

*bwp@* Spezial 14 | Juli 2017

## Homo oeconomicus oder Ehrbarer Kaufmann – Reflexionen zum Verhältnis der Wirtschaftspädagogik zu den Wirtschaftswissenschaften

Hrsg. v. Tade Tramm, Tobias Schlömer & Christiane Thole

**Christiane THOLE**

(Universität Hamburg)

**Identitätsarbeit in einer ökonomisch geprägten Arbeitswelt –  
eine curriculare Konkretisierung einer Reflexiven Wirtschaftspädagogik am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel**

Online unter:

[http://www.bwpat.de/spezial14/thole\\_bwpat\\_spezial14.pdf](http://www.bwpat.de/spezial14/thole_bwpat_spezial14.pdf)

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2017

***bwp@***

**www.bwpat.de**

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

# Identitätsarbeit in einer ökonomisch geprägten Arbeitswelt – eine curriculare Konkretisierung einer Reflexiven Wirtschaftspädagogik am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel

---

## Abstract

Die ökonomisch geprägte Arbeitswelt erfordert von Arbeitnehmern die Fähigkeit, die eigenen Wünsche, Ziele und Voraussetzungen mit komplexen, dynamischen, herausfordernden, aber auch chancenreichen Rahmenbedingungen in Einklang zu bringen. In der universitären wirtschaftswissenschaftlichen Lehre dominiert die neoklassische Schule, die diese Komplexität durch die Prämissen ihrer Modelle weitgehend ausblendet. Ihr wird sogar vorgeworfen, die Ökonomisierung der realen Welt durch ihr menschliches Modell eines nach Eigennutz strebenden *homo oeconomicus* überhaupt erst verursacht zu haben. Tafner (2015) fordert vor diesem Hintergrund eine *Reflexive Wirtschaftspädagogik*, die den Menschen in den Mittelpunkt stellt. Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie wirtschaftsberufliche Curricula einen Rahmen schaffen können, in dem es gelingen kann, zur subjektiv sinnvoll erlebten Bewältigung und Gestaltung von sozio-ökonomischen Lebenssituationen zu befähigen. Er möchte hiermit einen Beitrag zur Konkretisierung einer *Reflexiven Wirtschaftspädagogik* leisten. Hierzu schlägt die Autorin als Leitbild moderner Beruflichkeit eine nach Win-Win-Situationen strebende *Individualisierte Professionalisierung* vor. Sie zeigt auf, dass es zur didaktischen Umsetzung notwendig ist, handlungstheoretische Ansätze mit beruflicher Identitätsarbeit zu verknüpfen. Anhand einer konkreten curricularen Umsetzung an Hamburger Einzelhandelsschulen und konkreten sozio-ökonomischen Lebenssituationen von Lernenden wird aufgezeigt, dass die Berufsschule hierbei ein unverzichtbarer Lernort ist und eine besondere Verantwortung dafür trägt, die persönliche Entwicklung der Lernenden anzuregen.

## 1 Problemstellung und Erkenntnisinteresse

Kaufmännische Auszubildende absolvieren ihre Ausbildung heute in einer hochgradig komplexen, dynamischen und von ökonomischen Zwängen geprägten Arbeitswelt (vgl. Unger 2007; Voss 2007). Die Globalisierung führt zu einem verschärften Wettbewerb und neuen Absatzchancen, wobei Arbeitnehmern durch hybride Vergütungssysteme zunehmend die Verantwortung für den ökonomischen Erfolg übertragen wird (Kurdelbusch 2003). Prekäre Beschäftigungsverhältnisse haben seit den 1990er Jahren an Bedeutung gewonnen. Insbesondere Berufseinsteiger sind hiervon betroffen (vgl. Möller/Walwei 2017, 36ff.). Andererseits stehen unzählige Karrierewege offen. Diese erfordern von den Arbeitnehmern<sup>1</sup> jedoch räumliche

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird immer nur die männliche Form verwendet. Gemeint sind aber stets beide Geschlechter.

und zeitliche Flexibilität, wodurch die Grenzen zwischen Arbeits- und Privatleben zunehmend verschwimmen (vgl. Unger 2007; Voss 2007; Hummel 2015). Bereits im Bildungssystem erfolgen hierbei nur schwer umkehrbare Weichenstellungen, die darüber entscheiden, ob Lernende den Zugang zu attraktiven Segmenten des Arbeitsmarktes erhalten oder im Niedriglohnsegment arbeiten werden (vgl. Baetghe 2011; Nida-Rümelin 2014; Spreitzer 2017). Studien der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (2016) zeigen, dass vielen Erwerbstätigen die Bewältigung dieser Herausforderungen nicht gelingt. Rund die Hälfte der Beschäftigten gibt an, in den letzten zwei Jahren von betrieblichen Umstrukturierungen betroffen gewesen zu sein. Gerade qualifizierte Fachkräfte klagen über zunehmenden Stress und ständig steigende fachliche Anforderungen. Deutlich mehr als ein Drittel der Beschäftigten klagt über Müdigkeit und Erschöpfung, ein Fünftel sogar über Schlafstörungen. Hier liegen möglicherweise also bereits Vorboten eines Burnout-Syndroms vor. Jedoch nur ein Sechstel der betroffenen Männer und weniger als ein Drittel der betroffenen Frauen suchen professionelle Hilfe.

Eine Befragung des BIBB (vgl. Krewerth 2010) zur Ausbildungsqualität aus Sicht der Auszubildenden zeigt, dass auch Auszubildende keinen Welpenschutz genießen. Ca. ein Drittel gibt an, in der Ausbildung schwerwiegende Konflikte – meist mit Vorgesetzten und Kollegen – erlebt zu haben, wobei sich die Ausbildungsberufe bezüglich der Häufigkeit solcher Konflikte stark unterscheiden. Immerhin zwei Drittel der Auszubildenden suchen sich in solchen Situationen Hilfe. Berufsschullehrkräfte werden dabei trotz regelmäßigen Kontakts nicht wesentlich häufiger um Rat gefragt als Ausbildungsberater der Kammern oder Ärzte und Psychologen. Dieses Ergebnis ist ernüchternd, denn berufliche Schulen haben ausdrücklich den Auftrag, *"Kompetenzen der jungen Menschen zur persönlichen und strukturellen Reflexion, zum lebensbegleitenden Lernen"* zu fördern und sie zu befähigen *"soziale Beziehungen (...) zu gestalten"* sowie *"Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen."* (vgl. KMK 2011, 13-14)

Offensichtlich ist es nicht ausreichend, junge Menschen mit einem Repertoire an Kompetenzen für ein Set sozio-ökonomischer Lebenssituationen auszustatten, wie es die Bildungsstandards für die ökonomische Allgemeinbildung annehmen (vgl. Retzmann/Seeber et al. 2010). In der realen Berufswelt entscheidet die Fähigkeit, die je anzutreffenden Anforderungen der ökonomisch geprägten Arbeitswelt mit den je eigenen Bedürfnissen und Voraussetzungen in Einklang zu bringen, darüber, ob vorhandene Fach-, Sozial- und Personalkompetenzen überhaupt nachhaltig zum Einsatz kommen, also Performanz entfalten (vgl. Zabeck 2004, 103ff.). Hierbei geht es nicht nur um Fragen der Karriere, sondern buchstäblich um existenzielle Fragen, denn psychische Erkrankungen führen in aller Regel zu langen Arbeitsunfähigkeitszeiten mit erheblichen finanziellen Folgen und können sogar zur Erwerbsunfähigkeit führen (vgl. Lademann et al. 2006; Bundespsychotherapeutenkammer 2016). Wer junge Menschen auf die ökonomische Lebenswelt vorbereiten möchte, muss sich daher mit dem Verhältnis zwischen dem Individuum und seiner jeweils spezifischen Umwelt auseinandersetzen.

In der wirtschaftswissenschaftlichen universitären Lehre dominiert die neoklassische Schule der Wirtschaftswissenschaften (vgl. Ötsch/Kapeller 2010; [www.plurale-oekonomik.de](http://www.plurale-oekonomik.de)). Damit lernen angehende Berufsschullehrer diese wirtschaftswissenschaftliche Schule als maßgebliche Bezugsdisziplin des wirtschaftswissenschaftlichen Unterrichts kennen. Dieser Denkschule wird jedoch vorgeworfen, mit ihren Modellen, Theorien und Konzepten der Lebenswirklichkeit der Wirtschaft nicht hinreichend gerecht zu werden (vgl. Graupe 2013; Tafner 2016, Beitrag in diesem bwp@-Spezial; Ulrich 2001). Durch eine Reifizierung des ihr zu Grunde liegenden Modells des *homo oeconomicus* trage sie sogar maßgeblich zur Entstehung der o. g. skizzierten lebensweltlichen Herausforderungen bei. In der Lehre werde nicht hinreichend klar zwischen Ökonomik als Wissenschaft und Ökonomie als Lebenswelt unterschieden. Hierdurch bestehe die Gefahr, dass durch unreflektierte Anwendung theoretischer Modelle auf die Realität die Modellwelt zur Realität werde und das den Modellen zugrunde liegende Effizienzziel die Lebenswirklichkeit normativ präge (vgl. Friedrich 2015). Eine Modulanalyse universitärer Lehrveranstaltungen zur Wirtschaftsethik lässt z. B. darauf schließen, dass vorrangig Wissen über unterschiedliche wirtschaftsethische Positionen vermittelt wird, ohne dass das Ziel einer persönlichen Positionierung in Hinblick auf konkrete lebensweltliche Probleme deutlich erkennbar wird (vgl. Gerholz/Sloane 2010).

Lehramtsstudierende sehen sich bezüglich der erlebten Diskrepanz zwischen wirtschaftswissenschaftlicher Theorie und Lebenswirklichkeit oft allein gelassen und fragen sich, wie sie ihr in ihrer künftigen Tätigkeit als Lehrkraft an beruflichen Schulen gerecht werden können (vgl. Thole 2016). Was sollen sie Auszubildenden im Einzelhandel antworten, wenn diese nicht überzeugt sind, dass das Gewinnstreben des Arbeitgebers – spürbar durch unattraktive Arbeitszeiten, prekäre Beschäftigungsverhältnisse und Umsatzziele – dem Wohlstand aller zu Gute kommt, wie es Adam Smith (2005, 98, Erstausgabe 1776), auf den sich die Neoklassik beruft, annahm?

In gängigen wirtschaftspädagogischen Lehrbüchern (vgl. Euler/Hahn 2007; Wilbers 2014) wird das Verhältnis der Wirtschaftspädagogik zu den Wirtschaftswissenschaften als Bezugsdisziplin kaum problematisiert. In der ökonomischen Allgemeinbildung findet sich dagegen eine Fülle unterschiedlicher fachdidaktischer Ansätze (vgl. Hedtke 2011), wobei ein heftiger Streit um die "richtige" ökonomische Bildung entbrannt ist (vgl. Retzmann/Seeber 2010 et al.; Hedtke et al. 2010). Dieser Beitrag folgt in Anbetracht dieser unbefriedigenden Situation dem zielführend erscheinenden Aufruf Tafners (2015) zu einem neuen Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: *"Reflexive Wirtschaftspädagogik setzt sich zum Ziel, Lernen und Reflexion von sozioökonomischem Denken und Handeln im beruflichen und außerberuflichen Kontext zu ermöglichen, indem der Mensch in den Mittelpunkt gestellt wird, der in seinem Eingebettetsein in Kultur und Gesellschaft in bedingter Freiheit versucht, Sinn, Effizienz und Verantwortung in struktureller Rationalität zu verbinden"* (Tafner 2015, 698). Strukturelle Rationalität bedeutet hierbei, den Freiraum der bedingten Freiheit zu nutzen, um ethisch-moralisch begründete Entscheidungen zu treffen (vgl. Tafner 2015, 680).

Um einen Beitrag zur Konkretisierung dieses Anspruchs zu leisten, geht dieser Beitrag der Frage nach, *wie kaufmännische Curricula so gestaltet werden können, dass sie Lehrkräften*

*einen Rahmen bieten, um im wirtschaftsberuflichen Unterricht - unter Berücksichtigung der Grenzen der wirtschaftswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen - zur subjektiv sinnvoll erlebten Bewältigung und Gestaltung sozio-ökonomischer Lebenssituationen zu befähigen.*

Eine Möglichkeit sieht die Verfasserin insbesondere darin, berufliche Identitätsarbeit systematisch in wirtschaftsberuflichen Bildungsprozessen zu verankern. Zunächst wird hierzu für das Leitbild einer *Individualisierten Professionalisierung* als Form moderner Beruflichkeit als Alternative zu dem in der Soziologie diskutierten *Arbeitskraftunternehmer* (vgl. Voss/Pongratz 1998; Voss 2001) Position bezogen. Daraufhin wird theoretisch begründet, warum Identitätsarbeit als didaktisches Prinzip - ergänzend zum handlungstheoretischen Zugang der beruflichen Bildung – notwendig ist, diese Form moderner Beruflichkeit zu entwickeln. Sodann wird durch eine Gegenüberstellung der institutionenökonomischen Wirtschaftsethik Karl Homanns (vgl. Homann/Lütge 2004; Homann/Suchanek 2005) und der integrativen Wirtschaftsethik Peter Ulrichs (2008) erörtert, welche wirtschaftsethische Haltung hieraus resultiert. Mit Hilfe eines identitätstheoretischen Modells beruflicher Entwicklungsaufgaben wird daraufhin aufgezeigt, wie sich die vorangegangenen Überlegungen in der curricularen Entwicklungsarbeit niederschlagen können. Exemplarisch wird dies an dem Lernfeld *"Verkaufsgespräche kundenorientiert führen"* für die Einzelhandelsberufe veranschaulicht (vgl. KMK 2004).

## **2 Individualisierte Professionalisierung als Leitbild moderner Beruflichkeit in der modernen Arbeitswelt**

Berufliche Handlungskompetenz ist das übergeordnete Ziel wirtschaftsberuflichen Unterrichts (KMK 2011, 14). Hierbei geht es nicht nur um die Bewältigung sozio-ökonomischer Lebenssituationen, sondern auch um die verantwortliche und solidarische Mitgestaltung von Arbeitswelt und Gesellschaft (vgl. KMK 2011, 13). Hiermit ist die Aufgabe verbunden, die eigene Berufsbiographie aktiv auf Basis persönlicher Wertvorstellungen und Begabungen zu gestalten. Bei der Formulierung dieses Auftrages war sich die KMK ausdrücklich bewusst, dass sich die Berufs- und Arbeitswelt in einem dynamischen Wandel befindet. Die anzustrebende Handlungskompetenz bezieht sich also nicht nur auf die derzeit bestehenden beruflichen Anforderungen, sondern auch auf künftige, noch unbekannte Handlungssituationen. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik spielen Arbeitsprozesse der beruflichen Praxis und die hieraus resultierenden Kompetenzanforderungen seit der Einführung des Lernfeldkonzeptes eine zentrale Rolle (vgl. Tramm 2009; Berben 2008; Becker 2013), also genau jene Größe, welche sich in einem sehr dynamischen Wandel befindet (vgl. hierzu den Beitrag von Tobias Schlömer in diesem *bwp@*-Spezial). Die primäre Orientierung beruflicher Curricula an betrieblichen Arbeitsprozessen wird jedoch kritisiert, weil die Gefahr bestehe, die persönlichen Anliegen der Lernenden aus dem Blick zu verlieren (vgl. Berben 2013, 124ff.; Backes-Haase/Klinkisch 2015).

Dieser Gefahr ist auch deshalb besondere Beachtung zu schenken, weil in der Berufs- und Arbeitswelt festzustellen ist, dass sich berufliche Profile immer weiter ausdifferenzieren. Durch die hohe Komplexität und die damit erforderliche Spezialisierung kommt es zu einer

Subjektivierung von Berufsarbeit, d. h. in ein und demselben Ausbildungsberuf haben die Lernenden bereits heute sehr verschiedene Arbeitsprozesse zu bewältigen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998; Moldaschl/Voss 2002). Im Einzelhandel werden Auszubildende an Tankstellen z.B. nach demselben Curriculum beschult wie Auszubildende im Elektronik-Fachhandel. Da die curricularen Kompetenzziele alle Lernenden in einem Bildungsgang betreffen, implizieren diese notgedrungen ein überindividuell gedachtes fiktives Subjekt (vgl. Kutscha 2009). Im Zuge des weiteren beruflichen Werdegangs werden sich die beruflichen Profile der Absolventen durch Erfahrung und Weiterbildung weiter ausdifferenzieren. Baethge/Baethge-Kinsky (1998) sehen auf Grund dieser Entwicklung das Berufsprinzip gefährdet. Voss/Pongratz (2001) stellen die Frage, ob wir uns auf dem Weg zu einem Individualberuf befinden. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat dies zu einem Diskurs über mögliche moderne Formen von Beruflichkeit geführt (vgl. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online* Ausgabe 29). Dieser bewegt sich jedoch noch auf einem abstrakten Niveau und bietet für die o.g. Anliegen künftiger Lehrkräfte an beruflichen Schulen keine konkrete Hilfestellung.

Eine empirisch beobachtete Form, mit den skizzierten Herausforderungen umzugehen, beschreiben Voss/Pongratz (1998) mit dem Begriff des *Arbeitskraftunternehmers*. Dieser passt sich stetig an sich verändernde Anforderungen an, um seine Arbeitskraft als Ware vermarkten zu können. Er zeichnet sich durch ein hohes Maß an Selbstkontrolle, Selbstökonomisierung und Selbststrationalisierung aus. Voss/Pongratz (1998) sehen diesen Arbeitnehmertypus als den möglichen neuen gesellschaftlichen Leittypus des globalen Kapitalismus. Voss (2007) fordert, berufliche Bildung an diesem zu orientieren: *"Arbeitskraftunternehmer sind Arbeitskräfte, die mehr als bisherige Formen auf eine kontinuierliche marktförmige Verwertung ausgerichtet sein müssen. Insofern werden sie wesentlich gezielter und von jeglicher fachlichen Romantik unbehindert eine tauschwert-orientierte Produktion und Vermarktung ihrer selbst vornehmen."* (Voss 2007, 68). Mangels alternativer Leitbilder besteht die Gefahr, dass die berufliche Bildung mit einer arbeitsprozessbasierten Kompetenzorientierung einem solchen Leitbild Vor-schub leistet (vgl. Hendrich 2005; Backe-Haase/Klinkisch 2015). Zur Verwirklichung des Bildungsauftrages der Berufsschule ist der Arbeitskraftunternehmer jedoch ungeeignet, da die subjektiven Voraussetzungen, Ziele und Wünsche der Betroffenen unberücksichtigt bleiben. Es handelt sich um eine reine Qualifizierungsstrategie.

Daher ist es erforderlich, dass die in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik entwickelten Leitbilder eine stärkere Beachtung erfahren. Hier sind die *Reflexive Wirtschaftspädagogik* von Tafner (2015), das von der IG Metall in Zusammenarbeit mit einer wissenschaftlichen Projektgruppe zur Diskussion gestellte Modell *"Erweiterte moderne Beruflichkeit"* (vgl. IG Metall 2015), die erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz von Hendrich (2005) sowie die *Individualisierte Professionalisierung* von Bories (2013) zu nennen. An dieser Stelle wird das Konzept von Bories (vgl. 2013, 145ff.) aufgegriffen, da es am konsequentesten aus der Perspektive des individuellen Arbeitnehmers begründet wird. Er schlägt vor, sich am Erfolgsmodell der Professionen zu orientieren. Das Charakteristische der Professionen sieht er darin, durch die Verknüpfung speziellen Theorie- und Praxiswissens komplexe Problemstellungen lösen zu können. Hierdurch gelinge es dieser Berufsgruppe, sich einen angesehenen Platz in der Berufswelt zu sichern. Wenn komplexe Aufgabenstellungen in der modernen Arbeitswelt

zunehmend die Regel werden, liegt es nahe, als individueller Arbeitnehmer eine ähnliche Strategie zu verfolgen - wenn auch ohne die für die herkömmlichen Professionen üblichen kollektiven Strukturen (vgl. Bories 2013, 177ff.; Gericke 2015). Durch den gezielten Aufbau eines gehobenen beruflichen Profils können die Handlungssouveränität und soziale Chancen verbessert werden. Während der Arbeitskraftunternehmer sich primär reaktiv an externen Anforderungen ausrichtet, geht der professionalisierte Arbeitnehmer von eigenen Begabungen, vorhandenen Kompetenzen, Zielen und Wünschen aus und richtet seine Weiterentwicklung gezielt an Chancen aus, die sich am Arbeitsmarkt ergeben. Während der Arbeitskraftunternehmer zur Selbstausschöpfung tendiert, versucht der professionalisierte Arbeitnehmer, sich eine Gestaltungsautonomie zu verschaffen (vgl. Hendrich 2005; Bories 2013, 177ff.). Erst hierdurch wird eine kritische Distanz gegenüber der ökonomisch geprägten Umwelt möglich, die letztlich Voraussetzung ist, um diese aktiv mitgestalten zu können und den Menschen in seiner gesamten Bedürfnisstruktur auch in ökonomisch geprägten Lebenssituationen im Blick zu behalten. Eine solche Entwicklungsstrategie erfordert neben umfangreichem Selbstwissen und struktureller Reflexivität jedoch auch ein hohes Maß an Selbststeuerungsfähigkeit und Eigeninitiative (vgl. Bories 2013, 163ff.). Diese persönlichen Voraussetzungen für Gestaltungskompetenz müssen in Bildungsprozessen gezielt gefördert werden. Nachfolgend soll theoretisch begründet werden, warum hierfür Identitätsarbeit als ergänzendes didaktisches Prinzip zur Handlungsorientierung erforderlich ist.

### **3 Identitätsarbeit als didaktisches und curriculares Prinzip in der modernen Arbeitswelt**

Da das übergeordnete Ziel wirtschaftsberuflicher Bildung berufliche Handlungskompetenz ist, hat die KMK als didaktisches Prinzip die Handlungsorientierung postuliert (vgl. KMK 2011, 16). Didaktischer Bezugspunkt sind komplexe Lernsituationen, die im Rahmen des Lernfeldkonzeptes bearbeitet werden sollen. Lernende sollen hierbei gestellte Aufgaben lösen, indem sie selbstständig beurteilen, planen, Pläne durchführen und kontrollieren. Lernfelder sind berufliche Handlungsfelder, welche sich an Arbeits- und Geschäftsprozessen orientieren (vgl. Tramm 2009). Handlungsorientiertem Unterricht liegen hierbei handlungstheoretische Überlegungen zu Grunde (vgl. Tramm 1996, 196ff.). Handlungstheorien setzen jedoch voraus, dass die Handelnden über kognitive Strukturen verfügen, die verfolgte Ziele, Wissen über das eigene Handlungsvermögen, mögliche Handlungsoptionen, Wertvorstellungen zur Beurteilung dieser Handlungsoptionen etc. beinhalten. Diese werden handlungstheoretisch als *operatives Abbildsystem* bezeichnet (vgl. Hacker 2009, 27f.). Die KMK (2011, 16) setzt hierbei ein sehr umfangreiches operatives Abbildsystem voraus, denn

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

Handlungstheoretische Zugänge können jedoch nicht erklären, wie diese operativen Abbildsysteme entstehen (vgl. Holzkamp 1995, 152ff.). Die personengebundenen Bestandteile des operativen Abbildsystems sind das Resultat von Identitätsarbeit der Handelnden. Sie entstehen durch übersituative Verarbeitung situativer Erfahrungen und umfassen sowohl kognitive, emotionale als auch handlungsrelevante Aspekte wie Selbstwissen, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. Frey/Hausser 1987, 1-26). Während Voss (2007) erwähnt, dass auch die Arbeitskraftunternehmerstrategie Identitätsarbeit ermöglicht, ist sie für die *Individualisierte Professionalisierung* konstitutiv.

Identität wurde bereits in den 1970er Jahren als pädagogisches Konzept diskutiert (vgl. Mollenhauer 1976; Rumpf 1982). Derzeit spielt es bei der Konstruktion von Bildungsprozessen im Zuge der Kompetenzorientierung trotz der fortschreitenden gesellschaftlichen Individualisierung eine untergeordnete Rolle. Ein häufig angebrachtes Argument für die mangelnde Akzeptanz des Konzepts ist seine Komplexität und begriffliche Unschärfe, welche sich in einer großen Zahl an Identitätstheorien widerspiegelt (vgl. Uhle 1997; Straus/Höfer 1997, Schweitzer 1988; Thole 2015). Wer jedoch ganz im Sinne des Identitätskonzepts versucht, *aus der verwirrenden Vielfalt Kohärenz herzustellen*, stellt fest, dass im Zusammenhang mit Identität im Wesentlichen vier Problemkreise thematisiert werden (vgl. Frey/Hausser 1987, 17; Keupp 2013, 243ff.):

- das Realitäts- bzw. *Anerkennungsproblem*: die Passung von Innen- und Außenperspektive;
- das *Konsistenzproblem*: die Herstellung von Stimmigkeit zwischen verschiedenen Elementen der Identität;
- das *Kontinuitätsproblem*: die Herstellung von Konsistenz in zeitlichen Entwicklungen;
- das *Individualitätsproblem*: die Herstellung und Darstellung einer einzigartigen Identität.

Bisher gibt es jedoch keine Identitätstheorie, welche alle Aspekte des Konstruktes ganzheitlich abbildet. Ein interdisziplinäres und aufgeklärt eklektisches Vorgehen ist dabei erforderlich, um dem komplexen Konstrukt Identität gerecht zu werden (vgl. Unger 2014; Richter 2011; Tramm 1996, 183). Da die Lernenden in einer komplexen Umwelt handlungsfähig werden und bleiben müssen, würde ein wissenschaftliches Vorgehen, welches sich aus forschungspragmatischen Gründen auf Teilaspekte fokussiert, dem Problem aus Sicht der Handelnden nicht gerecht. Die durch die Theoriebildung erfolgte Komplexitätsreduktion muss daher im Forschungsprozess in Hinblick auf das Kriterium der Nützlichkeit in der Praxis kritisch reflektiert werden. Hier soll diesem Erfordernis Rechnung getragen werden, indem als Ausgangspunkt der Überlegungen zunächst eine Theorie gewählt wird, welche dem pragmatischen Forschungskontext und dem verfolgten Zweck bestmöglich gerecht wird. Wichtig ist hierbei, sich der Grenzen der jeweiligen Theorie bewusst zu werden. Diese werden besonders deutlich, wenn sie zu anderen Theorien in Beziehung gesetzt werden (vgl. Wallner 1992). Weitere paradigmatisch kompatible Theorien können dazu beitragen, Leer- und Schwachstellen auszufüllen.

Das soziologische Konzept balancierender Identität von Lothar Krappmann (1975) eignet sich als Ergänzung zum handlungstheoretischen Zugang der wirtschaftsberuflichen Bildung besonders, da es die Bewältigung konkreter Situationen – und dabei besonders die soziale Dimension – in den Fokus nimmt. Zudem nimmt es – anders als psychologische Ansätze – auch die Perspektive des Gegenübers in den Blick, was für das Leitbild *der Individualisierten Professionalisierung* unverzichtbar ist. Krappmann (1975, 207) definiert Identität in der Tradition des symbolischen Interaktionismus, bei dem Handeln durch Sprache erfolgt, 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 Sozialkompetenzen 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.

Hierbei geht es primär darum, die Erwartungen an die eigene Rolle mit denen des Interaktionspartners bestmöglich in Einklang zu bringen, um einerseits die eigene Identität zu wahren, andererseits aber auch soziale Akzeptanz zu erfahren. Hierbei stößt das Individuum auf ein grundlegendes Dilemma: *"Wie soll es sich den anderen präsentieren, wenn es einerseits auf seine verschiedenartigen Partner eingehen muß, um mit ihnen kommunizieren und handeln zu können, andererseits sich in seiner Besonderheit darzustellen hat, um als dasselbe auch in verschiedenen Situationen erkennbar zu sein?"* (Krappmann 1975, 7) Ein typisches Beispiel im Einzelhandel für solche Dilemmata sind Arbeitszeiten in den Abendstunden und an Wochenenden, welche häufig mit privaten Verpflichtungen und Wünschen kollidieren (vgl. Kutscha/Debie/Besener 2009, 62ff.). Hierbei geht Krappmann von der These aus, *"daß dem Individuum desto mehr Möglichkeiten zu sozialer Interaktion offenstehen, je besser es ihm gelingt, die Besonderheit seiner Identität an der interpretativen Integration gerade divergenter Erwartungen und widersprüchlicher Handlungsbeteiligungen in den Systemen sozialer Interaktion zu erläutern."* (Krappmann 1975, 7) Für das zuvor genannte Beispiel kann dies Folgendes bedeuten: Wer nicht nur die neoklassische Schule, sondern z.B. auch die *Tit-for-Tat-Strategie* aus der Spieltheorie kennt, kann diese auf das Problem anwenden und Kooperationsgewinne erzielen, indem er z. B. mit Kollegen Arbeitszeitverpflichtungen tauscht, um wichtige Freizeitaktivitäten ausüben zu können (vgl. Axelrod 1984). Die Fähigkeit zur Identitätsbalance ist dabei eine Voraussetzung, um erfolgreiches Handeln bei divergierenden Erwartungen der Beteiligten überhaupt erst zu ermöglichen (vgl. Krappmann 1975, 56f.), d. h. sie dient nicht nur der Selbstverwirklichung, sondern ist integraler Bestandteil von Handlungskompetenz. Allerdings betont Krappmann, dass die Handlungsspielräume durch asymmetrische Machtbeziehungen oder repressive Institutionen eingeengt sein können (vgl. Krappmann 1975, 28 und 182ff.).

Krappmann setzt – wie handlungstheoretische Ansätze – implizit die Existenz eines *operativen Abbildsystems* und ein erhebliches Maß an *Reflexivität* voraus, ohne dass er im Detail thematisiert, wie dieses zu Stande kommt. Die handelnden Subjekte müssen sich ihrer persönlichen Ziele und Werte jedoch bewusst werden und vorab mögliche Rollenkonflikte klären, um diese klar artikulieren zu können (vgl. Schulz v. Thun 1998) – dies umso mehr als unter den eingangs skizzierten Rahmenbedingungen in der Arbeitswelt Handlungssituationen häufig als konflikthaft empfunden werden. Hierbei gelingt es angesichts von Machtasymmetrien den Handelnden häufig nicht, eine als zufriedenstellend empfundene Identitätsbalance zu realisieren. Die Ambiguitätstoleranz wird in diesen Fällen erheblich strapaziert. Aus Psychologie und Psychotherapie ist bekannt, dass Kohärenzerleben jedoch eine wichtige Voraussetzung für psychische Gesundheit ist (vgl. Erikson 1966; Eriksson/Lindström 2006).

Um die Beschaffenheit des *operativen Abbildsystemes* zu klären, ist es sinnvoll, die Überlegungen Krappmanns durch jene Anthony Giddens (1991, 1992) zu ergänzen. Er thematisiert, wie Individuen unter Berücksichtigung der vielfältigen Optionen und Zwänge, die die eingangs skizzierten Rahmenbedingungen bieten, ein *reflexives Zukunftsprojekt* ihrer Selbst entwickeln: *"The self is seen as a reflexive project, for which the individual is responsible. We are, not what we are, but what we make of ourselves."* (Giddens 1991, 75; vgl. auch Mollenhauer 1983, 155ff.). Hierbei geht es Giddens wie Krappmann um die Wahrung der Authentizität: *"The moral thread of self-actualisation is one of authenticity, based on being „true to oneself.“* (Giddens 1991, 78). Bei seinen Überlegungen greift er auf Erkenntnisse der Psychotherapie zurück. Für die Fragestellung dieses Beitrags ist von besonderem Interesse, dass er in seiner *Theorie der Strukturation* (Giddens 1992) darauf hinweist, dass die als Restriktion empfundenen Rahmenbedingungen Ergebnis des Handelns von Subjekten sind und Subjekte durch ihr Handeln immer auch zur Entstehung dieser Rahmenbedingungen beitragen (vgl. Giddens 1992, 77ff., 231ff.). Hierbei können sie sie festigen, indem sie die bestehenden Grundsätze replizieren oder aber gestalten, indem sie Handlungsspielräume erkennen und gestaltend nutzen. Insofern sind auch angebliche ökonomische Sachzwänge zu relativieren (vgl. Ulrich 2001), denn sie resultieren nach Giddens immer daraus, dass sich die Handelnden zuvor gewissen Gesetzmäßigkeiten freiwillig unterworfen haben: *"To 'have no choice' does not mean that action has been replaced by reaction"(...) But some very prominent schools of social theory (...) have not acknowledged the distinction.(...) They have supposed that constraints operate like forces in nature" (...) "Expressing these observations in another way, we can say that action logically involves power in the sense of transformative capacity."* (Giddens 1984, 15; vgl. Tafner 2015, 645ff.) Ein Beispiel: Wenn beklagt wird, dass heute beide Ehepartner berufstätig sein müssen, um den Lebensunterhalt der Familie zu finanzieren, sind zuvor bereits Entscheidungen über den angestrebten Lebensstandard in Hinblick auf Wohnraum, Urlaub, Mobilität getroffen worden. Ein Konsumverzicht könnte zu einer erheblichen Erweiterung der Handlungsspielräume führen. Die Einengung auf im unmittelbaren sozialen Umfeld vorherrschende Lebensstile kann durch das verringerte Spektrum an Handlungsoptionen zu *erlernter Hilflosigkeit* mit negativen Auswirkungen auf die psychische Gesundheit führen, wenn mögliche Lebensstile außerhalb dieses Spektrums außer Acht gelassen werden (vgl. Seligmann/Peterson 1984). Giddens (1991, 196ff.) sieht insbesondere in der Kommodifizie-

rung konsumorientierter Lebensstile in der kapitalistischen Gesellschaft eine Bedrohung für die Entwicklung einer authentischen Identität.

Eine authentische Positionierung der Handelnden zur Außenwelt in Form eines *reflexiven Projektes* setzt voraus, dass diese ihre persönlichen Werte als Basis für die zu treffenden Entscheidungen klären (vgl. Gerholz/Sloane 2010, 108f.). Daher wird im folgenden Kapitel der Frage nachgegangen, inwiefern normative Setzungen für die angestrebten Bildungsprozesse unter dem Leitbild der *Individualisierten Professionalisierung* erforderlich sind.

#### **4 Integrative Wirtschaftsethik als Voraussetzung für Kohärenz in einer dynamischen komplexen Gesellschaft**

Sowohl psychologische als auch soziologische Identitätstheorien betonen, dass gelungene Identität nur möglich ist, wenn diese vom sozialen Umfeld akzeptiert wird (vgl. Krappmann 1997; Keupp 2013, 252ff.). Ein Charakteristikum der modernen Arbeitswelt und Gesellschaft ist es aber gerade, dass es kein Repertoire sozial akzeptierter Lebensentwürfe und Berufschablonen mehr gibt (vgl. Krappmann 1997, 79; Bories 2013, 94ff.). Die Akzeptanz konstruierter Selbstkonzepte muss daher auf gemeinsame moralische Vorstellungen zurückgeführt werden können. Doch welches ist der kleinste moralische Nenner in einer sich zunehmend pluralisierenden Gesellschaft? Eine hohe Akzeptanz dürfte wohl am ehesten zu erwarten sein, wenn die eigenen Vorstellungen mit denen anderer übereinstimmen. Im Falle von Interessenkonflikten müsste die Beeinträchtigung so gering wie möglich gehalten werden, wobei auch hier die Frage bleibt, welches Maß akzeptabel wäre.

Der Begründer der Wirtschaftswissenschaften, Adam Smith, hatte bereits auf den dialektischen Charakter wirtschaftlichen Handelns hingewiesen: einerseits führe das Eigennutzstreben der einzelnen Akteure zur Wohlstandsmehrung für alle (vgl. Smith 2005, Erstausgabe 1776), andererseits stehe dies immer unter der Einschränkung, dass das individuelle Handeln dem Urteil eines unparteiischen Beobachters standhalten müsse (vgl. Smith 2010, Erstausgabe 1759, 137ff.). Der Zusammenhalt der Gesellschaft sei letztlich die Grundlage für erfolgreiches Wirtschaften. Daher müsse der Eigennutz gezügelt werden, letztlich auch durch eine rechtliche Rahmenordnung (vgl. Smith 2010, 137ff.). Da Adam Smith These und Antithese in zwei getrennten Werken ausführte, wurde er häufig missverstanden (vgl. Streminger 2017). Die soziale Frage, wie für alle eine auskömmliche Teilhabe an der Wertschöpfung sichergestellt werden kann, ist dabei bis heute kontrovers und ungelöst (vgl. Thole 2016).

Nach Auffassung der breit rezipierten institutionenökonomischen Wirtschaftsethik Karl Homanns (Homann/Lütge 2004; Homann/Suchanek 2005) kann von einzelnen Marktteilnehmern kein moralisch verantwortungsvolles Handeln erwartet werden, da es für diese zu Wettbewerbsnachteilen führe (vgl. Homann/Lütge 2004, 25; Tabelle 1). Dass es nicht zu unerwünschten Fehlentwicklungen komme, müsse durch eine geeignete institutionelle Rahmenordnung gewährleistet werden, die von allen zu respektieren sei (vgl. ebda., 27ff.). Gerade in einer komplexen, dynamischen Arbeitswelt und Gesellschaft ist es aber unmöglich, eine effektive Rahmenordnung aufrecht zu erhalten, was die Vertreter der institutionen-ökonomi-

schen Wirtschaftsethik selbst einräumen (Beck 2003, 285; Homann/Suchanek 2005, 198f.; Tafner 2015, 417ff.). Die Akteure müssen hierbei den Spagat bewältigen, sich einerseits im ökonomischen Alltag eigennützig zu verhalten, andererseits in privat geprägten Lebenssituationen oder bei der Mitwirkung an der Rahmenordnung Gemeinsinn zu beweisen. Im identitätstheoretischen Sinne ist dies höchst problematisch, da die fehlende Kohärenz die psychische Gesundheit gefährdet (vgl. Eriksson/Lindström 2006). Auszubildende im Einzelhandel sind z.B. einerseits Träger der Verkäuferrolle und damit Stellvertreter des nach Gewinnmaximierung strebenden Arbeitgebers. Andererseits werden sie bei überzogenem Eigennutzstreben des Arbeitgebers in der Arbeitnehmerrolle selbst Objekt dieses Gewinnstrebens (vgl. Tafner 2015, 473). Empirische Studien im Dienstleistungssektor haben gezeigt, dass solche Rollenkonflikte ein ernsthafter Stressor sind, der sich negativ auf das Dienstleistungsergebnis auswirkt (vgl. Nerdinger 2011, 44f.). Zudem ist damit zu rechnen, dass die Arbeitnehmer im Sinne Giddens sich einen anderen Arbeitgeber mit weniger polarisierenden Bedingungen suchen. Hierdurch nutzen sie die ihrer Arbeitnehmerrolle innewohnende Macht (vgl. Giddens 1992, 66). Insofern erweist sich das Eigennutzstreben der Arbeitgeber als ökonomisch unvernünftig, da es sich negativ auf den ökonomischen Erfolg auswirken kann. Diese für die ökonomischen Konsequenzen wichtigen psychologischen Faktoren werden in der neoklassischen Schule jedoch ausgeblendet. Die institutionenökonomische Wirtschaftsethik im Sinne Klaus Homanns und Klaus Becks wurde aus vielfältigen Gründen von zahlreichen Vertretern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kritisiert (vgl. Tafner 2015, 311f.; Lempert 2003; Neuweg 1995; Retzmann 2006, 47ff.; Minnameier 2005). Für das Leitbild einer *Individualisierten Professionalisierung* ist sie ungeeignet, da sie den notwendigen Perspektivwechsel bezüglich der jeweiligen Interaktionspartner nicht vorsieht und die individuell verschiedenen Wertvorstellungen unberücksichtigt lässt.

Tabelle 1: **Institutionenökonomische und Integrative Wirtschaftsethik im Vergleich**

	Institutionen-ökonomische Wirtschaftsethik (Homann/Lütge 2004)	(Doppelt) integrative Wirtschaftsethik (Ulrich 2008, Tafner 2015)
Ort der Moral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Die Moral in den Spielregeln, die Effizienz im Spiel.“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Im Subjekt: Selbstzügelung des Egoismus</li> <li>• (vgl. Adam Smith)</li> </ul>
Vertreter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karl Homann, Klaus Beck</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peter Ulrich, Georg Tafner, Thomas Retzmann</li> </ul>
Begründung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moralisches Handeln führt im Markt zu Wettbewerbsnachteilen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Restdilemmasituationen</li> <li>• Trittbrettfahrertum</li> <li>• Schaffung von Institutionen durch Subjekte</li> <li>• Externalitäten</li> <li>• Kreativität im Wettbewerb</li> <li>• Rollenkonflikte</li> </ul>
Umsetzung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Institutionen wie Rechtsprechung, Markt, Eigentumsrechte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskurs über die Vorstellung vom guten Leben</li> <li>• Leitbild des ehrbaren Kaufmanns</li> </ul>
Sinn	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schutz vor Opportunismus</li> <li>• Ermöglichung von Kooperationsgewinnen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mensch niemals nur Mittel, aber immer Zweck ökonomischen Handelns</li> </ul>
Aufgabe beruflicher Bildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ökonomisch rationales Handeln</li> <li>• Respekt der Institutionen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Externalitäten erkennen (systemisches Wissen)</li> <li>• Abwägen von Alternativen (Werturteile)</li> <li>• Kreatives, interdisziplinäres Problemlösen</li> <li>• Soziale Kompetenzen/Reflexivität</li> </ul>

Im angeführten Beispiel wäre es aus Sicht des Arbeitgebers ökonomisch effizienter, die Auswirkungen der eigenen Entscheidungen auf die Arbeitnehmer im Sinne einer Identitätsbalance zu berücksichtigen, um ein Optimum in Hinblick auf den angestrebten ökonomischen Erfolg zu erzielen (vgl. z.B. Hummel 2015 zu den positiven Auswirkungen zur Unterstützung von Work-Life-Balance und Diversity auf den Unternehmenserfolg). Dies müsste er in einer kontinuierlichen und konsistenten Weise tun, um bei den Arbeitnehmern die nötige Erwartungssicherheit, sprich Vertrauen, zu erzielen (vgl. Krappmann 1975, 120). Dies entspräche auch der Forderung Adam Smiths, das Handeln am Urteil eines unparteiischen Beobachters zu messen (vgl. Smith 2010, 18ff.). Konsistenz und Kontinuität setzen dabei relativ konstante subjektive Wertvorstellungen voraus, welche entscheidungswirksam und handlungsleitend sind. Diese moralischen Maßstäbe müssen hierzu während des Interaktionsprozesses vom handelnden Subjekt **integrativ** reflektiert werden. Vertreter einer solchen im Subjekt angesiedelten *Integrativen Wirtschaftsethik* ist Peter Ulrich (2008; vgl. Tabelle 1). Sie ist auch Basis der *Reflexiven Wirtschaftspädagogik* Tafners (2015, 645ff.). Ursprung der Moral ist hierbei die *conditio humana* einer autonomen moralischen Selbstverpflichtung aus Einsicht in deren menschliche Bedeutung für uns selbst und für andere (vgl. Ulrich 2008, 25). Der autonome Mensch bringt den guten Willen auf Grund seiner sozialen Eingebundenheit demnach immer schon mit. Mit ihr verbunden ist die Bereitschaft zu minimalen republikanischen Bürgertugenden, welche Reflexions-, Verständigungs-, Kompromiss- und Legitimationsbereitschaft einschließen. Individualinteressen dürfen hierbei das Zusammenleben in der Gemeinschaft nicht gefährden (vgl. Ulrich 2008; 313ff.). Dies stellt keinen altruistischen Verzicht dar, sondern dient der Erhaltung der gesellschaftlichen Grundlagen für das Wirtschaften im Sinne Adam Smiths (2010, 141). Da die von der *Integrativen Wirtschaftsethik* geforderten Haltungen sowie die integrative Reflexion moralischer Aspekte konstitutiv für eine *Individualisierte Professionalisierung*

sind, um nachhaltige Kooperationsgewinne in sozio-ökonomischen Lebenssituationen erzielen zu können, wird sie für die weiteren Überlegungen als normative ethische Basis gesetzt. Im Vergleich zur institutionen-ökonomischen Wirtschaftsethik (vgl. Neuweg 1995, 345) zieht dies allerdings eine komplexe und herausfordernde Bildungsaufgabe nach sich. Die Lernenden benötigen systemisches Wissen, um die Folgen ihres Handelns abschätzen zu können (vgl. Tramm 2014). Zudem müssen sie diese Folgen auf Basis eigener Wertvorstellungen bewerten und gegebenenfalls durch kreative Problemlösefähigkeit Alternativen entwickeln. Hierzu ist ein hohes Maß an sozialen Kompetenzen und Reflexivität erforderlich. Wie die Förderung dieses komplexen Kompetenzbündels curricular verankert werden kann, soll nun am Beispiel des Curriculums für die Einzelhandelsberufe in Hamburg exemplarisch aufgezeigt werden.

## **5 Curriculare Verankerung von Identitätsarbeit am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel**

### **5.1 Die Lernfeld-Kompetenz-Matrix**

Bei der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes an vier Hamburger Einzelhandelsschulen wurden die Lernfeld-Zielformulierungen des Rahmenlehrplans der KMK (2004) in eine Lernfeld-Kompetenz-Matrix überführt (vgl. Tabelle 2). Diese Bildungsgangarbeit wurde vom Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg unter Leitung von Prof. Dr. Tade Tramm im Rahmen des Projektes Evanet-EH wissenschaftlich begleitet (vgl. [www.evaneteh.ibwhh.de](http://www.evaneteh.ibwhh.de); Tramm/Hofmeister/Derner 2009; Tramm 1996). Das Projekt basiert auf einem interaktionistisch-handlungstheoretischen Theoriegebäude, welches sich unterschiedlicher, paradigmatisch konsistenter Zugänge bedient (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 postuliert es *"die individuelle Fähigkeit und Bereitschaft zur kompetenten und verantwortlichen Gestaltung von beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Lebenssituationen, die sich in reflektierendem Handeln in balancierender Identität realisiert."* (vgl. Tramm 1996, 23). Auch die Rahmenlehrpläne der KMK (2011, 13) wollen *"zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung, insbesondere vor dem Hintergrund sich wandelnder Anforderungen"* befähigen. Die Lernfelder orientieren sich jedoch an betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen als Verwertungshorizont der zu entwickelnden Kompetenzen. Dabei geben sie keine Hinweise, wie über die Lernfelder hinweg systematisch Wissensstrukturen und Persönlichkeit der Lernenden entwickelt werden sollen. Hierdurch droht die Gefahr, den Lern- und Entwicklungsprozess der Schüler aus dem Blick zu verlieren (vgl. Tramm/Hofmeister/Derner 2009, 32ff.). Für die beruflichen Schulen entstehen hierdurch Gestaltungsspielräume und -erfordernisse, was die Notwendigkeit nach sich zieht, auf schulischer Ebene curriculare Entwicklungsarbeit zu leisten (vgl. Tramm 2002; Ertl/Sloane 2006). Im Falle *Evanet-EHs* arbeiteten Schulleitungen, Lehrkräfte sowie das wissenschaftliche Projekt-Team hierzu in einem evalua-

tiv-konstruktiven Prozess. Um über die Lernfelder hinweg Wissensstrukturen und Persönlichkeit der Lernenden systematisch entwickeln zu können, wurden lernfeldübergreifende Kompetenzdimensionen identifiziert. Diese decken im Sinne des Kompetenzverständnisses von Roth (1971, 180) Sach-, Sozial- und Personalkompetenz ab, differenzieren diese jedoch deutlich aus. Sowohl für die einzelnen Lernfelder als auch für jede Kompetenzdimension wurden Projektgruppen gebildet, deren Arbeitsergebnisse im weiteren Prozess zusammengeführt und aufeinander abgestimmt wurden. In der hier dargestellten Lernfeld-Kompetenz-Matrix ist die situative Kompetenzentwicklung im Rahmen der Lernfelder in der Horizontalen abgebildet, die sach- und persönlichkeitsbezogene Entwicklung in vertikaler Richtung (vgl. Tabelle 2). Die Kompetenzdimensionen stellen hierbei Entwicklungsprozesse dar, welche über die Lernfelder hinweg im Sinne eines Spiralcurriculums anzubahnen sind (vgl. Tramm/Hofmeister/Derner 2009, 38f.). Der jeweilige Schnittpunkt eines Lernfeldes mit der Kompetenzdimension stellt den Beitrag des jeweiligen Lernfeldes zu diesem Entwicklungsprozess dar. Neben einer übergreifenden Leitidee für jede Kompetenzdimension wurden daher auch lernfeldspezifische Entwicklungsziele formuliert. Mangels empirisch fundierter Erkenntnisse zu den angestrebten Entwicklungslogiken einigten sich die Beteiligten in einem iterativen Kommunikationsprozess auf einen plausibel erscheinenden pragmatischen Konsens. In Hinblick auf das hier skizzierte Desiderat wird im folgenden Abschnitt ein Beitrag zum Konzept der Entwicklungsaufgaben geleistet werden.

Tabelle 2: **Struktur der Lernfeld-Kompetenz-Matrix des Evanet-EH-Curriculums**

	Beruflichkeit				Kommunikation+ Kooperation	Lern- und Arbeitstechniken	Das System Unternehmung	Rechtl. Normierung	Betriebswirtsch. Problem-ebenen	Wertschöpfung und Controlling
	Identität und Berufsrolle	Berufsbildung und-perspektiven	Berufsethos	Gesundheitsförderung						
Lernfeld 1										
Lernfeld 2 Verkaufsgespräche kunden orientiert führen	Verkäuferrolle	Anforderungen an Verkäufer	Rollenkonflikt	Stressbewältigung	Rollendistanz Empathie					
Lernfeld 3										
....										
....										
Lernfeld 14										

## 5.2 Entwicklungsaufgaben in der beruflichen Erstausbildung

In den Folgeprojekten *EARA* (vgl. Tramm/Siemon/Vollmer/Wirth et al. 2012; Krille/Befeldt/Rauh 2014) und *Kabuenet* ([www.kabuenet.de](http://www.kabuenet.de)) zur Entwicklung weiterer kaufmännischer Bildungsgänge wurde bzw. wird die bewährte Lernfeld-Kompetenz-Matrix wieder aufgegriffen. Verschiedene in der Wissenschaft diskutierte Entwicklungslogiken werden in Hinblick auf ihre Eignung für die jeweiligen Kompetenzdimensionen diskutiert (vgl. Tramm/Befeldt/Rauh

2014). Das für die Bewältigung des Berufseintritts geeignet erscheinende Konzept der *Entwicklungsaufgaben* wird durch die Autorin im Rahmen eines Promotionsverfahrens am Beispiel des bereits seit mehreren Jahren implementierten Curriculums *Evanet-EH* empirisch untersucht. Hierbei steht die Frage im Mittelpunkt, wie der Bildungsauftrag der Berufsschule (vgl. KMK 2011, 13) im Rahmen lernfeldbasierter Curricula erfüllt werden kann. Hierzu wird das curriculare Konzept von *Evanet-EH* aus Sicht der Lernenden mittels qualitativer Fallstudien evaluiert. Gleichzeitig werden hierbei die realen Entwicklungsprozesse der Lernenden untersucht, um die Ergebnisse der Bildungsgangarbeit hinsichtlich der Entwicklungsverläufe empirisch zu fundieren. Die Untersuchung soll curriculare Entwicklungsbedarfe offenlegen, die Hinweise darauf geben, wie Berufseinsteiger auf die Bewältigung von Herausforderungen und Nutzung von Chancen der Arbeitswelt vorbereitet werden können. Hierdurch soll auch ein Beitrag dazu geleistet werden, das Selbstverständnis der Berufsschule in Hinblick auf den strukturellen Wandel der Arbeitswelt so zu fassen, dass dies ihren Anspruch als unabhängigen Lernort legitimiert.

Hierzu hat die Verfasserin zunächst vorliegende empirische Bildungsgangstudien (Kutscha/Besener/Debie 2009; Hericks 2006; Casper-Croll 2011; Gruschka 1985) ausgewertet und ist berufsübergreifend auf vier Entwicklungsaufgaben gestoßen, welche Lernende beim Hineinwachsen in einen neuen Beruf zu bewältigen haben. Das Entwicklungsaufgabenkonzept geht auf Havighurst (1974, VI, 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.*“ Entwicklungsaufgaben können sowohl durch gesellschaftliche Anforderungen als auch durch individuelle Motive entstehen und führen bei erfolgreicher Bewältigung zu qualitativen Sprüngen in der Biographie.

- Die erste Entwicklungsaufgabe besteht in der Aneignung fachlicher Kompetenzen, um den objektiven Anforderungen des Berufes und der Arbeitswelt gerecht werden zu können. Der Entwicklungsaufgabe *Kompetenz* entsprechen in EvaNet EH die Kompetenzdimensionen *Rechtliche Normierung*, *Betriebswirtschaftliche Problemebenen*, *Wertschöpfung/Controlling* sowie *Lern- und Arbeitstechniken*.
- Die erworbenen Kompetenzen dienen dazu, dem Lernenden *Anerkennung* und damit einen Platz in der Berufswelt zu verschaffen. Hierfür sind die Kompetenzdimensionen *Das System Unternehmung* sowie *Kommunikation und Kooperation* von besonderer Relevanz. Durch die Anerkennung erhalten die angestrebten Kompetenzen eine subjektive Relevanz, haben aber noch eine rein instrumentelle Funktion.
- Nur wenn die Anforderungen des Berufes den persönlichen Zielen und Voraussetzungen entsprechen, kommt es zur *Identifikation*. Die Berufstätigkeit erhält nun über den bloßen Lebensunterhalt hinaus einen subjektiven Sinn. Diese Entwicklungsaufgabe wird von der Kompetenzdimension *Beruflichkeit* mit ihren Subdimensionen *Identität*

*und Berufrolle, Berufsbildung und -perspektiven, Gesundheitsförderung und Berufsethos* thematisiert.

- Mit der Identifikation geht aber auch eine kritische Distanz gegenüber jenen Anforderungen der Berufswelt einher, mit denen sich der Betroffene nicht identifizieren kann. Um ein höheres Maß an Identifikation zu erzielen, kann der Betroffene seine Umwelt – in diesem Fall den Beruf und die Arbeitswelt – nun im Sinne einer *Individualisierten Professionalisierung* aktiv mitgestalten.

Die Entwicklungsaufgaben *Kompetenz, Anerkennung* und *Identifikation* entsprechen hierbei den von Deci/Ryan (1993) benannten menschlichen Grundbedürfnissen. Sie weisen auch eine enge Analogie zu den drei Grundkategorien der *Reflexiven Wirtschaftspädagogik* (*Effizienz, Verantwortung* und *Sinn*) auf (vgl. Tafner 2015, 697). Ihre Befriedigung erfordert eine dialektische Balance, da sie in positiver wie negativer Wechselwirkung zueinanderstehen können. Es liegen z.B. empirische Befunde vor, dass die Kompetenzentwicklung die Identifikation bzw. das Interesse fördert (vgl. Rauner et al. 2010; Lewalter/Krapp/Wild 2001).

Dass sich diese Entwicklungsaufgaben auch für Auszubildende im Einzelhandel stellen, zeigt die empirische Studie von Kutscha/Besener/Debie (2009). Diese identifiziert vier zentrale Grundprobleme von Auszubildenden:

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

Diese vier Entwicklungsaufgaben bestätigten sich auch in vierzehn qualitativen Einzelfallstudien, welche die Verfasserin mit Auszubildenden, welche das *Evanet-EH-Curriculum* durchlaufen, am Ende des ersten Ausbildungsjahres durchführte. Die Probanden wurden zu ihrer Biographie, 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. Schütze 1983; Tiefel 2005; Nohl 2006; Daudert 2001; Oevermann 2002) bezüglich verschiedener Abschnitte der Interviews zum Einsatz kamen. Die Auswertungskategorien waren hier einerseits durch den identitätstheoretischen Bezug (Krappmann 1975) gegeben, andererseits wurden induktiv auch neue Kategorien gebildet, welche mit Hilfe 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 (Deu-

singer 1986; Rindermann 2009; Lind 1987) im Wege der Selbsteinschätzung erhoben und mit den Ergebnissen der qualitativen Analyse trianguliert (vgl. Flick 2009). Dies führte zu folgenden Ergebnissen:

- 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 vierzehn 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 durch fehlende *Anerkennung* 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*).

### 5.3 Curriculare Berücksichtigung der Entwicklungsaufgaben an Fallbeispielen

Wie sich diese Entwicklungsaufgaben im Curriculum für den Einzelhandel verorten lassen, soll nun am Beispiel des Lernfeldes 2 "*Verkaufsgespräche kundenorientiert führen*" konkretisiert werden. Bei der Verortung der zentralen Inhalte des KMK-Zielhorizontes fällt zunächst auf, dass dort nur die Entwicklungsaufgaben *Kompetenz* und *Anerkennung* berücksichtigt sind. Konkret werden zu erlangendes Waren-, Verkaufs- und Kommunikationswissen angesprochen. Die Lernenden sollen situationsgerecht und kundenorientiert Verkaufsargumente finden, die sowohl das Unternehmen als auch den Kunden zufrieden stellen. Wie der Lernende sich persönlich in dieser Situation wiederfindet bzw. für sein eigenes Wohlbefinden sorgt, bleibt offen. Diese Leerstellen müssen zunächst erkannt und sodann in der Bildungsgangarbeit nachgearbeitet werden, da sonst eine Vernachlässigung all jener Aspekte droht, die den Unterschied zwischen einem Arbeitskraftunternehmer und einem professionalisierten Arbeitnehmer ausmachen (vgl. Tramm/Hofmeister/Derner 2009, 31)

Diese Leerstellen – und damit die Entwicklungsaufgaben *Identifikation* und *Gestaltung* – werden im Hamburger Einzelhandelscurriculum durch die Kompetenzdimension *Beruflichkeit* abgedeckt. Ihre Leitidee lautet: "*Im Mittelpunkt dieser Kompetenzdimension steht das Verständnis und die Motivation für die aktive, eigenverantwortliche, zielgerichtete und erfolgreiche Gestaltung des eigenen Berufslebens. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln zum einen eine positive Einstellung zu ihrem Beruf, zu den Anforderungen, die an sie gestellt werden und lernen mit typischen ethischen/moralischen Problemen umzugehen. Zum anderen werden*

die Schüler darin gefördert, ihre eigenen Stärken und Schwächen kennenzulernen, diese aus- bzw. abzubauen, sich ein individuelles Kompetenzprofil anzulegen und dementsprechende berufliche Ziele zu setzen". (vgl. <http://evaneteh.ibwhh.de/index.php/curriculare-ergebnisse/vertikale-kompetenzen/15-berufliche-identitaet.html>). Diese komplexe Anforderung differenziert sich in vier Subdimensionen.

Die Subdimension *Berufsethos* deckt die wirtschaftsethische Positionierung ab. Im Rahmen des Evanet-EH-Projektes haben sich die Beteiligten übereinstimmend auf eine normative Leitidee geeinigt, welche einer *Integrativen Wirtschaftsethik* entspricht: "(...) Sie (die Schüler) können Konflikte erkennen, differierende Interessen wahrnehmen, diese abwägen und verantwortlich Position beziehen. Zur Beurteilung moralischer Konflikte können sie eigene Interessen, Interessen des direkten Gegenübers, Interessen aller beteiligten Personen, Gesetze, die Legitimität von Gesetzen und universelle moralische Prinzipien (i.S. Kohlbergs) berücksichtigen. (...) auch wenn für die Positionsfindung schließlich einige Aspekte bewusst ausgeblendet werden (soll heißen, der Schüler ist sich zwar bewusst, dass etwas z. B. nicht den höchsten moralischen Prinzipien gerecht wird, bezieht aber zu Gunsten der Interessen der Beteiligten Stellung). Das Ziel in dieser Kompetenzdimension ist nicht die Vermittlung moralischer Prinzipien, sondern die Förderung moralischer Urteilsbildung in zunehmender Tiefe." (vgl. <http://evaneteh.ibwhh.de/index.php/be/6-be2-berufsethos.html>) Eine Alternative im institutionenökonomischen Sinne Homann/Lütges (2004) wäre gewesen, als Ziel zu formulieren, dass die Auszubildenden lernen sollen, im Rahmen gesetzlicher Vorschriften und vorhandener Ressourcen Umsatz und Gewinn zu optimieren. Diese Option war auf Grund der oben skizzierten Schwächen dieses wirtschaftsethischen Ansatzes jedoch nicht konsensfähig.

Für die Ausbildung eines solchen Berufsethos werden in der Kompetenzdimension *Identität und Berufsrolle* wichtige Grundlagen gelegt, indem die Lernenden zwischen ihrer Person und unterschiedlichen Rollen unterscheiden lernen. Die Leitidee lautet: "Mit dem Eintritt in die Berufsausbildung müssen die Auszubildenden unterschiedlichen neuen Rollenansforderungen gerecht werden.(...) In allen Fällen können die Schüler ihre Rollen verstehen und angemessen einnehmen, sich aber auch, falls notwendig, von ihnen distanzieren. Die Schüler erkennen und reflektieren den eigenen sozialen Status als Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel und die gesellschaftliche Anerkennung, die ihnen zukommt. Sie verfügen über positive Leitbilder, können die eigene Berufsausübung wertschätzen und sich selbstbewusst präsentieren. Der Perspektivwechsel in die Kundenrolle soll hierbei helfen, eine ausgewogene, für beide Seiten akzeptable Lösung zu finden." (vgl. <http://evaneteh.ibwhh.de/index.php/be/5-b1-identitaet-und-berufsrolle.html>)

Potenzielle Rollenkonflikte zwischen Auszubildenden und Unternehmensinteressen werden in der Subdimension *Gesundheitsförderung* behandelt. Hierbei sollen individuell authentische Formen der Balance zwischen lebensweltlichen Ansprüchen und ökonomischen Zielsetzungen gefunden und psychische Abwehrmechanismen, insbesondere Ambiguitätstoleranz, gefördert werden. Die Leitidee lautet: "Um ihren Beruf qualifiziert und zufrieden ausüben zu können, fördern die Schüler aktiv die eigene physische und psychische Gesundheit. Sie können hohes Arbeitsengagement mit dem eigenen Wohlbefinden in Einklang bringen. (...) Die Auszubil-

*denden tragen für sich selbst Sorge, indem sie ihre Tätigkeit so gestalten, dass sie weder körperlich noch seelisch in Mitleidenschaft gezogen werden."*

(vgl. <http://evaneteh.ibwhh.de/index.php/be/7-be3-gesundheitsfoerderung.html> )

In der Subdimension *Berufsbildung und -perspektiven* wird die Verkäuferrolle in Hinblick auf die Entwicklung geeigneter *beruflicher Perspektiven* thematisiert. Die Leitidee deckt wichtige Voraussetzungen einer *Individualisierten Professionalisierung* ab: *"Damit sie ihr zukünftiges Berufsleben eigenverantwortlich und zielgerichtet gestalten können, kennen die Schüler ihre beruflichen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten und setzen sich diesbezüglich realistische Ziele. Sie können die eigenen Kompetenzen einschätzen, beurteilen, weiterentwickeln und überzeugend darstellen. Sie verstehen die Ausbildungszeit als eine Phase, die ihnen erlaubt, sich intensiv auf das Erwerbsleben vorzubereiten."*

(vgl. <http://evaneteh.ibwhh.de/index.php/be/8-be4-berufsbildung-und-perspektiven.html> )

Flankiert wird die Kompetenzdimension *Beruflichkeit* von der Kompetenzdimension *Kommunikation und Kooperation*, über die die Entwicklung notwendiger sozialer Kompetenzen vorgesehen ist: *"Die Schüler können adressaten- und situationsangemessen kommunizieren und dabei sowohl die Sach- als auch die Beziehungsebene berücksichtigen. (...) Sie können kooperativ und konstruktiv auf Gesprächssituationen einwirken sowie Konflikte erkennen und kommunikativ bewältigen."*

(vgl. <http://evaneteh.ibwhh.de/index.php/curriculare-ergebnisse/vertikale-kompetenzen/16/9-koko-kommunikation-und-kooperation.html> )

Da das Spektrum beruflicher Situationen, welche eine Identitätsbalance erfordern, prinzipiell unendlich ist, wird nun anhand konkreter Fallbeispiele exemplarisch skizziert, wie das Evanet-EH-Konzept und damit eine *Reflexive Wirtschaftspädagogik* im Unterricht konkretisiert werden kann. Hierbei werden auch Grenzen des Konzeptes deutlich.

### *5.3.1 Identität und Berufsrolle - Verkäuferrolle:*

*Hauke<sup>2</sup>* arbeitet in einer beratungsintensiven Einzelhandelssparte. In einer vorangegangenen Berufsausbildung hat er umfangreiches Produktwissen gesammelt. In seinem vorherigen Beruf war er auf Grund der Marktlage gezwungen, als Freelancer zu arbeiten. Da Akquirieren "nicht sein Ding" ist, war die Geschäftslage nicht auskömmlich. In seinem neuen Beruf besteht nun das Problem, dass er für seine kompetente Beratung zwar viel Anerkennung erfährt, ihm vor telefonischen Akquisitionsgesprächen aber nach wie vor graut. Er bringt das Problem so auf den Punkt: *"...das ist meine größte Schwäche. Nein, ich glaube, dass es beim Verkaufen (...) um ein Produkt geht. Bei Telefonaten oder bei der Akquise, von der ich vorhin gesprochen habe, ging es ja um mich. Es fällt mir schwer, mich selbst einzuschätzen oder mich selbst zu verkaufen. Ich glaube, das ist dann so eher der Knackpunkt."*

---

<sup>2</sup> Die Namen sind geändert. Die geschilderten Fälle sind real - es wurden lediglich geringfügige Änderungen vorgenommen, um die Anonymität der Befragten sicherzustellen.

Jennifer berichtet davon, dass Kunden sich häufig für ihre kompetente Beratung bedanken und ankündigen, dass sie das empfohlene Produkt bei einem Online-Händler bestellen werden, der keine Beratung anbietet, aber günstiger ist.

Das Lernfeld 2 soll hierzu folgenden Beitrag leisten: *"Die Schüler wollen die Rolle des Verkäufers zur Zufriedenheit der Kunden und des Ausbildungsbetriebes ausfüllen. Sie verstehen, dass sie als Verkäufer im Unternehmensinteresse handeln und können dies in ihrem individuellen Verhalten umsetzen. 'Verkaufen' wird von den Schülern als wertschätzender Dienst am Kunden empfunden, der ihnen bei hoher fachlicher Kompetenz und Empathie zu einem ausgeprägten Selbstbewusstsein verhilft."* (vgl. <http://evaneteh.ibwhh.de/index.php/be/5-b1-identitaet-und-berufsrolle.html>) In der Kompetenzdimension *Berufsbildung und –perspektiven* heißt es zudem: *"Die Schüler verstehen die Bedeutung der Verkäuferqualitäten für ihre zukünftigen beruflichen Möglichkeiten. Sie wollen diesbezüglich Entwicklungsspielräume ihres Ausbildungsbetriebes nutzen, um bereits jetzt ihre beruflichen Chancen in und nach der Ausbildung zu erhöhen."* (vgl. <http://evaneteh.ibwhh.de/index.php/be/8-be4-berufsbildung-und-perspektiven.html>). In der Orientierungsphase des Lernfeldes ist vorgesehen, dass die Schüler über ihre bisherigen Erfahrungen reflektieren und angeben, was Kunden, Vorgesetzte und Mitarbeiter von einem guten Verkäufer erwarten. Sie erarbeiten sich die Lernziele des Lernfeldes (Dimensionen der Handlungskompetenz des Verkäufers, Rollenverständnis).

Hier besteht der curriculare Rahmen, Haukes und Jennifers Problem zu thematisieren. Im Sinne einer *Individualisierten Professionalisierung* ist ein wichtiges Lernziel, sich ihrer besonderen Verkäuferqualitäten bewusst zu werden und diese „nicht unter Wert zu verkaufen“. Ihre besondere Beratungsqualität muss bei preissensiblen Kunden als Argument genutzt werden, Preisunterschiede zum Internetpreis selbstbewusst zu legitimieren. Die positive Resonanz der Kunden kann ihnen helfen, sich nach und nach Stammkunden aufzubauen und mit zufriedenen Kunden hohe Umsätze und Margen zu erzielen. Dies ist bei späteren Verhandlungen mit Vorgesetzten ein wichtiges Argument für die Legitimation angestrebter Karriereschritte. Entscheidende Voraussetzung dafür, dass sie diese Win-Win-Situation herbeiführen können, ist, dass sie ihre Beratung konsequent auf den Kundennutzen zuschneiden und diesen im Verkaufsgespräch deutlich machen. Hierbei darf nicht verschwiegen werden, dass diese Strategie bei opportunistischen Kunden scheitern wird, die Nutzenmaximierung im Sinne Homann/Lütges (2004) betreiben. Es gilt also auch, Fragetechniken zu entwickeln, die es ermöglichen, kaufwillige Kunden von opportunistischen Kunden zu unterscheiden. Seitens des Arbeitgebers erfordert es eine konsequente Ausrichtung der Marketingstrategie auf Kundensegmente, welche bereit sind, Beratung zu honorieren (vgl. Bruhn 2004). In diesem Fall erweckt der Internetauftritt des Unternehmens aber den Eindruck, dass es eine Discountstrategie verfolgt. Auch dies gilt es im Unterricht zu thematisieren: eine widersprüchliche Marketingkommunikation des Unternehmens erschwert es Verkäufern erheblich, sich im Verkaufsgespräch zu positionieren. Diese Erkenntnis ist für Hauke und Jennifer wichtig, um ihr Problem besser durchdringen und an Veränderungsprozessen im Unternehmen mitwirken zu können.

Als Lernarrangements, um Haukes und Jennifers Problem zur Sprache zu bringen, kommen z.B. die kollegiale Fallberatung (vgl. Kopp/Franz 2003), aber auch Mystery Shopping (vgl.

Hesselink/Wiele 2003) in Betracht, bei dem Lernende sich in die Kundenperspektive versetzen oder Rollenspiele, in denen sie sich gezielt erproben können. In Haukes Fall hat die Ausbilderin im Betrieb ihn bei der Lösung seines Problems unterstützt, indem sie ihn damit beauftragt hat, Kundenbeschwerden, die per E-Mail eingingen, telefonisch zu beantworten. Dies hat zu einer erheblichen Steigerung von Haukes Selbstwertgefühl geführt. Er betont allerdings, dass er mit seiner Ausbilderin großes Glück hat, und er in anderen Abteilungen diese Unterstützung nicht erhalten hätte. *Aufgabe der Berufsschule ist es, hier einerseits eine Förderung für alle – unabhängig von den betrieblichen Bedingungen – sicherzustellen, andererseits aber auch dazu anzuregen, an einer Verbesserung der betrieblichen Rahmenbedingungen mitzuwirken.*

### 5.3.2 Berufsethos

Im Rahmen der Interviews wurden die Probanden mit einer typischen Handlungssituation konfrontiert, welche auch als Lernsituation dienen kann: Es stehen zwei qualitativ gleichwertige Produkte zur Verfügung: eine Hausmarke mit geringem Preis und geringer Marge sowie ein Markenprodukt mit hohem Preis und hoher Marge. Die Probanden werden gefragt, wie sie handeln, wenn ein Kunde nach einem solchen Produkt fragt.

Hierzu soll das Lernfeld 2 folgenden Beitrag leisten: *"Die Schüler kennen potenzielle Konflikte zwischen Kundenwünschen und Unternehmensinteressen, die im Verkaufsgespräch auftreten können. Sie sind in der Lage, Strategien zu entwickeln, mögliche moralische Konflikte auszuhalten und im Verkaufsgespräch zu berücksichtigen. Sie können ihr Verhalten zwischen den Zielen der Kundenorientierung und der Gewinnmaximierung austarieren. Die Schüler wollen ihren Informationsvorsprung gegenüber dem Kunden einsetzen, um einen auf seine Bedürfnisse abgestimmten Kaufabschluss herbeizuführen und nicht, um die Unwissenheit des Kunden einseitig zu Gunsten der Umsatzsteigerung auszunutzen."* (vgl. <http://evaneteh.ibwhh.de/index.php/be/6-be2-berufsethos.html>) Im Rahmen des Lernfeldes ist vorgesehen, dass die Schüler Fragetechniken erlernen, um die rationalen und emotionalen Kaufmotive des Kunden in Erfahrung zu bringen. Auf Basis dieser Motive sollen sie eine positive, glaubwürdige, fachkundige Argumentation entwickeln.

Im Rahmen der Interviews fällt positiv auf, dass viele der Befragten diese Verkaufsstrategie bereits gut beherrschen. Ein Problem kann jedoch darin bestehen, dass diese Strategie im Betrieb nicht akzeptiert ist. So berichtet Markus davon, dass er einen Ausbildungsplatz nicht erhalten habe, weil er in der Bewerbungsphase in einem Rollenspiel den Kunden darauf hingewiesen habe, dass das Produkt für einen geringen Aufwand zu reparieren sei: *"Blöd wie ich war, habe ich gesagt: Brauchen Sie nicht, kommen Sie doch einfach mal mit dem Gerät her, der Akku ist austauschbar, dann funktioniert das auch wieder. War ja nicht Sinn und Zweck der Sache. Am Ende haben Sie mir gesagt: Wenn das jeder so machen würde, würde der Einzelhandel bald nicht mehr existieren, was ich schon ziemlich frech fand, weil ich wusste, dass die Kundin beim nächsten Mal wiederkommt und sich ein Handy kaufen wird"*. Markus wird für die Verfolgung des Win-Win-Prinzips abgestraft. Krappmann schlägt zur Wahrung der Ich-Identität in repressiven Systemen, die Rolle und Individuum gleichsetzen und keine indi-

viduellen Handlungsspielräume zulassen, ein als-ob-Verhalten vor. Das heißt, dass den Normen zwar entsprochen wird, aber gleichzeitig zum Ausdruck gebracht wird, dass sie nicht den eigenen Bedürfnissen zur Wahrung von Identität entsprechen (Krappmann 1975, 128). Inwiefern dies für Auszubildende tatsächlich ein gangbarer Weg ist, ist individuell abzuwägen. Didaktisch macht es aber bereits einen großen Unterschied, ob diese Diskrepanzerfahrungen überhaupt zur Sprache kommen. Die Erkenntnis, dass sich solche Widersprüche nicht immer auflösen lassen, ist eine wichtige Voraussetzung, um Ambiguitäts-toleranz zu entwickeln. In den beiden geschilderten Fällen kann es aber auch zu einer positiven Bewertung des individuellen Scheiterns durch die Erkenntnis führen, dass der Misserfolg nicht eigenen Defiziten und dem falschen Handeln, sondern der Repressivität der Organisation geschuldet ist: *"Ja. Und dann war mir schon klar, dass ich bei dem Unternehmen nicht arbeiten möchte"*. Das Zur-Sprache-Bringen kann auch helfen, erlernter Hilflosigkeit (vgl. Seligmann/Peterson 1994) vorzubeugen, indem alternative Handlungsspielräume aufgezeigt werden, z. B. den Kunden ergänzend zur empfohlenen Reparatur durch einen Vertrag an das Unternehmen zu binden oder das Wechseln zu einem anderen Ausbildungsbetrieb.

### 5.3.3 Gesundheitsförderung

Markus Freundin trennt sich während seiner Probezeit von ihm, was ihn sehr belastet. Als die Vorgesetzte ihm kurz vor Ende der Probezeit eröffnet, dass sie ihn im Verkauf für zu defensiv halte und seine Übernahme zur Diskussion stehe, trifft ihn dies vollkommen unvorbereitet. Durch ein intensives Gespräch gelingt es ihm, die Vorgesetzte von einer Übernahme zu überzeugen und er zeigt nun, was in ihm steckt. Er avanciert zum vertriebsstärksten Auszubildenden. Kurz vor dem ersten Teil der gestreckten Prüfung in der Mitte des zweiten Ausbildungsjahres kollabiert er psychisch. Während eines zweiwöchigen Aufenthaltes in der stationären Psychiatrie beschließt er, sich einen anderen Ausbildungsbetrieb zu suchen und die Prüfung nicht anzutreten. Als er nach zwei Wochen in den Betrieb zurückkehrt, unterbreitet ihm die Vorgesetzte den Vorschlag, fristlos zu kündigen. Dies tut er auch und stellt bereits wenige Tage später fest, dass hierdurch sein Anspruch auf Arbeitslosengeld gesperrt ist. Er bereut zwar seine Entscheidung nicht grundsätzlich, wird sich aber klar, dass die fristlose Kündigung äußerst unklug war.

Der Beitrag des Lernfeldes 2 zur Kompetenzdimension *Gesundheitsförderung* lautet: *"Die Schüler können psychische Beeinträchtigungen, die beispielsweise durch Verkaufsziele oder Kundeneinwände entstehen, abwehren, indem sie individuelle Strategien der Distanzierung entwickeln."* (vgl. <http://evaneteh.ibwhh.de/index.php/be/7-be3-gesundheitsfoerderung.html> ). In den Teilsequenzen des Lernfeldes, die den Abschnitten eines idealtypischen Verkaufsgesprächs entsprechen, wird dieser Anspruch jedoch nicht wieder explizit aufgegriffen, d. h. es liegt in der Verantwortung der Lehrkräfte, dieses Lernziel bei der Gestaltung der Lernprozesse zu berücksichtigen. Stressbewältigungsstrategien werden erst viel später im Lernfeld 10 *"Besondere Verkaufssituationen"* wieder aufgegriffen. Dieses wird parallel zur Prüfungsvorbereitung behandelt und dabei häufig nur verkürzt unterrichtet.

Hier zeigen sich Unzulänglichkeiten des curricularen Konzepts. Es besteht die Gefahr, dass das konkrete Problem der Auszubildenden zwar bedacht wird, jedoch, wenn überhaupt, viel zu spät zur Sprache kommt. Da die Eingangsphase der Ausbildung mit hohen psychischen Belastungen verbunden ist (vgl. Kutscha et al. 2009), müssen Präventionsmaßnahmen bereits zu Beginn thematisiert werden. Dabei reicht es nicht, psychische Bewältigungsstrategien zu erlernen, sondern es müssen auch mögliche Hilfsstrukturen – wie z. B. gesundheitliche und rechtliche Beratung, Lerncoaching – bekannt gemacht werden. In Lernfeld 1 werden *Rechte und Pflichten in der Ausbildung* behandelt. Ganz offensichtlich sind hier ergänzend auch Kenntnisse des Sozialrechts, insbesondere der Grundsicherung für Arbeitssuchende und Arbeitsförderung (Sozialgesetzbuch II und III) erforderlich. *Hier wäre auch ein frühzeitiger Hinweis angebracht, dass in akuten Krisensituationen nie schwerwiegende Entscheidungen getroffen werden sollten.*

Zu bedenken ist auch, dass bei manchen Lernenden bereits schwerwiegende psychische Störungen vorliegen können. Im Fall von Markus scheint ein grundlegendes Problem vorzuliegen, die eigenen Belastungsgrenzen nicht wahrzunehmen. Dies kann eine individuelle psychotherapeutische Behandlung erfordern. Ein Problem ist hierbei, dass die Versorgung mit Psychotherapeuten in vielen Regionen nicht sichergestellt ist (vgl. BPTK 2016a), d. h. dass im Notfall professionelle Hilfe nur schwer zu finden ist. Die Aufrechterhaltung der Tagesstruktur ist bei psychischen Erkrankungen ein vorrangiges Ziel. Daher ist es sinnvoll, die Früherkennung zu verbessern, um einem Ausscheiden aus der Ausbildung vorzubeugen. Durch welche kooperativen Strukturen und Prozesse dies gelingen kann, stellt ein Forschungsdesiderat dar.

#### 5.3.4 Berufsbildung und -perspektiven

*Nils* hat sich zu Beginn der Ausbildung für eine Zusatzqualifikation für Abteilungen mit Bedienung im Lebensmitteleinzelhandel entschieden. Er zeigt sich überaus engagiert und karrierebewusst. Nach der Ausbildung strebt er eine Weiterbildung zum Handelsfachwirt an. Nachdem er sich im ersten Gespräch sehr optimistisch bezüglich seiner Entwicklungsmöglichkeiten zeigte, ist er im zweiten Termin nahezu entsetzt: "Die nehmen mir meine Berufung!" Der Ausbildungsbetrieb hat sich wegen des niedrigen Einkommensniveaus der Kundschaft entschieden, die Bedienungsbereiche auf SB-Theken umzustellen. Damit wird seine Zusatzqualifikation gegenstandslos. Die Entscheidungen des Managements wurden nicht weiter erläutert, sondern nur mitgeteilt. Bisher hatte er keine Gelegenheit, mit einem Vorgesetzten über sein Problem zu sprechen. Im Konzern außerhalb seines Ausbildungsbetriebes ist seine Zusatzqualifikation durchaus gefragt.

*Hendrik* hat sich zu Beginn der Ausbildung für den doppeltqualifizierenden Bildungsgang Dual Plus entschieden, d. h. parallel zu einer dreijährigen Ausbildung strebt er die Fachhochschulreife an. Hierfür besucht er zweimal wöchentlich die Abendschule. Im zweiten Termin zeigt er sich entsetzt, weil ihm sein Vorgesetzter mitgeteilt hat, dass er trotz guter Leistungen keine Verlängerung der Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann erhalten wird. Die anstehende Prüfung stellt nun bereits die Abschlussprüfung zum Verkäufer dar. Hierdurch wird es ihm unmöglich, die Fachhochschulreife zu erwerben, da dies ein drittes Ausbildungsjahr

erfordert. Außerdem erhält er mit seiner Verkäuferqualifikation bei seinem Arbeitgeber keine Vollzeitstelle.

Hierzu soll das Lernfeld 2 folgenden Beitrag leisten: " *Die Schüler verstehen die Bedeutung der eigenen Verkäuferqualitäten für ihre zukünftigen beruflichen Möglichkeiten. Sie wollen diesbezügliche Entwicklungsspielräume ihres Ausbildungsbetriebes nutzen, um bereits jetzt ihre beruflichen Chancen in und nach der Ausbildung zu erhöhen.* (vgl. <http://evaneteh.ibwhh.de/index.php/be/8-be4-berufsbildung-und-perspektiven.html>). Hierzu sind sie in den Orientierungsphasen des Lernfeldes 1 "Das Einzelhandelsunternehmen repräsentieren" sowie Lernfeld 2 aufgefordert, die Anforderungen an ihre Rolle als Verkäufer bzw. Einzelhandelskaufmann zu reflektieren. Sie sollen verstehen, welchen persönlichen Arbeits-einsatz sie leisten müssen, welche Kompetenzen sie erwerben und welche Qualifikationen sie erlangen.

*Hendrik und Nils* haben diese Lernziele – bedingt durch eine hohe Eigenaktivität und Leistungsmotivation – offensichtlich schon frühzeitig erreicht. Das Problem ist anders gelagert: es geht darum, innerhalb der Einzelhandelsbranche Rahmenbedingungen zu suchen oder zu schaffen, die es ermöglichen, ihre nachvollziehbaren und sinnvoll erscheinenden Entwicklungsziele zu verfolgen. Im Fall von Nils erscheint es aussichtsreich, ein Gespräch mit Vorgesetzten zu suchen, um Einsatzmöglichkeiten im Konzern zu erörtern. Im Falle Hendriks geht es darum, einen Einzelhandelsbetrieb zu finden, in dem er seine Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann fortsetzen kann. Hierbei geht es vor allem um *strukturelle Reflexivität*, d. h. einerseits gezielt zu überlegen, für welche Betriebe sie attraktive Bewerber darstellen könnten, andererseits zu überlegen, welche Ansprechpartner (z.B. Mitschüler, Lehrkräfte, Jugendberufsagentur) bei der Suche nach solchen Ausbildungsbetrieben hilfreich sein können. Des Weiteren geht es auch um *kommunikative Kompetenzen* zur erfolgreichen Gestaltung von Gesprächen mit Vorgesetzten oder von Bewerbungsgesprächen. Hierzu soll bereits in Lernfeld 1 in der Kompetenzdimension *Kommunikation und Kooperation* eine Basis gelegt werden: "Die Schüler können ihre Rechte in der Ausbildung ggü. Vorgesetzten argumentativ vertreten, indem sie ihre Anliegen angemessen formulieren. Dabei berücksichtigen sie ihre Rolle als Auszubildender gegenüber dem Vorgesetzten." (vgl. <http://evaneteh.ibwhh.de/index.php/curriculare-ergebnisse/vertikale-kompetenzen/16/9-koko-kommunikation-und-kooperation.html> ) Das Trainieren solcher Gesprächssituationen hat jedoch keinen festen Platz in den Strukturplanungen der Lernfelder 1 und 2. Eine Möglichkeit besteht darin, das Themenfeld *Rechte und Pflichten in der Ausbildung* an Hand konkreter Konflikte von Auszubildenden zu thematisieren, ggf. auch in Kooperation mit dem Fach *Sprache und Kommunikation*. Strukturelle Reflexivität kann bereits im Lernfeld 1 im Themenfeld *Die Rolle des Einzelhandels für die Wirtschaft* geübt werden, indem die unterschiedlichen Geschäftsstrategien und Zielgruppen von Einzelhandelsunternehmen anhand der zuvor präsentierten Ausbildungsbetriebe verdeutlicht werden.

## 6. Fazit

An den genannten Beispielen wird ein grundsätzliches Problem in Zusammenhang mit der Implementierung einer *Reflexiven Wirtschaftspädagogik* in der kaufmännischen Erstausbil-

dung deutlich: Die Lerninhalte, welche unmittelbar mit Prüfungsanforderungen zusammenhängen, nehmen viel Raum im Curriculum ein. Dabei werden viele konkrete Lernanlässe für eine *Reflexive Wirtschaftspädagogik* gar nicht berücksichtigt, nämlich besonders solche, welche mit Konflikten zwischen Auszubildendem und Ausbildungsbetrieb zusammenhängen. Diese stehen meist in engen Zusammenhang mit dem Wettbewerbsdruck des Marktes. Dieser Befund dürfte vorrangig der institutionellen Struktur des dualen Systems geschuldet sein, da die Handelskammern als Interessenvertretung der Ausbildungsbetriebe diesem Themenkomplex weniger Bedeutung beimessen dürften als die Lernenden. Ob eine geeignete Förderung in Hinblick auf individuelle Entwicklungsbedarfe stattfindet, hängt dabei von personellen und organisatorischen Voraussetzungen der Betriebe ab (vgl. Gartmeier 2009; Wittmann 2003). Eine qualitativ hochwertige Ausbildung ist auf betrieblicher Ebene jedoch nicht durchgängig gewährleistet (vgl. Ebbinghaus/Krewerth 2009).

Die KMK hat ausdrücklich klargestellt, dass die Berufsschule ein unabhängiger Lernort neben dem Betrieb ist. An den hier dargestellten Beispielen wird deutlich, dass Identitätsarbeit vorrangig eine Aufgabe des Lernortes Berufsschule sein muss, weil Betriebe eher ein Qualifikations- als ein Bildungsinteresse verfolgen und in einigen Fällen sogar befangen sind. Zudem bieten die Berufsschulen durch die Heterogenität der vertretenen Ausbildungsbetriebe einen Überblick über die Branche, wie es der Betrieb nicht leisten kann.

Fraglich ist hierbei, wie die Berufsschule diese Aufgabe wahrnehmen und gleichzeitig eine konstruktive Kooperation mit den Ausbildungsbetrieben aufrechterhalten kann. Eine Antwort darauf kann gelingen, wenn auch in diesem Zusammenhang gefragt wird, *welchen Nutzen Ausbildungsbetriebe hiervon haben*. Vorliegende Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass gerade in der Verkaufstätigkeit die Identifikation mit dem Betrieb positive Auswirkungen auf Mitarbeitermotivation und -zufriedenheit und damit auch auf die Kundenzufriedenheit und Leistung hat (vgl. Nerdinger 2011; Gammoh et al. 2014). Aufgabe einer *Reflexiven Wirtschaftspädagogik* ist es auch, Berufsschulen bei der Lösung dieser Aufgabe zu unterstützen, z.B. durch einschlägige Forschungsergebnisse oder durch die wissenschaftliche Begleitung entsprechende Kooperationsprojekte.

Kompetentes Handeln ist immer auch (selbst-)verantwortliches Handeln. Bei der Befähigung zu wirtschaftlich vernünftigem Handeln darf in einem ökonomisch geprägten Umfeld nie vergessen werden, dass der Zweck des Wirtschaftens die Befriedigung menschlicher Bedürfnisse ist. Der Mensch darf niemals zum Zweck des Wirtschaftens werden, wie es beim Arbeitskraftunternehmer droht (vgl. Ulrich 2001). Um dieses übergeordnete Ziel nicht aus den Augen zu verlieren, müssen in Bildungsprozessen systematisch subjektive Bezüge zu den fachwissenschaftlichen Inhalten hergestellt werden. Dies wird in aller Regel wegen der Aspekthaftigkeit wissenschaftlicher Disziplinen die Notwendigkeit einer interdisziplinären Ergänzung nach sich ziehen (vgl. Tafner 2015; 622ff.). Dieses ist nicht nur erforderlich, um sich in der modernen Arbeitswelt verantwortlich gegenüber anderen und sich selbst verhalten zu können, sondern auch, um Chancen erkennen und nutzen zu können. Mit Jürgen Zabecks Worten: *"Die Kernkompetenz der Schule besteht nicht in der Vermittlung eines praktischen Könnens, sondern in der Anleitung zur Reflexion seines Zustandekommens, seiner performativen Reali-*

sierung und seiner Weiterentwicklung". (Zabeck 2004, 116) Hierzu muss sich das Subjekt zum Bestehenden zunächst kritisch positionieren und die Richtung der gewünschten und möglichen Veränderung festlegen. Nur so kann eine subjektiv sinnvolle moderne Form von Beruflichkeit entwickelt werden.

Diese beschriebenen Bildungsprozesse stellen Identitätsarbeit dar. Junge Menschen sind hiermit oft überfordert. Durch ungünstige Sozialisation kann es zu übertriebenem Altruismus oder Egozentrismus kommen. Fehlende Anerkennung kann erschreckende Folgen nach sich ziehen (Amokläufe, Islamismus, Rechts- oder Linksradikalismus). Im günstigeren Fall werden Fehlentwicklungen nach dem Auftreten psychischer Erkrankungen therapeutisch behandelt. Prävention erfordert jedoch Konzepte, die es Gesunden ermöglichen, gesund zu bleiben, wie es das Ziel der *Themenzentrierten Interaktion* (vgl. Cohn 2013) ist. Berufliche Schulen sind aufgefordert, jungen Menschen Perspektiven für ein friedliches, auskömmliches Miteinander in einer globalisierten Welt aufzuzeigen. Das Konstrukt Identität ist unbestritten komplex und anspruchsvoll. Gerade in einer komplexen, dynamischen Arbeitswelt kann dies aber kein Argument sein, es in Bildungsprozessen nicht zu thematisieren.

## Literatur

Axelrod, R. (1984): *The Evolution of Cooperation*. New York.

Backes-Haase, A./Klinkisch, E. (2015): Das kompetente Subjekt? – Implizite Tendenzen zur Verdinglichung in der beruflichen Bildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, H. 29. Online: <http://www.bwpat.de/ausgabe/29/backes-haase-klinkisch> (10.07.2017).

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. *MittAB*, 31, H. 3, 461-472.

Baethge, M. (2011): Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung. In: Krüger, H.-H. et al. (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. 2., durchges. Aufl. Wiesbaden, 277-300.

Beck, K. (2003): Ethischer Universalismus als moralische Verunsicherung? In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99, H. 2, 274-299.

Becker, M. (2013): Arbeitsprozessorientierte Didaktik. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik -online*, H. 24, 1-22. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe24/becker\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/becker_bwpat24.pdf) (07.06.2017).

Berben, T. (2008): *Arbeitsprozessorientierte Lernsituationen und Curriculumentwicklung in der Berufsschule. Didaktisches Konzept für die Bildungsgangarbeit mit dem Lernfeldansatz*. Universität Hamburg: Dissertation. Bielefeld.

Blankertz, H. (1969): *Theorien und Modelle der Didaktik*. Weinheim.

Bories, F. (2013): *Professionalisierung im Kontext von Beruflichkeit. Ein subjektorientierter Ansatz im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis*. Dissertation Trier. Hamburg.

Bruhn, M./Tuzovic, S. (2004): The management process of relationship marketing. Vortrag. 10th international Colloquium in Relationship Marketing. Basel. Online: [https://www.researchgate.net/profile/Sven\\_Tuzovic/publication/286920003\\_The\\_Management\\_Process\\_of\\_Relationship\\_Marketing/links/566f5aa808ae4d9a425725b9/The-Management-Process-of-Relationship-Marketing.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Sven_Tuzovic/publication/286920003_The_Management_Process_of_Relationship_Marketing/links/566f5aa808ae4d9a425725b9/The-Management-Process-of-Relationship-Marketing.pdf) (10.06.2017).

Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.) (2016): Arbeitswelt im Wandel: Zahlen - Daten - Fakten. Online: [https://www.baua.de/DE/Angebote/Publicationen/Praxis/A95.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.baua.de/DE/Angebote/Publicationen/Praxis/A95.pdf?__blob=publicationFile&v=2) (06.06.2017).

Bundespsychotherapeutenkammer (Hrsg.) (2016): BPtK-Studie zur Arbeitsunfähigkeit. Psychische Erkrankungen und Krankengeldmanagement 2015. Online: [http://www.bptk.de/uploads/media/20150305\\_bptk\\_au-studie\\_2015\\_psychische-erkrankungen\\_und\\_krankengeldmanagement.pdf](http://www.bptk.de/uploads/media/20150305_bptk_au-studie_2015_psychische-erkrankungen_und_krankengeldmanagement.pdf) (07.06.2017).

Bundespsychotherapeutenkammer (Hrsg.) (2016a): Kurswechsel in der Bedarfsplanung, *BPtK-Spezial* 11/2016, Berlin. Online: [http://www.bptk.de/uploads/media/201303\\_BPtK\\_Spezial\\_Bedarfsplanung\\_01.pdf](http://www.bptk.de/uploads/media/201303_BPtK_Spezial_Bedarfsplanung_01.pdf) (07.06.2017).

Casper-Kroll, T. (2011): Berufsvorbereitung unter entwicklungspsychologischer Perspektive. 1. Aufl. Wiesbaden.

Cohn, R. C. (2013): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 17. Aufl., Erstausgabe 1975, Stuttgart.

Daudert, E. (2001): Selbstreflexivität, Bindung und Psychopathologie. Hamburg.

Deci, E. L./ Ryan R. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, H. 2, 223-231.

Deusinger, I. M.(1986): Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen. Göttingen.

Ebbinghaus, M./Krewerth, A. (2009): BIBB-Forschungsverbund zur Ausbildungsqualität in Deutschland. Qualitätssicherung in der betrieblichen Ausbildung. Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden. Gemeinsamer Abschlussbericht. Bonn.

Erikson, E. H. (1966): Identität und Lebenszyklus. 3 Aufsätze. 1. Aufl. Theorie 2. Frankfurt a. M.

Eriksson, M./Lindström, B. (2006): Antonowsky's sense of coherence scale and the relation with health: a review. In: J Epidemiol Community Health, H. 60, 376-381.

Ertl, H./ Sloane, P. (2006): Curriculare Entwicklungsarbeiten zwischen Lernfeld und Funktionsfeld. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 19, 117-127.

Euler, D. et al. (2006): Sozialkompetenzen in Curricula der Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 19, 95-116.

Euler, D./Hahn, A: (2007): Wirtschaftsdidaktik. Bern.

- Flick, U. (2009): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: Reinbek bei Hamburg, 309-318.
- Frey, H.-P./Haußer, K. (Hrsg.) (1987): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart.
- Friedrich, M. (2015): Moralische Erziehung oder Indoktrination durch ökonomische Bildung? Eine empirische Studie über Einflüsse ökonomischer Bildung auf die moralische Entwicklung von Lernenden, Universität Bayreuth: Dissertation. Bayreuth.
- Gammoh, B. S./Mallin, M. L./Pullins, E. B. (2014): Antecedents and consequences of salesperson identification with the brand and company. In: Journal of Personel Selling & Sales Management, 34, H. 1, 3-18.
- Gartmeier, M. (2009): Fehlerfreundlichkeit im Arbeitskontext: Positive Einstellungen gegenüber Fehlern und negatives Wissen als Ressourcen professionellen Handelns. Regensburg.
- Gerholz, K. H./Sloane, P. F. E. (2010): Ethische Kompetenz. Eine Betrachtung vor dem Hintergrund der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulbildung. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, H. 54, 99-121.
- Gericke, E. (2015): Vom Beruf zur Quasi-Profession?. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 29. Online: <http://www.bwpat.de/ausgabe/29/gericke> (06.07.2017).
- Giddens, A. (1991): Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age. Cambridge.
- Giddens, A. (1984): The constitution of society. Outlines of a theory of structuration. Berkeley/New York.
- Graupe, S. (2013): Ökonomische Bildung. Die geistige Monokultur der Wirtschaftswissenschaft und ihre Alternativen. Coincidentia. In: Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte, Beiheft 2, 139-165.
- Gruschka, A. (1985): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs NW. Wetzlar.
- Hacker, W. (1978) : Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. 2. Aufl. Bern et al.
- Hacker, W. (2009): Arbeitsgegenstand Mensch: Psychologie dialogisch-interaktiver Erwerbsarbeit. Lengerich.
- Haußer, Karl (1995): Identitätspsychologie. Berlin, Heidelberg.
- Havighurst, R. J. (1974): Developmental tasks and education. 3rd ed. New York.
- Hedtke, R. (2011): Konzepte ökonomischer Bildung. Schwalbach.
- Hedtke, R./Famulla, G.-E./Fischer, A./Weber, B./Zurstrassen, B. (2010): Für eine bessere ökonomische Bildung. Kurzexpertise zum Gutachten „Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards und Standards für die Lehrerbildung im Auftrag des

Gemeinschaftsausschusses der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft“ vom November 2010. Bielefeld.

Hendrich, W. (2005): Erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz als Perspektive für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. In: Niemeyer, B. (Hrsg.): Neue Lernwelten in Europa. Wiesbaden, 19-40.

Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. 1. Aufl. Wiesbaden.

Hesselink, M./Wiele, T.v.d. (2003): Mystery Shopping: In-depth measurement of customer satisfaction, In: Erasmus Research Institute of management report series research in management, ERS-2003-020-ORG Online:

[https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?Abstract\\_id=411653](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?Abstract_id=411653) (12.06.17).

Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.

Homann, K./Lütge, C. (2004): Einführung in die Wirtschaftsethik. Einführungen - Philosophie - 3. Münster.

Homann, K./Suchanek, A. (2005): Ökonomik. Eine Einführung. 2. Aufl., Neue ökonomische Grundrisse. Tübingen.

Hummel, T. (2015): Innovationen in der Arbeitswelt und Auswirkungen auf die Work-Life-Balance. In: Wagner, D./Herlt, S. (Hrsg.): Perspektiven des Personalmanagements. Wiesbaden, 177-195.

IG Metall (Hrsg.) (2015): Erweiterte moderne Beruflichkeit – ein gemeinsames Leitbild für die betrieblich-duale und hochschulische Berufsbildung. Frankfurt.

Keupp, H. (2013): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, 5. Aufl. Hamburg.

Klafki, W. (1980): Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Adl-Amini, B./Künzli, R. (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. Weinheim, 11-48.

Kopp, R./Franz, H. W. (2003): Die Kollegiale Fallberatung : ein einfaches und effektives Verfahren zur Selbstberatung. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 26, H. 3, 285-294.

Krappmann, L. (1997): Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. 1. Aufl., Frankfurt a. M., 66-92.

Krappmann, L. (1975): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 5. Aufl., Erstausgabe 1969, Stuttgart.

Krewerth, A. (2010): Handlungsstrategien Auszubildender bei Problemen in der Ausbildung. Ergebnisse der BIBB-Studie "Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden" 2008. Herbsttagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DfGE. Wien.

Krille, F./Befeldt, S./Rauh, A.-K. (2014): Kompetenzentwicklung curricular modellieren – Ansätze aus dem Schulversuch EARA. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, (Profil 3), 1-23. Online: <http://www.bwpat.de/profil-3/krille-etal> (17.06.2017).

Kultusministerkonferenz (2004): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kfm./Kfr. im Einzelhandel – Verkäufer/in im Einzelhandel. Online: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/KfmEinzelhandel/Verkaeuf04-06-17idF16-09-16-E.pdf> (26.11.2016)

Kultusministerkonferenz (2011): Handreichung zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_09\\_23\\_GEP-Handreichung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf) (27.11.2016).

Kurdelbusch, A. (2003): Variable Vergütung in deutschen Großunternehmen. Entgeltsysteme zwischen Flexibilisierung und Flächentarifvertrag. Ruhruniversität Bochum: Dissertation. Göttingen.

Kurtz, T. (Hrsg.) (2001): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen.

Kutscha, G. (2015): Erweiterte moderne Beruflichkeit – eine Alternative zum Mythos "Akademisierungswahn" und zur Employability-Maxime des Bologna-Regimes. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 29, 1-22. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha\\_bwpat29.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha_bwpat29.pdf) (27.11.2016).

Kutscha, G. (2009): Ökonomische Bildung zwischen einzel- und gesamtwirtschaftlicher Rationalität. Kompetenzentwicklung und Curriculumkonstruktion unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. In: Brötz, R./Schapfel-Kaiser, F. (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht. Bielefeld, 45-64.

Kutscha, G./Besener, A./Debie, S. O. (2009): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE. Essen.

Lademann, H./Mertesacker, H./Gebhardt, B. (2006): Psychische Erkrankung im Fokus der Gesundheitsreporte der Krankenkassen. In: Psychotherapeutenjournal, H. 2, 123-129. Online: <http://www.x-tensio.de/uploads/Gesundheitsreport%20Krankenkassen0206.pdf> (27.11.2016).

Lewalter, D./Krapp, A./Wild, K.-P. (2001): Interessenentwicklung in der beruflichen Erstausbildung. In: Beck, K./Krumm, V. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Opladen, 11-35.

Lind, G. (1987): Soziale Aspekte des Lernens: Ambiguitäts-Toleranz. In: Dippelhofer-Stiem, B./Lind, G. (Hrsg.): Studentisches Lernen im Kulturvergleich. Weinheim, 71-87.

Minnameier, G. (2005): Wer Moral hat, hat die Qual, aber letztlich keine Wahl! In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, H. 1, 19-42.

Modaschl, M./Voss, G. (2002): Subjektivierung von Arbeit. München.

- Mollenhauer, K. (1976): Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. 3. Aufl., Grundfragen der Erziehungswissensch. 1. München.
- Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 3. Aufl., Weinheim.
- Möller, J./Walwei, U (2017): Arbeitsmarkt kompakt. Analysen, Daten, Fakten. IAB-Biobliothek, H. 363, Nürnberg/Bielefeld.
- Nerdinger, F. (2011): Psychologie der Dienstleistung. Göttingen.
- Neuweg, G. (1995): Zur Grundlegung ethischer Bezüge in der Didaktik der Wirtschaftslehre. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 4, 337-351.
- Nida-Rümelin, J. (2014): Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. Hamburg.
- Nohl, A.-M. (2006): Interview und dokumentarische Methode. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden.
- Ötsch, W. O./Kapeller, J. (2010): Perpetuating the failure: economic education and the current crises. In: Journal of Social Science Education, 9, H. 2, 16-25.
- Oevermann, U. (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Frankfurt. Online: [http://www.ihs.de/publikationen/Ulrich\\_Oevermann-Manifest\\_der\\_objektiv\\_hermeneutischen\\_Sozialforschung.pdf](http://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf) (26.01.2017).
- Rauner, F. et al. (2010): Berufliche Kompetenzen messen - das Projekt KOMET (Elektroniker) des Bundeslandes Hessen 2010. Online: [http://www.ibb.uni-bremen.de/fileadmin/user/Kompetenzentwicklung/Zwischenbericht\\_KOMET\\_Final.pdf](http://www.ibb.uni-bremen.de/fileadmin/user/Kompetenzentwicklung/Zwischenbericht_KOMET_Final.pdf) (26.01.2017).
- Retzmann, T./Seeber, G. et al. (2010): Entwicklung abschlussbezogener Bildungsstandards für die ökonomische Bildung an allen Formen der allgemein bildenden Schulen. Abschlussbericht an den Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft. Essen.
- Richter, J. (2011): Freie Fundamente. Wissenschaftstheoretische Grundlagen für eklektische und integrative Theorie und Praxis. Göttingen
- Rindermann, H. (2009): Emotionale-Kompetenz-Fragebogen. Göttingen.
- Robinson, S. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied, Berlin.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie II. Entwicklung und Erziehung, Berlin et al.
- Rumpf, H. (1982): Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. 2. Aufl. München.
- Schapfel-Kaiser, F. (1997): Themenzentrierte Interaktion als Gestaltungsinstrument und Forschungshilfe für berufliche Bildungsprozesse in aktuellen Wandlungsprozessen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 5, 500-520.

- Schulz, v. Thun, F. (1998): Miteinander reden 3 – das innere Team und situationsgerechte Kommunikation. Reinbek.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, H .3, 283-293.
- Schweitzer, F. (1988): Identität statt Bildung? Zum Wandel pädagogischer Leitbegriffe. In: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim, 55-76.
- Seligmann, M.; Peterson, C. (1984): Causal explanations as risk factor for depression: theory and evidence. In: Psychological Review, H. 3, 347-374.
- Smith, A./Eckstein, W. (2010, Erstausgabe 1759): Theorie der ethischen Gefühle. Hamburg.
- Smith, A./Streissler, E. W./Streissler, M. (Hrsg.) (2005, Erstausgabe 1776): Untersuchung über Wesen und Ursachen des Reichtums der Völker. 1. Aufl. Tübingen.
- Spreitzer, G./Cameron, L./Garrett, L (2017): Alternative work arrangements. Two images of the new world of work. In: Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, H. 4, 473-499.
- Straus, F./Höfer, R. (1997): Entwicklungslinien alltäglicher Identitätsarbeit. In: Keupp, H.; Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. 1. Aufl. Frankfurt a. M., 270-307.
- Streminger, G. (2017): Adam Smith – Wohlstand und Moral: eine Biographie. München.
- Tafner, G. (2015): Reflexive Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa ; eine neo-institutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresse. Humboldt-Universität zu Berlin: Habilitationsschrift. Detmold.
- Tafner, G. (2016): Die Unterscheidung von Ökonomie und Ökonomik als die Crux der ökonomischen Bildung. In: Arndt, H. (Hrsg.): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der ökonomischen Bildung. Schwalbach, 30-42.
- Thole, C. (2015): Individualisierte Professionalisierung als berufliche Identitätsarbeit und Überlebensstrategie in der modernen Arbeitswelt – theoretische Überlegungen zur Eignung des Identitätskonzepts als subjektorientierte Leitkategorie für die duale Berufsausbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (29), 1-25. Online: <http://www.bwpat.de/ausgabe/29/thole> (27.11.2016).
- Thole, C. (2016): Inklusive ökonomische Bildung: eine Aporie? - Reflexionen zum Verhältnis der Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften zu ihrem Fach, In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (30), 1, 1-26. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe30/thole\\_bwpat30.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe30/thole_bwpat30.pdf) (27.11.2016).
- Tiefel, S. (2005): Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierungsleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. In: ZBBS, H. 1, 65-84.

Tramm, T.(2014): Ökonomisches Systemverständnis und ökonomisches Denken als Dimension kaufmännischer Bildung, In: Wilbers, K. (Hrsg.): Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. Band 10. Erlangen-Nürnberg, 99-120.

Tramm, T. (2009): Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext kaufmännischer Arbeits- und Geschäftsprozesse. In: Brötz, R./Schapfel-Kaiser, F. (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht. Bielefeld, 65-88.

Tramm, T. (2002): Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich. In: Bader, R. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Paderborn, 41-62.

Tramm, T. (1996): Lernprozesse in der Übungsfirma .Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Göttingen. Online: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/lernprozesseinderuebungsfirma.pdf> (06.07.2017).

Tramm, T./Hofmeister, W./Derner, M. (2009): Evanet EH Evaluation des Innovationsnetzwerkes Einzelhandel in Hamburg. Abschlussbericht zum 11.09.2009. Online: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/evanetabschlussbericht.pdf> (27.11.2016).

Tramm, T./Siemon, J./Vollmer, T./Wirth, K. et al. (2012): Abschlussdokumentation der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuches Erprobung neu strukturierter Ausbildungsformen im Rahmen des Ausbildungskonsenses 2007 – 2010 (EARA). Universität Hamburg, Online: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/abschlussdokumentationderwissenschaftlichenbegleitungdesschulversuchserprobungneustrukturierterausbildungsformen.pdf> (10.07.2017).

Uhle, R. (1997): Über erziehungswissenschaftliche Verwendungen des Themas "Identität". In: Hoffmann, D. et al. (Hrsg.): Auf der Suche nach Identität. Pädagogische und politische Erörterungen eines gegenwärtigen Problems. Weinheim, 15-28.

Ulrich, P. (2001): Wirtschaftsbürgerkunde als Orientierung im politisch-ökonomischen Denken. In: *sowi-onlinejournal*, H. 2, 1-7.

Ulrich, P. (2008): Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie. 4. Aufl. Bern.

Unger, T. (2007): Bildung in der Entgrenzung - Eine bildungstheoretische Annäherung an das Phänomen der Entgrenzung von Arbeits- und Lebenssphären. In: Bader, R. (Hrsg.): Entwicklung unternehmerischer Kompetenz in der Berufsbildung. Hintergründe, Ziele und Prozesse berufspädagogischen Handelns. Bielefeld, 137-156.

Volpert, W. (1992): Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungstheorie. Heidelberg.

Voß, G. G./Pongratz, H. J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H.1, 131-158.

Voss, G. (2001): Auf dem Weg zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: Kurtz, T. (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen, 287-314.

Voss, G. (2007): Subjektivierung von Arbeit. Neue Anforderungen an Berufsorientierung und Berufsberatung oder: Welchen Beruf hat der Arbeitskraftunternehmer? In: Bader, R. (Hrsg.): Entwicklung unternehmerischer Kompetenz in der Berufsbildung. Hintergründe, Ziele und Prozesse berufspädagogischen Handelns. Bielefeld, 60-76.

Waller, F. (1992): Wissenschaft in Reflexion. Wien.

Wilbers, K. (2014): Wirtschaftsunterricht gestalten. Eine traditionelle und handlungsorientierte Didaktik für kaufmännische Bildungsgänge. Berlin. Online: [http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8420/pdf/Wilbers\\_2014\\_Wirtschaftsunterricht\\_Lehrbuch\\_Aufl\\_2.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8420/pdf/Wilbers_2014_Wirtschaftsunterricht_Lehrbuch_Aufl_2.pdf) (10.07.2017).

Wittmann, E. (2003): "Kommunikative Kompetenz" in der persönlichen Kundenberatung. Ein theoretischer Rahmen für die Elaborierung des Konstrukts am Beispiel der Institution Bank. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 3, 417-434.

Zabeck, J. (2004): Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value. Paderborn.

## Zitieren dieses Beitrages

---

Thole, C. (2017): Identitätsarbeit in einer ökonomisch geprägten Arbeitswelt – eine curriculare Konkretisierung einer Reflexiven Wirtschaftspädagogik am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel. In: *bwp@ Spezial 14: Homo oeconomicus oder Ehrbarer Kaufmann – Reflexionen zum Verhältnis der Wirtschaftspädagogik zu den Wirtschaftswissenschaften*, hrsg. v. Tramm, T./Schlömer, T./Thole, C., 1-34. Online: [http://www.bwpat.de/spezial14/thole\\_bwpat\\_spezial14.pdf](http://www.bwpat.de/spezial14/thole_bwpat_spezial14.pdf) (27-07-2017).

## Die Autorin

---



### CHRISTIANE THOLE

Universität Hamburg, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Sedanstr. 19, 20146 Hamburg

[Christiane.Thole@uni-hamburg.de](mailto:Christiane.Thole@uni-hamburg.de)

<https://www.ew.uni-hamburg.de/thole>