

Christiane THOLE

(Universität Hamburg)

Individualisierte Professionalisierung als berufliche Identitätsarbeit und Überlebensstrategie in der modernen Arbeitswelt – theoretische Überlegungen zur Eignung des Identitätskonzepts als subjektorientierte Leitkategorie für die duale Berufsausbildung

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe29/thole_bwpat29.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **29** | Dezember 2015

Beruf

Hrsg. v. **Martin Fischer, Karin Büchter & Tim Unger**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2015

bwp@

www.bwpat.de

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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/thole_bwpat29.pdf

Im wissenschaftlichen Diskurs bezieht sich Professionalisierung meist auf besondere kollektiv organisierte Formen von Berufen, die Professionen. In der Alltagssprache bezeichnet der Begriff dagegen auch die individuelle Entwicklung qualitativ anspruchsvoller Beruflichkeit, die die Beschäftigungsfähigkeit in der reflexiven Moderne (vgl. Beck 1986) sichert (vgl. Bories 2013). Berufsschulen haben u. a. den Auftrag, Auszubildende zur Erfüllung der spezifischen Aufgaben im Beruf vor dem Hintergrund sich wandelnder Anforderungen zu befähigen (vgl. KMK 2011). Beruflichkeit spielt in der lernfeldbasierten Curriculumentwicklung daher eine zentrale Rolle (vgl. Tramm/Hofmeister/Derner 2009). Dieser Artikel begründet theoriegeleitet, warum die duale Berufsausbildung für die individualisierte Professionalisierung eine notwendige, aber nicht hinreichende Basis darstellt.

Individualisierte Professionalisierung kann als eine mit Bezug auf Giddens (1997) aktualisierte Fassung des Konzepts balancierender Identität von Krappmann (1969) gedeutet werden. Sie wird durch bestimmte Umweltfaktoren (vgl. Bronfenbrenner 1981) und subjektive Voraussetzungen begünstigt. Es wird gezeigt, dass die duale Berufsbildung die Befähigung zu einer solchen Identitätsbalance durch ihre Strukturmerkmale (Lernortkooperation, soziale Identität) und Handlungsaspekte (Übergangsbewältigung, Rollenwechsel, Lernfeldkonzept, Handlungsorientierung, berufliche Handlungskompetenz) begünstigt. Wichtige Kompetenzen wie Konfliktfähigkeit, Ambiguitätstoleranz (vgl. Krappmann 1969), moralisches Urteilsvermögen (vgl. Kohlberg 1986), Reflexivität und Gestaltungskompetenz (vgl. Giddens 1991; 1997) werden jedoch nicht systemimmanent gefördert und bedürfen einer besonderen Berücksichtigung im Curriculum. Abschließend werden Desiderate für eine stärkere Subjektorientierung der Curricula mittels Identitätsarbeit und damit verbundene Forschungsdesiderate formuliert.

Individualised professionalisation as occupational identity work and a survival strategy in the modern world of work – theoretical considerations on the suitability of the identity-concept as a subject-oriented guiding category for the dual vocational training

In academic discussions, professionalisation usually refers to particular, collectively organised forms of occupations, the professions. In everyday language, however, the term also covers the individual development of high-quality occupationalism, which ensures employability in the reflexive modern world (cf. Beck 1986) (cf. Bories 2013). Vocational schools are responsible, amongst other things, for enabling trainees to accomplish specific occupational tasks against the backdrop of changing requirements (cf. KMK 2011). Occupationalism therefore plays a key role in the development of a curriculum that is based on learning fields (c.f. Tramm/Hofmeister/Derner 2009). This article based on theory-led why the dual vocational training is a necessary but not sufficient basis for individualized professionalization.

Individualised professionalisation can be seen as an updated, with reference to Giddens (1997) version of the concept of balancing identity by Krappmann (1969). It benefits from certain environmental

factors (cf. Bronfenbrenner 1981) and subjective prerequisites. The article shows that the dual system of vocational education and training is beneficial to the ability to achieve an identity balance due to its structural features (learning centre cooperation, social identity) and activity aspects (dealing with transition, role changes, learning field concept, action guidance, vocational competence). Important skills such as the ability to handle conflict, ambiguity tolerance (cf. Krappmann 1969), moral judgment (cf. Kohlberg 1986), reflexivity and creativity (cf. Giddens 1991, 1997) are not conveyed as inherent components of the system and require special consideration in the curriculum. Finally, desiderata for increasing the focus in the curricula on the subject and associated research desiderata are formulated.

Individualisierte Professionalisierung als berufliche Identitätsarbeit und Überlebensstrategie in der modernen Arbeitswelt – theoretische Überlegungen zur Eignung des Identitätskonzepts als subjektorientierte Leitkategorie für die duale Berufsausbildung

1 Problemstellung

Die moderne Arbeitswelt ist komplex, weist widersprüchliche Entwicklungstrends auf und ändert sich in einem rasanten Tempo (vgl. Beck 1986, 220ff.). Dies führt dazu, dass die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung ihre Einschätzung künftiger beruflicher Qualifikationsanforderungen wiederholt revidieren musste (vgl. Büchter/Gramlinger 2006; Baethge 2004). Ausbildungsberufe werden daher auf Basis höchst unsicherer Einschätzungen neu zugeschnitten. Auch die Gestaltung von Curricula an Berufsschulen wird hierdurch erheblich erschwert, da die Qualifikationsforschung eine unverzichtbare Bezugsdisziplin zur Identifizierung sinnvoller Ausbildungsinhalte darstellt (vgl. Büchter/Gramlinger 2006, 11; Becker/Spöttl 2006; Buchmann/Huisinga 2006). Ebenso unbestritten – und dem Bildungsauftrag der Berufsschule eindeutig zu entnehmen – ist, dass berufliche Bildung über das reine Verwertungsinteresse künftiger Arbeitgeber hinaus die Persönlichkeitsentwicklung des Auszubildenden unterstützen soll. Die Berufsschule soll die Auszubildenden „zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf und zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung, insbesondere vor dem Hintergrund sich wandelnder Anforderungen, befähigen“ (KMK 2011). Es ist jedoch zu konstatieren, dass subjektorientierte Qualifikationsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik unterrepräsentiert bleibt (vgl. Büchter/Gramlinger 2006, 9). Demzufolge fehlen theoretische Zugänge, z. B. für die Sozialkompetenzen, um die angestrebte Persönlichkeitsentwicklung zu modellieren (vgl. Euler 2006, 114). Eine Diskussion über normativ geprägte Bildungsideale in einer pluralen, heterogenen Gesellschaft erscheint wenig zielführend. Der verbindliche Minimalkonsens des Grundgesetzes ist zu abstrakt, um hieraus konkrete Konzepte für die berufliche Bildung herzuleiten. Um eine breite gesellschaftliche Akzeptanz zu erreichen, müssen didaktische Zugänge geeignet sein, neben diesem Minimalkonsens unterschiedliche Wertorientierungen zu integrieren.

Einen pragmatischen Ansatz, Wissenschaftsprinzip, Situationsprinzip und Persönlichkeitsprinzip in der Curriculumkonstruktion gleichermaßen zu berücksichtigen, stellt die Hamburger Lernfeld-Kompetenz-Matrix (vgl. Tramm/Hofmeister/Derner 2009, 52) dar, welche für die kaufmännischen Berufe Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel (Evanet-EH), Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement (www.kabuenet.de, EARA) und Medizinische Fachangestellte (www.lerne-mfa.de) bereits an beruflichen Schulen in Hamburg und Berlin im Einsatz ist. Über die Lernfelder hinweg sollen sowohl fachliche als auch personenbezogene Kompetenzen aufgebaut werden (vgl. Tramm/Krille 2013, Abbildung 1). Das Situationsprinzip wird

hierbei über die Lernfelder berücksichtigt, das Wissenschaftsprinzip über fachliche Kompetenzdimensionen. Die personale Kompetenz wird über die Kompetenzdimensionen *Beruflichkeit* und *Kommunikation und Kooperation* abgebildet (vgl. Tramm/Hofmeister/Derner 2009, 50f.). Wertorientierungen werden hier über die Subdimension *Berufsethos* erfasst, wobei die Förderung moralischen Urteilsvermögens –nicht die Vermittlung moralischer Prinzipien – intendiert ist. Die Inhalte wurden in pragmatisch orientierten Workshops mit Lehrkräften erarbeitet. Eine theoretische Fundierung fehlt jedoch noch.

KD	Persönlichkeitsprinzip				Wissenschaftsprinzip															
	Beruflichkeit				Lern- und Arbeitstechniken				Das System Unternehmen		Rechtliche Normierung		Betriebswirtschaftliche Problemebenen				Wertschöpfung und Controlling			
	BE				LAT				SYST		NORM		BWP				WUC			
	Berufsethos	Identität und Berufsrolle	Gesundheitsförderung	Berufsbildung und -perspektiven	Kommunikation und Kooperation	KOKO	Kaufmännisches Rechnen	Arbeitshandeln organisieren, Probleme lösen	Informationen gewinnen, verarbeiten, vermitteln	Lernhandeln planen und optimieren	Vertrags- und Gesellschaftsrecht	Arbeits- und Schutzrecht	Steuerrecht	Beschaffung und Logistik	Absatzmarkt- und Kundenbeziehungen	Informationswirtschaft	Personalwirtschaft	Liquiditätssicherung	Kosten- und Leistungsverständnis	Finanzbuchhaltung
LF 1	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X			X		X	X	X	
LF 2	X	X	X	X	X			X	X			X			X	X				
LF 3	X	X	X		X	X			X			X			X	X				
LF 4	X		X		X	X	X	X	X	X		X		X	X	X				X
LF 5	X	X			X	X	X	X	X	X		X			X	X				X
LF 6					X	X	X	X	X	X		X		X	X	X		X	X	
LF 7			X		X	X				X	X		X		X		X	X	X	X
LF 8						X	X	X		X	X		X		X		X	X		X
LF 9	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X
LF 10	X	X	X	X	X				X		X	X			X			X		
LF 11						X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X
LF 12					X	X	X	X	X	X	X			X	X		X	X		
LF 13			X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
LF 14		X		X	X	X	X	X		X	X			X			X			X

Abbildung 1: Die Lernfeld-Kompetenz-Matrix von Tramm/Hofmeister/Derner

Die folgenden theoretischen Überlegungen zum Umgang mit diesen Lücken und Unwägbarkeiten gehen mit Bezug auf den Bildungsauftrag von folgender Frage aus: Wie gewährleisten Arbeitnehmer Ihr Überleben in einer durch vielfältige Optionen, dynamische Veränderungen und Risiken geprägten Arbeitswelt? Eine am Arbeitsmarkt zu beobachtende Antwort auf diese Frage ist *die individuelle Professionalisierung*. In Abgrenzung zu dem in der Wissenschaft sonst üblichen *kollektiven* Professionsverständnis, welches auf freie Berufe begrenzt ist, ist zu beobachten, dass auch in anderen Berufen Arbeitnehmer eine *individuelle*, qualitativ anspruchsvolle Beruflichkeit und Problemlösekompetenz entwickeln, wie es für freie Berufe typisch ist (vgl. Bories 2013, 145-179; Meyer 2012). In diesem Beitrag wird gezeigt, dass diese Strategie theoretisch als berufliche Identitätsbalance im Sinne Krappmanns (1969) – erweitert durch Überlegungen Giddens‘ (1991) zur reflexiven Moderne – gedeutet werden kann (Kapitel 2). Sodann wird begründet, warum sich der Identitätsbegriff trotz berechtigter Einwände als Leitkategorie für berufliche Bildungsprozesse eignet (Kapitel 3). Im nächsten Schritt werden Kompetenzen und Bedingungen erarbeitet, welche die angestrebte Identitätsarbeit fördern (Kapitel 4). Aufbauend hierauf kann beurteilt werden, inwiefern die duale Berufsbildung eine geeignete Lernumgebung für die angestrebte Persönlichkeitsentwicklung darstellt (Kapitel 5). Dies führt abschließend zur Formulierung von Desideraten für die Curriculumentwicklung.

2 Individualisierte Professionalisierung als berufliche Identitätsarbeit

Analog zu widersprüchlichen Trends am Arbeitsmarkt finden in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik parallele Diskurse über Professionalisierung und Entberuflichung statt (vgl. Bories 2013, 52-56). Bories löst diesen vordergründigen Widerspruch auf, indem er eine Entkopplung der funktionalen und sozialen Seite der Beruflichkeit konstatiert: Während die Qualifikationsanforderungen an Facharbeit stetig steigen und sich ausdifferenzieren, sichert der Beruf keine lebenslange Erwerbsgrundlage und soziale Einbindung mehr. Der Arbeitsmarkt muss dabei differenziert betrachtet werden: insbesondere gering Qualifizierte sind von sozialer Ausgrenzung bedroht (vgl. Baethge 2004). Die Dynamik des Wandels macht zudem eine eigenverantwortlich initiierte kontinuierliche Weiterbildung der Arbeitnehmer erforderlich (vgl. Rump/Völker/Eilers 2007, 36). Die berufliche Erstausbildung wird damit zu einer *conditio sine qua non* (vgl. Baethge/Baetghe-Kinsky 1998, 468). Sie ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Basis für eine zunehmend individualisierte Entwicklung beruflicher Professionalität.

Berufliche Bildung, welche nicht nur Verwertbarkeit, sondern auch Persönlichkeitsentwicklung anstrebt, kann sich aber nicht an der von Voss/Pongratz (1998) beschriebenen Figur des Arbeitskraftunternehmers orientieren, welche sich ökonomischen Sachzwängen unterwirft. Mittels identitätstheoretischer Ansätze ist es dagegen möglich, Bewährung in der Arbeitswelt und Selbstverwirklichung gleichermaßen zu berücksichtigen. Die zahlreichen identitätstheoretischen Ansätze fokussieren unterschiedliche Teilaspekte der Identitätskonstruktion, wobei es im Kern übereinstimmend um Kohärenz, Kontinuität, das Innen-Außen-Verhältnis und die Einzigartigkeit des Individuums geht (vgl. Straus/Höfer 1997; Frey/Hausser 1987, 16-19). Das in der Tradition des symbolischen Interaktionismus (vgl. Mead 1973) stehende Konzept balancierender Identität Krappmanns (1969) stellt im Gegensatz zu psychologischen und philosophischen Identitätsverständnissen (vgl. Erikson 1966; Straub/Renn 2002; Hausser 1997; Ricoeur 1991) die für die berufliche Bildung bedeutsame Dialektik zwischen externen objektiven Anforderungen und subjektgebundenen Voraussetzungen in Interaktionssituationen in den Vordergrund. Es verfolgt zudem einen kompetenzorientierten Ansatz, indem es sein Augenmerk auf die sozialen, emotionalen und kommunikativen Fähigkeiten legt, welche für ein Gelingen der Identitätsbalance erforderlich sind. Diese begreift Krappmann (1997) nicht wie Erikson als Entwicklungsaufgabe des Jugendalters, sondern als lebenslangen Prozess. Daher wird in dieser Arbeit nicht der Begriff Identitätsfindung, sondern der Begriff *Identitätsarbeit* verwendet. Dabei trifft Krappmann schon 1969 (46ff.; 1997, 81) die für die von Komplexität und Dynamik geprägte moderne Arbeitswelt wichtige Feststellung, dass vollkommene Kongruenz der vielfältigen und widersprüchlichen Erwartungen und Anforderungen nicht möglich ist (vgl. Keupp 1999, 107). Balancierende Identität im Sinne Krappmanns (1969, 32) bedeutet, vielfältige, auch widersprüchliche Erwartungen unterschiedlicher Interaktionspartner mit den eigenen Voraussetzungen, Wünschen und Zielen auszutariieren. Die Erwartungen können dabei sowohl fachliche Anforderungen wie Wissen und Können betreffen, als auch emotionale und motivationale Voraussetzungen in Form internalisierter Normen, Werte, Ziele und Wünsche sowie erwünschtes Sozialverhalten. Im interaktiven Aushandlungsprozess kommt es in Abhängigkeit von subjektiven Präferenzen zur dauerhaf-

ten Internalisierung externer Erwartungen. Im Idealfall stimmt dieses sozial erwünschte Selbstbild, auch soziale Identität (= ICH, engl. ME, vgl. Mead 1973, 218ff.) genannt, mit den inneren, subjektiven Voraussetzungen, auch personale Identität genannt (= Ich, engl. I), überein. Diese Vorstellung von angestrebter Übereinstimmung von subjektiven Voraussetzungen und externen Anforderungen kommt auch in gängigen Berufswahltheorien zum Ausdruck (vgl. Holland 1985; Super 1994; Gottfredson 1981). Berufliche Identität ist primär soziale Identität, deren Entstehung und Ausprägung durch die personale Identität maßgeblich beeinflusst wird. Die soziale Identität ist somit das, was alle Berufsangehörigen gemeinsam haben, die personale Identität das Individuelle der Professionalität.

Der Prozess der oft unbewussten Internalisierung externer Ansprüche wird auch Sozialisation genannt. (vgl. Lempert 2009, 23ff.). In der Identitätsentwicklung werden erfolgte Internalisierungen ins Bewusstsein gerufen und in Frage gestellt (vgl. Erikson 1966, 138f.; Mollenhauer 1983, 171). Dass bereits vor der Berufswahl in erheblichem Umfang berufliche Sozialisation stattfindet, zeigt sich exemplarisch an Befunden, dass Mädchen Frauenberufe bevorzugen und Jugendliche sich bei der Berufswahl an der sozialen Herkunft orientieren (vgl. Gottfredson 1981, 572ff.). Ob Mädchen dennoch einen klassischen Männerberuf ergreifen oder Arbeiterkinder eine akademische Karriere anstreben, hängt von der ins Bewusstsein gerufenen personalen Identität in Form besonderer einschlägiger Begabungen oder dem Grad der Offenheit für ungewöhnliche Herausforderungen ab.

Berufliche Identität ist eine für die Gesamtidentität prägende Teilidentität (vgl. Beck 1986, 220ff.; Super 1994, 224; Gottfredson 1981, 548, Keupp 1999, 111-129), da sie über Einkommen, Status, soziales Umfeld andere Lebensbereiche stark beeinflusst. Andere Rollen können aber auch im Widerspruch zur Berufsrolle stehen. Diese sind durch die soziale Identität des Rollenträgers in beruflichen Handlungssituationen präsent und müssen ebenfalls ausbalanciert werden (vgl. Krappmann 1969, 47). Das prominenteste Beispiel hierfür ist die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Es können aber auch sehr individuelle Konstellationen entstehen, z. B. eine Katholikin, die als medizinische Fachangestellte in einer gynäkologischen Praxis an Abtreibungen mitwirken muss oder ein Angestellter eines Energieversorgers, der sich gegen Kernkraft engagiert. Manche Konstellationen schließen sich völlig aus, z. B. eine verfassungswidrige Gesinnung in einem pädagogischen Beruf. Um Identitätsbalance zu erleichtern, ist daher bei aller Akzeptanz von Widersprüchen ein hohes Maß an Konsistenz der Teilidentitäten anzustreben (vgl. Storch 1999; Keupp 1999, 243ff.). Individuelle Professionalisierung ist bewusste berufliche Identitätsarbeit, indem die Ressourcen der personalen Identität gezielt genutzt werden, um ein hohes Maß an Konsistenz mit externen Anforderungen herzustellen. Hierdurch entsteht ein in dieser Form einzigartiges berufliches Profil (vgl. Mead 1973, 245), welches soziale Akzeptanz und Authentizität gleichermaßen ermöglicht.

Aus drei Gründen ist es nun sinnvoll, Krappmanns Konzept durch Überlegungen Giddens' (1991) zu erweitern. Erstens setzt sich Giddens (1991) intensiv mit den Konsequenzen der aktuellen gesellschaftlichen Trends für die Identitätsarbeit auseinander. Die von ihm genannten Charakteristika der modernen Gesellschaft (vgl. Beck 1986) skizzieren das zu bewältigende Konfliktpotenzial :

- die unmittelbare Einwirkung globaler Ereignisse auf die Privatsphäre, wie z. B. die Migrationsbewegungen, die Finanzkrise etc. (vgl. ebda., 21ff.)
- die gleichzeitige Ausgliederung ehemals lebensweltlicher Angelegenheiten in Institutionen (z. B. Altenheime, Krankenhäuser) und abstrakte Systeme wie z. B. die Sozialversicherung oder das Finanzsystem (vgl. ebda., 144ff.) und die damit einhergehende Zunahme administrativer Überwachung (vgl. ebda., 149) sowie der Abhängigkeit von Expertenwissen (vgl. ebda., 137)
- die Entstehung globaler existenzbedrohlicher Risiken, wie z. B. nukleare Technologie und Klimawandel (vgl. ebda., 109ff.)
- die verwirrende Vielfalt an Kommunikationsangeboten (vgl. ebda., 23)
- eine ebenso hohe Anzahl an Handlungsoptionen (vgl. ebda., 80).

Zweitens wirft er hierbei ein besonderes Augenmerk auf den gesamten Lebensentwurf und die biographische Perspektive, welche im interaktionistischen Ansatz Krappmanns aus dem Fokus gerät und stellt dabei die bei Krappmann nur implizit mitschwingende Reflexivität in den Vordergrund. In dem skizzierten gesellschaftlichen Kontext wird Identitätskonstruktion nach Giddens zu einem reflexiven Projekt (vgl. ebda, 32). Es wird also ein roter Faden zwischen aufeinander folgenden Interaktionssituationen im Sinne Krappmanns hergestellt. Auszubildende wählen demnach nicht aus vorgefertigten Berufsschablonen (vgl. Krappmann 1997, 79; Borjes 2013, 94ff.), sondern gestalten ihren individuellen beruflichen Werdegang kreativ.

Drittens stellt Giddens (1997, 228ff.) heraus, wie die im Bildungsauftrag geforderte Befähigung zur Mitgestaltung der Gesellschaft gelingen kann. Bereits Mead (1973, 207ff.) hatte betont, dass Reflexion und gesellschaftliche Veränderung die Möglichkeit und Pflicht jedes Einzelnen ist (vgl. auch Keupp 1999, 272ff.). Dieser Gedanke gerät bei Krappmann mit der Betonung unvereinbarer Widersprüchlichkeit in den Hintergrund. Giddens (1997, 233ff.) hebt hervor, dass die unbestrittenen strukturellen Zwänge aus dem Handeln von Subjekten historisch gewachsen sind und daher durch ein Subjekt in einem bestimmten Handlungskontext reproduziert, aber – besonders unter Bedingungen dynamischen Wandels – auch verändert werden können. Im modernen Kapitalismus sind es vor allem ökonomische Zwänge und administrative Zugriffe des Staates (vgl. ebda., 238). Für den Auszubildenden sind dies die wirtschaftliche und hierarchische Abhängigkeit vom Arbeitgeber sowie Reglementierungen des Arbeits- und Lernprozesses, wie z. B. Verbraucher-, Arbeitsschutz- und Gesundheitsschutzgesetze, Ausbildungs- und Prüfungsordnung. Diese führen zu asymmetrischen, für den Auszubildenden meist ungünstigen Machtverhältnissen. Macht im Sinne Giddens ergibt sich jedoch nicht rein formal aus den hierarchischen Beziehungen, sondern ist das „Mittel der Ausführung von Dingen“ (vgl. ebda., 337), d. h. die Fähigkeit, die Bedingungen des Handelns anderer zu beeinflussen. In diesem Zusammenhang ist das Strukturierungsprinzip der *Arbeitsteilung* von großer Bedeutung, da es zu starken gegenseitigen Abhängigkeiten, Intransparenz und einer unklaren Verteilung moralischer Verantwortung führt. Dies birgt die Chance, sich durch berufliches Spezialwissen, Überblickswissen und implizites Wissen Macht im Sinne Giddens‘ zu verschaffen. Dieser Mechanismus liegt der beschäftigungssichernden Strategie der *individualisierten Professionalisierung* zu Grunde. Hierin liegt ein

besonderes Potenzial der beruflichen Bildung, vorausgesetzt sie befähigt Auszubildende, ein besonderes berufliches Profil wie oben beschrieben zu entwickeln (vgl. Meyer 2014; Hendrich 2005). Ein schwerwiegendes Problem hierbei ist allerdings, dass das duale berufliche System selbst eine Struktur darstellt, welche institutionelle Zwänge ausübt (vgl. Rumpf 1982; Mollenhauer 1972). Bevor jedoch untersucht wird, ob Befähigung zur beruflichen Identitätsarbeit in diesem System möglich ist, soll zunächst dargelegt werden, warum das Konstrukt *Identität* trotz berechtigter Einwände ein sinnvoller Leitbegriff für die Persönlichkeitsentwicklung in der beruflichen Bildung ist.

3 Berufliche Identität als Leitbild der Persönlichkeitsentwicklung in der beruflichen Bildung

Das Konstrukt *Identität* wird in der Erziehungswissenschaft bereits seit den 70er Jahren als Leitkategorie diskutiert (vgl. Mollenhauer 1972; Krappmann 1969, 211; Uhle 1997, 18ff.; Neumann 1997, 82ff.). Angesichts der durch die skizzierten gesellschaftlichen Entwicklungen verursachten Biographiebrüche ist es von hoher lebensweltlicher Relevanz (vgl. Uhle 1997; Mollenhauer 1983, 155f.). Dies trifft speziell für Jugendliche am Übergang von der Schule in den Beruf zu, da die Jugendlichen aufgefordert sind, einen Platz in der Gesellschaft zu finden, an dem Identitätsbalance gelingt (vgl. Super 1994, 224; Hurrelmann 2007, 27f.; Schneider 2012, 241ff.). Dass der Begriff sich dennoch nicht als erziehungswissenschaftliche Leitkategorie durchsetzen konnte, ist zahlreichen mit diesem Konstrukt verbundenen Schwierigkeiten geschuldet, welche ihn zum Gegenstand massiver Kritik gemacht haben (vgl. Klika, 2000) und selbst seine Verfechter zu Revisionen genötigt haben (vgl. Mollenhauer 1983).

Hier sind zu nennen:

1. Die Vielfalt der theoretischen Zugänge und sein inflationärer Gebrauch, welche der Anschlussfähigkeit im wissenschaftlichen Diskurs entgegen steht (vgl. Uhle 1997; Straus/Höfer 1997; Mollenhauer 1983, 155f.; Keupp 1999, 7f.).
2. Der hohe Abstraktionsgrad des Konstrukts, der seine Konkretisierung in Bildungsprozessen und empirische Überprüfbarkeit erschwert (vgl. Krappmann 1969, 199ff.; Straus/Höfer 1997; Keupp u. a. 1999, 300).
3. Der individualistische Charakter des Konstrukts (vgl. Hoffmann 1997; Schweitzer 1988, 61f.).
4. Auf Grund der schon von Krappmann festgestellten Tatsache, dass Identität etwas Unterreichbares ist, wird dem Konstrukt Fiktionalität und Ideologiecharakter vorgeworfen (vgl. Hoffmann 1997, 35f.; Neumann 1997, 86ff.; Lenzen 1991).
5. Angesichts der gesellschaftlichen Entwicklung wird zunehmend das Postulat der Stimmigkeit in Frage gestellt wird (vgl. Keupp 2006; Schäfer 2015; Beck 2000; Helsper 1991).
6. Seine unklare Rolle für Entwicklungsprozesse (vgl. Lenzen 1991; Krappmann 1997; Schweitzer 1988, 60f.).

Schweitzer (1988) fordert daher zu Recht eine bildungstheoretische Kontextualisierung des Identitätsbegriffs sowie eine identitätstheoretische Vertiefung des Bildungsbegriffs. Hierzu soll an dieser Stelle – insbesondere zum letzten Punkt – mit Hilfe des Konzepts der Entwicklungsaufgaben von Havighurst (1948) ein Beitrag geleistet werden.

Zunächst erscheint auf Grund des im 3. Kapitel dargestellten Identitätsverständnisses plausibel, dass Reflexion über die eigene Identität umso intensiver stattfindet, je mehr externe Anforderungen und innere Voraussetzungen aus der Balance zu geraten drohen. Solche Identitätskrisen finden naturgemäß in biographischen Umbruchphasen wie z. B. dem Übergang von der Schule in den Beruf statt (vgl. Busshoff 1998; Giddens 1991, 202ff.). Dies erklärt, warum Identitätsfragen im Jugendalter von besonderer Brisanz sind, da gleich in mehrfacher Hinsicht Übergänge zu bewältigen sind (vgl. Hurrelmann 2007, 27ff.). Einige dieser Übergänge wurden bereits näher empirisch untersucht, z. B. die Berufseingangsphase von Lehrkräften (vgl. Hericks 2006) und der Ausbildungsbeginn von angehenden Einzelhandelskaufleuten (vgl. Kutscha u. a. 2009). Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass in beruflichen Übergangsphasen immer wieder ähnliche Aufgaben zu lösen sind, welche identitätstheoretisch in einem TZI-Dreieck (vgl. Cohn 1975) dargestellt werden können (vgl. Abbildung 2).

So können entsprechend der Schenkel des Dreiecks zunächst drei zentrale Entwicklungsaufgaben identifiziert werden: Einerseits gilt es, das Verhältnis zwischen Beruf und Auszubildendem zu bestimmen: hier geht es um die *Identifikation* mit dem zu erlernenden Beruf. Des Weiteren gilt es im Verhältnis zwischen Ich und Wir, im Beruf *Anerkennung* durch die dort handelnden Akteure zu gewinnen. Hierzu ist diesen Personen *Kompetenz* durch die Übernahme der Berufsrolle nachzuweisen. Üblicherweise wird im TZI-Dreieck der die Umwelt darstellende *Globe* als feste Größe angenommen. Mit Bezug auf Giddens (1997) ist dieser jedoch veränderbar, so dass das berufliche Profil als individuelles reflexives Projekt gestaltet werden kann. Tatsächlich stellt Hericks (2006) eine gestaltungsorientierte Entwicklungsaufgabe fest, die er *Institution* nennt. Im TZI-Dreieck lassen sich also Krappmanns Vorstellungen von Balance, sozialer Anerkennung, Kompetenz als Entsprechung externer Erwartungen sowie deren Internalisierung verorten. Es fällt auf, dass diese Entwicklungsaufgaben ziemlich genau den von Deci/Ryan (1993) festgestellten, rot gekennzeichneten Grundbedürfnissen des Menschen entsprechen: Kompetenz, soziale Eingebundenheit und Selbstbestimmung. Ob das skizzierte Modell universelle Bedeutung für alle beruflichen Übergänge hat, ist noch durch Hinzuziehung weiterer empirischer Erkenntnisse zu überprüfen. Als Arbeitshypothese erscheint das Modell jedoch plausibel.

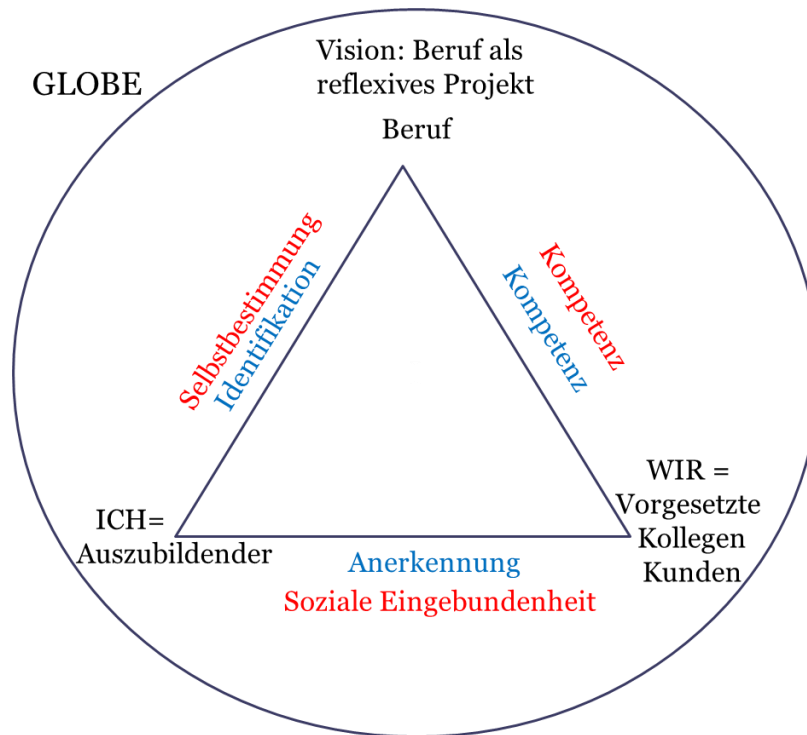


Abbildung 2: Entwicklungsaufgaben in beruflichen Übergängen

Neben diesen entwicklungstheoretischen Überlegungen gibt es im Sinne einer Triangulation weitere Gründe, welche für das Identitätskonstrukt als pädagogische Leitkategorie sprechen.

Psychotherapeutische Befunde, die Ausgangspunkt Eriksons (1966) waren, sprechen eindeutig dafür, dass Menschen ein bestimmtes *Bedürfnis nach Stimmigkeit* ihrer Lebenswelten haben, was selbst Gegner des Identitätskonzepts nicht bestreiten (vgl. Krappmann 1969, 174ff.; Hoffmann 1997, 37ff.). Angesichts zunehmender psychisch bedingter Arbeitsunfähigkeitszeiten ist dies ein ernstzunehmendes Argument. Das Streben nach Stimmigkeit ist auch lerntheoretisch belegt. Piagets (1983) Befunde zur Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten beruhen auf Mechanismen der Assimilation, Akkommodation und Äquilibration.

Ein weiteres Argument ist die *Erwartungssicherheit in Handlungssituationen*. Konsistentes Verhalten ist im beruflichen Kontext erforderlich, da dies erst eine reibunglose, konfliktarme und nachhaltige Kooperation ermöglicht, wie z. B. Kundenbindung, Lieferantenbeziehungen oder arbeitsteilige Projektarbeit. Nicht ohne Grund erfreuen sich Kommunikationsmodelle wie das des inneren Teams von Schulz v. Thun (2013) hoher Akzeptanz in der Berufswelt. Wenn das Individuum in der modernen Gesellschaft einen Spagat zwischen den Lebenswelten machen muss, wird die Notwendigkeit der Selbstklärung umso dringender.

Die für unsere heutige Gesellschaft typische Vielfalt der Eindrücke, Informationen und Optionen, welche auf ein Subjekt einwirken, machen es zudem dringend erforderlich, diese zu filtern, um Handlungsfähigkeit zu bewahren und verfügbare Energien auf bestimmte Handlungsziele zu fokussieren. Das Identitätskonstrukt schränkt die für das Subjekt in Frage

kommenden Lebensstile, beruflichen Wege und Handlungsoptionen sinnvoll ein und trägt so zu Handlungs- und Gestaltungskompetenz bei.

Dies gilt nicht nur für die konkrete Handlungsebene, sondern auch für sehr viel abstraktere *Fragen der Sinn- und Wertorientierung* bzw. der Suche nach einem *ethischen Minimalkonsens*, der sich in einer von Pluralität und Beliebigkeit geprägten Gesellschaft umso dringender stellt (vgl. Neumann 1997, 95ff.; Mollenhauer 1983, 155f.). Eng hiermit verbunden sind die für die moderne Risikogesellschaft prägenden Ängste und Unsicherheiten (vgl. Giddens 1991, 35ff.). Identitätsarbeit kann helfen, *Zukunftsängste zu reduzieren* (vgl. Marotzki 1988, 323ff.) und so günstigere Voraussetzungen für intendierte Entwicklungsprozesse zu schaffen. Selbst wenn Widersprüche nicht abschließend geklärt werden, können psychisch erleichternde Effekte wie in Selbsthilfegruppen auftreten. Eine Studie von Kraus (1996) zu Identitätsprojekten Auszubildender zeigte in mehreren Fällen einen so nicht erwarteten akuten Bedarf.

In einer durch Heterogenität geprägten Gesellschaft sind Phänomene erstarrter Identität, wie z. B. Rechtsradikalismus, mindestens ebenso problematisch wie eine Fragmentierung von Subjektanteilen. Die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen, auch *soziale Identität* (vgl. Tajfel 1982) genannt, ist ein wichtiger Aspekt von Identität. Gerade angesichts der zunehmenden Migrationsbewegungen, die unmittelbar in den Berufsschulen spürbar ist, erscheint es wegen des nicht unberechtigten Ideologievorwurfs umso notwendiger, Identität in Bildungsprozessen zu thematisieren, um *gegenseitige Toleranz* zu fördern.

Da das Identitätskonstrukt sowohl das Bedürfnis nach Autonomie als auch das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit abbildet, ist die individualistische Note, die der Identitätsbegriff häufig erfährt, keineswegs gerechtfertigt. Die Kombinationsmöglichkeiten identitätsrelevanter Aspekte führen zwar zu individuell einzigartigen Konstellationen, ein interaktionistisches Verständnis von Identität setzt hierfür aber immer soziale Akzeptanz und *soziale Kompetenzen* voraus. Identitätsarbeit in Bildungsprozessen fördert daher nicht individualistisches Denken sondern soziale Kompetenzen und kann zur *Beseitigung des curricularen Theorie-mangels* beitragen (vgl. Euler 2006).

Die russische Psychologie (vgl. Leontjew 2012) und die Arbeitspsychologie (vgl. Hacker 1986, 490 ff.) haben gezeigt, dass durch Arbeitstätigkeit Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung stattfindet. Dies geschieht zum großen Teil unbewusst (vgl. Lempert, 23ff.). Diese Sozialisationsprozesse nicht reflexiv zu bearbeiten hieße, den Auszubildenden diesen Einflüssen wehrlos auszusetzen und sich mit der bloßen *Reproduktion der Verhältnisse* zufrieden zu geben, was dem Bildungsauftrag der Berufsschule eindeutig widerspricht. Daher ist es dringend erforderlich, Lehrkräfte für die identitätsrelevanten Nebenwirkungen des Bildungsprozesses zu sensibilisieren. Für den schulischen Kontext konstatiert Mollenhauer (1972, 105): „Wo immer Lernerwartungen an Individuen gerichtet werden, steht deren Identität zur Diskussion, d. h. die Frage, wieweit sich die in den Erwartungen zum Ausdruck kommende Perspektive in die gebildete und balancierte Identität dieses Individuums integrieren lässt. Der Grad von Repressivität eines Erziehungssystems oder einer Erziehungspraxis

ließe sich deshalb danach bestimmen, wieweit dieses für den Bildungsprozess von Individuen und Gruppen fundamentale Erziehungsproblem zum Thema gemacht wird.“

Insgesamt kann das Konstrukt dazu beitragen, das Verwertungsinteresse in der beruflichen Bildung zu Gunsten der Persönlichkeitsentwicklung zu relativieren. Mollenhauer (1983, 155ff.) kommt zu dem Schluss, dass *Identität* keinen Zustand, sondern ein *Problem* formuliere, nämlich ein mögliches künftiges Selbstbild zu entwerfen. Insofern sei Identität als Zustand in der Tat eine Fiktion, Identität als *Problem* jedoch die notwendige Antriebskraft von Bildungsprozessen. Es geht um die Eruierung, Erweiterung und Nutzung von Handlungsspielräumen zur Verfolgung persönlicher Ziele, welche immer auch die soziale und moralische Verantwortung für die Gesellschaft mit einschließen (vgl. Keupp 1999, 273ff.). Anders ausgedrückt: Die bildungstheoretischen Schlagworte *Selbstbestimmung*, *Solidarität* und *Mitbestimmung* (vgl. Klafki 1984, 194-227) werden für den einzelnen Auszubildenden konkretisiert.

Wenn mittels Identitätsarbeit

- zentrale Entwicklungsaufgaben bearbeitet werden können,
- universale menschliche Grundbedürfnisse befriedigt werden können,
- der Bildungsauftrag der Berufsschulen operationalisiert werden kann und
- vorhandene heterogene Wertorientierungen der Lernenden ohne normative Setzungen auf innere und äußere Kohärenz überprüft werden können,

hat das Identitätskonzept genau jene Eigenschaften, welche für eine pädagogische Leitkategorie wünschenswert sind.

Im nächsten Abschnitt soll präzisiert werden, wie dies geschehen kann, indem notwendige Voraussetzungen im Subjekt sowie entwicklungsförderliche Bedingungen beleuchtet werden.

4 Identitätsförderliche Kompetenzen und Bedingungen

4.1 Für die Identitätsbalance erforderliche Kompetenzen des Subjekts

Krappmann (1969, 132-173) setzt sich bereits ausführlich mit den notwendigen Fähigkeiten für die Identitätsarbeit auseinander. Diese können als Strategien, mit den Verhaltenserwartungen der Umwelt umzugehen, gedeutet werden, auch Rollenhandeln genannt. Unter Rollenhandeln versteht Krappmann (1969, 98) „kommunikatives Handeln zwischen Interaktionspartnern, die sich an Normen orientieren, welche unabhängig von einem gerade stattfindenden Interaktionsprozess bestehen. Unter Rollen sind folglich sozial definierte und institutionell abgesicherte Verhaltenserwartungen zu verstehen, welche komplementäres Handeln von Interaktionspartnern ermöglichen“. Krappmann identifiziert folgende Strategien:

1. *Rollendistanz*, d. h. anknüpfend an Goffman (1961, 118ff.) die Fähigkeit, die mit der eigenen Rolle verbundenen Verhaltenserwartungen anderer kritisch in Bezug auf eigene Ziele, Wünsche und Voraussetzungen zu reflektieren und in einer individuellen

Weise zu modifizieren, die die Akzeptanz der Interaktionspartner erfährt (vgl. Krappmann 1969,133ff.).

2. *Role taking und Empathie*, d. h. sich in die Rolle des anderen hineinzusetzen und sein Verhalten zu antizipieren, um hierauf das eigene Rollenhandeln (*role making*) abzustimmen. Hierbei ist mit Empathie im Meadschen Sinne eher eine kognitive als emotionale Fähigkeit gemeint (vgl. Krappmann 1969, 142ff.).
3. *Ambiguitätstoleranz* und Abwehrmechanismen, d. h. dass alle an der Interaktion Beteiligten damit umgehen lernen müssen, dass die Möglichkeit, sich von den Erwartungen Anderer abzugrenzen, zwangsläufig zu verbleibenden Widersprüchen, Divergenzen und Ambivalenzen führt. Fehlt diese Fähigkeit, treten Abwehrmechanismen auf, die entweder die eigene Identität oder die der anderen verdrängen. Der erste Fall gefährdet die psychische Gesundheit auf Grund der Ausbildung eines falschen Selbst, die zweite das soziale Miteinander auf Grund einer starren Identität (vgl. Krappmann 1969, 150ff.).
4. *Identitätsdarstellung* d. h. anknüpfend an Goffman (1961; 1969) die Fähigkeit, der eigenen Identität in Interaktionssituationen Ausdruck zu verleihen und diese sichtbar und geltend zu machen (vgl. Krappmann 1969, 168ff.).

Frappierend ist bei dieser Auflistung, dass Kanning (2003, 21) nach Durchsicht des psychologischen Diskurses unabhängig von Krappmann zu einem Katalog von Dimensionen sozialer Kompetenz gelangt, welche eine erstaunliche Analogie zu Krappmann (2003, 21) aufweist (vgl. Abbildung 3). Es liegt demnach nahe, für eine noch fehlende theoretische Fundierung sozialer Kompetenzen, einen Blick auf die interaktionistische Identitätstheorie zu werfen.

Notwendige Fähigkeiten für Identitätsbalance nach KRAPPMANN	Soziale Kompetenz nach KANNING
Rollendistanz	Flexibilität*
role taking/Empathie	Prosozialität Personenwahrnehmung Perspektivenübernahme Wertpluralismus Gewähren, Unterstützen Berücksichtigung der Interessen anderer
Identitätsdarstellung	Extraversion Durchsetzungsfähigkeit Selbstaufmerksamkeit Selbstdarstellung Selbstwahrnehmung Kontrollüberzeugung
Ambiguitätstoleranz	Verhaltenskontrolle emotionale Stabilität Konfliktfähigkeit

* schließt auch alle anderen Kompetenzen ein

Abbildung 3: Identitätsbalance unterstützende Fähigkeiten

Krappmann (1969, 132) geht bei der Formulierung dieser Fähigkeiten von der gesellschaftlichen Prämisse aus, dass flexible Normensysteme bestehen müssen, die Raum für Interpretation lassen, und keine Repressionen existieren, die dies unterbinden. Gerade aber in Bezug

auf diese Prämissen finden in der heutigen Gesellschaft erhebliche Veränderungen statt. Dies macht eine Aktualisierung erforderlich:

Dem Subjekt wird in der modernen Gesellschaft erheblicher Spielraum für die reflexive Konstruktion der eigenen Identität eingeräumt (vgl. Giddens, 1991). Es reicht also nicht, vorgegebene Rollenmuster zu interpretieren, wie Krappmann (1997) selbst einräumt. In vielen Fällen müssen neue Wege entworfen werden. *Kreativität* ist daher erlaubt und notwendig (vgl. Veith 2010, 197).

Giddens (1991) beobachtet aber, dass administrative Reglementierungen erheblich zunehmen. Diese gegenläufige, augenscheinlich widersprüchliche Entwicklung erscheint vor dem Hintergrund der Befunde Kohlbergs (1986) zum moralischen Urteilsvermögen durchaus plausibel. Nur eine Minderheit von Personen erreicht ein postkonventionelles moralisches Urteilsvermögen, durch welches sie befähigt werden, unabhängig von bestehenden Normen selbstständig moralische Entscheidungen zu treffen. Die fehlende moralische Verantwortungsübernahme der Individuen wird folglich von Institutionen übernommen, um unerwünschte Folgen zu verhindern. So nehmen die Reglementierungen im Bankwesen seit der Finanzkrise z. B. deutlich zu. Veith (2010, 195) stellt daher zutreffend fest, dass Identitätsbalance die *Fähigkeit zur reflexiven Normbegründung* voraussetzt. Bei Betrachtung der jeweiligen sozialen Perspektive, die mit den moralischen Stadien nach Kohlberg (1986, 146f.) verbunden ist, wird deutlich, dass die personale Identität nur bei Erreichen eines postkonventionellen Stadiums hinreichend zum Ausdruck kommt. Dies zieht zwingend die Frage nach sich, ob Identitätsbalance heute überhaupt noch möglich ist, wenn der Mehrheit der Menschen, insbesondere jungen Menschen, eine grundlegende Fähigkeit hierfür fehlt (vgl. Schweitzer 1988, 58). Da dieses Problem hier nicht ausführlich erörtert werden kann, wird auf die Ausführungen von Kohlberg/Colby (1986) verwiesen. Es bleibt jedoch festzustellen: Da Identitätsbalance moralisches Urteilsvermögen voraussetzt (vgl. Giddens 1991, 223ff.), trägt das Fehlen dieser Fähigkeit maßgeblich dazu bei, Identitätsbalance zu erschweren.

In diesem Zusammenhang ist die Bedeutung von Gefühlen hervorzuheben (vgl. Goleman 2011, 67ff.). Unsere wahrgenommenen Gefühle sind Situationsbewertungen, die aus vorangegangenen Erfahrungen resultieren. Wenn wir z. B. Angst empfinden, bedeutet dies, dass wir eine Situation als gefährlich bewerten. Gefühle können uns daher einen Zugang zu unseren implizit enthaltenen Wertungen gewähren. *Emotionale Kompetenz* (vgl. Rindermann 2009), d. h. die Wahrnehmung und der Ausdruck eigener Gefühle sowie die Wahrnehmung und Berücksichtigung der Gefühle anderer, sind eine wichtige Voraussetzung, um Normen reflexiv begründen und effizient kommunizieren zu können. Empathie im rein kognitiven Sinne MEADs reicht hierfür nicht aus (vgl. Veith 2010, 195).

Dass *Sprache und die Beherrschung von Kommunikationsmitteln* für eine Identitätsbalance im interaktionistischen Sinne unverzichtbar sind, ist so selbstverständlich, dass Krappmann dies nicht explizit ausführt. In Bezug auf die heutigen Bedingungen ist jedoch anzumerken, dass diese Fähigkeiten mit der Durchsetzung elektronischer Kommunikationsmittel und der Globalisierung deutlich anspruchsvoller geworden sind. Dies betrifft auf Grund der Überflutung mit Informationen zunehmend auch die Entscheidung, in welche Interaktion das Subjekt

eintreten will. Veith (2010, 106) spricht in diesem Zusammenhang von *Kontingenzmanagement*.

Es ist angesichts der Unerreichbarkeit endgültiger *Identität* dem Kurzschluss vorzubeugen, diese Fähigkeiten könnten mit der pädagogischen Leitkategorie *Identität* funktionalistisch entwickelt werden (vgl. Neumann 1997, 81). Es stellt sich angesichts dieses komplexen Gefüges aber dennoch die Frage, unter welchen Umweltbedingungen solche Fähigkeiten entstehen können. Zur Klärung soll die von Bronfenbrenner (1981) entwickelte *Ökologie der menschlichen Entwicklung* herangezogen werden.

4.2 Förderliche Entwicklungsbedingungen

Bronfenbrenners Anliegen ist es, die für die menschliche Entwicklung förderlichen Faktoren zu identifizieren. Mangels gesicherter empirischer Erkenntnisse formuliert er Hypothesen. Diese erscheinen angesichts eines interaktionistischen Identitätsverständnisses höchst plausibel. Sie werden hier zusammengefasst und identitätstheoretisch begründet, um sie anschließend für die Beurteilung der Eignung des dualen Berufsbildungssystems heranzuziehen.

1. *Rollen, Beziehungen und Tätigkeiten in verschiedenen Lebensbereichen, wie z. B. Familie, Betrieb und Schule, sollen miteinander kompatibel sein:* Dies entspricht dem Postulat der Konsistenz und Kohärenz (vgl. Bronfenbrenner 1981, 202).
2. *Persönliche Entwicklung wird durch ein wechselndes Rollenrepertoire gefördert:* Dies entspricht der Annahme, dass erhöhte Komplexität die Reflexivität zur Identitätsarbeit anregt. Zudem fördert der Rollenwechsel die Fähigkeit zum Perspektivwechsel (vgl. Bronfenbrenner 1981, 115; Mead 1973, 420-427).
3. *Kommunikation zwischen den einzelnen Lebensbereichen wirkt entwicklungsförderlich:* Identitätsbalance setzt Interaktion voraus. Kommunikation trägt zur Erwartungssicherheit bei, auftretende Widersprüche regen die Reflexivität an (vgl. Bronfenbrenner 1981, 205).
4. *Entwicklung wird durch affektiv, positiv besetzte Beziehungen, in denen sich das Kräfteverhältnis sukzessive zu Gunsten der zu fördernden Person entwickelt, gefördert:* Bereits Krappmann (1969, 25) betont, dass Identitätsbalance umso besser gelingt, je symmetrischer die Beziehungen sind. Rollendistanz und Identitätsbehauptung sollten daher zunächst in einem geschützten Rahmen geübt werden (vgl. Bronfenbrenner 1981, 75).
5. *Nicht nur die objektiven ökologischen Faktoren sind für die Entwicklung relevant, sondern auch deren Bewertung durch das Subjekt:* Identitätsbalance wird erleichtert, wenn das Subjekt über eine kritische Ich-Stärke, wie z. B. emotionale Kompetenz und Ambiguitätstoleranz verfügt (vgl. Bronfenbrenner 1981, 38; Marotzki 1988).

5 Das duale Berufsbildungssystem als Lernumwelt für die berufliche Identitätsfindung

Wie eignen sich nun die Strukturen und Prozesse im dualen Berufsbildungssystem, um die identitätsförderlichen Fähigkeiten zu entwickeln?

5.1 Auswirkungen der Strukturen des dualen Berufsbildungssystems auf die Identitätsbalance

Bezüglich der Strukturen ist zuallererst an die *Lernortkooperation* von Schule und Beruf zu denken. Durch die erhöhte Komplexität mehren sich unweigerlich Widersprüche und Rollenkonflikte, denen die Auszubildenden ausgesetzt sind. Durch die Institutionalisierung des dualen Systems ist jedoch Kompatibilität in weit höherem Maße sichergestellt als z. B. bei freiwilligen Praktika (Kriterium 1). Um eine entwicklungsförderliche Umgebung sicherzustellen, ist Kommunikation zwischen den Lernorten (Kriterium 3) jedoch unabdingbar. Laut Forschung zur Lernortkooperation (vgl. Pätzold 1999, Euler 2004a) bemängeln Auszubildende jedoch häufig eine fehlende Abstimmung zwischen den Lernorten. Gelingende Kooperation hängt vom individuellen Engagement der Beteiligten ab. Dieser Sachverhalt wird als Missstand beklagt. Gerade solche Widersprüche können jedoch identitätsförderlich wirken, vorausgesetzt sie werden reflexiv thematisiert und für die Identitätsarbeit fruchtbar gemacht, indem die Frage gestellt wird: „Wie gehe ich mit diesen Widersprüchen um?“ (vgl. Westdeutscher Handwerkskammertag, o. J).

Auch die *Wechsel zwischen Schüler- und Berufsrolle* (Kriterium 2) sind identitätstheoretisch nutzbar. Während sich die Auszubildenden im Betrieb in der neuen Berufsrolle erproben können, stellen die Berufsschultage mit der vertrauten Schülerrolle ein Moratorium dar, das genutzt werden kann, um aufgetretene Probleme zu reflektieren. Es ist jedoch zu konstatieren, dass wechselseitige Bezüge zwischen den Lernerfahrungen in Schule und Betrieb, auch *Konnektivität* genannt, noch zu wenig stattfinden. Insbesondere subjektive Erfahrungen von Berufsschülern sind nicht systematisch in die curriculare Entwicklung einbezogen (vgl. Wirth 2013).

Hinsichtlich des Kriteriums 4 ist festzustellen, dass sowohl im Betrieb als auch in der Schule die *Machtverhältnisse höchst asymmetrisch* verteilt sind. Auch wenn der Satz „Lehrjahre sind keine Herrenjahre.“ antiquiert wirkt, ist nicht von der Hand zu weisen, dass erhebliche Abhängigkeiten des Auszubildenden vom Arbeitgeber, vom zuständigen Ausbilder im Betrieb, Lehrkräften in der Berufsschule und Prüfungsanforderungen der Kammern bestehen. Lehrpläne sind weitgehend standardisiert und sehen Gestaltungsspielräume für Auszubildende – wenn überhaupt – nur in zeitlich begrenzten innovativen Lernformen wie z. B. selbstgesteuertem Lernen vor. Diese Voraussetzungen sind für die Identitätsarbeit ungünstig, wengleich GOFFMAN (1972) beobachtet, dass Individuen selbst in totalen Institutionen wie Gefängnissen versuchen, unterdrückte Identität zu artikulieren. Solche Symptome von Identitätsbedrohung sind auch an Schulen zu beobachten, z. B. in Form von Graffiti, Unterrichtsstörungen oder Absentismus. Wenn der TZI-Grundsatz „Störungen haben Vorrang“ (vgl.

Cohn 1975, 122) beachtet wird, können auch solche Identitätsbehauptungen fruchtbar genutzt werden.

Bezüglich des Kriteriums 5 kann unterstellt werden, dass die *Voraussetzungen für eine positive Bewertung der Umwelt in der beruflichen Bildung zunächst günstiger* sind als in der Allgemeinbildung. Die Auszubildenden haben sich im Berufsorientierungsprozess bewusst für ihren Ausbildungsberuf entschieden, weil er ihren Neigungen und Fähigkeiten entspricht. Das Berufsprinzip bietet Auszubildenden anders als in der angelsächsischen Tradition (vgl. Zimmer-Gembeck/Mortimer 2006) durch eine anerkannte *soziale Identität* (vgl. Tajfel 1982) eine Basis für die Identitätsarbeit. Das hohe Maß an Standardisierung suggeriert jungen Menschen aber andererseits, dass es gar nicht erforderlich sei, seine berufliche Entwicklung reflexiv zu konstruieren. Dieser Effekt wird noch dadurch verstärkt, dass die Angebote zur beruflichen Orientierung mit Eintritt in die Ausbildung in aller Regel beendet werden (vgl. Meyer 2014).

Eine weitere Einschränkung stellt die Tatsache dar, dass viele Auszubildende auf Grund eingeschränkter Wahlmöglichkeiten nicht ihren Wunschberuf ergreifen können. Jene Auszubildende, die Kompromisse bei der Berufswahl eingehen mussten, gehen mit deutlich erschwerten Voraussetzungen für die Identitätsbalance in die Ausbildung, da Sein und Wollen hier von vornherein auseinanderklaffen. Die Berufswahlmotive sind daher für Prozesse der Identitätsbalance ein wichtiger Bezugspunkt, der in der Praxis wenig Beachtung findet. Unger (2010) legt nämlich – ebenso wie Kraus (1996) – mit Bezug auf Ricoeur (1991) dar, dass sich berufliche Identität in der Narration der eigenen Berufsbiographie manifestiert: Im Erzählprozess reflektieren Subjekte vorangegangene Erfahrungen in verschiedenen Lebenswelten und versuchen hierbei, eine Konsistenz des Selbsterlebens herzustellen. Dabei berücksichtigen sie innere psychische Prozesse, Wechselwirkungen mit der Umwelt und projizieren diese in die Zukunft (vgl. Kraus 1996, 207ff.). Rumpf (1982, 144) fordert daher, dass in Bildungsprozessen die durch Lernerfahrungen entstandenen Subjektanteile wahrgenommen, reflektiert, und in Zusammenhang gebracht werden. Daher soll nun betrachtet werden, welche identitätsrelevanten Prozesse während der dualen Ausbildung stattfinden.

5.2 Auswirkungen der Prozesse im dualen Berufsbildungssystem auf die Identitätsbalance

Im dualen Berufsbildungssystem ist zunächst zu beachten, dass mit der *Bewältigung eines biografischen Übergangs zu Beginn der Ausbildung* in erheblichem Umfang Identitätsfragen angestoßen werden. Diese manifestieren sich in der Eingangsphase in typischen Problemen, insbesondere mit der ungewohnten Berufsrolle und den damit verbundenen Erwartungen der Umwelt (vgl. Kutscha, 2009). Die Kompatibilität und Kommunikation zwischen den Lebensbereichen sowie die Übernahme der neuen Rolle müssen sich in dieser Eingewöhnungsphase erst noch einspielen (Kriterium 1, 2 und 3). Die Auszubildenden haben in dieser Phase noch keine abgeschlossene Meinung über die neue Umgebung (Kriterium 5). Für Fragen der Identitätsbalance ist es daher wichtig, diesen Problemen in der Eingangsphase hohe Aufmerksamkeit zu schenken, denn die meisten Vertragslösungen finden in dieser Phase statt (vgl. Uhly 2013). Den Auszubildenden ist zu verdeutlichen, dass diese Anfangsschwierigkeiten voll-

kommen normal sind und daher nicht zwangsläufig dafür sprechen, dass sie für den Beruf nicht geeignet seien (vgl. Kriterium 5).

Eine Studie des BIBB zur Qualität der Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden zeigt nun, dass ca. *1/3 der Auszubildenden im Verlauf der Ausbildung schwerwiegende Konflikte* zu lösen haben (vgl. Krewerth 2010). Diese sind identitätstheoretisch Situationen mit erheblichem Entwicklungspotenzial im Falle einer positiven Bewältigung. Laut Studie versuchen Auszubildende jedoch, diese weitaus häufiger mit Hilfe von Freunden und Familie zu bewältigen als mit professioneller Unterstützung durch Lehrkräfte und Ausbilder (vgl. Krewerth 2010). Die bestehenden Machtverhältnisse dürften hierfür ein Grund sein (Kriterium 4). Insofern sind Beratungsangebote wie Lerncoaching an Berufsschulen in jedem Fall zu begrüßen. Da nicht sichergestellt ist, dass diese genutzt werden, muss die *Bewältigung von Konfliktsituationen im Curriculum systematisch vorgesehen* werden. Eine Untersuchung von Euler (2006) kommt zu dem Ergebnis, dass dies in vielen beruflichen Curricula bereits der Fall ist, wobei dies allerdings noch nichts über die Art der Umsetzung aussagt. Die Bedeutung der Kommunikation zwischen den Lebensbereichen (Kriterium 3) ist den Berufsschulen aber offensichtlich bewusst.

Anders als in der Allgemeinbildung erleben Schüler die Realität, auf die sich die Lerninhalte beziehen, in der Berufsrolle. Somit herrschen für das Kriterium 1, 2 und 3 deutlich günstigere Bedingungen. Dass Lernortkooperation und Konnektivität der Lernorte dennoch nicht zufriedenstellend sind, wurde bereits erörtert. Mit der Einführung des *Lernfeldkonzepts und dem didaktischen Konzept der Handlungsorientierung* sind jedoch Ansätze geschaffen, dies zu verbessern. Eine Diskussion der Umsetzung dieser Konzepte würde an dieser Stelle zu weit führen. Die Notwendigkeit, wechselseitige Bezüge zwischen den Lernorten herzustellen und komplexe Lernerfahrungen zu ermöglichen, welche kognitive, emotionale, motivationale, soziale und pragmatische Aspekte gleichermaßen abdecken, ist jedenfalls erkannt. Mit der Einführung von Lernfeldern und handlungsorientierten Lehr-/Lernarrangements werden somit günstige Voraussetzungen geschaffen, Fragen der Identitätsbalance im Unterricht zu behandeln. Rumpf (1982, 145) mahnt jedoch, dass dies nicht automatisch geschehe und die Schaffung von Kohärenz zwischen verschiedenen Lernerfahrungen durch Reflexion unverzichtbar sei. Das geringe Gewicht der Persönlichkeitsentwicklung im Diskurs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik deutet darauf hin, dass diese Warnung berechtigt ist.

Einen weiteren identitätsrelevanten Aspekt stellt die *berufliche Handlungskompetenz als zentrale Leitkategorie* der beruflichen Bildung dar. Auch wenn hier auf den ersten Blick das Verwertungsinteresse im Vordergrund steht, ist hervorzuheben, dass Identitätsbalance dadurch entsteht, dass ein Subjekt in seiner Rolle von der Umwelt akzeptiert wird. Berufliche Handlungskompetenz trägt somit wesentlich zur Identitätsbalance bei, unabhängig davon, ob dies intendiert ist: die erfahrene Selbstwirksamkeit wirkt motivationsfördernd und führt zu einer positiveren Bewertung der Umwelt (Kriterium 5). So kann ein *Circulus virtuosus* entstehen.

6 Fazit und Forschungsdesiderate

Die Analyse zeigt, dass das duale Berufsbildungssystem über günstige Strukturen und Prozesse zur Unterstützung der Identitätsarbeit junger Menschen verfügt. Es ergeben sich aber auch Desiderate für eine stärkere Subjektorientierung der Curricula. Das Potenzial der dualen Berufsbildung für die Identitätsarbeit kann nur genutzt werden, wenn die *Reflexion* identitätsrelevanter Erfahrungen systematisch gewährleistet wird. Dies schließt auch berufsorientierende Angebote ein. Die Entwicklung der schon aufgeführten *sozialen Kompetenzen* steht bereits im Fokus der beruflichen Bildung. *Widersprüche und Probleme werden jedoch noch zu wenig als Lernanlass genutzt*. Soziale Kompetenzen sind nur eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Identitätsbalance, denn Ambiguität muss wahrgenommen, analysiert und bewertet werden. Hierfür ist *moralisches Urteilsvermögen* erforderlich. Erst dies befähigt dazu, begründete, kohärente Entscheidungen unter Unsicherheit zu fällen und hierbei eigene Bedürfnisse und die der Umwelt gleichermaßen zu berücksichtigen. Kohlberg/Colby kommen zum Ergebnis, dass die Entwicklung moralischen Urteilsvermögens durch die Reflexion kognitiv-moralischer Konflikte, das Hineinversetzen in andere Rollen und das in einer Institution gelebte moralische Niveau stimuliert werden kann. Dabei werden Widersprüche aber nie vollständig aufgelöst werden können. Dies zu erfahren, erfordert *Ambiguitätstoleranz*. Wie diese gefördert werden kann, ist noch weitgehend unerforscht (vgl. Lind 1987; Müller-Christ/Wessling 2007; Marotzki 1988). Durch Reflexion und Kommunikation werden aber auch ungeahnte *Gestaltungsspielräume* sichtbar. Schüler müssen lernen, diese zu erkennen und ermutigt werden, sie zu nutzen.

Die hier geforderten Lernprozesse wurden bereits von Kolb (1984) als erfahrungsbasierter Lernzyklus beschrieben. Dieses Vorgehen ist in den Berufsschulen methodisch aber noch wenig präsent, obwohl es zur Herstellung von Konnektivität nahe liegt (vgl. Wirth 2013). Erst wenn erfahrungsbasierte Reflexion auf Basis eigener moralischer Wertvorstellungen systematisch geübt wird, wird Gestaltung – auch der eigenen Biographie – möglich. Ohne diese Reflexions- und Gestaltungskompetenz ist *individuelle Professionalisierung* nicht denkbar. Erfahrungsbasierte Reflexion ist Voraussetzung dafür, dass aus der *Fiktion Identität* eine *Vision* werden kann. Identitätsarbeit findet auch ohne pädagogische Begleitung statt. Sie sollte jedoch nicht dem Zufall überlassen werden.

Welche Informationen benötigen Berufsschulen und Lehrkräfte von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, um diese Forderung umsetzen zu können? Zunächst ist festzustellen, dass das *Identifikationspotenzial* von Berufen sehr verschieden ist, wobei die Gründe hierfür noch unbekannt sind (vgl. Heinemann/Maurer/Rauner 2010). Daher müssen die folgenden Fragen für jeden einzelnen Beruf bzw. curricularen Bildungsgang separat untersucht werden. Die nachfolgenden Überlegungen beziehen sich exemplarisch auf die Lernfeld-Kompetenzmatrix für Einzelhandelskaufleute Evanet-EH (vgl. Tramm/Hofmeister/Derner 2009).

Zunächst ist zu rekonstruieren, inwiefern Identitätsarbeit im Curriculum bereits vorgesehen ist und welche Entwicklungsziele hiermit intendiert sind. Für das Evanet-EH-Curriculum sind explizit Lernziele in den Kompetenzdimensionen *Beruflichkeit* und *Kooperation und Kommunikation* formuliert. Die Entwicklungsziele in der Dimension *Beruflichkeit* beziehen sich

auf die Übernahme der Berufsrolle, die Entwicklung eines Berufsethos, die berufsbiographische Planung und die gesundheitliche Prävention. Die Dimension *Kommunikation und Kooperation* legt den Fokus auf die kundenorientierte Führung von Verkaufsgesprächen und die Bewältigung schwieriger Situationen mit Kunden. Ergänzend ist Augenmerk auf das Fach *Sprache und Kommunikation* zu richten, in dem Konflikt- und Bewerbungstrainings vorgesehen sind. Dieses Material ist in Hinblick auf identitätsrelevante Lernarrangements zu untersuchen.

Eine zentrale Fragestellung besteht nun darin, ob die intendierte Persönlichkeitsentwicklung tatsächlich stattfindet. Da sich Identitätsarbeit in der Narration der eigenen Entwicklung manifestiert (vgl. Unger 2010), müssen zur Untersuchung dieser Frage Längsschnitt-Fallstudien durchgeführt werden. Zur Datenerhebung bieten sich narrative qualitative Interviews an, in denen Konfliktsituationen detailliert rekonstruiert werden. An dieses Material sind folgende Fragen zu stellen:

- Welche Merkmale des Berufs sind von besonderer Relevanz für die Identitätsbalance? Welche typischen Konflikte und Probleme treten auf?
- Mit welchem Selbstkonzept beginnen die Schüler die Ausbildung? Welche Aspekte waren ausschlaggebend für die Berufswahl? Wie sind die identitätsrelevanten Fähigkeiten zu Beginn ausgeprägt?
- Wie bewältigen die Schüler auftretende Probleme und Konflikte? Im Detail stellt sich die Frage,
 - welche Strategien sie in Interaktionen einsetzen und ob erkennbar wichtige Fähigkeiten fehlen (vgl. Kapitel 4.1)
 - welche Deutungsmuster die Schüler zur Bewertung heranziehen und welches Niveau moralischen Urteilens (vgl. Kohlberg 1986) zum Tragen kommt.
 - ob Unterschiede im Vorgehen in Abhängigkeit von subjektiven Voraussetzungen erkennbar sind.
 - welche Umgebungsvariablen als förderlich bzw. hemmend erlebt werden (vgl. Kap 4.2)
 - welche Rolle die zuvor identifizierten Lehr-/Lernarrangements spielen.
- Wie verändern sich das Selbstkonzept und identitätsfördernde Fähigkeiten im Laufe der Ausbildung? Ist eine Entwicklungslogik erkennbar? Wie werden die Berufswahlmotive rückwirkend bewertet? Wie wird der berufliche Werdegang fortgesetzt?

Diesen Fragen soll im Rahmen eines Dissertationsvorhabens nachgegangen werden, um hieraus Empfehlungen für die Entwicklung des Evonet-EH-Curriculums abzuleiten. Auf Grund der Komplexität der zu untersuchenden Sachverhalte und der bestehenden Zeit- und Mittelrestriktionen, kann nur eine kleine empirische Basis untersucht werden. Daher ist es zu begrüßen, wenn in anderen Bildungsgängen ähnliche Untersuchungen stattfinden. Ein Vergleich von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Forschungsergebnisse kann dazu beitragen,

- das skizzierte Entwicklungsmodell empirisch zu überprüfen,

- die Gründe für unterschiedliche Identifikationspotenziale und typische Identitätsprobleme von Berufen zu erhellen,
- Faktoren und Maßnahmen zu identifizieren, die notwendige Fähigkeiten für die Identitätsbalance und *individuelle Professionalisierung* (vgl. Hendrich 2005) - insbesondere Ambiguitätstoleranz, moralisches Urteilsvermögen, emotionale Kompetenz und Reflexivität – begünstigen,
- Voraussetzungen für die Verankerung erfahrungsbasierter Reflexion und Identitätsarbeit in den beruflichen Curricula zu schaffen.

Hierzu sollte auf die schon geleisteten Beiträge unterschiedlicher curricularer Ansätze Bezug genommen werden. Bezüglich des moralischen Urteilsvermögens wären hier auch Retzmanns (2006) curriculare Vorschläge zur berufsmoralischen Bildung einzubeziehen. Auf diese Weise können bestehende curriculare Forschungszugänge der Disziplin mit dem von Unger (2009) geforderten berufsbiografischen Bildungsverständnis (vgl. Marotzki 1988) in einen konsistenten und kohärenten Zusammenhang gebracht werden.

Literatur

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit. Neue Formen der Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. MittAB 3/1998. Göttingen, 461-472.

Baethge, M. (2004): Ordnung der Arbeit - Ordnung des Wissens: Wandel und Widersprüche im betrieblichen Umgang mit Humanressourcen. In: Sofi-Mitteilungen Nr. 32. Göttingen.

Beck, K. (2000): Die Moral von Kaufleuten. Über Urteilsleistungen und deren Beeinflussung durch Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46, H. 3, 349-372.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. 1. Aufl. Edition Suhrkamp. Frankfurt a.M.

Becker, M./Spöttl, G. (2006): Berufswissenschaftliche Forschung und deren empirische Relevanz für die Curriculumentwicklung. In: bwp@, H. 11, 1-23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe11/becker_spoettl_bwpat11.pdf (26.08.2015)

Bertram, H. (Hrsg.) (1986): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. 1. Aufl. Frankfurt a.M.

Bories, F. (2013): Professionalisierung im Kontext von Beruflichkeit. Ein subjektorientierter Ansatz im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Dissertation. Universität Trier. Schriftenreihe Studien zur Berufs- und Professionsforschung Nr. 17. Hamburg.

Bronfenbrenner, U./Lüscher, K./Cranach, A. v. (Hrsg.) (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Ungekürzte dtv-Ausgabe 1989. Stuttgart.

Buchmann, U./Huisinga, R. (2006): Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung als Basis für die nachhaltig-innovative Curriculumentwicklung. In: bwp@, H. 11, 1-13. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe11/buchmann_huisinga_bwpat11.shtml (26.08.2015)

Büchter, K./Gramlinger, F. (2006): Qualifikationsforschung als berufs- und wirtschaftspädagogischer Schwerpunkt - Selbstverständnisse in Theorie und Praxis. In: bwp@, H. 11. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe11/buechter_gramlinger_bwpat11.pdf (26.08.2015)

Busshoff, L. (1998): Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In: Zihlmann, R. (Hrsg.): Berufswahl in Theorie und Praxis. Konzepte zur Berufswahlvorbereitung und Beratung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen. Zürich, 9-78.

Cohn, R. C. (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Klett-Cotta. Stuttgart.

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

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

Euler, D. (Hrsg.) (2004): Handbuch der Lernortkooperation. 1. Theoretische Fundierung. Bielefeld.

Euler, D. (2004a): Lernortkooperation im Spiegel der Forschung. In: Handbuch der Lernortkooperation. 1. Theoretische Fundierung. Bielefeld, 25-40.

Euler, D. u. a. (2006): Sozialkompetenzen in Curricula der Berufsausbildung. In: Pätzold, G./Rauner, F. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 19. Stuttgart, 95-116.

Frey, H.-P./Hausser, K. (1987): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart/Giddens, A. (1991): Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age. Cambridge.

Giddens, A. (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. 3. Aufl. Frankfurt a.M.

Goffman, E. (1961): Interaktion. Spaß am Spiel, Rollendistanz. Deutsche Ausgabe 1973. Serie Piper Nr. 62. München.

Goffman, E. (1959 engl. Ersterscheinung): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. Deutsche Ausgabe 1962. 2. Aufl. Piper-Studienausgabe. München.

Goffman, E./Lindquist, N. (1972): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a.M.

Goleman, D. (1997): Emotionale Intelligenz. Jubiläumsedition dtv 2011. München.

Gottfredson, L. (1981): Circumscription and compromise. A development theory of occupational aspiration. In: Journal of Counseling Psychology, H. 6, 545-579.

Hacker, Winfried (1986): Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Berlin.

Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.) (1988): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim.

- Havighurst, R.J. (1948): Developmental tasks and education. New York/London.
- Hendrich, Wolfgang (2005): Erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz als Perspektive für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. In: Niemeyer, Beatrix (Hrsg.): Neue in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven. Wiesbaden.
- Heinemann, L./Maurer, A./Rauner, F. (2010): Engagement und Ausbildungsorganisation - Einstellungen Bremerhavener Auszubildender zu ihrem Beruf und ihrer Ausbildung. Eine Studie im Auftrag der Industrie und Handelskammer Bremerhaven. Online: http://www.ibb.uni-bremen.de/fileadmin/user/A_B_Forschungsberichte/IE_Studie_Bhv_240609.pdf (26.08.2015)
- Helsper, W. (Hrsg.) (1991): Jugend zwischen Moderne und Postmoderne. Opladen.
- Helsper, W. (1991): Das imaginäre Selbst der Adoleszenz: Der Jugendliche zwischen Subjektentfaltung und dem Ende des Selbst. In: Helsper, W. (Hrsg.) (1991): Jugend zwischen Moderne und Postmoderne. Opladen. 73-94.
- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Univ. Hamburg, Habilitationsschrift, 2005. 1. Aufl. Studien zur Bildungsgangforschung 8. Wiesbaden.
- Hoffmann, D. (1997): "Identität" als Ideologie. Zur Kritik des Begriffs und seiner pädagogischen Bedeutungen. In: Hoffmann, D./Bleiber, H./Hoffmann/Neuner (Hrsg.): Auf der Suche nach Identität. Pädagogische und politische Erörterungen eines gegenwärtigen Problems. Weinheim. 29-50.
- Holland, J.L. (1985): Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments. 1. Aufl.. Englewood Cliffs.
- Hoffmann, D./Bleiber, H./Hoffmann/Neuner (Hrsg.) (1997): Auf der Suche nach Identität. Pädagogische und politische Erörterungen eines gegenwärtigen Problems. Weinheim.
- Hurrelmann, K. (2007): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 9. Aufl. Grundlagentexte Soziologie. Weinheim.
- Jörissen, B./Zirfas, J. (Hrsg.) (2010): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. 1. Aufl. Wiesbaden.
- Kanning, U. P. (2003): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Kompendien psychologische Diagnostik 4. Göttingen.
- Keupp u. a. (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 3. Aufl. 2006, Rowohlt's Enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg.
- Klafki, W. (Hrsg.) (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und -didaktik. Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. Weinheim.
- Klika, D. (2000): Identität – ein überholtes Konzept? Kritische Anmerkungen zu aktuellen Diskursen innerhalb und außerhalb der Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, H. 2, 285-304.
- KMK Kultusministerkonferenz (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsbe-

rufe. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (26.08.2015)

Kolb, D. (1984): *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* Upper Saddle River NJ.

Kohlberg, L./Colby, A. (1986): *Das moralische Urteil: Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz.* In: Bertram, H. (Hrsg.): *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie.* 1. Aufl. Frankfurt am Main, 130-162.

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. (1969): *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen.* 5. Aufl. Veröffentlichung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. Stuttgart.

Kraus, W. (1996): *Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne.* Freie Univ. Berlin, Dissertation. Münchner Studien zur Kultur- und Sozialpsychologie 8. Pfaffenweiler.

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.

Kutscha, G./Besener, A./Debie, S. O. (2009): *Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel - ProBE. Abschlussbericht und Materialien zum Forschungsprojekt.* Essen.

Lempert, W. (2009): *Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit.* 2. Aufl. Studientexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik 5. Baltmannsweiler.

Lenzen, D. (1991): *Moderne Jugendforschung und postmoderne Jugend: Was leistet noch das Identitätskonzept?* In: Helsper, W. (Hrsg.): *Jugend zwischen Moderne und Postmoderne.* Opladen, 41-56.

Leont'ev, A. N./Rückriem, G./Hoffmann, E. (Hrsg.) (2012): *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit.* Berlin.

Lind, G. (1987): *Soziale Aspekte des Lernens: Ambiguitäts-Toleranz.* In: Dippelhofer-Stiem, B./Lind, G. (Hrsg.): *Studentisches Lernen im Kulturvergleich. Ergebnisse einer international vergleichenden Längsschnittstudie zur Hochschulsozialisation.* Weinheim.

Marotzki, W. (1988): *Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. Psychoanalytisch-lerntheoretisch geleitete Untersuchungen zum Bildungsbegriff in hochkomplexen Gesellschaften.* In: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.): *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft.* Weinheim.

Mead, G. H. (Hrsg.) (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus.* 17. Aufl. 2013. Frankfurt a.M.

- Meyer, R. (2012): Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. In: bwp@, H. 23, 1–19. <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/23/meyer/> (26.08.2015)
- Meyer, R. (2014): Berufsorientierung im Kontext Lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. In: bwp@, H. 27, 1-23. <http://www.bwpat.de/ausgabe/27/meyer> (26.08.2015)
- Mollenhauer, K. (1972): Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. 3. Aufl. 1976
- Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 3. Aufl. 1991, Weinheim.
- Müller-Christ, G./Ehnert, I./Arndt, L. (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Widersprüche: eine Managementperspektive. Münster.
- Müller-Christ, G./Wessling, G. (2007): Widerspruchsbewältigung, Ambivalenz- und Ambiguitätstoleranz. In: Müller-Christ, G./Ehnert, I./Arndt, L. (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Widersprüche: eine Managementperspektive. Münster.
- Neumann, K. (1997): Mit sich selbst identische Subjekte? - Welche Identität soll und kann die Schule heute vermitteln? In: Hoffmann, D./Bleiber, H./Hoffmann/Neuner (Hrsg.): Auf der Suche nach Identität. Pädagogische und politische Erörterungen eines gegenwärtigen Problems. Weinheim, 81-104.
- Niemeyer, Beatrix (Hrsg.) (2005): Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven. Wiesbaden.
- Pätzold, G. (Hrsg.) (1999): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Bielefeld.
- Pätzold, G./Rauner, F. (Hrsg.) (2006): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 19. Stuttgart.
- Piaget, J. (1983): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Fischer-Taschenbücher Geist u. Psyche. Frankfurt a.M.
- Retzmann, T. (2006): Didaktik der berufsmoralischen Bildung in Wirtschaft und Verwaltung. Eine fachdidaktische Studie zur Innovation der kaufmännischen Berufsbildung. Moderne der Tradition 3. Norderstedt.
- Ricoeur, P. (1991): Narrative Identity. Philosophy Today, 35, H.1, 73-81.
- Rindermann, H. (2009): Emotionale-Kompetenz-Fragebogen. EKF. Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht. Manual. Göttingen.
- Rump, J./Völker, R./Eilers, S. (2007): Employability in der Unternehmenspraxis. Eine empirische Analyse zur Situation in Deutschland und ihre Implikationen. 1. Aufl. Heidelberg.
- Rumpf, H. (1982): Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Leben. 2. Aufl. München.
- Schäfer, S.: Ich bin viele. Da und! In: Zeit Wissen, 4/2015.

Schneider, W. et al. (Hrsg.) (2012): Entwicklungspsychologie. [mit Online-Materialien ; Nachfolger von Oerter & Montada]. 7. Aufl. Weinheim.

Schulz von Thun, Friedemann/Hars, V. (2013): Das "Innere Team" und situationsgerechte Kommunikation. 22. Aufl. Rohwolt. Reinbek bei Hamburg.

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.

Storch, M.(1999): Identität in der Postmoderne – mögliche Fragen und mögliche Antworten. In: Blickenstorfer, J./Dohrenbusch, H. (Hrsg.): Allgemeine Heilpädagogik. Eine interdisziplinäre Einführung, 70-84. Luzern.

Straub, J./Renn, J. (2002) (Hrsg.): Transitorische Identität: der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt.

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.

Super, D. (1994): Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung. In: Brown, D./Brooks, L. (Hrsg.): Karriere-Entwicklung. Stuttgart, 211-280.

Tajfel, H. (Hrsg.) (1982): Social identity and intergroup relations. Cambridge.

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.html> (26.08.2015)

Tramm,T./Krille, F. (2013): Planung des Lernfeldunterrichts im Spannungsfeld von Geschäftsprozessorientierung und lernfeldübergreifender Kompetenzentwicklung – Das Hamburger Konzept kooperativer curricularer Entwicklungsarbeit. In: bwp@, H. 24, Online: <http://www.bwpat.de/ausgabe/24/tramm-krille> (26.08.2015)

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

Uhly, A. (2013): Vorzeitige Lösungen von Ausbildungsverträgen. Ein Überblick über die Datenlage, zentrale Befunde und Schlussfolgerungen. BIBB Praxisworkshop. Bonn. Online: http://www.good-practice.de/Vortrag_Datenlage_Uhly.pdf (26.08.2015)

Unger, T. (2009): Anschluss verpasst? Plädoyer für eine berufsbildungstheoretische Aufarbeitung der biografieorientierten Bildungsforschung. In: bwp@, H. 16, Online: http://www.bwpat.de/content/uploads/media/unger_bwpat16.pdf (26.08.2015)

Unger, T. (2010): Berufliche Identität im Lebenslauf. In: Büchter, Karin (Hrsg.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO). Weinheim und München.

Veith, H. (2010): Das Konzept der balancierenden Identität von Lothar Krappmann. In: Jörissen, B./Zirfas, J. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. 1. Aufl. Wiesbaden, 179-202.

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

Westdeutscher Handwerkskammertag (Hrsg.) (o. J.) : Konfliktfähigkeit fördern – Ausbildungsabbrüche vermeiden: Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs. Online: http://www.handfest-online.de/fileadmin/user_upload/downloads/Ziellauf_Ausbildungsabbruch.pdf (31.08.2015)

Wirth, K. (2013): Konnektive Didaktik zur Verknüpfung schulischen und betrieblichen Lernens – Kognitionspsychologische Grundlagen und didaktische Konsequenzen. In: *bwp@*, H. 24, 1–22. Online: <http://www.bwpat.de/ausgabe/24/wirth> (26.08.2015)

Zihlmann, R. (Hrsg.) (1998): Berufswahl in Theorie und Praxis. Konzepte zur Berufswahlvorbereitung und Beratung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen. Zürich.

Zimmer-Gembeck, M./ Mortimer, H. (2006): Adolescent work, vocational development and education. In: *Review of Educational Research*, 76, H. 4, 537-566.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

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. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29, 1-25. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/thole_bwpat29.pdf (15-12-2015).

Die Autorin



CHRISTIANE THOLE

Universität Hamburg – Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Sedanstr. 19, 20146 Hamburg

Christiane.Thole@uni-hamburg.de

<https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/thole.html>