird, fällt diesem Typus das Lernen in der Berufsschule leichter. Dieser Typus scheint besser in haptisch-motorischen Lernsettings mit klarem Anwendungsbezug lernen zu können, statt kommunikativ-intellektuell Lerngegenstände zu durchdringen. Diese Tendenz korrespondiert auch mit dem explorativ-entdeckenden Übergang in das Berufsfeld Pflege. Dieser Typus orientiert sich an konkreten Handlungen und Ausführungen.

Beim perzipierend-formalistischen Typus zeigen sich keinerlei familiäre Beratungs- oder Unterstützungsmomente bei beruflichen Übergängen, jedoch teilweise informelle und unstrukturierte Erfahrungen im Berufsfeld Pflege durch Familienangehörige. Karin und Friederike folgen insofern der familiären Linie, als dass alle weiblichen Mitglieder der Familie in der Pflege arbeiten. Bei diesem Typus zeigt sich eine hohe Affinität für formale Abschlüsse, welche insbesondere bei Barbara, Anisa und Karoline stark ausgeprägt sind. Im perzipierend-formalistischen Typus hat die Mehrzahl der Fälle einen Migrationshintergrund. Erkennbar wird, dass sich insbesondere die Personen mit Migrationshintergrund als leistungsstark zeigen und auf ihre guten Noten (z. B. Anisa) oder auf das vorzeitige Absolvieren ihrer Ausbildung (z. B. Barbara) verweisen. Studien verdeutlichen, dass Personen mit Migrationshintergrund häufig schlechtere Bildungs- und Berufschancen haben. Es zeigt sich jedoch auch, dass Personen mit Migrationshintergrund hohe Bildungserwartungen aufweisen und leistungsbereit sind. Der konjunktive Erfahrungsraum der Herkunft könnte somit für den perzipierend-formalistischen Typus die Orientierung an formalen Bildungszertifikaten erklären. Des Weiteren wird beim perzipierend-formalistischen Typus ein starker Zusammenhalt zwischen den Müttern und Töchtern deutlich: Die weiblichen Angehörigen unterstützen einander und helfen bei der Kinderbetreuung, damit sie ihren Beruf ausüben können.

Der utilitär-pragmatische Typus erfährt bei beruflichen Übergängen wenig familiäre Unterstützung. Berufliche Entscheidungen werden im familiären Kontext nicht thematisiert. Zudem sind die finanziellen Verhältnisse der Herkunftsfamilie gering. Dieser Typus zeigt wenig Zuversicht und sieht selbst einen geringen Handlungsspielraum bei beruflichen Übergängen. Dieser Typus lässt sich in einem starken Maße von beruflichen Serendipitäten leiten und zeigt wenig Interesse an Lernen und Bildung im Allgemeinen. Bereits in der Kindheit erlebt dieser Typus seine Familie als beschränkend. Auch die Erfahrungen in der Ausbildung sind eher negativ konnotiert. Es wird erkennbar, dass keiner der Fälle im utilitär-pragmatischen Typus eine vollqualifizierende, berufsfeldnahe Ausbildung aufweist, sondern eher über zielberufsdistale Ausbildungen verfügt (→ Abbildung 10).

Bei der soziogenetischen Interpretation wurde der Fokus auf die Erfahrungsräume Familie und (berufliche) Bildung gelegt. Der konjunktive Erfahrungsräume (ethnische) Herkunft bzw. Migration wurde in Ansätzen für den perzipierend-formalistischen Typus diskutiert. Weitere konjunktive Erfahrungsräume wie beispielsweise das Alter oder auch der Vergleich zwischen ruralen und urbanen Gebieten konnten aufgrund fehlender Bezüge im Material nicht identifiziert werden.

Berufserfahrung in der Pflege	lange bis sehr lange	mittel bis lange	mittel
Nähe der Erstausbildung zum Zielberufsfeld	Tendenz: nah	nah	Tendenz: distal
Unterstützungs- modi	beratend informierend	alltagspragmatische Unterstützung	hinderlich, finanziell beschränkend
Berufsniveau der Eltern	niedrig bis mittel	niedrig	mittel
	Explorierend-beziehungsorientierter Typus	Perzipierend-formalistischer Typus	Utilitär-pragmatischer Typus

Abbildung 10: Zusammenfassende Darstellung der soziogenetischen Interpretation (Quelle: eigene Darstellung)

8 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie unterqualifizierte Beschäftigte ihren Bildungs- und Berufsweg gestalten. Unter Rückkopplung zwischen der theoretischen Auseinandersetzung und dem empirischen Material konnte die erkenntnisleitende Fragestellung konkretisiert werden:

- Welche Bildungs- und Berufswege haben unterqualifizierte Personen? Wie stellen sie diese dar?
- Wie werden berufliche Übergänge erlebt? Welche handlungsleitenden Orientierungen liegen diesen Übergängen zugrunde?
- Welche impliziten Wissensbestände lassen sich für die Teilnahme an einer Nachqualifizierungsmaßnahme zur Anerkennung als Pflegefachperson rekonstruieren? Wie erfolgt die Adressierungs- und Identifizierungspraxis als formal unterqualifizierte Pflegeperson?

Hierzu wurden unter Bezugnahme einer habitustheoretischen Perspektive handlungsleitende Orientierungen der unterqualifizierten Pflegepersonen bei beruflichen Übergängen in das Berufsfeld analysiert und rekonstruiert.

In der theoretischen Auseinandersetzung wurde zunächst das Forschungsfeld dargelegt, welches sich auf das Berufsfeld Pflege bezieht, daran schlossen sich theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zu beruflichen Übergängen, Habitus und Milieu an. Das Kernstück der Arbeit bilden die empirischen Rekonstruktionen und Analysen auf Basis der dokumentarischen Methode. Der empirische Teil dieser Arbeit, bestehend im Kern aus Sinngenese und Tendenzen einer Soziogenese, zeigt auf, welche Orientierungsrahmen i. e. S. bei der Gestaltung beruflicher Übergänge handlungsleitend sind. Dabei orientiert sich die Arbeit an der Methodologie der praxeologischen Wissenssoziologie sowie der dokumentarischen Methode. Die praxeologische Wissenssoziologie basiert grundsätzlich auf drei Eckpfeilern. Sie geht zunächst davon aus, dass soziale Wirklichkeit auf sozialen Mustern basiert, die im Alltagshandeln hergestellt werden, und bezieht sich dabei auf die Ethnomethodologie von Harold Garfinkel. Weiterhin beruht die praxeologische Wissenssoziologie auf der Unterscheidung von konjunktivem und kommunikativem Wissen, welche somit insbesondere Anleihen bei der Wissenssoziologie nach Mannheim nimmt. Als letzter Bezugspunkt ist noch die Annahme genannt, die beschreibt, dass soziale Praxen über inkorporierte Wissensbestände hinfort wirken. Hierbei bezieht sich die praxeologische Wissenssoziologie auf das Habituskonzept von Bourdieu (vgl. Bohnsack 1999, 2010b, 2012, 2017, 2020, 2021). Diese theoretischen Positionen zeigen sich forschungspraktisch in den Arbeitsschritten der dokumentarischen Methode, wobei das Ziel in der praxeologischen Typenbildung besteht. Die praxeologische Typenbildung zielt auf die Rekonstruktion der

Handlungspraxis der Akteure und Akteurinnen, wobei die Sinngenese darlegt, welche Orientierungen handlungsleitend sind. Die Soziogenese trifft hingegen Aussagen über die Entstehung der Orientierungsrahmen. Die Basis der Untersuchung boten dabei fünfzehn narrativ fundierte Einzelinterviews mit formal unterqualifizierten Pflegepersonen.

In der Arbeit wurde konstatiert, dass ein gravierender Fachkräfte- sowie Personal-mangel im Berufsfeld Pflege besteht. Insbesondere im Setting Altenpflege herrscht ein bedeutender Fachkräftebedarf. Um dies einmal plakativ herauszustellen: Würde in Nordrhein-Westfalen jede arbeitslose Pflegefachperson einer offenen Stelle zugeordnet werden, wären immer noch sieben von zehn Stellen unbesetzt (vgl. Seyda/Köppen/Heckmann 2022; → 1; 2.2).

Um diesen Herausforderungen zu begegnen, zielen politische Bemühungen vorrangig darauf ab, die Ausbildungszahlen in der pflegerischen Ausbildung zu erhöhen, wobei sich zurzeit eher ein gegenläufiger Trend, eine Abnahme der Ausbildungszahlen, abzeichnet (vgl. Statistisches Bundesamt 2023 f). Aufgrund unzureichender und herausfordernder Rahmenbedingungen müssen sodann weitere Strategien entwickelt werden. Eine mögliche Strategie beinhaltet die Validierung der Berufserfahrung von sogenannten „An- und Ungelernten“, Pflegehilfs- bzw. Pflegeassistentenkräften. Hierzu wurden verschiedene Modellprojekte entwickelt, die die langjährige Berufserfahrung der Beschäftigten anerkennen, validieren und zertifizieren (→ 2.2). Hierbei werden insbesondere diejenigen Beschäftigten in den Blick genommen, die als formal unterqualifiziert Beschäftigte gelten. Unterqualifikation bedeutet, so wird in dieser Arbeit erkennbar, dass einerseits ein Mismatch zwischen Anforderungsniveau der ausgeübten Tätigkeit sowie individuell erworbenem Qualifikationsniveau vorliegt. Das erworbene Qualifikationsniveau ist somit für die ausgeübte Tätigkeit zu gering oder fachfremder Provenienz. Andererseits zeigt sich auch, dass das Qualifikationsniveau sowie das Kompetenzniveau nicht passend sind. Ein geringes Qualifikationsniveau ist jedoch nicht gleichbedeutend mit einem geringen Kompetenzniveau, sondern Bauer u. a. betonen, dass unterqualifizierte Beschäftigte überdurchschnittliche Kompetenzen im Lesen, in Mathematik und Informationstechnologien aufweisen (vgl. Bauer/Rulff/Tamminga 2018, 18; → 3.1).

Weiterhin wird in dieser Arbeit deutlich, dass die unterqualifizierte Beschäftigung im Berufsfeld Pflege mit vielfachen Herausforderungen verbunden ist: Die Beschäftigten befinden sich in einem Handlungsdilemma, da sie pflegerische Aufgaben ausführen, für die sie nicht ausreichend qualifiziert sind und welche sie somit rechtlich nicht durchführen dürfen (vgl. Sahler 2021, 40 f.). Oftmals erhalten sie aufgrund der formalen Unterqualifikation, welche nicht die tatsächlichen Kompetenzen und ausgeführten Tätigkeiten abbildet, einen geringeren Lohn als eine vollqualifizierte, in der Regel dreijährig ausgebildete Pflegefachperson. Insbesondere sind die Löhne für Personen im Berufsfeld Altenpflege geringer als für Personen, die in Krankenhäusern beschäftigt sind (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2019, 7). Durch die fehlenden formalen Zertifikate befinden sich Beschäftigte in einem prekären Abhängigkeitsverhältnis von ihrem Ar-

beitgeber, da der Wechsel in eine gleichwertige Position erschwert ist (vgl. Flake u. a. 2014, 17 ff.).

Im Anschluss an die Skizzierung der strukturellen Besonderheiten von formal unterqualifizierten Beschäftigten im Berufsfeld Pflege schließt sich eine theoretische Rahmung an, welche sich mit beruflichen Übergängen beschäftigt. Die Anlehnung an das Konzept Übergänge wurde gewählt, um herauszustellen, dass in dieser Arbeit implizite Wahrnehmungs- und Handlungsmuster fokussiert werden und nicht rationale individuelle Entscheidungen. Berufliche Werdegänge werden in dieser Arbeit somit als langfristiger, gesamtbiografischer Prozess gesehen. Bei beruflichen Übergängen werden die Akteure und Akteurinnen mit neuen Herausforderungen konfrontiert, deren biografische Passung erst hergestellt werden muss (vgl. Walther/Stauber 2013, 31). Die Hinwendung zum Fokus auf berufliche Übergänge korrespondiert zudem mit einer habitustheoretischen Perspektive. Herausgestellt werden konnte, dass berufliche Übergänge vor dem Hintergrund des Herkunftsmilieus zu betrachten sind. Die habituelle Disposition des Individuums führt dazu, dass sich Berufsaspirationen von Individuen differenter Milieus unterscheiden. Trotz der vorhandenen Denk- und Wahrnehmungsschemata spielen Gelegenheiten als Anlass beruflicher Übergänge eine zentrale Rolle. Diese Gelegenheits- und Opportunitätsstrukturen sind jedoch auch in Abhängigkeit des jeweiligen Milieus zu betrachten. Berufliche Übergänge sind in diesem Verständnis folglich weniger eine Wahlentscheidung als vielmehr ein Passungsprozess zwischen Habitus und (Berufs)feld. Studien zum Berufsfeld Altenpflege zeigen, dass der Pflegeberuf eher von Personen mit geringerem Bildungsniveau favorisiert wird (vgl. Ebbinghaus 2022, 3 ff.). Hinzu kommt, dass die Gruppe der Altenpfleger und Altenpflegerinnen eher situativ handelt und weniger karriereorientiert vorgeht (vgl. Eylmann 2015, 491 ff.).

In den Analysen und Rekonstruktionen des Materials, bestehend aus fünfzehn Fällen, konnten diese zu drei sinngenetischen Typen verdichtet werden: dem explorierend-beziehungsorientierten Typus, dem perzipierend-formalistischen Typus sowie dem utilitär-pragmatischen Typus. Deutlich wird, dass im Gegensatz zu einer Vielzahl von Berufswahltheorien, die die Berufswahl als Passung zwischen Interessen und Neigungen einer Person zu den beruflichen Anforderungen beschreiben und zudem konstatieren, dass es sich um einen aktiven Prozess handelt, die formal unterqualifizierten Beschäftigten allesamt durch das Wahrnehmen von Gelegenheits- bzw. Möglichkeits- und Serendipitätsstrukturen in das Berufsfeld einmünden. Herausgestellt werden kann, dass sowohl der explorierend-beziehungsorientierte als auch der perzipierend-formalistische Typus eine sinnstiftende Verbindung im Sinne einer beruflichen Identität mit ihrer Tätigkeit entwickeln, während der utilitär-pragmatische Typus sich tendenziell eher an externen Rahmenbedingungen orientiert. In der Soziogenese wurden anhand von weiterführenden korrespondierenden Analysen konjunktive Erfahrungsräume betrachtet, die möglicherweise für die Entstehung der sinngenetischen Typen ursächlich sind. Hierbei wird deutlich, dass die Familie und hierbei die Eltern berufliche Übergänge teilweise begleiten und unterstützen oder jedoch auch als hinderlich wahrgenommen werden. Während der explorierend-beziehungsorientierte Typus Unterstützung im Sinne von Gesprächen und Informationen zu verschiedenen Berufen

durch seine Eltern bzw. Familie erhält, zeigt sich beim utilitär-pragmatischen Typus, dass die Eltern bzw. die Familie keinen bzw. nur einen geringen Stellenwert bei beruflichen Übergängen einnehmen. Zum Teil wird die ökonomische Ausstattung der Familie als hinderlich für die Erfüllung von Berufswünschen wahrgenommen. Deutlich erkennbar wurde jedoch auch, dass der explorierend-beziehungsorientierte Typus über eine lange bis sehr lange berufliche Erfahrung in der Pflege verfügt. Der perzipierend-formalistische Typus befindet sich im mittleren Bereich. Der utilitär-pragmatische Typus hat tendenziell eine im Vergleich zu den anderen Typen eher geringe, überwiegend fünf Jahre, berufliche Erfahrung. Die Ergebnisse der theoretischen sowie der empirischen Analyse werden im Folgenden aufeinander bezogen.

8.1 Übergang in das Berufsfeld Pflege: Möglichkeiten, Gelegenheiten oder Serendipität

Die Gruppe der Personen, die als formal unterqualifizierte Pflegepersonen beschäftigt sind, lässt sich hinsichtlich ihres schulischen Qualifikationsniveaus als heterogen beschreiben. Bei den Schulabschlüssen divergiert das Spektrum von Hauptschulabschluss bis zur Fachhochschulreife (→ Tabelle 9). Die Ergebnisse korrespondieren mit den Befunden von Baethge und Severing, die von „disparaten Profilen“ (Baethge/Severing 2015, 9) bei fehlqualifizierten Personen sprechen. Während der Terminus der *Fehlqualifizierung* sowohl Personen mit einer geringen formalen Bildung als auch Personen mit einer höheren formalen Bildung umschließt, verweist der Begriff *Unterqualifizierung* darauf, dass das Qualifikationsniveau für die ausgeübte Tätigkeit zu niedrig, das Kompetenzniveau jedoch passend ist.

In dieser Untersuchung wird ersichtlich, dass der überwiegende Teil der Interviewten eine vollqualifizierende Ausbildung aufweist. Hier zeigt sich, dass sowohl Personen mit einer berufsfeldnahen Ausbildung wie beispielsweise Medizinische Fachangestellte oder Heilerziehungspflegerin als auch Personen mit berufsfelddistalen Ausbildungen wie beispielsweise Gärtnerin oder Industriekauffrau im Sample vertreten sind. Trotz der fachfremden Ausbildung verfügen die unterqualifizierten Pflegepersonen über eine bis zu 34-jährige Berufserfahrung. Deutlich wird somit, dass diese Gruppe nicht als ‚un- bzw. angelernt‘ bezeichnet werden kann, sondern dass diese Gruppe über eine Vielzahl von Kompetenzen und insbesondere langjähriger Berufserfahrung verfügt.

Trotz dessen, dass das Bildungsniveau sich auf einem mittleren Niveau befindet, ist das Berufsniveau der Eltern der Befragten eher auf einem niedrigen bis mittleren Niveau zu verorten. Auch diese Befunde korrespondieren mit anderen Studien, die einen Zusammenhang zwischen beruflichen Abschlüssen sowie familiärer Herkunft belegen (vgl. z. B. Flake u. a. 2014). Aufgrund der Suchstrategie sowie der geringen Fallzahl lassen sich hierbei lediglich Tendenzen aufzeigen. Interessant ist jedoch, betrachtet man die Ergebnisse aus einer milieutheoretischen Perspektive, dass die Berufe der Eltern sowie die der interviewten Personen insgesamt ein (sehr) geringes Kapitalvolumen aufweisen. Durch ein umfangreiches methodisches Vorgehen haben Vester u. a.

(2001) Berufe im sozialen Raum positioniert. Hierbei waren sowohl das Kapitalvolumen als auch die Kapitalstruktur für die Positionierung der Berufe ausschlaggebend. Hierbei ergibt sich keine lokal eingegrenzte Position, sondern ein „[...] charakteristischer Teilraum im Gesamttraum sozialer Positionen“ (Vester u. a. 2001, 414). Die Zuordnung wurde dabei für einzelne Berufe vorgenommen, sodass in dieser Arbeit die Positionierung der Berufe anhand der Berufsbezeichnungen vorgenommen werden konnte. In diesem Zusammenhang zeigt sich in der kumulierten Darstellung der unterschiedlichen Berufe, dass sich die Berufe der Eltern sowie der Interviewten auf einem ähnlichen ökonomischen Kapitalniveau befinden. Während die Ausbildungsberufe der Interviewten aufgrund der Zertifizierung ein höheres kulturelles Kapital aufweisen, nimmt dieses aufgrund des Status als unterqualifiziert Beschäftigte wieder ab. Deutlich wird, dass es sich bei der Tätigkeit als unterqualifiziert beschäftigte Person weder um einen Auf- noch Abstieg in Hinblick auf das Kapitalvolumen sowie die Kapitalstruktur handelt. Im Gegensatz zur mütterlichen Erwerbstätigkeit liegen jedoch teilweise Aufstiegstendenzen – in Bezug zu den formalen Möglichkeiten – vor, da diese oftmals keiner beruflichen Tätigkeit nachgegangen sind (→ Abbildung 11).

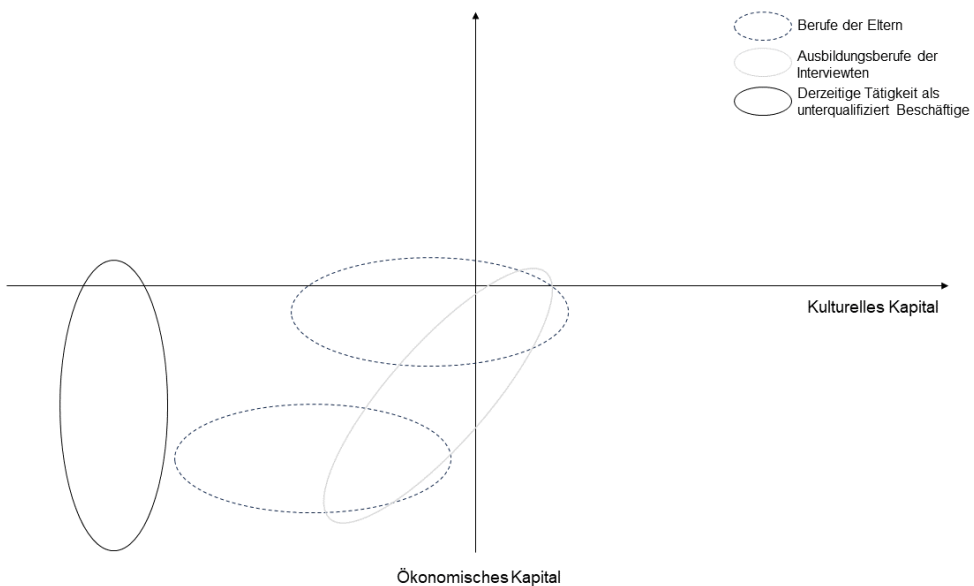


Abbildung 11: Kapitalvolumen ausgewählter Berufe (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Vester u. a. 2001, 416 f.)

Durch die Kompetenzvalidierung gelingt es den interviewten Personen, sowohl ihr ökonomisches als auch kulturelles Kapital zu verbessern, wenngleich Pflegeberufe im Vergleich zu anderen Tätigkeiten ein geringes ökonomisches Kapital aufweisen. Wobei sich hier bei den einzelnen Typen unterschiedliche Nuancen erkennen lassen.

Während der utilitär-pragmatische Typus nach einer Erhöhung seines ökonomischen Kapitals strebt, steht für den perzipierend-formalistischen Typus die Erhöhung seines kulturellen Kapitals im Vordergrund. Während Vester u. a. die Berufe je nach ökonomischer und kultureller Kapitalstruktur geclustert haben, bezieht Bourdieu zusätzlich das soziale Kapital ein; die soziale Eingebundenheit und Kontextualisierung beruflicher Entscheidungen wird beim explorierend-beziehungsorientierten Typus erkennbar. Die Perspektive für die Teilnahme am Validierungsverfahren begründet dieser Typus durch die Wertschätzung der Kollegen und Kolleginnen und somit verbunden mit einer Erhöhung des sozialen Kapitals. Der Habitus als strukturierte und strukturierende Struktur verdeutlicht, dass sich die Typen an ökonomischen, kulturellen bzw. sozialen Handlungspraxen orientieren und diese Praxen auch bei der Anerkennung als Pflegefachperson erkennbar werden.

Es lässt sich ebenfalls nachzeichnen, dass keiner der herausgearbeiteten Typen bei beruflichen Entscheidungsprozessen strategisch bzw. planvoll vorgeht, sondern alle Typen Möglichkeiten, Gelegenheiten bzw. Serendipitäten nutzen. Deutlich wird, dass sich berufliche Übergänge in eine unterqualifizierte Beschäftigung nicht als geplante Entscheidungen darstellen, sondern einen komplexen und unplanbaren Prozess widerspiegeln. Krumboltz (2009) konstatiert, dass insbesondere Zufälle und Gelegenheiten konstitutiv für berufliche Übergänge sind. Jedoch unterscheidet sich der Modus der Gestaltung der beruflichen Opportunitätsstrukturen je nach Typus. Der explorierend-beziehungsorientierte Typus vollzieht berufliche Übergänge im Kontext von sich bietenden Möglichkeiten. Eine Möglichkeit wird hierbei verstanden als ein denkbarer Weg, neben anderen möglichen Wegen, der von den Fällen dieses Typus eingeschlagen wird. Der perzipierend-formalistische Typus hingegen nutzt Gelegenheiten. Als Gelegenheiten werden somit Umstände beschrieben, um etwas bereits länger Geplantes auszuführen. Deutlich wird, dass dieser Typus seine Affinität für das Berufsfeld Pflege retrospektiv in die Kindheit bzw. Jugend verlegt und somit der Begriff der Gelegenheit als passend erscheint. Der utilitär-pragmatische Typus hingegen nutzt berufliche Serendipitäten: Der Übergang in das Berufsfeld Pflege wird nicht angestrebt, sondern situativ vollzogen. Die hier unterschiedenen Gelegenheitsstrukturen werden im Folgenden anhand der Typen nochmals näher erläutert und in die theoretischen Vorüberlegungen eingeordnet (→ 3;4).

8.1.1 „Mach das erst einmal, mach es“: Berufliche Möglichkeiten ausprobieren (aus dem Interview mit Ines, 247)

Beim explorierend-beziehungsorientierten Typus dokumentiert sich, dass dieser berufliche Möglichkeiten ausprobiert. Der Zeitpunkt der Einmündung in das Berufsfeld Pflege befindet sich überwiegend nach Abschluss einer vollqualifizierenden Ausbildung im beruflichen Feld der Gesundheitsberufe. Ausschlaggebend für den beruflichen Wechsel sind fehlende passende Angebote bzw. Nachfrage im (Ausbildungs)beruf.

Insgesamt zeigt sich bei diesem Typus eine regionale Verwurzelung. Berufliche Entscheidungen werden vor dem Hintergrund regionaler Nähe getroffen. Die Eltern

nehmen hierbei eine unterstützende Rolle bei beruflichen Orientierungsprozessen ein. Sie stehen als Beratende für die jeweiligen Personen zur Verfügung. Durch den beruflichen Übergang in das Berufsfeld Pflege grenzt sich dieser Typus von seiner Familie und deren beruflichen Vorstellungen ab. Dennoch wird der berufliche Status der Familie reproduziert, Aufstiegstendenzen werden nicht sichtbar. Soziale Anerkennung von Kollegen und Kolleginnen sowie Vorgesetzten sind hierbei für den Verbleib in einem Betrieb handlungsleitend. In der Organisation findet dieser Typus Gemeinschaft und soziale Anerkennung, was dazu führt, dass sie diesen nicht verlassen.

Hierbei lassen sich Ähnlichkeiten zum beruflichen Gestaltungsmodus der sog. Betriebsidentifizierung herstellen. Bei der 1999 vorgelegten Typologie von Witzel und Kühn zeigten sich sechs differente Typen (→ 4.1). Beim Typus der Betriebsidentifizierung wird der Betrieb als ‚Heimat‘ mit familiärem Betriebsklima gesehen. Soziale Arbeitsbeziehungen stehen hierbei im Fokus. Die Orientierung an sozialen Beziehungen wird auch beim explorierend-beziehungsorientierten Typus erkennbar, dessen Erzählungen ausführlich und umfangreich auf diese eingehen.

Für die gesellschaftliche und formale Anerkennung als Pflegefachperson wird erkennbar, dass dieser Typus sich auch hier vorrangig an sozialer Anerkennung orientiert und finanzieller Zuwachs oder rechtliche Sicherheit weniger ausschlaggebend sind. Parallelen lassen sich zum Weiterbildungstypus der sogenannten Traditionellen nachzeichnen (vgl. Bremer 2014, 204 ff.). Trotz der geringen Formalbildung zeigt dieser eine Bildungsneigung, wie es sich auch beim explorierend-beziehungsorientierten Typus rekonstruieren lässt. Bildung stellt während der allgemeinbildenden Schulzeit zunächst einen positiven Gegenhorizont für diesen Typus dar. Schulische Bildung wird positiv gerahmt, ist jedoch mit Anstrengung verbunden. Bildung ist somit mit einem Anpassungsprozess einer „Akkulturation“ (Bourdieu/Passeron 1971, 42) verbunden. Erst in der beruflichen Bildung hat dieser Typus mehr oder weniger Erfolgserlebnisse. Die Teilnahme am Projekt „Valinda“ stellt für diesen Typus eine Möglichkeit dar, sich beruflich besser zu qualifizieren.

8.1.2 „Und ich wollte einfach was anderes machen“: Berufliche Gelegenheiten wahrnehmen (aus dem Interview mit Barbara, 65 f.)

Der perzipierend-formalistische Typus lässt sich durch das Wahrnehmen beruflicher Gelegenheiten charakterisieren. Im Gegensatz zum explorativ-beziehungsorientierten Typus orientiert sich dieser Typus stärker an formalen Bildungsprozessen sowie formalen Zertifikaten. Dieser Typus entwirft sich als bildungsaffin, lern- und leistungsstark, was durch beispielsweise schulische Erzählungen erkennbar wird. Im Fokus steht bei diesem Typus die Steigerung des kulturellen Kapitals, wenn auch auf einem insgesamt niedrigen Niveau. Trotz dessen, dass sich beim perzipierend-formalistischen Typus eine Tendenz zur Aufstiegsorientierung abzeichnet und auf diese Weise ein höheres Bildungsniveau als das familiäre, insbesondere mütterliche, Bildungsniveau angestrebt wird, steigt dieser Typus letztlich nicht auf, sondern reproduziert das vorhandene Bildungsniveau, indem einer unterqualifizierten Tätigkeit nachgegangen wird und dieser Typus sich teilweise sogar aktiv einer solchen Tätigkeit hinwendet.

Bezogen auf die Gestaltung des beruflichen Werdegangs werden zunächst Ähnlichkeiten zum Typus der Chancenoptimierung nach Witzel und Kühn (1999) erkennbar. Dieser Typus handelt funktional und steht im Fokus des Sammelns beruflicher Erfahrungen. Bedeutsam ist hierbei, dass dieser Typus nicht auf ein Berufsfeld festgelegt ist. Auch für den perzipierend-formalistischen Typus werden berufliche Übergänge vor dem Hintergrund des Sammelns beruflicher Erfahrungen initiiert, wobei anzumerken ist, dass hierbei kein strategisches Vorgehen erkennbar wird. Berufliche Gelegenheiten werden in Verbindung mit dem Zuwachs von Berufserfahrung bzw. dem Ausprobieren von Neuem wahrgenommen.

Weitere Bezüge lassen sich zum Typus des leistungsorientierten Pragmatikers herstellen (vgl. Bremer 2014, 105). Mit der Teilnahme an Weiterbildung wird das Ziel verknüpft, den bisherigen Lebensstandard zu behalten oder in geringem Maße zu verbessern. Für leistungsorientierte Pragmatiker ist es wesentlich, dass konkretes Wissen oder auch Einsichten in persönliche Handlungs- und Verhaltensweisen eingebracht werden. Auch diese Perspektive wird beim perzipierend-formalistischen Typus deutlich. Dieser Typus strebt insbesondere nach der formalen Anerkennung und den sich dadurch ergebenden weiteren beruflichen Qualifikationschancen wie beispielsweise eine Weiterbildung als Pflegedienstleitung.

8.1.3 „Dann bin ich auf die Pflege gekommen einfach von heute auf morgen“: Berufliche Serendipitäten nutzen (aus dem Interview mit Olga, 28 f.)

Der utilitär-pragmatische Typus orientiert sich bei der Darstellung des beruflichen Werdegangs an institutionellen Ablaufmustern in Zusammenhang mit Serendipitäten. Im Gegensatz zum perzipierend-formalistischen Typus, der zwar auch auf Gelegenheitsstrukturen zurückgreift, sich jedoch aktiv bemüht sowie den beruflichen Übergang retrospektiv in seine Lebensgeschichte einbindet, agiert der utilitär-pragmatische Typus situativ, schematisch und eher lustorientiert. Die Darstellungen der beruflichen Praxis erwecken den Eindruck der Austauschbarkeit. Berufliche Serendipitäten werden insbesondere zur Steigerung des ökonomischen Kapitals genutzt. Familiäre Zusammenhänge sind eher problembelastet und konfliktär bzw. spielen bei beruflichen Entscheidungen keine Rolle. Bei diesem Typus dokumentiert sich ein distanziertes Verhältnis zu seiner Familie, jedoch lassen sich keine Anhaltspunkte dafür entdecken, dass dieser Typus seinem Herkunftsmilieu entfliehen möchte. Vielmehr arrangiert sich dieser Typus mit seiner Situation und fühlt sich wenig handlungsfähig, seine Lage grundsätzlich zu verbessern. Berufliche Entscheidungen werden in Abhängigkeit von Zufällen in regionaler Nähe getroffen. Während der explorierend-beziehungsorientierte Typus sowie der perzipierend-formalistische Typus ein Gefühl des Ankommens (Anchoring) beschreiben, verbleibt dieser Typus in einem Gefühl des Floatings, des Abgelöst-Seins und Nicht-Ankommens und erweckt den Eindruck, dass ein weiterer beruflicher Zufall zu einer Veränderung führen kann. Dieser Typus zeigt zudem keine enge Bindung mit seinem Berufsfeld auf, sondern stammt zuvor aus zielberufsdistalen Berufen, auch verfügt dieser Typus in der Tendenz über die geringste berufliche Erfahrung im Berufsfeld Pflege. Im Gegensatz zum explorierend-

beziehungsorientierten Typus, welcher im allgemeinbildenden Schulsystem durchaus Schwierigkeiten beim Lernen formuliert, diese jedoch in der beruflichen Bildung durchweg positiv rahmt, verfügt der utilitär-pragmatische Typus über Schwierigkeiten bezogen auf alle Bildungsprozesse und berichtet insbesondere von Barrieren und Hindernissen, wobei dieser Typus keinen eigenen Handlungsspielraum sieht, die Situation zu verändern. Hierbei lassen sich Bezüge zum Typus der Unsicheren nach Bremer (2014) finden. Der Typus der Unsicheren verfügt über geringe Bildungs- und Qualifikationsniveaus und sieht geringe Chancen, die Lage zu verbessern. Bildung wird als unnütz und notwendiges Übel empfunden. Hinzu kommt, dass Bildung eher mit kognitiven, methodischen Arbeiten verbunden wird, was den milieutypischen Vorlieben von Spontanität und oftmals sinnlich-praktischen Zugängen entgegensteht. Inhaltliche Interessen werden eher sporadisch formuliert, was sich auch beim utilitär-pragmatischen Typus finden lässt. Deutlich werden Distinktionstendenzen zu akademischen Bildungsverläufen und damit verbundenen Verhaltensweisen. Sichtbar wird, dass einige Fälle dieses Typus beispielsweise ein medizinisches Studium vehement ablehnen (→ 7.2.3), was als Ablehnung gegenüber einem akademischen Bildungsgrad und -milieu gedeutet werden kann.

Zusammenfassung

Zusammenfassend lassen sich die rekonstruierten Typen den Traditionslinien der sozialen Milieus zuordnen (→ Abbildung 12).

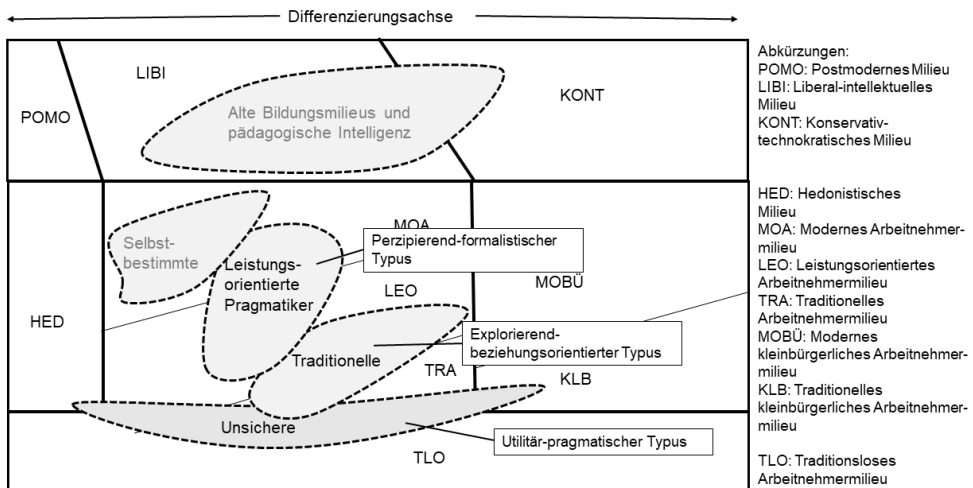


Abbildung 12: Bildungsbeteiligung im Zusammenhang mit sinngenetischen Typen (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Bremer 2014)

Der utilitär-pragmatische Typus lässt sich eher dem traditionslosen Arbeitnehmermilieu zuordnen. Dieser Typus sieht wenige Möglichkeiten, seine berufliche Stellung zu verbessern, und erhält auch wenig bis keine familiäre Unterstützung. Der explorierend-beziehungsorientierte Typus ist durchaus anstrengungsbereit, jedoch sind Bil-

dungsprozesse mit Prozessen der Akkulturation verbunden. Der perzipierend-formalistische Typus lässt sich dem leistungsorientierten Pragmatiker zuschreiben, Bildung ist hier inhärenter Bestandteil der handlungsleitenden Orientierungen dieses Typus.

8.2 Zeitpunkte der Einmündung in unterqualifizierte Beschäftigung

Wie bereits erkennbar, nutzen die Typen überwiegend Gelegenheitsstrukturen für den Übergang in den Pflegeberuf. Aus berufspädagogischer Sicht ist interessant, zu welchem Zeitpunkt die Teilnehmenden eine unterqualifizierte Tätigkeit eingehen, da insbesondere der Übergang zwischen den verschiedenen Systemen der schulischen Bildung, berufsschulischen Bildung und dem Arbeitsmarkt als herausfordernd beschrieben wird.

Die Personen münden zu drei verschiedenen Zeitpunkten in das Berufsfeld Pflege ein: An der ersten Schwelle, dem Übergang zwischen schulischer und vollqualifizierender Ausbildung, an der zweiten Schwelle zwischen Ausbildung und beruflicher Tätigkeit auf dem Arbeitsmarkt und an der dritten Schwelle, die Wiedereinmündung in den Arbeitsmarkt nach einer Unterbrechung der Erwerbstätigkeit, z. B. durch Elternzeit oder durch Kündigung.

Deutlich wird, dass sich typenspezifische Tendenzen identifizieren lassen. Der überwiegende Teil des explorativ-beziehungsorientierten Typus hat nach dem Absolvieren einer vollqualifizierenden Ausbildung Schwierigkeiten, eine adäquate berufliche Tätigkeit im erlernten Berufsfeld zu finden, und mündet daher in das Berufsfeld Pflege. Zudem zeigt sich, dass alle Fälle des perzipierend-formalistischen Typus die ersten beiden Schwellen problemlos bewältigen, daher sowohl in eine vollqualifizierende Ausbildung als auch im Anschluss in eine Berufstätigkeit wechseln, jedoch nach der Eltern- und Erziehungszeit nicht mehr in ihren ursprünglichen Beruf zurückkehren möchten und sodann in das Berufsfeld Pflege einmünden. Hierbei entscheidet sich dieser Typus zwar gegen sein bisheriges Arbeitsumfeld, jedoch nicht aktiv für das Berufsfeld Pflege, sondern findet auch hier den Weg durch Gelegenheiten in eine pflegerische Tätigkeit. Beim utilitär-pragmatischen Typus ist der Zeitpunkt der Einmündung zweigeteilt: Mona, John und Christian absolvieren keine vollqualifizierende Ausbildung bzw. können die Ausbildung nicht beenden. Diese Fälle finden über eine pflegehelferische Tätigkeit in das Berufsfeld Pflege. Die anderen Fälle dieses Typus münden nach einer Unterbrechung ihrer Erwerbstätigkeit aufgrund von Elternzeit in die Pflege ein (→ Abbildung 13).

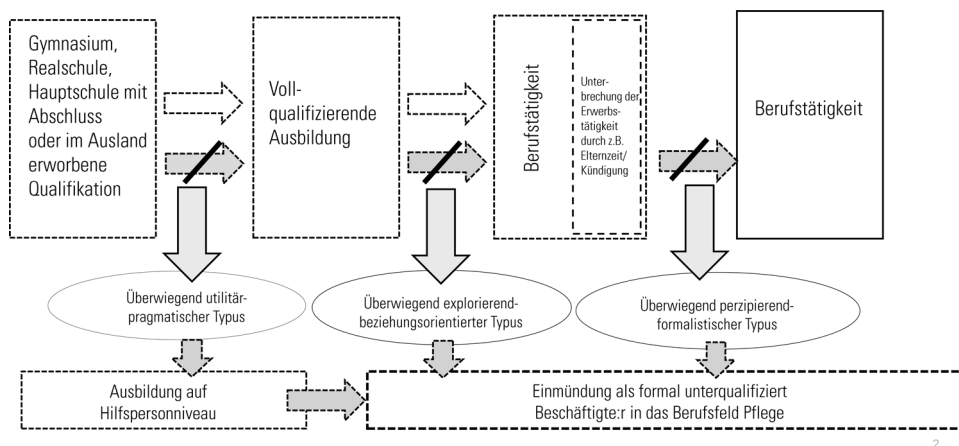


Abbildung 13: Zeitpunkt der Einmündung als unterqualifiziert beschäftigte Person (Quelle: eigene Darstellung)

8.3 Berufspädagogische Implikationen

Durch die vorliegenden Ergebnisse zu formal unterqualifiziert Beschäftigten ergeben sich berufspädagogische Implikationen zum einen für die Gestaltung von Weiterbildungsformaten im Sinne von Nachqualifizierungs- und Kompetenzvalidierungsangeboten, welche zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führen, zum anderen jedoch auch für berufliche Orientierungsprozesse.

Deutlich erkennbar wird, dass formal unterqualifiziert Beschäftigte zwar für ihre ausübende Berufstätigkeit nicht passfähige Zertifikate aufweisen, jedoch über eine langjährige Berufserfahrung verfügen und bereits im Berufsalltag auf dem Niveau einer Fachkraft handeln. Die unterqualifizierten Beschäftigten sind überwiegend über Gelegenheitsstrukturen in das Berufsfeld Pflege eingemündet. Als Erklärungsansatz lässt sich festhalten, dass insbesondere für Personen mit einer geringen formalen Bildung der Modus der Arbeitsplatzsuche über Netzwerke zentral ist, da ihre fehlenden oder zielberufsdistalen Zertifikate nur Auskunft über fehlende Kompetenzen geben können. Kontaktpersonen in den Betrieben können diese fehlenden Zertifikate durch informelle Auskünfte über die Leistungsfähigkeit der bewerbenden Person ausgleichen. Dieser Modus konnte auch in dieser Arbeit rekonstruiert werden, da der überwiegende Teil des Samples durch Nachbarn, Familie oder Freunde in das Berufsfeld Pflege einmünden. Das soziale Umfeld der formal unterqualifizierten Beschäftigten setzt sich überwiegend aus sozial schwächeren bzw. milieuähnlichen Mitgliedern zusammen. Das bedeutet, dass Gelegenheiten für berufliche Übergänge in Abhängigkeit des Milieus zu betrachten sind. Die fehlenden bzw. berufsdistalen Zertifikate lassen sich nicht in allen Berufen gleichermaßen ausgleichen, dennoch scheint im Berufsfeld Pflege aufgrund des gravierenden Fachkräftemangels eine hohe Toleranz gegenüber berufsfremden Zertifikaten zu herrschen. Zudem handelt es sich beim Berufsfeld

Pflege um ein überwiegend weiblich besetztes Berufsfeld und es wird deutlich, dass insbesondere Frauen durch das Wahrnehmen von Erziehungsverantwortung Schwierigkeiten haben, in ihren ursprünglichen Beruf zurückzukehren. Besonders Arbeitsplätze in Altenpflegeheimen sind regional verfügbar und nah am Wohnort, sodass weitere Anschaffungen wie ein zusätzliches Fahrzeug oder lange Pendelfahrten entfallen und keinerlei zusätzliche Investitionskosten anfallen. Auch die berufsspezifische strukturelle Unterteilung in Fachkraft sowie HelferIn bzw. Helfer erleichtert einen beruflichen Übergang zusätzlich. Die formal unterqualifizierten Pflegepersonen weisen z. T. eine langjährige Berufserfahrung auf, sodass durch den langjährigen Verbleib ohne berufliches Zertifikat die bisherigen Abschlüsse z. T. entwertet werden und eine Rückkehr in den ursprünglichen Ausbildungsberuf nicht sinnvoll oder sogar nicht möglich erscheint. Die formal unterqualifizierte Beschäftigten haben somit wenig Möglichkeiten, ihren beruflichen Status zu verbessern bzw. zu verändern, ohne eine erneute Ausbildung zu absolvieren. Gleichwohl ist das Absolvieren einer vollqualifizierenden i. d. R. dreijährigen Ausbildung in der Pflege formal möglich, jedoch mit finanziellen Einschränkungen verbunden. Zudem zeigen die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit, dass Bildung zwar teilweise als wertvoll eingeschätzt, jedoch überwiegend mit der Perspektive der Zweckgebundenheit verbunden wird. Außerdem haben die unterqualifizierte Beschäftigten teilweise herausfordernde Bildungserfahrungen gemacht, sodass der Beginn einer (erneuten) Ausbildung eine weitere Hürde darstellt. Hinzu kommt die soziale Verbundenheit in dem jeweiligen Pflegesetting, welche mit dem Aufnehmen einer Ausbildung gefährdet wäre, da nicht klar ist, ob die Beschäftigten nach Abschluss der Ausbildung an ihren bisherigen Arbeitsplatz zurückkehren können. Darüber hinaus besteht die Gefahr des Scheiterns bzw. des Nichtschaffens der Ausbildung. Insbesondere Personen mit einer geringeren Bildung haben oftmals durch die leistungsdefinierten Prinzipien in der Schule bereits die Zuschreibung als ‚leistungsschwach‘ erhalten, was entweder zu einer Rebellion bzw. Protest oder aber sich als Anpassung an das Fremdbild äußern kann (vgl. Solga 2009, 395 ff.). In beiden Fällen ist die Teilnahme an einer formalen Ausbildung eher unwahrscheinlich. Auch Befunde zur Weiterbildungsbeteiligung zeigen, dass eher bildungsaffine Personen daran teilnehmen. Dennoch stellt ein Validierungsverfahren einen besonderen Anreiz für formal unterqualifizierte Personen dar, da sie einen berufsqualifizierenden Abschluss erwerben können und folglich eine konkrete Verwertungsperspektive vorliegt. Bisherige Validierungsverfahren haben eher einen modellhaften Charakter, es wäre jedoch zentral, zum einen um dem gravierenden Fachkräftemangel zu begegnen und zum anderen um den Personen bessere Berufs- und Aufstiegsmöglichkeiten zu bieten, Validierungsverfahren für formal unterqualifizierte Personen systematisch durchzuführen.

Insgesamt zeigt sich bei der untersuchten Gruppe, dass sich eine grundsätzliche Motivation zur Teilnahme an der Validierungsmaßnahme abzeichnet, wenngleich sich die handlungsleitenden Orientierungen voneinander unterscheiden. Während der explorativ-beziehungsorientierte Typus eher auf eine Ausweitung des sozialen Kapitals abzielt, steht beim perzipierend-formalistischen Typus die Verbesserung des

kulturellen Kapitals und beim utilitär-pragmatischen Typus die Erhöhung des ökonomischen Kapitals im Vordergrund. Trotz dessen, dass sich die Typen eine Verbesserung ihrer jeweiligen Lage wünschen, verbleiben sie insgesamt auf einem geringen Niveau im Gegensatz zu anderen Berufsgruppen. Erkennbar wird zudem, dass diese Gruppen ihren beruflichen Werdegang nicht planvoll oder zielgerichtet im Sinne einer Karriere gestalten, was mit anderen Untersuchungen in diesem Berufsfeld korrespondiert (vgl. z. B. Eylmann 2015). Diese Gruppe geht somit nicht strategisch vor, sondern ergreift berufliche Opportunitäten, die sich milieubezogen ergeben.

Auffällig, jedoch wenig überraschend, ist der Befund, dass die Gruppe nicht aus einem akademischen Milieu, sondern überwiegend aus den Volks- und Arbeitnehmendenmilieus stammt. Während sich der perzipierend-formalistische Typus als bildungsaffin mit guten schulischen Leistungen präsentiert, zeigen sich gute schulische Leistungen beim explorativ-beziehungsorientierten Typus erst bei Beginn der beruflichen Erstausbildung. Salient ist somit, dass ein allgemein niedriges schulisches Leistungsniveau nicht zwingend gleichbedeutend mit geringen berufsschulischen Leistungen sein muss. Die Zielgerichtetheit und Berufsbezogenheit erleichtern somit einigen Personen das Lernen. Insbesondere handlungsorientiertes Vorgehen ist dabei für manche Personen förderlich. Der explorativ-beziehungsorientierte Typus findet für sich Selbstverwirklichung im Berufsfeld, obwohl dieser Werdegang nicht geplant war.

Weiterhin lässt sich konstatieren, dass es regelhafte Angebote zur Nachqualifizierung formal unterqualifizierter Personen braucht, um einerseits dem Fachkräftemangel zu begegnen und um andererseits individuelle Weiterentwicklungsmöglichkeiten und damit verbundene rechtliche Sicherheiten in der alltäglichen beruflichen Handlungspraxis, finanzielle Sicherheit sowie Aufstiegschancen zu ermöglichen. Hierbei bedarf es politischer Strukturen, solche Angebote regelhaft zu implementieren. Zudem lässt sich festhalten, dass ein anspruchsvolles professionelles Handeln ohne die Vergewisserung der Anschlussfähigkeit an das Leben der Adressaten und Adressatinnen nicht auskommt (vgl. Rabe-Matičević/Findeis 2015, 5), sodass sich aus den bisherigen Ausführungen Rückschlüsse auf die Gestaltung möglicher Nachqualifizierung ziehen lassen:

Für die Gestaltung von Validierungsmaßnahmen bedeuten die bisherigen Ausführungen, dass diese zum einen in regionaler Nähe durchgeführt werden sollten, verbunden mit einem klar erreichbaren Ziel (Berufsabschluss). Zum anderen sollten Gatekeeper den Übergang in eine Nachqualifizierung vorbereiten. Arbeitgebende sollten daher zielgerichtet über diese Verfahren informiert werden, um somit potenzielle Kandidatinnen und Kandidaten akquirieren zu können. Dem Diskurs um eine Deprofessionalisierung des Berufsfeldes Pflege durch Validierungsangebote (→ 2.2) lässt sich entgegen, dass insbesondere diese Maßnahmen einen Beitrag zur Professionalisierung leisten können, da die bisherige Berufspraxis bereits die Übernahme von pflegerischen Fachkraftaufgaben einschließt. Personen, welche bereits Fachkraftaufgaben übernehmen, können somit ihre beruflichen Kompetenzen selbst wahrnehmen und zeigen. Sie erhalten jedoch auch durch Bildungseinrichtungen, welche die Nachqualifizierungsmaßnahmen durchführen, ein Feedback und ggf. eine Korrektur bereits feh-

lerhaft angeeigneter Handlungsweisen. Die Vorbehalte, dass Validierungsverfahren reguläre Ausbildungen ersetzen, erscheinen vor dem Hintergrund der bisherigen empirischen Befunde als wenig relevant. Die hier dargestellte Gruppe gelangt über Gelegenheiten in die Pflege und nicht durch ein intensives Abwägen beruflicher Möglichkeiten. Jugendliche an der Schwelle zwischen Schule und Beruf werden sich aufgrund der vorherrschenden Bedeutsamkeit von Zertifikaten für den weiteren beruflichen Werdegang tendenziell für eine formale Berufsausbildung entscheiden. Für diejenigen jedoch, die aufgrund ihrer Biografie Abbrüche und Umwege auf ihrem Berufsweg aufweisen, stellt die Nachqualifizierung durch ein Validierungsverfahren eine Möglichkeit dar, ihre beruflichen Chancen zu verbessern, an weiteren Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen sowie ihre finanziellen Möglichkeiten, auch in Hinblick auf spätere Rentenbezüge, zu verbessern.

Weiterhin lassen die empirischen Befunde Rückschlüsse auf Konzepte der beruflichen Orientierung an Schulen zu. Oftmals wird berufliche Orientierung in Schulen mit der Bereitstellung von Informationen über Berufe sowie der eigenen Kompetenzfeststellung verbunden, um ein möglichst hohes Passungsverhältnis von Ausbildungsberuf und Person herzustellen. Beachtet wird dabei auch oftmals, dass es sich um einen mehrdimensionalen Prozess handelt. Verschiedene Konzepte, welche sich mit dem Prozess der Berufswahl auseinandersetzen (→ 3.2), betonen, dass Jugendliche neben Wissen über bestimmte Berufsfelder auch die Kompetenz benötigen, Potenziale und Ressourcen zukünftiger Erwerbsmöglichkeiten zuerkennen, erschließen und zukunftsfähig gestalten zu können. Vor dem Hintergrund der Befunde dieser Arbeit wird ersichtlich, dass Gelegenheitsstrukturen insbesondere für Personen mit niedrigen Bildungszertifikaten eine zentrale Rolle einnehmen. Daher sollten Jugendliche neben dem inhaltlichen Wissen über Berufe und auch Potenzial- und Stärkenanalysen, Kompetenzen zum Aufbau, Führen und Halten von Netzwerken, sprich sozialem Kapital, erlangen. Die Berufswahl ist mit dem Übergang in eine Ausbildung nicht abgeschlossen. Berufswege können Umwege, Abwege und berufliche Neu- und Umorientierung erfordern – auch diese Kompetenz ist in beruflichen Orientierungsprozessen zu berücksichtigen. Der Blick auf die hier dargestellten Bildungs- und Berufswege zeigt die Erfordernisse von Transformationskompetenzen für die Integration von beruflichen Entscheidungs- und Umorientierungsprozessen mit lebenslanger Relevanz.

9 Methodendiskussion und (Selbst)reflexion

Ein methodenkritischer Rückblick ist zentraler Bestandteil eines transparenten und nachvollziehbaren Forschungsvorhabens. In Forschungsarbeiten, die dem qualitativen Paradigma folgen, ist der Erkenntnisgewinn nicht von der forschenden Person, ihren Vorerfahrungen und impliziten Wissensbeständen getrennt zu betrachten. Insofern sind eine Reflexion und Dokumentation des Forschungsprozesses von zentraler Bedeutung (vgl. Döring/Bortz 2016, 72 f.). Hierzu wurden Kriterien entwickelt, um die wissenschaftliche Güte beurteilen zu können. Die „klassischen“ Gütekriterien wie Validität, Objektivität und Reliabilität ermöglichen, sich über Standards empirischer Forschung zu verständigen und dabei die Spezifika der jeweiligen Forschungsmethode zu betrachten (vgl. Przyborski 2018, 107 ff.). Demgegenüber steht die Annahme, dass sich Gütekriterien aus einem quantitativen Paradigma nicht auf qualitative Verfahren übertragen lassen, da sie aus anderen paradigmatischen Zusammenhängen bestehen und sich die Begrifflichkeiten nicht auf rekonstruktive Verfahren übertragen lassen (vgl. Döring/Bortz 2016, 107). Daher wurden Gütekriterien für qualitative Untersuchungen in Abgrenzung zu quantitativen Verfahren mit einer Fülle an Terminologien entwickelt, wobei sich diese je nach Bezugsrahmen der qualitativen Forschung unterscheiden. Im Rahmen der Dokumentarischen Methode haben sich äquivalent zur Methodologie Gütekriterien rekonstruktiver Forschung entwickelt (vgl. Grunau 2016, 86), welche mit Perspektive auf die vorliegende Arbeit expliziert und anschließend mit Bezugnahme auf die Vorgehensweise dieser Arbeit kritisch reflektiert werden.

Die Dokumentarische Methode ist durch mehrfache Aspekthaftigkeit gekennzeichnet, welche sich auf die Dimensionen-, Standort- und Paradigmengebundenheit bezieht (vgl. Bohnsack 2017, 12 ff.). Die Paradigmengebundenheit betrachtet die Aspekthaftigkeit des empirischen Zugangs und die damit verbundene Frage, welcher Aspekt des Falles aufgrund der gewählten Meta-Theorie erfasst wird (vgl. Amling 2014, 308). Die Verankerung in anspruchsvollen Theorien ist hierbei ein entscheidendes Kriterium für die Qualität rekonstruktiver Forschung. Die Offenheit rekonstruktiver Verfahren, welche nicht durch gegenstandsbezogene und theoretische Vorannahmen vorstrukturiert standardisiert sind, erfordert eine tiefgehende Auseinandersetzung mit möglichen Theorien und Konzepten (vgl. Bohnsack 2005, 63 ff.).

Des Weiteren soll der Standortgebundenheit bzw. Seinsverbundenheit Rechnung getragen werden. Die Standortgebundenheit bezieht sich auf die milieuspezifische Perspektive, die Vorerfahrungen und impliziten Wissensbestände der Forscherin und die damit verbundenen Grenzen des jeweiligen individuellen Erfahrungsraums der forschenden Person (vgl. Bohnsack 2017, 181 ff.; Grunau 2016, 87; Amling 2014, 308). „Die Forschenden stehen sozusagen *zwischen* den Wirklichkeiten, den konjunktiven Erfahrungsräumen und in gewisser Weise auch jenseits von ihnen“ (Bohnsack 2017, 181 Hervorhebung im Original). Damit verbunden ist somit eine Aspekthaftigkeit des Wissens und Denkens und damit verbunden der Interpretation und Typenbildung

(vgl. Bohnsack 2021, 193). Um sich diese Standortgebundenheit selbstreflexiv zu vergegenwärtigen, ist die Auseinandersetzung in beispielsweise Forschungswerkstätten zentral. Hinzu kommt die komparative Analyse der Fälle, um die eigene Standortgebundenheit zu relativieren.

Die Dimensionengebundenheit der Typenbildung bezieht sich darauf, dass die Fälle zum einen in unterschiedliche Dimensionen oder Erfahrungsräume zerlegt und zum anderen nur in Bezug auf eine Dimension handlungsleitenden Wissens beleuchtet werden. An einem Fall überlagern sich unterschiedliche Erfahrungsräume, von denen einer für das Individuum letztlich den konstitutiven Erfahrungsraum bildet (vgl. ebd., 204). So wäre es denkbar, dass sich durch einen differenten gegenständlichen Fokus andere relevante Erkenntnisse zeigen (vgl. Grunau 2016, 86 f.).

9.1 Reflexionen zur Paradigmengebundenheit

Die Auseinandersetzung mit der paradigmatischen Perspektive wurde in dieser Arbeit transparent dargelegt (→ 6.1). Als metatheoretischer Analyserahmen dient die Auseinandersetzung mit der Dokumentarischen Methode und der ihr zugrunde liegenden Methodologie der Praxeologischen Wissenssoziologie. Bereits die Auswahl der Grundbegrifflichkeiten führt zu einer selektiven Perspektive auf bestimmte Bereiche sozialen Handelns (vgl. Bohnsack 2020, 22). Hierbei erfolgt in dieser Arbeit eine Auseinandersetzung mit den Grundbegriffen wie Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen im engeren und weiteren Sinne. Ein besonderes Augenmerk liegt auf dem Konzept des Habitus und Milieus sowie deren Unterschiede in den metatheoretischen Bezügen (→ 3.3). Folgt man den Konzepten der praxeologischen Wissenssoziologie und deren Begrifflichkeiten, ist das Konzept des Habitus synonym zur Terminologie des Orientierungsrahmens i. e. S. zu verwenden. Der Begriff des Orientierungsrahmens i. w. S. verweist nach Bohnsack auf die Auseinandersetzung zwischen Norm und Habitus (vgl. ebd., 31). Der Gegenstand der Arbeit bezieht sich hierbei auf die beruflichen Übergänge formal unterqualifizierter Pflegepersonen und verbleibt folglich auf der Ebene der Orientierungsrahmen i. e. S. Aufgrund des Gegenstands der Untersuchung war es ein notwendiger Bestandteil dieser Arbeit, diese Terminologien einzuordnen und in berufspädagogische Diskurse zu verorten. Die forschungsmethodische Verankerung erforderte, die Konzepte und Theorien der Berufswahl zu beleuchten und zu klären (→ 3).

Aufgrund der Aspekthaftigkeit des empirischen Zugangs und der damit verbundenen Perspektive würden unterschiedliche theoretisch-methodologische Zugänge, wie beispielsweise die objektive Hermeneutik, differente Aspekte des Materials hervorbringen, welche nicht unbedingt widerspruchsfrei sein müssten (vgl. Bohnsack 2005, 63 ff.).

Insbesondere bei der Auseinandersetzung mit beruflichen Übergängen herrschen oftmals hypothesengeleitete Forschungen vor, die einen kausalen Zusammenhang zwischen Entscheidungen und beruflichen Positionen im Lebenslauf hervorheben. Die Ergebnisse dieser Arbeit verweisen auf spezifische handlungsleitende

Orientierungen, die berufliche Übergänge strukturieren, welche nicht berufsinhärent, sondern in den latenten Sinnzusammenhängen der Personen begründet sind. Die beruflichen Übergänge sind dabei durch Gelegenheiten, Möglichkeiten und Serendipitäten strukturiert und weniger durch das Abwägen von Interessen und Neigungen. Die Rekonstruktionen und Analysen der Gestaltung der beruflichen Übergänge formal unterqualifizierter Pflegepersonen können einen Beitrag dazu leisten, die milieuspezifischen Orientierungen offenzulegen. Die vielfach konstatierte These, dass Berufswahl ein lebenslanger und multidimensionaler Prozess ist, wird auch in dieser Arbeit deutlich. Berufliche Übergänge, welche aus der Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie betrachtet werden, fokussieren die soziale Praxis und können einen Beitrag dazu leisten, die Haltungen, Ressourcen und konjunktiven Erfahrungsräume sichtbar werden zu lassen. Eine praxeologische Perspektive auf Übergänge kann zudem dazu beitragen, die Auseinandersetzung, Gestaltung und Bewältigung der normativen Erwartungen der Organisationen, der Organisationskulturen sowie die Logik des Feldes, aber auch die Praxis der Übergänge in den Blick zu nehmen. Limitierend ist jedoch anzumerken, dass die Perspektive auf die beruflichen Übergänge aus forschungspragmatischen Gründen querschnittlich erfolgte. Eine längsschnittliche Untersuchung der formal unterqualifizierten Pflegepersonen hätte einen noch stärkeren Fokus auf die Rollenzuschreibungen und organisationale Rollenveränderungen der jeweiligen Akteure und Akteurinnen legen können sowie die damit verbundenen Veränderungsprozesse und ggf. Transformationsprozesse dieser aufzeigen können.

9.2 Reflexionen zur Standortgebundenheit

Die Dissertationsstudie ist an das Forschungsprojekt Valinda angebunden (→ 2.2), aus dem heraus auch der Feldzugang hergestellt wurde. Die Anbindung bringt sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich. Vorteilhaft ist hierbei, dass ein Forschungsvorhaben, welches sich mit der Personengruppe der formal unterqualifiziert Beschäftigten auseinandersetzt, sicherstellen muss, dass die Befragten auch als formal unterqualifiziert Beschäftigte gelten können. Die Messung dieses Konstruktes wurde in Kapitel 3.1 diskutiert. Die Einschätzung, dass die interviewten Personen dieser Arbeit formal unterqualifiziert beschäftigt sind, ergibt sich durch die Fremdeinschätzung des Arbeitgebenden sowie durch die Selbsteinschätzung der Beschäftigten, da die Kompetenzvalidierung einen Teil des Projekts darstellt (→ 2.2).

Nachteilig ist dabei jedoch, dass die Repräsentativität des Samples für die Gesamtheit an formal unterqualifizierten Pflegepersonen begrenzt ist. Es wurde zwar die Suchstrategie in Anlehnung an ein Theoretical Sampling nach Glaser und Strauss konzipiert, jedoch wurden Gatekeeper genutzt, um einen Kontakt zwischen den befragten Personen und der Forscherin herzustellen (→ 6.2.2). Hierbei ist zu vermuten, dass die Bildungseinrichtungen besonders motivierte und engagierte Personen ansprachen. Trotz der Anbindung der Dissertationsstudie an das Forschungsprojekt „Valinda“ ließ sich ein iteratives Vorgehen bei der Suchstrategie verfolgen, sodass nach maximalen Kontrasten bei den zu interviewenden Personen gesucht wurde. Dennoch

waren männliche Personen im Projekt nur selten vertreten, sodass in dieser Arbeit der Erfahrungsraum des männlichen Geschlechtes äußerst marginal vertreten ist. Zwischen den Interviews wurden zudem erste Zwischenauswertungen vorgenommen, sodass auch hier einem iterativen Forschungsprozess gefolgt wurde (→ 1). Im Zuge der Datenerhebung wurden zwei Interviews vom Sample ausgeschlossen, da diese aufgrund der damaligen Beschränkungen der beginnenden Covid-19-Pandemie virtuell durchgeführt wurden. Die Erhebungssituation ist in der Dokumentarischen Methode Teil der Reflexion, jedoch war eine Vergleichbarkeit nicht gegeben, zumal es während eines Interviews zu erheblichen technischen Schwierigkeiten kam, sodass kein zusammenhängender Erzählfluss erkennbar wurde. Hinsichtlich der Durchführung der Interviews lässt sich festhalten, dass die Gestaltung des ersten Erzählimpulses nicht immer wortgetreu durchgeführt wurde, sodass Abweichungen erkennbar sind. Dennoch gelang es bei dem überwiegenden Teil der Interviews, Erzählungen mit hoher narrativer Dichte zu erzeugen, sodass trotz geringfügiger Abweichungen des Interviewverhaltens lange Erzählpassagen entstanden. Die befragten Personen hatten Gelegenheit, ihr eigenes Relevanzsystem zu entfalten. Zudem sind die Fragen und Impulse der Interviewerin Bestandteil der Rekonstruktionen und Analysen, sodass dieser Einflussfaktor mitberücksichtigt wurde.

Trotz der soeben genannten Limitationen ist davon auszugehen, dass ohne die Anbindung an ein derartiges Forschungsprojekt wie Valinda die Rekrutierung formal unterqualifizierter Pflegepersonen mit einem erheblichen Mehraufwand verbunden oder gar aussichtslos gewesen wäre, da der Aspekt der formalen Unterqualifikation nicht eindeutig feststellbar gewesen wäre. Im Rahmen von Forschungswerkstätten wurde ausgiebig diskutiert und abgewogen, ob ein Hinzuziehen anderer Berufsgruppen als maximaler Kontrast einen Mehrwert für die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen bietet. Aus forschungsmethodischer Sicht mag diese Kritik berechtigt erscheinen, dennoch wurde aus berufspädagogischer Sicht ein besonderes Augenmerk auf das Phänomen der formal unterqualifizierten Pflegepersonen gerichtet, sodass die berufsspezifischen und rechtlichen Grundlagen tiefergehend analysiert werden konnten (→ 2.1). Durch die sinngenetische Typenbildung wurde deutlich, dass sich die Fälle aufgrund von minimalen Kontrasten zu einem Typus zusammenfassen lassen. Die komparative Analyse der einzelnen Fälle diente zudem, die eigene Standortgebundenheit sowie die milieuspezifische Perspektive der Forscherin methodisch zu relativieren (→ 1).

9.3 Reflexionen zur Dimensionengebundenheit und zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse

Verbunden mit der Aspekthaftigkeit der vollzogenen Typenbildung geht auch die Dimensionengebundenheit der Typenbildung einher. Jeder Fall ist in seiner Konstitution mehrdimensional angelegt und ein Typus lässt sich anhand spezifischer Dimensionen an bestimmten Fällen besser als an anderen Fällen demonstrieren. Hierzu wurden in

dieser Arbeit die Typen anhand eines Falls in Verbindung mit minimalen Kontrasten illustriert. Der Fokus der praxeologischen Wissenssoziologie sowie der Dokumentarischen Methode liegt auf einer aspekthaften und relationalen Analyse bestimmter Dimensionen. Die hier vorgenommene Typenbildung ist folglich nur für die handlungsleitenden Orientierungen der Gestaltung beruflicher Übergänge aussagekräftig und bezieht sich somit nur auf eine Dimension habitualisierten Wissens. Auch die damit verbundenen Vergleichskategorien im Sinne von Unterdimensionen wurden induktiv aus dem Material herausgearbeitet. Neben den hier fokussierten Dimensionen wäre auch eine Herausarbeitung eines beruflich-professionellen Habitus interessant gewesen. Erste Ansätze lassen sich aufgrund der Identifikations- und Adressierungspraxis sowie der Teilnahmeperspektive an dem Validierungsverfahren ausmachen, zudem wurden die Interviewten zu ihrer beruflichen Alltagspraxis befragt. Aufgrund des Fokus der Arbeit auf die Gestaltung beruflicher Übergänge wurde diese Dimension nicht weiterverfolgt, bietet jedoch Anschlussperspektiven für weitere Arbeiten.

Mit der soziogenetischen Interpretation bzw. Korrespondenzanalyse wurde die Genese dieser handlungsleitenden Orientierungen rekonstruiert. Zum einen wird die inhärente Logik der sinngenetischen Typenbildung herausgearbeitet, zum anderen wird diese Typik durch die soziogenetischen Interpretationen bzw. Korrespondenzanalysen erklärt. Deutlich wird, dass sich die Typen voneinander abgrenzen lassen und zudem unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume identifiziert werden konnten, welche konstitutiv für diese handlungsleitenden Orientierungen der Gestaltung beruflicher Übergänge sind.

10 Schlussbemerkungen

Dem Thema dieser Arbeit „Formale Unterqualifikation in der Pflege“ kommt vor dem Hintergrund des bestehenden und zukünftigen Personal- und Fachkräftebedarfs eine zentrale Rolle zu. Deutlich wird, dass bereits jetzt eine Vielzahl von Pflegepersonen tagtäglich einen wesentlichen gesellschaftlichen Beitrag leisten, indem sie unsere An- und Zugehörigen pflegen und versorgen. Politische Bemühungen zielen neben der Steigerung der Ausbildungszahlen auch auf die Verbesserung der Arbeitsbedingungen, um den Verbleib im Pflegeberuf zu erhöhen. In dieser Arbeit wird jedoch deutlich, dass sich ein Teil der tätigen Pflegepersonen in teils prekären beruflichen Lagen befindet: Sie agieren in rechtlichen Grauzonen, erhalten weniger Lohn als ihre examinierten Kolleginnen und Kollegen und haben zudem weniger berufliche Weiterqualifikationsmöglichkeiten. Sicherlich existieren eine Vielzahl von Pflegehelferinnen und Pflegehelfern sowie Pflegeassistentinnen und Pflegeassistenten, welche ausschließlich Aufgaben ausführen, in denen sie rechtliche Sicherheit haben. Dennoch wird durch die Auseinandersetzung mit dem empirischen Material erkennbar, dass formal unterqualifizierte Beschäftigte bereits Fachkraftaufgaben übernehmen, jedoch keine adäquate Entlohnung erhalten und geringere formale Aufstiegsmöglichkeiten haben. Eine reguläre vollqualifizierende Ausbildung zur Pflegefachperson erscheint für diese Gruppe aufgrund des fortgeschrittenen Alters, der überwiegend in Vollzeit stattfindenden Ausbildungen sowie des reduzierten Ausbildungsgehalts als wenig attraktive Option. Eine formale Nachqualifizierung durch die Validierung der Kompetenzen stellt somit zum einen für unterqualifizierte Personen eine Chance dar, berufliche Erfahrung und Wissen anerkennen zu lassen, und zum anderen bieten Validierungsverfahren ein Potenzial zur Fachkräftesicherung (→ 8.3).

Wesentlich ist hierbei festzuhalten, dass die interviewten Personen durch das Modellprojekt Valinda einen Abschluss zur Altenpflegerin/zum Altenpfleger erhalten haben. Grundlage des Projekts Valinda war das Altenpflegegesetz (→ 2.2). Seit der Neuordnung der Pflegeberufe 2020 bedarf es neuer und veränderter Überlegungen zu Validierungsverfahren in der Pflege, um den geänderten Anforderungen gerecht zu werden, da sich die gesetzliche Ausgangslage sowie die zentralen Bezugspunkte gewandelt haben. Hierzu ist eine umfassende Betrachtung des vorhandenen Validierungsverfahrens notwendig, um geänderte Bedarfe zu eruieren und zu implementieren.

Die Auseinandersetzung mit formal unterqualifizierten Beschäftigten ist aus berufspädagogischer Perspektive interessant, weil diese in ihrem Bildungs- und Berufsweg eine „negative Berufsentscheidung“ (Beck 1976, 20) hinsichtlich ihres (angestrebten) Ausbildungsberufs treffen. Andersherum gewendet lässt sich jedoch erwidern, dass formal unterqualifizierte Beschäftigte eine positive Berufsentscheidung zugunsten eines anderen Berufsfelds treffen. Die bisherigen Erfahrungen und erworbenen Kompetenzen, auch in anderen Berufsfeldern, können wesentliche Ressourcen sein,

die diese Personen für die Ausübung des Pflegeberufs, aber auch für etwaige Validierungsverfahren mitbringen.

In einem Gesamtrückblick auf die vorliegende Arbeit wird erkennbar, dass die quantitative Bedeutsamkeit formal unterqualifizierter Beschäftigter insgesamt bereits durch verschiedene Studien dargelegt wurde. Trotz dessen, dass der Anteil der Quote der unterqualifizierten Beschäftigten je nach zugrunde gelegter Messmethode divergiert (vgl. Hall 2021, 31), scheint ein großer Teil der Arbeitnehmenden in unterqualifizierter Beschäftigung tätig zu sein. Sichtbar wird jedoch auch, dass bisher nur wenige qualitativ-rekonstruktive Studien identifiziert werden konnten, welche sich mit den Erfahrungen und beruflichen Arbeitsmarktübergangspraktiken formal unterqualifizierter Personen auseinandersetzen (→ 4). Diese Arbeit schließt dieses Desiderat exemplarisch für die Gestaltung beruflicher Übergänge unterqualifizierter Pflegepersonen, indem diese die handlungsleitenden Orientierungen unterqualifizierter Pflegepersonen rekonstruierte sowie deren soziogenetische Bedingtheit in den Blick nimmt (→ 7).

Es kristallisiert sich in dieser Arbeit heraus, dass die Berufswege formal unterqualifizierter Pflegepersonen Abwege, Umwege, Brüche und Herausforderungen offenbaren. Zudem werden die differierenden handlungsleitenden Orientierungen bei der Gestaltung beruflicher Übergänge offengelegt und zugleich die Verwobenheit mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen aufgezeigt. Die erkenntnisleitende Fragestellung zielt darauf ab, ein tiefergehendes Verständnis in die Berufswege und beruflichen Übergänge formal unterqualifizierter Pflegepersonen zu erhalten. Unterqualifizierte Personen zeigen keine lineare und ausgestaltete Berufsbiografie. Der Übergang in unterqualifizierte Beschäftigung wird nicht geplant, sondern durch sich bietende Möglichkeiten, Gelegenheiten und Serendipitäten initiiert. Hierbei wird die Bedeutsamkeit sozialer Netzwerke erkennbar, welche überwiegend den Übergang in das Berufsfeld Pflege unterstützen und vorbereiten. Deutlich wird zudem die überwiegend offene Haltung gegenüber der pflegerischen Arbeit sowie die hohe Eigenmotivation bei der Teilnahme am Validierungsverfahren, welche jeweils mit spezifischen handlungsleitenden Orientierungen korrespondiert.

Um dem Fachkräftemangel zu begegnen, lassen sich die Ergebnisse für die Gestaltung von Organisationen nutzbar machen, indem den jeweiligen handlungsleitenden Orientierungen der Typen Rechnung getragen wird. Neben der formalen Anerkennung der Berufserfahrung ist auch das Verhältnis zu Kollegen und Kolleginnen sowie vorgesetzten Personen wesentlich. Beim explorierend-beziehungsorientierten Typus zeigt sich beispielsweise, dass dieser sich an sozialen Beziehungen orientiert und ihnen einen hohen Wert beimisst.

Während diese Arbeit ein besonderes Augenmerk auf die Bildungs- und Berufswege formal unterqualifizierter Pflegepersonen legt, lassen die Ergebnisse dieser Arbeit zugleich Rückschlüsse für berufliche Orientierungsmaßnahmen an Schulen zu: Der überwiegende Teil des Samples hat zuvor eine vollqualifizierende Berufsausbildung absolviert und ist zu einem späteren Zeitpunkt im Erwachsenenalter in das Berufsfeld Pflege übergegangen. Berufliche Orientierungsmaßnahmen müssen somit Jugendliche nicht nur über Berufe informieren und bei der Berufswahl unterstützen,

sondern auch, im Sinne eines lebenslangen Lernens, auf berufliche Übergänge respektive Berufswechsel vorbereiten. Hierbei zeigt sich, dass Personen mit geringeren Formalqualifikationen vermehrt auf soziale Netzwerke zurückgreifen (müssen). Auch der Netzwerkaufbau sowie -pflege könnte somit als Teilaspekt einer beruflichen Orientierung implementiert werden.

Aus der Betrachtung dieser Arbeit wird ersichtlich, dass nicht nur die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen und Arbeitsmarktübergangspraktiken im Berufsfeld Pflege lohnenswert erscheint. In vielen anderen Berufen ist ein ebenso prekärer Fachkräftemangel vorhanden. Köhne-Finsterer u. a. arbeiten heraus, dass in über 64 Berufen eine Fachkraft-Helfer-Struktur, analog zu den Pflegeberufen, existiert. Sie konstatieren, dass die formal unterqualifizierten Beschäftigten auch für andere Berufe ein Potenzial zur Fachkräftesicherung darstellen können (vgl. Köhne-Finster/Seyda/Tiedemann 2023, 5 ff.). Die Auseinandersetzung mit den subjektiven Erfahrungen formal unterqualifizierter Beschäftigter anderer Berufsfelder ermöglicht ein tiefergehendes Verständnis der Übergangspraktiken sowie der Gestaltungsprozesse bei der Einmündung in den Arbeitsmarkt. Für zukünftige Arbeiten wäre interessant zu betrachten, ob und inwiefern sich Unterschiede in einzelnen Berufsfeldern identifizieren lassen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Debatten um Bildungsgerechtigkeit nicht nur mit dem ‚Blick nach oben‘ geführt werden müssen, auch Personen, welche bereits erwerbstätig sind, jedoch über passungenaue Berufszertifikate verfügen, sollten vermehrt in den Blick genommen werden. Formal unterqualifizierte Beschäftigte verfügen über eine Vielzahl beruflicher Kompetenzen durch langjährige Berufserfahrung, die jedoch aufgrund der deutschen Formalorientierung nicht anerkannt werden. Während es bereits Gleichwertigkeitsprüfungen für ausländische Zertifikate (vgl. Jürgensen 2020, 30 ff.) sowie für Berufe nach BBiG/HwO gibt, sind bisher Validierungsverfahren für Pflegeberufe nicht systematisch verankert. Dennoch gab es in den letzten Jahren Bemühungen, Validierungsverfahren für Pflegeberufe durchzuführen, welche zurzeit jedoch zu stagnieren scheinen. Eine Weiterführung von Validierungsverfahren scheint vor den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung lohnenswert: Zum einen, um dem gravierenden Fachkräftemangel zu begegnen, zum anderen, um Weiterbildungschancen, Rentenansprüche und persönliche Weiterentwicklungsmöglichkeiten der formal unterqualifizierten Beschäftigten zu ermöglichen. Formal unterqualifizierte Pflegepersonen, so lässt sich schließen, verfügen über vielfältige Ressourcen und Potenziale, langjährige Berufserfahrung und berufliche Kompetenzen, welche es weiterhin aufzudecken gilt.

Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (2007): Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Alheit, Peter; Dausien, Bettina (1985): Arbeitsleben: eine qualitative Untersuchung von Arbeiterlebensgeschichten. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Alheit, Peter; Dausien, Bettina (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 565–585.
- Allmendinger, Jutta (2017): Der lange Arm der frühen Kindheit. Soziale Lage und Bildung. In: Frühe Kindheit/Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft, 6, H. 20, 18–21.
- Amling, Steffen (2014): Peergroups und Zugehörigkeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Amling, Steffen; Hoffmann, Nora Friederike (2014): Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14, H. 2, 179–198.
- Annen, Sylvia (2023): Anerkennung im Spannungsverhältnis theoretischer Fundierung, praktischer Implementierung und bildungspolitischer Konzeptionierung. In: Schmid, Martin (Hrsg.): Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge. Bielefeld: wbv Media, 33–52.
- Arnold, Rolf; Gonon, Philipp; Müller, Hans-Joachim (2016): Einführung in die Berufspädagogik. 2. Aufl. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Arnold, Rolf; Münk, Dieter (2006): Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 13–32.
- Assinger, Philipp (2023): Qualität als Thema im Diskurs zur Validierung non-formaler und informeller Lernergebnisse. In: Schmid, Martin (Hrsg.): Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge. Bielefeld: wbv Media, 345–358.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Media.
- Badel, Steffi; Schüle, Lea M. (2019): Zum aktuellen Stand in der Pflege. In: Badel, Steffi; Schüle, Lea M. (Hrsg.): Arbeitsplatzorientierte Grundbildung in der Pflegehilfe. Erfahrungen und Erkenntnisse aus Forschung und Praxis. 1. Aufl. Bielefeld: wbv Media, 17–32.
- Baethge, Martin; Hantsche, Brigitte; Pelull, Wolfgang; Voskamp, Ulrich (1988): Jugend: Arbeit und Identität. Wiesbaden: Springer VS.

- Baethge, Martin; Severing, Eckart (2015): Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. In: Severing, Eckart; Baethge, Martin (Hrsg.): Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf, 7–16.
- Bals, Thomas (1993): Berufsbildung der Gesundheitsfachberufe. Einordnung, Strukturwandel, Reformansätze. Alsbach/Bergstr.: Leuchtturm-Verl.
- Bals, Thomas (2011): Gewinnung neuer Kompetenzen für die Berufe des Gesundheitswesens. In: Robert Bosch Stiftung; Alscher, Mark Dominik (Hrsg.): Ausbildung für die Gesundheitsversorgung von morgen. 1. Aufl. Stuttgart: Schattauer, 68–74.
- Bals, Thomas; Weyland, Ulrike (2010): Berufliche Fachrichtung Gesundheit. In: Pahl, Jörg-Peter; Herkner, Volkmar (Hrsg.): Handbuch berufliche Fachrichtungen. 2. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann Stiftung, 521–532.
- Bauer, Thomas K.; Rulff, Christian; Tamminga, Michael (2018): Formale Unterqualifikation in Deutschland – Empirie und wirtschaftswissenschaftliche Perspektive. In: Bauer, Thomas K.; Rulff, Christian; Tamminga, Michael; Ebner, Christian; Severing, Eckart (Hrsg.): Formale Unterqualifikation auf dem deutschen Arbeitsmarkt: Bertelsmann Stiftung, 4–35.
- Beck, Klaus (1976): Bedingungsfaktoren der Berufsentscheidung. Eine erziehungswissenschaftliche Untersuchung am Beispiel ungelernter junger Arbeiterinnen und Arbeiter. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Beicht, Ursula; Walden, Günter (2013): Duale Berufsausbildung ohne Abschluss – Ursachen und weiterer bildungsbiografischer Verlauf. Analyse auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. In: BIBB-Report, 7, H. 21.
- Beinke, Kristina; Splittstößer, Sonja (2011): Validierung von Kompetenzen Geringqualifizierter: Rahmenbedingungen und zielgruppenspezifische Eignung bestehender Verfahren. In: Böhlinger, Sandra; Münchhausen, Gesa (Hrsg.): Validierung von Lernergebnissen. Recognition and validation of prior learning. Bielefeld: Bertelsmann Stiftung, 369–388.
- Bergmann, Dana; Seltrecht, Astrid (2023): Weiterbildungsordnungsarbeit für Pflegeberufe. In: Friese, Marianne; Braches-Chyrek, Rita (Hrsg.): Care Work in der gesellschaftlichen Transformation. Beschäftigung, Bildung, Fachdidaktik. Bielefeld: wbv Media, 241–256.
- Blumenauer, Heike; Hörmann, Martina (2013): Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Pflege. Ansätze, Möglichkeiten und Grenzen der Kompetenzbilanzierung. In: Zängl, Peter (Hrsg.): Pflegeforschung trifft Pflegepraxis. Jahrbuch 2012/2013 des Norddeutschen Zentrums zur Weiterentwicklung der Pflege. Wiesbaden: Springer VS, 129–148.
- Bogai, Dieter; Carstensen, Jeanette; Seibert, Holger; Wiethölter, Doris; Hell, Stefan; Ludwig, Oliver (2015): Viel Varianz. Was man in den Pflegeberufen in Deutschland verdient. Online unter: https://www.pflegebevollmaechtigte.de/files/upload/pdfs_allgemein/2015-01-27_Studie_zu_den_Entgelten_der_Pflegeberufe.pdf (10.11.2023).

- Bohlinger, Sandra (2017): Comparing Recognition of Prior Learning (RPL) across Countries. In: Mulder, Martin (Hrsg.): Competence-based vocational and professional education. Bridging the worlds of work and education. Switzerland: Springer VS, 589–606.
- Bohlinger, Sandra; Dürrschmidt, Andreas; Müller, Christian (2023): Validierung von Lernergebnissen: Entstehung und Entwicklung in Europa und darüber hinaus. In: Schmid, Martin (Hrsg.): Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge. Bielefeld: wbv Media, 53–70.
- Bohlinger, Sandra; Kaufhold, Marisa; Münchhausen, Gesa (2011): Erfassung und Validierung von Lernergebnissen – Ansätze, Entwicklungstrends und Herausforderungen. (Recognition and validation of prior learning). In: Markowitsch, Jörg; Gruber, Elke; Lassnigg, Lorenz; Moser, Daniela (Hrsg.): Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung; Tagungsband der 2. Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung, 8./9. Juli 2010, Museum Arbeitswelt Steyr. Innsbruck, Wien: Suhrkamp, 99–112.
- Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8, H. 4, 63–81.
- Bohnsack, Ralf (2010a): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Ecarius, Jutta; Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich, 47–72.
- Bohnsack, Ralf (2010b): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Schittenhelm, Karin (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Wiesbaden: Springer VS, 241–270.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Ecarius, Jutta; Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. 2. Aufl. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 21–48.
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 10. Aufl. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

- Bohnsack, Ralf; Hoffmann, Nora Friederike; Nentwig-Gesemann, Iris (2018): Typenbildung und Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf; Hoffmann, Nora Friederike; Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 9–50.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (2013): Einleitung. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS, 9–32.
- Bourdieu, Pierre (1981): Klassenschicksal, individuelles Handeln und das Gesetz der Wahrscheinlichkeit. In: Köhler, Helmut; Bourdieu, Pierre (Hrsg.): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main: Europäische Verl.-Anst., 169–226.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2017): Verstehen. In: Bourdieu, Pierre (Hrsg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Köln: Herbert von Haalem, 779–822.
- Bourdieu, Pierre (2020 [1974]): Zur Soziologie der symbolischen Formen. 12. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: E. Klett.
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc (1996): Die Ziele der reflexiven Soziologie. Chicago-Seminar, Winter 1987. In: Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc (Hrsg.): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 95–250.
- Brändle, Tobias; Grundmann, Matthias (2020): Soziale Determinanten der Studien- und Berufswahl. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. In: Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Aufl. Münster, New York: Waxmann, 84–96.
- Braun, Uta; Bremser, Felix; Schöngen, Klaus; Weller, Sabrina (2012): Erwerbstätigkeit ohne Berufsabschluss – Welche Wege stehen offen? In: BIBB-Report, 6, H. 17, 1–12.
- Bremer, Helmut (2014): Die Transformation sozialer Selektivität. Soziale Milieus und Traditionslinien der Weiterbildungsteilnahme. In: Bremer, Helmut; Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Wiesbaden: Springer VS, 190–215.
- Bremer, Helmut (2020): Die Milieubezogenheit von Bildung. In: Bauer, Ullrich; Bittlingmayer, Uwe H.; Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, 1–19.
- Bremer, Helmut; Lange-Vester, Andrea (2014): Zur Entwicklung des Konzeptes sozialer Milieus und Mentalitäten. In: Bremer, Helmut; Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Wiesbaden: Springer VS, 13–41.

- Bremer, Helmut; Teiwes-Kügler, Christel (2010): Typenbildung in der Habitus- und Milieuforschung. Das soziale Spiel durchschaubarer machen. In: Ecarius, Jutta; Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich, 251–276.
- Bremer, Helmut; Teiwes-Kügler, Christel (2014): Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14, H. 2, 199–219.
- Bron, Agnieszka; Thunborg, Camilla (2017): Theorising Biographical Work from non-traditional students' stories in higher education. In: International Journal of Contemporary Sociology, 54, H. 2, 111–127.
- Brown, Duane; Brooks, Linda (1994): Karriere-Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brown, Steven D.; Lent, Robert W. (2013): Career development and counseling. Putting theory and research to work. 2. Aufl. Hoboken, N. J.: Wiley.
- Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (2020): Zur Einführung in die 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage: Der Übergang Schule–Beruf als gesellschaftliche Herausforderung und professionelles Handlungsfeld. In: Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Aufl. Münster, New York: Waxmann, 11–24.
- Bundesgesetzblatt (2000): Gesetz über die Berufe in der Altenpflege sowie zur Änderung des Krankenpflegesetzes. AltPflG.
- Büchter, Karin (2016): „Doing biography“ in der beruflichen Bildung – Ansprüche und Paradoxien. In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 45, H. 3, 6–9.
- Bundesagentur für Arbeit (2011): Klassifikation der Berufe 2010. Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen. Online unter: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/Printausgabe-KldB-2010/Generische-Publikationen/KldB2010-Printversion-Band1.pdf> (06.12.2023)
- Bundesagentur für Arbeit (2019): Arbeitsmarktsituation im Pflegebereich. Online unter: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Berufe/generische-Publikationen/Altenpflege.pdf> (26.3.2020).
- Bundesamt für Justiz (1998): Verordnung über personelle Anforderungen für Heime. Heimpersonalverordnung – HeimPersV.
- Bundesgesetzblatt (1957): Gesetz über die Ausübung des Berufs der Krankenschwester, des Krankenpflegers und der Kinderkrankenschwester.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2021): Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 2021.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Berufsbildungsbericht 2019. Online unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31488_Berufsbildungsbericht_2019.pdf;jsessionid=136BC3E61432638004012E4036499BAD.live471?__blob=publicationFile&v=5 (10.12.2023).

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey — AES-Trendbericht. Online unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (10.11.2023).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2023): Berufsbildungsbericht 2023. Online unter: <https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2023/berufsbildungsbericht-2023-kabinettfassung.html> (10.11.2023).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2022): Ausbildungsoffensive Pflege (2019–2023). Zweiter Bericht. Online unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/publikationen/ausbildung-pflege-bericht-2-2144572> (10.11.2023).
- Bundesministerium für Gesundheit (2023): Broschüre Pflegearbeitsplatz mit Zukunft. Online unter: Broschüre Pflegearbeitsplatz mit Zukunft – BMG_Ergebnisse_der_zweiteiligen_Studie_Arbeitsplatzsituation_bf.pdf (10.11.2023).
- Burkart, Günter (1995): Biografische Übergänge und rationale Entscheidungen. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, H. 8, 59–88.
- Busse, Robin (2020): Der Einfluss persönlicher, sozialer, institutioneller und regionaler Bedingungen auf den Bildungsverlauf von Schulabgängerinnen und -abgängern ohne Studienberechtigung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 116, H. 1, 26–56.
- Cedefop (2015): Skills, qualifications and jobs in the EU: the making of a perfect match? Evidence from Cedefop's European skills and jobs survey. Luxemburg: Publications Office.
- Crößmann, Anja; Günther, Lisa (2018): Arbeitsmarkt und Verdienste. In: Statistisches Bundesamt; Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hrsg.): Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 149–193.
- Darmann-Finck, Ingrid; Baumeister, Andreas (2017): Qualifikationsmix in der stationären Krankenpflege. Einsatzpotenziale für Pflegehelferberufe. In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 1, 16–19.
- Dehnbostel, Peter (2014): Erfahrungen einen anerkannten Wert geben. Interview mit Professor Dr. Dehnbostel zu Chancen und Bedingungen eines nationalen Validierungssystems. In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 43, H. 2015, 6–10.
- Dehnbostel, Peter (2015): Lernen im Prozess der Arbeit – Handlungsfelder und Orientierungen für den Pflegebereich. In: Sieger, Margot; Goertz, Lutz; Wolpert, Axel (Hrsg.): Digital lernen – evidenzbasiert pflegen. Neue Medien in der Fortbildung von Pflegefachkräften. Berlin, Heidelberg: Springer VS, 35–46.
- Dehnbostel, Peter (2023): Betriebliche Validierung zwischen Bildung und Ökonomie. In: Schmid, Martin (Hrsg.): Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge. Bielefeld: wbv Media, 267–284.

- Dernbach-Stolz, Stefanie; Eigenmann, Philipp; Kamm, Chantal; Kessler, Stefan (2021): Transformationen von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung – Einleitung. In: Dernbach-Stolz, Stefanie; Eigenmann, Philipp; Kamm, Chantal; Kessler, Stefan (Hrsg.): Transformationen von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung. Festschrift für Philipp Gonon. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, 1–18.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2019): Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Kodex. Online unter: https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/rechtliche_rahmenbedingungen/gute_wissenschaftliche_praxis/kodex_gwp.pdf (14.12.2023).
- Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe (2021): Gut geschützt bei der Arbeit? Zur konkreten Situation beruflich Pflegender in der Praxis im zweiten Corona-Lockdown. Berlin: DBFK.
- Dielmann, Gerd (1991): Vorschläge zu einer Neuordnung des Qualifizierungssystems der Altenpflege. In: Rabe-Kleberg, Ursula; Krüger, Helga; Karsten, Maria Eleonora; Bals, Thomas (Hrsg.): Dienstleistungsberufe in Krankenpflege, Altenpflege und Kindererziehung. Bielefeld: Böllert KT-Verl., 197–207.
- Dielmann, Gerd (2021): Die Gesundheitsberufe im Berufsbildungssystem – ein Überblick. Online unter: <https://denk-doch-mal.de/wp/gerd-dielmann-die-gesundheitsberufe-im-berufsbildungssystem-ein-ueberblick/> (10.11.2023).
- Dietrich, Eduard (1907): Die Vorschriften über die staatliche Prüfung der Krankenpflegepersonen. Leipzig: Georg Thieme.
- Dimbath, Oliver (2003): Entscheidungen in der individualisierten Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin, Heidelberg: Springer VS.
- Driesel-Lange, Katja; Hany, Ernst; Kracke, Bärbel; Schindler, Nicola (2010): Berufs- und Studienordnung. Erfolgreich zur Berufswahl. Online unter: https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/10102?dateiname=Heft_165_Berufs-u_Studienorientierung.pdf (10.11.2023).
- Ebbinghaus, Margit (2022): Pflege? Damit kann ich mich (nicht) sehen lassen ... In: BIBB-Report, H. 1, 1–20.
- Estryen-Behar, Madeleine; Le Nézet, Olivier; Laine, Marjukka; Pokorski, Janusz; Caillard, Jean-Francois (2005): Körperliche Belastungen bei Pflegekräften. In: Hasselhorn, Hans-Martin (Hrsg.): Berufsausstieg bei Pflegepersonal. Arbeitsbedingungen und beabsichtigter Berufsausstieg bei Pflegepersonal in Deutschland und Europa. Dortmund, Bremerhaven: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA); Wirtschaftsverl. NW Verl. für Neue Wiss, 101–109.
- Euler, Dieter (2014): Design-Based-Research – a paradigm under development. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), Beiheft 27, 15–44.
- Eylmann, Constanze (2015): Es reicht ein Lächeln als Dankeschön. Göttingen: V&R Unipress.

- Faulstich, Peter (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. 1. Aufl. Frankfurt am Main, Berlin, München, Aarau, Salzburg: Diesterweg; Sauerländer.
- Fischer, Martin; Büchter, Karin; Unger, Tim (2015): EDITORIAL zur bwp@ Ausgabe 29: Beruf. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 29, 1–8.
- Fischer, Wolfram; Kohli, Martin (1987): Biographieforschung. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Wiesbaden: Springer VS, 25–49.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram; Rosenthal, Gabriele (1997): Narrationsanalyse biografischer Selbstpräsentationen. In: Hitzler, Ronald; Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS, 133–164.
- Flake, Regina; Malin, Lydia; Middendorf, Lena; Seyda, Susanne (2014): Qualifizierung von An- und Ungelernten. Eine empirische Bestandsaufnahme der Lebenssituation und Potenziale. Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft Köln Medien GmbH.
- Forßbohm, Doreen (2010): Berufswahl als Entscheidung. Eine Auseinandersetzung mit ausgewählten Konzepten zur Berufswahl unter geschlechtsspezifischer Perspektive. Hamburg: Kovač.
- Friebertshäuser, Barbara; Andresen, Sabine; Schmidt-Hertha, Bernhard; Bauer, Petra (2020): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Friese, Marianne (2018): Berufliche und akademische Ausbildung für Care Berufe. Überblick und fachübergreifende Perspektiven der Professionalisierung. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung. Bielefeld: wbv Media, 17–44.
- Fritschi, Tobias (2023): Validierung von Bildungsleistungen: eine lohnende Investition? In: Schmid, Martin (Hrsg.): Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge. Bielefeld: wbv Media, 111–128.
- Frosch, Ulrike (2010): Bastelbiographie, Patchwork-Identität und Co. – Atypische Erwerbsbiographien aus gegenwärtiger Forschungsperspektive. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 18.
- Fuchs-Heinritz, Werner; König, Alexandra (2011): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. 2. Aufl. Konstanz, München: UVK.
- Gallep, Sabine (2022): Careleaver. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. 9. Aufl. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG, 146–147.
- Gebhardt, Anja; Beck, Michael (2020): Was ist Jugendlichen wichtig im (Berufs-)Leben? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 38, 1–23.
- Geffers, Johannes; Hoff, Ernst (2010): Zur Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Diskontinuität in Erwerbsbiografien. Exemplarische Konstellationen im IT-Bereich. In: Bolder, Axel; Epping, Rudolf; Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard; Seiverth, Andreas (Hrsg.): Neue Lebenslaufregimes—neue Konzepte der Bildung Erwachsener? 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 105–121.

- Gerholz, Karl-Heinz; Sloane, Peter F. E. (2011): Editorial zu Workshop 29. Übergangsforschung zu Übergängen in und aus Universität. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 5 HT 2011, 1–6.
- Gericke, Pierre-André; Schmid, Alfons (2019): Berufliche Qualifikationsmismatches bei Beschäftigten. In: WSI-Mitteilungen, 72, H. 6, 451–458.
- Gesetz zur Umsetzung der Pflegeversicherung in Baden-Württemberg (2020): Landespflegegesetz LPfG.
- Ghignoni, Emanuela; Verashchagina, Alina (2014): Educational qualifications mismatch in Europe. Is it demand or supply driven? In: Journal of Comparative Economics, 42, H. 3, 670–692.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1991 [1971]): Status passage. Niedernberg: Repro Pfeffer.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1998 [1967]): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- Golombek, Josephine; Fleßa, Steffen (2011): Einflussfaktoren auf die Verweildauer im Beruf und die Standortwahl des Arbeitsplatzes bei Gesundheits- und Krankenpflegern. In: HeilberufeScience, 2, H. 1, 3–10.
- Gonon, Anna; John, Anna (2022): Der ungleiche Wert geringqualifizierter Arbeit. Erwerbschancen in der Bau- und Reinigungsbranche. In: Industrielle Beziehungen. Zeitschrift für Arbeit, Organisation und Management, 28, H. 3, 260–282.
- Gössling, Bernd; Grunau, Janika (2020): Validation arrangements for formally low-qualified staff in geriatric care: The Design-based Research project KomBiA. In: EDeR. Educational Design Research, 4, H. 2, 1–21.
- Gössling, Bernd; Schulte-Hemming, Andreas (2018): Mit Validierungsverfahren zum Berufsabschluss: Perspektiven für alternative Wege der Fachkräftegewinnung in der Altenpflege aus dem BMBF-Projekt KomBiA. Münster: HeurekaNet.
- Grunau, Janika (2016): Habitus und Studium. Rekonstruktion und Typisierung studentischer Bildungsorientierungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Grunau, Janika; Bals, Thomas (2016): Gesundheitsberufe. In: Pahl, Jörg-Peter (Hrsg.): Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche. 3. Aufl. Bielefeld: wbv Media, 473–475.
- Grunau, Janika; Sachse, Lena; Bartsch, Lea (2023): Teilzeitausbildung in der Pflege – Zielgruppen und Organisationsfragen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 52, H. 1, 46–50.
- Grunau, Janika; Sachse, Lena; Schulte-Hemming, Andreas; Flachmeyer, Andreas (2021): Projekt Valinda: Validierungsverfahren und Nachqualifizierung in der Altenpflege in Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht. Unveröffentlichtes Material.
- Grundke, Susanne (2011): Professionalisierungs- und Deprofessionalisierungstendenzen in der stationären Altenpflege – eine handlungs- und biografieanalytische Untersuchung. Online unter: <https://d-nb.info/1047558408/34> (11.11.2023).
- Gukenbiel, Hermann L. (2006): Lektion VIII. Institution und Organisation. In: Korte, Hermann; Schaefers, Bernhard (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. 6. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 143–159.

- Haasler, Simone (2016): Verhinderte Karrieren und Berufswechsel – Berufliche Orientierungen von Frauen der mittleren Erwerbsgeneration. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 12, 1–15.
- Hähner-Rombach, Sylvelyn (2018): Aus- und Weiterbildung in der Krankenpflege in der Bundesrepublik Deutschland nach 1956. In: Hähner-Rombach, Sylvelyn; Pfütsch, Pierre (Hrsg.): Entwicklungen in der Krankenpflege und in anderen Gesundheitsberufen nach 1945. Ein Lehr- und Studienbuch. Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag, 146–194.
- Hall, Anja (2021): Qualifikationsmismatch – alles eine Frage der Messmethode? Ausmaß und Determinanten von über- und unterqualifizierter Erwerbstätigkeit im Vergleich. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Hall, Anja; Santiago Vela, Ana (2019a): Beruflicher Aufstieg durch überwertige Erwerbstätigkeit – Männer und Frauen mit dualer Ausbildung im Vergleich. In: BIBB-Report, H. 1, 1–20.
- Hall, Anja; Santiago Vela, Ana (2019b): Erlernter und ausgeübter Beruf – zur fach- und niveauadäquaten Erwerbstätigkeit. In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 48, H. 1, 31–36.
- Hall, Douglas T. (1996): Protean Careers of the 21st Century. In: The Academy of Management Executive, 10, H. 4, 8–16.
- Hartog, Joop (1999): Über- und Unterqualifikation und ihre Beziehung zur beruflichen Weiterbildung. In: CEDEFOP. Berufsbildung. Europäische Zeitschrift, H. 16, 52–58.
- Hasselhorn, Hans-Martin; Tackenberg, Peter.; Büscher, Andreas.; Stelzig, Stephanie.; Kümmerling, Angelika; Müller, Bernd H. (2005): Wunsch nach Berufsausstieg bei Pflegepersonal in Deutschland. In: Hasselhorn, Hans-Martin (Hrsg.): Berufsausstieg bei Pflegepersonal. Arbeitsbedingungen und beabsichtigter Berufsausstieg bei Pflegepersonal in Deutschland und Europa. Dortmund, Bremerhaven: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA); Wirtschaftsverl. NW Verl. für Neue Wiss., 135–146.
- Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Hickmann, Helen; Koneberg, Filiz (2022): Die Berufe mit den aktuell größten Fachkräftelücken. In: Institut der deutschen Wirtschaft (IW): IW-Kurzbericht, H. 67. Köln. Online unter: <http://hdl.handle.net/10419/264283> (14.12.2023).
- Hinzke, Jan-Hendrik (2017): Lehrerkrisen im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschi, Andreas (2013): Neuere Theorien der Laufbahnforschung und deren Implikationen für die Beratungspraxis. In: Hammerer, Marika; Kanelutti-Chilas, Erika; Melter, Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II. Das Gemeinsame in der Differenz finden. Bielefeld: Bertelsmann, 105–113.
- Hirschi, Andreas; Baumeler, Franziska (2020): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Aufl. Münster, New York: Waxmann, 31–42.

- Hobbensiefken, Günter (1996): Beruf. In: May, Hermann; May, Ulla (Hrsg.): Lexikon der ökonomischen Bildung. München: Oldenbourg, 73–75.
- Hoffmann, Nora F.; Keitel, Juliane (2017): Soziogenetische Typenbildung der Dokumentarischen Methode. Möglichkeiten und Begründungen von Entscheidungen im Forschungsverlauf. In: Maier, Maja S.; Keßler, Catharina I.; Deppe, Ulrike; Leuthold-Wergin, Anca; Sandring, Sabine (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung. Methodische und Methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis. Wiesbaden: Vieweg, 211–228.
- Hogrefe, Karin (1994): Qualifikationsdefizite in der praktischen Krankenpflege. In: Bals, Thomas (Hrsg.): Was Florence noch nicht ahnen konnte. Neue Herausforderungen an die berufliche Qualifizierung in der Pflege. Melsungen: Bibliomed Med. Verl.-Ges, 45–76.
- Höhne, Thomas (2013): Der Habitusbegriff in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. In: Lenger, Alexander; Schneickert, Christian; Schumacher, Florian (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Wiesbaden: Springer VS, 261–284.
- Holzmayer, Michael (2021): Die Illusion der Berufswahl. Zur Passung von Habitus und Feld bei Lehramtsstudierenden. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hradil, Stefan (1987): Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Hundenborn, Gertrud; Seifert, Kerstin; Scheu, Peter (2012): Konzept zur Kompetenzbilanzierung. Online unter: <https://silo.tips/download/konzept-zur-kompetenzbilanzierung> (11.11.2023).
- Hurrelmann, Klaus (2015): Vorwort. In: Pundt, Johanne; Kälble, Karl (Hrsg.): Gesundheitsberufe und gesundheitsberufliche Bildungskonzepte. Der vorliegende Themenband vertieft die Ergebnisse des 5. APOLLON Symposiums der Gesundheitswirtschaft. 1. Aufl. Bremen: Apollon University Press, 13–14.
- Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich (2019): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsgestaltung. 13. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Johnston, Claire S. (2018): A Systematic Review of the Career Adaptability Literature and Future Outlook. In: A Systematic Review of the Career Adaptability Literature and Future Outlook, 26, H. 1, 3–30.
- Jürgensen, Anke (2019): Pflegehilfe und Pflegeassistenz – Ein Überblick über die landesrechtlichen Regelungen für die Ausbildung und den Beruf. Bonn: Barbara Budrich.
- Jürgensen, Anke (2020): Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse nach der Pflegeberufereform. In: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 49, H. 1, 30–32.
- Kallmeyer, Werner; Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, Dirk (Hrsg.): Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14.–16. Oktober 1976. Hamburg: Buske, 159–274.
- Kaufhold, Marisa (2009): Berufsbiografische Gestaltungskompetenz. In: Bolder, Axel; Dobischat, Rolf (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 220–228.

- Keil, Maria (2019): Bildungs- und Berufsentscheidungen mit Bourdieu. Aufbrechen einer Blackbox. In: Haffner, Yvonne; Loge, Lena (Hrsg.): Frauen in Technik und Naturwissenschaft: eine Frage der Passung. Aktuelle Erkenntnisse und Einblicke in Orientierungsprojekte. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 43–75.
- Kirchknopf, Sebastian; Kögler, Kristina (2018): Die Bedeutung der Laufbahnadaptabilität für den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs. Konstruktverständnis und Forschungsdesiderate. In: Wittmann, Eveline; Frommberger, Dietmar; Ziegler, Birgit; Kirchknopf, Sebastian; Kögler, Kristina (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018. Opladen, Berlin: Barbara Budrich, 95–110.
- Kluge, Susann (2000): Empirically Grounded Construction of Types and Typologies in Qualitative Social Research. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, Vol 1, No 1 (2000): Qualitative Research: National, Disciplinary, Methodical and Empirical Examples. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 1, H. 1. Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001145> (14.12.2023).
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37, H. 1, 1–29.
- Kohli, Martin (1986): Gesellschaftszeit und Lebenszeit. Der Lebenslauf im Strukturwandel der Moderne. In: Berger, Johannes (Hrsg.): Die Moderne – Kontinuitäten und Zäsuren. Göttingen: Schwartz & Co.
- Kohli, Martin (1987): Retirement and the moral economy: An historical interpretation of the German case. In: Journal of Aging Studies, 1, H. 2, 125–144.
- Kohli, Martin (2000): Arbeit im Lebenslauf. Alte und neue Paradoxien. In: Kocka, Jürgen; Offe, Claus; Redslob, Beate (Hrsg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt/Main: Campus Verlag, 362–383.
- Kohli, Martin (2002): Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn. In: Allmendinger, Jutta (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. In Leipzig 2002. Opladen: Leske + Budrich, 1–29.
- Köhne-Finster, Sabine; Seyda, Susanne; Tiedemann, Jurek (2023): Helferinnen als Potenzial zur Fachkräftesicherung. Online unter: <https://www.kofa.de/daten-und-fakten/studien/helfer-als-potenzial-zur-fachkraeftesicherung/> (11.11.2023).
- Kok, Jacobus; Jordaan, Barney (2019): The Metanarraphors We Lead and Mediate by: Insights from Cognitive Metaphor Theory in the Context of Mediation in a VUCA World. In: Kok, Jacobus; van den Heuvel, Steven C. (Hrsg.): Leading in a VUCA World. Integrating Leadership, Discernment and Spirituality. 1. Aufl. Cham: Springer International Publishing; Springer VS, 1–27.
- Krais, Beate; Gebauer, Gunter (2014): Habitus. 6. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Krebs, Bennet; Maier, Tobias (2022): Die QuBe-Kompetenzklassifikation als verdichtende Perspektive auf berufliche Anforderungen. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (2006): Biographieforschung und Erziehungswissenschaft. Einleitende Anmerkungen. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 7–10.

- Krumboltz, John D. (2009): The Happenstance Learning Theory. In: *Journal of Career Assessment*, 17, H. 2, 135–154.
- Kurtz, Thomas (2002): *Berufssoziologie*. Bielefeld: transcript.
- Küstners, Ivonne (2009): *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Kutscha, Günter (1991): Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, Klaus; Kell, Adolf (Hrsg.): *Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 113–155.
- Kutzner, Stefan (2012): Arbeit, Beruf und Habitus. Fallrekonstruktionen von Erwerbsbiografien mit der Objektiven Hermeneutik. In: Schittenhelm, Karin (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 203–237.
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Materialien*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lamprecht, Juliane (2012): *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schweizerische Paritätische Vollzugskommission Bauhauptgewerbe (2023): Landesmantelvertrag für das schweizerische Bauhauptgewerbe. Online unter: <https://baumeister.swiss/arbeitgeberpolitik-und-recht/arbeitgeberpolitik/#lmv23> (14.12.2023).
- Lankmayer, Thomas; Hiesmaier, Manuela; Niederberger, Karl (2019): *Evaluierung der ESF-Umsetzung für Salzburg. Projektbericht „Du kannst was!“*. Linz: Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Universität Linz.
- Leitner, Hartman; Kohli, Martin (1988): *Biographie oder Lebenslauf? Über die Tauglichkeit zweier Konzepte*; Kurseinheit 2. Hagen: Fernuniv.
- Lempert, Wolfgang; Thomssen, Wilke (1974): *Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewusstsein*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Lenger, Alexander; Schneickert, Christian; Schumacher, Florian (Hrsg.) (2013): *Pierre Bourdieu's Konzeption des Habitus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lenz, Karl (1988): *Die vielen Gesichter der Jugend. Jugendliche Handlungstypen in biografischen Portraits*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Lex, Tilly; Braun, Frank (2016): Berufseinstieg mit Hürden. In: *DJI Impulse*, 3, H. 114, 25–27.
- Lipsmeier, Antonius (2018): Genese der berufspädagogischen Forschung. In: Rauner, Felix; Grollmann, Philipp (Hrsg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. 3. Aufl. Bielefeld: wbv Media, 25–33.
- Lueders, Christian; Reichertz, Jo (1986): Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum. Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. In: *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 9, H. 12, 90–102.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marty, Res; Jungo, Martina; Zihlmann, René (Hrsg.) (2011): *Berufswahlfreiheit. Ein Modell im Spannungsfeld zwischen Individuum und Umwelt*. Dübendorf: SDBB.
- Maschke, Sabine (2013): *Habitus unter Spannung – Bildungsmomente im Übergang. Eine Interview- und Fotoanalyse mit Lehramtsstudierenden*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Maschke, Sabine; Stecher, Ludwig (2012): Strategien einer integrativen Sozialforschung am Beispiel der beruflichen Entscheidungsfindung. In: Schittenhelm, Karin (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Wiesbaden: Springer VS, 379–406.
- Matthes, Stephanie (2019): Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung. Online unter: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/9795> (11.11.2023).
- Maurus, Anna; Hepting, Sigrid (2011): Arbeitsintegrierte Qualifizierung in der Altenpflege (AiQuA). Neue Qualifizierungschance für Hilfskräfte. In: Berichte und Notizen aus der GAB Werkstatt, H. 12, 6–7.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- McGuinness, Seamus; Pouliakas, Konstantinos; Redmond, Paul (2018): How Useful Is the Concept of Skills Mismatch? In: Journal of Economic Surveys, 32, H. 4, 985–1085.
- Meyer, Rita (2014): Berufsorientierung im Kontext des lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 27, 1–21.
- Michaelis, Christian; Busse, Robin; Seeber, Susan; Eckelt, Marcus (2022): Nachschulische Bildungsverläufe in Deutschland. Schulentlassene zwischen institutionalisierten Idealwegen und schwierigen Umwegen. Bielefeld: wbv Media.
- Moos, Flemming; Schefzig, Jens; Arning, Marian (2018): Die neue Datenschutz-Grundverordnung. Mit Bundesdatenschutzgesetz 2018. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Müller-Werth, Laura; Wirtherle, Sarah; Fütterer, Katharina; Rebhold, Rolf (2022): Evaluationsergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projekts „Aufbau von Kompetenzzentren zur Durchführung von Validierungsverfahren für duale Berufe bei zuständigen Stellen“ (ValiKom Transfer). Projektlaufzeit: November 2018–Oktober 2021. In: Arbeitshefte zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung, A59, 1–96.
- Münchhausen, Gesa; Reichart, Elisabeth; Mueller, Normann; Gerhards, Pia; Echarti, Nicolas (2023): Integrierte Weiterbildungsberichterstattung – Aufbau einer systematischen Berichterstattung zur beruflichen Weiterbildung (iWBB). Projektendbericht. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS, 295–323.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael; Rosenberg, Florian von; Thomsen, Sarah (2015): Bildung und Lernen im biografischen Kontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Martina (2010): Bewältigung beruflicher und privater Übergänge. Ein Modell zur Beschreibung, Analyse und Entwicklung von Übergangskompetenz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 121, 36–39.
- Oschmiansky, Heidi (2010): Wandel der Erwerbsformen in einem Frauenarbeitsmarkt. In: Zeitschrift für Sozialreform, 56, H. 1, 31–58.

- Patzina, Alexander; Wydra-Somaggio, Gabriele (2021): Ausbildungsabbrüche und -unterbrechungen im Vergleich: Ohne Abschluss ist der Verdienst geringer und die Dauer der Beschäftigung kürzer. In: IAB-Kurzbericht. Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 18, 1–12.
- Pätzold, Henning; Brendebach, Florian (2020): Erwachsene in der Berufsbildung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius; Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Mit 53 Abbildungen und 19 Tabellen. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 109–120.
- Polanyi, Michael (2016 [1985]): Implizites Wissen. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pryor, Robert G. L.; Bright, Jim (2003): The Chaos Theory of Careers. In: Australian Journal of Career Development, 12, H. 3, 12–20.
- Pryor, Robert G. L.; Bright, Jim E. H. (2014): The Chaos Theory of Careers (CTC): Ten years on and only just begun. In: Australian Journal of Career Development, 23, H. 1, 4–12.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja (2018): Gütekriterien. In: Bohnsack, Ralf; Geimer, Alexander; Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 4. Aufl. Opladen, Toronto, 107–111.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Aufl. München: Oldenbourg Verlag.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2019): Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 105–123.
- Rabe-Matičević, Sandra; Findeis, Yvonne (2015): Biografische Bildungsprozesse. Rostock: Universität Rostock. Wissenschaftliche Weiterbildung.
- Rat der Europäischen Union (2012): Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Online unter: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\) \(30.11.2023\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01) (30.11.2023)).
- Rebmann, Karin; Tenfelde, Walter; Schlömer, Tobias (2011): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. 4. Aufl. Wiesbaden: Gabler Verlag/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Reiber, Karin; Weyland, Ulrike; Burda-Zoyke, Andrea (2017): Herausforderungen und Perspektiven für die Gesundheitsberufe aus Sicht der Berufsbildungsforschung. In: Reiber, Karin; Weyland, Ulrike; Burda-Zoyke, Andrea (Hrsg.): Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 9–27.
- Reichertz, Jo (2009): Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 10, H. 3.
- Richter, Maria (2016): Berufsorientierung von HauptschülerInnen. Zur Bedeutung von Eltern, Peers und ethnischer Herkunft. Wiesbaden: Springer VS.
- Robinson, Sarah; Griffiths, Peter (2007): Nursing education and regulation: international profiles and perspectives. London: University of Southampton.

- Rosendahl, Anna; Wahle, Manfred (2016): Debatten zur Krise von Beruf und Beruflichkeit: A never ending Story? In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, H. 29, 1–23.
- Roth, Duncan (2019): Häufigkeit und Struktur von Berufswechseln in Deutschland. In: *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 48, H. 1, 26–30.
- Rubb, Stephen (2014): Overeducation and earnings within an occupation: controlling for occupational heterogeneity of nurses. In: *Education Economics*, 22, H. 3, 257–269.
- Sachse, Lena; Grunau, Janika (2023): Akademische Bildung der Gesundheitsberufe. In: Bonse-Rohmann, Mathias; Burchert, Heiko; Schulze, Katrin; Wulfhorst, Britta (Hrsg.): *Gesundheitsförderung im Studium. Konzepte und Kompetenzen für Gesundheits- und Pflegeberufe*. Bielefeld: wbv Media, 187–202.
- Sahler, Sonja (2021): Dürfen Ungelernte Behandlungspflege übernehmen? In: *Pflegekammer*, H. 26, 40–41.
- Saterdag, Hermann; Stegmann, Heinz (1977): Jugendliche beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem. Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg.
- Savickas, Mark L. (1997): Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. In: *The Career Development*, 45, H. 3, 247–259.
- Savickas, Mark L. (2002): Career Construction: A Developmental Theory of Vocational Behaviour. In: Brown, Duane (Hrsg.): *Career Choice and Development*. 4. Aufl. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 149–205.
- Schellenberg, Claudia; Schmaeh, Nicolas; Häferli, Kurt; Hättich, Achim (2015): Horizontale und vertikale Mobilität in Berufsverläufen vom Jugendalter bis zum 49. Lebensjahr. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Häfeli, Kurt; Neuenschwander, Markus P.; Schumann, Stephan (Hrsg.): *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS, 305–333.
- Schelten, Andreas (2010): Einführung in die Berufspädagogik. 4. Aufl. Stuttgart: Steiner.
- Schiller, Benjamin.; Müllerschön, Bernd; Weber, Joachim (2017): Duales Studium und die Akademisierung der Gesundheitsfachberufe. In: Simon, Anke (Hrsg.): *Akademisch ausgebildetes Pflegefachpersonal. Entwicklung und Chancen*. 1. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer VS, 3–18.
- Schleer, Christoph; Calmbach, Marc (2022): Berufsorientierung Jugendlicher in Deutschland. Erwartungen, Sorgen und Bedarfe. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmid, Martin (2023): Validierung von informell erworbenen Kompetenzen – eine einführnde Systematisierung. In: Schmid, Martin (Hrsg.): *Handbuch Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge*. Bielefeld: wbv Media, 13–32.
- Schmidt, Bernhard (2009): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten, Bildungsinteressen, Bildungsmotive. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, Robert (2017): Praxistheorie. In: Gugutzer, Robert; Klein, Gabriele; Meuser, Michael (Hrsg.): *Handbuch Körpersoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, 335–344.

- Schmidt-Hertha, Bernhard (2014): Weiterbildungspartizipation: Bedingungen, Prädiktoren und Erklärungsmodelle. In: Ziegler, Albert; Zwick, Elisabeth (Hrsg.): Theoretische Perspektiven der modernen Pädagogik. Berlin, Münster: Lit Verl., 45–58.
- Schmucker, Rolf (2020): Arbeitsbedingungen in Pflegeberufen. In: Jacobs, Klaus; Kuhlmei, Adelheid; Greß, Stefan; Klauber, Jürgen; Schwinger, Antje (Hrsg.): Pflege-Report 2019. Berlin, Heidelberg: Springer VS, 49–59.
- Schöpfer-Grabe, Sigrid; Valhaus, Isabel (2019): Grundbildung und Weiterbildung für Geringqualifizierte. In: Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung, 46, H. 1, 45–60.
- Schroeder, Wolfgang (2017): Interessenvertretung in der Altenpflege. Zwischen Staatszentrierung und Selbstorganisation. Wiesbaden: Springer VS.
- Schröer, Wolfgang; Stauber, Barbara; Walther, Andreas; Böhnisch, Lothar; Lenz, Karl (2013): Übergänge – Eine Einführung. In: Schröer, Wolfgang; Stauber, Barbara; Walther, Andreas; Lenz, Karl; Böhnisch, Lothar (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 11–20.
- Schulte-Hemmings, Andreas; Grunau, Janika; Sachse, Lena (2023): Berufserfahrung als Chance. Kompetenzfeststellung und Nachqualifizierung. In: Die Schwester, der Pfleger, H. 5, 68–69.
- Schulze, Theodor (1996): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge, Fortschritte, Ausblicke. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, 10–31.
- Schütze, Fritz (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Bielefeld: Manuskript.
- Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen. 1. Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Hagen: Fernuniv.
- Schwengel, Markus (2011): Pierre Bourdieu zur Einführung. 7. Aufl. Hamburg: Junius.
- Seifert, Karl Heinz; Eckhardt, Hans-Henning; Jaide, Walter (Hrsg.) (1977): Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen, Zürich: Verl. f. Psychologie.
- Severing, Eckart (2018): Kompetent und unterqualifiziert – ein Paradox aus berufspädagogischer Perspektive. In: Bauer, Thomas K.; Rulff, Christian; Tamminga, Michael; Ebner, Christian; Severing, Eckart (Hrsg.): Formale Unterqualifikation auf dem deutschen Arbeitsmarkt: Bertelsmann Stiftung, 44–53.
- Seyda, Susanne; Köppen, Robert; Heckmann, Helen (2022): Großer Fachkräftemangel in den Altenpflegeberufen in Nordrhein-Westfalen. Gutachten. Köln: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Sloane, Peter (2014): Overeducation, skill mismatches, and labor market outcomes for college graduates. In: IZA World of Labor, H. 88, 1–10. doi:10.15185/izawol.88.
- Sloane, Peter F. E. (2020): Berufsbildungsforschung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius; Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Mit 53 Abbildungen und 19 Tabellen. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 667–682.

- Söhn, Janina (2018): Is it time for a change? A literature review on occupational mobility among older workers in Germany and the USA: Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) e.V.
- Söhn, Janina (2022): Berufswechsel messen. Methodische Erörterung zur Analyse horizontaler beruflicher Mobilität im Mikrozensus und im Nationalen Bildungspanel: Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) e.V.
- Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Solga, Heike (2009): Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 395–432.
- Solga, Heike; Powell, Justin J. W.; Berger, Peter A. (Hrsg.) (2009): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Sperling, Heide (1995): Krankenpflege und Altenpflege. Zur Differenzierung der Arbeitsfelder. In: Stach, Meinhard; Wiechmann-Schröder, Gabriele; Kipp, Martin (Hrsg.): Zur Professionalisierung der Pflege. Dokumentation eines Workshops und Beiträge zur Entwicklung und Institutionalisierung des Pflegestudiums an der Universität Gesamthochschule Kassel. Alsbach/Bergstrasse: Leuchtturm-Verl., 31–42.
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2020): Methodenbericht-Engpassanalyse-Methodische-Weiterentwicklung. Online unter: <http://statistik.arbeitsagentur.de> (30.11.2023).
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2023): Blickpunkt Arbeitsmarkt – Arbeitsmarktsituation im Pflegebereich. Online unter: <http://statistik.arbeitsagentur.de> (14.12.2023)
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020): Pflegebedürftige Menschen nach Versorgungssart 2019. Pressemitteilung Nr. 507 vom 15. Dezember 2020. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/12/PD20_507_224.html (30.11.2023).
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2022a): Gesundheitspersonal: Deutschland, Jahre, Einrichtungen, Geschlecht. Online unter: <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=23621-0001&zeitscheiben=10#abreadcrumb> (30.11.2023).
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2022b): Höchste bisher gemessene Teilnahmequote an beruflicher Weiterbildung im Jahr 2020. Pressemitteilung Nr. 505 vom 1. Dezember 2022. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/12/PD22_505_215.html (14.12.2023).
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2022c): Pflegestatistik 2021. Pflege im Rahmen der Pflegeversicherung. Deutschlandergebnisse. Online unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Pflege/Publikationen/Downloads-Pflege/pflege-deutschlandergebnisse-5224001219005.html> (14.12.2023).
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2023a): Auszubildende verdienten 2022 im Schnitt 1.057 Euro brutto im Monat. Pressemitteilung Nr. N024 vom 19. April 2023. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/04/PD23_N024_62_12.html (30.11.2023).

- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2023b): Erwerbstätigkeit im März 2023 weiter mit stabilem Aufwärtstrend. Pressemitteilung Nr. 168 vom 28. April 2023. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/04/PD23_168_132.html (30.11.2023).
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2023c): Erwerbstätige und Arbeitnehmer nach Wirtschaftsbereichen (Inlandskonzept). Online unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetigkeit/Tabellen/arbeitnehmer-wirtschaftsbereiche.html?nn=206552> (30.11.2023).
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2023d): Mehr Pflegebedürftige. Online unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/Hintergruende-Auswirkungen/demografie-pflege.html> (30.11.2023).
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2023e): Statistischer Bericht – Statistik nach der Pflegeberufe-Ausbildungsfinanzierungsverordnung. Wiesbaden. Online unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Berufliche-Bildung/Publikationen/Downloads-Berufliche-Bildung/statistischer-bericht-pflegeberufe-ausbildungsfinanzierung-vo-5212401227005.html> (14.12.2023).
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2023 f): Weniger neue Ausbildungsverträge in der Pflege im Jahr 2022. Pressemitteilung Nr. 134 vom 4. April 2023. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/04/PD23_134_212.html (30.11.2023).
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2023 g): Zahl der Beschäftigten in ambulanten Pflegediensten binnen 20 Jahren mehr als verdoppelt. Pressemitteilung Nr. N029 vom 11. Mai 2023. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/05/PD23_N029_23.html (30.11.2023).
- Stauber, Barbara; Walther, Andreas (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung: methodologische Perspektiven. In: Stauber, Barbara; Pohl, Axel; Walther, Andreas (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, München: Juventa, 41–64.
- Stöcker, Gertrud (2002): Bildung und Pflege. Eine berufs- und bildungspolitische Standortbestimmung. 2. Aufl. Hannover: Schlütersche.
- Sulzer, Laura; Hackmann, Tobias (2018): Strategien gegen den Fachkräftemangel in der Altenpflege. Probleme und Herausforderungen. Online unter: <https://www.prognos.com/de/projekt/strategien-gegen-fachkraeftemangel-der-altenpflege> (11.11.2023).
- Thiersch, Sven; Silkenbeumer, Mirja; Labede, Julia (2020): Individualisierte Übergänge im Kontext von Aufstiegen, Abstiegen und Umstiegen im Bildungssystem. Eine Einleitung. In: Thiersch, Sven; Silkenbeumer, Mirja; Labede, Julia (Hrsg.): Individualisierte Übergänge. Wiesbaden: Springer VS, 1–15.
- Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2002): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Treml, Alfred (2014): Pädagogik oder Erziehungswissenschaft? Erinnerungen und Bilanz. In: Ziegler, Albert; Zwick, Elisabeth (Hrsg.): Theoretische Perspektiven der modernen Pädagogik. Berlin, Münster: Lit Verl., 101–114.
- Turner, Victor (1979 [1969]): The ritual process. Structure and anti-structure. Ithaca, NY: Cornell University Press.

- Uhly, Alexandra; Neises, Frank (2023): Vorzeitige Vertragslösungen in der dualen Berufsausbildung. Aktuelle empirische Befunde der Berufsbildungsstatistik und Maßnahmen. Ein Überblick. Online unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/dazubi_informationsbeitrag_vertragsloesungen-befunde-massnahmen-ueberblick.pdf (18.01.2024).
- Unger, Tim (2010): Berufliche Identität im Lebenslauf. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, 1–32.
- van Gennep, Arnold (2005 [1981]): Übergangsriten. = Les rites de passage. 3. Aufl. Frankfurt am Main, Paris: Campus Verlag; Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Vester, Michael (2012): Kurze Beschreibung der sozialen Milieus. Online unter: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Themen/Klassen_und_Sozialstruktur/Vester_Michael_2012-04_Typologie_Milieus_kurz.pdf (30.11.2023).
- Vester, Michael; Oertzen, Peter von; Geiling, Heiko; Hermann, Thomas; Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. 1993. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Voges, Wolfgang (2002): Pflege alter Menschen als Beruf. Soziologie eines Tätigkeitsfeldes. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdt. Verl.
- Völter, Bettina; Dausien, Bettina; Lutz, Helma; Rosenthal, Gabriele (2005): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS.
- von Felden, Heide (2010): Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze Übergangsforschung in qualitativer Perspektive. In: von Felden, Heide; Schiener, Jürgen (Hrsg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 21–41.
- Wagner-Diehl, Dominik; Kanitz, Katharina; Kleber, Birthe (2020): Zum Zusammenhang von Bildung, Biografie und Ungleichheit: Eine Einleitung. In: Wagner-Diehl, Dominik; Kleber, Birthe; Kanitz, Katharina (Hrsg.): Bildung, Biografie, Ungleichheit. Beiträge der Biographieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 7–17.
- Walsh, W. Bruce; Savickas, Mark L.; Hartung, Paul J. (Hrsg.) (2013): Handbook of vocational psychology. Theory, research, and practice. 4. Aufl. New York: Routledge.
- Walter, Marcel; Müller, Norman (2014): Weiterbildungsbeteiligung und individuelle Nutzenerwartungen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 26, 1–22.
- Walther, Andreas; Stauber, Barbara (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, Wolfgang; Stauber, Barbara; Walther, Andreas; Lenz, Karl; Böhnisch, Lothar (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 23–43.
- Wanger, Susanne (2020): Entwicklung von Erwerbstätigkeit, Arbeitszeit und Arbeitsvolumen nach Geschlecht. Ergebnisse der IAB-Arbeitszeitrechnung nach Alter und Geschlecht (AZR AG) für die Jahre 1991–2019. In: IAB (2020): IAB-Forschungsbericht. Aktuelle Ergebnisse aus der Projektarbeit des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Online unter: <https://iab.de/publikationen/iab-publikationsreihen/iab-forschungsbericht/> (14.12.2023).

- Wanka, Anna (2020): Grundzüge einer praxistheoretischen Übergangsforschung. In: Walther, Andreas; Stauber, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wanka, Anna (Hrsg.): *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 185–206.
- Wanka, Anna; Rieger-Ladich, Markus; Stauber, Barbara; Walther, Andreas (2020): *Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung*. In: Walther, Andreas; Stauber, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wanka, Anna (Hrsg.): *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 11–36.
- Wehking, Katharina (2020): *Berufswahl und Fluchtmigration*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wingerter, Christian (2021): *Arbeitsmarkt und Verdienste*. In: Statistisches Bundesamt; Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung; Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (Hrsg.): *Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 149–201.
- Wittek, Doris; Jacob, Cornelia (2020): (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin; Blömeke, Sigrid (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 196–203.
- Wittwer, Wolfgang (2001): Biografieorientierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, H. 48, 109–127.
- Witzel, Andreas; Kühn, Thomas (1999): *Berufsbiografische Gestaltungsmodi – Eine Typologie der Orientierungen und Handlungen beim Übergang in das Erwerbsleben*. Sonderforschungsbereich 186 der Universität Bremen Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf.
- Witzel, Andreas; Heling, Vera; Mönich, Ingo (1996): Die Statuspassage in den Beruf als Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Bolder, Axel; Heid, Heid; Helmut; Heinz, Walter R. (Hrsg.): *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit*. Opladen: Leske + Budrich, 170–187.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Forschungsprozess und Aufbau der Arbeit	21
Abb. 2	Prototyp des Validierungsverfahrens	31
Abb. 3	(Nicht)passung von Qualifikations- und Kompetenzniveau	41
Abb. 4	Traditionslinien sozialer Milieus	54
Abb. 5	Systematisierung beruflicher Weiterbildung	57
Abb. 6	Bildungsbeteiligung Erwachsener im Raum der sozialen Milieus	69
Abb. 7	Gegenstandskonzeption	79
Abb. 8	Schematische Darstellung der Auswertung	99
Abb. 9	Zusammenhang von Sinn- und Soziogenese	151
Abb. 10	Zusammenfassende Darstellung der soziogenetischen Interpretation	167
Abb. 11	Kapitalvolumen ausgewählter Berufe	173
Abb. 12	Bildungsbeteiligung im Zusammenhang mit sinngenetischen Typen	177
Abb. 13	Zeitpunkt der Einmündung als unterqualifiziert beschäftigte Person	179

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Mismatch zwischen Qualifikations- und Anforderungsniveau	40
Tab. 2	Übersicht über mögliche qualitativ-rekonstruktive Verfahren	83
Tab. 3	Ablauf und Struktur des Interviews	91
Tab. 4	Gesamtüberblick: Struktur des Samples	102
Tab. 5	Synoptische Darstellung der Typen	149
Tab. 6	Komparative, zusammenfassende Darstellung der Typik	150
Tab. 7	Ergebnisse der Korrespondenzanalyse: Berufsniveau der Eltern	153
Tab. 8	Familiäre Unterstützungsmodi	158

Tab. 9	Ergebnisse der Korrespondenzanalyse: Erfahrungsraum Schulische Bildung . .	159
Tab. 10	Ergebnisse der Korrespondenzanalyse: Erfahrungsraum Berufliche Bildung . .	163
Tab. 11	Ergebnisse der Korrespondenzanalyse: Pflegerische Berufserfahrung	164



Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 77
 2023, 275 S., 49,90 € (D)
 ISBN 978-3-7639-7362-0
 E-Book im Open Access

Stefanie Hiestand (Hg.)

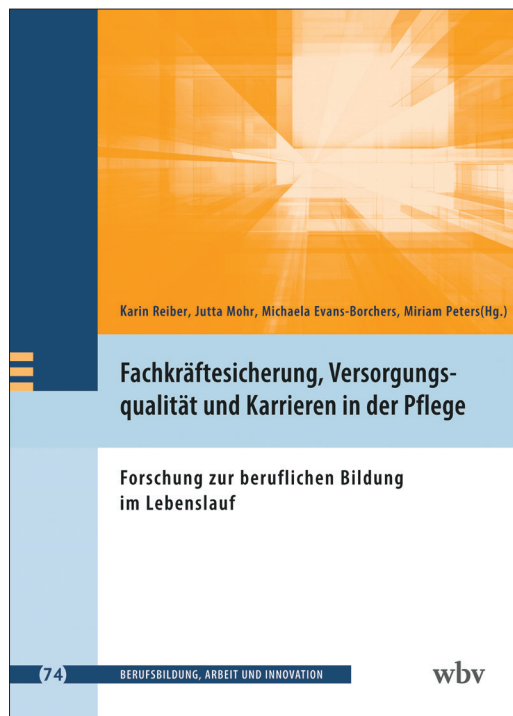
Beruflichkeit – Interaktionsarbeit – Kompetenz

Impulse für eine kompetenzorientierte
 Interaktionsarbeit in der Pflege

In diesem Sammelband werden die Themenfelder Beruflichkeit, Interaktionsarbeit und Kompetenzentwicklung in der Pflege aus interdisziplinären Perspektiven diskutiert. Die verschiedenen Aspekte der Beruflichkeit von erwerbsförmiger Pflegearbeit werden sowohl theoretisch als auch empirisch differenziert erörtert. Impulse für die Gestaltung einer lern- und selbstwirksamkeitsfördernden Arbeit werden herausgearbeitet sowie konkrete kompetenzorientierte Personalentwicklungstools vorgestellt.

Der Sammelband richtet sich an Pflegekräfte, berufliches Bildungspersonal, Führungskräfte, Pflegeakademien und Pflegeeinrichtungen sowie an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler als auch Vertreterinnen und Vertreter aus Politik und Gewerkschaft.

wbv.de/bai



Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 74
2024, 485 S., 69,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7392-7
E-Book im Open Access

Karin Reiber, Jutta Mohr, Michaela Evans-Borchers, Miriam Peters (Hg.)

Fachkräftesicherung, Versorgungsqualität und Karrieren in der Pflege

Forschung zur beruflichen Bildung im Lebenslauf

Der vorliegende Sammelband stellt aktuelle empirische Forschungsprojekte zur beruflichen Bildung in der Pflege vor, die unterschiedliche Aspekte der Professionalisierung im Kontext von Fachkräftesicherung und Versorgungsqualität thematisieren. Als Stellschraube für die Reform des Berufsfelds Pflege erlebt die berufliche Bildung dieser Domäne derzeit eine Aufwertung und die Ausbildungsreform im Zuge der Umsetzung des Pflegeberufgesetzes ist auch Ausdruck zunehmender Professionalisierung. Zudem hat berufliche Bildung eine zentrale Bedeutung für gesellschaftliche Teilhabe und individuelle Entwicklungsmöglichkeiten. Vor diesem Hintergrund präsentiert der Sammelband Forschungsbefunde entlang der berufsbiographischen Entwicklung von der Berufsorientierung bis hin zur Fort- und Weiterbildung.

wbv.de/bai

Fachkräftesicherung in Pflegeberufen



Ulrike Weyland, Wilhelm Koschel (Hg.)

Aktuelle Ansätze und Forschungsbefunde zur beruflichen Bildung im Gesundheits- und Pflegebereich

Der Sammelband beschreibt Ansätze und Erkenntnisse zur Fachkräftesicherung und zum beruflichen Lehren und Lernen in den Gesundheits- und Pflegeberufen sowie zur Qualifizierung und Professionalisierung des Bildungspersonals in Schulen und Betrieben.

wbv.de/wbe



Wirtschaft – Beruf – Ethik, 44
2024, ca. 300 Seiten, 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7407-8
E-Book im Open Access

Wie gestalten formal unterqualifizierte Pflegepersonen berufliche Übergänge?

Diese Dissertation widmet sich der Frage, welche Faktoren formale Unterqualifikation und berufliche Entscheidungsprozesse prägen. Durch den Einsatz praxeologischer Wissenssoziologie und dokumentarischer Methode werden Bildungs- und Berufsverläufe formal unterqualifizierter Beschäftigter rekonstruiert. Die Arbeit bietet neue Einblicke in berufliche Gelegenheitsstrukturen und Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter und leistet so einen wichtigen Beitrag zur Bildungs- und Arbeitsmarktforschung.

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 Frieze (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof.in Susan Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) und Prof. Lars Windelband (Karlsruher Institut für Technologie).

Lena Sachse, Staatsprüfung Pflege/Deutsch, M.Ed. Gesundheits- und Krankenpflegerin, verwaltet seit 09/ 2024 die Professur für Pflege- und Gesundheitspädagogik an der Hochschule Hannover, hat zuvor an der Universität Osnabrück in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik promoviert. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Gesundheits- und Pflegeberufe.