

Christiane Thole

► Individualisierte Professionalisierung als berufliche Identitätsarbeit in der modernen Arbeitswelt: Berufliche Curricula vom Subjektstandpunkt neu denken

Berufsschulen haben den Auftrag, junge Menschen zur Bewältigung und Mitgestaltung einer dynamischen, komplexen Arbeitswelt zu befähigen (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ KMK 2011). In diesem Beitrag wird die These vertreten, dass dies im Rahmen lernfeldbasierter Curricula nur sehr begrenzt gelingt und dass es notwendig scheint, berufliche Curricula vom Subjektstandpunkt aus neu zu denken. Exemplarisch wird dies mithilfe identitätstheoretischer und entwicklungspsychologischer Ansätze im Rahmen qualitativer Fallstudien mit Auszubildenden im Hamburger Einzelhandel aufgezeigt. Die Autorin plädiert für das Leitbild einer individualisierten Professionalisierung als Form moderner Beruflichkeit, um die Generierung expansiver Lernziele (vgl. HOLZKAMP 1995) zur Nutzung und Ausweitung von Handlungsspielräumen zu fördern.

1 Problemstellung

Seit Einführung des Lernfeldkonzeptes nimmt die Entwicklung beruflicher Curricula ihren Ausgangspunkt bei berufsspezifischen Handlungsfeldern, welche sich aus den betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen ergeben (vgl. KMK 2011; bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4, 2003; Ausgabe 20, 2011). Ziel der damit verbundenen Abkehr von der Fächersystematik war und ist eine bessere Verzahnung von Theorie und Praxis, wobei die berufliche Handlungssystematik in den Erklärungszusammenhang relevanter Fachwissenschaften zu stellen ist. Darüber hinaus stellt die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden einen weiteren zentralen Bezugspunkt für die Entwicklung beruflicher Curricula dar (vgl. BERBEN 2008, S. 124 ff.; REETZ 1984; TRAMM 2002). So versteht die KMK Selbst- und Sozialkompetenzen neben Fachkompetenzen als integrale Bestandteile der angestrebten beruflichen Handlungskompetenz. Zudem sollen die Lernenden vor dem Hintergrund sich wandelnder Anforderungen befähigt werden, Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung mitzugestalten (vgl. KMK 2011, S. 13). Die lernfeldbasierten Rahmenlehrpläne der KMK lassen den beruflichen Schulen hierbei erhebliche Gestaltungs-

spielräume, was die Notwendigkeit nach sich zieht, auf schulischer Ebene curriculare Entwicklungsarbeit zu leisten (vgl. ERTL/SLOANE 2006; TRAMM 2002). Insbesondere bezüglich des Persönlichkeitsprinzips geben die lernfeldbasierten Zielformulierungen der KMK wenig konkrete Hilfestellung. Dies sei exemplarisch anhand des Lernfeldes „Verkaufsgespräche kundenorientiert führen“ für die Ausbildungsberufe im Einzelhandel veranschaulicht (vgl. KMK 2004): Gemäß Zielformulierung dieses Lernfeldes sind Waren-, Verkaufs- und Kommunikationskenntnisse zu vermitteln. Die Lernenden sollen sich kundenorientiert und sachgerecht zur Zufriedenheit des Kunden und des Unternehmens verhalten. Die Zielformulierungen geben keinen Aufschluss darüber, welche Rolle die Persönlichkeit der Auszubildenden hierbei spielt und welche Relevanz das anzueignende Wissen und Können für ihre berufliche Entwicklung haben. Es fehlen ebenfalls Hinweise darauf, welche Entwicklung über die Lernfelder hinweg angestrebt ist.

In der Praxis entwickelten sich unterschiedliche Realisierungsansätze:

- ▶ arbeitsprozessorientierte Ansätze (vgl. BECKER 2013; BERBEN 2008);
- ▶ Ansätze, die das Curriculum als Ergebnis eines kooperativen Konstruktionsprozesses von Schule und Wissenschaft begreifen (vgl. ERTL/SLOANE 2006; TRAMM/HOFMEISTER/DERNER 2009);
- ▶ Strukturgitteransätze (vgl. GREB 2003; KUTSCHA 2009);
- ▶ Ansätze, die das empirische Subjekt-Welt-Verhältnis fokussieren (vgl. HUISINGA/LISOP 2004; WALTER 2015).

Ein systematischer Vergleich sowie eine Gesamtevaluation des Lernfeldkonzeptes stehen noch aus. Unabhängig hiervon sieht sich die berufliche Bildung einer Reihe von Herausforderungen gegenübergestellt, die allesamt für eine stärkere Subjektivierung von beruflichen Curricula sprechen. Hiermit sind insbesondere Subjektivierungs- und Entgrenzungserscheinungen in der Arbeitswelt angesprochen (vgl. BAETHGE 2004; BECK 1986; UNGER 2007; VOSS 2007):

- ▶ die wachsende Heterogenität der Schülerschaft und Individualisierung von Berufsbiografien;
- ▶ die Flexibilisierung von Arbeitszeit, -mitteln und -ort und die damit einhergehende Entgrenzung von Arbeits- und Privatleben;
- ▶ die Dynamik des technischen und arbeitsorganisatorischen Wandels mit dem Erfordernis lebenslangen Lernens und psychischer Bewältigung von Umstrukturierungen und Übergängen;
- ▶ der Trend zur Spezialisierung anspruchsvoller beruflicher Profile mit Analogien zum Professionskonzept (vgl. BORIES 2013);
- ▶ die Deregulierung und Prekarisierung des Arbeitsmarktes und die damit einhergehende Gefahr sozialer Exklusion (vgl. BORIES 2013; KRONAUER 2002) sowie der bildungspolitischen Forderung nach inklusiver Bildung (vgl. THOLE 2016; UNESCO 2009).

Dies wirft die Frage auf, ob es mit den an **heutigen Arbeits- und Geschäftsprozessen** ausgerichteten Lernfeld-Curricula gelungen ist, die Lernenden zu befähigen, diese vielfältigen Herausforderungen zu bewältigen (vgl. BERBEN 2008, S. 124 ff.). Grundsätzlich wäre es auch denkbar, die Lernenden mit ihren konkreten Lebenssituationen zum Ausgangspunkt der curricularen Überlegungen zu machen (vgl. BILLET/SOMERVILLE 2004; FAULSTICH/LUDWIG 2004; HOLZKAMP 1995). Dies würde aber voraussetzen, deren individuelle heterogene Ausgangslagen zu kennen, was kaum praktikabel erscheint. Eher möglich scheint dagegen, die Lernenden selbst zu befähigen, begründete Lernziele zu entwickeln (vgl. HOLZKAMP 1995, S. 21 ff.), wie es HOLZKAMP mit seiner subjektwissenschaftlichen Grundlegung von Lernprozessen anregt. Angestrebt sind hierbei begründete expansive Lernziele, um konkrete Handlungsproblematiken zu adressieren und hierdurch die Handlungsspielräume der Lernenden in ihrer jeweiligen Umwelt zu erweitern. Dies würde allerdings einen Paradigmenwechsel der curricularen und schulischen Theorie und Praxis erfordern, weil es bisher üblich ist, Lerngegenstände und -ziele von außen an die Lernenden heranzutragen. Dies gilt selbst für Didaktiken in der Tradition der kritischen Theorie, welche auf die Selbstbestimmung der Subjekte abzielen (vgl. kritisch-konstruktive Didaktik von KLAFFKI 1980). *Dieser Beitrag geht auch der Frage nach, ob aus der Perspektive der Lernenden ein Bedarf für eine solche curriculare Subjektperspektive erkennbar ist.* Dies wäre aus Sicht der Verfasserin z. B. der Fall, wenn Lernende auf Handlungsproblematiken stoßen, welche sie ohne Hilfestellung von außen nicht bewältigen können.

Die nachfolgenden Überlegungen beziehen sich exemplarisch auf das von vier Hamburger Handelsschulen unter wissenschaftlicher Begleitung von Prof. Dr. TADE TRAMM und Mitarbeiterinnen entwickelte Curriculum *Evanet EH* für die Ausbildungsberufe Kaufmann/-frau im Einzelhandel und Verkäufer/-in. Eine systematische Evaluation des Curriculums, welches seit mehreren Jahren im Einsatz ist, ist noch nicht erfolgt (s. dazu jedoch STEINEMANN 2008). Eine explorative Befragung von Lehrkräften durch die Verfasserin (THOLE 2012) mittels qualitativer Interviews hatte ergeben, dass sich das Curriculum mit seinen verbindlichen Strukturplanungen einer hohen Akzeptanz bei den Lehrkräften erfreut, weil es die Unterrichtsplanung erleichtert und verbindliche Standards setzt. Kritisch wurde jedoch angemerkt, dass das Curriculum trotz einer großen Heterogenität keine Individualisierung vorsieht und die lernfeldübergreifende Kompetenzentwicklung oft aus dem Blick gerate. Dieser Befund war Anlass für eine systematische Evaluation aus der Perspektive der Lernenden im Rahmen eines Promotionsvorhabens. Die o. g. Forschungsfrage wird hierbei mittels entwicklungspsychologischer und identitätstheoretischer Ansätze wie folgt präzisiert:

1. Welche Entwicklungsaufgaben müssen die Auszubildenden im Laufe der dualen Ausbildung bewältigen? Wie manifestieren sich diese in konkreten individuellen Identitätsproblemen?
2. Welche individuellen Entwicklungsbedarfe werden in Abhängigkeit von den subjektiven Voraussetzungen sichtbar?
3. Wie wirken sich die betriebliche und berufsschulische Lernumgebung aus?

Zunächst werden der identitäts- und entwicklungspsychologische Ansatz in den Abschnitten 2 und 3 begründet und expliziert und zentrale Begriffe näher bestimmt. In Abschnitt 4 werden vorhandene empirische Befunde zu Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Bildung vorgestellt. Anhand von drei Fallstudien aus der eigenen Forschungsarbeit werden die Individualität der Entwicklungsstände und die Grenzen des Curriculums exemplarisch veranschaulicht. Im abschließenden Kapitel 5 werden Perspektiven subjektwissenschaftlich fundierter Curricula skizziert.

2 Die Relevanz identitätstheoretischer Ansätze für die Entwicklung beruflicher Curricula

Ausgangspunkt dieses Beitrags ist der interaktionistisch-handlungstheoretische Zugang, welcher dem Evanet-EH-Curriculum zugrunde liegt (vgl. TRAMM 1996; TRAMM/HOFMEISTER/DERNER 2009). Er stellt kein geschlossenes Theoriegebäude dar, sondern bedient sich unterschiedlicher, paradigmatisch konsistenter Zugänge (z. B. BLANKERTZ 1969; KLAFKI 1980; ROBINSOHN 1967). Ein Schwerpunkt liegt hierbei auf der psychologischen Handlungsregulationstheorie (vgl. HACKER 1978; VOLPERT 1992). Normative Grundlage ist der dialektische Bezug auf Lebenssituationen und das pädagogische Kriterium der Mündigkeit. Hierbei werden Normen, über die bereits ein kodifizierter gesellschaftlicher Konsens besteht, als gesetzt unterstellt. Als übergeordnetes Ziel wird die individuelle Fähigkeit und Bereitschaft zur kompetenten und verantwortlichen Gestaltung von beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Lebenssituationen postuliert, **die sich in reflektierendem Handeln in balancierender Identität realisiert** (vgl. TRAMM 1996, S. 23). Dies entspricht dem von der KMK (2011, S. 13 f.) formulierten Bildungsverständnis, welche Handlungskompetenz nicht als Anpassung an externe Anforderungen, sondern als Fähigkeit zur individuell und sozial verantwortlichen Mitgestaltung versteht. Die den Entscheidungen zugrunde liegenden Werturteile sind hierbei vom Subjekt innerhalb der durch die soziale Eingebundenheit gesetzten Grenzen selbst zu bestimmen. Selbstbestimmung ist hierbei auch als Verantwortung zu verstehen, die eigenen Potenziale zu entwickeln. Während die KMK (vgl. 2011, S. 17) jedoch eine prioritäre Orientierung an handlungssystematischen Strukturen postuliert, erhebt TRAMM (vgl. 1996, S. 169) den Anspruch, den individuellen Aneignungsprozess der Lernenden und die subjektive Innensicht der Lernsituation durch die Lernenden in den Mittelpunkt der Argumentation zu stellen. Hierbei besteht jedoch das Problem, dass handlungstheoretische Ansätze die Entstehung subjektiver Ziele und Werte nicht erklären können (vgl. HOLZKAMP 1995, S. 152 ff.). Sie setzen vielmehr die Existenz solcher handlungsregulierender Gedächtnisrepräsentationen voraus (vgl. operatives Abbildsystem bei HACKER 2009, S. 27 f.). Die Entstehung der sich auf die eigene Person beziehenden kognitiven Gedächtnisrepräsentationen kann durch identitätstheoretische Ansätze erklärt werden. Hierbei erfordert das Phänomen *Identität* jedoch einen interdisziplinären Ansatz (vgl. UNGER 2014, S. 156), welcher einen aufgeklärten, dem Gegenstand

angemessenen Eklektizismus rechtfertigt (vgl. RICHTER 2011; TRAMM 1996, S. 183). Als dem Gegenstand *Identität* angemessene Kriterien für theoretische Bezüge sieht die Verfasserin hierbei größtmögliche *Konsistenz*, *Minimierung von Widersprüchen*, *Handhabbarkeit* und die Erzeugung von *Sinn*. Zudem fördert das Inbeziehungsetzen der eigenen Zugänge mit denen anderer Disziplinen das Verstehen des eigenen Vorgehens (vgl. WALLNER 1992).

Identität ist der selbstreflexive Prozess eines Individuums, in dem es durch übersituative Verarbeitung situativer Erfahrungen das Verhältnis zwischen sich selbst und seiner sozialen Umwelt klärt (vgl. FREY/HAUSSER 1987, S. 1 ff.). Um an die für die berufliche Bildung bedeutsamen handlungstheoretischen Ansätze anschlussfähig zu sein, wird Identität im Rahmen dieses Beitrags aus einer psychologischen Perspektive wie folgt definiert: *Identität ist ein komplexes, virtuelles mentales Konzept der eigenen Person, welches sich durch übersituative Verarbeitung situativer Erfahrungen bildet und integraler Bestandteil der handlungsregulierenden Gedächtnisrepräsentationen ist* (vgl. Identitätsregulationsmodell von HAUSSER 1995). Es erfüllt folgende psychologische Funktionen:

- ▶ den biografischen Erfahrungen nachträglich *Kontinuität* durch einen subjektiven Sinn zu verleihen, durch den die Person trotz Veränderungsprozessen als dieselbe erkennbar bleibt (vgl. RICOEUR 1991);
- ▶ durch Projektion des biografisch konstruierten Sinns in die Zukunft den Raum sinnvoller Entwicklungsziele im Sinne eines *reflexiven Zukunftsprojektes* einzugrenzen und zu bestimmen (vgl. GIDDENS 1991, MOLLENHAUER 1991);
- ▶ zwischen den verschiedenen Lebenswelten des Individuums *Konsistenz* herzustellen, damit die verschiedenen Rollen der Person kompatibel bleiben (vgl. KEUPP 2006);
- ▶ den eigenen Standpunkt im Verhältnis zu anderen zu klären, um *innere und äußere Realität in Einklang* zu bringen (vgl. KRAPPMANN 1978);
- ▶ seine individuellen Besonderheiten zu klären, die seine *Einzigartigkeit* als Mensch ausmachen (vgl. ERIKSON 1966).

Für die Anforderungen der in der modernen Arbeitswelt dominierenden Dienstleistungsarbeit reicht dieser Zugang jedoch nicht, da sich die Handlungen der Erwerbstätigen ebenfalls auf handelnde Subjekte beziehen. Gerade in der für den Einzelhandel typischen Verkaufstätigkeit ist es erfolgsbestimmend, auf die operativen Abbildsysteme der Kunden Einfluss zu nehmen, d. h. ihre Ziele, Wünsche, Einstellungen zu verändern (vgl. VAN BUER u. a., 1996, S. 165 f.; WITTMANN 2003). Der Versuch, diese Wechselwirkungen handlungstheoretisch zu erklären, führt zu einer Komplexität von zu berücksichtigenden Faktoren (vgl. HACKER 2009). Die Verfasserin zieht es daher für pädagogische Zwecke vor, die Interaktion zweier Identität aushandelnder Akteure mithilfe des an die Kompetenzorientierung anschlussfähigen soziologischen Konzeptes balancierender Identität von KRAPPMANN (1978) zu betrachten. Erfolgreiche Interaktion bedeutet hierbei, die eigene Position geltend zu machen und im Verhältnis zu einer realistisch eingeschätzten Position des Interaktionspartners ausbalancieren zu können.

KRAPPMANN (1978, S. 207) definiert Identität wie folgt: „*Identität ist die Leistung, die das Individuum als Bedingung der Möglichkeit seiner Beteiligung an Kommunikations- und Interaktionsprozessen zu erbringen hat.*“ Hierfür definiert er vier zentrale Fähigkeiten des Rollenhandelns:

- ▶ *Identitätsdarstellung*: die eigene Identität für andere sichtbar zu machen;
- ▶ *Rollendistanz*: die eigene Rolle kritisch-reflexiv zur eigenen Identität in Beziehung zu setzen;
- ▶ *Empathie*: sich in die Perspektive des Gegenübers hineinversetzen zu können;
- ▶ *Ambiguitätstoleranz*: Widersprüche aushalten zu können.

Handlungsproblematiken bzw. Diskrepanzerfahrungen sind vor diesem Hintergrund Situationen, in denen subjektive Voraussetzungen, Ziele und Wünsche so stark von den Erwartungen der Umwelt abweichen, dass eine vom Subjekt als zufriedenstellend empfundene Identitätsbalance nicht mehr gelingt. Dies sind typischerweise Konflikte, berufliche Übergänge oder Entwicklungsaufgaben. Mit Bewältigung sind Maßnahmen des Subjektes gemeint, die der Wiederherstellung dieser Balance dienen.

Aus den theoretischen Überlegungen wird deutlich, dass Identitätsbalance im Sinne KRAPPMANNs in der Dienstleistungsarbeit integraler Bestandteil von Handlungskompetenz und auch für die Gestaltung der eigenen Arbeits- und Lernsituation sowie der Berufsbiografie von herausragender Bedeutung ist. Zudem gibt es in der Arbeitspsychologie empirische Befunde, die darauf hindeuten, dass eine hohe Identifikation mit der Tätigkeit die intrinsische Motivation, Arbeitszufriedenheit und Leistung günstig beeinflusst (vgl. NERDINGER/BLICKLE/SCHAPER 2011, S. 393 ff.). Da sich Teilhabe in unserer arbeitsteiligen Gesellschaft primär über Erwerbstätigkeit vollzieht, bestimmt der Beruf Status, soziales Umfeld und Einkommen der Erwerbstätigen und nimmt daher auch Einfluss auf die private Identität der Lernenden (vgl. BAETHGE 2004; BECK 1986, S. 220 ff.; KEUPP 2006, S. 111 ff. KRONAUER 2002, S. 151 ff.; PAUGAM/PFEUFFER 2008, S. 245 ff.; RAUNER 2010). Zudem stellt Unterricht ebenfalls soziale Interaktion dar, welche Identitätsarbeit der Lernenden erfordert (vgl. MOLLENHAUER 1991; RUMPF 1982). Diese hohe Relevanz der Identitätsarbeit für berufliche Bildungsprozesse spricht dafür, empirische Forschung verstärkt aus der Subjektperspektive anzulegen. Der Forschungsstand zu beruflicher Identität als berufs- und wirtschaftspädagogische Kategorie ist jedoch höchst rudimentär. Ein Überblick findet sich bei UNGER (2014, S. 150 ff.).

3 Entwicklungspsychologische Konsequenzen aus der Relevanz von Identitätsarbeit

Da die handlungsbestimmende berufliche Identität aus der übersituativen Verarbeitung vorangegangener Erfahrungen entsteht, hat die Biografie der Lernenden eine hohe Relevanz für die Konstruktion beruflicher Curricula. Aufgrund der o. g. gesellschaftlichen Veränderun-

gen haben die Lernenden bereits bei Einmündung in die duale Ausbildung sehr verschiedene Entwicklungsverläufe genommen. Entwicklung wird hierbei verstanden als die nachhaltige und nachhaltig wirkende psychologische Veränderung einer Person bzw. ihrer Merkmale, z. B. Dispositionen, Wissen, Fähigkeiten (vgl. SCHNEIDER/LINDENBERGER 2012, S. 765). Die Subjektivierungstrends setzen sich während und nach der Ausbildung im Einzelhandel fort, da die Branche sehr verschiedene Sparten wie z. B. Tankstelle, Bekleidung, Lebensmittel, Telekommunikation, Elektronik umfasst, die Rolle von Verkäufer(inne)n je nach Unternehmensstrategie und -sparte sehr unterschiedlich interpretiert wird (vgl. NERDINGER 2011, S. 41 ff.) und die Übernahme in ein Vollzeitverhältnis nicht mehr die Regel darstellt (vgl. VOSS-DAHM/LEHNDORFF 2003). Angesichts des unbefriedigenden Forschungsstandes erscheint es aus pragmatisch-normativer Perspektive sinnvoll, Lernende an der Gestaltung von Curricula und Unterrichtsprozessen zu beteiligen. Dieses Desiderat wird durchaus gesehen (vgl. KLAFKI 1980, S. 15; TRAMM 1996, S. 170), unterbleibt jedoch häufig aus forschungspragmatischen Gründen. Zudem ist das hiermit verbundene geänderte Rollenverständnis von Lehrenden noch keine Selbstverständlichkeit (vgl. BRAUCHLE 2007).

In der Curriculumentwicklung können subjektrelevante Aspekte nur auf einem Abstraktionsniveau formuliert werden, welches alle Lernenden gleichermaßen betrifft (vgl. KUTSCHA 2009). Die individuellen konkreten Ausprägungen müssen auf der Mikroebene berücksichtigt werden und sind damit maßgeblich der jeweiligen Lehrkraft überlassen. Dazu bedarf es geeigneter didaktischer Modelle. Ein prominentes und auch in der Curriculumentwicklung stark rezipiertes Modell ist die Didaktische Analyse von KLAFKI, welche versucht, die Bezüge zwischen Lerninhalten und Lernenden aufzuklären und hieraus geeignete Lernziele zu entwickeln (vgl. BADER 2003; GREB 2003; TRAMM 2002). KLAFKI (1980, S. 15) betont dabei die Notwendigkeit, die biografischen Bezüge der Lernenden einzubeziehen, sowie das Erfordernis, die Lernenden an der Gestaltung des Unterrichts maßgeblich mitwirken zu lassen. Für beide Postulate kann er jedoch keine Lösungen anbieten, da es ihm noch nicht gelungen sei, die Beziehung zwischen den biografisch bedingten sozialen Aspekten und den inhaltsbezogenen Aspekten des Lernens zu klären. *Anders formuliert geht es hierbei um die Frage, wie die operativen Abbildsysteme der Lernenden beschaffen sind, welche das Lernhandeln beeinflussen.*

Das Konzept balancierender Identität von KRAPPMANN kann helfen, diese Frage zu klären, indem es die jeweilige Situation in den Erklärungszusammenhang der Biografie und Lebenswelt der Lernenden stellt. Von besonderem Interesse sind hierbei Handlungsproblematiken. Beispiele sind berufliche Anforderungen, denen sich Auszubildende noch nicht gewachsen fühlen, das Auftreten von Fehlern, berufliche Übergänge und Entwicklungsaufgaben. Je nach individueller Disposition der Lernenden und den institutionellen Rahmenbedingungen können Lernende hierauf defensiv oder expansiv reagieren (vgl. BAUER 2016; BÖNISCH/LENZ/SCHRÖER 2009, S. 65; GARTMEIER 2009), z. B.:

1. die externen Anforderungen meiden, z. B. durch Schulabstinenz, Krankmeldung (vgl. MIEBACH 2014, S. 112);

2. externe Anforderungen internalisieren und die fehlende Befriedigung eigener Bedürfnisse in Kauf nehmen, z. B. in einem als unbefriedigend empfundenen Arbeitsverhältnis zu verbleiben (vgl. MIEBACH 2014, S. 111; RUMPF 1982, S. 22 f.);
3. externe Anforderungen internalisieren und diese als subjektiv sinnvoll deuten, z. B. bei der nachträglichen Identifikation mit einem ursprünglich unerwünschten Beruf (vgl. BRONFENBRENNER 1989, S. 38; TRIPPLER 2010);
4. externe Anforderungen auf eine der eigenen Identität entsprechenden Weise interpretieren, z. B. ein bestimmtes Verständnis von Kundenorientierung praktizieren (vgl. KRAPPMANN 1978, S. 133 ff., S. 168 ff.; MIEBACH 2014, S. 101 ff.; NERDINGER 2011, S. 41 ff.);
5. externe Anforderungen internalisieren und sich in Hinblick auf die externen Erwartungen verändern, z. B. einen bestimmten Notendurchschnitt als Eingangsvoraussetzung für einen Bildungsgang zu erreichen (vgl. MEAD 2013, S. 230 ff.; MIEBACH 2014, S. 52 ff.);
6. sich in ein anderes Umfeld begeben, in dem den subjektiven Voraussetzungen entsprechende Anforderungen herrschen, z. B. den Wechsel in ein Teilzeitarbeitsverhältnis, um Beruf und Familie vereinbaren zu können (vgl. KRISTOF-BROWN/GUAY 2011);
7. auf die jeweilige Umwelt einwirken, um sie in Hinblick auf die eigenen Bedürfnisse zu verändern, z. B. die Schaffung eines maßgeschneiderten Arbeitsplatzes für Menschen mit Behinderung (vgl. GIDDENS 1997; HURRELMANN 2006; HOMFELD/JAHN/CONZELMANN 2013; MIEBACH 2014, S. 379 ff.).

Während die Strategien 1–3 vorrangig dazu dienen, externe Anforderungen abzuwehren oder zu erfüllen und als defensiv im Sinne HOLZKAMPS zu bezeichnen sind, haben die Strategien 4–7 mit unterschiedlicher Ausprägung expansiven Charakter, da sie den Betroffenen erweiterte Handlungsspielräume eröffnen. In Hinblick auf die geforderte Befähigung zur Mitgestaltung und Entfaltung des eigenen Potenzials haben berufliche Schulen den Auftrag, Lernende zu expansiven Strategien zu befähigen. Diese Fähigkeit wird in diesem Beitrag als *Gestaltungskompetenz* bezeichnet. Hierbei ist anzumerken, dass die Aneignung von Kompetenzen erst den Charakter expansiven Lernens annimmt, wenn das Subjekt dieses auch als Erweiterung der eigenen Handlungsspielräume deutet (vgl. HOLZKAMP 1995, S. 211 ff.). Gestaltungskompetenz setzt eine Standortbestimmung des Subjektes in Bezug zu seiner Umwelt voraus (vgl. ebd., S. 252 ff.). Hierbei ist diagnostisch zu klären,

- ▶ ob die Lernenden überhaupt über eine erarbeitete Identität verfügen, welche zielgerichtete Entscheidungen ermöglicht;
- ▶ wie diese Identität in ihren kognitiven, motivationalen und verhaltensrelevanten Aspekten beschaffen ist;
- ▶ wie sich die subjektiven Voraussetzungen des/der Lernenden zu den externen Anforderungen verhalten und
- ▶ ob die Lernenden über die für Identitätsbalance erforderlichen sozialen Kompetenzen verfügen.

Wie MARCIA (1966) feststellt, haben viele junge Menschen noch keine erarbeitete Identität. Die Verfolgung expansiver Entwicklungsziele setzt – wie von KRAPPMANN dargelegt – komplexe soziale Kompetenzen voraus. Die von ihm genannten Fähigkeiten implizieren z. B. Selbstwissen, Zielklarheit, kommunikative Kompetenzen, emotionale Kompetenzen, strukturelle Reflexivität, die Fähigkeit zur reflexiven Normbegründung, Kontrollüberzeugungen und Kontingenzmanagement (vgl. MOLLENHAUER 1972, S. 107; VEITH 2010). Sie bedürfen für pädagogische Zwecke einer empirischen Fundierung, konzeptionellen Konkretisierung und begrifflichen Klärung, was im Rahmen dieses Beitrags nicht geleistet werden kann. Die Förderung sozialer Kompetenzen hat in beruflichen Curricula bereits einen hohen Stellenwert, allerdings fehlen berufsspezifische theoretisch und empirisch fundierte Konzepte sowie geeignete Diagnosemöglichkeiten (vgl. VAN BUER/NICKOLAUS 2010; EULER/HAHN 2007; EULER u. a. 2006; SEEBER/WITTMANN 2017; WITTMANN 2003). Fruchtbar ist diesbezüglich ein Blick auf die in der Berufswahlforschung und Erwachsenenbildung diskutierten Übergangsbewältigungskompetenzen bzw. berufsbiografischen Gestaltungskompetenzen, da berufliche Übergänge in erheblichem Maße Identitätsarbeit erfordern (vgl. BUSSHOFF 1998; HENDRICH 2005). Des Weiteren sind die Erträge der Resilienzforschung (vgl. NOEKER/PETERMANN 2008; WUNSCH 2013) für die positive Bewältigung von Diskrepanzerfahrungen von Interesse.

Entwicklungsaufgaben als eine Form von Diskrepanzerfahrungen, welche sich als Konzept in der Bildungsgangforschung etabliert haben, sind für die am Subjektstandpunkt ausgerichtete Curriculumentwicklung von besonderem Interesse. Das Konzept geht auf HAVIGHURST (1974, S. VI, S. 2) zurück und wird von ihm wie folgt definiert:

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

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

Die Frage nach Entwicklungsaufgaben unterstellt, dass die individuellen Entwicklungsverläufe trotz aller Unterschiede universale Meilensteine aufweisen. Abweichend von HAVIGHURST wird in der Bildungsgangforschung das Hineinwachsen in einen Beruf nicht als eine Gesamtaufgabe konzipiert, sondern in Teilaufgaben zerlegt (vgl. GRUSCHKA 1984, S. 45 ff.; HERICKS 2006, S. 59 ff.). Entwicklungsaufgaben sind in Abgrenzung zu Lernzielen mit qualitativen Sprüngen in der Berufsbiografie – in der Regel dem Hineinwachsen in eine neue Rolle – verbunden. Angesichts der zuvor skizzierten expansiven Handlungsstrategien lassen sich gedanklich vier (Teil-)Entwicklungsaufgaben der beruflichen Erstausbildung konstruieren:

- *Identifikation*: Die der eigenen Identität entsprechenden und angestrebten beruflichen Kompetenzen und Bedingungen sind zu identifizieren;

- ▶ **Kompetenz:** Die angestrebten und noch nicht vorhandenen Kompetenzen sind zu entwickeln;
- ▶ **Anerkennung:** Das persönliche berufliche Profil muss im jeweiligen beruflichen Umfeld zur Geltung gebracht werden;
- ▶ **Gestaltung:** Die ggf. erforderlichen Einwirkungen auf die Umwelt sind umzusetzen.

Die ersten drei Entwicklungsaufgaben weisen eine enge Analogie zu den von DECI/RYAN (1993) identifizierten menschlichen Grundbedürfnissen auf. Die Entwicklungsaufgabe *Gestaltung* kann als Mittel zu deren Befriedigung interpretiert werden. Die vier Aufgaben stehen in einer noch näher zu bestimmenden Wechselwirkung zueinander. So konnten empirisch bereits enge Zusammenhänge zwischen Kompetenzzuwachs und Identifikation nachgewiesen werden (LEWALTER/KRAPP/WILD 2001; RAUNER 2010). Zudem ist anzunehmen, dass Kompetenz, Identifikation und Anerkennung sich wechselseitig positiv bedingen. Es sind aber auch negative Wechselwirkungen denkbar, dass z. B. außergewöhnliche Kompetenz Neid erzeugt oder berufliche Ziele an rigiden Rahmenbedingungen scheitern.

Abbildung 1: Entwicklungsaufgaben in der Berufseinstiegsphase



Zur Betrachtung möglicher Wechselwirkungen wird an dieser Stelle das *Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI)* verwendet. Es ist der humanistischen Psychologie zuzuordnen und selbst Produkt biografischer Identitätsarbeit der Psychoanalytikerin Ruth COHN (1975). Ihr Ziel war es, einen Rahmen für Arbeits- und Lernprozesse zu schaffen, in dem Individuen in ihrer sozialen Eingebundenheit ihre Persönlichkeit entfalten. Damit entspricht das der TZI zugrunde

liegende Bild eines autonomen und interdependenten Menschen den normativen Grundlagen des Bildungsauftrages der KMK. Es enthält vier für den Bildungsauftrag zentrale Kategorien, welche nach Aussage des Modells in eine dynamische Balance gebracht werden müssen:

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

Es eignet sich sowohl zur Gestaltung von Bildungsprozessen in Schule und Betrieb als auch zur analytischen Strukturierung des Geschehens in Forschungszusammenhängen (vgl. LANG-MAACK 2001; SCHAPFEL-KAISER 1997). Im Rahmen des Forschungskontextes dieses Beitrags wird es zur hermeneutischen Einzelfallanalyse verwendet. Inwiefern sich die hier theoretisch entfalteten Entwicklungsaufgaben tatsächlich empirisch nachweisen lassen, ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

4 Empirische Erkenntnisse über Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Erstausbildung

Studien zur Entwicklung von Lernenden in Bildungsgängen sind im Verhältnis zur sonstigen Lehr-Lern-Forschung selten, was in der sehr aufwendigen Forschungsmethodik begründet sein dürfte. Dennoch gibt es inzwischen eine Reihe von Studien, z. B. zum Lehrerberuf (HERICKS 2006), zur Berufsvorbereitung (CASPER-KROLL 2011) und zum Erzieherberuf (GRUSCHKA 1985). Zum Einzelhandel liegen keine Längsschnittstudien vor, jedoch eine aussagefähige Studie zur Eingangsphase der Erstausbildung (KUTSCHA/BESENER/DEBIE 2009). Diese identifiziert vier zentrale Grundprobleme von Auszubildenden:

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

Auch in anderen bildungsgangspezifischen Studien wurden je vier Entwicklungsaufgaben identifiziert, bei denen es um die Aneignung der berufsspezifischen Kompetenzen, den subjektiven Sinn des Berufs, die berufsspezifische soziale Interaktion sowie die individuelle Gestaltung des beruflichen Umfeldes bzw. die Berufsbiografie geht (vgl. Abb. 2):

Abbildung 2: Entwicklungsaufgaben in beruflichen Bildungsgängen im Vergleich

	Einzelhandel KUTSCHA/BESENER/ DEBIE 2009	Lehrberuf HERICKS 2006	Berufsvorbereitung CASPER-KROLL 2011	Erzieher/-in GRUSCHKA 1985
berufsspezifische Kompetenz	Umgang mit Fehlern	fallrekonstruktiv-hermeneutische Kompetenzen	Kompetenzanforderungen einer Ausbildung	pädagogisch-praktisches Rollenhandeln
soziale Interaktion	fehlende Anerkennung	Kommunikation im Unterricht	Berufswahl = Selbstmodell vs. Anforderungen	pädagogische Fremdwahrnehmung
subjektiver Sinn des Berufes	Kompromissberuf	Ziele pädagogischen Handelns	positives Selbstmodell in Bezug zu neuen Anforderungen	Konzept der Berufsrolle
Umgang mit Rahmenbedingungen	Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben (Arbeitszeiten)	Institution (Schulentwicklung)	Umgang mit neuen Settings	Professionalisierungskonzept

Da bei der Frage nach Entwicklungsaufgaben die interindividuellen Unterschiede ausgeblendet werden, sind ergänzend Einzelfallanalysen erforderlich. Hierzu führte die Verfasserin 14 narrative Einzelinterviews mit Auszubildenden unterschiedlicher Sparten in der zweiten Hälfte des ersten Ausbildungsjahres durch. Ein weiteres Interview ist für das Ende des zweiten Ausbildungsjahres vorgesehen. Die Probanden wurden zu ihrer Biografie, ihren Berufswahlmotiven, Erfahrungen und Konflikten in der Ausbildung sowie Lernangeboten in Berufsschule und Betrieb befragt. Die Auswertung erfolgte im Rahmen einer hermeneutischen Methodentriangulation, bei der unterschiedliche qualitative Auswertungsmethoden (vgl. DAUDERT 2001; NOHL 2006; OEVERMANN 2002; SCHÜTZE 1983; TIEFEL 2005) bezüglich verschiedener Abschnitte der Interviews zum Einsatz kamen. Die Auswertungskategorien waren hier einerseits durch den Identitätstheoretischen Bezug (KRAPPMANN 1978) gegeben, andererseits wurden induktiv auch neue Kategorien gebildet, welche mithilfe weiterer Identitätstheoretischer Ansätze (HAUSSER 1995; GIDDENS 1991) rekonstruiert wurden. Besonderes Augenmerk wurde hierbei auf bestimmte Aspekte des Selbstkonzeptes (Kontaktfreudigkeit, Entscheidungs- und Problemlösefähigkeit, Selbstdarstellung, Ambiguitätstoleranz, emotionale Kompetenz) gelegt, welche für eine Identitätsbalance im Sinne KRAPPMANNS von besonderer Bedeutung sind. Diese wurden mit bereits vorhandenen Instrumenten (DEUSINGER 1986; LIND 1987; RINDERMAN 2009) im Wege der Selbsteinschätzung erhoben und mit den Ergebnissen der qualitativen Analyse trianguliert (vgl. FLICK 2009). Dieses Vorgehen führte zu den hier dargestellten Fallskizzen.

- Zur ersten Forschungsfrage ist zunächst in einer fallübergreifenden Perspektive festzuhalten, dass die vier von KUTSCHA, BESENER und DEBIE (2009) genannten Problemfelder sich auch in den 14 Einzelfallstudien zeigten. Nur für drei Befragte stellt der Einzelhandel

den Wunschberuf dar – nur vier Befragte möchten im Einzelhandel verbleiben. Zwölf Befragte beklagen Einschränkungen des Privatlebens durch Arbeitszeiten. Elf von 14 Befragten können Fehler aus persönlicher Sicht zulassen, fünf sehen in Fehlern sogar ein Lernpotenzial. Dennoch versuchen zehn Befragte, Fehler zu vermeiden, weil sie mangelnde Fehlertoleranz im beruflichen Umfeld erwarten. Insgesamt zehn Befragte berichten von Beeinträchtigungen des Selbstwertgefühls in Zusammenhang mit der Azubirolle. Die vier identifizierten Entwicklungsaufgaben konkretisieren sich in vier Fragen:

- ▶ Werde ich als vollwertige Arbeitskraft oder als Auszubildende/-r wahrgenommen? (Kompetenz);
- ▶ Werde ich nach der Ausbildung übernommen? (Anerkennung);
- ▶ Möchte ich diesen Beruf auf Dauer ausüben? (Identifikation);
- ▶ Welche Alternativen gibt es für mich? (Gestaltung).

Die Angaben der Befragten zu den Lernangeboten der Berufsschule sowie die curriculare Analyse deuten darauf hin, dass diese Themen im Unterricht nur auf einer subjektübergreifenden Ebene behandelt werden. So werden zu Beginn des Lernfeldes „*Das Einzelhandelsunternehmen repräsentieren*“ zwar die Anforderungen des Berufs und Entwicklungsmöglichkeiten in der Branche besprochen, nicht aber das konkrete Problem der Betroffenen, einen Kompromissberuf erlernen zu müssen. Das Thema Arbeitszeiten wird indirekt über den Bereich „*Rechte und Pflichten*“ in der Ausbildung angesprochen. Ihre von der Realität häufig abweichenden Rechte zu kennen, empfinden die Lernenden übereinstimmend als sehr hilfreich. Für den Umgang mit solchen Diskrepanzerfahrungen hält das Curriculum jedoch keine Konzepte bereit. Zum Thema Fehler und eng damit zusammenhängend zum Thema Anerkennung gibt es im Curriculum im Lernfeld 10 zwar einen Platz, in dem *schwierige Situationen in Verkaufsgesprächen* thematisiert werden, dies findet aber erst gegen Ende des zweiten Ausbildungsjahres parallel zur Prüfungsvorbereitung statt. Aus Sicht vieler Befragter müsste dies bereits zu Beginn der Ausbildung behandelt werden.

Die Einzelfallanalysen offenbaren, dass sich hinter diesen Gemeinsamkeiten sehr unterschiedliche Handlungsproblematiken verbergen. Dies sei hier anhand dreier Beispiele veranschaulicht.:

Ciara ist direkt nach der Schule ohne besondere Vorerfahrungen in die Ausbildung eingetreten. Bei der Berufswahl verließ sie sich auf Empfehlungen Dritter. Sie nimmt den Beruf als außerordentlich anspruchsvoll wahr. Die fachlichen Anforderungen kann sie mit dem Ausbildungsstand entsprechender Unterstützung erfüllen. Besonderen Wert legt sie auf kritisch-konstruktives Feedback. Von den Kunden erhält sie viel Anerkennung für ihr einfühlsames Verhalten. Sie selbst nimmt sich jedoch überhaupt nicht als kontaktfreudig wahr. Hinsichtlich der meisten Selbstkonzeptskalen schätzt sie sich extrem schlecht ein, bezüglich der emotionalen Kompetenz dagegen überdurchschnittlich. Ciara leidet unter der großen Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdbild und kann sich diese nicht erklären. Sie fühlt sich im Vergleich

zu anderen Auszubildenden sehr unerfahren. Daher schätzt sie die strukturierte Ausbildungsorganisation ihres Betriebes, ohne die sie sich die Ausbildung nicht zutrauen würde. Zu ihren beruflichen Zielen und Wünschen hat sie keine konkrete Vorstellung und möchte wie bisher auf Empfehlungen Dritter vertrauen. In der Biografie lassen sich deutliche Hinweise auf mögliche Ursachen für Ciaras Entfremdung finden, jedoch scheint sie hier keine Zusammenhänge zu erkennen. **Fazit:** Hinter Ciaras unauffälliger sympathischer Erscheinung verbergen sich schwerwiegende Entwicklungsaufgaben: Sie hat keinen Zugang zu sich selbst und kann daher nicht für sich einstehen und Gestaltungspläne für die eigene Berufsbiografie entwickeln. Sie ist auf ein wohlwollendes Umfeld angewiesen. Dies ist in der modernen Arbeitswelt jedoch – wie sie selbst durch Vergleich mit anderen Ausbildungsbetrieben feststellt – alles andere als selbstverständlich. Die Schule ist durch soziale Vergleiche mit anderen Lernenden, die Multiperspektivität und Feedbackstrukturen eine entwicklungsförderliche Umgebung. Im Rahmen des formellen Curriculums sind ihre Entwicklungsbedarfe jedoch noch nicht zutage getreten, sodass sie sie ohne Hilfestellung zu lösen versucht.

Ahmet kann sich mit seiner Ausbildung an der Tankstelle überraschend gut identifizieren, da sie ihm ermöglicht, nach dem lebenslangen Beziehen von Sozialleistungen erstmals sein eigenes Geld zu verdienen. Gleichwohl erlebt er die Tätigkeit in dieser Einzelhandelsbranche auch als Stigma. Er sieht in seiner Ausbildung eine gute Basis für seine weitere persönliche Entwicklung bis hin zu einem Studium. An seinem Arbeitsplatz wird er jedoch lediglich mit Putztätigkeiten und Hilfsdiensten beschäftigt. Kundenkontakt hat er bisher kaum. Sehr viel präsenter sind Konfliktgespräche mit der Chefin. Anerkennung erhält er gar nicht. Ihm ist bewusst, dass er qualifiziertere Tätigkeiten ausüben sollte, um sich entsprechend der Anforderungen des Ausbildungsberufs qualifizieren zu können. Derzeit ist er aber noch in der Probezeit. Daher möchte er das Thema bei seiner Chefin erst ansprechen, wenn diese abgelassen ist. Seine Selbsteinschätzungen hinsichtlich der identitätsrelevanten Fähigkeiten liegen im Mittelfeld. Nur hinsichtlich seiner Problemlösefähigkeit sieht er Entwicklungsbedarf. Die Selbsteinschätzung erscheint vor dem Hintergrund seiner Schilderungen zutreffend. **Fazit:** Ein aus Sicht einer Lehrkraft eher problematischer Schüler ist hinsichtlich seiner Identitätsbalance gut aufgestellt und folglich trotz großer Herausforderungen zufrieden und ehrgeizig. Durch gezielte Unterstützung im Bereich der Durchsetzungsfähigkeit könnte *Ahmets* Ausbildungssituation erheblich verbessert werden. Das Curriculum sieht vor, die Lernenden über ihre Rechte aufzuklären und für die Machtasymmetrie zu sensibilisieren, konkrete Hilfen werden jedoch nicht geboten.

Alina hat vor der Ausbildung drei Jahre lang studiert und ist bereits Mitte zwanzig. Sie ist eine sehr gute Schülerin. Auch von ihrem Ausbilder erhält sie viel Anerkennung. Mit ihrem Ausbildungsbetrieb ist sie wegen der strukturierten Organisation hochzufrieden. Auch das private Umfeld ist harmonisch. Sie schätzt sich hinsichtlich der identitätsrelevanten Fähigkeiten durchweg positiv ein, was vor dem Hintergrund ihrer Schilderungen plausibel erscheint. Auffällig ist, dass die Verkaufstätigkeit und die Kunden in ihrer Erzählung von untergeordne-

ter Bedeutung sind und sie vorrangig die Rahmenbedingungen thematisiert. Aufgrund der betrieblichen Ausbildungsstrukturen hat sie noch keine selbstständigen Kundengespräche führen müssen. Den betrieblichen „Welpenschutz“ wertschätzt sie, da sie das vorangegangene Studium als sehr unstrukturiert erlebt hat. Hauptmotiv für den Wechsel in die Ausbildung war die Erkenntnis, dass ihr Studienfach mit hoher Wahrscheinlichkeit auf eine Freiberuflichkeit hinauslief, was sie aufgrund ihres Sicherheitsbedürfnisses ausdrücklich ablehnt. Gleichwohl empfindet sie die Rolle als Auszubildende gegenüber ihren jüngeren Kollegen und Kolleginnen als unangenehm. **Fazit:** Alina sucht nach Nischen, in denen sie von den Bedingungen der modernen Arbeitswelt verschont bleibt. Angesichts des dynamischen Wandels in der Arbeitswelt ist jedoch damit zu rechnen, dass sie früher oder später wieder damit konfrontiert wird. Zur präventiven Förderung von Resilienz wäre die Gelegenheit zu positiv bewältigten Belastungsepisoden sinnvoll (vgl. NOEKER/PETERMANN 2008; WUNSCH 2013, S. 99 ff.). Der betriebliche Schutzraum bietet jedoch diesbezüglich wenig entwicklungsstimulierende Diskrepanzerfahrungen und auch die Schule hält hierfür keine curriculare Angebote bereit.

Die drei Beispiele zeigen, dass im standardisierten Unterricht die individuellen Entwicklungsbedarfe oft nicht zutage treten. Für berufsbiografische Reflexion oder die Bearbeitung erlebter Handlungsproblematiken fehlen curriculare Angebote. Die hierfür erforderliche Identitätsarbeit leisten die Lernenden außerhalb des offiziellen Unterrichts – häufig auch mit informeller Unterstützung von Lehrkräften. Paradox wirkt dabei die Rolle der betrieblichen Bedingungen: Wo Diskrepanzerfahrung auftreten, fehlt ein schützender Rahmen – wo dieser besteht, fehlen Diskrepanzerfahrungen.

5 Perspektiven subjektwissenschaftlich fundierter beruflicher Curricula

Arbeitsprozesse haben für Lernende eine hohe subjektive Relevanz, da in ihnen entwicklungsstimulierende Handlungsproblematiken entstehen. Die dargestellte Untersuchung macht plausibel, dass diese im Unterricht noch nicht systematisch zur Sprache kommen, obwohl das schulübergreifende Hamburger Curriculum eine lernfeldübergreifende Kompetenzdimension *Beruflichkeit* vorsieht, die Konflikte zwischen Identität und Rolle sowie berufliche Perspektiven zum Lerngegenstand macht. Ursachen für diesen Befund können darin liegen, dass Lehrkräfte Interessenkonflikte mit den Ausbildungsbetrieben scheuen (vgl. SEEBER/WITTMANN 2017) oder sich die Einbeziehung konkreter Handlungsbedarfe der Lernenden aufgrund fehlender Erfahrung nicht zutrauen. Ein Forschungsdesiderat besteht darin, die Ursachen näher zu ergründen – ein weiteres darin, Lehrkräften durch geeignete empirisch fundierte Unterrichtskonzepte Hilfestellung zu geben. Hierbei fungieren die Arbeitsprozesse nicht als Ausbildungszweck, sondern als Reflexionsgegenstand für erfahrungsbasierte Lernprozesse (vgl. DEWEY 1997), z. B. berufsbiografische Reflexion und Feedbackprozesse, aus denen ein persönliches berufliches Profil und individuelle Lernziele generiert werden können (vgl. MEYER 2014). Zur

Systematisierung eignet sich z. B. der erfahrungsbasierte Lernzyklus von KOLB (1984, vgl. THOLE 2014). Eine Verknüpfung betrieblicher Erfahrung und schulischer Reflexion ist ein seit Langem bestehendes Desiderat der Forschung zur Konnektivität der Lernorte Betrieb und Schule (vgl. WIRTH 2013). Quer dazu werden Arrangements benötigt, mit denen das für Identitätsbalance erforderliche Repertoire sozialer Kompetenzen gezielt gefördert werden kann. Die diesbezüglichen Forschungsdesiderate wurden in Kapitel 3 skizziert. Zur Gestaltung der Lernprozesse bietet die *Themenzentrierte Interaktion* einen geeigneten Rahmen. Hierzu können reale Handlungsproblematiken der Lernenden z. B. in eine kollegiale Fallberatung oder Rollenspiele eingebracht werden. Die durch das Spektrum heterogener Lernumgebungen und -erfahrungen entstehende Möglichkeit, eigene Erfahrungen zu denen anderer in Beziehung zu setzen, stellt dabei ein äußerst wertvolles Potenzial zur Entwicklung kreativer Problemlösefähigkeit dar. Um Akzeptanz bei den Betrieben zu erlangen, sollten die neuen Arrangements in den Lernortkooperationen offen kommuniziert und die durch Forschungsergebnisse bereits belegten Vorteile für die Betriebe dargelegt werden (vgl. NERDINGER 2011). Um die Einhaltung betrieblicher Geheimhaltungspflichten zu gewährleisten, können Handlungsproblematiken auch in anonymisierter Form eingebracht werden. Mögliche Konflikte können – wenn sie konstruktiv ausgehandelt werden – auch Impulse für institutionelle Entwicklungsprozesse geben. Erfahrungen mit solchen Unterrichtskonzepten sollten systematisch sowohl aus der Perspektive der Lehrkräfte als auch der Lernenden evaluiert und in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht werden (vgl. VAN BUER/NICKOLAUS 2010).

Solange die Anliegen der Lernenden nicht zur Sprache kommen, besteht die Gefahr, dass der Lehrplan heimlich dem Leitbild eines Arbeitskraftunternehmers folgt, wie ihn die Soziologen VOSS und PONGRATZ (1998) beschrieben haben. Dieser richtet seine Qualifikationen gezielt an externen Anforderungen aus, um die eigene Arbeitskraft erfolgreich vermarkten zu können. Der/die *Arbeitskraftunternehmer/-in* ökonomisiert, rationalisiert und kontrolliert sich selbst. Da sich seine/ihre Anstrengungen auf die Entwicklungsaufgaben *Kompetenz* und *Anerkennung* konzentrieren, treten seine/ihre persönlichen Bedürfnisse und Ziele in den Hintergrund. Hierdurch steigt das Risiko psychischer Überforderung, wie sie sich z. B. im Burnout-Syndrom manifestiert (vgl. VOSS 2013). Um dem Bildungsauftrag gerecht zu werden, ist es daher sinnvoll, ein explizit formuliertes Leitbild moderner Beruflichkeit zu formulieren, welches die Interessen der Lernenden explizit integriert. Ein mögliches Leitbild stellt die individualisierte Professionalisierung dar, welches Lernende auffordert, ein *zu ihrer Persönlichkeit passendes* qualitativ anspruchsvolles berufliches Profil zu entwickeln und stetig anzupassen. In einer komplexen, arbeitsteiligen Gesellschaft entsteht eine hohe wechselseitige Abhängigkeit durch steigende Spezialisierung. Für Arbeitnehmer/-innen mit qualitativ anspruchsvollen, spezialisierten beruflichen Profilen besteht die Chance erweiterter Handlungsspielräume, wenn es ihnen gelingt, spezielle Bedürfnisse der Auftraggeber zu befriedigen (vgl. BORIES 2013, THOLE 2015). Wenn diese auf eigene Stärken und Wünsche zugeschnitten werden, entsteht eine Win-Win-Situation. Empirische Studien zeigen, dass Verkäufer/-innen, welche einem solchen Rollenverständnis

folgen, die höchste Kundenorientierung aufweisen, was wiederum positive Effekte auf Kunden- und Arbeitszufriedenheit hat (vgl. NERDINGER 2011, S. 36 ff.). Nach Auffassung von BAETHGE (2004) ist der Erfolg des Berufsprinzips auf ein solches Win-Win-Streben im deutschen Korporatismus zurückzuführen, allerdings um den Preis zu geringer Flexibilität. Letztere kann nach Auffassung der Verfasserin angesichts der Komplexität und Dynamik des Arbeitsmarktes unter Beibehaltung der Vorteile des Berufsprinzips nur auf individueller Ebene erfolgen.

Die hier skizzierten Desiderate haben erhebliche Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrkräften. Die entstehenden Bedarfe dürften weitgehend denen entsprechen, die im Rahmen der Debatte um Inklusion diskutiert werden (vgl. KMK 2015), denn immer dort, wo Inklusion gefordert ist, müssen sich Lehrkräfte mit den individuellen Voraussetzungen der Lernenden auseinandersetzen. Das Innovative am Inklusionsgedanken ist gerade, dass sich auch die Umwelt an das Subjekt anpassen kann. Daher stellt Inklusion einen zukunftsweisenden Impuls für einen Paradigmenwechsel in Richtung einer subjektwissenschaftlichen Grundlegung beruflicher Bildungsprozesse dar.

Literatur

- BADER, Reinhard: Strategien zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes. Magdeburg 2003 – URL: http://culik.ibwhh.de/cft/themen/ws2/CULIK_Leitfragen_Bader.pdf (Zugriff 15.06.2017)
- BAETHGE, Martin: Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung, In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2004) 3, S. 336–347
- BAUER, Johannes: Professionsbezogene Lern- und Entwicklungsprozesse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2016) 12, S. 482–500
- BECK, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986
- BECKER, Matthias: Arbeitsprozessorientierte Didaktik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2013) 24, S. 1–24 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe24/becke_bwpat24.pdf (Zugriff: 15.06.2017)
- BERBEN, Thomas: Arbeitsprozessorientierte Lernsituationen und Curriculumentwicklung in der Berufsschule. Bielefeld 2008
- BILLETT, Stephen; SOMERVILLE, Margaret: Transformations at work: Identity and learning. In: Studies in Continuing Education, (2004) 2, S. 209–326
- BLANKERTZ, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. Weinheim 1969
- BÖNISCH, Lothar; LENZ, Karl; SCHRÖER, Wolfgang: Sozialisation als Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. Weinheim/München 2009
- BORIES, Frank: Professionalisierung im Kontext von Beruflichkeit. Hamburg 2013
- BRAUCHLE, Barbara: Der Rolle beraubt: Lehrende als Vermittler von Selbstlernkompetenz. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2007) 13, S. 1–18 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe13/brauchle_bwpat13.pdf (Zugriff 15.06.2017)
- BRONFENBRENNER, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. 1989

- BUER, VAN Jürgen; NICKOLAUS, Reinhold: Probleme und Desiderate. In: Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010, S. 134
- BUER, VAN, Jürgen u. a.: Familiäre Kommunikation und gelungenes kommunikatives Handeln von Jugendlichen in der kaufmännischen Erstausbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 13, 1996, S. 163–186
- BUSSHOFF, Ludger: Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In: ZIHLMANN, Rene (Hrsg.): Berufswahl in Theorie und Praxis. Konzepte zur Berufswahlvorbereitung und Beratung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen. Zürich, 1998, S. 9–78
- CASPER-KROLL, Thomas: Berufsvorbereitung unter entwicklungspsychologischer Perspektive. Wiesbaden 2011
- COHN, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. 17. Aufl. Stuttgart 2013
- DAUDERT, Elke: Selbstreflexivität, Bindung und Psychopathologie. Hamburg 2001
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik (1993) 39, S. 223–231
- DEUSINGER, Ingrid M.: Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen. Göttingen 1986
- DEWEY, John: Experience and Education. New York 1997
- ERIKSON, Erik H.: Identität und Lebenszyklus. 3 Aufsätze. Frankfurt am Main 1996
- ERTL, Hubert; SLOANE, Peter: Curriculare Entwicklungsarbeiten zwischen Lernfeld und Funktionsfeld. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 19 (Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung) 2006
- EULER, Dieter u. a.: Sozialkompetenzen in Curricula der Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 19, Stuttgart 2006, S. 95–116
- EULER, Dieter; HAHN, Angela: Wirtschaftsdidaktik, 2. Aufl., Bern 2007, S. 215–267
- FAULSTICH, Peter; LUDWIG, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler 2004
- FLICK, Uwe: Triangulation in der qualitativen Forschung. In: FLICK, Uwe; KARDORFF, Ernst von; STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung: Reinbek bei Hamburg 2009, S. 309–318
- FREY, Hans-Peter; HAUSSER, Karl (Hrsg.): Identität. Stuttgart 1987
- GARTMEIER, Martin: Fehlerfreundlichkeit im Arbeitskontext: Positive Einstellungen gegenüber Fehlern und negatives Wissen als Ressourcen professionellen Handelns. Regensburg 2009
- GIDDENS, Anthony: Modernity and self-identity. repr. Cambridge 1991
- GIDDENS, Anthony: Die Konstitution der Gesellschaft. 3. Aufl. Frankfurt am Main 1997
- GREB, Ulrike: Identitätskritik und Lehrerbildung. Frankfurt am Main 2003
- GRUSCHKA, Andreas: Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs NW. Wetzlar 1985
- HACKER, Winfried: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. 2. Aufl. Bern u. a. 1978
- HACKER, Winfried: Arbeitsgegenstand Mensch: Psychologie dialogisch-interaktiver Erwerbsarbeit. Lengerich 2009

- HAUSSER, Karl: Identitätspsychologie. Berlin, Heidelberg 1995
- HAVIGHURST, Robert James: Developmental tasks and education. 3rd ed. New York 1974
- HENDRICH, Wolfgang: Erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz als Perspektive in Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. In: NIEMEYER, Beatrix (Hrsg.): Neue Wege in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven. Wiesbaden 2005
- HERICKS, Uwe: Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Wiesbaden 2006
- HOLZKAMP, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main 1995
- HOMFELD, Angela; JAHN, Anna-Lotta; CONZELMANN, Felix: Junge Menschen berichten: Beruf und Qualifikationen mit Unterstützung lernen. In: Berufliche Bildung Hamburg 23 (3), 2013, S. 16–17
- HUISINGA, Richard; LISOP, Ingrid: Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung – Kompetenz – Professionalität. Frankfurt 2004
- HURRELMANN, Klaus: Einführung in die Sozialisierungstheorie. 9. Aufl. 2006
- KEUPP, Heiner u. a.: Identitätskonstruktionen. 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2006
- KLAFKI, Wolfgang: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: ADL-AMINI, Bijan; KÜNZLI, Rudolf (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. Weinheim 1980, S. 11–48
- KOLB, David: Experiential Learning. Experience as a source of learning. Englewood Cliffs NJ 1984
- KRAPPMANN, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. 5. Aufl. Stuttgart 1978
- KRISTOF-BROWN, Amy L.; GUAY, Russel P.: Person-environment fit. In: APA handbook of industrial and organizational psychology, 3, S. 3–50
- KRONAUER, Martin: Exklusion. Frankfurt a. M. 2002
- KUTSCHA, Günter: Ökonomische Bildung zwischen einzel- und gesamtwirtschaftlicher Rationalität. Kompetenzentwicklung und Curriculumkonstruktion unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. In: BRÖTZ, Rainer; SCHAPFEL-KAISER, Franz (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht. Bielefeld 2009
- KUTSCHA, Günter; BESENER, Andreas; DEBIE, Sven Oliver: Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE. Essen 2009
- LANGMAACK, Barbara: Einführung in die Themenzentrierte Interaktion. Weinheim 2001
- LEWALTER, Doris; KRAPP, Andreas; WILD, Klaus-Peter: Interessenentwicklung in der beruflichen Erstausbildung. In: BECK, Klaus; KRUMM, Volker (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Opladen 2001, S. 11–35
- LIND, Georg: Soziale Aspekte des Lernens: Ambiguitäts-Toleranz. In: DIPPELHOFER-STIEM, Barbara; LIND, Georg (Hrsg.): Studentisches Lernen im Kulturvergleich: Weinheim 1987
- LOTZ, Walter: Beredtes Schweigen. Themenzentrierte Prozessanalyse als Reflexionsinstrument professioneller Praxis. In: Themenzentrierte Interaktion (2012) 2, S. 46–55

- MARCIA, James: Development and validation of ego-identity status. In: *Journal of Psychology and Social Psychology* (1966) 5, S. 551–558
- MEAD, George Herbert: *Geist, Identität und Gesellschaft*. 17. Aufl. Frankfurt 2013
- MEYER, Rita: Berufsorientierung im Kontext Lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (2014) 27, S. 1–23 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe27/meyer_bwpat27.pdf (Zugriff: 15.06.2017)
- MIEBACH, Bernhard: *Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden, 2014
- MOLLENHAUER, Klaus: *Theorien zum Erziehungsprozess*, München 1972
- MOLLENHAUER, Klaus: *Vergessene Zusammenhänge*. 3. Auflage. Weinheim 1991
- NERDINGER, Friedemann: *Psychologie der Dienstleistung*, Göttingen 2011
- NERDINGER, Friedemann; BLICKLE, Gerhard; SCHAPER, Niclas: *Arbeits- und Organisationspsychologie*. 2. überarb. Aufl. Heidelberg 2011
- NOEKER, Meinolf; PETERMANN, Franz: Resilienz: Funktionale Adaptation an widrige Umgebungsbedingungen, In: *Zeitschrift für Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie* (2008) 4, S. 255–263
- NOHL, Arnd-Michael: *Interview und dokumentarische Methode*. 2. Auflage. Wiesbaden 2006
- OEVERMANN, Ulrich: *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung* 1. Frankfurt 2002 – URL: http://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf (Zugriff: 26.01.2017)
- ORGANISATION DER VEREINTEN NATIONEN FÜR ERZIEHUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (UNESCO): *Inklusion. Leitlinien für die Bildungspolitik*. Deutsche Unesco-Kommission Bonn 2009 – URL: <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf> (Zugriff: 15.06.2017)
- PAUGAM, Serge; PFEUFFER, Andreas: *Die elementaren Formen der Armut*. Hamburg 2008
- RAUNER, Felix. u. a.: *Berufliche Kompetenzen messen – das Projekt KOMET (Elektroniker) des Bundeslandes Hessen* 2010 – URL: http://www.ibb.uni-bremen.de/fileadmin/user/Kompetenzentwicklung/Zwischenbericht_KOMET_Final.pdf (Zugriff 26.01.2017)
- REETZ, Lothar: *Wirtschaftsdidaktik*. Bad Heilbrunn/Obb. 1984
- RICOEUR, Paul: Narrative Identity. In: *Philosophy Today* (1991) 1, S. 73–81
- RICHTER, Josef: *Freie Fundamente. Wissenschaftstheoretische Grundlagen für eklektische und integrative Theorie und Praxis*. Göttingen 2011
- RINDERMANN, Heiner: *Emotionale-Kompetenz-Fragebogen*. Göttingen 2009
- ROBINSON, Saul: *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied, Berlin 1967
- RUMPF, Horst: *Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Leben*. 2. Aufl. München 1982
- SCHAPFEL-KAISER, Franz: *Themenzentrierte Interaktion als Gestaltungsinstrument und Forschungshilfe für berufliche Bildungsprozesse in aktuellen Wandlungsprozessen*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (1997) 5, S. 500–520

- SCHNEIDER, Wolfgang; LINDENBERGER, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie 7. Aufl, Weinheim 2012
- SCHÜTZE, Fritz: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis (1983) 3, S. 283–293
- SEEBER, Susan; WITTMANN, Eveline: Social Competence Research: a Review. In: MULDER, M. (Hrsg.): Competence-based Vocational and Professional Education. Switzerland 2017
- SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kfm./Kfr. im Einzelhandel – Verkäufer/in im Einzelhandel (17.06.2004). 2004 – URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/KfmEinzelhandel.pdf> (Zugriff: 26.01.2017)
- SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin 2011 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (Zugriff: 26.01.2017)
- SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Lehrerbildung für eine Schule der Zukunft. Gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. 2015 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (Zugriff 15.06.2017)
- STEINEMANN, Sandra: Strukturen und Prozesse von Lehrerteamarbeit im Kontext der Lernfeldumsetzung: Entwicklung eines kategorialen Analysemodells auf der Grundlage einer Fallstudie. Paderborn 2008
- THOLE, Christiane: Implementation und Evaluation kompetenzorientierten Lernfeldunterrichts im Ausbildungsberuf Einzelhandelskaufmann an der Beruflichen Schule an der Alster (H11), Hamburg 2012 (nicht veröffentlicht)
- THOLE, Christiane: Das didaktische Potenzial von Arbeitsplatzanalysen als Instrument zur Reflexion betriebspraktischer Erfahrungen in der Ausbildungsvorbereitung – theoretische Überlegungen und empirische Befunde. Hamburg 2014 – URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/berufliche-identitaet/files/2016/02/Forschungsbericht2.pdf> (Zugriff 15.06.2017)
- THOLE, Christiane: Individualisierte Professionalisierung als berufliche Identitätsarbeit und Überlebensstrategie in der modernen Arbeitswelt – theoretische Überlegungen zur Eignung des Identitätskonzepts als subjektorientierte Leitkategorie für die duale Berufsausbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2015) 29, S. 1–25 – URL: <http://www.bwpat.de/ausgabe/29/thole> (Zugriff 17.06.2017)
- THOLE, Christiane: Inklusive ökonomische Bildung: eine Aporie? – Reflexionen zum Verhältnis der Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften zu ihrem Fach. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2016) 30, S. 1–28 – URL: <http://www.bwpat.de/ausgabe/30/thole> (Zugriff 17.06.2017)
- TIEFEL, Sandra: Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierungsleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. In: ZBBS (2005) 1, S. 65–84

- TRAMM, Tade: Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Göttingen 1996 – URL: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/lernprozesseinderuebungsfirma.pdf>
<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/berufliche-identitaet/files/2016/02/Forschungsbericht2.pdf> (Zugriff 15.06.2017)
- TRAMM, Tade: Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich. In: BADER, Reinhard (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept: Paderborn. 2002. S. 41–62
- TRAMM, Tade; HOFMEISTER, Wiebke; DERNER, Michaela: Evanet EH Evaluation des Innovationsnetzwerkes Einzelhandel in Hamburg. Hamburg 2009 – URL: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/evanetabschlussbericht.pdf> (Zugriff: 26.01.2017)
- TRIPPLER, Alice: Wenn die Ausbildungsberufswahl nicht dem Ausbildungsberufswunsch entspricht. Eine qualitative Fallstudie über die Zusammenhänge des Identity-Status-Modells und dem Phänomen der retrospektiven Glättung. In: Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2010) 8 – URL: http://www.ibbp.ovgu.de/inibbp_media/Downloads/Berufsp%C3%A4dagogik/Magdeburger+Schriften/Heft8_2010-p-931.pdf (Zugriff: 15.06.2017)
- UNGER, Tim: Bildung in der Entgrenzung. In: BADER, Reinhard (Hrsg.): Entwicklung unternehmerischer Kompetenz in der Berufsbildung: Bielefeld 2007, S. 137–156
- UNGER, Tim: Bildung und Erwerbsorientierung. Streifzüge und Wegmarken einer Theorie der strukturalen Erwerbsbildung. Kreuzau 2014
- VEITH, Hermann: Das Konzept der balancierenden Identität von Lothar Krappmann. In: JÖRISSEN, Benjamin; ZIRFAS, Jörg: Schlüsselwerke der Identitätsforschung (Hrsg.): Wiesbaden. 2010, S. 179–202
- VOLPERT, Walter: Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungstheorie. Heidelberg 1992
- Voss, Günter: Subjektivierung von Arbeit. Neue Anforderungen an Berufsorientierung und Berufsberatung oder: Welchen Beruf hat der Arbeitskraftunternehmer? In: BADER, Reinhard: Entwicklung unternehmerischer Kompetenz in der Berufsbildung (Hrsg.): Bielefeld 2007, S. 60–76
- Voss, Günter; PONGRATZ, Hans J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (1998) 1, S. 131–158
- Voss, Günter: Burnout und Depressionssymptome – Leiterkrankungen des subjektivierten Kapitalismus, oder woran leidet der Arbeitskraftunternehmer? In: NECKEL, Sighard; WAGNER, Greta (Hrsg.): Leistung und Erschöpfung: Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft: Berlin 2013, S. 29–57

- VOSS-DAHM, Dorothea; LEHDORFF, Steffen: Lust und Frust in moderner Verkaufsarbeit. Beschäftigungs- und Arbeitszeittrends im Einzelhandel. Institut Arbeit und Technik. Gelsenkirchen 2003
- WALLNER, Fritz: Wissenschaft in Reflexion. Wien 1992
- WALTER, Anja: Der phänomenologische Zugang zu authentischen Handlungssituationen – ein Beitrag zur empirischen Fundierung von Curriculumentwicklungen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2015) Spezial 10, Berufsbildungsforschung im Gesundheitsbereich, S. 1–22 – URL: <http://www.bwpat.de/ausgabe/spezial10/walter> (Zugriff: 15.06.2017)
- WIRTH, Karin: Verknüpfung schulischen und betrieblichen Lernens und Lehrens – Erfahrungen, Einstellungen und Erwartungen der Akteure dualer Ausbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2013) Spezial 6, S. 1–19 – URL: http://www.bwpat.de/ht2013/eb/wirth_ws08-ht2013.pdf (Zugriff: 15.06.2017)
- WITTMANN, Eveline: „Kommunikative Kompetenz“ in der persönlichen Kundenberatung. Ein theoretischer Rahmen für die Elaborierung des Konstrukts am Beispiel der Institution Bank. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2003) 3, S. 417–434
- WUNSCH, Albert: Mit mehr Selbst zum stabilen Ich! Resilienz als Basis der Persönlichkeitsbildung. Heidelberg 2013

© 2018 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

THOLE, Christiane: Individualisierte Professionalisierung als berufliche Identitätsarbeit in der modernen Arbeitswelt: Berufliche Curricula vom Subjektstandpunkt neu denken. In: TRAMM, Tade; CASPER, Mark; SCHLÖMER, Tobias (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Bielefeld 2018, S. 191-213



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz
(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <https://www.bibb.de/cc-lizenz>