

Meike PANSCHAR¹, Fara STEINMEIER², Florian BERDING¹, Julia KASTRUP², Karin REBMANN¹ & Andreas SLOPINSKI¹

(Universität Oldenburg¹ & FH Münster²)

Zusatzqualifikationen als Angebote beruflicher Identitätsentwicklung junger Menschen – eine Analyse am Beispiel des Projekts „Nachhaltiges Wirtschaften im Lebensmittelhandwerk“

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe38/panschar_etal_bwpat38.pdf

seit 11.10.2020

in

bwp@ Ausgabe Nr. 38 | Juni 2020

Jugendliche Lebenswelten und berufliche Bildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, H.-Hugo Kremer, Anja Gebhardt & Hannah Sloane**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2020

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

**MEIKE PANSCHAR¹, FARA STEINMEIER², FLORIAN BERDING¹,
JULIA KASTRUP², KARIN REBMANN¹ & ANDREAS SLOPINSKI¹**
(Universität Oldenburg¹, FH Münster²)

**Zusatzqualifikationen als Angebote beruflicher Identitätsentwicklung
junger Menschen – eine Analyse am Beispiel des Projekts „Nachhaltiges
Wirtschaften im Lebensmittelhandwerk“**

Abstract

Bei dem Ziel eine kohärente Gesamtidentität herzustellen, ist das Individuum bemüht, Dissonanzen zu reduzieren. Unter Berücksichtigung der hohen Bedeutung von Nachhaltigkeit im Alltag junger Menschen einerseits und veralteter Ordnungsmittel andererseits kann es zu Spannungen zwischen den in beruflichen Bildungsgängen vermittelten und den eigenen Werten, Zielen und Interessen kommen, die eine tragfähige Identitätsentwicklung erschweren können. Zur Bewältigung dieser Konflikte geht der Beitrag auf das konstruktive und defensive Coping ein. Copingstrategien werden als kognitive und verhaltensbezogene Anstrengungen verstanden, um subjektive Anforderungen und die des gesellschaftlichen Umfelds zu meistern, zu reduzieren oder zu tolerieren, um ein Gleichgewicht zwischen dem Umfeld und dem Individuum herzustellen. Anhand des Projekts „Nachhaltiges Wirtschaften im Lebensmittelhandwerk“ werden Zusatzqualifikationen als ein Weg dargestellt, der zur Schaffung dieses Gleichgewichts junger Menschen beitragen kann. Das Ergebnis des Beitrags ist, dass Jugendliche im Rahmen ihrer Berufsausbildung Angebote benötigen, die eine lebensweltorientierte berufliche und damit kohärente Identitätsentwicklung ermöglichen können.

**Additional qualifications as prospects of professional identity development
for young people - an analysis using the example of the project "Sustainable
Management in the craft-based Food Production"**

With the goal of creating a coherent overall identity, the individual strives to reduce dissonance. Taking into account the high importance of sustainability in the everyday life of young people on the one hand and outdated means of organization on the other hand, tensions can arise between those taught in vocational training courses and one's own values, goals and interests, which can make a stable identity development difficult. To deal with these conflicts, the article presents constructive and defensive coping. Coping strategies are understood as cognitive and behavioral efforts to master, reduce or tolerate subjective demands and those of the social environment in order to create a balance between the environment and the individual. The project "Sustainable Management in craft-based Food Production" illustrates additional qualifications as a way that young people can help to create this balance. The result of the article is that young people need offers within the scope of their vocational training that enable young people to develop their own professional, and thus coherent, identity.

Schlüsselwörter: *Nachhaltigkeit, Identitätsbildung, Auszubildende, Zusatzqualifikation,
Lebensmittelhandwerk, Coping*

1 Einführung

Betrachtet man die berufliche Identität als einen Teil der „Gesamtidentität“ einer Person, die das Individuum zu einem kohärenten Bild zu verdichten versucht (vgl. Brown/Kirpal/Rauner 2007; Mienert 2008), trägt die berufliche Tätigkeit wesentlich zur Definition der Identität eines Individuums bei. Bei diesem Prozess werden Konsistenz, als das Streben nach Übereinstimmung und Vereinbarkeit gleichzeitig ablaufender psychischer Prozesse (vgl. Grawe 2002, 421), und Kohärenz, die Fähigkeit zur Selbstorganisation, zum Selbsttätigwerden und der eigenen sozialen Einbettung (vgl. Keupp 2003, 10), zu zentralen Kriterien einer gelingenden Identitätsarbeit. Für junge Menschen bedeutet dies, dass die Berufsausbildung zumeist eine identitätsstiftende Funktion einnimmt und die Möglichkeit bietet, sich individuell zu situieren und zu entwickeln (vgl. Kirchknopf/Kögler 2020, 217). Hierfür ist es zum einen wichtig, dass das Individuum die Anforderungen der Arbeitswelt anerkennt, gleichzeitig muss aber auch die Lebenswelt „Berufsausbildung“ zu den präferierten Werten, Interessen und Überzeugungen der zumeist jugendlichen Auszubildenden passen und in diesem Sinn dem Individuum Arbeitsräume und -zeiten für eine entsprechende Ausgestaltung einräumen (vgl. Savickas 2013, 147). Werden Dissonanzen bzw. Inkohärenzen zwischen der Gesamtidentität, die das Individuum in einen Konsens zu bringen versucht, und der durch die Berufsausbildung konstruierte berufliche Identität von den Auszubildenden wahrgenommen, so kann es bspw. zu Vertragsauflösungen kommen (vgl. Uhly 2015, 18 f.). Vor diesem Hintergrund spielen die Erkenntnisse einer Studie des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (2018) eine große Rolle, wonach Nachhaltigkeit einen der zentralen Werte der heutigen Jugend darstellt. Gleichzeitig fühlen sich Jugendliche aber in ihrem Handlungs- und Gestaltungsspielraum zur Umsetzung dieser Werteorientierung eingeschränkt. Dies gilt insbesondere innerhalb ihrer Ausbildungsbetriebe (vgl. BMU 2018, 51 f.).

Ein solch eingeschränkter Handlungsraum kann bezogen auf eine nachhaltige Entwicklung dazu führen, dass die Auszubildenden den Eindruck gewinnen, dass Nachhaltigkeit in ihrer Lebenswelt „Berufsausbildung“ nur eine geringe Rolle spielt. An dieser Stelle können Inkohärenzen und Dissonanzen zum Wertesystem außerhalb der Berufsausbildung entstehen. Solche Konflikte von wahrgenommenen und präferierten Wertesystemen können im Rahmen der Berufsausbildung verringert werden, wenn sich Jugendliche im Bereich Nachhaltigkeit als selbstwirksam erfahren könnten. Hierfür bieten die Ordnungsmittel der beruflichen Bildung doch zumeist keinen geeigneten Rahmen (vgl. z. B. Börner/Brötz 2015; Fischer 2007; Hantke 2020). Dies lässt sich nicht nur durch meist langwierige Prozesse zur Neuordnung von Ausbildungsberufen begründen, sondern auch darin, dass die bereits vorhandenen Anknüpfungspunkte zur Nachhaltigkeit für die Entwicklung von Lernsituationen von Lehrkräften als „Curriculumentwickler“ abhängen, die Handlungsraum für eine entsprechende Verankerung benötigen. Demzufolge bedarf es flexibler Angebote im Rahmen der Ausbildung, die zu einer kohärenten Identitätsbildung junger Menschen beitragen, indem sie Umwelt- und Nachhaltigkeitsbelange aufgreifen und Möglichkeiten bieten, Ideen zur Umsetzung des Nachhaltigkeitsgedankens im eigenen Ausbildungsbetrieb zu erproben. Ein solches Angebot kann durch die Entwicklung entsprechender Zusatzqualifikationen geschaffen werden.

Das Verbundprojekt „Nachhaltiges Wirtschaften im Lebensmittelhandwerk“ der Universität Oldenburg und der FH Münster, gefördert durch die Deutsche Bundesstiftung Umwelt, knüpft genau hier an: Ziel ist die Entwicklung, Durchführung und Evaluierung einer Zusatzqualifikation für Auszubildende zum/zur Bäcker/-in, zum/zur Konditor/-in und zum/zur Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk Schwerpunkt Bäckerei/Konditorei aus kleinen und mittleren Handwerksbetrieben. Ziel dieser Zusatzqualifikation ist es, diese Berufsbilder zu modernisieren und attraktiver zu gestalten, indem die Lebenswelt der Auszubildenden aufgegriffen wird und sie dazu befähigt werden, innovative Ideen zu entwickeln, die einen Beitrag zur sozialen, ökologischen und ökonomischen Nachhaltigkeit des Betriebs und der Gesellschaft leisten.

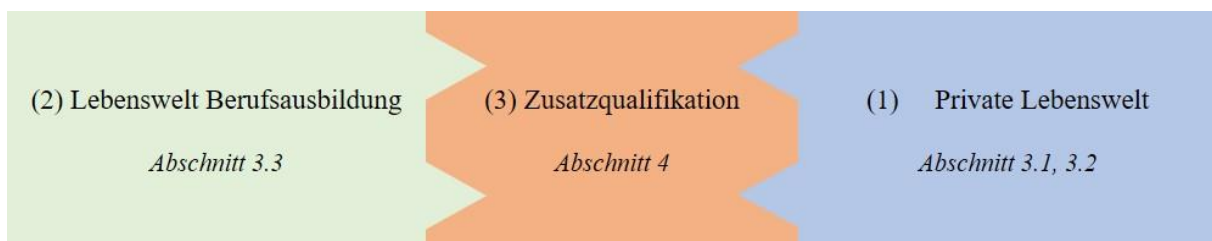


Abbildung 1: Eckpfeiler für eine kohärente Identitätsentwicklung

Nach einer theoretischen Annäherung an die Begriffe *Kohärenz* und *Konsistenz* und ihre Bedeutungen hinsichtlich der *Identitätsentwicklung*, wird im vorliegenden Beitrag (1) skizziert, inwiefern Werte, wie Nachhaltigkeitsaspekte, die Lebenswelt Jugendlicher prägen und somit als Einflussfaktoren der täglichen Identitätsarbeit gelten. Es wird (2) erklärt, wie die Lebenswelt der Berufsausbildung aussieht, um daraufhin darzustellen, welche Spannungen sich für Jugendliche mit Blick auf ihre Identitätsentwicklung ergeben. Schließlich wird (3) diskutiert, welchen Beitrag Zusatzqualifikationen aus der Perspektive der beruflichen Bildung hinsichtlich einer *kohärenten Identitätsbildung* bieten können. Auf dieser Basis wird am Beispiel des Verbundprojekts „Nachhaltiges Wirtschaften im Lebensmittelhandwerk“ verdeutlicht, wie eine Zusatzqualifikation inhaltlich sowie didaktisch-methodisch gestaltet werden kann, damit sie zur Identitätsbildung beiträgt, indem eine Identifikation mit dem Betrieb, Selbstverwirklichung sowie die Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung möglich werden.

2 Identitätsentwicklung

2.1 Konzept der Identität

Nach Keupp et al. (2002, 190) lässt sich die Identität als die Antwort auf die Frage verstehen, wer man ist oder wer jemand anderes ist. Sie beschreibt somit den selbstreflexiven Prozess des Individuums, der verstanden werden kann als die Auseinandersetzung mit dem ganzheitlichen und wahrgenommenen Selbst eines Individuums (vgl. Stuhlmann 2009, 76). In Anlehnung an Keupp et al. (2002, 7) ist die Bildung einer Identität als ein biographisch offener und subjektiver Prozess zu verstehen, der nicht abgeschlossen werden kann und insofern nicht nach einem Endergebnis fragt (vgl. hierzu auch Baltes 1990). Gleichzeitig meint Identitätsentwicklung auch einen sozialen Prozess, der durch eine (selbst-)kritische Haltung gegenüber der sozialen

Umwelt eines Individuums charakterisiert ist. Insofern wird Identität als subjektiver Konstruktionsprozess aufgefasst, im Verlaufe dessen das Individuum eine Passung an der Schnittstelle seiner subjektiven inneren und der gesellschaftlichen äußeren Welt sucht (vgl. Keupp et al. 2002, 7). Diese Passung verfolgt im Kern das Ziel, sich als Individuum sozial zu verorten (vgl. ebd., 191). Grundlage für die Konstruktion der individuellen Identität sind die individuellen Bedürfnisse, die sich durch die jeweilige persönliche und gesellschaftliche Lebenssituation bedingen (vgl. Keupp 2003, 29). Insofern distanziert Keupp (vgl. ebd.) sich von der Annahme, Individuen seien in der Lage, ihre Identität in beliebiger und jederzeit revidierbarer Weise zu konstruieren (vgl. Keupp 1997, 35). Vielmehr knüpft er an den Ausführungen von Althusser (1973) an, wobei Individuen versuchen, sich in einem „Gefühl von Identität“ in ein „imaginäres Verhältnis zu ihren wirklichen Lebensbedingungen zu setzen“ (zit. nach Keupp 1997, 35). Zentral ist hierbei die Annahme, dass es nicht die eine Identität gibt, sondern sich vielmehr kontext- und situationsbezogen unterschiedliche Teilidentitäten abzeichnen. In diesem Zusammenhang gehen Keupp et al. (2002, 217) davon aus, dass die konstruierten Teilidentitäten (die jeweils einen bestimmten Ausschnitt einer Person darstellen) zum einen einem fortlaufenden Veränderungsprozess unterliegen und zum anderen einzelne Teilidentitäten hinzukommen bzw. sich auflösen können. Die Entstehung von Teilidentitäten erfolgt in einem Wechselspiel von Entwürfen, Projekten und Realisierungen, die das Individuum zu einem Identitätsgefühl verdichtet (vgl. Keupp 1997, 34). Somit stellt die berufliche Identität einen Grundbestandteil der Gesamtidentität dar (vgl. Stalder/Nägele 2015, 261), dessen Bildung meist mit der Berufswahl beginnt (vgl. Fischer 2013, 207).

Es kann festgehalten werden, dass die Identitätsentwicklung junger Menschen eine alltägliche Verknüpfungsarbeit individueller Erfahrungen darstellt. Dies geschieht nach Keupp et al. (2002, 190) insbesondere dadurch, dass Jugendliche diese Erfahrungen hinsichtlich zeitlicher und lebensweltlicher Orientierungspunkte interpretieren. Diese alltägliche Verknüpfungs- und Passungsarbeit vor dem Hintergrund der Identitätsentwicklung zwischen dem subjektiven Innen und dem gesellschaftlichen Außen bedingt, dass Jugendliche nicht ausschließlich als Subjekt ihrer selbst fokussiert werden können. Vielmehr geht es darum, die ganze Person innerhalb der jeweiligen Lebenswelt zu betrachten. Jugendliche streben danach, ihre individuellen Wertesysteme in den verschiedenen Lebenswelten zu verwirklichen, um eine kohärente Identität zu entwickeln und zu verstetigen. Die Werte lassen sich als einen zentralen Rahmen für die Identitätsarbeit definieren: „Aufgrund meiner Identität weiß ich, worauf es mir mehr oder weniger ankommt, was mich tiefgreifend berührt und was eher nebensächlich ist.“ (Taylor 2002, 271). Diesem Zugeständnis folgend gilt es die Lebensweltorientierung junger Menschen als zentralen Bezugspunkt für die Identitätsarbeit und -entwicklung anzuerkennen, zu verstehen und schließlich zu operationalisieren, um hieraus erfolgreiche Bildungsprozesse im Rahmen der Orientierung an den Interessen junger Menschen zu entwickeln.

2.2 Bedeutung von Kohärenz

Das Individuum strebt danach, die verschiedenen Teilidentitäten zu einem kohärenten und stimmigen komplexen Gebilde (der „Gesamtidentität“) zu verdichten. Für Erikson (1966, 107) ist hiermit „das Gefühl der Ich-Identität“ verbunden, also dem „Vertrauen darauf, dass der Einheitlichkeit und Kontinuität, die man in den Augen anderer hat, der Fähigkeit entspricht, eine

innere Einheitlichkeit und Kontinuität aufrechtzuerhalten“. Somit stellt Identität ein Konstrukt dar, mit dem das subjektive Vertrauen in die eigene Wahrnehmung von Kontinuität und Kohärenz formuliert wird. Dieses Kohärenzgefühl spielt eine wesentliche Rolle in der Identitätsarbeit. Kohärenz ist als die Fähigkeit der Selbstorganisation und des Selbsttätigwerdens zu verstehen. Diese Handlungsfähigkeit ermöglicht es, Verknüpfungen und den Abgleich des subjektiven Inneren und des gesellschaftlichen Außen herzustellen (vgl. Keupp 2004, 10). Nach Keupp et al. (2002) erweist sich die Schaffung von Lebenskohärenz sogar als Bedingung und Ziel der individuellen Identitätsarbeit (vgl. Keupp 2003, 10). Begründet wird diese Annahme damit, dass das Gefühl von Kohärenz, die Fähigkeit Handlungsoptionen wahrzunehmen, der eigenen sozialen Einbettung und letztendlich das Gefühl, die Welt zu verstehen und im Griff zu haben, eine organismisch-konstitutionelle (damit ist das körpereigene Immunsystem einer Person gemeint), materielle (Verfügbarkeit über Geld, Arbeit, Wohnung etc.) sowie kognitive Widerstandsquelle (Intelligenz, Bildung, Wissen) bildet. Diese Widerstandsquellen sind Voraussetzung dafür, dass ein Individuum mit belastenden Lebenssituationen umgehen und diese bewältigen kann.

Mit dem Ziel einer kohärenten Identitätsentwicklung ist die berufliche Identität der Bedingung ausgesetzt, dass das berufliche Umfeld junger Erwachsener bereit ist, das jeweilige Eigenbild anzuerkennen (vgl. Keupp 2009, 63). Zu einer vergleichbaren Feststellung kommt Fux (2005). Sie definiert die berufliche Identität als „ein Maß für die Klarheit und Stabilität der Vorstellungen einer Person über ihre eigenen Interessen und Fähigkeiten, Werte und Ziele“ (ebd., 154). Sind diese Aspekte einer Person kohärent zu den Inhalten und Anforderungen eines bestimmten Berufes, können daraus eine höhere Studien-, Arbeits- oder Berufszufriedenheit, ein langfristiger Verbleib in einem bestimmten Beruf und die Erbringung entsprechender Leistung im Beruf resultieren (Bergmann/Eder 2005; Rolfs 2001; Holland 1997). Insofern trägt die berufliche Tätigkeit maßgeblich zur Identitätsbildung junger Erwachsener bei. Fux führt weiter aus, dass Menschen mit einer stabilen Identität wissen, wer sie sind und was sie wollen, und können sich hinsichtlich beruflicher Ziele treffsicher entscheiden (vgl. Fux 2005, 79). Diese Darstellung bezieht sich auf die Ausführungen Hollands (1997), der bereits die Berufswahl als einen Ausdruck der Persönlichkeit beschreibt. Stellt eine Person fest, dass eine berufliche Umwelt nicht ihren Fähigkeiten und Interessen entspricht, wird sie im Sinne des Konsistenzwächters nicht zur Verknüpfung des Inneren zugelassen. Diese Person wird das berufliche Umfeld über kurz oder lang verlassen und sucht sich hinsichtlich der Passungs- und Identitätsarbeit eine Umwelt mit einer größeren Übereinstimmung zwischen beruflichen und privaten Werten (vgl. Holland 1997, 173).

Individuell wahrgenommene Inkohärenzen zwischen den beruflichen Tätigkeiten einerseits und subjektiven Normen, Interessen und Überzeugungen andererseits können somit Abbrüche von Ausbildungsverhältnissen begründen. Im Durchschnitt liegt die Lösungsquote von Ausbildungsverträgen bei ca. 25 % (vgl. BMBF 2019, 14). Als häufigsten Grund benennen Auszubildende Konflikte und Kommunikationsschwierigkeiten mit ihrem beruflichen Umfeld, die auf Passungsschwierigkeiten zwischen dem Individuum und seinem beruflichen Umfeld hindeuten (vgl. Uhly 2015, 18). Mit Stalder und Schmid (2012, 279) lässt sich der Abbruch einer Berufsausbildung vor dem Hintergrund von Lebenskohärenz als „Möglichkeit für eine Revision von Berufswahlentscheidungen und für eine positive berufliche Entwicklung“ interpretieren. Uhly

(2015, 18 f.) zeigt darüber hinaus auf, dass die Korrektur bzw. der Wechsel des beruflichen Umfelds vom Auszubildenden ausgehend umso wahrscheinlicher ist, je geringer die Handlungsoptionen innerhalb der Berufsausbildung Jugendlicher sind (z. B. bedingt durch Verhältnisse am Arbeitsmarkt oder der eigenen Gestaltungsmöglichkeiten im gewählten Ausbildungsberuf). Entscheidungen erfolgen vor dem Hintergrund von Restriktionen und der Möglichkeit zur Wahrnehmung von Alternativen innerhalb und außerhalb der gewählten Berufsausbildung.

2.3 Bedeutung von Konsistenz

Grawe (2002, 421) fügt dem Kohärenzgefühl nach Keupp et al. (2002) das Konsistenzprinzip hinzu, dem Streben nach Übereinstimmung und Vereinbarkeit gleichzeitig ablaufender psychischer Prozesse. Diesen Zustand bezeichnet Grawe (2002, 421) als Konsistenz. Dabei ist die Forderung nach Konsistenz eine grundlegende Forderung an die psychische Aktivität. Entscheidend ist, dass Konsistenz kein eigenes Motiv des Individuums darstellt, sondern vielmehr eine übergeordnete Bedeutung für das psychische Geschehen hat. Bedeutsam ist, dass das Individuum die Konsistenz seines Bewusstseins meist als selbstverständlich annimmt. Dabei betont Grawe (2002, 422), dass es sich hierbei um ein „kontinuierlich aktiv hergestelltes Merkmal unseres Bewusstseins“ handelt, welches „von neuronalen Prozessen aktiv Hergestelltes“ betrachtet werden soll. Ziel ist, eine simultane Konsistenz und Kohärenz über die Zeit herzustellen (vgl. ebd.). Grawe weist zugleich darauf hin, dass eine zu starke Verletzung des Konsistenzprinzips zu „Systemzusammenbrüchen“ führen kann. Konsistenz bezieht sich demnach auf die Ganzheitlichkeit des Menschen: „Einen Menschen ‚ganzer‘ zu machen, heißt, seine psychischen Prozesse konsistenter zu machen.“ (ebd., 421).

Gegenpole zum Konsistenzprinzip stellen Dissonanz, Konflikt, Inkohärenz und Dissoziation dar und werden von Inkonsistenzen ausgelöst. Sie haben einen direkten Einfluss auf das physische und psychische Wohlergehen eines Menschen (vgl. ebd.). Ausgeprägte Inkonsistenz erzeugt demnach „seelisches Leiden und menschliches Unglück“ (ebd., 421). So gilt es Konsistenz herzustellen und Inkonsistenz zu vermeiden. Grundlegend für die Argumentation von Grawe (2002) ist, dass die psychischen Prozesse darauf ausgerichtet sind, die Grundbedürfnisse des Individuums gleichzeitig so gut es geht zu befriedigen, dessen Sollwerte (neben angeborenen Bedürfnissen) aus gesellschaftlicher und individueller Lebensumgebung resultieren. Je konsistenter diese Prozesse stattfinden, desto erfolgreicher ist die Bedürfnisbefriedigung und desto gesünder und glücklicher der Mensch. Nach Grawe (2002) strebt jeder Mensch nach der Befriedigung von vier Grundbedürfnisse: 1) das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle, 2) nach Lustgewinn und Unlustvermeidung, 3) Bindungsbedürfnis und 4) das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung. Das Individuum wird maßgeblich in seinem Handeln von diesen Bedürfnissen bestimmt (vgl. Grawe 2002, 383) und geben Aufschluss auf ihre Relevanz für die Identitätsentwicklung. Individuen entwickeln ein Gefühl der Verstehbarkeit und der Handhabbarkeit und erleben somit diese Bedürfnisbefriedigung, wenn es ihnen gelingt den Prozess ihrer Identitätsarbeit vor einem sozial legitimierten Hintergrund vorzunehmen und ihn als nachvollziehbar, erklärbar und selbstbestimmt wahrzunehmen (vgl. Jessel 2010, 163).

Insbesondere das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle ist an das Kohärenzgefühl direkt anschlussfähig. Dabei besteht das Bedürfnis nicht nur darin, sich Sollwerte hinsichtlich

Zukunftserwartungen als Zielwerte zu formulieren oder konkrete Kontrolle und Verständnis in einer aktuellen Situation auszuüben, sondern auch darin, vorbereitet einen möglichst großen Handlungsspielraum zu erhalten (vgl. Grawe 2002, 385, 387). Insofern ergibt sich für das überordnete Konsistenzprinzip nach Grawe, die Bedingung eines Kohärenzgefühls. Eben diese Handlungsfähigkeit ermöglicht es, die Anforderungen des Alltags subjektiv sinnvoll zu bewältigen (vgl. Keupp 2003, 10).

2.4 Coping-Strategien zur Schaffung von Konsistenz und Kohärenz

Der enge Zusammenhang zwischen Identität, Konsistenz sowie Kohärenz und Gesundheit lässt sich vielfach in der Literatur wiederfinden (vgl. hierzu Grawe 2002; Antonovsky 1979, Dollinger 2006). Höfer (2000, 145 ff.) argumentiert und bestätigt, dass mentale Gesundheit das Ergebnis gelungener Identitätsarbeit ist und das Gefühl von Kohärenz ein Schlüsselkonzept für die mentale Gesundheit darstellt. Die Identität wird somit eine wesentliche Widerstandsresource des Individuums (vgl. Höfer 2000, 145 ff.). Ein Misslingen einer ausbalancierten Bedürfnisbefriedigung führt zu Stress. Gelingt sie hingegen, kann die Herstellung von Stabilität in Bezug auf die eigene Identität erfolgen (vgl. Epstein 1993, 15). Wenn eine Situation nicht unter Einbezug eigener Ziele kontrolliert werden kann, ist dies eine schwerwiegende Verletzung des Kontrollbedürfnisses (vgl. Grawe 2002, 388). Findet keine wirksame Bedürfnisbefriedigung statt, geht eine geringe Konsistenz bzw. das Vorhandensein von Inkonsistenzen einher, die als „äußerst beunruhigendes Anzeichen einer schweren Störung“ gedeutet werden kann (ebd., 421).

Dissonanzen erzeugen Konflikte, deren Spanne das Individuum zu verringern versucht, um Wohlbefinden und psychische Gesundheit zu sichern (vgl. Grawe 2002, 423). Konsistenzregulation findet überwiegend unbewusst statt, ist aber für das ganze psychische Geschehen von derartiger Bedeutung, sodass Grawe (2004, 191) es für angemessen hält, „von einem obersten oder pervasiven Regulationsprinzip im psychischen Geschehen zu sprechen“. Inwiefern und auf welche Art und Weise nun das Bestreben nach Konsistenz oder Kohärenz erfolgt, bzw. andersherum die Reduktion von Dissonanzen, hängt direkt von Zielen (vgl. Brehm/Cohen 1962, 3 ff.) und Motivatoren (vgl. Grawe 2002, 423) des Individuums ab. Aus der Art der individuellen Einschätzung ergeben sich verschiedene Bewältigungsformen, die sich als Coping zusammenfassen lassen. Nach Lazarus und Launier (1981) wird Coping als die Gesamtheit aller Bemühungen und Anstrengungen einer Person verstanden, die sich in einer Situation befindet, in der sie nicht über entsprechende individuelle Anpassungsmöglichkeiten verfügt. An dieser Stelle lassen sich zwei Möglichkeiten der Coping-Strategien zur Dissonanzreduktion hervorheben:

- Das konstruktive Coping sucht nach emotionalen und problemorientierten Strategien zur Bewältigung von erlebten Dissonanzen. Hierbei geht es insbesondere um das aktive Bemühen, die Umweltbedingungen, also das Problem bzw. die Schwierigkeit zu ändern (vgl. Reimann/Pohl 2006, 220). Ziel ist das Herbeiführen befriedigender Erfahrungen (Maximierung der Bedürfnisbefriedigung) und der Lösung des Problems durch bspw. aktive Einflussnahme, Treffen von Entscheidungen, Informationssuche und Problemlösestrategien.

- Das defensive Coping hingegen versucht mit Vermeidungs- und Verdrängungsstrategien die jeweilige Situation zu bewältigen (vgl. Grawe 2002, 423). Ziel ist der Schutz vor verletzenden Erfahrungen (Risikominimierung erfolgloser Bedürfnisbefriedigung). Dem defensiven Coping folgend wird das Individuum, um etwaige negative Gefühle und Erfahrungen zu vermeiden, Probleme oder Schwierigkeiten gegenüber dem beruflichen Umfeld eher meiden. Dies kann durch eine Umbewertung von Situationen und Gegebenheiten, Ablenkung oder Verdrängung, letztlich den kognitiven, emotionalen und verhaltensbezogenen Rückzug, geschehen.

Die individuelle Coping-Strategie wird vor dem Hintergrund der subjektiven Zukunfts- bzw. Ergebniserwartungen (Ziele und Motivatoren) bewusst oder unbewusst gewählt. Unabhängig der gewählten Strategie besteht das Ziel der Dissonanzreduktion nach Greve (1997) darin, einen möglichst guten Ausgleich bei der Befriedigung zu erreichen: Zunächst dem Erhalt der eigenen Handlungsfähigkeit und darüber hinaus das persönliche Empfinden von Zufriedenheit, Wohlfühlen und einer stabilen Identität.

Der entscheidende Unterschied in den beiden vorgestellten Bewältigungsstrategien ist, dass das defensive Coping, insbesondere hinsichtlich einer Verdrängungsstrategie, also dem Verdrängen oder Abspalten von Befürchtungen, Erfahrungen und Bedürfnissen, kurzfristig zur Erhaltung der Konsistenz beiträgt. Jedoch schließt das Individuum das Verdrängte aus dem Bewusstsein aus und verliert hierdurch die bewusste Kontrolle darüber. Hier findet eine Art Rückkopplungsprozess statt, der wiederum mit einer Verletzung des Grundbedürfnisses der Kontrolle und Orientierung einhergeht (vgl. Grawe 2002, 428, 431). Aufgrund dieser Rückkopplung kann ein defensives Coping schwerwiegende Folgen mit sich bringen. Wenn Vermeiden bzw. Verdrängen zur Minimierung möglicher Enttäuschungen oder anderen negativen Gefühlen zu einer gewohnheitsgemäßen Reaktion wird, nehmen die Bereiche, die zielorientiert nach Bedürfnisbefriedigung streben, immer mehr Platz ein. Jene, die vermieden werden, werden hierdurch aber nicht kleiner. Gegenteiliges ist zu beobachten: „Für jemanden, für den Versagen etwas so Schreckliches ist, dass er alles dafür tut, um es zu vermeiden, ist Leistung offensichtlich überaus wichtig. Wenn aber Leistungssituationen wegen der Gefahr des Versagens vermieden werden, gibt es keine realen Befriedigungen für das Leistungsbedürfnis mehr.“ (ebd., 432). Folglich wird die Möglichkeit, aus einer Handlungssituation positive Erfahrungen zu sammeln, die in Zukunft zu einem konstruktiven Coping führen könnten, erst gar nicht wahrgenommen. Über die Zeit ergibt sich eine zunehmende Dissonanz zwischen Wünschen und realen Erfahrungen und eine zunehmende Tendenz, zur Risikominimierung schlechte Erfahrung zu verdrängen und zu vermeiden (vgl. Krampe 2014, 10). Hält der Zustand von Dissonanzen langfristig an, ist die individuelle Widerstandsquelle, die ihre Stärke aus dem Kohärenzgefühl schöpft, bedroht, nicht mehr ausreichend zur Bewältigung beizutragen. Langfristig verbirgt defensives Coping also die Gefahr eines dissoziierenden Effekts mit einer gleichzeitigen Erhöhung der Inkonsistenzspannung auf die psychischen Prozesse, bei dem Denk-, Handlungs- oder Verhaltensabläufe in weitgehend unkontrollierte Teile und Einzelercheinungen zerfallen (vgl. Jessel 2010, 160). Die Folgen für das Individuum können hierdurch weit über das Empfinden von Belastung oder Stress hinausgehen (vgl. Reimann/Hammelstein 2006, 15). Eine der schwersten Formen stellt die dissoziative Identitätsstörung dar. Die Folgen sind wechselnde Identitäten mit jeweils eigenem Selbstbild und -konzept (vgl. Dobmeier/Kapfhammer 2001, 98 f.). Mittlerweile existiert

eine Vielzahl empirischer Untersuchungen, die Zusammenhänge zwischen habitueller Verdrängung von Unangenehmem aus dem Bewusstsein und der Entwicklung psychischer und körperlicher Störungen nahelegen (vgl. hierzu die referierten Studien in Grawe 2002, 433 ff). Hieraus lässt sich schließen, dass defensives Coping eine wesentliche Gefahr für eine kohärente Identitätsbildung darstellt.

3 Lebensweltorientierung als Bezugspunkt beruflicher Identitätsentwicklung am Beispiel „Nachhaltigkeit“

3.1 Annäherung an den Begriff der Lebenswelt

Der Lebensweltbegriff wird in der einschlägigen Literatur zur Kohärenz und Identitätsbildung vielfach verwendet. Wenngleich häufig auf eine begrifflich scharfe Deutung bzw. einer theoretischen Fundierung verzichtet wird, wird im gleichen Zug die Relevanz der Lebenswelt hinsichtlich der Identitätsentwicklung betont (vgl. hierzu Grawe 2002; Keupp 2003, 10; Keupp et al. 2002, 190). So verdeutlicht Keupp (2003, 10): „Jugendliche brauchen in ihrer Lebenswelt ‚Freiräume‘, um sich selbst zu entwerfen und gestaltend auf ihren Alltag einwirken zu können.“. Wesentliche Voraussetzung für das Gelingen der Identitätsarbeit im Sinne der angestrebten Lebenskohärenz ist die Anerkennung von außen. Keupp geht mit dem Bezug auf Taylor (2002) noch einen Schritt weiter und beschreibt, dass die Identität nicht nur von der Anerkennung oder Nicht-Anerkennung oder auch Verkennung durch andere geprägt wird, sondern hierdurch sogar Schaden nehmen kann, wenn das gesellschaftliche Außen ein einschränkendes oder herabwürdigendes Bild ihrer selbst zurückspiegelt. Nicht-Anerkennung oder Verkennung der subjektiven Werte und des lebensweltlichen Kontexts bei gleichzeitiger Einschränkung des individuellen Handlungsspielraums kann Leiden verursachen und vom Individuum in Form von Unterdrückung und Verdrängung zu bewältigen versucht werden (vgl. Keupp 2006, 11). Die folgenschweren Auswirkungen und Gefahren des defensiven Copings im Zuge einer kohärenten Identitätsentwicklung wurden in Abschnitt 2.1 beleuchtet. Aus diesem Grund soll die Lebenswelt Jugendlicher im Folgenden genauer betrachtet werden, um der notwendigen Anerkennung nach Keupp (2003) im Rahmen dieses Diskussionsbeitrags Rechnung zu tragen. Um dies zu ermöglichen, folgt zunächst eine theoretische Annäherung.

Nach Schütz und Luckmann (2003, 29 ff.) stellt die Lebenswelt das subjektive Wirklichkeitskonstrukt eines Individuums dar, welches es bildet und alltäglich erlebt. Dabei ist es entscheidend, dass jegliche Wahrnehmung vor dem Hintergrund eines persönlichen Erfahrungshorizonts gemacht wird und somit das Ergebnis der jeweiligen Wahrnehmung immer abhängig von der individuellen Sozialisation und Personalisation des Individuums ist.

Die Subjektivität ist eine zentrale Eigenschaft der Lebenswelt. Nach Kraus (2006, 123 ff.) bedingt sich die Subjektivität durch zweierlei. Um dies zu verdeutlichen, ergänzt er den Lebensweltbegriff durch den Begriff der „Lebenslage“. Hierbei orientiert Kraus (2006, 124) sich an Weisser (1956), der Lebenslage als den „Spielraum, den einem Menschen die äußeren Umstände nachhaltig für die Befriedigung der Interessen bieten, die den Sinn seines Lebens bestimmen“ definiert. Die Begründung für diese Ausdifferenzierung bzw. Ergänzung liegt darin, dass sich (1) die Lebensbedingungen der Menschen unterscheiden, sich (2) gleichzeitig

aber auch die Menschen selbst unterscheiden. Somit ergeben sich Unterschiede in dem, *was* wahrgenommen wird und *wie* etwas wahrgenommen wird. Der Lebenslagenbegriff fokussiert hierbei die äußeren Umstände, wozu sowohl materielle als auch immaterielle Gegebenheiten gezählt werden. Als Beispiele werden vorhandene Arbeitsverhältnisse, entsprechende Entlohnung, materielle Ressourcen, Wohnraum oder auch das soziale Umfeld, wie Freunde und Familie, aufgeführt. Bei einer direkten begrifflichen Gegenüberstellung verweist die Lebenswelt auf die subjektiv wahrgenommene Welt des Individuums, demnach das *Wie*, während die Lebenslage die tatsächlich vorhandenen Lebensbedingungen beschreibt, das *Was*. Hieraus schlussfolgert Kraus (2006, 124), dass das Individuum seine Lebenswelt aus der jeweiligen Lebenslage heraus konstruiert.

Daraus folgt, dass sich die Lebenswelt aus einer subjektiven Perspektive ergibt. Dem angefügt werden können die Ausführungen von Götzl und Jahn (2017, 99 f.), die eine Segmentierung der Lebenswelt vorgenommen haben: Die Lebenswelt ist als die Gesamtheit subjektiver Wirklichkeiten eines Individuums zu verstehen, sodass jene aus der Konstruktion verschiedener individueller Lebenssituationen entsteht. Grund ist hierfür, dass die Lebenslage durch die Kombinationen verschiedener sozialer sowie ökonomischer Variablen variiert. Die subjektive Wirklichkeit stellt demnach die Summe verschiedener (Teil-)Lebenswelten dar, die sich je nach Lebenslage und den damit verbundenen Bedingungen ergeben und vom Individuum aggregiert werden. Daraus lässt sich schließen, dass für ein Individuum bspw. durch die Einnahme unterschiedlicher Rollen (Familienmitglied, Arbeitnehmer/-in, Freund/-in, Bürger/-in etc.) und den damit divergierenden Lebenssituationen unterschiedliche Lebenswelten resultieren. Jedoch betonen Schütz und Luckmann (2003, 25), dass die Lebenswelt keinesfalls eine „Privatwelt“ darstellt. Die „Grundstrukturen“ der Wirklichkeit bilden eine gemeinsame Intersubjektivität. Demzufolge können Individuen durch gemeinsame Grundstrukturen (Freunde, Familie, Schule, Beruf usw.) ähnliche oder vergleichbare Lebensweltkonstruktionen bilden.

3.2 Stellenwert der Nachhaltigkeit in den Lebenswelten Jugendlicher

Die junge Generation artikuliert ihre Interessen, Wünsche und Ansprüche gegenüber ihrem Umfeld, der Politik, Gesellschaft und Arbeitgeber(inne)n. Die 18. Shell Jugendstudie (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019, 13) bringt dieses Phänomen insbesondere vor dem Hintergrund der Themen wie Nachhaltigkeit und Klimaschutz zum Ausdruck. Eine wesentliche Erkenntnis der Jugendstudie ist, dass dem Klima- und Umweltschutz vergleichend zu älteren Studien ein „ungewöhnlich hoher Bedeutungsanstieg“ (ebd., 21) zufällt.

Mehr als bislang legen viele Jugendliche inzwischen Wert auf eine deutlich bewusstere Lebensführung. Hierbei weisen Jugendliche der Nachhaltigkeit in ihren privaten Lebenswelten eine wesentliche Rolle zu. Ein hohes Gesundheitsbewusstsein sowie eine intakte Umwelt gehören unmittelbar zu einem guten Leben dazu und stellen zukunftsweisende Determinanten dar (vgl. ebd., 21 ff.). 71 % der Jugendlichen benennen die Umweltverschmutzung als ein Hauptthema, welches ihnen Sorgen bereitet. 66 % der Jugendlichen geben zudem an, dass sie Angst vor den Folgen des Klimawandels haben (vgl. ebd., 15). Daher teilen viele die Einsicht, dass ein grundlegender Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft hinsichtlich einer nachhaltigen Entwicklung notwendig ist. Vielen Jugendlichen ist bewusst, dass Einschränkungen des Lebensstandards

notwendig sind, um die natürlichen Lebensgrundlagen zu erhalten. Somit hat Umwelt- und Klimaschutz einen höheren Stellenwert als der eigene hohe Lebensstandard (63 %). Diese Feststellung bestätigt sich auch durch die Ergebnisse einer durch das SINUS-Institut initiierten Umfrage (2019, 269). Auch diese Umfrage kommt zu dem Ergebnis, dass Umweltschutz für fast alle Jugendliche zu einer der großen gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen zählt; vor allem im Hinblick auf die Gefährdung der persönlichen und eigenständigen Lebensgestaltung und Lebensqualität.

Trotz dieser individuellen Empfindlichkeit stellen Jugendliche den ökologischen Schwerpunkt in einen engen Zusammenhang mit sozialen Themen, die das Zusammenleben der Menschen, Solidarität und Gerechtigkeit betreffen. Laut einer Studie des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit und des Umweltbundesamts (2020, 35) sind seitens der befragten Jugendlichen die wichtigsten Argumente für Umwelt- und Klimaschutz, dass künftige Generationen ansonsten durch massive Umweltprobleme belastet würden (65 %) und dass die Lebensbedingungen für alle gesünder werden müssen (56 %). Hierbei sehen die Befragten eindeutig die Menschen selbst in der Verantwortung und verweisen immer wieder darauf, dass viel getan werden kann. Dabei stehen diese Forderungen nicht in einem luftleeren Raum, sondern werden mit konkreten Handlungsfeldern in den Bereichen Mobilität, Energie, Entsorgung und Alltagskonsum assoziiert (vgl. ebd., 28).

Obwohl dem Klima- und Umweltschutz in den Lebenswelten Jugendlicher eine zentrale Bedeutung zugeschrieben wird, verweisen die Befragten auf die jeweilige Lebenslage, die einem größeren persönlichem Engagement hierfür im Weg steht (vgl. BMU 2018, 49). Neben der fehlenden erlebten Handlungswirksamkeit werden die mangelnden zeitlichen oder organisatorischen Rahmenbedingungen als wesentliche Gründe genannt, sich nicht stärker für eine nachhaltige Entwicklung und insbesondere den Klimaschutz einzusetzen.

Weitet man den Blick auf soziale Aspekte des Nachhaltigkeitsgedankens, so zeigt sich hinsichtlich der eigenen beruflichen Tätigkeit, dass viele junge Menschen eine Anpassung des beruflichen Umfelds an den individuellen Lebensrhythmus fordern. Wesentlich ist hierbei die Möglichkeit der unmittelbaren Lebensplanung (vgl. Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019, 28). 90 % der Jugendlichen stimmen der Aussage zu, dass eine ausgewogene Work-Life-Balance und die Vereinbarkeit mit den weiteren Lebenszielen in Familie und Freizeit nicht zu kurz kommen dürfen. Für rund drei Viertel der Befragten ist es demnach wichtig, dass sie ihre Arbeitszeit kurzfristig an ihre Bedürfnisse anpassen und bspw. in Teilzeit wechseln können, sofern es die Lebenssituation notwendig macht (vgl. Hurrelmann 2016, 8).

Die Bedeutung von Nachhaltigkeit in der Lebenswelt junger Menschen zeigt sich auch bei den Erwartungen an Möglichkeiten beruflicher Mitgestaltung. Die aktuelle Shell-Jugendstudie (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019) macht deutlich, dass zwar weiterhin das Bedürfnis nach einem sicheren Arbeitsplatz dominiert. Doch insbesondere vergleichend mit vorherigen Jugendkohorten fällt der beruflichen Tätigkeit als solche eine höhere Bedeutung zu. 91 % der befragten Jugendlichen geben im Hinblick auf die Erwartungen an ihren Beruf an, dass Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns eine zentrale Rolle spielt. Ferner kommen die Möglichkeiten

eigene Ideen einzubringen und etwas Nützliches für die Gesellschaft zu tun, hinzu (vgl. ebd. 2019, 15).

Zusammenfassend zeigt sich, dass für junge Menschen die idealistischen bzw. eher sinnstiftenden Wertorientierungen in ihrer Lebenswelt grundsätzlich an Bedeutung gewinnen. Sie tendieren zu Achtsamkeit und Verträglichkeit in ihrem sozialen Umfeld und hinsichtlich der Umwelt. Dem gegenläufig ist etwa die Entwicklung bei tendenziell materialistischen Aspekten, die bspw. darauf abzielen, die persönliche Macht- und Durchsetzungskraft zu steigern (vgl. Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019, 21). Deutlich wird, dass Jugendliche nicht nur ein umfassendes Verständnis grundlegender Nachhaltigkeitsprobleme sowohl von ökologischen als auch sozialen Dimensionen (nach v. Hauff/Kleine 2004) haben, sondern auch ein tiefes Interesse an der Bewältigung dieser Probleme verspüren (vgl. z. B. BMU/UBA 2020, 41). Dies gilt auch für die Lebenswelt „Berufsausbildung“, in der sich viele Jugendliche befinden. Nachhaltigkeit zieht sich wie ein roter Faden durch die Wünsche, Erwartungen und Interessen junger Erwachsener. Diese Werte bestimmen nach Kraus (2006), *wie* Jugendliche ihre Umgebung wahrnehmen. Im Folgenden gilt es zu prüfen, inwiefern das, *was* wahrgenommen wird, sich an den Werten junger Menschen orientiert. Fraglich ist somit, ob bzw. inwiefern die Ausbildung im Bäcker- und Konditorenhandwerk dem „ungewöhnlichen Bedeutungsanstieg“ (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2019, 21) der Nachhaltigkeitsthematik Rechnung tragen kann und welche Folgen sich durch mögliche Dissonanzen für die Identitätsentwicklung junger Erwachsener ergeben.

3.3 Nachhaltigkeit in der Ausbildung im Bäcker- und Konditorenhandwerk

Um die Ausbildung im Bäcker- und Konditorenhandwerk hinsichtlich ihrer Orientierung an Aspekten der Nachhaltigkeit und des Umweltschutzes zu untersuchen, ist zunächst festzuhalten, dass der Markt für Brot- und Backwaren einer Polarisierung in preiswerte Massenware und hochpreisige Premium- und Nischenprodukte ausgesetzt ist. Die steigende Konkurrenz mit Industriebäckereien, Lebensmitteleinzelhändlern und Selbstbedienungskonzepten führt dazu, dass die Anzahl der eingetragenen Handwerksbäckereien seit 2010 um 23 % gesunken ist (vgl. ZDH 2017). Als Folge ist festzustellen, dass die Anzahl von Ausbildungsstätten im Bäcker- und Konditorenhandwerk sinkt. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass weiterhin fast jede dritte Lehrstelle bei den Bäcker(inne)n unbesetzt bleibt (vgl. BIBB 2016b, 20). Diese Zahlen legen die Vermutung nahe, dass sich die Ausbildung im Bäcker- und Konditorenhandwerk insgesamt wenig an den Ansprüchen, Werten und Interessen junger Menschen orientiert und insgesamt attraktiver gestaltet werden muss.

Bereits bei den Grundzügen des Berufsbilds von Auszubildenden im Bäcker- und Konditorenhandwerk zeigen sich erste Schwierigkeiten angesichts einer Orientierung an den prinzipiellen Ansprüchen Jugendlicher an eine zeitgemäße Ausbildung. Das Ver- und Bearbeiten von Backwaren bedingt traditionell Arbeitszeiten in den frühen Morgenstunden und am Wochenende, Arbeiten im Stehen und bei wechselnden Temperaturen in der Backstube (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2017). Insbesondere die Arbeit an Wochenenden, vor und an Feiertagen und im Schichtbetrieb erschwert eine regelmäßige und aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Diese Strukturen beeinträchtigen das Finden einer Work-Life-Balance und die damit verbundene Erwartung Jugendlicher, ihre Arbeit mit den weiteren Lebenszielen in Familie und Freizeit vereinbaren zu können.

Für die Beantwortung der Frage, welche Rolle Nachhaltigkeitsaspekte in der Lebenswelt „Berufsausbildung“ spielen, liegen keine belastbaren empirischen Erkenntnisse vor. Um jedoch ein Bild davon zu erhalten, inwiefern es für Auszubildende im Bäcker- und Konditorenhandwerk möglich ist, ihre Interessen und Überzeugungen für eine nachhaltige Entwicklung (siehe Abschnitt 3.2) in ihre Ausbildung einzubringen, eignet sich eine curriculare Analyse der Rahmenlehrpläne und der Ausbildungsordnungen.

Im Bildungsauftrag der Berufsschulen heißt es etwa, dass Auszubildende nicht nur zur Erfüllung ihrer Arbeit befähigt werden sollen, sondern auch zur verantwortungsvollen Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft unter sozialen, ökonomischen und ökologischen Aspekten (vgl. KMK 2018, 4). Das Lehr-Lernangebot der dualen Ausbildung wird getragen von der Ausbildungsordnung einerseits, welche Mindestanforderungen an die Fähigkeiten und Kenntnisse als Gegenstände der Berufsausbildung vorgibt und den Zielformulierungen des Rahmenlehrplans andererseits, welcher sich in Lernfelder strukturiert und aus handlungsbeschreibenden Tätigkeiten sowie kompetenzbasierten Zielformulierungen und Lerninhalten zusammensetzt (vgl. Riedl 2009, 6). Diese Lernfelder sollen didaktisch und pädagogisch so aufbereitet werden, dass sie von konkreten berufspraktischen Handlungsbezügen geleitet werden und sich an Arbeits- und Geschäftsprozessoptimierung orientieren (vgl. Tramm 2003, 4). Insofern gibt es konkrete Anknüpfungspunkte seitens des Bildungsauftrags der Berufsschulen, die Verbindungen hinsichtlich Kohärenz und Konsistenz zwischen der privaten sowie beruflichen (Teil-) Lebenswelt junger Menschen ermöglichen. Doch bei der Untersuchung, inwiefern diese Zielperspektiven in konkrete curriculare Vorgaben in der Ausbildung im Bäcker- und Konditorenhandwerk verankert sind, zeichnet sich eher ein Bild ab, welches dem Bedeutungszuwachs von Nachhaltigkeit nicht gerecht wird. Zweifelhaft ist, ob die identifizierten Nachhaltigkeitsbezüge ausreichen, um zu einer Befähigung der Auszubildenden, Nachhaltigkeit aktiv in ihrer beruflichen (Teil-)Lebenswelt umzusetzen, beizutragen. Ergänzen lassen sich hier die Ergebnisse einer umfassenden Studie von Börner/Brötz (2015). Durch die Analyse der Ordnungsmittel kaufmännischer Ausbildungsberufe machen sie deutlich, dass der Einbezug von Nachhaltigkeit bisher nur unzureichend bzw. fast gar nicht in Ausbildungsordnungen integriert wurde. Die Studie zeigt hemmende Faktoren auf, die Umsetzungsmöglichkeiten von Nachhaltigkeit lediglich als *reaktive statt aktive* Handlungsschritte ermöglichen. Sie schlussfolgern, dass sich der bisherige Einbezug wenig eignet, Jugendliche dazu zu befähigen, Aufgaben selbstständig durchzuführen und zu kontrollieren, noch Impulse für eine Ausrichtung der Berufsausbildung auf eine nachhaltige Entwicklung zu geben.

Da die Ausbildungsberufe Bäcker/-in, Konditor/-in sowie Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk Schwerpunkt Bäckerei/Konditorei im ersten Ausbildungsjahr eine gemeinsame fachliche Grundbildung erhalten (vgl. KMK 2004, 6), ergeben sich bis dahin einerseits deckungsgleiche Rahmenlehrpläne (vgl. KMK 2003, 2004, 2006) und andererseits größtenteils identische Ausbildungsordnungen (vgl. BMJV 2003, 2004, 2006). Aus diesem Grund werden im

Folgenden exemplarisch die Ordnungsmittel für die Ausbildung zum/zur Bäcker/-in herangezogen und mittels einer kategorialen Inhaltsanalyse hinsichtlich ihrer Nachhaltigkeitsbezüge untersucht. Sowohl die Ausbildungsordnung als auch der Rahmenlehrplan wurden zunächst auf explizite, wenngleich allgemeine Bezüge zur Nachhaltigkeit untersucht. Die Analyse der Ordnungsmittel zeigt jedoch, dass die explizite Aufführung des Begriffs „Nachhaltigkeit“ oder „nachhaltig“ weder in den Lernfeldern noch in der Ausbildungsverordnung zu den Kenntnissen und Fähigkeiten, die Gegenstand der Berufsausbildung sein sollen, stattfindet.

Im weiteren Vorgehen wurden sodann direkte Formulierungen aus den Ordnungsmittel herausgezogen, aus denen sich Nachhaltigkeitsbezüge differenziert nach den drei Dimensionen nach v. Hauff/Kleine (2014) Ökonomie, Soziales und Ökologie schließen lassen. Hierfür wurden Schlüsselbegriffe aus den Zielformulierungen der einzelnen Lernfelder herausgefiltert, die durch die Verwendung nachhaltigkeitsorientierter Worte einen expliziten Bezug zu den drei Dimensionen der Nachhaltigkeit herstellen lassen oder durch die Semantik eine im weitesten Sinne implizite Integration von Nachhaltigkeit durch den Bezug auf eine Nachhaltigkeitsdimension in den Ordnungsmitteln identifizieren lässt (siehe Abbildung 2 und 3).

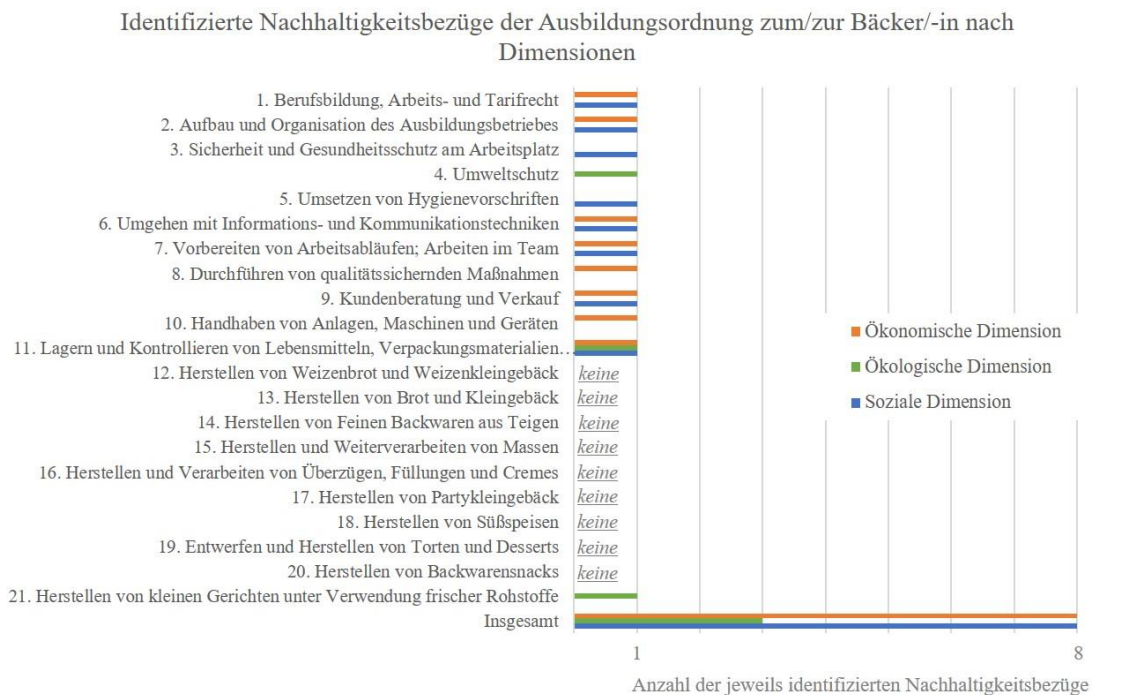


Abbildung 2: Identifizierte Nachhaltigkeitsbezüge der Ausbildungsordnung zum/zur Bäcker/-in nach Dimensionen

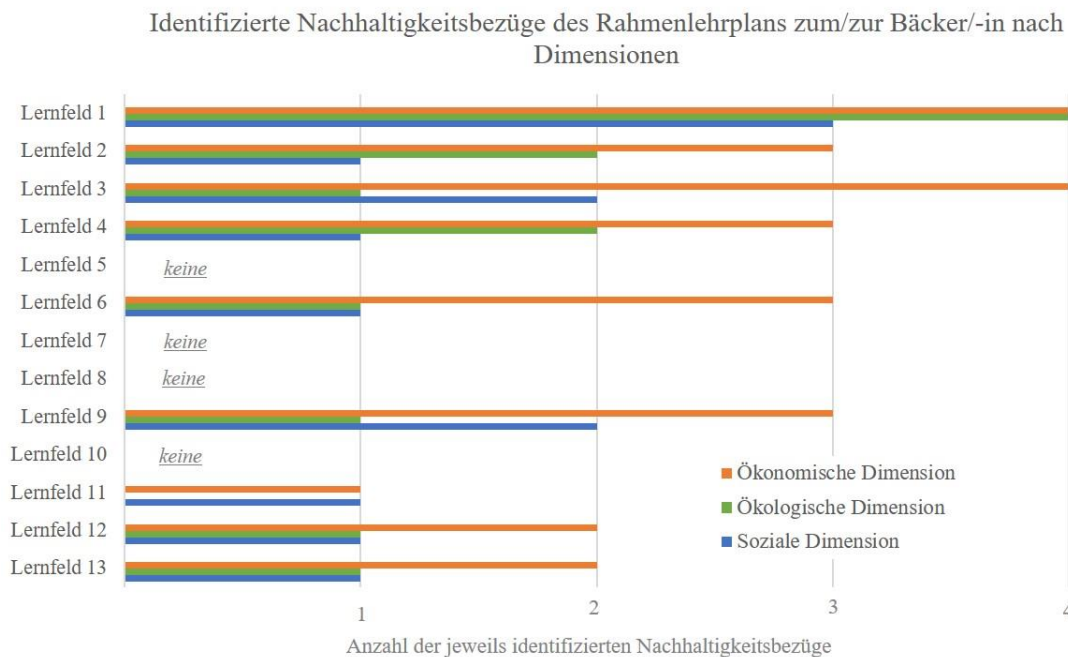


Abbildung 3: Identifizierte Nachhaltigkeitsbezüge des Rahmenlehrplans zum/zur Bäcker/-in nach Dimensionen

Die Analyse des Rahmenlehrplans macht deutlich, dass die Bezüge auf die ökonomische Nachhaltigkeitsdimension dominieren. Begriffe wie „ökonomisch“ oder „(betriebs-)wirtschaftlich“ (KMK 2004, 9 ff.) werden direkt aufgeführt. Die mehrfache Nutzung der Zielformulierung, dass Produkte „marktorientiert und betriebswirtschaftlich“ (KMK 2004, 17, 20 f.) von den Auszubildenden bewertet werden sollen, verweist auf einen hohen Stellenwert in der Ausbildung. Bezogen auf die ökologische Nachhaltigkeitsdimension lassen sich recht konkrete Bezüge herstellen. So sollen bspw. über mehrere Lernfelder hinweg Produkte, Ernährung oder auch die Kundenberatung unter „ökologischen“ Aspekten erfolgen (KMK 2004, 9, 11, 21). Verbindungen zur sozialen Nachhaltigkeitsdimension lassen sich unter anderem durch den Bezug zu Kund(inn)en sowie den Maßnahmen zum Gesundheits- und Arbeitsschutz ziehen.

Hinsichtlich der Ausbildungsordnung lassen sich die Verknüpfungen zu den einzelnen Dimensionen der Nachhaltigkeit größtenteils nur indirekt ziehen. Dementsprechend können Inhalte wie „Arbeits- und Gesundheitsschutz“ oder „Arbeiten im Team“ der sozialen Dimension zugeordnet werden, wohingegen der „Verkauf“ eher der ökonomischen Dimension zugeordnet wird. Konkret wird es in der Ausbildungsverordnung lediglich beim „Umweltschutz“. Dieser wird explizit als ein zu erlernender Gegenstand der Berufsausbildung aufgeführt. Was allerdings konkret in Bezug auf das Bäcker- und Konditorenhandwerk hierunter zu verstehen ist, bleibt unerwähnt.

Die Analyse der Ordnungsmittel zeigt, dass sich durchaus Nachhaltigkeitsbezüge in der Ausbildung zum/zur Bäcker/-in finden lassen. Doch es ist festzuhalten, dass diese identifizierten Bezüge größtenteils in die Ausformulierungen hineininterpretiert wurden. Dementsprechend kann das Thema „Sortimentsgestaltung“ sowohl als ökonomischer (bspw. kann das Sortiment so gestaltet werden, dass ausschließlich die verkaufte Menge relevant ist) aber auch als ökologischer Schwerpunkt (bspw. kann das Sortiment so gestaltet werden, dass auch Aspekte zur

Vermeidung von Lebensmittelverlusten oder das Hervorheben regionaler Produkte berücksichtigt werden) gestaltet werden. An diesen und vielen anderen Stellen, die in der Analyse der Ordnungsmittel als Bezüge zu den Nachhaltigkeitsdimensionen identifiziert wurden, bleibt ein solcher Bezug allerdings nur eine Idee bzw. im Sinne der Nachhaltigkeit großzügig gezogene Verbindung. Eine deutliche Stellungnahme dazu, dass die Auszubildenden durch die Berufsbildung aktiv nachhaltigkeitsbezogene Inhalte anwenden und umsetzen können, fehlt jedoch. Konkret wird es lediglich durch die definierte Standardberufsbildposition zum „Umweltschutz“ von 1991, wonach die zu vermittelten Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten zur Vermeidung betriebsbedingter Umweltbelastungen im beruflichen Einwirkungsbereich beitragen, insbesondere „a) mögliche Umweltbelastungen durch den Ausbildungsbetrieb und seinen Beitrag zum Umweltschutz an Beispielen erklären; b) für den Ausbildungsbetrieb geltende Regelungen des Umweltschutzes anwenden; c) Möglichkeiten der wirtschaftlichen und umweltschonenden Energie- und Materialverwendung nutzen und d) Abfälle vermeiden, Stoffe und Materialien einer umweltschonenden Entsorgung zuführen“ (vgl. BIBB 1991). Trotz dieser standardisierten Berufsbildposition zum Thema „Umweltschutz“ bleiben weitere Definitionen zu bspw. der sozialen sowie ökonomischen Nachhaltigkeitsdimension, oder Messgrößen ungeklärt. Hierdurch entsteht ein hohes Maß an Offenheit und Interpretationsspielräumen, sodass nicht nur die pädagogische und didaktische Aufbereitung der Nachhaltigkeitsbezüge fraglich bleibt, auch der Einbezug in den Ausbildungsbetrieben ist keinesfalls garantiert. Es lässt sich schlussfolgern, dass durch die Einbettung nachhaltigkeitsbezogener Inhalte und die Förderung entsprechender Kompetenzen die Auszubildenden dazu befähigt werden sollen, diese *eher reaktiv statt proaktiv* anzuwenden und umzusetzen.

So kann festgehalten werden, dass die Lebenswelt „Berufsausbildung“ im Bäcker- und Konditorenhandwerk weder die generellen Ansprüche von Jugendlichen an eine moderne Berufsausbildung stark berücksichtigt noch Auszubildenden die Möglichkeit unterbreitet, die stark ausgeprägten Werte und Handlungsinteressen im Kontext der Nachhaltigkeit aktiv einzubringen. Diese Einschränkung in der Handlungsfähigkeit stellt allerdings eine wichtige Bedingung des Kohärenzgefühls dar (vgl. Keupp 2003, 10). Insofern werden Auszubildende eine Strategie zur Bewältigung dieser fehlenden Kohärenz wählen, um Zufriedenheit, Wohlbefinden und eine stabile Identität anzustreben. Da Auszubildende auf die Entwicklung und Neuordnung von Ordnungsmitteln, deren Lerninhalte und somit auf ihre Berufsausbildung als solche nur indirekt Einfluss nehmen können (vgl. BIBB 2017, 26 f.), werden sie hinsichtlich der starken Bedeutung nachhaltigkeitsorientierter Werte eine Coping-Strategie zur Bewältigung dieser Dissonanzen entwickeln.

Anknüpfend an die bereits zitierte Aussage von Keupp (2003, 10) „Jugendliche brauchen in ihrer Lebenswelt ‚Freiräume‘, um sich selbst zu entwerfen und gestaltend auf ihren Alltag einwirken zu können“ sollen im Folgenden Zusatzqualifikationen als Angebot des konstruktiven Copings diskutiert werden. Hieran anschließend wird das Projekt „Nachhaltiges Wirtschaften im Lebensmittelhandwerk“ vorgestellt (siehe Abschnitt 4).

3.4 Zusatzqualifikationen als Angebot des konstruktiven Coping

Zusatzqualifikationen werden grundlegend als wichtiges Instrument zur Flexibilisierung, Differenzierung und Individualisierung der dualen Berufsausbildung verstanden und diskutiert (vgl. Berger 2000, 1). Sie stehen in Bezug zu den Kompetenzen, die in einer Ausbildung erworben werden, und haben hinsichtlich der Ausbildungsinhalte eine ergänzende Funktion. Dies erweist sich heute als eine zentrale Eigenschaft von Zusatzqualifikationen, da insbesondere in traditionellen Ausbildungsberufen die Ordnungsmittel vielfach zu statisch sind, um flexibel auf Veränderungen seitens der Auszubildenden oder der Ausbildungsbetriebe und deren Umfeld reagieren zu können (vgl. ebd., 9). Die grundlegende Flexibilisierungsfunktion stellt für Auszubildende das Angebot dar, ihre berufliche Entwicklung individuell und interessengeleitet erweitern zu können. Sie stellt somit eine Antwort auf die zunehmende Ausdifferenzierung jugendlicher Lebenswelten, da sie zunächst das Bildungsangebot erweitern, welches je nach individuellen Interessen und Kapazitäten freiwillig wahrgenommen werden kann, aber auch leistungsstärkeren Jugendlichen attraktive Bildungsangebote stellt (vgl. Euler/Severing 2006, 98 f.).

Passend hierzu fordern viele Auszubildende in ihrem beruflichen Umfeld Flexibilität und abwechslungsreiche Aufgaben. In diesem Zusammenhang werden Weiterbildungsmaßnahmen und Zusatzqualifikationen als Erwartungen an den Arbeitgeber formuliert. Zusatzqualifikationen werden daher nicht nur als Möglichkeit zum beruflichen Aufstieg und mehr Abwechslung bei der Arbeit (vgl. Fassnacht 2016, 75 f.), sondern auch als essentiellen Teil einer guten Ausbildung gesehen, die eine Grundlage dafür ist, eigenverantwortlich zu leben und zu handeln (vgl. BMU 2018, 15 f.). Insofern kommt die im Projekt „Nachhaltiges Wirtschaften im Lebensmittelhandwerk“ entwickelte Zusatzqualifikation mach.werk (siehe Abschnitt 4) dem Wunsch nach Bildungsmöglichkeiten, die über die originären Inhalte der Ordnungsmittel hinausgehen, nach und bietet ein flexibles Angebot insbesondere für leistungsstärkere Auszubildende.

Zusätzlich schafft die Zusatzqualifikation weiteren Nutzen. Eine Beteiligung an der Zusatzqualifikation durch die Betriebe kann einen Nutzen im Hinblick auf das Employer Branding stiften. So steigt die Attraktivität eines Ausbildungsbetriebs, wenn er Produkte bzw. Leistungen verkauft, mit denen sich Jugendliche identifizieren können. Außerdem stellt die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung sowie soziales Engagement ein wichtiges Kriterium der Arbeitgeberattraktivität dar (vgl. Fassnacht 2016, 75).

Eine Zusatzqualifikation gibt Auszubildenden die Möglichkeit, einen Freiraum im Sinne von Keupp (2003, 10) in der Berufsausbildung im Bäcker- und Konditorenhandwerk wahrzunehmen. Durch das Aufgreifen des Wertesystems Jugendlicher ermöglicht sie es Dissonanzen zwischen diesem und deren Einbezug in die Ausbildung hinsichtlich eines konstruktiven Copings zu bewältigen. Auszubildenden wird insofern ein Angebot gegeben, ihre Lebenswelt Berufsausbildung *aktiv* mit- und auszugestalten. Sie schafft Handlungsoptionen, die Entscheidungen hinsichtlich eigener Ziele ermöglichen und Dissonanzen eigenständig zu bewältigen. Somit schafft das Projekt eine Alternative zu dem konfliktären Verhältnis zwischen defensiven Copingstrategien und einer kohärenten Identitätsentwicklung. Resümierend zeigt sich, dass eine konstruktive Bewältigung von Inkohärenzen und Dissonanzen zwischen den individuellen Wünschen, Interessen und Werten Auszubildender durch eine Zusatzqualifikation nicht nur für

die Entwicklung einer kohärenten und konsistenten Identität der Auszubildenden eine wichtige Rolle spielt. Auch die teilnehmenden Betriebe profitieren von Zusatzqualifikationen.

4 Das Projekt NaWiL als Angebot einer kohärenten und konsistenten Identitätsentwicklung

4.1 Grundlegende Konzeption des Projekts

Ziel des Verbundprojekts „Nachhaltiges Wirtschaften im Lebensmittelhandwerk“ (kurz: „NaWiL“) der Universität Oldenburg und der FH Münster, gefördert durch die Deutsche Bundesstiftung Umwelt, ist die Entwicklung, Erprobung, Evaluierung und Etablierung einer Zusatzqualifikation. Die Zusatzqualifikation richtet sich an Auszubildende im Bäcker- und Konditorenhandwerk aus kleinen und mittleren Handwerksbetrieben. Explizit sind dies Auszubildende zum/zur Bäcker/-in, zum/zur Konditor/-in und zum/zur Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk Schwerpunkt Bäckerei/Konditorei. Zur Zielgruppe des Projektes gehören zudem die Ausbilder/-innen und das ausbildende Fachpersonal der beteiligten Betriebe.

Um etwaigen Vorbehalten der betrieblichen Praxis gegenüber Projekten an Hochschulen entgegenzuwirken und vor allem auch, um den Betrieben sowie Auszubildenden über kurze Wege zu erreichen, wurde eine Wort-Bild-Marke entwickelt (siehe Abbildung 4). mach.werk wurde der Name der Zusatzqualifikation. Absicht war es, in Kürze hervorzuheben, welchen Nutzen die Zusatzqualifikation bringt: Inhalte aufgreifen, die neben Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen eine Grundlage für kreative und zukunftsorientierte Ideen schaffen. Folglich Auszubildende dazu zu befähigen, nicht nur betriebliche Prozesse, sondern auch außerhalb des eigenen Ausbildungsbetriebs Problemlagen zu erkennen, zu analysieren, nachhaltigkeitsorientiert bewerten zu können, um anschließend zu ihrer Lösung beizutragen.



Abbildung 4: Informationsflyer mach.werk für Auszubildende

Die Zusatzqualifikation besteht aus fünf Modulen, die sich an den Leitlinien zur curricularen Verankerung von Nachhaltigkeit und der Gestaltung nachhaltigkeitsorientierter Lehr-Lernar-

rangements nach Vollmer und Kuhlmeier (2014) orientieren. Demnach werden konkrete berufliche Handlungsfelder und -situationen gewählt, indem die eigenen Ausbildungsbetriebe analysiert und innovative Produkte oder Prozesse im Sinne nachhaltigen Wirtschaftens entwickelt werden. Die Betrachtung der Nachhaltigkeitsdimensionen Ökonomie, Ökologie und Soziales beinhaltet die lokalen, regionalen und globalen Auswirkungen auf Mitarbeiter/-innen, Kund(inn)en und Zulieferer.

Die didaktisch-methodische Ausgestaltung baut auf dem Kompetenzmodell nach Hensge, Lorig und Schreiber (2009) und deren Weiterentwicklung nach Ketschau und Mattausch (2014) auf, so dass im Rahmen der kompetenzorientierten Module durch die Zusatzqualifikation die Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz zum nachhaltigen Wirtschaften im Bäcker- und Konditorenhandwerk gefördert werden. Die hierfür erforderlichen Lernprozesse sind dabei höchst individuell und fordern Kommunikation und Kooperation mit anderen ein (vgl. Rebmann/Tenfelde 2008). Kompetenzen für nachhaltiges Wirtschaften werden daher in Lehr-Lernsituationen erworben, die sich nach Ansätzen des problemorientierten, kooperativen, erfahrungsbasierten, entdeckenden, selbstorganisierten und handlungsorientierten Lernens orientieren (vgl. Reinmann/Mandl 2006). Didaktisches Kernelement aller Module ist die Concept Map (vgl. z. B. Mandl/Fischer 2000). Durch sie können Auszubildende Wissen strukturieren, Wirkungsmechanismen modellieren und Systemzusammenhänge nachhaltigen Wirtschaftens darstellen. Die Entwicklung der Concept Maps erfolgt dabei durch die Auszubildenden selbst und sukzessive, indem die Auszubildenden die Maps im Laufe der Zusatzqualifikation individuell ausdifferenzieren und erweitern. Außerdem werden die Erkenntnisse aus den einzelnen Modulen im Ausbildungsbetrieb reflektiert, um der Kontextgebundenheit des Lernens gerecht zu werden. Um gleichzeitig einen Transfer der Modul Inhalte auf die betriebliche Realität zu ermöglichen, kommt der Verzahnung der Lernorte eine wesentliche Bedeutung zu.

Um die Ziele des Projekts NaWiL zu erreichen, widmet sich jedes der fünf Module einem inhaltlichen Schwerpunkt. Im Rahmen dieses Beitrags soll im folgenden Abschnitt die inhaltliche Ausgestaltung kurz ausgeführt werden und exemplarisch einen Überblick darüber geben, inwiefern die modulare sowie inhaltliche Struktur sodann zur Reduktion von Dissonanzen zwischen privater (Teil-)Lebenswelt und der beruflichen (Teil-)Lebenswelt beitragen kann.

4.2 Inhalte der Module der Zusatzqualifikation mach.werk

Im Rahmen der Zusatzqualifikation mach.werk kommen an der Thematik „Nachhaltigkeit“ interessierte Auszubildende des zweiten und dritten Lehrjahrs aus den verschiedenen Berufen des Bäcker- und Konditorenhandwerks zusammen. Jede teilnehmende Person bringt hierbei die private und berufliche Lebenswelt, die gesammelten Erfahrungen und die eigene Werteorientierung hinsichtlich Nachhaltigkeit mit. Da die Perspektiven und Werteorientierungen sich durchaus durch die jeweilige Lebenslage unterscheiden (können), wird im Modul 1 „Nachhaltiges Wirtschaften“ eine gemeinsame Grundlage mittels Kreativmethoden geschaffen, die ein gemeinsames Verständnis des schwammigen Begriffs Nachhaltigkeit ermöglicht. Hierbei wird gewährleistet, dass jede teilnehmende Person die eigenen Werte und Perspektiven mit einbringen kann. Mit Blick auf die Betriebe und die dort vorfindbaren Strukturen und Prozesse werden im zweiten Teil des Moduls erste Anknüpfungspunkte nachhaltigen Wirtschaftens im Betrieb

aufgezeigt. Als Reflexionsaufgabe sollen die Auszubildenden den eigenen Betrieb nach den besprochenen Anknüpfungspunkten analysieren. Hierdurch erhalten sie die Möglichkeit, erste Handlungsfelder im eigenen Betrieb zu identifizieren und eine grobe Vorstellung davon zu bekommen, wie diese Handlungsfelder nachhaltiger gestaltet werden können. Hierfür sammeln sie erste Ideen, die Grundlage für die Projektarbeit im Rahmen der Zusatzqualifikation ist.

Sowohl die Arbeit der Auszubildenden und die hierdurch erreichte Wertschöpfung als auch die Arbeit und Wertschöpfung der Prozesse außerhalb des Betriebs werden in Modul 2 „Arbeiten im Lebensmittelhandwerk“ aufgegriffen. Durch die Auseinandersetzung mit dem Begriff „Arbeit“ und den damit assoziierten Empfindungen werden zunächst die in Abschnitt 3.2 dargestellten Anforderungen der Jugendlichen an die berufliche Lebenswelt aufgegriffen. Die Auszubildenden erkennen, dass das Arbeitsprofil mit seinen spezifischen Tätigkeitsfeldern nicht nur einen wesentlichen Beitrag zur Wertschöpfung beiträgt, sondern eine Ausgestaltung entsprechend der eigenen Anforderungen und Wünsche eine positive Wirkung auf ihr eigenes Wohlbefinden entfaltet. Insofern werden die Auszubildende dazu befähigt, ihr eigenes Arbeitsumfeld aktiv mitzugestalten. Die Analyse der Ordnungsmittel von Auszubildenden im Bäcker- und Konditorenhandwerk zeigt, dass die Betrachtung der Wertschöpfung außerhalb des eigenen Betriebs und vor allem jene in entwicklungsschwächeren Ländern wenig Beachtung findet. Dieser Aspekt wird in Modul 2 durch die Bearbeitung einer umfangreichen Case Study zum Thema Kakao behandelt und trägt somit zur Reduktion von Dissonanzen bei. Die Auszubildenden bringen Nachhaltigkeit in einen Zusammenhang mit sozialen Themen und lernen Kriterien fairer Arbeit und Handelns kennen, die über die eigene Wertschöpfung hinausgehen. Gleichzeitig werden die Grenzen der Anforderungen, Bedürfnisse, Wünsche und subjektiven Selbstverständnisse aufgezeigt, wie beispielhaft das Arbeiten in den frühen Morgenstunden. Das sich hieraus ergebende Spannungsfeld, das die jungen Erwachsenen vor große Herausforderungen stellt (vgl. Lange 2019, 157 ff.), wird diskutiert und an dieser Stelle auf die sinnstiftende Arbeit der Auszubildenden eingegangen, die die Verpflegung der Bevölkerung mit frischen Brot- und Backwaren ermöglicht. Hierdurch werden Verständnis und Akzeptanz für die Rahmenbedingungen aufgebaut, die für eine realitätsorientierte Identitätsbildung entscheidend sind. Durch die Betrachtung der Tätigkeiten und der Orte in den Betrieben, an denen die Tätigkeiten ausgeübt werden, wird an Modul 1 und deren Reflexionsaufgabe angeschlossen, um die ermittelten Handlungsfelder auf die eigenen Tätigkeiten zu projizieren. Hierdurch soll auf die hohe Relevanz der Selbstwirksamkeit in den Betrieben hingewiesen werden.

In Modul 3 „Konsum und Ernährung“ wird das Fokusthema „Nachhaltigkeit“ weiter auf die Ernährungs- und Lebensmittelbranche spezifiziert. Hierzu wird zunächst ein gemeinsames Verständnis erarbeitet, was eine nachhaltige Ernährung (vgl. v. Koerber et al. 2012) umfasst. In diesem Rahmen wird explizit an die Wertevorstellungen der Jugendlichen (vgl. Abschnitt 3.3) im Kontext ihrer Berufsausbildung angeknüpft. So werden bspw. die Zusammenhänge zwischen den Merkmalen einer nachhaltigen Ernährung und den Auswirkungen hinsichtlich der ökologischen, ökonomischen und sozialen Dimension analysiert und zugeordnet. Des Weiteren wird in Modul 3 auf Konsum- und Ernährungstrends eingegangen. Diese werden einerseits hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Beruf und der resultierenden Effekte auf den eigenen Beruf betrachtet und andererseits in Bezug zur nachhaltigen Entwicklung bewertet. Gemeinsam wer-

den Wege entwickelt, wie die für die Branche des Bäcker- und Konditorenhandwerks relevanten Trends unter einer nachhaltigen Perspektive in die Ausgestaltung des Berufs Einzug finden können. Insbesondere dieses Modul weist große Überschneidungen der Ansprüche an eine moderne Berufsausbildung sowie der Wertesysteme hinsichtlich einer nachhaltigen Entwicklung auf. Die Auszubildenden nehmen ihre Rollen als Konsument/-in und als Produzent/-in wahr. Sie erkennen, dass diese Rollen bei der Einnahme einer nachhaltigen Perspektive auf „Konsum und Ernährung“ nicht voneinander getrennt werden können, sondern nur durch eine integrative Betrachtung Möglichkeiten zur Übertragung eigener Werte und dann zur Reduktion von Dissonanzen bieten.

Die Ursachen und Auswirkungen von Lebensmittelverlusten sowie die Maßnahmen gegen Lebensmittelverluste werden in Modul 4 „Lebensmittelverluste“ thematisiert. Zu Anfang wird unter Einbezug der Wertevorstellungen der Auszubildenden zur Ressourcenverschwendung im Allgemeinen auf ihre Bedeutung und Auswirkungen eingegangen. Im Anschluss wird der Blick auf das eigene Berufsfeld gelenkt und mögliche Orte für die Entstehung von Lebensmittelverlusten im betrieblichen Alltag werden ermittelt. Hierbei werden die Arbeitsprozesse der Auszubildenden Schritt für Schritt analysiert und mögliche Ursachen benannt. Anschließend werden Maßnahmen entwickelt, die an den jeweiligen Entstehungsorten der Lebensmittelverluste umgesetzt werden sollten, damit das Abfallaufkommen reduziert werden kann. Somit erarbeiten die Auszubildenden konkrete Handlungsanweisungen, wie sie in ihrer beruflichen Tätigkeit Lebensmittelverluste einsparen. Hierdurch leisten sie einen wichtigen Beitrag für Klima-, Ressourcen- und damit verbunden für den Umweltschutz. Dieser Beitrag trägt maßgeblich dazu bei, Handlungswirksamkeit zu erleben. Der Dissonanz resultierend aus mangelnden zeitlichen oder organisatorischen Rahmenbedingungen für ein stärkeres Engagement für eine nachhaltige Entwicklung (vgl. Abschnitt 3.2) wird hierdurch entgegengewirkt.

In Modul 5 „Innovative Produkte“ fließen die gesammelten Erfahrungen und die beförderten Kompetenzen der Module 1 bis 4 zusammen. Ziel ist es, die Selbstbestimmung und Selbstkompetenz der Auszubildenden zu stärken und sie dazu zu befähigen, eigene Ideen in Bezug zu ihren (die Nachhaltigkeit betreffenden) Wertevorstellungen zu entwickeln und einzubringen. Mittels kreativer Methoden aus dem Design Thinking findet die Ideenentwicklung statt. Die Auszubildenden sind dabei angehalten, eine Idee für den eigenen Betrieb zu entwickeln, weshalb sie zunächst den Bedarf ermitteln. So widmet sich bspw. der Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Bäcker/-in in neun der 13 Lernfelder dem Herstellen von Teig- und Backerzeugnissen (vgl. KMK 2004), wobei der explizite Einbezug von eigenen Ideen oder Kreativität nicht vorgesehen ist. Das widerspricht jedoch der Nachfrage nach Abwechslung und Flexibilität, welche Jugendliche von ihrem beruflichen Umfeld fordern (vgl. Abschnitt 3.2). In Modul 5 stehen die Auszubildenden hingegen vor der Herausforderung, zum einen ihre Rolle als Auszubildende zu berücksichtigen, zusätzlich einen Perspektivwechsel vorzunehmen und die Werte und Interessen anderer eigener (Teil-)Lebenswelten (z. B. der Auszubildende in der Rolle des/der Konsumenten/Konsumentin), aber auch die Lebenswelt anderer Personen (z. B. die Lebenswelt von Kolleg(inn)en, Lieferanten und anderen Stakeholdern) zu berücksichtigen und einzubringen. Die Ideen werden sich gegenseitig vorgestellt, wobei die Bezüge zum Beruf

und zur Nachhaltigkeit herausgestellt werden sollen. Anschließend erhalten die Auszubildenden Feedback, das in einer Überarbeitungsschleife in die Idee eingebaut wird. So ist es möglich, die private (Teil-)Lebenswelt mit der beruflichen (Teil-)Lebenswelt in Einklang zu bringen.

5 Zusammenfassung und Rückschlüsse für die berufliche Bildung als beitragende Instanz einer kohärenten Identitätsbildung Jugendlicher

Bei der Konstruktion einer eigenen Identität stellt der Passungsprozess des Individuums zwischen dem gesellschaftlichen Außen und dem subjektiven Innen eine wesentliche Herausforderung dar. Eine zentrale Erkenntnis ist, dass sich durch unterschiedliche *Lebenslagen* (vgl. Kraus 2006, 123 ff.), in denen das Individuum aktiv ist, unterschiedliche Teilidentitäten ergeben, die das Individuum zu einem „Gefühl von Identität“ (Keupp 1997) zu verdichten versucht. Das Ziel besteht darin, diese Teilidentitäten zu einer *kohärenten Gesamtidentität* zu bündeln. Kohärenz und Konsistenz sind in diesem Konstruktionsprozess entscheidend für eine gelingende Identitätsarbeit. Die berufliche Tätigkeit trägt entscheidend zur Identitätsentwicklung Jugendlicher bei, sodass sich die berufliche Identität als Teil der Gesamtidentität identifizieren lässt.

Bei der Herstellung von Kohärenz und Konsistenz können Dissonanzen zwischen Bedürfnissen und den realen Erfahrungen auftreten. Hierbei strebt das Individuum an, diese Dissonanzen zu reduzieren, denn ein Misslingen einer ausbalancierten Bedürfnisbefriedigung führt zu Stress und gefährdet die mentale Gesundheit (vgl. hierzu z. B. Höfer 2000, 145 ff.). In diesem Beitrag wurden die konstruktive und defensive Coping-Strategie zur Bewältigung von Dissonanzen beleuchtet.

Auf die berufliche Identität bezogen ist die Herstellung von Kohärenz und Konsistenz mit der Bedingung verbunden, dass die jeweilige gesellschaftliche Umwelt junger Erwachsener bereit ist, das jeweilige Eigenbild anzuerkennen. Ist das nicht der Fall, wird die Person das berufliche Umfeld über kurz oder lang verlassen und sucht sich hinsichtlich der Passungs- und Identitätsarbeit ein berufliches Umfeld mit einer größeren Übereinstimmung zwischen beruflichen und privaten Werten (vgl. Fux 2005, 154).

Die Analyse des Ausbildungsrahmens zum Bäcker/zur Bäckerin verdeutlicht, dass sowohl die Arbeitsbedingungen im Bäcker- und Konditorenhandwerk (z. B. Arbeitszeiten) als auch die Ordnungsmittel weder eine Vereinbarung noch ein eigenständiges bzw. *aktives* Einbringen von lebensweltlichen Zielperspektiven ermöglichen. Mit dem Ziel diese Dissonanzen zu reduzieren, provozieren die gegebenen Strukturen der Berufsausbildung im Bäcker- und Konditorenhandwerk zur Bewältigung solcher Dissonanzen ein defensives Coping.

Das Projekt „Nachhaltiges Wirtschaften im Lebensmittelhandwerk“ schafft ein Angebot, welches das Wertesystem, insbesondere die Bedeutung von Nachhaltigkeit, Jugendlicher anerkennt und unterstützt insofern die Verknüpfungs- und Passungsarbeit Jugendlicher für eine gelingende Identitätsbildung. Insofern bietet die Zusatzqualifikation Raum zur Dissonanzreduktion im Sinne eines konstruktiven Copings und trägt zu einer kohärenten Identitätsentwicklung Jugendlicher bei. Der Mehrwert der Zusatzqualifikation mach.werk wird seitens des Ausbildungspersonals und den Auszubildenden aus dem Bäcker- und Konditorhandwerk erkannt, wie

die Interessensbekundungen aus dem erfolgreich durchgeführten, ersten Durchlauf der Zusatzqualifikation belegen.

Anschlussfähig hieran ist der aktuelle Beschluss um den Einbezug und die Definition von neuen Standardberufsbildpositionen (vgl. BMBF 2020). Sie sollen während der Ausbildungszeit verknüpfend mit fachspezifischen Kompetenzen vermittelt werden und somit als Mindestanforderungen jedes Ausbildungsberufs gelten. Hierdurch nehmen sie eine charakterisierende Funktion auf den Ausbildungsberuf ein (vgl. BIBB 2016a, 2). „Umweltschutz und Nachhaltigkeit“ wurde damit neben „Digitalisierte Arbeitswelt“, „Organisation des Ausbildungsbetriebs, Berufsbildung sowie Arbeits- und Tarifrecht“ und „Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit“ zu einem von vier neuen Standardberufsbildpositionen definiert und soll bis August 2021 in allen Ausbildungsberufen verankert werden (vgl. BMBF 2020). Der Beschluss zeigt, dass nicht nur die Dringlichkeit, Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung unter Einbezug des Klimawandels meistern zu können, sondern auch das wachsende Interesse Jugendlicher an diesen Themen erkannt und verstanden wurde. So soll die standardisierte Verankerung dieser Themen die Werte und Interessen Jugendlicher hinsichtlich ihrer Ansprüche an eine Berufsausbildung aufgreifen. Dies ist nicht nur ein wichtiger Schritt, die Ausbildung attraktiver zu gestalten, sondern kann zudem einen Beitrag zu einer kohärenten Identitätsentwicklung Jugendlicher leisten.

Literatur

Antonovsky, A. (1979): Health, Stress and Coping. New perspectives on mental and physical well-being. San Francisco.

Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2019): Die 18. Shell Jugendstudie. Online: https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf (01.04.2020).

Baltes, P. B. (1990): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze. In: Psychologische Rundschau, 41, 1-24.

Berger, K. (2000): Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildung. Aktuelle Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen und Fördervorhaben. Bielefeld.

Bergmann, C./Eder, F. (2005): Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST-R): AIST-R. 3. Aufl. Göttingen.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2017): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8269> (01.06.2020).

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2016a): Arbeitshilfe zur Umsetzung der HA-Empfehlung Nr. 160 zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA160_Arbeitshilfe.pdf (01.07.2020).

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2016b): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2016.pdf (01.04.2020).

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (1991): Einbeziehung von Fragen des Umweltschutzes in die berufliche Bildung (Ergänzung zum Beschluss Nr. 73). Empfehlung Nr. 82. 1991. Online: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA082.pdf (05.05.2020).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2020): Karliczek: Digitalisierung und Nachhaltigkeit künftig Pflichtprogramm für Auszubildende. In Pressemitteilung: 052/2020. Online: <https://www.bmbf.de/de/karliczek-digitalisierung-und-nachhaltigkeit-kuenftig-pflichtprogramm-fuer-auszubildende-11049.html> (01.07.2020).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2019): Bildungsbericht 2019. Online: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2019.pdf. (05.06.2020).

BMJV (Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz) (2006): Verordnung über die Berufsausbildung zum Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk/zur Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk. Online: <https://www.gesetze-im-internet.de/lebensmausbv/LebensMAusbV.pdf> (23.03.2020).

BMJV (Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz) (2004): Verordnung über die Berufsausbildung zum Bäcker/zur Bäckerin. Online: https://www.gesetze-im-internet.de/b_ausbv_2004/BJNR063200004.html (23.03.2020).

BMJV (Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz) (2003): Verordnung über die Berufsausbildung zum Konditor/zur Konditorin. Online: https://www.gesetze-im-internet.de/kondausbv_2003/KondAusbV_2003.pdf (23.03.2020).

BMU (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit)/UBA (Umweltbundesamt) (Hrsg.) (2020): Zukunft? Jugend fragen! Online: https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Broschueren/zukunft_jugend_fragen_studie_bf.pdf (25.02.2020).

BMU (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit) (2018): Zukunft? Jugend fragen! Online: <https://www.bmu.de/publikation/zukunft-jugend-fragen/> (25.02.2020).

Börner, M./Brötz, R. (2015): Nachhaltige Entwicklungsziele in der kaufmännischen Berufsausbildung – Situationsbeschreibung und Perspektiven einer naturgemäßen Berufsbildung. In: Brötz, R./Kaiser, F. (Hrsg.): Kaufmännische Berufe – Charakteristik, Vielfalt und Perspektiven (S. 245–264). Bielefeld, 245-264.

Bundesagentur für Arbeit (2017): Berufenet. Bäcker/in. Duale Ausbildung. Arbeitsbedingungen. Online: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/kurzbeschreibung&dkz=3626> (23.03.2020).

Brehm, J. W./Cohen, A. R. (1962): Explorations in cognitive dissonance. New York.

Brown, A./Kirpal, S./Rauner, F. (2007): Identities at Work. Berlin.

Dobmeier, P./Kapfhammer, H.-P. (2001): Konzept und Geschichte der Dissoziation. In: Psychotherapie 6. Jahrg. 2001, Bd. 6, H. 1. München, 98-104. Online: <https://sbt-in-berlin.de/cip-medien/2001-1-09-Dobmeier.pdf> (01.06.2020).

Dollinger, B. (2006): Salutogenese. Macht über die eigene Gesundheit? In: B. Dollinger (Hg.): Aktivierende Sozialpädagogik. Wiesbaden, 173-190.

- Epstein, S. (1993): Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In: Filipp, S.-H. (Hrsg.) (1993): Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart, 15-45.
- Erikson, E.H. (1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt.
- Euler, D./Severing, E. (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Nürnberg u. a.
- Fassnacht, A. (2016): Erwartungen Jugendlicher an Beruf und Unternehmen. Online: https://www.sinus-akademie.de/fileadmin/user_files/downloads/IHK-Jugendstudie/0916_72-77_Bildungswelten.pdf (05.06.2020).
- Fischer, A. (2007): Welche Möglichkeiten haben berufsbildende Schulen, Nachhaltigkeit zu thematisieren? In Fischer, A./Hahne, K. (Hrsg.): Strategien und Umsetzungspotentiale einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld, 41-53.
- Fischer, R. (2013): Berufliche Identität als Dimension beruflicher Kompetenz. Bielefeld.
- Fux, S.-J. (2005): Persönlichkeit und Berufstätigkeit. Göttingen.
- Götzl, M./Jahn, R. W. (2017): Subjektive und intersubjektive Perspektiven auf Lebenssituationen – Zur (strengen) Interdependenz von Situations- und Wissenschaftsorientierung aus der Perspektive des (lernenden) Subjekts. In: Oeftering, T./Oppermann, J./Fischer, A. (Hrsg.): Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt und /oder Situationsorientierung. Baltmannsweiler, 94-111.
- Grawe, K. (2004): Neuropsychotherapie. Göttingen.
- Grawe, K. (2002): Psychologische Therapie. Göttingen.
- Greve, W. (1997): Sparsame Bewältigung - Perspektiven für eine ökonomische Taxonomie von Bewältigungsformen. In: Tesch-Römer, C./Salewski, C./Schwarz, G. (Hrsg.): Psychologie der Bewältigung. Weinheim, 18-41.
- Hantke, H. (2020): Zukunftsdiskurse curricular intendiert – Plädoyer für eine ehrliche Lehrplanrezeption. *bwp@*, Spezial 17, 1-26.
- v. Hauff, M./Kleine, A. (2014). Nachhaltige Entwicklung: Grundlagen und Umsetzung. 2. Aufl., München.
- Hensge, K./Lorig, B./Schreiber, D. (2009): Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Bonn.
- Höfer, R. (2000): Jugend, Gesundheit und Identität. Studien zum Kohärenzgefühl. Opladen.
- Holland, J. L. (1997): Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments. 3. Aufl. Odessa.
- Hurrelmann, K. (2016): Was erwarten Jugendliche vom Berufsleben? Die Bedürfnisse und Wünsche der Generationen Y und Z. Online: https://www.bildungsketten.de/media/BK-Konferenz_Vortrag_Hurrelmann.pdf (05.06.2020).
- Jessel, H. (2010): Leiblichkeit – Identität – Gewalt. Marburg.
- Kettschau, I./Mattausch, N. (2014): Nachhaltigkeit im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft am Beispiel der Gemeinschaftsverpflegung. Hamburg.

Keupp, H. (2009): Identitätskonstruktionen in der spätmodernen Gesellschaft – Riskante Chancen bei prekären Ressourcen. In: Theunert, H. (Hrsg.): Jugend Identität Medien. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien. München, 53-81.

Keupp, H. (2006): Bildung zwischen Anpassung und Lebenskunst. Ressourcen der Lebensbewältigung. Vortrag auf dem „Tag der Weiterbildung“ am 03.03.2006 in St. Johann. Online: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/bildung%20-%20anpassung%20-%20lebenswelt.pdf> (01.06.2020).

Keupp, H. (2004): Fragmente oder Einheit? Wie heute Identität geschaffen wird. Essay. München. Online: www.ipp-muenchen.de/texte/fragmente_oder_einheit.pdf (01.06.2020).

Keupp, H. (2003): Identitätskonstruktion. Vortrag bei der 5. Fachtagung zur Erlebnispädagogik am 22.09.2003 in Magdeburg. Online: http://www.ipp-muenchen.de/texte/identitaets_konstruktion.pdf (01.06.2020).

Keupp, H. et al. (2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg.

Keupp, H. (1997): Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: Keupp, H./ Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt, 11-39.

Kirchknopf, S./Kögler, K. (2020): Berufliche Identität kaufmännischer Auszubildender. Ergebnisse einer Interviewstudie. In: ZfE (Zeitung für Erziehungswissenschaften) Heft 23, 215 – 238. Online: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11618-020-00926-0.pdf> (01.06.2020).

KMK (Kultusministerkonferenz) (2018): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf (23.03.2020).

KMK (Kultusministerkonferenz) (2006). RAHMENLEHRPLAN für den Ausbildungsberuf Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk/Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk. Online: <http://bergiusschule.de/wp-content/uploads/FVLebensmittel.pdf> (23.03.2020).

KMK (Kultusministerkonferenz) (2004): RAHMENLEHRPLAN für den Ausbildungsberuf Bäcker/Bäckerin. Online: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/Baecker.pdf> (23.03.2020)

KMK (Kultusministerkonferenz) (2003): RAHMENLEHRPLAN für den Ausbildungsberuf Konditor/Konditorin. Online: https://www.kmk.org/themen/berufliche-schulen/duale-berufsausbildung/downloadbereich-rahmenlehrplaene.html?type=150&tx_fedownloads_pi1%5Bdownload%5D=12782&tx_fedownloads_pi1%5Baction%5D=forceDownload&tx_fedownloads_pi1%5Bcontroller%5D=Downloads&cHash=a45 (23.03.2020).

v. Koerber, K., Männle, T., Leitzmann, C. (2012): Vollwert-Ernährung – Konzeption einer zeitgemäßen und nachhaltigen Ernährung. 11., unveränd. Aufl. Stuttgart.

Krampe, D. (2014): Selbstwert als kritische Variable des Unternehmenserfolges. Wiesbaden.

Kraus, B. (2006): Lebenswelt und Lebensweltorientierung – eine begriffliche Revision als

- Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. In: Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie, 37, H. 2, 116-129.
- Lange, S. (2019): Die Berufsausbildungseingangsphase. Anforderungen an Auszubildende und ihre Bewältigungsstrategien am Beispiel des Kfz-Mechatronikerhandwerks. In: Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 55. Bielefeld.
- Lazarus, R. S./Launier, R. (1981): Stressbezogene Transaktionen zwischen Personen und Umwelt. In: Nitsch, J.R. (Hrsg.): Stress. Theorien, Untersuchungen und Maßnahmen. Bern, 213-259.
- Mandl, H./Fischer, F. (2000): Mapping-Techniken und Begriffsnetze in Lern- und Kooperationsprozessen. Wissen sichtbar machen: Wissensmanagement mit Mapping-Techniken. Göttingen.
- Mienert, M. (2008): Total Diffus: Erwachsenwerden in der jugendlichen Gesellschaft. Wiesbaden.
- Rebmann, K./Tenfelde, W. (2008): Betriebliches Lernen. München.
- Reinmann, G./Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 5. Aufl. Weinheim, 13-58.
- Reimann, S./Hammelstein, P. (2006): Ressourcenorientierte Ansätze. In: Renneberg, B./Hammelstein, P. (Hrsg.): Gesundheitspsychologie. Springer: Heidelberg, 13-27.
- Reimann, S./Pohl, J. (2006): Stressbewältigung. In: Renneberg, B./Hammelstein, P. (Hrsg.): Gesundheitspsychologie. Springer: Heidelberg, 217-228.
- Riedl, A. (2009): Umsetzung von Lernfeldern im Unterricht der Berufsschule. In: Didaktik II – Berufliche Bildung. Lehrstuhl für Pädagogik, Technische Universität München 2009. Online: <http://riedlpublikationen.userweb.mwn.de/pdf/umsetzunglernfelderbsriedl2009.pdf> (02.05.2020).
- Rolfs, H. (2001): Berufliche Interessen. Die Passung zwischen Person und Umwelt in Beruf und Studium. Göttingen.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction in theory and practice. In: Brown, S. D./Lent, R. L. (Hrsg.): Career development and counseling: Putting theory and research to work. 2. Aufl. Hoboken, 147-180.
- Schütz, A./Luckmann, T. (2003): Strukturen der Lebenswelt. Stuttgart.
- Sinus-Institut (Hrsg.) (2019): Klimaschutz-Umfrage: Die Jugend fühlt sich im Stich gelassen. Online: <https://www.sinus-institut.de/veroeffentlichungen/meldungen/detail/news/klimaschutzumfrage-die-jugend-fuehlt-sich-im-stich-gelassen/news-a/show/news-c/NewsItem/newsfrom/47/> (25.02.2020).
- Stalder, B. E./Nägele, C. (2015): Berufliche Identität, Commitment und Engagement. In:
- Fischer, M./Rauner, F./Zhao, Z. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung. Münster, 259-274.
- Stalder, B. E./Schmidt, E. (2012): Zurück zum Start? Berufswahlprozesse und Ausbildungserfolg nach Lehrvertragsauflösungen. In: Bergmann, M M./Hupka-Brunner, S./Meyer, T./

Samuel, R.: Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden: ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend und jungen Erwachsenenalt. Wiesbaden.

Stuhlmann, K. (2009): Die Realisierung von Berufswünschen – Durch die Identitätsentwicklung im Jugendalter vorhersagbar? In: Fend, H./Berger, F./Grob, U. (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LifE-Studie. Wiesbaden, 73-99.

Taylor, C. (2002): Wieviel Gemeinschaft braucht die Demokratie? Aufsätze zur politischen Philosophie. Frankfurt.

Tramm, T. (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 3. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf (20.03.2020).

Uhly, A. (2015): Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung. In: BIBB (Hrsg.): Wissenschaftliche Diskussionspapiere, H. 157. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7601> (01.06.2020).

Vollmer, T./Kuhlmeier, W. (2014): Strukturelle und curriculare Verankerung der Beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Kuhlmeier, W./Mohoric, A./Vollmer, T. (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld, 197-223.

Weisser, G. (1956): Wirtschaft. In: Ziegenfuss, W. (Hrsg.): Handbuch der Soziologie, Stuttgart; zitiert nach: Kraus, B. (2006): Lebenswelt und Lebensweltorientierung – eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. In: Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie, 37, H. 2, 116-129.

ZDH (Zentralverband des Deutschen Handwerks e. V.) (2017): Betriebsbestand im Handwerk nach Berufen. Berlin.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Panschar, M./Steinmeier, F./Berding, F./Kastrup, J./Rebmann, K./Slopinski, A. (2020): Zusatzqualifikationen als Angebote beruflicher Identitätsentwicklung junger Menschen – eine Analyse am Beispiel des Projekts „Nachhaltiges Wirtschaften im Lebensmittelhandwerk“. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 38, 1-29. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe38/panschar_etal_bwpat38.pdf (11.10.2020).

Die Autor*innen



MEIKE PANSCHAR

Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg

Ammerländer Heerstraße 114-118, 26129 Oldenburg

meike.panschar@uni-oldenburg.de

<http://www.uni-oldenburg.de/bwp>



FARA STEINMEIER

Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL), Fachhochschule Münster
Johann-Krane-Weg 25, 48149 Münster

fara.steinmeier@fh-muenster.de

www.fh-muenster.de/ibl



PD Dr. FLORIAN BERDING

Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg

Ammerländer Heerstraße 114-118, 26129 Oldenburg

florian.berding@uni-oldenburg.de

<http://www.uni-oldenburg.de/bwp>



Prof. Dr. JULIA KASTRUP

Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL), Fachhochschule Münster
Johann-Krane-Weg 25, 48149 Münster

kastrup@fh-muenster.de

www.fh-muenster.de/ibl



Prof. Dr. KARIN REBMANN

Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg

Ammerländer Heerstraße 114-118, 26129 Oldenburg

Karin.rebmann@uni-oldenburg.de

<http://www.uni-oldenburg.de/bwp>



Dr. ANDREAS SLOPINSKI

Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg

Ammerländer Heerstraße 114-118, 26129 Oldenburg

Andreas.slopinski@uni-oldenburg.de

<http://www.uni-oldenburg.de/bwp>